

重度・重複障害児の対人的行動からみた主観的社会体験の様相について

— 身体接触を伴う働きかけへの応答行動の分析から —

徳 永 豊

(国立特殊教育総合研究所)

要旨：重度・重複障害児の対人的相互交渉の基盤となる「主観的社会体験」-他者からの働きかけに注意を向け、他者に対する知覚、認知が成立し、自分が動くことに気づき、さらにそれらの体験を基盤としつつ、異なる働きかけを区別し、自己と他者を区別している体験-を明らかにするために、身体接触を伴う働きかけに、子どもがどのように応じるかについて検討した。具体的な子どもの行動として、視覚活動、情動活動、意図的活動が反映する身体の動き、眼球の動き、発声、表情、を検討した。重度・重複障害を有する3事例を取り上げ、指導場面における応答的な行動を事例研究として記述した。各事例における特徴的な行動として、①自発的な動き、②他動運動反応、③注視・追視、④注意定位等の特性を検討した。研究として取り上げた事例ごとの行動特徴と指導経過をとおして、子どもが他者の働きかけに注意を向け、他者を知覚し、認知し、どのように体験しているかの「主観的社会体験」を推測する視点から、次の課題となる取り組みについて考察した。指導の経過から、1歳未満の重度・重複障害児の主観的社会体験にいくつかの段階が想定できることが推測された。さらに、子どもが示す視線や表情、動き等の個々の行動の基盤となる内的な発達を想定した臨床実践モデルの必要性について考察した。

キー・ワード：重度・重複障害児 対人的行動 主観的社会体験 身体接触 注意

1. はじめに

肢体不自由養護学校小学部では重複障害学級が全学級の75パーセントとなり、生命維持のための医療的ケアを必要とする子どもや音声言語、指さし等の一般的なコミュニケーション手段の活用が困難な子どもが増加してきている。臨床的に、これらの重度・重複障害児を対象として指導を展開しようとする、それは、子どもの健康の保持、増進を基盤として、感覚・運動レベルの取り組みが中心となる。

さらに、子どもの障害が極めて重度な場合には、指導者が、子どもに働きかけても、子どもが明らかな応答を示さないため、指導の糸口をつかむことが難しいことが多い。そのため、指導者が「主体としての子ども」の存在を意識できずに、子どもの身体を動かすだけの指導や感覚刺激を与えるだけの働きかけになりがちであり(徳永, 1992a)、指導を展開する上でも多くの困難さがある。

このような肢体不自由を主とする重度・重複障害の子どもの指導を検討した研究として、①感覚刺激を手がかりとした研究(海塚・釘宮, 1995)、②身体接触を伴う相互交渉を取り上げた研究(昇地, 1991; 干川, 1995; 徳永, 1996; 徳永, 2001)や③臨床的な事例による研究(宇佐川, 1998; 遠藤, 1992)があげられる。これらの取り組みにおいては、表情や視線(吉川, 1997)、他者と一緒からだを動かすこと(徳永, 1996)、又は探索的な手の動きによる応答行動(徳永, 2001)等が対人的行動として、重要な活動とされている。乳幼児の対人行動発達においても、眼球運動を含めた「からだの動き」の果たす役割は大きいとされてい

る(大神, 1991; Ware, 1996)。

しかしながら、重度・重複障害の子どもの発達評価や具体的な指導・訓練においては、取り上げられる側面として、生物学的生理学的な行動特徴が主となり、対人的相互交渉という心理的体験の側面(成瀬, 1995)が検討されることは少ない。また、身体接触を伴う相互交渉を取り上げた研究(昇地, 1991; 徳永, 1999)も、身体接触を伴う働きかけが重視され、子どもの内的過程を検討する視点に欠けている。そこでは、子どもの自己他者関係の理解の程度や相互交渉の深まりについては検討されていない。特に重度な障害の子どもの場合には、他者の知覚・認知が明確でない場合もあり、その主観的な、内的な社会体験過程の発達を手がかりとした働きかけが重要と考えられる。

この主観的体験について、乳児の発達研究者であるStern(1985)は、乳児の体験世界を推測しつつ、乳児が持つ体験世界を「主観的社会体験(subjective experience of social life)」としている。それは、「自己と他者についての主観的見通しが、発達と共に組織化されていく際のいくつかの段階を持つ自己感(senses of self)」であるとし、その発達として、4つの段階仮説を提案している。すなわち、乳児は1歳までに、自己が曖昧な段階、自己が明確になる段階、他者とのつながりを意識できる段階、言語でやりとり可能な段階を体験するとされている。

しかしながら、Sternの仮説は健康な乳児の1歳までの発達段階であり、重度・重複障害のある子どもの行動を理解していく際に、その段階が適切なのか否かは不明である。

一方徳永（1992b）は、重度・重複障害児の事例研究をとおして、「自己の未成立」「自己表現としての動き」「他者への気づき」「自他の区別」「自己他者関係への気づき」の段階を想定している。しかしながら、そこでは一事例のみをもとにした、指導者の推測の域をでない考察である。

そこで、本研究では、重度・重複障害のある子どもを対象に、身体接触を伴う働きかけに、子どもがどのように応じるかを取り上げる。重度・重複障害児と一緒にからだを動かす筆者の臨床経験からも、発達の初期段階において、對他者行動にいくつかの様相の違いがあると考えられる。ここでは、子どもの行動から、他者からの働きかけに注意を向けているか、他者の働きかけに応じた行動が可能か、他者の異なる働きかけが区別され、自己と他者が区別されているかについて吟味する。それらの行動から、他者との関わりの基盤となる主観的社会体験の発達段階として、Stern（1985）や徳永（1992b）の段階を単純化した「他者の働きかけに注意を向ける」「他者に注意を向ける」「他者に注意を向け、働きかけに応じる」の段階が区別できるかという視点で、指導事例を検討する。そのことをとおして、重度・重複障害児の主観的社会体験の発達を理解する類型仮説（下山,1997）を検討することが目的である。この類型仮説は、実践型研究である事例研究において、仮説生成-検証過程を循環的に繰り返す上での共通仮説と考えている

II. 方法

1. 対象児

肢体不自由を主とする重度・重複障害を有する子ども3名を対象とした。そのプロフィールを Table 1 に示した。ここで取り上げた事例は、重度・重複障害がありながらも、比較的健康状態は安定していた。腕や頭を自発的に動かすことがみられるが、座ることは難しく、アイコンタクトや追視に難しさがあるものの、对人的な意識は芽生えつつある段階である。発達段階としては、1歳段階前であった。

ピアジェの「初歩的な感覚運動的適応の段階」から、「意図的な感覚運動的適応」にかかる段階であり（岡本,1986）、主観的社会体験の様相が大きく変化する段階と判断される。それぞれの事例において、行動的に発達の状況

Table 1 対象児のプロフィール

事例 A	小学部3年（平成2年6月時） 女児 百日咳脳炎後遺症による四肢体幹機能障害で 肢体不自由・知的障害・てんかん発作あり
事例 B	小学部2年（平成5年9月時） 男児 脳形成不全による四肢体幹機能障害で 肢体不自由・知的障害
事例 C	小学部1年（平成5年5月時） 女児 脳腫瘍切除手術後遺症、水頭症による障害で 肢体不自由・知的障害・視覚障害

に違いがみられることから、この3事例を取り上げた。また事例の行動として取り上げた①自発的な動き、②他動運動反応、③注視・追視、④注意等の特性は、明確な理論的な裏付けがあるというより、臨床的に主観的社会体験を示す行動として意義があると考えたからである。


事例 A は、身長 108cm、体重 13.0kg で、体幹、腕や脚も細い。食事は、きざみ食であるが、せき込んだり、舌で押し出すこともある。水分も口の中にためていたり、吐き出すことが多い。未定頸で、日常生活のほとんどを背臥位で過ごしている。寝返りや移動はみられず、顔は正面よりも右方向に向けることが多い。力むような表情が伴う動きは、わずかに脚にみられる。睡眠も不規則になりがちであり、てんかん発作（眼球が左方向に動く）が多い。

眼球はよく動くが、指導者への注視や追視は少ない。触刺激に対して、表情の変化や発声による応答がたまにある。背臥位で脚を曲げたり、伸ばしたりする小さな動きと、右腕を顔へ動かし顔を擦る動きがみられる。表情の変化も少なく、言葉かけに対しても顔を動かすだけで、表情などで明らかに応答することは少ない。

事例 B は、体温調節が難しく、目覚めた表情の時間が少なく、室温の変化に影響を受けやすいが、比較的健康である。体幹、下肢ともに緊張が強く、座位は難しい。頭を動かす等自発的な動きに乏しいが、たまに腕の動きがある。右腕を上下に動かす動きがあるが、規則的に繰り返す動きで、生理的な動きである。機嫌がいいと「アア」「ウウ」と声が出ることもあるが、発声は少ない。手に物を持ったり、触ったり、手を伸ばすこともみられない。眼球の動きはあるが、注視しているか否かの確認も難しい。アイコンタクトも少ない。身体に触って、くすぐると表情が緩み、微笑むことがある。急に触ったり、動かしたりすると、全身でビクッとする反応がみられる。腕の動きがみられるが、操作や探索等目的的な動きではなく、その動きを楽しむかのような表情や注意の集中も確認できない。担任教師にとって「反応が微弱で、変化がわかりにくい子ども」であった。

事例 C は、背臥位で過ごすことが多く、座位姿勢の保持は難しい。腹臥位で瞬間的に頭を持ち上げることがある。自発的な動きとしては、わずかな手の動きと頭の動きがみられる。握りやすい物を手に持たせると、把握するが2、3秒で離す。左手で、髪飾りを触るが、他の探索的な動きには広がり難い。視覚障害があり、光覚はあるものの、瞬目反射はみられず、物の追視もみられない。人の声があると行動を止めて、じっと聞いているときがある。快・不快の表情は比較的明確であり、笑ったり、泣いたりするが、その変化の原因がわからない時がある。発声は「イタイイタイ」「イター」等があるが、状況に応じた発声でもなく、また人に働きかける発声とは推測できず、自分で楽しむような発声だった。舌打ちの「ッタ」で遊ぶこともある。

Table 2 「腕あげ」の課題における指導方法

課 題	指 導 方 法	図
腕 あ げ	<p>子どもは背臥位で、指導者はその横で対面して座る。指導者は、子どもの片方の腕の肘と手首を支持して、一緒に腕を動かす。動かす中で子どもが動きを止めるように力をいれたら、「力が入ったよ」と、力が抜けたら「力が抜けたね」等と指導者は声をかけながら、その腕を子どもの頭の横で上方向に一緒にゆっくり動かす。指導者は子どもの腕を動かす中で、子どもの腕の動き、他の身体部位の動き、目の動き、表情、発声を観察し、指導者が気づいたことがあれば、「こちらを見ているの」「反対の手が動いたね」等子どもに声をかけつつ、それに応じる行動を観察する。</p>	

2. 手続き

対象児の背中、腰、腕等に身体接触を伴う働きかけを行い、それによって対象児との相互交渉を形成していく方法(徳永, 1996)とした。指導の方法は、対象児が背臥位でセラピーマットに横になった姿勢で、対象児の腕や手に、指導者の手を接触させながら、指導者の動き、声を媒体として働きかけ、対象児の応答を拾いあげる方法とした。ここでの応答行動とは、眼球運動を含む表情や発声、手足の動きに、さらに身体接触を媒体として指導者に伝わる筋活動の緊張、弛緩、微妙な動き等であった。

この方法は、対象児にとっては指導者の働きかけを、触覚、固有覚、聴覚、視覚で受け止めるものであり、対象児自身に直接働きかけが伝わる方法と考えた。さらに対象児の微妙なからだの動きを取り上げることが可能であり、対象児に身体接触を通して即座にフィードバックできる有効

な方法と考えられる。また、働きかけが、指導者からの一方向のみにならないように、対象児と指導者の相互交渉の成立に重点をおいた。

指導としては、複数の動きについて取り組んだが、相互交渉が典型的に示される課題として、「背臥位で一緒に腕を上げよう(腕あげ)」を取り上げ、子どもへの働きかけと子どもの行動を分析した。課題における具体的な指導経過を Table 2 に示した。

III. 結果及び経過

1. 各事例の経過

それぞれの事例ごとに、指導開始時の様子と経過の中での行動変化について、子どもの状態や自発的な行動、及び応答的な行動等をまとめたのが、Table 3 - 1、Table 3 - 2、Table 3 - 3 である。

Table 3 - 1 指導場面における行動について(事例A)

課 題	指導開始時(平成2年6、7月)	経過の中で(平成3年1、2、3月)
腕 あ げ	<ul style="list-style-type: none"> • 肘を屈曲させているので、指導者が伸展方向に、軽く力をかけるとわずかに伸びていく。手の動き、上腕には自発的な動きがわずかにみられるだけである。手を握る動きは少なく、閉じるように力を入れている。 • 一緒に腕を動かして、動きが止まった所(腕が顔の上付近)で、頸を左右に細かく振り、呼吸が早くなり、力むような表情となる。右手、口や目に持っていく、引っ掻く動きが多くなる。 • 眼球はよく動くが、指導者に定位することは少ない。手の動きや指導者の動きに応じて、眼球が動くことはあるが、追視しているという確実性はない。 • 頭は右に傾けていることが多く、指導者が戻すように軽く引くと戻すが、すぐに力が入ってしまい、同じように右に傾く。 	<ul style="list-style-type: none"> • 右足を動かすことが増え、自分で動かすかのような動きが生じた。一緒に上げている手を、下ろすように押しつける動きがでてきた。動かされている腕を押し返す動きに伴って、反対の腕を動かす動きがみられた。 • 一緒に腕を動かして、動きが止まった所で、首を左右に振るよう力を入れた後に、ふーっと力を抜くことが増えた。動きの止まる所がより腕が上がった位置((腕が耳の横付近)となり、動きがなめらかになった。 • 「Aちゃん」と声をかけながら、眼を合わせると、指導者を見るような眼の動きがある。一緒にあげている自分の腕を見るような眼の動きや指導者を見る眼の動きが増加した。 • 指導者を見ているかのような眼の動きが増加した。腕を支える指導者の手に、右手をかけてくる動きが、2、3回みられた。 • 頭は、右に傾けているのが、口をモグモグさせ、頭を左方向に動かすことが増えた。

* 日常生活でのエピソード

- 登校時の出迎え時に、これまでは、明らかな表情の変化は把握できていなかったが、その日(平成3年1月)は、名前を呼びながら抱き上げるとニコッと表情が変わり、「ウフフ」と笑顔をみせた。
- 平成3年になり、朝の会で呼名の際に、「ウン」と応答するかのような行動が増えた。
- 抱っこされる時に、身構えるように力を入れていることが少なくなった。

1) 事例Aについて：平成2年6月から平成3年3月まで、週に1回程度約1時間、計24回、F養護学校の教室で、養護・訓練の時間の指導として、担任教師とともに実施した。授業の記述記録とともに月に1回のビデオ記録を行った。

課題「腕あげ」でのAの行動を、Table 3-1に示した。自発的な動きとしては、右脚を動かすことが増え、一緒に上げている手や反対の手を動かす動きがみられた。頭は、右に傾けているが、口をモグモグさせ、頭を左方向に動かすことが増えた。一緒に腕を動かして、動きが止まった所で、首を左右に振るよう力を入れた後に、ふーっと力を抜くことが増えた。目の動きとしては、アイコンタクトが生じるようになった。「Aちゃん」と声をかけながら、顔を合わせると、眼を動かしてこちらを見るような目の動きがある。他者を意識しているような動きとしては、右腕を支える指導者の手に、右手をかけてくる動きが、2、3回みられた。しかし、他者を意識している行動かどうか曖昧さが残る。

2) 事例Bについて：平成5年9月から平成6年6月まで、週に1回程度約1時間、計22回、K養護学校の教室で、個別課題学習の指導として、担任教師とともに実施した。授業の記述記録とともに担任教師と月に1回事例検討を行った。

課題「腕あげ」でのBの行動を、Table 3-2に示した。指導中は、曇った表情で眠ることは少なくなり、自発的な手や足の動きが増加した。課題を数回続ける中で、Bの顔の上方から、指導者が「Bちゃん、ここだよ」と声をかけると、指導者を見ているような眼球の動きがみられた。そ

こで、アイコンタクトを維持しながら、指導者が頭を横にずらすと、Bは、眼球を動かしてその動きについてきた。アイコンタクトは常に成立するわけではなく、指導者が腕を持ちながらゆっくり動かす時に多くみられた。その時はBもすっきりした表情で、比較的指導者の方を意識している目の動きだった。

腕への働きかけに対しては、触られると引っ込めるという動きが少なくなり、動かされる中で同じ方向に動かす、あるいは反対方向に動かすことが出てきた。その動きの質は、触られたことに反応する動きというより、反発して動かす動きであった。しかし、まだ明確に自ら腕を動かすというより、情緒的な興奮と一緒に腕が動く感じであった。それでも、興奮がやや弱まった時には、B自身が意識して動かしていると思われる動きであった。

3) 事例Cについて：平成5年5月から平成7年3月まで、週に1回程度約1時間、計47回、F養護学校の教室で、養護・訓練の時間の指導として、担任教師とともに実施した。授業の記述記録とともに月に1回のビデオ記録を行った。

課題「腕あげ」でのCの行動を、Table 3-3に示した。最初は腕に触られると引っ込めることや腕を動かしている時に触ると腕の動きを止める等、触られることへ警戒する行動がみられた。このように警戒していることに留意しながら働きかけを続けると、一緒に動かす動きや動かされることに反発する動きがみられるようになった。「そこダラーンとしよう」との声かけに応じて力を抜くことがみられた。Cは腕を動かし、指導者の手を引っ掻いたり、顔を押し、「フフ」と遊ぶような行動がみられるようになった。

Table 3-2 指導場面における行動について（事例B）

課 題	指導開始時（平成5年9、10月）	経過の中で（平成6年4、5、6月）
腕 あ げ	<ul style="list-style-type: none"> 指導中であっても、曇った表情で、眠ることが多い。 腕をたまに動かすが、目的的な動きではない。わずかに手を動かすが、顔まで動かさない。肩や肘に緊張があり、硬くして、援助しても伸展しない。 触られることに敏感であり、自発的に腕を動かしていても、指導者がその腕に触ると止めてしまう。腕を動かされても、表情や眼球の動きに変化は少なく、指導者を見る目の動きはみられない。指導者が働きかけると、Bは全身を伸展させ、興奮することがある。一緒に腕を動かして、動きが止まった所で、わずかに腕を動かし、力むような感じはあるが、力を抜くことは少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> 曇った表情をしていても、腕に働きかけるとはっきりした表情をすることが増えた。また、指導者を見ている目の動きが多くなった。 物を操作したりする動きではないが、表情の変化に伴う手や足の動きが増えた。 Bの頭の上方向から、「B、ここだよ」と名前を呼びかけると、眼球を上方に動かし、指導者を見ることが増えた。 指導者がBの腕に触っても、Bが腕の動きを止めることが少なくなり、引いたり押したりする動きになった。腕をゆっくり動かして、待っていると、動かしてくることが数回あった。その動きに伴って、表情の変化や他の身体部分の動きもみられた。自発的に腕を動かすと、それと同時に興奮する時の声とは異なる声が出てきた。一緒に腕を動かして、動きが止まった所で、押し返す動きや力を抜く動きが明確になり、声に伴うことがある。

* 日常生活でのエピソード

- 平成6年になって、働きかけがなくても、目覚めている時間が多くなったし、自発的な腕や足の動きが増えた。
- 一緒にトランポリンをやると、興奮して、全身を突っ張らせていたが、その興奮が全身を突っ張る程にならずに、楽しめるようになった。

Table 3 - 3 指導場面における行動について（事例C）

課 題	指導開始時（平成5年5、6、7月）	経過の中で（平成6年10月～平成7年3月）
腕 あげ	<ul style="list-style-type: none"> • 抱っこから床に背臥位にすると、表情が険しくなり、指導者が手に触るとぐずることが多かった。 • 背臥位で、頭を左右に横に動かすことがある。左肘を屈曲させ、手をわずかに動かして、髪飾りを触る。 • 音を聞いている時は、じっとしている様子があるが、声をかけるなど音で働きかけるが、それで行動が変化することが少ない。機嫌が悪い時に、指導者の「ッタ」という舌打ちの音で、機嫌がよくなったことがある。 • Cの気持ちが落ち着いたところで、床におおして、手に触ると引っ込める動きがみられた。腕を動かそうとすると、肘を屈曲させ、身構えるような動きが多い。一緒に腕を動かして、動きが止まる場所が変動し、また止まった位置から、Cは力を入れることが多い。 • 泣いているので、抱っこすると「フー」とため息をつけて、ほっとすることがある。「イタイイタ」と声を出して、笑うような表情がある。 • 表情が険しかったり、泣き出しそうな時に、働きかけを工夫しても、その気持ちはあまり変化しなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> • 自発的な動きとして、手の動きや頭の動きが増加してきた。右手と左を合わせるような動きが出てきた。一緒に動かそうと指導者がCの手を触ったら、Cから手を動かして、指導者の手を引っ掻くような動きがあった。 • 指導者が手に触っても引っ込めることが少なくなってきた。自発的な動きがある時に触っても、すぐに止まらず、動き続けることがみられた。触ったままその動きに指導者がついていくことができた。動かされることに対して、反対にも力を入れるものの、追従できるようになった。たまたま、動かされる方に、一緒に自分で動かすことが出てきた。一緒に腕を動かして、動きが止まる場所で、Cが力を入れてくるが、「そこダラーンしよう」と声をかけると、力を入れるのをやめることができた。 • この姿勢で比較的安定していることが多くなった。 • Cが指導者の手を引っ掻いた時に、「イタイナー」と声を出したら、「ウフフ」と笑う行動がみられた。

*** 日常生活でのエピソード**

- 指導者が立ってCを抱っこして、指導者がCの肩を、指導者の顎で「トントン」といいながら叩くと、Cは背中、肩に力を入れてきて、頭を動かして、指導者の肩に、頭をぶつけてきた。指導者が「先生いたーい」「トントンダネ」とCの肩を、顎で叩いた。Cは「フフフ」と笑った。
- 指導を始めて3ヶ月頃、食事の後に急におんぶしたら、Cは怖かったのか、大きな声で泣いた。それまでみられなかったような大きな声であった。
- 学級の他の教師からの言葉かけにも、対応しているかのような発声が見られることが多くなった。教師が名前を呼んで、Cの反応がなく、「Cちゃんいないの」と声をかけると「ウフフ」と笑うことがあった。

発語についても、つながりが推測できない「イタイイタ」から、働きかけにタイミングよく、「イタ」「カーカ」「ネネネ」と発声することが増え、またその音をこちらが真似すると、「ウフフ」と笑うようになった。Cが発声できる「カカー」で、働きかけると、それを真似して「カーカ」と応じることがみられた。ひとりだけで楽しんでいる発声から、他者を意識した、他者に働きかける発声に変化してきた。また、近くで子どもが泣いていると、表情が険しくなり、機嫌が悪くなることがみられるようになった。

2. 各事例における特徴的な行動

各事例においてその経過でみられた特徴的な行動を、項目ごとに取り上げたのがTable 4である。

1) 事例Aについて：自発的な動きは、わずかにみられたが、その動きが「力む」「ほっとする」等情動とつながりがある動きになり、動きそのものも増加した。指導者が子どもの腕に触って動かす他動運動に応じる動きは、「動きが硬く止まる」という生理的な応答から、「力を抜くと動く」、「反発するように力を入れてくる」等情動が伴うダイナミックなものに変化した。指導開始時には、指導者とのアイコンタクトが成立することも少なかったが、指導の中で視線が合うことが数回みられた。外界の対象物である指導者に注意を向ける行動がやや成立しかけていると判断された。指導の経過の中で、わずかに表情の変化等の情動を伴う動きが芽生え始めてきた。わずかな眼球の動きと手や足の動きに、Aの心理的な活動が推測された。

Table 4 事例によって示された特徴的な行動（指導開始時／経過の中で）

	事例 A	事例 B	事例 C
自発的な動き	生理的／情動に伴う	情動に伴う／情動に伴う	情動に伴う／操作的な動き
他動運動反応	生理反発／興奮に伴う	興奮の反発／動きの調整	状況で反発、追従 / 声かけに応じて脱力
注視・追視	まれに／わずか	わずか／あり	みられない／みられない
注意維持	まれに／わずか	わずか／わずか	あり／あり
情動の変化	まれに／わずか	わずか／わずか	個人内で／他者との関係で顕著に
発声・泣き	まれに／わずか	情動に伴う発声／調整された発声	あり（非伝達的）／やや伝達的に

2) 事例Bについて：自発的な動きは、わずかな手の動きと興奮に伴う全身を伸展させる動きであった。それが、程良い興奮で、表情の変化を伴う手や脚の動きに変化した。他動運動による働きかけに応じる動きは、触られることにビックッと反応するか、全身で興奮することから、指導者の働きかけに対して、動かす、止めるという動きが明確になってきた。注視については、指導開始時には少なかったが、経過の中で、指導者を見ているような目の動きがみられた。外界に注意を向けている行動がわずかにみられるようになり、情動の変化にともない声を出すことが増えた。この発声は、興奮に伴う発声でも、また、他者に何かを伝える意図的な発声でもないと推測された。

3) 事例Cについて：自発的な動きは、髪飾りを触る習慣的な動きはあるものの、手や脚を動かす動きは、目的的でなく、また興奮したり、泣いたりする際の動きであった。指導の経過から、これらの動きは、手を合わせる、指導者を引っ掻く等の動きへと変化してきた。他動運動に応じる行動は、表情を変え、引っ込める等拒否する行動や動かされることに反発する行動だった。しかし、指導の経過の中で、指導者の働きかけに対して、腕を動かす、止めるという動きが増加し、さらに声かけに応じて力を抜く等の行動がみられた。また、外界の物音を探るような動きや物音に対して動きを止める等の行動が増え、注意を外界に向けて維持している行動がみられるようになった。発声は、何かを他者に伝えるというよりは、それ自体を楽しんでいるものであったが、指導の経過の中で、エピソードに示されるように、他者を意識した行動と推測されることが増加してきた。

IV. 考 察

1. 各事例の考察

各事例の指導の経過から、それぞれの主観的社会体験を推測し、次の課題について考察した。

1) 事例Aについて：Aの指導の経過からは、指導者へのアイコンタクトが数回見られたものの、言葉かけへ応じる行動も明確でない。今後の課題は、視覚や聴覚を活用して、光の変化や音の有無など、的確に外界を把握することであり、そのために関心ある対象に注意を向けて、その注意を維持することがあげられる。自発的な動きや他動運動へ応じる動きは、生理的な動きからわずかに情動が伴う動きに変化してきた。自らの身体を動かすという意識的な活動とはいえない。今後は、情動的な変化が伴う動きが活発になること、さらに意識した動きの芽生えが課題であろう。

事例Aについては、視覚、聴覚、触覚等をとおして、外界の情報を取り入れ、あらゆる体験のつながりを形成していく時期から、情動的な変化に伴いながら身体を動かすことで、自分の統合された一体感が芽生え始める時期にさし

かかったと考えられる。

2) 事例Bについて：Bの指導の経過からは、指導者に注意を向けつつ、指導者を追う目の動きが生じた。また、興奮等情動の変化に伴う動きが広がり、わずかに意識的な動きがみられた。今後の課題は、情動の変化に伴う運動の幅がより広がり、情動の変化をB自身が調整し、さらに動きを意識的に調整することがあげられる

事例Bについては、外界の情報を感覚として受け止め、それに伴う情動の変化が運動の変化に繋がる時期であろう。注意を向ける行動や情動を伴う動きから、自己と環境との区別が成立しかけていて、自己への気づきが芽生え始めた時期と推測される。

3) 事例Cについて：Cの指導の経過からは、探索的に聴覚を活用して、外界を探る行動がみられた。自分のからだを操作する動きが増加してきて、他者を意識する行動がみられるようになってきた。これは、「感覚運動的・注意的な活動を通して、他者を意図的の行為主体として理解」(Tomasello, 1995)する芽生えであろう。今後の課題としては、他者からの働きかけに、調和、連携して(Stern, 1985)応じることがあげられる。さらに、状況に応じて、他者に働きかける行動を成立させることが必要であろう。それは、子どもが他者との相互交渉を、維持したり、開始する等の行動(Landry, 1995)である。

事例Cについては、自己のまとまりである自己一貫性(Stern, 1985)を基礎としつつ、探索的に外界に注意を向ける時期であろう。他者に注意を向ける行動からは、他者への気づき、環境の中から他者を区別する行動が形成される時期である。

2. 総合考察

1) 事例から推測される主観的社会体験の様相とその段階：重度・重複障害のある子どもの3事例を対象に、身体接触を伴う働きかけに、子どもがどのように応じるのかについて、自発的な動きや他動運動への応答、視線の動き等を手がかりに、指導の経過をまとめてきた。その結果、事例Aでは、視覚や聴覚を手がかりに、外界に注意を向け、的確に外界を把握し、自分と外界の区別をつけることが課題と考えられた。また事例Bでは、外界の情報を感覚として受け止め、情動の伴う動きを広げ、他者の働きかけに注意を維持しつつ、自己と環境とを区別し、動きをコントロールすることがあげられた。さらに事例Cでは、他者に注意を向け、他者も行動主体であることに気づいて、その他者と調和したり、連携したりすることが、次の課題となる状態であることが推測された。

本研究の目的は、重度・重複障害児における主観的社会体験(Stern, 1985)の特性として、「他者の働きかけに注意を向ける」「他者に注意を向ける」「他者に注意を向け、

働きかけに応じる」の段階が区別できるという視点で、指導事例を検討してきた。ここでは、事例を検討するにあたり、明確な仮説があって、それを検証しようとする研究ではない。筆者の臨床的な経験と Stern (1985) の乳児における「主観的社会体験」にもとづく4段階仮説や徳永 (1992b) の重度・重複障害児の事例研究による発達段階を手がかりに、重度・重複障害児の主観的社会体験の発達を理解する類型仮説 (下山, 1997) を検討することが目的であった。

主観的社会体験として、自分や他者への気づき及び他者からの働きかけに対する体験の仕方は重要な要素である。事例の経過からは、発達段階として1歳未満の重度・重複障害児の主観的社会体験にもいくつかの段階があることが推測された。

事例Cが示したような他者に注意し、他者を意識しつつ、他者を意図的の行為主体として理解しながら、相互交渉が可能となるまでにいくつかの段階がある。例えば、事例Bが示したように、注視や追視が可能となり、他者に向けた注意を維持することと、意識的、意図的な動きが成立する段階がある。さらに、その前の段階として、事例Aに示されたような視覚、聴覚、触覚等とおして、外界の情報を取り入れつつ、あらゆる体験のつながりを形成していく時期が考えられる。

ここで述べたような段階がさらに発達して、指導者と子どもの「二項的な相互交渉」から、対象物に指導者とともに注意を向けた「三項的な相互交渉」(塚田, 2001) に展開していくと考えられる。

2) 行動から推測する主観的社会体験：徳永 (2000) は、重度・重複障害のある子どもの前言語的対人相互交渉を検討していく際に「事例の経過のみを記述する研究でなく、子どもの特定の行動を切り取りつつ、その行動の変化をみていく研究が必要である。」と指摘している。さらに、「子どもの観察及び実験データと臨床事例とのギャップを認識しつつ、重複障害児像を構成していくこと」が臨床的にかかわりの基本になるとしている。本研究では、子どもが示す自発的な動き、他動運動への応答や視線の動き等を取り上げ、その行動の変化と特性を記述した。そして、事例の主観的社会体験を推測し、今後の指導課題について検討した。

本研究における事例の主観的社会体験の様相が、徳永 (2000) の「重複障害児像」に類似するものであり、この体験を推測することが、臨床的にかかわりを展開していく基盤となると一般的に考えられている。それは、子どもが示す身体の動きや視線の方向、表情の変化等の個々の行動だけでなく、その行動の背景にある子どもの外界に応じていく力を推測していくことであろう。

この主観的社会体験について、Stern (1985) は乳幼児の発達を理解する上で重要な手がかりとしているし、成瀬 (1995) は、「体験とは、ひとが生きて生活しているとき、

その場で直に身をもって感じているもの、すなわち彼のこころの内に起こっている事象のうち、彼によって気づかれ、感じられているもの」として、臨床的に重要な概念としている。

さらに主観的社会体験に関しては、乳児の発達研究の進展で、1歳までの乳児が何を考え、何を体験しているのかについて研究が増え、その様相が詳細になってきている。(Stern, 1985; 渡辺, 1994; Bruner, 1995; 細渕, 1996; Ohgami, 1998; 徳永, 2000)。これらの知見を手がかりとして、重度・重複障害児への働きかけを工夫することも重要であろう。

この主観的社会体験を基本とする類型仮説に基づく臨床実践モデルは、重度・重複障害のある子どもとの相互交渉を形成していく際の一つの手がかりであろう。特に、視覚障害や聴覚障害、また運動障害がある場合には、その行動は多くの制約を受けるので、制約の少ない行動からその内面的な発達を推測していくモデルが必要とされる。

3) 今後の課題：今後の課題としては、重度・重複障害児の発達初期段階の主観的社会体験の様相として本研究で推測された様相が適切なものか、さらに事例研究を重ねながら、検討することが必要であろう。その際には、指導としての働きかけに、子どもがどのような行動で応じるのか、評価していく行動を明確にすることが求められよう。また、主観的社会体験を基本とする類型仮説 (下山, 1997) について、その構造を明確にし妥当性を検討することが必要である。

文 献

- Bruner, J (1995) From joint attention to the Meeting of minds: An introduction. Moore, C. & Dunham P.J. (eds.) Joint Attention; Its Origins and Role in Development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, N.Y., 1-14. 大神英裕 (監) ジョイント・アテンション. ナカニシヤ出版, 1999.
- 遠藤信一 (1992) 一重度・重複障害幼児の意思の表出を促す取り組み. 特殊教育学研究, 29(4), 21-25.
- 細渕富夫 (1996) 重度・重複障害児のコミュニケーション研究をめぐる諸問題—乳児研究からのアプローチ—. 障害者問題研究, 23(4), 307-314.
- 千川隆 (1995) 重度精神遅滞児の社会的相互交渉に及ぼすからだを通じたやりとりの効果. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 22, 1-7.
- 海塚敏郎・釘宮正次 (1995) 重複障害児に対する感覚運動療法的アプローチの有用性についての検討. 発達障害研究, 17(1), 44-53.
- Landry, S. H. (1995) The Development of Joint Attention in Premature Low Birth Weight Infant: Effects

- of Early Medical Complications and Maternal Attention-directing Behaviour. Moore, C. & Dunham P.J. (eds.) Joint Attention; Its Origins and Role in Development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, N.Y., 223-250. 大神英裕 (監) ジョイント・アテンション. ナカニシヤ出版, 1999.
- 成瀬悟策 (1995) 臨床動作学基礎. 学苑社.
- 岡本夏木 (1986) ピアジェ, J. 発達の理論をきづく. 別冊発達4. 127-161. ミネルヴァ書房.
- 大神英裕 (1991) 動作発達研究の動向と課題. 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 36, 1, 45-54.
- Ohgami, H. (1998) The Theoretical Perspective of Joint Attention-Triadic Interactional Model of Dousa-hou-. 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 43(1), 23-30.
- 昇地勝人 (1991) 肢体不自由児がもつコミュニケーションの問題. 肢体不自由教育, 102, 18-23.
- Stern, D. N (1985) The Interpersonal World of the Infant. Basic Book Inc., New York.
- 塚田みちる (2001) 養育者との相互交渉にみられる乳児の応答性の発達変化: 二項から三項への移行プロセスに注目して発達心理学研究 12, 1, 1-11.
- 徳永豊 (1992a) 動きの主体としての自己. 国立特殊教育総合研究所特別研究中間報告書「心身障害児の運動障害にみられる課題とその指導に関する研究」, 33-37.
- 徳永豊 (1992b) 生まれる. 成瀬悟策 (監) 藤岡孝志 (編), アクティブに生きる—自己活動の心理学—. ソフィア出版.
- 徳永豊 (1996) 障害のある子どもの前言後的発達を促すための動作法—重度・重複障害児の対人的相互交渉の手段として—. リハビリテーション心理学研究, 24, 35-43.
- 徳永豊 (1999) 相手に合わせる行動が難しい脳性まひ児の言語行動の発達について—「動きの課題」を手がかりとした対人行動の形成から—. 特殊教育学研究, 36(5), 49-56.
- 徳永豊 (2000) 肢体不自由を伴う重度・重複障害児の前言語的対人相互交渉に関する研究動向とその課題. 特殊教育学研究, 38(3), 53-60.
- 徳永豊 (2001) 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について. 特殊教育学研究, 38(5), 45-51.
- Tomasello, M. (1995) Joint attention as social cognition. Moore, C. & Dunham P. J. (ed.) Joint Attention; Its Origins and Role in Development. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, N.Y., 103-130.
- 大神英裕 (監) ジョイント・アテンション. ナカニシヤ出版, 1999.
- 下山晴彦 (1997) 臨床心理学研究の理論と実際—スチューデント・アパシー研究を例として. 東京大学出版会
- 宇佐川浩 (1998) 障害児の発達臨床とその課題. 学苑社.
- Ware, J. (1996) Creating a Responsive Environment for people with profound and multiple learning disabilities-. David Fulton Publishers; London
- 渡辺久子 (1994) 乳幼児精神医学の動向. 小此木啓吾・小嶋謙四郎・渡辺久子 (編), 乳幼児精神医学の方法論. 岩崎学術出版社. 3-21.
- 吉川一義 (1997) 重症心身障害児のコミュニケーションスキルについて. 肢体不自由教育, 132, 36-41.