琉球大学学術リポジトリ

重症心身障害児とのコミュニケーション成立に関する一考察：Tさんとの身体を通した遊び場面の分析を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): 重症心身障害児, コミュニケーション, 応答性, 伝達性, やりとり キーワード (En): 作成者: 新里, 誠, 神園, 幸郎, Shinzato, Makoto, Kamizono, Sachiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5057

琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要
No.1, 153-1162, 1999.

重症心身障害児とのコミュニケーション成立に関する一考察

－ Tさんとの身体を通した遊び場面の分析を通して －

新里　誠　　神園　幸郎

A Study of Communication development with the Severely and Profoudly Handicapped : Analysis of the Play-Scene through T's body

Makoto SHINZATO*　Sachiro KAMIZONO**

要　約

発達が乳児前半段階にある重症心身障害児とのコミュニケーション成立を図るために、二つの遊び場面のビデオ録画とトランスクリプト作成を通して、教師と子どもの関わり方の分析を行った。その結果、次のような知見が得られた。

1．くすぐり遊びでは、Tさんの応答性を引き出す関わりに終始したため、視線の動きの読みとりが不十分であり、やりとり成立は少なかった。
2．立っち遊びでは、Tさんの快表現の上体の揺らしや「手叩き」をTさんの伝達性のサインとして見なし、腰や手に直接触れることで、やりとり成立が多くなった。
3．重症心身障害児とのコミュニケーションでは、子どもの快表出を表現と受け止められる関わり手の感受性や、やりとりの間が重要であることが確認できた。

Key words: 重症心身障害児　コミュニケーション　応答性　伝達性　やりとり

はじめに

筆者の勤務する沖縄県立那覇養護学校は、肢体不自由児施設「沖縄整肢療護園」と重症心身障害児施設「若夏愛育園」の二つの施設と併設している。

在籍する児童生徒の実態は、全国の肢体不自由養護学校と同じく、障害の重度化・重複化・多様化が進んでいる。肢体不自由だけの単一障害の児童生徒は15%、知的障害や視覚障害・聴覚障害等を併せ持つ重複障害児童生徒は85%になっている。発達段階では、80%の児童生徒が1才未満の乳児段階にある。移動に関する実態では、独歩が20%、四ツバイ移動が55%、寝たきりが25%になっている。移動手段はほとんどが車椅子使用である。

また、ここ最近では、摂食機能の不全で鼻腔経管による食事指導が必要な児童生徒や体温調節不全、吸引による排痰が必要な児童生徒など、「医療的ケアが常時必要とされる児童生徒」も6%になっている。

「通常の教科書を学ぶ児童生徒」から、「自発行動の拡大、健康維持や摂食指導を受ける児童生徒」まで、幅広い児童生徒に対応するために本校の教育課程は、表1にあるような5つの教育課程を準備して教育活動を行っている。

筆者は、現在、小学部4年生の重複学級、S君とTさんの二人の担任である。本実践報告は、主にTさんとの関わりをまとめたものである。

Tさんは、重症心身障害児と診断されている。重症心身障害児とは、「発達が2才未満で、体幹、四肢に重いまひを持つ子供たちで、座ったり立ったりすることが困難で、発達の遅れが著しく、ほ

*Naha Special School of Okinawa Prefecture
**Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus

とんど言葉を持たないため、周囲の人たちとの意思の交換や環境の適応が著しく困難で、日常生活を続けていく上で、常に介護が必要とする子ども」と言われている。

養護学校に12年勤務して、初めて接する乳児期前半の段階にいる子ども、それが、Tさんだった。「Tさんと日常のコミュニケーションを，どのように図っていくか」は、実践上の大きな課題となった。

筆者は、これまで知的障害養護学校の児童との関わりが多かった。児童の探索的な行動を推察したり、手振りや身振り・片言の発声等で、話し言葉のない児童でもコミュニケーションが図れることを体験してきた。しかし、Tさんの場合は、発達が乳児初期の段階で脳性まひのために、移動して物を探索したり、手を伸ばして物を触るリーチングが微弱で分かりにくい。快・不快のサインも明確でないため、筆者のこれまでの経験だけでは、Tさんと十分なコミュニケーションを図ることは難しかった。

重症心身障害児のコミュニケーションについては、吉川（1997）の、言語理解が4歳相当で指さし等による要求行動がある訪問教育対象の重症心身障害児の実践がある。また、文部省の「肢体不自由児のコミュニケーション指導（1992）」では、「原初的コミュニケーション」段階で、おもちゃ遊びができ発声がある児童への実践例がある。佐藤（1996）は、肢体不自由と知的障害があり、片言を話す5歳児の事例を紹介している。

表1　本校の教育課程

教育課程	学級種	主な学習内容
Ⅰ課程の1	一般学級	通常の教科指導で、当該学年教科書を学習する。
Ⅰ課程の2	一般学級	通常の教科指導で下学年内容の教科書を学習する。
Ⅱ課程の1	重複学級	知的障害養護学校の内容で、領域・教科を合わせた指導で、国語や算数の教科別指導で学習する。
Ⅱ課程の2	重複学級	知的障害養護学校の内容で、領域・教科を合わせた指導で、遊びの指導を中心に学習する。
Ⅲ課　程	重複学級	養護・訓練を中心とした指導で、自発行動の形成や初期学習や健康の維持を中心に学習する。

Tさんのように乳児期前半段階にある重症心身障害児とのコミュニケーション指導については実践報告が少ない。そこで、遊び場面でのTさんと筆者のコミュニケーション行動を分析し、肢体不自由養護学校でのコミュニケーション指導の一助になればと考え、本報告をする。

Ⅰ．事　例

1．対象児　Tさん　小学部4年　女児

2．実　態

(1)　障害名　脳性まひ（アテトーゼ型）
　　精神発達遅滞　てんかん

(2)　遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果

移動運動	0：5～0：6
手の運動	0：6～0：7
基本的習慣	0：5～0：6
対人関係	0：3～0：4
発　語	0：4～0：5
言語理解	0：2～0：3

(3)　健康面の実態

昼夜逆転の生活リズムの傾向が見られる。車椅子の状態で、関わり手やおもちゃがない場合や座位で一人遊びが10分以上続くと、極端に覚醒水準が下がり、浅眠状態になってしまう。

(4)　運動面の実態

寝返りができる。寝返りから座位への姿勢変換ができるが、ほとんど見られない。

日常は仰向け姿勢で過ごすことが多い。あぐら座をさせると15分ほど教師の支えなしで保持できる。腰を援助して保持すると、立位ができる。熊手状で平面上をなぞるようにして、おもちゃ等を握ることができる。肘の挙上はないが、肘を曲げた状態で、左右・上下の腕の動きができる。上肢の緊張による不随的な腕の伸展が見られる。

(5)　興味・関心

自分の指や足指を口の中に入れて遊ぶ「口唇期」の状態である。棒状の物やひも状の物を握って口の中に入れて遊ぶ。紙やビニール

などを握って歯で破くこともある。身体接触を好み、抱っこされると高い声を出して喜ぶ。「人の手」にはリーチングが見られ、人の手をなめようとする傾向がある。口笛やマイクのハウリング音のような高音に対して反応が見られるが、それ以外の音楽等には関心を示さない。

(6) 「コミュニケーション水準」での実態

鯨岡（1992）は、コミュニケーションの水準として、原初的コミュニケーション水準、前言語的コミュニケーション水準、言語的コミュニケーション水準の3つの水準を示している。それぞれの水準の特徴については、表2に示す。

表2　鯨岡によるコミュケーションの3つの水準

① 原初的コミュニケーション（原初的水準でのコミュニケーション）
子どもの表現内容や表現意図が明確に分節化されていないが、大人が読みとりや感じ分けをすることで、二人の間で気持ちや感情が通じたり共有されたりする。

② 前言語的コミュニケーション（前言語的な水準でのコミュニケーション）
子どもの表現内容や表現意図がある程度分節化されてきて、大人の言語表現に対する理解もある程度進んでいるけれど、いまだ通常の言語的コミュニケーションに至らない。サインやシンボル、その他の諸記号を用いた表現と理解の指導が可能。

③ 言語的コミュニケーション（言語的水準でのコミュニケーション）
子どもが何らかの記号を用いて自分の考えや要求を表現することを身に付け、大人の言語表現をほぼ理解できるようになる。話し言葉の代替手段となるシンボル媒体（手話など）や、ワールドプロセッサーやコンピュータなどの表示手段を利用しながら表現と理解の精度を高める指導が可能。

また、鯨岡は、原初的コミュニケーションから言語的コミュニケーションに発達するまでの5つの段階を表3のように示している。

表3　鯨岡によるコミュニケーション発達の5つの段階

① 主に大人の側が主導して、二者関係を原初的コミュニケーション関係にしていこうとする段階
② 子どもからの働きかけに応じながら、コミュニケーションが目指される段階
③ 大人の意図が分かって、それに従った、大人が自分の意図を実現してくれることを期待するようになって、やりとりが相互的になってくる段階
④ 子どもの側にはっきりとした指さしや身振りが現れ、そこに言語表現が混じってくる段階
⑤ 言語表現が成り立つ段階

Tさんは、原初的コミュニケーション水準にあり、1段階にあると言える。

(7) ベイツのコミュニケーション段階での実態

ベイツ（1975）は、語用論の立場から、「言語を使用する前に意図の発達があるとの前提」で、意図の発達の3つの段階を表4のように示した。

表4　ベイツによるコミュニケーションの3つの段階

① 聞き手効果段階（誕生～生後10か月）
子どもの快・不快といった情動の表出に対し、大人がこれらの行為が伝達意図があるものとして反応することで、コミュニケーションが成立する段階

② 意図的伝達段階（10か月～1歳）
要求の実現や人への注意を引くために、身振り（物を渡す、見せる、指さす等）や音声、視線を使う段階

③ 命題伝達段階（1歳～1歳4か月）
それまでの身振りや音声に代わって、言葉で伝達を始める段階

Tさんは、1段階の聞き手効果段階にあると言える。

Ⅱ．方　法

1．記録方法

Ｔさんとの遊び場面をビデオカメラで撮影した後に、Ｔさんと筆者とのやりとりをトランスクリプトにまとめる。トランスクリプトは、竹田ら（1994）のインリアルアプローチの技法を参考にして作成する。

トランスクリプトは、主に遊び場面で、筆者とＴさんがやりとりが成立できたと推察される場面を含めた約５分間を中心に記述する。

また、遊び場面で、Ｔさんからのサインをより的確に把握できるようにするために、読みとりのための指標を作成した。西村（1996）は、訪問教育対象児童（３ヶ月未満の発達段階）の表現を読みとるために、「快・不快表現チャート」を作成している。

これを参考にして作成したのが、表５の「Ｔさんの表現チャート」である。

「±０が覚醒してニュートラルな状態と考え、＋の方向へいくほど快の状態の表現、－の方向へいくほど不快の状態の表現」と見なしている。

筆者は、この指標を日常的に使ってＴさんの状態の把握をしている。指標はトランスクリプト表中に記入するようにした。

ビデオ観察と遊び場面のトランスクリプトを比較分析して、Ｔさんとのコミュニケーション成立の要因を考察する。

2．遊びの設定にあたって

重度の肢体不自由児のコミュニケーション上の問題点として、Ｔさんのような「聞き手効果段階」にある子どもの場合、「反応性の乏しさ」と「意図性と伝達性の乏しさ」が指摘されている。（竹田1994）

また、川住（1998）は、原初的コミュニケーションの段階にある重度・重複障害児に対して、「関わり手との身体接触に基づく種々の運動活動」の有効性を紹介している

Ｔさんは、抱っこや揺さぶり遊びなどの固有感覚や前庭感覚を中心とした感覚運動遊びが好きである。コミュニケーション成立にも、これらの「身体を通した遊び」が有効ではないかと考えた。

これらのことから、Ｔさんとコミュニケーションを図りながら、反応性を高める遊びとして、「くすぐり遊び」、「立っち遊び」を設定した。

Ⅲ．結果と考察

1．くすぐり遊びでのコミュニケーション

くすぐり遊びは、主に筆者の膝の上でＴさんを腰掛け状に座らせて行った。Ｔさんの体を前後に揺らしながら、時々くすぐりを入れる関わり方をした。くすぐる際は、Ｔさんの手を取り、

写真１　くすぐり遊びの様子

表５　Ｔさんの表現チャート

覚醒のいい状態	＋４	：	「キーの高い声」＋笑顔＋首振り＋手振り
	＋３	：	「ウーの低い声」＋笑顔＋首振り＋腕振り
↑	＋２	：	首振り＋腕振り
	＋１	：	首振り
普通（覚醒）	±０	：	目が開いて注視ができている。
↓	－１	：	目が開いているが、首や上体が下がる。
	－２	：	目は閉じているが、口周辺の刺激への反応がある。
覚醒していない状態	－３	：	目は閉じて、口周辺への反応がない。（入眠）

表6　くすぐり遊びトランスクリプト　表中の（　）はTさんの表現チャート指標

教　師（T）	子　ど　も（C）
1．抱いているCを前後に揺らしながら「よいしょ」 →	1．一瞬、視線を教師に向け笑顔、両手を組む。（－1）
2．「よいしょ」でCを揺らして，Cの胸くすぐる。 →	2．笑顔。上体を緊張させる。視線をTにむける。（±0）
3．「よいしょ」でCを前後に3連続揺らす。 →	3．笑顔あるが、Tを見ていない。
4．おなかをくすぐる。 →	4．口元が開く笑顔あり。両足が少し上がる。一瞬、視線を合わせる。
5．揺らしと「くすぐり」を止め、「Tさん」と呼び、待っている →	5．Tと逆の方へ視線を向けている。T側に顔を動かす。横目でTを見ている。
6．「やる？Tさん、やるね？」「よいしょ」で、前後の揺らしと腹のくすぐりをする。 ←	顔のうなずきがある。（＋1）
→	6．くすぐられると笑顔になるが，くすぐりが終わるとTと反対の方を見る。
7．「Tさん」と呼び、Tさんの姿勢を少し後ろに傾けて、Tの顔を見える位置に持っていく。 ←	7．組んでいた手を少し動かす。頭をTの胸に近づける。視線をTに合わせて微笑む。（±0）
8．「よいしょ」で、前後に4回連続揺らす。 →	8．揺らす途中で，一瞬Tに視線を合わせる。
←	揺らしの後に、Tの方へ顔を向け、視線を合わせる。
9．Cの胸をくすぐり、手をとる。 →	9．自分の手を見ている。
←	手を左右に振る。（＋1）
10．Cの手を握って、「よいしょ」で前後に5回揺らす。 →	10．体を起こされるたびに、顔をTの方へ向け、視線を合わせる。
11．揺らしを止め、待っている。 →	11．Tに視線を合わせ笑顔
12．顔を近づけて「ガオー」と言って、くすぐる。 →	12．口元がゆるんで笑顔
13．Cの右手をとり、一本橋こちょこよでくすぐる。 →	13．Tが握った手を見ている。くすぐられて口元がゆるんで笑顔。
14．くすぐる。 →	14．Tの顔を見たままで上体を緊張させて笑顔。（＋2）
15．Tの手を見せて待つ。 →	15．右手を近づける。（＋1）
16．一本橋こちょこちょをする。 ←	16．Tが握る手を見て、笑顔。

「一本橋こちょこちょ」の手遊びのように脇や胸をくすぐるようにした。

くすぐり遊びでのやりとりを示したのが、表6の「くすぐり遊びトランスクリプト」である。

T1からT4までは、Tさんに対しての筆者の一方的な働きかけになっている。Tさんの快反応の表出を筆者は意図しているが、やりとりは成立していない。「T側に顔を動かす（C5）」のTさんの行動を、要求のサインと受け止め、「くすぐり（T6）」をする。しかし，Tさんは、「くすぐりの終了ですぐTから視線を外す（C6）」行動をしている。T6の「くすぐり」は、Tさんの意図に合ったものではなかったと推察する。

再度、Tさんから「視線を合わせる行動（C7）」があり、筆者は「4連続の揺らし（T8）」で対応している。このときは、「揺らしの後に視線をTに向ける（C8）」があり、揺らしに対するTさんの意図と合った働きかけができたと言える。ここで、もう少し「揺らし遊びのやりとり」をすれば望ましかったのだが、「くすぐり遊び」を意図している筆者は、「T12～T16」まで、「くすぐり→揺らし→顔近づけ→くすぐり」と不規則な関わり方をして、Tさんの快反応にこだわった働きかけをしている。

Tさんは、揺らしで上体が引き起こされる時に、「顔をTの方へ向けて、視線を合わせる行動（C10)」が見られたが、筆者はTさんの意図性や伝達性を適切に読みとっていない。一本橋こちょこちょ（T13・14）に対して、「Tの握った手を見る（C13)」や「右手を近づける（C15)」行動があるが、このときには、筆者との視線の一致が見られない。Tさんの「くすぐりへの意図性」は読みとっているが、伝達性は感じ取っていない。

2．立っち遊びでのコミュニケーション

立っち遊びは、Tさんを立位姿勢にして、軽く前後に揺らす遊びである。筆者は対面した形で、Tさんの腰を支えたり、両手を握って関わっている。

立っち遊びでのやりとりを表7のトランスクリプトで示す。

腰を支えてもらって、Tさんは快反応を示している。揺らした後に「名前を呼びかけて待つ（T2）」で、Tさんは「視線を合わせて腰を揺らし、上体を揺らす（C2）」行動が出ている。Tさんにとって、快の状態で全身を緊張させることはよく見られる。

筆者は、この行動をTさんのサインとして読みとり、揺らし（T3）をしている。それに対して、「Tに視線を合わせる（C3）」があり、Tさんの意図に合ったやりとりができたと言える。

「手叩き遊び（T5～7）」では、Tさんの両手を握ったままで働きかけている。（写真3参照）Tさんが「視線を向ける（C5）」に対して、「手叩き（T6）」を筆者はしている。このときに、「シュシュ」と言葉かけしているのは、この音がTさんの喜ぶ音で、Tさんの快反応があったことを以前の遊びのなかで記憶していたためである。そのため、Tさんは「手をなめる動きを止めて、首振りと上体を揺らす（C6）」の反応をしている。C2とほぼ同じ動作であるが、Tさんの意図性を読みとっているた

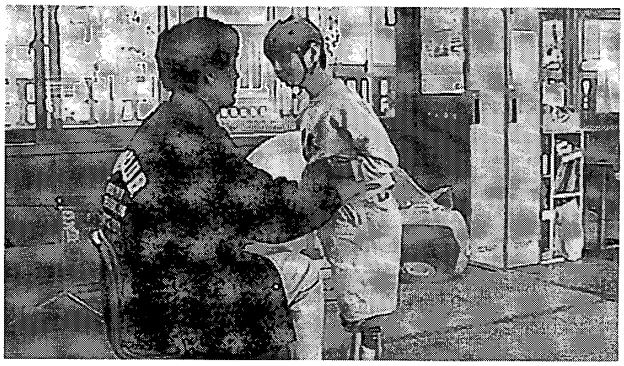

写真2　立っち遊びの様子

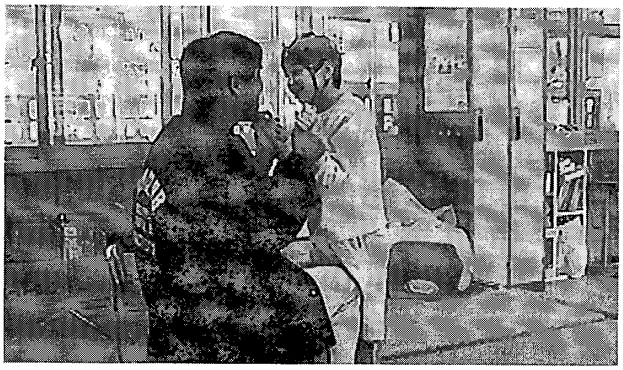

写真3　立っち遊び中の「手叩き遊び」の様子

表7　立っち遊びトランスクリプト　表中の（　）はTさんの表現チャート指標

教　師（T）	子　ど　も（C）
1．Cの腰を支え、「ゆらゆら」と言いながら揺らす。	1．腰を少し振り、腕を後方へ突っ張る。（＋2）
2．揺らした後に、「Tさん」と呼びかけ，待つ。	2．右手をなめて、腕を突っ張り、首を振る。Tと視線を合わせて、腰を揺らして上体を前後に揺らす。（＋2）
3．1と同様に揺らす。	3．腕を突っ張り、首を振り、Tに視線合わせる。
4．「Tさん」	4．腕を突っ張り、胸元に両手を持っていく。
5．Cの両手を握り、「Tさん」と呼ぶ。	5．Tに視線を向ける。
6．「シュシュ」と言いながら、Cの両手を補助して、手叩きをさせる。	6．口元を広げて笑顔。Tに視線を向ける。自分の手をなめようとする。首を上げて、首振りと上体を前後に揺らす。（＋2）
7．「ゆらゆらするの？」「シュシュ」と言って、Cの手を握ったまま待つ。	7．首を振り、Tの握っている右手を動かす。
8．「シュシュ」で手叩きをして、顔を近づける。	8．「ハー」と声を出す。
9．「ハー」と笑う。	9．Tを見て「ハー」
10．笑いながら、Cの手を握って一緒に手叩きをする。	10．Tを見て「ハー」、首を振り，Tの手を見る。手を動かす。（＋3）
11．「もっとやる？」「シュシュ」と言いながら、Cの手を握って一緒に手叩きをする。	11．Tを見て「ハー」、手叩きをする。
12．「もっとするの？」で、11と同じように手叩きをする。	12．「ハーハー」と口元大きく緩み、笑顔。Tの握った手を見る。頭を左右に振る。（＋3）
※　以下、11と12のやりとりを4連続，行った。	

めに、「手を握ったまま待つ（Ｔ７）」ことを筆者はしている。Ｔさんは、「Ｔの握っている右手を動かす（Ｃ７）」で答えている。このＣ６からＣ７、Ｔ６からＣ７のやりとりは、筆者と同じ動作をＴさんが行い、Ｔさんと同じ動作を筆者が協応して行っているように見える。実際にこの場面では、筆者はＴさんの「意図性と伝達性」を十分感じながら、やりとりしている実感を持てた。

このやりとりを契機に、Ｃ８からＣ12までは、Ｔさんは「ハーの発声」で、快の表現指標が＋３と高くなっいる。特に、Ｃ10の「Ｔを見ての発声、Ｔの手を見る、手を動かす」の行動は、筆者へ自分の意図を伝えようとする行動と見なせる。

３．二つの遊びを比較して

筆者とＴさんのやりとりの成立は、「くすぐり遊び」より「立っち遊び」の方が多かった。

くすぐり遊びでは、まず筆者の関わり方が安定していない。「揺らし」と「くすぐり」を不規則に行っているため、Ｔさんが快反応を示しても、どの遊びに対してのものなのか分かりにくい。そのため、筆者もＴさんの意図を読みとれていない。

唯一、やりとりが成立したのは、揺らしに対して、「Ｔに視線を向ける場面」であった。Ｔさんが分かる遊び方（フォーマット）として、「①上体の揺れ→②快反応→③Ｔが待つ→④視線を合わせて要求」が望ましかったと考える。また、ビデオを見て気づいたのだが、「揺らす早さ」も、Ｔさんが視線を向けやすいように、ゆっくりと揺らす方が、Ｔさんの意図性を感じ取りやすかったと考える。

一本橋こちょこちょのくすぐり遊びでも、Ｔさんの快反応は表れている。しかし、「くすぐられる→笑う」の反応はあっても、筆者へ視線を向けることが少ない。そのため、筆者もＴさんの名前を呼んだり、視線を合わせることをしていない。

一方、「立っち遊び」では、筆者とＴさんとのやりとり成立は多くなっている。

このことの原因について考える。まず、Ｔさんの姿勢の問題として、立位姿勢であるため、Ｔさんの覚醒水準が高められていることが推察される。横向きで見る「くすぐり遊び」よりも、対面しながらの立っち遊びは、お互いの表情を読みとりやすい。立っち遊びの遊び方（フォーマット）として、「①腰を支えて揺らし→②快反応（笑い・上体の揺れ）→③Ｔが待つ→④腰を動かす要求」は、Ｔさんに分かりやすかった。腰を動かす動作はＴさんの情動表現そのものであり、それをサインとして筆者が感じることは容易である。また、筆者自身がＴさんの腰を支えているので、Ｔさんの微妙な動きも自分の手の感覚を通して感じることができたと言える。

「手叩きをしながらの顔遊び」でも、両手を動かすというＴさんの快反応をそのままサインとして受け止めて返している。Ｔさんの両手を筆者自身が握って支えているので、腰の動きと同じように、自分の手の感覚でＴさんの微弱な動きを感じることができる。

外見だけでは、「筆者が揺らす（動かす）」のも「Ｔさんが揺らす（動かす）」のも同じ動きである。しかし、Ｔさんの動かせる部分を触れることで、Ｔさんの体の動きからＴさんの気持ちの読みとりがしやすくなり、Ｔさんとのやりとりが比較的スムーズにできたのではないかと考える。

ブルーナー（1983）は、言語以前の子どもの行動に、「話し言葉の文法構造の原典が含まれる」と述べる。さらに、「共通の話題・話し手と聞き手の役割交替・主語述語等の文法構造は生活の中の合同行動の中で形成される。合同行動の中には合同行動と合同注意の二つの側面がある」と述べる。立っち遊びでの「腰を支えてもらって揺らす－揺らされる」は、ブルーナーの述べる「合同行為」と言えるのではないか。また、手叩き遊びの中でのやりとりで、「Ｔを見ての発声・Ｔの手を見る・手を動かす」は、ブルーナーの言う「合同注意」の表れでないかと考える。

立っち遊びでは、トランスクリプトを見ても分かるように、筆者は十分な間を取ってＴさんの名前を呼びかけながら関わっている。筆者自身もこの遊びの時は、Ｔさんとコミュニケーショ

ンをしようと意識して関わっていたと考える。先の「くすぐり遊び」では、Tさんの遊びそのものへの反応性を高めようとすることに筆者の意図が強すぎて、間のない関わり方になっている。

鯨岡は（1997）で、重い障害を持つ子どもとのコミュニケーションについて次のように述べている。「広義の情動状態は、重い障害を持つ子どもの場合には、外部から見ているだけでは分からないこともしばしばあり、従って、まずは直接的な身体接触を通して把握されることが基本になる。抱っこは、もちろんだが、手を子どもの身体に当てて、手に感じられるものから子どもの情動状態を読みとっていくような対応が必要である。」立っち遊びでのTさんの腰を支える援助や手叩きでの両手を握る援助は、この「身体接触を通して把握する対応」に近い関わりであったと考える。

さらに、鯨岡（1997）は、「子どもの応答性を引き出すことに終始する関わりは、コミュニケーション的構造を作り出しても、子どもの主導性を引き出すのに成功していない。重い障害を持つ子どもの場合、表出から表現へ切り替わる変化が生じていても、相手にはっきり分かる形に分節されていない場合が多いから、それを子どもの表現として大人が敏感に受け止めることができるかがその後のコミュニケーションの発展の鍵を握る」と指摘する。くすぐり遊びでの筆者の関わりは、まさに鯨岡の指摘するとおり「Tさんの応答性に終始する関わり」であった。Tさんの主導性を引き出すためには、立ち遊びのように、Tさんの表出する行動（腰の動き・手叩き）を受け止めて読みとり、「表現」と見なして対応することが重要である。

宇佐川（1998）は、「揺れ刺激などの遊びは、子どもの笑顔を含めた情動反応を引き起こしやすいが、子どもの笑いは内に向かいやすく、刺激が入るほど外界を遮断することも少なくないので、臨床上は慎重に配慮しなければならない。」と指摘する。養護学校の現場でも、遊びの指導などで、子どもの反応性や快表現の表出を高めるために、子どもの好きな揺れや変化する素材等での感覚運動遊びはよく行われている。「子どもが楽しんでいればよし」とする評価はごく一般的である。しかし、実際に子どもは、関わり手である教師と楽しんでいるのだろうか。子どもの本当の意図や「人に伝えたい気持ち」を尊重しているかどうか、実践上の課題は多い。

Tさんとの遊び場面のビデオ分析を通して、改めて、遊びの指導のあり方や原初的コミュニケーションについて考える機会になった。Tさんの意図や伝達したい気持ちを大切にして、今後ともTさんとのコミュニケーションを楽しみながら関わっていきたい。

付記　この実践は、Tさんの保護者、若夏愛育園の職員、同僚の玉城恒子先生の協力を頂いた。ここに記して感謝の意を表します。

文　献

1）黒住直他（1992）：重障児の指導Q＆A、すぎもと編集工房、5-7.
2）吉川一儀（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.
3）文部省（1992）：肢体不自由児のコミュニケーション、日本肢体不自由協会、201-264.
4）佐藤孝二（1996）：関わり手との共有体験を通したコミュニケーション・関わり手との関係に視点をおいて、教育実践研究報告13、国立久里浜養護学校、9-14.
5）鯨岡峻他編訳（1989）：母と子のあいだ－初期コミュニケーションの発達、ミネルヴァ書房.
6）竹田契一他（1994）：インリアルアプローチ、日本文化科学社.
7）西村圭也（1996）：障害の重い子どもの笑顔から学ぶこと、養護学校の教育と展望103、7-11
8）川住隆一（1998）：重度・重複障害、特殊教育、こころの科学81，62-65
9）ブルーナー・寺田他訳（1988）：乳幼児の話しことば－コミュニケーションの学習、新曜社

10）鯨岡峻（1997）：障害の重い子どもの子のコミュニケーション指導、筑波大学附属桐が岡養護学校研究発表会講演資料.
11）宇佐川浩（1998）：感覚認知の発達その２、発達講座、養護学校の教育と展望110. 48-51
12）宇佐川浩(1989）：感覚と運動の高次化と自我発達・障害児臨床における子ども理解.、全国心身障害児福祉財団.
13）竹田契一（1997）：遅れの重い子どものコミュニケーション指導・重度で反応が見えにくい子、実践障害児教育97年４月、学研.
14）飯高京子他編集（1988）：ことばの発達の障害とその指導、学苑社.
15）斎藤秀元他（1993）：子どもが喜ぶ感覚運動遊び、福村出版.
16）三木裕和他（1997）：重症児の心に迫る授業つくり、かもがわ出版.