

身体接触を伴う動きの活動が 重度・重複障害者の対人コミュニケーション行動を促す効果

Effect of Motion Practice Making Physical Contact with the Trainer on Social Communication Behavior in Adult with Both Severe Mental Disabilities and Physical Disabilities

浅野 遥佳¹・永井 祐也²・橋本 正巳³
Haruka ASANO・Yuuya NAGAI・Masami HASHIMOTO

Abstract

This study hypothesized that motion practice making physical contact with the trainer promoted more social-communication behaviors in adult with both severe mental disabilities and physical disabilities than practice with the trampoline. An adult with both severe mental disabilities and physical disabilities participated in this study. Results showed that the participant performed social-communication behaviors more frequently at motion practice making physical contact with the trainer during at practice with the trampoline. The hypothesis of this study was supported.

Keywords: 重度・重複障害 対人コミュニケーション行動 三項関係 身体接触を伴う動きの活動

I. はじめに

重度・重複障害者とは、学校教育法施行令第22条3に規定する障害（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者）を二つ以上併せ有することに加え、発達の側面や行動的側面も含めたときに常時介護を必要とする程度の者である（特殊教育の改善に関する調査研究会，1975）。この発達の側面とは、精神発達の遅れが著しく、自他の意志の交換及び環境への適応が著しく困難な者であり、行動的側面とは、多動的傾向等の行動問題が著しく、常時介護を必要とする程度の者である。これらの中でも、身辺処理や社会的適応、教育措置や教育内容・方法の面で困難な課題があるのは、知的障害と肢体不自由を重複する者である（中山，1978）。

重度・重複障害者は、運動・認知・言語・社会性のすべての領域において著しい発達の遅れがみられる（徳永，2009）。しかし、重度・重複障害者は、表情や視線、身体の動き、発声、身振りなどの非言語コミュニケーションを使いながら自己表現しており（古山，2006）、それらに対応していくことが指導者には求められる（渡邊，2011）。しかし、動きの微弱さや応答性の乏しさから、指導者がコミュニケーションを読み取りづらく、指導の糸口をつかむことが困難な場合が多い（寺本・川間・進，2011；徳永，2009）。また、多大な時間を要するため、重度・重複障害者とやりとりする指導者が不安な気持ちを抱き、働きかけそのものが少なくなっていく傾向も指摘されている（坂口，2006）。そのため、教育現場の一部では、重度・重複障害者の指導に悩む状況が養護学校義務化以前から現在まで続いている（樋口，2018）。

言い換えれば、重度・重複障害者の微弱な非言語コミュニケーションシグナルを読み取ることができれば、効果的な指導実践を行うことが可能だろう。徳永（2009）は、指導者との意思のやりとり（対人的相互交渉）が重度・重複障害者への指導の成立条件としている。このように、重度・重複障害者への指導では、重度・重複障害者と指導者が互いに注意・情動・意図を共有しながら相互交渉を展開する必要がある。

¹岡山県立岡山西支援学校 Okayama-Nishi Special School for Children with Special Needs

²大阪大学大学院 人間科学研究科 Graduate School of Human Science, Osaka University

³くらしき作陽大学 子ども教育学部 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

他者と注意・情動・意図を共有する能力は、乳幼児期に最も著しい発達を遂げる (Bakeman & Adamson, 1984; Stern, 1985)。共同注意は、物との二項関係と他者との二項関係を統合し、三項 (乳児-対象物-他者) の交流構造 (以下、三項関係) を可能とする非常に重要な能力である (大藪, 2004)。共同注意は後の言語や社会性の発達を促すことが指摘されてきており (e.g., Baron-Cohen, 1995; Tomasello, 2003)、共同注意行動は早期に獲得すべき機軸スキルである (Mundy & Crowson, 1997)。そのため、重度・重複障害者の共同注意や三項関係の成立を目指した実践研究がいくつか報告されている (e.g., 菅・樋口, 2017; 徳永, 2001)。徳永 (2001) は、全盲の重度・重複障害児と太鼓を用いた活動を行い、子どもと指導者との相互交渉を重視し、子どもの自発的な動きを促したことで、指導者の働きかけに注意を向け、応じる行動が増加したことを報告した。菅・樋口 (2017) は、重度・重複障害児が指導者と玩具を介して関わる中で、物とのかかわりが優位な段階、物に関わりながらも人の存在を明確に意識している段階、物と人を関連付けて物への注意を他者と共有して関わる段階で変容することを報告した。このように、重度・重複障害者の三項関係の成立や対人コミュニケーション行動は発達する可能性があり、その実践知を蓄積することは重度・重複障害者の対人コミュニケーション行動を支援する方法論を確立するために重要である。

本研究では、揺れる刺激が伴うトランポリンの活動を好む重度・重複障害者を対象とした。指導者は、本研究実施までの活動において、彼がトランポリンをもっと揺らしてほしいという要求を出せるようになることを目標に指導を行っていた。しかし、指導者に手を伸ばすという要求が見られるものの、指導者を見たり笑いかけたりする対人コミュニケーション行動がほとんど見られなかった。その背景として、彼は、物に関わりながらも人の存在を明確に意識している段階 (菅・樋口, 2017) であり、三項関係が十分に成立していないことが考えられた。徳永 (1999) は、自発的な発語が10語程度あるが、コミュニケーション場面において対人関係に難しさがある重度・重複障害児を対象に、身体接触を伴う動きの活動を設定し、その活動を手掛かりに他者とのやりとり行動を形成する指導を行った。その結果、身体接触を伴う動きの活動に指導者と一緒に取り組む行動が安定することに伴って、三項関係が成立し、会話によるやりとりも成立するようになってきたことを報告している。

松田 (2002) は指導者とのコミュニケーション関係を基盤として、その子どもの関心に基づく独自の探索活動の展開を重視することを提案している。そこで本研究では、これまで研究参加者が好んで取り組んできたトランポリンの活動とトランポリンの揺れを模した身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動の生起頻度を比較し、身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の形成を促すという仮説を検証することを目的とした。また、身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動をトランポリンの活動へ般化させていく際に、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動を行うことが有効ではないかと考えた。この仮説も合わせて検討することとした。

II. 方法

1. 研究参加者

研究参加者は特別支援教育ラボにおけるよりよくの実践活動 (橋本・永井・銀屋・渡邊・松田, 2019) に参加する男性Sさんであった。Sさんは前年度に特別支援学校を卒業し、X年4月から社会人となった。X年4月現在、Sさんは19歳であり、重度の肢体不自由と知的障害を重複していた。

姿勢・運動・操作面では、体幹は屈曲優位で股関節が内旋していた。そのため、一人で座ることは可能ではあるが、姿勢支援を行わないと前のめりになり姿勢保持が困難であった。他動的に股関節を開き、膝を屈折させることにより座位の姿勢になることができていた。移動する際には、車椅子を使用していた。車椅子を目的地まで移動させることや車椅子の乗り降りは自力では難しいため、他者の介助を必要としていた。下肢は、足首の緊張が強く他動的に動かしても自由に動かすことは困難であった。肩や肘、手首を比較的自由に動かし、上肢を機能的に使用することができていた。指導者に要求を伝えるために手を伸ばしたり、タッチしたりすることもできていた。また、特定の物 (スズランテ-

プ、洗濯物等)には自ら触れようとする姿もみられた。指導者とやりとり活動をする際には、指導者の手を握り続けることができていた。

感覚・認知、コミュニケーション面、対人面においては、キラキラ星の歌、「タッカタッカ」というリズム感のある発声、車のバックの音「ピーッピーッ」、御経など低い音声、指導者の発声などの模倣することがあった。しかしながら、指導者の言葉かけを理解することや双方向的なコミュニケーションは難しかった。そして、Sさん自身が、楽しい、面白いと感じている場面では、自分の世界観の中で楽しみ、指導者からの働きかけに応じることが少なかった。また、トランポリンの振動、机をたたき、自身の喉の声音を手の平や指先で感じるなどの特定の感覚刺激を好んでいた。興味がない活動の時には、自身の喉に手を当て刺激遊びをしたり、照明を注視したりしていた。指導者がSさんの発声、動作を逆模倣すると視線が合ったり微笑んだりすることが時折見られた。他者への興味・関心はSさんから読み取れるものの、対人コミュニケーション行動の生起が乏しかった。

2. 支援内容

本実践は、くらしき作陽大学特別支援教育ラボの一室でよりよくの実践活動として行われた。X年度4月現在、5名の重度・重複障害児・者とその家族が本活動に参加していた。よりよくの活動の基本的なスケジュールは、はじまりの会(10分)、個別指導(60分)、保護者報告(10分)、終わりの会(10分)で構成されており、本研究の実践活動は、個別指導の時間に実施された。指導期間はX年4月～X年12月の間に、計4回行った。本研究ではX年9月、11月の2回の指導内で分析対象のデータを収集した。

(1) 長期目標： 本人の動きや発声に応じて指導者が動いたり、言葉がけたりすることで、指導者に対して微笑みかけたり、要求を伝えたりすることができる。

(2) 長期目標の設定理由： 昨年度のトランポリンでの活動では、Sさんの要求行動に対して指導者がすぐに応えることにより要求行動を増加させていた(入江, 2019)。そこで今年度も引き続き、Sさんが好む揺れ・弾み刺激を活用したトランポリンでの活動を行い、要求行動を引き出すことに加え、アイコンタクトや微笑等の対人コミュニケーション行動も促していきたいと考えた。

しかし、昨年度と同様の活動をして、対人コミュニケーション行動を十分に促すことはできないと考え、Sさんが好むトランポリンの揺れを取り入れつつ、徳永(1999)を参考に身体接触を伴う動きの活動を行うこととした。また、将来的にはトランポリンでの活動でSさんの対人コミュニケーション行動が表出することを目指し、身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動をトランポリンでの活動へ般化せることを念頭に置いたトランポリンの上で身体接触を伴う活動を行うこととした。

(3) 指導内容： 本研究で行った3種類の活動をFig.1に示す。トランポリンでの活動においては、Sさんからタッチ等の要求行動が出たら上下に大きく揺らし、Sさんの表情が変化した頃にトランポリンを意図的に止めるようにした。Sさんはトランポリンが止まったことに気づき、もう1回やってほしいと次の要求に繋がるようにした。トランポリンを揺らしているときは、Sさんがキラキラ星等を歌ったり、Sさんの「タッカ、タッカ」と繰り返される発声を逆模倣したりし、一緒に楽しんでいる指導者の存在に気づかせようとした。



Fig. 1 各やりとり活動のイメージ

左から、トランポリンでのやりとり活動、身体接触を伴う動きの活動、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動を示す。

また、トランポリンを止めたときには、「とまったね」などの言葉がけを行い、トランポリンが揺れていないことに気づかせるようにした。「もう1回する？」等の要求を促すような働きかけをせず、Sさんの自発的な要求行動を待つようにした。

身体接触を伴う動きの活動においては、Sさんが指導者の上に乗りながら、好きなトランポリンの揺れに模して上下に揺れたり、前後・左右に動いたりした。その揺れや動きは、Sさんの重心移動や身体の動き（手先、腕、身体の動きの微弱なサイン）に合わせて大袈裟に行った。微弱なサインにも気づきやすくなるように、指導者はSさんと手をつないだり、Sさんの手首や腕を軽く握ったりして、活動中、常に身体接触させていた。揺れたり動いたりしているときには、動きに合わせた効果音を発生したり、Sさんの「タッカ、タッカ」と繰り返される発声を逆模倣したりし、Sさんの動きに合わせて一緒に楽しんでいる指導者の存在に気づかせようとした。また、動きを意図的に止めるようにし、Sさんがそれに気づき、もう1回やってほしいと次の要求に繋がるようにした。動きを止めたときには、「とまったね」などの言葉がけを行い、揺れや動きがないことに気づかせるようにした。「もう1回する？」等の要求を促すような働きかけをせず、Sさんの自発的な要求行動を待つようにした。

身体接触を伴う動きの活動からトランポリンでの活動へ移行させる活動として、トランポリンでの活動と身体接触を伴う動きの活動を組み合わせ、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動を試みた。Sさんの重心移動や身体の動きに合わせて、トランポリンの揺れ・弾みを活用しながら、上下に揺れたり、前後・左右に動いたりした。微弱なサインにも気づきやすくなるように、指導者はSさんと手をつないだり、Sさんの手首や腕を軽く握ったりして、活動中、常に身体接触させていた。揺れたり動いたりしているときには、動きに合わせた効果音を発生したり、Sさんの「タッカ、タッカ」と繰り返される発声を逆模倣したりし、Sさんの動きに合わせて一緒に楽しんでいる指導者の存在に気づかせようとした。また、指導者の動きやトランポリンの揺れを意図的に止めるようにし、Sさんがそれに気づき、もう1回やってほしいと次の要求に繋がるようにした。動きを止めたときには、「とまったね」などの言葉がけを行い、揺れや動きがないことに気づかせるようにした。「もう1回する？」等の要求を促すような働きかけをせず、Sさんの自発的な要求行動を待つようにした。

なお、トランポリンでの活動は、本研究実施以前からSさんが取り組んでいたが、身体接触を伴う動きの活動とトランポリンでの身体接触を伴う動きの活動は、本研究実施に際し、9月の指導の1回前から取り入れていた。

(4) 各活動における自立活動の指導の相互関連性について：学習や行動を支援する際には、研究参加者の背景となる特性を理解し、学び方に応じた指導・支援を計画する必要がある（橋本，2012；2014）。さらに橋本（2016）は、指導を行う際に自立活動の6区分を相互に関連させた計画に基づいて子どもに関わることが有効であると述べている。本研究実践におけるトランポリンでのやりとり活動、及び、身体接触を伴う動きの活動における自立活動の指導の相互関連性を下記に示す。

トランポリンでのやりとり活動においては、指導者がトランポリンを上下に揺らしたり弾ませたりすると、笑顔になり（心理的な安定）、バランスを取ろうとした（環境の把握・身体の動き）。そして、指導者が上下に大きく揺らすほど、バランスを取ろうと踏ん張ろうとしたり（身体の動き）、揺らし

Table 1 行動カテゴリーと操作的定義

行動カテゴリー	κ	操作的定義
要求	0.72	研究参加者が要求のために、指導者に対して手を伸ばす、発生する、手首を返す、押し返す等の行動。
指導者の反応	0.70	研究参加者が示した要求行動に対して3秒位以内に指導者が反応していた。
視線	0.73	研究参加者と指導者の視線がお互いに相手の顔へ停留していることが少なくとも1秒間以上継続している。
笑顔	0.63	研究参加者と指導者の視線が合っているときに、研究参加者が指導者に歯を見せる、もしくは、口角が上がる微笑みを少なくとも1秒間以上継続している。

てほしいと指導者の手を握り返したりした（コミュニケーション）。また、指導者は、研究参加者の発声に合わせて逆模倣したり歌を歌ったり、研究参加者のバランス保持や快の情動表出が見られたタイミングで意図的にトランポリンを揺らすことを止めるようにした。すると、研究参加者の表情が変化し（心理的な安定）、再び揺らしてほしいと、指導者に笑いかけながら（人間関係の形成）、手を伸ばして要求を伝えた（コミュニケーション）。指導者が研究参加者の要求にすぐさま応答することで、研究参加者は心地よい表情になった（心理的な安定）。それらを繰り返すことで、研究参加者の覚醒レベルが安定していった（健康の保持）。

身体接触を伴う動きの活動においては、研究参加者が指導者の膝の上で手を握っているとき、指導者が研究参加者の押し引き動きに合わせて身体を動かすと笑顔を見せていた（心理的な安定・環境の把握）。指導者が身体を動かしながら効果音等を発声すると、身体を動かしながら一緒に活動している指導者の方を見ながら笑いかけていた（人間関係の形成）。また、指導者が前後、左右へ大きく傾いたり上下に揺すったりすると、バランスを取ろうと踏ん張ろうとしたり（身体の動き）、安定した姿勢を取りたいと指導者の手を握り返かえしたりした（コミュニケーション）。そして、研究参加者のバランス保持や快の情動表出が見られたタイミングで、指導者が意図的に前後、左右への傾きや上下の振動を止めるようにした。すると研究参加者は、再び指導者に動いてほしいと、指導者に笑いかけながら（人間関係の形成）、手を握り返して要求を伝えた（コミュニケーション）。指導者が研究参加者の要求にすぐさま応答することで、研究参加者は心地よい表情になった（心理的な安定）。それらを繰り返すことで、研究参加者の覚醒レベルが安定していった（健康の保持）。

3. 評価方法

X年9月、11月の2回の指導において、各活動における指導者とのやりとりの様子を1回につき5分間連続でSさんの視線や表情が観察できるように指導者の斜め後方からビデオカメラで撮影した。各活動における指導者とのやりとりの様子を2回ずつ、計10分間記録した。総観察時間は30分であった。

撮影後に映像記録を再生しながら、Table 1に示す行動カテゴリーに従って、Sさんの対人コミュニケーション行動の生起頻度や継続時間を記録した。要求行動、指導者の反応は生起頻度、視線、笑顔は生起頻度と継続時間を算出した。コーディングされた変数の信頼性を測定するために、独立した観察者1名がこの研究で用いたカテゴリーをコーディングするために訓練された。映像記録の50%がコーディングされ、各行動カテゴリーの評価者間一致率（ κ 係数）は概ね高かった（Table 1）。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、Sさんの保護者に、研究の趣旨ならびに個人情報やデータの取り扱いについて説明し書面で同意を得た。

Table 2 各指導回における5分間あたりの対人コミュニケーション行動の生起頻度・時間

	要求	反応	視線	笑顔
9月	9.00	3.33	15.67	4.33
11月	11.00	5.67	23.67	13.00

要求と反応は5分間あたりの行動の生起頻度、視線と笑顔は生起時間を示す。
単位は、生起数が回、生起時間が秒。

Table 3 各活動における5分間あたりの対人コミュニケーション行動の平均生起頻度・時間

	要求	反応	視線	笑顔
トランポリンでの活動	11.00	6.00	8.00	8.00
身体接触を伴う動きの活動	14.50	5.00	45.00	12.00
トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動	4.50	2.50	6.00	6.00

要求と反応は5分間あたりの行動の平均生起頻度、視線と笑顔は平均生起時間を示す。
単位は、生起数が回、生起時間が秒。

Ⅲ. 結果

各指導回における5分間あたりの対人コミュニケーション行動の生起頻度、生起時間をTable 2に示す。5分間あたりの要求の生起頻度は、9月の活動では9.00回、11月では11.00回であった。Sさんの要求に対する支援者の反応は、9月が3.33回、11月が5.67回であった。5分間あたりの視線を指導者に向けていた時間は、9月が15.67秒、11月が23.67秒であった。笑顔を指導者に向けていた時間は、9月が4.33秒、11月が13.00秒であった。

各活動における5分間あたりの対人コミュニケーション行動の平均生起頻度、平均生起時間をTable 3に示す。5分間あたりの要求の生起頻度は、トランポリンでの活動では11.00回、身体接触を伴う動きの活動では14.50回、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では4.50回であった。Sさんの要求に対する支援者の反応は、トランポリンでの活動では6.00回、身体接触を伴う動きの活動では5.00回、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では2.50回であった。視線を指導者に向けていた時間は、トランポリンでの活動では8.00秒、身体接触を伴う動きの活動では45.00秒、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では6.00秒であった。笑顔を指導者に向けていた時間は、トランポリンでの活動では8.00秒、身体接触を伴う動きの活動では12.00秒、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では6.00秒であった。

各活動、各指導回における5分間あたりの要求行動の生起頻度をクロス集計した結果をTable 4に示す。トランポリンの活動における要求は、9月が15回、11月が7回であった。身体接触を伴う動きの活動では、9月が11回、11月が18回であった。トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では、9月が1回、11月が8回であった。各活動、各指導回における5分間あたりの反応率の生起頻度をTable 5に示す。トランポリンの活動におけるSさんの要求に対して、指導者が反応した割合は、9月が0.333、11月が1.000であった。身体接触を伴う動きの活動におけるSさんの要求に対して、指導者が反応した割合は、9月が0.363、11月が0.333であった。トランポリンの上で身体接触を伴う動きの

身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害者の対人コミュニケーション行動を促す効果

Table 4 各活動、各指導回における5分間あたりの要求行動の生起頻度

	9月	11月
トランポリンでの活動	15	7
身体接触を伴う動きの活動	11	18
トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動	1	8

単位は、回。

Table 5 各活動、各指導回における5分間あたりの指導者の反応率

	9月	11月
トランポリンでの活動	5 (0.333)	7 (1.000)
身体接触を伴う動きの活動	4 (0.363)	6 (0.333)
トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動	1 (1.000)	4 (0.500)

単位は、回（割合）。

Table 6 各活動、各指導回における5分間あたりの視線時間の生起頻度

	9月	11月
トランポリンでの活動	0	16
身体接触を伴う動きの活動	47	43
トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動	0	12

単位は、秒。

Table 7 各活動、各指導回における5分間あたりの笑顔時間の生起頻度

	9月	11月
トランポリンでの活動	0	16
身体接触を伴う動きの活動	13	11
トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動	0	12

単位は、秒。

活動では、9月が1,000、11月が0.500であった。各活動、各指導回における5分間あたりの視線を指導者に向けていた時間をTable 6に示す。トランポリンの活動における視線を指導者に向けていた時間は、9月が0秒、11月が16秒であった。身体接触を伴う動きの活動では、9月が47秒、11月が43秒であった。トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では、9月が0秒、11月が12秒であった。各活動、各指導回における5分間あたりの笑顔を指導者に向けていた時間をTable 7に示す。トランポリンにおける笑顔を指導者に向けていた時間は、9月が0秒、11月が16秒であった。身体接触を伴う動きの活動では、9月が13秒、11月が11秒であった。トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動では、9月が0秒、11月が12秒であった。

IV. 考察

本研究の目的は、これまで研究参加者が行ってきたトランポリンの活動とトランポリンを模した身体接触を伴う動きの活動における要求行動等のやりとりを比較し、身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の形成を促すという仮説を検証することであった。また、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動を行うことで、身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動をトランポリンの活動へ般化させることができるという仮説も合わせて検討することであった。

本研究の結果は、身体接触を伴う動きの活動の方がトランポリンでの活動よりも5分間あたりの要求行動や視線、笑顔と言った対人コミュニケーション行動が多かったことを示した。徳永（1999）は、身体接触を伴う動きの活動に指導者と一緒に取り組むことで、対人的なやりとりが増加したことを報告している。本研究の結果は、徳永（1999）の知見を支持し、身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の形成を促すことが示された。トランポリンでの活動は、研究参加者にとってトランポリンへの注意と指導者への注意を統合しながら取り組む、いわば三項関係が成立した指導であると考えられる。一方、トランポリンを模した指導者の上に研究参加者が乗りながら身体接触を伴う動きの活動は、指導者への注意が中心となる二項関係の指導であり、トランポリンでの活動よりも低次の発達段階に合わせていたものであると考えられる。研究開始時の研究参加者は、トランポリンでの活動において、指導者に手を伸ばす要求はあるものの、指導者を見たり笑いかけたりする対人コミュニケーション行動がほとんどなかった。これは、物に関わりながらも人の存在を明確に意識している段階（菅・樋口, 2017）であり、十分に三項関係の獲得されていなかったと考えられる。身体を通して理解する方がわかりやすい場合もあることから（橋本, 2016）、本研究の参加者にとっては、二項関係的な身体接触を伴う動きの活動の方がわかりやすい活動になっていたと考えられる。また、身体接触を伴う動きの活動は、指導者への視線や笑顔といった対人コミュニケーション行動の生起時間がトランポリンでの活動よりも長かった。これも二項関係的な活動の中で、注意を向ける対象が指導者に絞られ、指導者への対人意識を高めたためと考える。重度・重複障害児の三項関係の発達に着目し、それに応じたわかりやすい関わりは、指導者への対人コミュニケーション行動の生起を促すことに有効であることが示唆された。

しかし、本研究の知見は、重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の発達を促したと考えることは控える必要がある。本研究の指導は2回に限られており、縦断的な変化を検討したわけではない。指導内容を研究参加者の発達段階に合わせて工夫したことによって、彼が潜在的に有していた能力を指導場面で引き出すことができたと考えられるべきである。川間（2002）は、認知・コミュニケーションと姿勢は密接に関連していると述べている。我々指導者は、重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の引き出し方を指導内容や姿勢支援等の指導・支援を工夫していくことが求められる。

また、本研究では、二項関係的な身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動を三項関係的なトランポリンでの活動へ般化させていく際に、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動を取り入れた。しかし、本研究の結果は、トランポリンの上での身体接触を伴う動きの活動

における要求行動や対人コミュニケーション行動の生起頻度は、他の活動に比べて少なかった。本研究の結果からは、トランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動が身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動をトランポリンでの活動へ般化させる際に有効であるという仮説は支持されなかった。ただし、身体接触を伴う動きの活動とトランポリンの上で身体接触を伴う動きの活動は、本研究を実施する1つ前の回から試み始めた活動である。そのため、従来から取り組んでいたトランポリンでの活動において、研究参加者の要求行動に対する指導者の反応率が最も高かった。指導者は、これらの活動における指導方法を模索している段階であったため、研究参加者にとって何をすればいいのかがわかりにくい活動になっていたのかもしれない。しかし、11月のトランポリンの上での身体接触を伴う動きにおける要求行動や対人コミュニケーション行動の生起頻度は、9月よりも増加していた。このことから、身体接触を伴う動きの活動における対人コミュニケーション行動をトランポリンでの活動へ般化させていく際にトランポリンの上での身体接触を伴う動きの活動が有効である可能性を検討する余地が大いにあり、今後の研究が期待される。

本研究は、身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の形成を促すことを実証し、重度・重複障害児の三項関係の発達に着目した教育実践の有用性を論じた。しかし、限られた指導回数における横断的な検討である。重度・重複障害児の対人コミュニケーション行動の発達を促進する指導の在り方を縦断的に検討することが今後の課題である。

謝 辞

本研究は、くらしき作陽大学子ども教育学部2019年度卒業研究論文「身体接触を伴う動きの活動が重度・重複障害者の対人コミュニケーション行動を促す効果」(著者 浅野遥佳)に加筆・修正を加えたものである。本研究は、Sさん及びそのご家族のご理解・ご協力によって、貴重な教育実践研究の成果を取りまとめることができました。また、よりよくの活動に参加してきた全ての学生の協力によって、本研究を実施することができました。皆様に心から御礼申し上げます。

文 献

- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984) Coordination attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interactions. *Child Development*, 55, 1278–1289.
- Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- 古山勝 (2006) 重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導三項一関係におけるリーチング行動の発達一。徳永豊 (2006) 重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究。国立特殊教育総合研究所研究成果報告書, 特殊研F-138, 61–71.
- 橋本正巳 (2012) 気になる子どもの支援ハンドブック—マルチアレンジングサポートのすすめ—。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳 (2014) 気になる子どもの支援ハンドブックⅡ—マルチアレンジングサポートのすすめ—。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳 (2016) 障害の重い子どもへのかかわりハンドブック—マルチアレンジングサポートの観点から—。社会福祉法人全国心身障害児福祉財団。
- 橋本正巳・永井祐也・銀屋伸之・渡邊亮太・松田真正 (2019) 実践的指導力を高める特別支援学校教員養成課程の在り方—特別支援教育ラボの教育実践・地域貢献・学術研究の三位一体化—。くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 51(2), 141–153.
- 樋口和彦 (2018) 学習の視点からみた重度・重複障害児研究の展望。特殊教育学研究, 56, 33–46.
- 入江明日香 (2019) 重度・重複障害児における要求行動のひろがりについて。くらしき作陽大学平成30年度卒業研究論文。
- 川間健之介 (2002) 肢体不自由児の姿勢—認知発達との関連を中心に—。特殊教育学研究, 39, 81–89.

- 松田直 (2002) 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 40, 341-347.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997) Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 27, 653-676.
- 中山文雄 (1978) 重度・重複障害教育の現状と今後の課題. 特殊教育学研究, 16, 26-38.
- 大藪泰 (2004) 共同注意—新生児から2歳6か月までの発達過程—. 川島書店.
- 坂口しおり (2006) 障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定. ジアース教育新社.
- Stern, D. N. (1985) *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- 菅智津子・樋口和彦 (2017) 重度・重複障害児の共同注意行動の発現過程とその支援—二項関係から三項関係への移行期の事例から—. 特殊教育学研究, 55, 145-155.
- 寺本淳志・川間健之介・進一鷹 (2011) 重度・重複障害者の意思表出を促す取り組みスイッチ操作の向上と意思表出行動の促進. 特殊教育学研究, 48, 371-382.
- 徳永豊 (1999) 相手に合わせる行動が難しい脳性まひ児の前後発達について—「動きの課題」を手がかりとした対人行動の形成から—. 特殊教育学研究, 36, 49-56.
- 徳永豊 (2001) 自発的な動きの乏しい重度・重複障害児の対人的相互交渉の成立について. 特殊教育学研究, 38, 45-51.
- 徳永豊 (2009) 重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意—コミュニケーション行動の基盤について—. 慶應義塾大学出版会.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 特殊教育の改善に関する調査研究会 (1975) 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について (報告). 文部科学省.
- 渡邊章 (2011) 肢体不自由のある子どもが示すコミュニケーションの困難への対応に関する研究動向と今後の課題. 植草学園大学研究紀要, 3, 7-16.