

肢体不自由特別支援学校における医療的ケアを必要とする 重症心身障害者の実践検討

別府悦子¹⁾・近藤博仁²⁾・野村香代³⁾

The Study on School Education for Persons with Severe Physical and Intellectual Disabilities which Need Medical Care

Etsuko BEPPU, Hirohito KONDOU, and Kayo NOMURA

肢体不自由特別支援学校において、人工呼吸器を使用する重症心身障害者Aさんと教師との授業実践を分析した。授業過程を96回のセッションとして、第1期：姿勢介助による快の状態と信頼関係の形成、第2期：給食を教師の介助で食べられる、第3期：日課の流れの把握と授業への参加、第4期：気持ちの動きを把握できる、第5期：重要な他者を支えに活動世界の広がる、と特徴づけた。実践の中では、Aさんが緊張と試行錯誤を繰り返しながら重要な他者である教師を受け入れ、給食介助が可能になり、ものや対人的興味が広がるなどの経過をたどった。抱っこで快の状態を作り、笑顔を共有することを通して、安心感の形成に努めた。笑顔や視線の発達の意味から授業改善に取り組みを行い、絵本を媒介として共有・共感関係を成立させた。重症児教育には教師が重要な他者になり、感じたように感じてみること（共感）や活動の共有が重要であり、そのことで「分かる」ことを目的とした授業の役割があることが考察された。

キーワード：重症心身障害者 医療的ケア 重要な他者 共有・共感関係

I. 問題

文部科学省が公表している統計資料によれば、平成26年度に肢体不自由特別支援学校において、重複障害学級在籍の児童生徒の割合が小・中学部で57.2%、高等部で34.6%であり、障害をあわせもつ児童生徒の割合が高いことがわかる。さらに、近年医療技術の進展によって、生命維持に困難のある子どもたちが生命を保つことができるようになり、重い運動障害と知的障害をもち、濃密な医療的なケアの必要な重症心身障害児（以下重症児と記す）が保育・教育現場で増加していることが指摘される（大江・川住、2014）。医療的ケアの実施を教師や介護職員が携わることができるように通知されたこと

（16文科初第43号「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて」初等中等教育局長通知）もあり、より超重度の児童生徒に対しての教育実践を、医療と連携しながら進めていくことが課題になっている。

ところで、重症心身障害児を担当する教師にとって、表現手段が限られているために児童生徒の内面を理解することが難しく、授業実践において教育目標や教育評価の設定に困難をかかえることも多いことが指摘される（三木、2012bなど）。北島（2005）は、実態把握や教育評価に必要な情報を行動のみから得ることが難しい重症児に、生理的反応を取り出すことができれば、それによって客観的に把握・評価できまた応答の促進条件を明らかにできることを

1) 教育学部 2) 元岐阜県立特別支援学校 3) 名古屋第二赤十字病院

指摘する。その一つが心拍反応をもとに生理的指標を手がかりにし、教育的働きかけの効果を検討している一連の研究である(水田・大平・北島・小池・堅田:1996、大平・前川・水田・堅田:1998など)。保坂(2003)は養護学校での朝の会場面や名前呼びの後に快刺激となる腰をゆらす働きかけを随伴する指導場面において、重症児を対象にパルキシメータを用いて心拍反応を記録し、定位反応や期待反応について検討している。また、北島・竹形・牧野・小池(1998)は、注意の維持を促す声掛け、共感的受容など、働きかけを行う環境の設定の仕方によって期待促進が可能であることを示している。雲井・森・北島・小池(2003)は呼名に対する定位反応が活発になった後に、期待反応が生起することを縦断的追跡研究の中で明らかにした。こうした生理的指標を用いた研究は、指導を組み立てる上での有用な情報を呈示しているといえる。

三木(2012b)は、反応が読み取れない重症児にとっても、子どもにとってのキーパーソン(第三者など)やそれを取り巻く教師集団が、その意味を感じとりながら観察した内容は客観的な記録的価値をもっているという。細渕(2012)は、快・不快の感情を受け止める教師との交流を通じて、それが子どもに「楽しい」「うれしい」といった情動体験として蓄積されていくことがやがて人やものに向かう力になると指摘する。先の生理的指標の研究で示されているように、キーパーソンである教師が共感・共有関係を築きながら、定位反応や期待反応、および自発的活動の生起を教育的に位置づけていくことが重症児教育の中で重要な事項のひとつになると考える。

ところで、別府(1997a、1997b、1997c)は、肢体不自由養護学校において、重度・重複障害児の授業検討を行ったが、その際、「優れた実践」を行っていると言われる教師の実践を対象にした。これは、こうした教師の教授行動や授業実践を分析することが、より優れた授業を創るためのフィードバック情報を得るために有用だとした、清水(1990)、湯浅(1985)らの研究をもとにしている。こうした優れた実践を行う教師がキーパーソンになった重症心身障害者の教育実践を分析していくことは授業改善のフィードバック情報を得ることにつながるのではないかと考える。

なお、三木(2012b)がキーパーソン(第三者)としているが、第一筆者は社会学等でよく多用される「重要な他者」(Significant Other)(別府、2015)とここでは表現する。本稿では、こうした問題意識から、重症心身障害者の授業分析を、ある一人の教師の実践を事例に行う。一人の教師と重症者Aさんとの授業の中で生じたやりとりにおいて、教師がAさんの示す行動や反応の意味をどのように感じ、どのように評価したか、そしてそれを指導の目標にどうつなげていったかを明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 研究の方法と手続き

1. 事例の概要

男性、Aさんである。第二子として出生。満期産、吸引分娩で出生。定頸7か月、伝え歩きも遅く発達の遅れが気になり、地域の療育機関に通う。CT検査などの諸検査を行うが異常なし。機能訓練を行ったところ頸椎の異常が発見され、その後機能低下し、人工呼吸器を装着して生活を過ごす。2歳半より国立病院に母子入院する。小学校1年生の夏に在宅を希望し、中学校3年生まで知的障害特別支援学校の訪問教育を受ける。高等部より、肢体不自由特別支援学校に母子同伴で通学する。

2. 対象とする授業者

授業者は、第二筆者の近藤博仁(以下、教師と記す)である。教師は、東京都で中学校の教師として勤め、故郷の岐阜県に戻って障害児学校で実践を行った。その実践の記録を著書「かーわいーい my dear children 発達障がい子どもたちとー特別支援学校の日々」(近藤、2013)にまとめた。その中で、第一筆者は教師の子どもを信じ、決して子どもを否定しない教育観、発達観を知った。また、第一筆者は、全校研究会に講師として参加し、教師の授業を参観し、保護者から信頼が厚く、実践力量が高いことを知った。そうした「優れた」実践家の教師が、重症児Aさんと過ごした日々の記録をもとに、重症児教育を対象実践として取り上げることにした。

教師は、哲学を専攻しており、言葉以前の言葉の意味について研究を進めていたが、大人の小型ではない子どもという新たな存在を探究し、新たな言語体系と発達論の必要性について、実践を通じて論考

していた。重症児のAさんを担当した時、まずは母親のやり方をしっかり学び、そこでは、母親とAさんとの間に紡がれた言語体系を、自分とAさんとの間に写し取ろうとした行為として捉えることが重要だとした。そうすることによって初めてAさんとのコミュニケーションが成立すると教師は考えていた。この考え方が、子どもと向き合う姿勢、子ども主体という実践の構えにもなっていったと教師は記している。こうした実践の構えや教育観をもつ教師の実践を対象にした。

3. 授業の概要

授業は主に教師とAさんとの一对一の関わりで進行するが、個別的な対応を行いつつ、高等部重複学級の授業に参加している。それは、曜日によって時間割があり、「つどい」、音楽活動を中心とした「うた・リズム」、マッサージやリハビリテーション、健康診断などの「けんこう」、造形活動などの「ふれる・えがく」である。その他に後半、遠足や運動会、水治訓練、校内散策などが設定された。

4. 手続き

20XX年4月10日～10月7日までの96回にわたる授業における教師の介助、教授行動とAさんの反応を詳細に記録した実践記録をもとにした。1回1回の授業を1セッション（1回目を#1として記す）として、実践分析を行う。

5. 倫理的配慮

2015年12月2日にAさんの母親と面談をし、生育歴等の聴取と研究の了解を得た。また2016年1月13日に文章を母親に読んでいただき、掲載の同意を得た。

Ⅲ. 結果と考察：実践分析を通して

1. 教師とAさんとの教育的活動の特徴をもとにした時期区分

96回の授業のセッションにおける教師の介助や教授行動、およびAさんの反応を分析した結果、その特徴から、5期に分けられた。第1期は、快の姿勢づくりと愛着関係の形成の時期である。第2期は、給食を教師の介助で食べられるようになった時期である。第3期は、覚醒時間が長くなり日課の流れの把握と授業への参加ができてきた時期である。第4期は、教師との共有・共感関係の成立が見られる時

期である。第5期は、教師と言う重要な他者を支えに活動世界の広がりが見られた時期である。なお、おおよそ#1からの時間的経過と相応しているが、特徴ごとに区分しているため、時間経過が入れ替わっているところもある。

【第1期 姿勢介助による快の状態と信頼関係の形成】（#1～#21）

第1期は、高等部に入学したAさんが、今までの訪問教育でなく初めて学校という場所で、母親以外の他者である教師と一日時間をともにした時期である。入学式早々母親から背中に手を入れて緊張をとる方法を教示された教師はそれを実施する（#1）。教師には日に日に緊張の様子がわかるようになり、背中に手を入れてゆっくりと呼吸にあわせてもむような動きにすやすやと眠りに入るなど、教師の姿勢介助にAさんがリラックスした状態を見せるようになった。そして、抱いて車椅子に乗せる時に、初めて教師に笑顔を見せた（#3）。

しかし、緊張が入りっぱなしの時もあり、緊張しては眠り、起きてまた緊張し、激しい突っ張りを繰り返し、授業や関わりが成立しないことも多かった。少しずつ姿勢を変えたりして、何とか楽になるように試みるがうまくいかない日々が続いた（#4、#5）。教師は姿勢介助を試み、車椅子の上部をそのまま外して下に降りると、楽になることに気づいた（#7）。#8あたりから、給食時間まで1時間ぐらい教師が抱きかかえたままでも緊張しないこともあり、教師は「感激した」と記している。#9には2度目の抱っことで、うまくポーズが決まり、落ち着くことができた。

#10に、緊張をほぐしてはまた突っ張ることが連続してあり、Aさんにとってかなり苦しい状況が見られた。しかし、この緊張や突っ張りが教師に対して「振り向いてほしい」という気持ちと関係があることに教師は気づいた。例えば、#9に教師が他児に関わると、突っ張った。また、Aさんの背中から教師が手を抜くと、すぐに突っ張ることもあった。授業の進行役に教師になるために関わりが持てないと、身体を突っ張り、マッサージを要求するような視線を送ってくることもあった。この時、慌てて係を交替しマッサージをすると突っ張りが収まった（#10、12）、など教師に関わって欲しくて緊張していることが認められた。

入学当初から教師に笑顔を見せ、教師は「自分が拒否されていない」ことを感じ(#2、3)、「お母さんと違う人が僕を抱っこしようとしている。大丈夫かな」とでも言っているよう視線だが、よく合う(#3)、抱っこしながらの会話は目と目が合って自然な雰囲気、できたかなと思った(#4)、というように、信頼関係が築かれつつある姿が見いだせた。

また、絵本を3度読んだ時に、うすく目を開けながら本を見て、時々教師が確かめるようにA児の方を覗くと「じろじろ見るなよ」と言わんばかりに目を閉じる様子が見えた(#3)。別の絵本も読み、どちらが気に入っているのか、と一通り読んだ後、「どっちの本がいい」と教師が尋ねたら、一方の本の方を開いた時に2度ほど瞼を閉じた反応があった(#3)、というような姿が見られた。また、「うた・リズム」の時間に抱っこしながら、シンセサイザーからタンタタンというリズム音が聞こえてくると、満面の笑顔で答え、「ようやく始まるか。待っていた」と言っているようであった(#5)。「これから朝の会を始めます」という言葉や歌をよく知っていて、この言葉を聞くと笑ってくれた(#11、12)。「これで朝の会を終わります」にもニコッと笑った(#12)など、授業の中で働きかけに応えることに、教師は手ごたえを感じ始めた時期でもあった。

【第2期 給食を教師の介助で食べられる】 (#22～#30)

第2期は、教師から給食を食べられるようになった時期である。1期目の#11に初めて教師が給食介助を行った。この時は、介助を母親と交替しようと思ったら、笑顔が出た。#12では、教師の介助で不安そうな顔で食べ、口をつむって「ウン」と力を入れ、食べさせてくれないこともあった(#12)。教師は食べてくれるまで粘ったが、結局一口食べた後で後は母親に交替したところ、すぐに口をあけてムシャムシャと食べ始めた。こうしたやりとりから、「明日は食べてもらおうぞ」と教師は思ったという。

ところが、#14で給食を3分の2ほど教師から食べることができ、「前進、前進」、「想像通りになって感激だ」と教師は記している。#18で給食を1時間かけて教師と食べることができた。しかし、この時、口の動きが母親が介助する時とは違った。教師

のやり方では未熟だと思っているのか、目の動きが止まり、無表情になったAさんを見ていて、教師は「付き合ってくれてありがとう」と言いたいと記している。#22の週から教師の介助でも食べられるようになった。

給食は教師とAさんとの二人だけの時間であり、時間の共有を教師は重要に思い、そこでのやりとりを大切にしていた。例えば、次のようなエピソードが記されている。Aさんが舌を出して「ペーッ」としていたが、教師がそれをまねして見せると、また食べ始め、笑うなど面白い反応を見せてくれた。「ペーッ」をしながら「これAくんの顔やぞ」と言う、「そんな顔していない」というかのような、さっさと食べ始め、「変な顔、面白い」と言って笑ったりしているような、やりとりを楽しむ姿があった(#23)。一方、いろんなコミュニケーションができるといいなと思いつつも食事介助に長くかかると疲れてしまうことがあり、「本当にまだまだである」と記している。

この時期、「Aくん大丈夫だよ、先生がいるから」という存在に教師がなっていれば、そこを拠点にして目をもっと大きく広げてくれていたかもしれない、という教師の気持ちが記されている。

しかし、体調は一進一退の状態も見られ、「食事が進まない。取り立てて体調が悪いようには見えない」、「もっと微妙なところが見えてくるには、あとどれくらいの時間があるのか」と教師が焦る日もあった。朝から緊張の強い日もあり、給食に1時間10分かかることもあった。緊張も強い状態が続いた。抱きかかえている教師の身体の方から背中に手を回し、歌のリズムに合わせてマッサージをしたりし、緊張をとった。抱っこも少し慣れたので、姿勢を少しずつ修正することも試みたりもした。体の左側からそっと背中に手を当てるだけでフツと体がゆるんでいくのがわかり、このように快の状態を保つ姿勢を探りながら関わりを行っていった。

【第3期 日課の流れの把握と授業への参加】 (#31～#48)

この期には、日課の流れがわかり、学校でもきちんと覚醒している時間が維持できるようになった時期である。学校であまり眠らなくなった(#49)、というように、学校生活を過ごす上での生理的基盤

が整ってきた時期である。また、一日の流れの中で理解できることが多くなってきて、教師にとっては、「完全に何が始まるのか、見通しが出てきたように思った」と記されている。それとともに、「いろいろなことを覚えていって、授業のたびに、この間は応えてくれなかったことにも応えてくれた」、という様子が見られている。

朝の会では「さあやるよ」という時にはもう笑顔が出るようになったり、教師の「おはよう」の挨拶に対し、担任を確かめるように凝視をし、しばらくしてから笑顔が出るという反応が見られた。その間「誰だ、誰だ、ここはどこだ」と考えていたかのようになり、じっと教師たちを見つめていたという。また、今まで手を添えた時に笑顔が出ていたのが、教師が前に立っただけで笑顔を出してくれ、これから始まることを期待しているようであった（#31）。

第1期からパソコンを使って絵本を見せる授業を行っているが、この時期、教師と絵本を一緒に見た時に、じっと画面を見、その絵本の展開にあわせてかすかであるが、笑顔が見られるようになった。これは、教師と本児が同じパソコンの画面を見ながらパソコンの画面に映し出される絵、またはそこから出てくる声に対して、一緒に見ている教師に対しても「面白かったよ」とか「これ少しわかってきたよ」とコミュニケーションをしてくれているような笑顔だったという。

この期では、Aさんの視線がどういう意味をもつのかについて、教師は探っている。第1期から教師が他児の相手をしている時に、友だちの様子を目で追ってみていた（#14）。教師のことをよく覚えており、朝の出会いは教師を目で追って確認し「これから朝の会を始めます」の言葉に笑顔で応えていた（#16）。この合図の後に何かはじまるぞ、ということを楽しんだり、自分の名前を呼ばれたことをわかっているような視線が当初から見られていた。教師に背中をマッサージされながらも、「誰だろう」と他の生徒の様子を見つめていたり、他の教師がそばに来てギターを伴奏をした時、「なんだ、いい音がするぞ」と言わんばかりに強い視線でギターと教師の方を注視した（#17）。こうした明らかに興味を持った視線を感じたという。ただ、その興味を持ったことを教師の方へ向けて訴えてくれるような視線は、まだ見られなかったという。

しかし、「つどい」の時間でその視線にAさんの意思を感じるような姿が散見された。たとえば次のようなエピソードである。教師の「はじめます」の言葉があると笑顔で応え、今まで次の歌にも笑顔や「うーん」と発声をしていた。ところがこの時期、何曲か歌が続き、手遊びや友だちとの関わり遊びの歌になってくると、だんだんと目を閉じて、まわりの情報をシャットアウトすることがあった。一方で、好きな曲にはよく笑顔が出た。つまり、Aさんは雰囲気や喜ぶわけではなく、好きな曲、好きな雰囲気の時に喜ぶのだ、と認識を改める必要があるとしている（#22）。#29に、教師の挨拶、出席調べの流れを「知ってる」「知ってる」と伝えてくれるかのように笑顔で応えた。歌い始めにも、「知ってる」と笑顔を向ける姿を見せた。授業では教師が着ぐるみをつけて相手をする、「なんだ？」と探るように注視をしていた。また、知っている曲に笑顔を見せた。Aさんの前に歌を歌いながら相手をしてくれる教師の顔をじっと見る。「ぼくのことじっと見て、うたってくれているこの人は誰だろう」と思える見つめ方であるという。#26で、ある絵本への凝視が明らかで、「これ、これ、僕の好きな本だよ」と訴えてくれているかのように思った。そして、ページをめくるごとに、視線はそちらに張り付いていた。そこで、教師は、「わずかだが、心地よいときであった」と記し、Aさんの反応が読み取れたことへの手ごたえを感じた。

また、「うんどう・ゲーム」の時間で、学校探検という散策活動で宝物探しを行った（#46）。教師は、大好きな母親の写真なら注視するのではと、宝物に設定した。その場にはいない母親の写真に注目するということは、コミュニケーションの能力の形成に関わる表象能力を使わなければならない、と思ったからである。また、写真を覆っている紙をひもでひっぱって破って注視する、という作業も入れた。これは自分の行為が嬉しい結果をもたらせた、という因果関係の認識をいだけさせたかったからであった。結果、教師の手助けで紙を破ると母親の写真が現れ注視した。紙を自分で引っ張ることはできなかったが、予期的な追視も見られた。何か働きかければ結果が生まれる、という実感を持つ授業の仕掛けを作っていくことが大切だ、と教師はこの時期から授業改善について検討を始めている。

しかし、この時期も体調は安定せず、緊張が強く何度も何度も姿勢を直すことのくりかえしであった。また、朝食が食べられず学校へ来て朝食を食べるかなと様子を見ていたが寝て過ごすこともあった。姿勢も腰のところを押さえて左に身体が折れ曲がるのを止めながら緊張を緩めるようにした(#21)、車椅子に乗ったまま、首の下に抱っこしているときと同じように腕を入れて首を固定して食べさせると口の動きがよくなった(#25)、ずっと抱っこというよりも、移動の時に車椅子に乗ったことが良かったのかもしれない(#31)など、試行錯誤を繰り返しながら体調の維持と姿勢の安定をめざしていった。

この中で、ブランコにアンビューバック（他動的に換気を行うための医療器具）で呼吸しながら乗ることもできるなど、活動への参加が増えてきている。

【第4期 気持ちの動きを把握できる】

(#49～#63)

この期は、Aさんの気持ちの動きを教師が把握できた時期である。共感、共有関係を基盤に人への気持ちが向いてきた時期でもある。

#49には、名前呼びの歌の時に目を閉じないで待つことができるようになってきた。#54に、朝の会の司会をしていた教師に目を向けていた。じっと見ている、そばにいた教師が微笑むと微笑みを返した。知っている曲、知っている人が挨拶すると笑顔になった。その他に、まわりで楽しく会話している時に同調して笑うこともあった。擬音とか口調が面白いと時にも笑顔になるなど、笑顔の意味が確かになってきた、という。他の母親が「おはよう」と挨拶するとニコッと笑うような姿は第2期にもあったが、徐々に周りの人を理解していくように思えた。しかし、給食介助の時に「何で笑ってるの?」と、ときどき意味不明の笑いをすることもあり、誰にどんな時に笑顔で応えてくれるのか、まだわからない時もあると教師は記している。

#32に給食でA児に泣かれてしまった、というエピソードが紹介されている。怒っていたことが明らかにわかった、という場面である。それは、食後のお茶の後、歯磨きに入るがお茶をちゃんと飲んでしまったのを確認しないで歯ブラシを口の中に入れてしまったため、「エッ、このお茶いつ飲めばいいの」

「お茶飲むの苦手なの、知らないの?」と言わんばかりに泣いてしまったからだという。A児にしてみれば非常に不安だったのであろう。あわてて口の中のものティッシュでとったが、怒りはおさまらなかつたという。そうして車椅子でもにらまれてしまった、という。このように、快や緊張を示すだけでなく、「怒り」を表出するように関係が成立してきた時期だといえる。教師は、安心したようなゆるんだ表情が出た時に、「嬉しい瞬間である。安心できる人、場所、時間（授業）、そんなA児の座が増えていながら、外への志向性をめざしたい」としている。

しかし、#34には、はじめて抱っこをしていて母親が吸引をする状況になった。筋緊張は強く、頭を支えている教師の左手がギューッと引っ張られていってしまった。体がまっすぐになっていないと食べにくいということなので、右足でA児の左足をブロックして身体が曲がらないようにして給食を食べさせた。前日青っぽい痰が出て、苦しさを母親に訴える表情をし、母親の処置を待っていたそうであった。筋緊張はやはり強く、吸引もしながらの給食介助を行う。このように、体調の不安定さに向き合っているAさんの姿を見る。

【第5期 重要な他者を支えに活動世界が広がる】

(#63～#96)

第5期は、重要な他者である教師から、他の教師の介助を受け入れ、また活動世界の広がりも見られた時期である。#41には、朝から他教師が抱っこし、表情は絶好調で朝の会から笑顔で答える姿がみられた。#42には、抱っこしている教師にも正面で応対している他の教師にも笑顔や追視で応えた。呼名の返事の時に「うんと言って」と繰り返していたら、3度目くらいの時、「うん」と言ってくれたという、応答活動とも見られる姿があった。「つどい」の授業のため体育館に向かう時も、他の教師たちに声をかけられると笑顔で対応した。#61に、他教師の抱っこも順調になった。自分のお尻が痛くなったら、姿勢を変えるために少しずつ動くことができるようになってきた。呼吸圧も抱っこしてからしばらくすると安定するようになってきたので、他教師が食事介助をしてもいいかと思うように、Aさん自ら姿勢を安定させる姿も見せている。また、#54には、

サブ教師の抱っこで朝の会を行った。あいにく筋緊張が強いが、表情は比較的よく、朝の会の司会をしていた教師に目を働かせていた。

#64頃より、食事を他教師と食べることができた。他教師に食事介助を進めたらうまくいったが、目だけは教師の方に向けて用心していたようであった(#66)。その後他教師との食事が本格的に始まるが、順調に始まった様子であった(#91)。他のクラスとの行動の授業も他教師と一緒に参加する(#91)。このように、Aさんにとって関わる人が広がりつつあり、活動も広がりを見せていることがわかる。「関わる人が増えることは本児の世界の広がりにとってもよいことだと思う」(#93)、と記されている。

#52には遠足で抱いて遊園地のメリーゴーランドに乗ることができた。母親がアンビューバックで呼吸を助けながらのことである。初めから乗り物は無理だろうと思っていたが、「教師の方がいろんな経験をさせてもらっている」と教師が心情を綴っている。そして「新しいものに挑戦していきたい」と書かれてある。この時期、水治訓練(#53)(アンビューバックでの呼吸で母親の手を借りての入浴)、水泳実習に行く(#57)、学校のプールに入る(#62)、運動会関係の授業が多くなる(#80)、校内集会道路を1周散歩する(#81)、校外学習で温泉に出かけた(#95)など、体験世界の広がりがあった。学校に慣れてきて、教師もA児に慣れてだんだん行動範囲が広がっていった。

やはり体調の不安定さはこの期も続いた。「久しぶりに泣き笑いのような顔を見た」、「背中をマッサージしたり、カニューレとパイプの接続部をなおしてみた」、「食欲があるが、緊張が強く元気がない」、「登校時は昨日同様表情もよく、今日は調子がいいかなと思わせるが、活動が始まるとみるからにえらそうな表情になっていった」などが記されている。

しかし、こうした中で、校外学習の帰りがけに教師と二人だけでエレベーターに乗ったエピソードも紹介されていた。エレベーターが降下し始めるといきなり苦しそうな表情をした。呼吸器を見ても外れていない。慌てた教師が外に出て背中をマッサージしたら表情が緩み、「お母さんがいなかったから怖かったの?」と聞くと大きな声で「うーん」と言ったという。このような応答活動に、教師はAさんと

のコミュニケーションの可能性を実感している。

2. やりとりから示されるAさんの変化と教育実践の視点

96回のセッションを5期に分けてその経過を示した。そこでは、まず体の状態を快に保つための姿勢の検討を行い、その上で、Aさんの視線や笑顔の意味を読み取り、より深くわかるための試行錯誤を通してやりとりを深めたことがわかる。ここでいくつかの事項について検討する。

(1) 快の状態と姿勢づくり

教師は、第1期に母親から教示を受け、背中に手を入れて緊張をとる方法を実施した。すぐに教師にはリラックスする方法がわかり、#3では姿勢が楽になったことを示す笑顔を教師に見せるようになる。そして、#5から抱っこしての授業ができるようになっていく。しかし、その後も緊張が激しい時もあり、教師はAさんが落ち着くポジションを探り、試行錯誤しながら快適な姿勢をとるように努めていることがわかる。この試行錯誤は5期まで記述が続いているが、教師はAさんが心地よい楽な姿勢、快的な状態で学校生活を過ごせることを第一義に置いていることがわかる。そして、こうしたAさんにとって楽な姿勢を基盤に、第2期では給食を教師から食べられるようになった。教師が介助すると一口だけだったのが、母親に替わった途端スムーズに食べることができた(#13) ことを見て、教師は「まだまだだ」と記していた。次の日の#14には3分の2、#22には、1時間10分かけて、教師単独で全量を食べさせることができるようになった。この間、教師はマッサージをしながら緊張を取り、ゆったりと抱っこしながら給食介助に向かうなど、試行錯誤の経過が記されている。

第3期には、首の下に腕を入れて首を固定して食べさせると口の動きが良くなるコツをつかむことができた。それ以降、第4期には、緊張を取りながら車椅子での給食介助、第5期には、他の教師が抱きかかえて給食介助ができるようになっていく。またこの期には自ら姿勢を変えて動くことができる姿が見られている。そして、車椅子に乗って校内散策や遠足、水治訓練など、活動の幅が広がるようになっていく。

細渕(2012)は、苦しさからの解放としての気持

ちよさを子どもが感じている時、その気持ちを丁寧に拾い上げて共有・共感関係に持ち込むのが教師の役割であるとする。湯浅(2001)も、「生理的に快の状態を創り出す」姿勢づくりなどの教育的人間関係を結ぶ視点を、授業の指導技術・分析の категорияとして具体化することの重要性を指摘する。教師は、Aさんが初めて経験する学校生活の中で、心地よい姿勢でいる場面を作ることを第一義に考え、それをもとに授業の中で教師の働きかけを受け止めて、能動的に人やものに関わっていくことに目標を置いた。Aさんは緊張が強く、呼吸障害を抱えており、その苦しさゆえに、時に必ずしも教師の働きかけを受け止められない状態にもあった。しかし、こうした快の状態を生み出す姿勢づくりを継続的に、粘り強く行う試みは、教師への信頼を生み、食べ物やさまざまな働きかけを教師から受け入れてもよいという安心感を持つことになった、と言える。

(2) 重要な他者との共有・共感関係と自我形成

緊張状態が激しい時や体調が不調な時に、Aさんの辛さに寄り添うように教師が姿勢を変え、より楽な姿勢を考え、より快の状態が取れるようになったことは前項で述べた。しかし、教師は当初から、身体の不調な時だけでなく、身体を突っ張るという緊張状態は、教師への意思表示と関係しているのではないかと考えていた。たとえば、第1期の#9に、教師が他児に関わると身体を突っ張ることが見られた。これは、「見て、見て」、「僕にかまって」という意思表示をしていることだと教師は感じた。また、マッサージをしてほしいと要求するような視線も感じたという。この反応は、単に快・不快の表現でなく、他者の意図を理解した上で、関わりを求めているように受け止められる。いわゆる「焼きもち」や自己主張から「だだこね」をする発達的に幼児期前半の対人行動と見てとれる。

当初は、「母親と違う人でも大丈夫か」と不安そうに見える表情も見られたが、第2期頃より徐々に教師と視線が合い、視線で確かめている様子が見え始めた。この教師なら大丈夫、と思ったようである。そして、教師を安心して「自分は拒否されていない」という手ごたえを感じるようになる。教師は「安心できる人、場所、時間(授業)、そんなA児の座が増えていきながら、外への志向性をめざしたい」としているが、そうした基本的安心感や居場所を意図

的に作り出していることが重要だと思われた。

第4期には、教師の挨拶、出席調べの流れを「知ってる」「知ってる」と伝えてくれるかのようにすべて笑顔で応えてくれた。「知ってる」と教師が読み取れる笑顔に変化を感じたとしている。この頃より教師との共有・共感関係が深まり、教師にもAさんの意思が如実に理解できるようになったようである。この時期に教師との間で象徴的な出来事があった。給食時に介助の方法に不都合があり、Aさんの「怒り」を買うような場面があった。このような情動の表出がわかるようになる共有・共感関係が成立してきたと言えよう。こうした本人の自我の形成ともいえる「信号」を、教師が何らかの情報として読み解いたことが重要だと言える。

三木(2012b)は、都甲という実践者の、「生徒の気持ちになかなか読み取れない」のではなく、「生徒が感じるように自分も感じてみる」という言葉を紹介し、双方向の交流でなく、共感にコミュニケーションの基本を置くことが重要だとしている。教師も最初から双方向の交流を求めたのではなく、まずAさんがどのように感じているかを捉え、意図に沿った対応をしていることの分析を自ら行ったこと(湯浅、2001)が重要だったのではないかとと思われる。

(3) Aさんの発達の力と授業

三木(2012b)は、教師による重症児の内面理解が真実に接近しうる条件のひとつに対象児の発達の力量との関係を検討することが必要だとしている。教師もAさんの発達の力量を確かめながら実践を行っていった。

その一つが、絵本を提示した時の反応であった。視線の動きを辿りながら教師は、好きなものを選び取る姿が見られた、としている。そこに、受動的なコミュニケーションでなく、能動的な意志表示を見出すことができるとした。Aさんが表現する手立ては視線と笑顔、時に発声である。特に視線の動きがかなり大きな表現手段であり、「僕は今これを見ているよ。これっておもしろいね」という目で何かを見ていたら、それを伝えるために指導者の方を見て「先生、これを見てよ」と訴えているような視線を向けているのではないかと教師は推測した。

そして、それは他の場面でも検証し、Aさんの発達の力を見定める根拠にしているようである。ある

絵本への凝視が明らかで、「これ、これ、僕の好きな本だよ」と訴えてくれているかのような視線に教師は注目している。そして、ページをめくるごとに、視線はそちらに張り付いていたことで教師は、「わずかだが、心地よいときであった」と記し、Aさんの反応が読み取れたことへの手ごたえを感じた。こういう姿から、表象の世界が確立しつつある、発達の力量を有していると教師は推察している。

また、「つどい」の時間で、「好きな歌」「好きでない歌」の区別がかなりあるように思ったというエピソードから、にぎやかな曲や雰囲気でおどろかすのではなく、好きな曲、好きな雰囲気の時に喜ぶのだと認識を改める必要があるとした。第4期に学校探検という散策活動で宝物探しを行った時、教師は、母親の写真に注目するというには表象能力が必要だとし、また、写真を覆っている紙をひもでひっぱって破って見つめる、というように自分の行為がある結果をもたらせる経験をさせることにした。すると、他教師の手助けで紙を破るとお母さんが現れたのを凝視していたことから、予期的追視や因果関係の認識をしていることが推察された。ここから、行為の結果が見えるような見通しを作る授業の仕掛けを作っていくことを授業の中で設定していくことにした。Aさんは、目の前にないものを表象でき、それをもとに、「知っている－知らない」、「好き－嫌い」のふたつの世界が分化する乳児期後半から幼児期への移行の力が備わっているのではないかと推察された。

発達の力量を知っていくためには、客観的な評価方法である発達検査を用いることも多くある。しかし、体調や緊張を安定して維持する事が難しい児の場合、非日常的な場面で、一定に決められた教示に従って検査に取り組める状態を保つことが困難であると考えられる。そこで、今回行ったように、行動記録を蓄積し、分析していくことは、より現状に即した課題、目標設定に繋がるのではないだろうか。

三木(2012a)は、授業における「楽しさ」の感情体験は、何かが「分かる」という知的活動と結びついているはずであり、知的活動と情意的活動の統合的な目標として正当に位置づけられるべきであるとする。重症児教育において「分かる」を教育目標に積極的に位置づける必要を三木(2012a)は強調する。Aさんの場合も、二つのものから一方を選び

取ることや、「知ってる、知ってる」と訴える視線や行為と結果の見通しができること、「怒り」を示したことなど、快・不快の感情だけでなく、意図をもつような発達の力量が備わっていることを考えると、授業の中でこのような活動を設定したことは意義があったといえよう。

今回の授業の中では、教師がAさんと、同じ物を見つめる、確認する、怒りを表出する、など共有態を相互に育てた。そして、絵本を媒介として共感関係を成立させた。重症児教育には教師が重要な他者になり、感じたように感じてみること(共感)や活動の共有が重要であり、そのことで「分かる」ことを目的とした授業の役割があることが考察された。

Ⅲ. 総合的考察 — 重症者の教育課程の視点と課題

今回Aさんの実践を通し、実践課題として示唆されたことは次のとおりである。

一つは、授業の基盤に生理的状態をより良好に整えることの重要性である。対象児がより快の状態になる姿勢を考慮することの必要性は細渕(2012)、湯浅(2001)が指摘しているが、今回の実践でも明らかになった。教師のさまざまな試行錯誤があったが、母親が適切な情報を教師に届けたことで、教師はAさんにとってより快の状態になる姿勢を定めていくことができた。さらに、保護者とともに医療スタッフなど他職種との連携もいっそう求められるであろう。

二つは、教師が対象者のわずかな変化や表情、声も見逃さない観察眼と対象者の発信するサインを理解する発達観の重要性である。快・不快の感情は、それを受け止める教師との交流を通じて「楽しい」「うれしい」といった情動体験として蓄積されていき、やがて人やものに向かう力や「要求」や「期待」の基盤をなすものである(細渕、2014)。そこでは感じたように感じてみるといった、共感や活動の共有がその基盤になるであろう。大江・川住(2014)は、わずかな身体の動きを意思表示として受け止めながら、関わり手がそれを意味ある反応として捉え、フィードバックしていくことの意義を指摘する。細渕(1996)も重度・重複障害児との初期コミュニケーションを成立させ、それを円滑に展開していくには、

大人(教師)が子どもの示す対象に向かう漠然とした能動性を、意味あるものとして意味づけていくこと(記号化)ができるかどうか、という。今回の授業者である教師は、自らの教育観のベースに母親と子どもとの言語体系にどう入り込むことができるかを探ることを重視している。意味づけた行動を読み解く教師の言語体系(細瀬は「感受性」とする)をより高めていくことが重要だといえよう。

ワロンは、子どもの発達の原点を、人と人との関係性における身体リズムの同期や情動の伝染や姿勢の相互調整といった身体を介する他者との深い結びつきの中に見ようとした(加藤、2014)。Aさんへの快の状態を生み出す姿勢への取り組みは、情動を通して対人的交流の基盤となっている。また、加藤(2014)の解説によれば、ワロンは、姿勢の緊張状態を「対峙の感覚」とし、他者に対して自ら距離をとる反応モードが生まれる中で自我という領域を作る。そして、それが世界と空間的に距離をとり時間的に隙間を作っていく延長線上として、記号(意味するもの、意味されるもの)の理解へとつながっていくという。Aさんの授業の中で、姿勢機能を基盤に教師との共有・共感関係を成立させ、こうした関係理解や自我の形成につなげていく過程が見られていた。また、緊張状態が体調の不調を示すだけでなく、教師への愛着行動や自己主張のあらわれと捉えられる場面もあり、ワロンのいう「対峙の感覚」との関連性も考えられた。

びわこ学園などの重症心身障害児療育の中で発達研究を行ってきた田中昌人(1974)は、重症者との初期的コミュニケーションの様相をもとに、極微の変化を捉えることが重要であると指摘した。このような極微の変化をとらえる際に、田中は、対象者への徹底的な観察を重視した。それに加え、近年では生理的指標とともに、さまざまなテクノロジーの開発が進められている。児童生徒の教育目標や教育評価が客観的であるかの検討の際に、こうした生理的指標や機器による数量的な指標も必要であるが、今回、教師が共有・共感関係のもと、対象者の信号(Aさんの場合は笑顔や視線)や対人反応を読み解く作業が対象者理解を可能にしていき、授業改善につながったと思われた。

近年、乳児(赤ちゃん)研究において、発達の初期の段階にある子どもの対人関係研究が活発に行

われている(Trevarthen 他・中野他訳、2005など)。Aさんが示す行動の中に、こうした文脈で分析をすることで、内面をより深く読み取れるのではと考えるが、今後の課題としたい。さらに、湯浅(2001)は児童生徒集団の中で、授業分析を行う教育学的視点を提示しているが、教材論、教授法との関連で重症児教育の検討を進展させていくことも重要な課題である。

(付記) Aさんは、絶え間なく続く闘病生活の後、2012年に逝去された。今回、近藤博仁との授業の中でのやりとりの記録を公表してもいいとご家族が了解してくださった。ここに慎んで27年間のAさんの人生と、それに伴走されたお母さんに敬意と感謝の意を申し上げる。

引用文献

- 別府悦子(1997a) 教師の児童理解と指導—重度・重複障害児の場合を中心に—, 愛知県立大学文学部論集(児童教育学科編), 45, 1-20.
- 別府悦子(1997b) 重度・重複障害児教育における授業分析の試み, SNE ジャーナル(日本特別ニーズ教育学会) 2(1), 30-57.
- 別府悦子(1997c) 重度・重複障害児の授業研究における心理学方法論の検討, 障害者問題研究(全国障害者問題研究会) 25(3), 40-54.
- 別府悦子(2015) 「ちょっと気になる子」の保育で大切にしたいこと, ちいさいなこま, 627(2015年12月号), 35-41.
- C.Trevarthen, J.Robarts, D.Papoudi, K.Aitken "Child with Autism" (訳中野茂, 伊藤良子, 近藤清美)(2005) 自閉症の子どもたち—問主観性の発達心理学からのアプローチ, ミネルヴァ書房.
- 保坂俊行(2003) 学校場面におけるパルスオキシメーターを使用した心拍反応パターンにもとづく学習評価の検討, 特殊教育学研究, 41, 387-393.
- 細瀬富夫(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, 障害者問題研究, 23(4), 307-314.
- 細瀬富夫(2012) 重症心身障害児における姿勢・運動の諸問題, 障害者問題研究, 40(1), 18-25.
- 加藤義信(2014) 子どもの発達理解のための理論.

- 発達支援と相談援助 — 子ども虐待・発達障害・ひきこもり(別府悦子・喜多一憲編著). 三学出版, 21-31.
- 北島善夫・竹形理佳・牧野百合子・小池敏英(1998) 重症心身障害児における期待促進に及ぼす介助者の介入効果 — 心拍指標による検討 —. 発達障害研究, 20, 62-71.
- 北島善夫(2005) 生理心理学的指標を用いた重症心身障害研究の動向と課題. 特殊教育学研究, 43(3), 225-231.
- 近藤博仁(2013) かーわいーい my dear children 発達障がいの子もたちと…特別支援学校の日々. 垂井日之出印刷所出版事業部.
- 大江啓賢・川住隆一(2014) 重症心身障害児及び重度・重複障害児に対する療育・教育支援に関する研究動向と課題. 山形大学紀要(教育科学), 16(1), 47-57.
- 三木裕和(2012a) 障害児教育における教育目標, 教育評価についての検討 — 重症心身障害児を中心に. 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要)8(3), 197-210.
- 三木裕和(2012b) 障害児教育における教育目標, 教育評価についての検討(2) 重症心身障害児の授業づくり. 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要), 9(2), 65-75.
- 水田敏郎・大平壇・北島善夫・小池敏英・堅田明義(1996) 重症心身障害者の期待に「ゆらし」刺激が及ぼす効果 — 心拍変動を中心に —. 特殊教育学研究, 34(3), 1-11.
- 大平壇・前川久男・水田敏郎・堅田明義(1998) 重症心身障害者の情動表出に及ぼす「ゆらし」刺激の効果. 小児の精神と神経, 38(4), 267-277.
- 清水貞夫(1990) 精神遅滞児を集中させる教師の言語行動. 平成元年度教育方法改善経費報告書「教師教育における情報教育カリキュラム及び教材の開発」, 47-58.
- 田中昌人(1974) 講座 発達保障への道②夜明け前の子もたちとともに. 全国障害者問題研究会出版部.
- 雲井未歎・森正樹・北島善夫・小池敏英(2003) 重症心身障害児における人の働きかけに対する定位反応と期待反応の発達に関する研究 — 心拍反応の縦断的観察と療育指導経過の分析に基づく検討 —. 発達障害研究, 24, 377-391.
- 湯浅恭正(1985) 障害児教育における授業分析の試み — 「教師の指導性」を視座として. 香川大学教育実践研究, 3, 13-22.
- 湯浅恭正(2001) 重症心身障害児の教育実践と授業分析. 香川大学教育実践総合研究, 3, 125-134.

(2015年12月18日 受稿)