

# 重度・重複障害児の事例研究（第二十五集）

——「子どもの理解」に視点をおいて——

平成14年3月

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

重複障害教育研究部

## 第二十五集の刊行にあたって

ここに「重度・重複障害児の事例研究」第二十五集を刊行する運びとなった。

本報告のテーマは「子どもの理解」である。

ひろく教育の営みは相手となる子どもを理解することに始まり、理解することに終わるといわれているとおり、このテーマは教育実践における恒久的なテーマであると同時に、もっとも奥の深いテーマであると思われる。この研究において対象としている「重度・重複障害児」において、個々の子どもの障害をどのように理解するか、障害に対応した教育の営みは如何にあるべきかについては、従前から継続的に追求されてきている。ここであらためて、「子どもの理解」というテーマを設けたのは障害のあるなしにかかわらず、また障害の状態にかかわらず、保育や教育は対象とする「子どもの理解（子どもを理解すること）」から始まることに、もう一度立ち返って検討してみる必要性を考えてのことである。「子どもの理解」は一時的・静的なものではなく、日々の実践が進展することですます深まっていくというように、常に変化する動的なものであろう。

そこで、本研究では、盲学校、養護学校、大学や研究所での教育相談等の事例をとりあげ、教育的営み（働きかけ）と表裏一体である「子どもの理解」とは具体的にはどのようなことであるのか、教育の場ではどのように捉えられ、どう実行されるのかについて、実践的・具体的研究資料によって検討することに主眼をおいた。

本報告においては、障害がある子どもとの実際的・個別的係わり合いの中で、子どもの「育ち」について、あるいは子どもの「個性（その子らしさ）」への理解、「障害の状態」に対する共感的理解、やりとりのなかで表出された「行動の持つ意味」への理解、「子どもの理解」を共有すること、といった様々な視点からの検討と考察が取り上げられている。これらの実践を通じて模索された「子どもの理解」をめぐる考察が、この事例集を読まれる方にとって、様々な文脈において多くの示唆となりうるであろうと考えている。

なお、本研究は、この二十五集の取り組みでもって、一応の締めくくりを迎えることとした。そもそもこの「事例研究」は昭和51年、研究部が発足して5年目にスタートしたものである。当時、重度・重複障害児教育の実践は、まだ日が浅く、教育方法や内容について様々な取り組みが始まったばかりであり、関連領域での課題も含めて多くの実践課題を明らかにすべく模索していた。そこで、研究部では「教育者と研究者とが同じ問題を考え合う場」の設定が必要であるとの考えから、実践の場における具体的な課題をテーマとするこの事例研究を開始した。そこには第1集の報告書にあるように「実践してゆく広い視野のなかから、あえて教育上問題となっている視点を事実としてとらえて、考えをめぐらし、子どもの現実のなかでそれを吟味し、どう指導に生かされていくかという筋道、すなわち過程に事例研究の価値がある」という認識があり、この考えは二十五集にいたるまで継続的に引き継がれてきている。種々のテーマを掲げて取り組んできたこの「重度・重複障害児の事例研究」の集積が、今後も実践の場にいる関係者の方々のもとより、重複障害児とかかわりをもつすべてのの方々にとって何らかの参考になれば幸いである。

本事例研究を進めるにあたり、ご多忙中にもかかわらず、事例報告をまとめて頂き、また貴重なご意見、ご指導を頂戴した別記の事例提供者並びに研究協力者の方々、さらに第一集から二十五集にいたるまで本研究を支えて下さったすべての方々に、心より感謝申し上げる次第である。

平成 14 年 3 月

重複障害教育研究部長

後 上 鐵 夫

# 目 次

第二十五集の刊行にあたって

研究の概要

事 例

1. Kさんとの3年

—— 訪問教育の実践を通して学んだこと ——

静岡県立中央養護学校

斎藤伸子 …… 1

コメント …… 4

2. 子どもを理解することについて

—— H子さんとの3年間をとおして ——

千葉県立千葉盲学校

大野一美 …… 7

コメント …… 11

3. 子どもの発信を育てる

—— 子どもを理解するうえで ——

香川大学教育学部附属養護学校

坂井 聡 …… 15

コメント …… 19

4. 種々の障害を伴うT君との係わり合い

—— 23年間を振り返る ——

群馬大学教育学部

松田 直 …… 21

コメント …… 28

5. 係わり合うなかでの子どもの理解

—— 盲難聴二重障害であるNとの係わり合い ——

重複障害教育研究部

土谷良巳 …… 31

討 論 …… 46

編集を終えて



## 研 究 の 概 要

本年度の事例集は「子どもの理解」といテーマを取り上げた。このことをテーマとして設定した趣旨は、冒頭の「第二十五集の刊行にあたって」において述べられているとおり、ひろく教育や保育という営みにおいて、その最も基礎となる事柄に立ち返って考察してみたいという願いに発している。このことが、重複障害のある子どもとの教育実践を考える際の古くて、新しい問題であると考えからである。

今回の事例研究の経過概略は以下のようである。

平成12年2月から3月にかけて、テーマについての討論を重ね、「子どもの理解」というテーマを設定した。そして4月から6月にかけて、千葉県立千葉盲学校（当時）の大野一美先生に盲重複の児童との係わり合いの事例を、静岡県立中央養護学校の斎藤伸子先生に、病院入院児との係わり合いの事例を、香川大学教育学部附属養護学校の坂井聡先生に、自閉症児との係わり合いの事例を、群馬大学の松田直先生に、重複障害児との23年の長期にわたる係わり合いの事例を提供していただくことを依頼した。各事例については研究部内で協議をし、それぞれ担当者を決めて、研究の進め方や事例提供者との連絡等について協議した。部内事例については、研究部の土谷良巳が教育相談において係わり合いをもつ事例を提供することとなった。その後、各担当者が事例提供者と相互に連絡を取り合い、また各事例提供者の実践現場を訪問して、実際の係わり合いの場を直接観察させて頂いた。その後も引き続き、事例提供者とテーマに関する話題や、対象事例との係わり合いの内容や方法、今後の課題等について協議をおこなった。

平成12年12月には、当研究所において研究協議会を開催し、事例提供者をはじめとする研究協力者と研究部スタッフらが、事例の紹介を踏まえて「子どもの理解」というテーマをめぐって研究協議を行った。

平成13年2月から4月にかけて、事例提供者より事例報告が提出され、それをもとに各担当者との間で検討が重ねられた。

平成13年5月には、研究部事例について研究部内で討論を行った。その一部は、編集を経てこの冊子の最後に掲載されている。

その後、各事例報告について研究部で検討を加え、担当者が「子どもの理解」というテーマに即した視点から、事例報告のもつ意義や、参考になる点、学ばされた点等についてコメントをつけさせて戴いた。

「重度・重複障害児の事例研究（第二十五集）—『子どもの理解』に視点をおいて—」は、以上のような経過を経て編集され、平成14年に発刊の運びとなった。

以下に、今回取り上げられた事例報告について簡単に紹介する。

事例1は、常時医療的ケアを必要とする最重度といわれるような入院児と斎藤先生との係わり合いの事例である。従来の教科型の設定プログラムが、子どもの状況にそぐわないのではないかと考えた斎藤先生は、まず子どもをどのように理解するかについての試みを始められた。その具体例として、いくつかの疑似体験や、状況設定の工夫を通して、子どもの理解に迫ろうとした経過が報告されている。その経過の中で、周囲の目一つ一つ変えていくことの必要性が述べられている。まず子どもその人がどういう人なのかということを経験を

かけてじっくり探ろうとする、そのことが非常に重要な仕事であるということを提起している報告である。

事例2は、盲学校の小・中学部を通して「人を傷つけてしまう」と見なされていた全盲児との係わり合いの事例である。「乱暴である」という見方で対応するためますます乱暴になるという悪循環であったこの事例に対し、この悪循環を断ち切るために大野先生は接し方を考えられた。乱暴な行動も彼女がやむにやまれず気持ちを伝えているのではないかという理解を基底においた係わりを続けることで、3年間でとても子どもの状態が変わっていったという経過が取り上げられている。この事例においては、親の理解と教師の理解の一致も課題であった。係わり手の理解が違くと係わり方が変わる、理解と係わりが違くと子どもの姿が変わる。そうすると周囲の子どもの理解もまた変わっていくという経過が報告されている。

事例3は、自閉性が強く厳しい行動障害のあるケースと坂井先生との係わり合いの事例である。いろいろな活動の見通しが見つからないとか、コミュニケーションの手段があまりないために混乱している子どもに、活動への見通しや時間の見通しがつくような工夫をしたり、コミュニケーションブックを活用するなど、活動を整理して見通しがもてる工夫を行い、最後には、自分からコミュニケーションブックを使って知らない人とコミュニケーションをしたり余暇を過ごすことができるようになっていく様子が描かれている。一人一人の人が豊かに生活できるように、係わり手が対象となるその子どもを理解して、係わり方を工夫したり環境を工夫したりすることの大切さを示している例である。

事例4は、1歳児の時点に当研究所の教育相談に来所され、その後執筆者の異動後も相談活動が長期にわたって継続している事例の報告である。松田先生が長い係わり合いを通じて、その経過を振り返る中から、本人の意思が的確に周囲の人に伝わることの重要性や、本人の意思が表出されやすいような発信手段の工夫の必要性について、述べられている。長期の経過をコミュニケーションを軸に整理することの中から、意思をもち能動性を秘めている子どもとして重度・重複障害の子どもを捉えていくことの必要性が示唆されている。

事例5は、保育所に通う視覚と聴覚に二重の障害のある子どもと、研究部の土谷良巳・菅井裕行との教育相談における係わり合いの事例を土谷が報告するものである。研究所の教育相談における様子以外にも、保育所を訪問しての様子を含めて、およそ4年間の育ちの姿を浮き彫りにすることを通じて、係わり合いを持つとする立場から子どもを理解することについて考察した内容が報告されている。

# Kさんとの3年

— 訪問教育の実践を通して学んだこと —

静岡県立中央養護学校

斎藤伸子

## 1 Kさんと出会う

本校は肢体不自由の子ども達の通う養護学校であるが、隣接する2つの病院で訪問教育を実施している。盲学校から転勤して小児病院の訪問教育の担当になったが、生まれたときからほとんどの時間を病院で暮らす極めて障害の重い子ども達がそこにいることは知らなかった。そこで小学3年生のKさんと出会った。両方の鼻の穴から呼吸器とミルクのチューブを入れているKさんの表情は、眉を寄せて何かじっと堪えているように見えた。最初の頃はKさんからの発信が全く分からず困惑した。とにかく「Kさんに思いは通じる」「Kさんは発信は僅かでも分かっている人だ」ということを信じて係わっていかうと思った。一方で、体や生活の状態があまりにも自分と違うKさんに近づき、理解するためにはどのようにしたらよいかを考えた。

## 2 Kさんのこと

発達段階 … 0～3ヶ月以下 (MEPA-II参考)

生活状況 … 出産時より入院。人工呼吸器使用 (体調の良い時は外せることもある)

経管栄養、分泌物がたまると吸引が必要

感覚 … 聴覚は機能していないとのこと。視覚は光覚程度。痛みに対して泣くことあり。

意思の表出 … 目：痛い時や嫌な時や急激な変化があると白目になることがある。心地よい時や不快なことがない時は黒目であることが多い。口：心地よい時は横に伸びて緩み、不快なことがある時や呼吸が苦しい時は口角が下がることがある。体：体全体に力を入れることがある。体に触れると手足をゆっくり動かすことがある。

医療ケア … 約30人の病棟看護婦さんが交替でケアをしている。リハビリ週1回。

家族 … お母さんが週1回面会にみえる。小学4年から学習時間に面会していただいている。

## 3 Kさんを知りたい — 研修での取り組み —

<疑似体験>

・疑似体験は、盲学校時代に体験して「自分のイメージとこんなに違う。」と衝撃を受けたものだった。また、体

の感覚から自ら気付くことは、他人に指摘されるよりも受け入れやすいことを経験していた。

1年目は、車椅子やキャスターカーに乗って移動することと、鼻から吸引をすることを体験した。キャスターカーの位置からは廊下の壁しか見えなかった。鼻からの吸引は「痛い」を通り越してとても堪えられなかった。Kさんはこれを一日に何度も行っているのかとショックだった。疑似体験のことはその都度通信でKさんの病棟にも伝えていった。

Kさんたちは教師の設定したあそび学習や図工を中心に学習していたが、疑似体験を通して「本人に伝わること」は何かを少しずつ教師間で話せるようになってきたと思う。

2年目は子どもの姿勢を真似て学習中に行っていることをやってもらった。自分の手元が見えない状態でいろいろな物を触れさせられても興味を引かれなかった。同僚に手を握ってもらおうと今までの「物」とは全く違って、暖かさを感じた。手で触れることが子どもにはいいのではないかと考えてはいたが実際に体験すると「人の手の暖かさ」がこれほど感じられるとは思わなかった。また、5分間だけ姿勢を真似ただけなのに体中が痛くなり、Kさんの大変さが身に染みた。

・紙オムツ体験 … Kさんはウンチをするときは泣き出すくらい大変な状態になる。また、抱っこをすると必ずというほどウンチが出る。また、オムツが汚れているといい表情にならない。紙オムツで排泄するとどんな感じなのか3学期に家で試してみた。寝ている状態でウンチをすることがこれ程大変だとは思わなかった。有志をつのってチャレンジしたが、ウンチができた人は誰もいなかった。私はあきらめてトイレに座った途端、簡単に出了。抱っこするとKさんのウンチが出るのは当然のように思えた。オシッコをふくんだオシメは冷たく、想像以上に不快なことも分かった。

3年目も7月に子どもの姿勢をまねて学習内容を試した。メンバーが変わるので毎年行うことにしている。

<専門家からのアドバイス>

国立特殊教育総合研究所の土谷良巳先生、菅井裕行先生から毎年アドバイスを得ている。極めて障害の重い子どもについて教師だけで話し合っても限界があるので、係わり方や学習内容についてのアドバイスは非常に参考になった。「これでいいのだろうか」という不安を感じる時があるが、



専門家の支援は心強かった。

＜重症心身障害児医療勉強会＞

病院ドクター主催の学習会に参加した。Kさんのケースでは学校でのKさんの様子を報告し、看護婦さんとKさんのことを考える機会が得られた。

#### 4 Kさんとの3年

Kさんの発信を受け止められるようになるために、Kさんとの学習で願う姿を教師にも設けて、3年間係わってきた。

Kさん … 身体の状態や思いを表現しようとする子になることを願う。

教師 … Kさんの表現を受け止めようとし、Kさんと通じ合える関係を作っていく。

現在までの経過

(1) 学習内容 — 3年間を通して —

今年度、土谷先生、菅井先生による参観の機会が持てた。その後アドバイスをを受けて変えたところもある。(⇒の部分)

＜係わる時に心掛けたいこと＞

- Kさんの生活全体を想像してKさんの辛さや寂しさに共感し、学習時間を心地好く過ごすことに努める。
- ⇒Kさんの親との面会は週1回。午前の学習時間に合わせて、母親も一緒に参加してくれる。教師はその10倍の時間をKさんと過ごす。ケア以外に医療スタッフが係わる時間は少ない。Kさんはきっと寂しいと感じているのではないだろうか。Kさんは命をつないでいくために、痛く、苦しいと思われるケアにも耐えている。そんなKさんと過ごす時間は心地好いものでありたい。そしてたまに「通じ合えたかな」と思う瞬間があるが、この喜びをKさんも感じてくれたらと願いながら係わりたい。- Kさんが発信しているものはすべて、表現と考えて係わるようにする。

⇒ペースが早くならないように心掛ける。Kさんの変化を読み取れるように、Kさんの様子を見ながら働きかけをする。Kさんが変化を見せたら、どうして変化したのかを考え、「～したね、～なのかな」とKさんに返すように心掛ける。- スキンシップを中心に、安心して付き合える人になれるように心掛ける。
- 働きかけをする前に「予告」をする。

⇒突然何かをされると、安心して付き合えない。聴覚が機能していないといわれるKさんにも伝わることを願って、言葉かけと同時にいろいろな方法で予告をいれていく。

① あいさつ 表情を見ながら、教師が来たことや学習が始まることを告げる。

⇒担任と分かってもらう工夫

- ストライプ（認識しやすい模様）のエプロン着用。
- 同じコロンをつける。（嗅覚に働きかける）
- 病室にアロマポットを使用し香りを立てる。（学習時間であることを嗅覚に働きかけて伝える）

⇒息遣いが感じられる距離で言葉かけをする。（聴覚・皮膚の感覚）

⇒Kさんの腕に学習中はスカーフを巻く。（皮膚の感覚）

② マッサージ 全身を触れたり、軽く握ったり、さすったりする。

⇒触れても嫌でないか確かめるため、始めに全身を軽くタッチして予告する。

⇒触れると力を入れるときは触れることは止めるか、ごく軽く、短時間で終わらせる。

③ 楽器あそび 箱太鼓やトーンチャイムの音を聞く。

⇒響きの振動が体に伝わるような楽器を試す。嫌でないか表情を見ながら鳴らす。

④ 布あそび 7色の布のうち2色程度を交互にベッドの上に張って見せる。黒を張って薄暗くした中で光るものを見せる。

⇒目を閉じているときは布をゆっくり上下に動かして風を送ったり、黒い布で四方を囲んで閉じた雰囲気を作ったりする。

\*③④は1時間でどちらか一つ

(2) Kさんのあらわれと教師の変化

[小学3年生]

＜学 習＞

病室から病院内にある教室まで車椅子で登校。1日60分のうち30分は集団で朝の会。30分は集団で毎月変わる設定あそびを2回、個別学習を3回行う。昨年まで朝の会は車椅子で参加、個別学習は車椅子にテーブルをセットして作品作りを中心に行っていたようだ。4月から朝の会は抱っこで参加するようにし、個別学習では車椅子から下ろしてスキンシップをするようにした。

⇒朝の会は教科学習の子ども達と合同で行っていたので、聴覚障害のあるKさんには伝わりにくいものだった。集団での設定あそびは、Kさんには難しいと思うものもあり私は参加するのが苦しかった。私に今までやってきたことを尊重する姿勢も欠けていたので同僚との関係がぎくしゃくした。

＜Kさん＞

• 抱っこすると必ず黒目になった。2学期後半は、口元がほころび穏やかな表情が見られるようになった。5月より毎日抱っこすると大便が出るようになった。入浴時に

いい表情になるという病棟からの情報で、夏場はお湯をはったビニールプールに朝の会を除く30分間だけ(支度から着替えまで含む)入った。短い時間でもリラックスしたい表情が見られた。現在は体調不良のため入れなくなってしまった。もっとのんびり楽しみたかったと思う。

- 予告については吸引前に鼻を触るとギュッと体に力を入れて構えるようになった。抱っこするときに肩をなでると体をもぞもぞ動かすようになった。
- ベッド上で黒目で起きている時間が多くなった。お母さんから「面会の度に起きていることが多くなった。」と喜ばれた。

<病棟>

何気ない一言でも看護婦によっては、看護が足りないという意味の批判と受け止められる時もあった。家族と病棟や主治医との間には長年の歴史があることや、病棟に30人いる看護婦さんの受け止め方は人それぞれ違い、訪問教育の難しさを知った。

[小学4年生]

<学習>

1日80分(午前60分車椅子で登校、午後20分ベッド上で)個別学習。集団での朝の会はなくなる。登校した子どもが集まって声を掛け合う程度のものにする。教科学習の子どもとの学習時間の差を少なくするように(去年は1:3)午後も学習時間を設けた。図工の作品作りよりもスキップを多く取り入れた個別学習に転換していった。集団での設定あそびはなくし、それぞれの活動をしながら声を掛け合う程度にした。病院の隣にある本校や近隣の児童館への校外学習を集団で行った。

<Kさん>

- 1学期前半は体調も安定し登校できた。吸引前のタッチキューにも毎回体に力を入れて構えた。
- 6月3日、外に椅子を出してKさんを抱っこし初夏の風と木洩れ日を感じる。Kさんの頬と自分の頬を寄せて「Kさん、かわいいね」と言っているとKさんが今まで見せてくれたことのないようないい表情を見せてくれた。言葉では表せないが、満たされた気持ちになり、Kさんにお礼を言いたくなる。「Kさん、いいお顔してくれてありがとう」と伝えた。幸せとはこういうほんのわずかなことから見つけれられるのかと思えた。非常にうれしい日だった。
- 2学期に骨折したときから体に触れられると嫌な表情になった。固く目を閉じていることも多かった。良くなってきたところで3学期に再び、ヒビが入り、また、登校できない状態に戻った。

[小学5年生]

<学習>

午前と午後60分ずつ1日120分、教科グループとの学習時間の格差がなくなった。

<Kさん>

- ベッド上で呼吸器を付けたまま学習するようになり、目を閉じていることが多くなった。教師がベッドの横に立つと目を開けることも多いので、眠っているようにも思えない。2学期後半から、呼吸器を外して学習することもある。今年度は週一回の面会時間を学習時間と合わせている。お母さんが一緒にKさんの様子を見て、僅かな表情の変化を伝えてくれた。お母さんが積極的に病棟に働きかけてくれ、登校についても主治医に聞いて、面会のときは連れて行けるように交渉してくれた。3学期後半は体調も回復しお母さんがいなくても登校できる日もあった。
- 黒い布をベッドに張って暗くすると目を開ける。チカチカする光をかざすと見ているような表情のときもあるが、目を閉じるときもある。布を外すと必ず目を開ける。
- アロマオイルの香りを本人の呼吸に合わせて吹き掛けると口をモゴモゴ動かすことがある。
- Kさんの学習のうち木・金の午後はT先生が担当し、その時間私はS君と学習するようにした。複数の目でKさんたちを見ることで担任が見落としていることも話し合えるようになった。また、状態の似ているS君と学習する機会を得たことで、Kさんとの違いがはっきりし、Kさんの理解が深まることもあった。

## 5 Kさんを理解できているのか

Kさんを理解するという事は、私にとってはどういうことなのかを次のように考えた。

(1) 困惑や疑問に目を向けることからスタート

厳しい状況を抱えたKさんと始めてあったときは驚き、困惑をした。この頃は「何をしたいのか分からない」というのが本音である。しかし、学習時間が設定されていると、「何かをしなくては行けない」のが教師であると思う。そこでいろいろな働きかけをしようとするが「これでもいいのか」という疑問は常に心の隅にある。そこで大切なことは『Kさんに届く働きかけか』ということだと思う。それを確かめるためには、恥をかくことを恐れずに、同僚や専門家に実践を見てもらう機会を作ることだと思う。本人に届かない働きかけは、かえってマイナスになることをKさんは教えてくれた。

(2) 自分とはずいぶん違ったKさんの状態を知るにはどうしたらよいか。

前述したように疑似体験はKさんの状態を理解する上で非常に有効だと思われる。ウンチをするだけで泣き出すほど大変な状態でも健気に生きようとするKさんに出会って、頭の中だけでのイメージではとてもKさんを理解できないと思った。自分で紙オムツを付け、排便しようとしてもできずに苦しんだ体験をして、やっとKさんのウンチの時の大変さが少し分かった。

また、入院生活の中でKさんがどのような時間を過ごしているのか、Kさんの一週間を計算してみたことがある。

総時間	約10000分
学校	約600分
面会	約60分
ケア(推定)	約1300分
一人でいる時間	約8000分

Kさんは起きている時間の半分以上は一人でベッドに横たわっていることになる。Kさんの寂しさを改めて思った。Kさんの「つらさ」や「さびしさ」に共感する気持ちが強くなった。

(3) 親の方の思いを尊重する

学校の教師は数年で担当が変わることが多い。以前の私は、担当になった時だけを切り取って親の方と付き合いしてきた。子どもが生まれたときから現在に至り、未来に続く「歴史がある」ことまで十分に考えられなかった。障害の極めて思い子どもは、生涯、病院と深く付き合いしていくことが多い。出生から現在に至るまでにたくさんの歴史がある。それを踏まえて「今、私は何ができるのか」「親の方は何を望んでいるのか」を考えていきたいと思う。

(4) 複数の教師の目で見ることの良さ

一人で担当していたときよりも、2人で担当するようになってから放課後、Kさんたちの話題が多くなった。担任以外の教師も自分が担当する時間を持つと、その子どもに対して関心がより一層強まったように思う。また、同じような状態のほかの子どもとの学習時間を持ったことで、Kさんとの違いがはっきりしてきた。

(5) 「何をしたかだけでなく」「どういう気持ちになれたか」が大切

Kさんと3年付き合い、私の心持ちはどう変化してきたか振り返ってみた。「大変そう。どうにかならないか。」→「かわいいなあ」→「いつくしみたい」→「通じ会いたい」

どんなすばらしい技や教具を使っても、教師が苦しく感じながら働きかけているのは、いい時間を共有することでは

きないと思う。教師の心持ちはKさんにも伝わっていくように思う。

5年生の3学期、Kさんは「見ている」という意思を感じさせる視線をしていた。6年生になってからKさんの所へ行き、「Kさん、おはよう」と挨拶をすると目を閉じていても、目を開いてくれることが数日間続いている。Kさんが働きかけに応じてくれていると思う。4年目にして「通じ合い」の実感が持てた。

最後に、Kさんを理解するには、根気強く、必ず通じるはずだという気持ちを持って付き合いしていくことが必要だと思う。人の気配をよく感じて、教師が近付くと目を開いてくれるようになったKさんも、きっと「通じ合う」ことの喜びを共有してくれているのではないかな。あきらめずに付き合い続けているKさんとお母さんに感謝する。

また、謙虚に強く生きるKさんを知ろうと努めることで、これからもKさんから学ぶことが多くあると思う。

コメント

斎藤先生とKさんの係わりをめぐって

斎藤先生とKさんとの係わり合いについては、ビデオ映像を通じて何度かお話を伺ってきた。先生の話は終始一貫して、Kさんの気持ちを察し、なんとかしてKさんとならうとする、そのような態度に基づいたものだった。お二人の係わり合いの様子を見せていただくために、Kさんの入院している病院を訪問した。その時の様子や印象、そしてその後の斎藤先生との情報交換の中で考えたことなどをここで付記して、コメントにかえさせていただきたいと思う。

すでに斎藤先生の報告で触れられているとおり、Kさんは、常時呼吸器を鼻腔に挿入した状態で過ごすことを余儀なくされており、それゆえに移動(自主的あるいは他動的なその両方について)に尋常ならぬ制限を受けている。感覚系の利用については、それがどの程度のものであるか、十分な情報を得ることが困難である。そのようなKさんに対して、斎藤先生が係わりを始めるまでは、いわば他動的にKさんの手やその他身体の一部を動かして、例えば作業への参加を行うという指導が行われてきた。紙工作や絵画などが行われたというし、音楽等の教科でも似たような授業参加が図られてきたようである。斎藤先生はその授業内容がKさんにとって果たして適切かどうかについて、まず考えようと考えられた。そこに先生の実践の出発点をみてよいように思う。先生はしかし、最初の段階でその適否を考えていくための手がかりがなかったという。Kさんのような

状態で暮らす子どもとの出会いも新しく、「あまりにも自分と違う」Kさんを前にしてとまどいを覚えるということをし、しばしば先生は口にされていた。すでに障害のある子どもについて豊富な経験を持たれている先生にしても、新しい出会いに際して、こんなにも「とまどい」を感じ、不透明なところから仕事を始めていかれるのだ、と改めて感じた。

先生が始められた、Kさんを理解するためのいくつかの試みは本文にあるとおりである。報告にみるように、先生は車椅子やキャスターカーといったKさんが普段利用する道具に実際に乗ってみたり、鼻からの吸引を実際に体験してみたり、あるいは目隠し状態で物を触れさせてもらったり、さらには紙オムツでの排泄を実際に体験するなど、可能な限り、また思いつく限りにKさんが日頃置かれている状態に自身も身を置いてみようとしている。その具体的な様子は、この事例集に関する協議会の中でも報告されたが、時として笑いを誘う内容の中にも先生の執拗なまでのKさんへ迫ろうとする気迫をひしひしと感ずるものであった。

疑似体験は、あくまで「疑似」であって、障害そのものの体験ではない。そのことが持つ限界を押さえておけば、子ども理解にはかなり有効な手段の一つになるようである。同僚と共同して取り組むことによって、「理解に向けての姿勢」を教師集団の中に創出することに成功されている。その後続く、Kさんとの取り組みも、ほとんどどれも「果たしてこういう働きかけがKさんにとって意味があるだろうか」と半信半疑の中で始まっている。そのことだけを取り上げて、事前の十分なアセスメントの必要性とそれに基づく教育計画の重要性をいうのは、正論だけれども、実際的ではないと思う。斎藤先生の実践にあっては、アセスメントも実行も、さらには実行の改善も、すべて係わり合いの過程の中で展開している。これらが、いわば絶え間なく循環してKさんとの日々が積み重ねられている。その経過はとても無理のない自然なものに思える。仮設的なだんどりがあって、働きかけがあり、その実効をKさんの様子から考えて、また次の段取りへ。しかし、計画的長期的な働きかけがないわけではない。例えば、吸引前に鼻先に接触型の信号を送って、予期の構えを形成しようとする働きかけは、かなりの期間、繰り返し実行されている。最初はその働きかけに対しての明確な反応が見いだせないにもかかわらずである。しばらくして、Kさんがその信号をたよりに吸引前に身を固めるようになった時、その様子を

斎藤先生は興奮気味に話して下さった。最初に立てた計画どおりに最後まで実行し続けるというプログラム優先型と、その時々様子から柔軟に働きかけの方針を修正していく臨機応変型とにあえてわけるとすれば、その両方が適度に配分されてあるというのが、実践の場の実状ではないだろうか。問題はどちらかを選択することではなく、それらが、子どもにとっての適切性という企図でしっかりとつなぎ止められているかどうかだと思う。

Kさんのことを理解しようとして係わり合いをもった経過を読ませて頂いて強く思うことは、Kさんようになかなか理解の糸口が見いだせない様な場合に、時間をかけてじっくりとKさんに働きかけつつその様子を細やかにみていくことの重要性である。これはすでに多くの先達が述べていることでもある。そのような係わりを継続することの中で新たな手がかりを探ること、見いだした手がかりからまた新たな係わりへと展開していくことの中で、一つ、また一つとKさんに対する理解がすすんでいく。このように時間をかけて子どもを知るということもまた、障害の重い子どもとの取り組みにおいてとても大切な仕事であると思う。昨今は計画立案の重要性がよくいわれる。「個別の計画」についてどのように進めていくか思案している学校現場は多い。しかし、計画立案はしばしば、こうすればこうなるという予測のたつものについてはきれいに仕上がるが、複雑で入り組んだことについてはなかなかすっきりとしたものがたてられない。複雑な現実を前にしてそのまま計画に持ち込めないと、つい取り出しやすい部分を抽出して、複雑で曖昧な部分を切り捨て、シンプルで整ったものにしてしまいやすい。でもそこでは実はすでに見通しがつくことについて立案しているのであって、どうしても見落としや曖昧な部分が残ることになる。まして、係わり手との関係性の中で生じる出来事についての情報がないと、子どもの問題点ばかりが列挙されることになりかねない。かくして結局、子どもの本当の姿はぼやけてしまうことになる。斎藤先生の実践は、曖昧で不可解な部分にもそれをごまかさずに向き合い、小さな成果を積み上げられたものに思える。子どもを理解するとは、こういった小さな積み上げによる仕事であり、その積み上げとは、斎藤先生の言葉によれば、ひとりの子どもが「どう感じ、どう思っているのかを意識」し続けることだという。実践における専門性において問われるのは、精緻な計画の立案能力というよりも、この曖昧な部分にも執拗に食い下がり、わずかでも発見を見いだすべく努力する姿勢ではないかと思う。

(菅井 裕行)



# 子どもを理解することについて

— H子さんとの3年間をとおして —

千葉県立千葉盲学校

大野 一 美

## I. はじめに

窓越しの初冬の日差しの中で、Hさんが学習コーナーの野菜や果物の入った籠の中からお気に入りのものを選んで、なめたり、前歯を突き当てながら遊んでいる。次の活動を予告されると、自分で気持ちを切り替えて遊びをやめて着席したり、後ろ髪を引かれつつも筆者の誘いを受けて、気持ちを切り替えている。その表情は穏やかである。排尿を伝え一人でトイレに行き戻ってくる。下校時はしっかりカバンを持ち昇降口に向かい、目印を基に下駄箱を探して靴を履き替えて、迎える母からの言葉掛けを待つ。給食後の係活動では、一番離れた棟の給食室まで牛乳缶を運ぶ。ガイドラインや周囲の雰囲気を感じながら用心深く、そして笑顔で移動している。給食室の棚を見つけると、牛乳缶を置き「ごちそうさまでした。」と言って向きを変えて教室に戻ろうと歩き始める。もちろん移動時は、上履きを履いている。

別の場面で、筆者は教室でHさんの隣の椅子に座っている。Hさんは筆者の体に手を伸ばし、軽く触れている。時には、「ポテト～」「じんじゃ～」「ウバッチ～」「こけし～」と言って筆者の顔を触ったり唇を当ててくる。それだけならいいのだが、学習コーナーのカボチャとでも思うのか、前歯でこつこつとされることもある。「ねえ、シャボン玉の歌うたってほしいな。」と言葉を掛けると、自分から「さん、はい」と言って可愛い声で「シャボンだま、とんだ、やねまでとんだ～」と歌い出すので、あわてて側の録音機のスイッチを押す。

Hさんのこれまでの歴史を知らずに現在の様子を見ただけでは、何の不思議も特別な生徒の姿でもないのだろうが、穏やかな表情で日々の活動に取り組むHさんが現在の姿に至るまでの3年間の取り組みをとおして、「子どもを理解すること」ということについて探って行きたい。

## II. 対象事例の概要

1. 対象児：K・H（女）昭和57年9月生まれ、高等部3年生。
2. 家族：父、母、弟、妹の5人家族。
3. 成育歴  
＜胎生期＞妊娠6～7週頃貧血がひどかった以外は、良好。

＜分娩期＞在胎41W 体重3,550g 身長51.0cm 胸囲33.0cm 頭囲34.0cm

＜運動発達経過＞定頸3か月。座位7か月半ば。這い這い8か月半ば。伝い歩き11か月。つまむ8か月半ば。おつむてんてん・あわわができる10か月。

4. 眼疾、障害の様子：第一次硝子体過形成遺残症（右、瞳孔閉鎖 左、角膜汚濁）全盲、知的障害（自閉的傾向）
5. 療育歴：6か月から3歳まで、T身体障害者センターからの訪問指導を週1回受ける。同時に1歳半から5歳半までT小児療育病院にて、言語及び作業訓練を受ける。
6. 教育指導歴：2歳から教育相談（H盲学校）週1回。  
3歳から教育相談（T盲学校）週2～3回。（同時に弟の保育所にも週2～3回通所していた。）  
6歳からY盲学校幼稚部に入学（以後小学部1年1学期まで在籍。）

小学部1年2学期より本校に転入し現在に至る。

7. 感覚・運動面：ロールマット、ポリ缶、かぼちゃ等をなめたり前歯を強く突き当てて感触や刺激を楽しむことを好む。手指は大変器用で、目的的な使い方ができる。周囲の会話はもとより隣のクラスから聞こえる会話も聞き取って、オウム返しでつぶやくことがあるくらい聴覚のアンテナを高くしている。  
首から肩、背中、胸元に過緊張が見られ、円背姿勢が多い。運動能力は高く、補助を受けてスキーやローラーブレイダーに取り組むこともできる。
8. かかわり当初の様子 本校小学部、中学部を経て高等部に入学した時、Hさんは悪い意味での有名人となっていた。高等部入学後も、自分を取り巻く物的環境・人的環境の大きな変化に戸惑うとともに、これまでとは違う新しい活動に見通しがもてず、不安な気持ちや戸惑う気持ち、そして怒りを、相手につかみ掛かる、爪を立てる、かみつく、唾を吐く、移動時はしゃがみ込み靴を脱いで投げ飛ばす、尿をもらす、自分の親指の付け根を噛むなどの行為で表していた。また、聴覚優位であるがゆえに周囲の生徒に向けられた言葉掛けもすべて自分に向けられたものと受け取って一つ一つにパニックを起こしたり、周囲の教師同士の雑談をも耳にただけで怒りを表していた。また、食べ物への欲求や好きな遊びの要求が強く、満たされなければ怒りで気持ちを表し、その怒りをおさめるために周囲（特に、家庭）は、Hさんの

要求を満たしてあげなければならなかった。

### Ⅲ. H子さんとの三年間の歩み

#### (1) H子さんとの一年目

Hさんの担任になった時、Hさんの様子を見て、これまで自分の要求や思いを言葉や行動で表現して、周囲の人とやりとりする機会を十分持たずに非主体的に活動に参加していたのではないかと、思春期の生理的な問題も関連しているが、これまでの育ちにおける問題・発達などとの関連も考慮しながら検討する必要があるのではないかと、また、自閉的傾向があるHさん自身の問題だけでなく、教師や親などの周囲のかかわり方を、より適切なかかわり方にする事で変容が見られるのではないかと推察した。

そこで、Hさんの担任として以下の事を<重点課題>として実践をスタートさせた。

- ① 唾吐き・つかみ掛かりなどの表面に表れる行為や行動を問題行動とはとらえない。

(教師にとっては困った行動に見えるが、これらはすべて教師へのサインと受け止め、その行為の裏側に隠されたHさんの言葉で言い表せない心を常に探る。そのために、アンテナを高くしてHさんが発信してくるサインを見逃さずに受け止め、前後の行動・担当者や周囲の言葉掛けや状況から「なぜ」そのようなサインを発信したのか内面世界を推察し、共感する形の言葉掛けをしていく。)

- ② Hさんの心の推移や活動の状況を把握するために担当時間以外にも授業に入って一緒に活動に取り組み、学校での一日をトータルに掌握する。

(当時、本校高等部は全職員の担当時間数を平均化しており、重度・重複のクラスでも教科担当の教師が時間ごとに入れ替わっている状況であった。部会で全職員にHさんの実態と担任としての考えを伝え、承諾してもらった。)

- ③ 安心できる物的環境・人的環境の確保。

(学校のなかで一番安心して過ごせる場所は、生活の場所である自分の教室である事に気付かせる。また、自分の事を全て受け止めて支えてくれる人間の存在に気付かせる。「この人となら対象的活動に取り組める。不安だけれどもこの人が必ず支えてくれるから、ちょっとやってみようかな。」と頼りにし、信頼してくれる存在になり、安心できる人間と活動に取り組みながら活動や人間関係を広げていく。)

- ④ 様々な形で表してくるサインであるが、やっても良いこととやらなくても良いこと、これだけは頑張っておしことを小さな約束とする。

(例：教室は生活の拠点となる心を解放できる場所なので、靴を脱いでいても良い。しかし、教室を出たら必ず靴を履いて移動する。移動途中、しゃがみ込んで靴を脱ぎ投

げ飛ばした時にも、状況に対するHさんのサインを受け止めてやり、共感した言葉掛けを行いながらも、靴を履いて移動することを待つ。また、筆者の手を取って甲に唾を吐き爪をたてようとしていることがうかがえた時には、「唾吐きしてもいいよ。でも、爪たてはしなくてもいいからね。」と伝える等。)

- ⑤ 活動へのHさんの戸惑いや混乱を少なくし、自主的・主体的な行動を引き出すために、一つの活動の流れ、一日の活動の流れ、一週間の活動の流れを整える。始まりと終わり、流れと区切りを明確にして見通しやめあてを持ちやすくする。

- ⑥ 生活リズムを整える。(家庭の協力のもとに、特に食事と睡眠)

(食べたい物を要求し、食べたい時に食べただけ食べる。寝たい時に寝てしまい、満たされないと激しく怒りを表してしまい自己コントロールできていないHさん。周囲の対応がHさんをさらに混乱させ周囲をも混乱させていると思われるので、家庭の協力のもとに食事及び睡眠について生活リズムを整える。ともかく3食しっかり摂る。食事以外の場面で食べ物を要求し、パニックを起こしても動じず決して与えない。一食を充実させてお菓子などは食後のデザートとして加える。下校後、夕食を前に夕寝してしまい無理に起こされて夕食を中途半端に摂ったり、夕寝のため就寝時間が遅くなってリズムが狂いがちになるので夕寝の時間も短くして就寝時間を一定にして睡眠時間をしっかり確保。当然、学校でも同様に週一回の校外学習のおやつ以外は認めない。)

(Hさんの様子 ～他傷が消えた！～)

当初は一番のかかわり手である筆者に対しての他傷が激しく、手や顔、頭部に生傷が絶えなかった。しかし、表れる行為に動じずその意味を探りながら、「今は～が気に入らなかったの？」と状況に対しての言葉掛けを行ったり、周囲の状況を理解しやすいように場面説明を行なった。一方的ではなくやり取りを大事にしながらかかわり続けていくにつれて、少しずつ他傷が減り始めた。言葉で気持ちを伝えることが苦手なので、特に、気持ちに添わない活動を提示されたり一方的な言葉掛けをされたりすると、自傷や唾吐きが多いものの他傷で表すことが減ったのである。加えて、穏やかな表情で筆者の膝に座ったり、顔を触ったりしながら甘える仕草を表してくるようになった。更に、年度の終わりには、給食時自分だけ先に席を立てて遊んでいたものの、他の生徒がごちそうさまをして片付けを始めると、自分の席に戻っておぼんを持って配膳台まで運ぼうとしたり、その後は歯磨きする事を予測して流しに移動するなど、言葉掛けを受けて行動するだけでなく、見通しの持てるようになった活動においては周囲の雰囲気を感じて

自分から行動を起こすようになってきた。また、家庭での生活も安定してきた。

しかし、担当者が変わると、できる事もやらなかったり気持ちが不安定になりがちで、家庭へも不安定な気持ちを引きずったまま帰り、食べ物を要求してガムテープで貼り付けている冷蔵庫のドアをしつこく開けたがったり、母親につかみ掛かることも多かった。

## (2) H子さんとの二年目

二年目は、筆者の支えをベースにしながらも、他の先生との活動でも自分が持っている力を発揮してほしい。また、場面・状況が変化しても、できる事がいつも通りにできるH子さんであって欲しい。やりたい事や嫌な事を言葉で表したのに他の先生にうまく伝わらず、気持ちがくじけたり話す意欲の後退にならないように、誰にでも伝わる話し方を意識させたい。との願いから

- ① いつでも(平常日課でも特別日課でも)
- ② どこでも(教室でも校内でも校外でも、そして家庭でも)
- ③ 誰とでも(クラスの他の担任や教科担当の先生とも)
- ④ 誰にでも(言い表した事が誰にでも聞き取れ、誰にでも伝わる話し方)

の4点を重点課題とした。

全時間を共にして直接的な支えを基に活動に取り組んできたが生活行動(外界・対人関係)の拡大を図るため、「先生は教室で待っているから、〇〇先生と勉強して来てね。」と他の教師との活動を求め、取り組みの様子を見守った。「他の先生と活動するけれども、〇先生は私のことを教室で待っていてくれる。」とHさんが筆者の存在を間接的な支えにして、筆者以外の教師と活動に取り組むことができるようにするためであった。また、直接的な支えを少しずつ減らしながら、Hさんが自分で考え、自分で判断して行動せざるを得ない状況を設定していくことで、行為や行動で自分の気持ちを表すだけでなく、困った状況を何とか自分で切り開こうとする気持ちを引き出したり、言葉で気持ちを伝えてやり取りできる力を獲得できるようにしていくことが狙いであった。この背景には、Hさんがどんな時に戸惑い、どのような行為や行動で表して来るのかわかってきたからであり、そのような行為で表したとしても、こちらが戸惑いを予測して対応することができた。また、行為で表すだけでなく、状況からHさんの気持ちを代弁するように「『～はいやなの。私は～がしたいです。』って言ってもいいんだよ。」と思ったことを伝えても良い事を、その都度勧めてきた。戸惑いや混乱した気持ちは、頭をこすったり、手首を捻りながら喉を鳴らしてつばを溜めて吐き自分の体にこすり付けたり、筆者にこすり付けることで表すことが最も多かった。しかし、つばを拭うハンカチがあることを伝えるが、やり終えるまでは静かに見守り、

吐き終えた後に前述のような言葉掛けを行ってきた。すべての行為に直接的な禁止の言葉掛けは行わず、その意味を探りながらかかわった。また、そうした行為に対する周囲の言葉掛けや対応を統一する為に教室の黒板や壁にHさんとかかわり方や言葉掛けの方法、タイミングなどを書いた紙を次々と貼り出した。

また、年度中盤から自立活動の時間に野菜や果物といった、以前ならHさんを混乱させていた食べ物を教材に取り上げてやり取りを行った。食べ物は、常時学習コーナーに置いた。それらは、逆をいえば最も魅力的な物である。あえて教材としたのは、それらを前にした時のHさんの気持ちや行動も予測できたし、大好きな物でのやり取りを通して、冷静にやり取りすることや、苦手な物の着用に慣れることなどたくさんのが引き出せるであろうと考えたからである。

(Hさんの様子 ～おしやべりがいっぱい～)

誰とでも活動に取り組める為に、他の教師との活動を増やした当初は、活動中のつば吐きに加えておもしろが目立った。特に登校後の朝の会までの一連の活動は、戸惑いが大きかった。中でも着替えは、奇声、籠をひっくり返す、着衣の服を投げ飛ばすなどして一校時終了のチャイムが鳴っても取り掛からない状況が多かった。他の授業では筆者が教科担任に引継いでから教室で待っている事などを言葉掛けしていたが、朝は登校時から筆者は教室にいない事していた。しかし勘のするどいHさんが、筆者の気配がするにもかかわらず声を掛けてくれないことに不信感を抱いていたのかもしれないと考え、以降は、登校時は先ず筆者が迎えた。挨拶や鞆から荷物や連絡帳を出すまでを一緒に取り組み着替えは「〇〇先生と着替えてきて下さい。先生はここで連絡帳を読んでいるからね。」と言葉掛けすることで、教科担任の先生との活動がスムーズに行われるようになった。

自立活動の時間に野菜や果物を渡すと「うひ～、きゃ～」と喜びの声を上げながらなめたり、前歯を突き当てて遊びだす。筆者も他の物でHさんのように遊びだす。そのうち、筆者はHさんが使っている物で遊びたくなかったという設定で「貸して欲しい。」と伝えたり、幾つかの中から指示した物を貸してほしいと伝えて弁別することも求めた。嬉しくて楽しくて仕方ない様子であった。言葉もたくさん出るようになり、物でのやり取りや苦手な帽子や手袋の着用にも取り組むことができた。

野菜や果物が常時学習コーナーに置いてあることで、教室では歌のテープを聞きながらさつまいもやりりんごを持って遊ぶことが楽しみの一つになった。「お勉強のりんご～ガリッて～」と言いながら手にしたりりんごの誘惑に負けてかじったり、誘惑に負けそうな時は余計に口数が多くなり、



「あら、心にやましいことでもあるの？」とひやかしたくなるくらいであった。家庭でも遊び物として「大根ほしいの」などと伝えて野菜で遊ぶ時間がみられるようになった。

### (3) H子さんとの三年目

これまでの取り組みを通して、H子さんが特定の担当者の直接的な支えで活動に取り組む段階から、間接的な支えで自分で判断したり行動できるようになってきた。また、言葉で気持ちを伝えられるようになるにつれて、パニックを起こす事もなくなってきた。行事にも普段通りに参加し、活き活きした表情を見せている。苦手な帽子、靴下の着用等新しい取り組みを求められても、がんばってやってみようとするようになったなど、確実に力をつけてきている。しかし、担当者が変わると普段できている事をやらなかったり、言葉で伝えられず唾吐きやしゃがみ込み、おもしろが多くなる事はまだ見られた。

「いつでも、どこでも、誰とでも、誰にでも」の課題はそのままであるが、高等部三年という事もあり、卒業後の生活(家庭、進路先)を踏まえた取り組みを加えた。

- ① 余暇活動につながる取り組みを通して、生活の拡大を図る。
- ② 自分で考え、判断する場面を多く設定。
- ③ 進路先での「作業」を想定し、「作業」という時間を設ける。活動内容は、進路先の作業種を参考にすが、これまで自立活動で行ってきたビーズ通しによるうで作りを中心に行う。

(H子さんの様子 ～混乱から安定そして飛躍～)

4月、教室と筆者が担当であることは変わらなかったが、初任の教師との2担となった。H子さんとの活動最中に他の生徒とのやり取りや介助の方法についてアドバイスを要することが多々あったり、教科担としてクラスに入る担当がこれまでとは異なったり、給食時に入る教師も異なった。加えて、進級後の一週間は普通学級の自立活動実態調査があり、クラスには、入れ替わりにいろいろな先生が入ってくる事になった。その間は特別日課で一日を見通しにくく、新しい先生にあれこれ話しかけられる事も多く戸惑いの表情がうかがえた。人的環境の変化で、H子さんに全く新しい場所にやってきたような不安な気持ちにさせてしまった。私がいな場面でのおもしろが頻発したり、安心できるはずの教室にいてもそわそわ落ちつかない。棚をつたって、いろいろ触りまくる物を落としたり。移動時も、一人で歩くことを拒んでしゃがみ込むことが目立った。

職員打ち合わせでH子さんの様子を話し、特に言葉掛けの方法、タイミング、間などを伝える。黙っていてもいろいろ考えている生徒なので、教師からの一方的な言葉掛けやかかわり方ではなくH子さんの気持ちに沿った言葉掛け

などをお願いする。

4月末、修学旅行の下見のため後ろ髪を引かれつつ三日間留守にする。その間H子さんには、昨年までかかわりがあった先生方にトータルで入ってもらうことができなかった。おもしろに加え、学習コーナーのコーヒーやココアを全部床にまいたり、作業のビーズを歯で割ってしまった。担当の先生の手をかんだり、給食時のメロンからエスカレーターして「メロンほしいの、メロンほしいの」と訴えて、牛乳缶片付けの途中でパニックを起こし、靴を投げる、窓をたたく等をしてしまう。騒ぎをみかねた事務長が給食室に走ってメロンが残っているか聞きにいき、メロンをもらってきた。「牛乳缶を片付けたら教室で食べよう」と言う言葉掛けを受け止め、活動を再開して教室に戻ってから食べたとのこと。入学直後の食べ物を求めて自己コントロールできなかった時と同じで、自分がこんなことをしたらこの人はどうするだろう?とあれこれ試していたようにも思える。

学校で落ち着かなかった時は家庭でもパニック気味で、母や妹に爪を立てたり、しつこく冷蔵庫開けをしたりおもしろが多かった。

5月、会議以外はできるだけ全授業に入るようにし、一緒にいる時はH子さんの方に話し掛けてやるようにしたところ、一日一日落ち着きがみられるようになり、穏やかな表情で活動に取り組めるようになった。中旬から6月に実施する修学旅行(北海道)の事前活動に取り組む。修学旅行の歌「北海道を食べよう」などに取り組む、「ヘルメットをかぶってラフティングに挑戦しよう」と話した。

6月、校内宿泊学習実施。下旬高等部A・B学級合同で修学旅行。初めての飛行機利用でシートベルトをしっかり締めている。気圧の変化にも自分で頬を膨らませて対応。3泊4日の長い行程であったが、常に笑顔で体験学習(ラフティング・バター作り・乗馬・アイヌ村での民族舞踊)にも全て取り組むことができた。特に、ラフティングでは苦手な帽子(ヘルメット)を一時間半かぶり笑い声を上げながら、ゴムボートでの川下りを楽しむことができた。また、移動時にも苦手なリュックを一度も下ろそうとせず、胸元のバックルを教師が止め忘れると自分で止めていた。言葉も多く、バス内では周囲の会話をエコラリアしたり、事前で歌ってきたラフティングの歌を披露することができた。高等部3年間のまとめとして、これまで取り組んできたことを全て結果として表してくれたような修学旅行であった。

9月、さつま芋で遊んでいる最中のこと

H:「せんせい」

T:「はい、あら何で遊んでいたの?」

H:「やさいもってた～」

T:「あ～野菜で遊んでたんだ～」

H：「やさいやさいね～」

T：「うん野菜だね～」

H：「つきたててんの～」

T：「あら、歯突き立てたのか～」

さつま芋に前歯を突き立てて遊んでいる時の事であるが、言葉で今なにをしているか筆者とやり取りできた。さつま芋イコール野菜の概念もできていることがわかった。

10月、歌を誘うと自分から「さん、はい」と掛け声を掛けて歌いだせるようになった。他の人にも聞かせてやろうと促されても戸惑わずに歌うことができた。音楽の時間に取り上げてきた歌は、ほとんど頭の中に入っていて、場面が変わっても歌うことができた。録音した歌の中の一つである「遠い世界に」を学期末の校内音楽発表会で流した。本当は生の歌声を披露したかったのだが、発表制限時間の中で、誘っても歌が出なかったのでテープに切り替えた。シーンと静まり返った会場にH子さんが筆者と一緒に穏やかなそよびやかな声で、時には楽しすぎて笑い声まで入った歌がながれた。生徒にも全校の教職員にも、そして他学部の保護者にもH子さんの本来の力を知ってもらうことができた。

3月、十二年間の盲学校生活を終えて新しい生活へのスタートを切った。卒業式では、唾吐きせずしっかりと着席して進行をうかがっていて笑顔の表情には戸惑いはみられなかった。H子さんの担任になる以前、女の子を持つ他の保護者達がH子さんの様子を見て「あんなふうになんてほしくない。」と言うくらい有名人であった。しかし、卒業式という最後の授業では、すでに汚名を返上し堂々としたH子さんの姿がピカピカに輝いていた。

#### IV. まとめと考察

言葉によって、自分の気持ちを周囲の人に伝えたりやり取りすることが苦手な子どもたちにとって、その発声・表情・行動のすべてが「言葉」と同じ意味を持つサインであると考えている。H子さんが表してくる、唾吐きや、爪たて、つかみ掛かりなども教師にとっては困った行動かもしれないが、そうした表面に表れる行動を問題行動であるなどとはとらえなかった。教師へのサインと受け止め、『なぜ？そのようなサインを出してきたのか』を常に考え、その裏側に隠された言い表すことのできないH子さんの内面世界を探りながらかわってきた。また一方的なかかわりかたでH子さんを受け身的な立場にせず、「ノー」と拒否できるやり取りを進めてきた。

新しい活動への取り組みも「提案」という形で誘い、筆者の反応をうかがうような行為をしても、直接的な禁止の言葉掛けはせずに、自分で気持ちを切り替えて活動に取り掛かれるような、言葉掛けや雰囲気作りを行ってきた。

H子さんが筆者を安心できる人間と認めた背景には、これらのかかわり手としての姿勢が受け入れられたのであろうと思われる。

H子さんが笑顔で活動に取り組む姿を見ていると、「一人一人の子どもは、一人一人の個性を持っているのだから、様々な内面世界の表現方法がある。その個性を認め、その表現を受け止める。」ことから子どもの理解はスタートすると改めて考えている。

また、子どもの一時間、一日、一週間更に一か月、一年を丁寧につないでいく為にも、学校の体制に子どもを引き入れるのではなく、子どもに合わせた体制作りが必要であることを改めて再確認した取り組みであった。持ち時間をこえて全授業に入ったことも、周囲の働き掛けを統一する為に「標語の多いクラス」と言われる位に、教室中を貼紙だらけにして共通理解を求めたことも、当時の高等部の中では考えられないことであった。

しかし、H子さんの変容によってその取り組みの中から、重複学級の教育課程や、体制について改めて考えようとする意識が職員の中に出てきたことが、本校高等部重複学級にとつての大きな成果でもあった。

#### コメント

##### 大野一美先生の実践から学ぶ「子どもの理解」

唾吐き、噛みつき、つかみかかり、爪を立てる、移動時のしゃがみこみ、尿のおもらし・・・教師にとって困ることを頻繁に行う生徒として、否定的な意味で有名人となって高等部に進学してきた全盲のH子さん。家では眠りたいときに眠るため睡眠のリズムが崩れ、また好きな食べ物への要求が強く、満たされないと激しく怒り、結果として食べ物によって怒りを鎮めるという悪循環に陥っていた。多くの教師が担当をためらうそのH子さんの担任に、当時の校長先生は大野先生のこれまでの実践を見込んで抜てきした。担当を受け持った当初、大野先生の救急絆創膏の徳用箱は、一週間で空になるほど、手、顔、頭部の生傷が絶えなかった。

しかし、3年後の「卒業式という最後の授業」では、「すでに汚名を返上し堂々としたH子さんの姿」が晴れやかに描写されている。

高校生となり、体も大きくなり、対応が困難な生徒に、力によって抑えつける方針をとる教師も時に見受けることがある。たしかに、力の強い大人の前では困った行動を出さなくなる場合が多い。しかし、力の弱い人の前に出ると、あるいは学校を離れると、その抑制ははずされ、かえって反動となって荒々しい行動が出るという問題が生じる。

子どもの理解を通して、大人の側の係わり方を変えてい

こうという方針をとる大野先生を、H子さんの最後の担任として抜てきした校長先生の見識に、まず敬意を表したいと思います。力による方針とは異なり、大野先生の方針の実現には、勇気と智恵と愛情と時間が多くかかる。しかし、その影響力は、力の弱い人の前でも、学校を卒業した後でも継続し、何よりも子どもの自信と自主的な暮らしにつながっていく。

大野先生の実践は子どもの理解という個の視点に立脚し、着実に子どもに他者への信頼感と新しい活動へ挑戦する自信を付けていくが、それを可能とするために、一対一の関係に留まらず、視野を広くもち、家庭との密接な連携や学部全体への働きかけを積極的に進めた。その結果、この3年間のH子さんの変容と大野先生の実践は、重複学級の教育課程や体制について改めて考えようとする意識を他の職員の中に培っていくまでになっている。

大野先生は、「一人一人の子どもは、一人一人の個性を持っているのだから、様々な内面世界の表現方法がある。その個性を認め、その表現を受けとめる」ことから子どもの理解はスタートすると考えている。係わり当初のH子さんの様子を見て、「これまで自分の要求や思いを言葉や行動で表現して、周囲の人とやりとりする機会を十分持たずに非主体的に活動に参加していたのではないか?」「自閉的傾向があるH子さん自身の問題だけではなく、教師や親などの周囲のかかわり方を、より適切なかかわり方にすることで変容が見られるのではないか?」と推察した。

この推察にもとづいて、担任としての重点課題を周囲の人にもわかりやすく具体的に提示し、実践を始めた。各年度の重点課題は実面的にまとめられてあり、教育プログラムとして教えられることが多いが、特に一年目の重点課題は、今現在、「問題行動」に出会って苦慮している先生方に重要な示唆を提供するものなので、ここにその要旨を再度記し、筆者の印象に強くのこったことを書き加えたいと思う。

#### <一年目の重点課題>

1) 困った行動を、教師への子どもからのサインと受け止め、行為の裏側に隠されたH子さんの言葉で言い表せない心を常に探る。アンテナを高くして小さなサインを見逃さないように受けとめる。前後の行動・担当者や周囲の言葉かけや状況から「なぜ」子どもがそのようなサインを発信したのか、内面世界を推察し、共感する形の言葉かけをしていく。(また、全盲のH子さんが周囲の状況を理解しやすいように場面説明を行う。)

このことばを実践に移すには、どのような状況にあっても動じないで方針を貫く確信と、子どもを信じつづける愛情と、荒れた行動の背景となっている原因を見極める冷静さが必要になる。さらに、この重点課題でもう一つ注目されるのは、目前で生じたその困った行動に対して、なだめたり、気分を切り替えさせようとするなどの対処を行う前に、大野先生がその時のH子さんの「内面世界」を言葉にしていくことを優先していることである。感情が共感的に受けとめられるということ、そしてそれが「表現」になっていくことが、他者への信頼感とやりとり、さらには自らの感情のコントロールに強い影響を及ぼすことを、この重点課題は押さえている。怒りや、悲しみの感情を子どもが激しい行動で表しているとき、私たちはついとりなすことを優先してしまうため、このポイントが文章化されていることは重要である。

2) H子さんの心の推移や活動の状況を把握するために担当時間以外にも授業に入って一緒に活動に取り組み、学校での一日をトータルに掌握する。

当時、高等部の重複学級は教科担任制で、異なる教師が教科の変化ごとにH子さんと係わっていくシステムであった。学校におけるこの一般的な「体制」が、係わり当初における子どもの理解、そして一貫した係わりを阻害することを大野先生は認識し、学部の全職員へH子さんの状態と係わりの方針を説明し、彼らの承諾を得、全ての授業と一緒に参加することを可能にしていた。この事例報告を一読すると分かるが、事態の分析と考察、そしてそこから導き出された係わりの方針など、明快且つ具体的である。大野先生の説明のもつ説得力とこれまでの実績が、既存の体制の枠を越えることを学部が承認したことに大きく貢献したと考えられる。また、大野先生は密度の濃い係わりを展開しながらも、H子さんを決して必要以上に抱え込むことなく、積極的に周囲の先生方にH子さんの特性や係わり方のポイントを発信しつつ、2年目、3年目とH子さんを理解して係われる人の輪を広げていった。この開放性は周囲の理解を得るためにも重要であろう。また、3年目には、学内の音楽会、最後の卒業式など、自閉的傾向のある子どもが通常苦手とする状況を逆に積極的に活用し、全学部の先生や他の保護者の方々に「H子さん本来の力を知ってもらおう」場になるよう、じっくりと準備を積み上げていった。

3) 安心できる物的環境・人的環境の確保。

安心し、心を開放して過ごせる教室があることを、反対にすこし頑張る必要のある他の場所と区別して、メリハリをつけて伝えていく。また、自分を全て受けとめてくれる

大野先生という人がいることを、重点課題1で述べた係わりのなかでH子さんが気付くようにしていく。そして、「不安だけれどもこの人が必ず支えてくれるから、ちょっとやってみようかな。」という関係をつくっていく。

4) 様々な形で表してくるサインであるが、やっても良いこととやらなくても良いこと、これだけは頑張っておしことを小さな約束とする。

例えば靴脱ぎは、心を開放する場である教室では自由できるようにし、教室の外で靴を脱いだら、履くことを根気よく待つ。共感した言葉かけをしながらも、複数の「困った行動」によるサインを同時に現そうとしたとき、より穏やかなサインと他者に危害を生じさせるサインを分け、少しずつ後者を自己コントロールしやすいように言葉かけをする。「唾吐きしてもいいよ。でも、爪たてはしなくてもいいからね。」実にH子さんの心を理解した言葉かけである。大野先生の実践を実際に見学させていただいて、強く印象に残ったことの一つは、この絶妙な「言葉かけ」であった。一人で牛乳缶をもって調理室まで移動しているとき、曲がり角を曲がらず、職員室の方へH子さんは行ってしまった。この時は、大野先生の「支援の間接化」が進められている時期で、教室で大野先生は他の用をして待っているの、H子さんが牛乳缶を一人で運んでいくという設定であった。大野先生はH子さんに気付かれないように、離れてH子さんの様子を見守っていた。

H子さんは道を間違えたことを少し気付いた様子だったが、まだゆっくりと進んでいた。大きな牛乳缶を両手に抱えているH子さんを見れば、調理室への道を間違えたことは明白であった。そのときどのようにH子さんに言葉かけをするか。「H子さん、調理室はこっちじゃないよ」というのが、通常つい口からでてしまう言葉かけであろう。しかし、大野先生は周囲の方たちにそっと伝えて、道にとまどっているH子さんにこう明るく語りかけてもらっていた。「ここは職員室だよー。」H子さんは、ゆっくりと方向をかえ、落ち着いた表情で調理室へ向かっていった。この言葉かけは、否定的な言葉に敏感なH子さんの心を理解して行った配慮であるだけでなく、全盲という情報障害のあるH子さんに、今どこにいるのかという情報を提供することが、H子さんが自ら次の行動をとれる助けになると、大野先生が理解していることを物語っていたように思う。

可能性を見つけては「小さな約束」そして「小さなチャレンジ」を、大野先生は積み上げていく。それは、苦手なヘルメットをかぶって一時間以上もラフティングを楽しむというすてきな修学旅行につながっていくのであった。

5) 活動へのH子さんの戸惑いや混乱を少なくし、自主的・主体的な行動を引き出すために、一つの活動の流れ、一日の活動の流れ、一週間の活動の流れを整える。始まりと終わり、流れと区切りを明確にして見通しやめあてを持ちやすくする。

見通しが立つことが、戸惑いや混乱を低減すること、また、見通しが子どもの自主性と主体性の基礎になるという抑さえは重要である。なお、全盲の場合、周囲の子ども達や状況の変化といった情報が視覚的に入らないため、ある活動がいつ始まり、いつまで続いていて、そしていつ終わったのが非常に分かりにくい状態になりがちである。活動の初めと終わりの儀式を、一貫して行うことは、この情報の不足を補ってくれる。大野先生の実践を拝見して、「なるほど」と思ったある場面があった。それは、H子さんの教室での椅子の使い方であった。H子さんのためのコーナーが、教室の隅に用意されており、H子さんのお気に入りのものならんでいた。このコーナーにはH子さんの椅子があり、ある方向を向いているときは、H子さんがくつろいで椅子に座る時間である。一方、同じ椅子を使って、課題学習に向かうときは、椅子の向きを反対の方向にH子さんと一緒に変えるのである。すると、H子さんは何やらシャキッとなって、課題にむかう体勢になるのであった。このように、全盲であるH子さんが、活動の切れ目が分かるような配慮が、随所に行われていた。

6) 生活リズムを整える。(家庭の協力のもとに、特に食事と睡眠)

H子さんを怒らせないために、眠りたいときに眠らせ、食べたいものを食べたいときに食べさせてしまうという状況が、H子さんをそして家族および学校にも混乱を招き、H子さんの不安定さをさらにもたらしていた。ご家族との取り組みで感銘を受けたのは、大野先生に寄せるご家族の信頼である。十分な話し合いと大野先生の励ましのもと、かなり勇気の必要な取り組みをご家族は決行した。H子さんの自己コントロールが可能になるよう、満足のいく睡眠時間と充実した食事プラスデザートをできるだけ一定の時間に確保し、間食を省き、冷蔵庫はガムテープで封鎖した。どんなに激しく怒っても、基本的な睡眠と栄養が確保されているという背景があるため、ご家族は頑張りとおし、H子さんの生活のリズムは徐々に整っていった。学校でも、おやつは週一回の校外学習のみであった。大野先生のすばらしいことは、H子さんが穏やかになり、新しい活動にも取り組むようになると、敢えてH子さんが誘惑されてしまいそうな食べ物を教材に使って、楽しいやりとりをしながら、さらに自己コントロールに磨きがかかるようにしてい

ることである。時にはH子さんは誘惑に負けそうになるが、その心の揺らぎも大野先生はユーモアあふれる言葉かけで積極的に表現し、H子さんが楽しくコントロールができるように支えていく。

以上、係わり一年目の重点課題についてのみ触れさせていただいた。すでに読者は気付かれたかと思うが、大野先生が書かれた「重点課題」は「H子さんが・・すべきこと」に向けられたものではなく、「係わり手、学校、家庭」が取り組むべきあるいは考えを転換すべき重点課題であるということである。ここに、子どもの理解に迫っていく大野先生の本質が現れているように思う。本文には、この一年目の土台をもとに、二年目の重点課題が展開し、そして最後の年には、H子さんがある状況からまた混乱に陥り、そこからいかにして回復し、そして飛躍していったかがいきいきと描かれている。

最後にもう一つ、大野先生の実践から受けた強い印象を述べて、このコメントのしめくくりとしたい。周囲の人が困ってしまう行動をする子どもの理解は、そのときの子どもの感情を受けとめることが重要であることがこの事例報告でも述べられている。しかし、大野先生の実践を拝見し

て改めて教えられたことは、ただ受けとめて優しく寄り添い、共感的な言葉をかけていくだけでは、安定した関係が築かれたあとでは、物足りなくなるということである。大野先生の言葉かけは、必要なときは優しく共感的であるが、あるときは子どもが現した行動が周囲には受け入れられない行動でもあるということをユーモアたっぷりに伝えることもあった。ある程度安定している様子のH子さんが唾を吐いていると、ふっと明るい口調でこんな風で大野先生は言葉を掛けていた。「あーら、これじゃ一緒にシンガポールに旅行に行かれないよー。」そう、シンガポールは路上での唾吐きが法律で禁じられているのです。H子さんは笑いながら唾を吐くのをやめました。大野先生の授業のなかでは、深刻な場面でも思わず笑いが出てしまう絶妙な言葉掛けがあり、ご自身やH子さんの姿をユーモラスに、少し離れた距離から見て笑い飛ばしていることが見られました。「問題行動」と呼ばれがちな行動を多く現す子どもたちと係わるときに不可欠なものとして、勇気と智恵と愛情と時間の四つを先に挙げましたが、それにもう一つ、「ユーモア」が不可欠なのではないかと、大野先生の実践を思い出す度に思うのである。

(中澤 恵江)

# 子どもの発信を育てる

— 子どもを理解するうえで —

香川大学教育学部附属養護学校

坂 井 聡

## 1 はじめに

ノーマライゼーションの考え方が障害のある人の自立観を変えてきた。今までは、障害のある人自身の力を訓練によって最大限に引き伸ばし、自立につなげていこうという考え方が中心であったが、今ではそうではない。もちろん学校教育でもっている力は伸ばすのだが、無理をさせすぎではなく、できないことはできないと認め、たうで、できないところについては適切な援助を求め、支援を受けながらも自立していこうという自立観に変わってきている。できないところは適切な援助を得ることで、今ある生活の範囲を拡げていくことができるようにと考えられるようになってきているのである。

このように、できることは最大限に伸ばし、できないところは人の援助や様々なエイドなどを活用してその子ども自身の生活を拡げていく指導をしようと考えたとき、「子どもを理解する」という視点は欠くことができない。なぜならば、その子どもが「今」何ができるのか、どのような援助があれば「今」できるのか、ということは子ども一人ひとりによって違っているからである。そうした、子どもの持っている力の違いを理解できてこそ、私たちは将来の見通しの中で「今その子ども」に育みたい具体的な教育活動、学びの機会を準備することができるのである。

今回の事例研究では、コミュニケーションに障害のある自閉症児へのコミュニケーション指導の経過について取り上げた。いうまでもなく、自閉性の障害児はコミュニケーションの側面において様々な困難さを抱えている。音声によることばの表出がある子どもであっても、それをコミュニケーション手段、すなわち相手に伝える発信の手段、あるいは相手の意図を理解するための手段として活用することに困難さをもっている。本事例もそうした面に著しい困難さをもち、行動面での障害も示していた。

しかし、そうしたコミュニケーションの面での困難さや行動面での障害は、違う視点からみれば、「その子ども」のコミュニケーションの力を理解し、「その子ども」が活用できる発信方法を考え、それを私たちが受け止め「その子ども」がわかる方法で伝えることが、十分に準備されていない結果としてとらえることができる。重度の知的障害のある人たちは、その子どもを理解しその子どもに合ったコミュニケーション方法がないために、人に自分の思いを

伝えることが必ずしもできない状況にあると考えられる。

本事例では、コミュニケーションに障害のある自閉症児に対し、子ども自身の肉声にこだわり、子どもからの発信について保護者とも共通理解を図りながら、コミュニケーション指導をした結果を検討しながら、子どもの理解について考えていきたい。

## 2 対象児について

対象児は本校高等部に在籍していた重度の知的障害のある自閉症児 N 男である。

### 1) 諸検査の結果

田中ビネー式知能検査の結果は、「語い(物)」と「語い(絵)」は全問正答。

名称による物の指示は正答5問、用途による物の指示は正答4問。

S-M社会生活能力検査における意志交換は3歳9ヶ月であった。

### 2) コミュニケーションの状態

音声表出に関しては、エコラリアがほとんどで、自分から自発的に話をしてくることは少なかった。

### 3) 日常生活の行動

日常生活場面では、一日に何回もパニックが見られた。大きなパニックを起こしたときは、廊下を走り回ったり、大きな声で叫んだり、その他に以下に示すような様々な行動面での障害があった。

- ・ガラスなどをたたいて割る。
- ・周囲にいる人を叩く。
- ・教室では服をかんだり、机をたたいたりする。

上記のような行動は、新学期が始まったころ、スケジュールなどが変わりやすい運動会の時期などに多く見られた。

### 4) 行動障害の理解

上記のような行動障害について、毎日の指導記録や観察記録から下記(表1)のように分析した。

つまり、このような行動障害の原因として、いつまでするのかわからないということや、どのようにしてよいかわからないといった見通しが持てないという理由と、何を言われているのかわからないというような理由があると考えたのである。

表1 問題となる行動がよく起きる場面と、行動・考えられる原因

場面	行動	考えられる原因
運動会の練習が繰り返される	人を叩く、大きな声で叫ぶ等	いつまでするのかわかっていない
パソコンが動かなくなる	机を叩き、服をかむ等	どうしてよいのかわからない
繰り返し言われる	エコラリアの後、服をかむ等	何を言われているのかわからない

### 3 指導の方針と指導経過

#### 1) Picture Communication Symbolsによるスケジュール表の導入と活用

上記のような行動障害の理解から、最初に、シンボルカードの一つである Picture Communication Symbols (以下 PCS と略す) を、時間的な見通しやコミュニケーションの手段として活用するために導入した。

PCS は、アメリカで開発されたコミュニケーション用のシンボル集で、食べ物や動詞、感情などの領域にわたり、約3000種類のシンボルが入っているもので、日本語版も開発されている。また、簡単にシンボルを検索、編集することができるようにコンピュータのソフトも開発されており、コミュニケーション用のシンボルカードを簡単に作ることができるようになっているのである。

まず、PCSを使った一日のスケジュール表を導入した。そのときに用いたカードは、「朝の会」「国語」「数学」「保健体育」「音楽」「美術」「作業学習」「ジョギング」「生活単元学習」「掃除」「朝礼」「給食」「着替え」「帰りの会」である。

上記(図1)のカードに示された活動をする際には、必ずこれらのカードを指し示し、音声で確認するようにしてから行動や移動をするようにし、終わったらそのカードをひっくり返すように指導した。これは、PCSシンボルの理解を進めることと、スケジュールの理解が進むようにと考えたためである。

最初は、PCSのシンボルをひっくり返すのに一回一回声かけが必要であったが、一週間たった頃からは、言われなくても自分でシンボルをひっくり返し、スケジュールを確認することができるようになった。そのときに使っていたスケジュールは、その日一日の予定を示すものである。

シンボル機能は獲得されており、シンボルで示された活動と、具体的な活動とはすぐに結びついたので、繰り返し教室移動等を言われることが少なくなり、若干パニックな

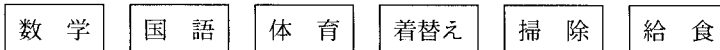
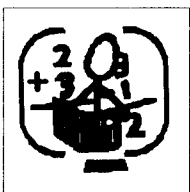


図1 時間割に用いたPCSの例

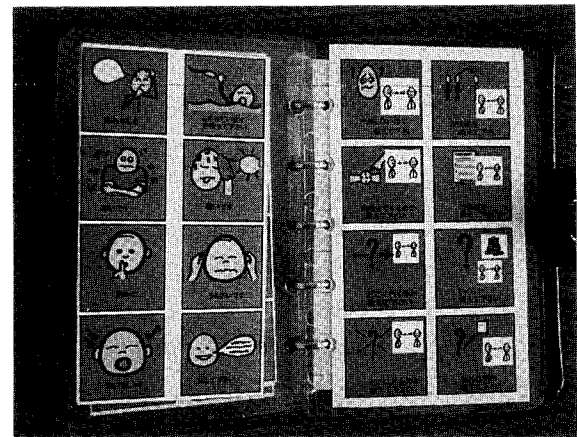
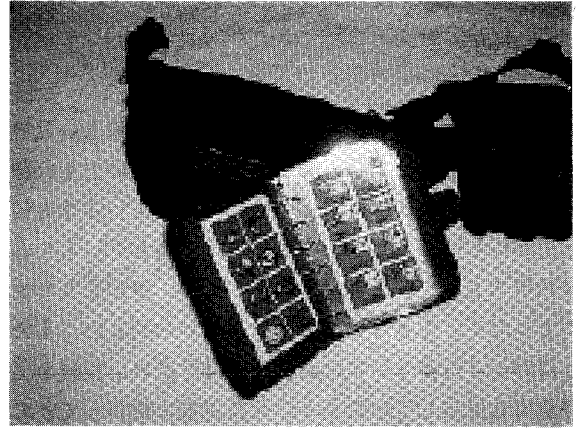


写真1 コミュニケーションブック

どが少なくなったと感じられたが、まだ、パニックが目に見えて少なくなったという感じではなかった。

#### 2) コミュニケーションブックの導入と活用

言われなくても自分でカードをひっくり返してスケジュールを確認することができるようになった時点で、シンボルの数を増やし、コミュニケーション用のファイル(写真1、以下コミュニケーションブック)を用意することにした。

シンボルの数は60個程度にし、シンボルを検索しやすいように、感情が赤、要求は黄というように項目ごとに色分けをした。コミュニケーションブックにはシステム手帳を用い、ウエストポーチのなかに入れておくようにした。

この時点で保護者とは、自閉症

の人が視覚的な情報を処理することが得意であるということの共通理解はできていたが、コミュニケーションにシンボルを使うということについては、抵抗感があったようで、学校では使ってもよいが家庭では、音声でのコミュニケーションを優先したいということであった。学校では、本生徒がコミュニケーション用にコミュニケーションブックを携帯していること、コミュニケーションブックを使ったコミュニケーションを指導していること等を教員全員で共通理解するようにし、誰もがコミュニケーションブックを使ったコミュニケーション指導ができるように配慮した。

最初は、コミュニケーションすることが必要な場面で、一回一回コミュニケーションブックを開いて、しかるべきシンボルを指し示しながら話をするようにと指示が必要であったが、2ヶ月くらいたった頃から、コミュニケーションブックを自分でウエストポーチから取り出して要求したり、許可を求めたりすることができるようになってきた。家庭でも、身に付けたコミュニケーションブックを使って要求等をするようになり、音声表出も減の様子が見られなかったため、コミュニケーションブックの使い方について、保護者と共通理解を図ることができるようになった。

### 3) 拒否の表現と窮状の改善に向けて

PCSを使ったスケジュール表やコミュニケーションブックを導入し、その活用についても保護者や教員が共通理解を図るように配慮する中で、要求などを人に対して自分から表現するようになってきた。

しかし、それでも学校生活の中でパニックは頻繁に見られた。パニックの原因についてその状況を分析してみると、拒否の表現と窮状の改善であると思われた。

例えば、作業時に失敗してしまったときに、自分から助けを求めることができないためにパニックを起こしてしまったり、パーソナルコンピュータがフリーズしてしまって動かなくなってしまったときに、援助を求めることができずパニックを起こしてしまったりすることがあった。これは、窮状の改善であると考えられた。また、しつこくクラスメートに話しかけられたり、しつこく注意されたりしたようなときには、そこから逃げるができずパニックを起こすことがあった。これは、拒否の表現であると考えられた。

そこで、「いやです」と「わからないので教えてください」という二つの言葉を使うことができるように指導していくことにした。パニックになりそうなときに、服の首の部分を噛もうとする行動が見られるので、それが、拒否の表現だと思われるときは、コミュニケーションブックの「いやです」のシンボルを、わからないから困っていると思われる場合には、「わからないので教えてください」のシンボルの部分を開き、指で押さえながら音声でも言うことができるように練習した。特に、本生徒が好きなパソコンを使用

した授業のときには、少人数での指導が可能であったので、本生徒の様子を見ながら、タイミングよくコミュニケーションブックを出すことができるように指導することができやすかった。

コミュニケーションブックを使ったコミュニケーション指導開始後、4ヶ月ほどたった頃から、「いやです」、「わからないので教えてください」のシンボルを適切に使い分けて、相手に伝えることができるようになった。

「いやです」、「わからないので教えてください」のシンボルを使い分けることができるようになってくるとともに、パニックの回数が激減していき、エコラリアが少なくなった。

### 4) サポートブックの作成

生活の色々な場面でコミュニケーションブックを使うことが増えたので、周囲の人たちにコミュニケーションブックの使い方など、本生徒の実態を理解してもらう必要ができた。そこで、サポートブック(写真2)を作成ことにした。サポートブックには「本人の呼び名」、「好きなこと」や「いやなこと」、「コミュニケーションの手段」、「パニック時の対応」、「本人が活用しているクォーターアワーウォッチ(写真3)の使い方」等が書かれている。

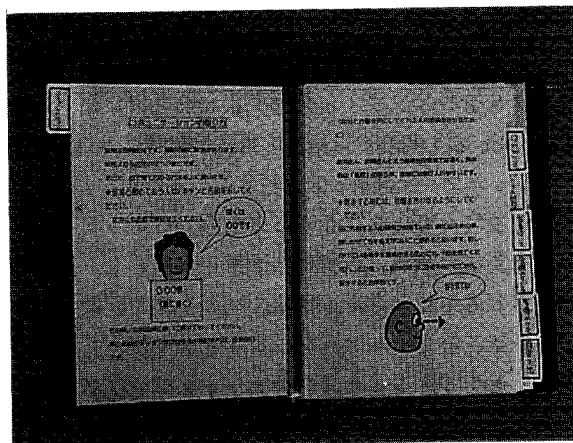
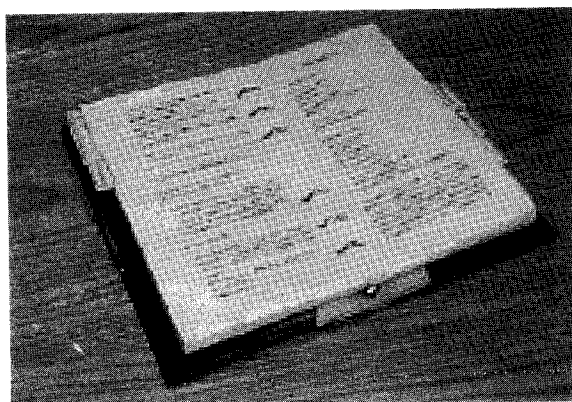


写真2 サポートブック



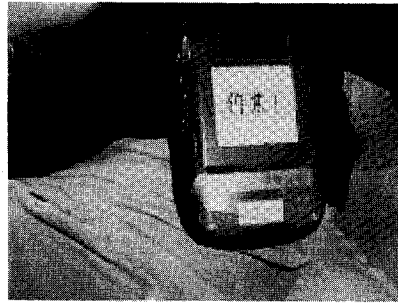
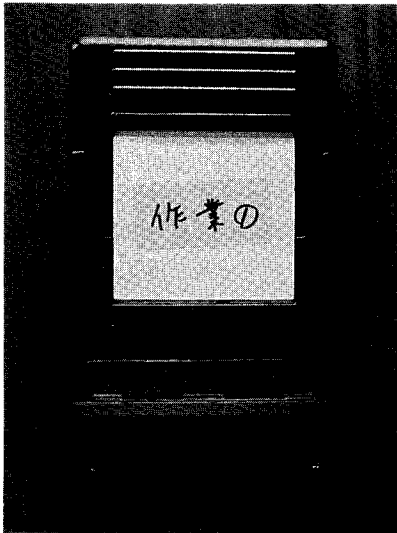


写真3 クォーターアワーウォッチ

サポートブックは、デイサービス等でボランティアの人と一緒に活動する際や、現場実習等で初めて、本生徒に接する周囲の人に、理解してもらおうと非常に有効であった。特に、コミュニケーションブックの活用方法や、クォーターアワーウォッチの使用等、他の人が経験したことのものを活用しているため、生活を支援するために活用している様々な道具の利用について理解してもらおうと、接するうえで重要なことだったからである。

#### 4 考 察

コミュニケーションの指導を始めてから2ヶ月目に、コミュニケーションブックをウエストポーチから取り出して要求や許可を求めることができるようになったのは、コミュニケーションブックが要求をする際に必要であることに気づいたからではないかと思われる。この時期、家でもコミュニケーションブックを身に付けるようになっていた本生徒は、大好きなコーヒーを入れてもらうときに、コミュニケーションブックを使って「コーヒーを入れて下さい」と要求することができるようになった。また、コミュニケーションブックを使い始めて4ヶ月目くらいからパニックが少なくなったが、この時期には拒否の表現や窮状についてコミュニケーションブックを使って訴えることができるようになった時期と重なっている。このことから、パニックが果たしていた主要な役割が、指導時に予想したとおり、拒否や窮状の改善であったと考えられる。パニックの回数が少なくなったのは、コミュニケーションブックを使うことによって得ることができるコミュニケーションの成立が、非言語的なコミュニケーション行動として機能していたパニックに取って代わったのではないかと考えることができる。そこには、視覚に訴えることでコミュニケーションを成立さ

せてくれるシンボルの特徴が大きな理由であると考えられることができる。

保護者は、最初はシンボルを使ったコミュニケーションの手段を用いることに、若干の抵抗をもっていた。しかし、コミュニケーションブックを使っても音声表出言語が減らないこと、エコラリアが少なくなっていることに気がつき、シンボルを使ったコミュニケーションが本生徒にとって有効な手段であると考えられるようになった。そして、家庭でもコミュニケーションブックを使ったコミュニケーション

の指導ができるようになった。

本事例では、子どもを理解していくうえにおいて、子どもからの発信は欠くことができないということを保護者と共通理解するようにした。しかし、自閉症という障害の障害特性等については共通理解を図ることができても、子どもから発信するためのコミュニケーション手段の獲得に向けた指導については、家庭と学校で同時スタートはできなかった。このような場合、学校での取り組みの評価を保護者とともに共有し、保護者の考えや意見も聞きながら子どもを理解していく姿勢が必要であると思われる。

今回の事例では生徒の示すパニックや行動障害に対して、生活や活動の見通しがつきにくいこと、他者との間で自分の思いを伝えるコミュニケーション手段が十分になく、特に拒否や窮状の表現の具体的手段のないことがその理由と考え、コミュニケーションブック等を活用した指導を展開した。そして、指導の経過とともに、パニックや様々な行動障害、エコラリアが減少し、自分から発信をする行動が増えていった。本生徒のようにパニックや行動障害のある自閉症生徒の行動に対しては、様々な理解のしかたをすることができる。私たち指導者が、パニックなどの一般的に受け入れられないような逸脱した行動に対して、その行動だけの改善を求めて指導するのではなく、発信を苦手としている子どもたちの一つの表現の手段であると理解することが大切である。本事例を通して、指導者は、子どもたちの言い分を聞く姿勢を持つことが大切であると強く感じた。また、指導者の一方的な価値観で子どもを評価し、その結果のみで子どもを理解できたと考えるのは危険である。子どもからの発信に耳を傾け、同時に発信することのできる具体的な環境をその子どもに応じて整えて、コミュニケーションの指導をしていくことが、子どもの理解を進める上で最も大切なことであると考えられる。

## コメント

### 行動障害のある子どもをどう理解するか

知的障害のある子ども、特に自閉症の中には激しい自傷や他傷、パニックなどのような行動面における様々な困難さを抱えている子どもたちがいます。知的障害者の福祉や就労の分野では、青年期以降もこうした激しい行動面における困難さを抱えている、いわゆる「強度行動障害」の方への支援が、近年大きな課題となっています。

強度行動障害のある方が入所している施設での実践報告(文献1)の中に、要約すると、次のようなことが書かれていました。「・・・私たちは(その行動を)喜んでやっているのではないかと考えたときには小さな声で対応し、職員に関わって欲しくてやるのではないかと考えたときには問題行動を起こさないように濃密に関わるようにしました。それでも改善しないので厳しくしかることにしましたが、ますますパニックになってしまいます。そして、スケジュールなどをわかりやすく組み立てていったところ、ぱったりと彼の問題行動が止まりました。結局、彼は人が騒ぐのを喜んでいたり、自分にかまって欲しいからやっていたのではなく、『いっどこへ行けばいいのか』『おわりはいつか』という情報が全然なくて、混乱していたり、不安を強く感じていたのでした・・・」。この報告では、いろいろな見通しがつくような工夫をすることで、入所者の問題行動は入所時点で厳しい状態から激減したと述べています。

坂井先生は、まさに対象となったお子さんの抱えていた行動障害に対して、「いつまでするのかわからないということや、どのようにしてよいかわからないといった見通しが持てないという理由と、何を言われているのかわからないというような理由がある」ととらえてアプローチをしています。そして、まず、PCSを使って「朝の会」「音楽」「掃除」「給食」「着替え」などからなる一日のスケジュール表を導入し、学校生活の活動の見通しをそのお子さんがもてるような工夫をしています。考えてみれば、障害のない子どもの学校生活では時間割表があって、その日がどのような予定で流れていくかは、皆が了解しているわけです。あした遠足に行くことは、ずっと前から予定を子どもは知っているものであって、急にその日初めて遠足に行くことを知るわけではありません。我々も、一日のスケジュールは当然のこととして了解しながら生活をしているわけです。でも、自閉症の子どもにとって、そうした見通しが「その子ども」に分かる形で伝えられていなければ、急に何かをやめて次ぎの活動に行くことになったり、突然遠足に行くことになったりする状況に置かれるわけです。我々だって、会議があることを忘れていて急に予定が入ったりすれば、多少なりとも混乱したり動揺することでしょう。会議で何

か報告したり準備が必要だであったりすれば、なおさら混乱することでしょう。

次に坂井先生は、コミュニケーションブックを用いてシンボルをによる表現手段の確立を図っています。自分の意思が他者との間で了解できるコミュニケーション手段がないために伝えられない、理解されないという状況は、それだけで誰にとってもつらくストレスのたまる状況です。彼は、のちにコミュニケーションブックを使って、学校生活以外の余暇の中で、一般の人と会話をするまでになったそうです。

それでも学校生活の中でパニックは頻繁に見られることがあり、その原因は拒否の表現と窮状の改善であると坂井先生は考えてアプローチしています。例えば、作業時に失敗してしまったときに、自分から助けを求めることができないためにパニックを起こしてしまうので、シンボルを使って援助を求める具体的な手段を形成しています。そして、コミュニケーションブックを使って「いやです」「わからないので教えてください」のシンボルを適切に使い分けて相手に伝えることができるようになるとともに、パニックの回数が激減していきエコラリアが少なくなった、と述べています。やはりこれも、私たちの生活の中で考えれば、当然のことにように思います。最終的に自己の行動の選択や生活のありかたを決めていくのは自分自身です。その最も基本となる意思表示の一つである、拒否や窮状の表現が人に伝わらず思うようにならなければ、パニックになるのは当然です。

私は普段、障害乳幼児の通園施設の子どものとかかわる機会があります。その子どもの中で、幼稚園や保育園で行動障害が激しくなり、どうにも対応ができなくなり通園施設へ転園してくる自閉症のお子さんがあります。その子どもたちは、たいてい2～3日、少なくとも1週間ぐらいすると驚くほど行動が安定してきます。その通園施設はモンテッソーリ教育の理念を取り入れた実践をしており、子どもが見通しを持って主体的に活動できるように教室環境や日課、かかわり方を子どもに応じて工夫しています。時間的、空間的に見通しが持てるように環境を構造化することで、子どもが自分で選び活動を展開するようになるのです。

子どもの示す様々な行動をどのように理解するか、これが一番基本的に大切なことです。子どもの示す様々な行動障害を単に現象としてとらえるのではなく、その意味を考えることが大切なのです。大人の注意を引いて困らせるためにしているのとらえるか、見通しがつかなくて混乱している結果としての表現としてとらえるか、その理解の仕方によって必然的にその子どもへのアプローチ、教育的な手立ては変わってきます。そして、理解の仕方を誤ると私たちはいつでも誤ったアプローチをし、良かれと思ってアプローチしているにもかかわらず、子どもを知らず知らず

のうちにさらに追いつめてしまう可能性があるのです。ですから、そうした危険性をいつも肌で感じながら、いろいろな視点から子どもを客観的に科学性をもってとらえ、そして「今の子どもを理解する」ことが大切であると思います。坂井先生は自らの実践を通して、そのことを強く私たちに問いかけています。

坂井先生の実践や私がかかわっている通園施設での実践を、TEACCHプログラムあるいはモンテッソーリ教育法という手法を「活用」した実践であると説明し理解することもできます。こうした手法や技法と呼ばれるものは、それをを用いることが目的となり、それをを用いることで全てを説明し対応できると考えてしまうと、それこそ凶器になっ

てしまいます。しかし、そうした手法は本来、子どもたちが豊かに発達し自立していくことを援助する一つの手段として整理されてきたものです。私たちが「その子ども」の必要性から「活用」していくときに、子どもにアプローチする有用な手段となり技術となります。私は、科学性を持って子どもの行動を理解し、そして確かな手段と技術をもって子どもとかわることが大切であると思います。皆さんはどう考えますか？

- 1) 寺尾孝士 他 (2000) 行動問題への新たな理解. 発達教育, 10月号, 3-9

(佐島 毅)

# 種々の障害を伴う T 君との係わり合い

— 23 年間を振り返る —

群馬大学教育学部

松田 直

## I. はじめに

筆者が T 君と出会ったのは、1977 年の 6 月であった。生後 4 か月の T 君は、まだ首が座っておらず、母親にほぼ水平に抱っこされた状態で教育相談のために国立特殊教育総合研究所を訪れたのだった<sup>1)</sup> (以下、「研究所」と略記、筆者は 1995 年 3 月までここに勤務)。筆者はそれ以来 23 年余りにわたり、断続的に係わる機会に恵まれた。この間、その時々相談内容に係わることを通して、筆者は実に多くのことを学ぶことができたように思う。しかし、今改めて T 君のことをどれほど理解できているのかを自問してみると、その不確かさに愕然とせざるを得ないのが実情である。今回「子どもの理解」というテーマに沿って T 君とのこれまでの経過を振り返ってみたが、「コミュニケーションを少しでも確実にし、また広げていくこと」が T 君にとっても、家族にとっても、また筆者にとっても一貫して中心的な課題であったと思われることから、この視点から記述することにした。

## II. 事例の紹介

1. 事例：T 君 1977 年 2 月生まれ (2001 年 3 月時点で 24 歳)、知的障害者更生施設に通所
2. 家族：両親、姉 (T 君より 1 歳上)、T 君
3. 医学的診断：医学的には多発奇形と診断され、染色体に異常があることが早くから指摘された (19 番または 20 番)。23 歳の時に改めて染色体検査を受けたところ、「10p トリソミー (20p モノソミー) であり、前者が主体で後者の影響は少ないものと思われる (20 番の短腕に 10 番の短腕がほぼそっくり転座している)。」と診断された。
4. 療育・教育歴

T 君は、ほぼ予定日に生まれ (吸引分娩)、体重 3,300 g、頭囲 34.0 cm であったが、出生直後から「左先天性筋性斜頸、右顔面神経まひ、先天性股関節脱臼、高度難聴」を指摘され、栄養管理や検査、肺炎等の治療のために 1 歳までに 4 回入院した。4 か月時に、「難聴かそれとも完全に聾なのか、早期教育が可能かどうか。」を主訴として、研究所の教育相談施設を訪れた。1 歳 2 か月以降は教育相談がほぼ定期的に行われた。

1 歳 10 か月より肢体不自由児通園施設で運動機能訓練

を、3 歳 7 か月より同園で保育指導も受けた。4 歳 1 か月から 2 年間は養護学校の幼稚部で教育を受けた。その後、6 歳から 12 歳までは、重度・重複障害を伴う子どもが多い小学校特殊学級に通い、中学部・高等部は知的障害養護学校に通った。高等部卒業後は、知的障害者更生施設に通所するとともに、月 1～2 回筆者の勤務する大学を訪れている。23 歳 10 か月以降は、週 1 回夕方 3～4 時間、地域生活支援センターを利用している。

### 5. 発達経過のあらまし

1) 運動面：全身の運動については、定額 (8～9 か月)、あぐら座位の保持 (1 歳 4 か月)、あぐら座位での移動 (2 歳 3 か月)、寝返り 1 回転 (2 歳 11 か月)、立位をとらせ松葉杖をセットすると目的的に歩く (4 歳 0 か月)、平地での起立一歩行 (5 歳 6 か月) という経過であり、小学校時代の途中からは早足で歩くことができる。しかし、バランスは十分とは言えず、これまでに 4 回、転倒などによる骨折を経験している。

手指の運動は、両手の指が対称的に動く傾向が今でもあるが、握る・振る・放す・つまむ・回すなどの動きは幼児期から可能であり、周囲の物を手で探索する活動は比較的活発である。最近では、セロテープのスタンドを左手で押さえながら右手でセロテープを引いて切り取り、両手で持って裏表を確かめながら貼ろうとするなど、両手の細かい協応は徐々に上達している。

口唇の運動は、右顔面神経にまひがあるため、右側が十分でなく、コップから飲むときなどは左側に寄せて飲んでいる。構音は明瞭でないが、「オワリ」「ハハハ」「アーチャン」「アーン」など聴き取りやすい音声もある。

2) 感覚面：視覚は、例えば身近な人物が複数写っている写真 (サービスサイズ) を見て名前を言われた人物を捜すことや、トーキングエイドの文字盤から見本と同じ文字を捜すことができる。遠視性乱視のため 4 歳 11 か月から眼鏡を装用している。日常生活に大きな支障を来すような視覚面の問題はないと思われる。

聴覚については、III. で詳しく紹介する。1 歳 8 か月頃より、オルゴールを耳に当てて聴く、種々の玩具や楽器を鳴らす等、音を主な要素として含む行動が確実に拡大し、4 歳の時には、「ちょうだい」「こんにちは」「だめ」「パパ」等の音声言語に対応した行動もみられるようになっていた。しかし、後述のように、日常生活の中でいろいろな物の音

や会話を裸耳で聞き分けることに関しては、かなりの支障があると思われる。

3) 人との係わり合いの面：身近な人への発信行動は、1歳2か月(2度目の来所時)には、嫌なときに首を振ることがみられ、1歳10か月頃からは母親の手を取って近くにある玩具を要求する・母親に玩具を手渡してスイッチ操作を要求する・指差しと発声で手の届かないところにある物を要求する等が強く出てきた。また、感情の表出については、くすぐられて笑う・乗り物の絵本を見て喜ぶ・欲しい物が手に入らないと怒る・泣く等が明確に分化しており、身近な人との係わり合いを好む様子が早くからみられた。

肢体不自由児通園施設での保育、幼稚部以降の教育において、T君は人との係わり合い、特に大人との係わり合いを軸として、いわゆる「集団での活動」にも参加していった。保護者の話しや通知票の記述を見ると、T君にとって学校生活は楽しいものであったと思われる。学校卒業後に通っている更生施設では、ビーズ通しをはじめとする作業の他に散歩やドライブ、魚釣りなどの活動が用意されており、指導員との係わりを中心として、他の仲間(利用者)との係わりも徐々に広がりつつある。最近利用しはじめた地域生活支援センターでは、スタッフや他の利用者と一緒に、散歩、夕食作り、映画鑑賞、温水プールなどの活動を行っている。自宅では、ここ数年、夜寝る前に大声を上げて苛立ち、家族が何を言ってもすぐには収まらないことがしばしばある。

### III. 聴覚の側面について

#### 1. 乳幼児期の聴力検査から

生後間もなく高度難聴を疑われ、4か月時の聴性脳幹反応検査と脳波聴力検査ではすべての検査音に対して無反応ということであった。同じ生後4か月時に研究所で行われた聴性行動の観察は、まばたきや手指の動きを指標として行われたが、3000Hz 70dBの音に対しては反応が(±)、1000Hz 80dB、3000Hz 100dB、1000Hz 110dBの音については反応が(+)であった。また、犬や乳児のなき声、電話のベル等の社会音には(±)という結果であった。

その後、1歳2か月から3歳10か月にかけて11回の検査(CORまたはPLAY)が行われ、徐々に反応は明確になっていった。しかし、検査の結果にはかなりのばらつきがみられた。周波数ごとに閾値の平均(およびレンジ)を図1に示す(数値は聴力レベルの基準に補正)。これらの結果からは、中等度ないし準重度の聴力障害<sup>2)</sup>があることが窺われた。

しかし、就学直前の5歳11か月時に行われた検査では、500Hz; 50dB、1000Hz; 60dB、2000Hz; 50dB、4000Hz;

40dBという結果が得られており、軽度ないし中等度の聴力障害と考えられた。2歳7か月から装着し始めた補聴器(右耳のみ)が4歳過ぎから次第に使われなくなっていったのは、日常生活で耳にする音声や物音を裸耳でもある程度把握できるようになっていたからだと思われる。

#### 2. 学校時代の聴力検査から

就学後は、鼓膜や中耳に炎症が生じることが時々あり(特に右耳)、耳鼻科での治療をその都度受けてきた。小学校1年から高等部3年までに行われた8回の聴力検査の内4回は、就学前と同様にスピーカーを通しての音場聴力検

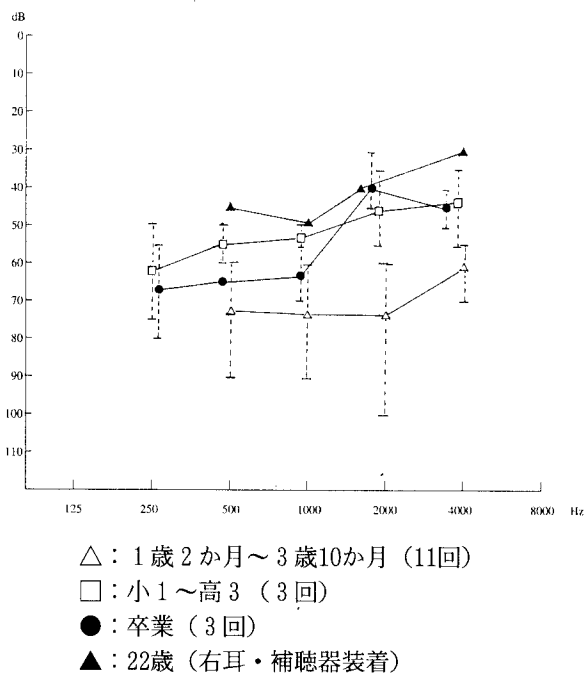


図1 聴力検査(スピーカー法)の結果

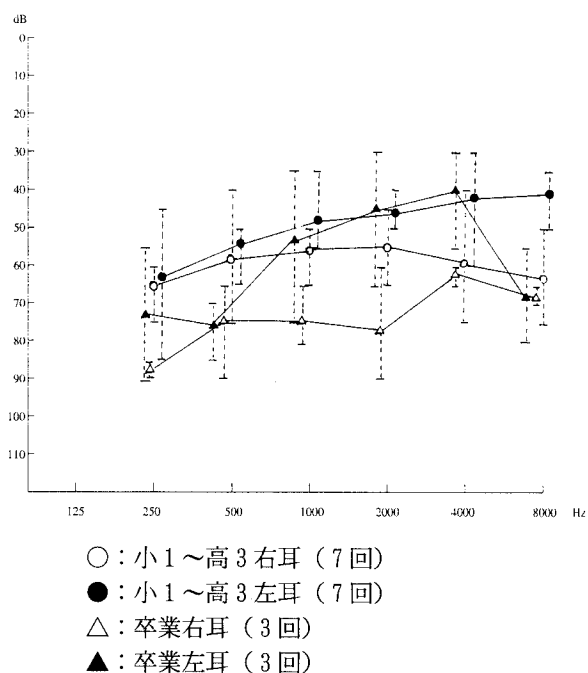


図2 聴力検査(スピーカー法)の結果

査法であった。図1より、学校時代の方が幼児期よりも閾値が小さく、結果のばらつきも小さくなっていることが分かる。

学校時代には、受話器をつけて左右の耳を別々に検査すること（標準聴力検査法）が7回行われた。その結果を図2に示す。結果のばらつきは決して小さくないが、高い周波数になるにつれ右耳よりは左耳の方が閾値が小さくなる傾向が窺われる。

### 3. 卒後の聴力検査から

養護学校の高等部を卒業してからも、それまでと同様に、耳鼻科での治療を必要とする状態になることが時々あった。20歳を過ぎて、「聴力について今後はどこでフォローしてもらうのがよいのか」ということが話題になったことと、「前よりも言葉への反応が良くないようだ」と保護者が感じるようになったことから、研究所の他に病院や障害者更生相談所でも聴力検査が行われた。また、研究所での検査結果が保護者が思っていたよりも厳しいものであったことから、「補聴器の効果をもう一度試してみたい」という保護者の思いは強くなっていった。

筆者の手元にある検査結果を図1と図2に示した。図1（スピーカー法）からは、250Hzから1000Hzにかけては、学校時代よりも10dB程度閾値が上昇していることと、補聴器を装用することで、聴こえが改善され得ることが窺える。図2からは、学校時代と比べて、右耳の閾値が250Hzから2000Hzにかけて20dB程度上昇していることと、左耳の閾値が250Hz、500Hz、8000Hzに関しては上昇していることが窺える。これらの結果からは、卒業後の聴こえは学校時代よりも少なくとも部分的には低下している可能性があり、右耳に補聴器を装用することで、その効果が期待されると考えられる。

## IV. コミュニケーションの広がりについて

### 1. 乳幼児期

上述したように、T君においては、乳幼児期の早期から、身近な人とのコミュニケーションの土台が築かれていた。すなわち、母親が少し離れると声を上げて泣くこと、身近な人に手遊びをしてもらおうと笑うこと、身近な人に物を渡したり、指差したりして要求すること、自分の意に添わないことをされた時に首を横に振ったり、声を出したり、手を振り下ろしたりして「ノー」の意思を表わすこと、などである。

このような土台の上に、T君のコミュニケーション行動は徐々に広がっていった。2歳頃からは“バイバイ”など母親や姉の動作を見て模倣することがみられるようになった。家庭で意図的に取り入れた身振りサインのうち“ちょうだい”“おしっこ”“おしまい”は、4歳の時点では自

発するようになっていた。同じ4歳の頃には、上述したように、「ちょうだい」「こんにちは」などの音声言語に対応した行動もみられていた。

養護学校の幼稚部では、音声言語に加えて身振りサインと写真をコミュニケーションに用いることが重点的に取り組まれた。その結果、例えば担任が歯を磨く場面の写真を見せながら「歯磨きをしよう!」と言うと、T君は「アー」と声を出して手で歯を磨く動作をして、洗面台に向かうようになった。通知票によれば、音声言語、身振りサイン、写真で受信できる事柄は50余り、T君が身振りサインで発信できる事柄は20余りに上っている。

### 2. 小学校時代

小学校（特殊学級）の低学年の頃には、例えば、名前を呼ばれると「アー」と言いながら手を挙げるなど、集団の中で教師の指示を受信して的確に発信することがいくつか可能になり、また、友達や身近な物について、実物・写真・ひらがな文字・音声言語の対応を図る学習も行われた。家庭や教育相談の場面でも同様の基礎学習が行われ、9歳の時にはカードに書かれた『おしまい』というひらがな文字を見て、対応する身振り（両手の掌を擦り合わせる）を自発するようになった。なお、小学校の2年生の途中から、Fさん（音楽教育と障害児教育を学修）が定期的に家庭を訪問して、T君とのコミュニケーションを広げる係わりをもっていた。

音声発信の面では、母親を呼ぶ時に「オタータン」、汽車を見て「トットー」などを自発する他、母親が「お口は?」と言って発声を促すと、母音に近い音声で物の名称を言おうとする傾向もみられるようになった。その際、音節数が3～4個以内の言葉であれば、音の数や抑揚が概ね合っていることがしばしばあった。

この他、好きな曲を身振りや楽譜の表紙の絵を指差して要求したり、母親に特定の絵本を読んでほしいと要求したりすることもあった。

小学校の高学年では、種々の絵について仲間分け、ひらがな文字の見本合わせの他に、絵と身振りの対応を図る学習も行われ、身振りサインの発信が一時増えた。家庭では、Fさんが机上での学習に加えて、買い物でひらがな文字カード（絵が添えてある場合もある）を見て品物を探すことも試みた。家庭での係わりに用いられるカードは120枚を越えていた。ひらがな文字カードを見て確実に身振りができるのは、「ほん」「めがね」「おふる」「て」「あし」「くるま」等12種であった。またこの時期、幼児向けのひらがなカルタを用いて母親がT君とカルタ遊びをするようになり、読み札を読む母親の音声を聞いて、正しく取れる札（絵+ひらがな1文字）が徐々に増えていった。T君の音声発信は、少なくなかったが、明瞭に聴き取れる言葉としては「あし」が新たに加わったのみであった。

教育相談の場面では、ひらがな文字カードを見てトーキングエイドの同じ文字を探す学習も行われた。

### 3. 養護学校(中学部・高等部)時代

養護学校(知的障害)では、小学校の時よりも多い人数で過ごす時間が増えた。絵カードや文字カードを用いた学習が定期的に行われた時期もあったが、音声言語での会話がある程度できる生徒や文字を書ける生徒が多かったこともあって、T君が発信に使える絵や写真、ひらがな文字のカードなどが特別に用意されることはほとんどなかった。家庭や教育相談場面では、小学校時代に引き続いてカルタ遊び等が行われた他、ひらがな50音表やひらがなゴム印、さらにはトーキングエイドを用いて身近な物や身体部位などの名称を綴る学習も行われた。また、T君が体験したことや、関心のある話題をめぐって係わり手(Fさん、筆者)がT君に話しかけ、簡潔な文章で日記風に綴っていくことも試みられた。

いわゆる音-文字対応という点では、例えば、中学部2年生の時点で、「あ、い、う、え、お、く、こ、し、す、た、つ、て、ほ、み」の14文字については、音声のみの手がかり(たとえば、「い、'いす'のい」という音声)で50音表から正しく選択できることが多かったが、他の文字については明確でなかった。また、見本の文字が提示されていても、「さ」と「き」のように形の似ている文字については混同する傾向が強かった。その後、「ん」や「ゝ」(てんてん)など、音声の手がかりのみで50音表から正しく選択できるものは徐々に増えていったが、高等部を卒業する時点でも、確実に選択することが難しい文字が半分くらい残されていた。

## V. 最近のT君の様子

### 1. T君と筆者の係わり合いの基本的な流れ

T君が養護学校の高等部を卒業して、更生施設に通所するようになった1995年4月に筆者は研究所から現在の職場に異動した。この5年余りは、月に1~2回の係わりが続いているが、約2時間の活動は、おおよそ次のような流れになっている。

①母親から近況を話してもらう、②その中からT君にとって印象深いと思われるできごとや、T君が絵、写真、本などで選択したものを話題として取り上げる、③取り上げた話題について、筆者が分かりやすい言葉でT君に話しかけ、ひらがな文字に書いてみるか、T君に打診する、④T君が「ウン」と言って応じたら、その言葉を筆者が声に出しながらひらがなゴム印で綴る(見本)、⑤筆者がT君の左手をガイドして、見本の文字を左から順に指差させ、音読する、⑥T君はその文字と同じ文字をトーキングエイドで探し、右手で打つ、⑦見本と異なる文字を打った場合には、

筆者がカーソルを戻し、見本を再度見るように促す、⑧迷っている場合には、筆者が「この辺り」と言いながら指で正しい文字の周辺を差す、⑨見本と同じように完成したら、T君に印刷キーを押してもらい、⑩プリンターに出てきた紙(1行分)を筆者が途中まで切りやすくし、残りをT君が引っ張って切る、⑪T君がひらがな文字以外の余分なところをはさみで切る(印刷された面を上にして紙を左手に持つようにガイドする)、⑫切り取ったひらがな文字部分をセロテープで見本の下に貼る(筆者がひらがな文字の紙を押さえている)、⑬このような手順でいくつかの文字を綴り、A4用紙が一杯になったらT君の前方の壁に掲示する、⑭途中で休憩をとる(ビデオを見る、飲み物を飲む等)、⑮A4用紙3枚前後になったら終了し、コピーを作る活動、用紙をホッチキスで綴じる活動、片づける活動を行う。

これらの他、用紙にサインペンやボールペンで描く活動、キャンパス内の散歩、階段を上って5階から赤城山、榛名山を見て写真を撮る活動なども随時行う。

### 2. T君と筆者の係わり合いの実際

以下に、最近の係わり合いの様子を2001年3月8日のビデオから紹介する。

この日の最初の話は、4日前の夜にレストランの駐車場でT君が車止めにつまづいて転び、左肩・左肘・左膝と右手の平に怪我をしたことであった。そこでこの話題から話を進めてよいか、T君に打診した(表1)。

この後、同様の展開で『かた』『ひじとかた』『ひざがいたい』『てもいたい』を綴った。ここでA4の用紙が一杯になったので、始めから読み返した後、掲示した。筆者は、次の話題として、サポートセンターで夕食を作ったことを取り上げようと思い、その時の活動メモを見せながら打診してみた(表2)。

この後、同様の展開で『ごはんをつくりました。』を綴った。続いて、『しょうがやき』と綴ることを提案したが、肉の絵カードを探すうちに、T君が風呂の絵カードを取り出し、やがて「おわり」を主張しはじめた(表3)。

この後、『ぼてとさらだ』の見本を提示したが、T君は『ふろ』の絵カードを筆者に見せ、身振りサインをした。そこで筆者は、T君の気持ちを表現すべく「ふろにはいりたい」と言いながら、トーキングエイドの文字を順に指差していった。T君は正しく綴ってから“お風呂”の身振りサインをしつつ「アッター」と発声しOKサインも自発した。とても嬉しそうな表情で、これに続いて紙を切る・貼る活動をしてから、再びOKサインを自発した。

筆者がトーキングエイドで「ふろにはいりたい」の再生を繰り返すと、T君は急に天井方向を見上げて、指差した。筆者は「電気?」と言ったが、T君の表情は何か違う感じで、筆者も母親も「何かな?」と考えあぐねた。T君はひらがなゴム印の方に手を差し出して、筆者に綴るように要

表1 『けが』『ころんだ』を綴る場面

T君の行動	筆者の活動
<p>1. “ウン”と肯く。</p> <p>2. 『か か』とトーキングエイドで打つ。</p> <p>3. 『け』を打つ。</p> <p>4. 『か』を打つ。</p> <p>5. 濁点を打つ。</p> <p>6. 印刷キーを押す。</p> <p>7. 1行分の紙が出てくると、「アー」と発声。</p> <p>8. 紙を引っ張って切る。続いてセロテープ台を手前に持ってくる。</p> <p>9. はさみを取って、「アー」と発声しながら切る。</p> <p>10. セロテープを長く切り取り、勢いよく紙の上にあてがう。両手の人差し指でセロテープを撫でて貼る。「アー」という発声。自発的に両手でOKのサインを発し、「アー」と言う。</p> <p>11. “ウン”と肯く。</p> <p>12. 『こ』を打つ。</p> <p>13. 『ろ』を打つ。</p> <p>14. 『ん』を打つ。</p> <p>15. 『き』を打つ。</p> <p>16. 『な、は、さ、に、き』を打つ。</p> <p>17. 『き、し』を打つ。</p> <p>18. 『た』を打つ。</p> <p>19. 濁点を打つ。</p> <p>(以下、紙を切る・貼る活動)</p>	<p>1. T君の肩、膝に軽く触りながら「肩と膝を怪我しました。駐車場で転んで怪我をしました。「けが」を打ちますか？」と言う。</p> <p>2. 発音しながら、ひらがなゴム印で『けが』の見本を作る。見本を見せながら上記の1. を繰り返す。</p> <p>3. 見本を示し、「けー」と言う。</p> <p>4. 「そうそう、次は‘か’だよ。」と言う。</p> <p>5. 「てんてん」と言う。</p> <p>6. 印刷キーを指差す。</p> <p>7. 印刷中「まず、怪我の話し」と言う。</p> <p>8. 紙を切りやすいように大部分を切る。</p> <p>9. はさみで切る身振り動作をしながら「切ります」と言う。紙を手に取り、文字を見せ、左手で持つように促す。</p> <p>10. 切り取られた紙を見本の下に置いて押さえる。</p> <p>11. 「よーし、きれいに貼った！」と言う。再度「けが、肩と肘と膝、転んで怪我をしました。」と部位に触れつつ言う。「転んだ？」と尋ねる。</p> <p>12. 「じゃあ、次は‘ころんだ’を打つよ」と言う。2. と同様に見本を綴り、「こー」と言う。</p> <p>13. 「ろー」と言う。「この辺り」と指差す。</p> <p>14. 「ん」と言う。</p> <p>15. 「たー」と言う。</p> <p>16. 「惜しいな、たー」と言う。「この辺り」と指差す。</p> <p>17. 「自分の(名前の)字を忘れてどうする、今日は、補聴器がないから難しいのかな」とつぶやく。「たー」と言う。</p> <p>18. 『た』のキーを指差す。</p> <p>19. 「てんてん」と言う。</p> <p>20. 「そうそう」と言う。(「やっぱり、耳の状態が違うのかな、どうですか」と言うと、母親は「少し耳垂れが出て、補聴器を止めているうちに怪我をして・・・。」と言う。)</p>



表2 『せんたー』と綴る場面

T君の行動	筆者の活動
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 活動メモを見て指差し「ウン」と言う。</li> <li>2. トーキングエイドの方に手を差し出す。</li> <li>3. 『ん』を打つ。</li> <li>4. 『ね、こ』を打ってから『せ』を打つ。</li> <li>5. 『も』を打ってから『ん』を打つ。</li> <li>6. 『た』を打つ。</li> <li>7. 『ー』を打つ。</li> </ol> <p>(以下、紙を切る・貼る行動)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. サポートセンターの活動メモを示し、「今度はこれがいいかな、センターで生姜焼き、ポテトサラダ、味噌汁を作りました。センターでご飯作りをしました。おいしかった？」と言う。</li> <li>2. 「じゃがいも」と言いかける。</li> <li>3. 「じゃあ、行くよ、まず“センター”と言う（母親が「センターで分かっていると思います」と言う。「せんたー」の見本を作って「せー」と言う。</li> <li>4. 「この辺り」と言いながら指差す。</li> <li>5. 「ん」と言う。</li> <li>6. 「たー、この辺り」と言う。</li> <li>7. 「伸ばすのは棒だ、この辺り」と言う。</li> <li>8. 「うん、センターの話しだ。」と言う。</li> </ol>

表3 「おわり」のやりとりを含む場面

T君の行動	筆者の活動
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 肯く。</li> <li>2. 母親からカードのファイルを受け取り、ページをゆっくりめくっていく。『おしっこ』のカードの文字と裏の絵を見る。『てぶくろ』の文字をみる。「アーアー」と発声。</li> <li>3. 肯く。</li> <li>4. 『ふろ』の絵カードを取り出し、「アーター」と発声。</li> <li>5. “お風呂”の身振りサインを自発する。</li> <li>6. トーキングエイドで『ふふふ』と打つ。</li> <li>7. 『ふろ』と綴る。</li> <li>8. 両手でOKサインをする。(以下、紙を切る・貼る活動)[この後、『ぴざ』の絵カードを取り出し、同様に綴る活動]</li> <li>9. 笑う。</li> <li>10. 『し』を打つ。</li> <li>11. 『よ』を打つ。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「生姜焼き」と言う。</li> <li>2. 『しょうがやき』の見本を作る（母親が肉の絵カードを探すが見つからない）。</li> <li>3. 「肉のカードはなかった？」と言う。</li> <li>4. 「センターでご飯を作りました。‘しょうがやき’を打とう」と言う。</li> <li>5. 「‘おふろ’は後で打とう」と言う。</li> <li>6. お風呂の身振りサインを真似る。</li> <li>7. カードの文字の『ろ』を指差して、見るように促す。</li> <li>8. 「やったー」と言う。</li> <li>9. 「ふろ」「ピザ」と読み返す。</li> <li>10. 「生姜焼き、残っています。しー」と言う。</li> <li>11. 「“よ”はこの辺り」と言う。</li> </ol>

12. 『い い え』を打ち、“終り”の身振りサインを自発。
  13. 『う』を打つ。
  14. 『さ』を打ってから『か』を打つ。
  15. 濁点を打つ。
  16. 『や』を打つ。
  17. 『き』を打つ。続いて『お』を打つ。(以下、紙を切る・貼る活動)
  18. 肯く。
  19. 「アハハハ」と笑う。
  20. 『お』を打つ。「オワリ」と発声しながら“終り”の身振りサインを自発。
  21. 肯く。
  22. 『き あ き か』を打つ。
  23. 『い』を打つ。
  24. 『し』を打つ。
  25. 『か』を打つ。
  26. 『つ』を打つ。
  27. 『た』を打つ。
  28. 「ア—ア—」と発声。
- (以下、紙を切る・貼る活動)

12. 「うー」と言う。
13. 「まだまだ、休憩はあるよ。休憩して、もう一枚、そこで終わり。うー」と言う。
14. 「かー」と言う。
15. 「てんてん」と言う。
16. 「やー、この辺り」と言う。
17. 「きー、この辺り」と言う。(『おわり』の『お』を打ったものと解釈)
18. 「センターでご飯を作りました。生姜焼き、美味しかった?」と言う。
19. 『おいしかった』の見本を作る。
20. 「おー」と言う。
21. 「ここで休憩、ここで終わり。」と用紙を示しつつ言う。
22. 「いー」と言う。
23. 『い』の文字を指差す。
24. 「しー」と言う。
25. 「かー」と言う。
26. 「‘っ’はこの辺り」と指差す。
27. 「たー」と言う。
28. 「うまい、うまい。」と言う。

求してきた。筆者が「‘でんき’でいいの?」と言うと、T君は肯いたが、何かずれている感じが残った。

この後、『でんき』を綴る活動を行った。綴り終わると、T君は立ち上がり、サインペンの入っている鉛筆立てを持ってきて、絵(線画様)を描いた。T君が自発的に綴ろうとした言葉「ふろ、ぴざ、でんき、ふろにはいりたい」を筆者が読むと、T君は「おわり」と言う。筆者は、ポテトサラダがまだ書けていないことを言い、『ぼてとさらだ』を綴る活動に誘った。これが終わってから、休憩に入った。休憩中は、ビデオを見て、高カロリーの補助ドリンクをストローで飲んだ。母親がドリンクのパックに書いてある説明を読もうとして手を伸ばすと、T君は遠ざけ、「ア—ア—」「オワリ」と言いながら両手で×を作った。続いて、「ア—ア—」と言い、トーキングエイドで『くけ』を打った。筆

者と母親には「おかあさん、だめ」と言いたかったように感じられた。

この後T君は、早く終わりたいということ、「おわり」という音声で表わしたり、“おわり”の身振りサインで表わしたり、車のハンドルを動かす動作で表わしたりしていた。筆者はその都度、用紙を示しつつ、「ここまでやったら終わり」と伝えた。T君の表情には、「終わり」を巡って筆者とやりとりをするのがおもしろい、というような感じが窺えた。この日は、休憩後に『じゃがいも』『たまねぎ』『にんじん』『しょうが』『ごはん』『みそしる』を見本を見ながら綴り、『おわり』を筆者の音声の手がかりだけで綴って終わった。

筆者は、出来上がった3枚の用紙を見せながら、最初からゆっくり読み返した。T君は「フ—」と笑い声を上げ

ていた。コピーを取りに印刷室に行き、ホッチキスで綴じ、片づけをした。筆者が手帳を出して次回の予定を記入した。いつもは、この手帳が登場するとT君はさっと立ち上がり、教材バッグを持って挨拶をし、母親よりも先に廊下に出ていくのであるが、この日はなかなか立ち上がらなかった。筆者が「足、痛い？」と尋ねると、T君は肯いた。母親が立ち上がるように促すと、ようやく立ち上がり、帰途についた。

なお、高等部卒業後は、言語指導に詳しいUさんが家庭を訪問してT君との係わりを時々もっている。

## VI. 考 察

T君の障害の状況や行動の広がり、最近の様子を紹介した。ここで、改めて「コミュニケーション」の視点からT君について捉え直してみる。

第一に、運動面についてであるが、乳幼児期に移動運動の発達にはかなりの遅れがみられ、T君が自力歩行を獲得したのは5歳6か月であった。このことは、周囲の人や物に自力で接近して能動的な係わりをもったり、係わりを広げたりするという点で、不利な状況が長い期間にわたって続いたということであり、その分T君のコミュニケーションの土台作りは制約を受けていたと考えられる。しかし、自力移動がほとんどできない時点でも、手や足の届く範囲の物を探索したり、周囲にいる身近な人とやりとりをしたりすることは、上述(Ⅱ-5-(3))のように明確な形で行われていた。したがって、移動運動の発達が遅れたことは、T君のコミュニケーションの広がりを大きく左右するほどの要因ではなかったと考えられる。

第二に、右顔面神経のまひについてであるが、T君はストローを口の左側に寄せて吸うなど、摂食という点では使いやすい左側を上手にを使って生活をしている。しかし、構音という点では、T君自身の努力や保護者の努力にもかかわらず、なかなか明瞭な構音には至らず、現在でも表1.2.3.に示したような状態である。母親は、「ここ(群馬大学)に来ると声が結構出るが、普段は音声で言おうとすることが少なくなってきた」と心配している。このようなことから考えると、右顔面神経まひという条件は、T君の音声による発信を妨げてきた大きな要因であると思われる。

第三に、聴力についてであるが、図1.2.に示したように、「聴こえ」にはかなりの変動があることと、耳鼻科的疾患を繰返してきたためか、学校時代よりも最近の方が少し聴こえにくくなっていることが窺える。このことは、耳の状態が良いときには聴き取れる音声や、状態が悪くなると聴き取れなくなる、ということであり、また、そのことが最近少し厳しい状況になってきていることを示している。補聴器の効果に期待がかかるものの、難聴があるというこ

とと、聴こえにかなりの変動があるという条件は、T君のコミュニケーションを妨げる重大な要因であると考えられる。

このように聴覚-音声系の困難さを伴いながらも、その時々聴覚-音声系を懸命に使いながら周囲の人との係わり合いを図ってきた、という側面がT君にはあると思われる。しかし、T君にとって聴覚よりも確実な情報の受信経路は視覚であり、自分がその場その場でどのように行動したらよいのか、視覚を通して状況を判断し行動することを重ねてきたと考えられる。学校時代の種々の集団学習場面は、T君にとってそのような力を身につける絶好の場面であったと思われる。最近では、サポートセンターの職員とレストランに入った時に、自らメニューを見て注文をし、食べ終わると請求書を職員に渡して支払うように要求する等、的確な状況判断で職員を驚かせたほどである。

その一方、視覚を通して発信することについてはどうであろうか。眼前に実物や写真、絵、ひらがな文字のカード、50音表、トーキングエイドなどがあれば、T君は眼を使って該当のものに手を伸ばしたり、指差しをしたり、あるいはカードを相手に差し出したりすることである程度は確実に発信できる(表1.2.3.)。眼前にそういう物がない場合、周りの人が「○○のことか?それとも△△のことか?」などとT君の言いたいことを推し量って音声言語で表現し、その中に該当のものがあれば、T君は音声や表情や動作で「YES」を発信することができる。しかし、T君には音声言語の受信に困難があることと、身近な人であってもT君と行動を共にしている時間には限度があり推測可能な生活の領域が限られていることから、T君の言いたいことをそのような方法で当てるのは容易なことではないのが実情である。

実際、上記の『でんき』の例のように、T君が風呂の話しから急に天井方向を見上げて指差した行動には、「天井の蛍光灯」とは異なる意味が込められているように感じられたが、T君が何を連想して天井を指差したかについては、筆者も母親も推測できなかった。『でんき』を綴ることにT君が同意したのは、本意を理解できない筆者への一種の妥協のように思われたのである。

視覚を通して発信することのなかでも、ひらがな文字を用いてコミュニケーションを図ることは、現在も学習途上である。いわゆる「音-文字対応」の不確実な文字が残されていることや、見本のひらがな文字を左から順番に見ていくことがまだ確実ではなく、得意な文字から見てしまう傾向があることなど、クリアすべき基本的な事柄はある。しかし、50音表やトーキングエイドで筆者が「この辺り」と大まかに指差すだけで、正しい文字を探せるようになりつつあることや、筆者が左手に軽く触れると左手の人差し指で一番左の文字を差せるようになってきていること、そして何よりも、T君がひらがな文字を見ることや綴ること

に強い関心を持ち続けていることから、この学習はT君にとって意味があるのだと思われる。学校教育終了後もT君の関心事が着実に拡大していることと、それに並行して発信したい内容も拡大・分化していると思われること、そして本意が伝わらなくて困っていると思われることから、T君もひらがな文字のメリットを感じつつあるのではなからうか。

眼前にないことについても、思い出したり連想したりして周りの人に伝えたいと思っている人としてT君を捉え、T君の発信しやすい状況を整えていくこと、これがT君に係わる全ての人に求められているように思う。少しずつではあるが、家庭・通所施設・サポートセンター・大学などでT君がひらがな文字に目を向け、発信する機会が増えてきていることは明るい兆しであると思う。

最後に、T君との係わり合いを基にして、重度・重複障害を伴う子どもを理解することについて考えてみる。

重度・重複障害を伴う子どもであっても、外見から想像される以上に内面は分化しており、その時々に関心を感じ、何かを考え、何かをしようとしている子どもとして、すなわち、意思をもち能動性を秘めている子どもとして捉えることを常に係わりの出発点として念頭に置く必要があろう。しかし、特に係わり合いの初期には、子どもの意思が明確な形で子どもの方から伝わってくることはまれであり、また、わずかな外界の変化に対しても混乱を生じたり、防衛的になったりしやすいので、係わり手としては、子どもの感覚系・運動系の働きについて細かく把握しつつ、その子どもに日常よく関わっている保護者や施設・病院等の職員から種々の情報を教えてもらいながら、子どもの意思を読み取る努力を重ねることが必須である。

読み取る努力をする際には、係わり手は「今この子どもは〇〇の意思を持っているのではないか」といろいろな可能性を想定し、その中で一番確からしい読み取りに沿って子どもに係わってみて、それに対する子どもの動きを見ながら読み取りの適否を探ることになる。また、子どもが意思を表わしやすいように、実物などの選択肢を用意することも重要である。的確な読み取りは、特に係わりの初期には困難であるが、上記のような努力をゆっくり重ねるなかで子どもの意思を読み取ることが徐々に可能になってくる。

このことは、子どもから見た場合、自分の意思が係わり手に受け止められたと感じられることであり、また、係わり手がどのように関わってくるかが漠然とした形であっても徐々に分かってくることと言える。子どもの側には、その分係わり手への安心感や信頼感が芽生えるであろう。このような両者の関係は、相互理解の初期の状況とも言えよう。

しかし、お互いに理解できるのはごくわずかであり、係わり手の側では子どものもう少し細かい意思を理解しようとするのがなかなか的確な把握には至らず、子どもの側で

は意思が受け止められないことから不安や苛立ち、諦めなどが生じかねないと考えられる。したがって、重度・重複障害を伴う子どもを理解するということは、係わり合いを通して徐々に理解できることが増えていくことであるが、その際、理解が難しくなることも増えるという側面ももったプロセスであると考えが必要があるのではなからうか。

[付記] 稿を終えるに当たり、長期にわたって係わりを継続させていただきましたT君と御両親に感謝申し上げます。また、教育相談におきましては、大坪明德(故人)・菅原廣一・星名信昭・鷲尾純一・村瀬幸子・浦嶋千代美の各先生をはじめとする多くの方々のご協力を得ました。記して御礼申し上げます。

## 文 献

- 1) 松田 直：重複障害を有する子どものコミュニケーション行動と学校教育 ―長期にわたり係わりを継続してきた事例からの考察―。国立特殊教育総合研究所研究紀要、第20巻、45-53、1993。
- 2) 小川 仁・谷 俊治・出口利定：聴覚障害の診断と指導(3版)。講座 言語障害児の診断と指導、第4巻、1995。

## コ メ ン ト

松田先生の報告を読んで

本報告は、T君および彼の家族と松田先生との23年間にわたるかかわり合いの経過であり、また、教育実践研究の経過である。乳児期から青年期に至るまでのこのような長期にわたる事例報告は非常にまれであり、それ故、コミュニケーションの側面に重点がおかれてはいるものの、重複障害児への教育的対応を検討していく上で、貴重な資料になると考えられる。ここでは、この報告を踏まえて、私なりに「子どもの理解」ということについての考えを整理したい。

本文にもあるように、松田先生はわれわれの元同僚であり、ここに取り上げられているT君に関してもわれわれには馴染み深い児童であり、少年でもあった。当研究所教育相談での活動場面的一端を、しばしば目にしていたし、また、研究部内の研究会や長期研修員の研修報告等で彼に関する話題が出されることもあったからである。しかし、ここ数年はT君の顔を見ることもなく過ぎていたが、今回の事例研究を機会に、T君と松田氏との係わり合いの予定日に合わせて私が群馬大学を訪問し(2001年の3月)、成人したT君に会うことができた。そして、本文の「V. 最近のT君の様子」で紹介されているようなやりとり場面を参観させていただいた後、T君の発案で彼から私の写真(イ

ンスタント写真)を撮ってもらうこともできた。失礼な言い方になるかもしれないが、随分と成長したT君に再会できて、嬉しく思った次第である。

さて、上述したように、本報告は23年余という長期にわたる教育的係わり合いの経過であるが、松田先生は、「この間、その時々々の相談内容に係わることを通して、筆者は実に多くのことを学ぶことができたように思う」という。しかし、「今改めてT君のことをどれほど理解できているのかを自問してみると、その不確かさに愕然とせざるを得ないのが実情である」ともいう。これは、どういうことであるのだろうか。

「子どもの理解」という場合、具体的には少なくとも次のような3つの側面についての理解を深めていこうとすることなのではないかと思う。

第1に、相手は複数の障害(機能障害や活動の制限)を有して生きているのであるから、障害があるが故の生きにくさや戸惑いなどが種々予想されるので、相手の行動を通してそれらを理解したいと考える。ただしこの場合、相手自身が生きにくさや戸惑い等を自覚しているとは限らない。このことは、いわゆる「障害の実態把握」とも言えなくはないが、障害実態を把握しただけでは、相手の生きにくさを理解したとは言えないようにも思われる。また、障害実態の把握自体も、重複障害児の場合は容易ではないと考えられるので、固定的、あるいは断定的な見方は禁物である。

松田先生が、T君の主障害である聴力障害について、継続的な追跡を行っているのは、上記のような理由であるように思われる。このような追跡の結果、T君は、聴力レベルが不安定である(変動が大きい)ことが分かったが、このようなことは、T君以外の子どもにもみられるであろうし、聴力以外の面についても予想されることであろう。

本人が必ずしも自覚しているとは限らない、障害があるが故の生きにくさはまた、成長に伴う身体の変化や、生活の場の変化や広がりによって変質したり、新たな問題も生じてくるのが予想されるのである。実際、本文の「はじめに」において松田氏も、その時々々の相談内容に応じてきたと述べられているのは、このような意味も含まれているのではないかと思われる。

第2に、上とは逆に、相手の成長の糸口を見出したいと考える。あるいは、行動の広がりにつながるような可能性を相手の動きや行動の中に見出したいと考える。このためには、相手の行動の意味、あるいは、行為の意味を肯定的に受け止めていくことが不可欠であるが、このことも、「子どもの理解」の一端であろうと考える。

このことは、また、上記の糸口や可能性は限定して観てはならないということでもある。しかし、松田先生のように長い年月の係わり合いを振り返れば、その時々には考えが及ばなかった糸口も見えてくることがあるということが予想される。先生が、T君の理解に関して、その不確かさに愕然としたのはこの為かも知れない。

第3は、上の第2の見方とも関係するが、その時々々の相手の思いを理解したいと考える。その為の助けとなるのが、相手とのコミュニケーションであろう。松田氏は、経過を振り返るに当たって「『コミュニケーションを少しでも確実にし、また広げていくこと』が、T君にとっても、家族にとっても一貫して中心的課題であった」と述べている。

「コミュニケーションを少しでも確実にし、また広げていく」ということは、T君の発信手段や受信手段を広げる一方、係わり手自身の感性を高めたり、相手に分かりやすい伝え方を吟味するということである。同時に、T君と係わり手とのコミュニケーションの内容を広げたいということでもあるだろう。

このような取り組みにおいては、相手の応答や発信行動をみて新たな手段を獲得していることを発見して、相手に対する認識を深めることがあるが、このような過程においてはまた、「このようなことを考えていたのか」「こう思っているのか」「このような悩みがあったのか」という場面に合うことがある。このような2つのことが、相手への理解を深める大きなきっかけとなる。本文の表1～3に例示されているような松田先生の取り組みは、T君の受発信手段を確実にしていくことにもなるが、これらを通して、T君の価値観や人生観を理解していくことにもなるのではないかと思う。

(川住 隆一)

# 係わり合うなかでの子どもの理解

—— 盲難聴二重障害であるNとの係わり合い ——

重複障害教育研究部

土谷良巳

いわゆる未熟児として生まれ、盲で難聴でもあるノゾミくんという一人の子ども（以下Nと呼ぶ。）と係わり合うことができた。これまでの係わり合いを振り返りつつ、子どもが取り組む活動（「遊び」ということもできる。）に係わりを持つことと、係わり合うなかで子どもを理解することについて考えてみた。

Nの紹介：5歳7か月時

1995年8月生まれの男子、現在5歳7か月。双胎の未熟児（在胎26週）であり、872グラムの体重で生まれた。50日間保育器に入り、生後4か月で退院。未熟児であること、視覚と聴覚に障害があることから、種々の医療的なケアを受け、3歳から盲学校での教育相談を2、3か月に一度受けている。退院後は健康上の問題はない。1歳0か月から現在まで同胞（女兒）と共に保育園で保育を受けている。

1歳0か月の時に当研究所の教育相談に来所。2歳0か月に再度来所し、それ以後継続的な来所となる。2歳6か月までは2か月に1度、その後4歳11か月まで月に1度の来所、以降2か月に1度の来所で、2歳0か月から5歳7か月までに24回来所している。3歳8か月からは1、2か月に1回程度保育園への訪問をしている。

未熟児網膜症を発症し、全盲である（光覚はあると思われる）。手探りで、または台車を前にして押しながら移動する。

中程度の難聴（60～70dB）と言われたこともあるが、早期からの補聴器の装用により、50デシベル程度の聴力レベルにあり、聴覚活用は良好である。1歳の頃から、両親や保育士の歌う歌に聞き入る様子が見られ、次々と歌のリズムやメロディーを口にするようになった。口ずさんでいる歌が何であるかは、その歌を知っていれば、初めて聞くものにもしばしば了解できる。聞いたことばはすぐ繰り返そうとするが、聞き取りにくい。また最近では母親を呼ぶ声や食べ物や玩具を求める声が、身近なものにはよく聞きとれるようになってきている。保護者によれば60以上のことばを聞いて理解し発するという。さらに、カータン、チョーダイ、ボール・トッテなど十数語のことばを自発し、話しかける。

麻痺はなく、身体の動き自体に不自由さは感じられない

が、食事、排せつ、衣服の着脱等の身辺処理に介助が必要であり、同年齢の子どもと比べれば一つ一つの動作に時間がかかる。食事には淡泊で、手づかみか食物の盛られたスプーンを口元まで運んで食べ、コップを使う。いわゆる時間排せつである。

遊びは後述するように、音や振動を受け、探り、確かめ、作り出し、変化をつけ、広げつつ味わうことをモチーフにして展開しているように思える。両親のみならず、保育園では親しい保育士に抱っこをせがみ、身体を揺すられたり押しつけ合う遊びなどを好む面もあるが、手を取られてのガイドや他の園児から手をかけられることは好まないようである。

資料の性格

教育相談来所時の係わり合いを記録したビデオ映像を記述にあたっての基礎資料とした。来所は25回であるが、そのうち21回についておよそ1時間30分から2時間のビデオ記録が残っており、そのすべてを見直し、必要に応じて筆記記録を作成した。他に1999年度と2000年度に保育園を19回訪問しており、そのうち8回は保育の一部をビデオに収録してあるが、今回の記述にあたっては参考とするとどめた。

教育相談はプレイルームの入室時から、Nのペースによる自発的な活動展開を損なうことなく見守ること（「現勢保障」）を第一としたが、Nの活動の節目節目で係わり手とのインタラクションがいくらかでも生じるように、また活動が停滞に陥ることがないように、活動の方向転換を誘ったり、新たな活動を提案したりすること（「状況工作」）も随時試みた。一つには彼が「何をどのように取り組むか」について理解する必要があったからであり、もう一つは係わり手の介入をきっかけにして、Nがやりとりをどのように展開するかを知りたかったからである。

係わり合い当初の様子

ここでは係わり合い当初のNの様子を記述してみる。記述の便宜上小見出しをつけた。まず、プレイルーム内の大まかなモノの配置と、それぞれのモノで生じた活動種を図に示しておく。

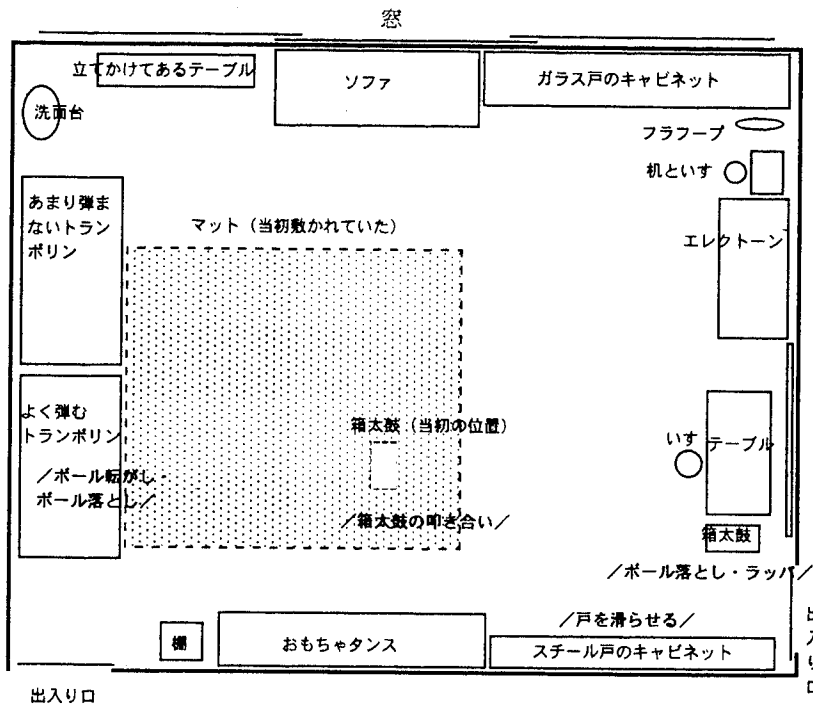


図1 プレイルーム配置図

<セッション2 (2歳0か月、以下02:00と記す。)>

移動・探索:

音のするカゴを探しつつ這って動く。床に敷いたマットの縁に触れるとマット上に戻る。お母さんの声がわかり、後ろから声をかけられると「アイッ。」という感じで動きが変わる。

プレイルームを準備室側のドアの方へよちよちと歩いていき、テーブルの周囲を探るように動いてから、床に仰向けになる。そのまま頭を左右に揺する。立って椅子の背もたれをもち前後に揺する。揺すってはパッと手を放す。回り込むようにして椅子の周囲をまわる。再び床に仰向けに寝転がってテーブルの脚を左手でつかみ、身体を左右に揺する。

バットの音:

テーブルに向かって椅子に座るように促す。金属製のバットの中にお菓子を入れて食べるように誘うが、両手でバットをもち上げては手放し、テーブルに打ち付けて音を作り出す。Nの手を取り土谷ののどにあてて名前を呼びかけ、振動と音をつたえようとするが、Nはバットの音出しを続ける。／オシマイ／の身振りサインをガイドするといやがる。

やがてバットを大きく持ち上げて落とすようになる。大

きく落とす、あるいは少し持ち上げては落とすというように、落とし方に変化をつけていく。バット落としを繰り返しつつバットの縁を目に当てる。バットがテーブルから落ちるとテーブル面を手で探る。バットを頭の後ろから滑らせて落とす。テーブルへ放り投げる。／オシマイ／と手の動きをガイドして椅子から降りすとベソをかく。(写真1-a、1-b)

カタカタ:

幼児用カタカタを押して動き回るが、すぐに座面の蓋を開け閉めしてパタパタと音を出す。カタカタを押しながら、床に打ち付けるようにして、また壁に突きあてるようにもして音と振動を作り出す。

伝い歩きでトランポリンへ:

キャビネットからおもちゃタンス、棚、跳び箱から入り口のドアへと伝い歩く。よちよちと動き、トランポリンにぶつかり崩れるように座る。すぐに手をフレームへ。

両手でフレームを握り、手を左右に滑らせた後、手の動きを止めじっと考えるような表情。バネを探り、次にフレームをくわえる、歯をフレームに打ち付ける。立ち上がり、トランポリンのフレームを両手でつかむが、トランポリンに上ろうとはしない。右側にあるもう一つの緑色のトランポリンへ伝い歩き、ゴム製のバネをいじる(音が出ない)。

母がトランポリンにのせる。四つばい手で母親をさがす。父親がのって膝に抱いて揺する。身をまかせている。父親が膝を右手でたたく／ヤッテ／サインをガイドする。ガイドに続けてその動きを繰り返す。揺れが止まると右手が動き宙で一瞬止まる。続けてガイドを数回繰り返す。／ヤッテ／サインを自発(右手で父親の膝をたたく)。もう一度繰り返す。さらにもう一度。父親に膝に抱かれたまま、後頭部を父親の胸のところで左右にこするように動かす。



バット



カタカタ

写真 1-a 1-b

### ブロックの入ったバケツ：

バケツ(プラスチック製)を傾けてブロックをがちゃがちゃと外へ出すが、ブロックには手を出さず、バケツを持って振り回そうとする。うまくいかず、ぐずり声を出し床に仰向けになる。バケツの蓋を掴むと両手で振り回す。頭へ持って行ってこすりつける。

### フラフープ：

フラフープを手渡すと両手で持って振り回す、左右に振る、たてで振る、首にかける、はずす、脚にかける、寝ころんで脚にかける。床に仰向けになり、右手で持ちあげては落とす、持ち上げては振り回す、というようにして、変化をつけながら音と振動を作り出す。

### 食 事：

母に横抱きに抱かれて口へ食物を運ばれるが、母の手の動きを捕まえたり、手で食べ物を取りにいくような動きはない。

### <セッション3 (02:02)>

#### トランポリンとタンバリン：

土谷に抱かれて入室、トランポリンへ。抱かれたまま身体を前後に揺すり、トランポリンの揺れにまかせている。土谷と向かい合って座り、手をつなぎ合う。一緒に揺れる。長座位の土谷の膝に背後から抱かれて座る。土谷は声をかけ、背中への合図を送りつつトランポリンを揺するが、その揺れに身をまかせている。

眼前においてあるタンバリンにふれると、つまむ、なでる、たたき動きが出る。土谷がタンバリンをたたくと両手を前方の空中に差し出した状態で音を聞く、動きを止め自分の番を待つかのようである。

#### バット：

土谷の膝の中で テーブル上のバットの中からお菓子をつまんで食べる。すぐに右手でバットを持ち上げては落とす。金属音。土谷はその右隣の箱太鼓をたたいてみるが、バット落としはやめない。むしろバットを箱太鼓の上に置いて両手で縁をもち、箱太鼓上にバット落とそうとする。

#### 箱太鼓：

ばちを右手に持たせ箱太鼓をたたくようにガイドして左手をバットから放させようとするとバットを追う。土谷がNの左手を箱太鼓に置き、バチを握らせ右手で箱太鼓をたたくようにガイドするが、バチを放してしまい、箱太鼓に手のひらを広げておく。土谷が箱太鼓をバチでたたく。その振動と音を両手で受けている。

ときおり右手で箱太鼓をたたく。その際左手は箱太鼓をさわったまま。バチを右手に手渡すと持ちはするものすぐに落としてその音に聞き入る。左頬を箱太鼓につけ、右手でたたく。再び右手にバチをもってたたくようにガイドすると、応じるものやがて落として音を出すことへ。次にバチをわたすと、持ってたたくとする。

途中眼前で土谷がタンバリンをたたくが、箱太鼓への集音がとぎれることはない。時折、アアアと声を出す。

#### 箱(型)木琴：

箱木琴を出し、バチをわたすと、左手で木琴をさわって右手のばちで繰り返したたく。土谷と交互に木琴をたたき合う。木琴の鍵盤のひとつを手に取りこねるようにさわると、口へは持っていかない。並んだ鍵盤を一つずつ手取るようにし、てこの原理で浮かせては台に打ち付け音を出す。

#### 土谷に抱かれる：

自分から土谷の方を向き、アアと声を出す。おしまいということのようでそのまま床に仰向けになる。立ち上がって膝立ちの土谷の方を向き手を出す。抱かれたそうである。抱くと声を出しうれしそう。

#### 母 親：

床に座り母親が名前を呼ぶとその方向へ向かう。だがタンバリンとバットの音が聞こえると即座に手を出してさがしはじめる。床においたタンバリンを高這いの姿勢のまま手でたたく。すぐに立ち上がり周囲をさぐるような様子。母親が名前を呼ぶと手を出す。母親に抱かれて笑顔。母親がテーブルに手をつかせて立たせるが、すぐに後ろを向いて母親の方に戻り、抱かれると笑顔。

#### おもちゃを入れたかご：

おもちゃの入った箱を提示する。ガチャガチャとおもちゃを取り出す。手に持って振り音と振動を作り出す。かごの取っ手をつかみ縁にぶつけるようにして音を作り出す。おもちゃよりもかごの取っ手を動かす方が楽しい様子。

#### ボール：

床に座り座りで座る。バレーボール大の硬めのビニールボールをわたすと、膝上に両手で持つ。柔らかめ、固め、テニスボール大の柔らかいビニールボールというようにいくつかのボールを手渡すと、一つ一つさわると。両手で抱えるようにしながら爪を立て、硬さ柔らかさを調べているようである。ときおり他のボールに手を出す。床におかれたボールの位置関係を理解している。二、三箇所穴のあいた木球(テニスボール大)をわたすと穴に指を入れる。指を入れかえる。ボールを持ちかえる。声が出てくる。ボールがいくつか入ったかごに手を出し、他のボールをさがす。ボールを比べているようである。

#### 中太鼓：

床に座る。太鼓を出すと手でさわって、たたく。右手にばちを持たせると、左手を太鼓面におき、右手のばちで太鼓をつつくようにしてたたく。ばちを手放し両手で太鼓をたたくが長続きはしない。

#### イ ス：

立ち上がってテーブルに触る。イスの背もたれにさわると、イスの背後から両手で背もたれを持ち、前後に揺すってガチャガチャという音を作り出す(前回と同様)。



隣により高いイスを持ってきてさわらせる。そのイスも同様に揺するが、カタカタと音がしないこと、大きくて扱いにくいこともあって、すぐにもとのイスに戻る。二つのイスを横に並べ、イス上に立ち上がらせると両方のイスの間を動くが、小さな方のイスに戻ろうとする。

眠くなってきた様子だが、床におかれたラジカセの音楽に対して耳をつけて聞き入る。両手で押さえつけるようにして聞いている。

ここまでの様子から、Nはバットのエピソードにみられるように、モノを落としたり、たたいたりして音と振動を作り出している。大きな金属音は魅力的なようだ。この「音・振動遊び」への集中は著しいものがある。味わうように受け入れているとも言えようか。

バットの持ち方、扱い方を見ると、かじる、くわえる、目に縁をあてる、両手で持ち上げる、落とす、頭の後ろへ放り投げる、振り回すなど様々な扱い方をしている。フラフープは、音の大きさに関してはバットの比ではないが、左右に振る、大きく振りまわす、縦に持って振る、首にかける、脚にかけるなど工夫をかかさない。ボールの硬さを指先でさわくりくべてもいる。モノの扱い方がこのように多彩であるのはモノを扱うことによって生じる音と振動を深く味わっているからかもしれない。ボールやイスをさわり比べるのは、材質が音と震動の発生源として重要な情報であることによるのだろうか。モノを扱うことから生じる音や振動を味わうことと、変化させつつ比べるというNの探索的な営みは関連しているようである。

箱太鼓はバットを落とす台にすぎなかった。やがて両手をついて音と振動を作り出すようになり、すぐにバチを落としたり片手でたたくようになった。土谷と箱木琴をバチでたたき合うなど、交互性も見られた。トランポリンの上では父親と揺れながら、合図としてガイドされた／モット／あるいは／ヤッテ／の身振りを自発させる動きを見せている。やりとりにおけるこのような交互性は、これからの土谷との係わり合いにおいてどのように拡がっていくのであろうか。

歩行はまだよちよち歩きや伝い歩きでおぼつかないものの、マット上を這いながら縁を手がかりに中央部へ戻ったり、テーブルの下に入り込み、立ち上がってイスの周りを回るなど、移動には探索的な側面が見られる。幼児用カタカタを押して動き回るが、カタカタは押しながら動くことのみならず、床や壁に打ち付けるようにして音と振動を作り出す遊びになっている。移動空間やモノの把握にはいかなる進展がみられるのであろうか。

## 係わり合いにおける活動種の変遷

まずこれまでの係わり合いでNが取り組んできた活動について概観してみる、すべてのセッションを通じてNが取り組んだ活動種を、扱ったモノ（道具）とその扱い方に基準をおいて眺めてみると、表1のようになる。

ここでは活動を、

- 1) 音と振動を作りだし受ける活動（音・振動系）、
- 2) 係わり手とのやりとりへ発展させることができた活動（やりとり系）、
- 3) 空間の移動やモノを扱う際に見られた探索的活動（移動・探索系）、
- 4) モノを操作する課題的活動（課題系）、これはある一定の道具立てのもとでの一定の手続きをもった活動となっている。

この4種に分けて、毎回の推移を示してみた。

特に積極的であった場合は◎で、消極的・一瞥的であった場合は△とした。また毎回のセッションにおいて、積極的であるばかりでなく、集中という点でも、発展性という点でも、また持続性や繰り返しといった面でも、その日に特に熱心に取り組んだ活動が見られることが少なくなかった。いわばその日の「旬」ともいえる活動であり、これを●で示した。（この判断はいくばくか主観的であることは否めないが、ここでは係わり手の受け取り方を反映していることが、係わり合いの質の記述としてはむしろ重要であると考え。）

このうち、●と◎の印に目を向けてみると、Nが取り組んできた活動にいくつかの流れを見ることができる。

音・振動系では、

- 1-1) 係わり当初のバットやタンバリン落としは、それほど変化（バリエーション）を示すことなく数回で影を潜めている。
  - 1-2) ボール落としは断続的ではあったが継続して熱心に取り組まれている。これについてはボール転がしや訓練用ロール転がしとの関係で後に詳述する。
  - 1-3) 第2四半期にはキャビネットの戸を滑らせることが始まったが、やがてそれは減じていき、荷物かけを壁やドアにぶつける遊びに交代した。
  - 1-4) その間フラフープや積み木いじり、メロディー楽器での音出しに取り組んだが熱心というほどではなかった。
- やりとり系では、
- 2-1) トランポリンをたたく、揺するやりとりが前半で活発であった。これは最後まで続いていくが、途中からトランポリンにのって揺れる活動へ、そしてボールを転がす面あるいは台として使うようになり、さらには移動探索の際の一つの拠点として、その扱い方が分岐していく。全体に後半は勢いが落ちている。

	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S21	S22	S24	S25
<b>&lt;音・振動系&gt;</b> トレイ・バット落とし ボール落とし タンバリン・太鼓叩き イス (揺する) フラフープ (振り回す他) メロディー楽器 キャビネット戸 (揺らせ) 荷物かけ (揺する・振り回す他) 積み木いじり	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>&lt;音・振動系→やりとり系&gt;</b> エレクトーン ギター 発声・歌 音・振動イメージ ラッパ キャビネット戸 (叩き・揺らせ)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>&lt;やりとり系&gt;</b> トランポリン (叩く・揺する) 箱太鼓・箱木琴 (叩く) ボール転がし ロール・蛇腹トンネル転がし	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>&lt;移動・探索系&gt;</b> 室内移動 (歩行) 手押し車・イスを押す イス・棚上り下り等遊び	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<b>&lt;机上の課題系&gt;</b> 箱から菓子を取る・見本合わせ 缶への出し入れ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
セッション 年齢 (歳:月)	2:00	2:02	2:04	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:04	3:08	3:10	3:11	4:01	4:03	4:10	5:01	5:05	5:07
( ● : その日のハイライト ○ : 顕著な活動 ◎ : 活動への取り組み △ : 消極的な取り組み )																					

表 1 Nが取り組んだ活動

2-2) 同じく前半で活発に取り組まれたのは箱太鼓・箱木琴をたたき合う活動である。これは徐々にほとんど興味を示さなくなり(後に詳述)、

2-3) 後半にはボール転がしに熱心に取り組んでいる。

2-4) 同じく第4四半期には訓練用ロールや蛇腹トンネルを転がし合う活動も出てきている。7)と考えるとボールや筒状のモノを転がし合うことが後半の主たる活動の一つとなっていると見てよいだろう。

2-5) エレクトーンは全体を通じて熱心に取り組まれ、変化も生じている。一つは手指の使い方である。最初は握り拳や手のひら全体で何本かの鍵盤ひとまとめにしてたたいていたのが、徐々に指1本で鍵盤を押すようになり、ついには指2本で、あるいは3本で連続して、また繰り返し鍵盤を弾くようになっていった。足のペダルも押して音を出すようになった。当初から鍵盤をつかいて音出しをする掛け合いは生じていたが、オクターブ違いの音を探して押ししたり、音階を一つ一ついねいに、あるいは素早くたどったりするようにもなった。最後のころには父親がギターで演奏した曲の音を鍵盤で拾うようにもなった。

2-6) 後半から、音声を出すことと歌うこと、及び音や振動によるイメージ遊びが活発になり、

2-7) 最後にはラッパ吹きやキャビネット戸の滑らせ遊びを土谷と共に楽しむようになってきた。この10)と11)についても後に詳述する。

移動・探索系では、

3-1) 手押し車や歩行による移動がセッション10あたりで活発になり、15セッションにかけては毎回ほとんどの時間を室内の移動と探索に費やしていた。

3-2) 移動が活発になるにつれ、イスの上り下り、棚への上り下りなど、空間や家具を縦方向に調べる動きが出てきた。

変遷表からNが活動に取り組む姿が浮き彫りになってくる。

ア) まず個々のセッションにおいては、その日ことその他熱心に取り組まれる活動があった。それはそのセッションではじめて取り組まれた活動であったり、引き続いて取り組まれた活動であったりした。

イ) セッション間の推移を見てみると、セッションを通じて継続する活動、ある時期熱心に取り組まれて消えていく活動、断続的だが活発に取り組まれる活動、継続するがさほど熱心ではない活動などがあることが分かる。総じて活動には分岐する流れがあることを認めることができるが、活動の交代も起きている。

たとえば、床へのボール落としが箱太鼓へのボール落としとなり、箱木琴へ落とし、トランポリンへも落とし、そ

してトレイに落とすようになっていった。さらにトランポリン上やトレイのなかでボールを転がすようにもなり、訓練用ロールまで転がすようになった。ボール落としの活動が深まるにつれ、箱太鼓たたきや他の活動とも関連しあうようになっていったといえる。

このようなNが取り組んできた活同種の相互の関連性をみるために、先に作成した活同種の変遷表から一部を取り出してみる。

ウ) 活動の交代：音・振動系の、キャビネット戸を滑らせ枠にぶつける活動と荷物かけを壁や入り口のドアにぶつける活動との関係を見ると、キャビネット戸を滑らせ枠にぶつける活動は第2四半期に始まったものの、徐々に減じていき、荷物かけを壁や入り口のドアにぶつける活動へと交代している。

エ) 活動の合流と新たな流れ：活動の深まりの項で取り上げた箱太鼓、ボール転がし、訓練ロールと蛇腹トンネル転がし活動の相互の関連をみってみる。前半熱心に取り組まれた箱太鼓をたたき合うやりとりは、箱太鼓がボール落としの受け台となったことでボール落としと合流した。その結果それまで単に床に落として音と振動を作り出すだけであったボール落としが、変化にとんだ音と振動(揺れ)を作り出す魅力あふれる新たな活動となり、トレイやトランポリン上で落とすこと、そして転がっていく音と振動を味わう活動へと幅を拡げ、やがて係わり手と転がし合うというやりとりへと進展していった。さらにはボールのみではなく、ボールの入った缶を転がし合ったり、訓練用ロールを転がし合ったり、さらには蛇腹トンネルを転がし合う活動へと幅も広げてきている。

オ) 活動の相互補強：移動探索に関係する活動をみってみる。手押し車と歩行による室内移動が係わり半ばから急速に活発になった。セッション9から15にかけて毎回のセッションの中心的活動となっていた。

最初はイスを押していた。背もたれを持ち、あるいは座面を側面から抱え前へ押していた。その後木製の馬のかたちの手押し車に変わり、小児用玩具の機関車やキャスター台なども押すようになった。イスや手押し車を押しながら、トランポリンやテーブル、エレクトーンなどにぶつかると方向を変えて押し続けていた。当初はぶつかったモノが何であるか手でさわることではなく方向を変えていたが、徐々にぶつかると手でさわようになり、エレクトーンやキャビネットにぶつかった際には、その活動へ移行することがしばしば見られるようになっていった。

手押し車と歩行という二つの活動は室内での移動という文脈のもと、個々のセッションのなかで適宜交代して出現していた。そのことで室内の移動探索が平板な活動の繰り返しになることを防いでいたように思える。その意味で互いに補い合い強め合う作用を持った関係にあると考えられる。

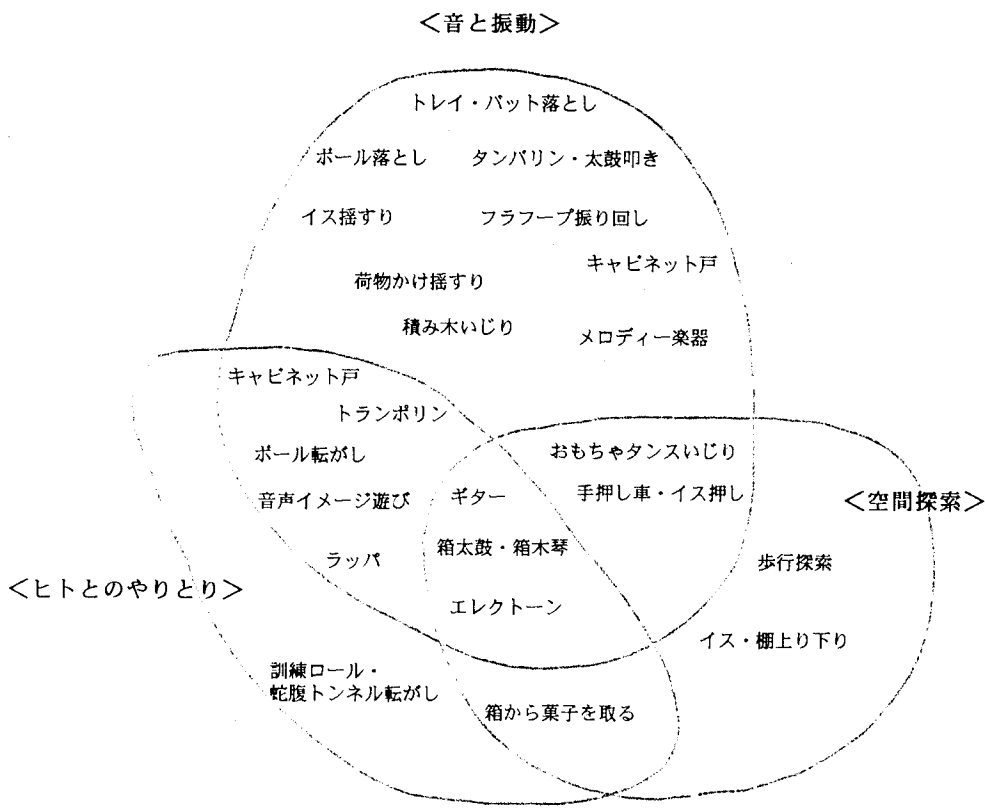


図2 ベン図による活動種の種類

ところでここでは「ボール転がし」がやりとり系に位置づけられているが、音と振動を味わいながら、係わり手と転がし合うという側面も持っている。また手押し車を押しながら移動している場合でも、押しながら床との間に生じる反響音や振動を味わっているのであり、同時に室内の様々な事物にぶつかった際にも、音や振動が生じている。このように多くの活動が、音・振動の受容、やりとり、空間探索のそれぞれの側面を併せ持っていると考えられるので、その関係性をベン図に表してみた。

この図から分かることは、  
 カ) Nが取り組む活動の多くは音と振動を作り出し、受け入れ味わうという側面を持っていることである。便宜的に分けたとはいえ、Nが取り組んだ23の活動種のうち19種が音・振動系に位置づけられた。やりとり系としての10種、空間探索系としての8種を圧倒している。  
 キ) そのうち、8種ほどが係わり手とのやりとりとして発展させ

ることができ、5種ほどに探索的な動きを見せている。とくに、

ク) 箱太鼓、エレクトーン、ギターは音・振動を味わいながら、係わり手とのやりとりを発展させ、さらに味わい方や音と振動の作り出し方を工夫するという探索的側面が共有された活動であるともいえる。

また、Nの様子を見てみると、

ケ) バットを落とす、キャビネット戸を滑らせて縁にぶつける、荷物かけを壁やドアにぶつけるなど、音や振動を味わう側面が強すぎると、係わり手とのやりとりが生じにくいという印象があった。さらに、

コ) 頻度は少ないものの、イスの上り下りをしたり、時に箱から菓子をとって食べたり、缶へボールを出し入れするなど、触運動系を中心にした空間把握に興味を示すことが見られた。その際は音・振動を受け入れ味わうという側面は薄くなってきているように思えた。

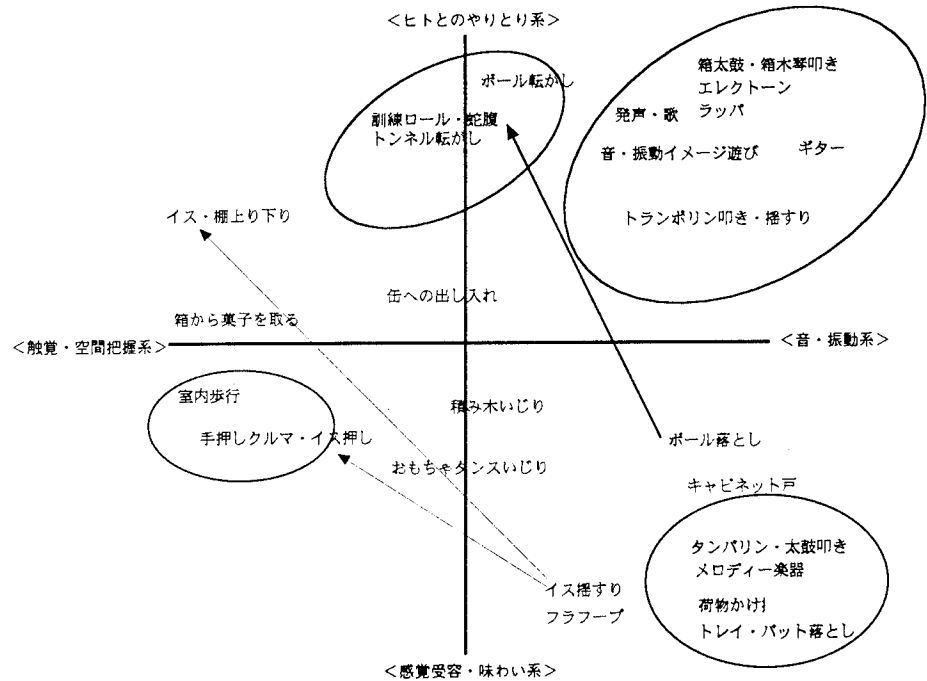


図3 座標系による活動種の種類

そこで、次に音・振動系—空間把握系を横軸に、やりとり系—感覚受容系を縦軸にした座標軸を設定し、Nが取り組んだ活動をこの空間内に配置してみた。図3がその分類である。

これを見ると、

サ) 音・振動系に位置される活動が程度の強弱はあるものの、やりとり系と感覚受容系に分かれることが明確に示されている。

シ) 変遷表と対照させれば、音・振動/感覚受容系であったボール落としが、音・振動系のやりとり系へと変化したことが分かる。

ス) 同じく音・振動/感覚受容系のイス揺すりがイス押し、手押し車押しやイスの上り下りといった空間把握系に移行している。

セ) 変遷表と対照させるとやりとり系の活動は全体のセッションを通じた後半期で生じてきている。また音・振動/感覚受容系の活動は係わり当初から活発で、後に一部がやりとり系へ発展している。

#### 活動の深まり(1):

##### 音・振動系の活動のなかでのやりとりの形成

次に、音・振動系の活動を例に、係わり手とのやりとりがどのように進展していったかに焦点を絞ってみる。

##### <箱太鼓(箱木琴)>

箱太鼓(箱木琴)は前半に取り組まれた目玉となる活動であった。箱太鼓へ取り組む勢いはセッション全体を通じてその半ばには衰えていったが、係わり手が当初から意図的に誘った活動であること、及びNの音・振動の受容体制にかなった面があること、さらに係わり手とのやりとりが比較的早期に成立したこと、という特徴をもっている。

どのような条件がNとのやりとりを成立させる上で重要であるかについてそこから推測できるかもしれない。

##### セッション4(02:04):

Nの右となり50センチほどの距離で土谷が箱太鼓をたたくと即座に聞き耳を立てる。右手で箱太鼓の縁にさわって、振動を確かめるようにした後で、手を離す。手は床のマットへ。数秒してまた箱太鼓の縁へ右手が動き、さわった後で離れる。これを三回繰り返す。次に右手を箱太鼓の縁に触れたまま離さない。土谷がたたくのをやめると、箱太鼓を揺すり、フーフーと声を出してたたくことを求める。次に両手で箱太鼓の上面を触る。土谷がたたき続けると、両手を離す、両手でさわる。これを繰り返す。音と振動を確かめているようだ。

両手を差し出し箱太鼓の上面にさわったまま、左手で数回たたき。菅井(註1)がたたいているバチに触れるとそのばちを右手でつかみ、放つようにして音を出す。菅井が

たたいている箱太鼓上面に左頬、そして耳をつける。両手も使って箱太鼓に覆い被さるようにする。右の頬、おでこというように、箱太鼓に触れる面を変えていく。

バチを両手で持ってさぐるような動きが出るがすぐ音出しへ。両手で箱太鼓をたたき。菅井が応じて手で箱太鼓をたたき。両手を箱太鼓上面につけたまま菅井のたたき音と振動を聞き続ける。音と振動の変化に対する敏感さが感じられる。菅井と箱太鼓をたたき掛け合いが数回続く。菅井がたたきを止めるとウウーと声を出して要求。

体の向きを変え、背中を箱太鼓につける。箱太鼓を枕にして頭をもたれかける。体の向きを再び変えて、箱太鼓に向く。膝立ちで箱太鼓の右側面へ。縁に頭をつけ左手でたたき。立ち上がり前面へ戻る。

箱太鼓の横で仰向けになり頭を左右に振る。眠いときの仕草であるとのこと。菅井が箱太鼓をたたいたり、縦に立てたり、横に寝かせたりしてたたきことで、音や振動が変わる。すると仰向けのまま右手を出して箱太鼓をさわる。やがて体を起こし、再び箱太鼓に覆い被さる。立ち上がり、上体を折り曲げおでこをつけて聞き入る。身体各部で音と振動を受けようとしているようだ。

菅井がたたきことを止めると、まず自分で箱太鼓を数回たたき、菅井の手をさがし、たたきように動かそうとする。声ではなく、身振りによる明確な要求である。「ヤッテ」で言ってるよと母親。

仰向けになり、右手で箱太鼓をさわりながら、カーカーカというような声を出す。箱太鼓の取っ手に手が触れると取ってをつかんではずそうとしたができない。仰向けのまま両手で箱太鼓をたたき。

##### セッション5(02:05):

母親の膝にいますが、箱太鼓を鳴らすと、すぐに聞きつけて体の向きを変え聞き入る。左手が箱太鼓をさがすように一瞬動く。数十秒間ほど聞き入る。手が出て、顔を近づけ、箱太鼓に軽く触れると両手を出して箱太鼓の縁にさわる。土谷がたたくと数秒してパッと手を離し、すぐに右頬をつける。両手、左頬、おでこ、右頬、左頬、両手、そして両中指を立てて指先で突くようにする。再び右頬、両手、右頬、両手、左頬、右頬、両手と箱太鼓に触れ、音と振動を味わいつつ身体部位を次々と変えていく。

両手で箱太鼓をたたき、自ら変化をつくりだす。土谷が隣でNに合わせてたたきとその音と振動を受けているようだ。ときおり手をパッと離す。土谷がたたかないと自分からたたき出す。Nが箱太鼓から手を離れたことが、土谷にたたきと言っているのか、土谷もたたきことを止めると言っているのか分からない、噛み合わない事態となる。

右頬を箱太鼓にあてる。おでこ、左頬、しゃがみ込んで頭頂部、両手、両足先、そして箱太鼓前面部に右頬、上部に両手、前即面部に両足先、上部に両手、前即面部に両手、

両足、上部に両手と、めまぐるしく箱太鼓に触れる部分を変えていく。

バチを両手でつかむ。土谷はバチでたたこうとするが、Nはバチを両手で持ち、箱太鼓から落とす動きへ。ここでも二人の動きは噛み合わない。

ここで、土谷はNが箱太鼓に手を置いている際にたたく、手を離したらたたくの止めるというようにして土谷の対応にささやかな秩序を持たせる。十数回以上繰り返す。Nが箱太鼓に手を置いている時間は数十秒だったり、数秒だったり長短がある。パッと手を離す離し方が勢いよくなり、離れた手を空中で止める。両肩のあたりで止める。膝の上に置く、床につくというようになっていく。土谷がすぐにたたかないと自分で数回たたく。土谷への催促のようである。左手は太鼓に置いたまま、右手だけを離すということをして2回する。この間両足先を箱太鼓前面につけたままである。Nは自分がコントロールできるやりとりであることを理解していると思われる。

箱太鼓上に置いている両手の動きに変化が出る。指4本を突くように、また中指を立てるようにする、手を握って拳を作る、親指で、人差し指と中指の2本で、そして手のひらを開いてというように箱太鼓へのさわり方を次々と変えていく。身体全体の大きな動きの変化が出てくる。手首のあたり、おでこ、左耳、両足裏、右頬、両手、足の指先、両足裏。その足裏をあてる位置をかえる、立ち上がって中腰になりながら左肩から頬のあたりで触る、回り込みしゃがんで背中の中肩のあたりをつける、後ろにのけぞるようにして後頭部、同じ位置関係で右向き、上向き、右向き、上向きと繰り返す。その状態で右手を後ろに差し出して触る。時に枕のように、時に背もたれのように。横向きになろうとするがうまくいかずまた背もたれ状態に。

土谷がバチでたたくの止め、両手でたたき始める。音色が変わる。すぐ右手を出して箱太鼓の上面をさぐり、上体を起こし、そのまま土谷の両腕の中で抱かれるようになる。土谷の右腕を両手で掴む。土谷の両腕の中で、背中を箱太鼓前面につけ、頭を後ろに倒して箱太鼓の上面につける。両手は土谷の膝に置かれている。土谷が箱太鼓をたたいている両腕のうち右腕を両手でさわり、そのまま手先の方へ滑らせつつ、左手で箱太鼓をたたいている土谷の右手をさわり、身体が箱太鼓に正対するように向きを変える。そして右手で土谷の右手をつかむ。土谷の右手をバチのように扱おうとするが、土谷はその動きで箱太鼓をたたき始

めるものの、息が合わない。

土谷が両手で箱太鼓をたたいている。Nは両手を箱太鼓に置き、その手を箱太鼓の上で滑らせる。まるでたたいている土谷の手をさがしているように見える。土谷の右手をつかみ、上に振り上げるようにする。土谷はNの手が離れたら箱太鼓をたたくようにする。

これは息が合う。Nからすれば掴んだ土谷の手を下へ落とす動きからすれば、上へ振り上げるという反対方向への動きであるが、土谷の手をバチのように使うことにはかわりない。道具的であっても、土谷には一体感が感じられる。Nは合図を送っている。

たたいている土谷の両手の下へ探るように、箱太鼓に置いている両手を滑らせ入れてくる。そのまま土谷がたたくと、たたかれるのを受けている。土谷が手を動かしてもNは追いかけてくる。一緒という感じ。

#### セッション7 (02:08):

マット上で母親に向き合うようにして抱かれている。となりで箱太鼓を鳴らすとしばらく聞いている。やがて左手で箱太鼓上面を触りにくる。その後右手を出し、身をそり返して、母親の膝にのったまま箱太鼓に顔の左側をつける。音が高音に変化するとぱっと離れて顔を母親の胸へ。そして再び左手、次に両手で箱太鼓をさわり、顔をつけにくる。母親の膝から離れ、立って両手を太鼓につく。足もつける。Nは左耳をつけて聞き入る。片手を出してさわる。両手でさわる。

土谷が／タンタンタン／のリズムで箱太鼓をたたく。母親の膝に座り、土谷と向き合った位置になる。土谷のたたくりズム／タンタンタン／で自分の膝を両手でたたき、膝に両手をおく。その手の甲に土谷がタンタンタンと軽く合図を送るような感じでたたく。すると土谷を求めるように両手を前方に差し出し、母親の膝から立ち上がり、ガガーンと音声を発しつつ土谷の膝に抱かれる。

そのまま箱太鼓にさわると両手をのせる。土谷が同じリズムでたたく。Nは両手をおいて受けている。数回受けた後でぱっと手を離す。土谷はたたくのをやめる。両手をお

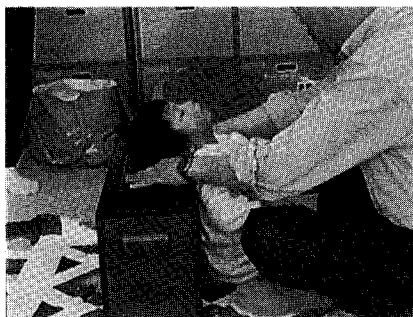


写真 2-a

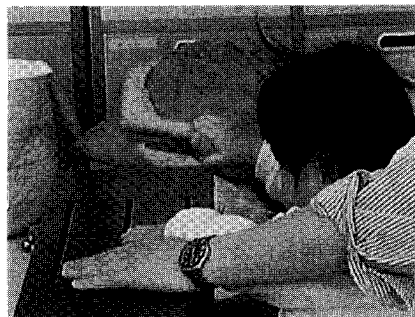


写真 2-b

写真 2 箱太鼓

く。土谷が同じリズムでたたく。両手で受ける。左耳で受ける。胸で受ける。立って両手をついて受ける。いつもの掛け合いへ。両手で受けつつ手を箱太鼓の上で動かして受け方を変えている。土谷がやめると左手で土谷がたたいていたリズム／タンタンタン／で箱太鼓をたたく。

左耳をつけ、右手をあげて聞き入る。土谷がたたくのやめると右手で土谷の右手を下に押す。ヤレと言っているようである。

箱太鼓に半身になり、右手でたたく。左手は宙に挙がっている。箱太鼓をたたくリズムで、パチパチとその左手の手のひらに土谷が打ち合わせると、はじめはその手を後ろへ引いていたが、やがて土谷の手の打ち合わせに応じる。Nは土谷と同じリズムで重ね合わせるようにたたこうとする。

#### セッション8 (02:09):

両手でたたく。土谷と同じリズムでたたく掛け合いになる。土谷が箱太鼓ではなく自分の膝や腹を同じリズムでたたく。のぞみは箱太鼓に両手をおいたまま聞き入る。そして、箱太鼓を同じリズムでたたく。

箱太鼓を手のひらでこする。箱太鼓を両手で揺すって前後に動かす。箱太鼓への新しい扱いが生まれる。土谷はユッサユッサと声をかける。再度同じリズムでの掛け合いのたたき合いとなる。この繰り返し。リズム、たたく回数に変化をつけても、同じパターンを相互に模倣しあう掛け合いとなっている。

この後、箱太鼓への関心は薄まり、たたきながら係わり手と数回の掛け合いをして終わる活動となっていった。また、箱太鼓はボールを落とす活動の受け台ともなっていった。

#### セッション10 (02:11):

入室し母の膝に。土谷が箱木琴をたたくと、すぐに動き出す。積極的な動き。窓の方向へ向かう。途中菅井にぶつかり、緑のトランポリンにさわる。その途中アアアアと声が大きく出る。向きを変え木琴へ。ぱっと手を出しさわる。声が止まる。箱木琴をさがしていたようだ。土谷がバチでたたく。Nは手でたたく。

土谷がトントントントントンといいながらたたくと、Nはトントントントントンと口でまねる。トントントンとリズムを変えてもまねる。両手を木琴の上で横に動かす。土谷がその場所をたたくと、また横に動かす。たたく場所を指示しているかのよう。土谷がたたく場所を変えてリードすると、たたいているところへ両手が追いかけるように動いてくる。相互に後追いをする関係ができていく。

<ボール落としから、ボール転がしへ>

ボール落としはバット落としとともに係わり当初からしていた活動であるが、セッション9あたりからボールを箱

太鼓に落として、微妙な音と振動を味わうようになっていった。ボールもサッカーボール大のビニールボールや、野球でつかう軟球、堅いプラスチックのボールなど様々で、選んでいる様子も見られた。セッション18ではエレクトーンの足鍵盤に落とすこともしている。

ボール転がしは係わり後半のハイライトとなった活動である。まずイスの座面やトランポリン上でボール落としをしている際に、耳をつけてボールが転がる音や、ボールの揺れを聞き取ろうとする様子を見せていた。そこでトレイを傾けてボールを転がすことを誘ったり、トランポリン上で相手に向かって転がすことをガイドすることから活動を広げようとしてみた。後半には係わり手の誘いに応じて訓練用ロールや蛇腹トンネルを転がし合う場面も生じてきた。

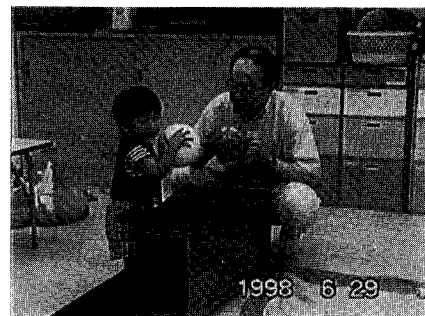


写真3 ボール落とし

#### セッション9 (02:10):

父親が「ボール」といいながら、小さなサッカーボール大のビニールボールを手渡す。受け取り「ボ・オール」と繰り返す。両手で持ってから床に落とす。手渡すと再び両手で持って落とす。繰り返す。土谷はそのボールをザルで受ける。音が小さい。Nはザルに触れた後、隣の箱太鼓の方に向きを変え、箱太鼓にボールを落とす。新たなボール落としの始まりである。

ボールが転がり去ってしまってと求めるような声を出す。ボールを手渡され、うれしそうな顔をしながら箱太鼓にボールを落とすことを繰り返す。ボールが転がっていないようなタイミングで、落としたボールをつかみに行く。繰り返す。床に金属製のトレイをおくと膝立ちになってボール落としをするが、音が小さいためか、トレイでなく床に落とそうとする。土谷が軟球を落とすと音が大きいので手が出てくるが、すぐにもとのボールへ戻る。箱太鼓に落とすようにすると笑顔が出る。金属のトレイではボールが弾まないため音は一回だけだが、箱太鼓だと落としたボールが弾んで二度三度と音がする。落としたボールが作る音と振動の細かな変化が大切なようである。

ボールを落とし転がってしまうとアアアアと大きな声、軟球を渡して落とすようにガイドする。軟球は異なる音と振動を作り出すが、アアと繰り返し大きな声を出して転がっ

てしまったボールを求める。強い音、大きな音がよいわけでもない。Nにとって大切な音と振動の味わいがあるのだろうか。最初のビニールのボールは弱く小さな音だが、弾んだ際の音と振動がより微妙である。

やや小振りにより柔らかいビニールボールを箱に入れ、選んでもらう。双方をよく触った後で、これまでのボールを選ぶ。つぎに少し変わったボールをさわらせても、同じボールを選ぶ。次にサッカーボールを手渡すと受け取りボール落としを始めるが、重い弾みが悪い。数回落とした後でアーと声を出しながら箱太鼓を回ってもとのボールをさがしに行く。もとのボールを手渡すとすぐ受け取りボール落としを再開。Nが落とした後で後追的に土谷が脇で軟球を落とすことを繰り返す。数回繰り返すうちにNに笑みが浮かぶ。

ボール落としを続ける。落としながらウンウンという。ボールを落とし転がっていってしまうと、アーといながら箱太鼓を揺する。箱太鼓にうつ伏せになる。アアアッと泣き声と涙。ボールを手にして落ち着く。ボール落としを始める。アーというのはボールを求めてのもの。ボールが転がった後、アーと声を出し、やがて箱太鼓を上体でまたいで手を出す。さがしている。その手のところにかごにボールを入れてNの手が届くようにおくと、手が触れボールをとる。再びボール落としへ。

#### セッション12 (03:01):

床におかれたおもちゃかごの中の木球を掴む。似たサイズ、異なる材質の球をいくつか渡すと、それぞれ金属のトレイに落として音と振動を作り出す。菅井が缶にゴルフボールを入れて振ると、振った後の球が揺れる音に聞き耳を立てる。缶の口に耳をつける。揺れ(音)が止まると自分で缶を持って振ろうとする。缶の中に入っていたゴルフボールを手渡すと缶の中に入れる。続けて缶を振ると、缶に手を伸ばし一緒に振ろうとする。缶をつかんで金属トレイに落として音を作り出す遊びへ。菅井がトレイの中で缶を転がすと、トレイに耳をつけて聞き入る。動きが止まるとトレイに手をやり、「やってくれ」という様子。菅井がトレイにボールを入れ、トレイの両端を持ち傾斜をつけて左右に揺ると、Nもトレイの両端をつかみ左右に揺ってボールを転がす。向き合い、一緒にやっている形になる。数回すると止める。ボールを手にして再びトレイに落とし始める。いくつかのボールを手に取りそれぞれ落として音と振動を作ることをした後、ざらざらして、中に鈴の入ったボー



写真4-a



写真4-b

#### 写真4 ボール、缶を転がす

ルを持って離れる。

ボールと他の道具を使って揺れを作ったり、転がして音・振動を作る新しい遊びである。探索の中での新しい活動になっている。以前は落とす、たたくのみだった。

#### セッション17 (04:01):

訓練用のロール渡すと両手でつかもうとする。ロールを両手で前に押し出す。土谷が声をかけながらNの方へ転がすと、横向きになったまま左手を出して受ける。声かけとともにその手へタッチキューを送ると、それに応じて転がすようになる。今度は正面から両手でロールを捕まえにくる。ロールを押し出す。土谷と向き合い、床に両手をつけて転がってくるロールを受ける。両足で受ける。土谷の声の合図に応じつつロールを土谷の方へ転がして返すようになる。

#### セッション21 (04:10):

トランポリンの端で父親に支えられて立っている。セーノの合図で土谷とのボール転がしをするようにガイドする。ボールが転がってくるとつかまえるもの土谷へ転がして返そうとはせず、トランポリンに落とすのみ。イチニサンの合図を入れて繰り返すうちに、ボールを受け取り、続けて土谷へ転がす。やりとりができるようになる。中に鈴が入った固めのボールがよい。プラスチックの筒を転がすように変える。土谷が転がすと顔をトランポリンへつけて、トランポリン上を転がってくる筒の微妙な音を聞く。近づいてくると顔を上げ、ボールをつかみにいけるようになる。実に見事である。

缶のなかにボールを入れて土谷が転がすと、つかんで床におとし始める。父親がトランポリンでの転がし合いに誘うが嫌がって床に落とそうとする。繰り返す缶を床に落とす。Nの手を取ってガイドし、缶のなかにはボールが入っていることを教えると、すぐに右手で缶のなかからボールを取り出して床に落とす。そのボールを拾い、缶にぶつけようとする。缶のなかへボールを入れるようにガイドする。缶のなかでボールを一、二度落とした後、ボールを持ち上げ、缶のなかへ放り入れる。缶のなかへボールを放り込む



ことを繰り返す。ボールが缶に入った際にガイドして蓋をさせると、手をパチパチとたたく。ボールの入った缶を二度落とし、次に前に転がす。土谷と転がし合いになる。缶のなかにボールが入ったことで、転がる缶(とボール)の揺れが微妙な音と振動を作り出している。

缶を縦にして蓋を開けるようにガイドする。ボールを取り出して放り、蓋をさぐって缶にはめ込もうとする。ボールの入っていない缶を落とし、転がす。違いを確かめているのだろうか。蓋を開け、ボールを取り出し、また入れ、蓋をする。ぱっと手を床に置いて数秒動きを止め、母親を呼びながら離れる。母親へ。

くやりとりを通してみたN：その1>

このいくつかのエピソードから、やりとりが生まれ展開していく経緯の節目を整理してみる。

まず箱太鼓であるが、

- 1) 土谷が箱太鼓をたたくことで生じる音と振動にNが聞き入る。(土谷が作り出す音と振動を受ける。)やがて、
  - 2) 音や振動を受ける身体部位をNが変化させていく。(Nは受容の様式を変化させる)
  - 3) 土谷がたたくことを止めると、「やって」の要求発信が出る。発声であったり、土谷の手を取ることであったりする。
  - 4) 土谷がNとの関係でたたき方を変化させる。例えば、Nが箱太鼓をたたいている際に土谷が模倣的、後追的にたたくと、逆に、土谷がたたく箱太鼓をNが「後追」的にたたくようになる。(相互に後追いをする。)
  - 5) 後追いでたたくことが連続的に交代する。「掛け合い」が生じる。
  - 6) 土谷が箱太鼓のたたき方に変化をつけていっても、それに応じた掛け合いが生じる。
  - 7) この掛け合いが相互に模倣し合うたたき合いとなる(箱太鼓たたき、トランポリンたたき)。
  - 8) たたき方を変化させても、この「相互模倣」による箱太鼓たたきが続く。
- というものであった。

次にボール転がしを見ると、

- 1) まず、Nがみずからボールを落として、音と振動に聞き入っている。
- 2) 土谷が作り出す音と振動にもNが聞き入る(土谷が作り出す音と振動を受ける。)
- 3) Nはボールを落とす際に、ボールを変える、落とす台(面)を変える、落とし方を変えることで、活発に音と振動の作り方を変化させる。(Nは発信の様式の変化を作り出す)
- 4) Nがボールを落とすと転がり、その音を聞きとろうと

して耳を近づける。

- 5) 土谷がボールを転がすのを止めると、Nは自分でボール落としを始める。「やって」の要求発信は出ない。ボール落としは自己完結型の活動となっている。

そこで、

- 6) 土谷がボールを転がし、それをNが手で受けるという活動をする。これは比較的手際よく成り立つ。
- 7) 次にNがボールを転がし、土谷が受けるという関係にする。転がす側、受ける側という役割関係は、Nに対する父親のガイドや、セーノの声かけによる合図の支えがあっただろうじて成立した。
- 8) Nは転がし合いの相互性をひとたび理解すると、トレイ上での木球や筒を転がし合う、床で訓練用ロールや蛇腹トンネルを転がし合うというような活動をするようになったが、いずれも係わり手に誘われてのものであった。箱太鼓たたきとボール落としを比べると、前者はN自身がたたいて音や振動を作り出すことよりは、係わり手の作り出す音や振動の受け方を変えることで、変化を作り出すことができた。一方後者は落とし方や転がし方にN自身が変化をつけることで音や振動を多彩なものにすることができ、耳を近づけるだけで受容することができた。箱太鼓での活動では、係わり手である土谷は音と振動を作り出すうえでイニシアチブをもっていた。Nはその点で土谷に依存していた。また音や振動を作り出すこと(活動の起点：土谷)とそれを受けること(活動の終点：N)はほぼ同じ場で生じていて(場の共有)、それらのことを支えにして土谷はNとの関係性を築いていった。ボール落としの活動はN自身で音や振動を作り出すことができ、終始Nのイニシアチブで活動が展開した。作り手も受け手もN自信であり、自己完結型の活動であった。

ボールを互いに転がし合う活動は、土谷から転がってくるボールを受ける方向とNが土谷に向けて転がす方向とがある。前者に関しては、ボールを転がすことによって音や振動を作り出すこと(活動の起点)は土谷であり、その音と振動とボール自体を受けるのは(活動の終点)はNである。この関係性は箱太鼓たたきに似ており、転がす合図や転がってくる音や振動をうまく受け続けることで(場を共有できれば)、成り立っていった。逆の方向の場合、ボールを転がすことによって音や振動を作り出すこと(活動の起点)はNであり、ボールを受けるのは土谷である(活動の終点)。この場合、Nはボールを落とそうとはしたが転がそうとはしなかった。ボールを転がすには方向性をつけることが必要になる。視覚と聴覚の双方に障害のあるNにとって、ボールの受け手がいるということ、それがある方向であるということ、つまり自ら開始する活動の起点が終点と繋がっていないということである。さらに転がっていくボールの音と振動を受けるのはことはNにもできたが、N

からすればそれはNから離れていってしまう(消えていく)音や振動であった。事実Nはトレイ上でボールを転がすように促された際、ボールが転がり出すとトレイの横を辿って音と振動を聞き続けようとしていた。

Nがこの転がし合いを受け入れたのは、金属製のトレイを使い、そのトレイをシーソーのように傾けながら、その上で堅いボールを転がし合うように誘った際であった。まずボールを転がす際にトレイを傾けたことで、転がす先の方向付けがさほど必要ではなくなり、ボールをトレイ上に置いてトレイを傾ければよいようになった。また金属製のトレイや堅いボールは比較的大きな音と振動を作り出す。ボールが転がり出て手の届かないところへいってしまうこともない。さらにNがボールを転がした後で回り込み、転がっていくボールの音と振動を追うことができるサイズのトレイであった。このようにNにとってはボール落としと似た自己完結型の状況となっている。事実Nは一人でこのボール転がしをすることができたのである。

それでは「転がし合い」が成立した要因はどこにあったのであろうか。トレイはシーソーのように傾ける必要があり、そのもう一方の端は相手もっている。トレイ上のボールを転がすには相手とタイミングを合わせてトレイを傾ける必要があったが、これがNには難しかった。そこでセーノの大きなかけ声とNの手に対する合図によって、トレイのもう一方の端をもつ相手とタイミングを合わせてトレイを傾けるように動きをガイドした。このガイドのなかで、Nはトレイの両端をもち合う相手と動きを共有すること、そのことでボールは双方向に転がり、音と振動をNが受け取ることができることを学んだに違いない。取り組む活動には相手がいること、動きを共有することからの共同性・相互性の理解である。

## 活動の深まり(2)：

### 活動の統合、情緒的一体化と共同活動の芽生え

ここではNの発声や歌、エレクトーン、音や振動のイメージ活動についてみる。Nの発声と歌をみると、

#### セッション11(03:00)：

このころには一日中しゃべっているようになっていた。

土谷が隣で、ウウウーウとリズムをつけて2度声をかけると、手押し車の取ってのところがそのリズムでたたく。土谷が同じリズムを音声と拍手で表すと、ノゾミは押し車にまたがった状態で尻を浮かしてリズムを表そうとするなど、異なる感覚モダリティー間の模倣がリズム打ちでみられるようになった。

#### セッション17(04:0)：

キャビネットの戸を土谷とたたき掛け合いをしている。土谷はガターンガターン、ガターンガターンと電車音のリ

ズムでたたく。Nはガターンガターン、ガターンガターンと電車の擬音を声に出しつつ、土谷のところにきてのどを両手で包むようにさわる。「言ってほしいということ」と土谷は受け取り、同じように声に出しながらたたく。するとNは、高い声でカーンカーンカーンと踏切の鐘の音を出す。土谷がまねる。Nは戸をガターンガターン、ガターンガターンとたたく。土谷も同様にたたく。たたいている間はNは聞いているが、止めると、高い声でカーンカーンカーンカーンと踏み切り音を出して電車音のリズムでたたき出す。土谷がまねると、再び土谷にきて首に手をまわし、土谷のたたきと声出しとに聞き入る。離れて自分でたたき、また土谷のところへ。音と振動のイメージ遊びの中で、人(土谷)に「こうやってほしい」と声を出し、たたきの役割を求めてきている。

またNの背中や脚を電車リズムで土谷がたたいたり、タンバリンや太鼓を出して土谷がたたくと、Nはたたきはしませんが土谷がたたくのに合わせて声を出し、音と振動に聞き入る。土谷がたたく合間にキーーンと声を出して合の手を入れる。

#### セッション24(05:05)：

Nがキャビネット戸を滑らせ枠にあてて音を出している。そのリズムにあわせて土谷が箱太鼓をたたく。繰り返すうちに掛け合いになり、Nが笑う。ときおり土谷がリズムを変えてトントンと2拍子で箱太鼓をたたくと、笑ってトントンという。土谷がNの音出しの後を追い、高い音、低い音と区別して箱太鼓をたたくと、それまで左右方向に交互に戸を滑らせていたが、土谷の箱太鼓たたきに合わせて、連続して右へ、左へと滑らせるようになる。箱太鼓たたきとキャビネット戸の滑らせというように異なる操作にもかかわらず明確な模倣的な掛け合いが生じている。

#### セッション25(05:07)：

菅井がエレクトーンを弾いているとペダルを操作する。菅井がすべての鍵盤を流れるように弾くと、ウヒーーというような声を出す。モックイ(もういっかい)と要求。その後自分でもやってみる。菅井が鍵盤を高音から一つずつ早押しで順に下がってくると、再びモックイ(もういっかい)と要求。その後自分でもやってみる。菅井がやると笑う。まねて声を出す。模倣に伴う一体感が感じられる。

#### <やりとりを通してみたN：その2>

Nの歌やリズムを再現する活動は、レパートリーを増やしつつ、多彩に分岐してきている。さらに、セッション17では、Nと土谷が電車音のイメージを共有し合って、Nと土谷が声を出すこととキャビネット戸をたたくことを交代し合い、音・振動作りを行うことができた。この活動でははっきりした役割交代が生じていた。セッション24になると、Nがキャビネット戸を滑らせて音を出すことと、

土谷が箱太鼓をたたくことという、それまでは別の活動種であった二つの活動が統合され、一つ模倣的掛け合いの活動となっている。

この相互模倣的掛け合いにおいては、活動が統合されるばかりではなく、Nはその途中で笑いを見せている。そこに係わり手と情緒的な一体感を認めることはできないだろうか。セッション25でのエレクトーンでの菅井とのやりとりにおいては、この情緒的な一体感はいっそう明確に感じられている。

最後に、Nと土谷がラッパで音作りを楽しむ様子をセッション25から再度とりあげる。

#### セッション25 (05:07) :

トランポリンでよこになっている。土谷がプー—とラッパを吹くと、ア—と声を出して模倣する。土谷がブップブップブップとふくと、ダガンダガンダガンとまねする。土谷がふいているラッパにNの手を取りさわらせると、顔をラッパに寄せてくる。声がよく出る。リズムをつけてもア—と声を出す。お尻、背中、頭とラッパを当てて吹いていくと、背中の方に笑う。トランポリンから下りて歩き出すが、アアアアア、ア—と声を出し続ける。

Nは太鼓をばちで叩いて音を出す。土谷が背後でラッパを吹くと箱太鼓でばちをいじりながら、ア—と声を出す。後ろへ手を伸ばして土谷がいることを確かめる。しかし土谷がラッパを渡すと、ゴチソウサマデシタといいつつ、口をふく仕草をする。もういいということである。はっきりと土谷へ発信している。

そこで土谷がラッパの吹きかたをウウウウウという感じで反響音にする。Nはすぐにラッパへ手をのび、マー—と出す声も変える。土谷がくわえているラッパをNに持たせて、吹きながら手で反響音を作っていくと、そのままの姿勢でマー—と声。Nの手を取りラッパの朝顔を押しえたり離すことをガイドして反響音を作り出す。Nは土谷が吹くラッパの朝顔に両手をあてて自ら反響音を作り出す。ラッパを手渡すと捨ててしまうが、土谷のラッパ音(反響音)をにこにこして聞いている。単なる模倣ではない共同作業が生まれている。

マー—とNが声を出しているときにラッパを手渡すと両手で持ち、動きが一瞬止まるが、土谷に返して反対側を向き、ゴチソウサマデシタという。両親は「やる気は十分だ」という。

このラッパを吹いて反響音を作り出すという活動には



写真5-a



写真5-b

#### 写真5 ラッパ

「活動の共有性」と「相互性」そして「情緒的一体化」を認めることができる。二人が一つの活動を構成する「共同活動」の芽生えとなるのだろうか。

係わり合いにおいて子どもを理解するということ  
— Nを理解するための省察から —

ここまでNが取り組んだ活動、そのなかでのNとの係わり合いを振り返ってきた。土谷が教育相談での係わり合いで試みてきたことは、プレイルームの入室時から、Nのペースによる自発的な活動展開を損なうことなく見守る「現勢保障」を第一とし、Nの活動の節目節目で係わり手とのインタラクションがいくらかでも生じるように、また活動が停滞に陥ることがないように、活動の方向転換を誘ったり、新たな活動を提案したりする「状況工作」も随時試みることであった。このなかでは、まず、

Nが現時刻々の行動変化に「意味」を見いだそうとすることが欠かせなかった。その読みとりと、そこからNの行動展開に関して仮説を立てて働きかけることなしには、Nとの係わり合いはとて成り立たなかった。

- 1) 読みとりを支えたのは、Nの視覚と聴覚の障害の状態、家庭や保育園での様子、その日のNにとっての生活の文脈、相談の場の物理的・時間的構造、係わり手との関係性、などに関して捉えることであった。
- 2) Nの行動展開とそこでの働きかけに関する仮説とは、Nが展開する活動はその日の文脈に支えられ、場の構造と係わり手や状況との関係性に規定されつつも、特定の(時には複数の)モチーフのもとに展開され、ときに主題性を帯びている(あるいは、帯びていく)のではないかと、ということである。
- 3) また二つには、セッション内の活動の推移は、周囲の状況とのインタラクションと活動自体の進展や停滞、終止の様相に応じて流れを持って相互に関連し合いながら進展していくのではないかとということである。教育相談という非日常的といわれる場ではあっても、その日の子

どもの活動がぶつ切りされたモザイク状の活動の集合となつてはならないと考えた。

Nとの係わり合いに関して3年6か月間の、24回にわたる係わり合いのビデオ映像を集中して見直すことで、新たに得られた視点があった。すでに述べたところであるが、

- 1) 個々の活動がある(あるいはいくつかの)モチーフによって展開していることは、これまで記述してきたエピソードが示している。
- 2) 多くのセッションにハイライトとも呼べる活動があった。取り組む時間的な長さにしても、集中の程度においても、変化を作り出すことにおいても、際だっていた活動である。その活動にNが取り組む「意味」が係わり手に読みとれたとき、そしてNが取り組む他の活動と関連しその活動が「意味」を持っていることが理解できたとき、その日の活動が主題性を帯びていることを感じることができた。  
一方すべてを通してみることで、
- 3) セッション間を越えて、個々の活動は時に分岐し、あるいは時に新たな活動が表れ、また時に合流するような流れ(相互連関)を持っていることを認めることもできた。月に一回程度の係わり合いではあっても、Nが取り組む個々の活動はセッションを越えて相互に関連し合ったものであった。

Nが取り組む活動に関して活動変遷表を作り、そこからベン図や座標図を作成したことで、Nが取り組む活動の特質をいくらかでも明らかにすることができた。その詳細はすでに述べたところである。そこから見えてくるNの姿はいかなるものであろうか。Nを理解するとはどのようなこ

とを言うのだろうか。

これまでみてきたNが展開した具体的な活動の一つ一つの背後には、Nのもつ独自の秩序体制があることを認めることができないだろうか。それはNがNらしく周囲の状況と係わり合う姿、「Nらしさ」として捉えることができる。そのとき、われわれは、「いまNは～をしている。」だからわれわれは「～したほうがいい。(あるいは～しないほうがいい。)」と言える状況が生まれるのであろう。たしかにNの行動はNの障害からも、Nの育ちからも、Nのおかれた場の状況からも説明することはできる。その上でNが表す行動の奥に「Nらしさ」を捉えたいと思う。Nと係わり合おうとするわたしにとって、NがNらしく何をどのようにしようとしているのか、そのことを知ることがもっともたいせつなことなのである。

註1：係わり手は土谷と菅井の二人であった。

註2：Nが続けて取り組んだ活動、例えばエレクトーン、トランポリン、箱太鼓、ボール、手押し車に関して、Nの活動の様子を相互に比較して、Nの障害の状態と絡めて「活動の道具」としてその違いを明らかにする作業は興味深くまた、Nの活動についての理解を助けることになるであろうが、紙幅の制約もあり別稿に委ねることにする。

註3：係わり合いを通して身振り系のサインの受信・発信は、強弱はあるものの活発になされていた。だが音声系の発信や歌を歌うことが次第に身振り系によるコミュニケーションを圧倒していった。その間に、身振り系のサイン表出に関するネゴシエーションのプロセスが数回認められたが、これもいずれ稿を改めることにする。

## 討 論

土谷の事例報告をめぐって、2001年3月に重複障害教育研究部スタッフによる討論を行った。討論では、先ず土谷からビデオ映像資料を伴った報告がなされ、前もって配られた原稿をもとに意見交換が行われた。以下に、紙幅の都合上内容を縮めたものを掲載する。テーマ全体についての理解の一助になれば幸いである。

### <相談ニーズ>

**司会:** それでは、土谷報告にかかわる討論に入りたいと思います。では、最初に、子どもさんの紹介あたりから質問を受けたいと思います。よろしくをお願いします。

**K:** 最初に口火を切ります。2つ質問があります。一つは、相談のニーズは何か教えて下さい。もう1点は、聴覚に関する経過はとても良好だと書いてありますが、域値がだんだん下がってきているというような経過があるとすればそれについて説明して下さい。

**土谷:** 最初に教育相談に見えたのは、1歳0カ月のときですね。双子で800グラムぐらいで生まれました。お母さんが仕事に復帰するという1カ月前ぐらいの時期に、今後のことを含めて相談したいということで来所されたわけです。1歳から預かってくれる保育園にNくんを入れて、仕事に復帰するというので、とても研究所に通ってこられるという状態ではなく、様子を見ましょう、何かあったらお電話でということでも1年間過ぎました。その間に、1回か2回、保育園を私が訪問しています。それから1年たった翌年の97年の8月に、ちょうど2歳になっていましたが、再び来所されたのです。その後、2カ月に1回ぐらいの来所ということで始まりました。今まで続いています。3歳になって、今の統合保育園に入ったことから私たちは保育園への定期的な訪問も始めたということです。

それから、聴力のことについては、補聴器をして60~70デシベルぐらいかなというような話だったんですが、だんだんと値がよくなって行って、ここ1年ぐらいはもう50デシベルぐらいと言われているそうです。補聴器の装用は、最初から非常に良好で、自分から取ってしまうということはまずなくて、上手に使う。それから時々周りがうるさかったり、そういうときは補聴器を外したり、スイッチを切ってしまうというようなこともみられます。視力の方は、未熟児網膜症で、網膜剥離の手術を、私たちがかわりを持ってからでも3回ぐらい受けていますが、うまくいかなかったという状態です。

**K:** こちらに来たのは、育児の相談ということですね。

**土谷:** そうです。

**M:** 前段の質問と重なる点から言うと、育児の相談が主ということですが、研究所では彼の遊びを中心にやっているようですね。育児には多彩な領域があると思うのですけれども、ほかにはどのような育児の相談を受けたのかということ、遊びが育児全体の中でどんな比率を持っているかということについて知りたいんですが。

あともう一つ。副題に盲難聴二重障害と書いてありますが、盲難聴という二重障害のあるお子さんの課題とか配慮点というんですか、そこが明記されてはいない。副題に入っているんで、どうでしょうか。

**土谷:** 育児の方はですね、1歳から入っていた保育所の方で、育児指導を受けています。ですから、私たちの対応というのは、N君がこうやって遊べるじゃないかとか、やっていることにはこういう意味があるじゃないかとか、そういうふうなことで、実際に遊びというかわりを持って御両親にそれを見ていただくということが中心になったのです。おおよそ2時間は遊んで、N君が疲れて寝てしまったりしたとき、あと20~30分、お母さんと話をする。そういう形で進めてきました。

### (盲難聴について)

**土谷:** それから、彼の生活という点から難聴ということに関して考えると、彼は保育園の中で生活している。ほとんどの時間を朝の8時過ぎから夜の6時、ときには7時まで保育園にいるわけで、それが毎日、週5日だということです。保育園はどちらかというと騒音の中でして、そこではラジカセに耳をつけて聞いていて動かないというようなことが最初の頃頻繁に見られたわけです。ですから、彼の音を中心とした保育環境をどうやって整えるかということについては、私たちは保育園に出向いて、相当に話し合いをしました。聴覚言語障害教育研究部のスタッフにも、彼とのかかわり合いのビデオを見てもらって、彼の聞こえの状態、それから保育園でどういふことを改善する必要があるかということについてアドバイスを受け、保育に関して提案もしたりしました。受け入れられたこともあるし、受け入れられなかったこともあります。

例えば、彼は昼寝をする時間が早く、食事もおほかの子どもよりも、少し早くしてもらっています。そのために、保育士さんと15分ぐらいですけれども、2人きりで過ごすことができるので、難聴のことを考えてほかの子が寝ている時間に静かな、保育をしてもらえるようお願いしました。だいが実行されているようです。だから、生活の方を考えると、難聴という面をですね、聞こえはよくなってきてい

でも生活環境を考えると、配慮というのは当然必要なことというふうに私は思っています。

**M:** 盲と重なったときの独特な行動的な特徴というか、それが盲難聴にあると経験的には言われていますし、この子どもさんにもそういったところがあると思うんです。例えば情報が一見入っていきそうで入りにくいというのが難聴だと思うんです。しかもそれを補う視覚情報がない。ということによって、多くの盲難聴の子どもたちというのが、例えば家族全員とかの交流に入りにくいと。そのため話題を自分の方から相手の状況に構わず主張することによって、その中で行われているコミュニケーションを自分に了解可能なものにするという行動をとるため、人の話を聞かないとか、コミュニケーションを無視するとか、自己中心的な性格を持つ子のように非難されることがあるんですね。そのほかにも、接触による身振りサインとか、手話などを係わり手がつい導入しなくなってしまうということがある。盲難聴がもたらす独特な子ども自身の大変さと、周りの配慮の見落とし具合というのがあるとされているので、このお子さんの場合、どのように土谷さんと菅井さんがそれらを認識されていたのかなと。

**土谷:** この事例報告ではN君の姿を浮き彫りにするというところに力を入れたということもあるんですが、Mさんの話しに関連させると私は彼が音の世界に、入り込んでいってしまっ、身体接触や物を扱う、あるいは身振りでのやりとり、オブジェクトキューを使うということは非常に希薄だなと受け止めています。しかもそれは私との係わり当初からのことで、彼の音の世界が豊かになればなるほど、それを何とか補わなければならないということは気にかけてきました。

保育園とも相談しました。実際にはどんどん聴力レベルの評価がよくなっていくわけですね。それから音声ははっきりしてきています。発語もふえている。私には聞き取れないと思う場面があっても、お母さんたちは文脈の中で、こう言っているんだ、ああ言っているんだって、わかってくる。音声系でのコミュニケーションが豊かになっているんですね。そういう中で、その辺の話をする事の難しさというのが現実にはとてもあって、今もですね、そのことは気になっています。例えば彼に点字の世界というものを導き入れるとしたら、どのように進めたらよいのかということです。いきなり点字の学習ってことはあり得ないわけですから。彼が物を操作する、あるいは分解・合成するような遊びということも保育園でやってみてはと話しています。最近になってブロックをくっつけたり離したりした遊びを、保母さんとやれるようになってきた。そういうところですね。十分じゃないけど、そんな認識は私達も持っているんですけれども。

**M:** 保育園とかお母さんが身振りや実物を使ったコミュニ

ケーションに積極的でないということと、土谷さんがセッションの方でそれを大切に考えてサンプルとして使って見せるかどうかというのは別だと思っんですね。盲難聴というところで、その辺の配慮がセッションの中でもあったらいいんじゃないかなと思ったものですから。

**土谷:** そういう印象は与えているかもしれないし、実際、Mさんから見ると足りないというふうに見えるかもしれない。僕の方としてもやっている場面が全然ないわけじゃなくて、ビデオの中では紹介できなかったということなんですね。

**M:** 盲幼児の特徴なんですが、表情の変化は見えている子に比べて非常に少なくなりますよね。それにひきかえ難聴とか聾の子どもの感情の表現というのは、とてもビジュアルで、とても多いんですね。点字などに至るものの操作ということの前に、感情の交流を行うための接触性のコミュニケーションは大変持ちにくいお子さんなのかもしれないと感じたので。

**土谷:** 私は持ちにくいとは思ってないんですけど、彼の音声系のやりとりが豊かになっていく中で、情緒的な一体感の手ごたえというものを、つい最近ですけれども、感じられるようになりました。係わり当初から身振的にあらわしたり、象徴的な身体の仕事で表すことを常々やってきたつもりではあるんですけども、難しいなと思っていました。研究所に来て、最初のころは私の声を聞いたり、会うとぱっと離れていくんですね。だから、遊びを介在させ彼とのかかわりを持たざるを得なかったということが本当のところですね。最近は私のことを、お母さんが「土谷先生」と言うと、「クマクマ先生」と言ってくれるんですけど、そうやって名前を出してくれるというところでの近寄りというものがあるなというようなところですね。ただ、保育園では保母さんとのそういった情緒的一体感というのはどうなのか、興味をもってずっと見てきました。それは比較的早く形成されてきた。だから、生活の中での接触度、どういう生活をともにしているかということ抜きにして、私とN君の関係だけ見て情緒面が足りないかということは、ちょっと言えないのかなと自分でも思っています。保母さんとは体をぶつけ合って喜び合うような遊びも1年前ぐらいにはやっていますし、それから、保育園の中で保母さんの体にさわると抱きつきに行くんですね、遊んでほしいし。だけれども、ほかの園児がさわると離れてしまう。だから、対人的な情緒的な結びつきというのは、ごく自然な形で母親、それから身近にいる養育者、それに準ずる人というふうにして育っていくんじゃないかなと思っています。

**G:** この子どもさんの聴力の問題がずっと話題になってますけれども、ビデオの場面ですが、先生がラッパを吹いているときに彼が出した声と、先生がラッパの口を抑えたときに彼が出した音声というのは、微妙に違いますよね。と

いうことは、聞き取って彼が表出するという動きが、非常に微妙な音のところまで入っているのかなと思ったんですね。50デシベルというよりも、この子どもさんのオーゾグラムを見ると、会話音域、例えば先生が「土谷先生」といったときには「クマクマ先生」って彼が表現するという、そのエピソードと、いわゆるラップの音の出し方というのと、ちょっと開きがあるような感じがします。オーゾグラムのタイプが、例えば会話音域は非常に落ちるんだけど、低音域とか高音域は割と聞こえているというようなタイプなのかなというような、そんな印象があるんですね。そうすると、このT先生がやった聴力検査というのは、じゃあどういう検査でやっていらっしゃるのか、ちょっと知りたいという気がするんです。

**土谷：**その辺はちょっと情報がなくて、これから気をつけてみていくことにします。

**S：**多分最初は、ABRだと思うんですね。話声域のデータのことを言っているのだと思います。

**土谷：**今でもT先生のところで診ていただいていますので、その辺はきちっと対応はしているものと思込んでいたから、それ以上のデータを取り寄せて云々とはならなかった。いけなかったかもしれません。

**G：**その補聴の仕方によっては、まだまだもっと聴覚活用ができそうな感じがしますね。今つけている補聴器は多分乳児用の補聴器つけているんだと思いますけれども、もう少し違ったタイプの補聴器になってくると補聴が変わってくるということも起こり得るかなと。

**土谷：**音声言語への期待を損なうことなく、しかし現実のコミュニケーションと将来のことを考えたときに、私の中でも揺れる部分があるんですね。難しい。大きく考えると、彼の音の世界がどんどん深まって、広がっていく部分がある一方で、そのほかのところの部分で、興味・関心を広げるのが難しいというところがあります。でも彼の音の世界が豊かになっていくことにかけてもいいんじゃないかと思う部分と、ほかの部分への配慮と案配について、迷うという感じですか。障害のある子どもを育てるということの難しさ、育てることがどういうことなのかということを考えざるを得ないと思います。そういうこともあります。

(歩行をめぐる)

**司会：**後ろの方の資料で「歩く」という問題が出てきますので、その辺の情報が何かあったらお願いしたいのですが。どんな様子だったかということについても。

**M：**一人歩きはいつですか。

**土谷：**2歳のときにはもう歩いていました。歩行の安定ということでは、手押し車が先で、それに引きずられるようにしてよく歩くようになったということです。歩くことが、

探索とどのくらいかかわっているのかどうかということになると、ちょっとそれはまた話、別だよな。

**司会：**最初の歩くことそのものをおもしろがって動き回る時期と、だんだん歩くこともある程度安定して、実際に動き回って探索的に動くというふうに移していくと思うんですけど、その辺のことが書かれてないと、推移を見るときに混乱するのかなと思いました。

**M：**いくつかの点で、歩行は実はとても大事だと思っているんです。特に盲ろうの場合の歩行は二つの点で重要だと自分の経験から強く感じるんです。一つは自分で移動できるかどうかで世界の広がり具合がものすごく違うということ。もう一つは、人間関係に対する影響です。保母さんとは随分人間関係は良いということですが、土谷さんとの係わりのビデオを見た感じでは、密接な関係がまだ成立しにくい状態が続いていて、それで土谷さんが苦心しているように思うんです。そういった盲ろう児が移動できちゃうと、人間関係がつくりにくくなってくるんですね。どちらかというと、歩行がうんと遅れた盲ろう児の方が人間関係がつくりにくい子どもの場合でも、抱っこ期間が長いので、人間関係が良好になっていくというケースがいくつかの事例に見られます。反対に一人歩きがうんと早かった場合は、この人間関係の問題が顕著に出やすいと私は観察しているんです。そこが盲ろうの歩行を考える時の第2点だと思います。

**司会：**では経過、その中身、本論に当たる部分について、意見を含めて御質問等は。

**K：**プレイルームの配置図について、今ビデオを見たら固定的にあるものはわかっているけれども、これら以外でその子が遊ぶものを出しておくということは、あるのですか。

**土谷：**固定的に出していたのは、箱太鼓ぐらいかな。マットは、押し車の玩具を押して移動するのが部屋全体に及んだときに、取りました。彼の歩行に対して邪魔になるということがわかって。

(子どもの姿を描くということ)

**S：**いろいろな言葉がだんだんふえてきていると書いてありますが、年齢とともにどんなふうが増えてきたかを抜き出してみられたらいいなと思いました。

**土谷：**彼が発する言葉のリストというか、移り変わりというのが、ある程度はわかります。

教育相談の場面の中ではもちろんわかるし、それから随分増えたなと思った時期に、2~3回だったかな、御両親に頼んで、聞いてわかる言葉と、彼が言っていると思える言葉を書き出してもらったようなこともあります。私は実際にダイレクトにN君とかかわり合い、そこで生じた事柄を通して、どれだけ子どものことを理解できる、理解す

るということに近づけるかということを書きたかったんです。N君のことを理解しようと思うと、家庭での生活、保育園、それから、歩行の経緯、何だかんだと、本当に総合的に、膨大なことを書かなきゃならなくなって、それはもうとてもじゃないけれども、できない。これまでの、2カ月に1度ぐらいの様子の記述から、N君の発達の姿というか、そういった姿を含めて描き出すなんていうことは、とてもできないというふうに私はあきらめたんです。それはN君の一つのモノグラフを書くというぐらいの気持ちでないとできない。だから、私は実際にかかわり合うことの中で、どういうことがN君についてわかるかという部分にフォーカスして、ほかの部分ははしょってというふうに勝手に決めたわけですね。それから、かかわり合いで、最もインパクトのあったかかわり合いをいくつか取り上げて、かかわり合って初めてわかることを書きあらわすのがいいかなと思ったんです。あまり伝わってなかったとしたら、私の力の足りないところで、残念なんですけど。

**S:** 僕が言ったのは、周辺情報ということじゃなくて、やりとりの中でいろいろと変わってきたプロセスがわかるというかなと思ったわけです。

**土谷:** 例えば入所施設で生活している盲ろうの子どもの話を読むと、その保育さんたちの見ている子どもの受け取り方、理解、評価、そういったものとセラピストとか施設で働いている医者が見ている子どもの理解というものが、とてもずれているという報告があるんですね。それは、どちらが子どもの理解かということについて、どちらも理解だと言え言えるわけでしょう。その子の朝起きてから寝るまでの生活をともにする。特にルーティンワークをともにする人の理解というのは違うと思うんですよ。その人、グードという人ですけど、彼は頼み込んで、24時間生活を共にするというを何か月も続けて、初めて知り得た子どもの姿というのを描き出しているんですね。私はそれを読んで、とてもできないと思いました。それは保護者の方たちでも難しいかもしれない。それだけが子どもの理解だと言われると、非常につらいと思うんですね。学校の中で、教室の中で接するのも、それから教育相談のプレールームの中で、必要があって、でも月に1回か2か月に1回会うだけの私。いろいろな情報は集められるけれども、そういう中にある自分ということを考えてときに、その子どもの理解というテーマに関して、私の立場から捉えるとなると、実際にかかわり合っている中の姿を浮き彫りにすることから入っていくのがいいんじゃないかなというふうに、自己限定したんですね。

**M:** 私は逆に、言葉の数がどのくらいに増えていったかというのは、今、この事例を理解するための情報としてはあまり欲しくはないです。土谷さんの言っている趣旨は大体わかったんですが、一つ感じたのは、膨大な中からよくこ

こまで絞ったということと、これをさらに絞るのは大変だろうと思うことです。反面このたくさんの記述を読んでも見えてこないことがあるのです。彼が音の世界を構築していったという情報は伝わってくるんですけども、土谷さんが言っている「かかわり合いにおいて子どもを理解する」という時の「かかわり合いにおいて」という側面、つまり土谷さんとの関係の変遷がつかみにくい。子どもの現した行動のうち、音をどうわかっていったかというような情報の摂取と構造化についての側面はわかるんです。でも例えば、土谷さんが箱太鼓を叩いていて、彼の独特の叩き方をなかなかまねできない時、彼は土谷さんに要求していますよね。そのときに土谷さん、とても難しく困って交互のやりとりがすすまなくなる。そういう時、私だったら例えば「難しくできないよ」とか「そんな無理言うなよ」とか、自分の感情を相手に伝えたいんです。で、そのときに彼が現した行動というのは、かかわり手がそれに対してどうかかわったかで、違う姿が出てくると思うんですね。だから、子どもの理解というのは、自分のかかわりのフレームワークの理解にはね返ってくる感じがするんです。ここに記述されているのは、Nさんの、たくさんの行動の変遷であるけれども、土谷さんのフレームワークを通したものです。同じようなNさんの行動に対して、菅井さんが全く違いかかわりをしたら違う反応が出たとか、そういうのがあればコントラストが出るんですが。この報告の本丸である土谷さんのかかわりのフレームワークとそれはね返し合いというのが、どこかで欲しいという気がしたんです。

**土谷:** 今みたいなことをみんなが言ってくれることでいいと思うんですよ。ああじゃないか、こうじゃないかと。だからこそ子どもの理解ということを書きあらわすとしたら、特に書くという観点から、どういうふうにつなぐのかということもみんなが率直に言ってくれることが大事なところだと思うんです。私の記述に足りないところがいっぱいある。それでも精いっぱい、こういう形でしかあらわせなかった。だから、その辺の足りないところ、そこそがこの子どもの理解ということの中心的なテーマになるんであって、むしろ言ってくれた方が僕はいい。私はそれに答えられなくていいと思います。

**K:** 土谷さん、先ほどね、「総合」という言葉を使ったんですけども、私としては土谷さんの報告はビデオテープを見ながら、もう一回振り返ってみて、後でこの子どもを全体として理解したような記述になっていると思います。ただ、最初タイトルから想像したことは、子どもの理解のプロセス、つまり最初はこういう理解していたけども、徐々にこういう理解に変わっていったという理解のプロセスを書くのかなと思ったわけです。後にその子どもの理解のプロセスが、ここではちょっと少ないんじゃないだろうか思



いますので、土谷さんがあえてこういうとても大切なタイトルをつけたときに考えていたことを、もう少し話をしてもらおうといいんじゃないかな。

**土谷：**こういうふうにはN君を理解していたけれども、それがこういうふうに変わっていったって、言おうと思えば言えるのかもしれない。でもね、実際のところはN君、プレールームの中でどうやったらインタラクションを持てるか。それですよ。それでもう追いまわられていた。

**K：**そのことを書くことで精いっぱい。それをもう一回こういうふうには。

**S：**実際のところは、そうですね。自分がやっても、そう思います。

**土谷：**しかも、さっと私から離れていっちゃうでしょう。

**S：**だからその時間を少しでもよりいい時間を過ごすために、どんなふうには今は理解をしてかかわったらいいかと思うわけです。

**土谷：**僕にとっては、最近はいくらか余裕出てきたけど、当初は子どもの理解というのは、N君はどうやってかかわれば一緒にやってくれる子か、遊んでくれる子かという、それ…。

**K：**即子どもの理解だね。いくつかの層になっているという感じだね、理解がね。

**土谷：**それとの関係で、彼の障害の状態、そういうことも一つ一つのN君がやっていることから得心がいくというか、そういうプロセスなんですね。ああ、こういう意味だったのかとか、それを追いかけてきてるんですよ。まずは。

**H：**そうすると、例えば、この「教育相談の現場情勢」の3番で、「Nの行動展開に関する仮設とは、Nが展開する活動はその日の文脈に支えられ、場の構造と係わり手との関係性に規定されつつも、特定のモチーフのもとに展開され、主題性を帯びているのではないか、ということである。」と述べられていますよね。この子はこんな感じだなあというのを土谷さんがわかってきたということが、今振り返ってみて改めてわかるということですね。

**土谷：**やっぱり彼は何かをしようとして動いているというのが見えてくるわけですね。行き当たりばったりのようにも見えますけど、彼は自分の世界を持っていると。

**H：**こういう印象をね、土谷さん、最初はわからなかったわけですよね。それはどのくらい続けて会っていると、何となくわかってくるものですか。

**土谷：**箱太鼓をやっている初めのころは、とにかく彼とかかわりを持ちただけだから、箱太鼓では、こうやってやると遊べるんだ、それですませていたところもあるかもしれませんがね。まだ来て4回目、5回目。やっぱり彼が、ボール落としを始めたときですよ。バットともつながったし、みんなつながって、確信に近くなってきた。ここでやっている「かたかた」は歩くということから何となくわかっ

た気になる。ところが彼は持ったボールを落として歩く、探すということをする。もっといい振動と音のできるころを。そのときはもう本当に、「ああ」と思ったね。バット落としは単なる幼いときの一過性の行動とか、そういうのじゃない。この子はもう自分で音をつくって、作り出して遊ぶ世界、そういう世界で生きている、そういう気持ちを持ちました。箱太鼓のときは、こうやってやればこの子が遊んでくれるんだみたいな、たまたまそれが箱太鼓だった、便利なものがあったんだというぐらいの理解であったと思うんです。彼はたしかによく耳をつけて聞くなとは思いました。けれどもボールは、自分で落として自分でつくる音ですから。遊んでもらうんじゃなくて、自分で遊んで、自分で音をつくって、変化をつくってやっていくということに、みんな結びついてきた。

**H：**もう一つ。そういうハイライトがあるんだというのは具体的にはどういうことでしょうか。

**土谷：**移動はその一例ですが、あるときにあることを熱心にやると非常に満足気な顔をしてやるわけですよ。

**H：**バットのときに土谷さんはあまりそういうふうには思わなかった。

**土谷：**う～ん。例えばバットを「がちゃがちゃ」やるのに、最初からあまりいいこととして見てないでしょうね。すごい金属音ですし、むしろ困ったなと思うじゃないですか。彼の耳のことを考えれば理解できるけれど、これを続けていてもとか、何かやっぱり、いつまでやるんだろうという思いはありながら、私はそこにいるわけです。箱太鼓の打ち方とかバットの投げ方を見て、やっぱり見てすごいところもあるんだと思うけど、その程度の受けとめで終わっていたと思うんです。彼が音の世界を広げているというような、一つのそういう主題性というのがやっぱりあるんだということに気がついたのは、何回かかかわりがあってからのことです。

**H：**ボールがきっかけだと。

**土谷：**大きなきっかけですよ。Kさんも言ったように、理解が変わってくるというんじゃなくて、深まっていったところですよ。一人よがりのストーリーとなっちゃうんじゃないかなと思ったので、まずはとにかくこの事実を掘り起こすことをやらなくちゃなということで取り組んでみました。

(係わりの中で知りたいこと)

**K：**もう一つ、理解ということの関係で、先ほど、例をあげたように全部生活を共にする者しか理解できないような話は、とてもできないと言われたけども、かかわりを通して理解が深まっていったという側面と、一方で、その理解は何のためだというような側面があるような気がします。

先ほど育児と言っていましたけれども、育児から出発したのかもしれないけども、理解を進める中で、普通は何か目標のようなことを掲げてしまいますよね。そういった子どもを理解していこうという方向性みたいなことは、どういうふうに書いてあるんでしょうかね。人によって理解の仕方は違うだろうし、理解しようとする側面も違うだろうということから受けたときに、土谷さんはどういう方法で子どもを理解していこうというふうに。

**土谷：**私の知りたかったのは、彼は一体何をしているのかということです。あっちこっちやっているけれども、その奥にある、彼がしていること、彼の持っている世界、それは一体何なのか。それをつかみたい。そうすると提案だってできるかもしれないし。ずっと気になっていたのは、それですね。研究所には彼が好き好んで来るというよりは、連れて来られるわけでしょう。でも、彼はそこで一生懸命動き出すわけです。それこそ、まさに彼がこの場でやりたいことですよ。でも、中には仕方なくやっていることもあると思うんです。こちらのセッティングの関係で。だから、その辺を見きわめて、彼は何をしようとしているのかですね。

**K：**そうすれば、話をしようとしているのがわかれば、こちら側のかかわり合いとか手助けの仕方も、もうちょっとわかりいい、より適切な手助けもしやすくなってくるんじゃないかというようなことも、さらにはある。

**土谷：**それはもちろんあるけど、気持ちとしてはそこまで考えるより、まず知りたい、彼を理解したい。それとやっぱりね、一方では、Mさんからさっき出ていたけれども、とっつきにくい、なかなか相手にしてもらえない自分というのがあるんですよ。うまくやっている場面だけ記述しているけど、戸惑い、どうしたものかと思っている自分があるわけでしょう。だから、知りたい。ただ、私は彼を見ているとね、変わっていく部分と変わっていかない部分があるなということを、ひしひしと感じるんです。彼らささ、そのもの。変わっていく部分と変わっていかない部分、両方が彼なんだけど、でも変わっていかない部分っていうのがあるなとを感じるんです。でも、私が、あまりそういうことを言うと僭越かもしれないけど、まだ人生半ばで(笑)。だから彼とつき合いたいですよ。

**M：**今、Kさんが言った理解のところ、もう一つ。かかわり合いにおいて子どもを理解するというのが、土谷さんの言わんとする中心だと思うんです。いわゆる傍観者の観察による理解ではなくて、入り込んでやる参加型の観察による理解だと思うんです。私自身を振り返って思うのは、教育相談やって、私は一番の理解者だといつも思い込んでやらないといけない部分もあると思うんです。自信がないならやるなと言われちゃうから、今はベストだと思ってやってるんだけど、それを一番覆されるのは、子どもとの係わ

りのセンスのいい人、例えば長期研修員がやってみると、私が行ったのとは違う姿が出るんですよ、子どもに。かかわり合いにおいての子どもの理解ということ、私が一番感じるのは、違う人間がかかわったときに違う姿が子どもに出たときなんです。この報告の記述の厳しいところは、土谷さん、菅井さんとで、基本的には同じようなかかわりをしていることかな、と思います。

**土谷：**菅井さんが私に合わせている。

**M：**基本的に寄り添っていくという姿はお2人に共通していると思う。ただ、時々、素人のボランティアがかかわって、いいところのいっぱい出る子どもがいる。私たちの「教育的」なかかわりの中で覆い隠されているものが突然あらわれて、私たちの理解の枠組みが壊されることがあるんです。私は合宿で、ボランティアに入ってもらうのが好きなんです。特に若い学生の。私よりももっと子どもの年齢に近い、子どもの心を持った人たちが子どもとぶつかったり、教育的配慮の前に自分が感情を表してくれたり。あと、盲学校のかかわり方と聾学校のかかわり方、大きく違うんですね。その何ていうか、異文化のぶつかり合いの中で、こういうものが如実に立ちあらわれるんじゃないかと思いました。かかわり合いにおいて子どもを理解することの、私のイメージはそんなところ。自分の枠というのは、良いと思っても限界があるなと、いつも思います。

**S：**今の意見に共感します。私も、その時間は一生懸命やっているのだけれど、やっぱりわからないことだらけで、これでいいんだろうかという繰り返しなんです。いつ振り返っても、足りないことがたくさんあって、そしていろんな人の意見を聞くと全然違う視点があるということがよくあります。営みとしては僕も、日々こういう営みで、ああ、これでいいんだろうか、何でこれやっているんだろうかって、そういうふうに、この場で何を教えるんだということもいつも問い直しながらやっているような気がします。

(子どもの主題)

**I：**自分の相談を思い出しながら、子どもとのかかわりを他の方にわかる形でいかに文章化したらいのかということで悩んでいました。土谷さんがいろいろ作表というか、作図されたものを見ながら、土谷さんもすごい苦勞をしている、子どもを理解しようとしているんだなということを感じました。さっき話が出ましたが、彼が根本として変わらないところというのは、こういう整理された表の中に、何か彼なりにいろいろ物事にかかわっているということが示されているのかなと思うんです。そこで、最初に彼が何かとかかわる際にモチーフというか主題というものがあるんだということをおっしゃっていますが、モ

チーフということについてもう少し教えてください。

**土谷：**例えばモチーフないしは主題あつてのことという見方を持つことで、やはり彼のやっていることを受け入れられるんですよ。それでないと、前回こうだったのに、今回はこうで、何でだつてなっちゃうじゃないですか。きょうはきょうの主題がきつとあるんじゃないかなという気持ちを持つことが、まず彼との関係を持つ上で大事だというふうに私は思うようになったんですね、だんだんとね。彼のモチーフは単に一貫しているとまで言い切れないとも感じています。移動探索が非常に濃厚にあらわれてくるときは、やっぱり音出しの方にはいかないんですよ。でも、音出しは消えないことだし、ずっと続くわけでしょう。形を変えながら。そういう意味で変わっていくことがあるのは理解しよう、理解しますけど、変わらないものもあるかもしれないかと。自分だつてそうかもしれない。いくつになつても変わらない。だから逆に言うと、土谷のかかわり方はいつまでたつても、いくつになつても変わらないということかもしれない。だけれども、N君を見ているとね、やっぱりその子の生き方の核心というかな、そういうものとも言つてもいいような、変わつていかない大事な世界として、理解できるような気がするんですよ。

**K：**先ほども出たけれども、その子の持ち味なんだと認めていけば、とても大事だと、とても大切な視点だというふうに思っています。すべて変わらなくなつていいわけだから。

**M：**その点で気をつけなければいけないと思う点がある。Kさんは持ち味と言う。それは違うんじゃないかと私は思うんです。弱視難聴の子の相談で、知的に問題のある場合なども含めて、大体頑固だというんです。子どもの性格が。なかなか意見を変えないと。その頑固さをその子の持ち味と考えるか。あるいは、情報量が少ないために、意見を変えるための確実な情報が足りなかったり、不確実なまま変えることの不安感というふうにとらえるか。持ち味か、情報の少なさがもたらす行動特徴か、あるいはその両者がかかわる場合があると思うんだけど、この二つをきちんと分けないと。性格とか傾向というものと、障害の特殊性がもたらす行動上の特徴が重なつてしまうと周囲の子どもへの理解が妨げられてしまう。性格をとらえるか、障害による行動特徴だからこういう配慮を必要とするかとらえるか。障害が原因となつていと理解すると、それを補うものは何かと考へて、新たな対応をしていくと思うんです。この二つは分ける必要があると、いろいろな相談を受けて感じます。

**S：**私もそれは大事に思います。例えば、ある弱視の子どもが「お集まり」の活動の時に、先生のところに走つて行くんですけども、周りからはすぐに離席をして落ち着きがない子とか、ふざけている子として理解されているんで

す。でも、実はその子は見えにくいために、その場面で何をしているかわからないから、何をしているを知るために先生のところに走つて行くんです。本当はすごく理解力があるし落ち着きもある子なのに、行動の現象面から落ち着きがないとか、衝動的に行動する子として理解してしまうと、やっぱりそれは誤つた捉え方とアプローチをしてしまうと思うんです。だから、子どもの持ち味として理解する部分と、の子どもを生育歴や診断などから障害を理解していく部分とがあると思います。

**M：**補足で、「持ち味」と「障害を原因とする行動特徴」に加えて障害独特の文化というものがあると思うんです。その障害だったら、こういうのが一番合つているという行動や好みがある。ろうの文化があるし、盲の文化があるし、盲ろうの文化がある。つまり障害によって生じるその子の一見性格に見えるものと、障害に適したもっともな行動様式として定着している文化と、その人のやっぱり傾向、その人のそもそもの傾向あるいは持ち味と、三つぐらいあるかなつて思いました。

**土谷：**かかわり合う中で子どもを理解するということを考へてきて、その醍醐味を感じるとともに、保育園で毎日担任している保母さんと話しをすると、やはり手の届かない世界があつて、それぞれがそれぞれの理解があると思うんですよ。もしも全体を書き表すなら、保育者として何日か泊まり込みでもして、そういった体験をすることで得られる視野の広がりがあるとは思っています。

**M：**「合宿」による教育相談は、そういう機能を持っていると思います。

**G：**土谷さんが書いて下さつた中で、子どもを理解することに土谷さんの表現でいけば二つあるということですね。一つは、Nくんの持っている秩序体制ということ、もうひとつは現勢保障によって表出されたNくんの行動が状況工作という働きかけによって新たに分かつていくことがあるということ、その二つ。それで先ほど言われた変わつていく部分と変わらない部分、変わつていかない部分にこそ秩序体制があると、そこで、どういふふうにするかという部分についてですが、土谷さんの経験から「こういうふうには子どもを見るのが、子どもの秩序体制を知ることと接近できるのではないか」というアイデアみたいなものがあるんですか？

**土谷：**とてもとても。子どものやっていることの意味を探ることからしか始まらないとは思っています。かならず意味があると思つて探つていくことからしか始まらないとしか言えないです。月並みでみんな言うことですけれど、その作業を丁寧にやるということだと。それを、「私もやりたくてやっているんですよ。」とまでは言っていますが、「こうやれば出来る」とまでは言っているつもりは全然ないんで

す。自分が出来ているとも思っていない。でもそういうことを考えることが必要じゃないかとは言いたいのです。やっぱり子どものやっていることの意味を見いだして、それを読みとるとということからしか始まらないと。

**G**：なぜ、それを質問したかという、読み手にとってどう子どもを理解したらいいのかっていうのはみんなが知りたい、やってみたいという思いがあるじゃないですか。するとその手がかりになる、きっかけになる係わり手の行動というのは何かということになると思うんですね。すると土谷さんがいわれたように、係わり手が、子どもがいつも起こしている行動を常に意味づけていると、そこからスタートしないかぎり子どもを理解できないですよ、ということになっているとしたら、それもひとつは今後読み手が努力していかなければならない一つの方法かなとは思ったんですね。

**土谷**：全くその通りで、ただそれはすでにいろんな人が言っていることです。この報告を読んでくれた方がおのずとそこに思いをよせる、そのメッセージが伝わればいいかなと思っっています。「意味を読みとること」ということがイメージできるような書き方をしたいなと思っっていました。

**K**：土谷さんが、子どものしていることの意味をつかみたいという話してましたが、今、学習指導要領や教育課程のことに取り組んでいて、学習指導要領に「子どものやっていることの意味をさぐる」ことが、教育にとってとても大切なんだ」というようなことが、あまり言われていないような気がするんですね。その中では何を指導していくかということを書いてあっても、子どもを理解することがとても大切なんだという記述がないような気がする。それは別のところでいわれていることであって、こういう中で書くことではないのかもしれないけれども、障害児教育で何をやるんだといって、最初にみるのがもし学習指導要領だとすれば、そこに子どもを理解することがとても大きなウェイトを占めているというようなことが書かれていないような気がするものだから、何故かなと。たまたま今言い出したもので、疑問を出しているんですけど、何故ですか？

**G**：土谷さんがさっき、これはみんなが言っていて、いわば常識だから自分はある程度ここに書くのではなくて、そういうことを含めて表現したんだと言われていましたよね。だけど教師にとって、それが当たり前の常識にはなっていないと思うんですよ。「子どもの行動を意味づけよ」なんてことは教師側の常識ではないんだろうと思うんですね。

**K**：あの幼稚園教育要領の中にちらっと「子どもの行動理解」のことが、記述されていますが、小中高にはそのことが全然書かれていない。それは当たり前だからでしょうか。別の教育原理・理念で言われているからあえて書く必要はないということなんですか。そのことがとても不思議だなと思っっていたことがあったものですから。

**司会**：「子どもの理解」ということをテーマとしてあげた一番最初のきっかけは、今思い出すと、ある方が大学で学生に「子どもと係わるときにどういうことが大事だと思うか？」という問いを投げかけた時に、いろいろな意見が出たけれども、「子どもをまず知ること」とか「子どもを理解すること」という意見が全くでなかったという話を聞いたことでした。それで、「子どもを理解することから始まるんだ」とだけ言ってしまうとあまりにも当たり前で、誰もそれは否定しないことだと思うんですけども、学生達がびっくりして「そういうことはどこでも聞いたことがなかった。」と述べたというのを聞いて、改めてもう一度考えてみる必要があるんじゃないか、と思っただけです。昨秋の協議会の時にも話題になったと思うんですけども、その子どもがどういう子どもなのかを知ることとは、この報告自体も語っているように、けっして簡単なことではないですよ。Hさんがいつ頃からわかったかという疑問を出されたように、やっぱりある時間・スパンの中で徐々に分かっていくことであると。そういう側面ももっていると思うんです。こうやって「子どもを知る」とか「子どもを理解する」とかに目を向けてみると、もっといろいろ考えておくことがあるんじゃないかと思っただけです。「子どもの理解」から始まるという話は教育相談という場にいる人間の中では、ある程度共通理解があると思うんですけども、これが例えばよりひろく実践の場や学校という場に持ち込んだときに簡単に共通理解とはいかない。そういう現実があると思っいます。

**H**：一般的に何かを教えなければというのが、学校では強いかなと感じています。子どもを知ることが大事であるということは障害児教育に携わっている人は、みなさんわかっていると思うんです。しかし一方で、今日何をやるか、何かをやらなければならない、という気持ちがあって、中身・メニューが先になってしまうという場合も多いのではないかなと思っいます。

**M**：きょうの話して大事だと思うのは一人一人のという点と、係わり手の存在がからむと理解がかわるというもう一つの点があるかなと、思っいます。

**H**：どうして係わり手の方がわかっていくのかなあと、係わり手は最初つきあいにくいなあと思っただけけれども、なんとかやろうとして意味づけしながら一生懸命やっていると、はっと気づくわけですよ。どうすれば気づくようになるのかというのを、知りたいと思っただけです。それで土谷さんに聞いてみたわけですよ。

**土谷**：自分が出来ているというわけではないですよ。そうじゃなくて、本当に不思議というかな。

**司会**：では時間となりましたので討論はここまでしたいと思います。みなさん、ありがとうございました。

この研究に関わった方々およびスタッフ

研究協力者

高橋 渉 札幌学院大学人文学部

外部事例提供者（掲載順）

斎藤 伸子 静岡県立中央養護学校

大野 一美 千葉県立盲学校（現 千葉県立千葉養護学校）

坂井 聡 香川大学教育学部附属養護学校

松田 直 群馬大学教育学部

重複障害教育研究部

後上 鐵夫

土谷 良巳

菅井 裕行

中沢 恵江

佐島 毅

川住 隆一

石川 政孝

早坂 方志 (現 青山学院大学文学部)

編集責任者 菅井 裕行

## 「重度・重複障害児の事例研究」のテーマ

第一集	指導に困っている子どもの実践から	(昭和 51 年度)
第二集	コミュニケーションに視点をおいた指導	(昭和 52 年度)
第三集	実態のとらえ方	(昭和 53 年度)
第四集	手の動きを中心として	(昭和 54 年度)
第五集	移動行動に視点をおいて	(昭和 55 年度)
第六集	「さわること」に視点をおいて	(昭和 56 年度)
第七集	「みること」に視点をおいて	(昭和 57 年度)
第八集	探索行動に視点をおいて	(昭和 58 年度)
第九集	「動きとそのまとまり」に視点をおいて	(昭和 59 年度)
第十集	「動きを引き出すこと」に視点をおいて	(昭和 60 年度)
第十一集	「食べること」に視点をおいて	(昭和 61 年度)
第十二集	「問題行動」に視点をおいて	(昭和 62 年度)
第十三集	「意思の表出」に視点をおいて	(昭和 63 年度)
第十四集	「行動の見方」に視点をおいて	(平成 元 年度)
第十五集	「状況作り」に視点をおいて	(平成 2 年度)
第十六集	「遊び」に視点をおいて	(平成 3 年度)
第十七集	「やりとりの成立」に視点をおいて	(平成 4 年度)
第十八集	「活動の見通し」に視点をおいて	(平成 5 年度)
第十九集	「行動の乱れ」に視点をおいて	(平成 6 年度)
第二十集	「音との係わり」に視点をおいて	(平成 7 年度)
第二十一集	「指導の場」に視点をおいて	(平成 8 年度)
第二十二集	「分かること」に視点をおいて	(平成 9 年度)
第二十三集	「視る力」を育てる援助に視点をおいて	(平成 10 年度)
第二十四集	生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える	(平成 11 年度)
第二十五集	「子どもの理解」に視点をおいて	(平成 12 年度)

## 編集を終えて

重度・重複障害児の事例研究の最後となる第二十五集―「子どもの理解」に視点をおいての編集を終えることができました。事例提供者をはじめとする研究協力者の方々や読者の皆様には、この冊子の発刊がたいへん遅れてしまいましたことをお詫び申し上げます。なお当研究所は平成14年4月から独立行政法人となりましたため、本冊子の表紙および発行機関名が変更されておりますことをご了承下さい。

今回のテーマは、教育や保育という営みの基底にある「子どもの理解」ということを取り上げてみました。研究部事例をめぐる討論の中でも触れられていますが、子どもを理解するということは、決して子どもを受け持った最初の時期に為されるアセスメントだけに終わらない、もっと長い期間や、一般性を超えた固有性への気づきや、係わり手の在り様や見方の枠組みの問い直しを要請するものであることが、明らかにされたように思われます。教育は子どもの理解にはじまり子どもの理解におわるということもいわれるほど、教育実践にとって密接なテーマであるにもかかわらず、これまで十分に討議されてこなかった気もいたします。今回の冊子をお読みくださる方が、あらためて「子どもの理解」とは何かについて、考察をめぐらしていただけるきっかけになれば望外の喜びとするところです。この重度・重複障害児の事例研究というプロジェクトは一応今回でもって終了いたしますが、重い障害のある子どもの教育について、実践的な、事例的な観点からのアプローチはまだまだ課題が山積しています。引き続き研究部もこの課題に取り組んでいく予定でありますので、この冊子について、あるいは事例研究について、率直なご意見、ご批判、ご感想をお聞かせ願えれば幸いです。

この研究を進めるに際しましては、事例に紹介された児童生徒他のみなさん、事例提供者の教職員の皆様、研究協力者の方々に多大なご協力を頂きました。記して深く感謝いたします。

**重度・重複障害児の事例研究（第二十五集）**

——「子どもの理解」に視点をおいて——

平成14年3月 発行

編集 重複障害教育研究部

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL：0468-48-4121 FAX：0468-49-5563

URL <http://www.nise.go.jp>



