

---

先天性盲ろう児の語・意味生成としての  
ネゴシエーションに関する研究

---

(課題番号 12610161)

平成12年度～平成13年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2))  
研究成果報告書

平成14年3月

研究代表者 土谷良巳

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部研究室長)

# 目 次

研究報告	i
------	---

盲ろうの子どもとの教育実践としてのネゴシエーション—事例研究—	1
---------------------------------	---

Ⅰ ネゴシエーション研究の意味するもの	1
---------------------	---

ネゴシエーション研究の背景

ネゴシエーションの定義

ネゴシエーション研究の意義と目的

Ⅱ 事例研究	3
--------	---

ネゴシエーションの同定とエピソードの微細記述：事例N、事例Dとの係わり合いから

ネゴシエーションをめぐる諸問題

1. ネゴシエーションにおける表出確認の二面性；事例J

2. ネゴシエーションの下地としての身体的やりとり、「手の動きの共有」：事例D

## 文 献

盲ろう教育とネゴシエーション研究—その背景—	22
------------------------	----

はじめに

第一の時期

第二の時期

第三の時期

ネゴシエーション

今後に向けて

## 文 献

報告書掲載の公刊論文	29
------------	----

Yoshimi Tsuchiya and Hioryuki Sugai : Initial Aspects of Children with  
Congenital Deafblindness: Development of Mutual Interaction,  
NISE Bulletin, 6, 9-16, 2001.

中田誠・峯敦子：Jくんととの係わり合い（その2）．栃木県立盲学校研究紀要碧空，  
4, 9-26, 2001.

平成12年度～平成13年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））

研究報告

課題番号 12610161

研究課題 先天性盲ろう児の語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究

研究期間 平成12年度～平成13年度

研究組織 研究代表者 土谷良巳（国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部研究室長）  
研究分担者 菅井裕行（国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部主任研究官）  
研究協力者 中田 誠（栃木県立盲学校教諭）

研究経費（金額単位：千円）  
平成12年度 2,100  
平成13年度 800  
計 2,900

研究発表

- 1) Yoshimi Tsuchiya and Hiroyuki Sugai : Initial Aspects of Children with Congenital Deafblindness: Development of Mutual Interaction, NISE Bulletin, 6, 9-16, 2001.
- 2) 中田誠・峯敦子：Jくんと係わり合い（その2）．栃木県立盲学校研究紀要 碧空, 4, 9-26, 2001.
- 3) 日本特殊教育学会第39回大会自主シンポジウム：障害が重い子どもとのネゴシエーション—交渉型コミュニケーションの教育における意義とその実践—, 2001.
- 4) 土谷良巳 係わり合うなかでの子どもの理解—盲難聴二重障害であるNとの係わり合い—．重度・重複障害児の事例研究（25集）—「子どもの理解」に視点をおいて—, 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部,（印刷中）.
- 5) 日本教育心理学会第44回総会自主シンポジウム：先天性盲ろう児の語・意味生成としてのネゴシエーション, 2002（予定）

## 研究の概要

### <研究目的>

この研究の目的は、先天的な盲ろう児の言語形成に関して、養育者との間の「ネゴシエーション」による（語の）意味生成という新たなパラダイムを実証的に検討することである。

ここでいうネゴシエーションは次のようなプロセスにより達成される。

- 1) 養育者と共にある場、共に取り組む活動で、盲ろうである子どもが何らかの身体表出を行う。
- 2) 養育者は子どものその身体表出を子どもに確認する。
- 3) 養育者は子どもに確認した身体表出の意味を読みとり、あるいは意味づけ、そこから何らかの（活動）提案を子どもにする。
- 4) （養育者は子どもが諾否を表しやすいように提案し、）子どもはその提案に対して諾否を表す。
- 5) この繰り返しの中に子どもの表した身体表出の「意味」が両者に共有される。
- 6) 子どもがその身体表出をその「意味」において自発することが確認できたときに、その身体表出は語として生成されたとするのである。

この研究は北欧を中心とする地域で始まったばかりであり、多くの先天性盲ろう児を対象にして実証的データを積み上げることが当面の課題になっている。

この研究においては新しいパラダイムによる国際的な研究の一翼を担い、日本語という言語とわが国の文化的背景のもとでの、先天的な盲ろう児の言語・コミュニケーションに関する事例的・臨床的・実践的資料の収集をすすめ、

- 1) ネゴシエーションのプロセスを実証的に明らかにする資料を収集すること、及び
- 2) ネゴシエーションが円滑に進む条件を分析すること、

を具体的な目的とした。

### <研究方法>

#### 資料収集の方法

1) 先天性盲ろう児4名を対象にして、国立特殊教育総合研究所における教育相談場面での直接的な係わり合い、及び研究協力者の教育実践場面の観察によって得られたビデオ映像記録をもとに、係わり手とのネゴシエーション場面を抽出し、ネゴシエーションプロセスをエピソードとして記述するためのビデオ分析を実施し、ネゴシエーションに関する臨床的・実践的資料収集を行った。

2) 国際盲ろう連合コミュニケーションネットワークメンバーである、ベルギーのMarlene Daelman女史を平成13年3月に訪問し、またデンマークのInger Rodbroe女史を平成14年2月に訪問し、ビデオ映像に記録したネゴシエーション場面に関して、ネゴシエーションとして特定することの妥当性、及びエピソード記述における技術的問題に関して意見交換した。併せてヨーロッパにおける盲ろう教育に関してネゴシエーション研究の研究史的検討を行った。

## 臨床的・実践的資料収集における対象事例

1) 視覚障害、聴覚障害の状態がそれぞれ異なる4名の先天性盲ろう児を対象とした。対象事例は以下の通りである。

- N (盲・中度難聴、5歳、保育園)
- J (弱視・ろう、6歳、盲学校幼稚部)
- D (強度弱視・ろう、12歳、盲学校小学部)
- M (盲・高度難聴、4歳、通園施設)

2) 対象事例に関する資料収集の結果

資料収集1：国立特殊教育総合研究所での教育相談の場面で、研究分担者が対象事例と直接の係わり合いをもち、その場면을ビデオ映像に記録した（事例N、D、M）。

資料収集2：対象児が所属する機関を訪問し、担当者が対象事例と係わる場면을ビデオ映像に記録した（事例N、J）。

事例N：19セッション（資料収集1が14セッション、資料収集2が5セッション）

事例J：18セッション（資料収集2が18セッション）

事例D：44セッション（資料収集1が44セッション、資料収集2に関しては10回訪問したがビデオ映像は記録できなかった。）

事例M：16セッション（資料収集1が16セッション）、

の資料収集を行い、1セッションあたり2時間から3時間分のビデオ映像記録を収集した。

### <研究結果の概要>

1) 事例Nと事例Dに関していくつかのエピソードからネゴシエーションの同定を行った。その際そのプロセスをビデオ分析により詳細に検討し、本報告書において「盲ろうの子どもとの教育実践としてのネゴシエーション—事例研究—」のなかの「II 事例研究」における「ネゴシエーションの同定とエピソードの微細記述：事例N、事例Dとの係わり合いから」として報告した。

2) 事例Jに関して、ネゴシエーションにおける子どもの身体的表出に対してなされる係わり手からの表出確認の際の問題を取り上げ、同様に「II 事例研究」における「ネゴシエーションをめぐる諸問題：1. ネゴシエーションにおける表出確認の二面性：事例J」として報告した。

3) 事例Dに関して、ネゴシエーションが生じる下地条件としての、子どもと係わり手との間の身体接触に関して、同様に「ネゴシエーションをめぐる諸問題：2. ネゴシエーションの下地としてのやりとり、「手の動きの共有」：事例D」として報告した。

4) 事例Mに関してはネゴシエーションとして同定できる資料が乏しく、成果としてとりまとめるには至らなかった。

5) 盲ろう教育におけるネゴシエーション研究の研究史的背景に関して検討し、本報告書において「盲ろう教育とネゴシエーション研究—その背景—」として報告した。

# 盲ろうの子どもとの教育実践としてのネゴシエーション事例研究一

土谷良巳

(国立特殊教育総合研究所)

## I ネゴシエーション研究の意味するもの

### ネゴシエーション研究の背景

生まれながらに、あるいは生後間もなくからの視覚聴覚二重障害の子ども（先天的盲ろう児、以下CDBと略記する。）の場合、言語獲得期の前に視覚と聴覚の双方に障害が生じるため、この子どもたちの通常の言語獲得（いわゆる自然言語の発達）はきわめて困難である（Chen,D&Haney,M:1995）<sup>1)</sup>とされている。CDBの場合には、生後直後からの養育者との関係においてさえ多くの制約を抱えているが、ことに子どもからの能動的・自発的なコミュニケーション、あるいは相互的コミュニケーションが生じにくく、養育や教育に実際に係わるものにとっての大きな課題になっている（Nafstad,A:1991）<sup>5)</sup>。

CDBである子どもの言語発達がきわめて困難なことは言うまでもないが、決して不可能ではないことは、これまでの欧米やわが国における少なくない研究によって明らかされてきた。だが、何らかの図形言語、記号言語、手話的言語、あるいは点字や指文字を獲得した盲ろう児において、社会生活の主体者としてみた場合に、言語使用やコミュニケーション面でいくつかの困難が指摘されている。それは、彼らの言語使用ないしはコミュニケーションが他者からの働きかけを待ってなされるという強い受動性と、メッセージの伝達という側面は実行されつつも、情感的共有というコミュニケーションのもつもう一つの重要な側面が希薄になりがちなことである。これらの困難は視覚と聴覚という遠感覚の二重障害に起因していると考えられてきたが、ごく最近では北ヨーロッパを中心に、生後間もなくからのコミュニケーション行動の獲得の仕方に根本的な問題があるのではないかと考えられるようになった。先天的な盲ろう二重障害の場合、基本的に他の子どもやおとなの言語活動やコミュニケーション活動を見ることと聞くことによってモデルとすることができないこと、従ってその獲得がいわゆる教授-学習関係という構造のもとで追求されることになり、実生活においてもその構造の持つ性格が彼らの言語使用やコミュニケーション活動に色濃く影響を与えることになるのではないかということである。

国際盲ろう教育連合：International Association for the Education of Deafblind People; I.A.E.D.B.（現在は発展的にDeafblind International; Dbi）では、CDBとのコミュニケーションに関するヨーロッパ・ワーキンググループ：European Working Group on Congenital Deafblindness and Communication（以下ワーキンググループと略する。）が、デンマーク、ノルウェー、ベルギー、フランス、オランダからの5人のメンバーによって1993年に結成された。このワーキンググループは、子ども-養育者間の初期からのインタラクション（social interaction）を子どものコミュニケーション発達の基礎として捉えたが、そのことは、そもそもこのインタラクションがCDBと養育者の間に容易には生じないという重い課題に直面することを意味し、そこに新たなパラダイムが求められることにもなった。それは、先天的な盲ろう児と養育者との間の「ネゴシエーション」による語の意味生成という一つの新たなパラダイムである。

## ネゴシエーションの定義：初期的コミュニケーションにおけるネゴシエーション

ここではワーキンググループの資料を援用して述べる (Delaman, M. et al : 1996a b, 1999) 2)3)4)。

個々の子どもの活動のレパトリーのなかで子どものイニシアチブをもとに、子どもと養育者が共有し合う活動テーマ (shared theme) を作り出し、その活動に従事する (joint activity and/or joint action)。この共有し合う活動テーマが子どものイニシアチブのもとでバリエーションを持つようになると、そこから養育者やその周辺への探索活動と、養育者と周囲の人々へのコミュニケーションとを、ともに子どもが発展させていくようになる。

このインタラクションにおいて一緒にある行為を実行するという側面 (joint action)、相互に調整しようという側面 (co-regulation)、相互に働きかけ合うという側面 (reciprocity) が十分に発揮され、さらにこのインタラクションが情動的にも係わり手と共有され (emotional togethernessあるいは shared emotion) たものであり、子どもにとって喜びに満ちたもの (joyful event) であればあるほど、子どもの行動はその経験を踏まえた表出となり、能動的、自発的、創造的なものになる。この子どもに表出された行動 (身振りの表出) は当初は必ずしも意図的なものとはいえないが、そこに意図的な表出あるいはコミュニケーションの端緒を捉えることができる。

この当初の必ずしも意図的とはいえない子どもの行動表出 (身振りの表出) から、子どもと係わり手とのコミュニケーションはどのようにして生じていくのか。

まず係わり手に求められることは、子どもとその行動を確認すること (confirming : 表出確認) である。表出された行動とはいえ、それが特定の対象に向かって特定の意図でなされたものとはいえないのだから、子どもがその行動を起こしたことをその場で子どもと確認することが必要になる。CDBであれば、子どもが表出した行動を係わり手が見てうなずき、聞いて声で応えたとしても、そのことを子ども自身が見て、聞いて知ることはできない。子どもが表出した行動を切り取り、それを子どもに触運動的に伝えることで、子どもと係わり手が一致して確認することができるし、そのことは不可欠でもある。

次にその表出された行動の意味を読みとり、あるいは意味づけ、その解釈が適切であるか否かを、次に行う活動の提案 (proposal) というかたちで子どもに尋ねることである。

そして子どもが係わり手の提案した活動を受け入れるか否かを待つ。このやりとりのなかで子どもはしばしば受容的、あるいは拒絶的な情動を表出することがある。子どもがその提案を拒めば、係わり手は新たな解釈のもとで新たな活動の提案をすることになる。子どもが係わり手の提案した活動に応じた動きをみせれば、子どもの身振りの表出についての係わり手の意味解釈を、子どもが受け入れたと考える。

このプロセスが完了することで、子どもの身振りの表出の意味が子どもと係わり手に共有され (shared meaning : 意味共有)、そこには共有語彙 (shared vocabulary) が形成されたと捉える。そしてこのプロセスをネゴシエーション (negotiation) と呼ぶ。このネゴシエーションにおいては、子どもに特定の語彙を教えているのではなく、子どもと共にする活動のなかで子どもが表した行動の意味を子どもと探り、確定しつつ、共有語彙を二人が作り上げる共同的構成活動 (co-construction of vocabulary) と考える。それは子どもと係わり手の共同活動の場に生じる、意味生成の微少プロセス (micro process) ともいえる。ひとたびネゴシエーションされた子どもの身振りの表出は、異なる文脈における会話でもその意味が共有され、共有語彙として使用されるようになる。また新しい身振りの表出が新たにネゴシエーションされることで、共有語彙の拡大がなされていく。

## ネゴシエーション研究の意義と目的

このネゴシエーションによる意味と語の生成は、先天性の盲ろうである子どもと養育者との間のいわば「私的で自家製」の意味ないしは語であるので、いわゆる自然言語の発達とは異なるものであり、それがどのようにして通常の社会言語へと移行していくかという重大な課題を残してはいる<sup>6)</sup>が、そのプロセスが子どものイニシアチブないしは自発性に基づくものであるだけに、これまでの言語ないしはコミュニケーションの教授-学習の構造のもつ困難を打開する新しいパラダイムと実際面の方略として期待されている。

われわれは1999年4月にパリで開催された、この新しいパラダイムによる先天性盲ろう児のコミュニケーション獲得に関する国際ワークショップに参加した。この研究は北欧を中心とする地域で始まったばかりであり、多くの先天性盲ろう児を対象にして、実証的データを積み上げることが当面の課題になっている。また日本語という言語とその文化を背景にして、この課題に取り組みその成果を検討することは、このパラダイムによる言語及びコミュニケーション研究の妥当性と信頼性を高めていくうえで、貴重な貢献をすることができる。この研究は先天的な盲ろう児の言語・コミュニケーション獲得を対象とする、新しいパラダイムによる国際的な研究の一翼を担うものでもある。この研究においては、日本語という言語とわが国の文化的背景のもとでの、先天的な盲ろう児の言語・コミュニケーションに関する事例的・臨床的・実践的資料の収集をすすめ、1) ネゴシエーションのプロセスを実証的に明らかにする資料を収集すること、及び2) ネゴシエーションが円滑に進む条件を分析することを目的とする。

## II 事例研究

本研究においては、3人のCDBの子ども、事例N、事例D、事例Jとの係わり合いで得られた資料から、身ぶり系の身体表出に関するネゴシエーションについてとりまとめる。

視覚聴覚二重障害の状態をみると、事例Nは盲難聴であり残存聴力を活用した音声言語でのコミュニケーションがある程度可能で、音や振動を作り出し、それを受ける活動に熱心に取り組む。移動による空間探索が活発である。事例Dは盲ろうでありコミュニケーションにおいてはいくつかのタッチ・キュー等の身ぶり系での受信が可能である。一人になると床に仰向けになって玩具を手にしてこねることに終始しがちであるが、最近係わり手と手遊びをするようになってきた。事例Jは弱視ろうで、明るい方向に顔を向け、眼前で手指や玩具を振って見えの変化を作り出す。視覚聴覚二重障害の原因はそれぞれ異なっている。事例Nは未熟児として生まれた。事例Dはレーバー病を疑われている。事例Jはチャージ連合である。

ネゴシエーションの同定とエピソードの微細記述：事例N、事例Dとの係わり合いから

### 1. 事例N

<事例Nのプロフィール>

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



(女兒)と共に保育園で保育を受けている。

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

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

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

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

### <事例Nにおけるネゴシエーション>

Nは盲と難聴であるが、歩行による移動・探索は活発であり、家庭や保育園の空間把握は十分になされている印象を受ける。Nが自ら取り組もうとする活動のほとんどは、音や振動を作りだしそれを味わうことをモチーフにしているようである。両親や周囲のおとなが発する音声言語を聞き取ることで行動を切り替え、時にはそれらのことばや歌を真似ようとする。

このようなNとの係わり合いで、Nからの身体表出に関してネゴシエーションとなるプロセスを実行できたのは、きわめてわずかのことであった。その一つは箱太鼓をたたく活動を通してのものであり、二つはトランポリンで揺れる活動のなかでのものである。

#### エピソード1：箱太鼓をたたく活動を通してのネゴシエーション (3歳4か月)

##### 背景となる状況1

場所はプレイルーム。床に座っているNの手が届く位置にある箱太鼓を、係わり手(以下Aと略記する。Atは土谷、Asは菅井である。)Atがたたく。Nはその音に聞き入り、顔を近づけてくる。数秒遅れてNの両手が箱太鼓の上へ。Atはすかさずリズムカルに5回ほど箱太鼓をたたく。音と振動が生まれる。Nに十分に聞き取れる音であり、箱太鼓の上に並べて置かれた両手が十分に感じられる大きさの振動である。

Atの作り出す音と振動にはじかれたように、Nは箱太鼓に置かれた両手を真上に引き上げる。Atは太鼓をたたくこと

を止める。

再びNの両手が箱太鼓の上に揃えて置かれる。Atが箱太鼓をたたく。Nは両手を離し、上体を傾け右の頬を箱太鼓につける。頬はすぐに箱太鼓から離れ、顔を上げ両手は再び箱太鼓の上に置かれる。続けて両手を箱太鼓から離して右頬が箱太鼓へ。

この後もNは両手を揃えて箱太鼓の上に置く、次には頬を箱太鼓の角につけることを交互に繰り返して、Atが箱太鼓をたたいて作り出した音と振動を受けること続けている。

Atが作り出す太鼓の音と振動を受けるNの受け方は変化しつつ広がっていく。両手を揃えて箱太鼓につける。片手を箱太鼓に置く。おでこを箱太鼓の角につける。右の頬をつける。左の頬をつける。両手で握り拳を作って箱太鼓の上に置く。両手の親指を揃えて突っくようにつける。両手の手首を揃えてつける。両足の裏を箱太鼓の側面につける。両足の先をつける。両手の手のひらと両足の爪先を同時につける。箱太鼓に対して後ろ向きになり後頭部で、さらには肩で音と振動を受ける。というようにである。

Nが箱太鼓に触れるとAtがたたく。箱太鼓から手や頬を離すとAtはたたくことを止める。このNの作り出す（イニシアチブのある）動きにAtが応じるという関係が、Nの箱太鼓の触り方の変化、すなわちAtが作り出す音や振動の受け方の広がりをもって、NとAtの間にほどなく成立する。それはむしろ手際よく進められたという印象をあたえる。

座して箱太鼓に向かい、両手を伸ばして箱太鼓をたたくAtの腕のなかに、Nは位置する。箱太鼓をたたくAtの腕をNが触りにくる。Atがたたくことを止めると、NはAtの手を取り、Atの手を動かそうとする。たたくようにAtに催促しているかのようである。Atが応じてたたくとNは両手をAtの手から箱太鼓に置き換え、音と振動を受ける。Nは続けて、Atの手首から指のあたりをもち、Atの手を動かして箱太鼓をたたくように誘う。AtはNの誘導に応じて一緒に箱太鼓をたたく。このNに応じるAtの箱太鼓たたきは、NとAtの共同行為（joint action）となっている。

#### エピソード1-1

Nが箱太鼓に両手をおく。ここでAtはすぐに太鼓をたたくことをしない。

箱太鼓の上に置かれたNの手の甲にAtの手を重ねる<confirming：箱太鼓ノウエニ手ヲオキマシタネ>。Nは手を動かそうとはしない。自分の手の上に重ね置かれたAtの手の動きを受けているかのようである。続けて、Nの手を上から包み込むようにつかみ箱太鼓をたたく動きを作り出す<proposal：コノ手ノ動きハ箱太鼓ヲタタキタイトイウコトデスカ。ソレデハ、太鼓ヲタタキマシヨウ>。Nは手を箱太鼓をたたくAtの手の下に置いたまま、Atが作り出す音と振動を受けている<acceptance>。Nの手が箱太鼓から離れ、それにに応じてAtも箱太鼓をたたくことを止める。

Nが再び両手を箱太鼓に揃えておくことを始める。そして続けて同様の状況が2度繰り返された。

エピソードの検討：このNが箱太鼓の上に置く手の動きは、箱太鼓をAtにたたいてほしいという意味としてAtには了解できる。Nもこの手の動きを作り出すことで、Atがそれにに応じて箱太鼓をたたくということ、その随伴関係（の意味）を理解しているようである。

#### エピソード1-2

引き続き状況である。Nが右手を動かしてAtの右腕に触るが、その手はすぐにAtの腕から離れる。

Atはその右手を取り、Atの右腕にのせる<confirming：イマコノ右手デAtノ腕ヲ触ワリマシタネ>。Nは両手をAtの両腕にのせる<confirmingの成立>。AtはNの両手を自分の両腕にのせた状態のまま箱太鼓を両手でたたく<proposal：箱太鼓ヲタタイトホシイノデスネ>。Nは両手でAtの両腕をそれぞれつかみ、Atが箱太鼓をたたく動きに自分の手の動きを重ねて

いる<joint actionによるacceptance>。

Nの手が箱太鼓をたたきAtの腕から離れる。Atは箱太鼓をたたきことを止める。Nの右手がわずかに動く。Atはその手をつかみAtの右手の甲に置く<confirming：イマ手ガ動キマシタネ>。<proposal：Atニ箱太鼓ヲタタイテホシイノデスネ>。Nは両手を箱太鼓の上に置く<acceptance>。Atが箱太鼓をたたきと、たたいている両手の下にNの手が滑り込むように入ってくる<joint actionによるacceptance>。

Atが箱太鼓をたたき位置を右側にずらす。Nの両手がAtの手から離れるが、すぐに箱太鼓をたたいているAtの手の下に位置するようにずらしてくる<再びjoint actionによるacceptance>。

エピソードの検討：NがAtの手を触りにくることがAtに箱太鼓をたたいてほしいという意味として理解できること、そしてこの手の動きをNが作り出すことから、Atがそれに応じて箱太鼓をたたきという随伴関係（の意味）をNが理解していると考えられることはについてはすでに述べた。

そして、この [エピソード1-2] では、Nは自らAtの手に触りにくる動きを見せ、続けてAtの箱太鼓をたたき動きをその手で受けようとしている。したがってこのNの手の動きをAtに対する意図的・構成的な動きとみることができよう。だがこの構成されたNの手の動きの「意味」を、NとAtとが共有していることの確認はどうしたらよいのであろうか。

#### エピソード1-3 (写真1)

Atがたたきの止め箱太鼓の上に両手を揃えておく。Nの両手はAtの手の下に位置している。すぐに右手が動きその手でAtの手の甲を触り、すぐにそのAtの手の下に両手を潜り込ませる (写真1-1)。Atが箱太鼓をたたき。Nは、Atの箱太鼓をたたき手の動きをその下においた手で受ける (写真1-2)。Atが箱太鼓をたたきことを止め、Nの手が箱太鼓から離れる (写真1-3)。

Atは再び箱太鼓におかれたNの手に軽く合図を送る (写真1-4)。Nは両手を箱太鼓の上におきなまし、AtがNの手を上から包み込むようにして箱太鼓をたたきの待つ (写真1-5)。NはAtの手の動きを受けている (写真1-6)。

エピソードの検討：NがAtの手を触ることの逆の動き、つまりAtがNの手を触ることで、Nはすぐに両手を箱太鼓の上におきなまし、Atが箱太鼓をたたき動きをその手で受けている。このことから、NとAtが手を触り合うこと（相手の手に合図を送ること）が、Atが箱太鼓をたたきという「意味」としてNとAtの両者に共有された (shared meaning) 共有語彙 (shared vocabulary) の成立が確認できる。ここにいたって、ネゴシエーションは完了したといえる。



写真1-1



写真1-2



写真1-3

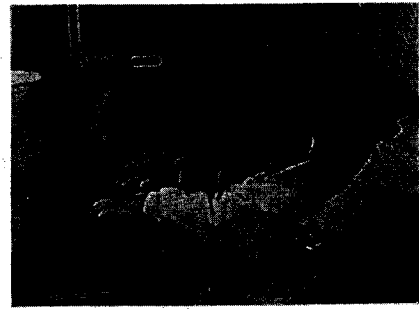


写真1-4

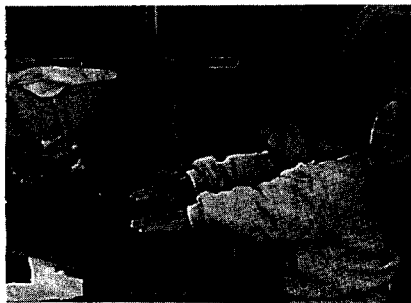


写真1-5

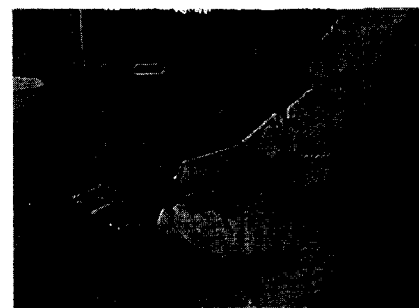


写真1-6

写真1：エピソード1-3から

### エピソード2；トランポリンで揺れる活動のなかでのネゴシエーション（：3歳4か月）

#### 背景となる状況2

Atが両足を伸ばした姿勢でトランポリンにのっている。その足のなかでNは仰向けになり、頭をAtの膝にのせる。Atがトランポリンをしばらく揺すり、やがて止めることを繰り返す。

トランポリンの揺れが止まる。Nが声を出す。Atはその声をまね、「分かったよ。」とNに聞こえるように声かけしつつ、肩に触って合図を送る<confirming>。続けて／モット／の身振りサインのかたちをNの両手にガイドし、トランポリンを揺らす<proposal>。Nは揺れに身を任せる<acceptance>。

Atの膝のなかで、座る、仰向けになる、うつ伏せになる、というようにNは姿勢を換えながら、Atとの間に同様のやりとりが続く。

#### エピソード2-1

Nは仰向けの姿勢になりつつ、Atに右手を出してくる。

Atは「分かったよ。」と声をかけつつ、その手に触れる合図を送り、続けて／モット／の身振りサインをNの両手に型どる<身振りサインを両手に型どることで強化されたconfirming：イマ手が動キマシタネ>。Atはトランポリンを揺ら

す<proposal：トランポリンヲ揺ラシテホシイノデスネ>。Nは揺れに身を任せる<acceptance>。やがて揺れが止まる。同様のやりとりが3回続く。

#### エピソード2-2 (写真2)

トランポリンの揺れが止まると、Nは声を出し、同時に両手を胸の位置であわせる。／モット／の身振りサインの動きの一部が形作られている。Atがトランポリンを揺らす。トランポリンが揺れている間、Nの両手は胸の間に位置し、／モット／の身振りサインの形を作ったままである。

トランポリンの揺れが止まる（写真2-1）。Nの両手は／モット／の身振りサインの形を作ったまま動かない。声が出る。Atはまねて声を出し、同時に胸の前で形作られたNの手に軽く合図を送る<confirming>（写真2-2）。するとNは／モット／の身振りサインの手の形を作りなおす（写真2-3）。Atがトランポリンを揺らし<proposal>、Nはその揺れに身を任せる<acceptance>（写真2-4）。揺れが止まる。再度同じやりとりとなる。トランポリンの揺れが止まる。Nは声を出す。その声をAtがまねると<confirming>、Nはすぐに／モット／の身振りサインを両手で型どる（写真2-5）。

エピソードの検討：Atの合図を手を受けて、Nは／モット／の身振りサインを作りなおした。／モット／の身振りサインを手で作ることで、トランポリンを揺らしてほしいという「意味」を「意図的」にAtに伝えていることが分かる。NとAtの両者の間に意味の共有（shared meaning）すなわち共有語彙（shared vocabulary）が成立しネゴシエーションは完了した。



写真2-1



写真2-2

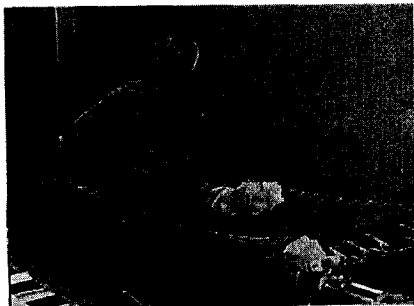


写真2-3



写真2-4



写真2-5

写真2：エピソード2-2から

## 2. 事例D

### <事例Dのプロフィール>

1990年1月生まれの男子。生後4か月でレーバー病（先天盲）の疑い。6か月で首が座らないことから、発達の遅れを指摘される。座位保持は8か月。1歳11か月に難聴の診断。1歳ころにCT検査の結果、脳梁欠損と脳の萎縮を指摘された。脳波異常が認められた。4歳5か月から月に一度の割でてんかん発作がある。

1歳頃から地域の療育センター（盲学校小学部入学まで）へ通い、以後視覚障害幼児のための指導室（盲学校小学部入学まで）、盲学校幼稚部を経て、6歳3か月から盲学校小学部へ入学した。現在盲学校小学部5年生である。当研究所への教育相談には2歳0か月児に來所し、2歳8か月からほぼ毎週1回来所している。

手の届く範囲に5cm程度の玩具があると手を伸ばす程度の視力で、強度の遠視である。遠視用の眼鏡を持っており、3歳頃から食事時に装用している。聴覚については、現在まで聴力検査で明瞭な反応がみられていない。2歳から補聴器を装用してきたが、嫌がりになってしまうことが続いていた。7歳1か月時に補聴器の装用を休止することにした。

座位の姿勢変換や伝い歩きが可能であるが、係わり手の支えがないと座ってしまうことが多い。身ぶり信号は、乳幼児期から導入が試みられたが、徐々に手の動きをガイドされることを嫌がるようになり、現在は／チョーダイ／と／マンマ／をごくまれに発することがある。／オシマイ／と手の動きをガイドすると、嫌がることから、その意味をほぼ理解していると思われる。

Aに対しては、身体的な接触を続けても、そのAの手や身体をさわる、さぐるという動きをみせることは少なかった。身ぶり信号をかたち作ることや様々な動きに対する直接的なガイドを強めると、むしろ手を後ろに引いてしまうこともあった。だが、この2、3年はDがAの手や口や顔にさわる動きが活発になってきている。係わり手をそのネーム・サイン（Atは腕時計、Asはベルト）でわかるかは不明であるが、係わり合いの中でAの左手首の腕時計を積極的に触るようになってきている。

### <事例Dにおけるネゴシエーション>

事例Dは盲とろうの二重障害であるうえにてんかんを併せもっている、知的にも運動的にも重い障害の状態にある。コミュニケーションにおいてはいくつかのタッチ・キュー等の身ぶり系が中心になっている。一人になると床に仰向けになって玩具を手にしてこねることに終始しがちであるが、前述したようにこの2、3年はDがAの手や口や顔にさわる動きが活発になってきている。係わり手をそのネーム・サイン（Aは腕時計、Asはベルト）でわかるかは不明であるが、係わり合いの中でAの左手首の腕時計を積極的に触るようになってきており、最近では係わり手と手遊びをするようになってきた。

このようなDとの係わり合いでは、Dとやりとり（インタラクション）は身体接触をすすめられたが、それほど容易なことではなかった。身体接触にもとづくやりとりをしていてもネゴシエーションとなると、Dからの身体の動きがあったとしても、係わり手がその動きを目的ないし方向性をもった表出として見いだせることは多くはなかった。

その中でも、明確なネゴシエーションが生じたのはまずDが食べ物への接近行動を活発に展開した場面（/チョーダイ/の表出）であった。後には、活動を切り替える際（/イヤイヤ（NO）/の身体表出）と、ボールを手で扱う活動の際にもネゴシエーションが成立することがあった。

#### エピソード3：食べ物を求める状況でのネゴシエーション（9歳6か月）

##### 背景となる状況3-1

床に座ってテーブルに向かう。背後にAs。トレイに置かれた水筒に手を伸ばす。Asのガイドで水筒の蓋（カップ）をはずし、カップに水を注いでから手にとり、口に運んで水を飲む。Asはカップをトレイに戻すようにガイドする。右手の指2本を口にくわえる。左手を伸ばし、カップに触れるが、つかむことなく、その手はカップの置かれたトレイの縁へ。左手がカップに触れる。数秒遅れて右手が伸びて水筒をつかむ。Asは右手で水筒の取っ手を持ち、左手でカップを押さえて、カップに水を注ぐようにガイドする。Dは両手でカップを支え口に運んで飲む。Asは水筒の蓋をするようにガイドし、続けてDの両手に「オシマイ」と身ぶりサインをガイドし、トレイを遠ざける。

##### エピソード3-1

頭を左右に振り「アー」と不機嫌な声を出し、右手を口にくわえる。左手を胸のあたりで立て、手のひらを前に向け。前方のトレイに向かって手が動き出すかのように見えるが、その動きは一瞬のことで、そのままテーブルの縁へ。

Asはその左手をとり<confirming>、Dの口へ運ぶようにガイドし、同時に手のひらに軽く合図を送る<proposal：ソノ左手ノ手ノヒラヲ前ニ向ケタ動キハ「モットホシイ」トイウコトデスカ>。Dの左手が前に伸びる。トレイをつかみ引き寄せる<acceptance>。Asはその左手を再度口に運ぶようにガイドする<再度のproposal：ホシイノデスネネ>。Dは左手の手のひらを前に向けたまま動きを止める<acceptance>。

Asは手のひらに軽く合図を送る：その動きを確認する<confirming>。Dは手のひらは動きを止めたまま（次のガイドを待っているかのよう）<acceptance>である。Asはトレイに水筒と菓子の入った缶を並べ、口の中に入った右手をとり水筒を、左手で缶をさわるようにガイドする。Dは菓子の入った缶を手に取り、両手で抱えて口にくわえる<acceptance>。

##### 背景となる状況3-2

ガイドを受けながら、缶の蓋を開ける。細かく砕いた煎餅を缶から出し皿にのせてテーブルに置くと、Dは手を伸ば

して煎餅をとり、口に運んで食べることを始める。ときおり笑顔を見せ、体を揺する。やがて皿のなかの煎餅がなくなる。手が出るが皿の上に煎餅はない。Asが皿に煎餅を入れ、Dは煎餅をとって食べ、やがて煎餅がなくなる。これを繰り返す。

### エピソード3-2

Dは皿の上に手を伸ばすが煎餅はない。さらに皿の先へ手を伸ばす。Asは／オシマイ／の身振りサインをガイドして、皿を片づける。Dは両手を上げ額のあたりを手の甲でこするような動きで揺らす。手を前に伸ばす。Atの手の甲に触れる。AsはそのDの手をとりAtの手首に触るようにガイドしてから、Dの手を口に運び、さらに／チョーダイ／の身振りサインの形を作る。<confirming：コレハAtノ手（手首の時計はAtのネームサインになっている）デス。コノ手ノ動キハオ菓子ヲ食ベタイトイウコトデスカ>。Atはその手に煎餅片をのせ<proposal>、Dは口に運んで食べる<acceptance>。

### 背景となる状況3-3

Dは両手を上げ、手の甲で額や目のあたりをこするように揺らしつつ不機嫌そうに声を出す。Aには菓子を食べたいのかそうでないのか分からない。

Dは両手を伸ばす。右手はAtの手に、左手は水筒に触れる。左手でつかんだ水筒をひきよせる。Asのガイドで水筒の蓋（カップ）をはずし、カップに水を注いでから、カップを手にとり、口に運んで飲む。

再び両手を上げ、手の甲で額や目のあたりをこするように揺らしつつ不機嫌そうに声を出す。

トレイに水筒と煎餅の入った缶を並べて出す。Dは両手を伸ばし、右手で缶を、左手で水筒を触り、缶を取り、蓋を開けようとする。

Atは、Dは食べたいのだと受けとめ、皿に煎餅を入れ、Dの手が皿に触れるようにする。Dは皿から煎餅をとって食べる。笑顔を見せる。

### エピソード3-3（写真3、写真4）

Dは手を伸ばす。Atの手に触れる。AsはDの手を取り、／チョーダイ／の手の形を作る<confirming：コレハAtノ手デス。proposal：コノ手ノ動キハオ菓子ヲ食ベタイトイウコトデスカ>。Atはその手に煎餅片を入れる<proposal>。Dは煎餅をつかみ笑う。口へ運んで食べ、また笑う<acceptance>。

食べ終わると右手が前が出る。Atの手に触る。近くにある水筒の蓋（カップ）に触れるとつかんで口へ運びくわえる。

口からカップを落とすと、すぐに右手が前が出る。Atの手に触る。Atは煎餅片を摘み、その煎餅片でDの手に合図を送る<confirmingとproposal>。Dは煎餅を受け取るように手の向きをかえ、煎餅を受け取り、口に運んで食べる<acceptance>。

再び右手が前に出、Atの手に触る。Atは煎餅片を摘みつつ指先でDの手に合図を送る<confirmingとproposal>。Dは煎餅を受け取るように手の向きをかえ、煎餅を受け取り、口に運んで食べる<acceptance>。同様の成り行きである。

Dは後ろに反り返り、背後にいるAsにもたれ掛かり、テーブルの下に潜り込む。Asに支えられて姿勢を戻しテーブルに向かう。両手を額のあたりに上げひらひらと揺らすように動かす。

右手が出る。Atの手に触る。Atは煎餅片を摘み、指先でDの手に合図を送る<confirmingとproposal>。だがDは煎餅を受らず、両手の甲を顔につけるようにしてゆらゆらと動かす。ついで両手を揃えて手の甲を目に当て手動きを止める



Atには、Dが煎餅を食べたいのか、そうでないのか分からない状況になる。

すると、Dの手がAtの手を探すように前に出る。Dの手がAtの腕に触る。Atは指先でDの手に合図を送る<confirmingとproposal>。Dはすぐに煎餅を受けるように手の平を上に向け、煎餅を受け取り、口に運んで食べる<acceptance>。

再びDの手が前に出る。Atの手に触る（写真3-1）。AsがDの右手を取り、口へ運ぶ手の動きをガイドする<confirmingとproposal>（写真3-2）。Dは自ら両手でノチョーダイノの形を作る（写真3-3）。Atはその手に指先で合図を送り、煎餅をのせる<再度のconfirmingとproposal>（写真3-4）。Dは煎餅を受け取り、食べる<acceptance>（写真3-5）。

両手が前に出る。右手はAtの手のそばにくるが、Atの手に触れてはいない。左手はカップに触れるがすぐにカップから離れる。続けて右手を動かし、Atの手に触る。Atは指先で合図を送る<confirmingとproposal>。Dはすぐに煎餅を受けるように手の平を上に向け、煎餅を受け取り、口に運んで食べる。笑う<acceptance>。

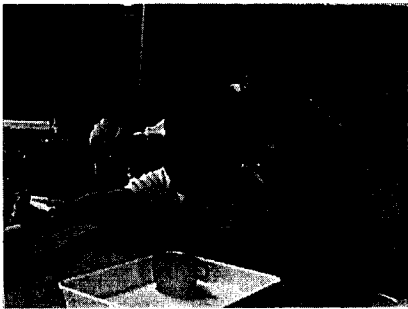


写真3-1



写真3-2



写真3-3



写真3-4

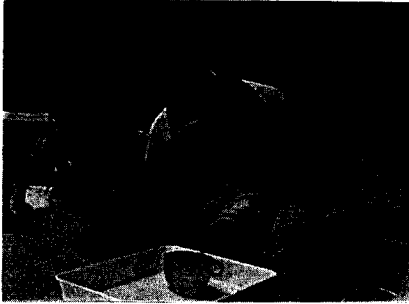


写真3-5

写真3：エピソード3-3から

右手が出る（写真4-1）。Atの手首の腕時計に触り手首をつかみにいく。左手がAtの手の甲に触りにくる。Atはその左手に指先で合図を送る<confirmingと proposal>（写真4-2）。Dは左手の手のひらを上に向け、煎餅を受け取る形を作り<acceptance>。Atはその手に煎餅をのせる<proposal>（写真4-3）。Dは煎餅を受け取り、食べる<acceptance>（写真4-4）。煎餅を食べると頭をテーブルにつけて動きを止める。顔をあげ、水筒の蓋（カップ）に手を伸ばす。Asのガイドで水を飲み、テーブルから離れる。



写真4-1

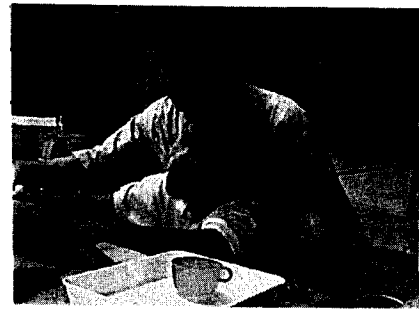


写真4-2



写真4-3



写真4-4

写真2：エピソード3-3から

#### エピソード4：エピソード3で共有された意味の異なる状況での出現（9歳6か月）

##### 背景となる状況4

エピソード3の翌々日、Dは研究所のプレイルームで椅子に座りテーブルに向かい課題に取り組んでいる。黒のトレイの上に、左右の位置関係に置かれた2つの白い箱に向かう。AtはDの背後から両手首をとり、左右の箱があることをそれぞれの手で触って確認するようにガイドする。続けて左右どちらかの手の一方に対して、箱に向かって振る動きを加えるという身振りによる合図：／ミギ／あるいは／ヒダリ／を送る。Dは送られた合図の方の箱の蓋を開けると、煎餅片が手に入るという課題である。

この課題に5試行取り組んだ後で、Dはかけていた眼鏡をはずすことで、課題を止めるということをAtに伝えた。そこでAtは課題の置かれたトレイをさげ、別の小さなトレイに水筒をのせ、お茶にするように誘う。DはAtのガイドで蓋のカップでお茶を飲む。水筒に蓋をして、／オシマイ／の身振りをガイドされ、お茶を終える。

##### エピソード4-1

お茶を終えるために、AtはDの手を取り、／オシマイ／と身振りをガイドし、水筒の置かれたトレイを遠ざける。Dは両手で／チョーダイ／の手の形をつくり、すぐに右手を口に運んで指をくわえる。一瞬の動きである。Atは口にくわえた右手の手のひらに指先で合図を送り<confirming>、／チョーダイ／の形をガイドして作る<proposal：コノ手ノ動キハオ菓子ヲ食ベタイトイウコトデスカ>。するとDは自ら／チョーダイ／の手の形を作る。Aは煎餅の入った缶をDに渡す<再度のproposal>。Dは缶の蓋を開け、なかから煎餅片を取り出して食べる<acceptance>。

##### エピソード4-2

Dの前に黒いトレイを出し、そのうえに先ほどの課題で使っていた白い箱を一つのせ、なかに煎餅片を入れ蓋をする。トレイの前に置かれたAの腕にDの右手の指先が触れるとDは右手でAtの手の甲を触りにいく。続けてすぐに／チョーダイ／の形を作り、口へ運ぶ。流れるような動きである。口にくわえられたDの手にAtは指先で合図をおくる<confirmingとproposal：コノ手ノ動キハオ菓子ヲ食ベタイトイウコトデスカ>。Dは右手を口からはずし、両手で／チョーダイ／の形を作る<acceptance>。Atはその手の平に煎餅片をのせ<再度のproposal>、Dは口に運ぶ再度の<再度のacceptance>。

煎餅片を口に運ぶとその手は口から離れ、そのまま続けて右手で／チョーダイ／の手の形を作り、手のひらに煎餅片が置かれるのを待つ。同様のことが2回続く。

再びDの右手の指がAtの手の甲に触れる。Atは指先でその手に合図を送る<proposal：コノ手ノ動キハオ何デショウカ、菓子ヲ食ベタイトイウコトデスカ>。Dは手のひらを上に向け、両手で／チョーダイ／の形を作る<acceptance>。その手にAtから煎餅片を受け、口に運んで食べる<再度のacceptance>。

同様に繰り返す。やがてテーブルに顔を伏せ、動きを止める。

##### エピソードの検討

テーブルの上に伸びAtの手に触れるDの手の動きから、Dがお菓子を探しているということはすぐに読みとれる。そこで、その手の動きに軽く合図を送り、続けてDに／チョーダイ／の手の形と口へ手を運ぶ動きをガイドして、「食べたいのですね、食べましょう」と、この手の動きの<confirmingとproposal>をおこなう。そしてDは自らチョーダイの手の形を作る。この確認にもとづき、Dの手に煎餅片をおく。Dはその煎餅を食べる。

この繰り返しのなかで、「煎餅を食べる：食べたい」という意味として、手を伸ばしてAの手に触るDの動きが、まずAとDとの間に共有されていく。この手の動きが表出されたときに、手のひらで煎餅を受けるように／チョーダイ／の身振りの形をDの手に形作る。これはDのお菓子を受けるという行動<acceptance>の初頭部分を際立たせることである。そしてDはAtの手に触れると、Atからの<confirmingとproposal>を待たずに／チョーダイ／の身振りを自発するようになった。この／チョーダイ／の身振りの表出が自発されることは、状況上Atからの<confirmingとproposal>を前提としており、その部分が省略されてDから<acceptance>として表出されたと考えることができる。

## ネゴシエーションをめぐる諸問題

### 1. ネゴシエーションにおける表出確認の二面性：事例J

チャージ連合による視覚聴覚二重障害の事例である。視力は測定不能（眼科）であるが、学校での行動観察からは0.0077以上（最小視認閾）と推定される。聴力は100dB（ABR）、補聴器装着時で70dB程度である。4歳時からT盲学校教育相談に通い、その後2年保育の同校幼稚部に在籍し、現在小学部1年生である。

以下の記述においては、T盲学校との相互協力による定期的な学校訪問の際に実施された、Jの担任との協議の記録を資料とした。T盲学校におけるJに対する教育実践及びわれわれとの研究協力の実際に関しては、本報告書に掲載されている論文「中田誠・峯教子：Jくんと係わり合い（その2）．栃木県立盲学校研究紀要碧空，4，9-26，2001．」にその一部が述べられている<sup>8)</sup>。

### <事例Jについて>

Jは盲学校の教育相談に来所した当初から、トランポリンにのって揺らしてもらっている際などに足をくすぐられたりすると、係わり手の手を取って自分の額に持っていき、その手でJの額をなでるように求める。また耳元で声をかけつつJの両手の指に軽く触れて合図を送ると、係わり手の手を取り、立ち上がってトランポリンにのり、自分で身体を揺すり始め、次第に笑顔が出てくる。あるいは、トランポリンにのり、係わり手に手を伸ばしてその手を掴み、立ち上がって手をつないだまま跳び始め、係わり手のかけ声に合わせて声を出しながら跳び続けるなど、係わり手との間に手（の動き）を介在させたやりとりが生じていた。係わり手がJの身体に触れても避ける様子は見られず、むしろ頭を軽くなでられることが好きで、係わり手が止めようとする、その手を取って自分の頭にもって行ってなでることを求めるようであった。

だが、トランポリンのオブジェクト・キューであるバネにふれるようにJの手をガイドすると、すぐに手を引っ込めてしまったり、玩具が動いて自分の身体に触ったりすると手で払いのけようとするなど、モノに対しては回避する動きが出ることもあり、Jの手を取って直接的にモノにさわらせるのではなく、モノをJの手に近づけてJの手が触れるようにする係わりが必要であった。

### <「指示」になってしまう係わり手からのJへの表出>

幼稚部に入ってからそれまでの月に一回程度の教育相談とは異なり、Jは毎日担任との係わり合いをもつようになった。その係わり合いのなかで、Jは担任からの働きかけ、（そのほとんどは声かけしつつ身体的な合図を送り、時に動

きをガイドする。) に対してほとんどそのまま応じていた。したがって双方の係わり合いはしごく円滑に進んでいるようにみえた。だがときに、Jは係わり手の働きかけに応じつつもやがて情けなさそうな顔をしはじめ、泣き顔になってしまう、あるいは「なにもかも嫌になってしまった。」かのような様子を見せるようになってきた。やがて一学期半ばには係わり手はJがほとんどNOを言わないことに気がつくことになった。そればかりでなく、Jは給食の際に二、三口食べたあとで係わり手が「おいしいね」と声に出すと、泣き顔になりさらに食べようとするなど、係わり手からの音声による共感的な発信さえ、指示として受け止めてしまい、嫌であってもそれを受け入れるようになっていた。Jが何かをしているときに係わり手が何らかの身体的な合図を送ると、さらにそれを続けようとし、またJが何もしていないときに係わり手がJに対する呼びかけとして身体的な合図を送っても、それを指示として受け止め、Jは立ち上がる、歩き出すなど何らかの動きを開始しようとするのが明らかとなっていった。係わり手からの働きかけ、(その多くは声かけしつつ身体的な合図を送り、時に動きをガイドする。) に対してJが嫌なことはNOということはすぐにはできそうになかった。係わり手はの送る呼びかけや共感的な、あるいはJの身体の動きを確認するためにJに送る合図は、Jにとってすべて指示として受け取られてしまっていた。係わり手はJに対してなんの合図も送ることができなくなってしまったのである。

そこで、いかにしてJが表す手や身体各部の動きのなかに「何かをやって欲しい」という意図が読みとれる表出を認めるか、その動きをJと確認し、その意味をJと共有していくか、すなわちネゴシエーションのプロセスそのものが係わり手に取っての大きな課題となった

<「気に入った」活動の中での、係わり手からの身体的な働きかけ(手の動きのガイド)の受容>

このようななかでJは気に入った活動のなかでは、係わり手からのJの身体に対する動きのガイドや、Jが表出した動きを確認するための係わり手からJに対する身体接触を受け入れるようになっていった。たとえば遊動円木である。Jは遊動円木にのり仰向けで係わり手の膝の上に背中を藻垂れかけさせながら揺られている。揺れが止まったとき、係わり手がJの手をとって「ゆらゆらやって」といいながら合図になるような手の動きをガイドする。これを数回繰り返す。Jは係わり手の膝に手をおいたままにこにこしている。だが自ら手を動かそうとはしない。係わり手がJの手をとり再びガイドすると笑顔のまま身を任せている。次には、揺れが止まるとJは係わり手の膝においた手を「何かしたように」挙げる。係わり手はすかさずその手に合図を送りつつ「ゆらゆら」と手の動きをガイドし、揺れさせると笑顔を見せて遊動円木の手すりを掴みなおし、揺れに身を任せている。というようにである。一学期末にはこのような状態になった。

<活動を共有し合うなかで生じたJのNO>

二学期に入ってもなくJはトランポリン上で仰向けになり、一人で跳ねている。係わり手がトランポリンの脇からJに手を伸ばし、その揺れを象徴するかようにJの手を取って上下に振る。そのまま手をつないでいるとJは係わり手を引き寄せる。トランポリンにのれと言っているかのようなようである。係わり手がトランポリンにのり、トランポリンを揺ると、Jは笑顔を見せ自ら跳ねて一緒に跳ぼうとした。この時期給食の際にJはスプーンの動きのガイドを係わり手に求めて待つようになるなど、いくつかの場面で係わり手と「一緒にやる」というようになってきた。

10月も半ばを過ぎた頃、JははじめてNOと言った。キャスター付きの板(スクーターボードという)に仰向けになっ

て係わり手に引いてもらい、廊下を移動し、ときには初めての場所に踏む込むようになっていた。ある日の登校時、母親から係わり手に抱かれて教室前まで移動した。Jは身体を動かして降りようとするので、ノオリルノ身振りサインをガイドしておろす。Jは廊下の手すりを伝って体育館の方向へ歩き出す。10メートルほど歩いて廊下に仰向けになり手かざしを始める。スクーターボードのオブジェクト・キューであるロープにJの手が触るようにし、眼前にスクーターボードをもっていくと、みずからの。係わり手に引いてもらって、二つの教室棟の間を往復すること2時間。教室前に来た際におやつオブジェクト・キューであるコップに手が触れるようにして、起きあがりおやつに向かうように動きをガイドしようとする。瞬時に身体を反転させてボードから降り、頭を床に打ち付けて、「嫌だ」といっている様子。すぐにロープに触ってもらい、ボードを見せると、不機嫌ながらボードに乗り移り、足を蹴って進み始める。この時期登校時から帰りまで教室には入ろうとしない。スクーターボードで移動し、手かざしをして過ごすようになっている。教室に入るのは、おむつ交換時に係わり手に抱かれてはいるときと、給食後の歯磨きのときのみであった。遊動円木や体育館の肋木に誘っても、身体をねじって「嫌」というようになった。その後一ヶ月ほどしてから、スクーターボードにのることを止め、再び手すりを伝って歩くようになった。11月も終わろうとしていた。

#### < Jの発するNOに対する、係わり手の「分かったよ」のメッセージ >

JはNOというようになった。だが係わり手からのJに対する合図はほとんど指示として受け止めていることには変わらない。係わり手からの合図はほとんどJの手に対して発せられていた。そこでJに対する共感的な合図（表出）はJの身体の手以外の部位へ送ることにした。たとえば、頭、頬、胸、背中、腹などである。また、JはNOと言う際に激しい動きを表しがちであった。たとえば床に頭を打ち付けるように。そこで、Jの「嫌だ、NO」に対して、「分かったよ」と応じる合図を、手に対してではなくJにとって心地よい身体部位に対して送ることにした。

Jの身体表出を確認するのであるから、その動きを起こしている身体部位に合図を送る方が直接的である。だが、Jが頭を床に打ち付けてNOといっている際に、「分かったよ」という思いを込めてその頭へ合図を送ったとしても、その合図はともするとJの頭の動きを止めるものとなる。それは、Jの頭を床に打ち付ける動きを止める直接的な「指示」としてJに受けとられると同時に、JがNOと言っていること自体を否定するメッセージとしてもJは受け取るという、二重の否定のメッセージとなりがちである。

子どもが危険を伴う行動（いわゆる自傷など）を起こしている場合、その動きを止めようとするのは係わり手にとって自然な動きである。だがその際に係わり手からの働きかけが直接的であればあるほど、子どもの発している動きに対する禁止・抑制の意味合いとともに、その動きの背後にある子どもの心情（例えば、怒り、嘆き、悲しみなど）をも否定する意味合いを持ってしまうのである。これを係わり手からの身体的な働きかけがもつコミュニケーション・ジレンマと呼ぶ。係わり手としてはまずJの発する動きに対してそれがどのようなものであれ「分かった」と伝えたい（JのNOを受け入れるということ伝えたい）。次にその動きが危険なものであれば別な形の表出へ変えるように促したい。それを身体的な合図としてどう成り立たせるか。またごく穏やかな係わり合いのなかでJが発した手の動きに対して、Jがその動きを表していることを「分かった」と伝えようとしてその手に合図を送る場合も、これまでの経緯をみれば、指示の合図になってしまうと考えられた。そこでこの「分かった」の合図は手ではなくJの胸や背中に対して送ることにした。

この合図は徐々にJに受け入れられるものとなっていった。三学期になったばかりの給食の場面である。口には入れ

たもののうまく飲み込めないでいた。係わり手は「牛乳にしませんか。」とコップをJの眼前に出して誘う。Jはそれに応じてコップの取っ手もち係わり手のガイドを受けて飲もうとするが、途中でコップから手をはなしてしまう。

「コップを持とうよ。」とJの右手をコップへ誘うと、その手を払いのける。「でも一口飲んで口の中をなめらかにしませんか」と言いつつ、再度牛乳に誘うと、Jは力づくで係わり手の手を押さえつけ、「ううえ～ん」と泣き顔になってしまう。係わり手は「分かった、わかった。嫌なんだね。」と言いながらJの背中をゆっくりとさする。少し間をおいてから、「ご飯にしましょうか。」と誘うと、Jは応じてスプーンを持ち、係わり手と一緒に茶碗から救って口に入れ、笑顔を見せる。このような「分かったよ」の合図を介在させたやりとりがJとの間でできるようになっていった。

<Jからの表出（係わり手への発信）の生起>

二月、グランドを歩行する際におんぶで移動するようにしていた。その際Jが係わり手の肩をたたいて、「進め」の合図を送るようにJの手の動きをガイドしていると、徐々にJの意図的な手の動きが芽生えてきた。このグランドでのおんぶ移動に限らず、トランポリン上で二人で横になっている際に揺れが止まるとJが手で係わり手の膝を軽くたたいて合図を送るようになり、また給食では係わり手が配膳をしていると、その手を掴んで自分の口にあてて／タベル／というサインをJから直接発するようになっていった。

Jに対して発せられた係わり手からの手の動きが必ずしも指示あるいは禁止のメッセージではないこと、それはJと係わり手とが互いの身体表出の意味を探り、確認し合うために必要な動きであることをJは理解したものと受け止めることができる。だからこそ、Jはある意図をもって（何らかのメッセージを伝えるために）係わり手の手に合図を送るようになったのだと捉えられるのである。

## 2. ネゴシエーションの下地としての身体的やりとり、「手の動きの共有」：事例D

事例Dとの間に成立したネゴシエーションは、Dの手の動きを巡るものであった。そのエピソードはDが9歳6か月のものである。Dとの係わり合いのこの時期になって、われわれは手の動きを中心にしてDとのネゴシエーションが生起する場面に目を向け始めたということもあって、Dにおける最初のエピソードを得ることができたのがこの年齢になっていたとも言える。つまりわれわれの対処によっては、より早い段階でこのような係わり合いをDとの間に作り出せたかもしれない。しかし、Dが12歳を過ぎたいままでDとの係わり合いを続けてきて、Dの身体表出をきっかけに、その意味を探り、Dとの間に新たに語（ことば）を創成する試み、つまりネゴシエーションのきっかけを掴む試みを間断なく続けてきている現在の視点からこれまでの経緯を省みると、3歳頃からの長い係わり合いのなかで、Dとの間に、お互いの手の動きと手が動く場としての身体を共有する関係を、6歳半ばかりから努めて築こうとしてきたことが、ネゴシエーションにいたるやりとりが成立する下地となっていたと捉えている。

というのは、Dは視覚においても聴覚においても重度の障害がある。そのためDへの働きかけは、声かけはしたとしても、おのずか触覚に大きくたよることになる。当初から係わり手がDに働きかける際は、直接に身体の動きをガイドしたり、あるいはDの身体へ手で合図を送ることになりがちであった。また係わり手は、Dの表情や姿勢あるいは身体の動きを手がかりにして、Dがどのように外界と係わりをもっているか、その受容や表出、あるいは同化と調節はいかなるものであるかある程度は推測することができた。事実それなしにはDと係わり合いを持つこと自体ができなかったはずである。

#### <Dの外界との係わり：見ることと、手で探ること>

Dの外界との係わり合いの様子を振り返ってみる。

聴覚については教育相談来所当初の2歳頃から現在まで、聴力検査で明瞭な反応がみられていない。2歳から補聴器を装着してきたが、嫌がりになってしまうことが続いていた。7歳1か月時に補聴器の装用を休止することにした。耳元に顔を近づけて呼びかけると、眼球が動いたり、表情が変わったり、手が動き出すなどDからの応答が見られるが、聞こえたからか、息がかかったからか、はっきりとしないことが多かった。

視覚に関しては来所当初の2歳頃には、手の届く範囲に5cm程度の玩具があると手を伸ばす程度の視力で、強度の遠視と見られていた。年に一回程度の眼科診では大きな変化は指摘されてきていないが、家庭での視覚の活用状態に関して、小学部4、5年生頃には「幼いときよりは目を使わなくなってきている。」、「見ようとしない。」、「手探りで済ませようとしている。」等の印象を母親から聞くようになった。研究所において取り組んできている「見本合わせ状況で、二つの箱の蓋についた立体物を手がかりに、二つの箱の一方から蓋を開けて菓子をとり食べる活動」においても、手探りによって（触覚的な手がかりによって）取り組むようになってきている。だが一方では小学部6年生頃から、廊下を歩いている際などに天井の蛍光灯の明かりに目を向ける様子が明確になってきている。またごく最近では背後や隣にいる特定の係わり手（土谷：Ai）の顔に視線を向ける様子が顕著になってきている。このようにDの見る動きはかならずしも後退ないしは減衰してしまっただけとは言えない状況にある。

#### <モノを扱う手の動き：手こね>

このようにモノを探るような状況においては、視覚よりも手探りという触覚の活用がまさってきていたが、手にしたモノを「モノで遊ぶ幼児」のように扱うことはまれで、モノは手をこねるような動きを起こす（その自己感覚を受容することを継続する）ための道具になっているかのようである。しばらくすると口に入れてかじることへ移行することも多い。このようななかでわれわれは、(十分に手を尽くし得たかどうかは別にして)Dの手によるモノの扱いや手による人への接近（関係）が広がっていくという印象はもてないでいた。モノをDに与えて（時には選ばせて）そのモノを扱う動きが広がるように誘う働きかけは手詰まり状態にあった。

#### <手による身体接触：やりとりの生起>

Dとの直接的なやりとりを展開させようとしているわれわれにとって、むしろ手による身体接触や手遊びをDとの間に作り出すことでやりとりが生じる方向を探ることになった。

実際にはDが小学部1年生、6歳半ばのころから、研究所での週一回2時間程度のわれわれとDとの直接的な係わり合いにおいて、Dの現す動きのなかに手による「さぐりやたしかめ」（土谷1997）といった触覚的探索が生じた場合にはその動きに極力イニシアチブを与え、係わり手の受け方を工夫することで、その動きがいつそう拡大・増長するように配慮した。実際のところ、Dとの係わり合いにおける、手による探索をベースにしたやりとりはおおむね次のように進展した（一部は土谷・菅井1998<sup>7)</sup>）。

- 1) 出会いの場、挨拶の場で係わり手がDの顔の近くで呼びかけ、その息がかかることきっかけとなりDの手が係わ



り手の方へ動き出す。その手が係わり手の顔に触れると、手が口元へ動く。口の周囲をさぐり、ときに口のなかへ手を入れてくる（06：08～）。

2) トランポリンで仰向けになっている状態。係わり手が上から覆う被さるような位置でDの膝から腹部へ呼びかけるように軽く叩いていくと、Dの表情がゆるみ右手が口の中から出てきて係わり手の手を受けるようになる。係わり手がその手を軽く叩くようにすると、その動きを受けている（06：09）

3) 同様の状況。係わり手が顔の位置を動かさないようにしていると、Dの手は係わり手の口から鼻、頬そして、一瞬わずかに顔から離れて再び顔に戻る（06：10）。この後このような係わり手の顔を探る動きが活発になっていった。

4) 床に座りあぐら座位になり玩具でひとしきり遊んだ後、床に仰向けになる。右手を口に入れたり出したり繰り返している。濡れた右手をタオルで拭いた後、Atはその手を両手で挟んでこする、あるいはもむようにする。Vダイは嫌がる様子はなく手を挟まれたままにしている。やがて右手を引いて口の中に入れてしまうが、Atが左手に「こっちをやりませんか」といいつつ軽くトントンたたいて合図すると、左手を出してくる。そこで左手の甲、手のひら、指をこするあるいはもむことを続ける（07：03）。

5) Dは右手を自分の口の中に入れると、左手で床をとんとたたく。それに応じてAtが床をたたく。Dが再び床をたたく。Atがたたく。このようにして床をたたく掛け合いが始まるようになった。Dは左手で床をたたくの止め、右手でAtの左手、手首、腕をさぐりにくる。手首の時計のあたりをぐりぐりとこするようにならる。Atはその手首をぐりぐりと回すように動かし、あるいは力を入れたり弱めたりと変化を付ける。またその手で仰向けになっているDの胸のあたりを軽くなで、そのままDの口もとへ手を滑らせていく。DはそのAtの手をつかむと、自分の口につけ、舌を出してきてべろべろとAtの指をなめる。そのまま指をくわえ込み、力を入れて咬みにくる。Atは「いたいいたい」といいつつも応じる。Atが咬まれている指をDから抜くとその手をべろべろとなめ、右手でAtの顎、口のあたりをさわりにくる。仰向けの身体を揺り動かし、大きな声を出して笑うと、さっと背這いで離れ、自分の指を口に入れてかんだ（07：03）。

6) Dはトランポリンの上で仰向けになっている。その手に、Atが／ヤッテ／を表す信号をガイドして作りながら、トランポリンを揺すっている。Dは右手でAtの手をつかみにくる。の手もとへAtの口を近づけ「Dちゃん」と声を掛けつつ息を吹きかける。DはAtの口や鼻のあたりをやさしくなでるように触りつつ、その手の動きを額へと広げていく。その手が口もとにきた際にAtはがくがくと顎を大きく動かすと、Dは繰り返し口のあたりをなで回す。逆にAtがDの口もとや歯のあたりをさわりにいく。Dの口のあたりの動きに変化はみられない。Dが右手でAtの口を触り、Atが右手でDの口をさわるといふかたち、互いに口と口を触り合うかたちになった

7) 数種の玩具を使って遊んだ後、Asが眼前に手をかざすとその指を握りにくる。そこから、Asの指を握る、その口もとに手を当ててAsの声かけに伴う口の振動をさぐるといった「やりとり」を続け、やがてAsの喉や胸に足を付けてその振動を受けることを続けていた。この「やりとり」がしばらく続いた後、AsがDの足をその胸に受けたまま、両手をその眼前に差し出すと、Dは両手でAsが差し出した手を触り、さらに自らの手をパチパチとAsの手に打ち合わせ始める。Asの手を握る、指を絡ませる、ときにAsの足の指を摘むという動きをみせながら、Asの手に自らの手を打ち合わせ「やりとり」を続けた（07：06）。

### <手の動きを共有する関係>

このような経緯を踏まえて、Dはとくに毎回の係わり合い（セッション）において出会いの場面やトランポリンに仰向けでなった際に、係わり手の顔や頭を触る、ときに探る、また手首を握りぐりぐりと動かす、手指をつかむ、指をかからませる、ときに係わり手と手のひらをたたき合わせる、といった手の動きを交わし合うやりとりがごく自然に生じるようになった。

この動きは探索的である場合もあれば、手の動きやそのやりとりを「楽しんでいる」ようでもあった。Dはわれわれの手がその手に触りにくくすることに対して、無関心でも、拒否的でもなく、肯定的応答的であった。このことからDの手に対する直接的なアプローチが許される状況にあるとわれわれは捉えていた。事実この時期、Dの手の動きに関して身振りサインのような（構成的）表出形を作り出せないかと考えたし、そのために、トランポリン上で仰向けになっているDに対して、手の動きをガイドして／ヤッテ／の身振りサインのかたちをガイドすることを繰り返してからトランポリンを揺すったり、Dがトランポリンを手でたたくような動きを見せた際に、即座に応答的にトランポリンを揺することによってDの手の動きを強化しようともしていた。だが身振りサインとなりそうな気配はみせても、われわれが即座に感じている限りにおいては、その動きを仲立ちにやりとりが続くものの、Dから自発するものとはならず、われわれが応じていることを止めるとその動きはすぐに消えてしまっていた。また、Dは、われわれがその手に対するガイドを強めると、手を引こうとしたり、表情や声を変えて、嫌がる様子もみせることがあり、ここでも手詰まり状況が生じていた。

このような状況にあるなかで、いわばDとの係わり合いにおける方略の転換として、Dが自発する手の動きに対する表出確認を取り入れるというネゴシエーションの図式を持ち込んだのである。このような経緯を経て、手の動きや身体という場を共有できる関係がDとわれわれとの間に成立していたことが、ネゴシエーションに至るプロセスへとDを誘うことができた下地となっていたと言える。

### 文 献

- 1) Chen,D&Haney,M : An early intervention model for infants who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*,89(3),213-221,1995.
- 2) Daelman, M & Nafstad,A et al : The emergence of communication(video tape), CNEFE, 1996a.
- 3) Daelman, M & Nafstad,A et al : Social interaction and the emergence of communication; The story behind the video, 1-12, CNEFE, 1996b.
- 4) Daelman, M & Nafstad,A et al : The emergence of communication ; part 2 (video tape), CNEFE, 1999.
- 5) Nafstad,A : Theoretical strategies in work with the congenitally deaf-blind in Nordic Countries. Publication no.19, Nordic Staff Training Center for Deaf-Blind Service,1991.
- 6) Vonon, A: 講義「The development of communication ; What is new Part 2」, CNEFE, 1999.
- 7) 土谷良巳・菅井裕行：盲ろう二重障害における初期的なひととの係わり合い—相互的「やりとり」としての対話に至る経緯について—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 25, 83-98, 1998.
- 8) 中田誠・峯敦子：Jくんとに係わり合い（その2）。栃木県立盲学校研究紀要碧空, 4, 9-26, 2001.

菅井裕行

(国立特殊教育総合研究所)

## はじめに

欧州における盲ろう教育のこれまでの流れを三つの時期に分けて捉える見方がある (Nafstad, 1999; DBI Working Group on Communication, 1999)。ここでも、その見方を援用して、今日、先天性の盲ろう児のコミュニケーション研究において一つのトピックとなっているネゴシエーションについての取り組みにいたる研究史の骨子を回顧しつつ、アウトラインを素描してみたい。三つの区分けとは、次のようである。まず、1960年代以前の盲ろう教育の黎明期ともいえる時期。そして、1960年代に風疹の流行を契機に始まる第二の時期。そして1980年代後期からのポストモダンといわれる時期の三つである。

### <第一の時期>

盲ろう教育の黎明期に、先達が取り組んだ主な対象の内、後生に名をとどめることになったものは、先天性の盲ろう児ではなかった。それらの取り組みは多くの場合いわゆる「教育可能」な人々であり、取り組まれた場所も、大抵が聾学校や盲学校あるいは教育施設であった。シャルトルーズ聾施設 (フランス) のゲルメヌ・カンボン (Germaine Cambon) やマリー・ウルタン (Marie Heurtin)、パーキンス盲学校 (アメリカ) のヘレン・ケラー (Helen Keller)、ノルウェーのラグニード・カータ (Ragnid Kaata)、ハリコフ・クリニック (旧ソ連) のオルガ・スコロホドア (Olga Skhorokodova) などの教育事例がそれにあたる。

この当時、盲ろう者への教育の中心的課題は「言葉あるいは語彙の獲得」であったといえるかもしれない。その言葉とは、当時の社会で流通している言葉、通常の生活で使用される語彙群である。事物や事象のラベルとしての言葉、あるいは言葉がもつ象徴機能、つまり事物がその場になくても、その事物を指し示すことが可能であること、それらを点字や指文字などのサインによって獲得させるということに力が注がれていた。一旦、言葉を獲得出来れば、その言葉によって学習が進み、ひいては能力の伸長に応じて様々な社会生活も可能になると考えられていた。ヘレン・ケラーは、なかでも最も卓越した能力でもって驚くほど豊かな語彙を習得し、指文字、点字、読唇、発音まで駆使して、社会福祉に大きな貢献をしたことは周知のことである。そのヘレン・ケラーと教師アン・サリバンとの有名な「ウォーター」のエピソードがことさら重要なものとして取り上げられてきたことは、その当時何に重点がおかれていたかを示している。コミュニケーションの指導すなわち「言語習得」という当時の考え方は、それが可能である対象を自ずと選別することにもなっていた。

### <第二の時期>

1960年代に入って、ヨーロッパで風疹が大流行し、この風疹ウイルスに感染した子どもたちの出現が、盲ろう教育に大きな展開をもたらした。第二の時期の始まりである。この子ども達の多くは、それ以前の盲ろう者への教育方法では

対応できない、より広範囲な課題を抱えていた。ある子どもは重度の学習困難であり、またある子どもは医療的な面で重度の障害を有しており、あるいはまた運動能力においても重い障害があった。コミュニケーションという観点からみても、これらの子どもの多くは、係わり手が促す活動に対して注意を向けようとしなかったり、活動そのものに対する動機づけが困難であったりして、他者とコミュニケーション関係を築いていくことが難しい状態にあった。

この時期、重い障害のある盲ろう児の教育について、ヨーロッパの中で先導的な働きをなしたのは、オランダのろう学校を舞台とする実践であった。1968年から1975年にかけて、オランダの聖ミシェルゲステル (Sint-Michielsgestel) 聾学校は、パリの全米海外盲人協会 (American Foundation for Overseas Blind: AFOB) の協力のもとに研修会を開催し、ここでろう学校の教師達が開発した教育方法の伝授がなされた (van Dijk, 1998)。そのプログラムの特徴は、環境の構造化にあった。様々な出来事が、時間的にも空間的にも注意深く構造化されており、プログラム全般にわたって子どもにとって把握しやすい状況工作に重点が置かれていた。ここでの構造化は、象徴的な道具を用いた「カレンダー」によって行われた。今日もオブジェクト・オブ・リファレンスとして知られている視覚的あるいは触覚的シンボルの利用である。さらに身振りや指文字なども導入された。彼らの考えによれば、これらの道具だてによって、盲ろう児は次に何か起きるかを知ることができ、この活動の予測性によって子ども達に特徴的にみられる「不安」が軽減されることになる。この研修会には、ヨーロッパのみならずアメリカからの参加者も加わり、世界的な広がりをみせるまでになった。実際に、この教育方法によって教育を受けた盲ろう児の中には、社会性を身につけ、手工業の技術を獲得したり、会話を楽しむことの出来る者もいた。しかし、こうして獲得された「言語」が、コミュニケーションの観点からみて必ずしも十分な成功を取めていないとする評価 (Enerstvedt, 1996) も現れはじめた。これらの方法によって教育を受けた盲ろう児の中には、絵文字を読み、サインを理解し、日常の活動へ参加が可能になったにもかかわらず、その後将来にわたって、コミュニケーションにおいて受動的であり続け、自主性・能動性が発揮されず、対話の在り方そのものが一定の枠 (形式、カレンダーやステレオタイプの解答の繰り返しなど) を越え出ず、柔軟なやりとりにならない者も少なくなかったからである (Souriau, 2000)。そしてこの事実を目を向けた研究者や教師達によって、これら先天性の盲ろう児の初期のコミュニケーション発達過程において、まだ解決されていない課題があることが指摘されるようになっていく (Nafstad, 1991)。そのことが次の時期への架橋の契機となった。

この第二の時期の実践を、方法論の観点から整理するならば「トータル・コミュニケーション」という概念で概括することができる。この考え方は、コミュニケーションを捉える際の枠組みとして、あらゆる手段や方法が利用されるべきであるとするもので、語彙の獲得という次元を越えた哲学を表したものである。盲ろう教育においては、絵記号 (ピクトグラフ) やオブジェクト・リファレンスの使用といった一つの方法・技法として結実した。いわば代替の、あるいは付加的なコミュニケーションによって「言葉」を教えようとする試みである。条件づけなどの学習理論もその中に組み込まれた。しかし、先にみたように、すべての盲ろう児にとって効果的な方法とはいえなかった。コミュニケーション本来の在り方、すなわち自主性と柔軟性に支えられた相互的な「対話」に至るまでには、まだこの方法では不十分だった。

多くの方法論というものが、それが広く普及するにつれて、本来の意義や目指されていた方向性を見失うように、オランダで開発された方法も多くの地域に広がるにつれて次第に変化していった。例えば、盲ろうの子ども自身の生活の文脈を無視したり、自発的な発話よりも係わり手からの指令的な文脈でのみ利用されるといったように、「対話」の文脈を離れて用いられることが少なくない状況が生じるようになった。けれどもそれは、方法論が本来の意義を喪失した

というばかりではなく、この当時のトータル・コミュニケーションそして代替的コミュニケーションの考え方、あるいは条件づけ等の学習理論の応用といったものが、自らのうちに持っていた限界を露呈したという面もあるように思われる。まだコミュニケーション関係が十分に成立していない先天性の盲ろう児と係わり手両者の間に相互的な「対話」の契機を生み出すことができないという限界である。この限界を、一歩越え出ていく上で大きな働きをなしたのは、ボウルビー(John Bowlby)による「愛着」の理論(Bowlby,1969)であった。そして、この「愛着」理論を盲ろう教育の中に持ち込んだのは、それまで先導的な働きをしてきたオランダのろう学校の教師バン・ダイク(Jan van Dijk)であった。彼は、コミュニケーションにおけるオブジェクトの利用や係わり手の応答的な対応(反響)といった方法論などで、第二の時期の盲ろう教育にあらたな展望を開いた先駆者の一人であるが、続く第三の時期への移行に際しても重要な役割を果たした。彼のもとで学んだものや、彼の方法論を学んだもの達が、なお解決されずにいた受動性の高い、容易にはコミュニケーション関係の形成へと導くことのできない先天性盲ろう児の教育における課題を自らのテーマとする時期へと時代は動いていった。

### <第三の時期>

第三のポストモダンの時期は、1980年代の終わり頃から現在にいたる時期である。1980年代中期以降、欧米を中心に障害のある人々の生活を質(QOL)から問いなおす思想が広まりを見せた。この思潮が、障害のある人本人の経験内容そのものへと目を向けさせる契機となった。盲ろう教育もその流れの中で、注目の視点が改めてコミュニケーションへ、さらにその質へと向かっていった。先天性の盲ろう児の多くが、不安傾向を示し、総じて受け身的で、学習そのものに対して積極的でないことは先に述べたが、その理由について一つの見解を与えてくれたのが、「愛着」の考え方であった。この考えにおいては、人がその発達初期の段階で、特定の大人との愛着関係を築き、これが安心の基礎となっており、その後の自主的な探索活動へと踏み出していくという関係論的な捉え方を重視する。このような見方は、盲ろう児の対人関係発達の実相を照らし出す役割を果たした。先天性の盲ろう児は、初期の対人関係形成においてかなり決定的ともいえる機能を果たす視覚と聴覚の二つの感覚器官を十分に利用することができない。そのため安心感の形成においても、養育者との調和的な関係形成においても、あるいはまた外界探索においても、それらがかなりの程度阻害されることになる。発達論からみた障害の理解である。このような理解は、盲ろう児との関係形成にむけてより詳細な検討を迫ることとなった。

1980年代以降に急速に成長した主に乳幼児を対象とした発達心理学の知見も、この相互関係形成という視点への注目を後押しすることとなった。アインスワース(Mary D. Ainsworth)やトレバルセン(Colwyn Trevarthen)、ナデル(Jacqueline Nadel)とカマイアニ(Lugia Camaioni)らの研究は、子どもと養育者間のやりとりの構造へと視点を向けさせた。初期のコミュニケーションにおいて、通常、乳幼児は直接の身体接触を通じてやりとりを経験している。やりとりの展開の中で、役割交代や主導性を経験し、自己コントロールが学習される。そしてその後、コミュニケーションに様々なオブジェクトが利用されるようになる。その利用にあたっては、多様な情報処理過程が組み込まれることになる。しかし、盲ろう児の場合、情報処理の機能をもつ主要な感覚器官を障害されており、さらに(しばしば)触覚というわずか一つの窓口を中心に情報処理を行うという条件のために、オブジェクトの利用に至る過程ははるかに困難で時間のかかるものになると考えられる。通常これらの過程は、偶発的学習すなわち無意図的な学習を通じてすすむといわれている。先天性の盲ろう児の場合、特別な配慮をしない自然状態におかれている限り、こういった学習機会が成立し

難い。それゆえに先に述べた不安や受動性、状況への相応性に欠けた行動が、発達上の二次的な姿として現れることになる。

先天性の盲ろうの子どもに対して、どのような援助があれば意思を自発的に表出するようになるのか。相互的なやりとりの成立にいたる条件は何か。この問いに対して、上記のような関係論や発達論を土台にして実践的に肉薄しようとしたのがこの第三の時期である。

### ネゴシエーション

先天性の盲ろう児が有するこれらの発達上の困難に対して、出来る限りその不利な条件を軽減し、相互的なやりとりを進めていくにはどうすればよいか。、ヨーロッパ各地で、少数の（そもそも盲ろうは、低発生率の障害である）ヴァン・ダイクに続く実践家や研究者達が、それぞれの現場でこの問題に突き当たっていた。彼（女）らのうち、主に北欧で実践的な取り組みを進めていた者達が、共同研究に乗り出した。彼（女）達は、デンマーク・ドロニングルドの盲ろう教育研修センター（NUD）に集い、情報を交換しあっていた。その共同研究の中で、共同調整（co-regulation）や共同活動（joint action）を主軸とした介入の必要性が考えられるに至った（Nafstad and R\_dbroe, 1996）。やがて1993年にヨーロッパで先天性盲ろう児のコミュニケーションを研究するグループが生まれる。国際盲ろう教育協会（IAEDB）のコミュニケーション研究グループ（後にIAEDBは、DBIに名称変更）である。このグループは、先の課題の解決を主要なテーマとして研究を始めた（Daelman, 1996）。そしてこれまでに、二つのビデオ映像資料（Daelman, Nafstad, R\_dbroe, et al, 1996; 1999）を編集作成し、その中で「コミュニケーションの発生」と「ネゴシエーション」について言及している。彼（女）らは、係わり合いにおける、相互に影響しあう同期性（attunement）に着目し、これまで指摘されてきた先天性の盲ろう児とのコミュニケーションの困難性は、子ども、あるいは係わり手に問題があるというよりも、子どもの自発的な行動と係わり手の経験とのミスマッチにあると考えた。そうであるからこそ相互調整（co-regulation）を織りなす共同しての活動（joint action）を通じた介入方法が必要になるとした。この介入を通じて、子どもと係わり手の間に情動の共有（shared emotion）がもたらされ、その情動経験が喜びに満ちたものであるほど、子どもはより一層自主的・能動的に表出行動を行うようになる。子どもにおいて表出される行動（身振りの表出）は、当初は必ずしも意図的なものとはいえないが、これを確認（confirming）し、分析して意味づけ、その係わり手の解釈を次なる活動という形で提案（proposal）し、尋ねられた子どもがこの提案に応じたとき、両者の間に、出来事が共有（shared event）され、意味の共有（shared meaning）が成立し、共有語彙（shared vocabulary）が形成されたとする。子どもは次に意図的にこの表出を行うようになるであろう。この共有語彙形成に至る一連のプロセスを彼（女）らは「ネゴシエーション」と捉えた。

このグループの一人インガー（Inger R\_dbroe）は、係わり手に要請される課題として、盲ろうの子ども自身へ焦点化することよりも、子どもの行動をどう見ていくかという係わり手の視点に焦点をあてていくことの必要性を強調している（R\_dbroe, 1999）。先天性の盲ろう児においては、同じ機能をもつ行為であっても、違った表現・表出がなされることがあるし、あるいは同じ表現であっても、機能が違うこともある。したがって出来事から得る経験の違いや、その時々感情の違いを考慮して、係わり手は出来事の本質を捉える目を持たなければならないというのである。研究グループは、こういった課題に迫るにあたって、先に述べた乳幼児発達心理学や関係論を下敷きに、さらにビデオ分析という方法を採用している。先天性の盲ろう児とのやりとり場面をビデオ映像資料として収集し、これをグループの中で繰

り返し視聴して子どもおよび係わり手の行動・表出を微細なレベルまで分析していく手法である。これによって、一つ一つの瞬間に子どもが注意を向けている対象を確認し、そこで表出される子どもの行動を意味づけ、分析することが可能になった。

このネゴシエーションという見方が係わり手に要請するものは、共有語彙の形成にいたる手続きそのものというよりは、子どもの自発する行動の中に、分析的に意味を見だし、仮設された解釈を子どもに返していくという行為、そしてそれが子どもに承認されるかどうかという判断である。ここでは、従来の指導における「教え (teaching)」の一方性を越えて、子どもとの共同構成 (co-construction) つまり子どもとの共同性にこそ重点がある(土谷・菅井, 2000)。

## 今後に向けて

以上みてきたように、これまでの盲ろう教育の流れは、「語彙」の獲得を目指して、サインの導入から始まり、代替手段の開発、そして共有語彙の創出という経過を経てきた。コミュニケーションを捉える視点として、いわば子どもの行動形成あるいは学習という範疇から、さらに視野を拡大して、相互性の中での創出 (co-creation) という見方へと変化してきたともいえよう。今後、このネゴシエーションの視点を視野にいれつつ進めていく盲ろう教育の研究課題は、何であろうか。

ひとつには先天性の盲ろう児のコミュニケーション発達に関する相互性についての探求であろう。そもそも相互のやりとりが容易には成立しがたい先天性の盲ろう児との間で、どのようにすればやりとり・相互的コミュニケーションの創出が図られるかについての知見がさらに明確にされていく必要がある。ネゴシエーションの視点を生み出したこれまでの研究は、たかだか最初の語彙形成にいたる道筋の一つを描いているだけである。最初の一つを描くということが非常にエネルギーを要することは、これまでの歴史をみてもわかるとおりであるが、なお他の筋道はないのか、あるいはその後はどうなるのか、その前についてももっと詳細な分析が必要ではないかなど課題はさらに拡がりをもっている。

もう一つは、初期のコミュニケーションからさらに延長して、相互性のある対話を基盤とした生涯にわたる対人関係の構築と生活の構造化である。第三の時期の取り組みは、第二の時期の成果にたいする批判的捉え返しが契機になっていることはすでに述べた。学説の変遷はたいていいつもそうであるように、旧説の批判や否定を媒介として展開していくことが多い。しかし、新たな説の創設期はまだしも、熟成とでもいうべき時期に向かう際には批判に偏するよりも過去の遺産の中に今も消えない適切な側面を見直しておくことも必要ではないか。トータル・コミュニケーションという思想的な骨子は、今もって色褪せてはいないし、固定的・教条的な方法論から一旦離れてみるならば、なおそこに生活の構造化という捨て去ることの出来ない側面もあるように思われる。生涯をみわたしてのコミュニケーションと生活を考えてみると、人的・物的環境条件について、盲ろうという障害状況の観点から構造化を考えていくことは、今後一層重要になると思われる。インテグレーションの思想以前の取り組みは、その構造化が学校とか施設、それもかなり限定的な隔離状況 (コロニー!) における発想という限界を持っていたのではないかと思われる。インクルージョンの時代を迎えて今、すべての人の通常の生活の中に、盲ろうをはじめ障害のある人にとって適切な構造化された生活環境をどのように創出していくか。それこそ、まさにco-creationが必要とされているのであろう。

最後に、課題に加えて、研究の枠組みについても触れておきたい。第二の時期までの考え方においては、コミュニケーションそのものについて、発達の視点が多分ではなかったと思われる。そして多分に方法論の色彩が強かった。方法の開発とその応用という側面が強調されたために、おそらくは開発者達の思いをはみ出して、ある種教条的な広がり

を見せたのではなかったか。その後続く実践家や研究者達にはこのことに対する不満があった。そしてそれが次の展開へと進む要因となった。と同時に、当時の科学的心理学が帯びていた「操作主義」的傾向への批判と脱却（菅井・土谷,1998）が目指されていたという時代背景もあったと思う。そこでの認識をあえて要点化して述べるなら、コミュニケーションは一方的に「教える」ものではなく、人と人との間で「育っていく」ものだという認識である。関係論的な発達観を持ち出すまでもなく、育てることも教えることもひとしく対象となる子どもと係わり合い、様々な相互作用を通じてなにがしかの関係形成を行う行為にはかならない。ただ相手が先天性の盲ろう児である場合、限定された感覚様相ゆえに通常多様な感覚系を総動員して遂行される関係形成が阻害されやすい。それゆえにその阻害を補償する手続きが要請されるし、その条件故に発達の過程もまた異型を示しうる。例えば触覚系の応用であるとか、自然言語発達とは違った初期言語の成立などである。ネゴシエーションをめぐる研究はこの手続きの必要性と、発達過程の異同を、「共有語彙」の成立という観点から提起しているのだと思う。ここで、手続きだけが強調されれば、それはかつてのオブジェクト・オブ・リファレンスに代表される技法がたどったのと同じ轍を踏むことになりかねない。だから、共同性や「育ち」という地平から先天性の盲ろう児へかかわりを見直し、より適切、適当な係わり合いを探求するという筋からはずれてはならないのだと思う。その方向性は、子どもが自主的・能動的に外界（人・事象を含めて）に向かい、人に関心をもち人と係わり合うことに積極性を持ち、柔軟な対話を通じて生活を豊かにしていくという、当然といえば当然のそれ以外にはない。その方向性の中で、さらに係わり合いの中のマイクロな出来事にまで立ち入って、相互性の成立に関与する条件を一層明らかにしていくことが必要なのではないだろうか。そしてそれは、先天性盲ろう児の行動（の本質）をどう理解していくかについての一般的枠組みを明らかにすることと同時に、特定の盲ろう児との係わり合いという個別具体性の中での、その生活（の本質）を理解することとの両面を含んでいると考える。

## 文 献

- 1) Bowlby, J.: Attachment and loss Vol. 1. Attachment. The Hogarth Press, 1969. (黒田実郎・大羽薫・岡田洋子訳：母子関係の理論!愛着行動. 岩崎学術出版社, 1976.)
- 2) Daelman, M. : Some Aspects of Preverbal Communication-Development in Person with Congenital Deaf-Blindness. In Vonen et al. (ed.), Bilingualism and Literacy concerning Deafness and Deaf-blindness. Sk\_dalen Publication Series, No.1. 229-237, 1996.
- 3) Daelman, Nafstad, R\_dbroe, et al : ビデオEmergence of Communication Part-1, CNEFEI, 1996.
- 4) Daelman, Nafstad, R\_dbroe, et al : ビデオEmergence of Communication Part-2, CNEFEI, 1999.
- 5) DBI Working Group on Communication : Keynote speech - Co-creation of shared vocabularies and negotiations of shared meanings. In du Centre national de Suresnes (Eds) ; Actes du Cours international, 110-114, 1999.
- 6) Enerstvedt, R.T. : Who are they? Perspectives on the deaf and deaf-blind populations. In Vonen et al. (ed.), Bilingualism and Literacy concerning Deafness and Deaf-blindness. Sk\_dalen Publication Series, No.1. 25-39, 1996.
- 7) Nafstad, A. : Theoretical Perspectives in work with the congenitally deaf-blind in the Nordic Countries. Publication No. 9, nordic Staff Training Center for Deaf-Blind Services, 1991.
- 8) Nafstad, A. and R\_dbroe, I. : Congenital Dafbblindness, Interaction and Development Towards a Model of Intervention. In Vonen et al. (ed.), Bilingualism and Literacy concerning Deafness and Deaf-blindness. Sk\_dalen Publication Series, No.1. 165-178, 1996.
- 9) Nafstad, A. : Educating the Deafblind - State of the Art Does the Education of the Deafblind Have a Future?. In Simonsen, E. and Arnesen, K. (ed.); Fornut og F\_elsler. Sk\_dalen Publication Series, No.8. 19-39, 1999.



- 10) R\_dbroe, I: 講義 "A Developmental model for co-creation of communication" Course international, CNEFEI, 1999.
- 11) Souriau, J. : Introduction to Deafblindness. International Course on Communication and Congenital Deafblindness Report, CNEFEI, 2000.
- 12) 菅井裕行・土谷良巳：オーストラリア盲ろう教育研究所見聞記. 障害児教育学研究, 4(2), 64-65, 1998.
- 13) 土谷良巳・菅井裕行: ネゴシエーションの視点からみた初期のコミュニケーションー先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐってー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 27, 77-88, 2000.
- 14) Van Dijk, J. and Nelson, C. : History and Challenge in the Education of Children who are Deaf-Blind since the Rubella Epidemic of the 1960s: Infulence of Methods Developed in the Netherlands. Deaf-Blind Perspective, 5(2), 1998.

Initial Aspects of Children with Congenital Deafblindness:  
Development of Mutual Interaction

Yoshimi Tsuchiya and Hiroyuki Sugai

*Department of Education for Children with Multiple Disabilities*

Published by

The National Institute of Special Education  
5-1-1 Nobi, Yokosuka, KANAGAWA, 239 JAPAN

# Initial Aspects of Children with Congenital Deafblindness: Development of Mutual Interaction

Yoshimi Tsuchiya and Hiroyuki Sugai

*Department of Education for Children with Multiple Disabilities*

**Abstract :** This research examined the process of two congenital deafblind children (CDB) with additional profound disabilities in developing mutual interaction with others and eventually reaching the stage of "communication" within the educational sessions of a consultation programme. In the initial sessions, the subject (Subject 1) engaged himself in handling and mouthing toys, and did not respond to others. However, in response to "a vocal call" from a partner (A), he exhibited "searching action" and eventually developed a relationship manifested by "turn-taking" and "mutual interaction." Subject 2 had a tendency to engage in "finger flicking" in front of her eyes. When her partner initiated reverberating vocalization "Ah ---," vocal turn taking between them commenced. Investigation of these interactions suggests: (1) clues for interaction are based on action initiated by CDB children; (2) the use of vocal calls and acceptance directed towards children creates opportunities for interaction; (3) the basic motive for the development of interaction is searching action; and (4) mutuality in the interaction eventually expands to turn taking and appealing to the partner. The relationship with interaction partners can be categorized into; (a) "contacting" and "sharing"; (b) "attachment" and "approach"; (c) "exploration"; and (d) "dialogue" and "mutual interaction."

**Key Words :** Deafblindness, CDB, mutual interaction, communication

In the case of children with congenital or early onset of deafblindness (CDB), the more profound the disability, the more difficult is communication and interaction with caregivers. Not only do CDB children rarely display their feelings, but also the frequency of their response to the action of others is low. Therefore, a central issue in communicating with a CDB child is the creation of an active response (appealing action) in the child to the interaction partner. This study investigates how an interaction partner should respond to actions initiated by the child. Through the partner's response to the child's actions, the child understands that she/he is accepted and experiences joy at being able to initiate subsequent actions. This sense of joy, it is suggested, motivates the child to approach others.

The partner response to the actions of the CDB child start in resonance. No matter whether the child's actions are simply reflective or intentional, motor movement, a simple verbal utterance, or expression of emotion, the child and his partner should make contact and develop a relationship. Through the child's physical movements (both subtle and overt), such as shaking of the body, clapping, putting fingers together, as well as activities such as rolling a ball, or trampolining, the partner should pursue the child's actions, participate in the activity, and motivate interaction between them.

In the educational guidance of The National Institute of Special Education (NISE), we have

contact with not only CDB children, but also children with other disabilities. How to initiate a response in these children and develop that response into a mutual interaction was a primary aim of this study, together with how to expand the child's relationship with inanimate objects. The data for this investigation was collected from interactions with two CDB children (Subject 1 and Subject 2). Interaction data were recorded on video, and based on this information each child's interaction history is described in episodes. Also included are photographic data (see Note 1). Data collection occurred during educational guidance sessions conducted in the playroom at NISE with the child's guardian present. Sessions were held weekly, or every two weeks, and were from 60 to 90 minutes in duration.

## Record of Episodes

### *Interaction with Subject 1*

This boy was born in January 1990, and is currently in the third grade of an elementary department of a school for the blind. He has enough vision to reach for snacks and toys within his grasp, but has profound hearing loss. At exactly age two, his vision was tested on a visit to Attached Child Educational Guidance Clinic. Since age two years and eight months, he has received regular weekly sessions each one lasting for approximately 90 minutes.

Interaction between Subject 1 and Others

Subject 1 actively reached for toys and eating utensils although he tended to spend time simply handling them, or putting them into his mouth. Despite the fact that his interaction partners (the researchers in this study, and referred to here as A1 and A2), continued physical interaction, Subject 1 did not respond by touching and searching for A's hands or body. When A increased direct guidance using a variety of actions, including motion signals, the subject often withdrew his hands. In sessions held during the final 12-month phase of the study, the subject began to touch A's hand, mouth, and face.

i. Episode 1 (6 years 8 months)/ Part 1: Subject 1 touches A2's face and places hand in A2's mouth

Subject 1 lies flat on a chair in the entrance lobby, facing upward. A2 approaches, stooping somewhat, and addresses the subject while looking at him. The subject is sucking his right finger and occasionally shakes his head from left to right. A2 place his hands at the subject's sides and slowly raises his upper torso. With the subject's posterior on the chair, A2 supports the upper torso to make him sit on the chair. A2 kneels in front of him, face-to-face, and supports him. Subject 1 still has his fingers in his mouth. Positioning his face directly in front of the child's face, A2 breathes on him drawing his voice out in a long breath, "Oh--i." Subject 1's non-engaged left hand slowly reaches for A2's face and touches his cheek. A2 continues talking using a drawn-out breath. Subject 1's right hand now leaves his mouth and moves directly in front of A's face. As his hand touches A2's nose, he searches around the nose with his fingers. His hand gradually lowers until it touches A2's mouth. At the moment his fingers enter A2's mouth, the child smiles and his right hand moves from A2's mouth back to his own. At the same time, his left hand comes forward and searches around A2's mouth as done previously with his right hand. Initially his left hand searches around A2's lips and is put into A2's mouth (see Figure 1). His outstretched fingers move inside A2's mouth. While holding the subject's fingers between his teeth, A2 utters a word a little more strongly than before. The subject's hand withdraws, and the right hand reaches out to slightly touch A2's nose and mouth, and is withdrawn again. The right hand returns to his mouth and his left hand is placed on A2's right hand that is helping to support him. The child's movements stop momentarily and he shakes his head from left to right. A2 realizes that the subject has finished his exploratory action of his face,

and asks him to stand up. A2 gently raises the child's upper torso with his hands supporting him at his side. As the subject places his weight on A2, A2 pulls the child to his side to match the child's movement and supports the child so his legs can extend. The child then touches the floor on his tiptoes and extends his legs, standing firmly with the help of A2. The session now goes to the next scene of moving into the playroom.



INSERT FIGURE 1

Analysis: The interaction began with A2 supporting the subject while at the same time looking directly into his face and calling out his name in a long drawn-out breath. Subjective assessment of the subject's hearing ability makes it likely that he could not hear A2. Yet at the same time, he could sense A2's facial expressions, vibrations, breath, movement and muscular tension of supporting hands and arms and knew that it was A2 who was looking into his face, supporting his body and was talking to him. Subject 1's hand was raised and slowly approached A2's cheek and touched it. The hand may have been lowered to check whether A2 was there or not. A2 did not remove the child's hand from his face, nor guide it, but waited for the child's actions to develop. At the same time, he continued to slowly call out the child's name. The child's hand that was in his mouth was extended to touch A2's face. His hand touched A2's nose and mouth, and was then placed in A2's mouth. This was the commencement of a "search move."

ii. Episode 2 (6 years 9 months)/ Part 2: Subject 1 touches A2's face and places hand in A2's mouth

Subject 1 lies on a trampoline looking at the ceiling, his right hand in his mouth while his left hand is on his face as if to cover his eyes. Until now,

when presented with toys or having his name called, he displayed no sign of wanting to respond. The covering of his eyes could be that he does not seem to be paying attention to the outside world. A2 now assumes the role of an interaction partner and faces the child. He calls the child's name several times and moves the trampoline surface, but the child's hand remains on his face. Subject 1 does not seem to know that his interaction partner has changed. A2 now lightly taps the child's knees and continues to tap his abdomen as if he is calling to the child. Finally, the expression on the child's face softens and his right hand leaves his mouth. Both hands are extended to receive A2's hands. A2 now lightly taps the child's palms as if he is receiving the child's hands (see Figure 2). Then A2 holds the child's hands and exhales into the child's hands. When A2 releases the child's hands, the child moves his hands in front of A2's face, touches it with both hands and explores around A2's lips. When A2 utters a vibrating, "Wha---, Wha--," the child's hands come to A2's mouth. A2 takes the child's hands and breathes onto his palms as he continues to talk. The child's right hand returns to his own mouth once again. A2 takes the child's left hand and moves it to A2's throat. A2 continues talking while making vibrations in his throat. A2 moves his face closer to the child's and makes his chin approach the child's right hand that is well inside his mouth. A2, while continuing to talk, pushes his chin several times against the child's right hand. While the index and middle fingers of the child's right hand remain inside his own mouth, the child's ring and little fingers jiggle and search A2's cheek. When A2 stands up and moves his face away from the child's face, the child's right hand leaves his own mouth and stretches out to pursue A2's face that is moving away. The child has a serious countenance and it is obvious that his attention is now on A2. When A2 positions his face near that of the child, the child starts touching A2's nose, mouth, and chin with his right hand. When A2 utters, "Oh--i," "Oh--i," the child puts his hand into A2's mouth. His fingers reach to back of A2's mouth and touch A2's tongue and teeth. He starts scratching the inside of A2's cheek with his fingernails. A2 makes a decision to observe the subject's action and allow the child to freely explore the inside of his mouth. When the child's hand reaches A2's throat, however, A2 "gags" and he moves his face away just a little. At that moment, the child withdraws his hand and it goes back to cover his face, and presses his eyes. The window to the child's outside world, which opened briefly, now appears to have been



INSERT FIGURE 2

firmly shut once again.

Analysis: The interaction started with the placing of A2's hand on the abdomen of the subject who was, at that time, lying on his back. The "dialogue" between them started when the child put his hand on top of A2's hand, and A2 tapped it as if he were holding it. A2 then lightly blew onto the child's hand. The child moved both hands to A2's lips and explored the area around them. A2 made vibrations with his voice and breathed onto the child's palms as if he were talking to them. A2 again made vibrations with his voice inducing the child's hand to make contact with A2's throat. The child's hand then, spontaneously, moved inside A2's mouth. The child's action of inserting his hand into A2's mouth was, we believe, of his own volition as was his decision to ardently and actively explore A2's mouth. The dialogue between them progressed as A2 responded to the child's actions as if he were prompting the child's searching action. A2 patiently waited for the child's responses so as not to inhibit his action in any way, even when any action was not forthcoming. Then A2 had to move his face away from the child. At that moment, the child's hand left A2's mouth and the child covered his own face. It is suggested that this was an actual response to A2's action. A2 was just not an inanimate object for the child. In the mutual relationship that had been established in which the two were pulling against each other (approaching each other), the child sensed the will of A2 to terminate the interaction by moving away and, thus, the child terminated his approach to A2 and his hand returned to cover his face. This indicates, it is suggested, that the child's action was part of a "bi-directional approach relationship" between the child and A2.

iii. Episode 3 (7 years 3 months): Subject 1 holds A1's fingers between his teeth

Subject 1 sits cross-legged on the floor and plays with toys. He then lies on his back and repeatedly puts his right hand into and out of his mouth. After wiping the child's wet hand with a towel, A1 rubs or massages the child's right hand. The child does not appear to dislike this and allows A1 to continue rubbing. The child then withdraws his right hand and puts it into his mouth. When A1 signals by lightly tapping his left hand and saying "Do you want the same for your other hand?" the child stretches out his left hand. A1 continues massaging the back of the child's left hand, palm, and fingers.

A1 blows onto the back of the child's left hand, then onto the child's palm. The child releases a low laughing utterance, "Goo, goo, goo---." He lightly touches his slightly flexed knees together and this action expands throughout his body. The child moves his hand from A1 and shakes it in the air. A1 then moves his mouth close to the child's hand and breathes onto it. The child's left hand becomes further active and moves as if searching for A1's face. A1 moves his face close to the child's hand and the child touches A1's mouth and then moves his hand around his nose as if exploring. A1 continues exhaling. The child then searches around A1's mouth with his right hand and moves his hand to A1's nose and cheek. His hand then returns to A1's mouth and is stationary. Meanwhile, the left hand has remained motionless.

The child puts his left hand inside his own mouth. Then A1 takes the child's left hand and breathes onto it. The child touches A1's forehead and gently taps A1's head twice with his left hand. The hand then leaves A1's head and hangs in the air motionless as if it were lost. Then he moves his hand to his own forehead, removes his right hand from his mouth and moves it to A1's lips. The child's hand is soaked in drool, so A1 wipes it. The child's hand touches A1's mouth, rubs his cheeks, and repeatedly taps his forehead and head, and the returns to his own lips. Then the child releases a loud utterance, "Ah---," and his body shakes. The child takes his hand out of his mouth, shakes it near A1's mouth, and waits for A1 to breath onto his hand. This time, the child does not put his hand into A1's mouth.

The child puts his hand back into his mouth and then taps the floor with his left hand. In response, A1 taps the floor, the child taps and A1 taps in return. Turn taking of floor tapping commences. The child stops tapping with his left hand and his other hand comes up to explore A1's left hand, wrist, and

arm. The child touches near to A1's wristwatch and rubs the area. A1 adds variety to his wrist movements by circling, weakening or strengthening his touch. A1 then lightly massages the child's chest as he lies on his back and then moves his hand smoothly to the child's lips. The child grabs A1's hand, moves it to his lips, and licks A1's fingers. He then holds A1's fingers between his teeth and bites them with increasing strength. A1's response is "Ouch!" When A1 withdraws his bitten fingers, the child licks A1's hand and touches his chin and mouth with his right hand. The child laughs loudly, and his body shakes as he lies on his back. He then quickly leaves, crawling on his back and biting his fingers.



INSERT FIGURE 3

Analysis: When A1 rubbed the child's hands or lightly tapped them, Subject 1 presented his hand to A1. The child did not dislike the rubbing or massaging of his hands. Nor did he dislike finger play, but it can also be said that the child's hands passively received A1's actions. Meanwhile, the child sensed A1's breath on his hand, his hand suddenly became active and its movement expanded to include A1's lips, nose, cheek, forehead, and head. The child, for the first time, tapped A1's head, but in this scene the child's hand did not enter A1's mouth. It is possible to interpret this as the child expanding his search from A1's face to his head, but it is also possible to say that the wiping of drool from his fingers prevented the child from putting his fingers inside A1's mouth.

The child tapped the floor with his left hand and A1 repeated the action, and the child responded in turn. The interaction developed into turn taking. In this flow of events, the child came to explore A1's wrist. A1 added variety to his wrist movements and muscle tension, and the child continued to grab A1's wrist. A1 placed his hand on the child's chest and

moved his fingers to the child's lips. The child showed his tongue and licked A1's fingers, then held them with his teeth, and bit strongly. A1 allowed the child to bite, but then expressed his pain and withdrew his fingers from the child's mouth. The child continued to lick A1's fingers and searched around A1's lips with his right hand at the same time laughing loudly. Although the child exhibited a variety of actions, including floor tapping, exploration of A1's hands and fingers and the holding of A1's fingers between his teeth, both A1 and the child shared action. We refer to this flow of actions as a "dialogue." In the flow, the child licked A1's fingers for the first time, held them between his teeth, and bit. He then laughed. We interpret this as an expression of A1's acceptance by the child.

iv. Episode 4 (7 years 4 months): Subject 1 explores his and A1's mouth with his fingers

Subject 1 is lying on a trampoline, facing upwards. A1 signals "play" to the child's hand. He begins moving the trampoline mat. The child's hand reaches out to A1's hand and A1 moves his mouth close to the child's hand, and begins breathing onto it at the same time as saying his name. The child gently touches A1's lips and nose and moves his hand forward to touch his forehead. When the hand reaches A1's lips, A1 moves his chin while making a rattling sound. The child then caresses A1's lips and, in turn, A1 touches the child's lips and teeth. The child shows no sign of movement in his lips. Now the child touches A1's lips with his right hand while A1 touches the child's lips with his right hand (see Figure 4). The child's right hand leaves A1's mouth and moves to his own, but leaves immediately to touch the fingers of A1's right hand, then A1's lips, and then they return to their original position. A1



INSERT FIGURE 4

utters the cry "Awawa-" and transmits vibrations onto the child's right hand while gently moving the child's lips. The child removes his hand from A1's mouth and touches A1's fingers that are touching his lips. The child grabs A1's fingers and starts rubbing them repeatedly.

Analysis: Subject 1 grabbed A1's hand. A1 moved his mouth towards the child's hand and blew onto them as he talked. The child touched A1's mouth and nose, and expanded these movements to the whole area of A1's face. When the child's hands reached A1's lips, A1 shook his chin in a wide arc. The child caressed A1's lips. Each of A1's "acceptances" of the child's action (and their changes) made this sequence of communications a dialogue. Experience enabled A1 at this time to decide to touch the child's lips with his hand and send him a signal by lightly touching them as the child's hand was touching his lips. This means that A1 established a "reflective" relationship involving the child in response to the child's actions to A1. Such a reflective relationship has potential to develop into a circulatory dialogue between the child and A1.

v. Episode 5 (7 years 6 months): Subject 1 clasps A2's hands.

Subject 1 is lying on the floor facing upwards. After playing with several toys, the child reaches to grab A2's fingers when A2 holds his hand in front of the child's eyes. From that point onward the child exhibits a series of communicative actions such as grabbing A2's fingers, touching A2's lips, searching for lip vibrations accompanying A2's utterances, and moving his feet to A2's throat and chest to sense the vibrations from A2. This form of communication continues for a while, and then A2 stretches his hands before the child's eyes as well as accepting the



INSERT FIGURE 5

child's feet on his chest. The child then touches both of A2's hands (see Figure 5). He grabs A2's hands, entwines his fingers with those of A2, and occasionally pinches A2's toes. As this happens, the child continues the communicative action of clapping his hands against A2's hands.

Analysis: Subject 1 grabbed A2's fingers shadowing his eyes. The child felt the vibrations of A2's voice with his hand and the vibrations of A2's throat and chest with his feet. In this sequence of actions, the child started to clap his hands against the outstretched palms of A2. Then, while touching A2's hands, entwining his fingers with his, and pinching his toes, the child continued clapping against A2's palms. It is suggested that this action is an expression of the child's desire "to adjust" to A2's actions as opposed to exploratory actions such as searching or ascertaining. In brief, this action is a voluntary adjustment by the child to his partner's actions.

#### *Interaction with Subject 2*

Subject 2, a female, is currently a third grade student in the junior department of a school for the blind. She has fetal rubella syndrome and her left eye has a slight light perception. Since childhood, she has engaged in hand flapping over her eyes. Hearing has been assessed at approximately 80dB for both ears. She has rung a bell close to her ears since childhood. Since those early childhood days, she has consistently taken off her hearing aid after wearing it for only a short time. At present, she usually does not wear it. In addition to her visual and hearing disabilities, she has a small head and disabilities in her toes and heart have been detected. Since entering the third grade of the elementary department she has regularly attended sessions on a monthly basis at the clinic. After entering the junior department the frequency of these visits has increased from one to two times a month.

#### Interaction between Subject 2 and Others.

It is not easy for an interaction partner to develop "communication" with Subject 2. She and her partner eat snacks together, jump on the trampoline together, and sometimes listen to music together, and the partner massages her hips and shoulders. When coming on to the trampoline, Subject 2 gestures with a signal such as "Start," "More," or "Play," and responds to the signal "Stop." She also grabs hold of her partner's hand so that they can jump on the trampoline together. Such communication is possible, yet her actions are simply repetition of Subject 2

initiating her requests (i.e., they are limited to trampolining and shoulder massage), but stop short of mutual interactions and "dialogue."

- i. Episode 1-1 (12 years 3 months): Subject 2 enjoys vocal turn taking.

In the playroom, Subject 2 jumps on a trampoline, eats snacks, and listens to music from a cassette deck player. One hour and 10 minutes pass. She is handed an iron bar, approximately 30 cm in length (an object cue for a cradle-type swing with two benches facing each other which is located outside in the corridor). Subject 2 heads towards the playroom exit and changes her shoes with assistance. She takes the iron bar from A1's hand, goes out into the corridor, and makes for the seesaw swing while holding A1's hand in her other hand. She goes along the corridor, locates the swing, and gets on unaided. A1 sits opposite her and guides her to grab hold of the railing. While lightly tapping her knee as a signal, A1 pushes the swing as he counts.

When the swing begins to move, the child utters a low "Ah--," as if she is growling. A1 continues to push while counting to 20. He then takes her hand and signals to her that the swing is over. When A1 stops pushing the swing, the child stops growling. Her hands, which up to now have been holding the rail, now start to search for A1's hands. She draws the signal "More" on his hand. Swinging restarts and the Subject begins her growl once again. A1 takes the child's hand and it moves to A1's throat. A1 utters the sound "Ah-" himself. Subject 2 stops her vocal display and listens to A1's voice. She then starts the sound once again. They then sit facing each other while her hand remains on A1's throat and his hand is on her throat. Subject 2 utters a low "Ah-" again, and A1 utters a high pitch "Ah--" in re-



INSERT FIGURE 6



response. The child listens and utters a low "Ah-" again. A1, once again, utters a high pitched "Ah--." In repeating these actions, the two engage in taking turns in voice utterance. Subject 2 laughs.

- ii. Episode 1-2 (14 years 10 months): Subject 2 enjoys vocal turn taking.

Subject 2 eats snacks during the session. When offering Subject 2 snacks, A2 shows her a snack bag (an object cue) and vocally invites "Do you want to sit on a chair and eat at the desk?" Subject 2 usually accepts the invitation. A2 places a snack box on a tray in front of the child. She opens the box and eats some of the food inside. A1 withdraws the tray and observes her reaction. She swallows the food in her mouth at present, sits upright, and stretches out her arm. She starts eating again. Such "communication: over the food in her snack box is repeated several times. Then Subject 2 begins to enjoy different shades of light by moving her fingers before her eyes. Her arms do not move towards the food, yet she does not stand up from her chair. A1 decides to wait being prepared to respond if the child does stretch out her hand. She shades her eye with her hand, sometimes flipping it. Then she starts uttering "Ah--." Immediately, A1 responds with "Ah--," and after a brief interval she says "Ah-" once again. A1 responds with "Ah-i" in imitation of her intonation and emphasizing her vocal tone as much as possible. Immediately following A1's voice, she utters "Ah--," and A1 responds with "Ah-i." She then responds with "Ah--," but this time much louder than on previous occasions. A1 increases the volume of his utterances as well. She then responds with a louder "Ah--," and A1 responds in turn. This vocal turn taking continues for a while and the Subject falls silent. In this period of silence she flips her hand before her eyes and then stops. While looking slightly upwards, she appears to be thinking. Her foot is touching A1's foot and is moving slightly as if exploring A1's foot, or rather A1 as a person. A1 adds a vocal response "Yes. It's a foot," and moves his foot a little, returning the signal. Subject 2 withdraws her foot, changes her posture, and starts to say "Ah-" again. This time her voice is unique. It is a long utterance and gradually fades out, and is reminiscent of vocalization she has made in the past. A1 responds in a similar voice and she replies with "Ah--," but this time with stronger intonation. A1 attempts to follow her utterance. Her expression relaxes and she looks calm. She utters the sound once again, and then turn taking from here on continues for approximately twice as long as the earlier exchange. Gradually the sounds

become louder. How long will this exchange continue? Subject 2 seems to be not using the same voice twice, and adds subtle alternation to her voice, seemingly as if she is exploring her partner's reactions. When the turn taking appears to have peaked, her voice gradually quietens, and A1 responds likewise. Soon the turn taking returns to a steady calm state.

Analysis: When Subject 2 started uttering the quite cry "Ah--," A1 began uttering similar sounds. In Episode 1-1, A1 took the subject's hand, moved it to his throat and uttered "Ah--." In Episode 2-1, as soon as the subject uttered a sound, A1 responded with "Ah-i," and after a brief interval, she uttered "Ah--." In Episode 1-1, A1 commenced his vocal response simultaneously with the subject's vocalization while imitating (or mirroring) her. Subsequently, the subject stopped her vocalization and listened to A1's voice. She then vocalized once again. In both episodes, A1 uttered imitations of the subject's cries, and as a result, the subject stopped making sounds, listened, and then began uttering her cry again. This "communication" transformed into turn taking, and in addition, Subject 2 created variations and A1 tried to adjust his vocalizations to these variations. The two created a flow of actions in unison.

### Integrating Analysis

As reported here, in sessions held with both subjects (Subject 1 and Subject 2), a variety of interactions with partners (A1 and A2) were generated. Since individual episodes have already been reviewed, the following is a systematic analysis of these observations from several perspectives.

#### *The First Step Towards Interaction: "Acceptance"*

The first step toward interaction with children was found in actions initiated by themselves; that is, physical movements exhibited by them. Many researchers involved in the education of CDB children have pointed this out.

By "accepting" actions initiated by children (e.g., utterances and movements), interactions advanced. Therefore, how "to accept" these actions is an important issue for consideration. The classification of "acceptance" can be based on the following categories:

- a) Accept as a response - "Yes. I understood." (Subject 1. Episode 1).
- b) Accept while imitating - "You are doing this." (Subject 2. Episode 1-1 and 1-2)
- c) Accept while offering variations - "How about doing this?" (Subject 1. Episode 4).

### *The First Step towards Interaction: "Calling"*

As a first step towards interaction with Subjects 1 and 2, it was found important to invite their response while "calling," as well as through vibrations and exhaling (see Subject 1. Episode 1). Neonates have been found to express interest in "the face of a person" as an object to see, and in "the voice of person" as something to listen to. They have also been found to make first contact with the skin of their caregivers. In the sessions reported here, there is room for improvement in "calling" through the use of skin contact or touch.

### *Child's "Exploratory" Actions as a Driving Force for Interactions*

The driving force for interactions is thought to be "exploratory: actions initiated by the child. Since these exploratory actions, along with "ascertaining" actions are exhibited in balance between approach to and avoidance of the partner, they should not be controlled by actions leading to the child's avoidance. The responses in the present investigation to "exploration" were:

- i . To share the child's exploration by accepting it in its offered form and cooperating if possible (see Subject 1. Episode 2).
- ii . To "accept" the child's exploration while at the same time, inviting the child to expand it (see Subject 1. Episode 2).

Expansion of exploratory actions were primarily seen in expansion of the targets (i.e. the body parts of the partner as in Subject 1/ Episode 3), as well as in expansions by means such as exploration using not only hands and fingers, but also feet and tongue (see Subject 1. Episode 3). On many occasions, there was a deepening of the quality of exploration.

### *Situation Inducing Mutual Interactions: Turn Taking*

Turn taking in this context refers to situations marking the beginning of mutual interaction. There are four types of turn taking considered here:

- i . Turn taking by imitation or mirroring (see Subject 2. Episode 1-1 and Subject 1 Episode 4).
- ii . Turn taking by overlapping interaction (see Subject 1. Episode 3).
- iii . Turn Taking by repeated follow-up (see Subject 1. Episode 3 & Subject 2. Episode 1-2)
- iv . Turn Taking by the creation of variation.

### *Relationship from the Child's Perspective*

It is possible to categorize the relationships the subjects had with their partners as follows:

- i . Contacting and sharing (see Subject 1. Episode 1).
- ii . Attachment and approach. For example, clapping against the partner's hands (see Subject 1. Episode 5).
- iii . Exploration (see Subject 1, Episodes 2,3 &4).
- iv . Dialogue or mutual interaction (see Subject 1. Episode 4).

One of the four phases emerged as the main theme in some scenes while a few phases were intertwined in a complex manner on other occasions. To understand which phase a relationship in a certain scene should be categorized is important in improving the accuracy of the "reading."

### *What is Transmitted to the Child through "Dialogue-like" Interactions?*

Mothers actively talk with their newborn, but even if they intend to send their child messages in the form of the spoken word, children are unable to understand their literal meaning. What is transmitted in prosody, however, is the mothers emotions and intentions, and Fernald (1992) has categorized these as: (1) to direct the child's attention; (2) to praise; (3) to stop an activity; and (4) to provide peace of mind. Many of the dialogue-like interactions reported here depended not only on hearing and sound, but also on touch and other actions. Even in touch, or related actions, similar prosody to what is actually transmitted to children should be considered. The deepening of the quality of the communication requires the sharing of emotions and intentions. What kind of dialogue-like interaction can transmit emotion and intention through touch and related action? To answer this question from a quality perspective is an issue that needs to be addressed in understanding our relationships with CDB children.

Note: The use of all photographs used in this study has been done with the approval of relevant parents or guardians. We would like to express our appreciation for their support.

## **References**

- 1) Fernald, A. (1992). Meaningful melodies in mother's speech to infants. In H. Papousek, U, Jurgens, & M. Papousek (eds.). *Nonverbal vocal communication: Comparative and developmental approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Jくんと係わり合い その2

中田 誠・峯 敦子

(栃木県立盲学校幼稚部)

### はじめに

Jくんは、弱視と難聴がある6歳の男の子である。Jくんと中田誠(以降はTnと略す)とおつき合いは、Jくんが2歳の誕生を過ぎたころに始まる。Tnは、Jくんとおつき合いしながら、Jくんがニコニコ顔で主体的に自分の生活を送れるようにするには、係わり手の在り方としてどのような係わりが求められるのかということを探求し続けてきた。

昨年度(平成11年度)は、Jくんと一日の生活をエピソード風に描写しながら、二人の係わり合いの様子とそこでTnが考えていることについてレポートした。今回は、まず具体的なコミュニケーション場面でのキューや身振サインを用いたやりとりについて最近(平成13年1~2月)の様子を交えながら紹介し、次にTnがこれまで心がけてきた係わり手としての基本的姿勢について整理することにする。

未熟な係わり合いの様子を恥をしのんであえて記述するのは、「書くことは考えることだ」とのことばかりであり、Jくんと生活を書きながら振り返り、そこから学んだことをいづれかでも自分のものにし、今後生きていきたいと思うからである。それと同時に、日頃、Jくんと係わりを温かい目で見守ってくれている職場の仲間たちとの相互理解をさらに深めていくきっかけになればと願ってのことである。

### 1 キューや身振サインを用いたやりとり

二人のやりとりにおけるキューや身振りサインは、JくんとTnが二人の関係性において作ってきた個別的なものである。現在はごく未分化なものばかりだが、今後、より分化したものへ、さらには普遍的なものへと向かっていくことが求められる。これまで、Jくんに係わっている人たちには、できるだけ相談し説明するよう心がけてきたが、Tn自身「このときには、Jくんとどうやりとりしようか?」ということがまともでないことも多く、ひとたび説明しても忙しさにかまけてその後の修正を怠る可能性もあり、十分にはできなかった。ここでJくんが幼稚部での2年間を修了するにあたり、一区切りをつける意味でまとめることにする。

Jくんの視力は測定不能(眼科)であるが、学校での行動観察からは0.0077以上(最小視認閾)と推定される。聴力は100dB(ABR)、補聴器装用時で70dBと言われている。この状況からして、話しことばを通して自然のうちに言語を身につけていくのはかなり厳しい。Jくんは視覚・触覚モードを主に概念を形成していくことになるものと思われる。

その場合、係わり手との信頼関係が基礎になる。これが大前提である。その時々Jくんの気持ちに添いながらJくんが興味・関心のあるものに一緒に注意を向け、それを確認していく。その過程で信頼関係がさらに深められていく。これはJくんと係わりにおける初期の最重要課題であるが、本当に難しいものであると感じている。それでも、JくんとTnがぎこちないやりとりを繰り返しながら、確かさを増してきているものがある。ここでは、そのいくつかを紹介しながら、それをどのように考え、どのように用いているかを述べることにする。便宜上、キューを用いたやりとりと、身振りサインによるやりとりとの二つに分けて紹介するが、実際のやりとりは、話しことばと同時に、オブジェクト・キュー、タッチ・キュー、身振り

サインを相互に組み合わせて行われている。

### 1.1 キューを用いたやりとり

#### <ネームサイン：T n>

T nのネームサインは、プラスチック製の黒の腕時計と白黒ストライプのエプロンである。Jくんにとっては、エプロンの方が一目見て分かるサインになっているようである。これは学校での日常生活の時間帯には、出来るだけ着用することになっている。Jくんの安心を保障するためである（決して洗濯の手間を惜んでいるわけではない）。始業式や終業式など儀式的な時間においても同様である。校外保育でリンゴ狩りに出かけたり、街中のスーパーマーケットへ買い物に行くときにもそうしてきた。しかし、さすがに入学式や卒業式には来賓もあり、現時点ではその方たちに説明し理解を求めるには至っておらず、T nは黒の背広を着用している…。

#### <シマシマ棒：教室>

教室の出入口にツリーチャイムがつるしてある。その中心に垂れている棒から15cmくらいを切り取ったものが、このシマシマ棒である。教室を出入りするときには、Jくんの手をガイドしながらカランカラン「いってきま〜す」「ただいま〜」とチャイムを鳴らすようにしてきた。今では自分からシマシマ棒を探し、それをつかんで振ることもある。シマシマ棒が活躍するのは、教室を離れたときである。体育館での遊びが終わったとき、食堂で給食を食べ終わったとき、「Jくん、教室へ帰りませんか？」との提案の場面である。Jくんは、教室へ帰ることを了承し、直ちにその態勢に入る。将来、Jくんが腰にぶら下げたいくつかのキューの中からシマシマ棒をつかんで、「先生、教室に帰ろうよ」と言ってくれるようになることを期待している。

#### <バネ：トランポリン>

トランポリンのシートを張るバネの中から一つを間引いたもの。Jくんはトランポリンが大好きで、いつも飛び方や見え方の変化を工夫しながら楽しんでいる。トランポリンに乗り込むときや跳ねて遊ぶ中で、偶然、Jくんの手がバネに触れることが起こる。こんなに大好きなトランポリンだから、回を重ねるうちにJくん自らバネとその意味するものとの対応関係を学んだに違いない。T nの意図的なガイドがなくとも…（T nは当初、Jくんがトランポリンに乗り込む際に、キューのバネとトランポリンのバネの両方を触ってもらうようにしていた）。今では、バネを見て触ることにより、「トランポリンね」となっている。

自ら学びとるほうがいい。やる気が育つから。教え込まれることは出来るだけ少なくしたい。やる気がそがれるから。Jくんが、Jくんのスタイルでこの世界から学びとっているものは数限りない。T nが理解し、それを切り取ってやりとりに活用できているのは、ほんの僅かである。

#### <白の綿ロープ：スクーターボード>

スクーターボードを引くためのロープから20cmくらいを切り取ったもの。スクーターボードのキューとしてはボードをくるむカーペット繊維の手触り感が考えられたが、同様のものを探して加工する手間を惜しんで、手近にあるロープで代用してしまった。当初は、Jくんがスクーターボードに乗り込む際には、いつもこのロープを見せて触ってもらうようにしていた。

活動を選んでもらうときには、机の上にカレンダーボックスを二つ置いて、その中にあるオブジェクトキューをつかんで選びとってもらうようにしている。Jくんは、スクーターボードのキューを見て触れば、ボードの手触り感や仰向けになって遊ぶ運動のイメージが思い浮かぶようである。キューをつかんだときのニコッという笑顔が、それである。

#### <木のコップ：おやつ>

木製のコップをおやつキューにした。Jくんのご両親が、家族旅行でお土産屋さんをまわって見つけて

きてくれたものである。衛生面を考えて、飲むためのコップとキュー専用のコップと、同じものを二つ提供してもらっている。木のコップは、数多くあるプラスチック系や塩化ビニル系のコップとの違いが触った感じですぐに分かる。Jくんがそれを受け入れてくれるなら、キューとしては最適である。トランポリンなどの遊びが一段落したところで、木のコップを提示して「おやつにしませんか?」と誘う。Jくんは、これを見て触ると「おやつだな」と受けて、おやつのテーブルに向かう。コップでおやつを代表しているが、実際には飲むことと食べることを含んでいる。飲むと食べるの身振りサインも、今のところ分化していない。

#### <ランチボックス：給食>

直径15cmくらいのバケツを肩から下げられるよう、お母さんが布でくるんでつり帯をつけてくれたもの。給食に行くときには、Jくんの手を口に2回あてるようガイドしながら、「Jくん、給食に行きませんか?」と誘う。Jくんは、毎日の生活の流れをよく理解しており、お腹の空き具合も勘案して、「給食に行くんだな」とTnの提案を受ける。まず、カレンダーボックスからスプーンとエプロンを取り出し、それをこのランチボックスに入れる。Jくんは、それに自分で頭を通し肩から下げて、給食に行く準備をする。これらの道具立てと手続きとが、Jくんの納得（心の準備）をより容易にするものであると考えている。Jくんにとって、ランチボックスを下げることは給食に行くことである。もちろん、給食が終わったときにはこれを下げて教室にもどる。

なお、おやつの場面と同様、このキューも未分化である。現段階では、スプーン、エプロン、ランチボックスが混在しており、総じて給食というものを表している。

#### <リュックサック：学校、お帰り>

Jくんは、毎朝一通りのメニューをこなすと、「そろそろ学校の時間だな」と心の準備をして待っている。そこでお母さんから緑色のリュックを見せてもらうと、「学校へ行くんだな」と確認する。いわゆる「予測と確かめ」である。朝のリュックは学校を意味する。登校して自分のテーブルに着くと、Tnの誘いに応じてリュックをカゴにしまう。

Jくんは、給食後に歯磨きとオシッコが終わると、「そろそろお帰りの時間だな」と心の準備をして待っている。そこでTnからリュックを見せてもらうと、「お家へ帰るんだな」と確認する。給食後のリュックはお帰りを意味する。Tnに抱っこを求め玄関まで行くと、そこでお母さんが迎えてくれる。

Jくんを見ていて、そろそろ「学校へ行こうね、車に乗って」「お家へ帰ろうね、車に乗って」と行き先と手段のような概念を受け入れる準備が整ってきているように思う。この場合は、「お家」と「車」という名前=新しいキューが必要になる。家のドアノブや車のシートベルトのバックルなどをと考えている。他にもいくつかの場面でキューやサインの分化が必要になってきている。Jくんにとっても、係わり手にとっても、やりとりをより分かりやすいものにするためにである。

#### <プルプル人形：保健室でのマッサージ機遊び>

ひもを引くとプルプル振動する手のひらより少し大きめの人形。ピンク色をしている。保健室には、電動のマッサージ機がある。Jくんのおじいちゃんのお家にもこれがあり、遊びに行くとJくんはそれで楽しんでいるとの話を聞き、入学してすぐから保健室での遊びとしてマッサージ機遊びをとり入れた。プルプル人形はそのキューである。保健室に行く機会は多い。月1回の身長・体重測定。年度始めの定期健康診断。内科検診、眼科検診、耳鼻科検診、歯科検診…。Jくんにとって、プルプル人形は、保健室へ行ってマッサージ機で遊ぶことを意味する。従って検診に行く場合でも、その前後に必ず、マッサージ機での振動遊びを十分に行うようにしている。検診は、いわばおまけである。なお、Jくんはこのキューを提示する場合は、直前にひもを引いて、振動している状態でJくんがつかめるようにしている。

<ピンクの体育帽と赤縁の黄色サングラス(UVカット):中庭、グラウンドへのお出かけ>

一般に、戸外に出かける際には陽射しを遮るために帽子をかぶることが多い。Jくんの場合も、お散歩に出かけるときにピンクの体育帽をかぶることにした。また、直射日光を見つめて手かざしをするのが大好きなJくんだから、目を保護するためにサングラスもほしい。Jくんは、この2つをすんなりと受け入れ、戸外へのお出かけのキューはすぐに定着した。

お出かけを誘う際に、カレンダーボックスの中にある体育帽を提示すると、Jくんは手を伸ばしてそれをつかみ、頭にかぶろうと首を傾げる。次にサングラスを提示すると、それをつかんで目の前に持っていく。外出の準備が整うと、Tnの方に手を伸ばし「お外に行くんだね」と立ち上がる。たいていはベビーカーに乗り込み、玄関から誘導・警告ブロックの上をガタゴトガタゴトと進んで、グラウンドに出かける。グラウンドでは目的地として必ず肋木まで行き、棒をつかんで手かざしをしたり、上ったり下りたりして遊ぶようにしている。

避難訓練のときにも「お外に出かけるよ」と伝えられるので、大変便利なキューである。この場合にも、避難が終了すれば肋木まで行って遊ぶよう心がけている。

<リンリンバンダナ:校舎内探索にベビーカーでお出かけ>

<アルミ棒:機能訓練室での鉄棒遊び>

Jくんの活動の種類と範囲を広げるため、教室から外に積極的に出ていきたい。スクーターボードに寝ころんでTnに引いてもらいながら幼小A棟B棟の廊下を進む遊びは、その一つである。その他にも乗り物の種類を広げたいと考え、三輪車や車椅子、キャスター付きの教師用椅子などに何度も誘ってみた。しかしJくんは、なかなか乗ってくれない。そこでお家のベビーカーを持ってきてもらった。このベビーカーなら十分に慣れ親しんでいるものだから、Jくんは文字どおり「安心」に乗って新しい領域に踏み込んでいける。

ちょうどその頃に、Jくんがお気に入りのリンリンバンダナの遊びが始まった。これは、バンダナで縫った3cm幅のヘアバンドに鈴を6個つるしたものである。Jくんは、手かざしをしながら見え方に変化を作り出すとともに、おでこや前髪を柔らかくに刺激して遊ぶことが大好きである。リンリンバンダナは、これをかぶって頭を揺することで鈴が揺れてキラキラ光り、おでこにほどよい刺激が生まれる。Jくんは、一回でお気に入りになってしまった。

新しい乗り物に見通しがついて、そのキューを何にしようかと考えていたところだったので、Tnの思いつきで「これをかぶって校舎内のお出かけにしよう!」と、このリンリンバンダナがキューに決まった。キューとその意味するものとの有縁的な結びつきは極めて低い。しかし、Jくんはこれを受け入れ、理解し、そのうちにこれをかぶることが「校内探索にベビーカーでお出かけ」を意味するものとなった。そんないい加減なところ、ゆるやかさがあるからこそ、暮らしは成り立っている。

なお、このリンリンバンダナは、その後、両端の鈴2つを残し他の鈴は外してしまった。鈴の輝きがあまりに魅力的で、ベビーカーでの移動中、Jくんが前方や周囲ではなく鈴そのものを見入ってしまうためである。外した直後、Jくんは少し戸惑ったようだが、それもすぐに受け入れてくれた。

ともあれ、リンリンバンダナをかぶってお出かけすることで、活動の範囲は飛躍的に広がってくる。探索し、発見するものの中から新しい活動を取り入れ、新しいキューも考えていくことになる。エレベーターを昇ったところにある機能訓練室での鉄棒遊び(実はステンレス棒)は、その一つである。

## 1.2 身振りサインによるやりとり

<名のり:Tnです>

Jくんの視力なら、3m離れていてもTnのストライプのエプロンを見れば、Tnがいるなということはある。それでも、登校時と下校時のあいさつやTnがJくんから離れるとき、戻るときには、「Tnで

す。」と名のってからやりとりをするようにしている。その方法は、Jくんの手をガイドしてTnのプラスチック製の腕時計に触れてもらうというものである。

<呼びかけ：Jくん>

Jくんに対して何か働きかけをする前に、必ず「Jくん」と呼びかけるようにしている。話しことばで「〇〇ちゃん、あのさあ…」に類するものである。この呼びかけによりJくんは次にくるTnからの働きかけに対してスタンバイすることになる。Jくんの手の甲をトントン、または腕をトントンすることで行う。

<お早う>

朝、Jくんはお母さんの抱っこで玄関近くまで来る。そこからTnの待つ玄関までは、手つなぎ歩きでくる。Tnは「Jくん、Tnです、お早う。」とJくんの両ほほを2回なでる。

<さよなら (バイバイ) >

Jくんが登校してから下校するまでの間、TnはいつもJくんのすぐ近くにいて生活している。しかし週に5時間くらい、時間割の関係で他のクラスの授業に出かけたり、間に空き時間が入ったりして、40分間程度Jくんから離れることになる。そのときには、バイバイをする。あとは、下校時、Jくんが車に乗って自分のシートに着いてから、Tnとその日のバイバイをする。

バイバイは、Jくんの手をガイドしてTnの手のひらに重ね合わせ、それを左右に振ることで行う。この頃、Jくんが重ね合わせた手を自ら動かしてるなどTnが感じることもある。それは下校時、Jくんにとって本当の意味でバイバイのときに、自らこのサインを出しているのだ。2年間の係わりの中でJくんがTnの提案するサインを受け入れ、自らのものとしてTと一緒に発信するようになってきている。

<待ってて>

ほんのちょっとTnがJくんから離れてすぐに戻る場合には、「バイバイ」ではない。Jくんのあごの下にTnの手で2回触れて「待ってて」のサインを出すようにしている。中庭で遊んでから教室へ帰るのに教室のキューをTnが忘れてきたとき、TnはJくんに「待ってて」とやり、Jくんから離れて教室に戻る。給食を食べ終わり、食器を片づけるためにTnがJくんを離れる際、「Jくん、待ってて」とあごの下をトントンする。

あるとき、Tnが「待ってて」と伝えた直後に、Jくんが自分からあごに手をあてている場面が見られた。Tnの出したサインを「待っててかあ〜」と自分なりに確かめていたのかもしれない。さよなら (バイバイ) と同じく、サインについての気づきの表れであろう。

<お終い>

ある活動に一区切りつけるとき、人は心の中で「お終い」とつぶやいている。言語の行動調整機能である。外言から内言へと内面化が進み、意識せずとも調整できているから普段は感じないでいる。Jくんにも、サインによって「お終い」ということばをたくさん語りかけてきた。Jくんの手をガイドして、両手のひらを返しながらか2回叩くようにする。トランポリンを終わりにしたとき、そのキューを箱にしまってから、Jくんの手をガイドして「お終い」とやる。

この頃、「お終い」のような手の動きがたくさん見られる。特に、オマルでのオシッコのときと給食のとき。ニコニコ笑いながら何回も「お終い」をやっている。ちょうどオシッコが出た直後や給食も終わりに近い頃ならグッドタイミングなのだが、そういうことは少ない。それでもサインが出たときには、「Jくん、お終いですか？」とJくんの顔の前でTnがJくんに見せたり、Jくんの手をガイドしたりしながら復唱し、確認するようにしている。獲得した手の動きそれ自体を楽しんでいるようにも、そのサインの意味が理解できて嬉しくなって繰り返しているようにも思える。Jくんの意思の読みとりは難しいが、意思を確認する手続きは、できるだけ行うようにしている。Jくんの場合、「water」でなく、「お終い」から来たか…と嬉しくなるTnである。

### <分かった分かった>

Jくんは、Tnの提案をいつも受け入れてくれるわけではない。Tnの提示するオブジェクト・キューを突き返したり、Tnの手を振り払ったり、静かに身体をかわしてTnから離れていくなど、明らかに「嫌だよ」と分かるお断りも少なくない。そんなときには、「分かった分かった」とJくんの肩を2回トントンして、Jくんの表出した「NO!」という意味を受け取ることばを返している。Tnにとってはなかなか厳しいことだが、これを続けていくことでTnは「NO!」も受け入れてくれる人なんだという信頼感を獲得していきたいと思っている。もちろん、「分かった分かった」のサインの意味も理解してくれるようになることを願っている。

なお、この「分かった分かった」は、Jくんの拒否を受けるだけのことばではない。Jくんの要求に対して、「分かった分かった、〇〇だね」と要求の表出を受けることばとしても用いられる。Jくんがトランポリンで跳びはねて遊んでいるうちに、補聴器がはずれてしまう。Jくんは、トランポリンから降りてテーブル近くに座っているTnのところまで来て手を伸ばす。「先生っ、はずれちゃったので直して」である。このときTnは、Jくんの肩を叩いて「分かった分かった」、補聴器を触らせて「補聴器がはずれちゃったね」と補聴器を直してあげる。そのように要求を受けることばを返している。

### <行く(GOGO!)>

給食に行く、保健室に行く、体育館に行く、機能訓練室に行く、教室に行く(帰る)、スクーターボードで廊下に行く、ベビーカーで校内探索に行く…、移動を開始する「行く」ということばも、日常的に必要なものである。

Tnは、Jくんの手を握って2回前方に引くことで、「行こう」と伝えるようにしている。朝、玄関先であいさつをしてから教室へ行くとき、ランチボックスを肩に掛けて食堂に行くとき、スクーターボード遊びで廊下の端に着いて次の移動を開始するときなどに、「行こう(GOGO!)」というサインで伝えるようにしてきた。

このサインも、この頃はJくんの方から発するようになってきている。Tnの手をつかんで揺るように動かすのだ。抱っこでの移動中に、廊下の曲がり角を曲がったとき、引き戸を通過したとき、Tnが一瞬立ち止まると、Jくんは以前なら上半身を揺すって「行こう」と伝えてきたが、あるときからTnの手を探しその手を動かして「行こう」と言ってくるようになった。

### <オシッコ>

これまでは、時間を見てJくんをオシッコに誘うようにしてきた。そうすると、その前後の時間帯に偶然にも、Jくんがモジモジする動作を起こすことがある。座っていた椅子から立ち上がってケラケラ笑い出したり、両足を交差させて腰をひねってみたり…。くすぐったいのか下腹部に直接手を持っていくこともある。最近では、Jくんに内部感覚への気づき(膨満感)と筋肉の自己調節ができるようになってきたとの見方が有力になってきた。Tnはその瞬間を捉えて、Jくんの手をガイドして下腹部を2回叩き「オシッコですか?」と確認を入れるようにしている。

その日は、午前10:30頃、テーブルの椅子から立ち上がったり、両足を交差させてもじもじしたりしているので、Tnが「オシッコですか?」とJくんの手をガイドしながら聞くと、すぐにトイレの位置に向かって歩き出し、オマルに座った直後に「ジャーッ」と勢いよくオシッコが出た。終わって、Tnが「Jくん、オシッコ、おりこ〜!」とJくんの手を下腹部に当ててから、頭をなでなでする。Jくんが、立ち上がる。さらに、Tnが「Jくん、オシッコ、お終い」とJくんの手をガイドする。Jくん、褒められたことがとても嬉しいという表情。ニコニコしながら、紙オムツをはかせてもらうのに応じてくれる。このことから、Jくんは出さないで我慢することができる、逆に出そうと思えば出せるということが分かる。



今のところJくんの手の動きは、まだ意図的な調整によるものではなく、思わず下腹部を触ってしまうというレベルのものではないかと思っている。あとは、Jくんから「先生、オシッコ」とサインが出せるように、Jくんの「思わず触ってしまう」自発的な手の動きにตอบสนองし、それを拡大していくようにと心がけている。

#### <食べる、飲む>

おやつするとき給食のときには、「食べる」「飲む」ということばが必要になる。木のコップのところでは述べたように、今のところ、この二つは同じサインで表されている。Jくんの手をガイドして、Jくんの唇に2回あてることで行う。「おやつにしませんか?」という場合、木のコップを見せて唇を2回トントンするわけである。「ご飯食べませんか?」では、Jくんの手をご飯茶碗にあててから、唇をトントンするようにガイドする。「牛乳飲みませんか?」も、Jくんの手を赤色の牛乳コップにガイドしてから、唇をトントンする。

ご飯が大好きなJくんは、自分でスプーンを握ってご飯を食べようとしたときに、スプーンにご飯がのっていないと、スプーンをTnの方に差し出して、「ご飯ないよ」と言う。そのときTnは、「分かった分かった、ご飯食べるんだね」とJくんの手をガイドして確認する。Jくんがご飯を一口食べてスプーンを茶碗に戻したときには、「食べたね」とJくんの手を唇へとガイドしてから、「美味しいね」とJくんのほほをなでようにしてことばを交わす。

給食を終わりにするときも同様である。「Jくん、食べるのお終いにしますか?」と聞いてから終わりにする。Jくんの左手をガイドしてポリバケツの取っ手を握り、スプーン、ご飯茶碗、牛乳コップと順にバケツに落としてその振動を受ける。そして再度、「食べるの、お終い」とやる。これは食べた後のお片づけの下地づくりである。

## 2 これまで心がけてきた係わり手としての基本的姿勢：応答する環境

前述のキューや身振サインを用いたやりとりの中でも、係わり手の姿勢については触れてあるので重複する部分もあるが、ここでは「意思を尊重する係わり」「物理的環境の構造化」「自立とは自己決定できること」という項立てに沿って、Jくんとに係わり手において、これまで心がけてきた係わり手としての基本的姿勢について整理していく。テーマは「応答する環境」である。

### 2.1 意思を尊重する係わり

#### <Jくん、抱っこで移動する>

Jくんは運動機能的には十分な準備性を持っており、一人歩きは既に確立している。教室のある幼小A棟の廊下は端から端まで20m以上あるが、そこを一人歩きで何回も往復しながらケラケラ笑って遊んでいることがある。体育館のフロアを壁から壁へ、出入口からもう一方の出入口へと何回も行ったり来たりして、その広さを確かめていることもある。教室から食堂までの長い距離を手つなぎ歩きや壁の伝い歩きを交えながら歩いていくこともできる。

しかしJくんは、目的地が理解できていてそれがどんなに近くにあっても、「一人で歩こう」と自分で思えば(決めれば)歩いていくが、そうでない場合は歩かない(至極当然のことではある)。そしてTnに抱っこしてもらっての移動を求めてくることが多い。この場合のJくんは、歩けるから歩くとか、近いから歩くとか、そういうことではない。

.....

給食後、ランチボックスを肩に掛けてから教室に戻る。Jくんは、肩に掛けると同時にテーブルから立ち

上がってT nに抱っこしてもらおうと2、3歩歩み寄る。T nが、「じゃあ、行こう行こう」とそのままJ くんの手を引いて後ずさりすると、Jくんは2mくらい進んだところでT nの手を離し、向きを変えて一人歩きで自分の椅子まで戻ってしまう。T nとしては、給食の前後はJくんの得意な場面なので、積極的に自立的な方向にお誘いしたいと考えている。自分の椅子に座ったJくんに、再度教室のキューを見せて「教室へ行きましょう」と手を出して誘う。Jくんは、同様に2mくらい離れた場所まで進むと、Tの手を離して再び一人歩きで自分の椅子まで戻ってしまう。今度は、地団駄を踏んで腕を振って怒っている。そこでT nが、「Jくん、分かった分かった、抱っこがいいんだね」と肩をトントンしてから両脇を2回引き上げて抱っこを誘うと、JくんはT nに飛び込んでくる。

食堂から教室に帰ると入口を入ったところにある椅子で上履きを脱ぐ。T nが身振りサインで「歯磨きをしましょう」と誘い、数メートル先の洗面台のある場所まで行こうとする。このときである。Jくんは、手つなぎ歩きで移動を始め、途中でT nがそっと手を離して一人歩きで移動していくこともある。初めから一人歩きで移動し、テーブルのところを伝い歩きで進むこともある。しかし、ほとんどの場合、移動を誘うと同時にT nに飛びついてきて抱っこによる移動を求めてくる。

T nは、できればJくんに自分で移動してもらいたいと思う。あんなに歩けるのに、わずか数メートル、いつも手がざし遊びをしながら行ったり来たりして遊んでいる教室を、どうして歩こうとしないのだろうか…?

.....

ここで、「自分で歩くこと」に対する束縛から離れて「Jくんとやりとり＝関係性の構築」というフレームを意識的に設け、これを見直してみる。T nが移動を誘う。JくんはT nに飛びついてくる。これは明らかにJくんからの要求である。Jくんは「先生、抱っこして」という意思を表出しているのである。その意思を、まずは受け入れるということからやりとりは展開していく。そう、まずは受ける。「抱っこで行くんだね」と。そして抱っこで移動する。目的地が近くなったことにJくんが気づいたところで、今度はT nから「ここまで抱っこで来たから、この先は歩きましょうよ」と提案する。その方がいい。Jくんが歩いてくれたら、しめたものだ。

そうなるT nにとっては、「要求を伝えてくれてありがとう！」という感謝である。そして、要求表現の方法をより有縁性のあるものに発展させていく。T nに飛び込んでいくというJくんからの方法から手を使っての身振りサインへ。抱っこのサインはこうして生まれた。Jくんから抱っこの要求があったとき、T nは「抱っこ」のサインをガイドしてから応じるようにする。両手をクロスさせて自分の胸をトントンするのは難しいと考え、片方の手を上にもう一方の手を下にと、両手をクロスする一歩前の状態にして胸をトントンするようにしてみた。それもJくんに余裕があるときをねらってガイドする。するとJくんは、抱っこのサインが分かるかのようにニッコリしてガイドを受け入れてくれる。ちょうど、サインについての気づきが勢いづいてきた頃なのかもしれない。それでも、過ぎたるは…にならないよう心している。

そんなわけで、今のところ抱っこによる移動が多い。教室から食堂まで、教室から体育館まで。しかしJくんの体重も増えてきている。抱っこしやすい姿勢をとってけると助かるのだが、Jくんは自分にとって都合の良い姿勢をとろうとしているのでなかなか容易ではない。Jくんは歩けないわけではない。そのうちに必ず歩いてくれるだろう。それがいつになるのかは分からない。それはJくんが決めることである。体重が増えて抱っこによる移動がたいへんになったら、ベビーカーでの移動に切り替えてもいいと思っている。今は、「自分で歩く」ことよりJくんの「意思を尊重する」ことを優先する時期である。

<Jくん、飲み物を選んでごくごく飲む>

Jくんの目の動き、手の動きは、Jくんの意思の表れである。JくんがTnに対して直接的に要求、あるいは拒否を表してくれる場合は、意思の読み取りはそんなに難しくない。しかし、小さな心の動きは、小さな目の動きや手の動きを受けて、「〇〇なんですか?」と問い返し、確かめなければなかなか分からない。しかも動きに応じて直ちにである。即応である。Jくんの小さな意思の表出に即応していくことで、その意思の表出を力づけていくことができる。ここでは小さな意思の表出を力づけるという視点から、VTRに記録したある場面を振り返り、意思を尊重する係わりというテーマを考えてみる。

.....

— Jくん、飲み物を選んでごくごく飲む — (平成12年7月1日) 15M

おやつ時間にSちゃんが教室に帰ってくる。

Jくんのテーブル斜め前にオレンジジュースのペットボトルが置かれる。Jくんが、左右に身体を振っているうちに、オレンジジュースが目に入る。「あれっ、何だ?」と左手を伸ばし、Tnのガイドで手につかむ。右手に持ち替えボトルを横にして、左手で支え持つ。

(土谷先生：黄色いから。)

色を見て、上下に揺すりながら光の加減や重さを確かめ、唇をつけたり舌を出してなめながら冷たさを感じている。

(土谷先生：オレンジジュース飲むんなら、一口でも飲んでみるといいですね、せっかく手に取ったんだから。)

Tnが、Jくんの唇にタッチして「オレンジジュース飲んでみましょう」とボトルから白いコップに注いで一口飲ませる。Jくんは、一口飲んでコップを突き放すようにするが、(おいしいので)また飲もうとすぐにそのコップに両手を伸ばしつかんで飲みに行く。

(土谷先生：ボトル、手の届くところに置いといて。)

Jくん、ボトルを見て触った後に、ちらっとコップを見る。

(土谷先生：あらっ、また来た、来た、来た。)

Tnが「コップ?、どうぞどうぞ」とコップをJくんの方に持っていくと、両手で飲みに行く。ジュースの量が少なくてコップを傾けても飲めないのか、JくんはTnに「飲めないよ、飲みたいよ」とばかりに、コップをお返しにくる。Tnのガイドでジュースを飲みほすと、コップを突き放す。

(土谷先生：それ、結びつくといいですね、飲み物。)

突き放した勢いで、右手に触ったボトルをつかみ、舌でなめながら確かめている。

(土谷先生：分かったかな、その中に入っているのがジュースだってこと。 —Tn：今、飲んで分かったかと思います。—)

Tnが、大きなペットボトル(冷たい水)を触らせて、「冷たいのここにもあるよ」と提案すると、Jくんはオレンジのボトルをテーブルの上に置き、大きなボトルを両手でガッチリつかんで透かして見たり、唇をつけて冷たさを感じたりしている。

(土谷先生：それも、飲んだ方がいいです、一口。一緒に注いだ方がいい、一緒に手を添えて。)

Tnが水を飲ませようとしている間に、Jくんはもうオレンジジュースのボトルを手で握っている。

(土谷先生：ああ、手で持ってる方を…)

Tn、切り替えが間に合わず、Jくんは、オレンジのボトルを左手から手から放してしまう。

Jくんは、右手に触れた水ボトルの注ぎ口側を左手で握る。

(土谷先生：ああ、そっち飲みましょう、飲みましょう。)

Jくん、T nのガイドで白いコップに注いだ水を飲む。

(土谷先生：ほーら、味が違うでしょう。どっちがいい？二つ置いてごらん、前に。どっちに手を出すか。)

Jくん、水ボトルに手を出す。右手はボトルの側壁に、左手はボトルの注ぎ口を握って。T nが、「これいく？」とJくんの手をガイドして白コップに水を注がせる。左手をコップの縁に当て、水を注ぐと指に掛かるようにしてガイドして飲ませる。

(土谷先生：これいく、よーし、よし、よし、そうそう、分かった?)

Jくん、水をごくごく飲む。飲み終わって、「あー！」とニコニコ顔。T nが、「おー、おいしい。」とJくんのほほをなでる。

(土谷先生：あー、納得。あー、おいしい。)

(土谷先生：どっち、いきますか？目で遊ぶのもいいけど、それは飲みものなんだからね。)

手かざしをしているJくん。T nがJくんの手をガイドしてオレンジボトルを触り、それをコップに注いで飲む。

一瞬、Jくんがオレンジボトルに注視したとみたT nは、「これか、これ」と、さらにJくんの手をガイドして一緒に注ぎ、オレンジを飲むように誘う。Jくん、楽しそうに両手でコップを持ってゴクゴク飲む。コップを置いたJくんは、ニコニコしながらゆっくりと水ボトルに手を伸ばし、つかもうとする。「今度は、こっち行くの？」とT nがガイドしながら、水ボトルを注ぎ、飲ませる。

(土谷先生：おーし、よし、よし、よし。)

左手をコップの縁に当て、水を注ぐと指に掛かるようにしてガイドしていると、Jくんはコップの上からのぞき込むように見て、(納得して)コップを両手でつかんで飲む。

(土谷先生：あー、これでオシッコいっぱい出るから楽しみです。)

Jくん、飲み干すと同時に「あはっ、」と声を出して笑う。「分かったよ」という感じ。T nが「おいしいね、Jくーん」とほほをなでる。

(土谷先生：おかしいでしょう。ペットボトルの色も違うし、大きさも違うし、いいですよ、なかなか。)

Jくん、「あははは」と笑っている。T nが「よかったね、Jくん」とほほをなでると、それをきっかけに、水ボトルを見てボトルに触りにいく。

T nが「これがいい、よーし、これやろう、ジャーツと」と、Jくんと一緒に水を注いで飲ませる。

(土谷先生：少しずつね。)

Jくん、嬉しそうに笑いながらゴクゴク飲む。

(土谷先生：あー、嬉しい。前、お水、なかなか飲んでくれなかったでしょう。 — T n：こんなに飲んだのは初めてです。 — )

Jくん、手かざしを数回繰り返しているうちに、ボトルに手がほんの少し触れる。

(土谷先生：今のは、違うな。)

Jくん、再び手かざしを繰り返していて、ボトルに手が軽くぶつかる。T nが半ば強引に「Jくん、これがいいの」と手をガイドしてボトルに触らせる。Jくん、ボトルをつかみに行く。T nと一緒に水を注いでニコニコしながら飲みに行く。

(土谷先生：分かったんだ。この笑顔は、分かったという笑顔ですよ。ちゃんと選んだ方の、選んで飲んでるって感じですよ。)

Jくん、再び手かざしを繰り返していて、ボトルに手が軽くぶつかる。

(土谷先生：今のは、違うでしょ。たまたま出たんでしょ。あんまり押しつけになんないようにした方が

いい。だいたいもう選んだじゃないですか。すごいよ、すごいすごい。)

Jくんがオレンジボトルを注視したかに見えたので、Tnが「これ見たかな」とお誘いしようとする…  
(土谷先生：まあまあまあ…。見比べて嬉しいのかもしれないんだから、選んで飲んだやつをね。見比べてにんまりしてんのかもしれないんだから。)

(土谷先生：もう大体終わりでしょう、ね。もう、いいのかもしれませんが。「終わりにしますか？」って聞いてみるのがいいでしょう。そのとき、キャップを一緒にするんですよ。)

Tnが「Jくん」と手をトントンすると水ボトルに触るので、「もっと飲むの」とガイドして注ぐが、Jくんの心はコップよりボトルに向かい、透かして見ようとし始める。

(土谷先生：だから飲むのはもう終わりなんだ。)

TnがJくんの手をガイドしてテーブルにボトルとコップを置くと、コップを見て手を伸ばすので「飲む？」と、もう一度手をガイドして飲ませる。Jくん、ゴクゴク飲み干す。Tnが「うわーっ、いっぱい飲んで」とほほをなでる。

(土谷先生：おいしかったんだよな、冷たくて。)

Tnが「飲むの、お終いにしましょう」とJくんの手をガイドし、一緒にフタを閉める。

(土谷先生：フタをしたらね、それ(水ボトル)を誰かに、Tmに渡せばいいんだよ。)

Jくん、Tnと一緒にTmにボトルを渡す。

(土谷先生：じゃ、今度はそっち(オレンジボトル)も。)

Jくん、Tnと一緒にフタを閉めてTmにボトルを渡す。

(土谷先生：で、もう一度、お終いにする。)

Tnが「片づけちゃっていいんですね」とテーブル上からコップとボトルとお皿を片づける。Jくん、Tnが動かすコップの行方を見ながら、テーブル上に手を出してなでるようにゆっくり動かしている。

(土谷先生：その(残ってる)フタフタフタ…)

Tnがフタを片づける。

(土谷先生：ほーら、テーブルの上、もうなんにもないでしょう。)

Jくん、Tnがテーブルの上を白い布巾で拭いているのを見て、自分もテーブルの上を手で拭くような動きをする。

(土谷先生：で、もう一回、テーブルの上をこうやって触ってもらって、もう一度お終いにする。)

Tnが、Jくんの手をガイドして「なんにもない」とテーブル上をひとまわり触ってもらい、お終いのサインで終わりにする。Jくん、お終いのときと、その後の手の動きが少し怒っている。

(土谷先生：さあ、オシッコだあ。不満げかな、ちょっと。)

TnがJくんの手をガイドして「オシッコしよう」とオマルを触らせて誘う。Jくんは、それに応じて立ち上がる。

(土谷先生：よしよし、うまくいった。)

オマルに座ったJくんは、うちわで手かざしをしながら落ち着いて座っている。

(土谷先生：—Tn：暑いから、お水、冷たいのはいいですね。— これでもうJくんは、欲しいときには飲む人なんだと、はっきり分かったじゃないですか。安心したじゃないですか。暑い日でよかったじゃない。…… 器は、コップは一つでもいいと思いますよ。ちょっとずつ飲む。ちょっとずつ入れて飲み干して。)

Sちゃんが、おやつをお終いにしてオシッコに行くために立ち上がり、Jくんの前を横切ろうとしたのをきっかけに、Jくんもオマルから立ち上がる。オマルにあるオシッコを見て、Tnが「Jくん、オシッコ出た！」とサインで伝え、「おりこう」と頭をなでなでする。

(土谷先生：おー、おしゃべりしている間に出ちゃったわ。すごい、よかったねー。)

Jくんは、パンツをはいてズボンをはくと、廊下に直行する。

(土谷先生：もう、水飲んだら、お外行くんだな。)

この15分間の小さなやりとりの場面は、土谷先生によるリアルタイムのアドバイスに支えられたものであった。その中には、Jくんの小さな目の動きや手の動きからその意思を読み取り、即時に応じながらJくんの意思表出をさらに力づけていくということはどういうことなのか、それを考えるためのいくつかの手がかりが残されている。しかもオマルに座ってのオシッコ成功というおまけつきである。Tnにとって、忘れられない、忘れてはならない、夏のワンシーンである。

① 基本的にTnは、Jくんの動きを待っている。実は待ちながら、そのままポーズとしてしまうことも多いのだが…。Jくんは「今、こんなことを思っているのかな」と想像し、「おそらくこう来るだろうな」と予測し、「こうしてくれるといいんだけどな」と期待しながら待っている。(これはJくんも同様で、次にTnはどう出るか、期待しながら、あるいは困惑しながら、遊んでいる。)

② Jくんの動きを受けて(読み取って)問い返す。「○○なんですか?」と確かめる手続きを踏み、再びJくんの意思を待つ。こうして、二人のやりとりは展開していく。Jくんの手の動きが、たまたまそうなったという場合でも、アクションを起こしたのはJくんである。そこにJくんの意思を創出してしまおうという冒険もする。Tnが過剰に解釈しそれを問い返していくことで、自分の行為(目の動き、手の動き)が係わり手を動かすんだということにJくんが気づき、人を動かす行為(意思)をもっともっと表出するようになってほしい。

③ そのためには、やりとりが展開していくきっかけをねらい、即応することができるようTnは態勢を整えておかねばならない。もちろんグッズも周辺に整理しておく。しかし、現実には「あっ」と思ったときには間に合わず、Jくんの心が他のものに向いてしまっているということも多い。精神エネルギーの容量が小さく、消耗してすぐにカラータイマーが鳴ってしまうTnなのである。

④ 選択できる場面を設定する。少なくとも二つある状況、選べるという状況は、Jくんにとって「自分の人生は自分のものである」ことを学ぶ大切な場面設定である。同時に、係わり手にとっても、Jくんの意思の表出を分かりやすいものにする。Jくんが選ぶ、Tnがそれに応じる。Jくんが選ぶ、Tnがそれを一緒にやる。Jくんが選ぶ、Tnがそれを大きく広げる。こうして、Jくんの意思の表出を力づけていくことができればと思っている。

⑤ Jくんの心の波を感じとる。一つの活動が徐々に盛り上がっていき、そのうねりが高まった瞬間には、まさに集中した中身の濃いやりとりが展開される。そして、あるときふと減速し始める。緊張から弛緩へ。これはJくんの心の波でもある。こうした活動状況の流れの中で、目の前のやりとりとその展開する方向性を探っていく。Jくんの心の波、その満ち引きの状況をやりとりの中から感じとれるよう心がけていく。特に、引き際が大切なかもしれない。これが難しい。Jくん自身、「そろそろお終いにしようか」と思いつつも、なかなか切り上げられないで困っていることがある。Tnも、Jくんと一緒になって、「どうしようか」を繰り返し、なかなか終わりにできない。そんなとき「そろそろお終いにしようか」と一区切りつけることによって、気持ちも切り替わることがある。その部分をほんの少しお手伝いしてあげて、新しい波を誘い込むことができれば、お互いに余裕が持てるようになると思う。

## 2.2 物理的環境の構造化

Jくんが安心して生活していくためには、まずは安心できる係わり手の存在が求められるが、同じくらい重要なのは、安心できる生活空間の創造である。分かりやすい手がかりに満ちていて、「予測と確かめ」が成り立つような場の構造化が求められる。ここでは、Jくんの生活の拠点となる教室周辺的环境について、視覚的・触覚的配慮のいくつかを紹介する。

### <玄関前>

玄関に向かうなだらかな坂を進んでくると、一段の段差がある。その段差の縁に黄色のペンキでラインが入れている。ラインを入れた直後から、Jくんは段差を意識し、手前で歩みを止め足を踏み上げるようになった。

### <玄関から教室まで>

下駄箱の角を曲がって直角に廊下を横切ったところに黒字に白の格子状のマークが貼ってある。これは手で触るとギザギザしていて、心にとまりやすい。その先、廊下の曲がり角には黒のシマシマの目印がある。教室入口前までくると、廊下をはさんだ向かい側には非常口のライトがある。ここに来るとJくんは心の中でつぶやく。「教室に着いたあ〜。」窓ガラスには青のビニルテープで縦のシマシマが貼ってある。

教室入口は、白の壁にグレーの引き戸では境界線が見えにくいので、黒の太いラインを入れてコントラストを調整している。教室入口の柱にツリーチャイムがあり、シマシマ棒がつるさされている。

### <教室>

主な活動の場所を3つに区切っている。トランポリンで体を動かすコーナー、おやつを食べるコーナー（ここがJくんの学校生活の基点となっている）、疲れたときにひと休みするふわふわマットのコーナー。

トランポリンの周りには青色のウレタンが囲ってあり、トランポリンへの上がり口には、赤色の柔らかい布の掛けものがしてある。テーブルの上には黒のラシャ紙をしき、その上から透明のビニルシートでくるんである。テーブルの上にお皿やコップがあるのを見やすいようにと考えてのことである。ふわふわマットは、青色のウレタンマットの上にくっきりと白が映える。各コーナーの背面にはロッカーがあるが、紺色の布ですっきりと覆ってある。

天井には蛍光灯が並んでいるが、Jくんはその明かりを見るのが楽しみである。その場所にはいつも同じ色の明かりがあるので、安心の拠り所となっている。トランポリンの上には赤、テーブルの上には黄、教室入口の上には緑で、蛍光灯を大きな色セロファンで覆ってある。Jくんと一緒にT nが脚立にのぼって色セロファンを貼った。ここでJくんは自分で環境をコントロールすることを学んでいる。

その他、トランポリンの上に立って廊下側の引き戸のところに、光を通すラメ入りののれんがつるしてある。Jくんの楽しみにと、お母さんが持ってきてくれたものである。

### <廊下>

幼稚部のある幼小A棟の廊下には、北側の窓下に5cm幅の青色のラインが入れている。幼小B棟の廊下には、赤色のラインが入れている。Jくんが窓のさんを伝い歩きで移動したり、スクーターボードで床面から天井を見上げながら移動したりする場合に、自分の教室がある青の棟か、もう一方の赤の棟かを理解することに役立つ。同時に、移動する際の心の杖の役目も果たしている。

### <トイレの位置の変更>

平成13年1月からトイレの場所をテーブル横から水道の近くへと移動した。オシッコの後に手を洗う活動をつなげていこうと考えてのことである。Jくんの手をガイドしながら一緒に、もとのトイレの位置から新しい位置までオマルを運ぶ。その位置には、透明のビニルシートの下に黄色の色画用紙で作った同じ大きさのオマルの形（マーク）が敷いてある。二人でその位置にオマルを重ね合わせる。

初日、Jくんは「何か変だな」という感じている。大好きな明るい南側を向いて座っているが、落ち着か

ない。T nが2 mくらい離れたところにいると、それを見て手を伸ばし助けを求めてくる。もちろんT nは、その手のトントンして「分かった分かった」と近づき、助けに応じる。しかし、Jくんは2、3日で位置の変更を受け入れた。T nがトイレに誘うとJくんはテーブルを伝い歩きしながら移動する。水道の手前に敷いてあるトイレの位置を示すマークの前に来ると、それを見て立ち止まり、またごうとして足を上げ、よろめく。まだそこにオマルはない。T nがJくんの手をガイドして水道の下にあるオマルをJくんと一緒にマークの位置に重ねておく。Jくんはオマルがセットされたことに安心し、ズボンを脱ぐ態勢に入っていく。

床面に敷いたマークは、Jくんにとってトイレの位置の変更をスムーズに受け入れるための分かりやすい手がかりであったと思う。

### 2.3 自立とは自己決定できること

これまで、T nは「Jくんの自立を支援する係わり」と称して、Jくんがニコニコ顔で主体的に自分の生活を送れるようにするには、どのように係わっていったらよいのだろうかということを、Jくんとおつき合いしながら考え模索してきた。ここでは、まず「自立」という概念についてT nが共感するAAC：

Augmentative & Alternative Communication の考え方を紹介し、次にJくんの自立を支援するためにT nはどのように係わってきたのか、その基本的姿勢について整理することにする。

自立というと、従来は日常生活動作（ADL：Activity of Daily Living）が一人でできることが自立であると考えられてきた。「自立するためには、自分で服が着られなければならない。自分で食事ができなければならない」と。できるだけ自分でできるように訓練をするという考え方に反対する人はそれほど多くない。ところが、障害によっては訓練効果がなかなか上がらない人たちもいる。そこで、食事や着替えができない部分は介助してもらおうということになる。すると重い障害があり、訓練しても十分効果が上がらない人たちは自立することができないのだろうか？

しかし、生活の質（QOL：Quality of Life）を重視するならば、食べる動作よりも何を食べるかの方が、服の袖に手を通したりボタンを留めたりする動作よりもどんな服を今着ているかの方が、ずっと大切である。自分で何を食べたいか、何を着たいかを決めることの方が、日常生活動作そのものよりも重要なのである。ここから、「自立とは、自己決定できること」という考えが生まれた。生活そのものは、他者の介助を受けながらも、自分の意志で生活することは可能であり、それは、心の自立であると考えられる。

Jくんとのおつき合いの中で、T nはJくんを「訓練しても十分効果が上がらない人」と考えているわけではない。近い将来、ADLは軽くこなしてしまうようになる人だと思っている。今は、その過程である。ADLを学習しながらも、目指すのは動作の習得そのものではなく、心の自立である。Jくんにとって一番大切なのは、いろいろな場面で相手に自分の意思を伝え、相手とコミュニケーションしながら生活していく力を身につけることだと考えている。そのために、T nは係わり手としてどういう姿勢で臨んできたのだろうか。そのポイントを整理しておく。

#### <こんなJくんになってほしい>

- 人を信頼し、人の係わりを受け入れ、人を求めるようになってほしい。
- 自分の意思で、喜びと自信に満ちた生活を送ってほしい。

#### <係わりの基本的姿勢>

- 長いスパンで、Jくんの成長を見守っていく。
- 学校生活上やむを得ない場合を除き、Jくんの興味や関心に沿う状況、分かる状況において、Jくん



ができることをベースに活動を組み立てるようにする。

- T n主導で次から次へと活動に誘うことはせず、Jくんの意思の表出にいつでも応えられるようにして、積極的に待つ。
- 「NO」という選択もOKですよと、それを受け止め応えていく。
- できるだけ選択の機会を用意して、Jくんととのやりとりの展開をねらう。
- Jくんの気持ちに寄り添い、思いをめぐらせ、JくんにT nが共感していることを意識的にフィードバックしていく。
- カレンダーボックスを活用し、一日の生活の流れを理解する手がかりを整え、見通しを持って安心して生活することができるようにする。
- 活動の始まりと終わりをには、できるだけJくんの机に戻るように誘う。Jくんの手をガイドして、カレンダーボックスからキューをつかんだり、ボックスにしまったりするようにする。
- 生活空間に分かりやすい視覚的・触覚的手がかりを用意し、Jくん自身が予測し確かめながら主体的に外界との係わりを拡げていけるようにする。
- 意思の表出の手段として、Jくんのコンディションに応じて、身振りサイン（主に手の動き）をガイドしていく。

## おわりに

レインマンという映画がある。他人同然にまったく異なる人生を歩んできた兄弟が、父の死をきっかけに出逢う。「自閉症」で24年間、病院で生活してきた兄。遺産を目当てに帰郷した弟。この二人のうまくかみ合わないやりとり＝交流を見ていて、T nはそこに人間関係の原点を見る思いがする。まるでダンスのような、相手があるものだから自分だけが強引になってもいけないし、お互いが相手に合わせながら少しずつ少しずつスムーズな動きになっていく。人間同士の関係ってというのは、こうやって手探りで作っていくものだったんだ。誰かが作ったモデルは、どこか探せば見つかるかもしれない。しかし、決してマニュアルどおりにはいかない。いや、マニュアルどおりであってはならないのだ。勉強し、互いに学び合い、一つひとつ自分たちで作って行くこと以外にはない。

教育相談ではじめてJくんと出会ってから4年が過ぎた。Jくんとのおつき合いは、正直に言って決して容易なものではなかった。自分の中で合格点がつくことは稀で、ほとんどが赤点の連続であったと思う。それでも、こうしてJくんととの学校生活、毎日の暮らしぶりを振り返ってくると、二人でどうにかこうにか創り上げてきたんだな、と感慨深くなってくる。「これができた！」と自信を持って言えるようなものは何もない。こうしておつき合いをしてきた。それがすべてである。

最後に、国立特殊教育総合研究所の重複障害教育研究部第1研究室、土谷良巳先生、菅井裕行先生には、毎月のように学校を訪問していただき、Jくんととの係わり合いについて実際のやりとり場面を見ながらアドバイスをいただいています。大きなまなざしで係わり手を支え、勇気づけていただいていることに、たいへん感謝しています。

付記：本稿をまとめるにあたり、保護者の了解をいただいています。記して感謝いたします。

<参考文献>

- 1) 中田 誠、峯 敦子 (2000) : 「Jくんと係わり合い」、平成11年度研究紀要「碧空第3号」、栃木県立盲学校
- 2) 土谷良巳 (1997) : 「子どもの「意思」と係わり合う視点：マサヤの一日」、特別研究報告書「重複障害児の意思表出と教育環境に関する研究」、国立特殊教育総合研究所
- 3) 土谷良巳・菅井裕行 (1998) : 「目と耳の両方が不自由な子どもと係わりあうために—コミュニケーション・遊び・生活をめぐって：父母と教師のみなさんへ—」、国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部
- 4) 土谷良巳 (1998) : 「障害の重い子どもの授業作り—その省察—」、養護学校の教育と展望 No.110、日本アビリティーズ協会
- 5) 吉武清実 (1997) : 「自由保育アプローチと設定アプローチ—障害児教育における個別化のためのモデル—」、障害児教育学研究、日本障害児教育実践学会
- 6) 中邑賢龍 (1996) : 「コミュニケーションから自立へ：AACとAssistive Technology」、96 ATACカンファレンス Assistive Technology and Augmentative Communication 障害を持つ人々のこころの自立を求めて、ATACカンファレンス実行委員会

平成12年度～平成13年度科学研究費補助金  
(基盤研究(C)(2)) (課題番号 12610161)  
先天性盲ろう児の語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究

---

平成14年3月 刊 行

研究代表者 土谷良巳

発 行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 横須賀市野比5-1-1

電話 0468-48-4121

FAX 0468-49-5563

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

---