

I 研究目的

肢体不自由と知的障害を伴う、いわゆる重度・重複障害児と言われる子どもたちは、身体の動きや表情、しぐさ等による意思の表出が乏しかったり通常の様式と異なっていたりするために、学校教育の場において彼らが有している実際の能力が理解されにくく、その結果、彼らの能力にそぐわない指導や関わりが行われるといった状況が多々見られる。また、そのような子どもの保護者からは、彼らが物事の意味や言葉を理解しているように思えるが、明確な確認の方法がなく困っているとの声も多い。

国立特殊教育総合研究所において、自ら言語表現や文字表現ができない子ども（特に自閉症児や重度肢体不自由児）に指導者が手を添えながら彼らの主体的な動きを援助しながら運筆することにより、書字や描画による表現が可能になるという現象が見いだされ（この方法を我々はSTA・・・ソフト・タッチ・アシスタンスと名付けた）、事例研究を行ってきた。その結果、このような現象が生起する背景には、①一触ったらできるといった機械的な技法の側面ではなく、子どもと指導者の身体を通した相互交渉、相互信頼、特に指導者側の「障害観」「人間観」のあり方が深く関与していること、②一子ども自身が本来的（潜在的）に書字・描画の能力や意欲を有しているということが前提であるということ、③一このような現象を実証するには、本質的には従来の自然科学的手法による観点からでは困難なものがあること、等の知見が得られた。すなわち、従来いわれてきた書字や描画に至る学習過程を経ずして自分の名前を書いたり人の顔などを描画できる子どもが存在するということである。

本研究では、上記のような特に肢体不自由を有する重度・重複障害児に対して、従前より確実な内的能力の発見、評価とその促進を促す指導の方法(STA)を、より一般的な形として表せるよう試みるものである。

II STAの本質とその背景にあるもの

はじめに

私たちは、自分の意図や気持ちを身体を使ってあらわしている。ことば、身振り、しぐさ、表情そして眼差し、これらのすべてが身体の動きそのものである。さて、そのような身体に不自由さがあるということは、意図や気持ちを表現するという事からみたとき、どのような状況に置かれていると考えることができるだろうか。

1. 表現の実現を援助する

(1)「表現」をどのようにとらえるか

「生きている」ということはその人の表現そのものである。そしてそれは身体、身体の動きそのものといえることができる。しかし、私たちが「表現」を考える場合、このとらえ方はあまりにも大まかすぎる。そこで、次のように考えてみることにする。

生れて間もない赤ちゃんが泣いたり声を出したり手足を動かしたりする光景、あるいは私たち自身が小学生の頃に泣いたり声を出したり手足を動かしたりしている姿を思い浮かべると、両者の間には、同じように

身体を動かしながら、大きく異なっている点があることに気づくであろう。それは、生後間もない赤ちゃんの場合、快や不快がそのまま身体の動きとなって現れているのに対し、小学生時代の私たち場合、相手や環境、自分自身の思いとの関係の中で自分の意図や気持ちを、身体の動きとして具体化しているという点である。また、赤ちゃんの場合その身体の動きが何を意味しているかについてはよくわからない、見る側がある思い込みを持って「そうであるに違いない」と捉えるしかないのであるが、小学生となった私たちの身体の動きは、見るものにとってその動きが何を意味しているかが、ずっと分かりやすくなっているはずである。それは、私たちはこの社会に育つ中で、身体の動きについてこの社会に共通な様式を身につけていくことに依っているからである。私たちは、その様式を用いて自分の意図や気持ちを身体の動きとして表していくのであるが、この様式が「人と人が分かり合う」基盤になっている。

しかし、この「身体の動きの様式化」(本稿でいう「表現」)、あるいは「様式化された身体の動きの実現」を妨げるものがある。それが、障害とよばれるものである。

(2) 表現を広げる二方向

身体の動きに不自由がある場合、その人の表現(意図の具体化)をより広げていくための方策として、これまで二つのアプローチが取られてきた。一つは身体の使い方を繰り返し練習することによって、少しでも自由に身体を動かすことのできる範囲を広げていくという方向、いま一つは、本人が動かすことのできる範囲にあわせて本人のやりたいことができるように環境側を工夫していくという方向である。前者はいわゆる<訓練>のベースにある考え方で、後者は近年とくに開発が目覚ましいコンピュータを使った機器支援やバリアフリーのベースにある考え方である。もちろんこの二つは対立するものではない。

2. 「触れる」ということによる援助

今から約10年前、私の勤務する国立特殊教育総合研究所の同僚の1人が、重度の知的障害があり身体も不自由だったお子さんの手に触れ、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お子さんが、それとわかる形の描画をした。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ところまで行ってきた。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

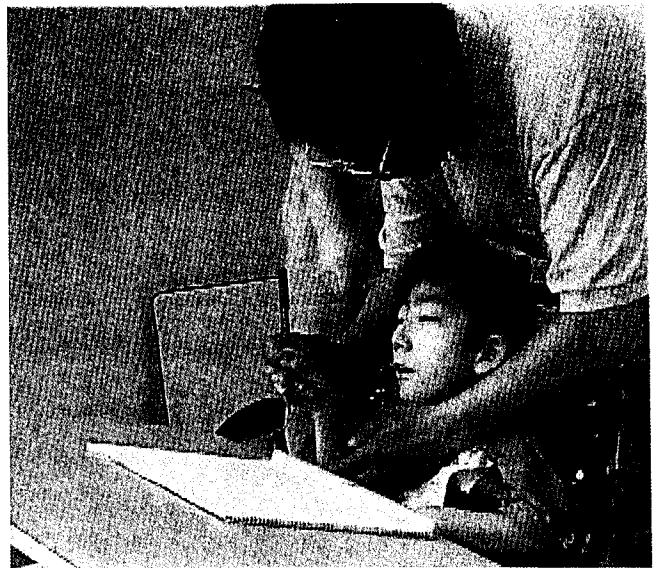


写真1 STAの取り組み

(Soft Touching Assistance；略して「STA」)と名づけた。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た。

代表的なものの一つにファシリテッド・コミュニケーション (Facilitated Communication；略して「FC」)とよばれるものがある。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・クロスリー (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ものである。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、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った。

3. 触れる事による援助の実際

触れる事による援助 STA とはどのようにして行うのか、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ることにする。

- (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、反射など不随意な動きが出てしまい、身体の動きが思うようにならない場合が(1)の典型的な例である。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る。

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)と考える事ができる。(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われる。

(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 上の課題になる。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「不随意な動き」の特徴を知っている必要がある。書く(描く)ことへの援助を例に取れば、

- ① 肱と手を保持し、不随意な動きが出現する(強まる)前に筆記具の先を紙面に着ける。
- 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する。
- 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)に不随意な緊張が出現しやすいので肱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える。
- ④ 不随意な緊張は全身的なものであるので、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ある。

(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が、実際にはそうではないことが非常に多い。実はとても微細な動きが頸部や指先、足先に現れていたりしている。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ある。

- ① 彼（女）が机に向かい、フェルトペンをもち、書こう（描こう）とする状態で腕の部分で彼（女）の腕を取り、手を援助者の掌で包むように持って待つ。この時に、肩や腕、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もある。
- 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する。
- 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る。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く。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る。動きが自発してこない場合には、腕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通じて書字・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る。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われる。
- 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ない。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る。

(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ある。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われる。モデルは、その場で書いて（描いて）みせる事で提供できる。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する。
- 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ることができる。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るし、彼女へのSTA上の配慮点がこちらにもわかる。

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ある。彼（女）がそれを求めない限りSTA事態は成立しない。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ある。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

あるが、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ことが多いように思われる。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うる。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、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る。

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、そして、このようななかかわりは、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る。STA 事態はその名のとおり、Assistance（援助）なのである。

4. 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する。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ある。彼（女）の内奥の世界を知ったという確信が持てるからである。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ことになる。そして、結果として、両者の関係は大きく変化するのである。

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る。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くる。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る。

5. 提起している事：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と異なっていると奇妙に感じたり、それが恒常的だと「あの人は変わっている」、「あの人はわからない」と捉えてしまいがちである。これとは逆に、相手が異文化の人であったり、中途の障害や進行性の障害がある人の場合、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する。例えば、ALS（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進行性の神経系疾患や筋疾患によって運動機能が低下していき、その結果他者にわかる意思表示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、「この人はこちらのはなすことや周りの状況がわかってる」と推測する。そして、その人に生じた意思表示の困難をどのように補償したら良いかを工夫することになるであろう。

しかし、これさえも長期間継続していくと、「わかっていない」「何も考えていない」ととらえがちになってしまうことがある。高齢の方々に対して取りがちな態度はその代表的な例といえる。

他方、「障害」が出生時や幼少時からであった場合、人々のとらえ方はこれと大きく異なってくる。多くの人々の成長過程に共通に見られる「発達」と呼ばれる行動様式の変化が彼（女）に見られないことを根拠に、彼（女）にはその過程で行われるべき学習が行われていないと見てしまうことが多い。さらに、その行動現

象から、状況認識や推理、判断する力いわゆる「知的能力」がないとみて、そして、早期からの教育や療育として、多くの人々に見られるのと同じ行動様式をとるこれらの「能力」の獲得を目指して同じ順序性を辿って実現させようとする。しかし、STAによる表出の事例は、それまでに学習をしていないと見られてきた人々が、STAによって、学習をしていないはずの内容をそこに現わしている。彼らはいったい、どこでどのように学習を成立させていたのか。そして、周囲がそのことに気づくことが難しかったのはなぜか。STAによる事例はこういった従来の見方やかかわりを根本的に見直す必要があることを強く示唆している。

さいごに

私たちは、生後いつのまにか身につけてきた動作、しぐさ、表情の様式をもとからあった当たり前のものであるかのように暮らしている。そして、これと違う様式を取る人々を奇異に感じたり除外しようとする。障害のある人々の場合、社会に流通している様式をとる事ができないのは何らその人の責任ではない。

しかし、実際の生活の中で、こういった事態におかれた人々は、通じないストレス、どのようにしたらよいかわからない焦燥のなかで過ごす事になり、そして、ともに暮らす身近な人々もまた高いストレスをもつことになる。このような事態を少なくしていくために、表現への支援を工夫していくことは決定的に重要な事だと思われる。

【参考文献】

落合俊郎・久田信行：表出援助の方法をめぐって（Ⅰ）－書字・描画の援助を通して－、日本特殊教育学会第30回大会発表論文集、1992

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」報告書、国立特殊教育総合研究所、2000.3

※ 本項は、雑誌「はげみ」（2001年6・7月号）に掲載された研究分担者滝坂信一の文章を一部修正したものである（著者の了解済み）。

Ⅲ 研究 方 法

上記Ⅱにあるような、考え方に立ち、いわゆる肢体不自由を伴う重度・重複障害児といわれる子どもたちと関わる中で、筆者たちが常に配慮しなければならない重要なこととしてきたのは、指導者の会話（しゃべる口調や表情や内容等）を子どもたちの在りように合わせるということである。すなわち、本来的には同年齢の子どもたちと何ら変わるところがない、という前提に立って真摯な態度で子どもたちと接するということがあった。そして、このことを指導者がしっかりと押さえながら、かつ身体のどこかに子どもの返事としての動作が現れるという観察の視点をもつことで、子どもたちは指導者が提示したさまざまな話題に対して、さまざまな様式で回答（返事）してくれるようになり、必然的に指導者も子どもの返事の様子が見て取れるようになってきた。

その過程において筆者は以下のような経験則を得た。

- ① 例えば、筆者の「・・・ね」とか「・・・したの?」という筆者のしゃべりの切れ目のすぐ後に必ず子どもの身体のどこかに何らかの動きの兆候（いわゆる返事）があること。
- ② 上記①のような会話を繰り返す中で、「字が書ける?」という筆者の問いかけに対して、子どもの「はい」の意味の回答が上記①のそれと同じであること。
- ③ 上記「①、②」の過程を経た場合、ほとんどの子どもの場合、実際に自分の名前や名字やその日の天気等、簡単な名詞の書字が可能であること。

これらのことから、指導者の子どもたちと接する態度を上記のように十分に配慮し、身体はどこかに返事の動作が現れるという観察の視点を持った場合、指導者が発することばとその返事のタイムラグ、すなわち「・・・ね」と指導者がことばを切った後に子どもが示す身体の動きの発現までの時間差が子どもの書字・描画につながる内的な高い能力の評価を行う上での重要な要素ではないかと推測した。

そこで、以下のような手順に基づいて研究を実施することにした。

- ① 健常（児）者の筆者との会話における「問い」「回答」間のタイムラグを測定する
- ② 既に、STAにおいて書字・描画の可能な重度の肢体不自由を伴った重度・重複障害児といわれている子どもに対して上記①のような設定でタイムラグを測定する。
- ③ 事例研究を通して、タイムラグの意義（正当性）を多角的に検討する。

1. 実施方法

上記①、②、③の具体的な実施方法は以下のように行った。

— 録 画 —

- 1) 健常（児）者に関しては、状況の意味を知らせることなく、筆者との自然な会話の場面をデジタルビデオカメラ（SONY Digital Handycam）に録画した。この時、筆者は、問いかけ等しゃべりのフレーズを切るごとに、それに同調させて被験（児）者に気づかれないよう人差し指を挙げるようにした（結果的に被験（児）者は誰も筆者の動作に気づかなかった）。
- 2) 重度の肢体不自由を有する重度・重複障害児といわれている子どもに関しては、2事例について健常（児）者と同様に会話の場面をデジタルビ

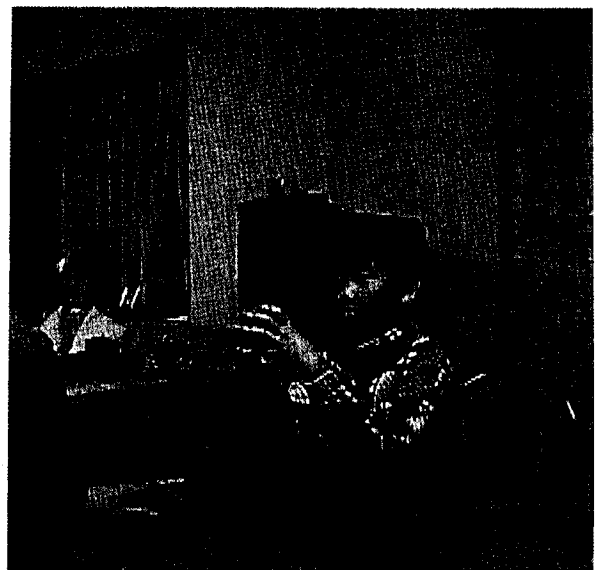


写真2 子どもへの測定 (1)

デオカメラに録画した（人差し指挙げも同様である）。

- 3) さらに、上記2事例の子どもに対しては、さまざまな関わりの際にも全身的な動きに関する反応（返事）をデジタルビデオカメラで録画した。また、それ以外の事例に関しても、デジタルビデオカメラによる録画を行った。



写真3 子どもへの測定 (2)

— 分 析 —

- 1) 2名の録画面観察者による画面上での明確な応答場面選択を行い、その場面についてコンピュータ (SONY VAIO PCV R70) のモーションアナライズ機能 (DVgate motion) により分析を行った。
- 2) タイムラグは、筆者の人差し指が上がる瞬間から相手が例えば頷いたり何らかの応答動作を行った瞬間までの時間を測定した。モーションアナライズ機能では、秒単位以下は、コマ数 (30) / 秒で表示される。したがって、ローデータ (測定値のコマ数) を秒に換算した。また、その他の関わり場面においても、2名の録画面観察者によって筆者と子どもの応答動作の起点を設定し、その間のタイムラグを測定した。

2. 分析結果

1) 健常 (児) 者

健常者 (大人) 16名、健常児 (15~10才) 8名に対して録画、分析を行った。その結果、タイムラグが最長であったのが、「健常児」健常者ともに 8 / 30コマ (0.027秒) で、タイムラグの最短は、健常児の 3 / 30コマ (0.01秒) であった。

健常者、健常児の平均タイムラグは以下ようになった。

健常児のタイムラグの平均値・・・0.020秒

健常者のタイムラグの平均値・・・0.016秒

健常児+健常者のタイムラグの平均値、0.018秒

2) 書字や描画が可能な、肢体不自由を有する重度・重複障害児

事例1：小学5年生 (男)、脳性まひ。通常の姿勢は椅子座位、歩行はできない。定頸が不十分であり、かつ両腕のまひが強いため、手の操作はほとんどできない。ことばに対する反応はするどく、発声がある、表情も豊か。身体障害者手帳1種1級、療育手帳A1を持つ。

事例1におけるタイムラグ平均値・・・0.023秒

(7 試行を行い、最短 0.013 秒～最長 0.03 秒の範囲であった)

事例 2：小学 4 年生（男）、脳性まひ。肢体不自由の状況は、ほぼ事例 1 と同様である。但し、立位は不完全ながら短時間、補助で保持できる。ことばに対する反応は鋭く、発声がある。喃語様の「あー」という発声がある。質問に対するうなづきはできる。表情は豊か。身体障害者手帳 1 種 1 級を持つ。

事例 2 におけるタイムラグ平均値・・・0.029 秒

(5 試行を行い、最短 0.017 秒～最長 0.037 秒の範囲であった)

IV 上記事例の分析結果および種々の事例から得られた示唆

— 上記事例の分析結果について —

1) ことばでの会話により、会話の流れに沿った意味のある全身的に表出される動きを観察した結果、健常児・者ではそれらの動きは我々が想像していたよりもはるかに速く表出されていることが分かった。また、健常者（大人）よりも健常児（子ども）の方が全般的に表出が遅れる傾向があった。

重度の肢体不自由を伴う事例においても、健常児・者よりも表出は遅れるものの、その差は 2/100 秒程度、また、健常児との差に関しては平均値で 1/100 秒以内とわずかなものであった。しかしながら、これらの差に関する心理的な意義に関しては今回の研究では明確にできなかった。

2) 健常児・者および重度の肢体不自由を伴う事例の全てにおいて、2/100 秒弱程度の測定群および個人内での誤差があった。これらの誤差は会話の内容（例えば質問の内容や様式）や文脈が大きく関与しているものと考えられる。

3) 上記重度の肢体不自由を伴う事例の子どもたちは、文字や描画に関する直接的な学習は行っていないが、テレビの番組や兄弟の勉強を見ていたりする等、日常生活においてどこかで必ず文字や描画に触れる機会を持っていた。

— 種々の事例から得られた示唆について —

1) 重度の肢体不自由を伴う重複障害児に対して、このやりとり（会話における発信とそれに対する何らかの身体の動きによる応答）がより明確に行われる条件として、双方に何らかの話題性の枠（共通した意味の枠組）が成立していなくてはならないことが示唆された。すなわち、ただ闇雲に指導者が発信しても返事（応答）は返ってこない。

（具体例）

① コミュニケーション（会話）の内容が例えば家族に関することや自分が好きなものの話題など、身近

なものや興味関心がある話題の時に明確になる。すなわち、会話の内容が子どもの日常生活の中で実感を通して体験した出来事や事柄に関して展開した場合、明確な応答が認識できる。

② 双方のやりとりに関して、ある一定の流れ（スムーズなリズム感）が形成されている時に、明確な応答が認識できる。すなわち、指導者が子どもの応答に対して上記分析結果によるタイムラグを意識し、すかさず応答することを繰り返した際にそのリズム感は発現する。

③ 上記②の指導者の応答では、単にことばだけではなくそのことばに感情を込めるべく他の会話メディア（表情やしぐさ等）を加えることにより、その効果は増大する。

④ 上記①、②、③の状況にある子ども全てが、STAにより少なくとも自分の名前、名字を「ひらがな」ないしは漢字で表現することが可能であった。

2) 健常児・者、重度の肢体不自由を伴う重複障害児ともに、応答がやや遅れて発現する時がある。このような場合、①指導者の発信の内容が、概念的であったり「YES」「NO」の回答を要求する質問ではなく「HOW」の質問であったときや②子どもの側が、ことばによる応答や規範に合致した応答（例えば、「はい」ならば首を縦に振る）をしようとして内的な努力を行うとき、が考えられる。さらに、②の場合には、子どもが比較的高い内的能力を持っていることが多い。

3) 重度の肢体不自由を伴う重複障害児全ての事例について、STAにより文字表現が可能であると周囲の人々に認識された瞬間から、表情が明るくなり、かつ表現行動が劇的に変化した。

4) 重度の肢体不自由を伴う重複障害児の場合、自分の名前やその日の天気等をSTAにより文字表現できることと、自分の意思の文章表現ができることとは、ほとんど一致しなかった。会話の理解度がほとんど健常児と変わらず、しかも小学校高学年程度のテスト問題（記述問題ではない）の解答がSTAにより可能な子どもであっても、文章表現では2語文程度であった。

V お わ り に

1. 指導者の基本的態度について

特に重度の肢体不自由があるためにことばを持たない子どもの内省を、私たちは彼らの発声や表情やしぐさ等、いわゆる彼らの動作から推測するしか理解の方法を持たない。このときに最も重要なのは豊かな人間関係に基づいたいわゆるコミュニケーションであることは言うまでもない。しかし、私たちがそれらに基づいて推測を行う際に、依ってたつものがいわゆる私たち障害児教育に関与する者の誤った常識や規範に準拠したものであるとするならば、彼らの人間像は私たちによってその本質から大きく隔たったものとして形成されてしまうかも知れない。

卑近な例を示すならば、以下のようなことである。

① 始まりの会等で、指導者の呼名に対して「はい」とことばで応答できないときに、この意味が理解でき

ない判断してしまう・・・実は全身的な動作で応答している場合が考えられる。

② 子どもに～したいことを質問する際に、「～ですか？それとも～ですか？」と質問し、表情やしぐさでの応答がないときに「～」や「～」というものが分かっていないと判断してしまう・・・実はそのような質問には答えたくない、という場合が考えられる。

③ あるものを見せて子どもが追視しないとき、「これには興味がない、この意味が分かっていない」と判断してしまう・・・実は他のものに興味があり、それではないとの返答の表現である、という場合が考えられる。

このように、上記①、②、③の前半の状況と後半の状況を示す子ども像は、全く違ったものとなってしまうのである。

それでは、上記の「私たちの誤った常識や規範」とは具体的にはどういうものであろうか。端的に言えば、それは私たち障害児教育に関わるものが、凶らずも陥ってしまう「障害がある子どもは通常とは異なる」という障害児観が根源となっている場合が多い。このような障害児観に基づいた指導者の態度は、いきおい当事者の健常者からのマイナス変位を探り出し（しかも実験的に）その差異を指導によって健常者に近づけようとする方向性を持ちやすく、ややもすると人間の関係性（コミュニケーション）という側面の重要性を捨象してしまうのである。

すなわちその結果、①指導者自身の在り方が最善かつ不変なものとして位置づけてしまう、②そのため、実験的な態度で子どもと接してしまう、③子どもの変化がみられない場合、他のものや子どものせいにしてしまう・・・実は指導者自身のせいなのだが、④指導者と子ども固有の（生の）状況を種々の指導理論そのものに当てはめて作り上げてしまう（トップダウン的発想）、以上等のような態度で子どもと接してしまうことになる。特に、重度の肢体不自由があるためにことばを持たない子どもに接する場合、このような指導者の在り方はその子どもに対して、さらに重度の知的障害を併せ持つとの判断を下す危険性をはらんでくることは明白であろう。

2. 子どもへの実際的関わりについて

本研究では、いわゆる肢体不自由を伴ったいわゆる重度・重複障害児と言われている子どもたちの実に多くが、実は知的には重度ではなく、滝坂の言う、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、というような子どもであった。

このような子どもの場合、ことばでのコミュニケーションは当然潜在的には成立可能であり、こどもは何らかの動作性のサインを表出していると考えてよい。指導者はこのような前提に立って、ことばがけを行い、そのセンテンスの切れ目切れ目に瞬時と思われる（上記測定結果に基づくタイムラグ）子どもの全身性の動作を見て取り、それに即して次へのことばでの会話を継続していくのである。この時、指導者にはその返答に即して、会話の文脈を次々と自分自身で作り上げていく、ある程度の一人語りを円滑に成立させていく能力が必要となってくる。そして、この文脈に沿って子どもへの同意を得ながらSTAの実際的な活動へと移行していくのである。すなわち、STAの本質は、このようなことばでのコミュニケーションの連続線上にあり、決して次元を異にする関わりではないことを認識すべきである。

3. さいごに

本研究から私たち自身が得たことは、STA がマニュアルに基づく単なる指導法ではなく上記のような私たち自身の本質からの反省を促すものであり、かつ現状では唯一具体的に子どもの内省を探ることが可能な手続きであろうという確信である。今後さらに、深くかつ多角的に、研究を継続していきたい。