

Rett 症候群者とのブロック玩具を介した共同活動の展開過程

—— 物的環境の調整による運動方向分化の促進を通して ——

野崎 義和・川住 隆一

東北大学大学院教育学研究科

要約

本稿では、Rett 症候群者との係わり合いの経過の中から、ブロック玩具を介した共同活動『ブロック片運搬』について取り上げ、その展開過程を明らかにした。基本的な手つなぎが対象者と係わり手の間で成立するようになった後、一緒にブロック片を取り、タワー状に組み立てることが実現した。そして、組み立てないブロック片を置く／入れる場所を設けたことで、一緒にブロック片を取ってからの対象者の移動運動や手のばしの方向に変化が生じた。また、係わり手が指定した場所や人に向かって手つなぎの状態でも移動しながら、ブロック片と一緒に運ぼうとする様子も対象者において認められた。以上の事実から、たとえ障害当事者の発現可能な運動様式が限られていたとしても、係わり手との共同活動の中で種々の行動としての広がり形成されることが示唆された。

キーワード：Rett 症候群 共同活動 事例研究

I. はじめに

本稿は第二筆者である川住（以下、K と記す）が代表を務める東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンターのコンサルテーション事業「重複障害児・者コミュニケーション支援」（以下、本事業と記す）の成果報告の 1 つである。本事業では、重複障害児・者と周囲の者とのコミュニケーションが成立・展開することを目標として、K および K 研究室所属学生が障害当事者と定期的な係わり合いの機会を持っている。

今回は、教育相談（保護者と一緒に大学に来てもらい、プレイルームで行なうことが基本である）として対応している事例のうち、Rett 症候群と診断されたある女性について紹介する。Rett 症候群とは、主に女兒において生後 6 か月から 18 か月頃の間に発症し、手の目的的使用の困難などを特徴とする進行性の神経疾患である。発症後は、まず発達の遅れが認められるようになり (Hagberg, 1993; The Rett Syndrome Diagnostic Work Group, 1988)、手の常同運動の出現と時期を同じくして、認知・運動機能が全般的に低下し、徐々に障害が進行するとされている (富永, 1994)。

Rett 症候群については、医学的側面からの研究に比べると教育的側面からの検討が行なわれているものが少なく (有野・小島・池田, 2001; 中畑・藤田, 1994)、さらなる実践的検討や教育的研究の蓄積の必要性が指摘されている (笹原・川住, 2010, 2011a)。し

たがって、本事業の一成果報告としてではあるが、Rett 症候群に関する研究動向に鑑みても、教育的対応の経過を発信することは学術的知見の蓄積の一助になると思われる。

本稿で紹介する Rett 症候群者は、自力移動は可能なものの、外界の事物に対して手をのばすことや、手指の微細運動を介して事物を操作することに困難を有している。そのため本事業においては、コミュニケーション関係を基盤としながら彼女の外界に対する働きかけをたすける対応を行なっている。今回は、こうした教育的対応の経過の中から、彼女と係わり手が手をつないだ状態で取り組んでいる共同活動の1つを取り上げ、その活動の展開過程について報告する。

II. 対象者と係わり手について

1. 対象者

S さん（以下、S と記す）。女性。医学的所見は Rett 症候群。2006 年 10 月（当時 19 歳）より、本事業における教育相談を通して、K 研究室の教員・学生と定期的に係わるようになった。

（1）感覚系

玩具や人に視線を向けて接近する、周囲で物音がすると音のした方向へ顔を向けるなど、視覚的・聴覚的の定位が認められる。しかし、事物に対して自ら手をのばして触れるといった能動的な触覚活用は乏しい。

（2）運動系

自力歩行は可能であるが、つま先立ちの状態でも移動するため、足取りは不安定である。膝は痙直した状態で、自在に曲げのぼしをすることはむずかしい。腕は、肘を曲げた状態で胸の高さまで挙上しているか、体幹（胸部や腹部）に当てていることが多い。事物に対して移動運動および上体の前傾によって接近するものの、手をのばすこと、手指の微細運動を介して操作することはむずかしい。

（3）コミュニケーション

発信は視線、表情の変化、発声、緊張時の手の動き、移動運動による事物への接近などが主であるが、これらから係わり手が S の思いを推測することが重要である。受信については、どの程度係わり手の音声言語を理解しているかは不明確であるが、係わり手の声がかげに対応するような表情の変化や発声（「ハイ」や「ー」）、あるいは係わり手への接近がみられることがある。また、プレイルーム入室のために下足する際には、係わり手の介助に応じてイスに着席する（S には着席してもらった状態で係わり手が S の靴を脱がしている）など、状況もしくは係わり手の働きかけに対応した行動をとる様子もみられる。

（4）その他

緊張が高まると、両手で衣服を強く握る動きを繰り返す、表情がこわばり口を硬く結ぶなどの様子がみられる。こうした様子は、前述の着席時においてみられることが多い。ま

た、セッション中においても、事物に接近・接触しようとしている間に、緊張の高まりが生じることがある。

2. 係わり手

第一筆者の野崎（以下、Nと記す）は、係わり合いの場面に記録者として 2007 年度より参加し、係わり手の補助として S への働きかけを行なうことも時折あった。そして、2009 年 12 月より、当時 S と中心的に係わっていた学生から役割を引き継ぎ、新たな係わり手として S との係わり合いの機会を持つようになった。

Ⅲ. 係わり合いの概要

係わり合いは基本的に月に 1 回の割合で、大学内のプレイルームにて行なわれている。1 回のセッションは 1 時間半程度である。保護者の了解のもと、毎回のセッションではビデオ撮影を行なっている。なお、N が S の新たな係わり手となる以前の本事業における係わり合いの経過については、笹原・川住（2010, 2011b）に記されている。

係わり合いには、S の母親や K 研究室の他の学生（1～2 名程度）も同席している。他の学生にはビデオ撮影を依頼しているが、当時の N と同様に適宜 S への働きかけを行なってもらえることがある。

そして、係わり合いの基本的方針は以下の通りである。

- ①S の視線や移動運動などから S の指向性を読み取り、働きかけを行なう。
- ②S が接近・接触しやすい位置に事物を置く・動かすことで、S の独力による外界への働きかけをたすける。
- ③S の移動運動や事物への接近・接触の補助においては、S の動きに合わせて手を下から支える、かつ／または S の肩や背中を後ろから軽く支える程度とし、S の主体性を損なうような他動的な誘導は控える。
- ④ただし、S において緊張の高まりが生じ、身体や表情が硬直した様子を長い時間示す場合には、例えば室内を一周してみようことを積極的に誘うなど、緊張を沈めるための対処を試みる。

なお、種々の細かい対応の原則については、後述する係わり合いの経過の中で適宜述べていく。

Ⅳ. 係わり合いの実際

2009 年 12 月から 2013 年 1 月までの間に 24 回の係わり合いの機会を持つことができた。今回は、係わり合いの中で取り組んでいる共同活動の 1 つである『ブロック片運搬』

に焦点を当てる。NがSと係わるようになる以前では、ブロック片を運搬するといえば、手つなぎの状態（具体的には、係わり手の手の上にSの手が重なり、Sが係わり手の手を握っている状態）でタワー状に組み立てること（実際の操作は、Sに上から握ってもらっているほうの手で係わり手が行なう）が主であった。しかし後述するように、SとNでブロック片と一緒に運搬する活動を継続していく中で新たな行動の型が成立していった。以下では、この過程について簡略ではあるが記していくこととする。

1. 係わり合い当初におけるSとNの手つなぎに関して（～#5）

Sにおいては、ブロック玩具に手や腕で自発的に接触することが、Nが新たな係わり手となる以前より認められていた（笹原・川住，2010，2011b）。具体的には、ブロック片がタワー状に組み立てられたもの（以下、タワー）を倒す、倒れたタワーを潰すといった行動であり、これらは1回目のセッション（以下では、#1 というように表記していく）より発現していた。しかし、タワーを倒そうとする動きを数回発現するものの、倒壊に至る前にブロック玩具の入った箱（幅35cm×47cm、高さ24cm）（以下、ブロック箱）を見つめることもあった（#2、#3）。

#3でNは、こうしたSの様子を受けて、前係わり手がSと手をつなぎながら行なっていたタワーの組み立てを、「一緒に作る？」と手を差し出しながら提案してみた。しかし、Sはブロック箱に視線を向けたまま上体を前傾させる動きをするばかりで、手つなぎは成立しなかった。結局、Nが一人で新たなタワーを作ることとし、完成したタワーをSの正面に設置した。そうすると、Sはそのタワーに対して上体を前傾させながら倒そうとする動きを繰り返し発現し、何度かタワーが顔に触れることもあった。しかし、タワーを大きく傾かせたり倒したりする前に、Sは隣でタワーの土台を支えているNに寄りかかることに行動を変化させ、最終的には活動の流れが途切れてしまった。

そもそも当初Nは、Sとの手つなぎ自体につまずいていたとともに、少しの時間手つなぎが成立したとしても事物を介しての活動展開には至らなかつたり（#2）、つないでいる手で一緒にバランスボールに1回だけ触れる程度で終わったりしていた（#3）。しかし#4では、SとNの共同によってタワーを潰すことが1回成立した。Sは独力で倒したタワーを何度も潰そうとしていたものの、なかなかSの手がタワーに当たらないでいた。そこでNは、手つなぎを提案するため、Sの左手の指先がわずかに触れ合うくらいのところまで自分の右手を近づけた。そうすると、Sは左手をNの右手の上に重ね、そのままタワーに左手をのばして当てたのである。

その一方で、#4や#5においてSはブロック玩具のあるエリアよりマットのあるエリアにとどまっている傾向にあった。そしてNは、Sがマットに上ろうとする際の補助を行なうことを契機に、Kの助言も得ながら少しずつ自分なりに手つなぎの仕方を習得していった。また、これまでNはSの前に手を差し出すことで手つなぎを提案していたが、Nの

手を S の手に軽く接触させることを提案の基本的なサインとすることとして、S が N の手を握るかどうかで提案の諾否を読み取ることにした。

2. タワーの組み立ての成立 (#6～)

#6 において、S が独力でタワーを倒した後、N は S が潰す行動を起こすと考え、タワーの土台を押さえて待っていた。しかし、S は倒したタワーではなく、ブロック箱に接近して中を覗くように上体を前傾させた。そこで N は、「(一緒に) 作る? (どうするか) 教えてよ」と、自分の右手を S の右手に軽く接触させて、S に上から握ってもらうよう提案した。そうすると、S は右手で N の右手を握り、手つなぎが成立した。そして、前進と後退を何度か繰り返した後、S はブロック箱の真上あたりまでつないでいる右手をのぼした。その動きに合わせて N も、つないでいる右手で中にあるブロック片を 1 個取った。しかし、タワーを組み立てる場所を作るため、大型ソフトブロックの上に土台用のブロック片を載せたものを N が左手で用意している間に、S の右手が N の右手から離れてしまった。そこで今度は、ブロック片を持った N の右手を S には左手で上から握ってもらい、N は「持ったよ」と S に伝えた。そうすると、S は少し笑い声をあげた後、N と手つなぎの状態を移動を始め、タワーを組み立てる場所の方向に上体を傾けながら、つないでいる左手を土台用のブロック片にのぼした。そして N は、S の動きに合わせて土台用のブロック片に自身が持ったブロック片を差し込んだ。その後も、手つなぎの状態、ブロック箱からブロック片を取る、ブロック片を土台用のブロック片に差し込む、差し込んだブロック片の上にさらにブロック片を差し込むといったことが実現して、初めて S と N の共同によるタワーの組み立てが成立した。

しかしながら#7 より、ブロック箱から取ったブロック片でタワーの組み立てに至る一方で、N がブロック片を持っているにもかかわらず再度ブロック箱に向かって S がつないでいる手をのぼすということが起きるようになった。N は S がタワーを組み立てようとしないことに少なからず戸惑ったが、「このブロック片は組み立てない」という S の考えの表れではないかと解釈した。そして、積極的に組み立てを促すのではなく、ブロック箱に戻すという 1 つの行動として保障しながら、活動を展開させていくことにした(#7～#9)。

3. 組み立てないブロック片を置く場所の設置 (#10～)

(1) 状況設定の詳細

ブロック片を取ることも、組み立てないブロック片に戻すことも、S における運動の様相として、ブロック箱に向かって N とつないでいる手をのぼすという点でほとんど同じであった。そこで#10 より、両者の違いを少しでも明確にするため、組み立てないブロック片を置く場所を作ることにした。具体的には Fig.1 に示すように、【取り場所】【組み立て場所】【置き場所】を一直線上に設けて、さらに、【取り場所】となるブロック箱を中心

とすることで、ブロック片を取った後、組み立てる場合と置く場合とで移動方向が相互に異なるようにした。なお、【組み立て場所】には大型ソフトブロックの上に載った土台用のブロック片があり、【置き場所】にはトレイの代わりとして、容器のフタ(幅 38cm×55cm、高さ 4cm)を裏返しにしてセットした。

また、実際にブロック片を取る・組み立てる・置くのは N であったが、移動先まで一緒に接近した後に、目標とする対象に向かって、つないでいる手をのばす動きやブロック片を持っている N の手を押し付けようとする動きが S において生じるのを待つことを基本とし、その上で、取る・組み立てる・置くことを行なうようにした。すなわち、S からの働きかけが乏しいか行動実現に向けて不十分であると感じられた時には、移動先まで接近しても N は実際の操作をできるだけ行なわないこととした。

(2) 実際の活動展開

#10 において、手つなぎの状態ではブロック片を最初に取り出した際、N は S とつないでいないほうの手で【置き場所】にあるトレイ代りのフタを軽く叩きながら、「違ったら(組み立てないなら)、こっちにポイして(置いて)ください」と S に伝えた。そうすると、S は【置き場所】へ接近して、トレイ代りのフタに向かって N とつないでいる手をのばそうとした。そして、その動きに合わせて N はブロック片をトレイ代りのフタの真上から手放した。このようにして、置くことへの移行に至ることができた。

その後#10 においては、S と N が手つなぎの状態では【取り場所】からブロック片を取ることが 21 回成立した。そして、一緒にブロック片を取った後の展開としては、タワーの

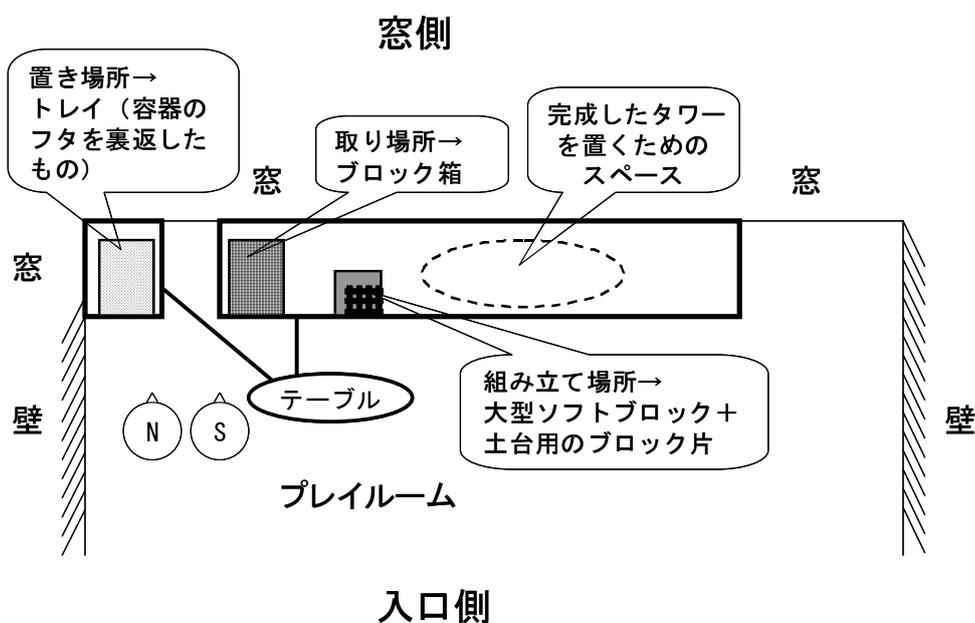


Fig.1 #10～#15 におけるブロック片の【取り場所】【組み立て場所】【置き場所】

手つなぎは S の左手と N の右手で成立させることが多い。

組み立てが実現したのが 6 回、置くことへ移行したのが 14 回、S と N の手が離れて終了したのが 1 回であった。置くことへ移行する際、S は前進と後退を繰り返しながら【置き場所】の方向へ移動することもあるが、【取り場所】であるブロック箱に接近して正対した後、N とつないでいる手をトレイ代わりのフタに向かってのぼしながら全身の重心を傾けることで【置き場所】のあるほうに移動する場合もあった。このように、【置き場所】であるトレイ代わりのフタを指向するような動きが S においてみられるようになったことで、【取り場所】であるブロック箱に接近して手をのぼす動き、すなわちブロック片を取ることと区別しながら活動を進めていけるようになった。

4. 場所の交替（#16～#17）

#16 では、S と N の共同による『ブロック片運搬』の様子を見守っていた K が、行動目標がより明確になるのではないかと考えて、活動の途中にブロック片の【置き場所】としての役割を果たしていたトレイ代わりのフタを撤去し、プレイルーム内にあった空のカゴ（幅 20cm×32cm、高さ 12cm）を設置して【入れ場所】を作った。また、このことを受けて N は#17 において、#16 の時よりも少し大きめのカゴ（幅 32cm×42cm、高さ 25cm）を用意し、最初から【入れ場所】として利用することとした。

さらに、#16 と#17 で N は、試験的に【入れ場所】と【組み立て場所】の交替、すなわちカゴは【組み立て場所】だった所に、（タワーが差し込まれた）土台用のブロック片が載った大型ソフトブロックは【入れ場所】だった所に移し替えることを活動の途中で行なった。#16 においてこの状況変更を実施するまでに、ブロック片を取ることが 18 回成立し、そのうち 16 回はトレイ代わりのフタやカゴに置く／入れることへ移行していたので、場所を入れ替えても S がカゴのほうを指向するかどうか検討しなかったのである。なお、場所の交替に際しては、実際に入れ替えた事物、すなわちカゴや（タワーが差し込まれた）土台用のブロック片が載った大型ソフトブロックを示しながら S に説明した。そして、#16 では場所の交替後にブロック片を取ることが 9 回成立したが、その後の展開についての内訳は、組み立ての実現が 4 回、入れることへの移行が 5 回であった。

また#17 では、従来の配置状況（すなわち Fig.1 と同じであるが、トレイ代わりのフタがある【置き場所】から、カゴのある【入れ場所】に変わっていることのみ異なる）において、ブロック片を取ることが 7 回成立し、そのすべてが入れることへ移行した。ただし、そのうちの 1 回は、ブロック片を取ってから入れることが成立するまでの間に、ブロック片を持った N と S が手つなぎの状態と一緒に周辺を前進および後退する“遊び”（ブロック片を取った後、S が【入れ場所】にも【組み立て場所】にも到達せず、時折笑い声を出しながら前進と後退を繰り返しており、さらに N がそれに寄り添ったことで生まれたものである）が展開していた。“遊び”が 3 分半程度続いた後、N が「ブロック入れちゃおう」と【入れ場所】を S とつないでいないほうの手で指差すと、S はそれに応じるように

【入れ場所】への移動を開始し、入れることが成立したのである。そして#17において、#16の時と同様に【入れ場所】と【組み立て場所】を交替してからは、ブロック片を取ることが6回成立したが、その後の展開についての内訳は、組み立ての実現と入れることへの移行が3回ずつであった。

場所の交替によって組み立ての実現が増えたという事実からは、ブロック片を取った後、Sは左側へ移動することが多い傾向にあるということがうかがえた。しかし一方で、【入れ場所】が【取り場所】の右側に変更されてもそちらに向かう動きがあること、#17においては時にNとの移動自体が“遊び”の形に発展したことを踏まえると、左側へ移動することが多いながらも、Sの移動運動や手のぼしには、ブロック片を取った後の展開に対するS自身の指向性が少なからず反映されているのではないかと思われた。

5. ブロック片を入れる場所の複雑化（#18～）

（1）状況設定の詳細

これまでのセッションで、ブロック片と一緒に取った後には置く／入れることへの移行が多かったのを受けて、Nは#18より、入れることにより重点を置いて活動展開を図ることとし、ブロック片の色に応じて入れ分けられるような状況を設定した。

まず、【入れ場所】には、同形同色のカゴ（幅18cm×26cm、高さ24cm）を3個設置することとした。そして、同形だが色の異なるブロック片も3個用意し、各カゴの一側面（Sに正対する面）にブロック片を1個貼り付けて、どの色のブロック片を入れればよいかの目印とした。また、【取り場所】には、大型ソフトブロックの上に、以前トレイ代わりとして用いた、裏返しにしたフタを置くこととし、そこにカゴの一側面に貼り付けたブロック片と同じ物をそれぞれ複数個載せた。なお、ブロック箱から裏返しのフタに変更したのは、そのほうが必要なブロック片を取りやすかったためである。

プレイルーム内にあったブロック玩具の多数の色のうち、こうした状況設定を可能とするのは赤、黄、緑程度であったため、これら3色を使用することとした。また、ブロック箱は【取り場所】として用いないものの、Sにおける注視や接近・接触を保障するため撤去しないこととした。そして、スペースが足りなくなったという理由も大きいですが、セッションを重ねるにつれてNだけでタワーを作るのをあまり行なわなくなったこと、たとえ1～3個のブロック片しか組み立てられていなくてもSがそのブロック片を倒そう（潰そう）とするような動きを示したこと（#9、#10）も踏まえ、基本的にタワーは【組み立て場所】にそのまま残しておき、あまり高く組み立てられていない状態でもSに倒壊の機会を持たせるようにした。

以上の状況改変後における各場所の配置はFig.2の通りである。#16や#17の途中で【入れ場所】と【組み立て場所】の交替を行なったが、#18以降は交替後の位置関係で固定することとした。また、Fig.3には【取り場所】についてより詳しく示してある。なお、#18

と#19以降ではトレイ代わりにフタの向きが異なっており、Fig.3 に示したのは#19以降のものである。

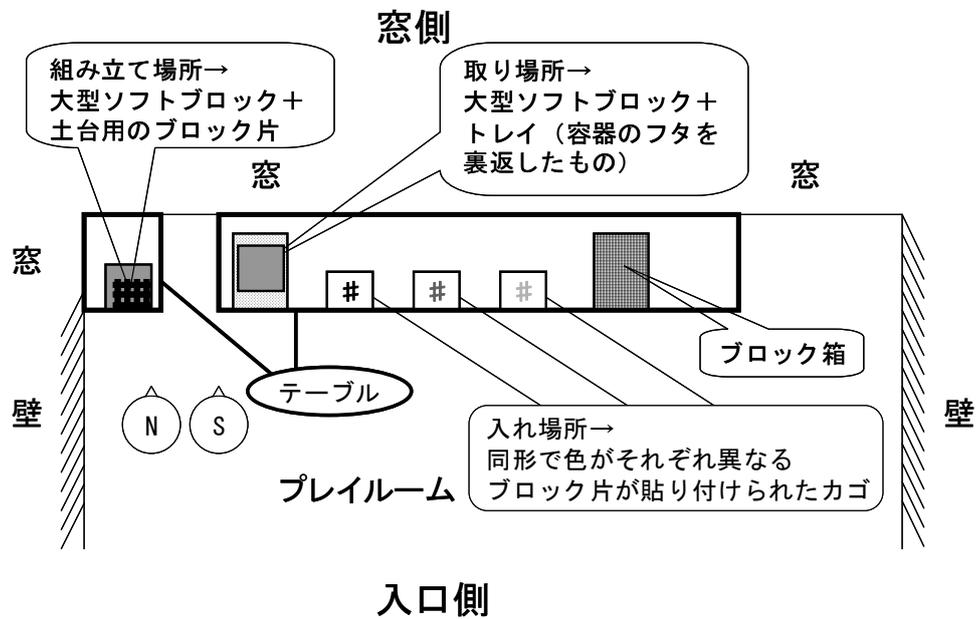


Fig.2 #18以降におけるブロック片の【取り場所】【組み立て場所】【入れ場所】
【組み立て場所】はタワー倒し・潰しを行なう場所も兼ねている。

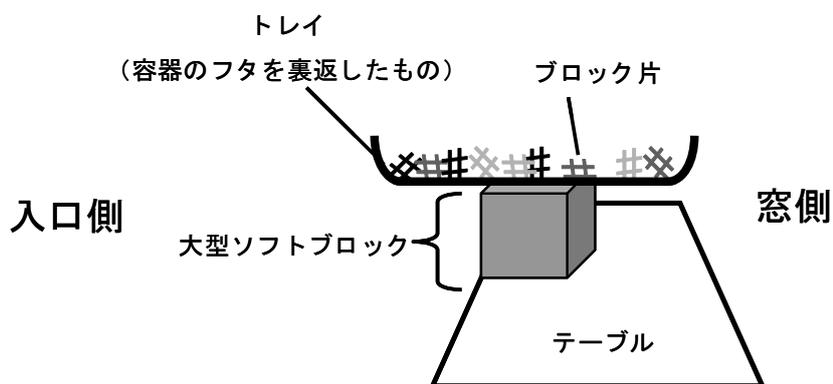


Fig.3 ブロック片の【取り場所】にある事物 (#19～)
#18ではフタの向きが90°異なっている。

(2) 実際の活動展開

#18において、Sがカゴに正対して視線を向けたので、Nはカゴを手に取りながら貼り付けたブロック片を示し、色ごとに分けられる物であることをSに伝えた。その後、手つなぎの状態【取り場所】へ一緒に接近し、NはSからの働きかけを確認した上で、まずは緑のブロック片を取ることとした。さらに、Sが【取り場所】から後退して立ち止まったタイミングで、Nは【入れ場所】と【組み立て場所】について、Sとつないでいないほうの手でそれぞれを指差しながら説明を行なった。そうすると、Sは【組み立て場所】に向かって移動したので、最初に取り付けた緑のブロック片はタワーの組み立ての実現に至った。その後、再び【取り場所】と一緒に接近し、今度は赤のブロック片をNは取ることにした。そうすると、Sは1回目の時と同様に【取り場所】から後退して立ち止まった後、手つなぎの状態のまま、赤のブロック片を入れるためのカゴの正面まで移動した。そこでNは、「ここに手をのばしてください」と、目標となる赤のブロック片が貼り付けられたカゴを指差した。そして、Sは一旦わずかに後退してから、Nとつないでいる手がカゴの真上に位置するところまで近づくように移動した。こうしたSの動きを受けて、Nは持っていた赤のブロック片を手放し、目標となるカゴに入れることが完了した。

その後#18においては、ブロック片を取ることが14回成立したが、入れることへ移行したのはわずか3回であり、残りはすべて組み立ての実現へと展開した。しかし、3回(赤2回、黄1回)ともNがカゴを指定することなく、Nが手に持っているブロック片と同じ色のブロック片が貼り付けられたカゴにSは接近していた。また、次第にブロック片を入れる際のSからの働きかけも強くなり、最初は手がカゴの真上に位置するところまで届くように接近する程度であったのが、ブロック片を持っているNの手を押し付けながら自分の手をカゴに近づける、さらには、Nの手ごと自分の手自体をカゴの中に入れるという行動がみられた。

もちろん、この事実からSが色を弁別して行動していると結論付けるのは早計であり、もう少し経過を追わねばならないであろうと#18を終えた時にNは考えた。しかし、ブロック片を取ってもSが【入れ場所】にはまったく行かない(#19)、『ブロック片運搬』を実施しない(#21)、そもそもブロック玩具のあるエリア自体にSがあまり、あるいはほとんど近寄らない(#20、#22、#23)というように、ブロック片を一緒に入れることが起こらないセッションがしばらくの間続いた。

こうした中、#24において久々に『ブロック片運搬』を行なう機会を持つことができた。そして、一緒に緑のブロック片を取って、しばらく周辺を移動した後、「緑のカゴに入れてください」とNが場所を指定したところ、Sは緑のブロック片が貼り付けられたカゴの正面に移動して、Nとつないでいる手をカゴのふちに接触させた。NはこうしたSの動きに合わせてブロック片を手放した。このような流れで、1回だけではあったがブロック片を一緒に入れることができた。

また#24では、ビデオ撮りをしている学生にブロック片を一緒に渡すということが初めて実現した。手つなぎの状態ブロック片を一緒に取った後、Nが身振りをまじえて「〇〇さん（学生の名前）に渡しに行ってみようよ」と誘い、その学生に対しても、適宜Sに向かって呼びかけながら両手を前に差し出して待つよう依頼した結果、Sは少しずつ学生のいる方向に移動して、学生が差し出している両手にNとつないでいる手を近づけたのである。このように、Nが指定した場所だけでなく人に対しても、運動方向を調整してくれるような様子がSにおいて認められた。

V. まとめと今後の課題

これまで述べてきたような過程を経て、SとNの共同による『ブロック片運搬』、すなわち、ブロック片を「取る」、取ったブロック片でタワーを「組み立てる」、組み立てないブロック片をカゴに「入れる」の大きく3種の行動から構成される活動が展開するようになった。またSにおいては、Nが指定した場所や人に向かって手つなぎの状態移動しながら、ブロック片を一緒に運ぼうとする様子もみられた。Sの運動のみを抽出すると、目標の対象に向かって、Nとつないでいる手をのぼそうとする、あるいはNの手ごと下に押し付けようとする点自体については、いずれもほぼ同一の様相を呈しているといわざるをえない。しかしながら、物的環境の調整、すなわち「取る」「組み立てる」「入れる」にそれぞれ対応した場所を作り出したことによって、Sの移動運動や手のぼしの方向において分化が生じていることは確からしいと思われる。そしてこのことは、たとえ障害当事者の発現可能な運動様式が限られていたとしても、係わり手との共同活動の中で種々の行動としての広がり形成されうることを示唆する1つの事実として注目すべきであろう。

なお、セッションの中ではSが独力で事物に接近・接触する場面も多々存在した。時には、ブロック玩具そのものではなく、ブロック箱やトレイ代わりのフタへの接近・接触によって活動が展開したこともあった。また、Sの独力もしくはNと共同してブロック箱を押したり引いたりする様子がみられたことから、Kの発案によって『車イス押し』という新たな活動も生まれた。具体的には、車イスの背もたれ後部にある握り部の上に棒（全長83cm、直径2cm）を結び付けてSに握ってもらい、NやKが適宜補助（車イスの進行方向の調節やSが棒を握る際の手指の位置調整）をしながら車イスを押すという活動である。こうしたブロック玩具関連事物に対するSの独力もしくはSとNの共同による働きかけも係わり合いの進展を支えていた。また一方で、ブロック玩具やブロック玩具関連事物以外にも、マット移動やキーボードへの接触など、他の事物に対するSの強い指向性がうかがえることもあった。ことにキーボードに関して、#20や#23においては、Nと手をつないだSが、Kもしくは他の学生と交互に音を鳴らすというやりとりが展開した（Kもしくは他の学生は、スイッチ玩具や他のキーボードを使用した）。本稿では係わり合いの経過の中から『ブロック片運搬』という一部分に焦点を当てたが、今後の課題としてより全体

的な視点から係わり合いの様相や展開過程を捉え、種々の活動がどのように関連し合っているのかについて整理することがあげられよう。

付記

本稿での成果報告については、対象者の保護者の承諾を得ております。記して感謝申し上げます。

文献

- 有野眞紀子・小島道生・池田由紀江（2001）Rett 症候群の家庭生活の実態と保護者の悩みに関する研究．発達障害研究，23，63-70.
- Hagberg, B. (1993) Clinical criteria, stages and natural history. In B. Hagberg (Ed.), *Rett syndrome: Clinical & biological aspects*. Mac Keith Press, London, 4-20.
- 中畑一利・藤田継道（1994）レット症候群に関する全国調査—養護学校の調査を通して—．特殊教育学研究，32（3），33-39.
- 笹原未来・川住隆一（2010）Rett 症候群者における接近行動の展開過程．東北大学大学院教育学研究科研究年報，59（1），239-253.
- 笹原未来・川住隆一（2011a）手の常同運動がみられる Rett 症候群児の探索的操作行動の促進をめざした教育的対応の展開過程．東北大学大学院教育学研究科研究年報，60（1），331-343.
- 笹原未来・川住隆一（2011b）Rett 症候群者の探索的操作行動の促進に関する実践研究．特殊教育学研究，49，61-71.
- The Rett Syndrome Diagnostic Criteria Work Group (1988) Diagnostic criteria for Rett syndrome. *Annals of Neurology*, 23, 425-428.
- 富永良喜（1994）ビデオフィードバック訓練による Rett 症候群児の手の自発動作形成と常同運動に及ぼす効果．特殊教育学研究，32（1），1-8.