

重度知的障害児の適応行動に着目したトレーナーの支援

松 山 郁 夫

Support of Trainers Focused on Adaptive Behavior of the Child with Severe Mental Disorders

Ikuo MATSUYAMA

要 旨

本研究の目的は、運動を中心とする自由遊びにおける、重度知的障害児の適応行動を高める支援に対するトレーナーの捉え方を明らかにすることである。運動を中心とする自由遊びの場における対象児の適応行動とそれをさらに高める支援、および問題となる行動とその解決策に関するトレーナーの記述に含まれている内容を検討した。その際、ソーシャルワークにおける心理社会的アプローチの介入時の技法を含めることとした。適応行動のさらなる向上を促す働きかけと問題点を改善するための働きかけについて、重度知的障害の場合には、心理社会的アプローチにおける持続的支持と直接的支持の両方、知的障害がない場合には、直接的支持も行うが持続的支持をより行うように心がけていることが考察された。

【キーワード】 運動を中心とする自由遊び、重度知的障害児、適応行動、心理社会的アプローチ

I はじめに

佐賀大学において発達障害児の運動教室(通称：ウルトラマンクラブ)を2007年度から開催し、本庄キャンパスの体育館で月2回、一回当たり1時間半程度実施し、毎回10名程度が参加している。兄弟姉妹児も一緒に自由に遊ぶことができるようになっている。なお、対象とする発達障害については広義に捉え、発達障害者支援法第2条に規定してある自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害等、加えて知的障害としている。

知的障害児や発達障害児における運動を中心とする自由遊びの場では、学生トレーナー(以下、「トレーナー」とする)が対象児の特性を理解して接する、社会的スキルを教える、他者との関わりを大事にする等の配慮をしているため、その状態を広く捉えながら支援している(松山 2013)。また、対象児が自主的に運動遊びを選ぶようにしているため、興味・関心のある遊びに取り組むことができる。その中で、トレーナーは対象児の意思や自主性を尊重しながら、受容的に接すること、うまくできないときには励ますこと、

うまくできたときには積極的に褒めることを心がけている。このため、運動教室は対象児にとって安心して過ごすことができ、自信を持てる体験ができる場となっている（松山 2011）。したがって、トレーナーは対象児のストレンスを捉えるように心がけている（松山・中島 2013）。

トレーナーは運動を中心とする自由遊びの場で、周囲の環境におけるストレンスにも目を向けながら対象児のストレンスを捉え、それらを使って対人面や行動面の発達を促すように働きかけている（松山 2016）。つまり、運動を中心とする自由遊びの場は、ストレンスモデルによるアプローチがなされやすい環境にある。これが、対象児の表象能力を高めるようにも作用している（松山・中島 2017）。言語行為は、シンボル機能、発声・構音機能、統語機能、運動機能、知覚・認知、抽象・一般化、記憶等、また対人的な共同行為・活動や対象的行為等の発達と不可分に結び付いている（大城 2017）。運動を中心とする自由遊びの場においては、知的障害が重度の場合でも、対人的な共同行為・活動に誘いやすい状況にある。したがって、対象児の自己肯定感だけでなく、言語認知能力を高めるのにも有利な環境にある。

このような対象児の適応行動を引き出す場においては、対象児に対するソーシャルワークの実践理論に基づく支援が有効と考えられる。社会福祉士養成に関する相談援助（ソーシャルワーク）のテキストには、心理社会的アプローチについて次のように記述されている（社会福祉士養成講座編集委員会2015、岩間・福山・白澤 2010、福祉臨床シリーズ編集委員会 2014）。

ホリスによって提唱された心理社会的アプローチ（臨床ソーシャルワーク）では、心理社会的状況下にある人間の行動や発達に着目し、クライアントの社会的機能の維持・向上を支援目標としている。支援の焦点は、援助関係におけるコミュニケーションを通じ、パーソナリティの変容を図り、状況側の機能を高めることにある。人と状況相互の機能不全を改善し、課題の解決を図る。その中で、「状況のなかの人間」として、「人」と「状況」と両者の「相互作用」からなる三重の相互関連性によって成立する視点を重視している。暫定的目標として、すぐに取り組める具体的課題を含んだ特定される目標を考案するようになっているため、福祉の現場における支援に有用と考えられる。

以上より、知的障害児の適応行動とその向上を目指す支援について、トレーナーがどのように考えているのかを把握するために、心理社会的アプローチを活用することが有効であろう。これにより、対象児の知的障害の程度が重くても、その適応行動を高める支援について検討できる。したがって、本研究の目的は、運動を中心とする自由遊びにおける、重度知的障害児の適応行動を高める支援に対するトレーナーの捉え方を明らかにすることである。

II 方 法

201X年11月に2回開催された運動を中心とする自由遊びの場（通称：ウルトラマンクラブ）において、重度知的障害のある小学生A児と知的障害のない小学生B児に対する4名のトレーナー記録を分析対象とした。トレーナーは社会福祉を専攻し、運動を中心とする自由遊びの場で2年に亘って対象児への支援を経験している。また、2人の対象児の学年は同学年で小学校低学年である。なお、知的障害のない小学生に対する記述も分析対象にしたのは、知的障害がある場合との比較検討に用いるためである。

4名のトレーナーには、運動を中心とする自由遊びの場における対象児の適応行動とそれをさらに高める支援、および問題となる行動とその解決策について、思い浮かぶ範囲で箇条書きにより記述してもらった。これらの記述に含まれている内容を検討した。その際、心理社会的アプローチにおける介入時のどの技法に関する要素があるのかも含めることとした。

ソーシャルワークを要する対象全てに対する支援に使用できる心理社会的アプローチにおける介入時の

技法は、①傾聴、受容、はげまし、共感的理解等による持続的支持、②ワーカーからの意見や態度の表明等による直接的支持、③クライアントの状況について探索し、事実を描写し、感情の解放を行なう浄化法、④環境や他者との関係に関する思考・感情・認知への気づきに関する、人と状況の全体関連性についての反省的話し合い、⑤行動傾向、出来事への反応や行動を生み出す思考・感情のパターンの明確化に関する、パターン力動的要因への反省的話し合い、⑥原家族や幼少期の経験を考察することに関する発達の要因への反省的話し合い、以上から成り立っている (Hollis 1964)。

このなかの、①持続的支持と②直接的支持については、運動を中心とする自由遊びの場においてトレーナーが対象児に対して頻繁に用いている技法である。

倫理的配慮として、事前にトレーナーと保護者に対して、対象児に関する記録等については、知的障害児や発達障害児への支援に関する研究のみに使用すること、および使用する際に個人のプライバシーは保護されることを説明し、同意を得ている。

Ⅲ 結 果

運動を中心とする自由遊びの場で、対象児への参与観察を行った4名のトレーナーによる、A児における適応行動とそのさらなる向上を促す働きかけについての記述は表1、問題と見られる行動とそれを改善するための働きかけについての記述は表2の通りであった。また、B児における適応行動とそのさらなる向上を促す働きかけについての記述は表3、問題と見られる行動とそれを改善するための働きかけについて記述は表4の通りであった。

A児とB児における適応行動のさらなる向上を促す働きかけと、問題とみられる行動を改善するための働きかけについては、心理社会的アプローチにおける介入時の技法(6つのカテゴリー)における傾聴、受容、はげまし、共感的理解等の持続的支持、およびトレーナーからの意見や態度の表明等の直接的支持に関する2つのカテゴリーに属していた。

A児における適応行動のさらなる向上を促す働きかけについては、「より意思表示ができるようにするために、意思を示してくれた時に反応を返すようにする。」等の持続的支持に関する7記述、「より観察学習や模倣学習を増やし、言語能力を高めるために、様々な遊びと一緒に取り組むように働きかけていく。」等の直接的支持に関する5記述があった。

A児における問題点を改善するための働きかけについて、「さりげなくきっかけを与え、みんなの輪に徐々にならしていく。」等の持続的支持に関する6記述、「積極的に誘って他児と接する機会を与える。」等の直接的支持に関する4記述があった。

B児における適応行動のさらなる向上を促す働きかけについては、「B児が話しかけてきたら、受容的態度で傾聴して、会話が長続きするように配慮する。」等の持続的支持に関する4記述、「他児と一緒に遊ぶことも増やすために、他児と一緒に遊ぶように誘うように働きかける。」の直接的支持に関する1記述があった。

B児における問題点を改善するための働きかけについて、「周囲との自発的に会話ができるように受容的態度で徐々に話しかけることを増やし、会話を楽しめるように図る。」等の持続的支持に関する3記述、「他児との関わりを増やすために、他児と一緒に遊ぶように誘うように働きかける。」の直接的支持に関する1記述があった。

適応行動のさらなる向上を促す働きかけと問題点を改善するための働きかけについては、A児に対しては持続的支持と直接的支持の記述共に同じ位で、B児に対しては持続的支持の記述が多かった。

表1 A児の適応行動とそのさらなる向上を促す働きかけ

適応行動	適応行動のさらなる向上を促す働きかけ
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が嫌なことには顔を振って、嫌なことに対して意思表示をする。 ・他児がプラズマカーで遊ぶ様子を見て、真似をして、自分からプラズマカーに乗って遊ぼうとする。 ・時々、トレーナーや他児のそばに来て、笑顔で関係をとろうとする。 ・プラズマカーに乗って遊ぶことが多く、スピードを変えて自分なりに工夫して遊ぼうとする。 ・嫌なことは硬い表情、やってみたいことは笑顔で意思表示する。 ・ボールを握ったり投げたりする等、同じ遊びを長く続けることができる。 ・トレーナーの言葉かけに対して、笑顔になったり、嫌そうな仕草をしたりして反応する。 ・他児がプラズマカーで遊ぶ様子を見て、プラズマカーに乗って、その子供の後を追いかける。 ・トレーナーや他児が関わってくると、いつも笑顔で返す。 ・みんなとドッジボールをする状況の中に入っていき、他児がボールを渡すと一度だけであったが、笑顔で投げることができた。 ・ホワイトボードに落書きしてみたり、プラズマカーに乗ったり走り回ったりといろいろなものが気になっていた。 ・プラズマカーで遊んでいる時に他の児童とぶつかりそうになったら、早めに止まっていた。危ないことがわかっているようだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒より意思表示ができるようにするために、意思を示してくれた時に反応を返すようにする。※持続的支持 ⇒より観察学習や模倣学習を増やし、言語能力を高めるために、様々な遊びと一緒に取り組むように働きかけていく。※直接的支持 ⇒信頼関係を築き、より心を開いてもらえるように、受容的に関わっているような感情を共有する。※持続的支持 ⇒遊びを広げるために、多くのレクリエーション用具を使って遊ぶように働きかける。※直接的支持 ⇒言語理解を促すために、本児が示す表情に対して「してみたいの」「嬉しいの」等の言葉かけをする。※持続的支持 ⇒より工夫してできるように、少し難易度をあげてみたり、課題を与えたりする。※直接的支持 ⇒受容的な態度や共感的な態度で接するようにして、より多くの反応を引き出すようにする。※持続的支持 ⇒他児と一緒に楽しく遊べるように、より楽しめるものを用意して学生も一緒に遊ぶようにする。※持続的支持 ⇒笑顔でいることは他者とのコミュニケーションをとるために大事なことなので、トレーナーも笑顔で関わるように努める。※持続的支持 ⇒もう少し長く参加できるように、周囲が一丸となって、本児の入りやすい状況を作るように心がける。※持続的支持 ⇒より多くのことに興味を持てるように、様々なレクリエーション用具を用意して、遊び方を示すようにする。※直接的支持 ⇒これまでよりも危険なことがわかるように、危険を避けたときは褒めるようにして、理解が深まるように働きかける。※直接的支持

表2 A児の問題とみられる行動とそれを改善するための働きかけ

問題とみられる行動	問題とみられる行動を改善するための働きかけ
・自分からみんなの輪に入ることをほとんどしない。	⇒さりげなくきっかけを与え、みんなの輪に徐々にやらしていく。※持続的支持
・他児と一緒に遊ぶことが少ない。	⇒他児と一緒に楽しく遊べる状況を設定するように配慮する。※持続的支持
・他児と交流したがない。	⇒積極的に誘って他児と接する機会を与える。※直接的支持
・新しいことに挑戦したがない。	⇒新しいことにふれる機会をつくる。※直接的支持
・興味を示すものが少ない。	⇒興味を示すことを一緒に見つける。※持続的支持
・トレーナーを誘って遊ぶことがない。	⇒学生も受容的態度で一緒になって遊ぶ。※持続的支持
・遊びの種類が少ない。	⇒楽しめる遊びやレクリエーション用具を用意する。※持続的支持
・言葉によるコミュニケーションや意思疎通がほとんどできない。	⇒トレーナーが基本的な接し方である傾聴や受容を心がけながら関わる※持続的支持
・トレーナーと一緒に持続して遊ぶことができない。	⇒話しかけたりボールを手渡したりして遊びに誘うことを増やす。※直接的支持
・トレーナーとの遊びが続かない。	⇒家庭での遊びの様子を親に尋ねてA児が興味のある遊びをリストアップして、積極的に興味のある遊びに誘うことを増やす。※直接的支持

表3 B児の適応行動とそのさらなる向上を促す働きかけ

適応行動	適応行動のさらなる向上を促す働きかけ
・運動をすることを好み、一人でよく体を動かして遊んでいる。	⇒他児と一緒に遊ぶことも増やすために、他児と一緒に遊ぶように誘うように働きかける。※直接的支持
・トレーナーや他児との数往復の日常的な会話が成り立つ。	⇒B児が話しかけてきたら、受容的態度で傾聴して、会話が長続きするように配慮する。※持続的支持
・魚釣りを始めたら、全部の魚を釣り終わるまでやめようとしなない等、一つのことに、持続して取り組むことが多い。	⇒やり遂げたことを褒めて、興味のある遊びに持続して取り組めるようにする。※持続的支持
・魚釣りやストラックアウト等に上手に取り組むことができる集中力や運動面の器用さを持っている。	⇒運動を中心とする自由遊びの場では、多様な遊びができる環境を作って、本児が自分から遊びを選べるようにする。※持続的支持
・魚釣りやストラックアウト等、いくつか興味のある遊びには集中して取り組み、納得したら次の遊びにも目を向けるようになった。	⇒遊びを広げるために、様々なレクリエーション用具を揃え、興味を持った遊びが十分できる環境作りをする。※持続的支持

表4 B児の問題とみられる行動とそれを改善するための働きかけ

問題とみられる行動	問題とみられる行動を改善するための働きかけ
・運動をすることを好むが、他児との関わりは少ない。	⇒他児との関わりを増やすために、他児と一緒に遊ぶように誘うように働きかける。※直接的支持
・打ち解けるまで時間がかかり、恥ずかしがることが多い。	⇒周囲との自発的に会話ができるように受容的態度で徐々に話しかけることを増やし、会話を楽しめるように図る。※持続的支持
・魚釣りを始めたら、他の遊びには目もくれなくなり、遊びの幅が広がらない。	⇒運動を中心とする自由遊びの場では、多様な遊びができる環境を作って、本児が自分から遊びを選べるようにする。※持続的支持
・遊びに誘っても応じないことが多く、魚釣りやストラックアウトばかりになってしまうことが多い。	⇒遊びを広げるために、B児が興味を持ちそうな沢レクリエーション用具を多く設定しておくようにする。※持続的支持

Ⅳ 考 察

トレーナーは、運動を中心とする自由遊びの場の中で、適応行動のさらなる向上を促す働きかけと問題点を改善するための働きかけについて、重度知的障害の場合には持続的支持と直接的支持の両方を行うこと、知的障害がない場合には、直接的支持も行うが持続的支持を多く行うことを心がけている。

知的障害児の中には、状況の読み取りがうまくできず、自分が何をすればいいのかわ理解できなかったり、対人関係でも十分なコミュニケーションを取ることが出来なかったりして、そのために心理的な緊張や不安などを抱えてしまう場合が少なくない（小佐野 2005）。このことから、知的障害がある場合は特に、受容的態度で接する等の持続的支持を心がけることは不可欠と考えられる。

しかしながら、重度知的障害がある場合、適応行動のさらなる向上を促す働きかけについては、受容的態度による持続的支持だけでなく、具体的な行動を示す等の直接的支持も重視している。知的障害があると動作が遅かったり不器用であったりする。また、知的障害がない場合よりも動作課題に関する学習には時間を要する（Davis, Emmerik, 1995）¹¹⁾。A児も同様の状態を示しているが、自由遊びにおいて、プラズマカーに乗って足で床を押して進んだり、ドレミマットを足で押して音を出したりする等、自発的に関心のある運動遊びに取り組む様子が見られる。全身運動による遊びは、身体に関する表象の形成に影響を及ぼすため、運動遊びに対するイメージを持てるようになれば、自発的な遊びが多くなり、持続的支持を中心に行うことになる。加えて、知的障害による表象能力の形成の不十分さを補うために直接的支持によって、遊びを発展させようと努めているものと推察される。

これらより、トレーナーは、運動を中心とした自由遊びの場において、対象児が示す適応行動を捉えた上で、適応行動のさらなる向上を促す働きかけを考える際、心理社会的アプローチにおける持続的指示と直接的指示の両方を使って、介入を図ろうとしていると判断される。

適応行動のさらなる向上を促す働きかけについて、トレーナーは両ケースに対して持続的支持を心がけている。ソーシャルワークでは、人間関係の相互作用、依存関係を積極的に採用する。適応の本来の意味は、個人が能動的に社会・環境に働きかけ、その社会・環境を自らに適合させる働きである。特に、療育活動においては、現実課題に向けられた被援助者の態度に焦点を当て、被援助者の自主性、自発性を強調しなければならない。援助者と被援助者との人間関係もしくは交流を進める療育方法の必要性を重く捉えるべきと指摘されている（石井 1990）。したがって、トレーナーは知的障害の有無に関係なく、運動を中

心とする自由遊びの場の中で、対象児の自主性、自発性、受容的態度等の持続的支援を重視しているものと考えられる。

また、適応行動のさらなる向上を促す働きかけについて、両ケース共、持続的支援の次に多いのが直接的支援であった。A児は言葉に対する反応があるが、言葉による簡単な指示や指さしの理解も曖昧である。対象指示機能の発達は漸次的に形成される (Luria 1979)。このため、トレーナーは、A児に対しては、観察学習や模倣学習を増やして言語能力を高めたり、多くのことに興味を持てるように遊び方を示したりする直接的支援を重視しているのであろう。

児童期から社会的場面で強い不安があり、学校等で何らかの適応や対人関係に問題を抱えると、将来、社会不安障害になる可能性がある (Morris 2001)。それ故、内向的なB児には知的障害がないにもかかわらず、トレーナーは、他児との遊びを増やすために他児と一緒に遊ぶように誘う働きかけを重視して、社会適応を考慮した支援をしていると言える。

これらより、対象児に重度知的障害がある場合には、言語能力を高めたり興味や関心を広げたりしていくこと、知的障害がない場合でも、他児との遊びを広げ、対人交流を促すことに直接的支援の重点があると窺える。

問題点を改善するための働きかけについては、両ケース共、持続的支援の次に多いのが直接的支援であった。対象児に重度知的障害がある場合は、さりげなくきっかけを与え、みんなの輪に徐々に慣らしたり、興味のあることを一緒に見つけたりするような持続的支援、積極的に誘って他児と接する機会を与えるような直接的支援を重視している。対象児に知的障害がない場合は、周囲との自発的に会話ができるように受容的態度で、徐々に話しかけて会話を楽しめるような持続的支援、他児と一緒に遊ぶように誘うように働きかける直接的支援を重視している。

他者への認知ができ上って来た時にはじめて、その人からの影響を自己の中に受け入れ、人間関係への道がひらかれてくる。適応能力が回復されてくる過程をもって療育効果と捉えられる (石井 2002)。このため、知的障害の有無に関係なく、トレーナーは対象児に寄り添いながら、持続的支援と直接的支援により働きかけていくことを心がけているものと考えられる。

以上より、適応行動のさらなる向上を促す働きかけと、問題と見られる行動を改善するための両ケースに対する働きかけについては、心理社会的アプローチにおける介入時の技法のうち、①傾聴、受容、はげまし、共感的理解等による持続的支援、②ワーカーからの意見や態度の表明等による直接的支援からなっている。したがって、知的障害の有無に関係なく、運動を中心とする自由遊びの場において、対象児に対する支援に使用する心理社会的アプローチの技法は、持続的支援と直接的支援が中心になると考えられる。

V 結 論

本研究では、運動を中心とする自由遊びにおける、重度知的障害児の適応行動を高める支援に対するトレーナーの捉え方を検討した。その結果、トレーナーは、①適応行動のさらなる向上を促す働きかけと問題点を改善するための働きかけについて、重度知的障害の場合には持続的支援と直接的支援の両方、知的障害がない場合には持続的支援を多く行う。②直接的支援において、重度知的障害がある場合には、言語能力を高めたり興味や関心を広げたりしていく、知的障害がない場合には、他児との遊びを広げ、対人交流を促す。③対象児に対する支援に心理社会的アプローチの技法のうち、持続的支援と直接的支援を使用する。以上を心がけていると考察された。

引用文献

- Davis, W. E., and van Emmerik, R. E. An ecological task analysis approach for understanding motor development in mental retardation: Research questions and strategies. In A. Vermeer & W. E. Davis (EDs.), *Physical and motor development in persons with mental retardation*. Basel: Karger, 1-32 1995
- Hollis, F. *Casework: A Psychosocial Therapy*. Random House, 1964
- 福祉臨床シリーズ編集委員会編 柳澤孝主・坂野憲司責任編集 社会福祉士シリーズ8 相談援助の理論と方法Ⅱ 第2版 弘文堂 2014
- 石井哲夫 受容的交流療法の立場から：Ⅵ「自閉症に対するアプローチの統合は可能か」 教育心理学年報 30 21-22 1990
- 岩間伸之・福山和女・白澤政和編著 ソーシャルワークの理論と方法〈2〉(MINERVA 社会福祉士養成テキストブック) ミネルヴァ書房 2010
- Luria, A.R. 言語と意識 (天野清訳) 金子書房 1982
- 松山郁夫 発達障害のある子どもの運動教室の取り組み—平成22年度の活動を通して— 子どもの発達と支援研究 2 123-128 2011
- 松山郁夫 発達障害児に対する参与観察によるソーシャルワーク演習 佐賀大学文化教育学部研究論文集 18(1) 165-172 2013
- 松山郁夫・中島範子 発達障害児に対する支援体験を通じた学生の気づき 佐賀大学教育実践研究 33 141-150 2016
- 松山郁夫・中島範子 重度知的障害のある幼児の表象能力と自由遊びの関連 九州生活福祉支援研究会研究論文集 10(2) 45-53 2017
- Morris TL: Social phobia In: Vasey MW, Dadds MR (eds): *The Developmental Psychopathology of Anxiety*. Oxford University Press, New York 435-458 2001
- 社会福祉士養成講座編集委員会編集 新・社会福祉士養成講座8 相談援助の理論と方法Ⅱ 第3版 中央法規出版 2015
- 大城英名 重度知的障害児の言語指導—語の対象指示機能の形成— 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学 72 1-10 2017
- 小佐野綾 知的障害児の遊戯療法に関する一考察：遊びを通じた「自己実現」という観点から 健康科学大学紀要 1(1) 99-105 2005
- 志賀利一 発達障害児者の問題行動—その理解と対応マニュアル—エンパワメント研究所 2000

謝辞

本研究にご協力いただきました皆様に、深く感謝申し上げます。