

重度・重複障害児の事例研究とその方法論的検討

進 一 鷹

Case Study and Methodology of Severely and Profoundly Multiply Handicapped Children

Kazutaka SHIN

(Received May 24, 1993)

障害児教育の現場では個々の子供達の成長や発達の状況がそれぞれ異なっているので、実験的な研究において要求される実験条件の統制や操作が困難である。本研究の対象としている重度・重複障害児ともなれば、その障害が重篤で重複し多様であるので、一層その困難が増すことになる。重度・重複障害児の成長や発達の促進に関する研究は、その意味では、その研究対象の性格上、事例研究が主流にならざるをえない。

事例研究は、研究者の主観で事実が選ばれ客観性が乏しい、条件統制や操作が困難であるため因果関係の説明ができないなどの理由のために研究方法としてはそれほど価値が置かれていない。しかし、事例研究は、個々の事例を具体的に詳細に検討するので、用い方によっては、研究対象の持つ心理的な法則を一層的確に解明することができるといえるという長所もある。

事例研究は、最も広い意味で、「確かに、限定された数の特定の対象(例えば子ども)に対して主に直接観察の手法によってデータを収集する研究のあり方」と言える(鯨岡 1991²⁾)。しかし、この事例研究も研究者の研究姿勢によっては、「通常の実験研究,あるいは一般的な客観主義的観察研究ではすくい取ることのできない心理学的リアリティ」や「発達事実の意味」を明らかにすることができ、それが「既存の理論を検証し,批判し,新たな理論を構築する」ことになる(鯨岡 1991²⁾)。

そのような有効性が事例研究に存在するとしても、その方法が確立されなければ、依然として、客観性や実証性が乏しい、個性的なもので資料的な価値が低いなどの問題が生じる可能性を含んでいることになる。そのため、ここでは事例研究に必要な方法論的な問題について検討し、ここでの事例研究を科学性の高いものにまで高めていきたい。

1. 接近の方法

事例研究では子供の成長や発達に関する研究を行うことになるので、その時々で最善の方法を取る必要がある。実験的研究のように統制群など、比較すべき基準などが設定できないので、事例研究では研究の方向づけや手続きを支えている研究者の接近の方法を明確にすることは方法論上欠くことができない。

方法とは、「目標の接近を目指す仕事の進む道筋」である。Fig. 1は梅津(1980⁶⁾)の図式を参考にして作成した。

Fig. 1によれば、仮定系から作業仮説を経て現場状態へ進む路は、還相である。還相は、しかけが準備され、その実行を促進させる機能を担うものである。現場状態から作業仮説を経て仮定系へ進む路は、往相である。往相は、しかけの結果が検討され、その反省を促進させる機能を担う

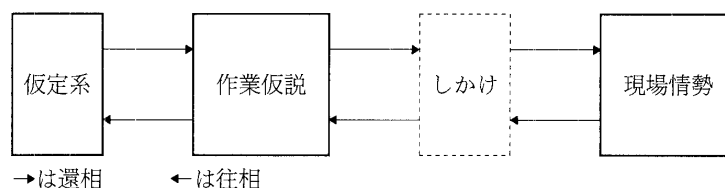


Fig. 1 目標の実現を目指す仕事の道筋

ものである。現場状況の方から仮定系に向かう姿と仮定系から現場状況に向かう姿、いわゆる還相と往相の二つの姿が絶えず循環しているのが教育実践活動の姿であると言える。しかけは、具体的な現場において仮説を実施に移しそれが正しいかどうかを確かめるまでの手続きのことである。現場状況とは、しかけによることなりゆき（事象の変化）のことである。仮定系に基づいて、これこれの条件でこれこれの行動が起こるであろうという行動の制御についての予測が作業仮説である。仮定系は、現場状況と作業仮説を背後にあって支えているものである。その意味では、仮定系は、還相と往相という方法的な循環において、その両者に共通な要として存在することになる。ここでは、事例は、お互いに違っているようであるが、上記の全活動系におけるひとつのサンプル、いわゆる見本であると言える。

作業仮説は仮定系や現場状況に連結しているが、事例研究の場合においては作業仮説をさらに具体化する手続きが必要となる。重度・重複障害児を目の前にして、①どういうねらいで②どんな教材を準備し③どうかかわりをするのか、さらに④どういう可能性を引き出そうとしているのかということを実現していく手続きがしかけである。しかけを通して、本当にその仮説が確かであるのかどうか、もしそうであればその仮説は事実関係のどの範囲まであてはまるのかということまで確かめられることになる。その結果、仮説が実証されたり破棄されたりすることになる。仮説が破棄されれば、新たな作業仮説が設定されることになる。このような手続きが具体的な場面で繰り返されることによって、事実が収集され積み重ねられることになる。また、その事実の収集・積み重ねや確かめを通してあしばの仮定系も確認されたり修正されたりすることになる。また逆に修正された仮定系に基づいてさらに仮説が設定され、事実の確認がなされるということになる。

知久馬(1986¹⁾)は、要因空間と効果空間が閉じている実験的な研究を閉鎖系として考え、またその一方では、「主観的なものだとしても、次の授業計画を立案する上で有効な情報を取り出し(未知の要因の発見および未使用の水準の使用化)、それに基づく次の要因操作(要因空間の組み換え及び各要因の新たな水準の設定)によって新たな授業事実を作り出す、という過程」の重要性を指摘し、その『関与する要因空間を「開放系」として存在せしめること、つまり要因空間の設定とその継続的な組み換え』が要求される開放系の空間が存在するということの大切さを論じている。重度・重複障害児の事例研究においても、研究の歴史も浅くその実績も乏しく要因構造が不明であるために、同様なことが要求されていると言える。

事例研究の進め方においても閉鎖系か、開放系かによってその研究法に違いが起こる。閉鎖系の事例研究は、仮説の設定→要因操作(ここではしかけ)→検証→仮説との一致、不一致→不一致であれば仮説の修正→要因操作→検証という論の進め方である。研究対象の構造がある程度研究者に理解されている場合は、この論の進め方で十分処理しうるが、重度・重複障害児の場合は、研究対象の構造や要因構造が明らかにされていない場合が多く、閉鎖系としての事例研究だけでは困難である。重度・重複障害児を対象とした事例研究では“事例から学ぶ”という姿勢を重視

して事例に取り組むが、そのような事例研究は、開放系としての事例研究である。この方法は、現場状況のなかで起こっているその事象を詳細に観察し事象の特性を浮き彫りにすることによって、事象の要因構造並びにその関係を的確に把握することを目指している。南（1992³⁰）は、「事例研究では事例から学ぶという姿勢に裏打ちされて、取り上げた事例を正確に把握し、記述的に現象を説明することが主要な課題となる」と述べているが、これもその意味では開放系としての事例研究の代表的な考え方である。

実際の事例研究は、研究対象について文献的あるいは予備調査として要因構造を調べたあとに事例とかかわっていくので、最初は閉鎖系としての事例研究の方略を取ることになる。しかし、研究対象の要因構造が十分解明されていないために、予測を越えた事態、つまり、そのような要因構造の枠内におさまりきれない事態が起こる。それは「新たな要因空間の設定とその継続的な組み換え」が要求される事態である（知久馬 1986³¹）。その新たな事態とは、新たな行動の発見、あるいは、その行動の意味づけである。しかし、重度・重複障害児の行動が変化しても、研究者の視点外の行動であれば、その事態に気づかないで、たとえ重要な行動であっても見逃してしまうことも起こる。行動観察を行えば、誰でも新たな行動の発見やその行動の意味づけができるというのではなく、教育実践的な経験の豊富さや洞察力に伴って明らかになるものである。しかし、その一方では、そのような経験や洞察力だけに依存するだけでなく、なぜそのような行動を取っているのかという、その理由をもあわせ考えて、子供の行動を読み取っていくという研究者側の事例に取り組む姿勢が必要となる。この考えは、「事例研究とは、まずもって一人の人間(子どもであれ大人であれ)人間として出会い、人間として関わる中で、その人(子ども)の存在のあり方の意味が、研究者の抱えている暗黙の理論と響きあって浮かび上がってくるのを記述にもたらそうとする営みである」という鯨岡（1991）の「存在のあり方の意味」の解明ということにも通じるものである。行動の意味づけ及びその要因構造の解明を基盤とした開放系としての事例研究によって研究対象の構造が解明されれば、行動を規定する要因構造の予想が可能となる。その意味では、仮説検証的な姿勢を保持しながらも子供自身から学ぶという姿勢で持って事例に取り組んでいくのが実際の教育実践現場に即した事例研究法であると考えられる。それはその時々状況に応じて閉鎖系としての事例研究と開放系としての事例研究との長短を考えてその両者を併用していく事例研究法であると言える（Fig. 2）。

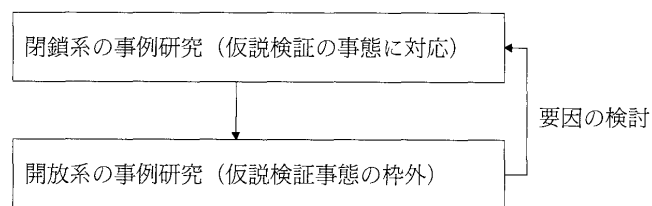


Fig. 2 事例研究のあり方

2. 行動的事実の収集法

行動的な事実を収集し積み重ねていっても、それが単なる事実の羅列に終わらないようにするためには、どういう視点でその事実を収集しどう配列しそこから何を読みとるのが明確にしなければならない。そのためには、以下のことを踏まえて行動観察及び行動的事実の収集を行う必要がある。

1) 行動のとらえ方

行動のとらえ方で問題になるのは、①行動の条件と行動との対応づけ、②行動水準の明確化の二つである。

(1) 行動の条件と行動との対応づけ

教育実践の場においては、確かに、どういう条件や状況のもとにどういう反応や行動が起こるかという予測のもとに行動を観察していくことが困難を伴うことも多々ある。しかし、予測を立てないで漠然と行動を観察しているのであれば、なぜその行動が生じたのかという行動の条件と行動との対応がつかなくなる。ある行動からある行動へと行動が変化したときには、変化を起こした然るべき内外の条件や状況があるという仮定をおいて行動を見ていく必要がある。それは、単に、その行動を解釈して「これはこうだ、あれはこうだ」と言う解釈学で終わることを避けるだけでなく、行動の条件規定を考慮した上で行動を観察していくことになる。最初は重度・重複障害児との係わりの中で偶然発見された行動的事実であっても、行動の条件と行動との対応づけを丹念に繰り返して行動観察を行えば、その行動を規定している条件が明確になる。同じ一つの行動的事実でも、行動の背後にあってその行動を規定し作用している条件や状況との対応のついた行動的事実とそうでない場合とを比べれば、対応づけのできた行動的事実の方が事実性において一層価値の高いものとなる。

(2) 行動水準の明確化

重度・重複障害児の状態を明らかにするためには、子供の示す行動水準を明確にする必要がある。ある種の行動について「Aができる」または「Bができない」という簡単な形で行動観察の結果が記録される。しかし、このような形の記録では、行動水準を明確にしたことにはならない。「Aができる」という一つの現象を取り上げても、ある種のガイダンスを行えばできるのか、独力でできるのか、独力でできるにしても予測を持ってできているのか、できるといってもどういう種類のものであればできるのかなど、さまざまな形態が考えられる。「Bができない」という場合も同様である。今はできないけれども、ちょっとしたガイダンスがあればできるのか、教材などを工夫すればできるのか、もう少しのところでできそうなのかなど、同じできないでも多様な意味を持っている。そのような一側面からの記述では、行動水準を明確に記すことは困難である。

行動水準を明らかにするには、「Bができないが、Aができる」という二側面からの行動観察を行う必要がある。それによって、どの程度できないでどの程度ができるのかというその水準が明確になる。例えば、「ボールを握ることができない」という表現であれば、ボールを握ることができなくても、柔らかな風船であれば握ることができるのではないかという疑問がわく。「ボールを握ることはできないが、柔らかな風船であれば握ることができる」という形態を取れば、その行動水準が一層明確になる。また、行動水準は、行動の前提条件（「Aができる」）と次に形成されるべき行動（「Bができない」の「B」の部分）を確定することも考えて設定した概念である。その意味では、指導されるべき内容も含んでいることになる。「Bができないが、Aができる」というその両者の距離はそれぞれの重度・重複障害児によって異なってくるので、それは教育実践の場において具体化されるべきである。さらに補足すれば、子供に対する指導（前述の用語ではしかけ）は、行動形成の目標・前提条件・方法・結果という一連の流れの中で考えられる。上記の記述も「Aができるが、Bができない」ということになれば、そこで閉じてしまっ、次の方法まで示すことができない。しかし、「Bができないが（目標）、Aができる（前提条件）」であれば、「どういう方法であればできる」というように、一連の流れとして行動を観察していくことにもなるし、その流れの中で一層行動水準も明確になる。

重度・重複障害児の行動を見ていくときは、常に、上記の二つのことを念頭において詳細で繊細な観察眼を持って行動観察を行う必要がある。

2) 行動的事実の収集の視点

どういう行動的事実を収集するかは、研究対象の性格による。行動と言えば、客観的に観察できる事象であると考えられているので、誰が観察しても同様であると判断される傾向にあるが、実際にははなはだしい取捨選択がほどこされるのが普通のことである。したがって、その何を取り上げ何を捨てるかによって同じ事実経過であっても、いろいろの型のものであがる。そこで、事例研究を行うときは、見るべき行動の視点を定めて研究を進めていく必要がある。

3) 行動的事実の系統性

事例研究では、ある事象（例えば、姿勢）について行動的事実（例えば、感覚の使い方、手の使い方など）を収集することが出発点となるが、その場合、あるひとつの行動的事実だけを拾い上げても、どのような働きかけでどのような事実経過が生じたのか分からなければ、その一つの事実がどういう意味を持っているかも不明になる。一つの事実に密接につながる前後の状況もあわせて収集し、これとは違った状況や働きかけのとき、どういう結果が得られるかも観察すれば、系統的に行動的事実を収集することができる。

一つの行動的事実が明らかになっても、それにまつわる疑問が次々にわいてくる。その場合は、その疑問を解決するような手だてを考えて、あとは一つひとつの疑問を納得のいくまで事実関係を追いつめていけば、はじめは、ばらばらに見えた数多くの疑問が互いにどの点でむすびつき、どういう関係があるかを見極めることができる。その意味では、一つの事実についてよく分かるためには、他の多くの場合をも比べ合わせていく系譜発見的な手法を用いて行動的事実を比較・検討すれば、系統的な行動的事実ができてくる。したがって、ひとつの場合について分かれば、それは他の多くの場合も分かるということになる。行動的事実について検討するときは、事象を基準として行動特性を比較・検討する場合と、各事象をさらに組み合わせてより高次の行動標本を作り、その行動標本を基準にして行動特性を比較・検討する場合との両者がある。

3. 系譜発見法による行動特性の分析

系譜発見法は事例に基づいて重度・重複障害児の行動特性を明らかにしようとするときには有効な方法となる。

梅津（1967³⁾）によれば、「一般に、ある事象の特性を明らかにしたいときに、当面の事象ばかりでなく、関係のありそうな他の事象も取り上げて、それらの間の異同を検討し、その類縁の遠近によるお互いの位置関係の系統図を作ってみて、さてその図から問題とする事象の特性を浮き上がらせる考察法（系譜発見法）がある。」

事例研究に系譜発見法を採用するとすれば、①事象の系譜発見法と②行動標本の系譜発見法の二者が考えられる。事象に対応して行動的事実を配列し比較検討することによって事象の特性を浮き上がらせ、事象間の異同や類縁関係を解明するのが事象の系譜発見法である。各事象をさらに組み合わせてより高次の行動の標本を作り、その行動標本の特性を浮き上がらせ標本間の異同や類縁関係を解明するのが行動標本の系譜発見法である。この系譜発見法は実験的研究のように比較対照の基準としての統制群が設定できない事例研究において有効な方法であると言える。事象の系譜発見法は、時間軸及び学習課題の難易度を基準として事象を行動特性にしたがって順序化し、その事象間の行動特性を比較・検討する（表1）。行動標本の系譜発見法では、まず第一に、行動標本を作成しそれを順序化する（表3）。順序化の基準は、初期に属する行動標本を事例

表 1. 事象の順序化

	事象 1	事象 2	事象 3	事象 4	事象 5
事例	○	○	○	○	○

○は事象の存在を示す。

表 2. 事象の系譜発見法による一事例の行動特性の分析

	事象 1	事象 2	事象 3	事象 4	事象 5
事例	α	β	γ	δ	ε

ギリシャ文字は、行動特性の記述を意味する。

表 3. 行動標本の順序化

	行動標本 1	行動標本 2	行動標本 3	行動標本 4	行動標本 5
事例 A	○	○			
事例 B		○	○		
事例 C			○	○	
事例 D				○	○

○は行動標本の存在を示す。

表 4. 行動標本の系譜発見法による行動特性の分析

	行動標本 1	行動標本 2	行動標本 3	行動標本 4	行動標本 5
事例 A	α	β			
事例 B		β	γ		
事例 C			γ	δ	
事例 D				δ	ε

ギリシャ文字は、行動特性の記述を意味する。

ごとに左から順に追って並べる。次に、個々の行動標本に対応して行動標本の行動特性を明らかにしていく（表 4）。

上記のモデルでは、行動特性 α から ε へ移行していく可能性が高いが、その際、 β 、 δ などの過程は欠かせないものかどうか、次に、 $\alpha \rightarrow \varepsilon$ の特性は構造の変化なのか、あるいは、現象の変化なのかなど検討すべき問題は残っている。しかし、この問題は単なる形式の問題というよりもむしろ内容と関係した問題と考えられるので、具体的な事例の中で検討していくべきである。

4. 相互主観性

「事例研究でめざされるべきは、研究者の独断的な解釈や説明ではなく、対象主体の視点からとらえた相互主観的な現象への接近である（南 1992³⁰）。そのためには、お互いが共通できる論理や事実把握のあり方を共有する相互主観性に基づいた事例研究が要求される。成瀬（1988⁴¹）によれば、相互主観性とは、「その分野の科学者ないし専門家の間で共通に理解できる可能性」である。「いかに高い相互主観性を保つように資料なり概念なりを整備し工夫したか」が科学者として

の評価で重視される(成瀬 1988⁴⁾)。実験で実験の手続きや概念化などの研究方法が重視されるのは、そのような相互主観性を高めるためである。

一般に研究内容と方法があたかも独立しているかのように考える傾向があるが、実際は研究内容と方法とは密接に関連している。どういう対象に対してどのように資料を収集し整理していくのかという具体的手続きや、そこで使用される概念の明確化など内容と方法が具体的に示されて、はじめて高い相互主観性が得られると考える。「研究者個々人が自らの方法論を創り出さなければならない(知久馬 1986¹⁾)」理由も、ここにある。それは現象学的な本質的直感という捉え方でなく、方法論に基づいた資料の収集、資料に基づいた推論、ないしは、推論を通した論理の組み立てという形をとらざるを得ない。この方法は、「我々が日常生活において用いている至極く常識的なやり方であると同時に、最も高次の人間理解の仕方である。それは、ひとが他人と共存する人間社会の成立基盤であると同時に、いわゆる科学が拠って立つ相互主観性の根拠である(成瀬 1988⁴⁾)。」

前述したように、事実は多様であり、事実の切り方によってはさまざまな型の事実ができてくる。しかし、その事実に系統づけ体系づける方法論を具体化し共有することによって、事例の意味も高まり、科学的な価値を得ることになる。今まで事例研究とその方法論について検討してきたのは、このような共通理解を得て事例についての論を展開していきたいと考えているからである。

引用文献

- 1) 知久馬義朗 1986 授業研究の方略としての工作法 東北教育心理学研究, 1, 19-29.
- 2) 鯨岡 峻 1991 事例研究のあり方について 発達心理学研究, 1, 2, 148-154.
- 3) 南 博文 1992 事例研究における厳密性と妥当性 発達心理学研究, 2, 1, 46-47.
- 4) 成瀬悟策 1988 ひとがタテになることの意味 リハビリテーション心理学研究, XVI, 1-8.
- 5) 梅津八三 1967 言語行動の系譜 言語 東京大学出版会.
- 6) 梅津八三 1980 各種障害事例における自信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する心理学的研究 日本教育心理学会第 19 回総会特別講演(香川大学).