

重度・重複障害児のコミュニケーション行動の形成に関する研究 — 言語的働きかけに対する応答行動の発現経過 —

川住 隆一・南島 開・野崎 義和
東北大学大学院教育学研究科

要約

難治性てんかんを有し表情の変化が乏しいものの、楽器の音や人の声には腕などを動かして応答する様子が見られる重度・重複障害児 1 例に対し、母親の継続的な言語的働きかけが子どもにどのような行動変容をもたらすのかを明らかにすることを目的に、1 セッションに 1 回、3 分間の語りかけを行ってもらった。9 セッションを実施した結果、対象児には、母親に視線を向けることが増加する傾向を示すのみならず、セッション 5 以降笑顔や発声が発現するようになった。また、1 セッション中の行動発現の様子をみると、笑顔や発声は 3 分間の話しかけの後半に生起することが多かった。これらの結果について、母親の語りかけの特徴、時間を設けて話しかけることの意義、気持ちの交流の観点から考察を行った。

キーワード： 重度・重複障害 コミュニケーション 語りかけ 読み聞かせ
情動的交流

1. 問題と目的

発達心理学の領域において母親をはじめとする周囲の大人から乳幼児への応答的な言語的働きかけ（語りかけ、話しかけ、絵本の読み聞かせ）は、乳幼児の社会性や社会的相互交渉の発達、あるいは言語や言語コミュニケーションの発達を促進する上で極めて重要な役割を果たしていることが指摘されている（岩田，1990；正高，1993；高橋，1990；やまだ，1987；ザポロージェツ&リシナ，1979）。

一方、障害児教育の場や障害のある子どもが育つ家庭では語りかけや絵本の読み聞かせという言語的働きかけは日常的に行われている取り組みである。しかしそれらに対する応答行動が乏しい障害の重い子どもに対しては、これらの働きかけ、特に語りかけの時間や機会は短く、少なくなる可能性がある。障害の重い子どもに関しては、言語的水準でのコミュニケーションよりもむしろ、原初的あるいは前言語的水準のコミュニケーション形成（文部省，1992）や子どもの自成信号の読み取りが重要となるからである（進，1996）。

国立情報学研究所のデータベース CiNii 等に基づいて障害のある子どもに対する言語的働きかけを取り上げた先行研究を検索すると、言語の使用が可能な知的障害児（恩田・松村，2008）や自閉症スペクトラム障害および注意・欠陥多動性障害等の発達障害児を対象とした研究が散見され（例えば，金城・浦崎，2009；内田，2011；近藤・辻元，2008a,b；近藤・山本，2013）、これらは全て絵本の読み聞かせを取り上げていた。また、重度・重複障害児を対象とした研究としては、前田・小林（2000）が、養護学校小学部2年に在籍する「盲・知的障害・肢体不自由のある男児」に会話場面を設けて対面する担任教師の発話内容を分析している。発話の内容は、その語用機能による分類に基づいて3回分の様子を分析した結果、「授業場面におけるコミュニケーションは、教師の教示・説明と行動の提案・勧誘に始まり、それに対する児童の意思を教師が表出行動から感知することにより展開するという構造を保持している」と述べている。垂髪（2009）は、原初的水準のコミュニケーションが中心である一人の重度・重複障害児に対し、絵本の読み聞かせ効果を検討している。対象児は、家族に対しては笑顔が生ずるものの第三者に対してはみられないことから、絵本の読み聞かせを通して担任との間でも笑顔が生起することをねらいとして、子どもの様子を見ながら特定の絵本の読み聞かせを行うという実践を行っている。そして4ヶ月間、30セッション余の取り組みにおけるエピソード記録の分析により、笑顔の発現がみられるようになってきた経過から、著者は情動的共感関係が成立してきたことを強調している。一方、新谷・川住（2010）は、視覚障害を伴う重症心身障害者2名に対し、表情の変化、発声、身体の動きなどをみながら応答的な語りかけを実施し、笑顔や発声の増加がみられたことを報告している。また新谷（2010）は、同じ対象者に対し話しかけに加えて絵本の読み聞かせも行い、顔や発声の増加がみられてきた経過を報告している。

上記の垂髪（2009）や新谷・川住（2010）の結果を踏まえれば、障害の重い子どもであってもその視線や表情の変化、身体の動き等を観察しながらの応答的な言語的働きかけを継続することを通して、子どもには、人に意識（注意）を向ける機会が増えることにより応答的な視線の動き、身体の動き、表情の変化、発声などの行動が新たに発現したり増加することが期待できると考えるが、実証的研究の蓄積が少なくそのための取り組みが必要である。また、先行研究をみれば、障害の重い子どもをもつ保護者の言語的働きかけを検討した研究はこれまで見られない。

障害のある乳幼児とその母親の食事場面における相互作用行動の特徴を観察した荒木（2007）は、知的発達と運動発達の両面で重い障害のある幼児の母親は、障害の比較的軽い子どもの親に比べて声掛けなどの対応が少ない傾向に

あることを指摘している。重度・重複障害児の養育支援を求める保護者においてはコミュニケーション関係の形成は主要な支援ニーズの一つであるが、子どもに話しかけてもそれに対する応答が乏しければ、日々いろいろな世話は行ってもその過程での語りかけは少なくなっていくことが考えられる。しかし言語的働きかけを通して子どもからの何らかの応答が見られたり増加するような効果が得られれば保護者にとっては養育上の大きな手がかりになることが期待できる。また、語りかけや絵本の読み聞かせは、特別のコミュニケーション手段や用具を用いることなく日々の生活に取り入れやすい。さらにこのような取り組みを通して、親子の中には情動的交流が生まれるとともに、子どもにはコミュニケーションの土台である対人意識の向上が期待できる。そこでここでは、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」の一環として筆者らが実施している養育相談に来談する一事例を取り上げ、母親による語りかけが子どもにどのような行動変容をもたらすのかを明らかにすることを目的とする。

なお、本稿では、養育相談経過の最初から意図的な話しかけ場面を設定したわけではなく、「ターン・テーキング」の発現を促進する取り組みが先行していたので、この取り組みの概略を先に述べることにする。ターン・テーキングについて高橋（1990）は「互いにかかわっている二人の人間は、驚くほど多くの信号を相手と交換している。これがスムーズに進行するためには、相手が示す信号に注意を払い、相手から信号が示されているときには受け手となり、それが終了したら今度はタイミングよく相手へと信号を送っていかねばならない。このような互いの順番をとることをターン・テーキング（turn taking）と呼んでおり、これは相互交渉の基本である。」と述べている。また、Coupe, Barber, & Murphy (1988)は、意図的なコミュニケーション段階に至っていない子どもへの指導的介入に当たっては、子どもとかかわり手の両者に関して、発声、表情、身体的接近、アイコンタクトや視覚的定位置、身体接触、模倣、そしてターン・テーキングに常に配慮すべきであることを強調している。

2. 方 法

1) 対象児

対象児は、上述の養育相談に小学部3年生より来談している特別支援学校生徒である（現在中学部3年生）。

2) 生育歴

対象児は、6ヶ月乳児検診の際に発達の遅れを指摘され、生後7ヶ月時に、滑脳症、てんかん、ミラー・ディカー症候群の診断を受けている。9ヶ月のと

きに始めて医療療育センターに母子入院をして、理学療法等のリハビリテーションが開始され、6回の母子入院を通して摂食訓練も受けるようになった。10ヶ月にてんかん発作が発現するようになり（当初のてんかんの診断名はウエスト症候群であったが、後にレノックス症候群に移行）、服薬を継続している。また、胃食道逆流症、摂食障害があるため胃ろう（1歳4ヶ月時手術）からの経管栄養（初め経口摂取と併用）、慢性呼吸不全のため痰の吸引を必要とする。頻回の吸引を必要とするようになったため、5歳の時から経口摂取を中断している。3歳時に身体障害者手帳第1級および療育手帳（A判定）を取得している。

母親の手記（本児4年生の6月時点）によれば、本児は「生まれた時から全身の過敏が強く、抱かされているよりも寝かされている方が好きであった。音、環境の変化、場所の変化にも過敏で、他児の家や母子通所施設に行ってもパニックを起したように大泣きし、対応できないほどであった。他児の声やにぎやかな場所は特に苦手で、よく泣いていた。母子入院中もリハビリの先生に身体を触られることを嫌がり、泣いて訓練にならないことも多かった。障害幼児通所施設に通うようになった6歳頃から泣くことは少なくなったが、自宅と施設の教室以外の場所は苦手で目を閉じてしまうことが殆どであった。しかし、自分の好きな場所では、声かけやお気に入りの玩具には良く手を出したり、笑顔や声を出して反応することもあった。この頃から人の顔をじっと見るようになった。養護学校入学後、2年生の頃からは他児の声かけにもしっかり目を向けて反応するようになった。しかし、3年生の5月に、大きなてんかん発作を起こして反応や身体面での後退が見られた。反応は、表情の変化が少なくなり、ボーっとしていることが多くなった。身体的には、低緊張だったのが手足に強い筋緊張や不随意運動がみられるようになった。（同じ年の）夏頃から表情や反応が少しずつ戻りつつある。」とのことであった。

3) 取り組み当初の様子

本児が保護者とともに初めて養育相談に訪れたのは、小学部3年生の10月であり、中学部3年生の現在まで定期的（はじめ2ヶ月に一度、4年生5月より月に一度）に来談している。運動発達状況としては、寝たきり状態であり寝返りは困難、定頸もやや不安定である。車椅子に座った状態では、当初より左腕の動きは観察され、後述する楽器（ツリーチャイム）を呈示すると自ら左腕を動かして楽器に触れ音を出すことが可能であった。右腕の動きは当初あまり観察されなかった。聴覚に問題はなく、楽器音が呈示されると腕を動かす様子が見られたが、視線の動きはあまり観察されなかった。視覚刺激に対する反応は乏しく、追視・注視は不明確であったが、左あるいは左斜め30～40cm付近

に楽器が呈示されればその方向にゆっくり顔が向き、手が伸びることが観察された。表情の変化は乏しく、発声は観察されなかった。呼吸不全のため頻回の吸引が必要な様子で、1時間半ほどの相談時間中も5回前後の吸引を必要とすることが続いた。

4) 「ターン・テーキング」を重視した初期の取り組み（概略）

取り組み当初の様子を踏まえ、第3セッション（3年生の3月）以降に筆者らが最も重視してきた取り組みは、前述したように本児とかかわり手とのターン・テーキングの形成である。具体的には、対象児が比較的操作が可能な楽器（本児の場合はツリーチャイム、キーボード）を用いて、対象児とかかわり手が交互にあるいは交替して音を出す取り組みを行った。最初は、左側にいるかかわり手と子どもとの間に1つの楽器を置き、かかわり手が誘うようにして楽器の音を出すと、それを聞いた子どもは左手を楽器の方向に伸ばしてそれに触れ、音を出すことができた。そして子どもが楽器から手を離したら、かかわり手が音を出すようすると、子どもは再度左手を伸ばして音を出すことができた。子どもに笑顔は見られなかったが、子どもにはこのような交互に音を出すことへの能動性を見ることができた。その後の取り組みとしては、両者が同じ楽器を1つずつ操作して音を出す（第4セッション以降）。このとき、かかわり手は本児との間の距離をとっていく試みも行う。なお、かかわり手は自分の番のときには本児に声をかけてから音を出すようにした。

さらに、第6セッション（4年生8月）以降においては、音声表出コミュニケーション装置（商品名：ビクマック、以下VOCAと記す）1個に「おーい」という音声を録音してこれを本児が操作し（具体的には押す動作）、かかわり手は自らの声で「おーい」あるいは「おーい、〇〇ちゃん（対象児の名前）」と本児に応答した。また、「ママー」と録音し、これを本児が押したならば、母親が「はーい」や「〇〇ちゃん、なーに」と自らの声で応答した。かかわり手や母親は本児の行動発現までの時間を保障する（待つ）ように心がけていると、かかわり手と交替するように装置に手を伸ばして音を出すことができた。さらに第7セッション（4年生10月）では2つのVOCAに「ママ」（テーブル右側に設置）、「まりさん（学生の名前）」（テーブル左側に設置）と録音し、呼ばれた方のかかわり手が応答した。このときの本児は、右側のVOCAを右手で繰り返し押すことが多く、時に左側を左手で押しても再び右側を操作することが見られた（このようなやりとりはその後、家庭でも行われ、さらに学校にVOCAを持参し「おはようございます」と録音して、先生方や他児の応答を誘った。）

5) 言語的働きかけの実施期間と手続き

取り上げる期間は初めてこの活動を導入した小学部6年生の5月から1月ま

での9セッション（月に1回）と中学部1年4月の1セッションの計10セッションである。場面は、各セッションの終了直前に設定した。手続きとしては、最初の9セッションにおいて母親には30秒間の安静時間（Pre-Baselineとする）の後に3分間自由に語りかけていただき、その後30秒間の安静時間（Post-Baselineとする）を設けた。10セッション目では、母親とともに男女の大学院生の計3名が本児を取り囲むようにして向き合い、交代して語りかけを行った。対象児や母親等の様子についてはビデオに録画した。初めの9セッションにおいて母親は本児の右側から顔を近づけて語りかけを行っていたが、最後のセッションにおいて母親は左側、女子学生が右側、男子学生が正面から語りかけた。なお、上記9セッションにおいては、母親による話しかけの後に母親による絵本の読み聞かせ場面も設けてきたが、ここでは割愛する。絵本の読み聞かせと話しかけの一部については、武藤（2012）が独自の分析を行い、卒業研究論文としてまとめている。

6) 分析方法

Pre-Baselineの開始からPost-Baseline終了までの4分間を分析対象とする。分析にあたっては、1秒ごとのタイムサンプリング法を実施した。行動観察の観点は、対象児に見られた視線の動き、微笑、発声、口の動き、手足の動きのうち、ここでは母親へ視線が向けられていること（アイコンタクトを含む）、および微笑と発声の出現を母親への関心の表れや応答行動と捉えてそれらのサンプル数の変化を分析した。

3. 結果

9セッションにおいて、母親は常に本児の右側に座って顔を15-20cmほどに本児に近づけて話しかけていた。声は低めであった。また、話しかける内容は、セッションの活動内容に関するに加えて、学校や家庭での出来事に関することが主であった。

分析対象である「視線」の発現の有無に関する第1著者と第2著者間の一致率は、セッション1においては91.7%であった。ここでは第1著者の観察結果に基づいて分析を行った。

Fig.1はセッション1からセッション9までにおけるPre-およびPost-Baselineを除いた語りかけ中の視線、微笑、発声（「ウー」）のサンプル総数（頻度）の推移を示したものである。これに見るように母親に視線を向ける（向けている）行動の頻度は増減を繰り返しながらもセッションの経過に伴い徐々に増加する傾向を示していた。一方、微笑と発声は主にセッション5以降に見られるようになった。Fig.2は1セッションの時間経過に伴う各指標の

頻度を 30 秒ごとに求めた後に 9 セッションの平均を示したものである。図に示すように視線については、語りかけ開始後に頻度が高くなり 31 秒後と 61 秒後の 2 つの区間で最も高まり、その後減少していく。一方、微笑と発声は語りかけ後 1 分半を過ぎたところから見られることが多かった。図の 1-30sec. に微笑の発現があるのはセッション 9 において語りかけ直後より笑顔が発現した結果を反映している。

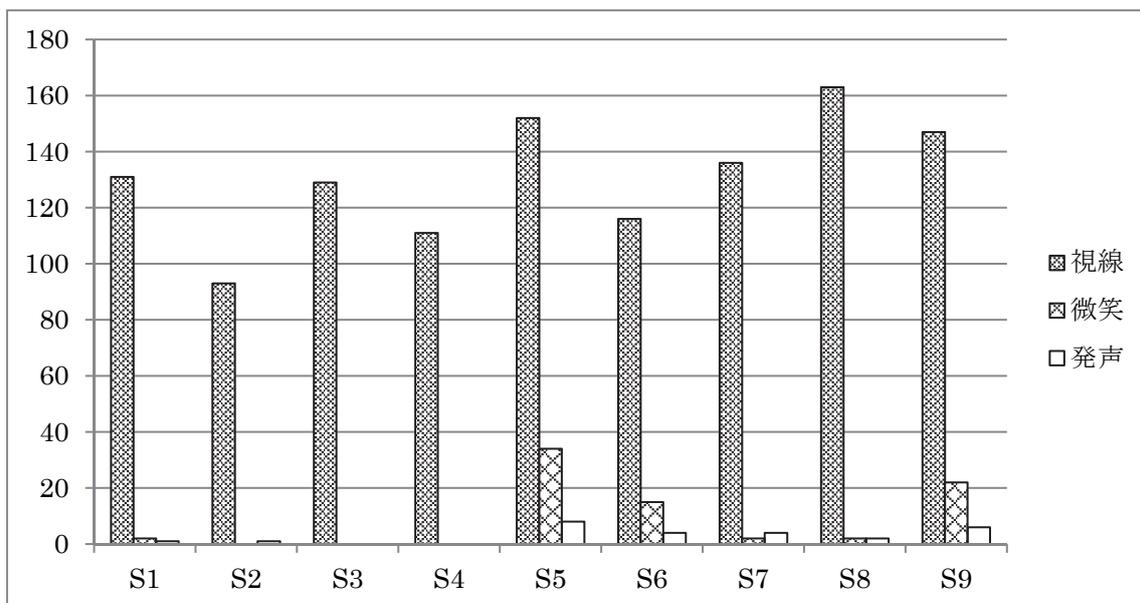


Fig.1 語りかけ中における各指標の頻度の推移 (S1~S9)

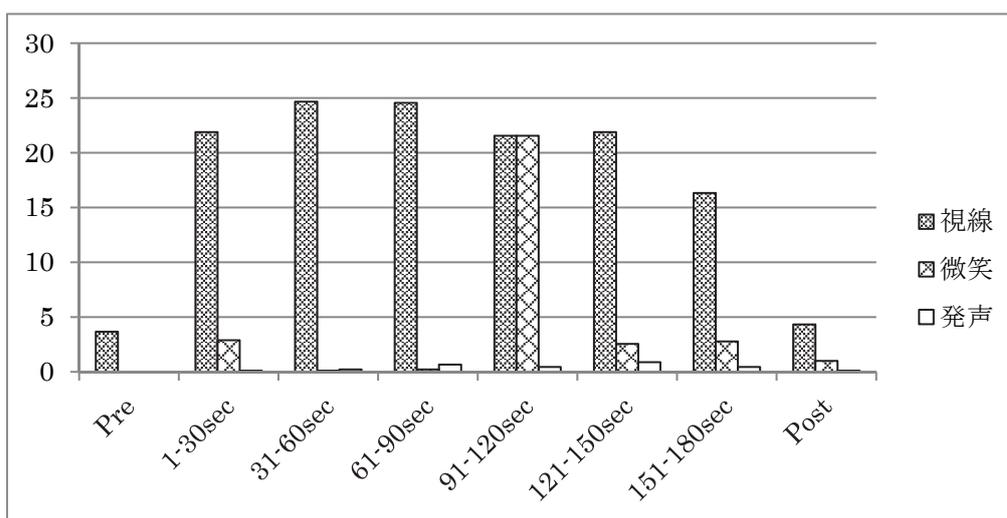


Fig.2 語りかけの時間経過に伴う各指標の発現頻度 (9セッションの平均)

セッション 10 においては対象児を囲んだ 3 名による語りかけが行われたが、Pre-Baseline を含む 10 分間を分析した結果、母親が語りかけた時間的割合は

38.9%、女子学生 36.6%、男子学生 18.1%であった。3名が各々語りかけるときに本児から向けられた「視線」の頻度（サンプル数）は、母親 235、女子学生 271、男子学生 33 であり女子学生に対する発現が多かったものの、母親の語りかけには笑顔と発声の発現が特に多く、それぞれ、母親 42 と 8、女子学生 3 と 2、男子学生 2 と 0 であった。

4. 考 察

Fig.1 に示すように本事例は母親に視線を向けるのみならず、セッション 5以降は微笑や発声も複数回発現するようになった。日々の生活の中で子どもに短時間語りかけることはあっても、連続 3 分間にわたって語りかけ、それを繰り返すという経験は母親にとって初めてであった。3 分間という時間は決して短い時間ではなく、初めこの 3 分間を母親は長いと感じたが、Fig.2 に示すような 1セッションごとの本児の傾聴の様子を筆者らが母親に伝えてきたことにより、母親は家庭においても語りかけの機会を多くもつようになったようである。応答行動の促進にあたっては言語的働きかけを継続することが重要であるが、同時に対象児の傾聴の特徴を把握することも必要であろう。

母親が乳児に対して語りかける際の「母親語」（正高，1993）の音声特徴は、「(1) ことさら声の調子（高さ）を高くするか、(2) またそれと同時に声の抑揚を誇張する傾向が顕著となる」とのことであるが、本事例の母親は顔を本児に 15-20cm ほどに近づけ比較的小声で語りかけていた。これは本児がかつて音や人の声に過敏性を示していたことへの配慮として小声で話すようになったからではないかと考えられる。このことから、声かけの際の声の調子、子どもとの位置関係や距離も応答行動を引き出す上で重要な検討の視点かもしれない。語りかけの内容は、家庭や学校で本児が体験したこと、来談中の活動、学校での今後の予定などであった。子どもの日常生活体験に基づいて子どもに分かりやすい内容の検討も必要と考える。

また、Fig.2 によれば、語りかけの時間経過に伴う各指標の発現頻度をみると、微笑や発声は 3 分間の後半に発現することが多いように見える。このことは、日常生活の中で行われる短時間の声かけだけでなく、子どもと向き合い数分間語りかけること、あるいは対話するような時間を設けることが、発声や笑顔を引き出す上で重要であることを示唆しているように思われる。

最後に細渕（1996）は、乳児や重度・重複障害児のコミュニケーション研究の動向を踏まえ、初期コミュニケーションの形成（発達）について次のように述べている。すなわち、「人は記号としてのことばを使いながらも、それに加えて表情、視線、声の抑揚、身振りなどを複合的に織り込んで、今の気持ちを

伝えようとするものであり、むしろ気持ちの共有こそがコミュニケーションの目的である。したがって、お互いに了解可能な記号のコード化を進めるだけでなく、記号がなくても通じあえたと実感できるような共感・共有の関係をどのようにして作るかという課題も重要であろう。『ことば』をもたない生後初期の新生児との間でも十分気持ちの交流が可能であることは、多くの母親（もしくは父親）が体験的に気づいている。したがって、記号化の促進よりも、むしろこうした気持ちの交流、共感・共有の関係の形成こそ、重度・重複障害児のコミュニケーションの初期発達の基盤になっていると考えることができる。」と述べている。たとえ3分間といえども切れ目なく楽しそうに話しかける様子をみると、本事例の母親もまた、自身に向けられた子どもの視線のみならずわずかながらも笑顔を含む表情の変化や発声の発現により「気持ちの交流」あるいは情動的交流が進み、それが家庭での語りかけの機会を多くするようになった動機づけになっていると思われる。

付記：研究の実施と発表に関しては、保護者の了解を得ております。ご協力に記して感謝申し上げます。

引用文献

- 荒木暁子（2007）障害のある乳幼児とその母親の食事場面における相互作用行動の特徴—時間サンプリング法を用いた頻度分析—。千葉大学看護学部紀要，第29号，25—31。
- Coupe, J., Barber, M. & Murphy, D. (1988) *Affective Communication*. In Coupe, J. & Goldbart, J. (Eds.), *Communication before speech*, Chapman & Hall, London, 31-47.
- 細淵富夫（1996）重度・重複障害児のコミュニケーション研究をめぐる諸問題：乳児研究からのアプローチ（＜特集＞障害児のことばとコミュニケーション）。障害者問題研究，23(4)，307—314。
- 岩田純一（1990）ことば。無藤隆・高橋道子・田島信元（編）発達心理学入門 I—乳児・幼児・児童，東京大学出版会，108—128。
- 前田泰弘・小林倫子（2000）重度・重複障害児との授業場面におけるコミュニケーション構造—教師発話の語用分析からの検討。国立特殊教育総合研究所研究紀要，27，11—21。
- 金城明美・浦崎武（2009）発達障害の子どもへの集団トータル支援のかかわり—「非指示的アプローチ」と「指示的アプローチ」—。琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要，No.1，95—106。
- 近藤文里・辻元千佳子（2008a）絵本の読み聞かせに関する基礎研究と ADHD 児教育への応用（5）—発達障害児への継続的な読み聞かせ実践—。滋賀大学教育学部紀要，教育科学，58，1—15。
- 近藤文里・辻元千佳子（2008b）絵本の読み聞かせに関する基礎研究と ADHD 児教育への応用（6）—絵本の読み聞かせ実践者へのアンケート調査—。

- 滋賀大学教育学部紀要，教育科学，58，17-29.
- 近藤みえ子・山本理絵（2013）集団での絵本の読み聞かせを通しての自閉症スペクトラム幼児の発達支援—共同注意・情動の共有に着目しての実践の分析より—．保育学研究，51（3），32-44.
- 正高信男（1993）0歳児がことばを獲得するとき．中公新書．
- 文部省（1992）肢体不自由児のコミュニケーション指導．日本肢体不自由児協会．
- 武藤千聖（2012）重度・重複障害児と母親との相互交渉に関する研究—語りかけ・絵本の読み聞かせ場面を踏まえて—．東北大学教育学部平成23年度（2011年度）卒業論文．
- 恩田真澄・松村多美恵（2008）知的障害児の発話における文の発達：紙芝居の読み聞かせを通して．茨城大学教育実践研究，27，127-138.
- 進一鷹（1996）重度・重複障害児の言語行動の形成に関する諸問題．熊大教育実践研究，第13号，37-47.
- 新谷千尋・川住隆一（2010）視覚障害を伴う重症心身障害者の話しかけ場面における聴性行動の促進に関する研究．日本特殊教育学会第48回大会発表論文集，411.
- 新谷千尋（2010）語りかけ場面における視覚障害を伴う重症心身障害児・者の聴性行動の促進に関する研究．東北大学大学院教育学研究科平成21年度（2009年度）修士論文．
- 高橋道子（1990）乳児の認知と社会化．無藤隆・高橋道子・田島信元（編）発達心理学入門Ⅰ—乳児・幼児・児童，東京大学出版会，36-60.
- 垂髪あかり（2009）絵本の読み聞かせによる重度・重複障害児の「笑顔」獲得過程とコミュニケーション—質的分析法による検討—．SENジャーナル，15（1），211-225.
- 内田京子（2011）広汎性発達障害児への読み聞かせ実践—「のはらうた」を教材とした発達の検討—．滋賀大学大学院教育学研究科研究論文集，第14号，25-36.
- やまだようこ（1987）ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち1．新曜社．
- ザポロージェツ，ア・ヴェ & リシナ，エム・イ（青木冴子他訳）（1979）乳幼児のコミュニケーション活動の研究．新読書社．