

重度・重複障害児の事例研究（第二十四集）

—— 生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える ——

平成13年3月

国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部

第二十四集の刊行にあたって

『重度・重複障害児の事例研究』の報告も二十四集を数える。

本年度は、『生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える』というテーマのもとで、事例研究を進めてきた。

重度・重複障害のある子どもたちの多くは、重度の運動障害や感覚障害などを合併することにより、日常の生活全般に、活動が大きく制約され、社会への参加が制限されやすい。とりわけ、コミュニケーションの面では、係わり手の側として、それらの子どもの表出の背後にある意図を読み取りにくいくこと、また子どもの側として周囲の状況を的確に把握することが困難であったり、自分の気持ちを周囲の人々に円滑に表出することが困難であったりすることなどにより、係わり手と子どもとの間の相互のやりとりが制約され、生活のひろがりに大きな障壁となる場合が多い。

本事例集では、係わり手側の姿勢を自らに問い直し、一人一人の子どもの障害の状況に応じたわかりやすい状況を整える工夫をすることにより、こうしたコミュニケーションの制約を軽減し、子ども自身が生活の中で自己決定し、より主体的に周囲の人や事物とかかわることができるような支援の在り方、その具体的な方法や内容について明らかにし、様々な場で重度・重複障害のある子どもたちと係わる方々の実践に資することを目的とした。

本事例集では、5つの事例研究が報告されている。今回、取り上げられた事例は、年齢も就学前の幼児から高等部の生徒までにわたり、障害の状態も様々である。係わりの中心となる場についても、聾学校、小学校の特殊学級、在宅訪問教育、知的障害養護学校、そして本研究所と多様である。こうした実践から、係わり手が考えを重ね、思いを重ねて、生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援の在り方を模索する過程で明らかになったことが、この事例集を読まれる方にとって、多くの示唆となり得るであろうと考えている。

本事例研究を進めるにあたり、ご多忙中にもかかわらず、事例報告をまとめて頂き、また貴重なご意見、ご指導を頂戴した別記の事例提供者並びに研究協力者の方々に、心より感謝申し上げる次第である。

平成13年3月

重複障害教育研究部長

後上鐵夫

目 次

第二十四集の刊行にあたって

研究の概要

事 例

1. ぼくと、手で話そうよ

——盲ろうの子どもとその仲間たち——

岐阜県立岐阜聾学校

今枝みどり 1

コメント 5

2. 伝え合って 分かり合って

——Bさんのよりどころとなるために——

川崎市立大戸小学校

加藤佳子 9

コメント 15

3. Rくんの世界の広がりを目指して

——微細な動きを通してのかかわりを中心に——

神奈川県立中原養護学校

齋藤憲子

服部基代乃

池田和夫 19

コメント 25

4. コミュニケーションのAくんへのスタンス

藤沢市立白浜養護学校

畠山善信 27

コメント 33

5. 遊びの中でコミュニケーションを支援する試み

重複障害教育研究部

石川政孝 35

討論 44

編集を終えて

研究の概要

本年度は、『生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える』というテーマをとりあげた。その趣旨については冒頭の「第二十四集の刊行にあたって」において後上研究部長が述べているので、ここでは繰り返すことを控える。

研究経過の概略は、次のとおりである。

平成 11 年 4 月から 6 月にかけて、事例提供者として、岐阜県立岐阜聾学校の今枝みどり先生、川崎市立大戸小学校の加藤佳子先生、神奈川県立中原養護学校の齋藤憲子先生、同じく服部基代乃先生、同じく池田和夫先生、藤沢市立白浜養護学校の糀山善信先生に事例提供を依頼した。各事例については研究部内で検討を加え、担当者を決め、研究の進め方について協議した。また、研究部からの事例についても、事例提供者を決定した。

7 月から 10 月にかけて、担当者が各事例提供者の所属機関を訪問し、指導場面を直接観察させていただいた。また、事例提供者とテーマに関する子どもとの接し方や今後の課題等について研究協議を行った。

そして 11 月 16 日には、本研究所において研究協議会を開催し、研究協力者である横浜市総合リハビリテーションセンターの畠山卓朗先生に加わって頂き、事例提供者および研究部スタッフが「生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援」に視点をおいて研究協議を行った。

平成 12 年 2 月から 3 月には、事例提供者より事例報告が提出され、それをもとにして担当者との間で検討が重ねられた。また、研究部の事例については 4 月に、研究部内で討論を行った。その概要をまとめたものについては、本報告の最後に掲載した。

以降、各事例について研究部で検討を加え、担当者からのコメントをつけさせて戴いた。コメントでは、各事例の「生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援」の捉え方や実際の係わり方の内容・方法をより明確にし、参考になると思われる点を指摘することに努めた。

以上のような経過から、「重度・重複障害児の事例研究（第二十四集）－生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える－」がまとめられ、平成 13 年に発刊のはこびとなった。

ここで、今回とりあげた事例報告について簡単に以下に紹介する。

事例 1 は、視覚障害と聴覚障害のある重複障害児であり、聾学校小学部の二年生の男児である。聴覚障害のある子どもたちの学校の中で、今枝先生は視覚と聴覚の二重障害のある子どもの「通訳者」としてクラスの友達との係わり合いを支援してきた。子どもたちに生活の場面ごとに係わり方のモデルを示し、「聞こえないこと」に加え「見えない」という状況を子どもたちに丁寧に説明しながら、係わる時の配慮やルールの必要性を子どもたちと一緒に考えてきた。今枝先生のひとり一人の子どもへの温かいまなざしに支えられ、生活を共にする子ども同士が「仲間」としてお互いに対等に係わり合いながら成長を共有していく過程が報告される。

事例 2 は、自閉的傾向を伴う知的障害のある小学校五年生の男児で、特殊学級に在籍していた。教室での様々な活動の文脈の中で子どもの心は揺れた。加藤先生は、子どものよりどころになるために、子どもを理解することに基本を置いた。そして、子どもの行動の背後にいる気持ちに思いを傾け、子どもにとって分かりやすい

状況を工夫し、安心できる関係を築こうとした。いくつかのエピソードをもとに、活動が広がり、深まる中で、子どもが分かるという実感をもち、それを相手に伝え、係わり手と子どもが分かり合う過程が報告され、子ども自身が主体的に生活に取り組む上で、これらのやりとりの広がりと深まりの積み重ねが、子ども自身の気持ちを調整し、揺れから自ら立ち直る力を育むことへの重要な支援になることが示唆された。

事例3は、肢体不自由養護学校の訪問教育を受けている小学部五年生の男児である。幼児期に脳炎による重度の後遺障害が残り、全身の動きを失った。入退院を繰り返しながらも、家庭で家族と共に生活をしている。経管栄養、頻回な吸引など、常時、手厚い医療的ケアが必要で、齋藤先生らは、訪問やスクーリングという形態により、本児が二年生の時から係わりをもち、子どもの僅かな反応や変化を観察しながら、やりとりの糸口を探り、その中からまばたきを使った応答に着目して、やりとりの基礎をつくった。

報告では、生命を維持するための医療最優先の生活の中で、身体への最小限に負担を抑えつつ、本児の微細な発信手段を活用したやりとりの展開、積み重ねの経過から、開かれた子どもの心の世界が豊かなニュアンスに満ちた作品を通して、家族とのやりとり、さらには自然や文化への繋がりへと膨らんでいる。

事例4は、知的障害養護学校の高等部二年に在籍する肢体不自由と知的障害のある男子である。糀山先生は係わりの当初、より適切なコミュニケーション手段の獲得を目指した指導プログラムを基に意気込んで取組を始めた。高等部という学校から社会への移行を教員として強く意識するのは当然のことである。しかし、その結果は二人の間に困惑の関係を生み、係わり手の空虚感、挫折感が残った。糀山先生は通じ合えない状態を直視する作業を始め、自らの視点を振り返る中で、家族の中での本児の生活に着目し、母親が本児に係わるスタンスや本児が周囲の事物に興味関心を向ける様子から学ぼうとした。係わり手自らが内を変え、スタンスを調整し直し、「子どもの今に大人が合わせ、子どもの心を支える視点」で再出発した取組の経過を報告している。

事例5は、通園施設に通う肢体不自由のある就学前の男児の本研究所での教育相談における報告である。4歳から5歳まで約2年間の相談担当者である石川との係わりにおいて、歩行器を使った移動手段を獲得することにより、探索活動が活発になり、子どもが活動のイニシアチブを取っていった。遊びの中で、研究所内の事物や人と係わり合う楽しさが、子どもの意欲的な活動を促し、子どもが家庭を含めた生活全体に主体的な活動をひろげていく経過から、コミュニケーション支援の内容と方法のあり方を検討した。

ぼくと、手で話そうよ

——盲ろうの子どもとその仲間たち——

岐阜県立岐阜聾学校

今枝みどり

1 はじめに

私達は毎日視覚や聴覚や触覚など様々な感覚を全て使って生活している。視覚を使って物事の変化や全体像を把握し、聴覚を使って言葉を覚え、コミュニケーションし、気持ちを育っていく。教えられなくても見て覚え、聞いて覚えていることは実に沢山あり、子どもが成長していく上で、視覚と聴覚が重要な役割を担うことは容易に想像できる。では、この視覚と聴覚にハンディがあるとしたら、その子どもは見える世界・聞こえる世界のことを一体どうやって知るのであろうか。

隣にいたはずの人がいつの間にかいな。たしかここにあったはずのものが無い。何がどうしてこうなっているのか、これから何があるのか、分からぬ。みんなは何を楽しそうに笑っているのだろう…。見え、聞こえている者が、そんな孤独感を真に想像することができるだろうか。

2 A君との出会い

私が現在担当しているA君は、生まれつき視覚と聴覚に障害がある。綺麗な目をした、ちょっと小柄の男の子である。「お姉ちゃんは大きくなって仕事して、結婚したら他の家に行く。」という話に涙顔になったり、訪問者には「家の近くにジャスコがあるか。タマコシがあるか。アピタがあるか。」と迫る。実に活発で、底抜けに明るい。十分に理解できていないと思われる状況でも、それなりに行動できてしまうため、A君の抱える困難さが周囲に理解されにくい程である。

A君が入学前にいた難聴児通園施設から「おそらく知的に遅れないだろう。」という申し送りを受け、数回の教育相談を経て通常の学級で生活することになった。視覚と聴覚にハンディがあるが、年齢相当の理解力があると思われたからである。そこで、私が個別学習担当兼一斉指導における通訳として、担当することになった。

A君のプロフィールは以下の通りである。

・生年月 平成3年8月

・性別 男

・家族構成 父、母、姉（中2）

本児（A君）

- ・生育歴 正常分娩。3～4ヶ月検診で視覚の問題を指摘された。
首のすわり5ヶ月。歩き始め1歳6ヶ月。
難聴発見2歳3ヶ月。補聴器装用開始2歳5ヶ月。
- ・教育指導歴 2歳8ヶ月から難聴児通園施設に週2回通園。平成10年から本校にて教育相談を受け、平成10年4月本校小学部入学。
- ・感覚面 聴覚障害（感音性難聴。平均右99dB左90dB）
視覚障害（両網膜色素変性症。両黄斑変性症。両高度遠視。推定視力両眼とも0.01。視野狭窄有り。中心に暗点があり、ドーナツ状に周辺視野が残っていると思われる。視覚については学年が低いことから判断しきれない部分がある。）
- ・運動面 特に無し。
- ・コミュニケーション面 接触手話・指文字が中心。

3 入学して

A君は入学当初、自分の周りの子どもが何をしているか気にし続けていた。「友達」という手話を連発し、「周りの子どもが何をしているか教えて。」と一日に何度も尋ねていた。「Y君が算数セットのブロックを並べているよ。」と伝えれば、自分も算数セットのブロックを並べ始める。「I君が数え棒を組み立てているよ。」と伝えれば、自分も数え棒を組み立て始める。「Yさんが折り紙を折っているよ。」と伝えれば、自分も折り紙が欲しいと要求してくる。とにかく、私が伝える周りの子ども達の様子を聞いて、常に同じ事をしようとしていた。

一方、周りの子ども達については、A君が近づくだけで逃げてしまう子や、A君がほとんど見えないということはどういうことか分からず、手をつないで階段を駆け下りてしまう子もいたが、教師の働きかけを見て、同じようにAくんに働きかけようとする子もいた。また、見えないA君が触ることによって、自分の作ったものが壊れてしまうから嫌だと言う子もいた。

4 「AくんはM園の時、悪い。」

(1) とても悲しい光景

MさんはA君と同じ通園施設M園から本校の小学部に入学してきた子である。ある土曜日のことであったが、その日は居住地校交流に三人の子どもが行っており、クラスはY君とMさんとA君の三人であった。生活科で植えるミニトマトとナスの苗を買いに行こうと出かけることになり、皆で靴を替えているとき、Aくんが手を伸ばして私を探そうとした。すると、たまたまそのA君が手を伸ばした先にいたMさんが体を曲げてA君の手を避け、その場から小走りに離れた。私達はその光景を見て言葉をなくし、目を疑った。入学してからA君の傍には必ず私がついているようにしていたので、A君が私を探すようなことがなかったのだろうか。そういう状況をそれまで見逃していただけなのだろうか。ただ、とても悲しい光景だった。そこで、担任の先生と相談して、「今日はY君はY先生と手をつないで行きます。MさんはA君と手をつないで、行きましょう。」ということにした。呆然とするMさんを残し、Y君の手を取って歩き始めるY先生。そして私はA君に「今日はA君はMさんと手をつないで行くよ。今枝先生はすぐ後ろを歩いて行くからね。」と伝えた。切羽詰った様子で、MさんはA君の手を取った。「手を握っているだけでは仕方ないよ。今日は苗を買いに行くんだから。Y君たち、もう行ってしまうよ。」A君の手をそっと持ちながら、おそるおそる歩き出すMさん。道中もそっと手を持った状態で歩いて行くので、Y君たちと離れそうになる。「ほら、Y君たち、行ってしまうよ。」慌てて歩く速度をほんの少し速めるが、また離れそうになる。前からくる自転車も避けられないのではないかと思うほど、緊張して歩いているMさん。A君が危なくないように歩くことが出来ないので、周りの自転車や歩行者や落ちている物や置いてある物などが心配で、自分がA君と二人で歩いた方がどれほど良いかと思うほどであった。この土曜日をきっかけに、担任のY先生と副担任のO先生と話し合い、A君とクラスの子ども達との良い関係を築くために努力していくことになった。

(2) 話す時のルール

A君は、手話を触って読む接触手話を使って会話をする。これは入学前の通園施設で身につけたコミュニケーション手段である。本校の大部分の子どもは手話と口話を併用しているので、A君にとっては周りの子ども達と直接話が出来る環境にある。

A君自身は見えにくいが周りの人は見えるので、A君と話をする時に何の前触れも無しにA君の手に触れ話を始める。だから当然A君も誰かに話しかける時、その相手の手を探して話を始めていた。A君は相手の手がどこにあるか

分からないので、まず手を伸ばして肩に触れば、そのまま肩、腕、手首とたどり手を探すしかない。給食中に隣の席に座っていた私は、スープを飲んでいる途中に話かけられこぼしてしまったり、魚や味噌あえなどを触った手で触れられるので、片方の袖はいつも魚の匂いがしたり味噌がついたりしていた。そこで、まず私が話しかける時には必ずA君の肩をトントンとたたき、A君に呼びかけるようにした。A君が私に話かける時も同じように、まず呼ぶ動作を促がしてから、私が「何?」と聞き返すのを待たせ、話を始めさせた。

その頃A君は友達の靴下が何色かということにとても興味があった。朝、まず友達の靴下の色を確認してから一日が始まるという感じだった。入学当初から、教師の働きかけを見て同じように関わろうという姿勢だったYさんが朝学校へ来て「おはよう。」とA君に話しかけた時、A君が突然しゃがみ込んでYさんの靴下を触り、顔を近づけて何色か確認したことがあった。さすがのYさんもこの時は「もう~、『おはよう。』って言ったのに、返事もしないでA君は何をしているの?」とつぶやいていた。A君はどの子に対しても同じように、朝話しかけられたらまずしゃがんで相手の靴下を見ていた。A君にとっては友達の靴下の色が気になる、だから見るだけのことである。が、見られる側の子ども達の方は見られることは構わなくとも、話しかけた時に返事もしないでいきなり足元にしゃがみ込まれることはどうも面白くなかったようであった。そこで、私とA君との間で作ろうとしていた話しかけ方の約束を、子ども同士でもできるようにまず子ども達全体に話をした。そして、どうやって話をするか見本を見せた後、傍について一人一人実際に行わせてみた。まずA君の肩をトントンとたたいて呼ぶ。A君が読み取る側の手に触れて自分が誰かを名乗り、話を始める。「Yだよ。おはよう。」という具合である。そして、A君にも「おはよう。靴下何色か見てもいい?」と言わせ、相手が「いいよ。」というのを聞いてから、見るように促した。A君にとっては何故こんなことをするのか不思議だったのだろう。見たいから見る。そのことの何がいけないのかなかなかつかめず、しばらくは話しかけられた時、そのまま黙ってしゃがみ込んで靴下の色を見ていたので、周りの子ども達に「A君に『話してからだよ。』って言って。」と促し、言わせるようにした。

また周りの子ども達に「A君にも伝えて。」とか「A君も呼んで来て。」と積極的にA君と関わらせていった。初めのうちは抵抗があった子どももいたが、何度も促がされ、隣で話し方のモデルを示し続けるうち、だんだん抵抗が無くなっていた。例えば、子ども達がじゃれ合うようにして遊んでいる時にA君が離れた所にいると、「Mさん、A君呼んで来て。」と頼みつつ私も一緒にA君の傍に行き、A君に気づかれないようにA君の肩をたたく真似をして、

Mさんに同じようにするように促す。そして、「Mだよ。一緒に遊ぼう。」と言うように促がす。A君の読み取る側の手に触れずに空間で手話をしている時には、A君の手を指差し、「この手に触らなくちゃ、分からなってしまう。」と触れることを促していった。たとえ私も言われるがままに話しかけていたにしても、自分が直接手を取って言ったことがA君に通じると、子ども達も嬉しい様子だった。

(3) なぜ噛んでいたか

二年生になったある日、ふと思い出したようにMさんが「A君は、M園（入学前に通園していた所）の時、悪い。」と言った。『何？何か悪いことをしたの？』と聞くと、「A君は、小さい子を噛んだから、小さい子が泣いたんだよ。」「いつのこと？」「M園の時、遊んでいる時、A君は積み木を持って行った小さい子を噛んだよ。」

私はA君が入学してくる前、M園に行った事があった。そして、A君が小さい子どもを噛むのを見たことがあった。しかし、けっしてやみくもに噛んでいたわけではないのだ。

私がM園を参観した時はちょうど親指導の時間帯で、子ども達数人がフロアーで自由に遊んでいた。絵本を読んでもらっていたり、ままごとをして遊んでいたり、先生と追いかけっこのようなことをして遊んでいる子もいた。A君は大型の柔らかい積み木のようなものを積み上げたり、並べたりして遊んでいた。その近くで遊んでいた子がふとその大型の積み木を一つ持って行った。A君は次の積み木を並べようとして、並べてあったはずの積み木がいつの間にか一つ無くなっているので、「あれ、おかしいな？」という様子。「こっちに転がったかな？」と思って探していると、また一つ積み木を持って行こうとする手に触れた。すかさずガブリ！ 噛まれた子は大泣き。A君は飛んできた先生に「ごめんなさい。」と謝らせられるが、積み木は無事に手元に残ったので満足そうである。

子ども同士がおもちゃを取ったり取られたりすることは日常茶飯事である。取られると嫌だから自分も取ったりしないで、「一緒に遊ぼう。」とか「貸して。」といった違う関わり方を覚えていく。誰かが黙って取ったとしてもそれを見ていたり、無いと思った時に周りを見渡せば誰かが持っているのが見えたりする。「取らないで。」「返して。」と言うことも覚えていく。しかし、ほとんど見えなければ、誰かが持っていたのかどうかさえ分からない。横に転がっているだけかもしれない。ほとんど聞こえなければ誰かの足音にも気づきにくい。Aくんにとっては、ある時忽然と積み木が消えるわけである。「おかしいなあ？」と思っている所へ、また次の積み木を持って行こうとする子どもの登場。返してもらうための手っ取り早い手段は噛むことである。そうすれば、たいていの相手は持っている物を手放す。A君にとっては大変有効な手段である。しかし、噛ま

れれば誰だって痛いから近づかないのが得策である。A君が噛むのも尤もなこと、同じ通園施設にいたY君やMさんがA君に近づきたくないと思うのも、これまた尤もなことである。そして、これは誰かが悪いとか、何が悪いとか、そういう問題ともまた違うことである。

5 仲間として

(1) 見えないことって、どういうこと？

一年生の頃は、食堂や体育館など他の場所に行く時に、「手つなぎ友達」と称して、二人づつ手をつながせて、移動していた。A君のペアはK君であった。A君はとても綺麗な目をしていて、ほとんど見えないという感じがしない。それなりに折り紙を折ったり、なんなく同じようなことができるので、自分達と同じという感覚をK君はもっていたようで、手をつないで階段を駆け降りようとしたことがあった。私達の慌てた様子に首をかしげるK君。「A君は見えないんだよ。」と言っても、すぐは分からぬ様子。「目を閉じて階段を走って降りること、できる？」「う~ん、危ない。」「そうだよ。A君と手をつないだまま、階段を走って降りないでね。」「うん、分かった。」「それから、階段の所はA君は手すりのある方にしてね。見えなくても、手すりがあれば安全に階段を昇り降りできるから。」「見えなくても？」「見えなくても階段は昇れるし、降りられるよ。」「ふ~ん。」しかし、手をつなぐ時にいつも右側とか左側と決めておいても、西側の階段を降りるか、東側の階段を降りるかによって手すりのある側が変わってくる。階段を昇り始めてから気づくような時もあったが、毎日のことなので、だんだん定着していった。現在はもう手つなぎ友達は卒業し、クラスで並んで食堂や体育館に行くことは無い。A君は白杖を使用し始めたので、子ども同士で手をつないで歩くことは皆無である。しかし、見えないから危ないことはあるけれど、見えなくても自分で出来ることははある、というA君に対する認識の初步の出来事であったと思う。

A君は自分の見えにくさと聞こえにくさ故に、周りの出来事を把握しにくい。誰かとぶつかった時、それは誰かがぶつかってきたのか、自分がぶつかってしまったのか状況が判断出来ない。そして、ぶつかられたかどうか気にしないという生きる術を身につけてしまっていた。子ども同士は教室の中やその他のいろいろな所で、わざとではなくぶつかってしまうことがよくある。A君が誰かにぶつかった時は「ごめんね。」と言うように促がすと、すぐに「ごめんね。」と言うことができるので、相手も「いいよ。」と許してくれて、事無きに終わる。しかし、例えばY君がA君にぶつかってしまった時、Y君が「ごめんね。」と言ってもA君には何のことか分からない。Y君に「A君は見えないから、Y君がぶつかったことが分からないんだよ。『僕がぶ

つかったからごめんね。』って言わなくちゃ。』と話し、「僕がぶつかったからごめんね。』とY君が言う。すると、A君はそのY君に言わされたことと同じことを、また繰り返して言うのである。お互いに『ごめんね。』『ごめんね。』と言い合っているうち、ぶつかったY君の方が『いいよ。』なんて許していたりして、状況が混乱してしまう。間に入つて『Y君がぶつかったんだよ。Y君が『しまった！』っていう方なんだよ。Y君が『ごめんね。』って言うんだよ。A君は『いいよ。』って言うんだよ。』とA君に説明をすると、ようやくY君に『いいよ。』と返事をするという具合だった。こういったやりとりはA君が状況判断しにくいことから、二年生の中頃まで、「ごめんね。」「ごめんね。』とお互いに謝り続けていたり、ぶつかった方が『いいよ。』となってしまうことが多かった。その度に『A君は見えないから、『僕がぶつかったんだよ。僕がいけなかったんだよ。』って言わなきゃ、A君は分からなきよ。』と相手の子どもに促がし続け、A君に対しても状況を説明することを続けた。私のそのA君に対する働きかけを見て、周りの子ども達も少しづつ状況を説明することが出来るようになってきた。

(2) 見えなくてもできる

聾学校の子ども達は、聞こえにくいとはどういうことか、毎日の生活の中で自分自身の障害について認識をしていく。A君の周りの子ども達は、自分自身の聞こえにくさだけでなく、A君の見えにくさについても考えなければならない。私達は見えにくく、あるいは見えないとはどういうことか何か事があるたびに説明し、どうしたら良いか考えさせたり、示したりしてきた。すると、だんだん子ども達の中から、「A君は見えないからできないよ。どうしたらいい？」という声が聞かれるようになってきた。そういうときはどうしたら良いか一緒に考えたり、教師から提案したりして、常にA君がクラスの一員として生活できるように心がけた。例えば、給食の配膳はこぼしたりするかもしれないから難しいけれど、牛乳パックを運ぶ係りなら出来るとか、盛り

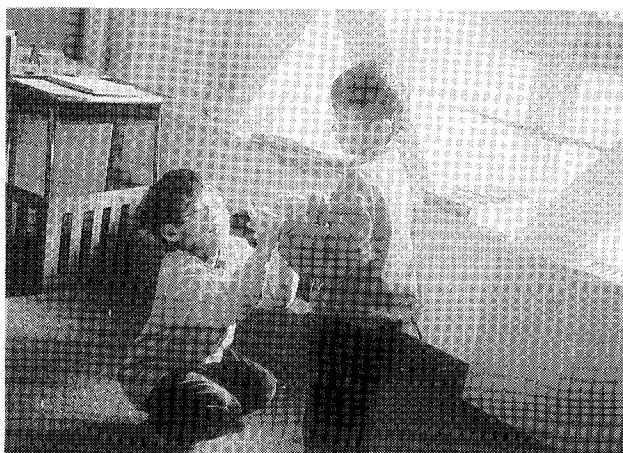


写真1 「ねぇ、何して遊ぶ？」



写真2 陽だまりの中で

付ける係りも付け方を工夫して教師と一緒にやれば出来るとか、黒板を消すことはできないけれど、ゴミを捨てに行くことは出来るなど。子ども達には「見えないから難しいこと」と「見えなくても出来ること」の区別がなかなか難しかったが、徐々に考えようとするようになってきた。教室で自分の机を運ぶとき、小柄なA君には楽なことではないけれど、見えにくくから出来ないことではない。A君が途中で休憩して机を降ろしていたとき、「A君、大丈夫かな。』と近くにいたK君に尋ねると、「A君は見えないけど、机を運ぶことはできるよ。』と答えた。K君は見えにくくてもA君には出来ることだから手を貸さないと判断したのである。

また、学年が上がり職員室の机列が変わったあるとき、子ども達と一緒に職員室に入る機会があった。「今枝先生の机、どこに変わったの？」「ここだよ。ほら、去年と同じコアラのティッシュケースがあるでしょ。』と言うと、K君が「先生、コアラ貸してよ。A君は見えないから、分からなきよ。』と私からティッシュケースを受け取り、A君に触らせ「去年と同じコアラのティッシュケースがあるよ。今枝先生の机はここだよ。』と説明していた。見えないけれど触れば分かる。だから触らせなくちゃ、とK君は考えたのだろう。

(3) ハンカチを投げつけたA君と周りの子ども達に課せられたもの

ある日の休み時間のことである。クラスの子ども達がハンカチ落としを始めた。「A君もやろうよ。』と誘われて、とりあえず輪になって座った。子ども達は一応ハンカチを触らせたりゲームのルールを説明したが、自分のことが先に説明不足のままだった。「あれだけの説明ではA君は分からなきと思うけど…。』と思いつつも、危険なことではないので、何かアクシデントが起こるのを待つことにした。すると、一人の子がA君の後ろにハンカチを落とした。隣の子が「A君、ハンカチあるよ！」とA君の手を取って

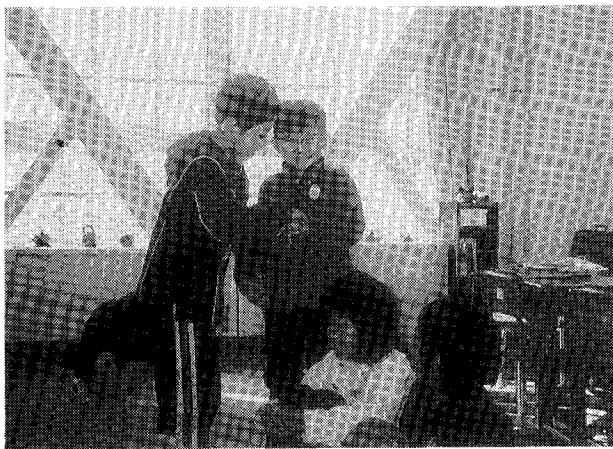


写真3 「誰でもいいからハンカチを落とすんだよ！」

ハンカチを触らせた。A君は座ったままハンカチの観察を始め、隣の子の方が焦って、「立って！」とA君に言った。とりあえず立つA君。「誰でもいいからハンカチを落とすんだよ！」この「落とす」という手話がハンカチを投げ捨てるような動作だったことも原因の一つだったかもしれない。というのは、A君は輪になって座っている一人の子の方に向かって、手に持っていたハンカチを力強く投げつけたのである。キヨトンとする子ども達。私は予想外のアクシデントに思わず笑ってしまった。「ハンカチを落とされた人がみんなの周りを走っていること、A君に言った？」「あ、言ってない…。」「見えないのだから、周りを走っていることが分からないでしょ。次の人にどうやってハンカチを落とすのか分からないから、投げたんじゃないの？」「あ、そっか…。」結局私がA君と一緒に座り、今誰がハンカチを持ってどこを走っているか、自分がハンカチを落とされたらどうするかなどを一緒に遊びながら説明し、それからはハンカチを投げつけることなく一緒にゲームを楽しむことができた。

また、図工で作った作品を並べておく適当な場所が見つからず、黒板の前にある机の上に一時置いておき、給食に向かったことがあった。A君は給食の係り活動に時間が必要なので、皆より先に教室を出ており、この机の上に一時作品が置かれたことを知らなかった。給食が終わり教室に帰って来てから、数人の子が追いかけっこのようなことを始めた。A君も一緒に走ろうとして作品が置いてある机にぶつかってしまい、作品が一つ落ちてしまった。幸い壊れた部分は修復可能だったが、周りの子ども達は机にぶつかったAくんに対して「だめだよ。」と言おうとしていた。私は「見えないA君がぶつかるかもしれないような狭い所で追いかけっこを始めた子は誰？見えないA君が机にぶつかるかもしれないってことは、周りの見える人が考えるべきことだよ。」と諭した。子ども達は、自分達が叱られるとは思っていなかったようだったが、子ども達に考えて欲しいことだと話した。



写真4 クラスの仲間と共に

6 おわりに

どの子もA君と直接話が出来るようになるために、触ることに対する抵抗感を無くすことから始め、長い間隣でモデルを示してきたが、少しずつモデルを減らし、まず子ども同士で話をさせるようにし、今では一年生の最初の頃が嘘のように、子ども達はごく自然にA君と手を取って話をしている。子ども達はA君に分かりやすい言い方をよく考えて話すときもあるし、自分の言いたいように言って全然通じないときもある。もう一度言いなおすときもあれば、私の方を見て助けを求めてくるときもある。今は教室に担任と私の二人が常にいるが、二年生という学年ならさほど不自然なことではない。しかし、これから学年が進むにつれ、子ども達は子どもだけの世界を築き始める。そんなとき、自分が話したことがA君に通じないからと話すのをやめてしまったり、分からなくても構わないという関係にはなって欲しくない。そして、A君が危なくないように自分達が気をつけるべきだという認識をもって欲しい。学習内容の違いが広がり、遊びの内容が異なってもやはりA君はこのクラスの仲間なのである。そのことを子ども達が今そのまま受け入れ続け、そして一緒に成長して行けるようにこれからも見守っていきたいと思っている。

なお、写真の掲載については、子ども達全員の保護者から了解を得ております。

コメント

盲ろうの子どもの生活の広がりに向けた

コミュニケーション支援

事例集では、様々な形でコミュニケーションについて考察がなされてきました。しかしこの事例報告は、これまであまり焦点が当てられてこなかったある重要なコミュニケーション

ションの領域をクローズアップしています。特に、視覚と聴覚の双方に障害を受けている盲ろうの子どもにとっては、生活の広がりに向けたコミュニケーション支援という点から、きわめて重要でありしかも困難な領域であると思われます。

これまでの多くのコミュニケーションに関する報告は重度・重複障害である事例が多かったためか、大人である係わり手と障害のある子どもとがどのようにコミュニケーションを創りあげていくかという、コミュニケーションにおける二者関係の領域に焦点が集中してきたように思います。特に多いのは、大人である係わり手の感度・読みとり・配慮・ゆとりなどが主要な課題となる、「母子関係」的・受容的・応答的なコミュニケーションと言っても良いかもしれません。

しかし、生涯にわたる生活を見通したとき、母子関係的なコミュニケーションを土台としながら、そこから敢えて離れ、さまざまな他者との関係におけるコミュニケーションを育むことが子どもの成長に必要になる場合があります。それらには、父子関係、きょうだい関係、異性関係、世話をする関係、仕事にかかわる関係など、いくつか異なる特性をもった関係があると思います。

この報告では、盲ろうの子どもが、同年齢の子どもたちとどうお互いを理解し、関係を創っていくかという領域に焦点が当てられています。前述の母子関係と対比するならば、「仲間関係」的なコミュニケーションで、対等性を大きな特徴とするコミュニケーションと言えるでしょう。

盲ろうの子どもたちは、言語や概念を獲得し、教科についての学習などをすることに、健常な子どもにくらべて遙かに多くの時間と配慮を必要としています。しかし、これらの学習を積み上げた盲ろうの子どもたちでも、集団に入り同年齢の子どもとの社会関係をつくっていくことには大きな困難があり、周囲の大人が意識的に支援をしていかない限り、同年齢の仲間との間に肯定的な関係をもつことができないままに、子ども時代を過ごすことになりかねません。

パーキンス盲学校のマイケル・コリンズは次のような趣旨の話をしています。(コリンズ、盲ろう児のための教育、盲ろう教育研究紀要5、2000)「教科以外に、盲ろうの子どもは、多くのことを学ぶ必要があり、アメリカではそれを「拡大カリキュラム」と呼んでいる。・・・例えば日常生活の自立訓練であるとか、社会性の訓練、つまり他の人々とどうやってコミュニケーションしていくか、というような技術も含めなければならない・・・。」

言い換えると、社会的な関係を学ぶことは、盲ろうの子どもにとっては、教科と同じように学校で学ぶ重要で欠くことのできないカリキュラムの一つであると見なすべきもと思われます。

周囲の子どもたちや自分の家族やあるいはテレビなどの場面を見て聞いて、社会的な関係を意図的な努力なしに学んでいく子どもたちと異なり、見えない聞こえない盲ろうの子どもは、一つひとつの社会的な約束事、どのような状況のときに何をするのか、立場が変わったときには対応も変わることなどを、具体的に学んでいくことが必要になります。私たちが意識しない内に、偶発的に学習してしまうことほど、敢えて取り出して教えていくということは、難しくなります。

この学習の難しさはもう一つあります。当の盲ろうの子どもに社会的な関係を具体的に教えるだけではなく、周囲の子どもにも、盲ろうという障害のもたらす特性と配慮を理解し、その盲ろうの子どもにどのように話しかけ、どのように係われば良いのかを学ぶ機会を用意していかなければこの社会関係の学習は成立しないという点です。教師や大人は、盲ろうの子どもを理解しようという意志をもって盲ろうの子どもに係わりますが、子どもたちはそのような動機付けを初めからはもたないため、教師が見本となる係わりを示したり、子どもたち自身が自ら考えて係わるよう日々の生活の中で繰り返し導いていく必要があります。

今枝先生の報告は、これらについて、生き生きと具体的な取り組みを示しています。お互いの話しかけ方のマナー、人を噛むことが盲ろうの子どもにもっている意味と噛まれた子どもにとっての意味、見えないからむずかしいことと見えなくてもできることの区別、人にぶつかったあるいはぶつけられた時の状況説明の大切さと謝り・謝られる関係、一緒にあそぶゲームの説明、状況によっては盲ろうの子どもがものを落として壊した時もその責任は周囲の子ども達にある場合があること等々。一つひとつのエピソードは、「盲ろう」という理解しにくい障害が、盲ろうの子どもにもたらす影響の現れを鮮やかに教えてくれます。それと同時に、盲ろうの子どもが学級にいるときに、盲ろうの子どもと仲間たちに提供すべき社会的な学習の範囲の広さと深さを示してくれるすぐれた実践記録になっています。

今枝先生および連携していた先生方の実践から学ぶことが多いのですが、この取り組みを土台から支えている岐阜聾学校の大切な条件も忘れてはならないと思います。その条件を改めて明示しておくことは、将来、同じような盲ろうの事例が現れたとき、学校としての取り組みを整備する上で、きっと役に立つことだと思います。

それらの条件とは三つあります。

一つは、この事例が主たるコミュニケーション手段としている手話と指文字が、学校においても使われており、学級の仲間と会話を交わす方法があったということ。

二つは、盲ろうの子どもを学級の仲間として同じ場で教育をしてきたこと。(教科によって個別学習は用意されている。)

三つは、同じ学級で一斉授業を受けられるよう、一斉授業のための通訳を確保したこと。

これら三つの条件は、かならずしも全ての学校で保障されてはいないのが日本の現状ですが、この事例報告で示されているように、盲ろうの子どもに優れた実践を行う上で不可欠な基本的な条件であることは明白です。このような条件が、この事例報告の成果をとおして、日本各地に広がることは、盲ろう教育の大きな支えになると思います。

最近、この報告に登場する A 君のお母さんがあるところに、彼の近況を記しているものを読む機会がありました。同じ学級の友達と遊んでいる内にケンカになり、いくつかのいきさつから相手に謝罪を強く求めたというエピソードでした。ケンカというコミュニケーションを学んだ A 君。仲間のなかでさらに生活を広げ、成長していくことでしょう。

(中澤 恵江)

伝え合って 分かり合って

—Bさんのよりどころとなるために—

川崎市立大戸小学校

加藤佳子

I. はじめに

私とBさんとの出会いは3年前、私が大戸小学校たんぽぽ学級に転任してきた4月のことだった。3年生になったBさんは、その年の1月に転入してきたと知らされた。にっこり笑うとともに可愛らしい表情になるものの、はさみで紙切りをしているときなどは、なんだか思いつめているような雰囲気を感じた。

Bさんは、ブランコを大きくこいだり、トランポリンで高く飛んだりと、体を使った遊びが好きだ。その活動は持続的なもので、気持ちの安定を求めているようにも見えた。また、肋木などの高い所に上がる・何度もトイレに通う・突然走り出すなどの行動は、Bさんの気持ちを読み取りにくいものについていた。

4年生も同じクラスになった。そして、はさみに熱中した。集団活動への参加を拒むことが増えた。教室からの飛び出しが多くなった。「なぜ……するんだろう?」という疑問を持ちつつ、関わりの糸口がうまく見つからず、「分からぬ」と持ちこたえる日々が続いた。

そして、5年生になったBさん。3年目にして初めてBさんの個別学習の担当となった私。ことし1年は、Bさんにとことん付き合って見ようと思った。こうして、Bさんの後方からついて行ったり、Bさんの横に並んでみたり、向かい合って表情を見つめたり、追い掛けたり、抱き留めたりの日々が続いていった。

とにかく、Bさんの気持ちは揺れやすい。その揺れる気持ちを読み取るのが難しい上に、Bさんからの思いを強く表す行動が時として激しいものであったりするので、関わり手としては対応を悩んでしまう。このように、一見対処が難しいと思われるBさんとのやりとりを振り返って、テーマである「コミュニケーション」について考えてみたいと思う。

II. 事例の紹介

事例：Bさん 小学5年生 男子 知的障害 自閉的傾向
家族：父、母、本人、妹

生活面：小学2年生1月より家庭の事情でS学園入所。

S学園からたんぽぽ学級に通っている。

日常生活のことはほぼ自立している。

行動の特徴：

- 体を使った遊びではブランコが好みである。5年生になって補助輪なしで自転車に乗れるようになった。また、「追い掛けてきて」とばかりに大人の方を見ながら駆け出すことがある。
- 手指の使い方は器用で、特にさみを使った活動が得意である。色々な素材のものを切ったり、マジックで線を書いて線通りに切ったり、切ったものをのりやセロテープで台紙に貼り付けたりする。
- 活動や状況を絵や写真と合わせた簡単なことばかけで、ほぼ理解していると思われる。また、ことばかけをしなくとも、他の児童に対する大人のことばかけに反応したり、場の雰囲気を察知して行動を起こすなど、状況をとても敏感に受け取っているところがある。
- 気持ちが揺れやすく、周囲の状況の変化や自分自身の状態に敏感で、いつもと違う状況に対しては、不安な表情で関わり手を見たり、その場を離れたり、高い所に上がったりする。また、身体的に不快と感じる時(かゆい・空腹・便意がある)に、トイレ通いや水分の多量摂取、ペーパーの便器つめなどをする。状況に対する不安から始まって、関わっている大人への思いを探る行動、さらに周囲の反応の大きさを求める行動へと行動が強まっていく傾向がある。
- 家庭や学園、学校からも抜け出し、ひとりで電車に乗ってしまうことがある。乗り継ぎがうまくいくと、次回からはほぼ正確に乗り継ぐことができ、新幹線にこれまでに4回乗っている。(車中または終点で保護されている。いわゆる無賃乗車で、人が引き取りに行くこととなる。)

コミュニケーション手段について：

- Bさんからの表現は、「ここ」と言いながら、やりたいこと・欲しいもの・困ったことを直接的に示すことが多い。指差しをしながら、関わり手をその場所まで引っ張って行ったりもする。
- 「はい」「やや(いやだ)」「ちょうどいい」「よーい どん」「よいしょ」「ここ」「いて(痛い)」「パパ」などのことばがある。
- 受け取り方としては、周囲の状況にとても敏感で、人の動きや表情から読み取ろうとするが多く、情報の選択がうまくいかずには混乱したり不安になったりするとこ

ろがある。

III. 関わり手の基本的な考え方

(1) 関わり手の姿勢について

- 気持ちが揺れやすいBさんに関わっていくときに、関わり手として次のような姿勢をとった。
- ・好きな活動に取り組んでいる時は、そばにいて見守るようにした。指示を減らしBさんの視線の動きに細心の注意を払い、気持ちの動きを察知し、Bさんからの要求や動きが出たら関わりを始めるようにすると、Bさんも関わり手である私に伝えやすいようだった。
 - ・次の活動が予定されているために、今やっていることを区切って欲しい時には、「誰と何をしに、どこへ行くのか」を絵に描いたり「お話カード（後述）」等で分かりやすく伝え、Bさんからの返事を待った。伝え合い、折り合いをつけていくことを大事にした。
 - ・「分かってくれる」という実感や「伝わった」という経験を多く共有することで、もっと伝えたいという気持ちが育ち、Bさんと関わり手の間に信頼関係のようなものが築けていければと願った。そして、Bさんが学校生活を送っていく上での、心の支えあるいは「よりどころ」としての存在になればと思った。
 - ・Bさんは学園で集団生活をしているので、家庭での生活とは違った心理的ストレスもあると予想される。学園との情報交換も積極的に行い、Bさんの生活全般を見渡した支援を行えるよう心がけた。

(2) 関わり手のコミュニケーション手段について

関わり手からはことばかけに合わせて「絵カード」や「写真カード」を用いることで、Bさんにとって分かりやすい状況を作り出すようにした。その場で、メモ帳に簡単な絵を描くことも行った。時計に興味を持ち始めた9月には、一日の予定表に時計の欄を付け加えた。

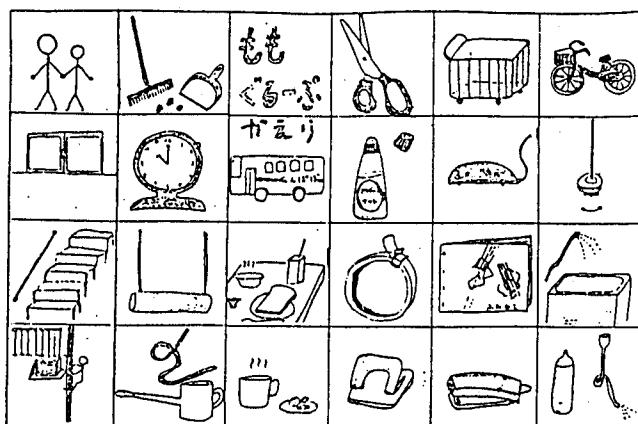


図1 お話カード

また、「お話カード」（図1）を常に携帯し、やりとりが明確なものになるようにしてきた。今では、この「お話カード」は、Bさんと関わり手との間の確認手段から、Bさんが他の大人に要求を伝えるための伝達手段へとなりつつある。

しかし、絵や写真に表しにくい「気持ち」や「不安」などをどう伝え合っていったらよいのかは、今後の関わり手の課題として残っている。

(3) 関わり手の願い

- 気持ちの揺れやすいBさんには、
- ・激しく乱れるような揺れはなくなっていて欲しい。
 - ・揺れてもなるべく小さいものにしていて欲しい。
 - ・揺れても立ち直れる力をつけて欲しい。と願っている。
- それには、まず関わり手がBさんにとって分かりやすい状況をつくることが前提となる。分からないことでの不安が気持ちの揺れにつながることが多いと思われたからである。

それと同時に、5年生という「生活年令」や学園で「集団生活」をしていることからくる「心の揺れ」への配慮も必要だと考える。

そして、Bさん自身が「よりどころ」にできる人（キーパーソン）を支えに、まわりの世界に関わっていく経験をたくさん積んでいて欲しいと願っている。

IV. 関わりの実際：《気持ちの揺れに視点をあてて》

(1) Bさんのあしあと

Bさんがどんな生活をたどってきたかを把握することで、気持ちの揺れの背景を探り、よりBさんを理解することに近づけるのではないかと思い、そのあしあとを見てみることにした。

Bさんの転入（2年生）

転入してきたBさんは、とてもお行儀が良くて、きちんとしていたそうだ。そして、ある日の給食では「なんとしても食べないといけないと思うようで、『残してもいいよ』と言っても、泣きながら1時間かけて全部食べた。」という記録があった。その時の担任に話を聞くと、とにかく『いやです。』と言ってもいいんだということを知って欲しい」と思ったそうだ。学校も生活の場所も一度に変わってしまったBさん。とても緊張していたと容易に推察できる。

そんなにまわりくどくしなくても伝わるよ（3年生）

スイングホースやターザンロープに乗って大きく揺らし、トランポリンも天井に届くほど飛びはねる。プレイルーム

の中で思いきり体を動かしていたという印象が強い。でも、「(関わり手にとって)理由の分からぬ感情や情緒の乱れがあるようだ。」と記録に記載されていたり、Bさんの行動から、「何かを分かって欲しいという訴えがあるようだ。」と、その時の関わり手は受け取っている。

不安定のパロメーターはトイレ通いで、時にはトイレにたてこもり、ペーパーを丸ごと便器に詰め込むこともあった。

また、不安定な時のみならずうれしい時にも情緒の針が大きく振れた。週末帰宅でお父さんのお迎えがあると、うれしさのあまり壁を蹴ったり、担任に後に隠れたりする。とてもオーバーリアクションだったことを記憶している。

この頃から、好きな食べ物は「もっと欲しい。」好きでないものは「もういらない。」とはっきり表現できるようになった。

「一緒にいてもいい? 困った時には手伝うよ!」(4年生)

活動の中心は「はさみ」になった。日めくりカレンダーを1枚ずつ、数字の外側2mmくらいのところをフリー ハンドでどんどん切る。たまたま数字をノートに貼りつけることを提案してみると、受け入れてくれた。そのうちに、Bさんも自分で貼るようになった。

Bさんからの要求が活発になったのは、数字切りに伴うものだった。「コピーをとって、セロテープがなくなったよ、糊を下さい、プレイルームで切りたい等々。」それらに丁寧に応じていくと、Bさんからのメッセージがより明確なものになっていったように思われる。

しかし、もう一方で、Bさんの動的活動はますます派手になっていった。窓からの飛び出し・雨桶登り・机の引き倒し・洋服の引き裂き。不安な表情をしながら、あるいはニヤッと笑いながら……。その真意を推察するには、その場の対応だけではできないことを痛感した。クラスの大人4人のうち誰かしら必ずBさんに付き添うようにし、Bさんにすぐ対応できるようにした。そして、Bさんの行動は、すべてBさんからのメッセージと受け止め、「だいじょうぶ、みんなBちゃんの味方だよ。困った時には手伝うからね。」という姿勢で接していくことを確認しあった。

ところが、この年の2月、Bさんはひとりで(無賃乗車で)新幹線に乗り遠出をしてしまった。その行動力に驚かされるとともに、Bさんのことばにならない大きな訴えを示されたような気がした。学園・家庭・学校の連絡をさらにとしていくことを再確認した。

「だいじょうぶ、一緒にいるからやってごらん」(5年生)

5年生に進級したBさん。補助輪なしで自転車に乗れるようになった。通常級校舎への駆け出しも多く、戸外での活動も増えてきた。暑い時期にはお風呂遊びや水遊びをやりたいと、カードで伝えてくるようになった。また「は

さみ」の活動は減ってきて、「場つなぎ」の感が強くなってきた。

一方では「～がいやなんだよ。」と泣き声を出して、時にはその場に寝転んで訴えることがあり、大人の入れ代わりや友達の介入の時に多く見られた。状況の説明を丁寧にしたり、「だいじょうぶ、平気だよ。」とあっさりとした声かけで見守っていると、「はい。」と言って自分で立ち直ることもあった。

また、運動会・交流・集会などの集団活動も「やや！」と誘い掛けに拒否の返事が多い。そんな時は少し時間をおいて、もう一度誘ってみることにした。「ずっと、かとうせんせいといっしょだから、いってみようよ。」というよう。すると、くおんぶしてくれるなら、いってもいいよ>と私の背中に手をかけてくるようになってきた。集団活動の中でも、戻るところ・よりどころとなる人がはっきりしていればだいじょうぶなどと、Bさんが教えてくれた。運動会の80㍍走も、中学との交歓会も、全校集会の肩つなぎゲームも参加することができた。

こうしてBさんのあしあとをたどってみると、関わり手がどれだけBさんことを理解できているか、また理解したことをどれだけBさんに返し、確認し合えているかが重要なポイントに思えてきた。

その場だけでは解決できない、延々と続くやりとりの中で初めて築き上げられる「関係」。やはり、どっかりと腰を据え、ゆったりと、穏やかに、明るく付き合っていくこうと思った。

(2) 気持ちの「揺れ」をめぐってのエピソード

しかし、関わり手が良かれと思ってはたらきかけたことが、Bさんの状況に合っていないかったり、そのことをきっかけに逆に動搖を引き起こしたりすることもあった。「なぜうまくかみ合わないんだろう……。」と、一日の記録を書きながら反省することも多々あった。そこで、

気持ちのゆれやすいBさんとの関わりを通して

- ・なぜ気持ちの揺れが起きるのか。(エピソード①)
- ・気持ちの揺れを減らしていくには、どうしたらよいのか。(エピソード②)
- ・実際に気持ちが揺れたらどうするのか。(エピソード③)
- ・活動の深まりと広がりとの関係はどうか。(エピソード④、⑤)

という観点で、Bさんとのやりとりを振り返ってみようと思う。その中から、何か手がかりを得られればと思う。

<エピソード ①> たくさんの視線を浴びて:『せんせい、たすけてよ……。』

今日はBさんの個別学習の授業研究の日。

お客様が朝から来られ、授業の様子をビデオに撮られたりと落ち着けない状況のBさん。逃げ込むかのように教室で「はさみ」の活動を始めた。周囲の雰囲気を察知し、一度プレイルームに行こうとするが、うまくきっかけをつかめなかった。もうそろそろプレイルームに行ったほうが、安定して活動ができるのではないかと思い、「プレイルームに行ってもいいんだよ。」と声かけをした。その途端、ごみ箱を引き倒し、その場に寝そべって泣いてしまった。「あー、わたしの一言が……。」Bさんは気持ちを落ちさせようと必死だったのに。Bさんからの動きを待つてれば良かったのに反省したのだった。

その後Bさんはブイ！と廊下に出て行き、ホールに置いてあったローリングカーに乗ることにした。私が後からついてきているのを感じていたのか、すかさず引っ張ることを要求してくれて、新しい活動を開始することになった。

とにかく、たくさんの人たちに見つめられ、かなり緊張していたBさんだった。そして、関わる私も、授業研究ということでの緊張があった。Bさんに寄り添っているつもりでいても、実はBさんの心の揺れを的確に把握できていなかったということになる。いつもと違う状況、とりわけ見なれない人や場所に対しては、かなりの緊張があると思われる。このエピソードのように、いつもはいない人に行動を見つめられる緊張と、よりどころとなるべき関わり手が、的はずれな声かけをしたことが重なって、Bさんは耐えられなくなった。きっと『せんせい、たすけてよ。』と訴えていたのだと思う。

<エピソード ②-1> 分かりやすい状況づくり

分かりやすい状況とは、“目で見て分かる”ことが大切な要素だと考える。話すことばのみでは“何か”を要求されているということは分かっても、“何を”要求されているのか明確につかめない危険性がある。

そこで、5月半ばから、(図1)のお話カードを取り入れてみた。Bさんが真っ先に指差したのは、セロテープだった。また、次の活動は何にしようかと相談する時にも使ってきた。

カードの中の絵は、その時のBさんの活動に合わせて入れ替えていった。

しばらくの間は、Bさんと関わり手の間でのやりとりで使っていたが、使い方を少し広げてみることにした。例えば、Bさんから「セロテープが欲しい」と伝えられた時に、「一緒に職員室に貰いにいこう」と提案した。

職員室にいるA先生にBさんから伝えるように支援した。「だいじょうぶ。A先生にお願いしてみようね。」すると、ちょっと不安な表情をしながらも、テープの欄を指差しながら「ちょうどいい」とはっきりと伝えることができた。

A先生からテープをもらい、ほっとした表情で教室に帰って、早速工作に取り組んでいた。「Bちゃん、ちゃんともらえたね！」「はい！」関わり手としての私の役目は、こうした場面でBさんの後に回り、Bさんが関わりをもっていく時の支援者となることなのだと思う。

<エピソード ②-2> 分かりやすい状況づくり

1学期の後半は、Bさんの駆け出し・追い駆けっこが繰り返された時期だった。雨桶をスルスルと登って、大人が追い付いてこれない方法を探っているかのようなところもあった。やっとのことで教室にもどってきて、すぐにまた窓から飛び出して……。どうしたら良いのか、Bさんは何を求めているのか、本当に分からない日々だった。

2学期が始まった2日目。とうとうBさんは、学校から飛び出した。最寄りの駅から電車に乗って乗り継ぎ、なんと新幹線の車中で保護されたのだった。とにかく、このままではいけない。なんとかしなくては！なぜ走り回るのか、飛び出すのか分からなしままだったが、Bさんの安全確保を最優先に次のような「Bちゃんと先生のやくそく」を提案した。

- ・せんせいといっしょに手をつないで。
- ・窓からは出ません。
- ・追い駆けっこより楽しいことをしよう。

またもう一方で、Bさんに分かりやすく状況を整えなければならないと考えた。窓や雨桶、階段下で、「ここはいけません！」と立ちはだかり「行動を止める」のではなく、何かBさんが見て分かるようにできないか……。他のクラスの担任からのアドバイスで、カードを貼っておくことにしてみた。

Bさんが行きそうになつた時あくまでもBさんの側に立ち、「ほら、ここはいけませんって書いてあるよ。」とことばを添える。Bさん自身が確認できるように援助するのが、関わり手の役目なのだと考えた。

2学期後半には、Bさんの方からカードを指差して「ここは、行かないんだよね」と確認てくるようになってきた。



このエピソードに示した関わり合いを通して、気持ちの揺れを減らしていくには、状況を分かりやすくしつつ、もう一方で安心できる関係を築くことが必要だと考えるようになった。Bさんは、同じクラスにいて3年目になる私の

存在を、何か言えば応じてくれる人と思っていたかもしれない。

<エピソード ②-3> 安心できる関係を築く

1)『運動会に参加したよ』

朝からソワソワ。窓から飛び出し。やっぱりいやなのかな？でも思いきって切り出してみた。「今日はずっとかとうせんせいといっしょだよ。いっしょにがんばろうね。いやになら、教室にもどってお茶を飲もうね。パパにBちゃんが走るところを見てもらおうね。」と。

Bさんは顔を隠しつつ私と手をつないで、開会式の場所に行った。そして、水分補給やトイレで息抜きをしながら、種目に参加することができた。

2)『あーっ。ぼくが運動会に出た運動場だ。そうだよね、せんせい！』

駆け出すBさんを追い掛け、屋上に辿り着いたBさんと関わり手。ジーッと運動場を見つめていたBさんが、関わり手の方を振り返って、「ここ」と運動場を指差した。<きっと、運動会の日のことを言っているんだ>と思った。「そうだね、Bちゃんが出たところだね。パパに見えてもらえたんだったよね。」と言うと、Bさんは「アイ！」とうれしそうに返事をしてくれた。

これは本当に、<伝え合い、分かり合えた>と思えたエピソードだった。また、6月半ばから、朝の迎えから午前中の活動には、私が付き添うようにしてみた。Bさんにとって「今日は誰と一緒に？」という心配もなくなったかと思う。安心できる関係を築くことは、「私が受け止め」「よりどころ」となってはじめて始まるもので、ゆったりと関われる時間のゆとりをもつことが必要だと考える。今は、通じ合える実感をお互いにもっと共有できればと願っている。

<エピソード ③> 気持ちの揺れが起こったら

1) 下校時間が近づき、「そろそろ帰る時間になるよ。」ということばかけに「やや！」という返事。ブランコにしがみついたり、棚の上に上がったりして、「いやだ」を伝えてくる。「そうだよね、もっとたくさん遊びたいよね。」と、まずBさんの気持ちを代弁し、受け止めるようにしてきた。

2) 検診でお医者さんが教室に入って来られた時、アコードィオンカーテンの上に上がろうとした。「だいじょうぶ。お医者さんだよ。お話をだけだよ。」と声をかけると、途中から降りてきた。

3) 突然駆け出そうしたら、体ごと抱き留めてその場に座り、理由が推察できる時には、不安になった状況を説明する。あるいは「Bちゃんと先生の約束。手をつないで一緒に行こうよ。」と話す。等々その場の状況を見ながら、対応してきた。

この関わりのなかで、気持ちの揺れを小さい幅にしていく方向と、Bさん自身が気持ちを調整しながら立ち直っていく方向は同じ向きだと思うようになった。

またBさんと気持ちが通じてくるにつれて、Bさんの方から体を寄せてくることが増えてきた。おんぶして欲しがったり、背中に顔を付けてきたり、膝に腰掛けてきたり。そんな時はギュッと抱き締めた。スキンシップを求める気持ちは、安心したいという要求だと思う。不安になった時ほど、そのことは必要で、小学生の内にしかできないと思われるこうした関わりも大事にしたい。

<エピソード ④> 活動の楽しさをとらえ直す

はさみで紙を切っているBさんの表情を見て、あるいは、Bさんの活動に付き合っていて、「どうも楽しんでやっているのではない」ような印象を受けることが少なくなかった。

Bさんの様子を見ていると

- ・ それ自体を楽しんでいる。
- ・ 他にすることがなくて、とりあえずやっていよう。
- ・ 不安を紛らすかのように一心に行う。等が考えられるので、Bさんの気持ちの状態をていねいに理解することが必要であると改めて思った。

<エピソード ⑤> せんせいにもかけちゃうぞ！

この日元気よく登校してきたBさん。さて、水遊びかな？と思って見ていると、やっぱりホースを持って「テラスに行きたい」と伝えてきた。

「今日も暑いね。」=「はい！」

「やっぱり暑い時には、水遊びだよね」=「はい！」

ホースを連結したり、ジョーロを使ったり本当によく工夫するBさん。そして、ホースの口を持って上に向かふかと思うと、それを頭の上に持つていて、水を浴びだした。もうBさんはビショビショ。そのホースの先を私に向けて水をかけてきた。「キャー、Bちゃんやめてー。つめたーい。」と騒ぐ私に、Bさんはケタケタ笑い大喜び。本当に一緒に楽しんだ水遊びだった。

そばにいるだけで良い時、何か声をかけて欲しい時、手伝って欲しい時、一緒になって楽しんで欲しい時……。Bさんの活動に付き合っていて、その時々で微妙に要求が違っていることに気がつく。活動が深まり、広がっていくことと、Bさんとのやりとりはつながっていて、さらにそれは、気持ちの安定にも大きくかかわっているということができると思う。

V. 考察と今後の課題

こうして、Bさんの気持ちの揺れに視点をあてて、その関わりを据え直してみると、Bさんの気持ちが揺れた時の行動が、《思いを強く表すものだ》ということがはっきりしてきた。そして、関わり手が《どう受け止めていくのか》ということも、自分への課題として認識してきた。

(1) なぜ、気持ちの揺れがおこるのか

Bさんの気持ちの揺れの要因を、日々の記録から起こしてみると、下記のようにまとめられた。

- ・見慣れない人の来訪や集団活動の行事など、いつもと違う状況によって
- ・周囲の大人や友だちの動きやことばかけを強く感じ取ってしまって、また、付き添っている大人が入れ替わるのをきっかけとして
- ・身体的に不快と感じることを強く意識することによって例えば、空腹・便意があるのになかなか排便できない・アトピーでかゆいなど。
- ・自分のやりたかったことが実現できなかったり、途中で止められた時
- ・以前にあったこと、やってしまったことが思い出された時、そのことを再現するかのように、同じことを繰り返す。

その他、どうしても理由が推察できない時もある。

なぜ気持ちが揺れているのかを分かることは、Bさんとのやりとりをしていく上で、どうしても必要なことだった。

(2) 気持ちの揺れを減らしていくために

分かりやすい状況を用意し、安心できる関係を築くことで、少しでも揺れを減らしていきたいと考えてきた。その上でBさんとの関わり（コミュニケーション）をもつていく時に気をつけたことは、

- ・Bさんの視線の動きに細心の注意を払い、気持ちの動きを察知する
- ・分かりやすいやことばかけをし、Bさんからの要求・動きを待つ
- ・ゆったりと安心できる雰囲気を作る
- ・大人の入れ代わりを最小限にする
- ・予告や状況を伝える時の、ことばの内容やタイミングに注意する
- ・以前にやったことで気になっていることを再現している時には、その行動の裏にある真意を捉えるようにする
- ・伝えようとしていることに対して、分かろうとする姿勢を持つ

ということである。

このように、関わり手側のポイントを整理してみると、

さらにBさんのひとつひとつの行動が、分かりやすいものになってきた。

(3) 気持ちの揺れが起こってしまったら

2学期後半になると、飛び出しまはほとんど無くなり、安心して活動に取り組むことが増えてきた。激しく揺れていた頃からすると、表情も穏やかになり、やりとりもしやすくなってきたように思われる。

しかし、学園から飛び出して電車に乗ってしまうなどの行動は依然としてあり、気持ちの揺れが無くなつたわけではない。何かのきっかけで、強く・激しい行動に結びつきやすいBさんである。そこに関わる私の役目は、「支援者」となることかも知れない。Bさん自身が気持ちを調整し、立ち直る経験を重ねていく過程を見守り、そこへの支援を惜しみなくしていくこと。このことこそ、気持ちの揺れやすいBさんの＜生活のひろがりに向けたコミュニケーション＞支援であると思われる。

(4) 活動の深まりと広がり

活動の深まりは、気持ちの安定に深くかかわっている。活動に集中している時のBさんは、気持ちの揺れが少なく、伸び伸びと取り組んでいる。そして、活動の広がりは、これからBさんの生活をより豊かなものにしていくためにも、大切な視点だと考える。

また、もう一方で、＜活動の深まりと広がり＞は＜Bさんと関わり手のやりとり・折り合いの深まりと広がり＞へつながっているということが言える。

2学期後半、Bさんの方から「～なんだよ」と身振りで伝えてくることが増えてきた。ほんの一例を挙げると、

＜口元を触って＞

「おやつをいっぱい食べたんだよ。」

＜腕を擦って＞

「手を上に上げていたから、だるくなったよ。」

＜お尻をペンペンとしながら＞

「ひとりで電車に乗ったから、怒られたんだ。」がある。

もっともっと、色々なことを伝え合っていきたいと思う。それはBさんの楽しめる活動に寄り添いながら、そこでの活動が深まっていくと、伝えたい・分かって欲しいという気持ちが高まりより活発になっていくからだと思う。＜伝え合うことから分かり合え、分かって欲しいから伝える＞のであり、一方通行ではなく、Bさんと関わり手がお互いに伝え合える関係をめざしていきたいと考える。

(5) 今後の課題

Bさんとの今年度一年間の関わりを振り返って、どうしても大きな課題として浮かび上がってきたのが、「活動や関わりの中に社会的ルールをどう取り込んでいくか」とい

うことである。

「飛び出して電車に乗ってしまう」という4年生の冬から始まったこの行動は、Bさんからの強い訴えと捉えられる。また、実際に「ひとりでも電車に乗れた。乗ったら楽しかった。」という思いもあるかもしれない。しかし、どんなトラブルに巻き込まれないとも限らない。行動力がついてくることと、安全に生活するということを結びつけ、「生活のやくそく」をどう作っていくか、家庭と学園と学校で連絡を取り合っているところである。Bさんを取り巻く周囲の大人が、共通理解を深めていくことも、さらに重ねていかなければならぬ課題だと考える。

また、気持ちの揺れやすいBさんに、「気持ちを調整する力」をつけて欲しいと願い、そこへの支援をしていくことが、関わり手の役目と考えている。それと同時に、Bさんと関わり手が向かい合ったやりとりばかりでなく、周囲の大人や子どもとの関わりも積極的に支援していきたいと考える。秋に行なわれた2泊3日の「自然教室」では、5年生の児童に交ざって活動し、交流を十分に楽しんでいた。気持ちの揺れはありつつも、活動を楽しむほうが魅力的だったのではないかと推測している。

「Bさんのよりどころ」から「周囲の人とのやりとりの仲介者」へとその役割を発展させていく方向で、関わり手の姿勢についても考えていきたい。

「Bさんのことを分かりたい」と思い続けた一年。抱えきれないほどの生活の重みを代わってあげることはできなければ、Bさんのちょっとした支えにはなることができたかも知れない。たくさんの「やりとり」や「折り合い」の経験を通して、「立ち直り、調整する力」を自分のものとしつつあるBさんに、頼もしさを感じている関わり手である。

コメント

実践が究める子どものコミュニケーション

— 加藤先生の報告に寄せて —

たんぽぽ学級とは

まずははじめに大戸小学校たんぽぽ学級について紹介しておこう。たんぽぽ学級は、障害が重い（重度・重複障害）子どもを対象にした特殊学級である。この実践が取り組まれた平成11年度には、大戸小学校には知的障害、肢体不自由、病虚弱、難聴、言語障害、情緒障害（2学級）の特殊学級（計7学級）があり、25人の児童と11人の教員と9人の介助員とで構成されていた。2台のスクールバスをもつなど、全国でも珍しい特殊学級であるといえる。小さな養護学校なみの規模であろうか。川崎市には小学校が114校あるが特殊学級設置率は実質的に100パーセントで

あり、たんぽぽ学級は大戸小学校をはじめとして4校に設置されている。たんぽぽ学級の設置は昭和54年の養護学校教育の義務化に先んじて昭和44年にまず大戸小学校に設置され、現在は4校設置されている。小学校階段の年齢では障害が重くとも出来る限り地域の小学校で特殊教育が受けられるように、という川崎市の行政が生んだ学級ということができる。

大戸小学校たんぽぽ学級での

「コミュニケーション」への取り組み

大戸小学校たんぽぽ学級では、コミュニケーションをめぐって平成5年度からこれまで8年間にわたりその時々にサブテーマを掲げて、学級をあげて取り組んできた。

少し長くなるが、大戸たんぽぽのコミュニケーションへの取り組みの要点を「平成11年度重点研究報告書くいきる力を育むコミュニケーション—安心できる関係・通じ合う喜び・あたたかなやりとり—」から引いてみる。

1) 平成5年度以降の取り組みにより、子どもが生き生きと活動していくためにはただ単に活動の成否を問うではなく、活動の始めから終わりまでのなかに、関わり手と子どもとの間にどのようなやり取りがあり、活動があったかを検討する必要があることが分かってきた。そこで、

2) 研究は、ア：関わり手の姿勢について、イ：コミュニケーション手段について、ウ：コミュニケーション行動を活発にする活動や内容のそれぞれに焦点を当てて取り組んできた。

3)さらに平成10年度からは、「読み取り」「やり取り」「折り合い」という視点を加えて取り組んできた。

ア：関わり手の姿勢とは、コミュニケーションは子どもとその関わり手の間で成立するものであるから、成立するための要素をどちらか一方に負わせるのではなく、相互の課題として捉えることで、コミュニケーションの力が未熟な子どもたちに対する関わり手のあり方を考えていく、ということである。

イ：コミュニケーション手段とは、コミュニケーションを成り立たせる手段について、共有するためにはどうすればよいのか、また、より便利で確実なコミュニケーション手段を共有するためにはどうすればよいかを考える、ということである。

ウ：コミュニケーション行動を活発にする活動や内容とは、活動のないところでコミュニケーションを成立させることはできず、コミュニケーションの充実は活動の充実とともににあることから、子どもと共に感できる活動を工夫しその手がかりを考えることである。

「読みとり」とは、子どもが伝えようとしている何かを関わり手がわかるようすることであるが、子どもの実態やそのときの状況によって読みとることが難しいことがある。

そういうときにどうすればよいのか、読みとりやすくするにはどのような関わりを心掛けばよいのかを探ることである。

「やり取り」とは読みとった後コミュニケーションをかさねていくことであり、やり取りの充実にともなってコミュニケーションが活発になったり、活動がひろがったり、深まったりする。しかしそのことは必ずしも容易ではなく、子どもも関わり手も飽和して、活動の充実を味わえず、子どもの不満の原因にもなることがあるが、そういうときはどうしたらよいかを検討するということである。

「折り合い」とは、子どもの気持ちを読みとったものの、今ここではできないとき、あるいは活動している内容をやめなければならないとき、社会的なルールに照らし合わせつつも、その気持ちをどう整理してもらうか、どうすれば子どもが納得するか、を問うことである。

そして、これらの課題の底には常に「子どもにとってわかりやすい状況を設定する」というもう一つの課題があることが分かってきた。と記されている。加藤先生とBさんとの係わり合いはこのような場で試みられたものである。

Bさんのこと

たんぽぽ学級に時折おじゃましBさんの様子をかいま見ることのあるわたしには、Bさんが時に見せる「ひとつっこい」表情とともに、黙々と、時には「思い詰めたように」はさみを使う姿には印象深いものがあった。Bさんがはさみを使うことに潜む意味を探ることなしには、Bさんとの日々の係わり合いがうまく展開するとは思えなかつたものの、はさみの使い方だけを取り出して見ても、Bさんを理解する上では十分ではないことも感じていた。

加藤先生の報告はBさんの気持ちの揺れを軸にして述べられている。報告によると、Bさんは2年生の1月から週日は家庭を離れて学園（養護施設）で生活を送ることになり、この小学校へ転校してきた。当初は給食のエピソードに記されているように「いやです。」と言っていいんだということを分かってほしいと思うほどに、「行儀よく、きちんとしていた」。3年生になると気持ちをはっきりと表現できるようになってきたものの、「情緒の針は大きく揺れる」ようになり、不安定な様子を見せるようになってしまった。理由はにわかには分からないものの何かを訴えているように思えたという。4年生になるとはさみの活動に熱中するようになる。はさみの活動のなかで、「コピーとって、セロテープがなくなったよ、糊をください、プレイルームで切りたい、等々。」Bさんとの細かなやりとりができるようになったが、一方では窓からの飛び出し・雨桶登り・机の引き倒し・洋服の引き裂き・新幹線への無賃乗車などの「真意」をはかりかねる行動をとるようになり、同時に不安げな表情を表しつつも時にニヤっと笑ったりもして、

「その場の対応」ではすまない状況になっていた。

Bさんが転校ってきて数ヶ月がたち3年生になるとき、加藤先生もこの学校に移ってきた。このときからBさんと加藤先生は他の何人かの子どもや先生方とともに同じ学級となる。私がこのコメントを書いている現在（6年生）までメンバーの入れ替わりはあるもののBさんと加藤先生が同じ学級であるという関係は続いている。この報告で紹介されているエピソードは5年生のときのものであるが、この年は加藤先生が個別学習の担当になったこともあり、Bさんとの係わり合いが一段と深まった一年であったようだ。

3年生、4年生とBさんの様子をみると加藤先生には、「Bさんの激しい行動は何らかのメッセージと受け止められるものの、その真意は容易には推し量れず、またその場の対応ですむものでもない。」、「Bさんの表わす気持ちの揺れは不安定さのバロメータである。」という思いを強くした。

いつでも、どこでも：availableということ

5年生からの個別的な対応のなかでのエピソードがいくつか述べられているが、そのスタートは、4年生の後半に学級の先生方と「だいじょうぶ、みんなBちゃんの見方だよ。困った時には手伝うからね。」というような、「（係わる）姿勢」を持ったことから始まったように思える。本文中の「係わり手の姿勢」には、「（好きな活動に取り組んでいる時は、）そばにいて見守るようにした。指示を減らしBさんの視線の動きに細心の注意を払い、気持ちの動き察知し、Bさんからの要求や動きが出たら関わりを始めるようにする……」と述べられている。この「いつでも、どこでも」コミュニケーション可能の準備状態に係わり手があるということ、英語でavailableという状況がBさんに対して用意されていたことが一つのポイントである。そのことがBさんに「伝わった」ことが、二人のコミュニケーションにとってなにより大きかった。Bさんの表出は、はさみの活動においても、揺れからくる行動においても加藤先生に向けたそれになっていた。

係わり手の心的過程としての思いや気持ちの「読みとり」

Bさんの表出が係わり手である加藤先生に向けられたものになっていくなかで、加藤先生が取り組んだことは、具体的な何かの活動をするように直接に提案する（働きかける）というよりは、Bさんとの係わり合いを「分かりやすい状況」で展開するということであった。そのエピソードが本文中に具体的に述べられており、「お話しカード」はその一例である。

このお話しカードはまずBさんとの「確認」の道具として使われ、やがて「伝え合う」という働きを持つようになっ

ていった。コミュニケーションを伝え合う（伝達）という観点を強調して捉えると、加藤先生から見たBさんとのコミュニケーション関係は図1 aに示したようになる。働きかけるというコミュニケーションの起点は加藤先生の側にあることになるので、このときBさんの（行動の）ベクトルの向きは特に問われることはないかもしれない。

確認し合うということを強調すれば、そこではBさんの表わす行動があり、その（ベクトルの）起点に加藤先生の（Bさんとのコミュニケーションの）起点を移すことになる（図1 b）。そのうえでBさんのベクトルをなぞってみようすること、このような心的動作を試みることが、Bさんの気持ちや思いを「読み取り、確認する」ことである。この過程では実際にはBさんに対して「（あなたの思い、気持ち、行動の意味・意図は）こういうことか、それ

とも……」というような問い合わせを、Bさんに対して、あるいは加藤先生自らの内側で繰り返すことになる。

気持ちや思いを確認し合えるというやりとりができ上がっていくとき、そこに「信頼」という関係が浮き彫りになっていくのだろうか。

活動の共有ということ

加藤先生はBさんの思いや気持ちを確認し合うということからBさんの活動に「付き合って」いった。Bさんは時に大きく揺れながら、「そばにいるだけで良い時、何か声をかけて欲しい時、手伝って欲しい時、一緒になって楽しんで欲しい時……、その時々で微妙に（要求が）違っていた」という。

この「付き合う」というなかで、加藤先生はBさんにとっての「分かりやすさ」ということを大切にしてきた。「お話カード」はその具体例であり、いくつかのエピソードは「分かりやすさ」が「（二人が）分かり合う」ことに密接に関係していることを示している。

加藤先生がBさんに「付き合う」ということは加藤先生が「Bさんの活動を共有」していることを意味している。同時に「（加藤先生が）付き合う」ことをBさんが求めているということはBさんも「加藤先生の（付き合うという）活動を共有」しているということを意味していると考えられる。この意味で二人は互いに活動を共有し合っている。「そばにいるだけで良い」ということも活動の共有に違いないことが、この報告から分かる。

そして、「活動を共有することから、活動を深め拡げていくこととBさんとのやりとり（コミュニケーション）はつながっていて、さらにそれは、気持ちの安定にも大きくかかわっていることができる。」と加藤先生は述べている。ここに実践が究めたひとつの確信が示されている。

（土谷 良巳）

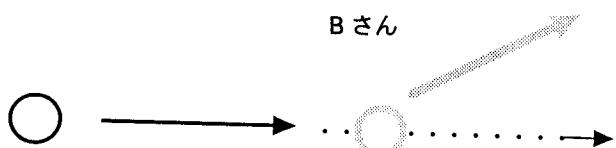


図1 a

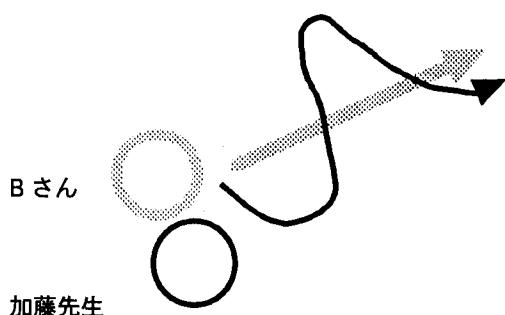


図1 b

Rくんの世界の広がりを目指して

— 微細な動きを通してのかかわりを中心に —

神奈川県立中原養護学校

斎藤憲子 服部基代乃 池田和夫

I. はじめに

肢体不自由養護学校である本校の訪問教育は、今年度、児童生徒 11 名、担当教員 6 名でスタートした。担当教員は、主として健康上の理由で通学が困難な子供たちの家庭に週 2~3 回出向き、指導を行っている。最近の傾向としては、病気や事故による中途障害の子供たちの入学、転入学が増えている。障害を受けた時期は様々だが、心身に重い障害が残り、健康上の課題が大きく、きめ細かな日々の医療的なケアも欠かせない。また、体への負担の少ないコミュニケーション手段の再構成や心のケアも大切になっていくと思われる。

ここで報告する Rくんは、現在小学部 5 年生であるが、1 歳 9 か月の時に脳幹部脳炎にかかり、重い障害が残った。入退院を繰り返しながらも、家庭で家族と共に生活しており、入学以来訪問教育を受けている。

斎藤（以下、「私」と記す）が Rくんと出会ったのは、Rくんが小学部 2 年生になった時だった。1 年生の時の担任と一緒に家庭に出向き、挨拶した時の Rくんは、目も表情もほとんど動かず、呼吸することだけで精一杯のように見えた。「はじめまして、よろしくね。」と言って Rくんの手に触れた時、一瞬筋緊張が変化したように感じた。一瞬の出来事だったので、勘違いだろうかとも思えた。初めはかかわりの手がかりが非常に乏しい状態に見えた Rくんだったが、その後、まばたきで応答できることが分かった。約 6 年間の空白を越えて Rくんは、微細な動きを通して徐々に周囲の人とやりとりを始め、様々な活動へと広がりを見せてきた。

Rくんとのやりとりは、働きかけに対して応える Rくんの微細な発信を受け止め、受け手が了解したことを伝えていくことからスタートした。こうしたコミュニケーションの基礎作りの時期を経て、やりとりを広げる取り組みを続けている。これまでの Rくんとのかかわりあいの経過を紹介し、豊かなコミュニケーションを目指した試みを報告したい。

II. 事例の紹介

1. 対象児 Rくん（11歳、小学部 5 年生）

2. 障害名 脳幹脳炎後遺症 四肢体幹まひ

3. 家族 父・母・姉・弟

4. 生育歴

1) 胎生期・出生時：異常なし

2) 幼児期：1 歳 9 か月の時、38 度の発熱が続き、緊急入院した。ヘルペス脳炎の疑いであった。6 か月後に退院。2 歳 5 か月時に呼吸不全のため入退院を繰り返した。4 歳 6 か月時に在宅酸素療法を開始した。その後、腎不全、肝機能障害、呼吸器感染症、高炭酸ガス血症などで入退院を繰り返した。

5. 教育指導歴

2 歳 3 か月の時に K 市療育センターでの PT および保育が開始された（その後、訪問療育に切り替えられた）。

6 歳 7 か月の時、本校小学部に入学し、訪問教育を受けるようになった。週 3 回、1 回につき約 2 時間ずつの訪問指導を原則としている（本児が 4 年生の時は、週 3 回の内 1 回は 2 名の教員で、5 年生になってからは、週 3 回のうち 2 回を 2 名の教員で指導に当たっている）。スクーリングは、体調の安定している時期に月に 2~3 回実施している。

6. 5 年生 4 月の様子

1) 健康面について

経口摂取は困難であり、経管栄養を行っている。唾液を誤嚥することがあり、咳嗽反射も弱いため、かなり頻繁に吸引を必要としている。体調によっては在宅酸素療法を行うとともに、経口咽頭エアウェイやネブライザーを使用している。家庭ではベッド上の生活が中心で、パルスオキシメーターを使用し呼吸状態をモニターしている。訪問指導時、体調が安定している時期にはパルスオキシメーターをはずしている。尿路結石、慢性副鼻腔炎、胃食道逆流現象などの合併症があり、時々胃出血がみられる。眼球が固定して止まる発作が時々ある。

2) 運動面について

四肢体幹のまひが強く、自分から姿勢を変えることは困難で左右の側臥位をとらせることが多い。首から肩にかけての緊張が強く、呼吸しにくくなりやすい。

左手薬指と瞼は意図的に動かせる。

3) 感覚面について

視覚に関しては、眼の上下の動きはわずかにあるが、注視・追視する動きははっきりしない。50cm 位の距離にあ

る5cm程度のものはとらえられるようだ。

聴覚に関しては、特に問題はない。

4) コミュニケーション面について

問い合わせに対する肯定の意思は、まばたきや左手薬指をわずかに動かすることで表す。また、わずかにではあるが、表情を変える、声を出すなどで自分の気持ちを表す。日常会話は理解できるようだが、健康上、ベッド上の生活が中心のため実際に体験できることは限られている。家族など身近な人達の会話に出てくる話題に関心が強く、「何だろう?」「ボクも知りたい、見てみたい」という意欲が高い。予測できない状況下で体を動かされると、不安や不満な時は体に力が入る、震える、呼吸が乱れる、心拍が増えるなど、体の状態が変動する。

III. 課題の整理

ここでは、コミュニケーションを広げていく取り組みに至るまでの初期(2~3年生)のかかわりに触れ、課題を整理してみたい。

1. やりとりの糸口を探る(2年生4月~5月)

常に厳しい健康状態にあるRくんとのかかわりは、まず、健康状態の把握のポイントや肺理学療法(以下、「呼吸リハビリ」と略す)の手技について母親から教えてもらうことから始まったが、その中でかかわりの手がかりを探っていった。初めの頃、私(斎藤)が話しかけると本児は、わずかに呼吸が変わったり、体に触ると筋緊張が一瞬変わったり、ビクッと震えることがあった。そこで、どのような働きかけをした時にRくんの様子に変化がおきるのか、その前後の状況はどうだったかなどの点に注意しながらかかわってみた。

初めに母親から呼吸リハビリの方法を教えてもらう時、母親の手に私の手を重ねさせてもらった。私だけで行い始めるとRくんの脈拍が急に早くなり、鼓動が私の手に伝わってきた。このことは、Rくんが母親と私との違いをはっきり受け止めている、と実感した出来事であった。

また、本児を抱いて呼吸リハビリをしながらキイボードの自動演奏を鳴らした時、クリスマスソングになると筋緊張に変化が生じたように感じた。数回繰り返してみたが、やはり同じ曲で、同じような変化が見られた。ふと、「この歌好きなの?」と尋ねてみた。今度は、少し呼吸が変化した。じっと動かないRくんを見ていると、急に問い合わせられて困っているかのように感じられた。「先生が聞いたことでRくんがそうだなって思ったら、お目目パチンしてくれる?」と話しかけてみた。しばらくしてかすかなまばたきが返ってきた。再度「お歌好き?」と尋ねると、今度は努力するかのように両瞼をしっかりと閉じて開いた。か

かわり手の働きかけを敏感に受け止めていることが、筋緊張や呼吸あるいは心拍数など様々な微細な体の変化となって表れるとともに、まばたきで応答できるようだということが分かってきた。

2. やりとりの基礎作り(2~3年生)

偶然問い合わせた一言をきっかけにしてRくんとのコミュニケーション関係の糸口が見つかった。Rくんは、初めは「本当に通じるのだろうか?」という思いでそっとまばたきを返した様子であったが、その後、「通じた!」という喜びを表すかのようにはっきりしたまばたきで応え始めた。Rくんが障害を受ける前に好きだったことなどを、母親から教えてもらいながら、取り組んでみた。体調をみながら少しづつ働きかけ、まばたきでの応答を待った。そして「Rくんの気持ちが伝わったよ、分かったよ」と返していくことを通して、Rくんが「他にも通じることがある、もっと言ってみたい」という気持ちの高まりを生み出せないものだろうかと考えた。Rくんの微細な変化を感じ取れるよう抱っこでの働きかけを中心にして、まばたき以外の発信手段があるのかを探していった。

様々な歌を聞かせ感想を尋ねていくうちに、まばたきで応えるほか、目を見開く、細める等、目の表情に動きが感じられた。また、幼児期に通っていた療育センターでの歌遊びの曲も覚えていることが分かった。

Rくんのコミュニケーション意欲の高まりを感じた出来事を一つ紹介する。スクーリングの時のある学習活動で、クラスの担任に卵を手に乗せてもらうと指をかすかに動かし始めた。授業の終わりに、「おしまいにして卵を先生に返そうか?」と促すが、返事がなく、「おうちに持て帰りたいの?」と尋ねるとYESと応える。迎えにきた父親に「卵が気に入ったようなのです。ベッドで持たせても心配ないようにお母さんに茹でてもらって下さい」と依頼した。後日、訪問時に私が母親と上記の卵あそびの話を始めると、Rくんは強いまばたきを繰り返し始め、頬が少し膨らんでいた。その理由を尋ねると、母親に話がうまく伝わらず、持ち帰った卵は茹でて食べられてしまい、怒っていることが分かった。母親はすぐに卵を茹でてRくんに持たせてくれた。かすかに指を動かして長い間触っていた。母親によると、Rくんは、小さい頃よく冷蔵庫をあけて卵を取り出して遊んでいたとのことであった。卵事件をきっかけに、Rくんは、わずかだが左手薬指が意図的に動かせることが分かった。

この時期Rくんは、まばたきで応える、表情を変えるなど何らかの方法で発信すると、相手もそれに応えようと行動を起こすのだと理解したようだ。ある時は痛みを訴えてなかなか泣きやまず、家族をてんてこまいさせた。痛みを諦めずに訴え続けられたことに、両親は「大変だったけれ

どとても感動した」と話されていた。まばたきの返事も微妙に強さが変わる。軽いまばたきは「そうそう」、しっかり目を閉じる時は「本当にそうなんだよ！」と気持ちの強さを反映している。校医による検診・相談日の際に、Rくんが目を使い始めていることが分かってきた。

また、初めは私が仲立ちすることで相手の働きかけに応じていたRくんだったが、家族、クラス担任、入院中には病棟スタッフというように、「Rくんの気持ちがちゃんと伝わってきたよ」と言いながらRくんと相互にやりとりをしようとする人が増えてきた。このことも、Rくん自身のコミュニケーション意欲を高めたように思われる。

3. コミュニケーションの広がりに向けて

突然全身を動かせなくなったRくんは、脳炎発症後から小学部2年生の5月まで発信手段を見出だせずにいたのではないだろうか。一方、家族をはじめ周囲の人にとっては、退院してきたRくんの生命を守ることが最優先であっただろう。重い障害を負ったRくんとコミュニケーションをとることは考えもつかないような厳しい闘病生活を送って来たと思われる。そして医療ケアを中心とした一方通行の働きかけにならざるをえなかつたことは想像に難くない。しかし、Rくんはこうした生活が続いているても周囲の事象に対する関心を失っていないことが分かつてきただ。そして新しい活動内容へも関心を向けている。Rくんの意思に即したかかわりを組み立て、周囲のものやひと、出来事を知りたいという意欲に応えていくことでRくんのコミュニケーションを広げられるのではないかと考えた。その際、以下の観点を重視した。

- 1) 微細な発信手段（指の動きやまばたき）を活用すること。微細な動きを使って自分からスイッチを操作し、ひとやものを動かすことや、確かに自分が動かしたのだと実感できる体験を積み重ねさせたいと考えた。
- 2) Rくんに分かりやすい手がかりを用意すること。絵カード、実物などを介してRくんの気持ちや、意思の表出を促し、それを受け止め応えていくやりとりを重ねることで、発信の意欲を高めることにつながるのではないだろうか。まばたき、指の動き、表情の変化に加えて筋緊張の変化や生理的指標にも留意してかかわることが大切になると考えた。
- 3) 時間をかけてじっくり調べることを保証する。見る、触るなどの活動をRくんの納得のいくまで十分行い、周囲のものやひとを調べる。手を伸ばして触る、動かすなどの活動では、筋緊張の変化に合わせて援助する。
- 4) 自分で決められる場面を用意すること。いくつかの選択肢を用意し、Rくんが自分で決める活動を用意することで自分からかかわり手に伝えようとする意欲をさらに高めていきたい。また、内容や、かかわり方をRくんは

どう受け止めたかといった感想を聞き、次のかかわりの手がかりにしたいと考えた。

IV. カかわりの経過

1. 訪問時の指導内容

1) 指導の準備

指導の準備は、大人同士のやりとりが中心になりやすく、Rくんにとっては一方通行のかかわりになってしまいがちだった。Rくんをみていると、母親と担任（斎藤の他、服部または池田を指す、以下同様）との話に聞き入っているように思えたので、「お話を聞いているの？」と尋ねると、まばたきをした。準備中も何をしているのかに関心をもっていることが分ってきたので、一つひとつ何を行っているのかを知らせる、何のためにしているのかを説明する、結果を見せるなどして、理解しやすくなるよう助けてみた。また、一步進めて、Rくん自身が決められることを探し、できるだけ一方通行のかかわりにならないよう留意した。

① 体調の確認

- ・母親から話を聞きながらRくんはどう思っているかを尋ねる。
- ・バイタルチェックをとる。体温計などを見せたり、測定結果を記入する様子を見せる。
- ・元気度チェックカードで自分の体調を表現して伝える（後述）。

② 活動の場を相談する

- ・どの部屋で活動したいか、Rくんの希望を尋ね、相談しながら決める。

③ おむつ交換

- ・おしっこが出ていると感じているか、または出ていないと思うかを尋ねてからおむつ交換を行う。またおしっこが出ていないときには、おしっこをするかどうかRくんの意思を確認する。

④ 着替え

- ・今日はどちらの服を着たいか、Tシャツなどを広げて見せて、Rくんが自分の好みを伝える。

2) 中心の活動

① 活動内容を決める

前回の活動内容を振り返ったり、今日用意してあるものなどを見せる、触らせるなどしながら紹介し、やってみたい活動の順番についてRくんの意思の表出を待ちながら相談して決める。

② 遊び

体調によっては呼吸リハビリなどの体操をしながら行う方が、呼吸は楽な状態が保てて活動に取り組みやすいようだった。そこで、今日の体調だと体操は後から行った方がよいと思うのか、活動と同時にいった方が楽だと思うのか

をRくんに尋ね、Rくんの希望に合わせてその時々で変更した。

3) 今日のまとめ

① Rくんに今日の活動の感想を尋ね、その内容を担任が絵日記にかく。

② 次回の予定を確認しあう。

(バイタルチェックを行う)

2. 活動の様子

1) 元気度チェック

それまでは訪問指導のはじめに担任が、Rくんの体調について母親とやりとりしていた。当然のことだが、Rくんも痰が呼吸を妨げている、痛いところがあるなど、自分の体に起こる変化がとても気になっているように思えた。そこで母親からの話しだけでなく、Rくんにも絵シンボルを使って健康状態を尋ねてみることにした。図1の6枚のカード（これらの絵シンボルはMayer-Johnson社製のThe Picture Communication Symbols I・IIから援用したものである）をボードに貼り、一つひとつ指差しながらどれが今の状態かを聞いていった。そしてそれを絵日記に書いて「これでよいか？」と尋ね、確認するようにした。やがて「どれでもない」と応える日が出てきて、「どれが近い？」と尋ねると「げんき」のカード（図1の上段右側）を選んだ。「元気だけど、少し違うの？」と尋ねるとまばたきしてYESと応えた。そこでさらに、「げんき」カードについて「星はいらないの？」や「星一つでどうですか？」、「びっくりマークは、なしにするの？」など尋ねると今度は応え始め、元気さの度合いの微妙な違いを星の数で表現し始めた。しかし、体調より気持ちが先行してしまうこともあるので、母親が行っている体調観察や担任による体調チェックも欠かせない。

2) スイッチを使っての遊び

Rくんの左手薬指の指先がわずかではあるが、意図的に動かせることができた。この指先の動きをRくん自身からものに働きかける活動につなげることはできないものだろうかと考え、様々なスイッチの作成を試みた。わずかな力で作動するワイヤースイッチを改造し、ワイヤーの先端を丸めてRくんの指先がかかるようにしてみた。スイッチ本体部分の固定が難しいと言う問題点が残ったものの、Rくんが自分の力で作動させることができるスイッチが出来あがった。

① シャボン玉遊び（写真1）：指導を始めるため本児をベッドから降ろす時に、シャボン玉製造機を持ってきたと伝えると、「早くやろう、1番始めにやりたい」と要求する。挨拶の歌も止め、ベランダに椅子を用意しても

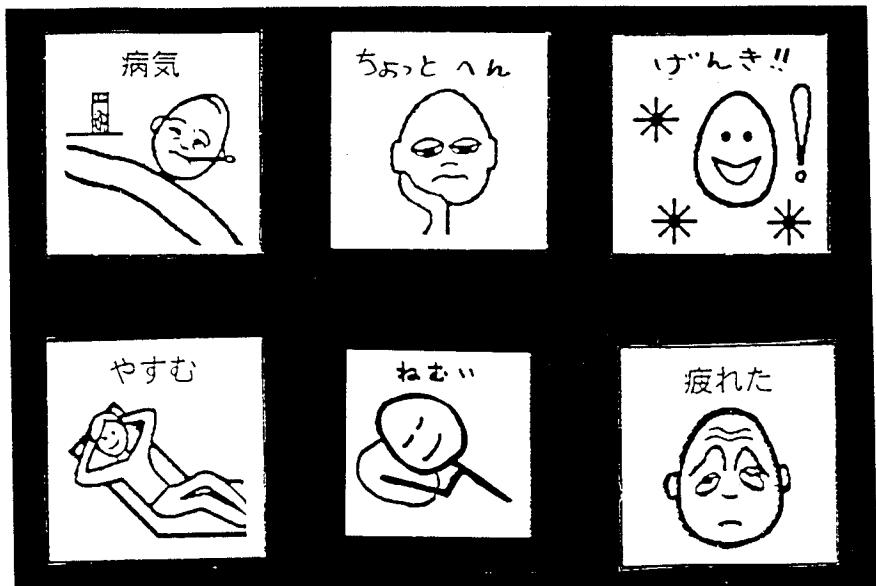


図1 健康度チェックの際に使用した6種の絵シンボル

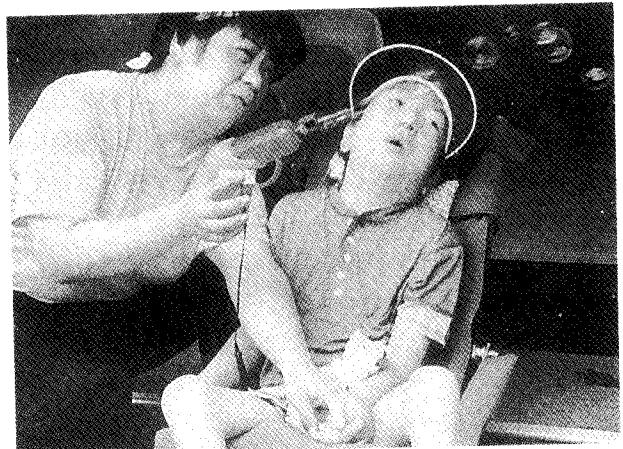


写真1 シャボン玉遊びの様子

らい、シャボン玉をとばして遊んだ。スイッチを操作する指の動きがとても大きかった。

② プラスチック板（ちぢみっこ）を使っての風鈴作り：色や、形、模様などについて、幾つかの候補を用意した。その中から模様や色をどれにしたいのか尋ね、確認した上で手を添えて一緒に色を塗った。オープントースターのスイッチを入れるときは指先で上手に動かした。「秋の祭典（文化祭のような学校行事）に飾ろう」と言うと、Rくんは体を強く緊張させた。「だめなの？」と尋ねると、何回も強くまばたきする。いろいろ聞いていくと「出来上がった風鈴はボクのものだから、もっていっちゃダメ」と言いたかったということだった。「どこに置こうか？」と、部屋のあちこちを指差しながら提案すると、「ベッドのそばに吊す」と尋ねた時にはっきりとまばたきました。

3) パソコン遊び

① 「さめがめゲーム」(パソコンのゲームソフト名)：数字の7、カエル、ベル、サクランボなどの模様を紹介しながらやって見せた。それからまばたきの合図で動かしたい模様を決めた。スタート、ストップはRくん自身でスイッチを操作した。マウスを改造して指先で動かすワイヤースイッチをつないだ。座位では時々スイッチに正確に指の動きが伝わりにくいという問題が出て、その時は担任の手の中にRくんの指を入れておき、指の動きで合図を伝えた。「数字の7」「カエル」は枠取りがはっきりしていて動きも大きく見えやすかったのか、これらを選ぶことが多かった。どちらかというと画面の左寄りの位置にある模様を選択することが多かった。

② 5年生になってからは「動物事典」、「さかな事典」、「楽器事典」なども集中して見ている。姉が好きだという「イルカ」に関心を持ったが、Rくんは今までに実物を見たことがない。母親はぜひ水族館に連れて行って見せたいと話していた。すると、それを聞いていたRくんは何回もまばたきしていた。「楽器事典」では、選んだ楽器の音をスイッチで鳴らして楽しんでいた。ドラムや太鼓などの打楽器を選ぶことが多かった。これらの実物を学校に行った時に鳴らしてみたいという楽しみにもつながっていった。

また、この頃から指導場面をデジタルカメラで撮っておき、活動の終わりに「今日やったことはこんなことだったね」と見せるようにした。関心を示し、画面を長い時間見ていた。

4) ひまわりの観察

① ひまわりの種と観察の本を紹介した。本児が育ててみたい気持ちになったので、種蒔きして、水やりと観察絵日記を始めることにした。家族中がその話題で持ち切りになったとのことだった。

種蒔き後、Rくんは、夜中にたびたび目を覚ます日が続いた。母親が尋ねると、「考え事をしていた」と応えたとのことである。訪問時、話を聞いてみると、ひまわりはベランダにあって、Rくんはベッドにいて家族が水やりするところは見ていないことが分かった。「ひょっとして、ぼくのひまわりのこと？」と尋ねるとまばたきでYESの返事がかえってきた。「ひまわりがどうなったか心配で眠れなかったの？」という問いかけに、Rくんは何回も強くまばたきをしていた。

② 観察をした後、観察絵日記の葉に色を選び塗る。塗っている最中に目の方向や体の動きが変わった。担任がそれに気付き「どうしたの？ なにか違うの？」と尋ね始めた。いろいろ聞いていくと「塗り残しが気になる」と言いたかったことが分かった。そして「塗り足したいのだ」と要求した。

5) ドライフラワー作りの提案から「ひまわりの観察」の再開

① 「ひまわりをドライフラワーにしよう」と提案した。デジタルカメラで庭のひまわりを撮り、テレビ画面で見せた後、庭のひまわりを見に行くと目が真ん丸になる。その後、視線が上に向きじっとしているのでいろいろ聞いてみる。「何か探しているの？」と質問しながらいろいろ見せたが、なかなか正解に近付けなかった。そして「ぼくのひまわりのこと？」と尋ねると、本児はYESと応答する。ああ、失敗したという思いで私達は母親と顔を見合わせた。恐る恐る「(Rくんが植えたひまわりは)枯れたのでもう無い…」と言うとRくんの目が真ん丸になってしまった。1学期の終わりに「Rくんのひまわりはもうダメみたいなので片付けますね」「そうですね」というやりとりが担任と母親の間であり、Rくんには、「ひまわりの花は終わったんですって」と伝えた。その時のRくんは大きな反応は見せていなかった。Rくんにとって意味がよくつかめないことを、話だけで終わらせてしまったのだった。

② 後日、「Rくんのひまわりもこんなだったんだよ」と枯れたひまわりを見せると、目を大きくし、眉をあげた。この日は時間を掛けて咲いている花と枯れた花を見たり、触ったりして比べた。手を添えて種取りをする。種を取り終えたひまわりはどうしたいのかと思い、Rくんに「とっておく？」と尋ねると、YESの応えであった。終わりに「種から芽が出て」・「空色のたね」などの絵本を紹介したが、「見る？」と尋ねると応えず、「違うの？」という問い合わせにまばたきで応えた。「ひまわりの観察の本がみたかったの？」の問い合わせにもまばたきをした。

前回見たかった「ひまわりの観察」の本を見る。Rくんは、種の拡大写真を見て目が大きくなる。「びっくりしたの？」という質問にYESと応えた。本物の種と観

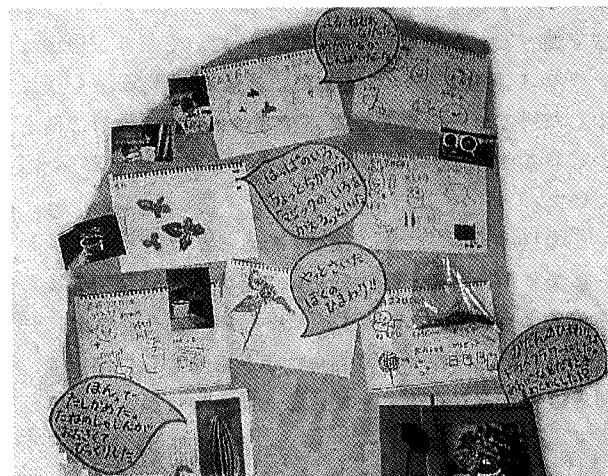


写真2 秋の祭典に展示した「ひまわり観察絵日記」と活動場面の写真

察絵日記の種と時間をかけて見比べた。次に枯れたひまわりと本の写真とを比べてみた。最後に種がたくさんとれた写真と本物の種を重ねて「同じ？」と尋ねると、表情が緩みほっとした様子だった。「秋の祭典に飾るうか？」の提案には、RくんはYESと応えた。しかし、展示のために担任がすぐに学校に借りていくのは「駄目だ」と応えた。「Rくんがもっているの？」にYESの返事をした。秋の祭典の直前にRくんの了解を得て借りて行き、ひまわりの観察絵日記と活動の様子の写真にその時々のRくんの感想を書き添えて展示した(写真2)。

6) サングラス調べと絵日記

ひなたぼっここのとき、「まぶしいから」と母親がRくんにサングラスをかけてくれた。部屋に戻ってから、「サングラスってどんなものか知っている？それとも、知らない？」と尋ねてみた。「知っているの？」の問いかけにYESと応えていた。そこで、Rくんが「サングラス」はどのようなものだと理解しているのだろうかと疑問に思い、詳しく尋ねてみた。

「Rくん、サングラスってなに？」「目が楽になるの？ああ、まぶしくなるよね。」「光がかわるものなの？」「誰が掛けてくれるの？ママ？それともパパ？」「どんな形か知っている？」「Rくんのサングラスはどんな色をしているのかな？」などの質問をしながら、Rくんが持っている「サングラス」のイメージを探っていった。さまざまやりとりから、これまで「サングラスはお母さんがかけてくれるもの。目が楽になるものだが、見たり、触ったりしたことではない」という事がわかった。私は、いろいろ質問されるうちにRくんの目の光が変わっていったように感じた。「じゃあ、ママに持ってきてもらって確かめてみようか？」の問い合わせにしっかりとまばたきした。「こんな形をしているの」と触らせた。「色は黒かな？」と言ひながら見せた。「今度はRくんがかけてみようか？」「先生がかけてみるとどんな顔になるのかな？」などいろいろな方法で調べてどう思ったか尋ねていった。そして、最後にサングラスの絵を書いて見せた。Rくんは興味深そうに集中した目でそれを見ていた。指導の最後に「今日は何を書いておこうか？」と尋ねると、「サングラスにする」と応えていた。

この日の「サングラス調べ」をきっかけにして、活動で一番楽しかったことを絵日記に書き入れ、訪問指導後も見られるようにRくんのベッドサイドに置くようにした。この絵日記は学校や保育園や仕事から帰宅した姉、弟、父親とのやりとりを膨らませることにもつながったようだ。

V.まとめと今後に向けて

Rくんとのかかわり合いにおいては、常に本児の健康状

態をみきわめながら体調に合わせた活動を配慮する必要があり、活動の場はかなり制約がある。しかし、Rくんからの微細な動きを読み取りながらかかわる中で、本児は徐々に「～したい」という気持ちを表すようになり、活動は次第に膨らんできたように思われる。自分からやりとりをスタートさせることはまだ難しい面もあるが、担任は、Rくんと双方向のやりとりとなるよう心掛け、自発的な活動がより広がっていくことを願いながら取り組んできた。

1. かかわりを通してみえてきたこと

1) 予告とその内容を知るための手がかり

Rくんは、自分から体を動かすことが大きく制限されており、不意に体を触られたり、動かされることに不安感を持つのか、びくびくと震え、呼吸が乱れた。常に、体の一部を動かす時も、移動する時も予告を必要とするだけでなく、Rくんからの了解の合図が返ってくるのを待ってからゆっくり動かすようにかかわってきた。Rくんは、唾液を嚥下したり、自分で呼吸を調整するゆとりが生まれ、あわててしまつたために呼吸が苦しくなるということはかなり少なくなった。それによって、障害に起因する呼吸の難しさはあるものの、予告されることで周囲からの働きかけに対して気持ちの準備を整えようとするゆとりが少しずつ出てきたように思われた。

2) Rくんからの発信

まばたき、指の動き、表情や筋緊張の変化などを手がかりにRくんの気持ちに沿った活動を展開するよう心掛けた。私たちの予想を超えた展開が生まれる時もあった。まばたきで質問に応えるというかかわりあるいは、質問されなければやりとりがスタートしないという受け身的な要素があるが、その時の状況やそれ以前の出来事などを考え合わせていろいろ質問を重ねていくと、かなりこまかニュアンスまでを伝えてくれると感じている。答えが返ってこない時、次の質問をどうするか迷いながらもいろいろ尋ねてみている。「違う」のか「どっちでもいい」のか「考え中」なのか、それとも「言わない」のか、どれなのかということも尋ねるようにしてきた。強く否定する時は「エ、エ、エッ」と声を出したり、表情を動かしたり、体を緊張させるなどで表現するようだ。担任の質問がずれていても、Rくんは、あきらめないで伝えようとする意欲がみえてきた。違う時は、「違う」と言える関係を大切にしたいと思う。

3) 活動の広がりとやりとりを支える手立て

自分自身の呼吸や体の状態についての不安や関心が強いが、元気度チェックカードでのやりとりでは、不調の兆候がみられる時、Rくんも「ちょっと変」「ビヨーキ」あるいは「休む」と表現することが多い。また、元気だけれど今ちょっと気になるところがあるというときには、元気マークの星の数で微妙な違いを表現する。こうした表現を

受け止め、数種類の活動を準備しておくと、緩やかな活動、あるいは、動きを伴う活動というように、体調によって選択する活動内容が変わる。活動に集中してくると、体に向いていた意識が取り組んでいる活動に向いていくのか、呼吸が整って「元気になった」と応えるときもある。呼吸が安定するとエアウエイをずっと吐き出す、痰が上がってみると「ガ、ガ、ガッ」と喉を鳴らして「啖をとっともらおうか?」と尋ねるきっかけを作り、母親に向かって「アーン、アーン」と声で不調や痛みを訴えることが増えている。

活動の場面でRくんの手を支えながら対象にかかわる援助も行っている。自力では大きな動きが難しいものの、Rくんが「やってみたい」「何だろう」と感じて集中している時は、かかわり手にRくんの微細な動きが伝わってくる。ともするとかかわり手主導になりがちな援助ではあるが、Rくんの動き出すのを待ち、動きが伝わってきた時にその方向に少しずつ動かしていくと自分でも活動したのだという実感がもてるようだ。

また、活動に使ったものや、その日の活動内容や気持ちを絵日記にしてRくんのベッドサイドに置くようにしたところ、十分活動した実感が得られた時は「見えるところに置いて」と要求する。家族も絵日記に目を通してくれるのと、家族とRくんとのやりとりの話題になっているようだ。

母親や担任から聞いた話（例えば、姉や弟の家庭での様子、友達の様子等）を実際に確かめたいという気持ちが強くなった。体調が安定している時期に通級を実施しているが、「学校に行ったら、～したい」と楽しみにしている。また通級した時にはクラス担任ともかかわりがもてるようになっていってほしいと考えた。そこで、Rくんのやりとりの方法をクラス担任に伝えておくようにした。Rくんは、初めは訪問の担任を介してクラス担任とやりとりをしていったが、最近は直接やりとりを楽しむことが増えた。朝の会や、遊びの中で「今は違う」や、「もっとやってみたい」という気持ちを表すときもある。

活動の場を広げることは健康上様々な制約はあるが、内面的な世界の広がりが認められ、自分で活動にかかわっていきたいというRくんの強い気持ちが伝わってくる。もっといろいろなことをやってみたいだろうし、感じたり、考えていることもたくさんあるのだろうと思われる。

2. Rくんからの自発的な発信からはじまるやりとりをめざして

これまでに、Rくんの自発的な発信は次のようなものがあることが分かってきた。

- ・不満や要求を伝える発声…「エ、エ、エッ」（違う！）、「ガ、ガ、ガッ」（痰があるよ）
- ・表情の変化…目が変わる、おでこやまゆが動く、目を細める。

・体の変化…心拍や呼吸が変動する、眠れない、筋緊張が微細に変化する、動きが止まる、体が反る。

Rくんに上記のような様子が見られた時は、そこから担任が「どうしたの?」と問い合わせるなど、いろいろ尋ねる中でRくんの気持ちがみえてくるが、Rくんの方からやりとりをスタートさせることはまだかなり難しい。また、どれだけRくんの微細な発信を受け止められるかといったかわり手の感受性にも左右されてしまう。あるいは、担任が読み違えたり、見逃したりして、Rくんの気持ちになかなか近付けないという時は、Rくんが「もういいよ」と不満をつのらせてしまうこともないわけではない。こうした不満を表してくれるRくんだが、度重なれば、「通じないなら言うのはあきらめよう」とコミュニケーション意欲を失わせることにもつながりかねないと感じる。Rくんの気持ちに近付くには、Rくんの微細な動きを見逃さずに細かな読み取りを積み重ねることが欠かせないと思う。

一方では、スイッチを作動させておもちゃやパソコンを操作する場面、VOCAを用いたやりとり場面などでは、それらをRくん自身の力でうまく動かせた時、微細な変化なのだが、生き生きした表情がうかがえる。担任が読み取って気持ちが通じた時とは少し異なった表情をみせているように感じられる。

しかし、これまでRくん自身が使いやすいスイッチをなかなか準備できずにいた。また指の動きは必ずしも安定していないかった。Rくんが1番楽に動かせるまばたきを自発的な発信に使えたなら、Rくんの世界がもっともっと広がるのではないかとずっと考えていた。

3学期になって研究所から光ファイバースイッチを借用して、Rくんはまた新しい一步を踏み出そうとしている。Rくんは、センサーランプの光を手がかりに、自分のまばたきを調整するという新しい技をみせている。こうしたことときっかけにして、パソコンやスイッチなどを組み込んだコミュニケーション補助装置を福祉事務所に申請する準備が始まった。Rくんもご両親も私たちもとても楽しみにしている。

なお、写真の掲載については、保護者の了解を得ています。

コメント（斎藤先生らの実践から学ぶこと）

ここに取り上げられている事例は、養護学校に在籍して小学部1年生から訪問教育を受けているR君である。本文からも明らかなように、R君は幼児期の病気により、四肢に重篤な運動機能障害が残り、身体を動かすことは非常に困難であり、話しをすることは全くできない状態である。しかし、幸いにも、視覚および聴覚機能は保持されている様子である。また、全身を詳細に見れば、非常に限定され

た身体部位ではあるものの、瞼、眼球、指、舌、および左手薬指をわずかに動かせることが、家族や斎藤先生らによって観察されてきた。特に、瞼は大人の話しかけへの応答手段として動かせることが次第に分かってきた。自分でことば（音声言語）を発することはできないものの、大人の言葉は、かなり複雑な言葉も理解している様子であることは、斎藤先生と服部先生の訪問に一度同行した私からも見て取ることができた。

さらに重要なことは、応答のためにまばたきをして相手に読みとつてもうだけでなく、その瞼の動きを活用すれば、コミュニケーション補助装置を操作し、自分の気持ちや意思を発現できる可能性を有しているということである。すなわち、わずかな動きでも作動するスイッチを用いて、コミュニケーション補助装置を操作できるということであり、本文の最後に述べられている福祉事務所への補助申請云々は、このことを今後実践的に追究し、R君の自立的な生活の営みを助けていこうということである。

しかし、本実践研究の意義は、ここに至るまでの様々な工夫点にあるといってよい。斎藤先生らは、訪問教育の対象児童生徒は重い障害があるが故に、「体への負担の少ないコミュニケーション手段の再構成と心のケア」を心がけており、これを前提にしてR君の場合は、コミュニケーションの基礎づくりの時期を経て、やりとりの内容や方法を広げる取り組みを続けておられる。しかもその「やりとり」とは、大人のイニシアチブで開始されるやりとりばかりではなく、R君からの何らかの発信行動や様子の変化、つまりR君のイニシアチブで始められるやりとりも重視するという意味で、「双方向性のやりとり」を目指すということであった。その結果、斎藤先生らはR君とのコミュニケーション関係の形成・展開の場において、以下のような工夫を行っている。

第1に、係わりに当たっては次のことを重視している。すなわち、①微細な動き（瞬きや指の動き）を本児の発信手段として活用すること（上述したように瞬きは、本児の受信行動でもある）、②本人に分かりやすい手がかりを用意すること、③時間をかけてじっくり調べることを保障すること、④自分で決められる場面を用意することである。

第2に、係わりの実際場面では、①指導の準備中も、本人に何をしているか伝えること、②絵シンボルによって体調を尋ねること、③活動の場と内容を相談すること、④おむつ交換の是非や尿意を尋ねること、⑤着替えの際に衣服の好みを尋ねることを心がけている。これらの取り組みにおいて、特に①は、視覚障害があつたり運動障害のため、

見え方や見える範囲が極端に制限されている子どもたちには、是非必要な取り組みである。また、②に関しては、言葉だけでなく手がかり（本児の場合は、絵シンボル）を示して尋ねており、多くの学校の朝の会に参考となるのではないかと思われる。

第3に、スイッチを使った活動を取り入れている。子どものわずかな動きであっても、それを活用してスイッチ教材を使う意義あるいは方向性としては、①何らかのコミュニケーション手段を日常的に使用できるようにするため、②自力移動は困難でも、機械操作を通して移動を実現するため、そして③簡単な機器の操作を通して、日常の生活を円滑にしたり豊かにしていくためである。斎藤先生は特に述べてはいないものの、R君の場合は、①や③のねらいがあると言つてよいだろう。

第4に、一日の学習活動を振り返られるようにしていることである。すなわち、「指導場面をデジタルカメラで撮つておき、活動の終わりに『今日やったことはこんなことだったね』と見せるようにした。関心を示し、画面を長い間見ていた」という。さらに、「活動で一番楽しかったことを絵日記に書き入れ、訪問指導後も見られるようにRくんのベッドサイドに置くようにした。この絵日記は、学校や保育園や仕事から帰宅した姉、弟、父親とのやりとりを膨らませることにもつながったようだ」とのことである。

このように印象深い活動内容を振り返られるようにすることは、会話を膨らませる上で有効である。しかし、これに限らず、過去の出来事を思い出したり、過去の話をできるということにもなる。さらに過去の出来事を振り返られるものがあるということは、それらの手がかりを通して、明日からのことについても話しをすることができるということであり、コミュニケーションの内容が非常に幅広くなる可能性があるのである。

最後に、取り組みの工夫という訳ではないが、本文では様々な活動場面で、本人と母親や先生らがどのような「会話」をしたのかが紹介されている。本人と周囲の人々がどのような会話をしたのかが、文章となって具体的に残されると、秋の祭典に展示された作品とはまた違つた非常に貴重な財産になるのではないかと思う。

R君とご家族、そして斎藤先生ら周囲の方々との「双方のやりとり」が、今後どのように展開するのかとても楽しみである。私がR君と約束した電子メールでのやりとりが、一日でも早く実現できるよう期待しているし、皆さんのご協力を得てテレビ電話でのやりとりも近い内に実現したいと考えている。

（川住 隆一）

コミュニケーションの A 君へのスタンス

藤沢市立白浜養護学校

糸 山 善 信

I. はじめに

ここで取り上げる A 君を私が担当し、ほぼ 1 年が経とうとしている。ここにきて A 君の家族の方々から、「A は変わってきました。明るく生き生きしてきたし、語りかければもちろん、語りかけなくても懸命に何かを言おうとする姿が毎日のようにあります。そしてそこには、何かを感じ何かを考えている A がいる。それが感じられるようになってから、分かっている子どもとしてみながら生活することの大切さ、何よりも家族が A が育つ楽しみをもてるようになってきたように思います。」と、担当としてはこの上ないことばをいただいた。実際、一方の関わり手である私も、1 学期の終わりころから学校生活の中に生じた A 君の変化の様相を送迎時など折に触れて話すことが多くなったように思う。

振りかえれば A 君と関わり始めた年度当初は A 君の能力改善、あるいは発達を促進するという、いわば答えを出さなければならない思いが強く、それが親御さんの期待に応えることだと信じて教師の目指す目標に子どもを引っ張るような目的的な関わりを強調してきた。例えば、ここに与えられたテーマである「コミュニケーション」について、A 君にできるだけ早く、より適切なコミュニケーション手段を獲得させることは大切な教育課題であり、その視点から指導プログラムを考え、この課題への接近を図ろうと親御さんに示した。親御さんもまた、A 君自身のコミュニケーション能力の成長を期待し、こちらの指導を頼りにされた。

しかし、意気込んで取り組んだ A 君との関わりは、間もなく私自身の困惑へとなっていく。何度も働きかけてもただ私の顔を見て、時に薄ら笑いを浮かべるだけで一向に応じてくれない A 君。といって、彼が始動してくれることを願って彼の大好きなプラスチックボトル（ウエットティッシュ容器）で誘い待っても、欲しがる視線は感じられるもののすぐに目を逸らしあきらめてしまい、一緒にやりとりする場面に展開していかない、そんな空虚感・挫折感があった。そのことが、当初の「A 君は、このような実態・段階だから、こんな課題からボトムアップさせていこう」とした視点から、「今、ここで、A 君にどのように対応すべきか」といった問題として、根底から考え直すことになってしまった。

ここでは、そうしたことの発端にして「A 君変わった

ね」と家族の方や周囲の方に評されるまでの取り組みを振りかえりながら、「コミュニケーション」について一考していきたい。

II. 事例の紹介

1. 事例概要

1) 対象生徒

A 君（男） 知的障害養護学校高等部 2 年

2) 家族

父、母、姉、本生徒、弟

3) 生育歴

① 胎生・出産・新生児期異常なし

② 2 歳 8 ヶ月時、風呂で溺水。無酸素性脳症による四肢体幹機能障害と診断される。その後てんかん、知的発達障害を合併

③ 本人には、母親を中心に暖かい家庭環境にある。

4) 教育指導歴

3 歳～6 歳 心身障害者福祉センター内肢体不自由児通施設 M 学園に通園

6 歳～ 肢体不自由養護学校 H 小学部

13 歳～ 本校中学部

16 歳～ 本校高等部

2 回／月 療育センターにて PT 指導

高 1～ 地域の親子訓練会に参加

高 1 てんかん薬調整のため入院、療育指導を受ける（7 月～12 月）。

この時の遠城寺式・乳幼児発達検査の結果は以下の通りである。

移動運動 0:7～0:8 基本的習慣 0:6～0:7

手の運動 0:5～0:6 対人関係 0:3～0:4

発語 0:5～0:6 言語理解 0:2～0:3

2. 本生徒の当時の様子

1) 感覚、認知の面

- 外からの車（トラック）の発進音・後退時警音や工事などの音に、敏感に声をあげて反応する。
- 身体に触れられて動きを誘導されることを嫌がり、高じると脱力・目を閉じる等して、関わられることを遮断するような状態になる。
- 円筒形のプラスチックボトルへの執着が強く、常に欲

しがり（もっぱら左手を伸ばす）、抱え込むようにして手で持つ・口許に当てる等して持ち続ける。他の物は眼前に提示されれば手を伸ばし持つ・口許に当てる・噛むなどするが続かない。また、一つの物を持っている時に別の物を提示すると、はじめに持っていた物を忘れたかのように手から離し、提示された物を掴もうとする。

- 大人からの語りかけに対して、時に目を合わせニコニコした表情で受けことがあるが、人との関わりの中で物を共有すること（視線による物の共有や物への自発的・探索的行為・行動）をしたがらない。

2) 運動面

- 全身の筋緊張が低く動作は緩慢で、特に運動の始まりが難しく中間位での支持継続が苦手である。
- 臥位⇒床座位⇒両膝立ちへの姿勢変換可。その動作は上肢から始まり骨盤の回旋に乏しく、下肢は内転位をする。座位は体幹部の低緊張に伴い、頭頸部の過伸展を使い、体幹を持ち上げるようにして座ろうとする。
- 上肢は、両腕を体幹近くに留めておくことが多く、手を伸ばしたり操作する範囲は身体の前に限られる。
- 介助されての立位保持は可能であるが、両腕を高く挙げることによって、伸展を保とうとする。また、両膝を過伸展させ固定した姿勢をとる。上肢を使っての体重支持は、肘を曲げて体側に上腕をつけるようにして固定する。
- 移動は両膝立ち歩き、四つ這いで可能であるが不安定で長くは続かない。

3) てんかんの有無

難治性てんかん：音（咳・くしゃみ・喉をえぐる音・金属音等）に誘引された脱力、意識混濁・消失の発作があり何度も持続的に起こる。

III. 課題の整理

コミュニケーションの問題を考える時、その成立が自分と相手の関係によるものだとすれば、一方の側の問題に限って云々されるものべきでない。以下、こうした観点から問題の所在と課題を整理をしてみたい。

1. 関わり手の側面

「コミュニケーションが成立しない=通じ合えない状態とは、関係をもつことの難しさであり、コミュニケーションが不可能な状態ではない」とは、周知の考え方である。そして「関係が持ち難いと言う問題は、関係する一方の担い手である大人の側がうまく合わせていけない状態であり、大人側のあり方が考えられなければならない。」という指摘がある。すなわち、関わり手には「子どもの気持ちになってみて、関わり手が自らの内を振り返り、自らの内を変容

させていく」ことが求められていると思う。そして、このことは当然、子どもを理解する出発点・コミュニケーションの原動力となるはずである。こうして反省してみると、A君との困惑した関係にあった私が立ち戻るべき基本が見えてきたが、その実行となると必要な考え方いろいろ取り出され、本当に可能なのかと考え込んでしまった。そんな中で取り敢えず、振りかえる視点として再観察したことは、以下の点である。

1) 家族（母親）と A君の生活の中からコミュニケーションを考える

「Aの笑顔をみると頑張らなくてはと思う」「Aは先生に付いて行けるかしら？」は、年度当初の母親の笑いながらのことばである。後から考えると、おそらく、肯定するしかないような私の教条的な話や気概を頼りにしながらも、不安を覚えたことばであったように思い返される。実際、A君と母親の対話の中には母親の主導する関係はあっても、コミュニケーション上の力関係は感じられない。つまり親側の目的を特別意識せず、ごくありふれた形でその時々の事象に合わせて関わっており、その中に彼の笑顔をみつけ、一緒に楽しむという余裕がある。こういった関わりは、彼と共に歩んできた、おそらく紆余曲折の過程の中でたどりついたものであろう。だとすれば、彼の笑顔という表出・表現を頼りに、なにか通じ合う実感・喜びがあり、それを一緒に味わうといった母親のスタンスに私が寄り添うことでも、彼とのいい関係を拓いていく上で大切なことであろうと思えた。

2) 家族（母親）と A君との生活の中から A君が好む「物」や事象等を探し、学校においても共有可能な対象を考える

A君は、一人でいる時も、また家族と一緒にいる時でも、円筒形のプラスチックボトル（ウエットティッシュの容器）を常に持っている。別の物を示し続けると手を伸ばし持ち始めるが、すぐに手を離して元のプラスチックボトルに戻る。この定型化・固着化した行動は、かなり以前からあつたらしく、「この物を制限し、他の物を与えていく」を繰り返してきたが、それ以上に発展はしなかったという。また、テレビ・ビデオ（アニメ、バラエティー番組）を見て過ごすことも、彼の生活の中でかなりの時間を占めている。佳境的シーンやおとぼけのシーンに声をあげたり、笑ったりすることがあって、家族を和ますという。こんなところに、肯定的な気持ちや物の共有を経験しながら、やりとりを進めるきっかけがありそうに思えた。

2. A君の側面

コミュニケーションの発達支援には、その背景に人格面での支援があり、どれだけのコミュニケーション手段や言語の理解があるかどうかという量の側面だけではかれない

質（自我や自分の機能・能力の発見等）がある。このようなコミュニケーションの土台となる育ちが、A君には大切であると考え、また、それが具体的なコミュニケーション手段へつながっていくことになることを願った。そういった側面からA君を見直してみると、以下のことであった。

- ① 見た目の観察・発達状況は、3～6ヶ月にあり、また、運動障害の重さや、てんかん障害に起因する反応の難しさなどから、「分かりにくいう子」と捉えられ、彼の笑顔に頼って、社会性・対人関係を作ることに力点が置かれ、一方的な関わりにより、他動的・受動的な存在になっている。また、日常生活活動の殆どに介助が施され、彼の行為・動作の能動的発揮がみられていない。
・・・・「自一他」が一体化していくぶつかり合いがない関係
- ② 何かをしてもらおうとして、A君の身体に触れ誘導したり、ことばで促しても反動したり、うなだれる・顔を逸らすといった、相手の意図への不安・拒絶が顕著である　・・・・彼の学習機会の損失
- ③ 非定型欠神発作があり、確認できるものから不確かなものまで、日に何度も持続的に起こり、覚醒のレベルの安定が難しい　・・・・外界への意欲の減退
- ④ 人との関わりの中で、物を共有したがらない
・・・・大人の注意や行動を追従したりある対象に大人の注意を向けさせたりすることがないこと
- ⑤ 一つに注意を向けたとしても、他のもの（人だったり音だったり）が目や耳に入ると、はじめの物・事は忘れて、その他のものに気持ちが転導してしまう。
・・・・行動が切れやすく注意を集中することの難しさ
このようなA君の様子は、裏返せば私自身の取り組みの課題でもあった。そして、彼の「障害」に留意した指導の工夫の必要は前提としながら、先述した「子どもの今に大人が合わせ、子どもの心を支える視点」と「子ども自身の能力を伸ばし、子どもの発達を願う視点」から取り組みを再開した。

IV. 取り組みの実際

ここでは、A君と私との関係の変化についてを指導記録より3つの事例をあげ、その各々を振りかえることで報告したい。

1. 「何か気持ちが共有しあえた」という喜び

場面は、ある日のトイレである。排尿が終わり、私が彼を車椅子への移乗を援助している途中に思わず放屁てしまい、私は「あら、ごめん」といった。そのとき彼の顔を見ると、彼も私の顔を見てケラケラと笑い出した。私は、

「悪い、悪い。思わずブッていっちゃったんだ」とゴメンのポーズをしながら頭を下げる。彼は、さらに大きい声をあげて笑い続ける。この余韻は、トイレを出た後の教室でも続き、彼は目を丸にして「おーおー」と叫んでいた。私もおもしろくなつて、「だから、思わずブッていっちゃったんだってば」と今度は彼にお尻を向けるポーズをしてみると、彼は息が切れそうに笑い、私もそれに誘われて「おい、大丈夫？ 大丈夫？」と言いながらおかしくなつて大笑いした。

場面は同じくトイレのことである。「私もしたいんだけど、君が先にする？ それとも私が先でいい？」と私がズボンを下げるポーズをすると、彼はそれを見て笑い出した。「じゃあ、お先に失礼」とまたポーズをすると、彼は車椅子にの上で身体を前後に揺すり「僕が先」と言わんばかりに立とうとする。私は笑いながら彼を見て、「そうか、君が先ね」といった。

場面は教室で、「ブー」が受けたので、ブーブークッシュンなるもの（押すとブーと音の出る風船）を準備した。「A君、これ何だかわかる？」と彼の目の前で見せ、様子を伺った。彼は、「何だろう」という目でそれを見る。「これ、何だろう？」とまた誘うと、顔を逸らし注意が持たない。私は、「これさ、ブー」と音を出してみる。彼の注意がこちらに向くと同時にケラケラと肩を揺らして笑い出す。私は「俺じゃないよ。俺じゃないよ。これだよ」とそれを示す。さらに、それを椅子の上に置いて「A君、ちょっと失礼して座らせていただきます」というと、彼はジーっとこちらを見ている。そして、「よいしょっと！」と腰掛け、「ブー」の音とともに「ありっ？」と私はとぼけるしぐさをした。すると彼は「おー、おー」と言いながら笑いが続く。これが、彼の催促するような声と目で繰り返されて行くが、時には、その期待をじらして注意の持続を求めたりしている。こうして彼は、私の素振りを見るだけで笑い出すようになり、さらに、そのもので一緒に簡単なやりとり（「手を貸してごらん。一緒に押してみようか。」「押してごらん。」に対して手を出して応じてくれるようになる。）をしてくれようになった。

このようなことが、学校生活の場面で繰り広げられて行った。それと同時に、私のおとぼけも様になつて、互いに楽しめる「ネタ」がバラエティに富んでいくことになる。母親は、「こんな肩を揺らして笑うAを見たことがない。それに、先生を見る目が違います。先生のパフォーマンスへの期待かな？」という。私もそれを確かに実感する。彼の私を見る目、その視線は、私に確かに催促している。私はその変化を喜びたい。

ここでの働きかけは、実際には「オーバーな表情・表現」を伴う特異な話し方になっていて、A君は、私のその言

動に今まで以上の「笑い」で楽しさの情動を表してくれた。そこには、「あの音」が彼を誘引したことの他に、私のおどけた態度あるいは伝達様式に反応している一方で、彼の笑いに誘われて私も「本気」になって自ら楽しんでいった経緯がある。そういった循環の中で、彼も自ら面白さの気分を高めて行ったのだろう。

いずれにしても、ここでは「彼の笑いを動機として何かをしてもらおう」という意図的・思惑的なものはなく、文脈の中で自然となされた働きかけに対して彼が応じてくれ、その面白さを共有できたことが私には嬉しく、彼とのつきあいを発展させていく上で支えとなっていた。

2. 「共有の拡がり」の実感の一端

関わりの当初は、例えば着替えの時に「靴脱ごうか？足を動かしてごらん」「上着脱ぐよ。手を伸ばしてごらん」等と、その身体の部位に触れながらことばをかけ、彼の始動をしばらく待ったが、動かす気配が見られない。私は、彼を導くための方向性を作れないままに A 君の自発的な動きを見出せない関わりが続いた。ところが、関わりを探っていくことで始めた「身体接触を伴う運動活動」のある日の時間のことである。仰臥位でのタッピングによるからだのタッチの場面で私は、感情のこもったオーバーな表情・発声や言動とともに、手・足・胸・顔等を手のひらや指先で叩いて行った。「A 君の～は一体どこでどうか？それでは、いきます。ツンツンツン…」と手を小刻みに動かしながら少しずつ目的の部位に近づけていく。こんなことを繰り返しているうちに、「足、いくぞー。そおれ！」と体勢をつくった時、彼の足が動く。そして同様なことが手や顔にも確かめられ、こちらのことばかけに応じて自分の身体部位を随意的に動かす様子を示してくれた。「すごいじゃん。やったね」と手で大きな円を書くふりに彼は笑顔で応じる。こうして彼の「わかる」という認識の力の潜在を私が知る一方で、それを「する」という彼の意図・意思を持つ気持ちの余裕が持てるようになっていった。

場面は別の日の同じ時間で、A 君は両膝立ちで立っているときのことである。「A 君、ゴロンしてごらん。横になってくれる？ねー、ゴロンしてよー」というが、彼は「ニコっ」としただけで応じようしてくれない。また身振りとともに何度も催促すると、そのうちに彼は四つ這い位になり自分の顔を私に近づけ目を合わせては声を出す。「何ですか？分かった。これでしょ。」と滑稽な顔をして見せると、彼は満足げに笑った。改めて私は、「ねー。そこからゴロンしてごらん」とことばをかける。彼は、また自分の顔を私に近づけてきた。そこで、今度は彼の肩に私の手を添え「ゴロンしてごらん。ゴロンってどうするのかなー」とことばをかけながら、少し誘導するような働きかけをして待ってみた。やがて彼は、横になっていく動きを

示してくれた。さらにその姿勢で上方から彼の両肩に私の大腿部を軽く乗せ、双方の目が合いやすい形をとる。ここでしばらく彼の「受ける」ネタでやりとりをし、そして「A 君、足貸してよ。(動かない)あんれ？A 君の足止まっちゃってるぞー」「どうするのかな？いちにのさん！それっ」等繰り返した。間もなく彼は膝を曲げながら足を持ち上げようと動き出す。私はすかさず彼の足を受け止め「あっ。足、上がっちゃった」と驚きの表情で応え、「そうだね。足上がったね」と笑顔で彼のニコニコ顔を見た。

このようなやりとりが他の場面でも繰り返し行われていった経緯の中で、ゆっくり待てば行為としての動きがみられ、それが徐々に向かい合う関係につながり、着替えやトイレの場面での立つ・座ること、靴や衣服の脱着、次の活動への移乗・移動といった彼の能動性を拡がっていった。

母親は、「毎日の忙しさに紛れて、自然と A の限界を悟ってしまったような介助、機械的な働きかけになっていたのかなー。この頃 A は大きな声をあげてうるさいくらいなんです。」と笑いながら話してくれた。

ここでは、彼のからだの動きに接し、彼の気持ちや意図をくみ取る一方で、動きを通して「やりとり」していく経緯と、彼が本来持っていた機能・能力の発揮を引き出し、それが目的のある活動につながっていくきっかけをいくつかあげた。これらが可能になった背景には、「私と一緒にするのがおもしろい」という関係の深まりとともに、こうすれば楽しいことがまた起こるという随伴関係の認知が、かれの中で明確になってきたからだと思われる。また、この関わりの中でわかったことは、「～してごらん」という働きかけに対して、彼が反応するまでの潜伏時間が長いということだった。それは、単に運動機能的な制約からだけではなく、こちらの見た目だけではわからない発作によるあるいはそれに関連する精神活動の低下(傾眠状態)によって彼の意欲がそがれている状態にあるのではないかと思われる。しかし、いずれにしてもそういう彼を理解し、ゆっくりと待ってはまた働きかける、あるいは次の機会を待ったりするといったことで、彼は必ずといってよいほどニコニコして行動で返してくれるのである。加えて、これまでの彼との関わりをみてくると、彼はあらゆる場面で出来事の特徴や行為の意味を際立たせることばによく反応している。例えば、「ブーブー来たぞ！」「ピーッピーッって来たぞ！」等の自動車が近づいていることばに、背を伸ばし目を丸くして聞き耳を立てている。また、立ったり座ったり移動するときの「よいしょ、どっこいしょ」や、身体の部位に力を入れる時の「ギュー」、力を抜くときの「シュー」、姿勢を止めておく時の「ジー」など、動作にことばを添えると比較的スムーズな始動をしてくれる。「バッタン、スッポン、ジャー、ドーン」などのことばを、その時の事態に添

えると笑顔をかえすことが多い。どうしてかは分からないが、彼との関わり・やりとりを進行させていく上で大切なポイントだと思われる。

3. 「第3者の共有」の一端

<プラスチックボトル>

関わりの当初、A君は絶えずプラスチックボトル（以下「ラボトル」）を抱えていた。母親は「これ以外のものに興味をもてないんです。こればかり持たせておくと執着するばかりだから、離させた方がいいですよ、といわれたんです。」という。私は、「対処的な目的でこれを制限しても、彼は彼なりの生活の中で見つけてきた興味だろうし、これが心理的拠点になっているように思う。それを無下に持たせないようにするということは、彼を混乱させ、彼は途方にくれてしまうのではないだろうか。それに、このラボトルが彼と私の関係を取り持つことになってくれるかもしれないし」とことばを返している。

そして関わりの再開した。これまでラボトルを介したやり取りは進めてきたが、目前に提示したり手が直ぐ届く所（前方に限る）に置くと手を伸ばし掴み抱えるものの、距離を置いたりするとあきらめてしまった。そして、前方近くに同類のものはないかと探し、ないとわかると（気づかないときもある）途方にくれ徐々にボーとした表情になっていく。このように「見ること・動くこと」に対する心理的抵抗、そして自らの心理的拠点ともいえるラボトル以外の存在に対する不快や不安の様相が観察された。そこには、運動障害による起・移乗動作の難しさだけでは捉えられない、何か別の問題が前提にあるように思われた。

そんな経緯の中で、前述のような関係の変化、すなわち呼びかけに目が合う、働きかけに笑顔を返す、そしてまた働きかけるというような変化が見られた（応答といったやりとりの進化というような変化）。裏を返せば私の「気持ちが通じ合ってきたかな」「安心できる存在として認めてくれたかな」という気持ちや、「彼と楽しい活動をするコツ」に対する手応えの実感という変化に伴って自然とラボトルを介したやりとりが生まれてくる。

そのやりとりのきっかけとなったのは、日常的に繰り返された「ラボトル、貸してよ、頂戴よ」と「ラボトルここにあるよ。来なよ、来なよ」という場面である。ここでもオーバーな表現や擬態語・擬音語を共にした働きかけをやりとりの中に盛り込んでいった。

登校後間もない教室の場面のことである。「ごめんくさい、ごめんくさい」と鼻をつまみながら彼に話しかける。彼はケラケラ笑いながら私の顔を見た。「あのー。着替えするから少しの間、このラボトル貸してくれる？どうかな？」と指さしながら問い合わせると、彼は私の顔をみてニコニコしている。続けて、「ねー、どうですか？このラ

ボトルここに置いておくからさー。貸してよ。ここにドスーンと置いておくから」とゆっくり大きくラボトルとそれを置く場所を指さし、それを持って置く振りをしながら促した。彼は私の振りを目で追っている。そこで、ラボトルに触れ「ねー、どう？」とボトルを少し引きながら「ドスーンと置いてみようね」と働きかけると、彼は放すつもりで放したのかは分らないが確かに放してくれた。私はそれを受け取ると「サンキュー」と笑顔とともに手で大きく円を描き、「じゃー、これ、ここに置くよーツンツンツン…ドスーン」と置いて見せる。彼は、私の振りを目で追い「ドスーン」の瞬間また笑い出す。着替えが終わって、「はい、ラボトル」と彼に手渡し、例の歓談が始まる。しばらくした後、私は彼との距離を置き、ラボトルを高いところから落としたり斜面から転がしながら「あれ！おっこっちゃった。ポットン」と、他のラボトルで遊び出した。彼は、自分のラボトルを抱えながらこちらの光景を見てケラケラ笑っている。私は彼に近寄り、彼のラボトルを指さして「ねー、このラボトルあそこに置いて一緒に遊びませーんだみつお（あるいはせーんまさお）」と、上述した関わりをしながら誘ってみる。そして放したラボトルを最初に示した所に置き、「おいでよ、おいでよ、ラボトルはここにあるじゃあーりませんか」と彼を見て、そしてラボトルを指さすことをゆっくり大きな動作で見せることを何度も繰り返した。彼は、確かに私と指さした方を目で追っている。やがて彼はおもむろに動き出し、「ウー、ウー」と笑顔でラボトルではなく私の方に近寄ってきた。「A君すごいじゃあーりませんか」と笑いながら応えて、「はい、ラボトルはここにあるよ」と彼の顔を見て指さすと、彼は満足そうに笑いながら応えた。

その後、「転がす」か「落とす」かの選択的なやりとりが始まった。私は彼の笑顔、視線、発声を頼りに繰り返していく。このようなやりとりを通して、ラボトルを介したやりとりに拡がりが出てくるのと同時に、以前は眼前で布や箱の中に隠してしまうと分からなくなっていたのが、眼前で隠されたラボトルを捜すようになった。また、二つの箱の一方へ落とされたラボトルを捜すこと（分からなくなっていても視線や指さしを頼りに取り出す）や、二つの箱（色別）の一方へラボトルを落とした後に衝立越しに箱を置き換えて提示しても捜すことが確実になってきた。

<スイッチ教材>

やりとりする活動は、スイッチ教材にも広がりを見せるようになった。彼は、「音」に対してある種の興味を持っていた。そこで、ラボトル以外の「もう一つ」を志向する力、そして「もう一つ」でやりとりする発展を願いに、4種類のスイッチ教材を準備した。それは、①押すと光とともに笑い声ができるもの、②押し続ける間、光りとともにスペースサウンドが出るもの、③ものを入れると光が流れ

スペースサウンドが出るもの、④ピカチュ一人形をスライドさせると光りと同時に「ピカピカピカチュ」と声が出来るもの、などである。まずは、このうち①と②を用いてみた。以下、関わりは前段と同じである。

プラボトルを抱えている彼の前で、スイッチを提示して見せ、彼の表情・視線・声等の様子を見ながら、彼の左手をスイッチに触れさせようとしてみた。すると、彼はプラボトルを自ら放し、手を伸ばしてスイッチを押した。そして、彼は私の驚きと賞賛のパフォーマンスに大声で笑い出し、再びプラボトルに立ち戻る。こうした関わりの中に、彼がスイッチ教材を選択したり、取り組む順番を決めたりするやりとりを交えながら、徐々に楽しい活動として連続していくようになった。彼が特に好んで選択した教材は、②と③(③のものを入れる容器には、はめ込み式の蓋がついている)である。ひっくり返して音を鳴らしたり、蓋を取って手を入れたりと、より探索的・能動的関係で活動する様子が見られた。また壁越しから私が「スイッチオン！」と促すと鳴らしてくれたり、「入てれごらん」「頂戴よ」に対して、持っているプラボトルを容器の中に入れようとするなど、私に渡そうとすることが確かにになってきている。こうして、彼が一人でいる拠点には専らプラボトルを抱え「もう一つ」を志向する一步が踏み出せなかった姿から、プラボトルを拠点にしながらも「もう一つ」を認識し、それに向かう意欲を示してくれた。その背景には、こちらの視線・指さしを追跡して注意を向け指さししたものを見ることが、自分で触れて見るといった「見ること」、そして自ら意図的・目的的に移動すること、手を動かして変化を楽しむといった「動くこと」を通して、より能動的な共有の拡がりと人との関係の質の変化があると考えられた。

ここでは、これまでのA君と私の2者関係関係のやりとりから、それにも加えた3者関係の中でやりとりする活動の発展を目指した。すなわち、物を介した活動をプラボトルを捜させる、スイッチを操作させるといった一義的捉え方ではなく、主体的に物との関わり人との関わりを拡げていくことを通じて結果的に見出された彼の力である。そしてそれが彼自身の機能・能力の発見、可能性(肯定的な自己認識)へつながっていくことを願った取り組みである。

2学期の半ば頃になると、父親もよく参観に訪れた。父親は「Aには、できること・わかることが一杯あるんですね。家でも一緒に楽しむことが楽しめるようになってきました。私も家にある玩具を使ってスイッチ玩具を作ってみようかと思っているんです」と述べている。私はそのことばを聞いて、A君の中で教師と親が一つ手を結べた大切な瞬間を見たような気がしたと同時に、A君の変化はきっとA君の家庭での生活にも変化をもたらしているに違い

ないと感じた。それがA君に反映し、意欲や力を引き起こしているのだろうと思われた。

V. まとめ

以上、A君にとって、外界に目を向けて周囲の人やものに自らの機能・能力を発揮してより能動的な関わりを拡げ深めていくことは、コミュニケーションの発展への原動力となるであろう。そのためには、関わる側が、子どもの気持ちに寄り添う中で、共有部分を拡げていこうという実際の関わりの工夫が大切であるという考え方から、コミュニケーションの発達を促すことにつながると思われる大人の働きかけのあり方とコミュニケーションの土台作りを視点に、自分の反省に基づいた取り組みを述べてきた。具体的な取り組みについては問題も多いかと思うが、私自身の変化とA君の変化の様子は、断片的な紹介ではあったが、その中で述べてきた通りである。

A君はまだ意図・目的が芽生えてきたという段階で、自分の意思を明確に表現できない、あるいはそれをすることが頓挫してしまう方が多いように思われる。このことは、私側の理解であり、実際のA君の事実とは違うかもしれない。そう考えると私の感受性の未熟さ、分かりやすい状況・分かりやすい働きかけの不足という問題があり、それを磨いていくことが、彼の心にまた近付いていくことになるであろう。具体的には、①A君の志向する事物を読み取り接近していくというコミュニケーション過程の積み重ね、②A君の志向性が現われやすい事物の誘い方、③A君にとって楽しいと思われる活動に誘い、それを共同する中で彼の要求の発信を読み取り、実現させていくことの積み重ね、④行為や活動への予告にあたっては、それを代表するような実物・身振り・写真・絵等をさらに活用し、ことばとともに誘うこと、などが考えられる。

今後も彼の可能性の発見(発信する力・選択する力)を願いつつ、コミュニケーションの土台をさらに育てていくことによって、今よりもっと心豊かに生活していくようになるであろうし、それが高まることによって彼自身の中にもっとコミュニケーションを発展させようとする心の変化が生まれてくるのではないかと考えている。

参考文献

- 1) 鯨岡 峻 (1997) : 原初的コミュニケーションの諸相.
ミネルヴァ書房.

コメント

糀山先生の実践事例から学ぶ

糀山先生は多分、子どもとのコミュニケーションを大切にしながら生活や学習を展開していきたいという思いをもちながらこれまで実践をされ、今回の事例のA君ともかかわってきたと思う。しかし、「できるだけ早く適切なコミュニケーション手段を獲得させよう……と意気込んで取り組んだかかわり」の中で一向にA君は応じてくれず、糀山先生は彼との「コミュニケーション」の糸口が見えずに困惑している。例えば、「好きな物があってもすぐに視線をそらしてしまい、一緒にやりとりする場面に展開していかない」「働きかけに対してニコニコした表情をすることがあるが、視線による共有や自発的・探索的な行動をしたがらない」などの記述にそれが現れている。

事例のA君は、報告にもあるように四肢体幹機能障害とてんかん、知的障害がある生徒である。実際に訪問させていただき、何をきっかけにして彼の物とのかかわりや人とのかかわりを拡げていくことができるのか、私自身難しさを感じた。そのような中で糀山先生は、あたらめて「今、ここでA君とどのようにかかわるか」という視点で彼と共有するものを学校生活の中で探している。その視点は、コミュニケーションの課題を「かかわり手の側面」と「A君の側面」から分析する中に詳細に記述されている。

まず糀山先生は「かかわり手の側面」で、彼とのコミュニケーションの糸口がみつからない理由を、「関係する一方の担い手である大人側のあり方」の問題、すなわち自分自身の問題に目を向けた。その手がかりとして、まず家族との生活でのコミュニケーションに目を向け、A君が「肯定するしかない」ような自分の接し方と、「その時々の事象に合わせて一緒に楽しむ余裕のある」家族の接し方を対比させて、気持ちや物の共有を軸にやりとりをすすめるきっかけを見出そうとしている。また、「A君の側面」では、コミュニケーション手段や言語理解の能力という側面だけでなく、生育歴も含めてA君自身の「今とこれから」が見える臨床像の分析を試みている。すなわち、運動機能の障害の重さやてんかんによる一見反応が乏しいように感じられることが、これまで他動的・受動的な活動が多かったのではないかという点や、注意・集中のスパンの問題にも目を向け、臨床像をとらえなおしている。そして、「今の子どもに合わせ子どもの心を支える視点」と「子どもの発達を願う視点」から、自分自身の取り組みを再開している。

その取り組みの経過では、大切なキーワードがいくつも出てくる。たとえば、学校生活の場面場面で子どもとの間で「互いに楽しめるネタ」をさがすことや、それが生活の「文脈の中で自然になされた働きかけ」であるとき彼が応

じてくれて、その面白さを共有できること、その中で彼の「わかる力」を知り何かしようとする「彼の意図・意思を持つ気持の余裕」が大切であるということ、などである。こうした基本的な姿勢を学校生活の中で常に大にして意識してかかわってきたことがうかがえる。

岡本(1982)は、コミュニケーションとは、「交わり共有しあう」とか「一体となり通じ合う」ことであると述べている。糀山先生はA君との「コミュニケーション」の糸口が見えずに困惑したとき、お互いの気持ちや思いを共有・共感し納得しながら向き合い学校生活の時間を過ごしたい、というコミュニケーションの本質に立ち戻り新しいかかわりをスタートさせている。コミュニケーションというと、何かを伝える・伝わるということ、そしてその手段という側面のみが強調されがちであるが、この報告はまず子どもと共有するものをその子どもとの間で見つけていくことの大切さを実感をもって伝えてくれている。

また糀山先生は、生活の文脈で子どもと通じ合う接点を探すとだけでなく、物とのかかわりにいても子どもの興味に合わせ、子どもとのかかわりの糸口を拡げている。音に対して興味のあるA君に声や光のフィードバックのあるスイッチ教材を準備し、視線や表情から彼の興味に合わせ、徐々に教材を選択したり順番を決めたりと、楽しい活動の拡げている。そして、プラスチックボトルに固執して物とのかかわりが拡がりにくかったA君が、新しい外界の事象に気づき働きかけるようになっている。その「主体的な物とのかかわり」でA君が新しいこと発見したり達成する喜びを相互に共有するなかで豊かなコミュニケーションが展開されている。このことも非常に重要な示唆を与えてくれる。岡本(1982)は、コミュニケーションを人間の「発達の場」、すなわち子どもが自己を形成しその発達を展開していくための不可欠の場として考えている。それは、例えば発達の初期に新生児が母親と微笑みやリズムを共有し、情動を共有する中で人間に対する信頼感や愛情を支える基盤を育んでいくことであり、4ヶ月の乳児が母親の視線の行方を追って物を見るという視線の共有・対象の共有であり、10ヶ月の応答指さしに見られる三項関係、すなわち対象(物)の共有であり、さらに1歳半の象徴機能(シンボルの形成)へと発達していく。それは、まさにコミュニケーションという場における人・物との関係から、外なる世界を自分の内なる世界へと認識を拡げていくプロセスである。教材を介した糀山先生の活動は、そのことを実践から示している。

子どもとの間でお互いの気持ちや思いを共有するためにには、共有する活動(事物・事象・状況)、伝える手段(表出・表現手段)、表現の理解(認識)、の三つが双方にとって「意味」あるかたちで存在することが必要と考える。そのどれもが豊かなコミュニケーションに必要であり、それに

支えられて情動の共有が存在する。つまり私たちの側は、「その子ども」が向かっていける「意味」のある活動を準備し、子どもの伝える表出・表現の「意味」を理解し、子どもに伝わる・理解できる表出・表現手段によって「意味」を伝えることが必要である。それは、「その子ども」の興味・表出・理解の間口に私たちが合わせたとき、そこからはじめてコミュニケーションの糸口が拓かれるということであろう。そのこともまた、「……そう考えると私の感受性の未熟さ、分かりやすい状況・分かりやすい働きかけの不足という問題があり……、具体的には、① A君の志向する事物を読み取り接近していくというコミュニケーション過程の積み重ね、② A君の志向性が現われやすい事物の誘い方、③ A君にとって楽しいと思われる活動に誘いそれを共同する中で、彼の要求の発信を読み取り実現させていくことの積み重ね、④ 行為や活動への予告にあたっては、それを代表するような実物・身振り・写真・絵等をさらに活用し、ことばとともに誘うこと等が考えられる」、

という糸山先生のまとめのことばと事例の経過が示してくれている。

障害のある子どもと向き合うとき、お互いの気持ちや思いを共有・共感し納得しながら時間を過ごしていきたいと、いつも私は漠然と考えている。子どもとの間のどんな場面、どんな時間でも、いつも大切にしたいと考えている。それは、共感的でありたいという情動的側面としての私自身の基本姿勢であり、同時に共有するための子どもの興味と認識の間口に合った意味ある活動（ネタ）を準備し、子どもの理解と表出の間口に合った方法でやりとりをすることが大切にしたいという私の考え方である。この事例報告は、そのことがそれほど間違っていないかもしれない、と安心させてくれた。

文 献

1) 岡本夏木 (1982) : 子どもとことば. 岩波書店.

(佐島毅)

「遊びの中でコミュニケーションを支援する試み」

重複障害教育第三研究室

石川政孝

I. はじめに

筆者は重度の肢体不自由のあるK君と本研究所の附属教育相談施設で、遊びを中心にはかわり合ってきた。K君はウォーカーの導入によって探索活動が活発になり、研究所内の様々な事物や人に興味を向け始めた。筆者はK君が興味を示したものや人との仲立ちになってK君の働きかけを援助した。その結果、K君は様々なものに目を向けたり、直接触れたりしながら探索し、自分の遊びを創り出した。ここでは、その経過を報告すると共に、障害の重い子どもたちがそれぞれの生活の中で、周囲の人や事物とのコミュニケーションを豊かにもてるような支援のあり方やそこで課題等について考えたい。

II. 遊びの重要性

幼児の生活の中心は遊びである。幼児は生活の大半を遊びに費やし、遊びを通して様々な学習をしていく。幼児の遊びを見ると、幼児は、遊びの中で周囲の環境を探索しながら、様々なものに接近し、操作し、友達同士や周囲の人々との相互のかかわり合いの中で成長し、発達していく。

遊びについては様々な定義があるが、プレイセラピーの立場から、山崎（1995）は、遊びの臨床的意義について次のように述べている。

- ① 遊びは楽しみであり、満足を伴う活動である。喜び・快楽なしにはあり得ない。
- ② 遊びは自発的であり、心理的に自由である。
- ③ 遊びはそれ自体が目的であり、他の動機づけを必要としない。
- ④ 子ども（特に幼児）では、遊びは生活そのものであり、生活適応の重要な方法である。
- ⑤ 遊びはコミュニケーションの道具であり、言語を必要としないで意志疎通を図ることができる。
- ⑥ 遊びは、非現実的な活動である。しかし子どもでは、遊びは準現実と考えられる。この準現実の遊びを基礎として現実へ移行させる可能性を子どもは持っている。

幼児にとって、遊びそのものがコミュニケーションの道具であり、言語を必要をしないで意志疎通を図ることができることは、表出言語の乏しい重度・重複障害児とのかかわりの中で、特に重要な活動であると考えられる。しかし、一般に重度・重複障害児の生活をみると、重度の肢体不自

由による移動・運動の制約から、興味のあるものに自ら接近してみたり、手を伸ばして触れて確かめてみたりすることが難しく、外界に自ら働きかける経験が乏しいことが多い。友達同士や周囲の人と係わり合う中で遊びを創り出すことは難しく、遊ぶ機会を持つことが制約されている。障害が重度であるが故に、早期療育の中で、常にADLや機能回復訓練が必要であったり、幼い頃から治療に専念せざるを得ない状況もある。

重度・重複障害児が遊ぶための環境の面が整わない問題もある。市販されているおもちゃは肢体不自由のある子どもにとっては、操作が難しいことが多く、障害に配慮されたおもちゃもあり多くはない。肢体不自由という障害が子どもの成長・発達を促す探索、コミュニケーションなど様々な活動を制限するので、これらの活動の制限をできるだけ軽減する環境面の配慮が重要である。

Moore (1965) は、子どもが意欲的に学習する環境のあることが子どもの知的好奇心を喚起する上で重要であることを指摘し、「応答する環境」を提唱した。

応答する環境を成立させる条件は、次のとおりである。

- ① 子どもはそこでの活動を強制されずに、十分に探索できる。
- ② 子どもが行動した結果がその子どもにわかりやすくフィードバックされる。
- ③ 学習のベースは子どもが決める。
- ④ 子どもは自分の行動とそれに対応した応答との関係を分かろうとしている（その子にとってわかりやすい関係から始める）。
- ⑤ 子どもが分かった関係が広くその子どもの生活に活用される。

「応答する環境」が子どもに知的好奇心を喚起させるためには、単に子どもの周囲にある物的に構成されたものだけを言うのではなく、その子どもに関わる周囲の人々のかかわり方も重要な要素になり、家庭や学校、地域という子どもとかかわる人的な要素も含めて考えるべきであろう。

III. 事例の紹介

1. 対象児：今回事例として取り上げるK君は、平成6年7月生まれの男子である。就学前通園施設の年中クラス（平成12年4月現在）に通所している。アテトーゼ型脳性麻痺による上下肢麻痺である。

2. 生育歴及び病歴：妊娠中は特に問題はなし。近所の医院にて42週4060gで出産、仮死産のため大病院に転院。胎便吸引症候群及び肺炎のため、保育器の中で1ヶ月過ごし、酸素を約2週間投与された。生後2ヶ月で退院、その際両親が心配に思い、諸検査を受けた。その結果、脳波には異常がなかったが、CTに異常があるといわれ、MRIにて皮質下軟化症と診断された。すぐにリハビリテーションの専門病院を紹介されて、半年間通院した。地域の療育施設に1歳から通園を開始し、週2回の保育とPT(週1回)、OT(月2回)、ST(年1回)を受け始めた。

2歳5ヶ月時に初めて本研究所附属教育相談施設へ来所し、以後ほぼ月1回のペースで相談を継続してきた。初来所時の主訴としては、「集中力がない。気が散りやすいのでどうすればよいか。食事では離乳食から先に進まない。食べさせ方等相談にのってほしい。」という主に養育に関する相談であった。当初は重複障害教育研究部のH氏が相談を担当していたが、氏の都合のため、筆者が平成10年6月より相談の引継を受けることになった。

3. 係わり当初の本児の状況

医療からの情報として、脳波異常はみられたが、相談の中では発作と思われるようすは普段みられなかった。抗けいれん剤を投薬されており(テグレートール250mg分2、クロナゼバム0.8mg)、母親の話によれば、1歳頃に顔を振るしぐさがあり、薬の調整により止まったとのことである。2歳時に一度1分間程度口唇を前後に動かして目が一点を見つめる発作があったが、それ以後は、発作らしい状態はみられないとのことであった。

発達検査では、知的な発達は1歳ぐらい、運動面は6ヶ月程度と言われた。

健康面について、冬場や季節の変わり目に風邪をひくことがあるが、回復も早くなり体力がついてきていた。

運動面では、座位の保持はできなかった。頸はまだ座っているとは言わていなかった。寝返りは左右ともできた。移動は、室内ならば行きたい方向に腹這いするか、寝返りで移動ができた。緊張が強く、手は握っていることが多かったが、左手で直径2~3cmのボール等を握って離すことができるようになっていた。

コミュニケーション面では、言葉を理解しているというよりも、状況で判断している事の方が多かった。「だっこするよ」と言葉をかけると両手を挙げる協力動作がみられ、呼名に対する返事として手を挙げることができた。発語はなく、快・不快に伴って「アーハー」と発声した。

排泄面では、おむつを使用していた。水分摂取量が少ないとおもつ、おしつこの間隔は長かった。尿意を教えず、尋

ねてもトイレに行こうとしないことがあった。ぐずって後でおしつこの分かることもあった。

食事面では、食形態はご飯を粥状にし、副食はきざみ食(家ではミキサー)であった。咀嚼は上手ではないが、むせることは減っていた。上下肢の不随意な運動のためか、スプーンを近づけられると、左手を口にもっていき口を塞ぐようにするために食べさせづらかった。あまり食欲がなく、食べることに興味がないようであった。

睡眠については、時々夜中に目覚めることがあったが、ほぼ安定していた。

1歳と2歳の時に円形脱毛になった。

母親の実家に預けると2、3時間でも静かにしているが、母親に対しては要求が多く、母親はその意図がつかめず困っていた。母親が外出先で「お家に帰るよ」と言うと、泣くことが多かった。説明してもなかなか治まらないとのことであった。

通園施設には、週3回(内1回は単独通園、2回は母子通園)通っていたが、母子分離の場面では、毎回泣きそうになることがあった。泣いていても、療育の活動に入ると機嫌が戻るとのことであった。

IV. 問題の所在とかかわりの基本的な視点

教育相談において、母親からK君の生活の状況を聞く中で、母親など周囲の人が理解できる伝達手段をもたないため、本人も自分の意図が伝えられずに、いらっしゃしたり、泣いたりすることが多いとの話を聴いた。

K君とのかかわりの中で、筆者が本人の意図が分からずにおもちゃの場面を設定すると不満そうな表情が出てきて、さらにはイライラして泣き出す様子がみられた。本児が自分の思いを伝えるということがわからないままに、自分の思いと現実の成り行きとの不一致に不快を示しているよう思われた。

そこで、次の3点に重点をおいてコミュニケーションを支援していくことを考えた。

- ① 相談の場面での主役はK君である。
- ② 遊びの中でコミュニケーションの機会をつくり、自分の思いや要求を伝えようとする意欲を引き出す。
- ③ 本児の思いや要求を伝達(発信)する手段を考えいく。
- ④ 興味のあるものに視線を向け、ものに手を伸ばすことを本児からの表出と受け止めていく。

①と②について、本児の生活年齢と発達の状況から考えて、係わり手が課題を設定して指導するのではなく、本児が興味関心を向ける遊びや本児が面白いと思えるものを自由な探索の場面の中で、隨時コミュニケーションの機会を設定していくことが適切ではないかと考えた。

③と④について、特に、改めて訓練をして伝達手段を獲得させるのではなく、今本児が既にもっている手段、できることを出発点としようと考えた。すなわち現在本児が生活の中で何気なく使っている活動、例えば、本児が周囲のものや人に視線を向けること、手を伸ばすことに係わり手が注意して着目し、そこから本人の思いや要求を読みとることにより、自分がほしいものに目を向けたり、手を伸ばすことが周囲の人々に要求を伝達する手段になりうるということに気づくことが本児のコミュニケーションの意欲を高める上で重要であると考えた。

家庭では、本児とのコミュニケーションを図るために媒体として、写真カードをリングで束ねたものを既に使い始めていたが、具体物、写真、絵等何が本児にとってわかりやすいかを明らかにし、生活中でお互いに使用しやすく工夫を加える必要があると考えた。

V. 方 法

教育相談では、筆者とK君がかかわり合う場面に、母親が付き添う形で行った。筆者とK君がかかわり合うところを母親がみて日常ののかかわり方を共に考えてほしかったためである。

教育相談の実際のK君との活動内容は、K君の興味関心あるいは保護者の意向を受けながら柔軟に対応することとし、基本的にはK君の選んだ活動を尊重しながら、K君の活動を充実させるように援助の内容・方法について検討を行った。

記録は、保護者の了解を得て相談場面をスチルカメラ、またはビデオカメラで映像に記録した。

平成11年度には、長期研修員がK君とのかかわり、ビデオの撮影、必要な教材・教具の作製等に加わった。

VI. 経 過

K君との出会い（H 10年8月～10月）

筆者はスイッチを利用してK君の遊びを広げる中でコミュニケーション手段（例えばVOCA：Voice Output Communication Aid、以下VOCAと略す）を獲得できるのではと考えた。具体的には、ぴよぴよチャイムなどの遊びを繰り返し楽しむ様子から、さらにスイッチで電動のおもちゃやパソコンを操作したりして遊びながら、VOCA等のスイッチを利用したコミュニケーションへと繋がるであろうと考えた。だが、こちらが提供するおもちゃに対しては、筆者が促せば、少しの時間は楽しめるものの興味が持続することはなかった。K君も今ひとつ遊び足りない様子で満足しきれず、さらに促すと泣いて拒んだ。筆者もどのような遊びをいかに提供するか、K君が没頭できる遊びは何か

と迷った。

おもちゃ遊び等と並行して行っていたSRCウォーカーでの移動をK君は好んでいた。当初進もうという気持ちはあっても脚が空を蹴ることが多く、また、方向を変えにくいために移動は思うようにならなかつたが、非常口の表示灯やドアのノブに視線を向けて、近づこうと脚を動かした。近づいてK君が触れようと手を伸ばす際に筆者は「ここ開くかな」と話しかけながら、手を添えて一緒にドアを開けて中を覗いてみた。開かない時にはもう一度ノブを引いて開けてみた。筆者が「鍵が掛かってどうしても開かないよ」と言うと、それでもK君は「もう一度やってみて」と言わんばかりに手を伸ばすこともあるれば、諦めて向きを変えて進み出すこともあった。また、移動の際に廊下の交差点にさしかかると周囲をゆっくりと見渡して、おもむろに行きたい方向に顔を向けるので、筆者は顔の向きをK君の意思表示と捉え、「こっちへ行きたいんだね」と話しかけながら、ウォーカーの向きを顔の向きと一致するように調整した。

筆者は、当初K君の表情の変化からK君の思いを十分読みとれず、口をへの字に曲げる表情をK君のNoの意思表出と読み取ることとし、その際には「（行きたい方向は）ちがうんだ」と言いながら、読み取りを訂正するようにした。

この様子から、筆者はK君のウォーカーでの移動が単なる移動の練習ではなく、本人の自発的な興味関心から起きた活動であり、移動の過程でK君がその意思を自然に、かつ明らかな行動で表出することのできるコミュニケーションの重要な発信手段であると考えた。

K君が移動の道具をもつ（H 10年12月～H 11年2月）

この頃、ちょうど以前から注文していたK君専用の家庭用ウォーカー（Skkuit-Aid System 社製「ポニー」）が完成し、母親は研究所の教育相談に毎回自家用車に積み込んで持参した。K君は母親の運転する自家用車から降りて、すぐにウォーカーに乗り換え、研究所内を探索し始めた。家では狭くて使えず、研究所の広い廊下はK君にとって歩行器による移動・探索の恰好の場所になった。SRCウォーカーに比べ、5輪のキャスターが自在に回転するので、平坦な床ならば、左右の脚の蹴り方を調整することで向きを変えることが容易である。しかし、1cm程の段差や所内の点字ブロックに当たると動きがとれなくなることが多かった。乗車姿勢については通園施設のPTの方が調整をされ、歩行時の伸展パターンを抑制するために、背中には肩甲骨の下までブロックするパットが取り付けられた。（写真1）

来所すると、まずK君は研究所の正面玄関の自動ドアを行ったり来たりしてドアが開閉する様子を確かめ、また人が出入りする様子をじっと眺めて目で追った。K君は、ま

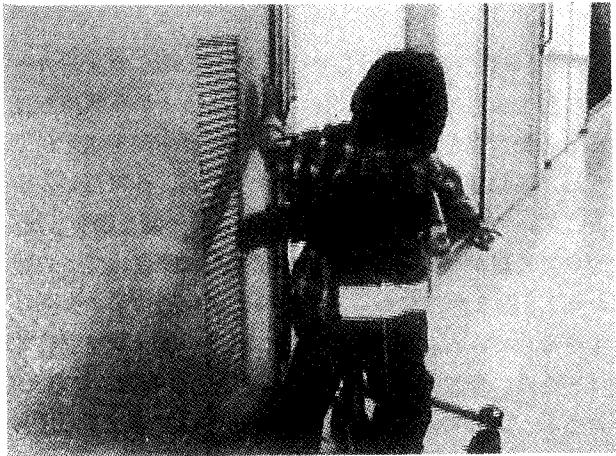


写真1 ウォーカーで探索し始めたK君

だ移動そのものが思うようにならないものの、どこへ行きたいのかを明確に表出できるようになった。それまでの相談の流れでは、車椅子に乗せられ、彼にとっては有無を言わせず、1階の学習指導室に連れて行かれていた状況が続いていたことが、筆者にはわかった。K君はしばらく玄関ロビーを探索し、エレベーターの入口に向かい始めた。K君は歩行器をエレベーター乗り場の方向に進めることはできなかつたが、顔は一生懸命エレベータに向けていたので、筆者にはK君がエレベータ乗り場を目指していることが明確に読み取ることができた。K君はエレベータにたどり着くと、行き先階を指定するボタンに手を伸ばすので、筆者はK君に手を添えながら一緒に押した。エレベーターのドアが開く度に外の様子を見ては、階数のボタンに手を伸ばしたので、筆者は母親と共にウォーカーごとK君を持ち上げ、K君の手を添えて手を伸ばしたボタンを押すように援助した。エレベータのボタンを自分で押すことによって、

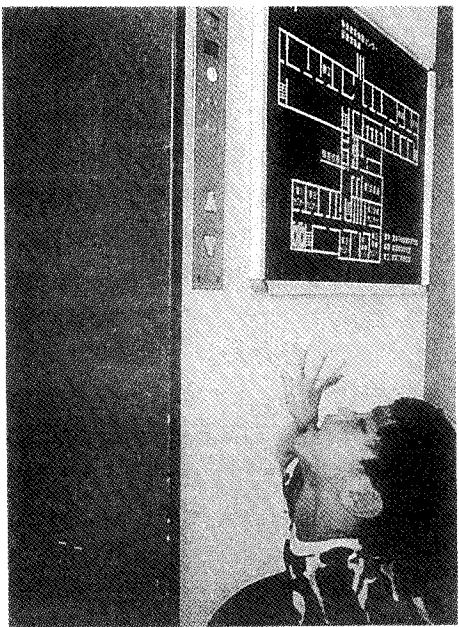


写真2 エレベーターのボタンに触れようとする

エレベーターを動かすことができることを実感し、K君にとってとても楽しい活動になった。(写真2)

母親の話によれば、スーパーマーケットに買い物に出かけた際にエレベータに乗る機会はあるものの、K君が自分でボタンを押して操作することはなく、K君にとってエレベータを自分で操作して乗ることが許される研究所はとても楽しみな場所になった。

ひとしきりエレベータで遊んだ後に所内を探索したが、探索のコースについては一定せず、視界に入る非常口の表示やドアのノブ、入口の部屋名の表示に興味を引かれながら進んだ。

自動販売機に興味をもつ (H 11年3月～5月)

ウォーカーによる探索の中で、K君は所内にあるジュースの自動販売機(以下、自販機と略す)に自分から近づいて行き、ジュースの取り出し口やお金の投入口、返金口等に向けて、手を伸ばして繰り返し触った。母親の話によれば、この頃、家でも自販機のおもちゃでよく遊び、コインを自分で入れて長時間遊んでいるとのことであった。硬貨をつかまると投入口に入れようと握った手を硬貨の投入受け皿の上までもっていき、手を開こうとした。筆者が返却ボタンを押し、硬貨が戻ってくると「あはっ」と短い声と笑いが出た。K君が硬貨を投入してから、筆者がウォーカーごとK君を抱え上げると、ジュースのボタンに向けて手を伸ばした。筆者がウォーカーごと抱き上げるという不安定な状況の中で、K君は何回か繰り返し特定のボタン(ミルクティー)に手を伸ばしているのではないかと思われる様子がみられた。(写真3)

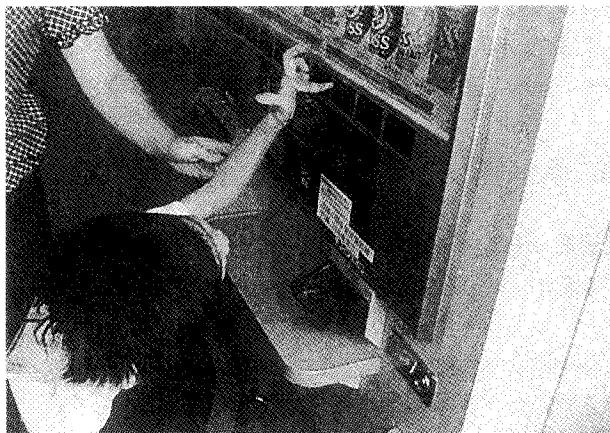


写真3 自動販売機で遊ぶ

筆者はK君のエレベーターや自販機への自発的な探索活動の高まりを受け止めつつ、援助を行っていたが、コミュニケーションエイドやパソコンなどの機器利用に結びつけたいという筆者の思惑が捨て切れず、自販機で遊ぶK君に興味をもたせようと、自販機の横におもちゃを置いて、他の遊びを促そうと試みた。しかし、促そうとする筆者に向

けて、K君は口をへの字に曲げて不快な表情をし、さらに筆者の用意したおもちゃに背を向けて、また自販機に向かって手を伸ばした。K君は明らかに「こっちがやりたい」と気持ちを表した。筆者は改めてK君の興味関心に寄り添って援助を考える必要性を再認識した。

母親との作戦会議（H11年6月）

母親はK君が自分の意図を表す手段を獲得できればよいのだがと望んでいると話した。母親は「本人のはっきりとした意図があるのは分かるが、その意図の意味が読めない。思いがわからずにいらいらしてK君が泣くことがある。その場合に、どう対応してよいのかわからず困ってしまう」と話した。

通園の担当者との話し合いの中で、まとめられた「今年（99年）母が目標にしていること」を次のように挙げた。

- 運動面で、這い・ウォーカーをもっと機能的に移動の手段として使えるようにしたい。

外出が好きなので、家から外出するときに玄関までボーリングのピンを並べ、順に倒しながら自分で玄関まで移動させている。その際、母親や祖母がみて応援することが条件になっている。

- 生活面では、

- ①YesとNoをはっきりさせたい。
- ②コミュニケーションボード等を使えるようにしたい。
- ③おむつを外したい。
- ④外食ができるようになりたい。
- ⑤食形態を上げたい。
- ⑥発声を促したい。

母親が特に一番重点にしたいことは、生活面で本人の意図が何を意図しているのかを係わり手がわかるように、上記の②コミュニケーションボード等を使えるようにしたい、とのことであった。

コミュニケーションボードは、写真や絵を使って生活の各場面において相手に伝えたいメッセージ内容を並べ、それを指し示すことなどによってメッセージを伝達するものである。筆者は母親の願いを受け止め、そこに至るまでの過程として、まず、本児と係わり手との係わり合いの中で、本児が係わり手に表す意欲を促しつつ、K君が相手に伝える内容を明確にもつこと、それと同時に、係わり手もK君が伝えたい内容がある程度推測しやすい場面を設定していくことが重要であると考え、探索の場面毎に、K君からの表出を待ち、K君からの表出を受けて、その表出の内容を具体物や写真を使ってK君と確認し合う活動を行っていこうと提案した。

K君の活動する環境を調整する（H11年6月～8月）

K君は来所すると、玄関からエレベーター、自販機へと

筆者と母親を誘導するように歩いた。この時期、K君の探索するコースがエレベータと2階に設置された自販機に固定化されてきた。研究所本館のエレベーターは旧式で、運転するには事務室から鍵を借り、その鍵をエレベータの操作盤の鍵穴に差し込むことによって運転できる仕組みで、操作盤も幼児のK君には手の届かない高さにあった。筆者が鍵を借りてきてK君に手渡すと、自分で鍵を握って、鍵穴に差し込もうとしたので、筆者は「一緒に鍵を回そうね」と言いながら手を添えて鍵を差して回そうとするK君の動きを援助した。

エレベータは大人の目から見れば移動の道具であるが、K君にとっては一つのおもちゃであった。ボタンに手を伸ばし、筆者がK君を歩行器ごと抱き上げながら、母が手を添えてボタンを押す。指定された階に着くまで、エレベータの中にある階数表示の動きをじっと見上げ、エレベータが止まりドアが開くのを見ると、すぐにまたボタンに手を伸ばした。ドアが開いても自分から降りようとはしない。何度も繰り返し、母親が「もう、そろそろ降りてジュースを買いに行こう」と言うと、渋々それに従った。

筆者はVOCAの使用に繋がると考えた電動おもちゃ遊びに誘うのを止め、自販機の遊びに付き合うことにした。K君が自販機で遊ぶであろうことを予想して、K君が自販機を探索しやすいように歩行器ごと乗ることができる約40cmの高さの台を用意した。これにより自分で硬貨を投入しやすくなり、また上段に並んでいたジュースの見本も見えやすくなり、K君の自販機への探索がしやすくなった。他の人がジュースを買いに来るとその様子を見て喜んだ。注文を受けて代わりに買わせてもらうと、また喜ぶ。自販機で集中して遊ぶ傍ら、周囲を通りかかる人、掃除をする人の様子を興味深く眺め、視野から外れるまでその姿を追いかけていた。自分で選んで買ったミルクティを大きな口を開けて飲んだ。

筆者がK君に準備していたおもちゃを他の友達に貸したことろ、その遊ぶ様子をK君は興味をもって眺め、横からスイッチに手を伸ばしてきた。おもちゃで遊ぶということは、一人で遊ぶということではなく、むしろおもちゃを介して人と関わることに楽しさがあるのではないかと感じた。

活動の見通しをつけよう（H11年9月）

K君が探索を始める前に、K君がいつも探索している所内の場所の写真を呈示し、筆者とK君が「これからどこへ行こうか」と相談する時間を設けた。長期研修員がパソコンにそれらの写真を読み込み、肢体不自由児用コンピュータ入力支援装置Wing-SKによりスイッチでパソコン画面上の写真を切り替えができるように工夫した。K君は画面の写真をのぞき込んで見ながら、スイッチを使って自分で写真を切り替え、写真が変わる度に「えへっ」と短い歓声

を上げた。こうしてK君の大好きなエレベータや自販機の写真を見てから、実際の探索に移った。

また、母親の話によれば、来所する際「石川先生の所に行くよ」と言ってもピンと来ない様子なのに、研究所近くの交差点を車が曲がると「あっ、研究所に行くんだ」と分かるのか決まって喜ぶとのことで、筆者の顔写真を使って事前に伝えてみよう提案した。

本館の旧式エレベータに乗る際に、エレベータの運転に必要な鍵とその場では関係のない硬貨を呈示し、具体物による選択を試みたところ、K君はエレベータの鍵をとり、鍵穴に差し込もうとした。また、自販機の前まで来ると母のバックに向かってしきりに手を伸ばすので、「ひょっとしたらお財布がほしいの?」と聞きながら、母の財布と手帳を呈示してみると、K君は財布に手を伸ばした。その場面で必要なものを、それの活動に関係する具体物に向かって手を伸ばすことを選択し、それを要求として表した。具体物を手で指示することによる発信手段を彼が場面に応じて意識的に使い始めた。

さらに、ジュースの空き缶を見本として並べて呈示し、買いたいジュースをあらかじめ選ばせてからそのボタンを押すようにしたところ、不随意運動があるものの、選んだ見本と同じジュースのボタンに手を伸ばそうとした。

この日たまたまK君の様子を見に来た父親は「ここではK君が賢くみえた。」と母親に感想を述べていたとのことであった。K君の父親は毎朝缶コーヒーを買いにK君を散歩に連れ出している。

発信手段としてVOCAを導入する（H11年10月）

歩行器にVOCA(ablenet社製ピックマック)を装着し、困ったときや係わり手に話しかけたい時に「せんせい、おねがい」とメッセージが出るようにした。最初、K君は繰り返しボタンを押すので、筆者はK君がメッセージを送る度に、その都度K君に向かって振り向いて「何のご用ですか？」と答えた。VOCAを押すたびに、筆者がK君に返事を返すのが、K君には面白かったようで、繰り返し試して押した。所内を探索すると、大きく方向転換を要する時や段差等に当たり歩行器が進めなくなった時、K君はおもむろにVOCAのスイッチに手を持っていき、メッセージを発信した。筆者が「何の用ですか？どうしましたか」と問い合わせると、K君は筆者に向かってにっこり笑って、行きたい方向に手を伸ばした。「そうか、動けなくなっちゃったんだね」と言いながら、ウォーカーを段差から外すと、K君はまた歩き始めた。

コミュニケーション手段として、具体物は自分からその場で必要なものを手で指示したり、提示された選択肢から選択できるのだが、絵や写真カードを並べて呈示すると、カードを取り出して床に落とした。絵や写真の選択には繋

がらない様子がみられた。そこで、複数の写真カードをボードに並べる方法よりも、本のように重ねて一枚ずつめくり、一つずつ確認をする提示方法をとった。これによって呈示した写真に目を向け、筆者の話を聞く様子がみられるようになった。

人への係わりを促すVOCA(H11年11月)

探索中に行き交う人の動きを目で追う様子から、直接K君が筆者や母親以外の人と関わりをもてないかと考え、VOCAに「こんにちは、ぼくはKです。あなたの名前は何ですか？」というメッセージを録音し、探索の中で出会った人にK君が働きかけられるようにウォーカーに取り付けた。

K君がたまたま自販機から廊下伝いにある図書事務室に入る機会をとらえて、K君の手を取って一緒にVOCAのメッセージを中心にいた職員に伝えた。その職員が笑顔でそれに応じて名前をK君に伝えた。職員が「よく遊びにきてくれたわね」と言いながら、K君に手を伸ばすと、K君はそれに応じて手を伸ばし、二人は握手を交わした。K君と職員はお互いの顔を見詰め合い、にっこりと微笑んだ。(写真4,5)



写真4 人の係わりを楽しむ



写真5 握手を交わす

自分の体調に合わせて活動を調整する（H 11年12月）

前の晩に嘔吐したが、熱がないので、来所した。しかし、いつもより緊張が抜け、口をむにゃむにゃと動かし、不快そうな声を上げ、活気がない様子であった。K君はいつものように、エレベータに乗り2階の自販機に行き、母のバックを手で指した。母がそれに応じて財布をバックからだし、K君は硬貨を受け取って、投入口に入れた。筆者がジュースの見本を見せるが、K君は見本には手を伸ばさず、直接選択ボタンを押し、オレンジジュースとウーロン茶を買った。それから自分で旧エレベータに戻り、玄関に向かい、車に乗って帰った。体調の悪さを自覚し、ジュースを買い、その後の活動を自ら中止して、自分の活動を調整したと言える。

人との係わりを楽しむ（平成12年1月～3月）

旧エレベータの鍵を自分で鍵穴に差そうとする。鍵を回すと、ボタンに手が伸びる。エレベータが止まってドアが開くと、また鍵に手を伸ばし鍵を引き抜こうとする。鍵をまた差し込んでボタンに手を伸ばす。筆者がK君の肘を支えながらK君は鍵を鍵穴に差して、ボタンを押す、ドアが開いてまた鍵を抜き取り、鍵を差し直してボタンを押すという動きを繰り返し、エレベータの操作手順を（納得するまで）反復した。

前々回の図書事務室での出来事を覚えていて、K君は図書事務室に近づき、ドアノブに向かって、しきりに手を伸ばしドアを開けようとする。物音に気付いた職員がドアを開け、K君は喜ぶ。職員が笑顔で出迎え、「いらっしゃい」と言葉をかける。K君は一度部屋を出るが再びドアノブを回そうとし、再び入室し、職員の笑顔を受け喜んだ。

母親の話によれば、家庭でもK君が自分の好きなものに向かって自分から這って移動し、接近するようになったとの報告があった。通園では、日課の変更や席の並び順の違いに気づき、怒ることがあるが、活動の終わりに次の活動の予告をすることで泣くことが減ってきたとのことであった。

最近K君はかなり「いたずら」になった。「いたずら」をして楽しんでいる。壁に掲示された紙を、筆者や母親が見ている目の前で、手を伸ばして引っ張り、床に落とす。「あっ、ダメ」と言うと、ケラケラ笑う。同様に、エレベータの鍵を手を伸ばして欲しがるので手渡すと、目の前で落として係わり手の表情の変化を楽しんでいる。実に少年らしい仕種に筆者はつい微笑んでしまうが、母親は「最近、いたずらが多くて、先生本気で怒ってください」と言って、「Kちゃん、だめでしょ」と怖い顔で叱る。K君は、「お母さんに叱られた」と、べそをかく。実に親子らしいやりとりをみて、目を赤くはらしたK君には申し訳ないが、筆

者は内心うれしく思った。

VII. 考 察

K君とのかかわりについて、その経過を振り返ってまとめるに、次のとおりである。

- ① K君が歩行器による探索手段を得たことにより、それまでもっていた興味関心のあるものを自ら探し、接近し、自ら働きかけることができることができた。
- ② ①により、K君は所内を探索する中で、遊びをK君自身が選択することができた。
- ③ K君は遊びの中で、自分の意図が明確になり、Yes, No の表出が確かになると共に、具体物に手を向ける動きを使ってその場に応じた要求を自発的に発信することができた。
- ④ 視線を向ける、手を伸ばす、VOCA を使うことなどによって、係わり手に自分が周囲の人やものに働きかけることができることに気付き、自らの働きかけに応じて相手が応答する関係が分かった。
- ⑤ 家庭においても意欲的に興味関心のあるものに視線を向けたり、自ら接近し手を伸ばしたりすることが増え、係わり手がその具体物を手がかりにしてK君の意図を掴みやすくなつた。
- ⑥ 筆者や母親との係わりの中で分かったことを、周囲の他の人の関係にも使おうとしている。

(1) K君との出会いを振り返って

冒頭で山崎とMooreの言葉に触れたが、遊びは心理的に自由な状況の中で「遊び」として成立する。

一般的に障害の重い子どもは、遊べないとよく言われる。だから遊びを「指導」する必要があるとされる。遊びの題材が係わり手によって設定され、遊び方も題材に応じた正しい遊び方が指導者によって決められ、こうやって遊ぶものだと指導される。このような遊びの指導は、一つ間違えると、指導ではなく、大人の思いの強制になり、子どもから自由な状況が遠ざかる。遊びを促す中で、大人の思いが優先され、子どもが遊ぼうとして自由な探索をしようとすると、指導の意図に沿わないとして自由な探索は制限される。その活動から、子どもは楽しみも喜びも見出せない。

K君との係わりを振り返ると、相談の初期、筆者は係わり手の一方的な意図によってK君にスイッチを使ったおもちゃ遊びを提示した。K君はその提示に対し明らかなNoで答えた。

筆者もK君の母親もK君の明らかなNoに戸惑った。今思えば、筆者はK君に対して大変に失礼なことをしていたと反省する。K君自身が遊びを選択し、主体的に遊びに取り組むことができる力を持っているのに、指導者の

つもりでK君に「これで遊びなさい」と指示（より正確には言えば、強制）をしてしまったのではないだろうか。この時のK君が次第にむずかり出した時の状況を、暫くの間、K君が泣いているのだと思っていたが、どうも違うと思い始めた。K君は怒っていたのである。悲しいよりも怒りと表現した方が適切である。自分の気持ちをまったく無視された怒りであった。K君は自分に対する不当な扱いに対して抗議してしっかりと訴えることができる人であることに改めて気付いた。

（2）コミュニケーションの機会としての遊び

筆者は遊びを強制することを止め、相談の場におけるイニシアチブをK君に譲り、K君が相談の場で自由に自分の活動を選択し、決定できるように援助した。その方法として、経過にも触れたが、K君の視線または顔の向き、手の指示する方向、動きに着目し、筆者はK君の発信を受けて、その意図を確かめながら、移動や探索などを援助した。活動のイニシアチブをK君がもったことにより、遊びが「K君の遊び」として成り立ったと考える。K君からの自発的な発信が活発になり、それを受け止めて筆者と母親が応答を返すという双方のやりとりが増えた。遊びという名目の指導または強制から「K君の遊び」に転換したことが、結果として、K君とのコミュニケーションの機会を増やし、K君の遊びがさらに主体的に展開されるようになったと考えられる。さらに、遊びの中でK君の楽しい気分、遊ぶ喜びが筆者と母親共々3人で共有できたことが重要であった。

（3）遊びからみるK君の興味・関心

その係わりの中で、K君と筆者の間で生れたいいくつかの遊びに視点を当てると、廊下を進みながらK君が手を伸ばしたドアノブを開ける遊び、エレベーターに関する遊び、パソコンで写真を切り替える遊びなど、K君が楽しんで取り組んだ遊びがある。こうした一連の遊びには共通した要素がみられる。自分の操作を通して、目の前の事象が大きく変化すること、例えば、廊下の世界からあるドアを開けると違った世界が広がる、エレベーターが止まってドアが開くと、フロアごとに違った世界になる、画面が切れ替わって違った風景あるいは事物の写真が現れるなど、その変化が顕著で分かりやすいほどK君には楽しめたのであろう。

筆者が最初にK君に提案した電動のおもちゃ等を考えると、その変化の大きさは、小さな部分が動くだけである。K君の求める変化はもっとダイナミックな変化を求めていたのではないか。

同じおもちゃであってもその遊び方を変えることでまた違った新しい遊び方が生まれた。相談の中で、筆者が用意した幾つかのおもちゃはなかなかK君に持続して遊んでも

らえなかったが、K君が興味を示した遊びが2つあった。一つは、友達がおもちゃで遊んで喜んでいるように興味を示したこと、もう一つは、ピッティングマシンをスイッチで操作する遊びで、ボールを受けるためのバケツに入らずに、こぼれたボールが周囲に飛び散り、それを筆者が慌てて拾い集めるのを見て、K君はスイッチを押し続けたのである。K君はおもちゃに働きかけることを通して、実は係わり手に働きかけているということを痛感した。

BeukelmanとMirenda(1992)は拡大・代替コミュニケーションのニーズのある幼児へのスイッチを使用したおもちゃの遊びについて、次のように警告している。

「これらの装置はそれら自体が目的ではなく、目的（例えば参加）のための方法であるべきである。幼稚園で他の子ども達が子どもの家などで遊んでいる一方で、肢体不自由等のある子どもは、教室の片隅で、アシスタント教員と電動おもちゃとそしてマイクロスイッチの側に座らされていることがしばしばである。不幸なことに、ぬいぐるみの熊が太鼓を叩くのを見ることが子どもの注意を伸ばすという前提に立って、毎日毎日スイッチを入れる練習をさせるのは状況を悪化させる。これらの練習は参加の原則の理解にもスイッチの適切な使用にもならず、高い金を払ったのに子どもが飽きて2分後には捨てる羽目になったと嘆く声が広まるだけである。」

（4）ウォーカーによる移動と探索活動

K君のウォーカーの移動のスキルは、実用的な移動手段として上達しているとは言い難い。しかし、相談の経過の中で、K君がウォーカーを使って、自分の興味・関心に基づいて、自由に移動し、探索ができるように援助をしたことにより、K君自身が自分の行きたいところに接近し、十分な探索ができるということを体験として納得ができたことが重要であったと考える。

K君は以前から這うことができた。ペットボトルを等間隔に並べると、K君は自分の体の近いペットボトルに這って近づき、手を伸ばして倒し、また近いペットボトルに向かうという点と点を結ぶような移動ができていた。母親はK君と外出する時、玄関に向かってペットボトルを並べ、移動を促していたことがある。

母親からの報告にあるように、最近K君は好きなものに向かって自ら接近するようになった。歩行訓練としてではなく、K君がイニシアチブをとって探索する遊びとしてウォーカーを利用したことにより、外部から与えられたゴールではなく自分の興味に裏付けられたものを自分でゴールとして設定して、接近することができるようになったと言える。K君が何か面白いものはないかという意図をもって身体を使うことが生活の中でK君にとって実用的な移動に繋がり、自分の決めた目的・目標をもって自発的に移動

することを改めて学習し直したのではないかと思う。つまり、移動し、探索する中でK君は常に自己選択、自己決定を体験してきたとも言える。

(5) 絵や写真などのシンボルの活用に向けて

生活中で、K君はその場面に応じて必要な具体物などを指示することにより、自分の意図を伝えようとしている。自販機に近づくと、母親のバックを指差し、「おかあさん、財布を出して、お金をちょうだい」という意味の要求をしたり、タンスからコートを引っ張り出して、母親に散歩にいこうと気付かせるといったエピソードから、K君がこれからしたい活動をその活動に関係する具体物に置き換えて、伝えようとしている。筆者は、母親の財布やエレベータの鍵の写真を使って試みたが、結果は経過に触れたように、現在のK君にとって写真はただの紙切れ同然でしかなかった。係わりの中で定着し始めている写真は、K君が家から研究所に相談に行く際の「筆者の顔」と相談を終える時の「K君の家の車」と「祖母の顔」(相談の後、母親の実家にいつも立ち寄るため「車に乗って、おばあちゃんのところへ行こうね」と説得する際に使っているもの)である。通園施設の指導においても、次に予定されている活動についてその活動場面の写真を見せながら説明すると、比較的スムーズに次の活動に移行できるとの情報をいただいた。

シンボルの活用については、さらに今後の課題になるが、まず、今取り組めることとして、K君の生活の中で、係わり手とK君との双方でお互いに了解が可能な「活動を示す具体物」をさらに増やしていくことが、シンボルの活用に繋がっていくのではないかと考えている。

それらの具体物をそのまま縮少したミニチュア模型をカードあるいはボードに張り付けてコミュニケーションブック、あるいはコミュニケーションブックにしていくことで、K君にとって分かりやすく使いやすいコミュニケーションボードに近づくのではないだろうか。

まとめ

子どもの遊びに向けるエネルギーは計り知れない。K君が自販機に向かい1時間あまり飽きることなくボタンに触り、取り出し口を開け、コインの取り出し口をのぞき込む活動に係わり手である筆者はどれだけ付き合いきれっていたであろうか。筆者のK君へのかかわりを振り返ると、十分

の一もかかわりきれていはないように思える。さらには大人の都合によって、K君の遊びたいという意欲の障壁になるようなかかわりまでしていたことに改めて気付かされる。遊びが遊びとして成り立つには、子どもにとって強制されることのない自由な環境を保障していくことが必要である。生活者としての子どもにとって、遊びが生活の大部分を占めており、遊びの中でコミュニケーションが重要な役割を果たしている。相互のやりとりの中で子どもは自分が何を求めているのかを見つけ出し、外界との係わりの中で様々な関係を発見し、学んでいく。特に障害の重い子どもにとってこそ、係わり手との双方向のコミュニケーションに支えられた自由な遊びが必要で、子どもが自ら遊びを創り出し、納得いくまで楽しみ、イニシアチブをとって生活に参加できる人的・物的な環境が必要である。

付記

まずK君とご両親へ、そして平成11年度当研究所重複障害教育研究部長期研究员の彪芳震先生(富山県立となみ養護学校教諭)、自販機に並んでいただき、時にK君に缶ジュースをオーダーしてくださった皆様、図書事務室の皆様へ、多くの方の係わりの中で、K君と筆者の係わりを育てて頂きました。心より感謝いたします。

なお、写真の掲載につきましては、K君の保護者及び関係者のご了解を得ていることを申し添えます。

引用文献

- 1) 菅井勝雄 (1983) CAI研究の可能性と今後の課題、
日本教育工学雑誌 7, 171-181
- 2) 山崎晃資編 (1995) プレイセラピー 金剛出版
- 3) 中邑賢龍 (1998) AAC入門 拡大・代替コミュニケーションとは こころリソースブック
- 4) 国立特殊教育総合研究所教育工学研究部 (1998) 平成10年度国立特殊教育総合研究所特別教材・教具試作研究報告書 肢体不自由児・者用コンピュータ入力ディバイス操作スイッチでWWWを利用するための入力ディバイスの試作-
- 5) Beukelman,D.R.&Mirenda,P.(1992) Augmentative and Alternative Communication - Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

討論

石川の事例報告をめぐって、平成12年4月に重複障害教育研究部スタッフによる討論を行いました。討論に先立って、石川から事例報告の内容について説明がなされ、ビデオ映像を通して、対象児と石川らとのこれまでの係わりの経緯が紹介されました。以下に討論の一部を紹介しますが、今回のテーマである「生活の広がりに向けたコミュニケーション支援を考える」上での一助になれば、幸いです。

司会：「生活の広がりに向けたコミュニケーション支援を考える」という大きなテーマのもとで、石川さんが「遊びの中でコミュニケーションを支援する試み」と題して部内事例を提供することになりました。

それでは、報告に書かれてあることで質問を受けたいと思います。

(K君の実態について)

N：他の子どもが遊んでいるところにこの子が関心を持ったところがとても面白かったのですが、家庭にはご兄弟はいるんですか？

石川：一人っ子です。

K：報告の39ページの「友達」というのは？

石川：療育施設でのお友達が研究所の教育相談に来られていて、たまたま所内で会った時のこと、1歳年上のお子さんです。

K：それから40ページで、「この子の様子を見た父は」というのは、お父さんも毎回来ているということですか？

石川：お父さんは普段来られません。私がK君を担当して初めてお父さんがいらした時のことです。Hさんが担当されていた時はお父さんはよく来られましたか？

H：1年目は3回ぐらい一緒に来られました。その後は母方の祖母が一緒にいらっしゃることが多かったです。

司会：他に質問はないでしょうか？

S：音声表出は、音としては厳しいのかな？

石川：はい、発声は「あー」ぐらいですが、喜んで笑った時によく出ています。

司会：緊張しちゃうとなかなか出てこなくなっちゃうのかな？

石川：そうですね。

N：家ではどんなことをして過ごしているんですか？

石川：かかわり当初のお母さんの話では、ビデオを見て過ごしていることが多かったようでした。テレビでは「おかあさんといっしょ」とか野球中継などの番組が好きだということです。その他に、短い時間の中でインパクトのある

論

CMを好んで見ていることです。

S：この子は確かに野球選手の写真を見ていましたね。

石川：そうです。最近は持っていないのですが、雑誌から野球選手の写真を切り抜いてアルバムにしたものをいつも持ち歩いていました。私が係わり始めた時には、外食に行く時にいつもイライラしてしまって食事が取れない、そういう時に野球選手のアルバムを見せると、親御さんが食事をしている間、彼はそれを見て待っていられるという話でした。不機嫌な時のために見せるような、そういう意味では、特定の写真を見て過ごせると伺いました。

N：外食でイライラするのは自分が待っていなければいけないからですか？

石川：そうですね、あまり食べることに興味が無くて、自分が食べたくない状況の中で待っていることが苦痛になってしまったようです。

最近の家の様子を伺うと、おもちゃでよく遊んでいることです。研究所の自動販売機を彼が発見する前に、家庭でよくおもちゃの自動販売機で遊んでいたようです。コインを入れて、レバーを押し下げる、小さいジュースのおもちゃが出てくるようなのですが、それを一度お母さんが相談にもってきててくれました。お母さんがコインを入れると、自分でミッキーの絵のついたジュースを選んでそのボタンを押すなどして、結構そのおもちゃで集中して遊ぶようになっていました。

司会：事例の紹介のあたりで、さらに何か、質問も含めて意見はありませんか？

K：コミュニケーションに関連して、理解力の面で「抱っここと自分の名前が分かっている」と書いてありますが、これは名前を言えば振り向くという意味ですか。

石川：はい。他に「抱っこして欲しい？」と投げかけられると、脇の下を開けるくらいの動かすようすがあります。

K：抱っこされる動作をするということですか？

石川：はい。抱っこを期待するような動作をします。

T：円形脱毛やストレスについて書いてあるけれども、何かあるんですか？

石川：私が関わりはじめた頃には、そういう状況は無かったんですけど、相談の申し込み当初にそういう話があって、慣れない場所で慣れない活動をしたりする中で円形脱毛になったことがあったと聞いています。

G：特に、お母さんとの母子関係あたりの緊張感が出たんですか？

石川：私は母子関係については、特には感じないです。むしろ彼にとって新奇な状況が不安を高めていたのではないかでしょうか。

T：でも、泣き出すとか、怒り出すとか、強く出てくる。むしろはっきりしているというか。

石川：結構はっきりとした意図を持って表情に表します。それが何を意図しているのか係わり手の側に分からぬので、お母さんは困っておられた時期だったと思います。そういう面では自分はこれがしたい、こうあって欲しいのに、周りがそうではないとか、それがストレスになったのではないかと思います。ただ、誰にでもそういう要求ができるかというと、お母さんにはできる、ある特定の人にはその要求を出せる、人を選んで出していくという面があります。

S：それは人を選べる力があるということだと思います。
石川：そうですね。

(主訴について)

T：主訴のところでコミュニケーションボードを使えるようにしたいとありますが、コミュニケーションボードというのはお母さんから出たんですか？

石川：はい。毎年、年度の始めに通園施設で、担当者と保護者との間でその年度の目標を立てる話し合いがあるんですが、一つは移動の面で、這うことと歩行器で動くことを促していくこと、そしてもう一つは、コミュニケーションの面で、写真とかシンボルを使ったコミュニケーションをとれるようにしていくことの中に、コミュニケーションボードを使っていくという話があったと聞きました。

G：具体的にお母さんが考えておられるコミュニケーションボードとはどのようなものを指していますか？

石川：例えば、一枚の面に何枚かの絵とか写真とかを並べて、指差すことでしたいことを伝えるボードがありますが、お母さんは絵や写真をまとめて本のようにして、いわゆるコミュニケーションブックですね、それを日常のかかわりの中で使われています。お母さんが日常生活で係わりのある人や物や場所などの絵や写真をパソコンで打ち出して工夫しておられます。私もコミュニケーションボードと伺って、一面に何枚かの写真を並べ、選ぶようなものをイメージしたのですが、実際にはコミュニケーションの媒介になるものということで、特定の様式に拘ってはおられなかつたと思います。

N：お家のことが続いて申し訳ないんですけど、お父さんと近所の自販機と一緒に買い物に行く活動があっていいなと思うんですけど、お家ではVTRを見たり、おもちゃで遊んだり、落ち着かないと野球選手のアルバムを見せるということですが、もう少しお母さんとこの子がどのように係わっているという話がありますか。

石川：家庭では一人っ子であることもあるって、よく係わりをもっていらっしゃいます。一緒におもちゃなどで遊んだり、PTのプログラムによる訓練をしたりして過ごしてい

るようです。実際に家庭で遊んでいるおもちゃを持ってこられて、遊んでいる様子を見せて頂きました。お母さんはK君が自分で操作できない部分を手伝われて、K君の繰り返し遊ぶ活動に付き添っておられていたのが印象に残っています。

H：最初（石川が担当する前のこと）お母さんがいらした時は、とにかく通園で泣いて困るということが一番大きかったように思います。これまで言われているように、周りの大人が本人の意図を読み取れないこともあるし、療育施設に通っていて、たまたまその年だけだったのかもしれません、泣く子はこの子だけということもあり、お母さん自身が困ってしまって相談したいということだったと思います。また、家にいる時に、おもちゃを操作して遊ぶことが難しいということでした。今の様子をビデオで見ていると、大分改善されてきているように思います。来所当初は、K君とお母さんの間で、なかなか一緒に遊ぶ題材が見つからないようでした。食事のことも書いてありますけれど、最初に問題になったことは、食物形態をどうするかということで、相談場面で食事を一緒に食べたりして、その後、じゃあ一緒に遊べるものを探しましょうということになりました。石川先生が担当された時期は、相談室の外の活動が中心ですが、私の方は相談室内で、例えば、ボールを媒介にして遊べないかといったことで係わっていました。お母さんもだんだんと一緒に遊べるようなおもちゃを見つけてられるようになったと思います。私から石川先生へ担当が変わった以降、何回か所内で見せて頂いたんですけども、随分伸びたなと思います。肢体不自由で移動が制限されていたのが、彼に合ったウォーカーができたこともあるのでしょうかけれど、意欲も伸びてきたし、行動範囲も広がったし、彼自身がまわりを見る事ができるようになってきたという印象を持っています。随分急に伸びたなって気がします。

K：「本児が自分の思いを伝えるということを分からぬままに」というのは読んでみて、どうなっているのか分かりにくいのだけれども。

石川：これは、前にもVTRで見て頂いたんですけども、2つの電動おもちゃを選択して動かす場面で、スイッチに手は伸ばすのだけれども表情は険しいことがありました。何か自分の思いを伝える手段がなくて、それをどうやって伝えたらいいのかそれさえも分からぬ。自分の思いがあるんだけれども表情以外に出てこないという状況があると感じたんですね。だからコミュニケーションの初期というか、泣くとか、怒るとかあるんですけども、そういう形で表現している段階で、何か具体的に、彼としては視線で訴えるとか、手を伸ばして訴えるとか、それを係わり手が意識的に読み取って、彼が当初からすでに持っていた手段を意図的に使って伝えることができればいいなと思いま

た。しかし、彼がその場に無いことをしたい、具体物が無い状況で何かがほしいというイメージがある、でも、今それを伝えるには、彼がもっている方法では出せない、その葛藤があったと思います。

S：「イメージがある」と言うのは、例えなどのようなことですか？

石川：例えば、室内でおもちゃで遊んでいる時に、廊下でウォーカーで歩きたいというような気持ちのことです。

S：なるほどね。

石川：でも、それを伝えるウォーカーがその場には無いという状況では、彼は自分のその思いを伝えるすべがない。

T：今のは少し分かってきたんだけれども、コミュニケーション意欲を引き出すと書いてありますが、確かにこういう言い方をすると思うんですが、この子の場合、意欲を引き出すと敢えて書いたのはどういうことですか。ここは中心でしょう。

石川：泣くとか、怒るとかで示しているもとには、彼のエネルギーって言うか、ぼくはこれがしたいとか、強い意欲はすでに持っていたんだと思います。そのエネルギーをどういうふうに出せば、相手に伝わるのかっていうところが、難しかったんじゃないかな。彼が持っている手段というのは、視線で見て訴えること、それに手を伸ばして訴えることですが、それでは出せない気持ちがあります。その基本は自分が動けない、隣の部屋に何か自分の欲しいものがあるんだけれどもそこまで行けないと、その場に無いものや、抽象的なものを求めている時にそれを要求できないというのが大きいと思いました。

T：意欲が無いと言うと、なんとなくおとなしくて、あまり表出してくるものも乏しくてというイメージがあるんだけども、この子はストレスとなるくらい自分のものを出てきていますよね。強い表出がある。そういう中で、人とのかかわりを求めるというか、愛着的な人との関係、かかわりはどうだったのですか。ただ自分の気持ち、要求をばあっと出すだけじゃなくって、視線を見て、しゃべりゅう石川さんの方を見れば、かかわりを求めていたんだなと見えるのですよ。人に気持ちが向いてるなあって。そういう所で何か聞いておいた方がいいことってありますか？

石川：特定の人、ラポートと言う言葉が適切か分からぬけれど、関係の取り易い人、自分の気持ちを汲んでくれる人に対しては出てくる。お母さんとか、かかわりの中で私とか出てくるんですけども、人よりはものへの関心が強い部分が若干あるのかなと思います。そういう面で、もっと人へ気持ちを伝える方に向けていきたい・・・。

T：という気持ちを、むしろもつ感じですか。

K：Tさんの意見との関係で言えば、あきらめが早いという印象は受けなかったんですね？ギャーギャーするってことは、逆にぱっともういいやという感じの。

石川：かかわりの中で、相手によるんでしょうね。私とのかかわりの中で彼が一生懸命あるものに向かっているんだけれども、こっち行こうよとか、止めてというとそちらの方に向いてしまうことはあります。

T：ということを含めてコミュニケーションの意欲を引き出すって書いてみた訳ですね。

石川：そうですね。コミュニケーションにエネルギーを向けるっていうか、うん、うん。

T：その一つのキーになるのが、この子の動きに制約があることがネックになってるんだろうけど、その制約をなんとかする手立てをあまりもっていないっていうように考えたわけだよね。

G：その話で分かりかけたんだけど、石川さんが言っているコミュニケーションの意欲を高めようということと、お母さんが求めている理解をしたいという、例えばコミュニケーションボードを使ったり、あるいはコミュニケーションブックを使ったり、サインを理解したり、またはそういうものを教えてというお母さんが求めている表出の方法とか、手段とか、そのコミュニケーションの意欲とか、石川さんの考えている所と、まだこの時点では開きがあるのかなと読みました。それをどういうふうに埋めてきたのかあまり書かれてないんでどうなのかなと思って、その辺、言葉を加えてくれるとありがたいんですが。

石川：余りその辺をギャップとして受け止めて、それを埋めていくこうという努力はしてこなかったんですけども。確かに、お母さんの気持ちとしては日常の生活の中でお互いに気持ちよく生活を送りたいというのが基本にあると思います。指示が分かって子どもが動いてくれると、彼から出て来るものが分かってそれに対して対応したいというところが基本にあって、例えば絵カードを見せて「お風呂に入るのよ」と言ったら、お風呂に向かって欲しいとか、「ご飯よ」と言ったらテーブルの方に這って行って欲しい、そういう中にコミュニケーションボードっていうものを使いつぶたいという気持ちがあると思います。そういう意味では日常の指示理解の部分とか彼が具体的に要求を出す手段として使うための手がかりが欲しいと思うんですね。私自身の思いとしては、周囲のいろいろな人に対して、いろいろなやり取りを向けていって欲しい。それはお母さんの思いというか願いと重なるところがあると思うんですけれども、もっと彼の内面を広げていけるような活動、かかわりをしていきたいなと考えてきました。

G：お父さんが「ここではとっても賢くみえる」と言ったせりふがあるじゃないですか。そういうせりふが出てきたというのは、石川さんのこの子へのかかわりというものがその時点でかなり受け止められていて、この子の変容が親にみえてきている段階なのかなという感じがするんですよね。

その子どもの変容がみえたという親の思いと、石川さん自身が願っていた思いとが同じ一線上にあれば一番良いなという気がしたんです。このことについてお母さんは石川さんに話をしないんですか。こういうことをして欲しかったというようなお話は？

石川：あっ、相談の中でこういうかかわりをして欲しいというようなことですか。

G：ええ、日々のなかで、お母さんは子どもがどんどん変わっていくのを実感されていきますよね。だから、その実感の中で、むしろ石川さんのやってこられたことが、いづれは自分の思いに繋がっていくんだというふうに理解されたのか、あるいはそれはそれ、これはこれと思われているのか。そんなエピソードはありませんか。

石川：えー、そうですね。振り返ってみると、方法で触れたんですが、相談の場面では、彼に付き添いながら母さんと一緒に動いています。その中で、お母さんが家や療育施設であったことを話してくれるんですが、お母さんと私が思いを伝え合う場面というのは今まで意図的に設定することはませんでした。一緒に動いていて、お母さんと私がお互いの思いや考えを出し合う場面が少なかったと思います。

(実体験することについて)

司会：他によろしいでしょうか。経過の部分はどうでしょうか。

S：別の機会にも話した記憶があるんですけども、このお子さんの理解する力がどれくらいなのかなということ。それと石川さんがいったように知的好奇心とか理解する力に比してなかなか動けない、できない、伝えられない、伝えようとする以前に、自分に選択するチャンスがないといったことによるギャップとか、ストレスとかって、肢体不自由のお子さんのどのお子さんでももっていると思うんです。理解力が潜在的にあって、見た目の表出の能力に比べて潜在的な知的能力が高ければ高いほど、そのギャップは大きいわけですよね。そこをいつも自分が肢体不自由のお子さんを指導していて感じるんですけど、13ページのおもちゃで遊んでいてつまらなくなってしまったり、次のパラグラフで、なんか楽しめたって書いてあるじゃないですか。バケツからこぼれて飛び散ったボールを石川さんが慌てて拾っている様子を見て、スイッチを押しつづけて楽しめる相当な知的なレベルがある。そういう、知的能力って、どうなのかな。行動面としては、泣くとか、すぐに苛立つとか、その場に無い物を言うとか、困った子になってしまうのだけれど、それほどエネルギー、意欲と「イメージがある」という本当の知的能力をどう生かすのかが、通じ合えるコミュニケーションの、お互いに良いコミュニケーションを

していくためのポイントなのかなと思いながら、聞いていました。ぼくはいろいろな理解力のある子なという印象を持ちました。石川さんがそういうのを大事にしているから、石川さんとお母さんにはそういう気持ちを出してくれるって言っていたでしょう。大事にしているから出てくるようになったんだろうし。

N：それに付随して、自分の印象を。今Sさんがいった話とも繋がるんですけども、きっと能力は、表出の方は難しいだろうと思うけれども、きっとあるだろう、でもやっぱり石川さんとあんなにエレベータと自販機を楽しんでいるというのは、実体験がとっても少ないんだろうって強く感じたんです。知的能力は操作しないでは育たなくって、あの子が参加できることをやってますよね。そこが今回、しかもウォーカーという移動を保障する画期的なものが出でたり、彼がやろうとしているものに向かって一緒に動くという石川さんの方針があり、それが相俟ってお父さんが言うように賢く見えるようになってきたんだなって気がします。通園施設とか学校で「遊び」と言うと、どうしても教室の中の架空の遊びが、バーチャルと言うかな、バーチャルにもなってないのかな、どうしても中心になる。遊びという既成概念と、どうしても実体験が非常に乏しくなる子どもにおける架空な遊び以前の実体験の探索とか遊びを、通園施設や学校でもっと重視する必要があることを教えてくれている。だけど、部屋の中のおもちゃとか人と遊びっていうのは同時に得るものがあるので、二者択一じゃないと思うんだけれども、でも多くの場合こういった子は実体験型のものはすごく減るし、体験型のものは意味がよく分かるから、それから付随してやることがあとからあとから追加できる活動なので・・・、単なるコメントになっちゃうんですけども。

石川：電動のおもちゃを自動販売機の隣に並べて、おもちゃで遊んでみないかと促してみたエピソードを紹介しましたが、こちらにはこういうおもちゃがあるよと、「こっちで遊んでみない？」って、でも彼は自動販売機に張り付いてちっとも関心を示してくれない。一度はおもちゃの方に向かって電動のおもちゃを動かして遊んだりはするんですけど、顔はもう自動販売機の方を向いている。これもはっきりとした彼の選択で、私もバーチャルな部分というか、体験だけではなくて、またちょっとちがった知的な部分を広げていくような活動を用意した方が良いのかと思って、そういう選択場面を考えたんです。でも、私の工夫が足りなかつたかもしれません、彼はこの研究所でしか体験できない方に向かっていく。おもちゃで遊ぶより、探索しながら実際に触れ、その変化を楽しむというところに彼自身が自分で選んで行っていると、その場面でも感じたんですね。

私もシンボルを使ってもっとコミュニケーションが取れれば良いなと思うんですけども、彼の様子を見ていると、

まだ実物、いろいろな身の回りにあるものを触ってみて、それがどういうものなのかを一つ一つ確かめたい気持ちがすごく強いと思います。よく小さい子どもを連れて歩くと、興味のあるものに手を伸ばして、そこに手が届かなければ、抱き上げるようにしてそれに触らせるというようなことをしますよね。そういうかかわりを彼はもっと求めていると思います。私も、もう少し学習的なものをテーブルの上でやっていきたいなという思いが抜けきらないんですけれども、彼の状況を見ていると、研究所に来たら、自分が体験できる、いろいろなものを触って、それを私がサポートするということを分かっていて、彼はそれができるということを楽しみにして来る、そういうことを感じるんです。

実際に、具体物を使ったコミュニケーションを彼が上手に使っていると思います。自動販売機のところに来たら、お母さんのバックを指差して、お母さんは「あら、いやな子ねえ」って言いながら、お金を出すんです。その他にも、経過の中にも触れたんですけども、家でタンスに入っている自分のコートを引っ張り出してきた。それをお母さんが気づいて外に出ていく時に着ていくものだから外に出たいのねと、気づいたお母さんもすごいなと思うんですけども、そうやって具体物を通して伝えていきたいというところがすごく育ってきているな。私も迷いながらやっていて、写真などの選択を取り入れているんですけども、もっと具体物を使ったコミュニケーションをたくさんやるべきなのかなと思います。

K：今のところ玄関に来て、エレベータに乗って、自動販売機でというように、ここに来たら何をするという思いをもって来ていますよね。そうすると多分、今後の広がりとしては、自分で他の場所に行こうとする時期を待つということと同時に、「向こうには何かあるよ、こういうものがあるぞ」と言うように、いつも自動販売機ばかりではなくて、別の遊具だってあるよと誘いたい気持ちになるかもしれない。このことについては、どう思いますか。

石川：今まで、彼が出したものを受け止めている、ある意味では無条件に。そこでもっとやり取りがあって良いのかな。こっちの方が良いよとか、こっち行ったことがないから行ってみようよとか。一方的に受け止めている段階からもう少し彼とのやり取りを工夫していくべきなのかなということと、彼自身が少しづつ探索する場所を広げて行く、それはまだ偶然かもしれないけれど、例えば、図書の事務室に広がった。そこから繋がって図書室の中に入していくこともあるんですね。その他にも、一階に降りて、建物の外に出て、研究所の玄関の周りを歩く。その中で電話ボックスで止まって、受話器を触ってみたりという探索の広がりがありました。ただ、そこが毎回継続するかというとそこまでは行かない。その中でも図書の事務室は最近彼のレパートリーに入ってきました。彼が自分で動いて行

く中で広がりつつあると思います。

S：レパートリーが増えつつあるという話がありましたけれど、図書の事務室の場面で、すごく良いなと思う場面は、本に手を伸ばして、人の顔を見て「あーあー」と喋ろうとしていると思うんだけれども、口を動かしていましたよね。よく状況を分かってやり取りしているなと思います。本があるのが分かって、相手をしてくれる人がいて、彼の知的好奇心とか楽しいものを十分満たしてくれる場所なんじゃないかなと思いましたね。じゃあ、電話ボックスがまた行きたいと思うかと言うと、2回目に行くかもしれないけれど、むしろ範囲がなかなか広がらないっていう考え方もあるかもしれないけれども、本人の面白いなって思えるものが上手に提案できるともっと広げていけるんじゃないかな。図書の事務室は彼にとって魅力的なんじゃない。石川：迎える人のスマイルがすごく良くって、また行ってみようという気持ちにさせると思います。

N：教育相談の子どもが、典型的にプレイルーム以外に入っていく所は他の子どもが楽しそうに遊んでいる所か、あるいは働いている人がいる部屋にしか入らないんですよ。やはり子どもを引き付ける、探索したくなる魅力的な条件があるなって感じて、自分の持っている事例とも共通するなって聞いていました。あと、写真について、今、実物で選択する大事な時期だと思うので、それは是非とも、いっぱいやった方が良いと思うんですけども、写真の選択がありますよね。多くの学校に行って質問されるけど、同じ状況をよくみるんです。写真は区別できるんだけども、選択にはなかなか使わない。彼のあの場面を見ると写真で選ぶよりお母さんのカバンを見た方が手っ取り早いことがあるし、やはり実物の実体感の方が大きなメディアをもっているという時に、写真のもう一つ別な使い方を試してみる価値があるんじゃないかなって思うんです。根拠としては、野球選手の写真はよく見られるという背景があるんですね。それから彼は思い出について話すことがなかなかできない。コートをタンスからよく出してきたと思うんですが、思い出を語るための写真の活用を今のうちにやると選択の方に繋がるということを、体験的に持っているんですね。写真で最初から選ばせよう、選ばせようとしていると、ほとんど失敗することが多くて、逆にそんなのは忘れて、写真を豊かなコミュニケーションに使う、例えば、初めて電話ボックスを行ったら、インスタントカメラやデジタルカメラで撮って、「ここ行ったね」とか、「図書室にはあの人人がいたよね」「あの人、そう言えば辞めちゃって、いなくなっちゃたね。あのかわいい女の子」「代わりにこの人が来たね」とか、写真があると話し合えたり、会話になりやすく、時間、時空を超えてね。あの子はそういう能力をもっていると思うんです。写真って、どうしても発信の選択として一気に進むことが多いんですけど、それ以

前の別な使い方を試してみるっていうのは、実物時代にも抵触しないどころか、広げるし、写真の代わりに实物の一部分を切り取って貼っても、もちろん、いいですし、というふうな印象を写真の活用で感じました。

(お互いが向き合うことについて)

S：Nさんの話を聞いて、びんと来たのは今、会話って言ったじゃないですか。石川さんが、今は彼の要求に応じてやっていてすごく広がったと思うんだけども、今、一番彼が求めているものって何かと言うと、「〇〇があったね、あそこ行ったね。」という普通に向き合って会話をしてくれる。「今度はあっちにいく？どっちにいく？」というふうに、相手になって一緒に会話をしてくれる、それはもしかしたら、図書室の人たちが自然にやっていたことなのかな。ずーっと思っていました。「どっちにする？あっちにする？」というようなこととか、同じメッセージで会話をしたいっていうかな。例えばレストランに行くんでも「今日はゆっくりと食べたいから、我慢してくれよ。頼むよ。」ってふうに言って欲しいとか、そんなところが、彼が一番イラライラするところなのかなと思っていました。なんで図書室の場面が、自分に響いたのかなって。そういうことかなって。

石川：別の機会にも、やはり外部の参加者の方から、向き合う場面をつくったらという助言がありました。そのことだと思う。確かに移動する時も、彼を先頭にして、私たちが後ろについたり、前に出たり、並ぶことはあっても彼と向き合うことが少ない。電動のおもちゃ遊びにしても、おもちゃを前において私が後ろから彼を支える。で、自動販売機の場合でも自販機を前にして彼の横に私がいるということで、向き合う場面がないんですね。彼の生活全般をみても、彼に向き合う人、向き合って何か活動をすることを含めてそういう時間ってとても少ないのでかもしれない。

N：彼とは身体の遊びっていうんですか、ちょっと乱暴な、抱っこであったり、プロレスかなんか、男の子って割りと好きじゃないですか。肢体不自由があっても、身体でのぶつかり合いが。そんなのはあるんですか？

石川：やったことないです。

G：当たり前のことなんだけれども、向き合うっていうことが十二分にできていないから、「どこどこに行こうよ」ってお母さんが言ったって、彼がなかなかピンと来なかつたっていうくだりがあったじゃないですか。研究所に近づいたら、その場所が認知できていて喜ぶというようなことが、コミュニケーションのなかであるのかもしれませんね。そういうことをする時に、サポートする側だけじゃなくってほんとに同じ視線で語り合うというか、投げ掛け合う、キャッチボールするという、そういう部分がどうしてもコミュニ

ケーションの中には必要なのかもしれない、今の話を聞いて思いました。

K：多分いろいろ言葉をかけていたと思うんですが、会話する時間というようなものも、かかわっていて気づくことは、実際には十分に時間を設けていない傾向があるような気がするんですね。向かい合うということと同時に、十分に時間を設けていくことの必要を感じますね。

S：みんな陥りやすいところですよね。

K：考察の最初に「要求手段」って書いてあるんですけど、コミュニケーションというと、つい要求とか選択、どちらするというように要求手段を考えますが、Nさんがさっき言ったのは思い出作り、会話というのは必ずしも要求の発現とは違う気がするんですね。だから、コミュニケーションとはすなわち要求発現であるというような見方はしない方が良いのではないか。

N：反面、でもこのお子さんの場合、要求さえもきちんと受け止められていなかったというところもあるので、これからそういったものができる土台ができる、自由に表現ができたり、突然来た人に照れたりとか、ためらったりとか、とてもかわいらしい様子が出てきていて、これが悪いんじゃないって、これがあるからこれから行けるんじゃないかな。彼は生き生きしてると思った。

S：それは同感ですね。

(遊びのもつ意味について)

司会：余り時間がないんですけど。Tさん、いかがですか。

T：はい、みんなが既に触れたところはぼくも同感することがあるんですけど、それは良いとして、その、変なことを言うことになるかもしれないけど、この子と石川さんとのかかわりそのものを見ていて考えるところがあります。遊びということから、これはスタートしているでしょ。そうすると、例えば、図書室でのことにしても、あれは遊びっていうふうに石川さんは考えるのかな。この子がやる活動ということでね、本当にこれが膨らみ、深まり、豊かに活発になる、生き生きとしていく、それならぬうーといふいうか。遊びって、障害のあるこどもさんの場合に、遊びの問題って大変扱いが難しいって気がするんです。遊びということに着目したのが石川さんとこの子とのかかわり合いが広がっていったとぼくは思うんですよね。そういう観点を持たなくて、仮に指導という観点からだけでみていたら、なかなかこうはいかなかっただろうなと思う。石川さんはどういうふうに考えているのかな。遊びの広がりでこの子とのかかわり合いを、いろいろな事柄を捉えているのか、遊びっていうのは一つのきっかけと考えているのか。

石川：うーん。

T：難しいか？

石川：難しいですね。

T：難しいよね、ぼくも聞かれたらわかんないよ。例えば、「遊んでみないか」というのはうそだと思うんだ、ぼくは。言葉としてはそういう風に言うけど。だって遊びってそんなもんじゃないじゃない。遊びって与えることができるのかって。

石川：そう。

T：きっかけというか、素材は提供できるかもしれないけれど、遊びそのものは子どもが創っていくもんんだろうから。こちらが対応することはできるだろけれども。でも、やっぱりきっかけをつくっていることになるのか。つくってかかる。あっはっは。どうなんだろうね。わかんなくなっちゃうんだけど。

石川：確かにね・・・。

T：素材は提供できるよね。だけど、遊ぶかどうかとか、遊びそのものは子どもが創っているというか、そんなことを考えさせられました。

S：でも、さっきの、石川さんがボールを拾ってね、それを見て楽しくてやるわけじゃないですか。（T：そうだね。）それは言葉として遊びとか、学習とか、指導とか、勉強とかいうのは別として、つまり子ども自身が何か興味を持って主体的にやってみたいと思って活動を展開していくということが遊びと考えれば、それは図書室に行く遊びの中で、彼が主体的に活動していくことだし、別にプレイルームで教材を準備して、子ども自身の興味とかから始まる状況を準備して、子ども自身がそこから発見して、それを人と共有して、その中で認識を広げていくんじゃないですかね。

T：それにはぼくも全然反対じゃないんだよ。そういうふうに言って良いんだと思うけれど。

S：遊びとか、学習とか、指導とかいうそのキーワードで話すってすごく難しいかなと思います。

K：最初、石川さんは子どもの生活と遊びをほぼ同義語として使ってる感じを受けたんです。子どもの生活っていうのは、ほとんど遊びなんだって言っていますよね。

石川：はい。

K：その遊びということについて、最初は、玩具を操作するという意味合いでとっていたのが、玩具はどういう玩具であってもかまわないので、相手になってくれる人と遊ぶことをこの子は楽しめ始めてきているんだと捉えるようになってきた。

石川：そうです。

K：玩具で遊ぶというのは、玩具の操作を一生懸命やってごらん、やってごらんとやってきた気がしたんですけども、でも一方で、この人は本人がやらなくたって、他人が自動販売機を操作しているのを見るだけでも楽しい、本人がやらなくたって、相手の誰か、自分の相手になっている

人を見るだけで良かったのかもしれない。遊びイコールものを操作すると、最初捉えていたのかなと思ったんですが。必ずしも、それだけでは十分ではないんだと言ってきてている。今はどちらかというと材料は何であれ、相手となる人との遊びが楽しいというふうになってきているんじゃないでしょうか。

N：遊びっていうのをいくつかの条件に、いい加減に、難しく考えない方なので、なんかの目的のためにする活動っていうんじゃなくて、とにかく喜びがあってという条件を満たしていれば、私は逆に、人と必ず繋がらなくったって、遊びは、一人で遊ぶのであっても、良い遊びってあると思うんですね。だから、人と繋がらないからだめな遊びだとすると、それだけしかないならもしかすると危険かもしれない。人と繋がれる遊びもあれば、独りで極めていくオタク的な遊びもきっとあって良いと思うんですね。石川さんの経過を聞いて、素敵だと思うのは、Kさんが言ったように、遊びの範囲が、割と常識的にどうしても考えがちな範囲から広がってきているところが良いなと思ったし、学校なんかの遊び学習なんていうのが、今、イメージに上がって多くの学校で問題点を感じるんですけども、遊びという活動を、さっきTさんが言ったけれども、これが遊びであるという活動で決めるのではなくて、それが子どもにもたらす意味でもって整理しているということが大事で、子どもの中では、わりかし何々のためにするという、身辺処理とか食事とかあるけれども、情緒とか、知的な刺激を与えるという遊びのもつ力があるので、考えさせられるな。

石川：さっきのTさんのコメントにもあったように、やっていることが本当に遊びになっているのかというところで、私としては、彼の楽しみたいという気持ちを尊重して基本的にかかわってきたつもりで、それが遊びだと思っているんですけど、自分の中にいろいろな縛りがあるんですよ。例えば、あまり関係ないかもしれないけれど、自動販売機でお金を使う、それがちょっと気になって、十分に彼が本当に満足するまで遊ばせたいと思っても、お金を使うこと自体に抵抗があったんですね。

N：石川さん、うつふつ。

石川：それはもう大人の発想で、大人がどれだけ子どもの遊びを支援できるかって、すごく難しいなって思うんですよ。例えば、研究所の中を回る時、ドアのノブを一つ一つ開けて行き、隣の学校の校長室にも行く訳ですね。そこでもう、入って行くことを援助していいのか、そこでちょっと引いちゃうんですよ。彼はもう中に誰がいるのか関係なく、誰がいるのか楽しみにして、このドアを開けてみたいという思いが伝わってくるんです。

T：そのところは、すごく大事な問題だと思うんだ。その世界に入ってくると、今度ね、大人は現実でものを考えるんだ。だから、社会にはルールがあるんだとか、入って

良いところといけないところがあるんだと現実の側に行くんだね。遊びと現実っていうのがあると思うんですよね。だから、あの自動販売機は遊びだと思うんです。でも、遊びが展開していく、繋がっていくには、リアリティーが必要なんだよ。お金が必要だし、エレベータで遊ぶには、鍵が必要なんだよね。現実世界の中で重要な役割を果たすアリティーが、遊びが広がるために必要でしょ。その狭間で、遊びが広がっていくのに、それが現実生活の方に何か差し障りがあると、大人はすぐに現実にシフトしちゃって、さっきのような話になってくると思うんだ。そこが非常に遊びのもたらす危険性で、遊びでやっていても、生き物を殺しちゃたりする訳じゃないですか。やっぱりアリティーが必要なんですよ、メスが。その話だと思うんだ。遊びだと思っているうちには、こっちも余裕がある、許容できるけれども、現実の方にぐっと来ると、そこで今度は歯止め、それは我々にとってすごい厳しい問題でしょ。だから、やっぱり遊びをすごく大切にして子どもに接することはいいなと思うんだけれども、どこまでこちらが耐えられるかなんだよね。

N：でも、反面ね、ものは両面あると思うんだけれども、できるだけ子どもの遊びを最大限保障する大事な時期があるかもしれないけど、それは無理だってことある訳じゃない。命がかかわるとか、その時出てくるのがやっぱり交渉だと思うんですね。別な形の良いコミュニケーションを、こっちも言うことききたいけれど、どうしても無理なんだよっていうのを伝えたり、じゃあ、ほんのちょっとだけとかいう交渉が出てこれる土壌ができてきて、私は逆に、遊びが現実との狭間の中で動いていくことの利点が大きい気がして、研究所の良いところは、その許容度が広いっていうのかな、時間も人的にも、みんなこういう子がいるという前提で動いている組織だから、許容度が大きい。でも、その中でもまずいことが、校長室がまずいかは分からぬけど、それでもまずいと判断したら、それはそれで交渉すれば良い。

G：心理療法と言われている基本は、そこにあるんでしょう。今、Nさんが言われたように、その子どもたちの言うがままに動くことがプレイセラピーでもなんでもない。悩み合っていることをどう伝えて、二人が悩んだという体験をすることが、セラピーなんだという言い方ですよね。それが共感っていう意味だと、ぼくは思うんです。だから、共に悩んできているということが、彼と共有し合える、このところが、今、Nさんが言われている交渉というとの意味なんだろうと、そんな感じがしますね。

S：ぼくはだから、向き合うということが、要するに、校長室に入りたい、どうしよう、入っても良いけど、本当にまずいかかもしれないというこちらの思いも伝えながら、一緒に共有して、でも開けてみたら、確かにまずかったねと

か、大丈夫だったねとかいうのが向き合うところで、それが一番の収穫なのかな。

司会：さて、面白いところになってきましたが、時間がわざかしかないので、考察のあたりはどうでしょうか？

K：あの、石川さんが引用している山崎晃資さんの言葉によると、遊びはコミュニケーションの道具だということを言っていますが、分かるようで分からない。遊びはコミュニケーションを深めるチャンスというか、機会であるかもしれないけれど、道具という意味がどういうことなのか、どういうふうに思っていますか。一方で、コミュニケーションの手段とか言う訳でしょう。遊びは子どもにとってコミュニケーションをとる上でとっても良い機会になるんだろうけれども、道具という言葉をどういう意味で使っているんでしょうかね。石川さん自身はどのような意味合いで使っていますか。

石川：子どもも遊ぶ時、一人遊びももちろんありますが、自然と周囲の人に「ねえ、ねえ、見て、見て、こんなことができたよ。」とか、「おもしろいね。」といった楽しさを共有しようとする気持ちがお互いに湧いてきますよね。子どもの側からも大人の側からも近づき合おうとする気持ちが生まれるというか。そういう意味で、コミュニケーションのきっかけにもなるし、コミュニケーションを成立させる手段になるということだと思います。

T：遊びの中でやり取りが成り立つというような意味でしょう。おそらく。遊べば、そこでインターラクションが生まれるというこなのではないかな。道具というとごついけどさ。

司会：他はどうでしょうか。

T：さっきの議論の中でちょっとだけ出てきたけど、この子が歩行器で動きの制約が随分取れてきたということ、つまり探索っていうこととの繋がりで、もうよく言われていることだけど、やっぱり振り返ると本当に大きいんだろうなと思う。動きをこの子が手にしたということ。

石川：自分の体を動かすことで、欲しいものに近づいていけるんだということが分かったことがすごく大きいと思うんです。家の中でも歩行器がなくても自分の行きたいところに自分から這って行くようになった。自分から進んで興味のあるもの、欲しいものに近づいて行くようになったとお母さんからお話をありました。

T：すごく良いことだね。この子にとって大きかったんだろうと思うね。

石川：そうですね、人とのかかわりの面で、自動販売機で他の人が買っている様子をみているだけで楽しいという話もあったんですけども、あと、ジュースを買いに来た人の中で、彼に買ってもらえるかいとリクエストしてくれた方がいて、私としては、やっぱりその人がお金を出してくれる助かるなって思ったりしたんですけど、いつも彼だ

けじゃなくって、いつも何かしてもらうことが多いんですね。生活全般にもね。それでいつもありがとうございますと言う立場が多いんですね。でも、自動販売機でその人に代わって買ってあげる、その人のために。たまにその人の注文と違うものが出てきちゃうことがあるんですけど。注文通り行くか、行かないか微妙なんですが、「ありがとうね」と言われてうれしいし、彼としては、またボタンを押せることがうれしいんですけど。立場が逆転されるというか、ありがとうございますと言われる立場になることが彼にとっても実体験としてもてる。そういう機会をもっと増やしていくらいいなと思います。

T：確かにそうだよな。

司会：良い話だったんですけど、そろそろ討論を終わりにしたいのですがよろしいでしょうか。

T：自動販売機って、勝手に手を入れることはできないでしょうが、自動販売機のいろいろな改善策を、大々的に障害のある方も使えるように、プロジェクトを組んでできたらしいね。買うと音声でも出るとか、リターンボックスがついているとか、間違った時に2段構えでやれるとか、どうでしょうかね。研究所に置く自動販売機なんだからね。

石川：そうですね、硬貨の投入口やボタンの位置とか、見本の見やすさとかもっと子どもや障害のある人に合わせていけると良いと思います。

司会：はい、それではこの辺で討論を終わります。みなさんありがとうございました。

「重度・重複障害児の事例研究」のテーマ

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

編集を終えて

「重度・重複障害児の事例研究（第二十四集）－生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える－」の編集を終えることができました。諸般の事情により編集作業が進まず、この報告書の発刊が当初の予定より大幅に遅れましたことを、事例提供者の方々を始めとして研究協力者の方や読者の皆様に、深くお詫び申し上げます。

今回、私たちは「生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える」というとても大きなテーマに取り組みました。読者の方々にとって正直なところで、「また、コミュニケーションですか」と思われた方も多くおられたのではないかと思う。

一人の人がその周囲の人との間にどのようなコミュニケーションを形作るかによって、その人の生活全体の質が大きく左右されます。とりわけ、重度・重複障害のある子どもたちにとっては、コミュニケーションが生活に与える影響は極めて大きく、その人の生命活動の維持そのものにも関与しかねないものです。学校や施設などで、私たちが重度・重複障害のある子どもに係わる時に、特定の拠点となる人の存在を考えますが、その関係の深まりと広がりの中で育てられた子ども自身の周囲の人やものとかかわる力が確実に育っているものならば、その力は学校という限られた範囲でのみに止まらず、子ども自身の生きる力としてその子ども自身の生活するすべての場へのひろがりとして現れるのではないでしょうか。

掲載されたそれぞれの事例報告を読みますと、障害のある子どもたちが、家庭や学校等それぞれの場において、拠点となる人との係わり合いの深まりの中から、生活を共に営んでいる教師や友達へ、また様々な周囲の事物へとその係わり合いを広げ、その人なりの文化的な実践に繋がりをもちながら、それぞれのペースで力強く学んでいく姿が実感として伝わってきます。

この事例研究を多くの方にお読みいただきまして、率直なご感想やご意見をお寄せいただければ幸いです。

最後に、この研究を進めるに際しまして、事例として紹介された子どもと保護者の皆様、事例提供をいただいた執筆者の方々、貴重なご助言をいただいた研究協力者の方々のご理解とご協力に対しまして、改めて心から感謝申し上げます。

この研究を一緒にすすめたメンバー

研究協力者（50音順）

今 枝 みどり* 岐阜県立岐阜聾学校
加 藤 佳 子* 川崎市立大戸小学校
齋 藤 憲 子* 神奈川県立中原養護学校
服 部 基代乃* 同 上
池 田 和 夫* 同 上
畠 山 卓 朗 横浜市総合リハビリテーションセンター
糀 山 善 信* 藤沢市立白浜養護学校

*事例提供者

重複障害教育研究部

後 上 鐵 夫
土 谷 良 巳
菅 井 裕 行
中 澤 恵 江
佐 島 育
川 住 隆 一
石 川 政 孝*
早 坂 方 志

*事例提供者

編集責任者 石 川 政 孝

重度・重複障害児の事例研究（第二十四集）

——生活のひろがりに向けたコミュニケーション支援を考える——

平成13年3月 印刷

平成13年3月 発行

編集 重複障害教育研究部

発行 国立特殊教育総合研究所

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号