

第79回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日 時 平成22年12月11日(土) 午後2時～4時30分
講 師 松田 直(群馬大学教育学部障害児教育講座教授)
演 題 障害の重い子どもとの係わり合いから学んだこと

講演要旨

1. 子どもの「動き」について考えてきたこと

今回の講演では、「障害の重い子ども」、すなわち自力での移動が著しく困難で、感覚・認知面の発達にも問題がある、いわゆる重度重複障害児・者のことを対象として述べていく。自発呼吸が困難であるような障害の重い方々でも、近年の医療技術の進歩により生存率が高まっており、その結果就学のことに伴って新たな問題も生じてくることになる。以前では、障害が重度の子どもは学校教育は難しいといわれてきたが、養護学校の義務化などの流れを受けて、ここ30年くらいの間に周囲の受け止め方も変わってきており、そして障害が重い方も、地域で生きていけるようにするという考えが少しずつ浸透してきたように感じられる。

(1) 係わりの中で気を付けること

障害が重い子どもは、生まれた時から「受け身」の生活を強いられている。抵抗できない状態で、生まれてすぐに厳しい生活を強いられることになるが、その中で彼らはいかに自分の身を守るか、どのようにして自分を防御していくかということを学ぶように思われる。

そうした子どもへの係わり方として気を付けたいことは、大人の方から子どもに何かしていくことより、子どもが自分から行動を起こすことに目を向けることである。むやみに大人が介入するのではなく、子どもが自分の感覚や運動によって周囲の人や物に働きかけることに重点を置くべきである。係わり手が行うべきこととして、一つは子どもが何か行動を起こした時に声をかけたり体に触れたりなどの応答を示すこと、他にはその人が子どもにどのような刺激を与える存在か知らせることが挙げられる。「歌ってくれる人」「絵を描いてくれる人」など、無理強いせず子どもに示すことが大切である。学校場面においては、教員がどんどん刺激を与えてすぎて、子どもは受け身になってしまっていることが多くみられるため、注意が必要である。

(2) 姿勢について

姿勢は、視線にも影響するため、活動の内容によって仰臥位、腹臥位、側臥位、などの色々な姿勢のどれが一番活動に適しているのか考慮する必要がある。例えば、未定頸なのに椅子に座らせて首が上を向いてしまっている状態では、視線が上に向いてしまい手の動きを見ることができなくなってしまうため、あまり良い状態とは言えない。一方、側臥位を活動に取り入れていることは少ないが、顔と手が近づくため自分の手の動きを確認しやすくなるので、参考にしていただければと思う。

また、寝ている子どもを床に座らせるなど、ある姿勢から別の姿勢に切り替わる状況というのは全く別の活動に切り替わってしまうことが多い。しかし、同じ活動を違う姿勢でも継続して行うということも必要ではないかと考える。

(3) 子どもの「動き」の捉え方

子どもの反応を引き出す際に、子どもにとって一番楽な姿勢で、音を鳴らす、触るなどの感覚刺激を与え、しばらく子どもの出方を「待つ」ことが必要だと思われる。次から次へと刺激を大人が与えてしまう場面をしばしば見ることがあるが、そうすると子どもが自発的に行った反応を見落としてしまうこともあるのではないだろうか。障害が重い子どもの場合には、与えた刺激に対して即時的に反応することは少ないため、周囲の者は注意しながら観察し、ある反応が見られたら数回同じことを繰り返し、確認をとっていく。また、子どもが自発的に何らかの動きを示しているときは、その動きによって音や光、振動などの結果が生じるようにスイッチ教材を工夫し、子どもが自分自身の動きを意識し、もっと動かしたいという意識を強めることが重要である。

注意すべき点として、こうした子どもが動きを示した時に、それを“ワンパターン”、“けいれん様”、“反射”、“緊張”によるもの、という捉え方をすることが多い。しかし、繰り返し係わりを試みることで、最初は“反射”だと思われた動きが徐々にパターンを変容させていくこともある。子どもが何らかの「動き」を示したときには、大切なチャンスでもあると捉えるべきである。また、動きを見る際には、反応している部位だけではなく、それに連動して動きがないか、眼球、まぶた、口唇、手指、呼吸など全身のあらゆる部位に意識を注ぐことも必要である。

そして、「動き」に対して何らかの意思が働いていることを想定し推察することで、より意義深い係わり合いが実現できると思われる。

2. 係わり合いの進展について考えてきたこと

障害が重い子どもが自ら体験していることについて、自分の体の内側で起きていることや外側で起きていることなどの把握については、「未分化」と考えられることが多い。しかし、食事という行動をみても、完全に同じ体験というものは無く、日々生活していく中で、子どもの中で「分化」していると捉えるべきであろう。子どもにとっては好き嫌いもあるだろうし、すべての事象を「等価」として受け取ってはいないと思われる。そうすると、子どもが自分が好きな事物を「選択する」という場面を設定することを、活動の中で組み入れることにつながる。そして、さらに細かく分化した体験をさせることでより好みを強くし、選択性を明確にしていくことにつながるであろう。

学習場面での応用としては、以下のようなことが挙げられる。

◇一つの教材について様々な提示法を試みる。

子どもの動きが確実に起きるようになったら、教材の活用法において様々なバリエーションを試す。例としては、教材の位

置や方向を少し変えてみたり、他の身体部位に提示してみたり、少し姿勢を変えて提示することなどが挙げられる。

◇一つの教材の特徴をより詳しく把握する。

教材の特徴を捉えるために、特徴の異なる複数の教材を同時的あるいは継時的に提示することを試みる。

例えばキーボードであれば、触る場所によって出る音が違う、触り方によって音の強弱が違うことなどを意識させ、特徴の異なる音を同時に鳴らしたり、ある音を出したら次に異なる音を提示したりするなど、違いを認識させやすくする工夫を行う。また、特徴の違い（コントラスト）が大きい教材で提示することも重要である。

◇選択性をより明確にして係わる。

ある教材の方に関心が強いように見受けられたら、近くに提

示してよく見えるようにしたり、触れやすいようにガイドしていく。また、保護者や担当の先生にも選択的な状況をなるべく多く設定してもらうようにする。

3. まとめ

目が見えない、耳が聞こえない、自力で移動ができないという非常に重度な障害をもつ子どもでも、触覚や味覚、嗅覚などで色々なことを感じており、考えている。その子が何を感じ、何を考えて、何をしようとしているのか。この何かを探って、子どもが達成感を味わえるようにするのが、子どもに係わる者の役目ではないか。そのことを意識しながら努力を重ねていかなければならないだろう。

第80回

特別支援教育実践研究センターセミナー報告

日 時 平成23年2月27日(日) 午後2時～4時30分

講 師 井澤信三(兵庫教育大学大学院臨床・健康教育学系准教授)

演 題 自閉症や発達障害のある子どもの社会性や仲間同士の関わりを育てるために

講演要旨

1. 社会相互作用上の困難さへのアプローチ

自閉性障害のある子どもは社会的相互作用上の困難を抱えている。その困難を克服するために、動機付けと行動上の問題からのアプローチがある。

人への動機付けを高めるためには、①好みの刺激の提供者として機能すること、②反応を引き出す関わりを心がけること、③要求を充足する人として機能すること、④一貫した行動パターンをする人として機能すること、⑤適切なフィードバックをする人として機能すること⑥嫌悪的な関わり方をしないことが大切である。

また、人への関心を高めるために、子どもの好きなものと人が一緒に存在することが効果的である。子どもの好きなものを持ち、名前を呼び、注視したら言語による賞賛を行なうことで、名前を呼ぶと人に注視する行動が身につく。そして徐々に好きなものがなくても、人の存在だけで注視や接近といった行動ができるようになる。要求行動を育てるには、要求を常に充足してあげることが必要である。要求行動を行なうことで要求が満たされると、いつもその人に要求行動を行なうことができるようになる。「この人に聞けばもらえる、助かる」という経験によって、要求行動が行なえるようになる。この際、要求された側の対応がいつも同じであるように、対象児にとって今何を目標にするのかを決め、共通理解を図る必要がある。要求行動や報告行動などの枠組みを教えたい場合、教える場面を日常生活の中に組み込むことが大切である。

けに加えて、社会的相互作用を生じしやすい環境設定を行なうことも大切である。行動目標が成立するためには、技能に加えてそれが遂行できる環境が必要となる。例えば、野球の技能があってもバットなどの道具がなければ野球はできない。同じように、現物があれば要求行動ができる子どもの場合、近くに何も物がなければ、技能はあっても要求ができなくなってしまう。

行動を成立させるための支援には、個人ができないことをできるように教える「教授」、できる環境を設定する「援助」、援助を行なうための社会的な説得や要請という「援護」が必要である。環境設定はこの中の「援助」に相当する。どんな援助を行なうかを決定するために、課題分析と乖離分析を行なう必要がある。課題分析では、教える行動内容を具体的にし、その次に乖離分析を行い求められる行動と現状について分析していく。このように、求められる行動と現状のずれを明らかにし、その結果から標的行動とそれに対する段階的援助を決定し、さらに高次の標的行動を予測していくことが重要である。

例として、問題解決のための教示要求行動の指導のために、社会的相互作用を生じしやすい環境設定を行った研究(井澤: 2002, 2003)がある。対象児にとって物品や場所が未知/既知となる様々な状況を設定し、未知の場合に「〇〇って何ですか」「〇〇はどこですか」という教示要求行動の生起に、どのような要因が影響するか分析を行ったところ、言語による賞賛やシールなどの報酬、その他に「どうしたの?」という周囲からの援助的な対応を行うことが有効であった。

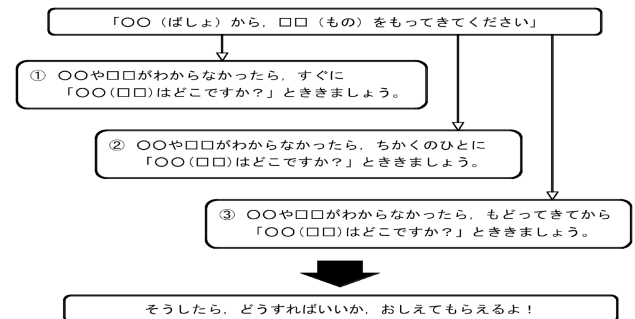


Fig. 1 提示した「約束(ルール)カード」

※〇〇は場所名、□□は物品名をさす。

| 場面(文脈) | 具体的な状況 | 対象児の様子 |
|--------|--|---------------------------------|
| 自由遊び | 3人組でぶらぶら歩くようにして遊ぶ。友達から声を掛けられることを嫌がる。 | 嫌がる表情はするものの、友達の方がなかなかやめてくれない。 |
| ゲーム | 「ベア」になって、お互いがまねっこをするゲーム。2回目には「1回目とは違う友達と組みになって下さい!」という指示がある。 | 2回目は友達を誘わずに、一人で立ったままになってしまった。 |
| お話を聞く | 先生から20名全員への読み聞かせをする活動(円形で床に座った状態で)。 | 静かに座っているが、先生の方を見ることはなかった。 |
| お絵かき | 絵が描き終わった頃、先生から「描き終わった人は絵を片づけてください」という指示がある。 | 周りの子どもの動きを見ているが、片づけられないまま立っている。 |

| 標的行動 | 指導の目標 |
|---------|---|
| 「誘いかけ①」 | 自由遊び場面またはゲーム場面を設定し、「〇〇君、あそぼ! (いれて!)」と友達を誘いかけることができる。 |
| 「誘いかけ②」 | ベアを必要とするゲーム場面を設定し、「〇〇君、いっしょにやろう!」と友達を誘いかけることができる。 |
| 「拒否」 | 友達に嫌なことをされたときには、「やめろよ!」と強く言うことができる。 |
| 「主張」 | 順番が抜かされたときには、「ボクの番だよ!」と自分の番であることを主張できる。 |
| 「問題解決」 | 「〇〇に行って、□□を持ってきてください」という指示に対して、「分からない事態」の時に、他者から教示などの援助を要求することができる。 |

2. 社会相互作用を高める環境設定

自閉症児の社会的相互作用を高めるためには、人への動機づ

さらに、自閉症生徒間における相互作用の促進について、井澤・霜田・氏森(2001)が行った研究などが紹介された。この研究では、行動連鎖中断法という手法が行われており、それは言語や行動などの相互的なやり取りの流れを中断させるというものである。この研究では、ボーリングゲームの中で、「生徒が投球をしないで待っている」という状況を設定することにより、別の生徒が「〇〇君、どうぞ(あなたの順番です)」という発言が生じた事例を紹介している。

3. 知的障害がない児童におけるソーシャル・スキル・トレーニング(SST)

知的障害のない自閉症・発達障害児を対象にしたSST的支援では、①相手の表情や立場の違いが分かり適切な行動を行う②行うべき行動のレパートリーを十分に有する③適切な行動を行

うことで自分にとって有益だと理解させる、などこれらの観点から指導を行っていく。

知的障害のない児童の場合には、知識的理解から実際の行動の遂行につなげていく事が求められる。知識的理解では言語で頭に入れて練習するなど明確に教えていくと分かりやすくなるため、具体的な問題とその回答の確認・練習が行われる。

また、自閉症児は人の感情を読み取る事を苦手とされている。そのために、具体的な表情の静止画・写真・絵・シンボルを使って確認していく必要がある。これらを教師と子どもが共通理解しておくことにより、実際の場面で表情とそれらを合わせて使う事により理解が深まる。他には、類似した場面・問題に対応できるように様々な現実に近い場面をシミュレーションしていく必要がある。

また、日頃から認められる、ほめられることによって、「できてよかった」「できてうれしい」と感じさせることが、さらに動機付けを高めることにつながる。特に、知的障害がない児童の場合には、自分自身の行動をチェックし、それが適切か不適切か気づく自己管理スキルが重要である。具体的には、チェックカードやビデオ記録による確認なども有効である。

最後に、問題行動が生起する場合、かわり手が良くない伝え方をしているため、内容やルールが分からず不適切な行動を

してしまうことがある。それが継続することによって怒られてしまい、自分はダメだと思ってしまうことは少なくない。そのため、対象児にどういう行動をとれば良いのか、かわり手が明確にわかりやすく伝えることも非常に大きな要因である。例えば、本人にどういう行動をとってほしいか、かわり手も一緒に考えていくという姿勢を見せることや、「こうしたら良いのでは」と提案しても納得しない場合に「この中だとどれが良いと思う？」など、聞き方を変えることも有効である。かわり手は、常に子どもが理解しやすい伝え方を心がけ、問題解決の方法も子ども一人一人に合わせて考えていく必要があるだろう。

文献

井澤信三・霜田浩信・氏森英亜（2001）：自閉症生徒間の相互交渉における行動連鎖中断法による要求言語行動の獲得. 特殊教育学研究, 39(3), 33-42.

井澤信三（2002）：自閉症児における問題解決のための教示要求行動の成立. 特殊教育学研究, 39(4), 11-20.

井澤信三（2003）：自閉症児における問題状況を解決するための社会的技能の獲得と般化－生態学的調査に基づいた「ルール制御」による指導とその効果－. 発達心理臨床研究, 9, 1-7.