

# 障害の重い子どもの主体的な活動を支えるために<sup>†</sup> —係わり手の在り方を問い直して—

絵面 悦子\*・岡澤 慎一\*\*  
栃木県立のぞわ特別支援学校\*  
宇都宮大学教育学部\*\*

本研究では、障害の重い子どもとの係わり合いを通し、子どものイニシアチブで活動が展開されるよう係わり手の在り方を問い直していくことで、子どもの表出が明瞭になり、繰り返し係わり手に向けて表出するようになるといった変容が見られたことについて、学校生活の「移動」「食事」「探索活動」「共同的な活動」の4つの場面に絞って、そこにどのような係わり合いがあったのか省察した。そして、障害の重い子どもの主体的な活動を支えるために、係わり手として大切にされるべきことについて考察を行った。

キーワード：障害の重い子ども、子どものイニシアチブ、やり取り、コミュニケーション

## I 問題と目的

第一筆者は肢体不自由特別支援学校の教員である。以前、担任として係わり合いのあったMさんは、知的にも身体的にも重い障害があったが、視線や身体動きで自分の気持ちを表現する女の子であった。現在までのMさんとの係わり合いを通して、限られた表出の中にあるMさんの想いを読み取り、Mさんが主体となって活動するためには、その表出を受け止め、Mさんと共に活動する係わり手の在り方を考えていくことが必要であると感じていた。

そこで、学校生活の中で、Mさんのイニシアチブで活動が展開されるよう係わり手の在り方を問い直しながら、Mさんとの係わり合いを重ねていくことを通して、障害の重い子どもの主体的な活動を支えるために、係わり手として大切にされるべきこととは何か考えていきたいと思い、事例研究に取り

組んだ。

## II 方法

### 1 事例紹介

対象は、2014年から2年間、第一筆者が担任していた女子生徒（以下、Mと略記する）である。本研究の係わり当初は高等部1年生で、てんかん性脳症による脳性まひがある。

#### (1) 身体面

低緊張で定額は十分ではないが、後方からの支援で座位姿勢を取ると、その姿勢で興味・関心のあるものを見よう頭部をコントロールすることができる。

手の動きより足の動きが活発であったが、興味のあるものに右手を伸ばそうと、かなり随意的に動かしていると思われる場面が増えてきた。

食事は、全介助でペースト食を食べる。体調などで経口での摂取が十分でないときと日頃の水分については、経鼻経管により摂取しており、医療的ケアが必要な子どもである。

#### (2) コミュニケーション面

##### ①受信面

身近な人からの働き掛けを受けると、笑顔を見せることがある。話をしている相手に視線を向け、話をよく聞いているような様子も見られる。

##### ②発信面

視線の動きが活発で、嬉しい気持ちや不快な気持

<sup>†</sup> Etsuko EZURA\*, Shin-ichi OKAZAWA\*\*:  
Ensuring the initiative of a girl with profound  
and multiple disabilities: A case study.  
Keywords : child with profound and multiple  
disabilities, initiative, interaction,  
communication

\* Nozawa Special School for Children with  
physical disabilities

\*\* School of Education, Utsunomiya University  
(連絡先: okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

ちは、視線や身体の動き、表情、発声などで伝える。身近な係わり手には、よりはっきりと伝えようとするが、気持ちが伝わらないと、伝えることを諦めてしまうことも多い。

## 2 係わり合いの方針

本研究に取り組むまでの2年間のMとの係わり合いを振り返ると、Mは、自分が何をするかが分かるときや自分で決めて活動するとき、表出が活発になり、学習に気持ちが向いていると感じられ、教師と一緒に気持ちを合わせて活動する様子が多々見られた。その反面、教師主導で学習が進んでしまう場面では、視線や身体の動きも乏しく、教師になされるがままになっていることが多かった。

そこで、これまでの係わり手の姿勢を、Mのインシアチブを大切にしたい係わり合いとなるよう見直し、新たに基本方針を立てた(表1)。

表1 Mとの係わり合いの基本方針

- ①視線の動きや身体の動きなど、Mからの表出をすべて意味のあるものと捉え、丁寧に受け止める。
- ②Mが自分の置かれている状況が分かるよう、情報の伝え方を工夫する。
  - ・視覚的、聴覚的に分かりやすい教材を用意する。
  - ・触覚的なサインを積極的に用いる。
  - ・周囲の状況などを言葉で伝える。
- ③「Mが主格」となるような係わり合いを工夫する。

## III 係わり合いの経過

第一筆者(以下、A1と略記する)がMが在籍をする学校へ訪問し、学校生活の流れに沿って、一日を通してMと係わり合いをもった。その様子は全てビデオ撮影をした。2016年6月から12月まで月に2~3回、合計17回訪問することができた。そのうち、第二筆者は、基本的に月に1回の頻度で、A1と共に5回訪問した。

学校生活の中で、Mとの係わり合いについて考えたい場面を、「移動」「食事」「探索活動」「共同的な活動」の4つの場面に絞り、省察していった。

### 1 移動場面において

教室移動などの移動場面において、「Mが移動する」という視点で、Mが視線を向けたものを捉えやすい速度で移動したり、Mの視線の先にあるものをA1と共有したりすることを大切に、係わり合

いをもつようにした。

Mは、係わり当初より、移動中の視線の動きがはっきりとしてきた。そして、廊下を移動しながら、Mから視線の先にあるものをA1へ伝えようとするような視線の動きが見られ、Mの視線の先にある事柄を話題として「〇〇がまたあったね。」というような自然で叙述的なやり取りが展開された。

### 2 食事の場面において

係わり当初、Mの視線の動きとA1がMの口へ食物を運ぶタイミングがずれていたり、A1が食べるタイミングを決めていたりし、Mが主体となって食事をしているとは言い難い状況であった。

そこで、Mの視線の動きは、自分の食べたいものや食べるタイミングをA1に伝える表出であると仮定して食事を進めるようにした。また、表出のあった身体の部位や食事中に意識してほしい部位に触れる触覚的なサインと言葉での状況説明を行い、Mとやり取りを重ねていった。

そのような係わり合いを行うことで、係わり手が全て判断するのではなく、Mが食べたいものや食べるタイミングを視線や顔の動きでA1に伝えながら、主体となって食事をする姿が見られるようになった。

### 3 探索活動の場面において

自立活動の時間には、Mの視線の動きを、周囲に向けられたMの指向性の表れと捉え、電動車椅子を活用した探索活動に取り組んだ。Mが視線で行きたい場所や方向を決めながら、自分の動きで生活空間である学校内を探索する活動は、Mの主體的な活動へと繋がるのではないかと期待して取り組み始めた。

#### (1) Mの動きを引き出しやすくするために

電動車椅子の手元のスイッチは、「ハンド・アンダー・ハンドの関係」(土谷,2006)で、筆者らの右手の甲にMの右手を重ね、Mの右手に微細な動きを感じたときに筆者らがスイッチを押すようにした。そして、共同的にスイッチを押す動きの中で、Mが自分からスイッチを押そうとする動きを引き出すことができるようにした。

#### (2) Mの表出の意味を探る

Mはこの探索活動をととても楽しんでいただたが、MとA1とのかみ合わないやり取りから、活動が中断してしまうことが多々あった。映像記録で振り返ると、A1はMの表出を見逃していたり、そ

の意味を考えていなかったりするなど、反省点が見出された。そのことを踏まえ、もう一度、探索活動中の係わり手の姿勢を見直すことにした。

### (3) Mのイニシアチブで活動が展開するために

筆者らは、Mからの表出はすべて意味のあるものと捉え、受け止めることにした。そして、Mからはっきりとした表出が見られないときにも、Mの気持ちに想像を巡らせながらその意味を仮に読み取り、活動を打診していこうと考えた。また、身体の動きを伴わせて進む方向を確認したり、周囲の状況について言葉で伝えたりするなど、触覚的なサインと言葉を添えたやり取りを重ねながら、Mと探索活動を行っていこうと考えた。

### (4) Mとやり取りを重ねて係わり合う

Mとやり取りを重ねて係わり合いながら探索活動を行っていくことで、活動に自然な流れができ、Mが主体となって活動が展開される場面が増えた。また、Mの表出は活発になり、車椅子を押されているだけでは見られない表情や自発的な身体の動きが多々見られた。そして、回を重ねるごとに探索場所も広がっていった。

Mからの発信を係わり手がしっかりと受け止め、Mの気持ちに想像を巡らせてやり取りを重ねていくことは、Mのように障害の重い子どもの主体的な活動を支える係わり手の姿勢として欠かすことはできないだろう。また、子どものイニシアチブで展開する活動が、障害の重い子どもの主体性を引き出すことに繋がると考えられる。

## 4 共同的な活動の場面において

Mと係わり手が一緒に活動に取り組む中で、Mが主体となって活動するとき、そこにどのような係わり合いがあったのか、具体的な場面から考えたことをまとめる。

### (1) Mの表出で活動が終始する係わり合い

Mは、給食に出た牛乳パック（200ml）を回収箱まで捨てに行く係り活動を担当していた。MはA1と一緒に牛乳パックを捨てるが、Mの視線の動きとA1の動きがかみ合わず、Mが「やらされている」という状況が続いた。その改善を目指し、「ハンド・アンダー・ハンドの関係」で手を重ね、Mの視線のや身体の動きに合わせて牛乳パックを捨てていくようにした。

Mの気持ちを想像しながら、Mの視線の動きと右手の動きに合わせて捨てていくことで、A1と心を

合わせて「一緒に牛乳パックを捨てる」という状況が作り出せた。そして、牛乳パックを捨てるか捨てないか、どのタイミングで捨てるかなど、Mが視線の動きや右手の動きで決めながら、主体的に活動に取り組むことができた。

### (2) 十分に確認する時間を保障した係わり合い

音楽の時間、Mの右手の動きに合わせ、Mと教師が「ハンド・アンダー・ハンドの関係」で一緒にギターを弾いた。ギターの音が鳴ると、Mは右手にグッと力を入れたり、笑顔になったりした。弾き終わった後、Mの視線の動きに応じて、音楽担当の教師がMの目の前にギターを提示すると、Mは笑顔のまま視線を活発に動かし、そのギターをじっくり見て確認した。Mの表情や視線の動きからは、この状況から多くのことを感じていることが推察できた。短時間ではあるが、そこでは、Mが自分の鳴らしたギターを確認する時間が保障されていたと考える。

秋保（1999）の実践に対するコメントにおいて、中澤は「重度の運動障害のある子どもたちの主体性を生かす場合、『十分な時間がある』ということは、実はさまざまな場合において最も重要な条件の一つなのである」と述べている。

障害の重い子どもは、自分の置かれた状況を把握することに難しさがあると言われる。係わり手から提案した学習を、子どものペースで十分に確認し、状況を把握するような時間を保障することが、主体的な活動を支える上で必要不可欠であると考えられる。

### (3) 触覚的なやり取りを大切にしたい係わり合い

ある日の自立活動の時間、複数の友だちと共にMは絵本の読み聞かせを聞くことになった。MはA1に後方から支えられ、あぐら座位の姿勢で授業に参加した。もともと絵本の読み聞かせを好むMだが、この日はとても集中して読み聞かせに耳を傾けていた。

後方からMを支えるあぐら座位では、Mの微細な身体の動きがA1に伝わってくる。その動きを瞬時に受け止め、A1がMの姿勢を直したり、気持ちを代弁したりすることで、Mの身体と気持ちの微調整が図られることになる。つまり、Mが授業に臨むためのより良い状態が、A1による微調整で保たれるのだと思われる。

MとA1の身体が直接触れ合い、お互いにお互いの動きを感じ合いながら身体と気持ちの調整を図る

ことで、車椅子上で授業に参加しているとき以上に、活動に向かう気持ちを持続しながら授業に参加することができたのではないだろうか。

#### IV まとめ

Mとの係わり合いを通して見出されたことを以下にまとめる。

##### 1 Mに見られた変化

Mのイニシアチブを大切にしたい係わり合いを重ねていく中で、Mの表出やコミュニケーションを取ろうとする意欲に変化が見られた。

一つ目は、視線の動きや口を開けるしぐさ、身体の動きなどの表出がはっきりとしてきたことである。実践の中で、それらの表出が見られたとき、なぜそのような表出をするのか、活動の文脈に沿って意味を想像しながらやり取りを重ねることで、活動が展開される場面が多く見られた。それは、これらの表出がMにとって意味のあるものであったことを裏付けてくれるのだと考える。二つ目は、自分の意思を相手に伝えることを諦めなくなったことである。Mのイニシアチブで活動が展開する中では、繰り返し係わり手へ向けて表出する様子が何度も見られた。

土谷(2006)は、子どものどの動きを係わり手が受け止めたのか、子どもに分かるように返していくことで、子どもは係わり手が自分の起こしたどの動きを捉えているのかが分かっている、よりしっかりとした表出となっていき、と述べている。

Mからの表出が、係わり手にしっかりと受け止められる経験を重ねることで、係わり手がMのどの動きを捉えているのか、M自身にも明確になっていき、はっきりと繰り返し表出するようになったのではないかと考える。

##### 2 係わり手として大切にしたいこと

障害の重い子どもの主体的な活動を支える係わり手の在り方として大切にしたいことを、以下にまとめる。

###### (1) 子どもの興味、関心が向かうものに係わり手が寄り添い活動を共有すること

子どもの興味、関心が向かうものを通して活動を共有し、情動を共有するからこそ、そのことを話題にした自然なやり取りが子どもとの間に生まれることを実践から学んだ。

普段から、自分の興味、関心が向かうものを受け止めてもらえる経験を重ねることで、子どもはより

活発に係わり手に向けて表出するようになり、係わり手からの係わり合いも受け入れてもらえるようになるのだと考える。そういった関係性を子供と築いていくことが大切である。

###### (2) 子どもからの表出をすべて意味のあるものと受け止めてやり取りを重ねること

障害の重い子どもの身体の動きは、体調面や身体の機能面が影響していると捉えられることが多いが、それらの動きの中にも、その時々活動の文脈に沿った子どもの「気持ち」が表れていることがある。子どもからの表出をすべて意味のあるものと捉えて係わり合いを重ねていくとき、子どもの「気持ち」に視点をおいた見方が欠かせないと考える。

そして、係わり手が一方的に子どもの表出を読み取るだけでなく、その読み取りが本当に妥当であるかどうかを、その時々体調面や身体の機能面を考慮しながらも、子どもとやり取りを重ねていく中で考えていくことが大切である。

###### (3) 子どもが「分かる」工夫をしていくこと

障害の重い子どもの「分かりにくさ」を十分考慮した上で、目の前にいる子どもが「分かる」ための工夫を丁寧に行っていくことは、子どもの主体的な活動を支えるためにも大切なことである。そこでは、視覚、聴覚、触覚など多感覚を活用したその子どもに応じた分かりやすい状況を設定することが必要であると考える。

そして、障害の重い子どもが、周囲の状況を捉えたり、自分の置かれている状況を理解したりするまでには、十分な時間が必要であることも、忘れてはならないと考える。

###### (4) 子どもとの係わり合いを子ども目線で省察していく姿勢をもつこと

今回の実践では、係わり手の在り方を問い直していくことで、Mとの間によりよくかみ合うようなやり取りが増え、それに伴うようにしてMが主体となって活動が展開し、拡がりが見られていった。そして、活動が展開していく中で、Mの表出もはっきりとしていき、係わり手へ向けて繰り返し表出されるようになっていった。

子どもの置かれた状況やその時々係わり合いはどうであったかを、子どもの立場になって省察していく姿勢を、係わり手は常に大切にしていかなければならないと考える。

## 文献

- 秋保雅浩（1999）Nさんからスタートできる状況づくりを目指して―「主体的であること」による「分かること」の広がり―. 重度・重複障害児の事例研究（第22集）―「分かること」に視点をおいて―. 国立特殊教育研究所重複障害教育研究部, 7-12.
- 土谷良巳（2006）重症心身障害児・者とのコミュニケーション. 発達障害研究, 28（4）, 238-247.

平成29年3月31日 受理