

知的障害児・者への「身体介助」の意義の検討： 身体介助から動作援助への転換とコミュニケーション事態としての動作援助過程

緒方登士雄（文学部）

キーワード：動作援助、コミュニケーション過程、知的障害、身体介助

からだの不自由なひとの姿勢変換や移動、着替え、食事、排泄などの基本的生活動作の援助のために、家族や看護師、施設職員等が手を添えて介助する。このような要援助者のからだに直接触れて行われる手助けは、医療や福祉の場だけでなく教育の場でもとりわけ特別支援教育においては日常的に行われており、病院で患者の看護にあたる医療従事者や福祉施設で利用者の介助を行う施設職員だけでなく、障害児・者の教育に従事する教員も児童生徒のからだに直接触れて手助けしている。

一般的には身体介助と呼ばれるこのようなからだに直接触れて行われる援助の実施にあたり、要介助者の気持ちを配慮することへの重要性に異論をはさむ関係者はいない。しかしながら、ときとして患者や利用者、児童生徒からあるいは家族より「乱暴な扱い」との批判の声があがる。この声は、介助が介助者と要介助者との間で濃密な相互コミュニケーションが生起する事態であることへの介助者の認識不足に起因する場合に多いのではないかと推察される。

ところで、学校における身体介助は、肢体不自由児・者や視覚障害児・者だけでなく知的障害児・者の教育に従事する教員も行っている。このことは、知的障害児・者の教育の場を訪れた経験のある者ならば、だれもが認めることである。

言語発達の遅れは知的障害の中核的状態の一つであり、とりわけ言葉の理解の遅れは種々の知識や技能の習得だけでなく発達全体に極めて大きな影響を及ぼす。知的障害児・者とのコミュニケーションの困難さは、保護者や学校・施設関係者が学習・発達支援の取り組みを行う上での主要な課題でもある。言葉によるコミュニケーション不全を補うために援助者（家族や教員等）は、使う言葉を簡潔で具体的な表現とするように心掛け、さらに絵や写真、シンボルなどの視覚的ツールその他の工夫を試み、彼らへの学習・発達支援を図っている。

しかしながら、このような言葉による表現方法に関する配慮や視覚的ツールの工夫への関係者の関心の高さに比して、日常的に行っている身体介助への検討は十分に行われているとは言い難い。知的障害児・者自身による身体介助に対する意見表明が乏しいことを、その理由に挙げることも出来よう。しかしながら、筆者は、先に述べたように、身体介助が介助者と要介助者との濃密な相互コミュニケーションが生起する事態であることについての介助者の認識、あるいは適切な介助のありかたを工夫・検討するための援助者の感じとる技術、さらにはその技術の向上を促す学習・発達支援上の意義に関する検討の不足をその理由に挙げたい。

そこで、本論において、身体援助技術の向上（援助者が感じ取り応える技術の向上）の必要性ならびに学習・発達支援上の意義に関する今後の議論を深めることを目的に、教育の場で行われる知的障害児・者への「身体介助」が行われる具体的指導状況に焦点を当て、その状況を相互コミュニケーション事態すなわち相互伝達・理解の過程として捉え、援助者の経験知の集積に資するための資料としての記述を試みる。

以下に、まず、介助者の行う「身体介助」が要介助者（知的障害児・者）の単なる身体運動の援助ではなく、要介護者の主体活動としてのからだの動きの学習の支援であり、かつ両者のコミュニケーション事態であることを概説し確認する。次いでより具体的場面での介助者（援助者）としての筆者の体験を報告し、この報告に基づきこの「身体介助」を「コミュニケーション事態としての動作学習支援の過程」として論じる。

1. 「身体介助」から「動作援助」への認識の転換

近年の胎児や新生児を対象とした発達研究の進展は著しく、生後間もない時期においてすでに周囲の人物の音声を区別しているだけでなく、誕生以前から他人の音声を区別することが明らかになっている。このような発達を基盤に、養育者は児・者の発達を促している。頻繁に児・者に触れ、触れつつ話しかけて、児・者に働きかけ、児の反応を誘い、その反応に応えている。

意識的であれ無意識的であれ、児に習得してほしい学習内容を大人が提示するとき、成長に伴い話し言葉がその主要なツールとなっていく。しかしながら、その児に知的障害がある場合、養育者や援助者は、言葉だけでなく児のからだに直接触れて(触れつつ)学習・発達を促す働きかけを継続して行っている。

知的障害児は知的発達だけでなく運動発達の遅れも示すことが多い。定額や座位、立位、歩行の時期もいわゆる健常児に比べて遅れ、養育者や援助者によるからだに直接触れた手助けの機会も多くまたその期間も長くなる。食事や衣服の着脱、排泄などの基本的生活習慣の確立が遅れ、その技能の取得を促すため援助者は児の手をとり、背や腰を支えている。教育の場である学校においても、家庭での養育者と同様に教員が児のからだに手を添えて種々の活動に必要な動きを支え、その動きの習得を促している。

援助者が児の背に手を当て立ち上がるように促すとき、「分かった」とでも言うかのように援助者の手を受け入れ立ち上がろうとすることもあれば、上体をわずかに傾けるもののその背に当てた手から感じられる児に立ちあがろうとする意思を感じられないこともある。あるいは、援助者が児の手をとった時、その児がその援助者の手を振りほどこうとするような動きをすることもある。その動きに、手を取られたそのことへの児の抵抗の意図を感じることもあれば、そのような手助けは不要である（一人でする）との意思を感じることもある。

このような児のからだに直接触れて援助する児の「からだの動き」を、身体の動きの変化を生理・物理的な観点から理解する「身体運動」から区別し、ひとの意図の表れすなわち心理現象として捉え

「動作」(成瀬(2009、2014))と呼ぶ。援助者の「からだの動き」も当然「動作」であることは言うまでもない。

この「動作」の概念に基づき、児・者の主体活動である「からだの動き」を援助する働きかけを「動作援助」と捉えることにより、その援助の過程の記述ならびにその学習・発達支援上の意義の検討が可能になると考える。

つまり、からだの動きの援助は身体介助ではなく動作援助であるとの視点が、要援助者と援助者との間で生じる相互コミュニケーション事態の説明を可能にし、要援助者(本論では知的障害児・者)の学習・発達支援の実現に有益であると考え、養育者や教員等が児・者のからだに直接触れて行う援助を身体介助ではなく「動作援助」と呼ぶ。児の意図を動作に感じ取りより適切な応えを返す能力を感応力と称するならば、援助者の感応力の差は児・者の学習・発達を大きく左右することは言うまでもない。児の主体性(主体活動)の発達については児の発達全体に繋がる経験がそのときに生じるからである。

2. コミュニケーション事態としての動作援助過程

言葉の理解に困難さを有する知的障害児・者への援助や指導は、援助者の手で児・者の手を取り行われることが多い。この「手を取っての働きかけ」は、上述した援助者の意図伝達(=児・者による援助者の意図の理解)の試みの側面だけではなく、児・者の(意識的あるいは無意識的な)意図の援助者への伝達機会ともなる。ちなみに、援助者の移動や表情だけでなく姿勢や声のトーンも援助者の動作であり動作の結果であるが、本論では援助者が要援助者(知的障害児)のからだに直接ふれて行う援助を中心に、また援助者の姿勢(の変化)と移動も併せて取り上げて論じることにする。

さて、この動作援助過程を相互コミュニケーション事態としてみると、人が他者のからだに「触れる」ことは極めてユニークな過程を有していることが分かる。すなわち、援助者が児のからだに触れようと手を伸ばし、援助者の手が児のからだに触れたその瞬間から、児も援助者のからだに触れた状態すなわち両者の主体活動が交錯する事態が生じ、そのことによる多様なコミュニケーションが展開されるのである。

その多様なコミュニケーション状況を具体的な発達支援(指導)場面での本人と援助者の伝達内容と伝達意図の観点から記述し整理を試み、知的障害児・者への動作援助の意義を検討する。また、両者のからだが直接触れている(触れ合っている)状況だけでなく、触れる(触れ合う)直前の状況についても言及する。

3. 動作援助状況のコミュニケーション過程—援助者の動作体験をもとに

本節では知的障害児・者への具体的な指導場面として排泄指導状況を取り上げ、援助者の動作体験に基づき動作援助のコミュニケーション過程の記述を試みる。排泄指導を取り上げる理由の一つは、排泄行動が自立していない知的障害児・者は少なくなく、しかもこのような児・者のほとんどが「こ

とば」の発達の遅れを示し、動作援助を家族や教師は働きかける方法として重視・採用しているからである。

学校での教育目標として、尿意を感じたときにトイレに向かい、排泄することが出来るようになることが設定される。むろん、尿意を感じたらいつでも一人でトイレに向かうようでは、児・者の安全や今後の生活に支障が生じる。したがって、トイレに行く状況について学習することも指導のポイントになるが、本論では論点を煩雑にしないためにその説明は省略する。

－排泄指導場面での動作援助過程－

以下に、知的障害児が教室を出てトイレに行くまでの動作援助過程で展開する援助者の動作体験をコミュニケーションとの観点から、これまで筆者が援助者として直接指導に関わった複数のケースでの経験をもとに記述する。

知的障害児の排泄指導で通常行われる方法として、援助者が児にトイレに向かうタイミングを見図り（多くの場合は援助者が経験と状況を踏まえてその時を決める）、トイレに促す働きかけを行っている。その時と判断したら、「トイレに行こう」と児に言葉をかけながら、たとえば児が椅子に座っている場合には立ちあがるかどうかを待つ。立ちあがる様子が認められない場合には、児に手を伸ばし児に直接触れて立ちあがることを促すことになる。

しかし、児に向けた援助者の言葉を児が受けとめるとは限らない。児が援助者の言葉を受けとめたとの援助者の認識は、言葉をかけた直後の児の変化に基づくが、それは児の頷きや顔の向きなどの明確な変化とは限らない。言葉をかけた直後の姿勢・動作の変化（表情や目の動きの変化も含む）を手がかりにしている。援助者の働きかけの受けとめや援助者の意図（「トイレに行こう」）の理解の有無や確かさを、児の動作に感じ取り行うのである。

手がかりを児の動作に認められなかったとしても、促そうと児に一步踏み出そうとするや立ちあがり、近づく援助者に向けてともに行こうとでも言うかのように手を差し出し、手を取り合った時には二人がドアに向けて歩き出す状況が生まれることもある。このような援助者の接近は多くの場合、児の姿勢・動作に変化をもたらす。援助者が児に向かい両者の距離が詰まるにつれ、その変化がより顕著になることが多い。

しかし、援助者が近づき手を添えて立ちあがり促しても、その児に立ち上がろうとする意図を感じ取れないことがある。また、立ち上がったとしても、教室のドアに向かおうとする意図が感じられない場合もある。

また、援助者の手が児に触れるやいなや児の動作に変化が見られ、その動作の変化が援助者の意図（の一部）を汲むような動きであることもあれば、援助者の受け入れを拒んでいると感じる動きであることもある。援助者の働きかけの受入れの状態もその明瞭さも、児によって時と場により異なることも多い。それは、受け入れの確かさあるいは援助者の意図内容の理解の度合いとして援助者には感じられる。くわえて、その受け入れる児の態度（たとえば積極的か消極的か、積極的であればそれは

どの程度か) も感じられる。

そして、受け入れや理解の程度そして態度は、その後の児の動作によって確認することになる。すなわち、援助者への児の動作（による応え方）により判断することになる。援助者の働きかけを理解したと判断するのは、児の動作が援助者の促しに応じあるいは援助者の動作に先行し、援助者の意図を汲んだ（汲んでいる）と児の動作に感じるときである。

また、あるいは、援助者の意図を理解しているが援助者のさらなる働きかけを待っていると感じられることもある。それは、援助者の働きかけを児が促している場面である。その場合には、援助者は「ほら、トイレに行こうよ」と言葉を添えつつ、児のからだ（児の手であることが多い）に触れた手で児に応えるのである。

児の動作に動き出す意図が感じられても、触れた手（から動作として感じ取った手がかり）から推し量った児の意図がドアではなくドア以外の場所に向かうと感じたときには、援助者は歩く方向を言葉と共に手（の動作）で伝えることになる。そして、その児の歩みと児の手から伝わる感じから、移動先の理解の明瞭度を推量し、明瞭だと判断すれば二人の歩みの早さを児に委ねて援助者はその歩みに沿うように歩き、そして児に添えた手は援助者の意図を伝える。しかし、移動先に対する明瞭度（移動の目的）が低いと判断した場合には、児の手を取った手で移動の意図と移動先をより確かに伝えようと試みる。

教室のドアを出たとしても、ときとして児が歩みを進めようとする方向がトイレとは異なる場合もある。このようなときは、トイレの方向へ向かうように児に触れた手で促すことになる。また、ドアから出る（出た）児の動作（手だけでなくからだ全体の動作）から児に方向への迷いを感じ取ったり、あるいは歩く意図が感じ取れないときには、援助者の手は児に動き出すことを促し動く方向を示すことになる。

トイレに向かい歩いたとしても、トイレの前で向きを変える意思が感じ取れないこともある。そのままトイレの前を通過しようとしている（このままでは通過する）との判断が児の動作から援助者に生じたら、歩みを緩めつつトイレへ入る歩みになるよう促す。もちろん児によって時と場の違いにより、援助者が添えている手を離す（離している）。児の動作にトイレに向かうとの児の意図を感じたときである。廊下を移動する児の歩みが早まり、あるいは走り出しそうとする児の意図を児の動作に感じれば、援助者の児の手を握る手の力の程度は変わり、「一緒に歩いて行こう」との援助者の意図を伝えるのである。

以上、動作援助過程を援助者の動作体験の記述により、「身体介助」における児と援助者とのコミュニケーションの過程を概説し、この「身体援助」は児に触れた手（の動作）から援助者が児の意図を汲み取りつつ援助者の意図を児に伝える過程であり、また児も添えられた手の動きを通して自らの意図が（意識的あるいは無意識的に）伝わる/伝わる過程であることを示してみた。

コミュニケーション事態に誤解の生起は必然であり、もちろん動作によるコミュニケーション事態にも誤解は生じる。たとえば筆者は、排泄を促すために、洋式便器に座った児の背後より「座ってい

るように」とその児の腰に手を当てていた。ところが、児は腰を少し上げては下ろす動作を繰り返すようになった。それだけでなく、その繰り返す動作の合間に背後の援助者（筆者）の方を振り返り、しかもその振り返る児の顔には満面の笑みがこぼれていたことがある。腰を上げようとした児の動きに対して下ろすようにとの援助者（筆者）の動作は、腰をあげようとしたその児に対して「腰を上げないで、座っていてほしい」とのメッセージを伝えることを意図したのだが、援助者によるこの働きかけ(動作)は児の遊びを誘ったのである。

4. 動作主体の「表れ」/「現し」としての動作とその援助

これまで、知的障害児・者の教育の場でも日常的に行われる「身体介助」の意義を確認するために、人のからだの動きを心理現象として捉える「動作」の概念に基づき、知的障害児への排泄指導における「動作援助」を具体例として採り上げ、からだの動きを援助する行為は学習・発達支援のための重要な働きかけであることをコミュニケーション事態としての側面から論じてきた。

本節においては、動作援助が展開される過程をコミュニケーション事態としてより詳細な検討を行うために、「動作」に主体活動の「表れ」と「現し」の相の観点を導入することにする。(以下、動作援助を受ける知的障害児・者を「動作学習主体」、その援助者を「動作援助主体」と呼ぶことにする。)

「表れ」とは、動作援助主体の視点に立てば、動作援助主体が動作学習主体の心的状態を動作学習主体の動作に感じるコミュニケーションの基盤となる一つの相であり、「現し」は動作学習主体の伝達意図をその動作に動作援助者が感じる相である。意識的に自らの意思や感情を他者にあらわす動作が「現し」、無意識的ないし無意識的にあらわれる動作が「表れ」と言うこともできる。動作学習主体の視点に立てば、先の説明の動作学習主体と動作学習援助主体の語を入れ替えることになる。

相互にからだが直接触れ合っていない場合でも「動作」を「表れ」と「現し」のコミュニケーションの相による記述が可能である。たとえば、気持ちが落ち込んでいる時に多くの人は、頭を垂れ視線を落として座り、あるいは立ち、あるいは歩いている。このような俯く姿勢には、他者へのメッセージ性は必ずしも高いとは言えず、「表れ」の相にあたる。子どもを叱る親の怒りの表情は子どもへのメッセージとしての意識性が高い場合が多い。このような動作(表情、発声、姿勢の動作)は「現し」の相である。しかしながら、先の知的障害児の排泄指導場面に紹介したように、動作援助過程における動作の相を「現し」あるいは「表れ」として区別することの困難なことが多い。このような場合には「表れ/現し」と表記することにする。この「表れ/現し」の状況は、援助者が援助者として問いかけられ、揺さぶられる興味深い事態でもある。

例えば、動作援助者が動作学習主体の動作に「委ねている(あるいは、任せている)」との感じが生じることがある。この「委ねる」には自他の区別がその基底にある。しかし、委ねているのが他者ではなく、援助者ではなく援助者の手そのものであるとの感じを受けることがある。このときの動作学習主体の動作が「表れ/現し」である。

援助者の手の動きに援助者の意思を感じ取り、自らのからだ(両者が手をつないでいる場合は手)

を動かした（応えた）のか、手の動きに沿ったのかの期別はもちろん観察者が見極めることは容易なことではない。しかし、手を添えている援助者には比較的容易である。とはいえ、それはその動作学習主体の援助者への志向性が高いときである。援助者への志向性は両者のコミュニケーション関係の深化に伴ってその高低の変化はより明瞭になるとはいえ、動作学習主体の動作に「表れ/現し」を感じる事態にしばしば出会う。そのとき、この「表れ/現し」を動作援助主体は動作によって確認し応じるのである。

たとえば、手をつないで歩いているときに児の手（の動作）に周囲の様子へ注意を向けていると感じた援助者は、援助者の手（の動作）の変化に即応するような児の手（の動作）に援助者に向けられる意識性の確かさを感じるのである。

これまで、動作をコミュニケーションの観点から「表れ」「現し」「表れ/現し」の相による理解を試みている。すなわち、「表れ」は動作学習主体の動作に動作援助主体への伝達意図を感じられない事態であり、また動作主体のそのときの態度（不安や興奮、喜びなどの心理的状态を含む）や動作目的の明確さを援助主体が感じる動作の相である。それに対して、「現し」は動作援助主体への動作学習主体の伝達意図をその動作に感じられる事態である。また、その区別が困難な事態を「表れ/現し」として論じてきた。以下さらに動作援助過程における具体的事態を紹介し、「表れ」「現し」「表れ/現し」によりコミュニケーション事態としての動作援助過程について検討してみる。

援助主体が手を添えて動作主体の動作を導く際に、動作援助主体には動作学習主体が「追隨している」と感じられるときがある。その事態は、援助主体の意図を受けとめつつ動いていると感じるときと（援助主体の）手の動きに沿って動かしていると感じるときに区別することが出来る。前者の場合、そこには動作主体と援助主体の両者の意図が接しており、「現し」と表記できるであろう。それに対して後者は、援助者の意図ではなくあくまでも自らの体を動かす力への対応、すなわち「表れ」と援助主体には認識される。

ときとして、援助主体の手を動作主体が振りほどこうとすることがある。このようなときも、援助主体に向けた動作主体の意図をその動作に感じることもあれば、援助主体ではなく援助者の「手」から解放されようとする意図を読み取ることもある。この場合の前者は「現し」であり、後者は「表れ」と言える。

いわゆる知的障害の程度の重い知的障害児・者の場合は「表れ」を援助主体が感じる事が多く、障害の程度が軽度の動作主体には「現し」を感じる事が増え、また「表れ」「現し」の区別も明瞭になる。

「表れ」と「現し」は、同じ動作の学習援助過程においても入れ替わる。動作学習主体の注意（意図の志向）が動作援助主体ではなく動作主体自身あるいは他の事象に向けられるときや動作主体の意図が援助者に向けられていると感じるときとが交錯したり転換したりする。このような、「現し」と「表れ」の交錯と転換の有り様に、動作学習主体の学びのプロセスを読み取ることができる。つまり、動作援助主体の目的（動作援助主体の伝達意図の内容：たとえば先の指導の具体的例によれば立ち上

がる、トイレに向けて歩く、など) についての動作主体の理解の程度と態度の変化に伴い、援助主体の手に込められる力はほとんど不要となっていくのである。

5. 動作援助の意義の今後の検討に向けて

学習主体である知的障害のある子どもだけでなく、その子の学習を援助する者も、コミュニケーション事態において常に認知・判断してから他者に働きかけてはいない。また、言葉のみによってひとは意思の伝達や感情の表明を行ってはいない。また表情や身振りだけでなく、姿勢などの動作により意識的・無意識に意思を伝え、意思が伝わる。

言語発達の遅れが中核の状態である知的障害のあるひとの学習・発達支援においても、「からだの動きの援助」は重要な役割を果たす。しかしながら、「身体介助」という用語は、そのコミュニケーション事態としての認識ならびに重要性に対する認識を喚起するとは言い難い。そこで、からだの動きを心的現象として捉える「動作」の概念を用い、知的障害のひとのからだの動きの援助の過程をコミュニケーション過程として記述し、「動作援助」の視点による学習・発達支援方法としての検討の必要性を指摘した。

身体介助と称される動作援助は、まさに単にからだの位置の変化や姿勢の変換ではもちろんない。たとえば、そこに座っている主体としての児が援助者からの働きかけを受け入れ、援助者の意図を理解し、みずから立ち上がるという動作を遂行する過程であり、本人に立ち上がってほしいとの意図を援助者が児に伝える営みがそこにあるという、動作援助に対する援助者の認識を深めることの重要性を述べた。

ひとがひとのからだの動きを援助しあるいは援助を受けつつ動作する過程は、単なる被援助者のからだの動きの変化だけではない。その過程では、ひととひととが触れ合い、働きかけそれに応える過程が生起し、必然的にコミュニケーションが展開される事態になる。そのコミュニケーション関係の生起・変容・成立過程には、自分のからだ（自体）と他者のからだ（他体）を含む自・他の認知過程が生まれ、しかも過程には感覚的・情緒的体験が伴う。例えば Philippe Rochat (2001) は、感覚的・情緒的体験が自己を形成する重要な基盤なることを指摘しているが、動作学習援助過程にもそのような感覚的・情緒的体験が生じている。つまり、発達支援者の動作援助に対する認識の深まりと感応力の向上を図る試みは、被援助者の動作学習の進展にとどまらず全体的発達の促進にも貢献する重要な作業とすることができるだろう。

ところで、他者への援助のあり様を振り返った時に「手を出した」あるいは「手が出た」と区別して表現することがある。この表現の区別は、援助意思を具現化するからだの動き（動作）に対する意識性の差異（濃淡）を反映しているともいえる。

前者においては、援助の意識やその方法に対する意思は明確であるのに対して、後者では援助のタイミングを含む援助方法に対する意思の有無についての自覚は援助者自身においても明確ではない。いつどのように手助けするかタイミングを見計らい予定していたように手を出し手伝うのが前者で

あり、ふと思わず手が伸び（結果的に）手伝っていたと振り返るのが後者である。支援者の感応力は、この「手を出した」と「手が出た」の差異を生む支援者の態度（援助者としての姿勢）との関連性も考えられる。

本論では、言葉の発達に遅れを示す知的障害児・者の学習支援の手立てとして日常的に行われている「身体介助」を、濃密なコミュニケーション事態としての「動作学習支援過程」として認識することの意義とその必要性について論じてきたが、動作学習支援過程において動作主体の心的状態を即時に感じ取りつつ応じる（感応する）力の重要性を確かめると同時に感応力の向上のためのトレーニング・プログラム開発の必要性についても認識することになった。

引用・参考文献

- 1) 成瀬悟策 (2009) 「からだところ—身体性の臨床心理」 誠心書房
- 2) 成瀬悟策 (2014) 「動作療法の展開」 誠心書房
- 3) 緒方登士雄 (1992) 「精神遅滞児・者のための動作法—子どもに働きかける援助者の体験を軸に—」, 成瀬悟策編集: 現代のエスプリ「教育臨床動作法」, 195-203.
- 4) 緒方登士雄 (2015) 「重度・重複障害児・者の「自立活動」における動作学習の意義—自立活動の授業をデザインするための視点（案）—」, 東洋大学文学部紀要第 68 集、15-22.
- 5) Michael Tomasello (2008) *Origins of Human Communication*. The MIT Press. (松井智子・岩田彩志訳「コミュニケーションの起源を探る」, 勁草書房).
- 6) Philippe Rochat (2001) *The Infant's World*, Harvard University Press. (板倉昭二・開一夫監訳「乳児・者の世界」ミネルヴァ書房)