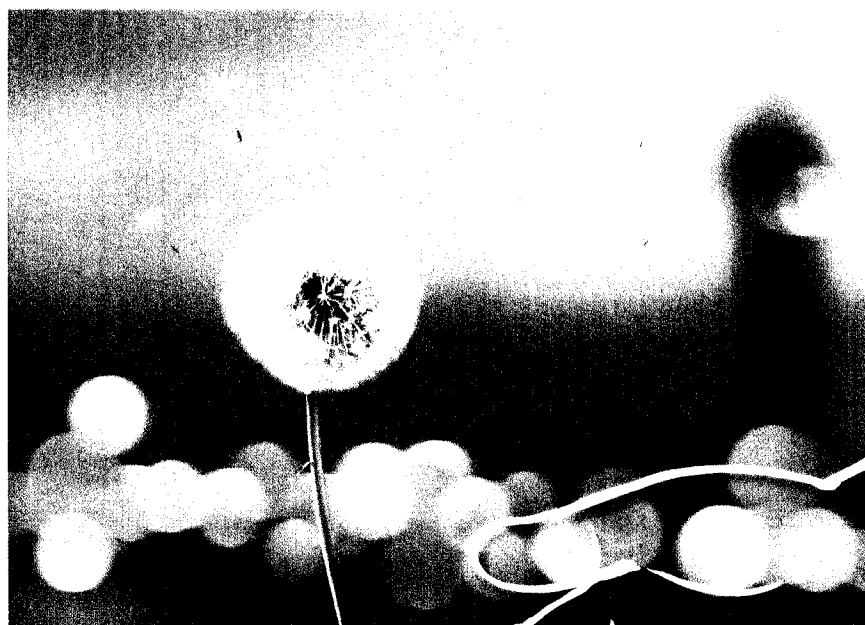


# 子どもと知り合うための ガイドブック

—ことばを超えてかかわるためのコツ—  
〈運動に重度の障害のある子どもの意思表出支援〉



平成17年3月発行

独立行政法人  
国立特殊教育総合研究所

# 子どもと知り合うためのガイドブック

— ことばを超えてかかわるためのコツ —

〈運動に重度の障害のある子どもの意思表出支援〉

## まえがき

今日、障害がある子どもの教育は、一人一人の子どもに応じた教育的なニーズ、という観点から行われています。すなわち、最初から「肢体不自由児」や「～障害児」という障害の種別に基づき、画一的な枠から子どもを捉えることなく、まずはA君やBさん個人が社会へと参加するための様々な教育的なニーズを捉え、それらを個々人のニーズに沿って教育を展開していく、ということです。このような考え方は、従前から障害種別に基づく教育を否定するものではなく、それらもその範疇に含め、さらに広い視野から子どもの教育の課題を捉えていこうとする教育の枠組みの転換とも捉えられます。このように、障害がある子どもの教育観が大きく変化しつつある中、私たちの障害児観や教育観も従前とは異なった観点から今一度捉えなおしてみる必要がないでしょうか。

さて、このガイドブックで対象としているのは、特に身体の運動に重度の障害がある子どもです。いわゆる寝たきりで、表情も乏しく、言葉も話せない「重度・重複障害児」と言われるような子どもです。このような子どもたちにとって社会参加に関わる重要な課題とは、どんなことでしょうか。もちろん身体の運動に重度の障害がありますから、移動することや物を操作すること等がまず頭に浮かびます。しかし、それらはむしろ教育というよりも機能回復訓練という医療的な分野からのアプローチと思われれます。

教育的な観点からは、そのような子どもの重要な課題は、彼らの表現の手段や方法（しゃべること、書き表すこと、表情やしぐさで表すこと等）を獲得したり促進することにある、と捉えるべきではないかと思えます。というのも、それらは私たちが彼らを理解したり、支援したりして社会参加を促すための基盤である人間関係という側面に重要な役割を担っているからです。そしてこのことは教育の展開の基盤でもあるからです。

このガイドブックは、このように文字やことばやしぐさ等による意思の伝達が困難な子どもとのかかわり（人間関係）を如何にしたらうまく築き上げることができるか、ということについてできるだけその要因を指導者側のことと捉え、なるべく子ども側に立った視点から論を展開することを試んでいます。なぜならば、どのような方法論や技法を使用しようとも、それらを子どもと対峙し展開するのは指導者自身であること、さらにいわゆる寝たきりで重度・重複障害児といわれるような子どもは指導者に対し受け身にならざるを得ないので、子どものあり方は指導者自身の手の内にある、といっても過言ではないからです。

なお、このガイドブックに含まれる内容は、本研究所旧肢体不自由研究部から継続してきた課題別研究「運動に重度の障害のある子どもの意思表出支援に関する研究(平成14年度～平成15年度)」特別研究「障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究(平成8年度～11年度)」の一部、ならびに科学研究費補助金研究「重度・重複障害児の書字・描画能力を評価・促進する方法の開発に関する研究(平成11年度～平成13年度)」等からの知見、さらに研究員同士現在に至るまで実践研究に基づいた協議の中で育んできた知見を特に運動に重度の障害のある子どもを対象に総括したものです。

# 目 次

## ま え が き

I	かかわりの困難さの要因は私たちの内にある	1
	1. 表現に障害があるということ	1
	2. 私たちの障害観とは	1
	3. エンパワメントの重要性	2
II	身体の動きを表現と捉える	3
	1. 心とはどのようなもの	3
	2. 身近にある表現と身体運動の違い	7
III	授業と表現	9
	1. はじめに	9
	2. 関わりの中から見えてくるもの	9
	3. 授業に生かすアセスメント	9
	4. 子どもの表現を読み取る	10
	5. 子ども反応の読み取り	10
	6. 優しい環境づくり	11
	7. 支援機器を活用する	11
	8. 表現の可能性を拓く	12
	9. おわりに	12
IV	子どもと知り合うためのコツ	13
	1. 子どもの人格を尊重する（基本的態度）	13
	2. おしゃべりには大きな手がかりが含まれている	14
	3. 表現活動は「量」よりも「質」を重視する	15
	4. 動かないのも表現	16
	5. 二者択一は不自由	16
	6. 子どもに触れる部位にも表情が必要	16
	7. 子どもの意識の方向に注意	17
	8. 指導者の情動は子どもに伝わる	18
	9. 簡単なルールからお互いを理解する	18
V	STA（「触れる」ということによる援助）について	19
	1. 触れる事による援助の実際	20
	2. 表現の実現によって生じる変化	22
	3. 初めてのSTA体験 - 体験で得られた、当たり前のこと - (体験談)	22
	お わ り に	26

いわゆる重度・重複障害児と言われている子どもとかかわりを持つとうとするとき、指導者として一番困難なことは、彼らが何を考え何を要求しているのか、ということなど、いわゆる心の中(内省)を理解することが非常に困難である点ではないでしょうか。

それは、指導者の側にしてみれば彼らの表現があまりにも脆弱であったり、またその様式が異なっているために、その背景にある彼らの意図が理解しにくいということに原因がある、ということになります。

しかし、このような捉え方ではなく、私たちの側にももしも原因があるとすれば、このことはどのように捉えられるのでしょうか。以下にその要因について述べてみます。

## 1. 表現に障害があるということ

私たちは、自分の動作や身振り表情などと異なっている他人を奇妙に感じたり、それが恒常的であると「あの人は変わっている」「あの人はわからない人だ」と捉えてしまいがちなところがあります。これとは逆に、相手が異文化の人であったり、中途障害や進行性の障害がある人であった場合、「きっとあの人にはきちんとした意図があるに違いない」と捉えようと試みます。たとえば、ASL（筋萎縮性側索硬化症）や筋ジストロフィー症の人々のように運動機能が徐々に低下していき、その結果意思の表出が困難になった場合、周囲の人々は従前の状態を手がかりに「この人は私たちのことはわかっている」と推測しその人に生じた意思の表出(表現)の困難をどのように支援していったらよいかを工夫することになるでしょう。

しかしながら他方、「障害」が出生時や幼少期からであった場合、人々の捉え方はこれとは大きく異なってきます。この場合、多くの人々の成長過程に共通に見られる行動様式（表現も含んで）の変化が彼らに見られない、ということをもとに「この子はあまり分かっていない」とか「分かっていないから～しなくてもいいだろう」とか「分かっていないから～で十分だろう」という見方をしてしまい、彼らの表現への対処がおろそかになってしまう、という傾向があります。

その結果、子どもは内面的な成長とは裏腹に周囲からかかわられることになり、行動の基盤となる意欲ややる気を奪われてしまう、ということになりかねません。

## 2. 私たちの障害観とは

障害者白書（平成7年：1995年版）によれば、障害者を取りまく社会環境において、ノーマライゼーションの進展をめざし、物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁の除去によって、障害者が各種の社会活動を自由にできるような平等な社会作りを目指す、とあります（障害者対策に関する新長期計画の基本的考え方）。その中で、障害のある人が社会参加しようとした時、最も大きな問題となるのは社会の中にある心の壁であるとし、個々人の障害者観やその総体としての社会の障害者観の変遷過程を以下のように示しています。

①障害者を社会にとって役に立たない、迷惑な存在とし、好奇や時には嫌悪の目で見ると。今日でもまだこのような偏見と差別の障害観は払拭されていない。

②「かわいそう」「気の毒」という憐れみや同情の障害観で、優越な立場から不幸な障害者のために何かをしてあげようとする姿勢であり、障害者やその家族には決して心地よいものではない。

③今日ふつうの考え方として定着しているのは、障害者は障害のない人と同じ欲求・権利を持つ人間であり、社会の中で共に生きていく仲間である、という「共生」の障害観である（現在の障害観）。

さらに白書では、①および②の障害観は、障害者を障害のない人とは異なった特別の存在と見る点では共通しており、「意識上の壁そのものである」と明記しています。

また、上記の「障害者白書」が示している①～③の障害観の区分は、単に歴史的な推移と捉えられがちですが、実は、私たち自分自身の中での障害観の変遷とも共通しているのではないのでしょうか。このような個々人の障害観の捉え方は、教育現場における具体的な指導の展開や学校経営の在り方を大きく左右する要素なのです。私たちは、自分自身の教育展開が拠って立っている障害観を今一度見つめてみる必要がないのでしょうか。

### 3. エンパワメントの重要性

---

エンパワメントとは1990年代のアメリカにおいて、ソーシャルワークの分野で生まれてきた概念ですが、本来の意味は「社会福祉サービスの利用者・消費者がより力を持ち、自分たちの生活に影響を及ぼす事柄や問題を自分自身でコントロールができるようになること」を言います。

さらにエンパワメントには、その人たちの解放、自由の増大、権限の授与、活性化といった意味合いも含まれます。したがって、エンパワメントを促進するためには、サービスを提供する側、たとえば教育・支援する側は障害がある人の主体的な力を伸ばすように協力することになります。

特に障害者問題においては、従来の様々な考え方の枠組みが、「障害者の能力や権限を訓練や指導によって後から付加されるもの」と見なしてきたのに対し、「障害者(どのような人々にも：筆者注)には本来ひとりの人間として高い能力が備わっているのであり、問題は社会に抑圧されていたそれをどのように引き出して開花させるかにある」という考え方なのです（久保，2003）。

このようにエンパワメントとはさまざまな形で障害がある人たちの潜在的な可能性と能力を引き出し、人間としての尊厳をより強く感じられるようにすることなのです。しかし、その人の潜在的な可能性をよりよく引き出すには、その人のニーズを的確に探り出し、その人が力をうまく発揮できるような環境を整えるというような、相互関係性の立場に立つことが大切です。また、このような考え方による教育活動においては、子どもの社会参加に向けた、教師と子どもの人間関係に寄与したかわりが必要なのです。

このように、エンパワメントという考え方とは、「共生」の障害観のもとに相互の人間関係を重要視した教育理念ともいえましょう。

さて、これまでは私たち自身の障害観を中心に論じてきました。そして相互の人間としての関係性も重要であるということも論じてきました。それでは、実際に私たちは子どもの何を手がかりにして相互に通じ合い、子どもの心のうち(内省)を探っていったらいいのでしょうか。

その答えが実は、子どもの身体の動きなのです。

従来、一般的に「身体の動き」は「身体運動 (Body Movement)」として表され、お座りができるとか物を掴むことができるとかいった、いわゆる身体運動の機能(人間の身体運動を骨格や筋肉の状態の変化と捉えるという観点)という側面に焦点があてられてきました。

勿論このような観点から人の身体の動きについて論ずることはできるし、そうすることによって初めて理解することができる身体やその動きの仕組みも存在します。私たちは、多分このような捉え方に拠ってたち、たとえば自立活動の時間等で、「体の動き」と「知的・心理的な学習」を別物として取り扱ってきてはいないでしょうか。このような捉え方をしてしまうと、様々な教育的な関わりの中で、ちょっとした動き(実は重要な表現であるかも)を見逃してしまうことになります。

すなわち、「身体運動 (Body Movement)」のような「身体の動き」の捉え方では、教育活動の基盤であるいわゆる人の心の動きが分からないからです。なぜならば、人の心とは人を中心とした生活環境におけるさまざまな関係性の中から理解されるものだからです。

もうおわかりのように、このテキストブックでは、「身体の動き」に対して後者のような捉え方をしています。すなわち、私たちは社会関係における人の行動の文脈や意味によって初めてその人の心(心理)が理解できるからです。

さて、以上のような「身体の動き」や「心」が「表現」とどのように論理的に結びついていくのでしょうか。私たちが一連の研究実践において基本としてきた「身体の動き」や「心」の捉え方について、以下に解説を行います。

## 1. 心とはどのようなもの

私たちにとって心とはどのようなものなのでしょうか。身体と心とはどのような関係にあるのでしょうか。これについて現在、ふたつの見方があるように思います。

### (1) 心は実体として存在する?

ひとつは、心とは脳のなかにあるもの、あるいは脳そのものとする立場です。身体の方は、脳からの指令にしたがっているだけの存在と見なされます。こうした考え方では、人間の心やそれに関連した能力は、身体やその周りがある環境と独立に、すべて脳のなかにプログラムとして存在していることとなります。

しかし、これは正しい見方でしょうか。

たとえば、知能は、心の能力のひとつとされていますが、はたして本当に「知能」という単一の能力が存在していて、脳の特定部位に書き込まれているのでしょうか。心理学の歴史を見れば、これを怪しむ理由があることがわかります。心理学史家のダンジガーによれば、知能(intelligence)というカテゴリーは、自然があたえたものではなく、むしろ教育制度に由来し

ているのです (K・Danziger 『心を名づけること』 勁草書房, 2005年)。

人間の知的活動を指す言葉はいくつかあります。たとえば、「知能」「理性 (reason)」「知性 (intellect)」がそうです。ところが、現在の心理学や教育学では、理性や知性はまったく話題にのぼりません。そこで問題とされているのは常に知能です。では、理性や知性は、知能とどこがちがうのでしょうか。「理性」という言葉には、個々人の主観性を超えた客観的なもの・社会的なものという意味がふくまれています。「理性的な判断」といえば、常識を備えた、社会的に承認される判断のことであり、「理性的な行動」といえば、極端に走らず、中庸をわきまえた冷静な行動という意味でしょう。

理性とは、そのような判断をする能力のことです。しかし、現代の心理学や教育学では、理性はまったく研究対象にすらなりませんし、脳のなかのどの部分が「理性」を担っているかなど論じられることはありません。

また現在では、知性も心理学的な概念としては失格しています。ダンジガーの指摘によれば、二十世紀初頭にはほとんど同義語であった知能と知性のうち、前者だけが心理学用語として残ったのはダーウィン進化論の影響によります。十九世紀末になってダーウィンの進化論が普及すると、動物と人間の知的能力は程度の差にすぎないものとされるようになります。動物と連続性をもった能力について語るのに、「人間特有」という含意をもった知性という用語は不適格であり、そのかわりに知能という概念が採用されたのです。

知能が生物学的な概念であるならば、その能力差についても生物学的・遺伝学的に説明しようとするのは自然ななりゆきです。この傾向は、二十世紀において義務教育が普及し、標準的教育システムが出現するとさらに拍車がかかるようになります。教育システムがうまく機能し、よりよい成果がだせるように、生徒、教師、管理者の責任がそれぞれ明確化されます。その一方で、好ましくない結果を「原材料」のせいにするような生物学的・遺伝学的説明が生まれてくるのです。すなわち、望みどおりの教育効果が得られず、それが生徒、教師、教育管理者の誰のせいでもない場合には、「もともと知能が低かったのだ」ということになるのです。

今日、わたしたちは、知能とは遺伝的に決定された能力であり、その発達には生得的な限界があると考えていないのでしょうか。あるいは、知能は、量的に一律に測定できると考えてはいないのでしょうか。そうした知能観の普及には、知能検査 (IQテスト) の開発と応用が一役買っています。詳細は省きますが、これらのことから、ダンジガーは以下のように結論します。

「知能という心理学的問題にアプローチするには、知能は個人の有する特性であるというア priori な仮定をせずに、知能とはある判断を要する状況で個人に帰属される何かであるという認識を携えていたほうがよかったであろう。そうした認識をもっていれば、知能についての判断がなされる状況がどういう性質をもっているか、判断のもとになる期待や暗黙の基準はどのようなものか、遂行の特徴や判断する人物によって知能の判断はどれほど変わるのか、などに関する疑問がわいたであろう」(前掲書 151頁)。

以上のことから分かるようには、人間の心のはたらきとは、それだけを取りだして論じられるものではないのです。

ある子どもの心のあり方やその能力を身体や環境から切り離してしまう考え方は、私たちのなかになかば習慣のように根づいています。そうした考え方は、「心とは外からは見えない内面のことだ」という心についての概念にむすびついています。私たちは、心とは、私たち各人がひと

つずつもっている、外からは窺い知ることのできない内的な、私秘的な（プライベートな）意識の世界である、と考えていないでしょうか。そうすると、心と身体は、操縦者とロボットのように区別できるもので、環境はさらにそのロボットの外にあるものだということになるでしょう。しかし、こうした考えでは、他人の心は決して外からは到達できないものになってしまいますし、そもそも人に心があるかどうかも分からなくなってしまいます。このような捉え方を図示するならば、以下のようになります（図1参照）。

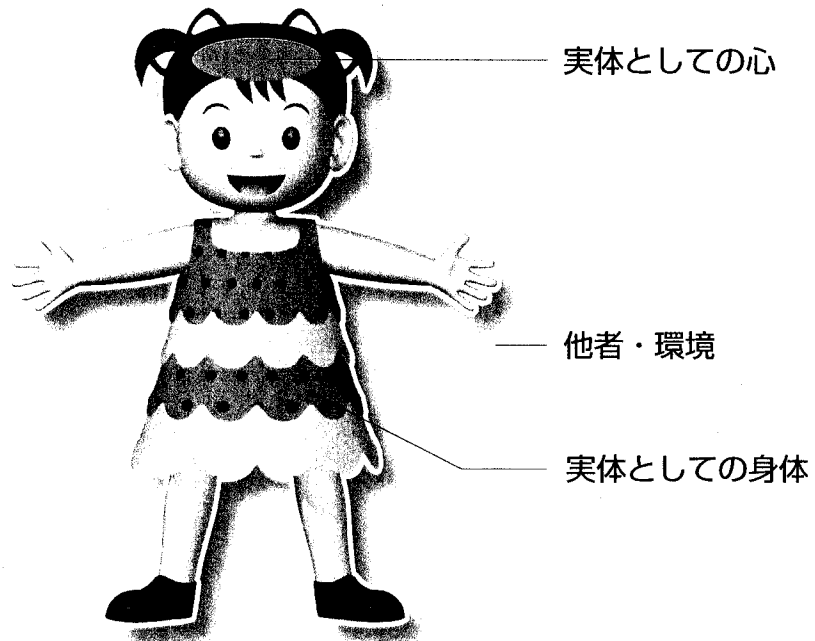


図1 実体として存在する心の捉え方

## (2) 心とは人が環境へと向かう表現

これに対して、まったく逆の発想も成り立ちうるのです。すなわち、人間は根本的に身体的に表出されるものだと考えるのです。私たちは、根本的に、隠し立てのない表出的な行動をとる存在として生まれます。幼児においては思考とはすなわち語ることであり、感情とは内面である以前に直裁的な反応であり、欲求とは為しつつある行動です。ところが、私たちは社会性を身につけるにつれ、自分の表出を抑制し、統御することを覚えるようになります。意見をそのまま口に出さず、ミュート状態にして内語として語り、他の人には聞こえないようにします。怒りの反応を抑制し、迂回的に行動をとるようになります。私たちは自分の表出行動を制御することで、自分が他人に与える影響をコントロールしようとします。それらの行動は、人目を避けることを意図しているものですから、その意味において「内面」と呼ぶことができるかもしれませんが。しかしそれは、原理的に隠されている私秘的なものではありません。それらは表出の折り返しにすぎず、抑制・抑圧されたり、隠蔽されたりした表現なのです。

従来の考え方のように、私たちの心は原理的に他人から接近できないものだという仮定からはじめれば、袋小路にいたってしまいます。しかし、逆に、表出行動を基本として考えれば、経験の部分的な私秘化を（抑制、抑圧、隠蔽、嘘などとして）説明すればよいことになります。しかし、「隠した面」ばかりに心を認める態度は、狭隘な人間観に基づいているでしょう。こうした



見方では、子ども本人も知らないうちに身体的に表出しているさまざまな「心」を見過ごしてしまうはず。「心とは内面のことだ」と考えてしまえば、あまりに多くの身体表現の世界を見落としてしまいます。私たちが内面と呼んでいるものも、もともとはある状況において他者に向けられた身体表現だったのであり、豊かな身体表現のなかの一部が、内側に折り込まれたものにすぎないのです。

身体表現は、常に、ある環境中の文脈において為されます。一見、内面的に見えるものも、実は、ある文脈と環境のなかに位置づけられてはじめて意味をもつのです。たとえば、感情は内面的なものと考えられています。たしかに、私たちは、怒ったときに身体の熱りや筋肉の緊張、震え、興奮などを感じるでしょう。しかし、もし、何も起きていないのに、突然にそれらの内的な感覚に襲われたら、それを怒りと感じるでしょうか。おそらく、怒りとは思わずに、何か知らないけれども病気の発作でも起きたのではないかと考えるのではないのでしょうか。単にある内的感覚が生じただけでは怒りとは呼べず、ある人や物事から危害を受け、それに対して攻撃的に対応しようとしたときにはじめて怒りと呼べるのです。ですから、強い内的感覚の伴わない「静かな怒り」というものもありうるのです。あるいは、悲嘆と無念の違い、失望と残念の違いはどこにあるのでしょうか。内的な感覚や気分の状態はほとんど同じでしょう。その違いは、どういう文脈において、どのように状況に反応したかの違いに他なりません。したがって、感情は単純に内的なものではなく、状況との関係性によってはじめてその感情となるのです。

「何かを意図する」ということも、感情の場合と同じく、ある文脈と環境のなかに位置づけられたものです。意図は、内面的に感じられる発意（決意）やエネルギー、あるいは、一種の力動感のようなものとして考えられていますが、それは正しくありません。私たちは、毎朝、歯を磨いていますが、そうした習慣は意図的になされています。しかし、そこに、「よし、やるぞ」といった発意がつけねに伴っているわけではありません。車の急ブレーキを踏むことも意図的な行為ですが、やはりそれに先だって決意やエネルギーが生じているわけではないでしょう。むしろ、意図とは、自分の身体運動がどのような文脈で行われるかを心得ていることです。腕を上げると同じ身体運動が、教室で先生に対して為されれば「質問」という行為になり、車道の脇で行われるならば「タクシーを止める」行為となります。人込みで待ちあわせている友人の前で行われれば、「オーイ、ここだよ」という挨拶行為になります。同じ身体運動が異なった文脈や異なった環境で行われることで、まったく異なった意味をもつのです。意図とは、その文脈を理解していると言うことにほかなりません。

意図とは、自分の身体運動をある文脈のなかで行おうとすることです。まったく何の文脈もない、行為の舞台となる背景のないところで行われる身体運動などは行為とは呼べないし、そうした文脈や背景を想定しなければ、意図することさえできないのです。

このように、感情や意図のように、一見すると自分の内面に隠されているように思える心理も、実は文脈や環境のなかに置かれてはじめて意味をもつのです。すわなち、私たちの心は、本質的に他人に向けた表現であり、ある文脈や環境のなかでの振舞いなのです。心は、いつも、身体と環境と関連づけて理解しなければならないのです。

すわなち、発作や反射運動のように不随意的なものでない限り、児童生徒の「身体の動き」は「表現」と捉えてみるべき、ということにもなります。

このような捉え方を図示するならば、以下ようになります（図2参照）。

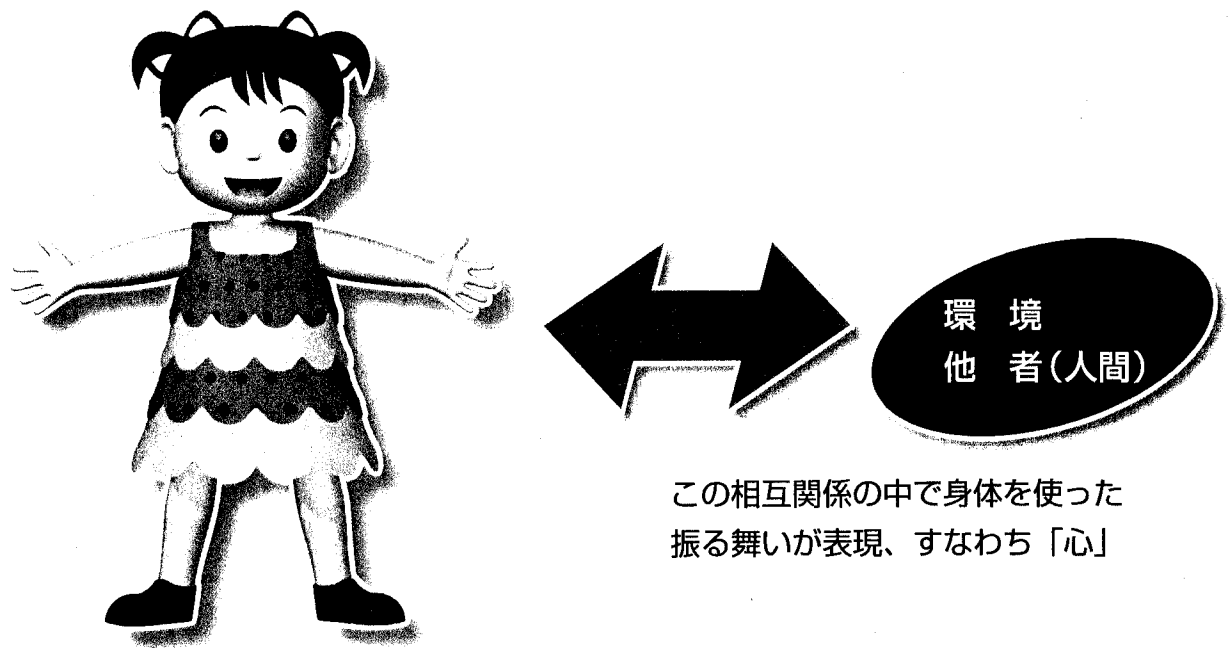


図2 もう一つの「心」の捉え方

最後に、心について、現在、ふたつの見方があると述べました。

ふたつ目の見方とは、すでにお分かりのように、心は、身体と環境との相互関係のなかに在るものとして捉える見方です。このふたつ目の見方が、いま、教育の展開において指導者側に求められているものではないでしょうか。

## 2. 身近にある表現と身体運動の違い

通常私たちは、寝たきりで言葉もないような子どもを前にすると、声かけしたり上半身などにそっと触れてその子どもの反応（この場合は特に顔に着目して、表情や声など）を待ちます。それから、あまり動かない手足や体幹の関節の固さの状態をゆっくりと注意深くみてみます。このような関わりは、私たちにとって一見当たり前のことのように思われますが、実は「どれだけ解ってくれているのかな？」と「身体の緊張の具合はどうか？」という二つの見方が別個に存在していると思われます。そして、それぞれの見方に対応した子どもへの態度を私たちは知らず知らずのうちにとっています。しかし、このような指導者側のあり方、いうならばダブルスタンダードな態度が、ともすれば子どもの心をいたく傷つける結果にならないとも限らないのです。すなわち、このような態度の背景には前述の「心」と「身体・身体運動」を実体として取り扱ってしまう考え方があるのです。

さて、この例えのように日頃慣れ親しんできた物事の捉え方を大きく変えることは私たちにとって常に困難が伴います。そこで、「表現」と一般的な捉え方での「身体運動」の違いを、私たちに身近なさまざまな例について、それらを対照表にして取り上げて見ます。

## 「身体運動」と、「表現」の捉え方のちがい

身体運動	表現
<p style="text-align: center;">(手が伸びる、おすわりができる、歩ける)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人や物との関係性が問われない(いわゆる文脈がない：筋緊張、固さ、弛み等に焦点)</li> <li>2. 声、しゃべり、表情、しぐさ等は別物(それぞれを別個の補助的手がかりと見なす)</li> <li>3. 評価の対象は子ども、教師の存在(在り方)は問われない(腕や足がどうか、その部分が弛んだ)</li> <li>4. 児童・生徒の生活と離れたところで関わりが存在する(訓練室・学校完結型)</li> <li>5. 医療モデルの捉え方</li> </ol>	<p style="text-align: center;">(くらしの意味の中で捉えた人の動き)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 家庭生活や地域生活と意味(文脈)として連続性がある</li> <li>2. 発声、しゃべること、表情、しぐさは区別なく全て同等なもの</li> <li>3. 評価の対象はまず私たち(自身指導者・教師の子どもの観方や人間性が問われる)</li> <li>4. 児童生徒のくらしと連続したかわり</li> <li>5. 社会モデルの捉え方</li> </ol>

上記の表の内容1～5について、以下に解説を行います。特に、2、3の捉え方の違いは、子どもと接する指導者側の直接的な態度に大きな差異を生じます。

表の1. に関して：表現としての捉え方は、現在特別支援教育の展開において必要とされる、個別の支援計画や個別の教育計画につながる考え方につながっています。

表の2. に関して：一般的に発声や表情やしぐさは身体運動とは別個のものと捉えられています。また、発声、表情、しぐさ、それぞれも別個のものとして捉えられ、それぞれの枠組みの中で意味の解釈がなされます。しかし、それらを人や環境との関係における「表現」と捉えるならば、それら全てが一応に「身体を使った表現」として捉えることができます。たとえば、発声ならば相手に対して表現として自分の呼気により声帯を振動させる(身体を動かしている)という捉え方です。

表の3. に関して：私たちは子どもにどのように思われているのでしょうか。子どものあり方のみを評価の対象にしていると、つつい自分の子どもに対する「表現」がおろそかになります。それは時として、子どものプライドや感情を傷つけてしまいます。「先生が嫌い！」という関係では、はじめから何の教育効果も得ることはできません。

表の4. に関して：この背景は、表の1の内容とも関与します。すなわち、実際の教育実践に必要な児童生徒に関する情報収集の範囲が学校内のことに留まってしまう、ということです。指導の実践の背景には児童生徒のくらしが見えるべきではないでしょうか。

表の5. に関して：「身体運動」の捉え方では、いわゆる訓練や鍛錬による運動機能の改善や機能的な補助が目的となります。しかし、それらの目的は医療の分野での枠組みであったり、教育を展開する上での留意事項として見なすことができます。もしも、教育の場で医療の分野の専門家(PTやOTなど)と協議を行うとき、対象となる児童生徒の「身体運動」について教育の観点からどのようなコメントをすべきなのでしょう。私たちは「身体運動」に関する直接的、教育的な課題について、社会的モデルという観点から、新たに捉え直してみる必要があるのではないのでしょうか。

## 1. はじめに

学校教育においては、言うまでもなく学習の主体者は子どもであり、その教育活動の中核に授業があります。授業は子どもと教師の関係で成立し展開されます。子どもは授業を通して教師と深くかかわりあい、様々な知識や技能を習得します。子どもにとって授業は、自己が持っている能力の開発の場であり、自らの考えを表現できる場であると言えます。一人ひとりの子どもの持つ力が十分に発揮される授業では、子どもの姿が生き生きとしています。

## 2. 関わりの中から見えてくるもの

授業は、子どもと教師の良い関係が基本となります。子どもが学習活動に集中できるように教師は教育的な配慮をします。教師は子どもに対し、日々の授業で意図を持った教育的かかわりをしています。そのため、教師は一人ひとりの子どもにふさわしい教材を用意し、常に子どものニーズに対し、柔軟に対応するより高い専門性が求められます。教師は授業を組み立てるディレクターであり授業においては子どもともに演ずる役者でもあります。さらに子どもが示す様々な表現を即座に授業に取り入れ脚色していく脚本家の資質も備えている必要があります。その材料は教師の中にあるのではなく、子ども自身の表現や教師との関わりの中から創造されます。このような取り組みをとおして教師は子どもとの関わりの中から次なるステップへの手がかりを見つけ出すことができるでしょう。

## 3. 授業に生かすアセスメント

一人ひとりに応じた授業は、個々の子どもに必要なアセスメントにより適切な指導が展開されます。また、クラスを構成する一人ひとりの十分な理解により、授業における子どもと教師の良い関係が構築されます。

子どもの実態を把握するためのアセスメントの方法には、心理学的な検査による方法、観察による方法、面接による方法などがあります。それぞれの方法の特徴を踏まえて目的に即した方法を選択します。また、障害や疾病に関する医学的所見や保護者からの情報を収集することも子ども理解の貴重な資料となります。

実態把握の内容として、生育歴、基本的な生活習慣、身体運動機能、視覚や聴覚などの感覚機能、知的発達のレベル、学力、学習上の配慮事項、興味・関心、人や物とのかかわり、コミュニケーションの手段の状態、対人関係や社会性の発達、特別な教育機器や補助具などの必要性、障害の自覚に関すること、さらには家庭や地域の環境などが含まれます。

実態把握に基づいて子どもに対する授業を展開するわけですが、子どもの状態を全て把握されなければ、授業ができないことではなく、授業を行いながらさらに子どもからの情報を収集し、授業にいかしていくような柔軟な対応が求められています。実態把握は子ども理解のためであり、授業のスタートラインではありません。授業を通して子どもの情報を収集し、絶えず新しい子どもの情報の中から、子どもの発達の課題を検討することが重要です。

## 4. 子どもの表現を読み取る

授業のなかで教師に求められて大切な資質として、子どもが示す表現をいかに読みとるか、があげられます。教師が子どもの表現を読み取る力は自然に身につくものではなく、実態把握で示したような内容をもとに、子どもと深くかかわることから培われてきます。

障害の重い子どもの場合は、この表現が微弱であったりするので、その微弱な表現を読み取ることが難しくなります。子どもの表現を見逃さず的確に発見するための工夫の一つとして、子どもの学習場面をビデオで記録し、複数の教師で検討を行うなどケースカンファレンスの機会を持つようにする方法があります。複数の教師の目で見ることや、子どもの表現を読み取り、指導にフィードバックすることによって子どもと教師の関係性が質的に高まります。

子どもと教師の授業場面における関係性を図式化すると図3のようになります。子どもがいきいきとしている授業ではこのような良好な循環関係が成立します。

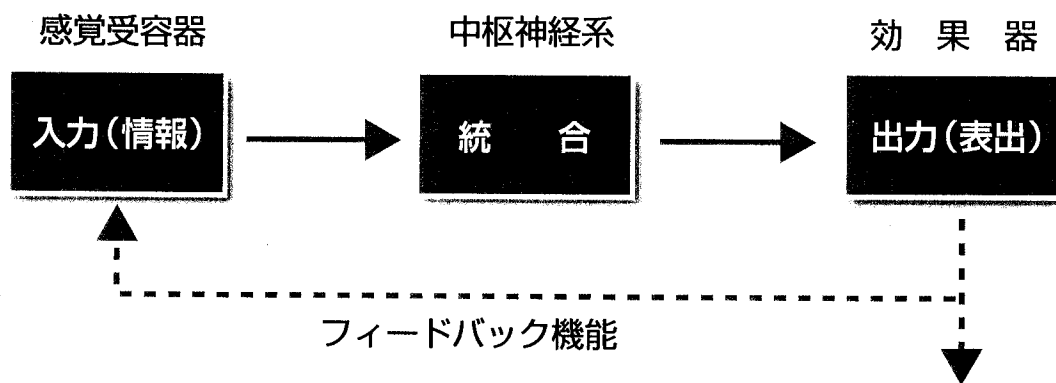


図3 教師は「出力」を見て「入力」を考える

情報は視覚、聴覚、触覚などの感覚器官を通して刺激として外部から入力されます。入力された刺激は神経系を介して脳に送られ、処理されます。その結果として、子どもの運動反応（ことばや運動行為を含めて）として出力（表出）されます。そのプロセスを図式化したものが図3で、教師は子どもの示した表出を読み取り、子どもの反応のレベルや理解のレベルを見極め、新たな入力を検討することになります。一方子どもの反応は教師の関わり方が反映されていることに留意する必要があります。

## 5. 子ども反応の読み取り

例えば、実際の肢体不自由養護学校の授業の中で行われたトランポリンを使った授業における、子どもの反応の読み取りについて検討してみましょう。はじめに教師は子どもの様子を観察します。観察の際はトランポリンの活動前、活動中、活動後と3つに細分化して観察する必要があります。教師はトランポリンの揺れの大きさを加減しながら、子どもの顔の表情や四肢や体幹などの身体の状態を詳細にチェックします。活動前の子どもの期待感、活動中の揺れに大きさに対応

した子どもの反応を観察することによって子どもの連続した表情の反応が読み取れます。教師は子どもの身体の中からわきでる感情を読み取るよう観察を続けます。そして子どもの示す内的反応を発見できるよう細心の注意を払いつつ活動を展開します。特に障害の重い子どもは、活動を受け入れて表出するまで時間がかかることがあるので、子どもの表情等を読み取るために必要な時間を十分に確保することがとても大切です。活動した後の表出される表情等を読み取り、次の活動へつなげます。活動の後は、子どもの反応を時間をかけて待つ配慮が必要です。例えば障害の重い子どもに対しては、トランポリンの揺れの余韻を楽しむ時間を保障することが大切となります。子どもの活動後の反応を見極めることは、教師と子どもの関係を見直すことにつながります。子どもの反応をしっかり時間をかけて観察することは、子どもと教師の関係づくりにおいて大切な時間を共有することになります。

この例からわかるとおり、授業場面における子どもの表出を見逃さない教師の観察力は専門性の一つです。また、教師の重要な役割として、子どもとの関わりの中から指導や支援の方法を見つけ出すこと、授業の中で示す子どもの表現を読み取りつつ、素早く子どもにフィードバックすることなどが求められています。

## 6. 優しい環境づくり

---

多くの教師が日々の授業の実践の重要性に気づき、様々な授業の工夫を行っています。

質の高い授業は、偶然には生まれません。学校における授業は、意図的、計画的な活動であり、授業が子どもと教師の関係性をもとにして成立します。

子どもが活動しやすい環境を設定することは、授業づくりの中で教師に求められる重要なポイントの一つです。一人ひとりに適した環境を設定することによって子どもにきめ細かな指導が可能となります。肢体不自由のある子どもには学習環境として、机（車椅子に合ったテーブルの高さ）、椅子などの微妙な調整をすることによって、姿勢をコントロールする必要があります。朝の会など数人のグループで行う学習場面では、子ども同士の関係が深まることを意図した配置をあらかじめ検討しておく事も必要です。

様々な障害や疾病に配慮した学習環境づくりが必要で、一人ひとりの特性を考慮して、クラスでの机の位置を慎重に検討することが大切です。介護用の車椅子を使っている子どもの多くは自分でクラスでの位置を決めることが難しいのですが、できるだけ本人の意思を確認しながら、自己選択、自己決定の手続きを行いたいものです。可能なかぎり本人の意思により決定していくことが、自立した生活へと導くのです。

## 7. 支援機器を活用する

---

教室における物理的な環境として、机やテレビなどの視聴覚関連の機材の場所、車椅子や補装具のチェックが必要です。特に障害の重い子どもへの配慮として、できるだけ快適な環境への配慮が必要であり、教室内の明暗、温度、湿度、光線、危険個所のチェックすることにより落ち着いた安心できる環境を用意することは授業づくりに欠かせません。肢体不自由養護学校では、VOCA (Voice Output Communication Aid) などのコミュニケーション支援機器が普及しています。機器の活用により、障害の重い子どものコミュニケーション環境が広がってきています。

## 8. 表現の可能性を拓く

障害のある子どもの授業を進めるとき、子どもが生き生きと活動に参加できるような学習環境を設定する必要があります。子どもが持っている力を十分に発揮できるような配慮は障害のある子どもの授業では特に必要です。子どもにとって楽しい活動を提供するには、子どもの発達に適した学習内容と学習場面に工夫が必要となります。授業は、子どもが現在一人でできる学習内容から始め、少しずつ教師の支援を得ながら教師と一緒に学習する内容へと発展します。学習内容が簡単過ぎても、難し過ぎても子どもは授業に魅力を感じません。

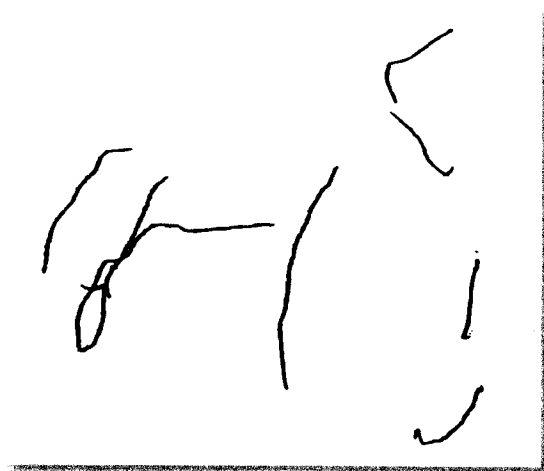


図4 初めて書いた自分の名前

図4は、ある子どもが初めて自分の名前を書いたものです。彼はひらがな文字をマスターして、既述の支援機器を通して自らの意思を表現できていました。しかし、彼が用いている支援機器は彼自身の意思を表現しているように見えたが、筆者が彼と関わっている中で、彼の意思の表現手段として支援機器は十分ではないように思えました。筆者は彼に私と一緒にマジックで名前を書いてみようかと提案しました。彼はうなずいて答えました。彼は自分で名前を初めて書きました。その時の彼の成就感に満ちた表情は筆者の脳裏に印象深く残っています。このことから考えられることは、彼はクラスの構成員として支援機器を用いて簡単な自己の意思を表現したり、役割を果たすことができていましたが、自らの表現手段として「文字を書くこと」発見した喜びを表現したように思われます。上肢に障害がある彼が、自らの意思を自らの文字で表現できる可能性をこの体験をとおして意識できたことを示しています。

## 9. おわりに

子どもたちは「学ぶことの楽しさ」や「知ることの喜び」が感じられる授業を求めています。子どもが楽しく学習活動に参加し、自分自身の活動の世界を切り拓いていく過程で生ずる子どもの「やる気」は、生きていく上での大きな原動力となります。そのためにも私たちは、子どもの持っている可能性にチャレンジし続けなければなりません。子どもが持つ「表現する力」を授業や生活の場で実現できるよう最大の努力をしていきたいものです。

平成7年以来、身体や身体運動に関し、改めてそれらを「表現」として捉え直す、という観点から実践研究を行ってきました。それらの理念的な内容は、前述のⅠ、Ⅱで示されているとおりです。それらの理念は、いわば障害児も私たち指導者も同じ人間であるという発想を原点としています。そして、同じ人間としての部分から関わりを始めればお互いに分かり合えるのではないか、という考え方です。この考え方は奇しくもノーマライゼーションや共生社会やエンパワメントの考え方と共通するところがあります。

このような考え方を実際の指導場面で実現化してきた課程で、それまでとは異なった様々な発見がありました。その中でも一番の発見は、いわゆる重度・重複障害児を含め、言葉を持たず表現手段やその様式も貧弱である子どもは、その外的状況から人々によって判断された以上に内的な能力が優れているということです。

人と人の力動的な関係を重要視しながら行う実践であるため、言葉で表したり～だから～である等と断定はできませんが、実践の課程で体験的に得た事柄について、いわゆる「コツ」として以下に示してみます。

## 1. 子どもの人格を尊重する（基本的態度）

重度・重複障害児というように、障害種別による十把一絡げの枠としてではなく、A君やBさんとして子どもを捉えることが重要、ということはいわゆる当然のことにいわれています。すなわち個人として目の前にいる子どもを捉えるということです。その年齢相応のプライドや自意識や理解を持った、そして人格を持った個人として捉えるということです。

そのためには、具体的に以下のようなことに留意しなければなりません。

### (1) 年齢相応の態度やしやべり方をする

特に小学校中学年以上の児童生徒に、「～ちゃん」といったり、あたかも赤ん坊に接する時のような声色や言葉遣いをしてしまうことはやめましょう。そのことは既に目の前の子どもを「赤ちゃんのように解っていない」と捉えてしまっている表現なのです。

### (2) 教育活動を行うとき、まずはその子に聞いてみる

### (3) 教育活動の内容について、丁寧に説明する

ここでは(2)と(3)を合わせて解説します。私たちは表現が貧弱や稚拙であるということを根拠に「この子はあまり分かっていない」とか「分かっていないから～しなくてもいいだろう」とか「分かっていないから～で十分だろう」という見方をしてしまい、彼らへの対処がおろそかになってしまう、という傾向があります。授業の展開や教育素材に関しては、子どもと相談したり、時には「一緒にやってください」などと冗談交じりをお願いしてみてもはどうでしょうか。

### (4) 子どもの身体には簡単に触れられない

もしも、私たちが動けないような状態でベッドに横たわっているとき、見ず知らずの他人から「ちょっとごめんね」ぐらいの声かけによって、訳もわからず身体関節などいたるところを触



られ、動かされたらどのように感じるでしょうか。

私たちは、一般的にいと也容易に子どもの身体を触ってしまいますが、そのことによって子どもはどのような関係を、そのようにされた相手と築き上げることができるでしょうか。子どもの身体に触れる場合、そのことに関するよほど丁寧な説明と当人の承諾がない限り、一瞬にしてよい関係性を築き上げるための基盤を失ってしまいます。

## 2. おしゃべりには大きな手がかりが含まれている

前記の1. においては子どもと関わるための指導者の基本的な態度に関して述べました。この2. 以降では、それらを基盤として私たちはどのように振る舞ったらよいのか、その技法的な側面について述べてみます。

さて、「身体の動き」を「表現」として捉えるならば、発声、しゃべること、表情、しぐさ等は区別なく全て同等なものである、ということが出来ます。したがって、「おしゃべり」をすることには、必然的にそれら全てが含まれているので、その過程の中から子どもの「表現」を探り出すための大きな手がかりを得ることが出来ます。

### (1) 「～ね」直後の子どもの表現に着目

ここでいう「～ね」とは私たちがおしゃべりの中で、一連のおしゃべりのフレーズが終わる時点で「～ではないかしら」とか「～でしょう」の意味を込めて発する「ね」のことです。

一般的な会話では、この「ね」が発せられた瞬間、私たちは「うん」とか「はい」とかの発声をしたり、こっくりと頷いたりする「相づち」を行います。そしてその相づちを確認するやいなや絶妙のタイミングで次のフレーズや話題へと会話は進行していきます。したがって、私たちは通常相手の顔を注目しているだけで、会話は円滑に成り立っていきます。

しかし、そのような身体の動きを持っていない子どもであったならば、顔のあたりをいくら注目しても相づちはなく、一見解っていないかのように見えてしまいます。

そこで、会話の際の相づちの重要性に着目し、「ね」の後の子どもの全身の動きに着目するとともに、通常私たちが会話を行う時の相づちのタイミングを計ってみました。

すなわち、「ね」から相手の相づち（全身の動き）までのタイムラグを計ってみたのです。

すると、麻痺の強い寝たきりで言葉がしゃべれないけれども、言葉を理解している子どもは相づちとして全身的な何らかの動きを行っていること、さらにそのタイムラグには健常の人とあまり差異が認められないこと、が解ってきました。そのタイムラグとはおおよそ0.03秒以内という結果でした。すなわち、私たちの会話における相づちの絶妙なタイミングは、0.03秒以内に行われるということです。このような「間」を生き生きとした「間」と名付けています。このように、「～ね」の後の生き生きとした「間」で身体の何処かに動きがあれば、その子どもはおしゃべりに相づちを打っている（文脈を理解し意味のある表現をした）可能性があるということになります。これは余談ですが、生き生きとした「間」を利用すると猫とも挨拶を交わすことができます。

このような「間」を子どもとの会話のテクニックとして自在に利用できるようになると、実は子どもは私たちに対してさまざまな表現をしているということが実感でき、「子ども観」が変化してきます。

体験上通常の会話が成立するような脳性マヒ児のほうがかえって、意図的かつ一般的な言葉で

の表現を試みるあまり焦ってしまい、相づちのタイムラグは極端に長くなります。朝の会などで「…さ～ん」と呼名して周り全員で返事を待つが、なかなか返事ができない、という場面などがきつとそのような状態です。

## (2) 生き生きとした「間」ですかさず相づち

子どもからの表現があった場合、私たちはすかさず生き生きとした「間」で「相づち」や「返事」を返し、子どもの意図をくんでその内容をしゃべってあげることが重要です。そのときの子どもの表現の「そうです」とか「あれれ、ちがう！」を生き生きとした「間」で確認せねばならないことはいうまでもありません。

## (3) 一人語りのテクニックが重要

前述の(1)は、常に成功するとは限りません、むしろ空振りに終わり、相づちの表現が帰ってこないことの方が多いのが普通です。しかし、それはおしゃべりの内容に拠ることもあります。そこで子どもの相づちが認められなかった場合、確かめのために何回も同じことを聞き返すのではなく、おしゃべりの内容を次の話題へとシフトすることが必要になってきます。そこには会話の相手の相づちなしに文脈の連続性を損なわずに話題を転換していくというテクニックが必要になってきます。すなわち、落語や漫談のような一人語りの話術のテクニックなのです。

## (4) おしゃべりの話題は家庭のことが一番

なんといっても、子どもにとって人間的な関係が一番密接であるのは家族であり、それを育む場は家庭です。興味・関心がありそうな話題の選択に困ったときには、その子の家庭や家族に関する話題を提示することがとても有効です。そのためにも、普段から家族構成や兄弟姉妹に関する話題など、子どもの日常生活の様子について保護者を通じて情報の収集をしておくことが重要となります。

### 3. 表現活動は「量」よりも「質」を重視する

---

私たちは「身体の動き」を「表現」と捉えていることに関しては前述しましたが、ここでもう一度その根拠を確認してみます。

「感情や意図のように、一見すると自分の内面に隠されているように思える心理も、実は文脈や環境のなかに置かれてはじめて意味をもつのです。すわなち、私たちの心は、本質的に他人に向けた表現であり、ある文脈や環境のなかでの振舞いなのです。心は、いつも、身体と環境と関連づけて理解しなければならないのです。」

私たちは感情の高ぶりや意図の強さを身体の動きの激しさや大きさによって表現することができます。またそれとは逆に、そのようなことによって相手の心の内の感情や意図の強さが推測できます。このように私たちは日常身体の動きの「量」的な側面に着目してしまう傾向があるようです。しかし、はじめから表現が明確で、量的な加減が可能な会話の世界に囚われていると、動きの脆弱な子どもの表現を見落としてしまいます。

文脈や環境の中での振る舞い（表現活動）に着目している私たちにとって、動きの大きさ（量的なもの）はあまり重要ではありません。動きが脆弱な子どもが私たちに確認できるような表現をするということが、どれだけ子ども自身にとって努力がいることなのかを私たちは認識せねば

なりません。「ばいばい」といって立ち去ろうとする私たちに向かって、子どもが指や肩をちらっと小さく動かしてくれると、大きく腕を振ってくれることと同じくらいにすがすがしい気持ちがします。

#### 4. 動かないのも表現

---

寝たきりの表現が乏しい子どもの動きはもともと脆弱なものです。私たちはそのような子どもに何とかして動き（表現）を引き出そうと関わっていきます。しかし、なかなか思うような動きがなく、がっかりしたりいらいらしたりすることがありますが、私たちはこのような指導者の行動を「先生をしてしまう」といってからかいます。すなわち、子どもにとって煩わしいほど関わって何とかその反応を引き出さないと不安になってしまうのが、どうも一般的に先生の性らしいのです。

このように煩わしくかまわれたら私たちならどのように対処するでしょうか。通常ならば「煩わしいからやめて!」と怒った表現をしますが、もしも身体の動きが不自由であり、積極的な表現が不可能であれば、あとは寝たふりか感覚遮断をするしかありません。動かない子どもは、このような状態である可能性が十分にあります。もしもそうであるならば、このことは無反応ではなく実はとてもすばらしい拒否の表現なのです。

#### 5. 二者択一は不自由

---

私たちはしばしば教育実践で、「はい」「いいえ」や「こちらの方がすき」を自由に選択をさせるときに、異なる象徴を二つ子どもに提示し選ばせることがあります。いかにもこの方法は子どもにとって主体的で選択の自由が許された方法のように見えます。しかし、このような二者択一には歴然とした枠組があります。それは「その中の一つしか選べない、究極の選択」という不自由さです。それは実は心理的には強制の状況なのです。このことは「表現」に関する実践で、この方法を使うとどうも子どもが動かなくなったり、表情があいまいになってくることが多く見られることから知見を得ました。

そこで、私たちは第三の選択肢、「その他」あるいは「その質問はいや」という抜け道を作ってあげるようにしました。そうすれば、ある程度の強制状態は解消され、質問一応答のリセットができるのです。それ以来、子どもの表現が明確になりました。

#### 6. 子どもに触れる部位にも表情が必要

---

おしゃべりをしながら時には子どもの身体に触れたり、動かしたりすることが多々あります。このような時、子どもの身体を触ったり、握ったりしている例えば私たちの手の状態についてフィードバックして検討したことはあるでしょうか。

例えば、教育実践を行っていてお昼のチャイムがなりました。「さあお昼ご飯ですよ」とやさしく声をかけて子どもの手を引っ張り、食堂へと移動を促します。その際、どれくらいの強さで腕を握りましたか、そしてどれくらいの強さで腕を引っ張りましたか。私たちはたちは意外と

声かけのやさしさとは裏腹に強く子どもの腕などを握ったり、引っ張ったりしてしまいます。声の表現（やさしい）とは異なるいわゆる身体の動きの表現（強い）をしてしまいがちです。このようなことがないように、私たちは身体全体の「表現」のマッチングに配慮せねばなりません。

## 7. 子どもの意識の方向に注意

表現という観点とは少しことなるのですが、このことも「身体の動き」に深く関与する事柄のように思えます。私たちには、①他者を含め物理的身体の外的環境に積極的に関わっていかうとするようなモード（意識の方向性）と、②自分の物理的な身体の内的環境を探索するようなモード（意識の方向性）、があるようです。そしてこれらの①、②の二つのモードは同時に機能することはないようです。それらを図示すると以下ようになります。（図3参照）

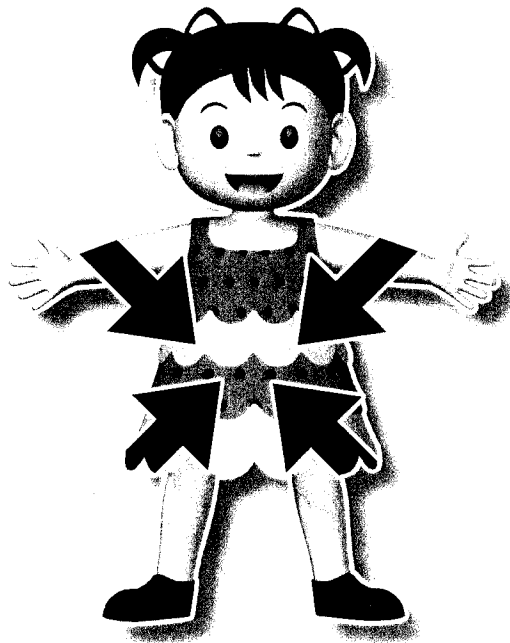


図3 内側に向かうモード

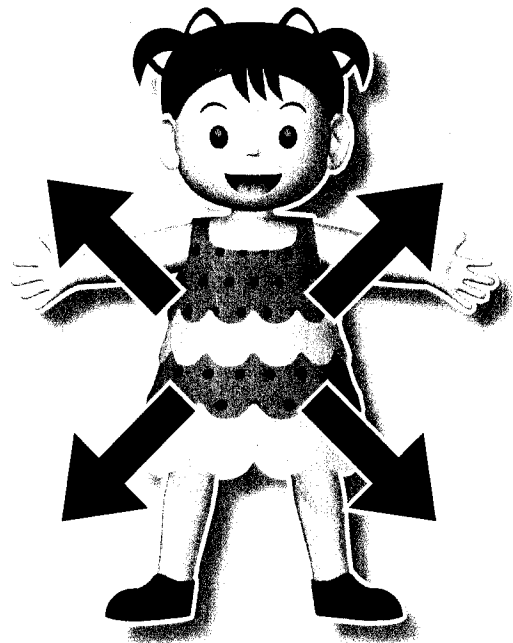


図4 外界に向かうモード

例えば①では、動きそのものが「表現」として捉えることができます。しかし、②の状態のときは、いわゆる表情はあまりなく、視線も遠くの一点を見ているような感じになります。このときは外からの関わりに対して子どもはなかなか応じてはくれません。

このときの状況を体験的に記述するならば、例えば私たちが腹部の痛い部分を内的・心的に探ってみたり、あるいはトイレに入っているときの心理のあり方がそうです。実際の関わりにおいて、私たちはこのような子どもの状態にも配慮しておかねばなりません。

## 8. 指導者の情動は子どもに伝わる

教師や研究者とはいえ、私たちも一人の人間です。「不安」や「怒り」や「困惑」などマイナスの感情は日常的に在ります。そしてそのような感情は得てしてかなり長く行動場面が変わっても残存し、実践場面においても時々はこのような状況になることがあります。このような場合、私たちはそれらの感情を押し殺し、内的には何かしら行動がギクシャクするような気分を感じつつも、何事も無かったかのように振舞います。しかし、どんなに隠そうとしても、これらは全て子どもに伝わり感じられてしまっています。このような状況での実践がうまくいくはずがありません。このような時は、子どもに説明をして謝るか、その感情が収まるまで子どもと関わらないか、のどちらかです。

## 9. 簡単なルールからお互いを理解する

さて、指導者としての私たちは彼らに学習の課題を与え、彼ら自身が解決していくための支援、すなわち指導を展開せねばなりません。体験上一番有効であったのは身体を指導の素材とした関わりでした。このコツは、身体に触られることがいやで、なかなか言うことを聞いてくれない子どもや、初めて関わる子どもで、相手も緊張気味であればこちらも緊張気味であるような状態の時に使用すると効果的です。この関わりは子どもの身体に触るため、それまでの過程において丁寧な説明を行い、子どもの拒否の表現が無いということを確認しなければなりません。

### (1) 触れる

子どもにとって差し障りの無い身体部位、ただし本人からよく見える身体部位への指導者の手での接触を課題とします。例えば「指先」「手の甲」「膝」などです。「イチ、ニイ、サンだけ触れさせてね」と言ってゆっくりとその部位を触り、数を数えて手を離します。触れさせてくれるということが課題なので、「ありがとう」などと感謝します。

### (2) 握る

前述の(1)と同様の手順で指導者にその身体部位を握らせてくれる、という課題を行います。

### (3) 動かす・動かさない

前述の(1)と同様の手順で指導者に少し大きな関節部位での他動的な動きをさせてくれる、という課題、例えば、腕を肩まで挙げさせてくれる、肘を曲げさせてくれる、などを行います。

あるいはまた、両手を膝に乗せたまま3秒間動かさないなど、身体的な制限に応じてくれる、という課題を行います。

このようにして、指導者が提示する簡単な課題とその解決のための手順(ルール)が子どもに伝われば、教える一教えてもらう、の関係は意外と容易に成立していきます。

今から約10年前、私たちの勤務する国立特殊教育総合研究所の同僚の一人が、重度の知的障害があり身体も不自由だった子どもの手に触れ、描画を援助したところ、それまで形のあるものを絵に描いたり文字を書いたりしたことのなかった子どもが、それとわかる形の描画をしたのです。このできごとをきっかけに、私たちはこの事実をどのような事と理解したらよいのか、この方法を従来書けない描けないといわれてきた人々への支援方法として一般化できないかと考え、実践を通じて検討してきました。

さらに、私たちはこの方法を、書く(描く)という場面での援助だけでなく、スプーンやフォークで食べる、ナイフで切る、ボタンやフックをはめるといった日常生活動作全般に適用するというものを行ってきました。そして、「『身体の一部に軽く触れる』ことによって、独力では実現しない目的的な動作の達成を支援する」という意味でこの援助をソフト・タッチング・アシスタンス(Soft Touching Assistance:略してSTA)と名づけました。

また、検討を進めるなかで、おなじような試みが国内外でもほぼ同時期に行われ、事例が報告されつつあったこともわかってきました。代表的なものの一つにファシリテテッド・コミュニケーション(Facilitated Communication:略してFC)とよばれるものがあります。この援助の方法は1980年代にオーストラリアの言語治療士ローズマリー・クロスリイ(Rosemary Crossley)が痙性まひの手や腕を支える事によって子どもたちの不随意的な動きを調整してやることを通じ、書字やタイピングを可能にしたのです。その後この方法は話し言葉や身振り、書字などのコミュニケーション手段をもたない他の障害のある人々、特に自閉症の人々に適用されるようになりました。そして、合衆国における自閉症の人々への実践は一大センセーションを巻き起こし、世界的に知られるようになりました。

私たちは研究の成果を報告会等で公表してきましたが、参加した養護学校の先生たちのなかにも、同じような援助をしてみたことがあると答えられた方が数多くいました。

このガイドブックでは、いわゆる重度・重複障害児を対象としているので、実際には、FCのように子どもが書いた内容に焦点を当てるのではなく、私たちが日頃使用している公共のコミュニケーションメディアを使うことができ、そしてそれが周囲に認識された時に生じる子どもの成就感や自己効力感(意欲ややる気)を重要視しています。さらに、このようなSTAの展開の実際は、「IV子どもと知り合うためのコツ」に記述した人間関係に関する事柄が前提となっていることは言うまでもありません。しかも、これらの展開が指導者、子どもの側相互に円滑に行えるようになるまでには、指導者側の意識改革とそれに基づく実践の積み上げが必要になります。

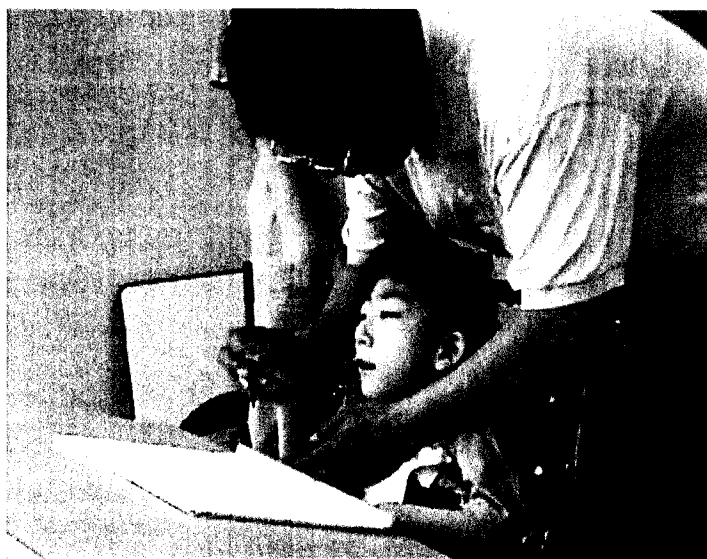


図5 STAで字を書く

## 1. 触れる事による援助の実際

では、触れる事による援助STAとはどのようにして行うのでしょうか。援助を受ける側の状態を次の3つに分けて具体的に述べてみましょう。

- (1) そのようにしたくないのだが、身体が勝手にそのように動いてしまう。
- (2) そのようにしたいのだが、身体が動いてくれない。
- (3) 自分はどうしたいのかははっきりしない。

脳性まひなどによって、何か目的のある動作をしようと思った時に反射など不随意的動きが出てしまい、身体の動きが思うようにならない場合が(1)の典型的な例です。また、レット症候群の子どもたちもこのような状態にあると考えて支援する事ができます。そして、筋ジストロフィーの子どもたちやいわゆる低緊張の子どもたち、また自閉症の子どもたちのもつ困難を(2)と考える事ができます。(3)は重度の知的障害といわれてきた子どもたちの状態とって良いように思います。

### (1) 「そのようにしたくないのだが、身体が勝手にそのように動いてしまう」場合

このような場合でも、動きの中に目的にそった動きの成分が必ず含まれています。比喩的に言えば、この動きの中から目的にそった動きの成分以外を排除してやるための工夫がこういった子どもたちへのSTA上の課題になります。したがって、援助にあたっては、彼(女)の目的的な動きの特徴と、その際に現れる「不随意的動き」の特徴を知っている必要があります。書く(描く)ことへの援助を例に取れば、

- ① 肘と手を保持し、不随意的動きが出現する(強まる)前に筆記具の先を紙面に着けます。
- ② 保持した時点とペン先が紙面に着く時点では比較的しっかり保持し、中間では彼(女)から出てくる主体的な動きを援助者が感じ取れるように自由度を工夫します。
- ③ 実際に書く(描く)過程では、起点と終点そして、急激な方向の転換時(例えば、「角」や「はね」など)に不随意的緊張が出現しやすいので肘や手をしっかりと保持してやるとよい場合が多いように思います。
- ④ 不随意的緊張は全身的なものであるため、筆記具を持っていない側の腕と手を保持してやる、足の裏を床に着く状態で行う、姿勢や座り方を工夫するなどがあわせて重要です。

### (2) 「そのようにしたいのだが、身体が動いてくれない」場合

このような子どもたちの場合、一見全く身体が動いていないように見えるのですが、実際にはそうではないことが非常に多いものです。実はとても微細な動きが頸部や指先、足先に現れたりします。しかし、それが書く、描くというからだの動きとは程遠く感じられるために、周囲の私たちが関連させて捉えられなかったのです。

- ① 彼(女)が机に向かい、フェルトペンをもち、書こう(描こう)とする状態で肘の部分で彼(女)の腕を取り、手を援助者の掌で包むように持って待ちます。この時に、肩や肘、腕に微細な力が入りフェルトペンの先を紙面に近づけようとする動きを感じることがあります。
- ② 紙面にペン先が到達するに至らない場合には、力が入った方向と反対方向に抵抗をかけることで応じ、自分が起こした動きを本人に確認してもらうようにします。

③フェルトペンが紙面に着いた後、そのまま待つと動きが自発してくる場合とそうでない場合があります。自発してきた場合には、その力や方向性を確認しながらこちらの介助を低減していきます。このことは、彼（女）の主体的な動きを重視し、最低限の援助ラインを探すことでもあります。動きが自発してこない場合には、肘をもった手を多方向に少し動かす、彼（女）の手を持ったこちらの手を多方向に少し動かすことをじて書字・描画の際に動員される関節部分（肩、手首）や力の入れ方に意識をむけてもらうことができます。この場合の「少し動かす」というのは、こちらが彼（女）の肩や手首に抵抗を感じる程度という意味です。彼（女）が書きたい（描きたい）と思っている限り、この援助によって動きが現れてくることが多いように思います。

④動きが現れてきた場合でも、「終点」が難しい場合が少なくありません。特に初期の段階では、意味のあるまとまりとしてこちらがとらえられた時点で、筆記具の先を紙面から離してやる必要があります。

### (3) 「自分はどうしたいのかははっきりしない」ように見える場合

このような場合は、書く（描く）という場面に本人が関心を持っているか否かを尋ねてみることから始めることが大切です。そして、この場合、モデルを示してやるのが書く（描く）ことへの大きなきっかけを提供することが多いように思います。モデルは、その場で書いて（描いて）みせる事で提供できます。そのうえで、

①彼（女）に筆記具や紙を見せて一緒にやってみることを提案してみます。

②彼（女）が筆記具や紙を受け取ったり、机に座るなど提案を受け入れた場合、まず、○や×、数字など簡単な図形の模写を（2）のようなやり方で試することができます。このことを通じて彼（女）に書く（描く）ということがどのようなことなのかがわかりますし、彼女へのSTA上の配慮点がこちらにもわかります。

いずれにしても、STA事態が成立するために最も重要な事は、障害のある人自身がSTAによって何かを実現したいと考え、援助者にそれを求めることです。彼（女）がそれを求めない限りSTA事態は成り立ちません。STAにとって「無理矢理書かせる、描かせる」ということはありえないのです。もちろん書く、描くなどの活動を開始しようとする前に活動への構えをつくるために援助者を拒否するように見えることがあります。しかし、それは余分な声かけを控えて待つことで彼（女）自身が自分を調整して構えをつくる人が多いように思います。また、STAを体験しておらず、彼（女）が「書く（描く）」ということを独力でやりたいと強く思っている場合、STAが彼（女）にとって有効な援助であるということを伝える過程で強引と見える場面があります。このようなSTAによる書字や描画を開始すると、やがて自ら筆記具や紙を求めることが見られるようになります。そのようななかで、私たちの側が誘導されているように線分が描かれていく体験をすることができます。逆に、こちらが書く（描く）あるいは日常生活動作を強いるような場合、彼（女）は触れられること自体を拒否することになります。そして、このようなかわりは、一瞬にして彼（女）との関係自体を壊してしまうことにもなります。STA事態はその名のとおり、Assistance（援助）なのです。



## 2. 表現の実現によって生じる変化

言葉や身振り言語がなく、独力で書字・描画をするに至らなかった子どもに書字や描画が実現することによって、周囲の人々の彼（女）に対する見方は激変します。それは、周囲の人々が「自分自身」と彼（女）との間にそれまでに難しかった共通項を見出すからです。彼（女）の内奥の世界を知ったという確信が持てるからです。この喜びは、彼（女）にとっては「通じた」との確信として受けとめられ、また、何をどのようにすることが「通じる」ことに結びつくのかを実感として知るようになります。

結果として、両者の関係は大きく変化するのです。他方この事実は、それまでかかわりをもってきた人々に動揺をもたらすこともあります。それは、人々がそれまでに理解してきた彼（女）の姿や想像してきた彼（女）の内的な世界と、そこに展開されたこと、明らかになったこととの間にある隔たりからやってきます。時としてこの動揺は、書（描）くという行為や書（描）かれたものについてばかりでなく、支援方法そのものについて懐疑的なものにしてしまうことがあります。

## 3. 初めてのSTA体験—体験で得られた、当たり前のこと—（体験談）

自分以外の人の意思表出を支援する方法には、いろいろなものがあります。普段私たちが行っているような、会話の中で相手が話をしやすいようにこころがける暖かい雰囲気作りもその一つでしょう。そのことによって、相手は自分の意思を表しやすくなります。また、自分で姿勢を保持することが難しく、明瞭な発音がしにくいような方の場合には、胸部から腹部にかけて少し圧がかかるような前傾姿勢をとり、ベルトのようなもので身体を支えて姿勢が安定するような手だてをとることによって、発声がしやすくなります。姿勢が安定していることで、情緒的にも安定し、結果として意思を表しやすくなるでしょう。

一方、相手の手に手を添えて、書字を支援するSTAは、それらの意思表出支援の一つとしてとらえることができるでしょう。このSTAについては、まだ筆者は「体験者」の域を脱してませんが、その体験を通して、多くの得られたものがあつたと感じています。

本稿では、本研究の前身である旧肢体不自由教育研究部の一般研究「運動に障害のある子どもの意思表出支援に関する研究」の研究協議会（平成14年10月29日）に提出した資料をほぼ原文のまま挙げ、その後若干の考察を加えたいと思います。

なお、以下を読んで頂くにあたり、平成14年1月に本研究所に着任する以前は、病弱養護学校及び肢体不自由養護学校で約11年間の教職経験があり、多くの障害のある子どもたちと接した経験がある、という筆者の履歴を申し添えたいと思います。

\*\*\*\*\*

### 平成14年度一般研究協議会資料「STAに対する認識の変化」

平成14年1月に初めてSTAなるものを知り、それから筆者のSTAに対する認識はどんどん変わっていきました。これからも変化していくものと思われませんが、出会いから現在までの認識の変容をエピソードを中心に以下に整理してみました。

### (1) 「懐疑～興味津々」

SさんよりSTAの話を聞きました。いわゆる「こっくりさん」のような、不思議な印象を抱きました。とにかく実際に見てみなければ、そして体験してみなければと分からない、と思いました。

### (2) 「困惑」

Sさん担当のA君の教育相談に入らせてもらいました。表情の変化と発声はあるものの発語のないA君とSさんが活発に会話をしていました。とはいえ、現象としてあるのは、Sさんが一人で勝手に喋っていて、A君が笑ったり、たまに表情を曇らせたりしている、ということでした。が、よく見ますと、SさんがA君の反応を読み取りながら話をし、A君も楽しそうに応答しているようにも感じられました。

教科書を手にしたSさんが話をし、その内容についてA君に尋ねています。文字を書いて答えるように求めるが、A君は笑っている。ペンを持ったA君の手をSさんが支え、ペンを走らせながらSさんは「うん、うん。」「おっ、そう来たか。」などと喋っています。A君は相変わらず笑っています。学年相応程度の問題だったが、正答でした。しかし、この段階では、(まだA君自身が書いているかどうかは分からない…)と感じていました。

### (3) 「驚愕」

「一緒にしてみたら？」とSさんより筆者に提案がありました。そしてSさんは「A君、悪いんだけど、徳永さん(筆者)は勉強中だから一緒にしてもらっていい？」とA君に丁寧に頼んできました。A君のうなずきによる合意を確認した上で、Sさんは筆者に要領を教えてくださいました。Sさんが出す問題に対して、筆者が手をそえた状態でA君は手を動かします。確かに動いていきます。決して形はよくありませんが、文字の軌跡を辿って、結局正答でした。驚きました。

ここで思ったことは、次の2つです。

「やはり本当だったんだ！」

「この子はこちらの言葉等が分かっている、と認める態度が基礎にあって、その上で双方向性のコミュニケーション成立を更に援助する手段としてSTAがあるのでは？」

### (4) 「確信」

同じくSさん担当のB君との時間。所用によりSさんが席を外し、筆者が代わりにSTAを実施しました。筆者自身が答えを知らない父親の名前を尋ねると、B君の手が動きました。答えを知らないために筆者はとまどうものの、マジックの軌道は文字になりました。横にいた母親に確認すると正解、筆者と母親は顔を見合わせて驚きました。その後母親も実施し、驚きと喜びの声を上げました。

### (5) 「なるほど～」

#### エピソード①

同じくB君。筆者が椅子の調整をしている際、B君も右下にあるレバーを触りたがりましたが、不随意運動があるためにうまく触れません。それは、レバーの機能の意味を理解した上での行動のように思われました。その時、「B君の手に(筆者の)手を添えてみたらどう？」とSさんより筆者に指摘がありました。

## エピソード②

話し合いの中で、久里浜養護学校児童のカードを用いた学習について検討をしている際、「手を添えて（確実に、楽に）指させてみたら？」とTさんが学級担任に対して意見を述べていました。

以上の2つのエピソードから、「STAは文字だけじゃないんだな。なるほど～」と思いました。

### (6) 「関係が大事だなあ」

#### エピソード①

トイレの話になりました。日頃は寝た状態をしているということから、「座ったり立ったりしてみたら？」と、相手の子どもに対してやや「指導モード」に入ると、顔を背けやり取りが成立しなくなってしまいました。

#### エピソード②

気持ちを少しひいて、いろいろな課題等をB君に試してみようとするような、自己モニタリングしながらのかかわりではなく、B君の発声や動きを自然に拾いながらのスムーズなかかわりを行いました。気づくとその間、自己モニタリングを忘れてしまっていました。

以上の2つのエピソードから、「関係が大事だなあ」と思いました。よくあるかかわり方として、側にいる保護者とばかり話して本人が蚊帳の外、という関係がありますが、このようなかかわり方は問題外です。当たり前のことを再認識した感じです。STAも子どもとしっかり向き合う、こんな関係の上に成り立つのかな？と思いました。

### (7) 「再び、困惑」

STAのことが何となく分かってきたような気になっています。もちろん、もっと勉強しなければならないのは承知の上ですが、現段階で、他の人に伝えるにはどうしたらよいだろうか？と思っています。

\*\*\*\*\*

### (8) まとめ

さて、前掲の資料を作成・提出してから約2年半が過ぎました。具体的な体験を通して、STAの存在を実感しましたが、残念なことに、そのことを立証したり、うまく人に伝える手だてを未だに持ち合わせていません。すなわち、まだ「再び、困惑」の時期を抜け出せてはいません。筆者のような菌がゆさを解決するものとしても、このガイドブックは役に立つのではないかと思います。

ただ、子どもたちにとって体験的な学習が大事だとされるのと同様に、筆者のこのような体験は、筆者にとってかなり学習効果の高いものでした。この体験によって、意思表示がうまくできない、いわゆる重度の障害があるといわれる子どもへの見方は変わりましたし、その後、あらためて「分かっている存在」、「できる存在」として子どもをとらえながら接することにより、より子どもからも受け入れられやすいという体験を繰り返しました。

もちろん、このような見方は、それまでの11年間の教職経験の中でも気をつけていたつもりなのですが、具体的なSTAの経験を通して、よりその意を強くした感じではあります。

一方で、STAと出会うのとほぼ同時期に、筆者にとっての初めての子育てがスタートしました。その中で、ようやくスプーンを持って食事を始めた娘の前腕部に少し手を添えてやることで、食べ物をすくって口に運ぶ動作がたちまちスムーズに行くことを体験しました。娘は、いわゆる肢体不自由はありませんが、正確な食事動作ができていない娘が、手を添えられることによってスムーズにできたことと、書字経験のない運動に障害のある子どもが、手を添えられることによって書字動作ができたこととは、本質的なところで通じることがあるような気がしています。

すなわち、子どもにその時出現していない動作や力は、決して存在しないのではなく、周りの大人たちが見えない部分で子どもたちの中に育ってきており、引き出し方によっては、より出現しやすくなるのではないかと、いうことです。

それは、技術的なものだけにとどまらず、私たち親子の中にある見えない信頼関係と同様に、相手のことを認める、そして認め合うという人間同士として基盤となる関係性の中でより生まれやすいものであり、逆にそれがないと生まれにくいものなのではないでしょうか。

したがって、STAで大事にされる信頼関係も、冒頭に述べた会話の中での雰囲気づくりも結局は同じ延長線上にあり、人間同士のコミュニケーションの中で大事にされることは、障害のある・なし、といったことには左右されないという、そんな当たり前を私たちは自覚する必要があるということに、今回の体験を通してあらためて気づきました。

## おわりに

本ガイドブックを観光する背景には、これまでずっと「この子はわからない」と思われていた子どもたちのなかに、周りで起こっていることや周囲の人々が話していることなど、全てがわかっていたと思われる子どもがいた、という事実があります。

これらのことが事実として確認できたのは、平成元年以降今日に至るまで継続されてきている「人間の身体の動き」に関するテーマを基本に、さまざまな実践研究を行ってきた過程、特にSTAに関する実践において得られた多くの知見からでした。端的には、私たちのあり方が変われば、子どもが変わって見える、ということです。また、ここでは、関わりの対象を「運動に重度の障害がある子ども」としていますが、本来的には「表現」活動の困難さは、そのような子どもに限られたことではない、ということは明白です。

これらの事実や特にSTAに関しては、懐疑的である人々もいると思います。しかし、そのような人々は、自身にこのような事実を否定したい力とはいったい何か、あるいはその拠りどころとは何か、ということをあらためて探ってみるべきだと思います。特に、STAに関しては、その結果に対し、真贋という問題の立て方を超越して、子どもの意思表示の援助や学習の支援として捉えるべきと思われます。

本書はガイドブックですが、これらの内容を熟読したからといってすぐに子どもと知り合えるわけではありませんし、ましてや本書は指導法でもありません。読者自身が展開される教育実践という子どもに対する「表現」行動のコツを示しているに過ぎません。これらのコツを自在に操るためには、読者自身の意識改革とそのことを基盤としたさらなる努力や新しい体験が必要であることはいうまでもありません。

皆様の今後のご健闘を祈りつつ、本ガイドブックの終了といたします。

研究代表者	笹本 健 (企画部) ……………	I、IV、V 担当
研究分担者	滝坂 信一 (教育相談センター) ……	I、V 担当
	當島 茂登 (教育支援研究部) ……	III 担当
	徳永亜希雄 (教育研修情報部) ……	V 担当
研究協力者	河野 哲也 (玉川大学文学部) ……	II 担当

課題別研究報告書  
運動に重度の障害のある子どもの意思表示支援に関する研究

平成17年3月発行

代 表 細 村 迪 夫  
発 行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所  
横須賀市野比5丁目1番1号  
TEL 045-848-4121 (代表)  
<http://www.nise.go.jp>