

障害の重い子どもの主体性を大切にした 教育的係わり合いを目指して

佐藤 由記・岡澤 慎一

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日

障害の重い子どもの主体性を大切にしたら 教育的係わり合いを目指して[†]

佐藤 由記*・岡澤 慎一**

栃木県立富屋特別支援学校*

宇都宮大学教育学部**

本研究では、障害の重い子どもがものごとに対して主体性をもって活動できることを願うとき、係わり手はどのような観点を大切にしていくことが求められるのか、係わり合いのなかから得られた3つのエピソード記録に基づいて検討した。その結果、抱えている障害によって「わかりにくい」状況に置かれている子どもとの係わり合いを通し子どもの主体性を支える教育的係わり合いについて、そのいくつかの観点について言及することができた。

キーワード：障害の重い子ども、子どもの主体性、教育的係わり合い

I 問題と目的

第1筆者（佐藤）は、知的障害特別支援学校の教員である。これまでの教員としての生活のなかで、筆者と係わることで、子どもが自分で考え行動する「主体性」をもってほしいと思いながら子どもと係わってきた。しかし、その一方で、自分との係わり合いによって、子どもが自分自身の髪を引っ張る、腕を嘔むといった行動を取らざるを得ない状況に追い込んでしまうこともあった。このようなことから、子どもが、ものごとに対して主体的に取り組むことを支えるために、係わり手としてどのような観点を大切にしていくことが必要か、障害の重い子どもとの係わり合いを通じて、検討を重ねる。

II 方法

1 事例紹介

Arさん（以下、Arと略記する）14歳4ヶ月の女子（2017年12月現在）。知的障害特別支援学校の中学部に在籍し訪問教育を受けている。医学的所見は脊髄性筋萎縮症。指先を含めた四肢の随意運動は見出し難い。生後間もなく気管切開をし常時人工呼吸器を使用、胃ろうによる経管栄養である。定期的な痰の吸引など、継続的で濃厚な医療的ケアを必要としている。眼球の動き、右眉上部をピクピクと動かす動きがあり、係わり手の言葉掛けに、眼球を上げる動きや、円を描く様な動きで「はい」と応えたり、視線を左右に動かしたり、眼球を動かさず一点を見つめるような仕草で「考えている、迷っている」「いいえ」など、意思を伝えていることもある。また、右眉上部の動きは不随意的なところもあるが、眼球を動かすことが疲れてきたと思われるときに、動かすことで係わり手からの言葉掛けに応えることがあり、意識的に動かしていることもある。

2 係わり合いの概要

第2筆者（岡澤、以下、A2と記す）が2012年4月から実施しているArへの教育相談に同行する。週に1回（月に1回から3回）Arの自宅を訪問し、午前中に2時間程度の係わり合いをもった。第1筆者（以下、A1と記す）は、2017年4月から12月までの9ヶ月間で、計17回の係わり合いをもつこと

[†] Yuki SATOH*, Shinichi OKAZAWA**: Toward an educational relationship with a child who has profound and multiple disabilities: Focused on child initiative

Keywords : child with profound and multiple disabilities, child initiative, educational relationship

* Tomiya Special School for Children with Intellectual Disabilities

** Department of Special Needs Education, Utsunomiya University

(連絡先: okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

ができた。係わり手は、A1、A2、内地留学生（以下、A3と記す）の3名でArの母親も同席する。

3 係わり合いの基本方針

(1) 子どもの好きなこと、興味のあることから活動が展開する：好きなこと、興味のあることに取り組んでいるときこそ、子どもの表出は活発になると考え、その活動に係わり手も一緒に取り組む。

(2) 子どもが活動のイニシアチブ（主導権）をもつ：その日の活動について、Arに使用する教材を見てもらい相談しながら決めていく。自分で活動を定めることが活動に主体的に取り組む第一歩だと考える。

(3) 子どもの表出を、子どもの“ことば”として読み取り、受け取ったことを返していく：係わり手に自分の表出が受け止められることで、子どもからの表出は明確になっていくのではないかと考え、例えば、Arの眼球の動きがあったときには、係わり手が目尻にそっと触れ、表出を受け取ったことを返していく。

4 Arの表出を支える状況設定

Arは、自発的な表出が現時点では眼球、右眉上部と限られている。そこで、Arとの係わり合いにおいては、以下のAAC（拡大代替コミュニケーション）を使用した状況設定をしている。

(1) OAKスイッチ（Observation and Access with Kinect、アシスト・アイ製）：脳性まひなどにより重度の障害がある人の手や体、顔（目や口）の動きを「Kinect for Windowsセンサー」で検出し、家電やおもちゃ、コミュニケーション器機などのスイッチ操作が可能になる。

(2) ピエゾニューヒューマテックセンサスイッチ（パシフィックサプライ製、以下、ピエゾスイッチと略記する）：直径17ミリのセンサ部を身体に貼り付けることでわずかな動き（例えば、Arの右眉上部のわずかな動き）で入力操作が可能になる。

(3) VOCA（Voice Output Communication Aid、パシフィックサプライ製）：音声出力機能を備えた装置のことで、音声、音、短い曲等録音することができる。Arは「ステップバイステップ チョイス ウィズ レベル」を使用し、母親の「はーい」の音声や拍手等、使用場面で録音する音、声を変えている。

Arとの係わり合いでは、上記の機器を以下の様に使用している。Arのベッドサイドの右側にパソコンにつながれたKinectを設置する。Arの眼球や

験の動きをKinectが検出し、パソコンにつながれた「USB 4chリレーボックス」（テクノツール製、OAKシリーズをインストールしたパソコンの外部機器を操作するために、接点出力ができる機器）を介して接続されたVOCAから、母の「はーい」の音声の流れたりするように設定している。また、Arの右眉上部にピエゾスイッチのセンサ部分を医療用テープで貼り付け、右眉上部の動きがあったときにはピエゾスイッチから「ピッ」という電子音が出る。これを活動によってはVOCAに接続し、録音された拍手音などが流れるよう状況設定をしている。これら機器の利用によって、Arが自分の眼球や右眉上部の動きで音声や音が出ることを受け、フィードバックが得られ、Ar自身が眼球等の動きを意識できるようにする。また、同時に係わり手にとってもArの表出を読み取るための手立てとなっている。

III 経過と考察

1 Arの主体的な活動が展開されるよう、まとまった時間を確保すること—Arが写真を撮る—

(1) 概略

Arが、A1、A3の写真をiPadを使って撮る活動でのエピソードである。Arの右眉上部にピエゾスイッチのセンサ部を貼り、ピエゾスイッチにiPadタッチャー（静電スイッチ）をつなぐ。iPadタッチャーのスイッチ部分をiPadカメラアプリのシャッターのアイコンに貼り付けることで、Arの右眉上部の動きでカメラのシャッターがきれるように設定した。

Arのベッド右側の柵にiPadを固定するアームを設置し、Arの眼前約30センチのところに、iPadのモニター部分が置かれた。A2はArに「これくらいなら、見える？」とiPadのモニターの高さや角度を相談しながら決めている。Arのベッドの足元に母親、A1、A3が立ち、Arに写真を撮ってもらえるよう準備をする。撮影の準備が整うと、Arは、自ら右眉上部を動かしてシャッターをきる。A2は「Arちゃん、撮れましたね」とiPadのモニターを見ながら伝えるとArはシャッターをきる。徐々にスピードを上げ連続して写真を撮り始める。

(2) 考察

Arは、撮影準備が整うと最初は試し撮りの様な感じで、ゆっくりシャッターをきっていた。自分

の右眉の動きでしっかりカメラのシャッターがきられることを確かめていたのではないか。また、自分の右眉の動きを上手くコントロールしようとウォーミングアップをしていたのかもしれない。Arは、写真撮影が進むにつれてシャッターをきるスピードが速くなっていった。Arの右眉上部の動きでカメラのシャッターがきられる、状況が変わることがわかったことで右眉上部の動きが確かなものとなっていった。

Arが、主体となって写真を撮る活動は今までの係わり合いの中でも行われてきており、今回が初めてではない。しかし、Arが自分の思うように右眉上部を動かすこと、自分が撮りたい構図でタイミングよく右眉上部を動かすことには、まとまった時間が必要であると考え。

2 Arの目の表出を「ことば」ととらえ係わり手が共有すること

(1) 概略

誰と一緒に鉄琴演奏をするかA2とArとで相談している場面のエピソードである。A2はArのベッドサイド右側に立ち、Arの眼前約70センチ程度の場所で鉄琴を持ちながら「じゃあ、鉄琴で弾きますね」と言葉を掛けると、Arは右目で鉄琴をとらえて見ている。「一緒に叩くのはA2でいいですか？」の質問に、Arは右眉上部の動きでVOCAから拍手音を出していたが、視線は動かさずにいた。そこで、A2がArの気持ちを推し量る様に「ちがう？」と尋ねると、Arは素早く眼球を動かしてVOCAから「はい」と返事をし、続けてA2から「A1さん」と質問されると、眼球を上げて「はい」と答える。再度、A2から「あっ、A1さんと鉄琴やりますか？」の言葉掛けに「はい」、A2の「一緒にやってみる？」の言葉掛けにArは、今までの眼球の動きと比べて小さかったが、眼球を上にも動かして返事をしていった。

(2) 考察

Arが鉄琴を誰とやりたいと考えているのか、A2は表現を変えながら確認することを3回行っている（「A1さん」「A1さんと鉄琴やりますか」「一緒にやってみる」）。

Arは眼球を上にも動かすことで「はい」、眼球を動かさないことで「いいえ」を応えている。このような状況から、係わり手からの質問は「はい」、「いいえ」の2択となるものに限られてしまう。しかし、このような状況の中でArのその時々を思いを、係わり手

が共有するには、Arの「はい」、「いいえ」に対して、「それは、このようなことですか？」と繰り返し尋ねる、表現を変えながら確かめるといったことが必要になってくるだろう。

この様に、Arの眼球の動きをArの「ことば」ととらえて、A2はArの思いを繰り返し確かめている。Arにとって、A2が自分の思いをわかろう、確かめようとしていることで、A2に対して“自分のことをわかろうとしてくれる人”、“安心して自分の思いを表出できる相手”という思いが築かれていくのではないか。また、そのことによりArの表出自体も多くなっていくのではないかと。

3 Arが活動の主格となること—「ハンド・アンダー・ハンドの関係」でArと一緒に鉄琴演奏をする—

(1) 概略

ArとA1との鉄琴演奏場面のエピソードである。

A1はArのベッドサイド右側に膝立ちで座り、Arの右手を取り自分の左手の手の甲にArの右手の平を乗せながら「A1の左手です」と伝える。Arの右手首から肘辺りまでをA1の左手首から肘辺りまでに、しっかり重ねる「ハンド・アンダー・ハンドの関係」ができると、Arは一点に置いていた視線をゆっくりと上げ、右眉上部を動かして拍手音を出し、「はい」の音声を出す。Arと一緒に鉄琴で「ちょうちょ」の演奏が始まった。曲ははじめの「ちょうちょ、ちょうちょ」の部分で、Arは、それまで楽譜に置いていた視線を大きく、ゆっくりと動かし「はい」の音声を出す。演奏中はArの視線は楽譜、自分の右手、Arの右隣に座っているA1を見る様にその時々で、変わっていた。

演奏が終わると、Arは眼球を上げて「はい」の音声をVOCAから出す。A1の「うまく弾けたかな？」の言葉にArは右眉上部を動かして拍手音を出すが見線は楽譜に置かれたままだった。それを受けてA1は「ごめんね、失敗しちゃったの、気が付いた？」と尋ねるとArは、素早く眼球を上げて「はい」の音声を出す。その場にいた全員で笑った。

(2) 考察

土谷（2006）は「このような関係を『ハンド・アンダー・ハンドの関係』」とよび、「それは子どもの主体性を最大限に大切にしつつ、子どもを活動に誘い、子どものイニシアチブで、子どもが手を動かす状況をつくろうとすること」としている。

子どもが活動の主体となることを大切に考えると

き、ハンド・アンダー・ハンドの関係は、子どもの思い、表出を係わり手が直接感じながら、活動が展開できるものである。

ここで、係わり手がArの視線がどこを向いているのか、Arがどのようなことを感じているのか等、絶えず読みとろうとし、Arの主体性を大切にしようとする姿勢をもつことで、Arと活動を共有しながらも、Arが主体となって活動が展開したと考える。

IV 全体考察

1 係わり手が子どもにとっての「自分の言語を通じる人」(吉武、1994)になること

Arは、係わり合いの場面ではたくさんの「ことば」を表出している。それは、視線、視線の動かし方、涙、右眉上部の動き等々であった。

エピソード2では、係わり手はArの眼球を動かす表出の意味を、Arが意図している様に解釈していこうと、表現を変えながら確かめていることをしている。その様な関係の中では、係わり手は子どもにとって“自分の「ことば」が通じる、わかってくれる存在”となるのではないかと。そして、その様な人との関係の中でこそ、子どもは“この人と一緒だったらやってもいいかな”、“この人の言うことならやってみようかな”と、ものごとに取り組む主体的な姿勢をもつことができるのではないかと考える。

2 子どもが「わかる」状況作りをしていくこと

土谷(2006)は、障害の重い子どもたちは「身体部位の動きのみならず、視覚や聴覚の働きにも制約が多く、知的な障害を伴うことから、周囲の状況からの情報収受やその処理にさまざまな困難があり、ともするとわかりにくい状況に置かれがちである」としている。さらに「わかりにくい状況に子どもをおくことによって、不安や混乱をもたらすばかりではなく、その本来持っている力を十分には発揮できないようにしているといえる」ともしている。これらのことにより、係わり手が子どもが「わかりにくい」状況に置かれているという視点をもつこと、子どもがものごとをとらえるとき、どの様に感じ、考え、理解しているのかを、子どもとの係わり合いを通して、子どもから教えてもらうことが欠かせない。係わり手は、子どもにとって「わかる」、「わかりやすい」状況を理解し、共有し、共に作っていく姿勢をもつことで、子どもが「本来持っている力を十分に発揮」できるようになるのではないかと。現在、筆

者が考える子どもの「わかる」環境づくりについて、以下にまとめる。

(1) 子どもが活動の主格であること

係わり手は、エピソード1では、Arの自らの表出で状況が変わること、エピソード3では、係わり手がArと活動を共有しながらも、活動の主格はArである状況を作ることを意識して行っている。

土谷(2006)は、「なにごとにおいても「子どもが…する」と言えるようななかかわり合いをすること」を子どもが「主格として活動すること」としている。日々の生活のなかで、ともすると子どもは「…させられる」状況に置かれがちではないか。係わり手は、まず子どもが活動の主客であることを意識して係り合う姿勢をもつことが大切だと考える。

(2) これから何をするのか、状況を理解できるように伝えていくこと

エピソード1では、係わり手はArにiPadの位置や角度を相談しながら決めたり、Arの右眉上部の動きでシャッターがきられることを一緒に確かめたりしている。この様に、今子どもが置かれている状況を一つ一つ、子どもと一緒に確認していくことで、子どもは、自分が置かれている状況を理解し、活動に対する構えをもつことができるのではないかと考える。

(3) 子どもの主体的な活動が十分に展開されるよう、「もの」や「こと」への取り組みにまとまった時間を確保すること

エピソード1では、Arの右眉上部の動きでカメラのシャッターがきられる状況をArが理解して、自分の“撮りたい”と思ったときにシャッターをきるまでまとまった時間を確保している。子どもが「もの」や「こと」について時間をかけて探索できるよう、まとまった時間を確保していくこと、それを支えようとする係わり手の姿勢が大切だと考える。

(4) 係わり手が子どもにとって“安心して係られる相手”であること

エピソード3では、鉄琴演奏後のA1からの「うまく弾けたかな？」の言葉かけにArは、眼球を動かさないことで「うまく弾けているとは思っていませんよ」という思いを伝えている。一見、否定的に思われる表出だが、この様な表出も係わり手が肯定的にとらえることで「どんな表出でも受け入れてもらえる」といった係わり手への安心感につながっていくのではないかと考える。

子どもは、抱えている条件や、家庭環境、これまでの育ちの歴史は、一人一人異なっている。故に、子どもの「もの」や「こと」へのとらえ方も、それぞれ異なっている。そして、子どもの「わかる」状況も、一人一人異なっていると言えるのではないか。

子ども一人一人に合わせた「わかる」状況作りを係わり手が行っていくということが、欠かせないと考える。

文献

- 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.
- 吉武清美（1994）注意を重ね、気持ちを汲もうとしてみ、代弁する—相互障害状況と相互輔生についての逸話的論考（2）．障害児教育学研究，2（1），56-59.
- 吉武清美（1994）教師としての学び・成長—障害児教育における『カウンセリング』的視点—．特殊教育学研究，31（4），88-89.

平成30年3月30日 受理

**Toward an educational relationship with a child who has
profound and multiple disabilities: Focused on child initiative**

Yuki SATOH, Shinichi OKAZAWA