

重度の肢体不自由と先天性心疾患を併せもつ 重度知的障害児への訪問教育による コミュニケーション支援の検討

水野 悦美 岐阜県立長良養護学校
坂本 裕 岐阜大学教育学部障害児教育講座
廣嵐 忍 岐阜大学教育学部障害児教育講座

要 旨：重度の肢体不自由に加え、重度の先天性心臓疾患の治療に生活の大半を費やさざるを得なかった乳幼児期を過ごしてきた小学部1年生の重度知的障害児に109回の訪問教育を実施した。その結果、教師からの働きかけに対して様々な表情や動作で応答したり、教師のかかわりが中断すると急に大声で泣き出したりするようになった。重度知的障害児のコミュニケーション支援には、対象児の興味に基づく活動を通じたかかわりの中で成功経験を累積していくように配慮し、対象児が周囲の者へコミュニケーションの意欲を高めるように支援していくことが重要であることが示唆された。

Key Words： 重度知的障害児， コミュニケーション， 訪問教育

● I. はじめに

コミュニケーションは二者間における単なる『やりとり』ではなく、その二者間の気持ちの繋がりや情動共有の満足を伴うものである。こうしたコミュニケーションについて、竹田・里見(2000)³⁾は「ことばあるいは他の様々な手段による人間相互の交流と理解のプロセスであり、話し手と聞き手との間に交わされる伝達のプロセスを含むものである」と定義している。こうした人の営みは重度知的障害のある子どもであってもなんら変わるものではなく、鯨岡(2002)⁴⁾が指摘しているように、二者間における肯定的な経験は、子どもが自分に自信と意欲を持ち、コミュニケーションを自ら行おうとすることを動機づける重要な経験となるものである。

重度知的障害児のコミュニケーションにおいては、本人の表出の困難さや、それを受信する周囲の者の理解の困難さが大きな課題となる。しかし、こうした表出・受容の課題だけではなく、障害のない子どもが通常の生活の中での経験するであろう多様な事象を、障害があるがために十分に経験することが困難となり、そのことによってコミュニケーションの発達も

影響を受けていることが大きな課題となっている。

このことについて、文部省(1992)²⁾は重度知的障害児のコミュニケーションの発達においては、『楽しさを共有する』、『自分のすることを認めてもらう』というような発達初期の経験を得難いことが多く、それが表現意欲の乏しさにつながっている場合があるとし、そのことへの十分な教育的配慮を求めている。

本報告では、重度の肢体不自由に加え、重度の先天性心臓疾患の治療に生活の大半を費やさざるを得なかった乳幼児期を過ごしてきた小学部1年生の重度知的障害児への対象児の興味を重視したコミュニケーション支援を中心とした訪問教育の経過を報告し、そのあり方を検討したい。

● II. 方 法

1. 対象児の概要

- ① 氏名：A児（女）指導開始時6歳5か月
- ② 所属：B病弱養護学校小学部1学年在学、訪問教育対象
- ③ 家族：父，母，A児，弟（3歳）
- ④ 生育歴など

- ・心臓移植によってしか完治しない非常に重度の先天性心疾患がある。しかし、生後1か月以降、保護者の申し出により、C病院を退院し在宅の状態にある。
- ・生後1か月以降、経口でのミルク摂取が困難なため鼻注での摂取となっている。また、2歳後半までは1日に何度も心臓発作を繰り返し、それ以外は睡眠状況にある生活であった。
- ・3歳を過ぎて心臓発作の回数が減少し、徐々に体調が安定してきた。
- ・退院から現在までC病院に月2回定期通院して、主治医から検診を受けている。心疾患そのものへの積極的な治療方法は全くないため、特別な治療は何も受けていない。
- ・B養護学校入学前の1年間は肢体不自由児施設に月1回通園し、集団指導を受けている。

2. 支援場所

A児自宅（図1参照）。

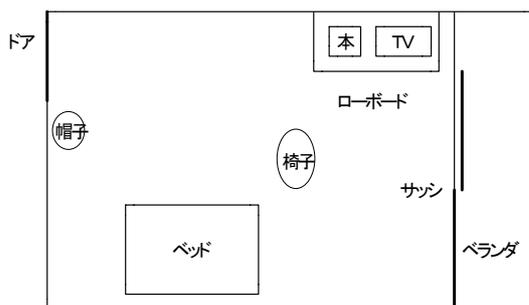


図1 支援場所（子ども部屋）の配置

3. 支援者

B 養護学校訪問教育担当教諭1名

4. 支援期間

x年4月～x+1年3月

5. アセスメント

① 行動観察（x年4月）

ア 家庭での状況

- ・生活リズムが整っておらず、昼夜に関わらず、2～3時間程度の覚醒後は8～10時間前後の睡眠をとる状況にある。
- ・一人の時はTVのリモコンやキーボードのスイッチを押してTV画面や音楽を次々に変えながら、その変化を楽しんでいることが多い。
- ・手の平を顔の前数cmの位置で広げ、凝視することもある。
- ・家族が外出の準備を始めると、落ち着いた

い素振りを示す。

イ 教師との関係

- ・絵本を提示しても、そこに描かれた一つ一つの挿絵を注視することはない。しかし、教師からの絵本の内容に合わせた声かけには、教師の顔を注視したり、笑顔をみせたりするなど、絵本のページをめくる動作、教師から声をかけられることなど絵本を媒体としたかかわりには反応がみられる。
- ・音楽を聴くと、そのリズムに合わせて下肢を動かす。
- ・初対面の人に対しては警戒するような表情で見つめる。しかし、かかわりがある人には穏やかな視線を向け、呼名に対して顔をむけたりする時もある。
- ・不安を感じると「あー」という高く細い声で母親を呼んだり、大人からのかかわりに大小高低強弱をつけた「うーうー」や声にならない息「ふー」で応じたりする時もある。

② 発達検査

ア MEPA（x年6月30日実施、生活年齢6歳6か月）

各項目でのステージ到達度は表1のとおりである。4月当初に予定していたが、実施困難であったために6月に行った。

表1 A児へのMEPAの実施結果

到達度	S 1	S 2	S 3
領域	(0～6か月)	(7～12か月)	(12～18か月)
運動・感覚	60%	40%	達せず
言語・社会性	100%	75%	達せず
調整力	60%	45%	33%
筋力・持久力	66%	66%	達せず

③ 疾患について（x年5月8日に主治医より得た情報）

- ・疾患名：先天性心疾患（複雑心奇形）
- ・動脈血酸素飽和度は40～60%前後であり、肺へ十分な血液が流れていないために動脈血の酸素化も十分に行われていない。
- ・予後の良くない病気であり、いずれ心不全が強くなる。病状が急変する可能性も高い。
- ・学校生活では本児が苦しそうであったり、不快と感じるようなことは避けるようにする。
- ・立て抱きや車いすでの座位姿勢を長時間とることは心臓に負担がかかるので注意する。

6. 総合所見

A 児は重度の知的障害や肢体不自由に加え、重度の心疾患のために生活環境が限定されており、全体的な発達としては1歳未満の水準にあるものと思われる。しかし、周囲の大人から働きかけが多い環境にはあったためか、言語の受容および社会性は運動面能力と比較して優位に発達している。このようなことから、大人とのコミュニケーションを主体とした成功経験や肯定経験をベースとした発達支援は A 児には有効であるように思われる。

また、医学的側面からすると予後が良くなく体調の急変も考えられるため、健康状態の維持を優先する必要がある。

7. 総合所見に基づく支援仮説

① 支援仮説

教師からの A 児の表出に応じた声かけや抑揚をつけた声かけなどの A 児の状況に応じたかかわりがあれば、教師からのかかわりに反応を示すことができる。このことから、A 児の興味に基づいた活動や、教師のかかわり方の2点について工夫をしながらの活動を共に経験する事で、要求→応答、表現→応答、誘いかけ→応答というコミュニケーションの場面を増やすことが重要だと考える。

そこで、A 児と教師のコミュニケーションの場面を増やすため、A 児の興味があると考えられる音楽、散歩、絵本読みなどを取り入れた活動に取り組み、その体験の積み重ねを通して A 児と教師のより豊かなコミュニケーションが成立することを目指す。

② 目標

- ・ A 児の興味に基づいた内容を取り入れた活動において、教師からの働きかけに合わせて、振り向く、見つめる、笑顔を見せる、手を伸ばす、音声を出すなどの表出をする。

③ 支援計画

ア x 年 5 月～x + 1 年 3 月、週 3 回（月、水、木の各曜日）

AM10:00～12:00 までの 1 回 120 分の訪問指導の中で実施

イ 支援内容

A 児が興味を持ちやすいと予想されることを基に、表 2 に示したような支援内容を立案し、以下の活動を設定し毎回の支援の一部に位置づけ繰り返すなかで支援を行った。

【活動 1 お外へ行こう】

A 児にとって興味があると考えられる外出を取り入れた活動を設定した。天候や気温、体調保持の関係から毎時間に戸外ですることは困難であったため、支援場所である自宅 3 階のベランダに毎回出て外た。

具体的な働きかけは次のとおりである。

- ・ 立て抱きの状態で向かい合い、「お外へ行こうね」と話しかけつつベランダをポイントングすることでベランダに出ることを示す。
- ・ 立て抱きの状態で「帽子を被ろう」と話しかけつつ、壁に掛かった帽子を取りに行く。
- ・ ベランダでは、A 児が知っている歌を歌ったり、リズムに合わせて揺らしたり、自動車や人が通る様子に気づくようにかかわり一緒に見たりする。
- ・ A 児の反応に合わせて、「どうしたの?」「うれしいね」などのことばを返す。

【活動 2 絵本を読もう】

挿絵の色使いが鮮やかで、わかりやすいデザインで描かれているもの、リズムカルに読み聞かせやなことばがけができるもの、身近な物や動物が題材となり簡単な動作でかかわり合うことができるものという A 児の興味を引きそうな絵本を選んだ。そして、毎時間、一定の支援の流れの一部分に位置づけ繰り返すなかで支援を行った。

具体的な働きかけは次のとおりである。

- ・ A 児が最もリラックスできる仰臥位で絵本を見る。
- ・ 提示や片付けの仕方を工夫し、絵本に少しでも注意を向けることができるようにする。
- ・ 読む声に強弱高低を付ける、ページを進める瞬間適当な間を置く、挿絵をポイントングする、簡単な動作や擬音語を取り入れるなどの工夫をし、絵本に興味を持続できるようにする。
- ・ A 児の反応に合わせて、「犬だね」「うれしいね」などのことばを返す。

III. 結果

A 児への訪問教育におけるコミュニケーション支援（計 109 回）の中から、活動 1 および活動 2 での A 児の反応などについて、日々の記録から関連事項を抜粋し、その状況を述べる。

表2 A児への支援内容

毎時間継続する内容	特定の時期に行う内容
<p>○朝の会をしよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歌「先生とお友だち」を聞き、教師の顔に注意を向ける。 ・握手ということばかけに教師の指を握り上下させる。 ・呼名に対して、手を挙げたり声を出して応える。 <p>○お外へ行こう *活動1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師と一緒に帽子を被る。 ・ベランダに出て、外の様子を見たり、天気まつわる話や歌を楽しんだり、傘を差したりして遊ぶ。 <p>○楽しく歌おう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・箱の中から楽器取り出し選ぶ。 ・教師と一緒に楽器を鳴らす。 ・リズムに合わせて手や足を動かす。 <p>○オーイお母さん</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お母さんという呼び名を聞き、母の写真を指す。 ・身近な人や物の写真を見ながら、表情、身振り、音声で表現する。 <p>○おやつを食べよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・菓子（ポーロ、ラムネ）が入った箱を探す。 ・動作や音声で菓子がほしいことを伝える。 ・自分でつまんで食べる。 <p>○絵本を読もう *活動2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2、3冊から選び、教師と一緒に読む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家の近くを散歩し、季節ごとの草花や木、昆虫や鳥等を見たり触れたりする。 ・触れたり破ったりちぎったりたいたり貼ったり書いたりして、色々な素材の感触を楽しみながら遊ぶ。 ・宝探し遊びなどをする。 ・色々な高さに積み木を積んだり、色々な大きさに粘土を丸めたりして遊ぶ。 ・回転ボードや大玉に乗って遊ぶ。 ・たらいの水におもちゃを浮かべたり、じょうろで遊んだりする。 ・パソコン操作で画面を変化させて遊ぶ。 ・植物の栽培をする。

1. 活動1について

① 概要

A児は朝の会の後には天候かかわらず帽子を被りベランダへ出る活動を繰り返したことで活動の大まかな見通しを持ち始めたようで、自分から回を重ねる中で朝の会の時からベランダや帽子の方に視線を向けたり、ポインティングしたりするようになった。ベランダでは心地よさそうな表情で目を細めて遠くを見る、歌いながら体を揺らしてもらうなどの遊びを楽しむ表情が見られるようになった。「帽子はどこ？」の問いかけに、帽子を自らポインティングするようになった。

② 経過

#11(5/1)：教師が帽子を被らせ、「お外へ行こうね」と声かけしながら立て抱きでベランダへ出る。出たとたん大喜びで笑顔を見せる。リズムカルに「気持ちいいね。気持ちいいね」と言いながら上下に揺らすと、目を細め教師や周囲の風景を交互に見つつ、口を真一文字に結びリズムに合わせて鼻から息を吐き穏やかな表情をする。「ほら車が走っているよ」と声かけをしながらその方をポインティングすると、視線は教師に向けたままで、ポインティングを模倣する。

#32(6/23)：帽子が見える位置に抱き直すと一瞬帽子を見た。帽子に近づくと自分から手を伸ばし帽子を取ろうとする。ベランダで『雨ふり』の歌に合わせて体を上下に揺らすと笑顔が見られた。揺れに合わせて鼻から息を吐き、「ふ、

ふ、ふ」と音を出す。教師も一緒に音を出す。

#35(6/30)：始めの歌を歌っている最中から、そわそわと帽子が掛かっている方に視線を向けたりポインティングしたりする。「そうだね。早く外へ行きたいね」「帽子はどこ？」と話しかけると即座にポインティングをする。

#44(9/1)：二学期最初の授業のためか、始めは泣くような表情だったが、朝の会を始めると課題に向かうことができた。帽子の方に視線を向けながらポインティングしたが、所定の場所になかったため、室内を見回していた。「ないねえ」と声かけして一緒に見回す。

#45(9/3)：右腕を伸ばし手を広げて壁の方を示しつつ「きゃー」と歓声を上げた。そわそわと体を動かし外へ出る。屋外の気温は35℃を超えているにも関わらず、出ると笑顔がみられる。

#54(10/6)：「帽子はどこ？」の声かけに左右の手であてなくポインティングする。「外に出るよ」と話すと、帽子の方を視線を向けながら、右手でポインティングした。ベランダで『やきいもグーチーパー』を歌いつつ目の前で握った手を広げると、その手を注視した後、自分の手を握り締めて注視した。

#67(11/12)：始めの歌の最中からベランダをポインティングした。「帽子は？」の問いかけにポインティングを繰り返す。簡単な動作とともに『やきいもグーチーパー』を歌うと自分の手を注視しながら握りしめ、教師の模倣をして手を左右に回転させる。

#85(1/15)：「帽子は？」の声かけに、視線は

教師に向けたまま左腕を床に向けて伸ばす。「ここに被るもの」と抑揚をつけて言いながらA児の頭を軽くたたくと、「きゃー」と声を出して笑う。その後もその動作を期待いるかのように肩をひそめるような動きが見られた。

#99(2/23): 帽子の位置を以前のように目で確認することなく、ベランダの方や壁の方を左右の手でポインティングすることを繰り返すことが多くなった。

#103(3/3): 帽子を被る時、教師の顔をちらっと見てから帽子を右手で放り投げ、教師が慌てて取る様子を見て「きゃっきゃっ」と声を出して笑う。目元、口元を緩ませうれしそうな表情でこれを何度も繰り返す。

2. 活動2について

① 概要

当初は教師の擬態語や擬音語に興味を示し、絵本そのものには興味は持っていないようであった。しかし、1ページに1～2つ程度の挿絵が描かれた単純な構図の本の提示を毎時間継続すると、5月中頃には描かれた挿絵を短時間ではあるが注視するようになった。11月になると教師が行うページ毎に対応した遊びを覚え始め、期待の表情で待つ様子も見られ始めた。2月には、挿絵が少し複雑な本も飽きずに見るようになり、数冊の中から読みたい物を選択し、読むことを要求する動作もみられるようになってきた。

② 経過

#11(5/1): 『いないいないばあ(松谷みよこ作)』を読む。読み進めるうちに飽きてしまい、よそ見をしたりして本から意識が外れるため早めのテンポで読む。オーバーに「ばあ」と言いつつページをめくると教師の方を見て笑う。

#16(5/19): 声をかけずに静かに狐の挿絵のページをめくると、狐の挿絵を見て声をあげて笑う。

#23(6/5): 事前に教師の顔を見つめ、口元をゆるめ笑顔で「ばあ」を期待する表情がみられる。

#21(6/2)～#42(7/7): 『いないいないばああそび(きらゆいち作)』を読み続ける。猫の挿絵に向けて右手をひらひらと動かす。怪獣の挿絵は短時間注視する。お母さんがつける豚の面の挿絵は、眉をひそめて見つめる。ページ毎の挿絵を注視することができるようになった。

#42(7/7): 椅子にすわった姿勢で本を読む

ことを始める。

#54(10/6): 『おじいさん(天野裕吉作)』を初めて提示する。ページ全体に老人の笑った顔、怒った顔などの白黒写真が載った内容であるが、口を堅く閉じたまま、右手を拳固にして教師の顔あたりで振り回すようにしながら視線を向けた。そうしたA児の状況に「怖いの?」「大丈夫だよ」と声かけをしながら読む。しかしその声かけに対する応答は見られず、険しい表情で本を注視し続ける。

#66(11/6): 『これなあに(いもとようこ作)』を簡単な動作と共に1か月間読み続けているうち、服の挿絵のページになると、挿絵に合わせて自分の服の胸あたりを引っ張ったり、靴下を履いている片足を高く上げるようになった。また、「すっぽーん」と言いながら靴下を引っ張って脱がすと大喜びした。

#77(12/8): 2～3冊をテーブルの影からゆっくり提示すると一つずつをじっと見てから1冊に手を伸ばして選ぶようになってきた。特に新しい絵本を最初に選択することが多い。

#91(2/2): 7月から継続して読んできた『ねないこだれだ(せなけいこ作)』をA児には『お化けの本』と名付けて伝えてきた。「お化けの本どこにある?」と声かけしながら探す遊びは#54(10/6)から行い継続した。ローボード上にある本を一度は取ろうとしたがうまく持てず、教師の手を持って本の位置まで引っ張り取って欲しいという動作を初めてみせる。

#102(3/1): 4月の時点では見るのが難しかった『さわってあそぼうふわふわあひる(M.ヴァン・フリート作)』を#95(2/12)から読み始める。数冊の中からこの本を見つけると本棚から引き出し、自力で持ち続けることは困難なために床に落として手を伸ばす動作をし、絵本を読むことと要求する。教師のひよこの羽毛に向かって息を吹きかける、蠅の舌に右人差し指を押しつけ粘着性を感じるなど、教師を模倣してページ毎に異なった遊びをしつつ見るようになった。

IV. まとめ

重度の肢体不自由と先天性心臓疾患を併せもつ小学部1年生の重度知的障害児へのコミュニケーション支援を、対象児の興味に基づく活動を通じた関わりの中で成功体験を累積することが対象児と教師間のコミュニケーション

ンを増加させるとの支援方針のもとに行った。

支援開始最初は対象児は教師の様子を見つめることが多く、教師の一方的なかかわりになりがちだった。しかし、教師が「対象児の興味をベースにした活動に少しずつ変化を加えながら繰り返して行う」、「対象児のペースに合わせて教師が応答する」、「対象児の顔の表情の微妙な変化などから対象児の要求を推察して声をかける」、「要求を遂行できるように介助する」と言ったことに留意しながら支援を行うと、対象児は自ら「模倣する、微笑む、探索する、要求する、手さしをする」などといった様々な表情や動作で教師に応答し始めた。そして、楽しく興奮するような場面では大きな歓声のような発声が見られるようになってきた。さらに、母親が教師に話しかけたためがしばらく教師の関わりが中断すると急に大声で泣き出したり、おやつの中で別のことを始めるようにかかかわると、怒りのような声を出し続けたりしたなど、自分の意図を妨げる母親や教師に対して強い否定の気持ちを表現するようにもなった。

このようなことから、重度知的障害児のコミュニケーション支援には、対象児の興味に基づく活動をベースにして、対象児の発信した信号成功経験を累積していくように配慮し、対象児が周囲の者へコミュニケーションの意欲を高めるように支援していくことが重要であることが示唆された。

今後は、対象児は偶発的に音声を発する場面が増えてきており、興味や関心に基づく活動の継続により意欲の高まりを持続させつつ、音声に対する興味を持たせるような支援を行うことで、音声を意識的に発するようになり、更には意味のある発声が可能となるように支援を続けていきたい。

謝 辞

本論文を作成するにあたり、事例掲載について快く承諾してくださったA児の保護者の方にお礼申し上げます。

文 献

- 1) 鯨岡 峻(2002)：乳児期におけるコミュニケーションの発達. 秦野悦子（編）：ことばの発達入門. 大修館書店. PP.29-55.
- 2) 文部省(1992)：肢体不自由児のコミュニケーションの指導. 日本肢体不自由児協会.
- 3) 竹田契一・里見恵子(2000)：インリアル・アプローチとは. 竹田契一・里見恵子（編著）：子どもとの豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社, PP.1-22.