

重複障害児の交信行動の変容過程

—身振りサイン形成について—

荒 川 哲 郎

(特殊教育学研究室)

〈要旨〉

交信関係を確立することが困難であった一重複障害児が食事場면을きっかけとし、食べ物とのかかわりを深めていった。指導者は本児と経験を共有するなかで本児が食べ物の移動を認知することを基盤として交信関係を確立した。さらに、本児の過食をふせぎ、「そしゃく」を促がすための行動の調整と本児との交信行動の理解を深めるために身振りサイン「ちょうだい」の形成を試みた。本児が食べ物の方へ手をのばす行動を身振りサインに形作ることを繰返し、身振りサインを形成すると必ず食べさせるという一義的な状況をつくった。そこで、本児は身振りサインの意味をしだいに理解しはじめ、指導者の示す身振りサインを模倣できるようになった。そして場面状況の把握の高まりとともに人とのかかわりが深まり、身振りサインの自発をするようになった。その結果、指導者は場面状況にみられる文脈の中で本児の身振りサインの陳述機能をみだし本児の行動の理解を深めていった。

I. 問題

重複障害児の言語機能獲得は交信行動の水準を高める礎となる。重複障害児の言語教育を系統的に構造化するためには言語機能獲得の過程における諸条件の分析、検討を交信行動の観点よりすすめることが重要である。「もの」とのかかわりがほとんどみられなかった一重複障害児に対して食事場面を導入とし、感覚機能をたかめ、他人との交信を深めることを土台として、身振りサインを形成していく試みをおこなった。その習得過程を、本児の食べ物に対する行動、本児の指導者へのはたらきかけ、指導者の本児へのはたらきかけという観点で分析した結果から本児の感覚機能、象徴機能、交信行動の発達の変容を検討した。

岡本らは⁽²⁾物を介して人と、人を介して物と交わり「やりとりのパターン」が基礎となり言語機能が成立していくと述べている。この事例においても、食べ物を介して指導者は本児と共有した経験を重ねることから学習を始めた。しかも諸感覚を総合的に活用しながら感覚機能の向上を初期学習とし、⁽⁵⁾外界の事物・事象の構造的認知を促がすことを目標とした。これらを人との交わりの学習の基盤とし、交信関係の確立をめざした。さらに、本児の摂食行動の調整のため、身振りサインの形成等により交信関係を深めることを考えた。身振りサインの習得過程において、若干の知見が得られたので報告する。

II. 方法

1. 事例：K. H. 児（男児）昭和43年9月17日生まれ

(1) 生育歴

- (A) 胎児期：特記事項なし。
- (B) 周産期：仮死産、生下時体重2500 g
- (C) 乳幼児期：1才5カ月で肺炎、けいれん発作、首のすわり 11カ月、座位 15カ月、はいはい 16カ月、つかまり立ち 5才

(2) 医学的診断

2才6カ月 高度難聴(K県子ども医療センター)、3才0カ月 脳性マヒ、精神発達遅滞(Y市児童相談所)

(3) 教育歴

K県子ども医療センターへ2才半より月1回通う。6才6カ月 K養護学校入学、現在小学部5年

(4) 身体行動状況

(昭和50年4月入学時)

- (A) 食事：スプーンを使用できる。食器に口をつけ口いっぱいになるまでほうばり、ほとんど丸飲みする。
- (B) 排泄：排泄時間は一定でなく、オムツ着用
- (C) 社会性：母親に対しても反応が認められない。
- (D) 運動：四つんばいで移動する。

(昭和52年11月の時点)

- (A) 食事：指導者が側にいて規制しないと、スプーンで口内へかき込みほとんど丸飲みする。固形物を口へ入れると、うまくそしゃくできないため、はきだすこともみられる。しかし、少しずつ与えると1～3回のそしゃくで飲み込むことがみられる。ストローを使用して吹飲することは可能であるが、1～2回吸った後はいやがる。コップを使用して、こぼさずに飲むこともできるが、時々えんげの際、あごを引き苦しうに飲みおろすこともみられる。スプーンで食べ物をすくう時、手首の操作にぎこちなさがみられる。じょうずにすくいスプーンを口へ運ぶことが困難なことや、いそいで食べたいため、口を食器に接近させスプーンでかき込むことがみられる。
- (B) 排泄：緊張した場面で失禁したり、排尿間隔が不規則なためオムツを使用している。トイレでの排尿の際には、局部にぬるま湯のシャワーをかけるとほぼ確実に排尿がみられる。まだ尿意に伴う状態変化は認めがたいが、便意に伴う表情の変化は認められる。
- (C) 社会性：本児の行動の特性をみると、手を使用することが非常に少なく指4本（親指を除く4本）を口の中に入れしゃぶっていることが多くみられる。また、指先や足先で床面や壁面をこすったりするなど細かい動作でその感触を楽しんでいるようすが認められる。軟らかい粘土や物などに意図的に触れさせようとすると両肘に力を入れて泣いて拒否するが、ひと口大の紙や物を見ると拾って口へ入れ、口をもぐもぐさせていることがみられる。また、人とアイコンタクトをとることが非常に少なく、毎日かわりをもって人（母親とか指導者等）に対して顕著な反応は認められない。「だっこ」を要求す

る場合や両手をさし出し身体を前後にゆすってほしいことを要求する時、おとなであればだれでも接近していく。

- (D) 運動：自立歩行は可能であるが、上肢の振りは認められず、腰と脚の分化が未分化で柔軟性に乏しい歩行状態である。片足ずつへの重心移動が十分できていないため、段差のある場面では四つばいの姿勢で移動する。また、その日の行動の調整度により、歩行状態に変動がみられるなど目的物への歩行以外はあまり歩こうとしない傾向にある。
- (E) 衣服の着脱：全面的な補助を必要とするが、上衣を胸元までひきあげてやると脱衣することができる。着衣においても、上着を肩にかけてやるなどの補助に対して部分的にそれらに対応した行動が認められる。

(2) 観察方法

本論文のデータは、昭和 52 年 11 月から昭和 53 年 4 月に至る 6 カ月間の本児の食事場面での観察によるものである。食事場面における本児と食べ物と食器と指導者の交信関係を V、T、R により分析・検討した。分析は交信行動を時系列にならべかつ、次の観点で記述した。

- (A) 本児の食べ物に対する行動
(B) 本児の指導者へのはたらきかけ
(C) 指導者の本児へのはたらきかけ

とくに(A)(B)については、手の動き、目の動き、発声、体全体の動き、表情、摂食にわけて記述した。前記の観点より表 1～表 6 を得た。なお表中の記号は次のようにした。

T：指導者	E：本児の目の動き
B：本児の体の動き	K：本児
H：本児の手の動き	W：本児の摂食
V：本児の発声	F：本児の表情

III. 結果

観察者による記録の分析は表 1～表 6 に示す。

表 1 9才2カ月 食事場面

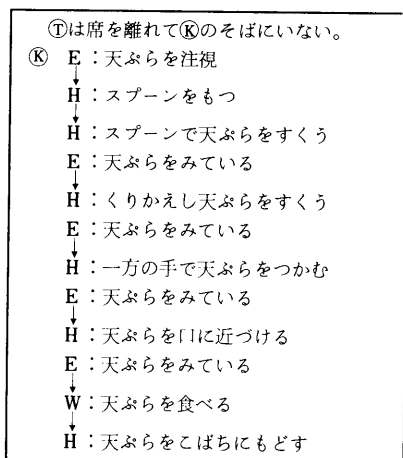


表 2 9才2カ月 食事場面

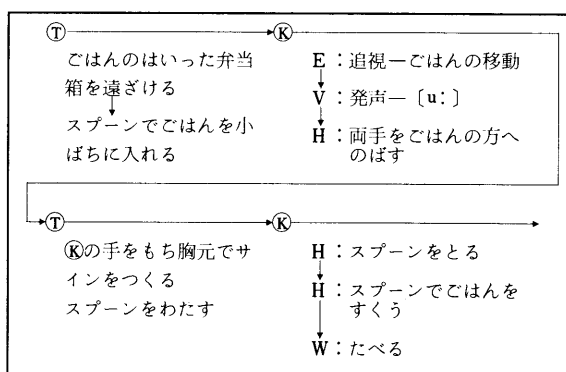


表3 9才3カ月 食事場面

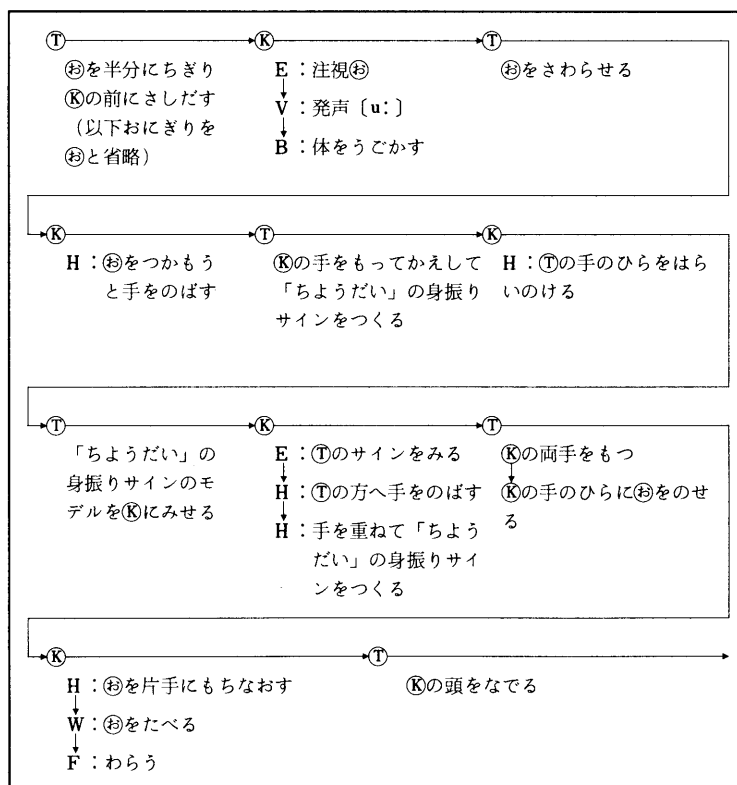


表4 9才5カ月 食事場面

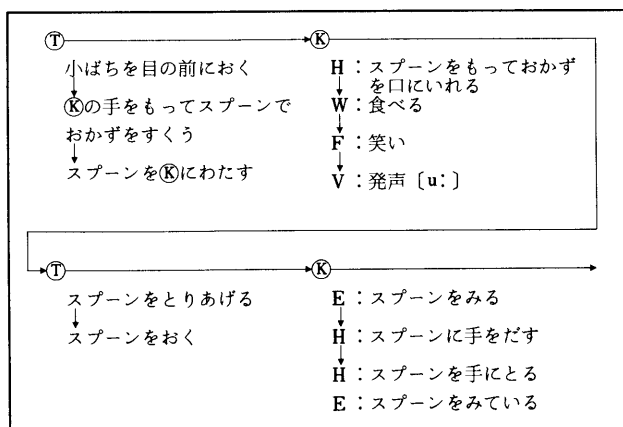


表5 9才6カ月 食事場面

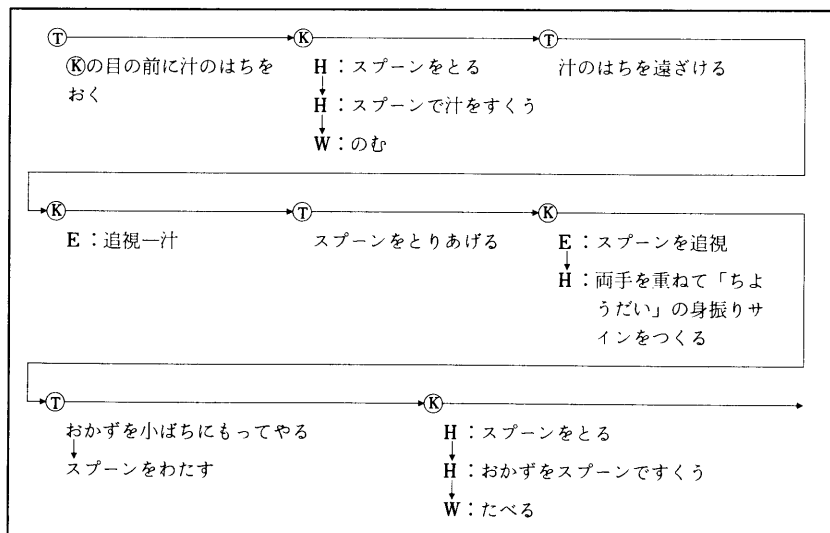
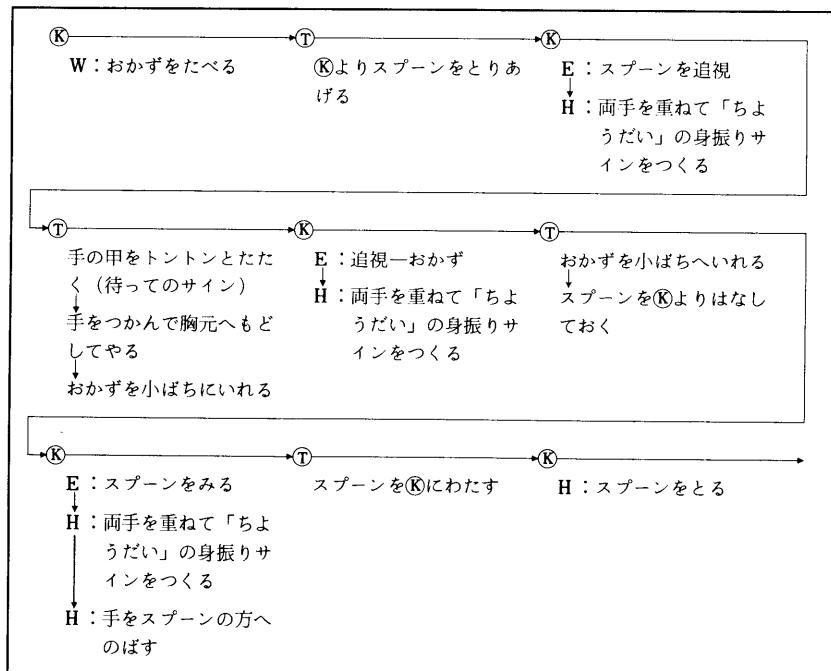


表6 9才7カ月 食事場面



IV. 考察

〈表1〉

本児は「もの」に対してほとんどかわりをもたなかったが、表1にみられるように、食べ物を注視する、手でつかんで食べる、さらに道具（スプーン）を操作して食べる等の積極的な自発行動がみとめられた。本児が「天ぶらを見ている」行動は「ぼんやりと見ている」のではなく、要求の対象を「じっと見つめている」と思われる。ウェルナーらは「シンボル活動に参入してくる対象は静観の対象でなければならない。」と指適しているが、本児の対象の把握のしかたは、食事場面では「見つめて、手でさわる、そして手でにぎり見つめて口に入れる」ように、感覚をうまく使っていることがみられる。また、「食べ物をつかんで、すぐ口に入れる行動」から「食べ物を見つめながらつかんで口に入れる行動」へ変容してきたと考えられる。このような感覚機能のたかまりより、外界のとらえかたがしだいに拡がり、さらに、体や手の運動機能が再構成されてきたであろうと思われる。したがって、本児にとって諸感覚の機能を総合的に高め、認知できる対象や場面を本拠として、交信関係を確立していくことが重要であると考えられる。しかも毎日の日課に組みこまれている食事場面を核とすることは、本児がリラックスした状態で学習をすすめることができるので、適当な設定だといえる。

〈表2〉

表1では指導者が本児から離れていると本児は食べ物との関係だけに閉じこもってしまうことがみられた。そこで指導者は、本児の横にすわり、食事場面での経験を本児と共有していくことが交信関係をつくる基盤となると考えた。表2にみられるように、本児の過食をふせぐために食べ物を移動させたところ、本児が食べ物の方へ手をのばす行動がみられた。これは、本児の食べ物に対する要求行動と考えられた。本児がこのような状況の変化に対応した行動をおこなったことより、指導者は場面状況の理解ができると判断した。そして指導者は、食べ物を移動させることで交信関係を⁽⁷⁾確立した。このように本児は人とのかわりをさらに深めていくためには、行動を指導者にわかりやすく表現、描写することが重要になってくる。そこで、指導者は直接的な食べ物へのかかわりを身振りサイン「ちょうだい」に変換していくことをねらった。身振りサインの形成により指導者は本児の行動の理解を深めるだけでなく、身振りサインの持つ内含的な意味を本児に獲得させることにより、これからおこなう行動のイメージを頭の中に形成させていくことも大切な問題と考えた。下地が⁽⁶⁾課題としてあげている食事場面での行動調整は、このイメージによりおこなわれると推測される。

指導者は身振りサインの機能を本児に獲得させるためには食事場面で身振りサインを形づくると必ず食べさせるという条件を設定することを考えた。これは、身振りサインの意味を混乱して獲得することを防ぐためである。

サインの形態における指導としては本児の手をもち、サインの型を形づくることを繰り返しおこなった。本児にとって新しい行動の模倣は困難で、新しい行動を繰り返し形づくっていくことで諸感覚の機能を再構成していくことが必要であろうと思われる。

〈表3〉

指導者とのやりとりでみられた「ちょうだい」の身振りサインは、「両手をのばして重ねた」形態で、まだはっきり身振りサインと認めにくい、指導者に対して有効な発信行動となり、

本児の行動は以前よりも深く理解されたと考えられる。この身振りサイン「ちょうだい」は本児の意図性が明確でないが、本児が指導者のサインを見つめ、そして、指導者の方に向けて両手を重ねて「ちょうだい」の身振りサインをおこなっているのも、それは「模倣」と考えられる。そして、本児は、身振りサインの内含する意味を理解し始め、指導者への陳述機能を獲得してきたと推定される。さらに、模倣の対象となるモデルを見つめる行動を確立させ、それに対する直接的な表出反応を形成していくことにより、一層明確な模倣が実現されると考えられる。

指導者は、本児をおにぎりの方へ向かせるため、おにぎりをさわらせる。本児はおにぎりの方に体を向け、つかもうと手をのばしている。このように、指導者の対象指示活動ははじめに本児の触覚を使い、体を向かせて視覚を使わせた。指さしの指示活動が理解できない本児の場合、まず触覚をつかい、対象をとらえさせることは対象への注視時間をふやし、注視の質を高めたと思われる。

〈表4〉

ここにみられる本児の摂食時の行動、たべる一笑い一発声が、自己一相手一もの（対象）の共存関係⁽¹⁾の上に成立した行動であるかは疑問を残すが、特定の対象（食べ物）をみて、それに対しての感情移入的動作を示していると考えられる。このような行動は、他の状況では喚起されず、食事場面にみられる特定の表現動作と思われる。つまり特定の状況と他の状況の違いを本児はとらえ、選択的に行動をおこしていると考えられる。また、ここに見られる発声は、表2の要求と思われる発声と異なり、「おいしい」という陳述機能をもった発声ともうけとられる。また、このように発声の内含する意味が分化してきているとも受けとられる。そして、体をふる一手をふる行動も「もっと食べたい」という要求行動「スプーンが早くほしい」といういらだちの2つの意味にとれるが、前者と考えるならば本児の新しい身振りサイン形成の手がかりとなると考えられる。

〈表5〉

本児が身振りサインを自発したことから、本児はこれから行なおうとする行動についてのイメージを頭の中に形成し始めていると考えられる。このような具体的世界から離れたイメージ世界を、しだいにもつことにより、対象世界が新しく内面的に構造化され始めたと考えられる。そして今後、その形成されたイメージにより行動が調整されていくと推測される。

本児の身振りサインの自発により、本児の交信行動における陳述性がたかまったと考えられる。それは、本児が「ちょうだい」の身振りサインを自発する時の視線、体の向き、身振りサインの方向から身振りサインの対象になるものをとらえることが容易になったからである。岡本らは「乳幼児と母親のとり行為そのものの中には、基本的な文構造のパターンが見られ、つまり交信関係の中にことばの基本構造『…が…ヲ…スル』が二重に重ねられている。」と指適しているが、とくに本児のように言語による交信がほとんど認められない場合、交信行動のなかに、ことばの基本構造をみだし、本児の行動による陳述を理解することが学習をささえる重要な条件であると考ええる。

〈表6〉

本児が過食したり、そしゃくをよくしていないことがみられたので、「ちょうだい」の身振りサインを自発すると必ず「食べさせる」という条件を変え、「食べさせない」場合も設定した。さらに、そしゃくの時間をとるため「待つ」行動の形成を目標においた。そこで、食べ

物をゆっくり食べさせるため、少しずつ食べさせるようにした。そして、手の甲をトントンとたたき「待つて」のサインを受信させることで、次の食べ物を口に入れるまでそしゃくさせることをねらった。このような条件設定の変化にかかわらず、「ちょうだい」の身振りサインの自発がみられたことは、本児が「ちょうだい」の身振りサインの内含する意味を理解し、知覚されているものにまどわされず、頭の中のイメージにより行動をおこしていると推測される。また、具体的場面から「ちょうだい」の身振りサインが自律化して、シンボルとしての機能をもってきたと考えられる。

新しい「待つて」のサインは、本児にとり理解が困難であると思われ、かえって「ちょうだい」の身振りサインを抑制し、混乱をまねくと考えられる。そこで「待つて」のサインを受信させる時は、本児の前の食べ物を本児の視野外におき、その状況に「待つて」のサインを対応させることで理解を促すことも、学習の一方法であると考えられる。

V. 結論

①本児と指導者との交信関係の成立には本児が諸感覚を総合的につかい、場面状況を認知できることが重要な条件であり、指導者の食べ物の移動に対する行動が交信のきっかけとなった。

②指導者が本児との経験を共有することを重ね、食べ物を介して交信関係を確立することは、本児が象徴機能を獲得する基本条件の一つとなる。

③本児の身振りサインの形態の指導過程は④本児の手をとり身振りサインを形づくる。⑤指導者の身振りサインを模倣させる。⑥身振りサインの自発を促がす。であるが、本児の場合、とくに④の段階が基礎的な指導課題となった。

④身振りサインの形成により、本児の交信行動の陳述機能がたかまり、指導者は本児の行動の理解を深めた。

謝辞

稿を終わるにあたり、研究の礎になったK君はじめ国立久里浜養護学校第5教室上田正俊先生、佐藤紘昭先生、大阪府立岸和田養護学校下地裕子先生に本研究の協力をいただき感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 岡本夏木・言語機能の成立過程（そのII）、会話的行動の成立、京都学芸大学紀要、A:No27、73-80、1965.
- (2) 岡本夏木・野村庄吾・物を介して人と、人を介して物と交わる「やりとりのパターン」、ゼロ、一歳児の発達の特徴と保育、幼年期発達段階と教育1、子どもの発達と教育4、54-57、岩波書店、1979.
- (3) 岡本夏木・野村庄吾・やりとり関係とコミュニケーション状況、ゼロ、一歳児の発達の特徴と保育、幼年期、発達段階と教育1、子どもの発達と教育4、57-59、岩波書店、1979.
- (4) 柿崎祐一(訳)・静観対象の形成、(5)、シンボルの形成、67-77、ミネルヴァ書房、1973、(Heinz Werner・Bernard Kaplan:SYMBOL FORMATION AN ORGANISMIC-DEVELOPMENTAL APPROACH TO LANGVAGE AND THE EXPRESSION OF THOUGHT,John Wiley&Sons Inc,1963.)

- (5) 中島昭美・人間行動の成りたち、重複障害教育の基本的立場から、重複障害教育研究所研究紀要、第1巻、第2号、1-39、1977.
- (6) 下地裕子・ある聾・精神遅滞児の食事行動の形成に関する指導経過について、H・K児の場合、国立久里浜養護学校教育年報別冊2、26-30、1979.
- (7) 梅津八三・言語行動の系譜、その心理学的考察、言語、東京大学出版会、49-82、1971.