

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に —

〈特に身体運動に重度の障害がある人への支援〉

平成19年度～21年度
科学研究費補助金基盤研究(C)

「重度・重複障害児の内的表現能力の
脳科学的実証とそれを促進する
指導法の開発研究」

課題番号19530883
研究代表者 笹本 健

平成22年3月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

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に—

<特に身体運動に重度の障害がある人への支援>

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、決して従前からの障害種別に基づく教育を否定するものではなく、それらも含めて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、私たち自身がこれまで依って立ってきた障害児観や教育観を、あらためて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。

このガイドブックが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、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・者」と言われるような人たちです。

それでは、このような人たちにとって社会参加に関わる重要な教育的な課題とは、どんなことなのでしょう。

従前の教育現場（特に肢体不自由養護学校）では、一般的に「身体運動」という側面から社会参加の要素として移動することや物を操作すること等の困難が課題として取り上げられてきましたが、今ではそれら運動機能的な困難の解決には教育関係者よりもむしろ医療の専門家が関わるべきことだと思われま

す。これらのこととは別に私たちは、このような人が社会参加するための重要な教育的課題は、その人自らが表現の手段や方法（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、そのような能力を促進することにある、と考えてきました。また、そのような「さまざまな表現」こそが教育の領域で取り扱うべき「身体運動」の意味だと捉え、そのような身体運動観を基本に据えて実践的な研究を行ってきました。

その結果、例えば重度の脳性マヒや自閉症により表現の手段や方法に困難がある人の中に、一般的なアセスメントによる人物像を遙かに超えた内的な能力（特に知的な）を有する人が多くいる可能性があり、さらにそれらの人の能力は、支援されるもの・支援するもの相互の豊かな人間関係の中で発揮される、という知見を得ることができました。

このガイドブックは、このような研究成果に基づき、教育に携わる者が、文字やことばやしぐさ等による意思の伝達が困難な人たちとのかかわり（人間関係）を、如何にしたらうまく築き上げ、彼らの本当の姿を理解し、適切な教育活動がることができるか、ということについて解説を行っています。

また、このガイドブックでは、なるべく当事者の側に立った立場を貫こうとするため、評価の対象をできるだけ指導者側のこととした視点から論を展開することを試みています。

その理由の一つとして、学習場面における「指導者（主）－学習者（従）」の関係にすることが挙げられます。

このような関係性は、学習場面ではごく当たり前のことですが、しかし、対象児・者がいわゆる寝たきりで重度・重複障害児・者といわれるような人である場合、健常の人とは少し状況が異なってしまう傾向があります。それは、とすればその関係が「優（してあげる）－劣（してもらう）」というように、指導者が絶対優位な価値観にすり替わってしまう、というような状況です。したがってこのガイドブックでは、指導者の側の事柄を述べることにより、そのような状況が生まれることを極力避けようと試みた、ということです。

さらにその理由の二つ目として、従前から指導的な観点から「～障害がある対象児・者が～の時～」というように、障害がある人を評価の対象として、効果的な指導法やその展開あるいはそのための教材・教具について記述されたガイドブックは数多くありましたが、同じ人間としての指導者自身を評価するという観点から記述されたものがあまりなかった、ということが挙げられます。

なお、このガイドブックは、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ーことばを超えてかかわるためのコツー（運動に重度の障害のある子どもの表出支援）」（平成17年3月発行）の内容に加え、新たに平成19年度～21年度科学研究費補助金研究「重度・重複障害児の内的表現能力の脳科学的実証とそれを促進する指導法の開発研究」からの知見を総括し、再編集したものです。

平成22年3月
研究代表者 笹本 健

目次

I	かわり目の困難さの要因？「実は私たち自身」	5
1.	表現の障害と私たちの捉えかた	5
2.	私たちの障害観とは	6
3.	エンパワメントの重要性	7
II	人の身体（からだ）の動きを表現と捉える	8
1.	「心」とはどのようなもの	8
2.	身近にある表現と身体運動の違い	13
III	子どもと知り合うためのコツ	16
1.	子どもの人格を尊重する（子どもが敏感に感じること）	16
2.	おしゃべりには大きな手がかりが含まれている	18
3.	表現活動は「量」よりも「質」を重視する	20
4.	動かないのも表現です	20
5.	二者択一は不自由です	20
6.	子どもに触れる部位にも表情が必要です	21
7.	子どもの意識の方向性に注意する	21
8.	指導者の情動は子どもに伝わる	21
9.	簡単なルールからお互いを理解する	21
IV	STA（「触れる」ということによる援助）について	24
1.	触れる事による援助の実際	25
2.	表現の実現によって生じる変化	27
3.	初めてのSTA体験 - 体験で得られた当たり前のこと - （指導者側体験談）	28
V	更なる発展へ	32
1.	2次元から3次元の文字表現へ	33
2.	3次元のメリット	33
3.	3次元のデメリット	35
4.	当事者からの示唆のいろいろ	36
VI	実践事例	39
	子どもたちと共感しあえるコミュニケーションを目指して	40
	はじめに	40
1.	Aくんの実態	40
2.	Aくんととの学習 ～より分かり合うためのコミュニケーションの方法を探して～	41
3.	やりとりから得たもの	48
	おわりに	50
	STAでのコミュニケーションの実践事例 繋がりあう動きとことば	52
	はじめに	52
1.	STAで言葉を伝えるようになった子どもたち	54
2.	ピアオピニオンを生かして - 彼らからの提言 -	70
VII	当事者・保護者の声	73
	おわりに	83

I かかわりの困難さの要因？「実は私たち自身」

いわゆる重度・重複障害児・者と言われている人とかかわりをもとうとするとき、指導者として一番困難と思われることは、彼らが何を考え何を要求しているのか等、心の中（内省）を理解することではないでしょうか。

このことを、更に具体化して表現すれば「彼らの表現があまりにも脆弱であったり、一般的な表現の様式とは大きく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」ということでしょうか。しかし、このような表現は、指導者の側を優位なものとし、その優位な目線を通して当事者側を評価の対象とする態度から生まれてくるものなのです。

これとは逆に、当事者側から私たち指導者自身の在り方を評価の対象とするということ、換言すれば、当事者の在り方に沿った関わりを行うこと、とは具体的にはどのようなことなのでしょうか。以下に、それらの事柄について記述してみたいと思います。

1. 表現の障害と私たちの捉えかた

障害のある人の教育に携わる私たちにとってさえ、自分の動作や身振り表情などと異なっている他人を、違和感をもってみたり、奇妙に感じたりすることは全くないとは言えません。

さらに、それらが恒常的であったりすると、よほど慣れた人でもない限り「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。

さて、このような私たちですが、例えば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、極めて自然に「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。例えば、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った結果、意思の表出が困難になったような人の場合、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積極的に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、私たちの捉え方はこれとは大きく異なってきます。この場合、当事者の表現（行動様式）は多くの人々の成長過程に共通に見られるさまざまにカテゴリー化された要素の指標に当てはめられ、それからの遅滞の程度を根拠に、その人の障害児・者像が形成されます。そして、その障害児・者像は指導や関わりを展開していくための大きな根拠となっていきます。

しかし、特に、脳性マヒなどで意思の表現に関与する諸要素に困難を示す当事者は、認知や知的な側面において、かなり低いレベルでの評価を受けてしまう危険性は決して否めません。なぜならば身体の動きは人の表現に大きく関わっていること、さらにそれらは観察者対観察対象者の関係性（その場の雰囲気も含めて）にも大きく関与している

からです。

不幸にもそのようなことがもし起こったならば、例えば指導場面において、指導者は「この人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ふ、という状況が生まれてしまいます。そしてその結果、当事者は内面的な成長や在り方にそぐわない関わりを周囲からされることとなり、学習行動の基盤となる意欲ややる気を奪われてしまふ、ということになりかねません。

その昔「ジョニーは戦場に行った」という映画がありましたが、もしかしたら表現に関与する側面での障害が重い当事者は、その映画の主人公のように廃人同様に感じてしまっている周囲の人々に対して自分の真の姿を様々な表現で訴えている可能性があるかも知れません。

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（時間的）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を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。

Ⅱ 人の身体(からだ)の動きを表現と捉える

さて、これまで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、実際に私たちは障害のある人の何を手がかりにして相互に通じ合い、その人の心のうち(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、「人の身体(からだ)の動き」なのです。

従来、一般的に「人の身体(からだ)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(人間の身体の動き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。従前からこのような捉え方に拠って立ち、例えば自立活動の時間等で「身体の動き」の指導と「知的・心理的な側面」の指導は、別個のものとして認識されているのが一般的だったのではないのでしょうか。

しかしながら、このような「人の身体の動き」の捉え方をしてしまうと、様々な教育的関わりにおいて、当事者のちょっとした動きに包含される大切な意図(実は重要な表現であるかも)の部分を見逃してしまうことになりかねません。なぜならば、指導者の意識が「身体運動(Body Movement)」のような観察のモードである場合には、当事者のちょっとした動きは、例えば「そのとおり!」とか「いやです」とか「どうかな?」といった、当事者の意図を包含した「表現」として認識されないからです。

他方、指導者の意識が「身体の動き」を「表現」として捉えようとするモードであった場合には、指導者は身体運動(Body Movement)モードとは異なり、当事者との間に多くの会話(コミュニケーション)の可能性が存在していることに気づくことができます。この感覚は、あたかもマジカル・アイの3D絵画を見極めたように、全く異った当事者像が浮かび上がってきます。

さて、以上のように「人の身体の動き」を「表現」として捉えるということはどういうことなのかについて、以下に説明しようと思います。

1. 「心」とはどのようなもの

私たちにとって「心」と言っているもの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、二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、という見方

一つは、心とは脳のなかにあるもの、あるいは脳そのものと考える立場です。この場

合、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、身体やその周りにある環境と独立に、すべて脳のなかにプログラムとして存在していることになります。

しかし、これは正しい見方でしょうか。

たとえば、知能は、心の能力の一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、脳の特定位に書き込まれているのでしょうか。

心理学の歴史を見てみれば、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приオリな仮定をせずに、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のような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、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ずびついています。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、私密的な（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。すなわち、「身体」は「実体（この場合は事物）」として「心」から離れたものとして認識されます。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）。

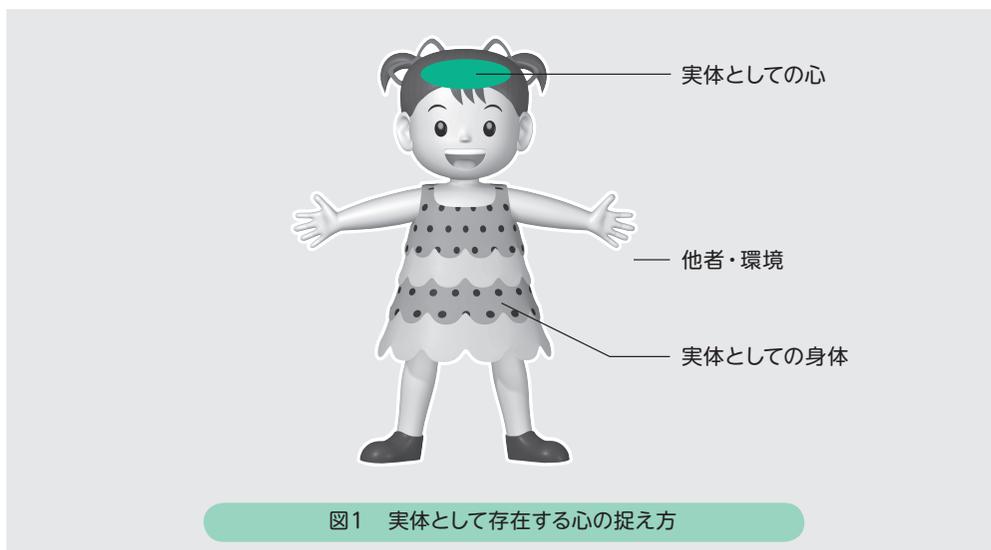


図1 実体として存在する心の捉え方

(2) 「心」は人が環境へと向かう表現、とする見方

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。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となります。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で、「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、つねに、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。腕を上げるという同じ身体運動が、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」という挨拶行為となります。

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。

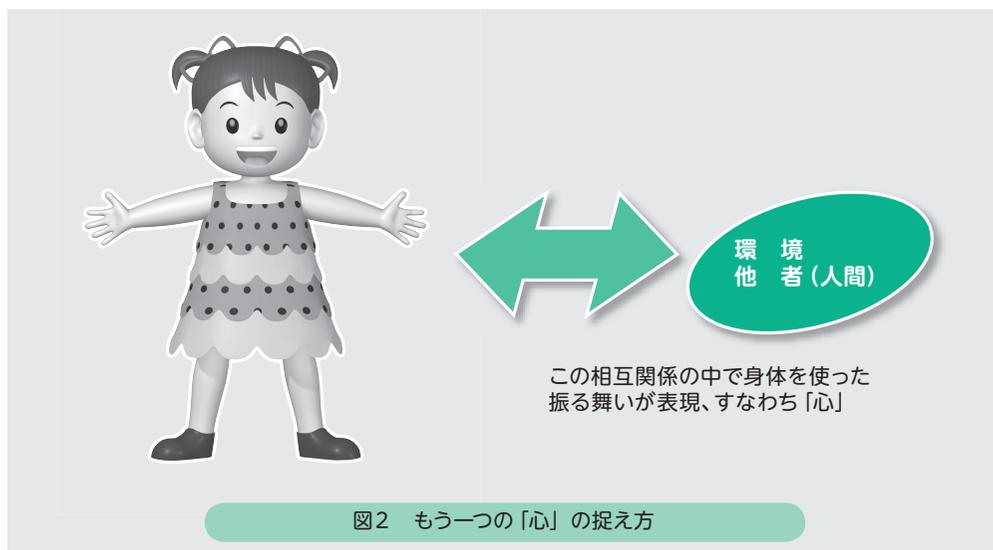
意図とは、その文脈を理解しているということにほかなりません。

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。すなわち、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。

すなわち、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、以下のようになります（図2参照）。



以上、心について、現在、二つの見方があると述べました。

二つ目の見方とは、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。この二つ目の見方が、今、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。換言すれば、当事者の身体の動きの捉え方に対するパラダイム・チェンジが求められている、ということです。

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。このような一連の関わりは、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、実は前者は「この人はどれだけ解ってくれているのかな？」という意識であり、後者は「この人の身体の緊張の具合はどうか？」といった「身体の動き」に関する意識といえます。そして、この異なる二つの意識は、その反映として当事者への関わりに違いをもたらします。すなわち、私たちの前者の意識は豊かな関係性に基づくコミュニケーションや相互理解等を目指した関わり（指導行動）となり、後者のそれは筋緊張・関節可動域等への訓練・鍛錬を目指した関わり（指導行動）なのです。

もしも、このような「身体の動き」に関する二つの見方の存在やその違いによる私たちの行動の相違に気がつかなければ、私たちの関わりは子どもの人格を傷つけたり子どもとの関係を損ねたりする結果になってしまうことでしょう。

指導の実践場面においてこのような悲しい結果を招くことのないよう、私たちは、まずは従前の「人の身体の動き」の捉え方とは異なる捉え方について、理解せねばなりません。

さて、しかしながら、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、人の身体の動きに対する「表現」と「身体運動」の捉え方の違いについて、今一度、私たちに身近なさまざまな例を取り上げながら、対照表にすることでより分かりやすく説明してみます。

「身体運動」と「表現」のちがい

身体運動	表現
(手が伸びる、おすわりができる、歩ける)	(くらしの意味の中で捉えた人の動き)
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)	1. 家庭生活や地域生活と意味 (文脈) として連続性がある
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の手がかりと見なす)	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
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)	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)
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)	4. 児童生徒のくらしと連続したかわり
5. 医療モデルの捉え方	5. 社会モデルの捉え方

上記の表の1～5について、番号に対応した身体運動と表現の意味の違い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、当事者と接する指導者側の直接的な態度に大きな差異を生じてきます。

1. に関して

表現の捉え方にある、「家庭生活や地域生活と意味 (文脈) として連続性がある」の意味は、現在、特別支援教育の展開において重要となる、児童生徒の「個別の支援計画」や「個別の教育計画」の作成に関する視野と通底しています。すなわち、目の前にいる子ども (当事者) は「～障害児」ではなく、それぞれ生活し、人格を持った人間「A」君や「B子ちゃん」でなのです。私たち、教育に携わる者の直接の対象は、緊張・堅さ・緩みなどといった「事物」ではなく、「人 (の心)」そのものなのです。

2. に関して

一般的に、人の身体の動きを「身体運動」と捉えた場合には、発声や表情やしぐさ等は「身体運動」とは別個に、意思や感情表出の媒体や方法として認識されます。そして「う～、と声を出し、うれしげな表情をした」などと「身体運動」とは異なる意味の解釈がなされます。しかし他方、人の身体の動きを「表現」として捉えた場合には、発声や表情やしぐさ等それら全ては一応に環境や人への「表現」として捉えることができます。すなわち、発声や発語もその源をたぐれば声帯や口周辺の人身体の動きなのです。

3. に関して

私たちの指導行動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、ついつい自分自身がどのように伝えているのだろうか、という子どもに対する私たち側の「表現」への評価がおろそかになります。このように子どもの側だけが評価の対象となる一方通行の状況は、時として指

導者側の表現不足や関係性への配慮の欠如を招くこととなります。これは、子どもの自尊心やモチベーションを傷つけてしまうことになりかねません。「先生はあまり好きじゃない！」という人間関係では、はじめから何の教育効果も期待はできないでしょう。

4. に関して

この内容は、前述の1とも関与します。すなわち、例えば訓練室の場面による観察の結果だけでは、その子どもの本当の「心」が見えてこないということです。

私たちは往々にして「身体の動き」について、訓練室や教室の中で「いつもより～の部分に緊張がある」とか「今日はスムーズに椅子に座れた」などと子どもの身体の状態を評価し、子どもの生活の文脈とは別に筋緊張や姿勢の状態に対して関わろうとします。

しかし、「表現」と捉える観点からは、子どもの心理的な側面が指導の中心課題となるため、指導者の視点は自ずと子どもの生活や家族間の出来事等に向けられることとなります。そしてさらに、指導実践ではより家庭や地域での子どものくらしに焦点が当てられ、それらから導き出された課題が数多く授業に反映されることになります。

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身体運動機能の改善・回復が目的となります。しかし、それらの目的の枠組みの中核は医療の分野であり、その枠組みの中で展開される活動は、私たちが教育的関わりを展開するための単に留意事項でしかなく、それが教育の主たる活動とは思えません。今後、特別支援教育が発展し、教育の場における医療分野の専門家（PTやOTなど）との連携・協力の機会がますます増加していくことが予想されますが、彼らとの協議の場における「身体の動き」の課題について、私たちは教育者としてどのようなコメントをしていったらいいのでしょうか？。

今後、私たちは「表現」という捉え方に基づき、社会的モデル（人と人との関係性）という観点から教育の専門家としてコメントできるよう、「身体の動き」に関する明確なコンセプトと知識と実践力を、改めて獲得していく必要があるのではないのでしょうか。

Ⅲ 子どもと知り合うためのコツ

平成7年以来、身体や身体運動を改めて「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。それらの理念や理論の内容は、前述のⅠ、Ⅱで示されているとおりです。それらは、いわば障害がある子ど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。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、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過程において、さまざまなあらた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・重複障害といわれる子どもで、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、その外的状況から周囲の人々になる子ども像以上に内的な能力が優れているということです。しかも、筆者が関わった全ての子どもはおおよそ同年齢の小・中学校の教科に十分適応していけるようなレベルでした。

また、実際の指導の活動は人と人と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、「～すれば～なる」とは断定はできませんが、実践をとおして得た事柄を基に、いわゆる子どもと知り合うための「コツ」について以下に示してみます。

1. 子どもの人格を尊重する(子どもが敏感に感じること)

いわゆる重度・重複障害児というように、個々の子どもを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さんとして捉えることが重要である、ということは指導者の在り方としてあまりにも当然のこのようにいわれます。～障害児としてではなく、まずは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。

すなわち、どんなに重い障害があると見えるような子どもと対峙する場面においても、指導者は、子どもが年齢相応のプライドや自意識や理解を持ち、そして人格を持った個人であることを認識して、個人を尊重しながら支援する態度を身につけておかなければならない、ということです。

さらに、この部分は子どもが一番敏感に感じ取り、逆に指導者が子どもによって評価される部分でもあります。また、たとえ私たちがそのように振る舞っていても、それが見かけだけの態度であれば、子どもによって見抜かれてしまいます。最悪の場合には、それ以降の適切な「子ども－指導者」関係は成立せず、どんな関わりも空虚な形式だけのものになってしまう結果となります。

これらのことを踏まえながら、具体的に以下のようなことに留意せねばなりません。

(1) 年齢相応の態度やししゃべり方をする

特に小学校の中学年以上の児童生徒に、「～ちゃん」といったり、あたかも赤ちゃんに接する時のような甘えた声色や言葉遣いをしてしまうことはやめるべきです。それは

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子どもへのメッセージそのものだからです。

日常会話の内容やレベルにも暦年齢相応の配慮をすることが必要です。中学部の生徒に対して、例えば「大きなカブ」の絵本や子ども番組からの学習課題は少なくともやめるべきです。

(2) 活動を行うとき、まずはその子に聞いてみる

指導活動は個別の教育計画や指導計画に基づいて行われます。さらに、日々の指導活動はそれらの枠組みに基づきながら、適切に修正されつつ行われます。少なくとも、具体的な日々の指導活動に関しては、子どもと真摯に相談してみてもはどうでしょうか？たとえ、その子どもが最重度と言われている子どもであっても、ということです。

先生方から筆者に対してよく「～の観点から～に関する指導を行いたいのですが、どう思われますか？」という質問があります。筆者の答えは常に「A君にきいてみたらいかがでしょう」です。

私たちは、「こんな子に分からないだろう」とか「分かっていないから、こちらが主体となって～してあげよう」という考えの下、指導者側の価値観により指導活動を進行させていく傾向があると思います。そしてこのような傾向が高じたときには、大抵子どもの心を置き去りにした指導者だけの空回りが始まってしまいます。

(3) 活動の内容について、丁寧に説明する

私たちは表現が貧弱であったり稚拙であったり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」と判断し、彼らへの丁寧な対処がおろそかになってしまうことがあります。前述の(2)のように、授業の具体的な展開や教育素材の選択に関しては子どもに聞いてみるのが一番ですが、その時には必ず同年齢の健全な子どもに接するような内容、口調等によって「なぜこれを行うのか」「なぜこれを選択したのか」「どのような内容なのか」等に関する丁寧な説明を行うことが必要です。

(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」程度の声かけによって、訳もわからず身体のいたるところを無造作に触られ、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、指導の場面においていとも安易に子どもの身体を触ってしまいがちです。しかし、よほどの緊急時で内限り、その行為に関する丁寧な説明を行い当人の承諾がない限り安易に触れてはなりません。場合によっては、一瞬にして豊かな関係性を築き上げるための基盤を失ってしまうことがあります。

また、触れるまでには至らないまでも、意図的に接近する場合においても、特に前述の(2)や(3)のように、そのことに関する丁寧な説明と、その子の承諾が必要です。身体は第一義的にはその子の「心」そのものなのですから。

2. おしゃべりには大きな手がかりが含まれている

前項の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。これ以降では、それらを基盤としながらも、実際に私たちはどのように振る舞ったらよいか、その技術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、ということは既に説明してきました。したがって、「おしゃべり」をする時には、必然的にそれらの動き（表現）の全てが観察の対象となります。筆者らは、いくら障害が重度でしゃべれない子どもであっても、いろいろな話題を取り上げ、よく話をします。そして、筆者らはかなりの確率で文字表現にまで至る潜在的な可能性を持つ子どもを見分けることができるようになってきました。

そのことについて、さまざまな知見が得られましたが、一つには筆者らは子どもたちとの会話の中で「相づち」を大きな手がかりとしていることが分かってきました。

(1) 「～ね」直後の表現の部位と時間に着目

ここでいう「～ね」とは、私たちがおしゃべりの中で、一連のフレーズが終わった時点で「～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」とは、それを発した側にすれば、話し相手の「うん」とか「はい」とか、こっくりと頷いたりする「相づち」、すなわち「なるほどその話を理解したよ、その次を聞こうじゃないか」といった確認を期待して行われるものです。そしてすぐさま相手は絶妙なタイミングで相づちを打ち、それに呼応してきます。そしてさらに、「～ね」を発した側は「相づち」を確認するやいなや次のフレーズへと滑らかに会話を進行させていきます。

このように、私たちは相互の話し相手の「相づち」を潤滑油にしながら会話を進行させていきます。さらに、通常私たちが「相づち」を行う身体部位は、主に顔周辺の動きに限定されることが多く、通常は相手の顔周辺を注目していればことが足ります。しかも、このような相互の「相づち」はどうも私たちの無意識の習慣レベルにまで深く入り込んでいるようなのです。

したがって、もしもこのような「相づち」を持っていないような子どもを目の前にすれば、私たちは即座に「この子は私の話の内容を理解していない」と判断してしまう可能性は十分にあるのです。

そこで私たちは、そのようなことのないよう、私たちの「～ね」の後に、子どもの「相づち（表現）」の場所と時間に十分に配慮する必要があります。なぜならば、子どもの「表現」は全身に現れるものであるし、さらにそのタイミングは健常の人のそれと何ら差がない、という結果が出ているからです。

タイミングの件に関し、筆者らは話し手の「～ね」という語の終了時から相手の「相づち」までのタイムラグを計ってみました。この場合の相手とは、麻痺の強い寝たきりで言葉がしゃべれないが、理解していることが既存のアセスメントで証明されている子

どもです。この子は、相づちとして全身的な身体部位によって何らかの動きで「相づち」を行っていることやさらにそのタイムラグは健常の人とあまり差異が認められないことが分かりました。

そして健常の人も、その子もタイムラグはかなり早く、おおよそ0.03秒以内という結果でした。

このようなタイミングでの「間」を筆者らは「生き生きとした間」と名付けています。

すなわち、「～ね」の後「生き生きとした間」で子どもの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）可能性が大いにあるということです。

このような「生き生きとした間」を子どもとの会話に自在に利用できるようになると、子どもの表現や内的な理解力のすばらしさを体感することができるし、子どもはますます積極的に「表現」をしてくるようになります。この変化は瞬時にそして明確に発現します。

(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、子どもの意図を汲んでその内容をしゃべることが重要です。またそのときの話の文脈に沿って、子どもの表現「そうです」「あれれ、ちがう！」等を「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)では、常に子どもからの「相づち(表現)」の受容に成功するとは限りませんが、むしろ空振りに終わり、相づちが帰ってこないことの方が多いた方が普通です。そのような場合、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文脈に沿って円滑に次の話題へとシフトすることが重要になってきます。そこには話し相手の「相づち」がなくても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がテクニックとして必要になってきます。

(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、子どもにとって豊かな人間関係が一番濃厚であるのは家族であり、それを育む場は家庭です。子どもの興味・関心がありそうな話題の選択に困ったときには、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さらには地域の話など、子どもの日常生活に関わる事柄について保護者を通じ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

私たちは感情の高ぶりや意図の強弱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し、日常生活の中でかなり無意識的にそれらを行っています。また逆に、そのような相手の振る舞いから、相手の感情や意図の強弱を推測しています。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。

生来、表現が明確で、かつ表現の量的な加減が可能な人々の世界に住んでいる私たちは、時として動きの脆弱な子どもの些細な表現を見落とししたり、表現をしていないと誤解をしてしまう傾向にあります。

これとは逆に人間関係の文脈や私たち自身の振る舞い（表現活動）に着目していると、相手の心を推測するためには、表現の大きさ（量的なもの）よりもむしろ、ことばを中心とした関係性の文脈に沿って発現してくる相手の身体の動き、すなわち、「動きの質（定性的な側面）」が重要であることが分かってきます。

したがって、身体の動きに不自由がある子どもが、私たちに認識できるような明確な表現をするためには、どれだけ努力が必要で、かつどれほどの思いを伝えようとしているのか、私たちはそのことに注意を払わなければなりません。例えば、身体の不自由な子どもが「ばいばい」といって立ち去ろうとする私たちに向かって、指や肩をわずかに動かすことがあったら、それは既に立派な「ばいばい」の返答といえるのです。

4. 動かないのも表現です

寝たきりで表現が乏しい子どもの全身の動きはもともと脆弱なものですが、私たちはそのような子どもに躍起になってさまざまな動き（表現）を引き出そうと関わります。しかし、大抵は思うような動きが出なく、がっかりしたりいらいらしたりすることがあります。私たちはこのような指導者の少々関わりすぎの行動を「先生をしてしまう」といって戒めています。すなわち、煩わしいほど子どもに関わって、何とか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。

私たちなら、このように煩わしくかまわれた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！」と怒りの振る舞いをして拒否しますが、身体の動きが不自由で積極的な表現が不可能であれば、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、このような拒否の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、これはとてもすばらしい積極的な拒否の表現なのです。

5. 二者択一は不自由です

私たちはしばしば教育実践で、「はい」「いいえ」や「こちらの方が好き」を自由に選択をさせるときに、異なる事物を二つ、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明確な枠組があります。それは子どもにとって「その中の一つしか選べない」という不自由さです。それは実は命令であり、その他のものが選択できない行き止まりの状況なのです。

これらの知見は、二者択一の場面において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、子どもの行き止まり状態は解消され、主体性が発揮される機会を得ることができるのです。

施設の指導員からしばしば、「学校を卒業しても自分の意見を明確に表現できる子が少ない」と言われますが、このようなことが原因の一つになっているのかも知れません。

6. 子どもに触れる部位にも表情が必要です

指導者は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、子どもの身体部位に触ったり、握ったりしている私たちの手の状態について改めて検討してみ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鳴り「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、私たちはどれくらいの強さで子どもの腕を握り、どれくらいの強さで腕を引っ張っているものなのでしょうか。

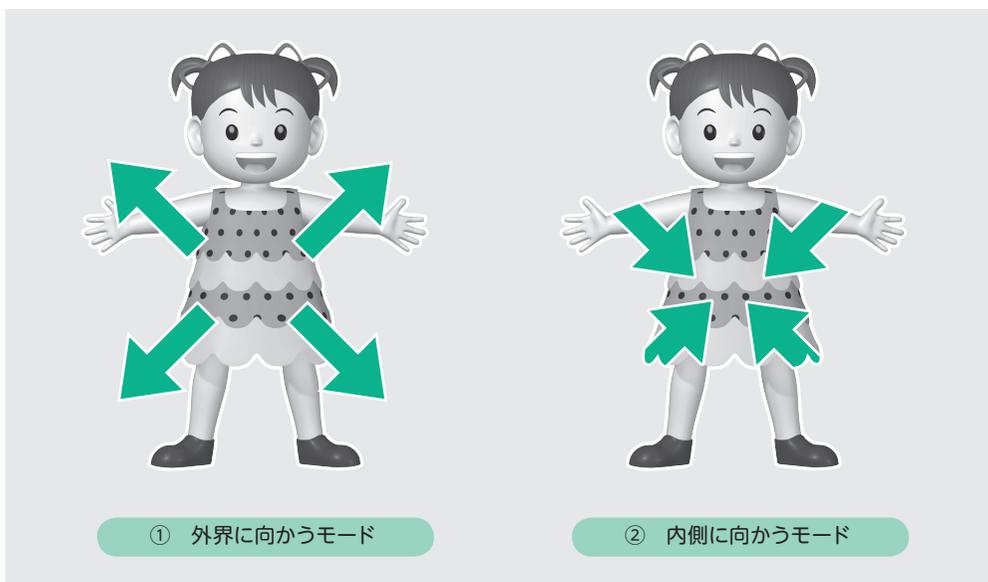
このような時、多少焦る気持があると意外と声かけのやさしさとは裏腹に、強く子どもの腕などを握ったり、引っ張ったりしてしまうものなのです。このようなことがないよう、私たちは私たち自身の身体全体の「表現」のマッチングに配慮せねばなりません。

7. 子どもの意識の方向性に注意する

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意識のモード（外界へ向かうモード）と、②自分の物理的な身体の内的環境を探索するような意識モード（内に向かうモード）、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次頁の図のようになります。（図参照）

例えば①のモードでは、外界へと積極的に関わっていくので動きそのものは「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、視線も遠くの一転を見ているような感じになります。このときの子どもの意識は内に向かっていると思われるので、外からの関わりに対して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起こります。そしてそのような感情は得てして尾を引き、実践場面にまで残ってしまう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、あたか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、感じ取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。その指導が上手く展開していくためには、まず子どもが指導課題を理解したり、課題に興味を持ち、やってみようというモチベーションを高めたりするような、関わりの基礎作りが必要です。そして、これら関わりの基礎作りで、一番有効なのはお互いの身体を素材とした関わりではないかと思われれます。

体験上、身体に触られることが嫌いであったり、指導者に反抗的な態度を示す子どもや、初めて関わる子どもと対峙したときに有効でした。

以下に、その大まかな順序について説明します。

(1) 触れる

もちろん、触れる前には、例えその子が分からないと思われても、なぜ触るのかの分

かりやすい丁寧な説明と、その返事（相づち）を確認することは言うまでもありません。

まず最初は、子どもにとってよく見えて差し障りの無い身体部位への手による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、サンという間だけ触れさせてね」と言って、ゆっくりとその部位を触り、約束した数だけ数えて手を離します。触れさせてくれた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

上記（1）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

上記（1）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、などを行ってみます。あるいはまた、両手を膝に乗せたまま手を3秒間動かないなど、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－教えてもらう、の関係は意外と容易に成立していきます。

また、この関わりを通して、知的にも重度といわれている子どもの多くはちゃんとした反応をしてくれました。そしてその子どものすばらしい潜在能力を推量することが可能となってきました。

Ⅳ STA（「触れる」ということによる援助）について

今から約20年程前、私の勤務する国立特殊教育総合研究所（当時）の同僚の1人が、重度の知的障害があり身体も不自由と診断されてい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、それとわかる形の絵を描き、さらに簡単な文章も書いた、という事実を発見したのです。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に理解したらよいか、また、この方法を従来から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、実践を通じて研究を行ってきました。

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、あたかもマジックハンドのように支援・適用するというも行ってきました。

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のことをソフト・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。



STAで字を書く

また、研究を進めるなかで、同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イトッド・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ことばや身振り、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。

当時、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。

当初の実践研究では、いわゆる重度・重複障害児を対象としていたので、特に自閉症児を対象としたFCのように、書いた文章の内容にはあまり焦点を当ててはいませんでした。

実践研究を通して、①子どもは如何に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を望んでいるか、②それを援助することが、子どもにとって、如何に社会に打って出る（参加する）意欲を確実に高める結果となったか、③そのような能力が周囲に認識された時、如何に子どもの生活や行動パターンが劇的に変化したか、等の体験を踏まえ、人の関係性と身体運動の側面に焦点を当てていました。以下にその実際について記述します。

1. 触れる事による援助の実際

このようなSTAの展開の実際は、「Ⅲ 子どもと知り合うためのコツ」に記述されている指導者側の留意点が適切に行われ、子どもたちの信頼性が確立していることが前提となっています。

では、触れる事によるSTAの援助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せん。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「不随意的な動き」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、不随意的な動きが出現する（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(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、足先に現れていたりします。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場合があります。
- 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こと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えます。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ことになります。

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－（指導者側体験談）

自分以外の人意思表示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気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、それらの意思表示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ったと感じています。

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示支援に関する研究」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の話を知りました。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君に丁寧に頼んでいました。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(旧肢体不自由教育研究部室長の)滝坂氏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、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、側にいる保護者とは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。筆者のような歯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のもののですが、具体的なSTAの経験を通して、より意を強くした感じです。

一方で、STAと出会うのとはほぼ同時期に、筆者にとっての初めての子育てがスタートしていました。その中で、ようやくスプーンを持って食事をし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。娘には、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。

V 更なる発展へ

IVまでは前回のガイドブックを再校正、再編集したものです。

前回のハンドブックが刊行されて以降、STAに関する実践研究は、科学研究費による研究を中心に平成21年度まで継続され、多くの実践事例からさらに多くの知見を得ることができました。

本項以降は、それに加え新たに得た知見やそれに基づく実践事例、さらに当事者等のメッセージを記載したものです。

平成19年度以降、私たちのSTAに関する実践研究の焦点が、子どもの全般的な表現活動から、主として書字（文章も含め）による表現の活動へと移行していきました。

その大きな原因として、科学研究費による研究実施を通じ、新たな出会いとそれを通して大きな知見があった、ということが挙げられます。

新たな出会い一つ目には、まずは「この地球にすんでいる僕の仲間たちへ－12歳の僕が知っている自閉の世界」や「自閉症の僕が飛びはねる理由－会話のできない中学生がつづる内なる心」等の著作で知られる東田直樹さん（自閉症の当事者）、さらに「きもちのこえ－19歳・ことば・わたし」の著作者の大越桂さん（重度肢体不自由の当事者）をはじめとした、STAや筆談等と称される文字表現の援助によって自分の表現方法を手に入れた人たちとの出会いがあります。中でも、東田さんとは、科学研究費による研究期間中に開催された2回のシンポジウムへの参加がきっかけとなり、支援付きの文字表現を行っているさまざまな方々とのネットワークが芽生え、その裾野が広がりつつあるという経緯があります。

新たな出会いの二つ目として、文字表現を支援する側の「名人」たちとの出会いがあります。その方々は、教師であったり、研究者であったり、研究会の主催者であったり、さまざまでしたが、それぞれの実践についてつぶさに体験する機会を持つことができました。みなさん全てが、文字表現による豊かな会話の実現には、本ガイドブックに掲げられている考え方と同様、当事者との揺るぎない信頼の下に実践が成立することを強調していました。それらの「名人」たちが対峙する当事者の年齢幅は、義務教育段階から大人にまで至り、一見して表現が困難な寝たきりで障害が重くみえる方々でしたが、その多くは歴年齢相応かそれ以上の知性や感性を備えた人間性豊かな文章（文字）表現が可能でした。筆者との実践現場では支援者（名人）があたかも「通訳者」のようになって当事者との会話が展開されたことが印象的でした。

以上のような出会いや体験を通して、筆者らは従前からの知見に加え、さらに新たな観点からの実践研究を始めたという次第です。

1. 2次元から3次元の文字表現へ

新たな出会いや新たな体験を通じ、従前からの方向性が大きく変化したのは、実践面でのことです。

これまで、筆者らの文字表現に関する実践場面では、例えばノートや落書き帳等書き付ける対象物を机上に固定した状態で行うことを前提にしていました。その理由として、私たちが日常行う文字表現の活動全般がそうであったので必然的にそのようにしてきた、ということや文字が書けるという事実を他者に認識してもらうために当事者の表現の軌跡（書き付けられた文字）に焦点を当ててきた、ということが挙げられます。

しかし、この方法だと表現するための対象物が中核となるため、当事者の姿勢や不自由な身体の動きをそれに合わせねばなりません。そのため、従前の実践では当事者は文字表現をするために大きな努力が必要であり、表現の効率も悪いものでした。

これとは逆に、「名人」たちは、書き付ける対象物を支援者が持ち、それをフリーな状態にすることによって当事者の身体の状況に沿った文字表現の環境を当事者中心に設定していました。このようにして当事者にとって自由のある環境をつくり、当事者が表出する手や指の微妙な動きを拾っていたのです。

これは筆者らにとって、前述したこれまでの固定観念を180度転換するような衝撃でした。しかし一方では、従前からの方法に加え、それ以降の実践研究展開のための新たなそして重要な「技」を筆者らが獲得した瞬間でもありました。



ノートを机上に固定して支援する(2次元)

2. 3次元のメリット

前述の1. で述べたように、書き付ける対象を3次元の空間に移行したことにより、当事者の身体や動きの状況に沿った文字表現の環境を設定することができるようになりました。

このことにより、当事者と支援者は、固定された枠組みの中の文字のできあがり具合にこだわることなく、双方の頭の中の（文字）イメージの交換に専念できるようになったのです。

以下に実践上のメリットについて、具体的に述べてみます。

(1) どの身体部位の動きでも拾うことができる

当事者の身体の変形が顕著だったり、寝たきりで手や腕の動きに制限があったりすると、従前の方法ではそれに合わせたノートやスイッチの位置の工夫等、文字表現のための環境設定に大きなコストがかかったり、当事者や支援者の姿勢や特に手や腕の動きに大きな負担がかかることがありました。

しかし、3次元での設定では、当事者と支援者の双方がそのようなコストや負担から解放されるため、かなり自由な身体の動きが保障されます。したがって、支援者の側はノートやスイッチ等を手に持ち、当事者の手や腕などの動かしやすいと思われる部位にあてがうことにより表現の動きを極めて容易に拾うことができます。



フリーな状態で支援する (3次元)

(2) 自由な動きが感じ取れる

3次元の設定では、ペン等を持って手指を動かす、一般的な文字表現の方法ばかりではなく、例えば、手首や前腕部の動き等、当事者が動かしやすい部位を選択することによって、当事者の意図的な動きを書字の動きに導くことができます。

このことにより、当事者は書字を行う身体部位の制限やその際の動きの制限から解放されるため、何らストレスのない自由意思による書字活動が可能となります。したがって、当事者の書字へのモチベーションも高まり、支援者にとっても当事者の意欲的な明確な書字の動きを感じ取ることができることとなります。

このような状況で発現する書字の動きは、特に、脳性マヒの人たちにおいては、他者から促されて行う通常時の身体の動きとはその性質が全く異っています。この動きの質を敢えて表現すれば、ソフトでありメリハリのない、しかし滑らかな感じの動きです。しかしながら、この動きの感じが確認できるまでには、かなりの経験が必要となります。

また、そのような動きで表現される文字は、思ったよりも小さいのが普通です。ただし、その大きさや字体はその文章に込められた当事者の感情に大きく左右されます。

(3) 不随意的動きに対処できる

脳性まひ等で動きに不自由さがある当事者は、目的的な動きを遂行しようとする時やその最中においても、例えば肘が突っ張ったり腕が拳がったりするような不随意的動きが頻発することがあります。このような時、3次元での設定では、その動きに沿って文字表現の場所を随時移動することが可能であり、表現の文脈を途切れさせることなく支援することが可能となります。

実践の結果、大きな日常的な不随意的動きがあっても、自由な動きが出現している部分では、その動きとは別個に文字表現が明確に行われていることが確認されています。

(4) いつでも、どこでも行える

3次元の設定では、文字表現に至るまでの煩雑な手続きや材料もなく、また、当事者、支援者ともに姿勢や動きにもこだわることなく自由な状況設定が可能です。また、できあがりの文字にもこだわることはありません。

したがって、例えば当事者が望めば、いつでもその場で支援者の手のひらや空間を応用して書字を行い、相互の意思のやりとりが可能となります。

3. 3次元のデメリット

3次元の設定は、特に当事者に対して文字表現を行う上での大変良好な環境を提供しているのではないかと考えられます。実際、このような環境を設定することによって、これまで多くの人々との自由な文字表現による会話が可能となってきました。

しかしながら、このことは当事者以外の人々にとってはかえって数々の大変困難な状況を生み出す結果となります。

その一つ目として、3次元の設定は、支援者が当事者の手や指の動きを、文字としてイメージするために必要な物理的に固定された基盤を失うことです。支援者の書き表す側の手（当事者と触れている文字表現側の手）と書き付けるものを持つ手が空間にあるため、不安定な関係となり、従前の方法とは比較にならないほど当事者からの動きのイメージが捉え難くなる、ということになります。このために、従前とは異なる熟練した技術も必要となってくるのですが、しかし、やり方次第では簡単に習得ができます。

二つ目として、当事者・支援者双方の手や腕が従前の方法以上に更に同調的に動いて見えるので、双方が熟達してくると、第三者にとってどちらが主体的に動かしているか、ますます分からなくなる傾向があります。しかしながら、現場に臨場すると双方の表情や発声が話の文脈と合致しているので、違和感なく自然な感じで実際のやりとりを本当のこととして、受け止めることができます。

これらが事実として認識されるためにはやはり自然科学的な実証が必要です。そのた

めに、現在、国立特別支援教育総合研究所において、当事者や支援の名人の協力を得て、ニルス（NIRS：近赤外線分光法 Near-InfraRed Spectroscopy）を使用した測定を行っています。

4. 当事者からの示唆のいろいろ

ここでは、「STAで見られるような事実は絶対ない」という人以外を対象に論を進めます。

STAや筆談やFCといわれるような、豊かな人間関係を基礎とした身体接触を伴った表現の支援の実践を通じて、いわゆる重度・重複障害児・者と言われる方々との会話の可能性が広がってきました。一般論として提示するには、まだまだ多くの事例を収集する必要がありますが、彼ら（10数人）との対談の中から得ることができた、私たち指導者にとって大変重要と思われる意見や提言について以下に取り上げてみます。

(1) 見て書くことはほとんどしません

実践では、全ての当事者は書字を行うときに書き付けている部分（空間や人の手やノート等）を見ません。たとえ従前からの2次元での書字場面であっても、彼らはあまり手元を見るようなことはない、という事実があります。私たちはこの事実をどのように捉えたらよいのでしょうか？

上記のように当事者が「見て書くことはほとんどしない」という事実は、他者にとって当事者の書字能力を疑ったり、STAや筆談やFC等の方法を疑ったりする大きな要因の一つになっていることは想像に難くありません。

さて、このような事実をどのように捉えるか、ですが、私たちの側と当事者の側の二つの側面から捉えることができます。

<私たちの側>

通常私たちは自分で書いた文字（運動の軌跡）を確認し、さらに次へと書字を進めるために、それを行いつつある手元に神経を集中します。このような行動は「よく見て書く」と表現され、実際に人が文字（文章）を書いている典型的な行動様式として私たちは認識しています。しかし、身体の動きが不自由な彼らは、実は理解していても分かっていると他人が認識するような典型的な行動様式ができないため、指導者によって「書字を行っていない→文字を知らない→分かっている（学習ができない）」との評価を受けてしまいやすいのです。

しかし、これらの行き違いは、彼らとのやりとりの文脈をしっかりと把握することによって解決することができます。

(2) 通常理解能力とはちがうかも知れない

<当事者の側>

以下のことは、当事者との会話から明らかになった部分です。

通常私たちは、本を読んだり人の話を聴いたりして学習します。おそらく文字が関わる一般的な学習場面では、「読んで理解する」ことが多いのではないのでしょうか。さらに私たちは「読んで理解する」場合、例えばそれが黙読であっても、多くの場合身体部位（舌、口唇、声帯、横隔膜等）の動きを使った発声、発語を内的な体感として伴っています。私たちが電話帳を見て先方に電話をかける時、電話番号の数字を頭の中で言いながらキーをたたく場面を想像すれば、そのことが実感できると思います。

一方、彼らは生来身体の動きが不自由であり、発声、発語（言葉）もままならない状況のため、私たちのように身体の動きを通して「読む」という行動を行うことなく文字や文章が学習できるようなのです。すなわち「読んで理解する」という学習様式よりも「見て理解する（決して黙読ではない）」や「聞いて理解する」学習様式が優れており、そのため速読や一瞥しただけでの理解能力が極めて優れている可能性が推測されます。

事実、彼らの本や絵本のページを見てすぐに飽きてしまうような仕草や、ページをめくりたがる仕草は極めて早く、それらの振る舞いは他者によって分かっていないが故の行動と受け取られていたのですが、実は速読や一瞥しただけでの理解が行われていた、という場面を数多く観察することがありました。

このように、当事者の「見て理解する」という行動は、私たち一般のそれとはかなり異なる可能性があるということを理解するとともに、そのような彼らの特性に配慮していくということが重要になります。

(3) いやな人やいやな関わりには反応しません

寝たきりの状態であったり、言葉がしゃべれない状態であったりする彼らは、生来、他者からの関わりに対して逃げるとか「やめて」と叫ぶなど、積極的な拒否の表現行動ができません。このような場合、彼らの精一杯の拒否行動は全ての感覚を遮断し、内に閉じこもることしかありません。しかし、このような表現方法は、他者からは「反応がない」と受け取られてしまいます。これではますます当事者は「重度の知的を伴う肢体不自由児・者」となっていくます。

また、たとえそのようなそぶりをしたとしても、他者が拒否の表現とは受け取ってはくれない場合、彼らの積極的に他者や環境と関わっていかこうとする意欲は薄れ、学校へ行こうとする意欲さえなくしてしまうことがあります。このような心理状態の時もまた、彼らは無反応な感じになったり、いわゆる狸寝入状態になることがあります。このように、彼らの無反応は精一杯の拒否の表現の可能性がありますが、しかし、動けない彼らはそれでも学校に来させられてしまいます。

(4) かなり小さいときから文字は理解しています

STAの実践研究を行ってきた過程で、筆者が常に疑問に思っていたことは「どのようにして当事者が文字や文章が書ける能力を獲得したのか」でした。当事者は一律にかなり小さいときから文字（ひらがなや漢字）は表象として理解していたと言います。事実、小学1年あるいは入学前の幼児ですら文字が書けたり文章表現が可能な事例があり

ました。

このことに関しては、まだまだ研究を継続していかねばなりません、幼い頃からの彼らの文字や文章表現への好奇心や獲得意欲は極めて強く、ことさら積極的な学習環境を設定しなくても家族等の普段の生活場面から文字や文章や発音等について学習していることは事実のようです。もちろん家族や周りの人からの学習的な関わりが多ければ多いほど効果的であり、特に兄弟姉妹からもたらされる学校の情報は、彼らにとってとても貴重な学習源となっているようです。

(5) 会話の文脈にあった表情は苦手です

私たちは普段の会話を行うとき、かなり頻繁に相づちや「そうそう」といった言葉や仕草等を行っています。前述の「皿子どもと知り合うためのコツ」にもあるように、それらの動きは相手の話が終わったとたん、実に「生き生きとした間」で滑らかに行われます。そして、これは私たちが小さいときから無数の体験を通して培ってきた「暗黙知」のレベルでの表現様式かも知れません。

しかし、彼らは私たちが普段行うような表現様式はできません。私たちの様式に沿った表現をしようとすると、不随意な動きが入ったり動きが大きく遅れたりして、会話の文脈に沿った「生き生きとした間」が保てなくなるのです。このような当事者の状況は、他者にとって「会話が理解できないのでは」との捉え方に繋がっていく可能性があります。顔の表情に「相づち」が表れなくても他の部位での「相づち」をさぐる必要があります。

(6) 文字を書くときみんなに認められます

学校で実践を行うと、よく「どうして重い子どもに、初めから文字を書かそうとするのですか？」という質問があります。その理由は、二つあります。

一つ目は、前述の(4)でも述べたように、彼らの文字や文章表現への好奇心や獲得意欲は極めて強く、学習がとても円滑に行われるということ、さらに彼らはかなり早期から文字や文章表現能力を培っている可能性がある、という理由からです。

二つ目は、例えば援助によって自分の名前をひらがなや漢字で書いてみるなど、彼らの潜在的な文字や文章の表現能力が形となって現れた瞬間に、周囲の人の彼らを見る目が全く異なってくるからです。みんなの前で書くことを行った瞬間、多くの人々は彼らをこれまでの重度・重複障害児・者から人格を持った個人と認めてくれるようです。

彼らが支援によって綴る初めての文言は、必ず「僕（私）を普通の人と見てくれてありがとう」という意味を込めた感謝の言葉から始まります。

VI 実践事例

本章では、文字や文章の表出援助に関する二つの事例を取り上げます。

いずれも特別支援学校の授業場面での事例です。

一つ目は、一人の子どもとの豊かな人間関係を基盤に、子どもの内的な能力を感じ取り、今後文字や文章の表出援助に向かおうとするまでの学習過程について、指導者－子ども相互の心の触れあいを中核として記述してあります。

二つ目は、文字や文章の表出援助を適用して、さまざまな子どもと関わった事例について記述してあります。

一つ目、二つ目それぞれの実践事例ともに、従来の客観的な立場を志向する事例報告とは異なり、指導者－子どもの豊かな人間関係を基盤としているため、その記述様式は必然的に指導者側の思いが込められるものとなっています。

子どもたちと共感しあえるコミュニケーションを目指して

はじめに

私が現在までかかわってきた子どもたちはいわゆる「重度・重複障害児」と呼ばれる子どもたちです。自発的な動きもほとんどなく、発声も少なく、表情も乏しい（と思われる）、子どもたちです。しかし、私は子どもたちとどんなことにもチャレンジし、多くの経験をし、多くの物や人に触れ、その中で、たくさんの方を見て、聴いて、感じて欲しいと考えています。たくさんの方の経験の中から自分の好きなこと、嫌いなことをたくさん見つけていくこと、それによって子ども達の内面の豊かさがうまれてくるのではないかと考えています。子どもたちと一緒にたくさんの方の経験を共有すること、その上で子どもたちの内面にあるものを表出する力をつけていくこと、そして、表出されたことをしっかりと受け止めていくこと、それを大切にしながら子どもたちとかがかかわっています。

子どもたちとのかかわりの中で、彼らは様々な方法で自分たちの思いを伝えようとしている、ということに気づかされることが多くありました。どのようにしたら子どもたちの思いや考えを私自身が知ることができるのか、周りの人へ伝えることができるのか、この子達とのコミュニケーションとはどんなことなのだろうか、と考え、試行錯誤しながら毎日、子どもたちとかがかかわってきました。

私が出会った子どもたちの中から、私にたくさんの方のことを教えてくれ、気づかせてくれた一人の子ども「Aくん」とのかかわりの様子を紹介します。

1 Aくんの実態

- ・脳性まひ（脳質周囲白質硬化症）
- ・點頭てんかん
- ・WEST症候群
- ・上肢、下肢共に痙性マヒが認められる。
- ・全身的に緊張が強く体幹が堅い。
- ・座位や仰臥位では首を後屈し伸展が入る。
- ・手指は親指を握りこんでいることが多い。
- ・手指の意図的な動きは小さい。
- ・ADLにおいては全介助が必要。
- ・呼吸障害、摂食障害があり、薬液吸入、痰の吸引、経管栄養の医療的ケアを受けている。
- ・発声は見られるが有意語は認められない。苦痛や不快（暑い、眠い、痰があがってきた、等）は泣くことや不快そうな発声、表情によって訴える。

○円城寺乳幼児発達検査

暦年齢	移動運動	手の運動	基本的生活習慣	対人関係	発語	言語理解
9.2	0.4~0.5	0.1~0.2	0.2~0.3	0.3~0.4	0.4~0.5	0.6~0.7

Aくんの担任となり、出会ったばかりの頃の彼は、ムセや痰の貯留も多く、泣いていることや眠ってしまうことがとても多かったように思います。泣くことで自分の気持ち（不快感、眠いなど）を伝えることができるということは、もっと色々な感情を伝えてくれるのかも知れないと思いつつも、はじめはなぜ泣いているのか、何をしたいのか分からないことが多かったように思います。

しかし、私にはまだ分からなかったけれど、何か意図的に泣いている、何かを伝えたくて泣いているように感じていました。どうしたらAくんの気持ちを知ることができるのか、と考え、様々な教材を用いた学習を行ったり、様々な方法でやりとりを行ったりと試行錯誤しながら毎日を過ごしていました。

Aくんと一緒に学習を積み重ねていく中で私からの問いかけ、声かけに対し、視線をとめ、真剣に考えているような表情を見せたり、声をかけた人の方へと視線を向けたり、発声や笑顔等の表情等で応えたりする様子が見られるようになってきました。母親や担任、他の教員の声を聞き分けているような様子も見られました。常に周囲の人の動きや声を気にしている様子が見られ、Aくんの気持ちが「外」へと向いていることが窺われました。

Aくんとのかかわりを持っていく中で、こちらからの声かけに対して様々な表情を見せたり、自分の不快を周囲に訴えようとする姿が見られたりし、内面の豊かさを感じると共にAくんなりに周りのことをとても良く理解し、様々な物を感じ、考えている、という漠然とした考えを持つようになりました。

2 Aくんと学習 ~より分かり合うためのコミュニケーションの方法を探して~

私が子どもたちと学習する際にはいつも、将来的には「はい・いいえ」「好き・嫌い」など自分の気持ちを相手に伝えられるようになって欲しいと考えています。

そのためには今、何をすべきなのか、ということのを頭に置き、ねらいを考え、教材を考え、学習をしています。また、様々な学習をとおして出会った子どもたちの動きを知り、気持ちを考え、そこからコミュニケーションのヒントを探しています。

(1) 学習の始まりーコミュニケーションのきっかけを求めてー

まずは、Aくんの身体、腕・手指・脚等の全身の動きを知るためにスイッチ教材や型はめなど様々な教材を用いた学習を行いました。それとともに因果関係の理解を深めること、自分が外界へと働きかけることの意味や楽しさ、などを伝えることも行いました。

はじめは簡単なスイッチや教材を用い、Aくん自身が動きを起こすことにより外界が変化すること（音楽が流れるなど）を知ってもらうところからはじめました。具体的に

は操作の結果にAくんの好きな物を取り入れ、楽しみながら、実感の伴った活動として積み重ねていきました。

操作性の向上、因果関係の理解が見られるようになったところで前後・左右・上下の二方向の学習に取り組みました。基準となる中心とそれに対する二つの方向を知り、動きを起こすこと、二つの方向から一つを選択して動きを起こすことをねらいとしました。二方向の動きから「はい・いいえ」や選択へと結びつけ、Aくん自身が考えていること、感じていることを周りの人へ伝えるきっかけを探したいと考えたからです。

学習を積み重ねていく中で因果関係を理解し、意図的な様々な方向への手指の動きが見られるようになってくるとともに結果を予測して動きを起こす（自分が好きな音楽の方向を選んで動きを起こす等）様子が見られるようになりました。そこで、Aくんにとってどの方法が最も簡単で、私たちにとって最も分かりやすい方法なのか、Aくんとコミュニケーションへとつなげるヒントを探しました。

簡単で分かりやすい方法にこだわったのは、私以外の人ともコミュニケーションをとれるようになって欲しい、家庭でも、社会に出てからもAくんが自分の気持ちを表現できるような方法を「一つ」見つけたいと考えていたからです。

二方向を含め、操作性を高める学習を進めるとともに、日常生活のあらゆる場面、学習のあらゆる場面において「選択」する場面を設けるように心がけました。例えば図工の時間には何色の絵の具を使用するのか、音楽の時間にはどの楽器を使うのか、常にAくんに問いかけ、発声や表情、手指の動き等、Aくんからの表出を全てひろい、「選択する」ということ（選択のルール）をAくんに理解してもらえるようにつとめました。

また、二方向の教材を用いる学習では、両方向の結果を音楽、振動、光等、Aくんにとって分かりやすいと思われる物を使用し、方向の違いを明確に伝えることができるよう心がけました。

その結果、Aくんが自ら望む事柄を選択してその方向へと動きを起こすことや教師が指示する事柄の方向へと動きを起こすことができるようになりました。さらに、この選択方法によって二種類のメロディを聞き分け、動きを起こすことができるようになりました。

このようにして様々な学習を積み重ねていくうち、教師からの働きかけに対し、発声や表情、手指の動きと方法は様々でありましたが、何かしらの形で応えてくれることが多く見られるようになってきました（もともとAくんは発信していたのだと思いますが、私自身が理解しやすい方法での発信が増えてきました）。

(2) ミュニケーションの深まり

Aくんとの間「やりとり」「双方向のコミュニケーション」が成立し始めたように感じた頃のことです。教師からの声かけによってAくんがある程度の見通しを持って活動に取り組んだり、学校生活を送っているのではないかと、という様子が見られるようになり、Aくんが教師からの声かけ、働きかけを理解していると思うことが多くなってきました。また、自分の好きな物、使用したい物を選択することも増え、選択する力もつ

いてきたように感じました（私とのルールがある程度確立してきたのだと思います）。

その頃から、Aくんにとって簡単で、私自身が読み取りやすい動きが手の左右の動きであったため、左右二方向に動きを絞り、小さな「○×ボード」を使用し、「はい・いいえ」の学習に取り組み始めました。座位姿勢でAくんの左肘の下に教師が手のひらを置いて支え、Aくんの左人さし指をボードの上に乗せ、左右に動かすことによって選択する形で行いました。課題としてその日の天気や家族の話、学習の際の姿勢などAくんにとって身近な話題で、答えのはっきりしているもの（教師がある程度答えを予想できるもの）を取り上げました。

はじめは動きも小さく、曖昧なことも多くありました。また、痰の貯留によるムセにより、中断してしまうことももちろん多くありました。様々な話題をあげていくうちにやはり・家族のこと・友だちのことにははっきりとした反応が見られることが分かりました。そのような話題の時には発声や笑顔など様々な表出も見られていました。そのため、まずは家族のことや昨日の家での様子・出来事を話のきっかけとしました。小さく曖昧だった動きが少しずつ大きく、はっきりとしてきました。

そこで二択の方法を学習の中にも取り入れ、色や形、身近な人や物の名前の学習に取り組み始めた。絵カードや写真カード、実物や模型など様々な物を使って学習をすすめました。

ある日、授業の始めにAくんに学習の際の姿勢を聞いたところ、「布団に降りる（側臥位になる）」を選択しました。そのため右下側臥位になり、学習を行ってみました。

それまでは左手での学習でしたが、右下側臥位になることにより右肘が床につき、安定していたため、教師の支えが必要なくなるのではないかと考え、本児の右手の先にボードとしての役割として教師の掌をあて、右手でのやりとりを行ってみました。

すると以前の方法よりもよりはっきりと、大きな動きが見られるようになりました。Aくんにとって排痰もしやすく、楽な姿勢なこともあり、学習の途中でムセや痰の貯留により中断してしまうことも少なくなり、やりとりの幅がぐんと広がったように感じました。また、教師の補助が少なくなることにより担任以外の教師ともやりとりがしやすくなったようにも感じました。



右手でのやりとり

(3) Aくんの内面へ

やりとりを通して理解されてきたAくんの内面の豊かさについて、以下に記述します。

「エピソード1 ～心の優しさ～」

同じクラスの男の子（Bくん）が体調不良のため、欠席が続きました。いつものように学習をはじめたところ、Aくんが突然、声を出し始め、表情も険しくなり、発声によって何かを私に訴えているように感じました。

そこで、まずは「家のこと、学校のこと、それ以外」の三択で聞くと、学校のこととの応えが。次に「自分のこと、友だちのこと、それ以外」と三択で聞くと友だちのこととの応え。最後に「クラスの友だちのこと、それ以外」と聞くと「クラスの友だちのこと」の応えでした。そこで、「今日お休みしているBくんのこと？」と尋ねると「はい」を選択しました。Bくんが学校を休んでいることが心配ということだったのです。Bくんの担任の先生にもそのことを伝え、Bくんの病状をAくんに伝えてもらいました。

Bくんの様子を知ることができ、ある部分では安心したようでしたが、熱があることについてはとても心配しているようでした。

それからは、登校するとまず、Bくんが学校に来ているのか、様子はどうか、ということを知りたがりました。数日後、Bくんの担任が「今日も熱があって、Bは休みなんだよ」と伝えると、直前までとても機嫌良く、おしゃべりしたり、笑ったりしていたAくんが、突然、涙を流し、顔を枕に伏せるようにして泣き出してしまいました。自分自身が不快で泣いている時とは表情も泣き方も全く違い、本当に悲しい…という様子の泣き方でした。

Aくんのその様子に周囲の教師も驚くばかりでした。「大丈夫だよ、少しずつ元気になってきているから。もう少ししたら学校に来られるかな。Aくんが心配していたよ、とBくんにも伝えておこうね。」と話をすると少しずつ落ち着き、泣きやむことができました。それから、AくんのBくんへの思いはますます強くなったようでした。

翌日から、登校後、まずはBくんのことを聞いてきました。欠席、ということのみを伝えると、「AはBくんのことを心配している。早く学校に来て欲しい、ということ担任の先生からBくんに伝えて欲しい」と私に伝えてきました。そこで「自分で担任の先生に伝えるのか、私が伝えるのか、どちらにするのか」を聞いてみると、「自分でBくんの担任に伝える」と応えました。しかも「今は授業中であり、Bくんの担任の先生は他の子と授業をしているから、今ではなく、給食の時間に自分で言う」とのことでした。

Aくんが友だちのことを思い、しかも、状況もしっかりと考えて行動しようとする姿にまた驚かされました。その日の給食中、Aくんは鼻腔チューブによる栄養注入ですが、隣に座っていたBくんの担任を発声によって呼び、自分の思いをたくさん話し

たようでした（その時は発声のみで伝えていたため、詳しい内容はBくんの担任には伝わりませんでした。そのため、後ほど私が詳しい内容を聞き、伝えました）。

このことは私の中で、とても大きな出来事となりました。七夕の短冊にも自分のことではなく「Bくんが早く元気になりますように」と書くことを選んだAくん。その心の豊かさ、優しさに触れ、衝撃を受けました。この件以前から、たくさんのことを感じ、考え、豊かな心を持っていると思っていましたが、こんなにも深く、こんなにも豊かなのかと実感するとともに、Aくんのこの豊かな内面を表出する方法を一日も早く確立し、周囲の人へ伝えていかなければならない、一人でも多くの人にAくんの持っている力を伝えなければいけない、と痛感した出来事でもあります。

この日から、Aくんとのやりとりもより一層深くなったように思います。Aくん自身も「伝えたい」と心から思い、必死になって伝えることにより、相手に分かってもらえるという自信にもつながったのだと思います。

「エピソード2 ～イメージ力の豊かさ～」

Aくんは自分の好きな色がはっきりとしており、図工の時間に使用する色を聞くと必ず「緑・黄・青」を選んでいました。他の色（特に赤・ピンク）は私が「使ってみようよ」と声をかけても「いや！」（発声とともに嫌そうな表情、さらに手の動きも大きく「いいえ」の方向へと動かします）と言われてしまうほど色に対してこだわりをもっていました。ある日、同じクラスの女の子の誕生日カードを作ることになりました。ベースの紙はAくんの好きな緑色。その紙の上にマジックでメッセージを書こう！ということになりました。そこで何色を使うのか、いつものように聞いてみました。私の心の中では（青か黄かな…）と勝手に思っていたのですが、Aくんがまず選んだ色は「ピンク」でした。

その応答に驚き、なぜ「ピンク」を選んだのか聞いてみました。すると、「C子さんだから」との答えでした。女の子だからピンクなのではなく、“C子さんだから”ピンクを選んでいたので。そのやりとりのあと、Aくんの中には周囲の人に対するAくんなりの色のイメージがあるのではないか、と思い、質問してみました。すると「Bくんは青」「D子さんはオレンジ」。担任の私は「赤」との答えでした。それぞれの色はその子自信が好きな色であったり、周囲のイメージとも一致していました（ちなみに私も車の色が赤だったり、赤の上着を着ていたりします）。

このことを通して、やはりAくんは周囲の人（特に友だち）へ気持ちが向いていること、周囲の人や物を彼なりの方法で意識し、理解していること、を改めて感じました。それとともにAくんの感受性の豊かさにも気づかされました。

「エピソード3 ～学校でのAくんと家庭でのAくん～」

Aくんとのやりとりがスムーズになってきた頃、母親にも学校での学習の様子を伝えました。すると母親も家庭において同様の方法によってAくんとのお話を行って

れましたが、家庭においてははっきりと伝わることはなかったのです。

そのことについてAくんに尋ねると、「ママとはしない。家ではしない。学校で先生とする」と決めているようでした。なぜそのようにAくんが考えていたのか、分からない部分も正直ありますが、家庭においては学校のような二択・三択でのやりとりをしなくても、Aくんの気持ちを母親はくみ取ることができており、それにAくんは満足しているのではないかと思います。

しかし、学校において複数の教師とのやりとりができるようになり、私との会話の中でAくんが自分の気持ちを伝えてくる場面が多くなるにつれ、Aくんの気持ちにも変化がうまれてきたように感じました。様々な人と気持ちを伝えあうことの楽しさ、面白さを日々、感じていたように思います。同時に、母親の気持ちにも変化がうまれたように感じました。友だちのことを思いやったり、といったAくんの内面が二択・三択のやりとりを行っていくことによって表出されたことにより、母親ももっとAくんと話をしたい、気持ちを伝えて欲しい、と感じているように思いました。

そこでAくんに再度、「ママともやってみる？」と尋ねると、前回とは表情も全く変わり、満面の笑みになり「はい」をはっきりと選択しました。伝わることの喜び、伝えることの意味をAくんになりを感じ始めたのだと思います。

そこで、学校において実際にやりとりを行っている様子を母親にも見てもらいました。母親がいる前で「ママとも家でやってみる？」と聞いたところ、やはり、笑顔になり、「はい」を選択していました。母親も実際にAくんの手の動きを見ることによってAくんが自分の意思で手を動かし、自分の思いを伝えている、ということを実感したようでした。

その日の夜、家庭において母親と二択よってのやりとりを行ったようです。初めてでしたが、しっかりと手を動かし、母親に自分の気持ちを伝えることができたようでした。

翌日、Aくんに尋ねたところ、とても嬉しそうな表情を見せてくれました。学校以外の場所で、教師ではなく、家族とのやりとりが成立したこと、これはAくんにとって大きな一歩になったように思います。

二択や三択でのやりとり以外でも、Aくんの自己表現がよりはっきりとしてきており、家庭においてもAくんの気持ちがよりはっきりと伝わってくるようになったことを母親もとても喜んでいました。発声や表情がとても豊かになってきたのです。自分の思いを周囲へと伝える経験をするにより、周囲の人へ伝える喜びや意味をAくんが実感することができ、さらに、自分から発信したいという意欲が発声や表情の変化へとつながったのだと思います。

「エピソード4 ～校外授業でのできごと 兄弟のつながりの強さ～」

クラスで近くのショッピングモールへ買い物学習に出かけました。

その際、「おつかいをしてくる」という目的があり、家庭から子どもたちにおつかいして欲しい品物を選んで、伝えてもらいました。Aくんは妹二人の鉛筆とノー

ト、そしてポケットティッシュでした。事前学習の中では写真カードや実物を用い、何を買ってくるのか、という練習をしました。しかし、事前学習で使った品物の数はわずかであり、実際の売り場とは様子も品物も、品数も違っていました。当日、雑貨売り場に行くとなると多くのノートや鉛筆が並んでいました。私自身、(困ったなあ…こんなにたくさんの中からどうやって選ぼうかな…)と思っていたのですが、「ノートは線がある物なのか無いものなのか」、「鉛筆はキラキラのチャームがついた物なのか、ついていない物なのか」、と大きく分けた後、一つ一つ、品物を見せながら「どっち?」と丁寧に聞いていきました。

Aくんは、じっと品物を見つめ、しかし、迷うことなく選んでいきました。実際に買った物は、キラキラチャームの付いた鉛筆、大学ノートのように罫線があり、かわいい女の子の絵が表紙に書いてあるノート、キャラクターのティッシュでした。しかも、まったく同じ物を2セット買いました。妹二人が同じ物でよいのかなあ…色違いとかの方が良いのではないかなあ…と思いながらもAくんが選んだとおりに買っていました。

その日、家に帰ると妹たちは大喜びだったそうです。鉛筆もノートも妹たちの好みとピッタリだったのです。しかも、少しでも違う物だと二人が喧嘩してしまうため、いつも同じ物を買っているとのことでした。母親や妹たちはAくんが選んでくれたこと、それだけでも喜んでくれていたのですが、それが妹たちの好みとピッタリと合っていたことに驚くとともに大喜びだったそうです。それを聞いた私自身も驚きでした。妹たちの好みも分かりませんでしたし、しかも同じ物をいつも買っているということも知らなかったのですから。私の知らない家族(妹たち)のことを私にしっかりと伝えることができたことに私も、Aくんの家族も驚くばかりでした。

これらのことはAくんと二択又は三択によって積み重ねてきたやりとりです。時間はかかるかも知れませんが、一つずつ丁寧に聞き、かかわっていくことで彼の気持ちの深いところまで知ることができ、お互いに分かり合い、共感することができたのだと思います。



指導者の掌に指の動きで答える

3 やりとりから得たもの

(1) やりとりの感じ取り

私自身が子どもたちとかわかっていく際に「やりとりが成立するのでは」と感じ取れるのは以下のような時です。

- ・ 私からの問いかけ、声かけに対しタイミング良く返事をした時
この際の返事とは、発声、笑顔、手や足など身体の動き、口の動きなどで、この段階では子どもの動きは全て返事ととっています。
- ・ 話の流れの中でタイミング良くリアクションが返ってきた時
例えば、休み時間中の世間話や家族の話、週末の過ごし方等、何気なく話をしている時、笑うべき時に笑ったり、嬉しそうな表情や発声がある、など文脈にあったリアクションが返ってきた時。

このような時には、子どもとのやりとりがしっかりと成立する可能性があると感じます。

特にいわゆる「世間話」の様な話には子どもたちは多くの表現をしてくれるように思います。私からの問いかけに対して返事をする時、話の中でリアクションをする時、その子どもがどのような方法で応えてくるのか、それを見落とさないようにしています。その中に必ずやりとりの成立を感じるヒントが隠れている、と考えています。

私が子どもたちとのやりとりをする際には、まずは「いつでも・どこでも・だれとでも」できる方法を心がけています。子どもにとって負担が少なく、周囲の人にとって分かりやすい方法となるようにしています。それによって、子どもたちは教師だけでなく自分の家族や兄弟、施設の職員など多くの人たちとやりとりをすることができ、自分の思いを周囲の人に伝えることができるようになることで、子どもたちの生活は充実した楽しいものへとなるのではないかと考えているからです。

やりとりの方法の一つとして、様々な支援機器を使うことは子どもたちの表出手段の幅を広げることでもでき、小さな動きで操作することもできるなどメリットも多くあると思います。しかし、それらは家庭に帰った時、外出した時等いつも側にあるとは限りません。やはり子どもたちが自分の身体そのもので表現することができる方法、いつでも表現することができる方法が、彼らにとって一番良いのではないかと考えています。

(2) 子どもたちの“不快”な表出の意味

子どもたちとかわかっていく中で、突然、泣いたり嫌な表情や発声になることが見られたりすることがあります。その際に「なぜ？」と思う瞬間が多くあります。

一つは生理的不快感によるものだと思います。暑い、眠い、痛いなど様々な要因が考えられます。

もう一つは、単純な不快感だけではなく、何か伝えたいこと、訴えたいことがある時なのではないかと思います。多くの子どもたちと学習していく中で子どもたちが不快な表情をした時、生理的不快感によるものではなく、子どもたちが何かを伝えたい、訴えたいと思っている場合があるのではないかと思うようになりました。そのため子どもたちの気持ちを丁寧に聞いていくと「本当は違うことがしたかった」「本当はこんなことを思っているんだ」など子どもたちからの大切な発信であることが多くありました。気持ちを聞き、受け止めていくことで不快な表情や発声も落ち着くという場面に多く出会いました。丁寧に気持ちを聞いているうちに、自分の思いがあふれてしまい、泣き出してしまう子どももいました。そのような場面に多く出会う中で、子どもたちの表情だけから推測し、勝手に判断してしまうことの難しさや怖さも強く感じるようになりました。「泣いている＝不快」だけではなく、もっと大切な意味があるのだと考えるようになりました。

(3) 家庭とのつながり

子どもたちとかがわっていく中で、彼らにとって両親や兄弟とのかかわりの大きさ、つながりの強さ、大切さを強く感じます。子どもたちと話をしていく中で家庭での出来事や兄弟の話、週末の過ごし方など家庭での様子が話題にのぼるととても良い表情で、タイミングの良い返事が出てきます。兄弟が話していること、一緒にテレビやビデオで見たことなどは子どもたちの記憶の中にしっかりと残っているのだと思います。家族、特に兄弟から学ぶことはとても多く、そして、大きいのだと思います。家族との生活の仕方によって子どもたちの気持ち、考え方も大きく変わってくることもあるのだと思います。

(4) 充実した生活を送ることでの健康面の変化

医療的ケアも必要とし、ムセや緊張も多く、いわゆる「重度重複障害」と呼ばれてしまうAくん。不快なこと、訴えたいことがある時には「泣く」ことで訴えてきていたため、周囲の大人から見れば「痰が多くて、良く泣いている子」と見られていたように感じます（かかわりの少ない人たちからは、今でも思われているかも知れません…）。家庭においてはほぼ24時間持続吸引を行い、車での移動の際にも吸引を常に行っている状態でした。睡眠のリズムも不安定で、まとまった睡眠を夜間にとることができないため、日中、眠ってしまうこともあります。このようなAくんを、周囲の大人は見た目の重度さゆえに「できない・わからない」と思うてしまうことが多いのだと思います。

しかし、学校生活のあらゆる場面において、Aくんが集中して取り組み始めた時、興味をもって取り組み始めた時、何かを感じ、考えている時、活動を楽しんでいる時…などには泣いてしまうことはもちろん、ムセも痰の貯留も見られなくなります。充実した生活を送る中で、自分の気持ちをしっかりと表現し、さらに周囲の人に受け止めてもらえたことによりAくんの健康面も大幅に変化したことは事実です。そのことは母親はもちろん、周囲の教師も学校看護師や養護教諭も感じていることです。

現在、学校においては昼間の注入時に数回吸引を実施するのみで、校外授業や遠足にも行くことができています。季候も良く、Aくんの体調が良い時には学校での吸引が全くない、という日もあります。病欠も数えるほどしかないくらいにまで体調面でも安定してきています。家庭においても吸引の回数は減っており、痰の貯留によるムセや大泣きも少なくなってきました。そのため、なかなか外出ができなかったAくんが、家族と共に様々な場所へ遊びに行ったり、買い物に出かけたりすることが増えてきています。

年齢と共に体力が付き、それによる体調の安定ももちろんあると思います。しかし、自分の思い、気持ちをしっかりと相手に伝えることができるようになった、その満足感や充実感がAくんに大きく影響していることも事実なのだと思います。

おわりに

現在、Aくんととの二択又は三択でのやりとりは同じクラスの教員（5名）とはほぼできるようになってきています。体調や姿勢によって曖昧になってしまうことももちろんありますが、Aくんが自分の意図をしっかりと持って、自分の意見を主張しようとしていることはしっかりと伝わってきています。「Aくん」という存在を一人の小学生の男の子、として考え、かかわっています。

そのため、学校生活のあらゆる場面において、様々な教師がAくんの意見を聞き活動に取り入れたり、かかわったりしてくれています。それにより、受け身での生活が多かったAくんが、自分の気持ちを相手に伝えたり、様々なことを自分で決めたりすることが多くなり、主体的に学校生活を送ることができるようになりました。Aくんの学校生活が以前より豊かになっているように感じることも多くあります。生き生きとした表情、発声が増えたことも事実です。楽しいことは一緒に楽しみ、悲しいことには一緒に悲しみ、共感していくこと、それが大切なのだと思います。

Aくんの他にもクラスの子どもたちは何らかの方法で自分の気持ちを伝えるようになってきています。教師もどんな場面でも子どもたちの気持ちを聞き、その気持ちを大切にしようとかかわっています。教室の中はいつも笑いにあふれ、子どもたちの声（子どもたちの気持ちを代弁する教師の声）であふれています。子どもたちの気持ちをしっかりと受け止めること、そしてそれを周囲の人へと伝えること、それによって子ども同士のつながりもととても強くなったように感じました。子どもたちがお互いの存在を意識し、お互いの気持ちを考えている、そう感じることもとても多かったです。Aくんと一緒に学習していく中で、周りの子どもたちの気持ちの変化、子ども同士の関係の変化にも気づくことができました。子どもたち同士の関係は大人との関係とは違う「良さ」があふれているように思います。

事例として紹介したAくんの他にも自分の気持ちを伝えてくれる子ども達にたくさん出会ってきました。方法は様々でしたが、どの子どもも自分の思いを伝えることができ

た瞬間、とても嬉しそうな、満足感いっぱいの表情を見せてくれました。

子どもたちは私たち以上に見て、聴いて、感じて、考えています。ことばでは表現できないけれども内面にはたくさんの”もの”を抱えている、と思いながら子どもたちとかかわっています。出会った子どもたちは、「重度・重複障害児」ではなく、「小学〇年生」であり、「Aくん」という一人の人間であるということ、それを大切にすべきだと考えています。

私たちが自分の思いを周囲の人へ伝えているのと同じように、Aくん達も自分の思いを周囲の人へ伝えたい、分かって欲しい、と思っているのだと思います。もちろん発達にあった教材、題材を設定していくことは大切だと思いますが、題材を選定していく中で子どもたちの生活年齢を忘れてしまうことはしてはいけないのだと思います。

さらに、何かしらの方法で私たちに自分の思いや考え、問いかけに対する答えを発信しようとしていると考えていることも忘れてはいけないのだと思います。

子どもたちは私たちとは違う見方、聴き方、感じ方、考え方なのかもしれません。しかし、彼らも日常生活の中で私たちと同じように様々なことを見て、聴いて、感じて、考えています。そして、確実に内面に多くの物を培っています。

その内面に培った多くの物をどのように表出するのか、どのような方法をとったら表出することができるのか、それを子どもと一緒に見つけ、考え、確立していくこと、このことが私たちに課せられた大きな責務の一つと考えています。

子どもたちは日々、変化しています。その変化は毎日、一緒にいるからこそ分かる「変化」なのかも知れません。しかし、その変化の受け止め方次第で、子どもたちとのコミュニケーションは大きく変わってくるのだと思います。子どもたちの表現、行動には全て意味があるのだと思います。それをどう受け止めて、どう返していくのか、それはかわり手である私たち次第なのかも知れません。

現在、「はい」「いいえ」「その他」の設問を通した受動的なやりとりから、「what」「how」「why」の設問を通し、より深いやりとりを目指してS T Aにもチャレンジしはじめています。S T Aによって自分の気持ちをよりはっきりと伝えられるようになった方々の存在を知り、彼の潜在能力から判断して彼にもできるのかも知れない、と考え、取り組み始めました。まだ取り組み始めたばかりですが、Aくん自信もとても興味を持ち、がんばっています。これから、私の知らないAくんとたくさん出会うことができるのかもしれない、と期待感でいっぱいの毎日です。可能性はまだまだ拡がっていくのだと思います。

STAでのコミュニケーションの実践事例

繋がりあう動きとことば

はじめに

言葉と疎遠な状況におかれるということ

運動障害とともに言葉をしゃべることができない子どもたちにとって、現在、多く用いられる意思確認の手法は、聞かれたことに対して「はい」「いいえ」の意思を表出することです。意思の確認では、主に表情や手を動かすサイン、コミュニケーションのための要求のカードを選ぶ手法がとられますが、タイミングよく体を動かせない、手元を見て正確にカードを選ぶことができない場合、指導者から判断力がないとみなされ、質問の内容が理解できていないと評価されてしまいます。つまり、本人の意思を確認する手段が確定できない場合、子どもの心に共感することよりも、教師から投げかけられた質問をどこまで理解できているかを試すことが優先されがちになり、共感をベースにするはずであるコミュニケーションにおいて、信頼関係の軸の定まらない不安定な関係が形成されてしまうことが、たびたびみられます。

意思表示ができないと、さまざまなことを考えていても、「はい」と「いいえ」に集約したことでしか聞き取ってもらえません。そして、本人を目の前にして、障害や病気、能力について容赦ない言葉で語られてゆき、本人がそこにいても、いない存在のように扱われることがしばしばおこります。

このように、伝えたいことがあっても言葉とは疎遠の状況におかれていることは、周囲から切り離され孤立した状態を生み出します。そして、このような状況の積み重ねのもと、伝えることに対して徐々にあきらめの気持ちを強めるのではないのでしょうか。

動きを言葉につなげる前提として、文字を理解しているかもしれないという可能性を排除しないこと

人は、人とのふれあいの中で、自分自身の意思を浮かび上がらせます。コミュニケーションは、子どもと教師の相互交渉によって成立するものです。STA（ソフトタッチアシスタンス）は、子どもと支援者の心と心の交流であり、触る手と触られる手のやりとりを通して、相互の動きを感じとることで成り立ちます。

言葉を声にできない状況におかれる場合、コミュニケーションの手段として、手話や指文字、指点字など動きを言葉に置き換えて伝える手段があります。これは、視覚や聴覚に障害のあっても文字や言葉を理解できるであろうという能力前提の考えのもと取り組まれるわけですが、脳性まひやその他の障害が原因となり、運動に障害がある子どもたちにとって、言葉を理解している可能性があっても、発語がなかったり発語が不明瞭であったりする場合、1人で自分の意思を正確に表す運動ができないことを理由に、動

きを言葉につなげる取り組みはあまりなされてきませんでした。このため、能力があっても、1人でできることのみを限定的に評価され、適切な支援が受けにくい状況にあります。

筆者は、ここ数年の間、毎日、接している子どもたちが、何か言いたいことがあるのかもしれないと思わせる片鱗がある場合、手の動きを感じ取りながら寄り添う（STA）で、文字を書いたり、文字盤をポインティングしたりする実践を積み重ねてきました。そして、かかわった子どもたちが、個別指導計画で立てた目標を達成し、より良く変容する様子を目のあたりにし、教育において、子どもとコミュニケーションをとりながら、指導することの大切さを再確認し、STAの支援が有効であることを感じました。

心の触れ合いによって伝わる手の動き

STAでのかかわりのプロセスでは、支援者の心構えが重要な要素となります。障害がある身体に焦点を当てた、教え教えられる上下の関係から、お互いの違いを認め合い気持ちを伝え合う人間的な関係へと、子どもに向かう姿勢を改める必要があります。そして、子どもの可能性を信じる根気強い働きかけと、表情や行動の変化を読み取る繊細な観察が必要です。子どもたちの気持ちと交流したいという一貫した姿勢で、あきらめずに取り組むことで、筆者の周囲でも、何人かの保護者や教員が、言葉がないといわれていた子どもたちの言葉の可能性に向かい合い、身体の動きから言葉を読み取ることができるようになりました。

また、独力では空を切る無軌道な手の動きに込められた意思是、STAで支援者の手が重ねられることによって、子ども自身が動きの輪郭をとらえながら、ボディーイメージを形成し、動きを調整するために必要な力の加減を支援者に伝え、動きを言葉につなげる感覚が子どもと支援者の相互の感覚に戻ってゆきます。

そこで、手のかすかな動き、または緊張で突っ張るような激しい動きから、随意的な動きが支援者へと伝わり、動きをみきわめることが可能となると、文字を書いたり、文字盤をポインティングしたりすることへと、身体の動きを言葉の表現へと繋げることができるのです。

本稿では、STAで綴られた言葉を読み取ることで、子どもとの心と交流を行い、自己像を築くプロセスへの支援として、人間的な対等な関係を結ぶための教師の役割や専門性についての考察とともに、心の交流を基盤とした言葉の果たす役割をみつめなおし、本人が主体となる教育的環境について、模索した事例について報告します。

なお、本稿では、指導者としての筆者と対象児との相互の状況を表現するという様式で書かれています。

1. STAで言葉を伝えるようになった子どもたち

事例1 Aさん「ことばをこえにしてください」

言葉を伝えるやりとりを通して、おだやかな表情になり、自立へと取り組む姿を見せてくれたAさん

(1) STAに出会う前のAさんのコミュニケーションの様子

Aさんは、脳性まひ（四肢体幹機能障害）があり、声での会話ができないため、コミュニケーションにおいては、質問されることに、「はい」の場合、手を合わせる。「よくわかっている」の場合、自分の頭を2回触るなど身振りで伝えています。Aさんは、こちらが話しかけたことは、わかっていると思われるのですが、名前を呼んでも目を合わせてくれず、どこか違うところを見ていて、聞かれたことにすぐに答えずに宙を見つめることが、しばしばみられました。

Aさんからの要求の手段を確かなものにするため、コミュニケーションのカードブックを作ったところ、写真カードを渡せば、自分の要求が通るということは、すぐに理解しましたが、わざわざ、自分からカードを活用することはなく、水泳に行きたいときはプールバックを手取る、音楽を聴きたいときはCDを手渡すなど、必要に応じて行動を起こしていました。Aさんは、自由な時間は、好きな音楽を繰り返し聞くことを好み、自分から友だちや教員にかかわることは少ないため、コミュニケーションへの意欲が高いとは思えない様子でした。

また、教室の変化や予定の変更などをきっかけに気持ちが不安定になり、手首を噛みながら泣いてしまうこともありました。「だめ」と言われても我慢できなくなることもあったため、どこまで言葉を理解しているのか、よくわからない状況でした。

(2) 筆談（STA）に向かうまでの経過

① Aさんの身体の様子 不安定な身体の重心 視知覚の学習にみられた目と手の協応の困難さ

Aさんは、小学校1年生の頃は手を使うことが苦手で、物を握り続けることができず、スプーンで食べ物をすくって口に運んだり、鉛筆を持って線を引いたりすることはできませんでした。

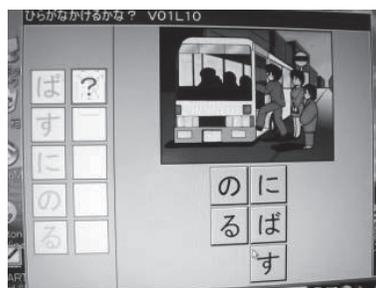
これは、Aさんの身体が、動こうとすると緊張が強くなり反り返ってしまうことや、椅子に座しているときも姿勢が不安定で重心が左側に傾きやすいこと。肩、ひじ、手首の協応動作にまひがあり、手首を返すことや指先の力の加減ができないこと。一瞬見たあとに視線が手元から離れてしまうことが原因であったと思われます。視力は、遠視、乱視、斜視があり、動くものを瞬時に目で追ったり、奥行きをつかんだりすることがむずかしいようで、手探りで物にさわることがみられました。そこで筆者は、Aさんの学習内容を、物の位置関係や順序を理解する内容を課題として設定し、目と手を協応させて物を操作することが、Aさんのボディーイメージを高め、将来の自立につながると考えていました。

小学2年生になって、Aさんの学習の様子を、國學院大學の柴田教授に見ていただきました。教授は、Aさんの目と手の運動の使い方とともに、課題に向かう表情を見て「はめ板のような操作主体の課題は、Aさんの知的な要求を満たすには、内容が簡単すぎるのかもしれないね。わかっているけど手が思うように動かないことや、勝手に動いてしまうのかもしれない」と助言をされました。柴田教授は、Aさんの表現全体から課題の内容を理解していると見抜かれたのだと思います。この助言は、課題を設定した筆者にも思い当たることがありました。それは、Aさんが大好きな音楽がCDの何番目に入っているか知っていたり、家庭でもある時間になると、時計を意識しているかのように決まった習慣を行ったりするからです。ペグを順番にさす操作ができなくても、生活に必要な順番を知っていて、そのことを日常の習慣に生かしている事は、確かな事実でした。

柴田教授の助言をもとに小学校2年生から、Aさんの学習内容をパソコンの課題に変更したところ、Aさんは、自分からウォーカーを使ってパソコンの前に行き、手を伸ばして要求するなど、今までにない学習への意欲を見せました。パソコンでは抱っこ姿勢で体を安定させ、手がぶれないようにひじの下を支え、Aさんの手の動きにそってタッチパネルを一緒にポインティングしました。（このやり方は、まさにSTAです。）

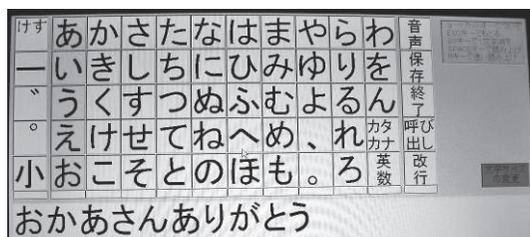
Aさんの意欲が表すように、パソコンでの学習では、飛躍的に理解力が確認されました。数の比較（多い少ない同じ）や数字の0を見て「れい」と声に出したり、時計の文字盤の問題では、複数の選択肢からピタリと正解を選んだりしました。また、ひらがなソフト「ことば遊び歌」に熱中して、毎日、自分からパソコンの前に座る状態が半年続きました。

小学校5年生の1学期に文字の学習を行ったところ、助詞の入った文章「ばすにのる」を構成しました。この時期、他の教員にも、体を支えひじと手首の動きに沿って介助する手法を取り組んでもらうと、正確にポインティングしようとするAさんの手の動きを筆者と同じように確認することができ、「Aさんはひらがなを理解している」と驚いていました。当時は、Aさんが、熱心にひらがなやカタカナを繰り返し見入る姿に、文字に興味を持っていることはわかりましたが、どのように理解しているかは確認できず、それをコミュニケーションの手法に取り入れることはしませんでした。

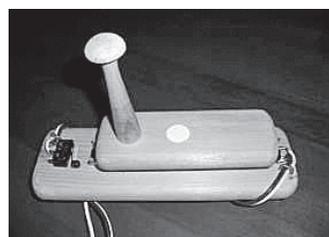


② 2スイッチワープロ (STA) による、文字理解の再発見、Aさんのあり方を見直す時期

小学5年生の9月に、再び、柴田教授にAさんの学習を見ていただきました。その時、教授は、自作のひらがなソフト（2スイッチワープロ）とスライドスイッチを持参されました。スライドスイッチは左右に動く手の動きに反応するスイッチで、教授は、Aさんの手の動きを読み取りながら、ONとOFFの操作をされました。50音表から目的の文字まで改行してAさんの小さな手の動きをとらえ、スイッチで文字を確定する作業を行いAさんの内言語を文章にしていきました。



2スイッチワープロ画面



スライドスイッチ

そのとき綴られた文章は、「おかあさんありがとうございます。ねがいはみんなにりかいしてもらおうことです。うれしい。」です。

Aさんは、パソコンの画面を見ずに、読み上げソフトの音を頼りに、選ぶ文字の行になるとスイッチを握った手を小さく動かしています、40分間とぎれることなく静かにスイッチを押し続け、普段みられない静かな表情で集中する様子と、今まで確認できなかった高い理解力を見せてくれました。この姿に、Aさんは、優れた聴覚で言葉を聞き分けていたことを知りました。また、見たものと聞いたものを同時に処理したり、運動を協応させたりできずにいたために、自分の能力を発揮できずにいたのだと感じました。スイッチを打つAさんの静かな表情を見ながら、今まで筆者は、Aさんのことを言葉がよくわかっていないと決め付けて接していたことを思いおこし、申し訳なく思いました。そして、綴られた文章に感動して、Aさんの心の中にある言葉を少しでも多く引き出せるように、柴田教授にスイッチの援助の仕方(STA)を教わり、練習しました。

柴田教授の援助の仕方をビデオに撮り、Aさんの手の動きを柴田教授がどのように感じ取り、援助しているのかを繰り返し確認し、学ぶ過程で気が付いたことは、筆者がAさんに対してかかわる姿勢と柴田教授がAさんにかかわる姿勢の違いです。それは、Aさんのからだの緊張が高まらないように楽な姿勢で手の動きを読み取ること、子どもに対して、何かを押し付けるようにかかわるのではなく、湖のように静かな気持ちで接することです。子どもの手の動きを感じ取る支援のあり方に気が付き、今までの指導のあり方を見直すことにしました。

③ 気持ちを言葉に表すこと

当時、Aさんは下校時刻が近づくと、毎日決まったように泣き叫ぶ行動がみられました。いったん気持ちの折り合いが付かなくなると、気持ちを抑えられなくなり、手の甲を噛みながら激しく泣いています。ある日、午後の授業が始まると、激しく泣くので、その訳をスイッチワープロで尋ねてみると、泣きながら打ってくれました。

「くふうしてかえりたいとおもう　すぐにかえりたい　いえにかえってままだいたい」

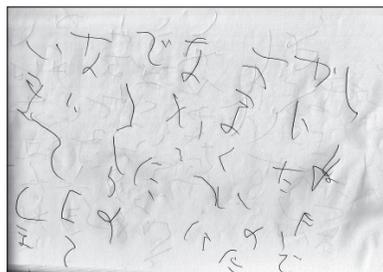
そのように打って伝えた後に、「そうなの、帰りたいのね」とあいづちを打つと、涙を流しながらも穏やかになりました。今までは、感情が不安定になると、「泣かないで、泣かないで！」と制止するように一生懸命なだめた末、お互い感情が高ぶってしまい収拾がつかなくなることが多かったのですが、Aさんが自分の気持ちを言葉にすることが、Aさん自身にとって自分の気持ちと向き合うことにつながり、自分にとって何が必要かに気づき、気持ちを切り替えていくという流れの中でのかわり方へと変わっていきました。Aさんの自尊感情が芽生え育まれる中で、激しいパニックは少しずつ減ってきました。

あるとき、2スイッチワープロで「てつがく　ふくし」と言葉を綴ったので、筆者は、Aさんが哲学や福祉という言葉を理解しているはずはないと思い、あわてて、「打ち間違えたね」、と打った言葉を取り合わないようにしたところ、急に表情を変え、激しく激高しはじめました。「哲学、福祉」に興味があることを認めて、「同じグループのO先生は中学の社会の免許を持っていて倫理社会が専門ですよ」と伝えると「O先生と一緒に字を書いて話がしたい」と穏やかになりました。このようにAさんの知的的好奇心と高い言語能力を認めることで、午後の授業を切り上げて早く帰りがたり、気持ちを高ぶらせて激しく泣いたりすることが少なくなってゆきました。後日、なぜ帰りがっていたのか聞いたところ「授業がつまらない」と伝えていました。

小学校5年生の12月に、柴田教授と会える機会が持てることになり、Aさんは、前日からうれしそうな表情になりました。しかし、あれだけ楽しみにしていたのに、当日、スイッチがうまく操作できずに泣き出します。激しく泣いて部屋を出て行くとする姿をみて、柴田教授は、Aさんに向かって「うまくできなくて悔しいのね」と声をかけられました。すると、教室から出て行くのをやめて、泣きながら「なやんでねむることができないことがある　あしたがあるとおもうことができない」と綴りました。学習の後、柴田教授が「思春期の悩む姿ですね、Aさんに伝えてください。明日は作っていくものだよ！」と言われました。翌日、筆者は柴田教授の言葉をAさんに繰り返し伝えました。Aさんの表情は、いつもと変わらないので、言ったことが伝わっているのか不安に思いましたが、きっと伝わっていると信じて、何度も伝えました。「うまくできなくて悔しい」という柴田教授のAさんの能力に信頼

をおいた声かけには、Aさんの行動を変える力がありました。

後日、そのことをAさんに聞くと、次のように答えてくれました。(ひらがなを漢字に変換しています)



「しぬぎでかいたのに……」

声は大事です

いつでも一緒にいる人で言葉を声にしてくれる人が必要です

いつでも好きなときに詩をかける人がほしい

いつでも一緒にいれて言葉のことを知ってくれる人がほしい

言葉を一緒に考えてくれる人がほしいです

このあいだ 柴田先生がきたとき Aはうまくいなくて悔しかった

死ぬ気で書いたのにうまく書けなかったのでつらくて泣いてしまいました

あきらめないで書いてほしかった だから声にならなくて辛かった

Aの手はうまく動かない みんなの手も うまく動かないので 手伝いが必要です

みんなのために望むことは みんなの手になる人を 共に歩く人を見つけることです

④ 筆談 (STA) の導入

柴田教授とスイッチで言葉を綴った翌日は、Aさんはいつも穏やかな表情になりました。そして、自分からパソコンに向かい1人でスイッチを握り、ワープロを練習し始めました。しかし、その当時、Aさんが1人の力でスイッチの操作をしようとすると、手の動きに強い緊張が入ってしまい、調整できずに何を打っているのかわからない状態が続きます。このため思い切って、筆者がAさんの手の動きを感じ取りながら、一緒にペンを持って字を書くSTAの方法に切り替えました。Aさんは、幼いときからパソコンのひらがなソフトを繰り返し見ていたこと、文字の音を聞き分けてスイッチに手の動きを伝える力があるのならば、もしかしたら、字の形も知っているかもしれないと思ったからです。参考資料として笹本先生が作られた国立特別支援教育総合研究所の冊子を読みました。

手を添えて一緒に鉛筆を持ち、円を描いてと頼むと、Aさんの円を描く手の動きを感じ取ることができました。それをきっかけに、ひらがなや数字の手の動きを読

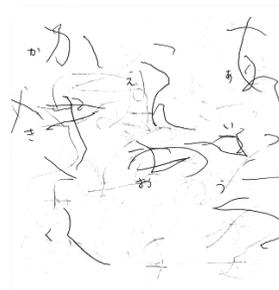
み取ることができました。ひらがなは、50音を繰り返し書いて練習し、Aさんの手の動きの癖を援助者が理解できるようにしました。また、文字を形作る始点と終点の線の動きに注意を払いました。(写真 50音の練習の文字 あいうえおかき)

Aさんのひらがなの文字は、手の運動可動域のため縦線を横に引っ張ってしまいがちなため「い」と「こ」がわかりにくかったり、文字の書き順がばらばらであったり、書いた線が重なり合ったり、文字を構成するパーツが不明瞭でわからないときがあります。このような時には、「もう一度書いて」とお願いしながら取り組みました。Aさんも筆者に自分の手の動きを伝えようとしてくれ、いやがらずに何度も練習に付き合ってくれました。

手の動きを読み取る工夫として、最初は右手が自由に動く姿勢をとるようにしました。座位が不安定なAさんの重心を安定させるために、身体にあった工房椅子に座るようにしました。筆談(STA)の練習が進むにつれて、Aさんは、反り返った姿勢から自然と前傾姿勢をとることが増えました。また、指先を使うことで鉛筆の持ち方が上達しました。

自由に筆談(STA)ができるようになるにつれ、手の動きが読みやすくなり、ペンを持たなくても指先の動きだけで字の形が筆者の手のひらに伝わるようになりました(3次元のSTA)。指談ができるようになったことで、いつでも必要に応じてAさんと話ができるようになりました。このことで、何か言いたいことがあるとAさんの方から指を差し出すサインで伝えるようになりました。今まで、コミュニケーションに対する意欲が低いと思われていたAさんですが、頻繁に指を差し出し自分の意見を伝える様子に、本当は言いたいことがあっても、自分の納得する言葉が伝えられないことで、あきらめていたのだと感じました。

筆談(STA)で言葉を読みとるようになっても、Aさんはスイッチを持つことを要求することがたびたびみられました。独力でのスイッチでは手に力が入りすぎて、1人ではなかなか文章にならないので、何を打ちたいのか筆談(STA)で聞いてみると、「いっしょに書くとAの言葉と信じてもらえないから いつかひとりで打てるようになりたい」と伝えており、自分の言葉を信じてもらうためにAさんがどれほど1人でできるようになることにこだわり、苦心しているのかを知ることができました。



50音の練習の文字
あいうえおかき

(3) 筆談 (STA) で伝えた言葉を受け止め、Aさんの望む学習内容を取り入れること

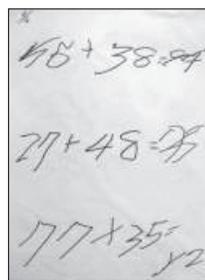
Aさんが言葉を理解していることを、Aさんの所属している学習グループの教員に伝えたところ、言葉を伝えるようになったことでのAさんがおだやかになり行動がより良く変化したことを認めてもらい、Aさんの担任をはじめ、教員間で筆談 (STA) の引継ぎに取り組むことができました。



数字は、手の動きを読み取りやすいため、比較的、引継ぎがしやすく、朝の会で「日にち・曜日・天気」のワークシートに書く活動で、Aさんに普段接する複数の教員に筆記介助をしてもらいました。すると、Aさん自身も、いろいろな教員と一緒に書くことをうれしく思うらしく、書き終わると一緒に書いた教員に手を差し出し、何度も握手をしていました。普段あまり自分から握手しないAさんの柔らかな振る舞いに、一緒に書いた教員もAさんが書くことを喜んでいると感じることができました。

また、Aさんが授業で発言するとき、積極的に筆談 (STA) で支援したことで、行動に更なる変容が見られました。まず、授業の内容がつまらないと不満を伝えはじめ、授業中泣き叫ぶことがありました。このため、授業内容をステップアップしたところ、別人のように穏やかな表情になり、問いかけると挙手で発表するようになりました。筆談 (STA) を通して、Aさんが普段の生活の中で、様々なことを学び理解していたことを知りました。

- ・算数…初めの頃、一桁の足し算ばかり取り組んでいると、わざと足し算を引き算の式で解き、引き算を知っていることを伝えました。足し算も引き算も良く理解していることを認めると、教員をからかうようなことはなくなり、練り上がりの足し算、引き算、掛け算、文章問題を読み式にするなど、次から次に課題に取り組んでいきました。



- ・社会…日本地図の話をするとうれそうない表情になり、不満そうな表情で泣き始めました。もっと知っているのかも知れないと思い、「Aさんの知っている県の名前を書いてください」と改めて問い直すと、都道府県の名前を地図の位置関係に沿って北海道から順に南下して順に書いていきました。知っていることを伝えた後は、穏やかな表情になりました。
- ・理科…教科書から学習内容を取り上げました。魚の観察では、えら呼吸を伝えました。乾電池を使った電流の学習では、電気を使うものを聞いたところ、コンデンサー (condenser 蓄電器) と答えました。思わぬ回答に驚いて、もっと身近なもので電気を使うものを教えてくださいと伝えると、「電池でうごくおもちゃ」と答えを直しました。また、地球が自転していることを、「地球が太陽の周りをくるくる回りながらまわっている」と伝え「太陽の表面はコ

ロナがあり、温度に差がある」と伝えています。このようなときのAさんの表情は、目を輝かせ生き生きしています。

- ・国語…漢字の読みや詩や物語の創作をしました。特に詩を書きたがり、筆談（STA）の機会があるたびに、詩を書いていきました。

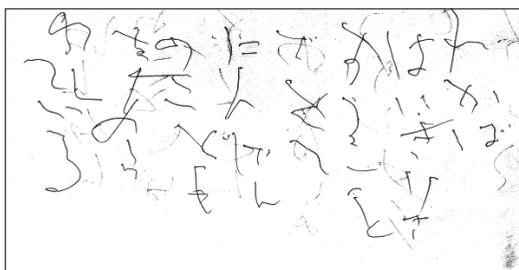
1月31日（詩の朗読をして感想を聞く）

「わかば」まど・みちお作（光村図書 国語3年上）

わかばを見ると むねが晴れ晴れする。
ぼくら子どもも ほんとは 人間のわかば。
天が、ほら。
あんなに晴れ晴れしている。
ぼくらを見守って……

Aさんの詩の感想は、（ひらがなを漢字に変換しています）

わかばはいきいきすることで
人間のこどもをあらわしている
人間のこどもも、たくさんの太陽の光をあびて
もっともっといきいきとしたいのです。



「わかばはいきいきとすることで……」

（詩の解釈に感心して、他の教師に見せてよいかとたずねると）

わかばのことは信じてもらえない

信じてくれる人にみせて へんなことにならないように

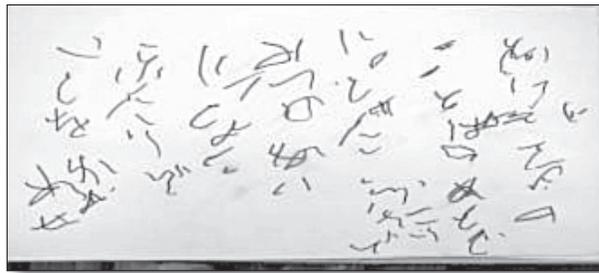
よく注意してください

言葉はいつも信じてくれる人と話したいのです

と、自分の筆談（STA）の言葉が周囲からどのように理解されるかを心配し、誤解せずに、信じてくれる人を求めているAさんの気持ちを切実に感じました。

また心が通じることに對して、次のように詩を書いてくれました。

ありがとうの ことばのあとで
いっしょに ふたりで みつめあい
いっしょに ふたりで いしをかよわせ
みつめあえばふたりのあいだには
つきのひかりとほしのかがやきのなかで
つみきがつみあがるように
ころがつみあがるのです
つみあがるのはしんじるきもちです



「ありがとうのことばのあとで……」

また、自分の内面の言葉を周囲が理解していなかったことに関して、柴田教授とのスイッチの操作（聴覚優位の手の反応を読み取り文章にする方法）では以下のように文章を綴っています。（2008年12月24日）

わたしのことばを なぜみんなしんじてくれないのでしょうか
ふしぎです かんがえただけで ことばになっていきます
ちいさいときから じをおぼえていたのに
なかなかあらわすことができませんでした
きれいなことばかり がっこうで やらされて いやになっていました
きびしかったです にんげんとして
いきていきたいとおもっていたので きびしかったです
いいにんげんに なりたかったけど なかなかできませんでした
いいにんげんに なるための きぼうが できました
いいちゃんすを いただけてかんしゃしています
きぼうがわいてきました
いいにんげんじゃなかったけど いいにんげんになりたいとおもいます
きぼうにむねがふくらみます きぼうができました
きもちがいてうれしいです きもちがいてきもちがらくになりました

いいほうほうですね おどろきです ちいさいときからいたかったです
にんげんだから きもちをつたえたかった
いいたいことがいえてよかった

(4) 筆談 (STA) の言葉を受け止め、周囲の理解が深まることにもなう、Aさんの変化

Aさんは、話しかけたことに対して、表情を変えず、人を介さない行動が多く見られたことから、言葉を十分に理解していないとみなされていました。しかし、筆談 (STA) で、Aさんの高い能力を認めた上で対応を改めることで、Aさんも筆者を認め、さまざまな思いを表現するようになりました。表情がやわらかくなり、笑顔が増えました。あれだけ呼びかけても返事をしなかったのに、誰が問いかけても、すぐに返事をするようになり、時間割や教室移動の変更など本人の苦手とする予定の変更において、事前に丁寧に説明をすれば、納得して応じるようになりました。自分を周囲に向けてアピールすることに関しても、交流教育で同世代の友だちと触れ合い、自作の詩を発表したり、等身大の自分を表現したりする機会を持ち、以前よりずっと大人びた表情で落ち着いた姿をみせています。STAでの言葉の支援以前は、頭打ち状態であった、身辺自立への取り組みにも意欲的になり、スプーンやフォークの使い方が上達し、ほとんど1人で食事ができるようになりました。また、運動面でも飛躍的に進歩を遂げ、クラッチを使って階段の上り下りにも挑戦するほどです。

このように、行動面で目に見える成長を支えたのは、Aさんの内面の言葉の可能性に向き合い、Aさんが何を学びたいかを理解し、心に繋がることができたからだと思います。Aさんは筆者に、周囲の理解と心が繋がるのが、自尊心や自己肯定感を高め、自分に向き合う意欲を高める原動力になることを教えてくれました。

※ 國學院大學 人間開発部 柴田保之教授

柴田教授は、障害の重い子どもたちの教育や障害者の社会教育について実践的に研究を進められています。障害児 (者) の持つ「ことば」を引き出すための契機となる教材・教具の開発に力を入れてこられており、教材・教具の基本は「スイッチ関係」と「数と文字」に関するものだとおっしゃっています。

かつてはこれらを使って教えていくという面が強かったが、障害児 (者) の持つ「ことば」を引き出す実践を積み重ねられた現在は、これらの教材・教具を提示し、障害児 (者) 自らがことばを表現してくるのを待つという方法に変わっていると語られています。

「障害の重い人の中には言語を持っていない人もいるが、心の内側ではいろいろな考え方・感じ方をしているはずなので、それらを引き出していけば奥深い人間存在が見えてくるはず——わたしが障害児 (者) 教育に携わった当初の出発点は、そんな考え方でした。やがて、障害を持っていても、大部分の人が『ことば』を秘めていることが次第

に分かってきました。そして今は、その『ことば』をどう引き出していくのかが研究の中心になっています」(柴田教授 談)

『人間の外界のとらえ方や感じ方、運動の起こし方というものが成立していく道筋を大切にしながら(中略)、子どもの外界のとらえ方や運動の起こし方の道筋やその背後にある空間の構成のプロセスなどについては、積極的に整理を進めることを通して、できるだけ私たちの実践をより系統性のあるものへとしていくことを目指してきた。(中略)しかし、それを言葉で述べることは簡単だったが、現実には多くの固定化した実践と、事実の見誤りを生み出してきたこともまた事実である。(中略)つまり、目の前の行動は、確かにその子どもがどのように外界をとらえているかを何らかのかたちで表すものであるのだが、そこには、障害という条件に特有のハンディがあって、結果的に目の前の行動から推察されたその子どもの外界のとらえ方や運動の起こし方の原則を、実際のその子どもの水準よりも低い水準のものとしてとらえてしまう危険性があるということである。(中略)それは、さらに次のようなことをも意味している。(中略)場合によっては、その困難に対する適切な理解と援助というものが必要であるということになるのである。私たちは、子どもの自発ということを重視してきたため、目の前の子どもの行動は子どもが主体的に選択したものとして見なす傾向がどうしても強くなりがちであったのだが、子どもそして、このことは、具体的には、一つは手の運動の問題に表れ、もう一つは、発語の問題に表れていた。手の運動については、行動として表れる手の運動が、特有の運動の調整の困難に負うところが多かったにもかかわらず、外界のとらえ方の表れと判断しすぎたため、外界のとらえ方の水準を低く判断することが続いたということ、発語については、やはり特有の運動の困難のために発声ができないことを、それを言語の水準の表れと判断して事実を見誤ることが続いたということである。』「元気君の9年間の歩み～物に触れることから文章を綴るまで～」(國學院大學研究紀要 2006)

※2スイッチワープロ

2スイッチワープロのソフトは、パソコンの画面を見続けることが困難な場合に音声ガイドがあり、軽い力でも動かせるスライドスイッチと「あいうえお表」と音声を組み合わせた柴田教授が開発された自作のワープロです。スイッチから伝わる手の筋肉の反応から言葉を選定する意思を読み取り、引き出す方法で、言葉がないと言われ続けていた重度重複障害児(者)から言葉を引き出すことに成功されました。

事例2 Bさん「じでつたえられてよかった いつもいいたいことがいえるくちがほしい」

わかっているのにうまくできないこと、どうしてほしいのかを伝えるようになったBさん。

(1) STA導入前のBさんのコミュニケーションの状況

Bさんは、言葉で会話はできないのですが、話しかけると表情や声で応じてくれます。また、周囲の大人の会話を良く聞いていて、自分のことが話題になると、嬉しそうに声を出して会話に参加するなど、コミュニケーションへの意欲は旺盛でした。

自分から周囲へはたらきかけると共に、周囲の状況の変化にも敏感で、学校では、給食の準備が始まる時は、担任に早く準備に行くように「ばいばい」と促したり、携帯電話の着信音が鳴ったら、兄の携帯音と父の携帯音を聞き分けてパパ、ナナ（兄）と呼んだりします。発語もいくつかうまく言える言葉を使って、身近な人を呼名したり語頭音だけで伝えたりすることができます。しかし、少ない発声でたくさんの意味を伝えるため、「ない」という言葉ひとつとっても、肯定の意味で伝えたのか否定の意味で伝えたのか状況によってまちまちであり、発声をいくつか繋げて何かを表現しようとしても細部まで理解しにくいことがありました。

Bさんは、自分の気持ちが伝わらない時や、尿意があるのにトイレに座ってタイミングよく排せつができなかったとき、テレビのクイズ番組を見ていて、応援していたタレントが不正解になる等、自分の予想と現実が起こることが食い違ふときに、急に激しく泣き出すことがたびたびみられました。

(2) 筆談（STA）に向かうまでの経過

① Bさんの身体の様子 意欲があればあるほど、自分の思い通りに動かない身体

Bさんは、アテトーゼと痙直型のまひがあり、普段は、緊張は低いのですが、何か行おうとしたり、気持ちが高ぶったりすると、急激に非対称の筋緊張が高まるため、随意的な運動をすることが困難になりました。特に右手を使うと頭部が右方向にねじれたり、うつぶせになると身体が屈曲して緊張が入りやすくなったりすることがみられました。このため、腕を伸ばす、手を開く、握るたびに不随意運動はいるため、意思に直結した動きを出すには、1人では大変な努力が必要でした。聴覚は、音の過敏があり、大きな音などでびっくりして身体の緊張が高まる様子が見られました。視覚は、近視と斜視があり、目標物に目を向けることは可能ですが、ゆっくりとした物の動きを目で追おうとすると、追視が途切れがちになります。また、視野も見えにくい部分があるようで、左側においたものに気が付かないことがありました。コミュニケーションへの意欲が高いので言葉を理解していることはわかっているにもかかわらず、自由に話せないことから、Bさんの抱えているストレスは、周囲の誰からもわかることでした。

② 文字理解の確認、Bさんのあり方を見直す

Bさんは、普段からパソコンに関心を持ち、昼休みになると「ば」（パソコンやりたい）と伝え、「ひらがなかけるかな」のソフトを繰り返し要求しました。そして、自由にスイッチを押せないBさんの代わりに、ひらがなソフトを筆者が操作するように求め、関心を持って見ていました。特にひらがなの書き順をなぞるソフトを気に入り、手の不自由なBさんの代わりに筆者が指でなぞる様子を熱心に見つめていました。

このように、Bさんは、ひらがなに関心をもっているのですが、パソコンのスイッチで文字弁別をしようとしても、スイッチを押そうとすると、手の緊張が高まり、短時間でBさんの背中が汗でびしょり濡れてしまい、ひどく疲れてしまう様子から、なかなか系統だった学習を進められずにいました。このため、わかっているに違いないと思えても、どのようにわかっているかは不明でした。また、Bさんが言いたいことが言えないでいるストレスや、うまくできないと激しく泣いてしまう問題を解消するため、コミュニケーションの手段について柴田教授に相談しました。

柴田教授にお会いする日も、Bさんは、直前まで泣き叫びながら個別指導の教室に入ってきました。柴田教授は涙ぐむBさんの手を取ってスライドスイッチを握りこまないように軽く握らせ、手を添えて語りかけました「大きく動かそうと思わなくてもいいからね、小さい動きで十分伝わるから一緒に名前を書こう」と伝え、Bさんは、先ほどまで、あんなに激しく泣いたとは思えない穏やかな表情になり、柴田教授と一緒にスイッチを握りパソコンの画面をみつめています。教授は、Bさんの手の小さな動きを読み取りながら、ONとOFFの操作で、50音表から目的の文字まで改行して、目的の文字を確定する作業を行い文章にしていきました。そのとき綴られた文章は、以下の文章です。（お母さんへ）

「やさしいからすき ちいさくなやんで めのまえがくらくなくなってしまふけど ままがいるから ともにあゆんでいこう」文章を書き終えたBさんは、すがすがしい表情で、静かに笑顔を浮かべました。柴田教授がBさんに「手の小さな動きを読み取ることで、スイッチ操作ができるから安心してほしい」と伝える姿に、筆者は、今までにない価値観に接しました。1人でできることばかりを評価して、一緒に支援してできることには、目を向けなかったからです。しかしながら、目の前にいるBさんが自分の行為に納得している表情を見て、自分の気持ちを表現するために必要な支援について考えさせられました。

③ 筆談（STA）の導入

柴田教授の関わりにより、Bさんが文字を理解していることが確認されたので、いつでもすぐにコミュニケーションがとれる方法として、透明文字盤を用意して視線を読むことを試みたこともありました。しかし、斜視のため、目の動きが読みとりにくく、うまく読み取れませんでした。そこでSTAに取り組みました。Bさんは、書こうという気持ちはあるのですが、ペンを握ると緊張して手を引き込んでしまうため、教員が手を添えて一

緒にペンを持ち、小さな動きを投影させながら文字が書けるように、長い軸のペンを用い組みました。(写真 長いペン軸)

Bさんは、書こうとする文字を予告するように声にだしてくれることもあり、一緒に書いたものについて正しいときは「はい」と確認してくれました。Bさんの協力によって、手の動きの癖を読み取ることができ、Aさん同様、数字や50音を書いたりすることで、所属するグループの教員と一緒に字を書くことができました。



また、本校を訪問し、Bさんの筆談の様子をご覧になった笹本先生からのアドバイスで、ペン軸を持つ方法から、手の甲の動きを読み取りながら文字にしていく指談（3次元STA）に切り替えました。この方法は、手を引き込む緊張が入っても、緊張の入っていない部分の手の動きを読むことができ、Bさんのお母さんにもBさんの手の動きの感じ取りかたを伝えることができました。現在では、お母さんが、誰よりも効率よくBさんの手の動きを言葉につなげることができておられます。現在小学4年生であるBさんは、お母様と日常的に指談で会話をされ、その手の動きはお父様にも感じ取ることができたそうです。

(3) 筆談 (STA) によって伝えられたBさんの抱えている学習への希望と身体の困難

① 健康と身体の動きについて

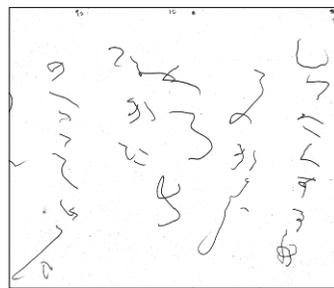
筆談 (STA) で会話することで、Bさんは身体の緊張が原因で、様々な困難があることを伝えるようになりました。

健康状態については、様々なことを伝えてくれ、連絡帳を元にBさんにその日の体調を質問すると、

「いたいときはゆっくりしてください。みんなとゆっくりしているのでみんなといっしょにいたい。ゆっくりしてください。 いたいのです。」と伝えてくれたり、小さな発作が起こった後に「知らないから あんしんしてね」と周囲が過度に心配しないように、気遣ってくれたりすることもありました。

不随意でからだを突っ張ることに対して「大きな動きはできるけど、小さく動かすことはむずかしい」と伝えたり、周囲が騒がしいなか食事をすると泣き出してしまい後でなぜ泣いたのか聞いたところ「耳が音に突き刺さる」と音の過敏がある本人にとって周囲の音が、どのように感じるのか伝えてくれました。

嚥下障害のことで、給食の時間、誤嚥に対する恐怖心があるのに、本人の不安は無視されてしまい、誰とでも食べられることが課題として優先されてしまうことに



「しつくすから……」

については、次のように話してくれました。「私は いつも好きなおかずのとき食べるのが 慣れた人がいい」と伝えました。また、給食で急に食べなくなったとき、そのわけを聞くと「しつこくすすめるから くちのなかにのこっていた」(写真)と筆者のかかわり方の悪さを指摘してくれました。

② いつも抱えている不安

筆談(STA)での会話を通し、Bさんは、抱えているストレスについて語ってくれるようになりました。うまくできないと、とても悔しいことやどうしても気になってしまい不安になる事柄など、訴えるようになりました。予定の変更など起こると「心配で死にそうになる」と伝えることがあり、泣き出すこともしばしば見られました。また、人前で発表するときなど「三日前から話してください」と伝え、自分の考えたことが未消化のまま伝わることを嫌がる様子が見られました。教師側の予想以上に、Bさんは、自分のイメージどおりにいかないことに対する苛立ちや緊張、心細い思いを抱えながら生きていることを察することができました。

(4) Bさんの変化 理解され自分らしく参加したい。学校や地域で共に生きるためのSTA

①特別支援学校での参加の変容

3年生になり、筆談(STA)を日常的に使うことで、特別支援学校の学習グループでの本人のあり方が改善しました。以前は、からだが思うように動かない、動かそうとするとますます動きが固まってしまうため、負けず嫌いなBさんは、失敗を嫌がり自分ではどうすることもできないことが起こるとパニックになり、泣き出すことが多く見られました。しかし、声で伝える子どもと同様に、筆談(STA)をコミュニケーションの手段として認めることで、運動機能の能力差なく対等な関係を築けました。筆談(STA)は時間がかかるのですが、自分の納得する意見を言える機会が持てることで、授業中急に泣き出すことがなくなりました。

図工では、作りたい作品のイメージがあっても、うまく伝えられないと、描くのをやめたり、塗りつぶしてしまったりすることがありました。以前だったら、Bさんには能力がないから途中で投げ出してしまうと周囲に思われてしまいがちであったのですが、自分で納得できる作品を作りたいというBさんの思いが周囲に伝わってくることで、イメージに近い作品ができるように支援していくようにとりくみました。何処に何を書くか、次に何を書くは手のひらに平仮名を書いてもらい進めました。Bさんの手を動かす方向に教員が手を添えて支援して作品を完成させ、筆談(STA)の動きの合わせ方が分かってきたことで、Bさんが、特徴を捉えて見たものを忠実に描こうとしていることが、Bさんの所属する、学習グループ内の教員で確認されました。

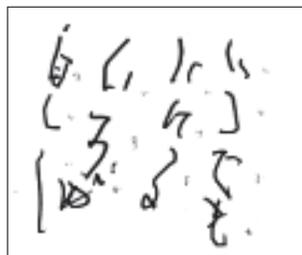
②居住地校交流での受け入れの変化について「自分の希望」

居住地の小学校での副籍交流では、小学校の担任から、Bさんが副籍交流するように

なり、クラスがより良く変わったという感想を頂きました。Bさんが文字で自分の考えを伝えていることをクラスの子どもたちが認め、Bさんの意見を聞きたがる子どもがあらわれたそうです。筆談（STA）に時間がかかるのですが言葉を伝えようとする間、クラスメイトは静かに傾聴してくれ、Bさんが作った物語を発表する機会がもてたことで、Bさんを囲んで子ども同士の会話が生まれました。

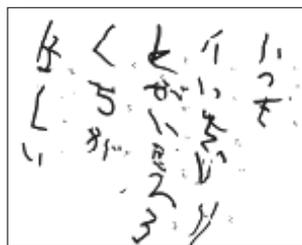
2年生2月に書いたBさんの文章です。

いくあてがあるのかわからないけど
いつかみんなでいきたいところがあります
りょうりのがっこうにいて みんなでいっしょに
たべたいおかし



「いつでもいけるいすが…」

あいたいひとに いつでもあえるいどう
いきたいところに いつでもいけるいすがほしい (写真)
いつもいいたいことが いえるくちがほしい (写真)
いつでもいきたいところに いけたなら
いつもいっしょにいるともだちは
うれしいこともいっしょ
かなしいことはなぐさめあっていきていくのです



「いつでもいいたいことが…」

また、周囲の会話から置き去りにされることについて次のように伝えていきます。

「わたしは 知らないことがあると 一緒にいても さみしくなります」

さらに、いつでも筆談（STA）ができる環境を望み、引き継ぐときの要点を教えてくださいました。（ひらがなを漢字に変換しています）

「字で言えてよかった 信じる人なら書ける字の練習は意思が通じることが大事です 字の読み上げはわかるようにはっきりとしてください字の読み方の声で相手の意思をのみこんでいるのですから 手の持ち方はあきらめないで読み取ってください
1人の先生だけでなくたくさん先生の先生とやりたい」

筆者はBさんとの関わりにおいて、伝える手段を持つことが不安を解消し、かわる側にとどのようにしてほしいのかをしっかりと伝えることが、自分らしい生き方につながるということを学びました。

2. ピアオピニオンを生かして ―彼らからの提言―

(1) 自分らしく生きる支援に望むもの

教育は、子どもをより良く変容させるものであり、教育の評価は、教育実践が子どもにとって有用であったかを検証することが大切です。

しかし、言葉でコミュニケーションをとることが困難な子どもに対する評価は、問いかけや教材を提示したはたらきかけに対する表情や身体の動きを外面的に判断し行われているため、教師のかかわり方や観察や洞察力に依存せざる得ない状況にあります。このことは、教育活動において、自分の意図が相手に伝わりにくく、周囲と対等な関係を結ぶことが困難な状況におかれることを意味するのではないのでしょうか。

筆者がS T Aを用いて「評価についてどのように思うか」と子どもたちに質問したところ以下のような回答がありました。

中学1年 Aさんに聞いてみる

(筆者：もうすぐ通知表に時期だけど評価についてどう思いますか)

Aさん：評価は苦しいです

(筆者：Aさんは掛け算に取り組んでいるときはどうですか?)

Aさん：掛け算は大変だけど楽しい それ以外はつまらない

中学2年 Eさんに聞いてみる

(筆者：評価についてどう思うか教えてください)

Eさん：評価のことは、信用している人から言われないと困ってしまいます。でも嫌いな人に言われても気になりません。評価の事を聞いたのはなぜ?

(筆者：もうすぐ通知表を作るのですが、評価についてどう思っているか知りたかったからです)

Eさん：評価されるのは嫌いです なぜなら いつも一緒に話し合っていないのに決め付けるからです。

(2) 能力を限定して評価しないこと

評価について子どもたちの意見を聞いて感じたことは、周囲はすなわち、見た目から判断して評価に結びつけてしまうことに対する苦しみでした。

失敗のみが評価され、課題ができないのは知的な障害のせいであるというレッテルが貼られてしまい、意欲や関心を無くすことにつながると考えられます。子どもと教師との関わりにおいて、見た目の障害の様子を客観的に記述することにとどまり、「できない」ことを独力で「できる」ようにするため、障害の特性を無視して健常の発達へとあわせることを主眼に、青天井のような目標を立ててしまうことに関して子どもたちは、「話し合っていないのに、決め付けられるのはいやだ、苦しい」と伝えているように思いま

す。

障害の特性を理解したうえで評価する場合とそうでない場合は、大きく評価が異なります。また、コミュニケーション手段が確立していないために、わかってはいても伝えることができない状況を思うと、教師側の一方的な見方で、その人のあり方を決め付けてしまうことは、心が痛みます。何ができ、なにができないということよりも、いかに、自己を肯定できる状況を作ることを優先し、周囲とのコミュニケーションができる状況を作るべきではないかと思います。今後コミュニケーションを通して、当事者の視点を取り入れた「生きる力」につながる評価について考える必要があるのではないのでしょうか。

今回、STAで言葉の可能性と向かい合った子どもたちは、どのケースも、穏やかな表情になり、自分がどのように学びたいのか、自分にとって必要な支援について伝えてくるようになりました。そのようなやり取りの中で、STAでのコミュニケーションにおいて以下の点を大切にしました。

- ・能力や可能性を認めて寄り添うこと。
- ・成功体験を積み重ねること、そのためには小さな手の動きを見逃さないこと。
- ・読み取った言葉の扱いを大切にすること。心と心の交流であることなので、約束したことは守る。

子どもたちが自分らしく生きることへの支援として、心と心の触れ合いを通して、繋がらう動きとことばSTAでのコミュニケーションを教育現場で生かせるように模索していきたいと思います。

Ⅶ 当事者・保護者の声

昨年の後半から定期的に、3次元の設定によるSTAや筆談やパソコンを使った文字や文章表現の支援の実践を行ってきました。本章では、それらの表出支援を初めて体験した当事者や保護者の方々の声を、以下に収集してみました。

本人の部分はパソコンスイッチ等による聞き取りです。

ぼくは、自由に話しができるようになりました。自由にというのは、お母さんに手をもってもらい、パソコンのキーボードにことばを書きこんでいく方法です。お母さんとの気持ちがひとつになったときに成功しました。

ぼくがこの方法に出会う前には、柴田先生の手（スイッチ）に集められたことばをパソコンに書き出してもらいました。お母さんと練習をしましたが、パソコンのスイッチは伝えるのがむずかしくて、なかなか解ってもらえませんでした。

つぎに、筆談を笹本先生に教えてもらいました。びっくりしました。ぼくの書く字を先生が信じてくれたので、びっくりしました。今まで、ぼくが字を書けるとは思わなかったでしょうから、信じてくれるとは思いませんでした。でも笹本先生も通訳の先生も、すぐに信じてくれました。お母さんも信じるのに時間がかかり、ぼくは悲しかったのに、先生はすぐに信じてくれてうれしかったです。僕は、この方法を練習しました。

つぎに、文字盤を指で押していく方法を練習しました。この方法は、お母さんもやってくれました。お母さんは筆談よりも文字盤のほうが解りやすいと言っています。ぼくはどちらでもいいです。文字盤で練習していたら、パソコンのキーボードでもできるようになりました。ぼくはうれしかったです。お母さんがパソコンのキーボードで会話ができるようになったのがうれしいです。パソコンのキーボードは、ぼくは、やりやすいです。どうしてかというと、短い動きでことばが描けるので、楽です。ローマ字は、練習したら場所を覚えることができました。ぼくが書く字を、パソコンがしゃべってくれるので、聞きながら確認できます。

ぼくの会話は、お母さんがいないとできないのが、困ることです。みんなが話しができるようになるためには、お母さんが足りません。通訳できる人がもっとたくさん必要だと思います。たくさん通訳がいれば、みんなが話しができるようになると思います。

ぼくはこの方法で、練習して、ひとりで書けるようになりたいです。ぼくの夢は、この方法でみんなと話しができるようになることです。この方法はみんなができると思います。がんばりたいです。

ぼくは筆談ができるようになり、お母さんと話しができるようになりうれしいです。それは、ぼくの気持ちを聞いてくれるからです。気持ちを聞いてくれることが生きる希望でしたので、うれしかったです。ぼくは考えることがあります。それは、筆談ができるひとが増えるのはうれしいですが、ほんとうの気持ちを聞いてくれる人が増えて欲しいと思います。ぼくたちの素直な気持ちを素直に通訳してくれる人が増えてほしいです。ぼくたちの気持ちをそのままことばにできない時もあると思います。そういう時は、できないと言って欲しいです。間違えた通訳をする人がいると困るので、そうならないようにしてほしいです。

最後にぼくのことを書きます。ぼくのように、見た目にとことばを話さないような人が、ことばをどやって覚えるかということ、ぼくはお母さんに絵本を読んでもらって字を覚え

ました。それからテレビや会話を聞いてことばを覚えました。むずかしいことではありませんでした。そして、本を読んでもらい、いろいろなこと覚えています。本はいいです。いろいろなことを教えてくれます。どんな本がいいかというと、教科書がいいです。たくさんのことを教えてくれます。教科書を読んで覚えることがたくさんありました。ぼくのように気持ちの中にことばを持っている人はたくさんいると思うので、みんな勇気をだして、自分の気持ちを伝えられるようになってほしいです。おわり。

『素直な気持ち』

H・S (父)

今、私の横で19歳の息子と母親で、パソコンを介し会話を楽しんでいます。

現在この状況になるには、母親と息子や、それを取り巻くこの研究に関わりのあるすべての人達の努力の賜物と感謝しています。

息子は、先天性の重複障害者で、健常者の立場から見れば、今年の今頃は人間的な会話はおろか、自分の意思を充分伝えることができていませんでした。それが今までかかわってきた、いわゆる障害者というものだと理解してきました。

ところが、昨年、母親と息子が初めてお目にかかった先生に、パソコンを介し文字で文章を綴ったではありませんか。また、ある時には介助の先生を介しサインペンを持ち筆談をし、反応が弱いと指談で答え、それこそ今、自分が言いたいことや、思ったことを具体的に言ったり、理想論を言い出したりと、それはそれは、今までの常識を遥かに超えた現象が目の前で繰り広げられているではありませんか。「寝耳に水、青天の霹靂」。頭から氷水をぶっ掛けられた時のような寒気というか、衝撃のようなものが感じられ、それは、初めて目の当たりにした人達が皆同じく感じているだろうと思われるが、にわかには信じられるものではありませんでした。

そんなことがあってから、「K園」をお借りして、学習会サロンを開くことができるようになった時、そうした仲間が集まり、それぞれに、違った年齢、違った性別で、いろいろな個性がある中で、それぞれに意識の違いや理解度の違いはあるものの、息子やそれに順ずる人達にはみんな様に、自己意識を表現することができる、ということがわかりました。

しかしながら、母親と父親の関係や、ボランティアさんたちの関わり方の深さなどが、息子や仲間達の表現力の違いを生じているのではないかと感じました。即ち、当事者と自分との関係が強い信頼で結ばれているか否かが鍵を握っているのではないか。それを思うと悲しいかな、私はまだ息子との会話を楽しむことができていないので、前述で言うところの、父親として息子との関わりが薄い。ということになるのではないかと、思わざるを得ません。

機会あるごとに息子にどうすれば会話ができるか聞いてみると、「すべては愛です。」と答えます。普段から愛をもって接しているつもりの方親には非常にきつい言葉でした。周りの父親たちの進行状況は、順風満帆。「会話ができるようになりました。」など

と聞かされた時に、あせりを感じては動揺する毎日です。

今までの関わりで足りなかったことを、これから父親として、何をすべきか、何が息子にとってベストな事であるか考え、今以上に息子に寄り添って、関わりを密にしていくことが大切であると感じています。

「息子と会話ができるようになって」

H・S (母)

「この子たちってたくさん言葉を持っているのよ。H君もS先生に会ってみたら？」と、後輩から声をかけてもらっても、「うちの子は無理」と断り続けました。筆談で会話をしている後輩を見ても、息子ができるとは考えもしなかったし、日常生活の中の簡単な言葉は理解できていると思っていましたが、言葉を文にして話せるとは考えもしなかったのです。それでも、ダメ元でお会いしたのが1年半後のことでした。

S先生に手を添えられパソコンのスイッチを使い、なんと、お会いできたその日に文を綴りだしたのです。母は「何をやっているのかわからない。信じられない。」と、はじめは理解できないまま、ただ見ていました。その時の質問は「お母さんはちゃんと字を教えた覚えが無いので文章がかけるとは思わなかったけど、いつ言葉を覚えたの？」です。その答えが「こどものときにおかさんがえほんでおしえてくれました」。今思い返すと、これが息子との言葉による初めての会話だったのです。

それでも信じられず、内容が息子しか知らないものになった時に「この文全部が息子の言葉なの？本当にこんなことを考えていたの？寂しかったひとりぼっちだったと感じていたの？」と涙が出そうになりました。さらに、先生の質問に答えて、「ひだりてはかってにうごいてしまいます」「(手で払いのけようとするのは) ちからがはいりすぎただけですいやがっているわけではありません」と息子の気持ちと体の動きが違うことを教えてくれ、今まで誤解されて来たことを知りました。そして、「(この方法を) じぶんでできるようになりたい」「わかってもらえてよかった」「きぼうがわいてきました」などと気持ちよさそうに語るのを見て、確かに息子の言葉だと感じる事ができました。

その帰り道、無事に家にたどり着かなければと自分に言い聞かせながらも、何をどう理解したらいいのか、家族が信じるだろうか、息子になんて声をかけたらいいのか、これからどうしたらいいのか…とたくさんのが頭の中をぐるぐる回り、とにかく衝撃的な出来事でした。

この日は、我が家のターニングポイントにしなければと思いました。しばらくは涙が止まらず反省し、何度も謝り、たくさん話しかけるようにしました。すると、息子に笑顔が戻り、母の話しや周りに対して以前よりも反応がよくなり、顔つきが変わったと言われるようになりました。でも一方で、毎日の生活の中で母が話しかけても全てに反応がよいわけではなく、見た目やしぐさから本当に理解しているのかと、半信半疑の気持ちはありました。また、この日を境に変わらなければと思っていても、先生がいないと話もできず、アドバイスしてもらえない道筋も見えず、あせる気持ちで途方にくれる中、

息子の気持ちが分からないまま、毎日の忙しさに相変わらずの日々が過ぎていきました。

3ヵ月後、再びS先生にお会いすることができ、今度は息子に何をして欲しいか、卒業祝いのお金を何に使いたいかなどと質問を用意し、生活をどのようにしたいか聞きだしてもらえました。息子の答えは「(思い通りに) からだがうごかないのでこまっています。たんいつのしょうがいなのにちょうふくといわれてこまっています。」「いいにんげんになりたいです」「(お金は) まだみんなはなせないひとのためにつかいたいです」など、考えていることが母の思いをはるかに超えていて、半信半疑の母は思い切りノックアウトパンチを受けたような気持ちでした。

18年間言葉を話せない肢体不自由の障害がある子どもとして育ててきたのですから、息子がずっと理解していたという事を受け入れることは、母として今までの育て方が間違っていたのかと反省せざるを得ないことであり、そして、もっと早くに出会っていたらと後悔もしました。その時々、筆談の先輩のお母さまに「筆談までの年月に何もしてやれなかったのではなく、その全てがこの日を手繰り寄せたのですから、無駄な日はなかったのですね。今までのことはみんなが精一杯だったのですから、けして後悔はしないで！一緒にチャレンジしましょう！」と励ましていただき、先輩方が、筆談と出会った本人と家族の通る道をアドバイスしてくださるおかげで、何度も折れそうになる気持ちを前向きにしてがんばることができました。

まず、先生や筆談介助ができる友人に頼っている生活から、両親が息子と話ができるようにならないと、と言うことで、筆談ができる後輩に教えてもらいながら、同じ思いの親子数組と筆談の学習を始めました。自閉症の方がご自身でパソコンを通して話をする講演会に誘っていただき、そこで、笹本先生に出会うことができました。この出会いが、筆談をアドバイスしてくださり、相談をすることができる学習会へとつながりました。その会場で紹介されていた、先輩方の筆談や文字盤やパソコンなどの表出方法で書かれた本にも出会い、先輩たちの具体的な方法も見えてきたのです。

学習会では先生方や筆談ができる方をお願いして、何とか息子との会話ができるように、色々な方法を一緒に試させてもらいました。その中の文字盤を一緒に指す方法が、この私でも解るかもしれないと思えました。1文字、2文字とわかっても、言葉を拾えず、時間がかかりました。一緒に始めた方が案外すぐにできるようになるとあせりましたが、後輩にも先生にも1年位はかかるからあせらなくても大丈夫と言ってもらいました。4～5文字位わかると言葉を読み取れるようになり、それがしばらく続いたあとに、文が読み取れるようになったのです。はじめて読み取れた時は、びっくりして親子で顔を見合わせて喜び合いました。その後は、息子の書きたい気持ちと、母の聞きたい気持ちがぴったり合ったときには成功するようになりました。息子が伝えたいと思うことがない時や他のことをしている時は、聞いても手が動かないし、逆に、母のほうが心の中で「わからなかったらどうしよう」「わかるかな～?」「母にわかるように書いてね」「今忙しいのに」などと思っているときは成功しませんでした。私の場合ちょうど1年かかり

ました。

この進み方は、ヘルパーさんも同様で、今では2人のヘルパーさんが単語や文を読み取れるようになりました。でもヘルパーさんは1年かかっていません。また、実習生など初めての人のほうが「出来るものだ」と信じてもらえるからでしょうか、息子と介助する人の気持ちがひとつになれば案外すぐにできるようで、息子が喜んで報告してくれます。息子は、この「本人も介助する人も自然に『できる』と思えることが大切」だと言います。

文字盤を練習したおかげで、パソコンのキーボードの入力がスムーズになりました。スムーズにというのは、介助している母の方が慣れてきたと言うことです。キーボードの小さいものをボランティアさんが見つけてくださり、息子の手元に近づけて入力ができるようになり、PCトーカーで入力した文字を耳で確認することで、だんだん早く打てるようになり、会話ができるようになりました。

家族も親戚も話だけでは信じられなかったようですが、実際に見に来てくれることで、息子の心の中の言葉を信じてくれるようになり、今では、母と一緒にパソコンを通してあいさつや会話が増えています。特に、あいさつはリアルタイムでできるのがとてもうれしいようです。

息子が文字盤やパソコンを通して、自分で言葉を伝えるようになって、生活は随分変わってきました。その中で良かったと思うことを2つお話しします。

1つは、自分の思い通りに体が動かないことや体調を私たちに伝えられるようになったことです。

ペースト状のものを食べる息子に、ミキサー食がうまく作れない時にプリンがよく登場していました。筆談のできる後輩にプリンが好きなの？と聞かれ、しばらく母の顔を見つめてから「プリンしか出てこない時がある…」と、かなり勇気を出して伝えたのでしよう。母としては色々食べさせてもすぐに口から出してしまい、最後プリンなら食べてくれるから、おいしいプリンを探しては買い与えていたのですが、息子はプリンしか食べさせてもらえないから仕方なく食べていたのです、18年も…?!それで、どうして口から出してしまうのかと聞くと「食べたいのに出してしまう」らしいのです、食べたい思いが強いほど、反射で舌が押し出してしまうようで、5口6口と出しながらも1口飲み込めるようになるとそのあとは食べられるようになるようです。あとは、食べやすい硬さがあり、文字盤に、かたい・ちょうどいい・やわらかいという言葉を書き足して、指して伝えられるようになりました。

また、自分の体調を自分で伝えられるといいよと先輩から教わり練習していて、ある朝体調を聞くと「やすむ」と伝えてくれ、あとから熱が出てきたこともありました。自分の身体や病気に関心を持つようになり、インターネットで調べたものを母が読んで聞かせると、診察の時には、自分で発作の症状を伝えたり、自分の発作はどの型ですかと主治医に質問するようになり、びっくりしています。

2つめは、知らないことや間違えて覚えたこと（勘違い）が多いということに気がつ

いて、言葉の意味や色々なことに興味を持ち始めたことです。

外出の際、地下鉄で「バリアフリーになってないから大変だったね」と母が言えば、「ばりあふりー…のしつもん」としばらく考えながらさしてくれました。「バリアフリーとは何？」と言うことだったようで、「とはなんですか？」を教えると、その日から質問攻めがはじまりました。言葉を獲得し始めたのです。中学部のときに、交流新聞でユニバーサルデザインのすることについてコラムを一緒に作ったのに、当の息子は知らないままだったのがショックでした。今まで息子に説明を省略して出かけたり、やらせていたのだなと気づき反省です。前向きなのですぐに改めます！今までちゃんと教えてこなかったけど、耳で聞いて覚えているため、随分難しい言葉を使うこともあって、どこまで知っていて何が分からないのかを知る必要が出てきました。それで、教科書を読むことを薦められ、一緒に楽しく読んでいます。それから、先輩に日記がいいと教えて頂き、今日あったことを文にすることが難しく、耳で聞いて知っている言葉は使えるけど、日常を表現する言葉を知らないことに気がつきました。そして、書くときに、間違えたらわかっていないと思われるから間違えてはいけないと思っていたようで、書くのも慎重ですぐに手が止まってしまいました。両親で、間違えてもいいんだよ、パソコンだからすぐに消せるし、みんな間違えながら覚えるのだと言うと「まちがえてもいいんですね。どんどんかくようにします」と手が動き出しました。今では、本を読むこと、日記や手紙を書くことが楽しみになっています。

眼科でも、ひらがなの文字カードを近づけて視力検査をしてくださり、はじめは見えないことがわかっていないことと思われるのがいやだったようで検査を拒否したのですが、文字を間違えるのはわかっていないからではなく見えないから、と理解すると検査が受けられ、めがねをつけると「ら」、「う」もわかりましたが、裸眼では「ら」が「つ」に見え「う」も「つ」に見えたのです。

知らないことに興味を持ちいつでも聞いたり、間違えていることや勘違いしていることに気づき覚えなおしていく様子は、成長するうえであたりまえのことで、それができるようになって本当によかったと思います。導いてくださった先生方や先輩方に心から感謝しています。そして、これまでに息子に愛情を注いでくださった全ての方々のおかげで今があるのだと改めて感じ、無駄なことは何一つなかったと感謝の気持ちで一杯です。

筆談についての感想とこれから先の希望

A.M (本人10歳)

お母さんと筆談ができたことによって、自分の意見がしっかりとと言えるようになり気持ちが楽になりました。先に、先生と筆談ができるようになった時も、うれしかったけれど、お母さんとできるようになって、話すことが楽しくなりました。

筆談ができる前は、悲しい時代を過ごしました。気持ちが通じず分かってもらえない時もありました。今はすごく幸せです。だから、多くの人にやってもらいたいです。

私は、みんなができるようになることで、学校が変わって欲しいです。学校の友達と筆談で話がしたいです。これからはがんばります。

A.M (父)

筆談に対する印象

都内の養護学校に通う女兒(10歳)の父です。筆談との出会いから半年が経過しました。

他のご父兄からもよく同様のお話を伺うのですが、実際に娘と筆談ができるようになるまでは、やはり「信じがたい」、「本当なのだろうか」、「眉唾もの」といった程度の印象しか持てなかったというのが、正直なところです。

妻がいち早く筆談を体得し、娘自身の意思を間接的に伝えてくれるようになってからも、しばらくは懐疑的な見方しかできませんでした。今にして思えば、まさに汗顔の至り…

意を決して挑戦してみると、さほど難しいものではありません。掌上をすべる娘の指先には、彼女なりに精一杯のメッセージが込められており、別の生命体となって私の身体に乗り移ってくるような気がしたのです。そのときの言葉は「ばばすき(パパ好き)」「いつもありがとう」など、ごく簡単なものばかり。受け入れ側(私)のレベルを、きちんと押し量っていたのでしょう。

初めて父娘の対話を実現した翌日、娘は妻に筆談でこう伝えました。

「いつかパパとお話できるようになることを願っていました。

昨日パパと筆談できたので、すごく嬉しい。もっと上手になってください…」

不器用な父が意外にもすんなりと筆談を受け入れてくれたことを素直に喜び、さらなる上達をと願う娘の期待を裏切る訳にはいきません。

高いと思っていた敷居が思いのほか低かったのは事実ですが、第二段階へと進むハードルは結構しんどいような気がします。

筆談が持つ力には、もはや疑いの余地などありません。後は私自身の努力次第だということを痛切に感じている昨今です。

生活の変化について

「娘の将来はどうなるのか」「明るい未来など永遠に来ないのでは」

家庭内を暗い空気が支配していた時期も確かにありました。しかし…

「はじめの一步」を踏み出した瞬間から、娘との距離が一挙に縮まったのです。否、もともと存在しなかった距離感を勝手に感じていただけなのかもしれません。そうだとしたら、娘には申し訳ない気持ちで一杯です。

でもこれからは、筆談を通してずっと彼女とコミュニケーションを図ることができま
す。単調なことばのキャッチボールを早く卒業し、より高度な対話のごく普通に交わせるよう、私自身がステップアップを果たさなければなりません。

なかなか筆談読み取りの技量が進歩しない父を尻目に、すでに母に対しては、自作の詩を何編か発表するという段階まで来ています。そして、その創作意欲は止まるところを知らず、「近い将来には、長編の小説を上梓したい」との希望を持ち始めているとのこと。

家族中がそれを待ち望んでいるのはもちろんですが、それは同時に、同じ立場の子供たちにも夢と希望を与えることになるのではないのでしょうか。

限りない将来への可能性に向け、本人も、そして私たち家族一同も、希望に満ちた充実の日々を送っています。

「筆談と出会って」

T.A (本人)

(パソコンのスイッチによる聞き取り)

どうして伝わるのか不思議ですが、力をいれていないのに、字を考えていて、ここだ
と思っていると、あっています。びっくりしました。小さい頃から話しかかったので、
勇気が出てきました。人間として認められたような気になります。夢みたいです。理想的
な方法です。理解してもらえてうれしいです。未来が開けてきました。

わたしたちはみんな言葉を持っているということを知ってもらえてしあわせです。
勇気がわいてきました。私たちのことを未来に向けて飛び立たせたいと思います。

(筆談による聞き取り)

僕は筆談が頼りです。僕のことを知ってもらえるのは筆談です。僕も今までこのよ
うな経験がなかったので、はっきり言ってびっくりしています。

僕は、このままでいたくはありません。もっと言いたいことをはっきりとみんなに聞
いてもらいたいです。なぜかというと、今までは僕たちの意見がちっとも反映されてい
ないのです。いたるところで専門家ばかりが意見を言って、僕たちのことは無視されて
いました。だからここでははっきりと言いたいです。そのためには、学習会をもっと発展
させてください。内容のよいものにしないではいけません。だから、もっと話合いが必要
です。

これからの希望としては、もっとたくさんの人に、筆談ができるようになってもらい
たいです。おわり。

K園での学習会サロンに参加させて頂け、初めて筆談を知り唯々驚ろきました。子供が日常的な事をかなり理解していると思っはいましたが、養護学校では理解の困難なクラスに入っていましたし、学校以外に通った「T教育研究所」での学習も20才すぎには止めていたので、「学習」などんと諦めていました。筆談を通し子供の世界を覗くことができ「申し訳なかったなァ」という思いと「可能性が伸ばせるものなら」という希望を頂きました。「自分の周囲にはいつも沢山の友達がいる。真夏の月みたいに他の人は見えてないんだ」等と表現した時には、親がもっと理解者でいなくてとは反省しました。一番有難かったのは、入所施設の職員の方が参加して下さって理解度を認めて頂いたことです。施設内の生活が筆談により少しでも向上してくれれば嬉しいことです。筆談が学校や通所の場、生活で関わっている場にじわじわと浸透して行きハンディを持つ人達のQOL向上に役立つことを願って止みません。

おわりに

本ガイドブックを刊行する背景には、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。

これらのことは、平成元年以来、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において確かめられてきました。近年では特にSTAや筆談やパソコンでの文字や文章の表出の支援に関する多くの実践者（名人）や当事者との交流を通し、それらのことがより確実な事実として確認することができてきました。

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く、さまざまな子どもにも適応が可能であることは明白です。

これらの事実や特にSTAの方法に関しては、懐疑的である人々も大勢いると思います。しかし、そのような人々は、まず自分自身にこのような事実を否定しようとする力とはいったい何なのか、あるいはその力の拠りどころとは何なのか、ということについて、あらためて探ってみるべきではないかと思います。その結果に対して真贋という問題の立て方をする以前に、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ではないでしょうか。

現に、数多くのSTAなどを含む一連の表出援助の実施事例を通して、彼らの潜在的な表現能力の高さと、彼らのこれまでの常識とは異なる学習様式の可能性が示唆されています。

本書はガイドブックですが、マニュアル本のように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。読者自身で展開する教育実践という「表現」行動に関し、単にそのコツを示しているに過ぎません。

しかし、これらのコツを自在に操り、よりよい実践を行うためには、いわゆる技法の展開だけでは決して十分なものとは言えません。というのは、どんなに障害が重くとも、当事者は関わり手の障害観や人間観の深さを見抜いてしまう鋭い能力を携えているからです。私たちは当事者からそのような評価にさらされているのです。

このような人たちと関わっていく私たちには、障害や指導法等のさまざまな知識に加え、倫理学や教育哲学等に基づく私たち自身の内的な探求と、そのことを基盤とした当事者とのさらなる交流体験が必要とされるのではないかと、ということを申し添えておきます。

本ガイドブックの発刊に当たり、ご協力いただいた当事者とそのご家族の皆様、ならびに研究分担者・協力者の皆様に感謝を申し上げます。

また、実践研究の側面ですさまざまな知見を提示していただいた柴田保之國學院大學教授に感謝申し上げます。

研究代表者 笹本 健

笹本 健 (国立特別支援教育総合研究所)	I II III V	担当
徳永 亜希雄 (国立特別支援教育総合研究所)	IV	担当
滝坂 信一 (東京農業大学)	I IV	担当
河野 哲也 (立教大学)	II	担当
佐藤 利恵 (山梨県立あけぼの支援学校)	VI	担当
稲美 裕子 (新宿区立新宿養護学校)	VI	担当

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に —
<特に身体運動に重度の障害がある人への支援>

平成22年3月発行

このガイドブックは、科学研究費補助金の研究成果によるものです

研究期間 平成19年度～21年度

研究種目 基盤研究 (C)

課題番号 19530883

研究代表者 笹本 健

研究課題名 「重度・重複障害児の内的表現能力の脳科学的実証
とそれを促進する指導法の開発研究」