

# 重度・重複障害児を対象とした 関わりに関する教育研究の動向と課題

池田 吏志  
(2015年10月5日受理)

A Literature Review and Agenda regarding Communication for Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities

Satoshi Ikeda

**Abstract:** This study reviewed the literature on communication for children with profound intellectual and multiple disabilities in order to clarify the research trends and problems. The author reviewed doctoral thesis in the field of education and academic papers on practical theory and case studies. The findings were as follows: Half of the doctoral thesis used organized psychophysiological research methods. In the academic papers on practical theory, a number of researchers and teachers drew on the theories of the primordial communication, the INREAL approach, and the co-creative communication approach. The case studies included hypothesis verification studies and qualitative studies. Through the literature review, the author clarified four issues in psychophysiological research methods and two issues in case study research.

**Key words:** children with profound intellectual and multiple disabilities, PIMD, communication, education, literature review

キーワード：重度・重複障害児，重症心身障害児，コミュニケーション，教育，文献レビュー

## I 本研究の目的と方法

### 1. 目的

本研究の目的は、国内の特別支援教育分野における重度・重複障害児を対象とした関わりに関する教育研究の動向と課題を明らかにすることである。

### 2. 研究方法

本研究では、特別支援教育分野の博士論文、及び学術論文のレビューを行う。文献収集は、博士論文では国立国会図書館蔵書検索システム NOL-OPAC を利用し、学術論文は、学術論文データベース CiNii を利用した。また、検索では「重度」、「重複」、「重症」、「重度・重複障害児」、「重症心身障害」、「重症児」、「肢体不自由」、「学校」、「教育」、「関わり」、「コミュニケーション」をキーワードとした。その後、参考文献に記載さ

れた関連文献を収集した。その結果、収集した文献は66稿となった。以下、これらの文献をレビューする。

## II 文献レビュー

### 1. 博士論文のレビュー

調査の結果、「重度・重複障害児」、「重症心身障害児」、「重症児」が題目に含まれる、学位が教育学の博士論文は18稿存在した。時系列で列記すると、中田(1982)、片桐(1992)、進(1995)、川住(1998)、大平(1999)、細瀬(1999)、小林(2000)、寺田(2001)、金(2002)、雲井(2002)、遠藤(2002)、北島(2006)、岡澤(2007)、渡邊(2007)、任(2011)、笹原(2012)、高橋(2012)、野崎(2014)である。

トピックで整理すると、進(1995)は活動姿勢に特化した発達援助法の開発、細瀬(1999)、笹原(2012)

は、対象児の定位・探索行動の発達、促進を目指す教育実践研究、中田（1982）、遠藤（2002）、金（2002）は、教育実践を現象学的手法を用いて分析し、実践場面での諸現象の解明を図る研究である。片桐（1992）、雲井（2002）、北島（2006）は、定位反応や期待反応の形成過程、援助者介入の効果を生理心理学的指標を用いて分析し、それらの成果を期待促進の援助方策とする研究、大平（1999）も同じく生理心理学的指標を用いて「ゆらし」の効果を構造化して示している。寺田（2001）は、重症心身障害児・者の視覚認知活動に関与する神経機構の機能状態を生理心理学的指標を用いて評価し、発達水準モデルを提案すると共に、そのモデルを用いた重症心身障害児・者の療育・指導方策を示している。また、川住（1998）、岡澤（2007）、野崎（2014）は濃密な医療的支援を必要とし、ほとんど自発的な動きが認められない超重症児・者を対象とし、対人相互交渉やコミュニケーション促進の方策を示す研究を行っている。そして、渡邊（2007）は、コミュニケーション形成に伴う言語関連領域の反応特性を近赤外線分光法（Near-infrared Spectroscopy: NIRS 法）を用いて明らかにし、残存機能を活用したコミュニケーションを支援する手段について検討している。また、任（2011）はライフヒストリー法を用いた特別支援教育に携わる教員の職能成長の変容過程に関する研究、高橋（2012）は重度・重複障害者と地域住民との関係形成の促進のための意義と方略に関する研究、小林（2000）は運動遊びを通じた心身の発育発達支援により、重症心身障害児のQOL向上を目指す研究である。

上記の研究を研究方法の観点で整理すると、特徴を3点見出すことができる。1点目は、約半数が分析方法として生理心理学的指標を用いていること、2点目は研究の実施場所が大学の研究室やプレイルーム、もしくは重症心身障害児施設が多く、個別事例研究が中心であること、3点目は研究対象児・者が学齢期の児童生徒という場合は少なく、就学前の乳幼児、もしくは成人を対象としている場合が多いことである。

## 2. “重度・重複障害児との関わり”に関する学術論文のレビュー

重度・重複障害児の教育や指導に関する先行研究では、重度・重複障害児と教員（関与者）との関わりを主要なトピックとした文献が多く存在する。先行研究では、関わりの中でも特にコミュニケーションをトピックにした研究が多く行われている。このことについて、細淵（1996）は、重度・重複障害児の教育ではコミュニケーション関係の形成があらゆる指導の基盤

となっており、対象となる児童生徒とのコミュニケーションが成立していなければ教授-学習が成立しないことを理由として挙げている。コミュニケーションを含む関わりの問題は、重度・重複障害児の教育活動を考える上で、非常に重要な内容として位置づけられているのである。

そこで、本項では先行研究を大きく2つに分類し、レビューする。1点目は、重度・重複障害児の関わりに関する理論研究、及び理論実践化型研究、2点目は、重度・重複障害児に対する関わりの在り方に焦点化した事例研究である。以下、詳細を記す。

### (1) 重度・重複障害児の関わりに関する理論研究、及び理論実践化型研究

重度・重複障害児の関わりをトピックとした先行研究では、理論研究、及び理論実践化型研究が行われている。代表的な理論研究として、鯨岡峻の「原初的コミュニケーション」とWeiss & Heubleinの「インリアル・アプローチ」、そして、近年の動向として、DbI (Deafblind International) が主導する「共創コミュニケーション」も注目されている。

そして、理論実践化型研究では、鯨岡の原初的コミュニケーションを実践化した研究として大沼（2008）、関原（2008）があり、Weissらのインリアル・アプローチでは坂口（1994）、吉川（2002）、原（2002）、関根（2012）の実践研究がある。そして、共創コミュニケーションについては土谷（2011）が紹介しており、岡澤（2012）で今後の発展可能性が指摘され、菅井ら（2012）で実践化されている。また、その他の理論実践化型研究には、宮武（1990）のEcological Psychologyの視点を用いた研究、そして、中山ら（1997）のバンデューク・プログラム（Van Dijk Program）を用いた研究もある。そこで、本項では、複数の研究者が実践化している原初的コミュニケーション、インリアル・アプローチ、そして共創コミュニケーションを取り上げ、レビューを行う。

#### 1) 原初的コミュニケーション

まず、鯨岡の原初的コミュニケーションである。この理論研究は、鯨岡（1990、1997、1998、2000）で著されている。原初的コミュニケーションとは、「主として対面する二者のあいだにおいて、その心理的距離が近い時に、一方または双方が気持ちや感情の繋がりと共有を目指しつつ、関係を取り結ぼうとする様々な営み」（鯨岡、2000）と定義される。この理論の特徴は、図1で示す通り、コミュニケーション構造を、情報授受を目的・手段とした理性的コミュニケーションと、情報共有を目的・手段とした感性的コミュニケーションに分類した点にある。つまり、原初的コミュニ

ケーションで用いられる「原初的」とは、発達の初期段階に現れてくるという意味であると同時に、理性的コミュニケーションがそこから立ち現われる基盤という意味であり、さらには身近な二者間のコミュニケーションの基底をなすものという意味も重ねられている。

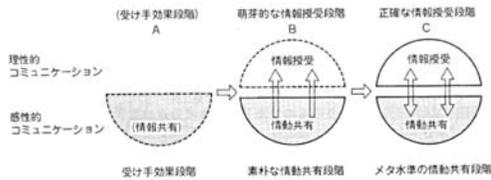


図1 コミュニケーションの発達モデル (鯨岡, 2000)

乳児や重度・重複障害児を対象として行われるコミュニケーションの段階は図1のA(受け手効果段階)に該当する。この段階におけるコミュニケーションでは、情報授受を主目的とした理性的コミュニケーションよりも、感性的コミュニケーションが主となる。この点について、鯨岡(1990)は以下のように述べている。

本来コミュニケーションと言われているものには、観念の伝え合いという意味ばかりでなく、広い意味での「働きかけ-応答」の構造があって、そこにおいて情感が通じる、情感を共有するという面を伴っている。(中略)そのような情動交流的、情動共有的な関係が築かれていくその原初の場面こそコミュニケーションの成り立ちを考える出発点にするべきではないだろうか

つまり、鯨岡はコミュニケーションが行われる出発点として原初的コミュニケーションを位置づけ、特に、乳児、そして重度・重複障害児を対象とした場合のコミュニケーションの主要な役割は、情報の授受よりも感情や情動の交流・共有であると指摘しているのである。

また、鯨岡は乳児の場合でも重度・重複障害児の場合でも、コミュニケーションが成り立つ際に優れた人間関係は、「子ども-子どもの関係であるよりもむしろ、子ども-大人である」(鯨岡, 1990)と述べ、コミュニケーションにおける大人の役割として、「整合希求性」、「成り込み」の2点を挙げている(鯨岡, 1997)。

1点目の「整合希求性」とは、療育者の関心が子どもに向けられていること、つまり、子どもを一個の主体として受け止め、尊重しようとする姿勢を持つことであり、この姿勢が子どもへの対応の「感度」を決め

ると鯨岡は述べている(鯨岡, 1998)。また、「子ども-大人」の関係に必要な条件として二者が心理的に近い関係に立つことを挙げ、両者の間でポジティブな感情がはたらくかどうか後のコミュニケーション関係の成り立ちに大きな意味を持つとも述べている(鯨岡, 1990)。

2点目の「成り込み」とは、「子どもの位置に(大人が)わが身を重ね、わが身の『ここ』を子どもの『そこ』とすり替え、いわば(大人が)『子どもになって』子どもの『そこ』を生きること」(鯨岡, 1998)とされる。「成り込み」の概念図は図2の通りである。

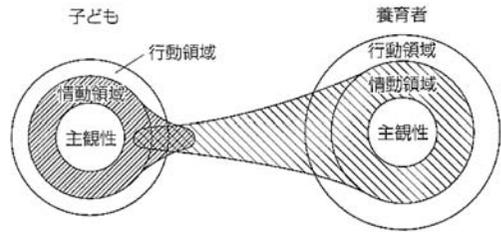


図2 「成り込み」の概念図 (鯨岡, 2006)

つまり、「成り込み」とは、大人(養育者)が子どもの側に気持ちをもち出すことで、子どもの気持ちや感情を想像し、共有しようとする態度であるといえる。重度・重複障害児の多くは、自ら人やものに働きかけることがほとんど見られないか微弱である。そのため、鯨岡は、関わりの場面における教員の役割として、児童生徒の気持ちをくみ取りながらコミュニケーションを行う必要性を指摘しているのである。

同様の指摘はPawlyn & Carnaby (2011)や、細渕(1996)でも見られる。Pawlynらは、重度・重複障害児の関わりの場面における「重要な他者(彼らに日常的に関わっている人々)が果たす役割」の存在の重要性を指摘し、同じく細渕も、教員が重度・重複障害児とのコミュニケーションを成立させ、円滑に展開していくには、教員が子どもの行動を読み取れるだけの感受性を備えているかどうか、そして、子どもが対象に向かう漠然とした能動性を、教員が意味のあるものとして意味づけていくことができるかどうかにかかっていると述べている。細渕が述べる「感受性」は、鯨岡が述べる「子どもへの対応の『感度』」と同義と考えられ、「子どもの漠然とした能動性」を捉えるための手段として「成り込み」が位置づくと考えられる。

鯨岡によるコミュニケーション研究は、上記の通り、特別支援教育分野、特に重度・重複障害児を対象とした教育で受け入れられ、大沼(2008)や関原(2008)

によって、理論に基づく実践研究が行われている。さらには、近年、他分野にも広がりを見せ、例えば美術教育分野でも鯨岡のコミュニケーション理論が援用され、片岡（2009）や笠原（2012）は「情動の共有」や「感性的コミュニケーション」をトピックとした研究を行っている。

鯨岡の原初的コミュニケーションでは、重度・重複障害児と関わる場面において、関わり手側である教員が主要な役割を果たし、教員の意識や心持ちが関わり物の質を変え、そして、図2で示されるように教員が自らの情動領域を持ち出し、児童生徒の情動領域と重ね合わせて活動を行うことで、児童生徒と教員との心的な繋がりを作ることが示されている。

しかし、鯨岡の原初的コミュニケーション理論は、重度・重複障害児と教員との関わりを深く理解し、関わり方の在り方を考える上で大きな示唆を与えるものではあるが、一方で、実際の活動においてどのような活動を設定し、どのような活動を行なえば関わりが深まるのか、という点には言及していない。この点は今後検討すべき課題である。

## 2) インリアル・アプローチ

次に、インリアル・アプローチ（INREAL：Inter Reactive Learning and Communication）である。インリアル・アプローチは、1974年、米国コロラド大学のR. WeissとE. Heubleinによって開発された、言語発達遅滞幼児に対する言語指導法であり、わが国では田中ら（1983, 1986）、竹田ら（1994）で紹介され、1987年からは『INREAL研究』（日本INREAL研究会）も発行されている。インリアル・アプローチでは、大人の関わり方が重要視され、コミュニケーションの受け手と送り手のプロセスに着目し、子どもの課題を見つめるだけでなく、関わり手である大人の働きかけの在り方も検討し、改善を図ることで子どもの言語発達やコミュニケーション能力を伸ばすことが目指された指導理論である。インリアル・アプローチでは、指導原理として、「環境」、「自発性」、「遊び」、「繰り返し」を挙げている（竹田ら、1994）。つまり、子どもは環境との相互作用において経験し、刺激を受けて成長・発達する立場に立ち、外から与えたり、詰め込んだりするのではなく、子どもから生じる意欲を尊重すること、そして遊びにおける結果ではなく、過程そのものを対象とし、子どもが同一の行為を飽きるまで繰り返すこと、そして、異質なものを与えるのではなく、少しずつ変化、向上したものを周囲に準備することをインリアル・アプローチの指導原理としている（竹田ら、1994）。

この理論の特徴は、話しことばだけではなく、視線、

表情、身振り等非言語行動もコミュニケーションとして捉えること、そして、人との豊かなコミュニケーションによって児童生徒の潜在能力の発揮が目指されている点である。関わりを行う場合の原則として、「子どもの発達レベルに合わせる」、「ターンテーク（やりとり）を行う」、「会話や遊びを共有し、コミュニケーションを楽しむ」ことが挙げられ、さらに、関わり手側の基本姿勢として、「Silence（静かに見守ること）」、「Observation（よく観察すること）」、「Understanding（深く理解すること）」、「Listening（耳を傾けること）」が挙げられている（竹田ら、1994）。この指導理論はそもそも言語障害の人を対象としたものであるため、文中には「ことば」という文言が使用されているが、この「ことば」を「視線、表情、身振り」等に置き換えれば、重度・重複障害児との関わりにおける教員の言葉かけに活用できるものと考えられる。

以上のように、インリアル・アプローチでは、子どもの活動全般をコミュニケーションの手段として捉えていることから、坂口（1994）、吉川（2002）、原（2002）、関根（2012）の研究にみられるように、重度・重複障害児の教育にも援用され、実践化されている。

## 3) 共創コミュニケーション

最後に、共創コミュニケーションである。共創コミュニケーション（Co-creative Communication）は、欧州の盲ろう教育の専門家・当事者グループであるDbI（Deafblind International）のコミュニケーションネットワークであるDbICN（Deafblind International Communication Network）が提唱しており、わが国では土谷（2011）で紹介・論述されている。共創コミュニケーションとは、子どもの主体性、能動性を重んじ、子どもとのコンタクトと子どものイニシアチブを基に、相互性の高いインタラクションを共同で創りあげ、そのプロセスにおいて子どもとイベントを共有しつつ、喜びという情動の高まりを基盤として、子どもの表出を活性化させ、表出の意味を共有しつつ対話の流れを創りあげ、自然言語への移行を捉えることとされている（土谷、2011）。

DbIは、1960年代から欧州を中心とした、先天性の盲ろうの子どもへの教育と研究に係わる教育者、実践者、研究者等の専門家からなる国際盲ろう協会（International Association for the Education of Deaf-Blind：IAEDB）として活動が始まり、1992年からは欧州以外の地域へ活動地域を広げるとともに、後天性の盲ろう者本人や家族にも範囲を広げ、1996年から1999年に活動内容と方針を改変してDbIと改め、現在も4年に1度世界大会が開催されている組織である（The Deafblind International HP）。DbIの教育方針

が今日に至る大きな転換点は1980年代にあったとされる。それまでの教育の問題点として、“教育プログラムを盲ろう者に与えることが中心のアプローチであったこと”、“関わりが人工的で不自然な態度であったこと”、そして、“ほぼ完全に大人が子どもをコントロールすることになってしまっていたこと”がQOLの視点から批判された。すなわち、盲ろうの子ども自身がつくり出す身体表出の持つ意味やその可能性について専門家が重視してこなかったことが問題視されたのである。この反省に基づき、子どもが生み出す表出を基盤とした自然なプロセスのもとで、自ら意思を表出する能力を子ども達自身を取り戻す、あるいは構成できること、そして彼らが他者とかかわる中で喜びを得られることが求められるようになり、そこから新たな共創コミュニケーションという概念が生まれ、理論構築、そして実践を拡大するという一連の活動を展開することになった(土谷, 2011)。

この、共創コミュニケーションは盲ろう児を対象としたものであるが、現在では盲ろう教育にとどまらず、障害の種別や程度、年齢を超えて初期的なコミュニケーションの促進や形成が課題となる子どもにも広がりを見せている。例えば、超重症児教育において共創コミュニケーションは、子どもが自発する表出を確認し、関わり手がそれを子どもからの「提案」として解釈することにより、子どもがイニシアチブを持って表出できることが指摘されている(岡澤, 2012)。

この、子どもと関わり手との共創的関係については、用いている用語は異なれど、同一の問題意識で重要性を指摘する文献がある。具体的には、土谷(2006)、北島(2006)、高木(2006)、細測(2008)である。

まず、土谷(2006)では論中で共同性と相互性を、周囲との関わりへの第1歩とすることを示している。共同性とは、意味の共有、イメージの共有、意味・語彙の共有、活動の共有、情動の共有であり、相互性とは、重ね合い・響き合い、掛け合い、能動・受動の交代対話、交渉であるとしている。また、土谷は、重度・重複障害児に関わる際の視点として、子どもを主格とすることの重要性についても触れている。土谷は、子どもを主格とするためには、子どもの能動性を認めること、そして、子どものイニシアチブを重視することが必要であると述べている。同様に、北島(2006)もコミュニケーション指導における基本的視点として、子どもの悲しみや辛さ、痛みを共感することを挙げ、「内面・人格をもつ主体者と対話しようとする構え」が重要な視点であると述べている。また、高木(2006)も関わりにおいては相互交信が重要であるとし、特に伝わったことの確認を重視し、児童生徒の意思表示に応える

ことを重視すべきであると述べている。これらの記述に共通する見解として、共同性と相互性が関わりにおいて重要な役割を果たしていることが挙げられる。また、細測(2008)では造形活動を例として、重症心身障害児が「ぬたくり遊び」や「粘土遊び」で外界に働きかけ、変化をつくり出し、その変化を楽しんでいる状況に対し、教師が子ども達の活動と外界の変化とを関係づけ、意味あるものとして子どもたちに返し、その活動をより子ども達自身の主体的な表現活動に展開させようと働きかけることの重要性を指摘している。

上記の土谷(2006)、北島(2006)、高木(2006)、細測(2008)の記述は、共創コミュニケーションの文脈で語られたものではない。しかし、児童生徒に主体を置き、関わり手が一方的に与えるのではなく、相互交渉的に関わりが行われ、さらには両者でコミュニケーションを創造する過程が重視されている点では共通する問題意識を持っている。

## (2) 事例研究のレビュー

次に、重度・重複障害児と教員の関わりをトピックとした事例研究をレビューする。本項では、先述の博士論文のレビューで多く用いられていた生理心理学的指標を用いた事例研究ではなく、日常的に行われる授業や取組みに関する映像や資料等を分析し、教員の関わりの実態や効果的な関わりを示した事例研究、及び、教員の関わりを効果的に明らかにすることを目的とした仮説検証型の事例研究をレビューする。

まず、質的データを分析し、教員の関わりの実態や効果的な関わりを示した事例研究には、大西(2000)、前田(2000)がある。両者は教員の発話を分析し、発話のカテゴリーや効果的な発話を示している。また、川間ら(2001, 2003)は、指導記録を分析し、教員が評価を行う場合の視点を整理している。また、宮武ら(1985, 1991)は、連絡帳の記載内容を分析し、1年、3年といった長いスパンで児童生徒と教員との関わりの変容を時系列で捉えた研究である。また、坂本ら(1993)も日常の指導場面を記録した観察記録ノートを行動分析表を用いて量的に分析し、聴覚的、触覚的、運動的な関わりや感覚運動遊びによる関わりが有効であることを示している。他方、坂本ら(1998)、姉崎(1997)、笹原ら(2007)はビデオ映像をトランスクリプト化し、詳細な分析によって教員の関わりの在り方を省察・分析している。これらの先行研究は、映像記録の分析により、教員の発話の在り方や支援内容・方法、また、実施題材の妥当性を検証している。また、芳野ら(2007)は授業終了後に教員集団によるビデオ映像の視聴により「教員の読み誤り」について分析している。

次に、後者の仮説検証型の事例研究を概観する。教員の関わりの指導効果を実証的に示した文献には、柳本ら(1989, 1990)、岡田ら(2010)、堀越ら(1991)、中山ら(2000)がある。まず、柳本ら(1989, 1990)では、重度・重複障害児に対して①子どもの視野への出現、②微笑、③接触、④話しかけ、⑤総合的働きかけという5種類の教員の働きかけを行い、注視、笑い、発声といった反応を引き出す効果的な働きかけの効果を検証している。また、岡田ら(2010)では、日常生活における子どもの行動の変容が目指され、チェックリストとビデオを用いた指導の記録、及び教員同士による協議会を設けることの効果が示されている。また、堀越(1991)では、事物操作習得を目的とした指導における大人によるコミュニケーションの役割について、2種類の仮説を設定し、実証実践を行っている。その結果、対象児の能動性に配慮しながら関わるのが効果的であることを示している。また、中山ら(2000)は音楽に焦点化し、自傷行動のある幼児を対象とした適切な自発的行動の形成を目指すアクション・リサーチが行われ、活動に即興音楽及び既存音楽を取り入れることの有効性が行動分析により示されている。

### Ⅲ 考察

以上のレビューを踏まえ、まとめと今後の研究課題を示す。

#### 1. 生理心理学的指標の課題

先述の通り、重度・重複障害児・者、もしくは重症心身障害児・者を対象とした教育学の博士論文では生理心理学的指標を用いた研究が中心となっている。生理心理学的指標とは、パルスオキシメーターやMRI、そして、近年では近赤外線分光法等を利用し、心拍や脳波の変化を縦断的に測定し、関わりに対する変化から定位反応や期待反応を読み取り、関わりの妥当性や効果を検証する研究である。この研究方法が用いられるようになった歴史的背景について、片桐(1993)は以下のように記している。

1960年代当時、療育内容与方法に関して具体的な指針もなく、関係者の悪戦苦闘が続いた。特に、最重度の事例に典型的にみられる「反応がない、乏しい」という障害実態は、日常の療育活動を行う上で大きな障壁となっていた。(中略)この現実をうけ、初めての試みとして重症児の聴覚刺激に対する定位反射研究を開始し、それまで不明であった重症児の開こえの状態をある程度把握することができた。(中略)これらの研究の積み重ね

によって、「反応が無い、乏しい」と一括されてきた重症児の外的刺激に対する反応性や応答性の個人差を客観的に把握し、発達の位置づけることが可能であることを示した。これらが、生理心理学的アプローチの有効性が注目されるようになった背景である。

このように、最重度の障害がある人々を対象とした研究の初期段階において生理心理学的指標は大きな意義を有していたと考えられる。また、近年の医療の進歩・発展に伴う、超重症児・者の増加にも対応できる研究方法であると共に、教育的働きかけに対する反応が微弱で乏しく、外見上はほとんど変化が認められない児童生徒に対する教育成果の厳密な評価として大きな価値があることは言うまでもない。

ただし、生理心理学的指標を用いた研究方法には課題も指摘されている。課題は、以下の4点としてまとめることができる。

1点目は、心拍反応の変化と児童生徒の感情の変化との因果関係が認められるのかという点である。岡澤(2012)は生理心理学的指標を用いた研究について次のように述べている。

生理的指標は、あくまで生理学的用語による対象児の記述であり、教育的対応との因果関係を示すものでもなく、感覚機能については一部を評価し得ても、そこで対象児が「どのように感じているか」、「何を考えているか」といった感覚や意識の内容について直接に言及しうるものではない

岡澤が述べるように、児童生徒の心拍の反応には関わりだけではなく、生活上の様々な要因が多層的に働いている。また、児童生徒の障害特性によっては、刺激と反応の因果関係の読み取りが困難である場合もあり、例えばフラッシュバックなどは仮に心拍に変化があったとしても、外部から本人に何が起きているのか完全に読み取ることは困難であるといえる。

2点目は、研究成果の汎用性である。生理心理学的指標は、ある関わりを行ったり刺激を与えたりすることで対象児童の定位反応や接近行動を測定し、関わりとの因果関係を明らかにする研究方法である。また、近年では「生態学的妥当性」(細瀬ら, 2004)といわれる、生活実態に即した測定条件や記録方法が重視され、データの多くは長期に渡り縦断的に収集され、綿密な分析が行われる。しかし、そこで示される成果は、対象児童にとってのみ効果的である「関わり」であって、他の児童生徒にとって有効とは限らない。つまり、

汎用性の面では極めて限られた範囲にのみ適用可能な限定的な成果となってしまう。また、仮に成果が認められたとしても、データ収集から分析に至るまで膨大な時間を要するため、活用の段階に至って、児童生徒の実態が変化していれば、データは過去のものとなり、その成果は活用不可能となる可能性もある。

3点目は、「教育的かかわり」とされる内容が検討されているかどうかという点である。生理心理学的指標を用いた研究で用いられる「教育的かかわり」では、「呼名」や「イナイナイバー」、「上半身の提示の後に玩具の提示と言葉かけ」、「ツリーチャイム」、「ボーリング」、「アンパンマンロケット」、「吸引時の声かけと接触」、「おもちゃ（既製品）で遊ぶ」等がある。しかし、これらの「教育的かかわり」は、果たして子どもにとって魅力的なのだろうか。「教育的かかわり」とされる内容や質が「刺激」として位置づけられ、対象児の活動に対する興味関心や意欲について、それほど検討されていないのではないだろうか。子どもの実態把握に基づいて精練された、魅力的な活動とは何かを再度検討する必要があると考える。

4点目は研究方法が極めて専門的であるがゆえに、学校現場では実施が困難であるという点である。この点について細瀬ら（2004）は、「心拍指標の即時活用を試みているが、教育現場の観点からは心拍反応のような生理学的指標をいつも確認しながら授業や療育を進めることは現実的ではない」と指摘している。また、生理心理学的指標を用いた研究では心拍を常に計測・記録する機器が必要となり、分析にも専門的知識と膨大な時間を要する。このことは、任ら（2009）の文献調査において、筆頭執筆者が特別支援学校教員である論文147稿のうち、外部刺激に対する反応をトピックとした研究が12稿であったこと、さらに12稿のうち11稿は大学等の研究機関と特別支援学校教員との共同で行われており、教員のみで執筆された論文がわずか1稿であったことから伺える。

また、上記4点の他にも、「対応する生理的指標の変化が見いだされない場合に教育的対応が『無意味』であるのか」、また、「一定の刺激を対象児に与え、それに対する生理的反応を測定するという方法は、子どもを基本的に受け身的な状態にしてしまう」こと、さらに、「受け身的な状態の中で得られたデータがどの程度対象児の日常生活における状態像を反映したものであるか」等といった問題点も指摘されている（岡澤，2012）。

## 2. 事例研究の課題

次に、事例研究のレビューを踏まえた課題を整理する。事例研究では、今後解決すべき課題が2点あると

考える。1点目は事例研究の成果の汎用性、2点目は学校生活の文脈で研究を行う必要性である。

先述の文献レビューでも示した通り、これまでの重度・重複障害児に対する関わりに関する学術研究では、事例研究の方法が多く用いられている。事例研究とは、特定の事例に対しある教育目標の下で計画的に働きかけを行い、発達の变化を促す中で、行動の成立過程と指導内容・方法を検討する研究方法である（細瀬，2003）。しかし、この研究方法については多くの批判が加えられている。細瀬（2003）は「事例研究の多くは事例自体の位置づけがあいまいで、研究の蓄積という視点がやや弱い。このため実におびただしい数の事例研究が行われてきたが、研究の到達点はいまいである」と述べている。そして、松田（2010）は、1987年から2008年までの20年間に公表された重度・重複障害児を対象とした実践研究56編の内容を「A：省察－背景型」、「B：省察－前景型」、「C：省察－発見型」の3つの型に分類し、問題点を示している。松田は、これまでの事例研究にはA型の対象児の変容そのものを分析、記載する研究が多いことを指摘し、今後はB型の関わり手の在り方に焦点化した省察を行う研究や、C型の重度・重複障害児に対する有効な関わりを新たに発見、提案するタイプの研究が求められていることを示している。

事例研究を概観すると、個別指導が多いことに気付く。たとえ、実践場所が特別支援学校であっても、個別指導におけるデータ収集・分析が行われている研究がほとんどである。それぞれの事例研究では長期間にわたるデータ収集が行われ、精緻に分析が行われている。しかし、一方でそれが個別的で厳密であればあるほど「その子独特の」という要素が強まり、反比例する形で他の重度・重複障害児に対する理解や指導への汎用性は弱まってしまう現状がある。つまり、研究の結果示される指導原理や方法は、重度・重複障害児特有の個性ゆえに、極めて限定的な対象に対してしか効果が期待できないものになってしまうのである。この汎用性に関する問題は、生理心理学的指標を用いた研究と共に、授業や活動の映像や資料を分析・考察する事例研究でも同様に抱える問題であると考えられる。

そして、事例研究に関する2点目の課題は、学校現場での自然な流れが考慮されているとはいえない点である。重度・重複障害児に対する指導は各学校が設定したカリキュラムに基づく日々の授業の連続性の中で行われる。この連続性の中で研究成果を活用するためには、研究のための特定の条件を設定するのではなく、学校現場で行われている授業の場面に入り込み、現在行われている指導の問題点や、その活動を行うために

把握すべき児童生徒の実態、また、活動の組み立て方等、多様なチャンネルから活動内容を吟味し、有益な理論や方法をメタ的に導きだしていくことが求められる。

このことに関連して、野崎ら（2012）では全国の特別支援学校で超重症児を担当する教員に対して質問紙調査を行い、教員が抱える困難さと、困難さを生む背景を調査している。野崎らは、263名の教員の回答を分析した結果、児童生徒の「実態把握」、「指導目標の設定」、「実際の授業の進め方」、「児童生徒の学習評価」、「自分自身の実践に対する評価」といったあらゆる側面において、6割以上の教員が困難さを抱えていることを明らかにしている。

研究成果を学校教育での実践に適用するためには、野崎（2012）が示すように、現在学校現場が抱えている問題点を焦点化する必要がある。もちろん、学術研究は学校教育の枠組みの範囲内のみで考えてはならず、学校教育のシステムが変わっても通用しうより普遍的な研究成果の生成を目指すべきである。ただし、時代や取り巻く状況は刻々と変化しており、その変化に対応するためには、学術研究と実践とが往還を繰り返す、問題の所在を明らかにしながら常に研究目的や研究方法を省察し、再検討する必要があると考える。

そこで、今後行うべき研究として野崎（2012）が示す全般的な実態調査と共に、研究者が学校教育の実践現場に入り込み、フィールドワークを通して実態を探り、一つ一つの具体からより有益で汎用性のある指導理論を立ち上げていく研究が必要であると考えられる。

## 【文献】

- 中田基昭（1983）『重症心身障害児の教育方法研究』、東京大学博士論文、甲第5950号
- 片桐和雄（1992）『重症心身障害児における定位反射系活動の発生と発達に関する生理心理学的縦断研究』、東北大学博士論文、乙第5907号
- 進一鷹（1993）『重度・重複障害児の発達援助技法の開発』、九州大学博士論文、乙第5887号
- 川住隆一（1998）『生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応に関する実践的研究』、東北大学博士論文、乙第7382号
- 大平壇（1999）『重症心身障害者の療育的指導に利用される「ゆらし」の効果に関する実験的研究』、筑波大学博士論文、甲第1993号
- 細淵富夫（1999）『重症心身障害児における定位・探索行動の発達に関する教育実践的研究』、東北大学博士論文、乙第7646号
- 小林保子（2000）『重症心身障害児のQOL（命の輝き）を支援する教育健康学的研究：生命の基本機能の表現とその成長に視点を置いて』、東京学芸大学博士論文、甲第19号
- 寺田信一（2001）『重症心身障害児・者の視覚認知活動に関する生理心理学的研究』、東北大学博士論文、乙第7994号
- 金恵理（2002）『重度・重複障害児の教育に関する現象学的研究：重度・重複障害児における経験様式の意味理解を通して』、広島大学博士論文、甲第4740号
- 雲井未歎（2002）『重症心身障害児・者のコミュニケーション援助に関する発達生理心理学的研究：期待反応に基づく初期記号獲得過程の検討』、東京学芸大学博士論文、甲第32号
- 遠藤司（2002）『重障児の身体と世界：現象学に基づく根源的生の解明』、東京大学博士論文、乙第15369号
- 北島善夫（2006）『重症心身障害児・者における期待反応の発達と援助に関する生理心理学的研究』、東京学芸大学博士論文、乙第31号
- 岡澤慎一（2007）『重度・重複障害者の環境との相互交渉の発生・拡大に関する実践的研究』、東北大学博士論文、甲第11291号
- 渡邊流理也（2007）『重症心身障害児の初期コミュニケーションの支援に関する生理心理学的研究』、東京学芸大学博士論文、甲第104号
- 任龍在（2011）『重度・重複障害教育における教師の職能成長に関する研究』、筑波大学博士論文、甲第5885号
- 笹原未来（2012）『重度・重複障害児（者）の探索行動の促進に関する実践的研究』、東北大学博士論文、甲第14332号
- 高橋眞琴（2012）『重度・重複障がいのある人と地域住民との関係形成の促進に関する研究』、神戸大学博士論文、甲第5562号
- 野崎義和（2014）『教育における超重症児の状態像の理解方略に関する研究－特別支援学校における指導の特徴と課題を踏まえて－』、東北大学博士論文、甲第15539号
- 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」『障害者問題研究』、23（4）、pp.307-314
- 大沼剛彦（2008）「重度重複障害児との原初的コミュニケーションの関り方を探る」『特別支援教育長期研修員報告書2008年度』、pp.140-146
- 関原彩子（2008）「重度重複障害児の音楽療法的視点

- を取り入れた音楽科の指導－原初的コミュニケーションとしての音楽に注目した「振り返りの対象」としてのカリキュラム作りについて－『学校音楽教育研究：日本学校音楽教育研究会紀要』, 12, pp.86-87
- 坂口しおり (1994) 「重度重複障害児へのコミュニケーション指導の試み－インリアル分析の複数担任指導への応用－」『特殊教育学研究』, 31 (5), pp.55-61
- 吉川知夫 (2002) 「重度・重複学級における「あそび」の授業づくり－インリアルによるコミュニケーション分析を用いて」『肢体不自由教育』, 156, pp.19-24
- 原由香 (2002) 「重度・重複障害児に対する INREAL・アプローチについて－大人側のセンシビリティの向上を中心にした取り組み－」『INREAL 研究』, 11, pp.44-51
- 関根一美 (2012) 「特別支援教育 重度・重複障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上に関する－考察：複数の支援者によるアセスメントとインリアル・アプローチの取組から」『上越教育大学学校教育実践研究センター 教育実践研究』, 22, pp.285-290
- 土谷良巳 (2011) 「欧州における先天性盲ろうの子どもの共創的コミュニケーションアプローチ」『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』, 17, pp.1-11
- 岡澤慎一 (2012) 「超重症児への教育的対応に関する研究動向」『特殊教育学研究』, 50 (2), pp.205-214
- 菅井裕行, 笹原未来, 岡澤慎一, 中村保和, 土谷良巳 (2012) 「重度・重複障害教育における共創コミュニケーションの課題と展望」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 54, pp.912-913
- 宮武宏治 (1990) 「Ecological Psychology の視点から考察した重度・重複障害児のための教育課題」『特殊教育学研究』, 28 (2), pp.43-55
- 中山健, 湯本真咲, 今中博章, 小曾根和子, 久光倫, 神山悦子, 平山純子, 前川久男, 藤田和弘 (1997) 「重度重複障害児のコミュニケーション能力の評価－バンドュークプログラムの適用－」『心身障害学研究』, 21, pp.21-35
- 鯨岡峻 (1990) 「コミュニケーションの成立過程における大人の役割－乳児－母親および障害児－関与者のあいだにみられる原初的コミュニケーション関係の構造－」『島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学)』, 24 (1), pp.47-60
- 鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』, ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (1998) 「関係発達論と原初的コミュニケーション」『乳幼児医学・心理学研究』, 7 (1), pp.11-25
- 鯨岡峻 (2000) 『養護学校は、いま』, ミネルヴァ書房
- J. Pawlyn, S. Carnaby 著, 中川栄二, 小林巖監訳 (2011) 『最重度知的障害および重複障害の理解と対応』, 診断と治療社
- 片岡杏子 (2009) 「スクリブル活動における子どもの原初的表現：情動の共有から、表象を介した対話へ」『教育美術』, 2009年9月号, pp.25-37
- 笠原広一 (2012) 「芸術教育におけるコミュニケーション研究の試論：感性的コミュニケーションの視点から」『美術教育学』, 33, pp.159-173
- 田中裕美子, 里見恵子, 竹田契一 (1983) 「米国における INREAL セラピーの紹介 (I)」『障害児教育研究紀要』, 5, pp.45-57
- 田中裕美子, 竹田契一, 里見恵子 (1986) 「10年目を迎えた米国 INREAL : INREAL の紹介 (II)」『障害児教育研究紀要』, 8, pp.73-83
- 竹田契一, 里見恵子 (1994) 『インリアル・アプローチ』, 日本文化科学社
- 日本 INREAL 研究会 HP (2015年8月閲覧)  
<http://www3.kcn.ne.jp/~inreal/>
- The Deafblind International HP (2015年8月閲覧)  
<http://www.deafblindinternational.org/>
- 土谷良巳 (2006) 「重症心身障害児・者とのコミュニケーション」『発達障害研究』, 28, pp.238-255
- 北島喜夫 (2006) 「重症心身障害児のコミュニケーション指導の視点」『障害者問題研究』, 33 (4), pp.283-290
- 高木尚 (2006) 「重症児のコミュニケーションと指導」『障害者問題研究』, 33 (4), pp.296-301
- 細瀬富夫 (2008) 「重症児教育(療育)実践の動向と課題」『障害者問題研究』, 36 (3), pp.172-179
- 大西祐二, 小林芳文 (2000) 「肢体不自由養護学校の授業における教師と重度重複障害児との関連性」『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』, 16, pp.47-65
- 前田泰弘, 小林倫代 (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), pp.11-21
- 川間弘子, 川間健之介 (2001) 「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点カテゴリーの作成」『山口大学教育学部研究論叢』, 3 (51), pp.137-145
- 川間弘子, 川間健之介 (2003) 「重度・重複障害児の個別指導における教師の視点の変化」『山口大学教育学部研究論叢』, 3 (52), pp.27-34
- 宮武宏治, 高原望 (1985) 「重度・重複障害児と教師

- の相互関係の研究 (I) - ある事例にみられる質的変化の考察 - 』『京都教育大学紀要』, 66, pp.11-32
- 宮武宏治, 高原望 (1991) 「重度・重複障害児と教師の相互関係の変容過程の分析」『特殊教育学研究』, 29 (2), pp.53-67
- 坂本茂, 平田聖子, 野方由美子, 柳本雄次 (1993) 「重度・重複障害児のコミュニケーション活動に関する研究 - 子どもの微笑み・笑顔を引き出す題材の検討 - 』『筑波大学養護・訓練研究』, 6, pp.9-15
- 坂本茂, 清水聡, 花村裕子, 柳本雄次 (1998) 「重度・重複障害児のコミュニケーション活動に関する研究 - 感覚運動あそびやふれあいあそびにおける一事例の行動特徴について - 』『筑波大学養護・訓練研究』, 11, pp.57-64
- 姉崎弘 (1997) 「VTR を用いた重度・重複障害児の授業評価方法に関する一考察 - 特殊教育諸学校初任者の研修プログラムに適用して - 』『特殊教育学研究』, 34 (5), pp.37-43
- 笹原未来, 川住隆一 (2007) 「医療的ケアを要し自発的運動が困難な重度・重複障害者へのコミュニケーション支援」『教育ネットワークセンター年報 2007』, pp.69-82
- 芳野正昭, 村上大樹 (2007) 「重度・重複障害児・者とのコミュニケーションにおける教師の「読み誤り」に関する検討」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』, 11 (2), pp.31-38
- 柳本雄次, 坂本茂, 竹内聖子, 神田晴江 (1989) 「重度・重複障害児の非言語コミュニケーションに関する研究 - 情動的コミュニケーションの特徴と指導による変化 - 』『養護・訓練研究』, 2, pp.33-40
- 柳本雄次, 坂本茂, 竹内聖子, 神田晴江 (1990) 「重度・重複障害児の非言語コミュニケーションに関する研究 (2) - コミュニケーション活動の特徴と指導による変化 - 』『養護・訓練研究』, 3, pp.55-64
- 岡田奈緒, 是永かな子 (2010) 「肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児に対するコミュニケーション指導の研究」『高知大学教育学部研究報告』, 70, pp.71-88
- 堀越秀範, 北島喜夫 (1991) 「一重度・重複障害幼児における事物操作習得とその際のおとなとのコミュニケーション - 『ひろがり』をもつ操作の習得のために - 』『障害者問題研究』, 67, pp.283-291
- 中山晶世, 小林重雄 (2000) 「重度・重複障害幼児の自発的行動に及ぼす音楽の影響」『特殊教育学研究』, 37 (5), pp.69-77
- 片桐和雄 (1993) 「重度重複障害児の発達生理心理学の課題」『特殊教育学研究』, 31 (3), pp.57-62
- 細淵富夫, 大江啓賢 (2004) 「重症心身障害児 (者) の療育研究における成果と課題」『特殊教育学研究』, 42 (3), pp.243-248
- 任龍在, 池田彩乃, 安藤隆男 (2009) 「肢体不自由教育と病弱教育における重度・重複障害教育の研究動向と課題 - 日本特殊教育学会発表論文集に着目して - 』『筑波大学特別支援教育研究』, 4, pp.19-23
- 細淵富夫 (2003) 『重症心身障害児における定位・探索行動の形成』, 風間書房
- 松田直 (2010) 「重度・重複障害児における実践研究のこれまでとこれから: 係わり手の在り方の省察を視点として (教育講演2 日本特殊教育学会第47回大会公開教育公園報告)」『特殊教育学研究』, 47 (5), pp.324-326
- 野崎義和, 川住隆一 (2012) 「『超重症児』該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 60 (2), pp.225-241

## 【図版出典】

- 図1 鯨岡峻 (2000) 『養護学校は、いま』, ミネルヴァ書房, p.20
- 図2 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』, ミネルヴァ書房, p.122

## 【付記】

本研究は、平成27年度～29年度科学研究費補助金基盤研究 (C)、課題番号 (15K04440) の助成を受けて実施された。