

重度・重複障害児の 対人相互交渉における共同注意

コミュニケーション行動の基盤について

徳永 豊

Tokunaga Yutaka

慶應義塾大学出版会

はじめに

本書は、乳幼児がコミュニケーションの基盤をどのように形成していくか、また障害が重度で重複している子どもが「やりとり」をどう形成していくかについての研究をまとめたものです。

コミュニケーションを成立させる（やりとりを形成する）ことは、子どもが社会で生きていくために欠かすことができません。特に教育活動である授業においては、ことばや数などの学ぶ内容も大切ですが、子どもと教師とのやりとり、コミュニケーションの形成が大前提となります。障害が重度な子どもの場合、やりとりの形成そのものが授業の目標になることがあります。つまり、障害のある子ども、特に障害が重度で重複している子どもと教育活動を展開していくときには、子どもとのやりとり、コミュニケーションをどう展開していくかがまず基本となるわけです。

では、乳児や障害の重い子どもは、どのような方法でコミュニケーションを形成するのでしょうか。障害のない子どもとの授業においては、ことばによるやりとりが中心になります。しかしながら、ことばに意味があることを理解することが難しい子どもたちは、表情の変化やしぐさ、身振りなどを活用してやりとりを行います。さらに、障害が重度な子どもの場合は、わずかな身体の動きや目の動きなどがその手がかりになります。また重度の肢体不自由の子どもの場合には、多くの学習場面において、身体的な援助が必要になります。教師が身体的な学習援助をしているときや抱っこしているときのわずかな身体の動きから子どもの意図や感情などを読み取ることが求められます。

このようなコミュニケーションを考える上で、重要な現象として「共同注

意」があります。共同注意とは、子どもと大人が注意の対象を共有し、さらにお互いがそのことを知っていて、情動を共有していることまでを含むものです。幼児が形成する大人とのやりとりの根底にあるものであり、障害が重度な子どもの場合には、共同注意が成立するまでの行動をいかに身につけるかが大きな課題となります。

本書では、乳幼児の行動を手がかりに、障害が重度な子どもが自らのことや外界をどのように理解していくかを推測するための枠組みを提案しました。子どもにとっての「私のこと」、大人である「あなたのこと」、おもちゃなどの対象物、私やあなたの意図や感情など、これらの理解がどう成立するのかについて焦点を絞りました。近年、教育において人間関係が重視され、社会性をいかに育成するかが話題になっています。このことを考える上でも他者をどう理解するかは重要であり、今は仮説の段階ですが、共同注意が成り立ってこそ、子どもは他者とやりとりを行い、他者と意図や感情、情報を共有することができる、と考えます。

本書の第1章から第3章では、障害のある子どものコミュニケーションややりとりである「対人相互交渉」を取り上げています。また、乳幼児の発達研究と共同注意形成の前後に生じる「共同注意関連行動」について述べました。

第4章では、この対人相互交渉における身体接触の意義を取り上げました。また、身体接触を手がかりに、重度・重複障害児との指導を展開している指導理論や方法を概観しています。

第5章では、乳幼児の発達研究を手がかりとして、乳幼児や障害が重度な子どもがどのように外界をとらえていくかについての三項関係形成モデルを示しています。

第6章では、肢体不自由または知的障害を主とする重度・重複障害児の指導場面の分析を通して、コミュニケーション行動における対人相互交渉の形成過程を分析しています。

本書をまとめるにあたって、臨床心理学及び発達臨床の基礎を指導していただきました九州大学名誉教授の成瀬悟策先生、また発達臨床とともに乳幼児の発達研究に導いていただきました九州大学名誉教授の大神英裕先生に厚くお礼申し上げます。さらに発達臨床の視点に加えて、学校教育の真摯な取り組みについてご教示いただきました日本肢体不自由教育研究会理事長の村田茂先生に感謝申し上げます。

さいごに、本書の刊行にあたり、写真の掲載を快許いただきましたご本人あるいは保護者の方にお礼を申し上げます。学校での授業や教育相談をとおして、臨床的な体験をすることができたことが、本書をまとめる上で大きな基礎となっています。そして事例発表にあたりご協力くださった保護者の方々、教諭の方々に、心より御礼申し上げます。

2009年2月

徳 永 豊

目 次

はじめに i

第1章 障害のある子どものコミュニケーション行動…………… 1

1. コミュニケーションについて 3
2. コミュニケーションとその障害 3
3. からだをとおしたコミュニケーション 8
4. おわりに——適切な援助で、自己調整の力を伸ばす—— 15

第2章 肢体不自由を主とする重度・重複障害児の対人相互交渉 …… 17

1. 対人相互交渉について 19
2. 乳児の対人相互交渉についての研究 20
3. 重度・重複障害児の対人相互交渉の研究 25
4. 発達研究の視点を取り入れた重度・重複障害児の対人相互交渉の研究 31
5. おわりに——課題とまとめ—— 34

第3章 乳幼児の発達における共同注意関連行動について…………… 37

1. 初期発達における共同注意 39
2. 共同注意関連行動とは 42

3. 共同注意関連行動以前の行動指標	48
4. 重度・重複障害児の行動指標	52
5. おわりに	53
第4章 対人相互交渉における身体接触の意義について	55
1. 身体接触とは	57
2. 発達臨床における身体接触	59
3. 心理学における身体接触の位置づけ	63
4. 相互作用の手段としての身体接触	68
5. おわりに	70
第5章 自己-他者-対象物の発達に関する子どもの体験モデル ——三項関係形成モデルの提案——	73
1. 共同注意の形成の視点	75
2. 基本的な発達の構造	76
3. 自己、他者、対象物への関わりの発達	78
4. 三項関係形成モデルについての試論	80
5. 七つの発達段階	82
6. 三項関係形成モデルと重度・重複障害児との関わり	88
7. おわりに	90
第6章 重度・重複障害児の対人相互交渉に関する事例研究	91
研究1 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	93
1. はじめに	94
2. 方法	95
3. 経過	101
4. 考察	109

研究2 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人相互交渉の成立について 113

1. はじめに 113
2. 方法 114
3. 指導の経過 118
4. 考察 123

研究3 重度・重複障害児の対人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—— 127

1. はじめに 128
2. 方法 130
3. 結果及び経過 133
4. 考察 141

おわりに 146

初出一覧 148

引用・参考文献 150

第 1 章

障害のある子どものコミュニケーション行動

● 本章の要約

子どもと大人が共同して活動する上で、コミュニケーションはその活動の基盤であり、お互いの関わり合いを展開するには、子どものコミュニケーション行動の発達、コミュニケーション関係の成立が必要条件である。

障害がある子どもの多くには、このコミュニケーション行動やコミュニケーション関係を形成することに難しさがある。そこでコミュニケーション関係を成立させるための一つ的手段として「子どもと大人が一緒にからだを動かす」ことを取り上げる。そして、子どもの発達を促すコミュニケーションの質とコミュニケーション行動を検討する。

1. コミュニケーションについて

障害のある子どもに教育を提供する学校の一つとして、特別支援学校がある。多くの特別支援学校で、研究テーマとして「コミュニケーション」が取り上げられている。特別支援学校には知的障害があり、ことばが上手に話せなかったり、落ち着いた行動が取れず、人と一緒におもちゃで遊ぶことが難しかったり、人とうまく関わるのが難しい子どもがいる。さらに、障害が重い場合には、顔や腕を動かすことも発声することも難しく、他者への働きかけが著しく微弱な子どもがいる。

従来は、ことば・コミュニケーションの問題といえば、言語障害の子どもを対象とする場合が多かった。しかし人との関わりが難しい子どもは、言語だけでなく、ことばに伴う身振りなどの言語行動、ことばに頼らない媒体のコミュニケーション全体に問題を示す。よって、コミュニケーションを考える場合は、子どもと大人（関わり手）とのやりとり全体を問題としなければならない。

このように研究テーマとして「コミュニケーション」を取り上げた場合、その中で展開される活動は幅広い。これらは、「コミュニケーション」という用語の持つ領域の広さを示すものであるが、どのように整理していけばよいのであろうか。

2. コミュニケーションとその障害

一般にコミュニケーションとは、「人（情報の送り手）の心の中に生じた考えや気持ち（情報）を相手（情報の受け手）に様々な手段（媒体）を用いて伝え（情報の表出）、受け手がその情報を受け取り（情報の受容）、処理して、

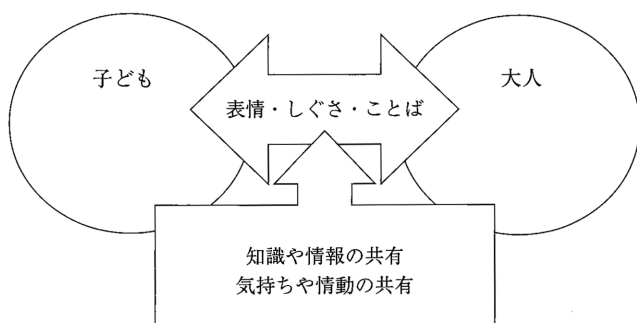


図1-1 コミュニケーションの構造と機能

送りに何等かの情報を送り返す相互伝達の過程をいう」(文部省、1987)とされている。これは、情報伝達を重視した定義であり、例えば子どもに対して「教科書を机の中に入れなさい」など指示する場合がこれにあたる。一方、鯨岡(1991)はコミュニケーションの異なる側面として「今日はうっとうしい天気ですね」といった会話にみられるような、何かを相手に告げながらもむしろ今の気持ちを相手と共有するための機能を取り上げ、この視点がコミュニケーション障害を考える上での鍵となる、としている。

どちらの側面を取り上げるにしても、その基本的な構造と機能は図1-1に示すようになる。構造は、主体としての子どもと大人の、ふたりの関係が前提となる。そのふたりの間で表情やしぐさ、ことばなどを媒体として、知識や情報、考えを共有したり、気持ちや気分、情動を伝え合ったり、共有することをさして、コミュニケーションという。

(1) コミュニケーション障害とは

コミュニケーション障害とは、このような構造がうまく機能しないで、情報が流れず、人と人との考えや気持ちが共有できない状態をいう。

一般に子どものコミュニケーション障害は、その子どもの心理的な機能の

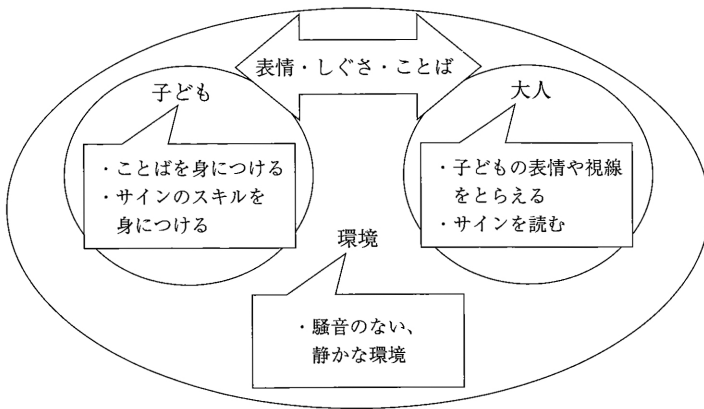


図1-2 コミュニケーション障害の要因

未発達、不全としてとらえられがちである。しかし、意思の伝達や気持ちの共有は人と人との関係の上になり立つのであるから、意思の伝達や気持ちの共有がうまくいかない場合、その原因を子どもの側だけに求めるだけでは不十分である。

子どものコミュニケーション行動の促進を図る際には、①子ども側にある心理的、生物学的な諸要因、②関わり手側の諸要因、③場面状況、の三つを十分考慮せねばならない。

例えば、図1-2に示すように、子どもの心理的、生物学的な側面を改善するには、子ども自身が使えることばを身につけることや、ジェスチャーのためにからだを動かすスキルを上達させること等が挙げられる。また関わり手である大人側としては、子どもの表情や視線を注意してとらえることや、子どものしぐさやジェスチャーの読み方を身につけること等が重要と考えられる。さらに環境や場面で考慮すべきなのは、騒音のない静かな状況をつくる等、子どもと大人がコミュニケーションしやすい環境を整備することである。

このようにコミュニケーションは、子どもと大人の間で成立するものであ

り、成立しない原因を子どもの側にのみ求めることは不十分である。

(2) 言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーション

コミュニケーションを分類する場合、どこに視点をおくか。その視点は数多い。一つには、言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションによる分類が挙げられる。関わり合いの媒体が、ことばや文字によるものを言語的コミュニケーションという。一方、その媒体が他者への視線、表情、身ぶり、姿勢によるものを非言語的コミュニケーションという。大人が人とやりとりをする場合は、どちらか一方の媒体を使うのではなく、二つの媒体を相補いながら活用し、メッセージや気持ちのやりとりをしている。ことばや文字などは、難しい内容を一言で示したり、短時間に多くの情報を伝える場合に有効な媒体である。しかし、人と人との関わり合いの基盤は、非言語的なコミュニケーションにある。

障害のある子どもの教育の場では、ことばが問題となることも確かであるが、肢体不自由や知的障害の障害が重い子どもに対しては、非言語的なコミュニケーションをも活用して確かな信頼関係を形成することが必要になる。

(3) 伝えようとする事

言語的なコミュニケーションの場合、送り手は、情報や気持ちを相手に伝えようとしてことばを使う。この場合は、伝えようという意図が明確であり、そのため的手段として、ことばを操作する。また非言語的コミュニケーションの中でも、送り手が「伝えようとする」例として、ことばをうまく話せない子どもが、カードやサイン、身振りを利用してやりとりを成立させる場合が挙げられる。

(4) 伝わってしまうもの

これに対して、非言語的なコミュニケーションの中には「伝えようと意図しないのに伝わる」ことがある。この「伝えようと意図しないのに伝わる」コミュニケーションの一つを岩田（1987）は偶発性ジェスチャアとしている。

これを岩田は「ヒトの自然動作が、そのジェスチャアを行う発信者の意図とは無関係に、ある種のコミュニケーションを実現してしまうもの」と述べている。例えば、子どもが教室でくしゃみをした時、まわりの子どもがその子どもに「大丈夫？」と声をかけたり、教師が風邪ではないかと心配して、おでこに手をあてたりする。くしゃみは、何かを伝えようとする動作ではないが、結果として一つのコミュニケーションにつながる行動になっている。

ところで、非言語的なコミュニケーションで、視線や表情を媒体とするものの多くは、送り手の「知らないうちに」伝わるものである。つまり、媒体の操作というよりも、情動や意思が、視線や表情、しぐさ、姿勢としてにじみ出たものである。この場合に、送り手はメッセージを伝えようとする意図もなく、受け手にとってもそのメッセージは明確ではなく、曖昧なやりとりの場合が多い。つまり、このタイプのやりとりが成立するか否かは、大人のメッセージの読み取り方に左右される。障害のある子どもとのコミュニケーションで、大人側の行動が問題となる場合も、このタイプのコミュニケーションである。

(5) 母親と乳児のコミュニケーション

非言語的なコミュニケーションで、伝えようと意図しなくても伝え合っている例を紹介しよう。新生児や乳児が、母親と豊かなコミュニケーションを行っているという研究が多くなってきた。このようなやりとりの具体的な場面をイメージして検討する。

母親が膝の上に4カ月の乳児をお座りの姿勢で抱っこし、酸味のある食べ物をスプーンですくって、乳児の口に入れる。乳児は、大きく口を開けて、食べ物を唇で取り込む。すると乳児は、顔を歪め、全身を反らせながら泣き始める。母親は「酸っぱかったね」と言いながら、抱き抱えている乳児の身体を起こし、伸ばした膝を曲げるように働きかけ、それに応じて子どもは泣き止み、お座りの姿勢にもどる。

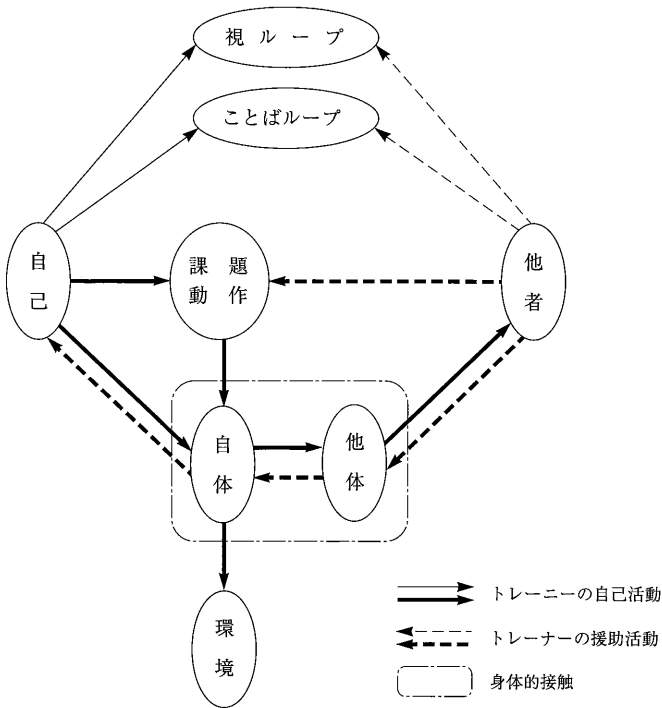
この現象を、食べ物に対して起こした生理的な反応としても考えることができる。しかし、このプロセスには、母親が乳児からのいくつかのメッセージを読み取っていることが想定される。

食べ物を前にして口を大きく開ける行動は、乳児の食べ物への期待が示されているし、顔を歪める行動は、期待はずれの戸惑いであり、全身を反らす行動は、状況の拒否と推測される。また、母親の行動である言葉かけは、子どもとの気持ちの共有であり、反った姿勢を戻そうとする行動は、興奮の抑制で、「そんなに怒らないでよ」というメッセージが含まれている。

このような子どもの行動に含まれるメッセージを大人が読み取りながら、子どもにこちら側のメッセージをどのように伝えていくのか、それが重要になる。こうしたことを考えると、日常の乳児と母親の間には意識する・しないにかかわらず、多くのコミュニケーションが成立していることが分かる。

3. からだをとおしたコミュニケーション

母親と乳児とのコミュニケーションでは、表情やしぐさ、身体の動きを手がかりとしての働きかけであり、やりとりである。このような非言語的コミュニケーションを重視し、からだを一緒に動かす中で、そこで生じるやりとりを前提に、からだの動きの改善にアプローチしている方法がある。そこで



出所：成瀬(1986)

図1-3 動作法の場の構造

は、コミュニケーションややりとりをどのように考えるのであろうか。

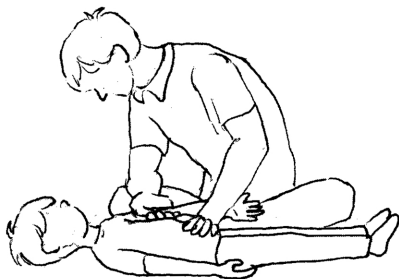
(1) コミュニケーションの構造

このようなからだを媒体としたやりとりについて成瀬(1986)は、図1-3に示すような構造を検討している。実線は子ども(自己; トレーニー)側の主動的な自己活動が拡大していく時の方向で、点線は大人(他者; トレーナー)が援助活動をするにあたっての方向と範囲を示している。太線は動作に直接関わるコミュニケーションの経路を、細線は間接的な補助経路を示す。ここでのループとは輪またはつながりであり、コミュニケーションのつなが

りを意味している。視ループとは、アイコンタクトやまなざし、表情、しぐさによるつながりであり、ことばループとは、発声や発話などのことばによるつながりである。ここでは、コミュニケーションの媒体として、身体的接触を主たる媒体と考え、その媒体をとおして、両者が課題動作の解決に取り組むことが示されている。表情やしぐさ、またことばによるやりとりは、補助的な経路として位置づけられている。

(2) 一緒に腕を上げるということ

「からだをとおしたコミュニケーション」ということで、図1-4のような姿勢で、大人が子どもの腕を持ってゆっくり動かすことを数人の障害のある子どもと取り組んでみた。また、可能な場合には、役割を交替して子どもに腕を持ってもらい、大人の腕を動かすように促し試みた。これが、簡単なようではなかなか難しい。単純と思えるこの腕上げの課題は、子どもと大人とが共同して解決する一つの動作課題である。腕を上げるという課題の中にどのような要素があるのだろうか。図1-3に従って検討する。



子どもと一緒に腕を上げる。筆者が子どもの腕をゆっくり動かしながら、子どもの腕の動き、表情を読み取る。

図1-4 腕を上げる

(3) 一緒に動かす中での課題

まず、子どもは働きかけてくる他者を知覚し認知することが求められる。課題動作をとおして、子どもは自分のからだ（自体）とは異なる大人（他体）の存在に気づかなければならない。勝手に動いていた、または動かしていた自分のからだ、大人の働きかけで規制されることで、今までの自分のからだとは異なる大人のからだ（他体）に気づくことができる。それに加えて、大人側のからだ（他体）と、活動を展開しようとする他者の意図（他者）の違いに気づきが生じる。これらを基本として子どもは他者の働きかけに応じて行動することが求められる。

また子どもは、大人からの言語的、からだ的な指示で自らの内部に生じる意図や情動を確認し、からだの動きが規制される中で、意図や情動のままに動かないからだ（自体）に気づく。そのようにして自体が確かになることは、意図や情動をもたらす自己がはっきりすることにつながる。さらに、課題動作に取り組むなかで、大人側からの肯定や拒否を受けることによって、自らの意図や大人側の意図を推測する力が養われていく。大人側からの援助で、動かそうとする自分の意図を明確にし、その意図に従って、動きをコントロールすることを学ぶ。それは動きのみならず、その状況に戸惑い、不安に感じている自分の感情や情動の変化さえも、モニターし、コントロールしながら課題に向かうことが要求される。

子どもが腕を上げるという単純な課題は、大人の関わり方で、多次元に構造化され多くの意味をもち、貴重な学習の場に変容する。子どもと大人との共同での動作課題には、両者のやりとり、コミュニケーションが根底にある。大人のからだ、視線、ことばを媒体とする働きかけは、子どもが大人との存在や関係、状況の構造、やりとりの進め方などを学ぶ機会を提供するのである。