

重度・重複障害児の指導

— 摂食、認知、運動・動作をとおして —

岩見 靖子*・川間健之介

Feeding, Cognition, and Physical Activity-Dohsa in a Child
with Severe and Multipl Disabilities

Yasuko IWAMI and Ken-nosuke KAWAMA

(Received Octorber 1998)

キーワード：重度・重複障害児、摂食、認知、運動・動作

I. はじめに

近年、「地域の養護学校へ通う」という流れの中で、発達段階が1歳～1歳半未満の重度・重複障害児が知的障害養護学校にも在籍するようになった。一方、高等部の訪問教育も始まり、障害の重い子どもたちの後期中等教育への道が開かれ、その指導が様々に展開されている。しかし、重度・重複障害児の教育に関しては、指導計画や指導内容・方法に、心身の状態や障害および発達段階に即した工夫・配慮が特に必要とされる。

本稿は、知的障害養護学校の教育課程では、馴染みの薄い「養護・訓練を主とする指導」において、〈実態把握—指導目標の設定—指導内容の選定・指導方法の決定—指導—評価〉という一連のプロセスに関して、その望ましいあり方を事例をもとに検討しようとしたものである。

II. 事例について

1. 対象児：18歳男子（指導時養護学校高等部3年）精神発達遅滞、運動発達遅滞、レンノックス症候群
2. 生育歴：在胎9ヶ月、2,493g、早産、未熟児保育器使用。生後6ヶ月で點頭てんかんを発病。定頸24ヶ月、寝返り40ヶ月、始歯12ヶ月、座位25ヶ月、這う75ヶ月、つかまり立ち90ヶ月。
3. 発達状況（津守式乳幼児精神発達質問紙：1997年3月8日実施）
運動：9ヶ月、探索・操作：5ヶ月、社会：2ヶ月、食事：3ヶ月、理解・言語：1ヶ月
4. 保護者の要望

1997年5月、高等部教育に期待すること、将来についての意見を尋ねた。主な内容は以下のとおりである。

- (1) 他ではできないいろいろな経験をさせて、多くの人と関わらせたい。

*山口県立田布施養護学校

- (2) 楽器や玩具を使ったひとり遊びのバリエーションを広げてほしい
- (3) 10歳くらいまで訓練ばかりしてきたので、ゆったり過ごさせたい。訓練は「介助する者が介助しやすく、また、本人が生きやすくなるため」という程度でよい。
- (4) 誰の介助も受入れ、将来も多くの人の支援を受けながら、たくましく楽しんで生きていってほしい。

Ⅲ. 方法

1. 実態把握から指導目標の導出まで

重度・重複障害児においては、ほとんどの発達領域に遅滞がみられるため、一人の子どもを多面的、総合的に実態把握することが要求される。そうした実態把握によってのみ、「養護・訓練」が目標とする「心身の調和的発達の基盤を培う」ことが可能になるのではないかと考える。

実態把握から指導目標の導出までの具体的な方法については、川間・川間（1996）による「養護・訓練を主とする指導における重度・重複障害児の指導システム」を参考にした。また、対象児は高等部卒業を間近に控えているので、学校教育終了後のライフスタイルを考慮して、担任だけでなく、家庭や医療機関の希望や意見を把握して、指導目標に反映させるよう心がけた。

これらの視点を踏まえて、まず、「食事」「健康」「意思の伝達」「認知」「運動・動作」について詳細な問題関連図を作成した。そして、明らかになった対象児の状況から、問題と考えられる事項を問題1～5として集約した。次に、実際に指導の場面で課題とすべきことは何か、何をねらいとするかということを焦点化するため、問題1～5を基に課題関連図を作成した（図1）。今回の事例指導においては、中心課題の達成を第一の目標とした。なお、発展課題とは、現在はその課題を達成することは困難であるが将来的に目標にしたい課題である。

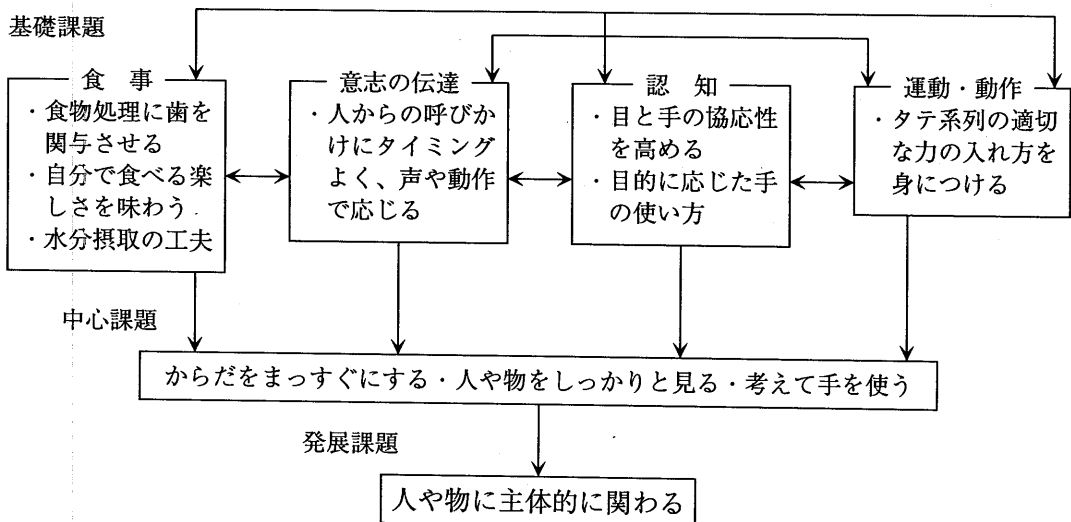


図1 課題関連図

2. 指導の柱の選択と事例指導の進め方

「意思の伝達」の目標は、すべての授業・活動場面において割り振られるものであるという点と、物理的な制約の二点から、指導の柱を「摂食」「認知」「運動・動作」の三つとした。対象児への指導は、毎週2回（1回は1時間～1時間半）、1997年6月～12月まで「認知」「運動・動作」を実施した。指導場所については1回はT養護学校の教室、1回は病院内の機能訓練室（療育訓練棟）で行った。「摂食」の指導は、高等部の重度グループが食堂として使用している教室で実施したが、回数は限られたものとなった。

3. 指導の方針

（1）摂食：問題関連図の作成にあたっては、酒井（1991）による「摂食機能評価表」「離乳期の発達区分（表）」「摂食機能の発達段階と食物形態（表）」を参照した。対象児の場合、口唇を閉じたスプーンからの捕食もなめらかで、口角の動きもある。よって、咀嚼練習後期の完成をめざすことにした。基礎課題に到達するため、指導の際には、「姿勢」「食物形態」「食べさせ方」に留意し、食事（給食）と並行して咀嚼練習と手づかみ食べるの練習をした。なお、具体的な指導方法は、金子芳洋編（1987）「食べる機能の障害—その考え方とリハビリテーション」を参考にした。

（2）認知：対象児は高等部3学年と生活年齢も進み、日常生活場面の体験を積むことによって、介助に対しての応じ方や物への関わり方も、ある程度意識的な動きができていと捉えた。しかし、それは<対象をしっかりと目で見て認知し、その結果、運動を起こした>とは、考えにくい。換言すれば、<触覚をとおして感知されるもの（こと）やほんやりと「像」で捉えているものに対して、手を伸ばす・身体を動かしている>段階と推測した。ゆえに、指導においては、細部まで見ないと操作できない状況を設定しようとした。また、手の操作性を学習する上で、座位をとることが不可欠となる。対象児は、<手を動かそうとすると不当な緊張が入る>ということはないが、自ら体を起こすということが少ないため、座位の保持を工夫する必要があった。さらに、教材については、視覚機能の弱さを補う意味もあり、対象児が興味を示す聴覚刺激を伴うものを選択した。そして、次第に聴覚刺激がないものに移行できればと考えた。最終的には、<目で見たものを覚えてとる>という延滞を目標とした。

（3）運動・動作：対象児は、身体のだの部位も弛緩しており、課題は<体をまっすぐにするため、必要な部位に適切な力を入れる方法を学習する>ことであると考えた。具体的には「動作法」に学び、次のような基本動作訓練を行った。

① あぐら座位訓練

両膝を開き、床に着け、背中を伸ばす。このとき、足先が体に近づきすぎると動きが窮屈になるので気をつける。腰を中心に背中・胸・頭がタテになるように援助する。上体は前方に倒れがちであるので、援助の仕方としては、先に頭を起こすのではなく、腰から徐々に起きていくように骨盤を支え、自分の力で起こしていけるようにする。躯幹が起きた段階で、躯幹の上に頸をまっすぐ安定させるようにする。頸が起きないときは、後ろ頸の下を支持して起こす。また、タテにまっすぐ伸びたら、指導者は肩まわりに手を置き、腰で床を踏みしめている感じをつかませる。なお、対象児は左凸の側彎があるので、左臂で座っていることを意識させ、体幹中心下部に向かって力の入れ方を援助する。指導者はその都度、目的に応じたブロックの仕方を工夫する。

② 膝立ち位訓練

膝から上の部分（股・腰・躯幹・頸・頭）をまっすぐにし、膝を直角に折って床に着ける、そして、膝から足の甲にかけての部分で踏みしめ、倒れないようにバランスをとり、膝に重心がまっすぐかかるようにする訓練である。指導者は対象児の右または左に位置し、指導者の片足で膝頭が固定するようにブロックする。対象児は正座をすることができるので、指導者のもう一方の足を臀の下に入れる。その状態から腰の位置を徐々に上げていく。そのとき、後方に倒れることがないように留意する。また、自分で腰を上げていく感じを大事にする。

③ 立位訓練

足の底をきちんと床につけ、足の裏で体重のすべてを支え、重力に応じて姿勢をコントロールする訓練である。まず、足から腰までをきちんと伸ばすことを目標とする。指導者は背後にまわり、しゃがむ姿勢から上体を支持して、膝・股をまっすぐ維持できるように援助する。対象児は大腿部の骨が脆いので、倒れないように上体の支持は確実に行う。さらに、まっすぐな姿勢を維持したまま、足裏の前方で体重を支える前傾姿勢をとったり、左右への重心移動を行ったりする。

以上の訓練にあたっては、その都度適切なことばがけをする。訓練の始めと終わりを知らせる、内容の指示、誤った動きがあったとき、正しく動かしたときなどである。

IV. 指導経過

1. 「摂食」の指導 省略

2. 「認知」の指導

合計27回実施することができた。指導内容別の経過を表1に示す。

3. 「運動・動作」の指導

合計37回の訓練を行った。対象児の体の動きの変化や情意面での変化を基に、節目となる時点を定め、6段階に分けて紹介する。

〔1段階〕 1回目(6/17)～4回目(7/3)『経験したことのない動きをすることへの不安』(3回目) あぐら座位で腰骨を押さえ、上体を起こすようにした。頸はぐらぐら動くが、少しの時間躯幹がまっすぐなる。しかし、次第に腰がずり落ちてくる。初めて行った膝立ち位訓練では、膝から足の甲にかけての部分で体重をまっすぐ支えるということがわからず、ブロックしてもすぐ腰が落ちる。さらには、腰が後ろに引け、前のめりになる。

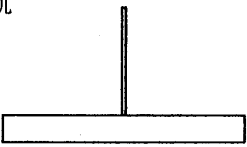
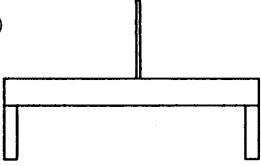
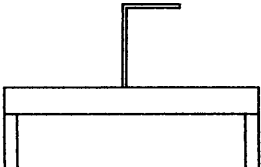
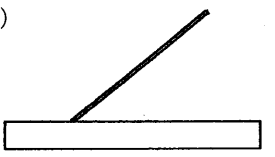
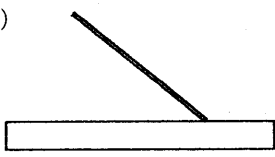
〔2段階〕 5回目(7/8)～7回目(7/31)『型をつくるのがわかる』

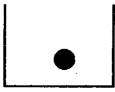
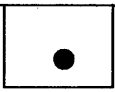
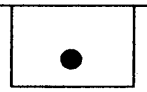
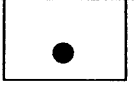


(5回目) 床に伏せた上体が、曲げた右膝の上を指導者の足でブロックすることによって、起きてきた。指導者の左足は腰から背中に当て、背骨をまっすぐすることを意識させる。躯幹が直の状態になっても、頸が前傾しがちである。膝立ち位では、何をするのか理解したかのように、膝から上をまっすぐ立てている。腰と脇を指導者が支えているが、自力で立ったという感じがあり、「すごいね。できたね。」と声かけする。この回から補助者に、足先と膝頭が動かないように持ってもらい、立位訓練を始める。腰を指導者の膝の上に乗せるようにして、揺さぶったり左右に動かしてみる。拒否的な動きはなかった。

〔3段階〕 8回目(8/4)～12回目(8/28)『意志を表出させる』

(8回目) あぐら座位で、上体が起きてきたので両膝のブロックをはずすと、しばらくして、両手と頭を床につけ高這いを始める。また、訓練の導入として毎回行っている腕上げ訓練において、下におろすとき、ひじをすぐ曲げて頭にやったり、指導者の手ははずす動

表1 「認知」指導過程表

指導内容	指導方法、教材教具・姿勢	活動の様子・評価
自発的行動を促す	・豆の入った盆を床の上に呈示、引く姿勢 腹臥位	豆の音にひきつけられ、手で触ろうと肘這い・高這いをする。聴覚刺激によく反応する。
音を出すために手をどのように使えばよいか、気づかせる（握る・たたく・引っ張る・降る・回す・押しつける・持ち上げる）	・ツリーチャイム ・カスタンネット ・鈴 ・キーボード ・手作りのマラカス（プラスチックボトルで、中身は豆、水、小さく切ったアルミ箔の3種類） ・蓋付きのオルゴール ・テレフォンオルゴール 姿勢 背臥位 後ろ抱っこ ポチロール・あぐら座・机 椅子座位・机	ツリーチャイムの音がする方を向くが、触らせようとすると、金属の感触を嫌がって手を引っ込める。 キーボードの裏や鍵盤以外の部分に指を立てて音を出していたが、鍵盤をたたくことがわかりさらに、手首に近い手のひらでたたくことを覚える。 マラカスは手首をきかせて音を出す。特に豆の音を喜び、笑顔になる。 オルゴールの音楽をじっと聴いている。閉めた状態で呈示すると、蓋を開ける。
欲しいものをとるためには、手をどのように動かせばよいか、気づかせる ↓ 目と手の協応性を引き出す	<p>・輪抜き（輪のかわりに鈴を使用） 姿勢 後ろ抱っこ、床座位、ポチロール・正座またはあぐら座・机、椅子座位・机</p> <p>A)</p>  <p>A')</p>  <p>B)</p>  <p>C)</p>  <p>D)</p>  <p>※図は対象児の方から書いたもの</p>	<p>7/8 A') 動機づけのため、鈴を目の前にかざし動かすと、音のする方向に顔がついていく。 Tが鈴を棒にさす前から、もう鈴をつかもうと手が伸びる。手前に引っ張る動きだけでとろうとする。鈴がだんだん上にあがってきてとれる。</p> <p>7/15 A') ポチロールに顔を横に伏せたまま、なかなか顔を起こそうとしない。鈴を引っ張るがとれないので、諦める。左肘をTが演じよして上に上げると抜けた。 B) Tと一緒に手を持って鈴を棒にさす。直角のところまで誘導すると、水平方向にさすと自分で動かした。 鈴のかわりにパイプ（底を抜いた空き缶を利用）を使ってみたが、それ自体に興味がなく、全く手を伸ばそうとしない。</p> <p>7/31 A') 試行錯誤してみるが、鈴を見ない。右手で棒をつかむ。鈴を口にくわえる。Tが鈴に手を添えて数えると20秒後、見て（その瞬間だけ）とることができた。その後すぐもう1回、左手で見てとる。 A) 数回、Tが棒の先までガイドすると自分でとるが、見てはいない。</p> <p>8/4 A') 抜きとる最後には、もう一方の手も関与させている。</p> <p>8/18 C) 右手を右斜め上に上げていき、簡単にとる。 D) 右手は逆手となるので、とるまでに2分30秒かかる。</p> <p>10/9 A) 鈴を持ったまま棒にさすと、見て手を上げてとる。 D) 持ちたいという意欲がある。左順手で途中目が離れたが、残り10cmのところからまた見て、最後はすっと抜ける。 C) 左逆手ではできない。途中から疲れて顔が下を向く。</p> <p>10/16 D) 左逆手で、正中線までは視線がついていくが、それ以上は見続けられない。残り1/3のところ右手に持ちかえてとる。</p>
好きなものを覚えてとる（延滞）	・容器の中の鈴をとる 姿勢 床座位 横臥位 ポチロール・正座・机 椅子座位・机	<p>8/21 F) 鈴を隠すと、一瞬アレっという表情をするが捜そうとはしない。しばらく時間をおいて再度試みる。鈴の入った容器を降って音を出すと手を伸ばしてくる。蓋だけとって口に運び、鈴はとらない。（床座位）</p> <p>8/25 E) 手を伸ばし、容器ごととって振る。</p>

E)		<p>容器から落ちた鈴には視線がいかない。床座位から横隊位に姿勢を転換し、すぐそばに呈示すると、中身の鈴だけをとり出して振る。</p>
F)		<p>9/18 F) 鈴をとろうとする直前に隠すと、容器に手を伸ばす。</p>
G)		<p>E) 鈴をとる気がないとき、容器に入れても手を伸ばしてこない。容器の目の前に近づけると、手を伸ばし容器ごと振る。</p>
H)		<p>J) 手を出さない。両方の蓋を開けて見せても反応がない。</p>
I)		<p>I) 左手でカラの左の容器を手にとって振る。</p>
J)		<p>9/25 I) J) とも手を伸ばそうとする動きがあるときに隠すと、左手で成功する。容器の位置を遠くにすると、手が届く距離でも、手を出さない。</p>

10/7 J) 左手で2回続けて成功する。2回目はとろうとしてポチロールから立ちあがる。

I) なかなかとろうとしない。しばらくしてカラの左の容器をとり、次に鈴が入っている右の容器をとる。

10/15 ポチロール自体が遊具になり、教材に向かわない。低ければ鉄棒のようにして上体を前に倒してしまい、高ければつかまって立とうとする。

10/16 F) 隠すところを見ていたが、手を伸ばしてこない。

10/23 F) 手の届かない位置に隠すところをじっくり見せる。近くに置き直すと、すぐ手を伸ばしてきた。

10/30 F) 容器が1つならば、成功率は高い。

J) しばらくして左手で左の容器をとる。

I) 左手でカラの左の容器を引き寄せる。このとき、右の容器にも手が触れ鈴の音がするが、左の容器をとる。

11/20 I) 隠すところをよく見ているが、しばらくして左手はカラの左の容器に伸びる。

11/27 G) H) とも左手でとる。

きをする。「今、自分は訓練をしたくない。違うことがしたい。」という意志の表れであるように受けとれる。膝立ちでは、両手を挙げて体のバランスをとっているようである。

【4段階】13回目(9/11)～19回目(10/15)『動作を介して呼びかけに応える・自発的な動きが出る』

(17回目) あぐら座位で、両膝をブロックすると、抗議するように床をトントンたたく。「ピーンと伸びたね。」とほめると笑顔になり、指導者の方を見ようと体をねじる。膝立ちで、数秒すると左手は指導者の肩に伸び、抱っこをせがむ。再度の膝立ちでは、ブロックする前にすでに型をつくっている。立位訓練では、初めて、膝を抱え込んでしゃがんだ姿勢からの立ち上がりをする。膝を伸ばして立ってくる。

【5段階】20回目(10/15)～27回目(11/13)『適切な力の入れ方に気付く・新しい課題に集中する』

(21回目) あぐら座位で、何度も一気にぐっと背を伸ばすような動きがある。座位で我慢ができるようになり、前傾しても自分で起こしてくる。立位訓練では、補助者なしで行う。しゃがんだ姿勢を後ろから支持し、少し前傾させて体重を前にかけてさせる。自分で立って

くるまで待つ。しばらくすると、膝を伸ばして立った。左に重心移動すると右足が浮き、次に右足で踏みかえた。今度は左足が浮いたが、右足と交差してしまい、最後には両足を上げてしまう。

〔6段階〕 29回目(11/20)～37回目(12/18)『安定した動きがとれる・注意を自他に向ける』

(35回目) 腕上げ訓練で、視線が合う。あぐら座位では、初めから骨盤の上に背中が乗っている。頸を振り振り笑顔が出る。時間的に長くしてもあぐら座位を苦しなくなる。膝立ち、立位でも同様笑顔になる。立位の前傾姿勢では、右、左と足が前に出る。

4. 指導中における行動変容

7月：興味ある物に向かって、2 mくらい這ったり、積極的につかまり立ちをする。

10月：笑い声が幼児の声に近くなる。声も大きくなり、「アー」「ウー」以外の声が出る。

「ワーワー」とはっきり言う。

- ・発熱後の回復がはやく、欠席をすることが少なくなる。

- ・顔を触られると嫌な顔をするだけであったが、払いのけるようになる。顔にかかったティッシュペーパーを手でとる。

- ・担任が給食を食べていると、横からお盆の上の食器に手を伸ばしてきた。

11月・他児がおやつを食べていると、5～6 mの距離から這ってきて、そばでじっと見つめている。

- ・文化祭の舞台発表見学では、ステージの方を注視する。暗転になるとキョロキョロしたり、場面の転換で笑ったりする。

- ・自動車の窓が開くと、中から窓の方に手を伸ばす（下校時、担任がバイバイと声かけたことに応じて）。

12月・戸を開けて人が部屋に入ってきたとき、人がそばを通るとき、そちらを向く。座位のとき、そばにいた人が立ち上がると、見上げる。

- ・担任と視線がよく合う。

- ・上着の袖に手を入れさせると、自分で腕を伸ばして通そうとする。また、寒い日に上着を脱がせようとする、脱ぎたくないかのように袖口をつかんでいる。

- ・ポチロールを呈示されると、自分でそれに体をあずける。人に抱っこされようと向かっていくことは少なくなる。

- ・顔などに触れると嫌なそぶりをしていたぬいぐるみに対して、耳を持ってみたり、顔を近づけて見るようになる。

- ・ミカンを食べるとむせるようになる。

V. 結果と考察

1. 摂食

まず、「食物処理に歯を関与させる」という基礎課題に対して、働きかけを行った。しかし、今までスプーンに盛られた食物をそのまま捕食するというパターンが完成している対象児にとって、捕食時に前歯で咬み切るという行為はパターンにない、未学習に近いものであることがわかってきた。呈示された食物を全部口の中に取り込もうとして、顔を前に突き出してきたことからもうかがえる。また、咬み切ることには、かなりのエネルギーを消費していることも推測された。今後は手づかみ食べをすることにより、前歯での咬み

切りを促す方が効果的なのではないかと思われた。

奥歯での臼磨運動は、摂食訓練においても高めることができ、実際の食事場面において様子を見ながら、大きさ、固さなどの食物形態を適切にしていこうことによって、促進することが可能であった。

ただし、水分の多い食物は細かく砕いただけではむせてしまうので、増粘剤の使用が必要であった。汁物に粘稠性をもたせることによって、スムーズな嚥下ができ、水分補給、栄養摂取の面からはプラスとなった。12月頃よりミカンを食べるとむせるようになったことから、今後とも水分の多い食物については配慮を要する。

摂食指導中(6~7月)には、食べることへの意欲の変化は特に見られなかった。元来対象児は甘い物が好物で、食べること自体「生活における楽しみ」として捉えることができた。介助者が食物を口に運ぶタイミングが遅いと、不満気な声を出して次を催促することもある。しかし、それは「与えられる楽しみ」であり、「自ら求める楽しみ」ではなかったと言える。手づかみ食べの練習では、最初の一口だけ食べると、食物に興味がなく、手に持ち続けて食べるということではなかった。

けれども、行動変容の箇所述べてきたように10~11月にかけて、食べるということに関して、自発的な行動が現れ始めた。この意欲の高まりを契機として摂食指導を行うと、また違った結果が期待できるのではないかと思われた。

2. 認知

目と手の協応性の高まりを意図した輪抜きでは、<棒の先を意識しながら鈴の動きを見続ける>という点に困難を示した。鈴は興味あるものなので、手に持って振ってみたいという気持ちがあり、鈴に手を伸ばす。しかし、手前に引っ張っただけでは鈴がとれない。鈴は棒にさしてあり、その棒の先端まで見ないと鈴をとることができない。A')のように棒が短い場合は引っ張っているうちに鈴が上がってきて抜けるが、A)のように28mと高くなると、棒の高さまで手を上げなければ抜くことができない。棒の先を意識するために、指導者が手を添えて一緒にさしたり、一度下から棒の高さまでガイドし改めて上げる、などの方法をとった。すると、10月頃から見るとるようになった。肝心なことは、たとえ途中で視線がそれでも、先端部分を最後に見ておかないととれないということへの気付きである。

棒が斜めになっているC) D)については、左右どちらでも順手であれば、直立したA)より抜きやすい。これは、腕を斜めに振り上げる動きだけでとれるという偶然の要素があるためである。順手の場合は、棒の先端を見れば確実にとることができた。しかし、逆手の場合は、とるまでに時間がかかったり、途中で諦めることが多かった。逆手では、正中線を越えて見ることが難しかった。

次に、8月より延滞(物の永続性)の学習を始めた。対象児の好きな物ならば、いったん視界から消えても、そこにあるということ覚えていてとることができるのではないかと予想した。鈴を隠すところをじっくり見せてからとらせるように留意したが、初めは、鈴そのものより容器や蓋に注意がいくことが多かった。右手を出すか、左手を出すか全く規制しなかったところ、ほとんどの場合、左手を使っていた。F) G) H)のように容器が1つしかないときは、左手で確実にとるようになった。

ところが、I) J)のように容器が2つになると、隠すところをしっかりと見えても、左手は左の容器にしか伸びなかった。手を出してみても、先に触れた容器をとったという感

じが強い。鈴を注視するところまでできていても、その対象物に正しく手を伸ばすことに結びついていない。つまり、実際の運動を起こす前に、その運動の始点と終点を明確にし、位置・方向を感覚的に予測してから運動を起こすことが困難であった。〈覚えたものへの意識〉と〈手の運動〉とを調整する力を高めていくことが課題である。

3. 運動・動作

指導をとおして、動作面の改善とともに意思の伝達面での向上が顕著にみられた。「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」(平成4年文部省)では、運動・動作を介して「原初的コミュニケーション」を促す方法が記述されているが、子どもと指導者が体を触れ合わせることで「やり取り」を行うことができた実感した。

問題関連図にあるように、意思の伝達面における対象児の問題はく人からの呼びかけに対して、タイミングよく行動を起こすことが少ない〉という点であった。また、視線が合わないということも問題と思われた。しかし段階が進むにつれて、指導者の意図に対してまさにタイミングよく動作で応えることができるようになってきた。そして、賞賛のこぼかけに笑顔になり、背後にいる指導者の方を向くという場面が頻繁に観察された。

以下、こうした変容の背景について考察する。あぐら座位、膝立ち位、立位の動作課題を重点的に行ったが、体を「直」にするために固有の緊張の入れ方を学ぶことによって、重力に抗してまっすぐ自分を支えるということが確実になってきた。学校生活の日常生活場面で、10月からポチロールを使用することが多くなったこととも合わせて、座位をとる時間が増した。10月という時期に急激な変化が表れていることから、多くの先行研究で明らかにされたとおり、〈タテになる〉ことへの重要性が理解される。物への関わり方が積極的になる、視線が合うようになる、追視をする、笑顔が増え表情が豊かになるなど、指導者が感じただけでなく、担任からも報告を受けるようになった。体の主軸をまっすぐすることによって、自分の体への気付きを深め、周囲の物理的環境への関心を強めることになったと思われる。

4. 発展課題と行動変容の関連

前述のとおり、「摂食」「認知」「運動・動作」の指導は、課題関連図に表す中心課題の達成を目標とした。しかし、その指導中に出現した行動変容はすでに、発展課題である「人や物に主体的に関わる」ということに対して芽ばえとも受けとれる。発声をはっきりし始め、人への関わりを要求する意思の表出が音声を通じてより明確になってきた。同時に行動によってタイミングよく反応することが多くなった。健康が増進され、積極的に興味あるものに向かって移動するなど、意欲の高まりがみられた。人や物を見ようとして、方向性のある視線の動きが、身体の動き、顔の動きとともに表れてきた。興味の対象が広がり、物への関わり方が適切なものに変化してきた、等々である。

これらの行動変容は、それが現れ始めた時期と重ね合わせてみると、三つの指導の柱をとおして対象児にはたらきかけたことが大きく影響していると推察できる。

また視点を変えて、「保護者の要望」として記載した内容と指導の結果をつき合わせてみても、将来の社会生活を送る上での基盤づくりは幾分なりと達成できたのではないかと考えている。

VI. おわりに

重度・重複障害児の指導を行うにあたって、何をどこからどうすればよいかのわからな

いということがある。しかし、それは、実態把握から指導・評価にいたる流れをひとつずつ丹念に設定し、実践することによって自ずと解決されていくものであることを、本事例から学んだ。むろん、その前提には、指導者が発達に関する知識、理解に基づいて、子どもの障害の状態を的確に把握して指導課題を発見し、その指導を支える理論や方法を習得しておく必要があることを痛感している。

参考文献

- (1) 川間健之介・川間弘子(1996):「養護・訓練を主とする指導における重度・重複障害児の指導システム」山口大学教育学部附属教育実践教育指導センター研究紀要第7号
- (2) 文部省(1992):「特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校(肢体不自由教育)編—」海文堂出版
- (3) 川間弘子(1994):「触刺激に過敏な重度・重複障害児の指導事例—養護・訓練の時間の指導において—」特殊教育臨床研究第4巻
- (4) 森本和子(1995):「重度・重複障害児の個別学習—目と手のつながりをもとめて—」山口特殊教育臨床No.1
- (5) 酒井利夫(1991):「摂食指導における発達分析的アプローチへの一試論—“発達障害としての摂食機能の障害と発達”の診断法について—」特殊教育臨床研究第1巻
- (6) 金子芳洋・向井美恵・尾本和彦(1987):「食べる機能の障害—その考え方とりハビリテーション—」医歯薬出版
- (7) 文部省(1994):「肢体不自由児の養護・訓練の指導」日本肢体不自由児協会
- (8) 文部省(1992):「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」日本肢体不自由児協会
- (9) 村田茂他(1993):「動作訓練入門—養護学校現場でどう生かすか—」日本肢体不自由児協会
- (10) 中元哲範(1996):「重度・重複障害児に対するコミュニケーション指導について—動作訓練を通して—」山口県教育委員会 特殊教育長期研修報告集