

# 障害児のためのコミュニケーション関係観察評価法と関係支援プログラムの開発

(課題番号：12610305)

平成12年度～平成14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15年3月

松村 勘由

独立行政法人国立特殊教育総合研究所  
聴覚・言語障害教育研究部

## 序

本報告書は、平成12年度～平成14年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）「障害児のためのコミュニケーション関係観察評価法と関係支援プログラムの開発」の成果をまとめたものである。

標題にある「障害児のためのコミュニケーション関係観察評価法と関係支援プログラムの開発」については、独立行政法人国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部 言語器質障害教育研究室の研究「コミュニケーション障害における教育的援助に関する研究－障害状況における関わり手の役割と言語指導－」（平成6年度～9年度一般研究）「コミュニケーション障害における教育的援助－障害への援助と言語指導－」（平成10年度から13年度一般研究）等の研究やその成果と関連付けながら進めてきた。

本研究では、障害のある子ども達が周囲の人たちと関わり合う中で生じる様々な問題をコミュニケーション関係の問題として捉え、その改善を図るための知見を得ることを目的とし、特に、子どもと周囲他者との関係をどう観察し把握していくかという「コミュニケーション関係の観察と評価」の検討と「コミュニケーション関係を改善・成立させるための支援の方策」の検討を主たる内容とした。

コミュニケーション関係は、関わり手の対象の見方を通して形成されるものであるために、対象に対する思い等の関わり手の内的問題を把握することが重要となる。そこでその方法と捉え方が課題となった。さらに、コミュニケーション関係を改善するための方策として、関わり手の対象の見方の変更を促す手がかりを見つけることが必要とされた。

こうした課題について、実践の場で活躍されている方々からさまざまな事例の報告を提供していただき、研究の資料とさせていただくことができた。

本報告書は、そうした研究の足跡をまとめたものである。

この研究を契機に、子どもと教師、子どもと子ども、子どもと保護者、あるいは、それを取り巻く周囲他者をも含めた相互の関わり合いを対象とし、コミュニケーション関係の構築・改善への支援に向けて、更なる研究を進めていきたいと考えている。

ノーマライゼーションの進展とともに、障害のある子ども達と周囲の人たち（子ども・教師・保護者）の関わり合いの在り方が課題となっている。この研究が、各現場の実践の一助になれば幸いである。

この研究にご支援をいただいた各位に深く感謝するとともに、今後のご支援・ご助言をいただけることを祈念する次第である。

平成15年3月

研究代表者

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

聴覚・言語障害教育研究部

松村 勘由

## [研究組織]

研究代表者 松村勘由（国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部 室長）  
研究分担者 牧野泰美（ 同 主任研究官）

## [交付額]

12年度 1,100,000 円  
13年度 600,000 円  
14年度 500,000 円

## [本研究に関する発表・取り組み等]

### <平成12年度>

- ・日本特殊教育学会第38回大会自主シンポジウム：関係への援助と言語指導（その1）－臨床家が大切にしている「関係」とは－
- ・牧野泰美・松村勘由：コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題－言語障害教育の分野を中心として－．国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，67-75.

### <平成13年度>

- ・日本特殊教育学会第39回大会自主シンポジウム：関係への援助と言語指導（その2）－コミュニケーション障害研究・実践における「関係」の意味を探る－
- ・青山新吾・牧野泰美・藤岡秀子：吃音のある暮らしへの援助（1）－ことばの教室でできること－．日本特殊教育学会第39回大会発表論文集（CD-ROM版）
- ・松村勘由・牧野泰美：コミュニケーション障害への教育的援助に関する研究－研究の枠組み・資料収集及び分析方法の検討－．日本特殊教育学会第39回大会発表論文集（CD-ROM版）

### <平成14年度>

- ・日本特殊教育学会第40回大会自主シンポジウム：関係への援助と言語指導（その3）－関わり手と周囲他者との関係に視点をおいて－
- ・青山新吾・牧野泰美：ことばの教室における関係への援助（4）．日本特殊教育学会 第40回大会発表論文集
- ・牧野泰美・松村勘由：コミュニケーション障害における子どもへの教育的援助－関係への援助と言語指導－．教育と医学

# 目次

## 序

## 研究組織等

はじめに ー研究の背景・目的・経過ー	松村勘由	1
--------------------	------	---

## 実践報告

### ・関係障害としての吃音

ー関係障害構造とその改善方策に関する考察ー	青山新吾	4
-----------------------	------	---

・肢体に障害があるN君とU君及びY教諭との関わりから	岩塚政司	11
----------------------------	------	----

・福祉施設における援助者とコミュニケーションの理解について	菅野美幸	15
-------------------------------	------	----

### ・通級担当者と「会話が滞りがちな」児童との関係と会話変容

ー「主訴」とされたこととの関係を動かしたものー	堀 彰人	17
-------------------------	------	----

・うまくいかないと感じるとき	安部満明	25
----------------	------	----

・「関係」の中でのことばの指導	山部祐子	31
-----------------	------	----

・ことばの教室での子どもと指導者の個人的な関係について	万年康男	34
-----------------------------	------	----

### ・暮らしの充実と関係への援助

ー障害のある子の暮らし 障害のある子がいる暮らしー	原 広治	37
---------------------------	------	----

実践報告から見えてくるもの	松村勘由	45
---------------	------	----

## コミュニケーション関係の観察・評価・支援に向けた「関係」概念への接近

・・・牧野泰美	47
---------	----

研究のまとめと展望	牧野泰美	56
-----------	------	----

## 資料

コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題 ー言語障害教育の分野を中心としてー (牧野・松村：国立特殊教育総合研究所 研究紀要，28,67,-75,2001.)

# はじめに ー研究の背景・経緯・概観ー

## 1. 研究の背景および目的

通常の学級で教育を受ける児童・生徒の中で、障害がある等の理由で特別の配慮や指導を要する子ども達がいる。これらの子ども達が当面する諸問題の中で、周囲の人たちとのコミュニケーション関係の問題として捉えられることが少なくない。

周囲の人たちと関わりが取りにくいという状況、集団の中で見受ける子ども達の不適応状況も、コミュニケーション関係の問題として捉えることが出来る。

このように、子どもと周囲の子ども達、子どもと教師、子どもと家族等の中で生じている様々なコミュニケーション関係に関わる問題について、その改善をねらいとした働きかけが必要とされている。

本研究の目的は、子どもと周囲の人たちとのコミュニケーション関係を把握する方法を開発し、コミュニケーション関係の改善に向けての教育的な支援の方策を検討することである。

## 2. 研究の経過

上記の課題への取り組みとして、いくつかの実践事例を取り上げて検討した。

本研究テーマに関連するこれまでの研究から得られた知見を基にこれらの実践事例の報告を検討しこの研究が目的とすることへの接近を試みた。

本研究テーマに関連する研究である「コミュニケーション障害における教育的援助に関する研究ー障害状況における関わり手の役割と言語指導ー」（平成6年度～9年度一般研究）「コミュニケーション障害における教育的援助ー障害への援助と言語指導ー」（平成10年度から13年度一般研究）等の一連の研究では、コミュニケーション上に生じた問題を以下のように捉え研究を積み上げてきた。

ことばに障害のある子どもの問題状況をことばが通じない、通じにくいというコミュニケーションの障害という側面から捉えたこと。

従来、通じない、通じにくいという子どものコミュニケーション上に生じた問題を子どもの側のことばの能力の不十分さの問題（発音が不明瞭であるとか、ことばのリズムに乱れがあるとか、ことばの理解や表出に関わる基礎的な力が不足している等）として捉え、また、その問題状況を解消するためには、子どものことばの能力の不十分さを改善したり、高めたりすることをねらいとして行われること

が多かったことに対して、こうした問題をコミュニケーション上に生じた問題として捉え、送り手と受け手（例えば、子どもと教師）のどちらか一方の問題として捉えるのではなく、両者の間の問題、両者の関わり合い方の問題であると捉えたこと。

コミュニケーションの成立は、送り手の言いたいことや思いを受け手の内面において理解すること、すなわち、両者の内面世界の共有であるとの視点から「通じない、通じにくい」といったことは、両者の内面が相互に共有されているかどうかという両者の「関係」の在り方そのものの問題、すなわち、「関係の障害」として捉えたことなどである。

これらの一連の研究を通して、関係の障害の状況とその要因、関係の推移、関係の変わる契機等、関係障害（コミュニケーション障害）の構造と本質及びその改善に関わる知見を次のように整理することができた。

(1) コミュニケーション障害は関わる側（教師）の内面に生じている事柄である。

関わり手（教師）が対象（子ども）及び対象と周囲環境（他者、物、事柄）との関係をどうみているかという見方の中に生じている。

(2) コミュニケーション障害に関わる関わり手（教師）の対象（子ども）の見方の問題には、

- 1) 子どもの行動に目がいきやすく、子どもの気持ち等の内面に目が行きにくい状況
- 2) 子どもと子どもを取り巻く周囲環境（他者、物、事柄）との関わりに目が行かず子どもの見方が広がらない状況
- 3) 子どもについての心配な点、困った点に教師の意識が焦点化して広がらない状況
- 4) 教師としての役割を意識しすぎることによって子どもの見方が広がらない状況
- 5) 教師自身の限られた価値観が子どもの見方を狭くしている状況
- 6) 教師自身の過去の経験が子どもの見方を固定化している状況等があること。

(3) 関係障害状況の改善は、関わる側の内面や両者を取り巻く環境を操作することにより可能であり、そのためには、

- 1) 子どもの内面を解釈し子どもの立場で周囲を捉えること
- 2) 子どもの行動を様々に解釈してみること

- 3)子どもの楽しみにつき合ってみること
- 4)子どもの楽しみの中に、自分の楽しみを見つけること
- 5)その子のその子らしさを肯定的に見ること
- 6)教師自身の思いを子どもに伝えること
- 7)教師自身の自分の内面を振り返ること等が整理された。

(4) 関係の記述（指導日記）分析に関して  
指導日記等の記述をその内容から次のように整理できること。

- 1)客観的な事実の記録（月日や天候）
- 2)関わり手にとっての事実（起こった事柄）
- 3)関わり手の解釈（解釈を含んだ記述）
- 4)その時、想起された感情の表現
- 5)相手の立場に立った気持ちの表現

(5) 資料分析（日記分析）の考え方

関わり手（教師）の側から見た「子どもとの関係」について、関わり手の日記記述を資料として分析することができること。分析の視点は、1)記述の中から、関わり手の子どもに対する見方・見え方や気持ちが表現されている部分を取り出し、2)そこから見える関わり手の子どもに対する見方や意識を検討し、それをもとに 3)関わり手から見た子どもとの関係を把握すること。この流れは、関わり手の内面に映る子どもとの間に生じている心理的現実を日記記述を通して解釈し、その解釈を積み上げることによって、関わり手の子ども理解、関わり手と子どもとの関係に接近しようと考えたことである。

### 3. 本研究の取り組みの概要

これら一連の研究を踏まえて、本研究の目的であるコミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの内容や方法の在り方の検討に取り組むこととした。

(1)コミュニケーション関係をどのように把握するか。

第一の課題は、子どもと周囲の人たちとのコミュニケーション関係を把握する方法を検討することである。

本研究では、いくつかの実践事例を検討し整理することが出来た。ここでは、コミュニケーション関係を関わり手の内面に映じた対象の姿を通して捉えるという基本的な視点を確認し、以下のような方法をもとに関わり手から見た対象とのコミュニケーション関係を把握することができた。

1)関わり手が対象との関わりの中で生じる様々な思いを記述した指導日記を分析することで捉えることができる。

2)関わり手が指導記録を手がかりに子どもとの関わりの中で生じた思いを内省した「振り返り記述」を資料とすることができる。

3)子どもとの関わりを記録したビデオや録音を手がかりにして、子どもとの関わりの中で生じた思いを振り返り内省した記述を資料とすることができる。

4)話し合いや面接の場面を通して、関わり手が他者に対象との関わりを語る内容を通して対象とのコミュニケーション関係を捉えることができる。

5)手紙やメールを通して、関わり手が対象との関わりを他者との間で伝え合う記述の分析から、対象とのコミュニケーション関係を捉えることができる。

いずれの場合にも、関わり手が、自分と子どもとの関係を記憶や記録を手がかりに振り返り、対象化していくということである。その中で、自分の対象の見つめ方を意識し、対象の見つめ方・捉え方を変えることが可能となっている。

また、コミュニケーション関係を見つめる他者（観察者）にとっては、これら資料をもとに関わり手が見つめる対象との関係を捉えることができる。さらに、他者（両者のコミュニケーション関係を観察する他者）の存在が、関わり手の内省を促し、関わり手の対象に対する見方に変容を与え、両者のコミュニケーション関係そのものが変わっていくことが観察されている。

(2)コミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの在り方

第二の課題は、コミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの内容や方法の在り方を検討することである。

いくつかの実践事例はこの課題に関わる示唆を与えてくれている。そして、この課題は「どのようにコミュニケーション関係を把握するか。」という第一の課題と密接に関係している。

関わり手が、自分と子どもとの関係を記憶や記録を手がかりに振り返り、対象化していくということは、関わり手が自分と対象とのコミュニケーション関係を把握するということであると同時に、自分の対象の見つめ方を意識し、対象の見つめ方・捉え方を変え、対象とのコミュニケーション関係を変えていく契機になっているということである。

さらに、関係を見つめる他者（観察者・支援者）の存在

そのものが、関わり手の内省を促し、両者のコミュニケーション関係そのものが変わっていくことがいくつかの事例で観察されている。

観察者は同時に支援者の位置づけになろう。支援者は適切な観察者でもあるということでもある。周囲他者が両者のコミュニケーション関係を見つめることは、関わり手に対象の見つめ方を意識させることである。観察者が、関わり手の見つめ方に質問を与えたり、疑問点を確認したり、関わり手の意味を解釈したりする中で、関わり手が対象を見つめ方を意識し、自分の対象の見方の視点を変えたり、広げたりする契機となることが示唆された。

### (3)今後の課題

ここでは、子どもと子どもを取り巻く周囲とのコミュニケーション関係に関わり、主として、大人（教師等の関わり手）と子どもとの関係を中心に検討を進めてきた。そして、コミュニケーション関係を関わり手から見た対象との関係を中心に捉えてきた。

コミュニケーション関係が相互関係であることを踏まえると、更に、関わり合う双方からそれぞれに捉えた関係を整理し、それらをどう関連付けコミュニケーション関係を理解していくかが課題となるだろう。

また、両者の関係に関わる周囲他者の在り方が問題になるだろう。

周囲他者が両者の関係をどのように捉え、どのように関わっているのか。そのことが、コミュニケーション関係へのどのような支援となっていくか。関係に関わる周囲他者の影響と、関係への支援の在り方等について検討が必要で

ある。

周囲他者（観察者・支援者）が捉えたの両者のコミュニケーション関係をどう整理し、どう具体的な支援内容として位置付けることができるか、今後の課題としたい。

## 4. 本報告書の構成

本報告書では、実践の場で活躍されている方々の実践報告を掲載している。ことばの教室、養護学校、地域療育等の場でコミュニケーション障害や関係障害の問題に取り組んでこられた方々の報告である。この研究に関わる実践・研究・資料として多大な示唆をいただくことができた。

なお、本研究が「コミュニケーション障害における教育的援助－障害への援助と言語指導－」（平成10年度から13年度一般研究）と関連付けて進められたことから資料が共有され、掲載した実践報告は、関連したものを一部を再掲載したものであることを付記しておく。

### <文献>

国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部：コミュニケーション障害における教育的援助に関する研究、一般研究報告書，1998

国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部：コミュニケーション障害における教育的援助、一般研究報告書，2002

松村勘由・牧野泰美：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷－指導日記の分析とその活用－，1997

牧野泰美・松村勘由：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷(2)－関係障害の要因と援助の視点－，1998

# 関係障害としての吃音

—関係障害構造とその改善方策に関する考察—

青山 新吾

(岡山市立石井小学校)

## 1. はじめに

言語障害通級指導教室（以下、ことばの教室）を訪れる子どもたちの中に、吃音のある子どもたちがいる。これまでのことばの教室における吃音のある子どもへの支援の中心は、話し言葉の流暢性の問題、話し方の問題、あるいは子どもの心理的な問題へのアプローチであったと思われる。これは、吃音の持つ特性によるところが大きいと考えられる。

吃音は、他の障害と比較して、暮らしにくさが本人の内面に隠蔽されることが多く、外面において観察されにくいこと、及び物理的な暮らしにくさよりも心理的なものであることが多いため、暮らしにくさが問題とされにくい（大石，1993）という特性がある。そこで、子どもへの支援は話しことばの流暢性、話し方についてが中心となりやすい。また、子どもの心理的状態が吃音症状に関連するのではないかという考えから、子どもの心理的な問題への支援が中心となりやすい。

しかし実際には、それらの問題は、ある場面において解決してもそれが一般化しにくいことが多い。また、流暢性や話し方の改善が継続しにくいことも知られている。

また流暢性や話し方は、単独で問題になるものではなく、子どもと周囲との関係の中で問題になるものである。

そこで筆者は、子どもと関わり手との関係、子どもと周囲との関係、子どもと子ども自身との関係の中で吃音を捉えていく立場で指導・支援を考えてきた。

本稿では、その立場から、あることばの教室担当者の実践記録と担当者本人が自らの実践を後に振り返った内省記録を検討する。そして、吃音のある子どもと担当者の間に生じたつきあいにくさ、すなわち関係障害の要因及びその解決への方策について考察することを目的とする。

## 2. 事例

(初回面接時の子どもの様子)

4年生の男の子である。幼稚園年長からことばの教室に通う。初回面接では、物の名前を言う直前に息の吸い込みが見られた。また「あ、ごはん」の様に「あ」がついたり「ん、ん、ひこうき」の様に始めの音が出にくかったりした。遊びの場面では、足をカクカク動かす随伴症状が見られたとのことである。保護者や幼稚園の先生の話から、一人で黙々と遊んでいることが多いとの情報があった。また、

表情の変化があまりなく、声をかけてもうなづいたり、首を振ったりすることが多く、自分から教師や友だちに話しかけることはあまりないとのことであった。

(幼稚園から小学2年生まで・・・前担当者が指導していた頃)

幼児期から1年生まで、表面的な吃症状は軽減され、安定した状態が続いたとのことである。一緒に遊んでいるとの実感、ことばを使った遊びも楽しめるようになった様である。しかし、前担当者は、子ども自身が自身の吃音に気づいているのかどうか分からないこと、2年生頃から本読みでつかえることが増え、それをどのように感じているのか分からないという思いを抱くようになった。そこで、2年生時には、いくつかのやりとりを通して、子どもの「吃音へのゆるやかな直面」を目指した以下のような取り組みが行われた。

- ・会話の中でさりげなく担当者がどもってみせる。
- ・3つの人形にそれぞれ連発、伸発、難発のパターンでおしゃべりさせた後、担当者がどもってみせ、どの人形のマネをしたかを当てさせる遊びをする。
- ・担当者のことばの中から、どもったところを「つかまえる」遊びをする
- ・暮らしの中の吃音について話題にする。友だちに何か言われたりするとは？ などの話をする。

このような経過を経過を経た後、3年生からY教諭が本児の担当になった。

(3年生時・・・Y教諭の記録より)

本児と出会い、つきあい始めた頃について、T教諭自身が1年後に振り返って記述したものを示す。

(~~~~ Y教諭の内省 ~~~~ 内省手助け)

普段はおっとりしているAくんも、通級の日には急いで帰宅するとのこと。遊んでいても、こちらの顔を伺いながらちょっとズルを試みたり、ひざの上に乗ってきたりするので、Aくんとは、結構楽しくやれそうだと思った。しかし、前担当者による昨年度の「ゆるやかな直面」をうけて「話し方」や「話すこと」について話題を振ろうとすると、のらりくらりとかわさされているようだと感じた。



1学期は来室を重ねても“子ども自身がどう思っているのか”ということばかりが気になっていたが「Aくん自身はいったい自分が吃ることをどう思っているのか」をつかみかねていた。母親も「どう思っているのかわからない」と話される。毎回「子どもと吃音について話をしなければならない」という姿勢で臨んでいる担当者を見て、母親も吃音について子どもと何をどう話せばよいのか戸惑っておられたのかもしれない

このような思いで1学期を終えたY教諭は、2学期に、本児と吃音を話題にして話すことができた。例えば、本児が幼稚園くらいから吃音について気づいていたらしいことや話すことを避けていたらしいこと、吃ることを“声が変わる”と考えているらしいことなどが本児のことばとして語られた。

その頃を振り返ったY教諭自身の内省を示す。

指導を引き継いだと言うこともあって、「ゆるやかな直面」とか「子どもと吃音の話をする」ということこそ、吃音指導の第一歩と思っていたように思う。これまで本人や周りの人が何も言わなくて、日常生活で困ることもないから、あえて吃音について取り上げる必要がないというのではなくて、自分が吃ることに気づいているのなら、現在、困っていないからと、そのまま何となく通り過ぎてしまっているのかな、ことばの教室で吃音に向き合えないでどこで考えていくのかなという気持ちから、本児が来室すると、本児の内面に迫りたいと、やりとりしながら吃音の話をするタイミングを見計らったり、話題を振りやすい活動はないものかと考えていた。この時期、本児と「吃音の話ができた」とときには自分の中で成功感のようなものさえ感じていた。

#### (4年生時の記録)

上記のような思いで本児とのつきあいを進めたY教諭は、成功感、手応えのようなものを感じるようになったと思われる。しかし、4年生になり次のような心境になったと述べている。

4年生になり、担当者としては、昨年度のように本児と吃音について話すづく感じていた。吃音のことで本児と向き合おうとするとうまくいかず、一度経験したあの手応えがつかめない。どういうふうに切り出そうかなやんでいるうちに指導日が来て本児が教室にやってくる。昨年度の流れにのって進

めようと思うと、どうも本児とつきあいにくい。本児と「吃音の話」をしたが話して二人の間がスツとした、楽になったという雰囲気も流れなかったし、むしろ、本児は担当者と吃音といういやな話題で話をしたいなんて思っていないのかもしれないという感じがした。吃音を主訴に通級しているのだから本児と「吃音について話をする」ということが担当者の第一のめあてになっていた。しかし、吃音のことで本児と向き合うとすると苦しい。

手応えや成功感を感じていたY教諭が、次第に苦しさを感ずるようになっていった心境の変化が手に取るようになるようである。

Y教諭はその心境を仲間に打ち明けた。

その時の心境を以下のように述べている。

悩みを先輩の先生に相談すると“子どもと吃音の話をしなければならない症候群”にかかっているという告知をされた。そこで“とりあえず、吃音のことを棚上げしておいて、本児とつきあってみてはどうですか”と言うアドバイスをいただいた。このアドバイスは、行き詰まって苦しむ担当者を“子どもと吃音の話をしなければならない”という呪縛から解き放ってくれた

また、別の先生からは“吃音でつきあえる子”、“吃音でつきあおうとするとうまくいかない子、つきあいにくさを感じる子”がいるのではないかという視点を投げかけられた。“子どもと吃音の話をしなければならない症候群”にかかっているというこの視点に気づかない。新しい気づきだった。

その後、この心境の変化に伴って、Y教諭は本児と一緒に本児の得意な工作に没頭するようになった。牛乳パックのボディにモーターエンジンを搭載した船作りが続く。

アイデアと一緒にことばが溢れてくる。あまり流暢ではないが、この時間にはそんなこと全然関係ないと思える担当者がいる。

こんなに生き生きとした姿を見せる本児に対する新しい発見と”本児とこれを作っていて楽しいなあ”と思っている自分自身への新しい発見があった。“何かをするために楽しむ関係ではなくて、純粋に二人で楽しむこと、それ自体をねらいにしたことってなかったな”と目からうろこがはがれ落ちた。

(仲間との研究会の席上にて)

ちょうどこの頃、筆者やY教諭らで作っている吃音の研究会で、研究者のN先生を招いての研修会を行った。その席上で、N先生からいただいた助言について次のように振り返っている。

「吃音の話をしなくてはならないのが辛いなら、やめちゃえばいいのよ」というアドバイスをいただいたが確かにそうなのだ。しかし、それは「本児に対する話し方や関わり方があるでしょ」ということなのだと思った。

そして「吃音にはこの方法ってのがないから、みんなけっこう失敗したなあと思ったり、うまくいかないなあなんて思ったりしているのよ」ともおっしゃった。四苦八苦しながら本児と関わっている今の現状を「そういうこともよくあるわね」と言っただけなこと、「あれこれ思うんだけど、どうもうまくいなくて、自分のことをなんかちょっとイヤだなあと思っている自分」を認めてもらえるホワッとしたうれしさ、居心地の良さが、ちよっぴり心の中に広がった。

その後Y教諭は、吃音を棚上げした本児とのつきあいを「うまくいっている」と感じている様子だった。そして、今再び話を「吃音の世界」に戻すことに気後れしつつ、この二人の活動をどう展開していこうと考えあぐねるようになったと言う。

先が見えないという不安。

吃音について触れないというスタンスをとることで、保護者に対しての後ろめたさを感じていたという。そのような時期に筆者らとの話の中で次のような場面があったと述べている。

「吃音を棚上げてつきあうのだけれども、ただ遊ぶだけでなく、その活動にねらいをもたなくてはいいないね」「吃音の話をしようとする、何かうまくいなくて気まずくなっちゃったから、とりあえず吃音の話はおいといて、本児と楽しいことをしようと思って取り組んで楽しいんだから、それでねらいは達成できたんじゃないですか」確かに。

「保護者もそれで納得して、本児もそれを楽しみにして来ているんでしょう」その通りだ。「本児は工作という活動を通して、先生とのやりとりを楽しんでいるのしょう」なるほど。コメントをいただきながら一つ一つのことがクリアになっていく。

今に至るまで、友だちから一度も吃音について指

摘されたことがない。担任からの情報も、学校で困ることは何もないというだけで、在籍学級参観をしても、それ以上のコメントが得られない、というような本児の像を再度振り返っていく中で、吃音の本児ではなくて、人との関係を取り結んでいくのが苦手な本児として捉えて、今後の活動を展開していったらどうかという示唆を再度いただいた。

吃症状が軽かったこともあるかもしれないが、話すことが少なければ、指摘されることも少ない（本人に隠す意図がなかったとしても）。誰かと何かをして心から楽しかったという経験が少なければ、人との関係はなかなか広がっていくものではない。と、本児像から新しい視点（本当は、もう何度もアドバイスいただいていたのだが）が自分の中で整理された。

Y教諭は、上記の様に内省をしながら本児とのつきあいを整理していると思われる。本児は、学級の中では自身の吃音について指摘されていない。学級担任も本児の吃音を意識していないという関係の中で過ごしている。その本児像を改めて振り返り、その後Y教諭の実践は以下のような展開をたどった。

今は工作している船を媒介とした本児と筆者との関係。例えば、完成品を待合室などに展示してみることで、この二人の関係からそれを取り巻く外界に働きかけたことになるし、何かそれに応えた反響があれば、それが担当者というフィルターを通したものであっても、何か動いてくるだろう。

展示品に、見る人の立場にたって本児が作品の説明書きを添えたりとか、待合いの保護者に頼んで、展示品に簡単な感想を書いてもらうとか、他教室にも工作の得意な子どもさんがいるのでビデオで交換しあうとか。次々と具体的な教師のしかけが出てくる。そして、二人の関係を外界に広げていくためには、担当者自身が積極的に外に向かって働きかけていく力を持たなくてはならないというキツ～イー発を先輩からいただいた。

再三再四にわたり、本児像の捉え方や、つきあい方についてアドバイスをいただいてきたが、その意味が最近やっと担当者にとって「それってこういうことなんだ」とわかりかけてきたような気がする。

その年の終わりの研修会の席上で、これまでの実践を振り返ったY教諭に、お招きしていた研究者のH先生がコメントをしてくださった。その時を振り返って次のように述

べている。

本児との一連の取り組みを振り返って「うまくいったと喜んだり、うまくいかないと落ち込んだり、あれこれ悩んだけど、そんな自分もけっこう好きかなって思うんです」という私のことばに、お迎えしたH先生が「吃音も同じじゃないですかね」と応えてくださった。「吃ることもあるけれど、そんな自分もけっこう好き。」本児が「そんな自分もけっこう好き」と思えるようなことばの教室でありたい。

### 3. 考察

先述した事例を元に、吃音のある子どもとのつきあいにおける関係障害の構造とその改善に向けての方策について考察してみたい。

#### (1) 吃音のある子どもとの関係障害

「関係がとりにくいと感じる」「関係が難しいと感じる」といった子どもと関わり手の通じ合いにくさを両者の内面における主観の共有がなされにくくと捉える立場がある(鯨岡, 1992)。ここでは、関係障害を二者の主観の共有し難さと捉え、その関係は「対象児と向き合う関わり手の内面に映じたもの」である(牧野, 2001)と考える。従って、その関係は、関わり手の内面を記したもの(ここではY教諭の内省記録)に現れると考えることができる。同時に、関係障害も内省記録の中に生じるものと考えられよう。ゆえに、Y教諭の内省記録を検討し、本事例における子どもとの関係障害について述べる。

本事例を検討すると、3つの関係障害状況が生じていると考えられる。

- A) 吃音のことで本児と向き合いにくい状況
- B) 保護者に説明できない状況
- C) 本児とのつきあいに拡がりをもたせにくい状況

それぞれについて、具体的な関係障害の構造を説明する。

A) では、吃音のある子どもには、吃音を話題にして話すことが第一歩であるという「情報」やことばの教室では、子どもの「吃音(症状)」についてアプローチを行わなければならないといった「狭義の専門性」とでも言うべき要因が影響していたと考えることができる。それらが、関わり手に影響を及ぼし、“子どもと吃音の話をしなければならない”と感じるのにそれができない苦しさを感じさせることになったと思われる。そして、その苦しさは、本児と向き合いにくい、本児と過ごしにくい関係を成立させた。

これが、第一の関係障害(A)である。

続いてB)は、(A)の関係障害を改善し、本児とのつきあいにくさを払拭したY教諭が、その新たなつきあいを保護者に説明しにくいと感じることから生じた関係障害であると考えられることができる。

これは、Y教諭と保護者との関係障害である。しかし、それにとどまらず、その影響がY教諭と本児との関係にも及んでくるのが予想できた。保護者がどのように感じておられるのだろうか・・・と考えることで、本児とのつきあいを楽しめなくなってくるのが予想できるからである。このような二重の関係障害構造を持っているのが第二の関係障害(B)である。

最後に(C)である。これは、Y教諭が、本児との関係を楽しんでいたら、次第にその拡がりのなさを気にするようになるところから生じる関係障害であると考えられることができる。第三の関係障害(C)である。

これらに関係障害の類型(大石, 1996)に当てはめて考えてみる。大石は関係障害を、「関係障害の構成」と「関係障害の状況」に分類して、その組み合わせから類型化を試みている。

関係障害の構成別分類	関係障害の状況別分類
A 関わり手→対象児	I 共有の不成立
B 関わり手→対象児と 他者の関係	II 問題としての 共有成立
C 関わり手→対象児と事 物との関係	III 共有のひろがり 不足

関係障害類型化の理論的枠組み(大石)

この分類を当てはめて考えると、  
関係障害(A)・・・A-II型  
関係障害(B)・・・B-II型  
関係障害(C)・・・A-III型  
の様に考えることができる。

Y教諭と保護者の関係がY教諭と本児との関係に影響した関係障害(B)のみ、関わり手→対象児と他者との関係で構成される。

また、3つのどの関係障害も、共有自体が成立していないわけではない。共有の中身あるいはその拡がり方が問われているのである。従って状況別に分類すれば、すべてIIあるいはIII型となる。

これらを意識することで、関係障害改善方策に違いが生じることが予想できる。具体的な違いについては後述する。

## (2) 関係障害改善の方策

では、先述した3つの関係障害をY教諭はどのようにして改善したのであろうか？

本稿では、関係障害は、関わり手の内面に映じたものであると考えている。従って、その改善も、関わり手の内面にアプローチすることでうまくいく可能性がある。そこでY教諭は、自身の内面の見つめ直し、すなわち内省を行った。そして、それを自分自身の内省記録という形で後に記述して検討している。ここではY教諭自身が行い記述した内省記録を元に、関係障害改善の方策を検討する。

### ●関係障害 (A) へのY教諭の内省より

・子どもと吃音の話をしなければならぬという呪縛から解き放たれた  
・純粹に二人で楽しむこと、それ自体をねらいにしたことってなかったなと目からうろこがはがれ落ちた  
・自分のことをなんだかちょっとイヤだなと思っている自分を認めてもらえるホッとした嬉しさ居心地の良さがちょっとびり心の中に広がった

その後の実践  
自信をもって今の実践を継続

### ●関係障害 (B) への内省より

・話すことが少なければ指摘されることも少ない  
・誰かと何かをして心から楽しかったという経験が少なければ、人との関係はなかなか広がって行くものではない  
・といった新しい視点が自分の中で整理されていった

その後の実践  
自信をもって今の実践を継続

### ●関係障害 (C) への内省より

・二人の関係からそれをとりまく外界に働きかけたことになる  
・「それってこういうことなんだ」とわかりかけてきた気がする

その後の実践  
次々と具体的な教師の仕掛け

以上のように、3つの関係障害に対して、Y教諭は内省を行っている。そして、それらは、その後の具体的な実践となって現れている。

関わり手の内省（内面操作）が、吃音のある子どもとの間に生じた関係改善の方策となり得ることが示唆される結果である。

では、Y教諭はどのようにして内省を進めていったのであろうか？

### (3) 関わり手の内省を助けたことば

先述の事例の中で述べられている通り、Y教諭は、仲間との話し合い及び研修会での研究者のことばに引き合いながら内省を進めていったと思われる。

ここでは、Y教諭の内省に影響し、それを手助けしたと思われることばを取り上げ整理する。

#### ●関係障害 (A) について

##### (a) 見方を変えてみたことば

「吃音のことを棚上げしておいて、本児とつきあってみてはどうですか」

「“吃音でつきあえる子” “吃音でつきあおうとするとうまくいかない子、つきあいにくさを感じる子” がいるのでは」

「子どもと吃音の話をするのが辛いならやめちゃえばいい」

##### (b) 自己を客観視できたことば

「子どもと吃音の話をしなければならぬ症候群にかかっている」

### (c) 共感のことば

「吃音にはこの方法ってのがないから、みんなけっこう失敗したなあと思ったり、うまくいかないなあなんてこと思ったりしているのよ」

「そういうこともよくあるわね」

### ●関係障害 (B) について

#### (a) 意味づけのことば

「吃音の話をしようとすると、何かうまくいなくて気まぐずなっちゃったから、とりあえず吃音の話はおいといて、本児と楽しいことをしようと思って取り組んで楽しいんだから、それでねらいは達成できたんじゃないですか」

「保護者もそれで納得して、本児もそれを楽しみにして来ているんでしょう」

「本児は工作という活動を通して、先生とのやりとりを楽しんでいるのでしょう」

#### (b) 見方を変えたことば

「吃音の本児ではなくて、人との関係を結んでいくのが苦手な本児とらえて今後の活動を展開していったら」

### ●関係障害 (C) について

#### (a) 担当者のありようを指摘したことば

「二人の関係を外界に広げていくためには、担当者自身が積極的に外に向かって働きかけていく力を持たなければならない」

以上のようなことばが、Y教諭の本事例における内省に影響したものと思われる。これらを見ると、吃音のある子どもとのつきあいにおける関係障害の状況によって、その内省を手助けすることばには違いがあることが示唆された。

また、吃音のある子どもとのつきあい特有の部分があるように思われた。例えば、吃音のことで本児と向き合いにくい状況での関係障害には、まず、吃音指導の方法論の不確立からくるしんどさについての共感が重要になる。また、マニュアル通りこなせないことで自分を責めてしまうことへの手助けも重要である。

例えば

「子どもと吃音の話をしなければならぬ症候群にかかっている」

「吃音にはこの方法ってのがないから、みんなけっこう失敗したなあなんてこと思ったりしているのよ」

「(あれこれ悩んだけれども、そんな自分もけっこう好きかなということばを受けて)吃音も同じじゃないですかね」などのことばがその役割を果たしていると考えた。そして、

その上で、見方を変えていくことを示唆することばが意味を持ってくのではないかと考えた。

また、関わり手が他者からの影響(ここでは、本児の保護者の思いの影響)を受けることで生じる関係障害(B)については、関わり手自身が行っている実践の意味づけを手助けすることが重要である。それによって、関わり手が自身の実践を他者(ここでは保護者)に説明できるようになるからである。それは、関わり手と保護者との関係を改善し、結果的に、本児との関係をも改善していくことにつながってくると考える。

外界への拡がりを見せしめることばとしては、関わり手の生活意識を強調する(大石, 1996)ものも重要であると考えられる。

### 4. 終わりに

事例を基に、ことばの教室における吃音のある子どもとのつきあいにおける関係障害構造の成立要因及びその改善方策について検討した。

吃音のある子と関わり手の関係障害構造の要因としては

吃音で向き合いにくい(つきあいにくい)  
第三者に説明しにくい  
つきあいが拡がりにくい

の3点を指摘した。

また、それらの関係障害の改善には、関わり手の内省(内面操作)が重要であることを指摘した。また、その内省を手助けするためのことば(関わり)には、関係障害の構造によって違いがあることを指摘した。これらは、今後の吃音指導におけるケース会議において、関わり手の内省を扱うこと及び生じた関係障害に応じた手助けをすることの重要性を示唆していると考えられる。これはケース会には関わり手の内面のありようも資料として加えていくことが必要(牧野, 1998)という指摘を裏付ける結果と言える。

しかし、ケース会議において、自身の内面(思い)を語れることは、簡単なことではないと思われる。いつでも自身の内面を語ることは難しい。本研究においても、定期的に集まり、それぞれの実践や思いを語れる仲間が存在が重要だったと考えられる。またその仲間は、基本的にそれぞれの実践や思いを肯定しているという安心感があつたように思われる。その安心感の中で、関わり手は自身の内面を語れるのだと思う。ケース会議の構成員やそれぞれの肯定的な構えも、関係障害への支援において、大切な要素だと言える。

本稿は、Y教諭が自身の実践を後になって自ら振り返って内省した記録を基に論を進めた。その結果、吃音のある

子どもとの関係障害が改善し、子どもとのコミュニケーションが活発になったことが明らかになった。これは、吃音のある子への支援において、関わり手自身が自らの実践を後に振り返り、内省記録を記述する重要性を示唆している。

しかし、今回の事例においては、子どもの吃症状とそれにかかわる関係障害が扱われなかった。筆者の臨床実感として、吃音のある子どもとの関係障害の要因に吃症状が関連することがあると考える。今後、その視点からの検討が必要になるであろう。

また、今回の事例では、子ども自身の内省（思い）とY教諭の内省を重ね合わせることができなかった。関わり手の内面に映じた関係障害を扱うことで論を進めた本稿であるが、本来二者関係を扱い、その関係障害構造を追究する以上、子どもの側の内省（思い）と関わり手の内省との突き合わせは必要になると思われる。

ことばの教室における吃音のある子どもへの指導・援助の事例検討を重ね、今回の知見の一般化が可能か否かを検討すること及び知見の積み上げを行うことが今後の課題である。

謝辞：本稿をまとめるにあたりご協力いただいた本児とその保護者並びに〇市立〇小学校のY教諭、岡山市立西大寺小学校、築山道代教諭、千葉県特殊教育センターの堀彰人

先生に感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 鯨岡 峻：コミュニケーション障害の基本的構造について。菅原廣一（編）コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究，ゴユー企画印刷，80-85，1992
- 2) 牧野泰美・松村勘由：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷（2）－関係障害の要因と援助の視点－。国立特殊教育総合研究所紀要，25，35-43，1998
- 3) 牧野泰美・松村勘由：コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題－言語障害教育の分野を中心として－。国立特殊教育総合研究所紀要，28，67-75，2001
- 4) 松村勘由・牧野泰美：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷－指導日記の分析とその活用－。国立特殊教育総合研究所紀要，24，81-87，1997
- 5) 大石益男：コミュニケーション障害としての吃音，国立特殊教育総合研究所吃音ショートコーステキスト，38-46，1993
- 6) 大石益男：臨床場面における関係障害の類型化－関わり手の内面世界の分析検討結果からの考察－。島根県立看護短期大学紀要 1，40-48，1996

# 肢体に障害があるN君とU及びY教諭との関わりから

岩 塚 政 司

(岐阜県立岐阜希望が丘養護学校)

## 1 肢体不自由養護学校の現状

肢体不自由養護学校では、重複障害学級在籍児の割合が増え、児童生徒の障害の重度化・重複化、多様化が進んでいる。また、特に病院機能をもった肢体不自由児施設に併設された養護学校では通常学級においても下学年適用の指導が必要であるものや、手術・治療等に関わり肢体不自由児施設へ短期入園・入学して学ぶものも少なくなく、学習状況にはかなりの差がある。

また、肢体不自由のために活動に時間がかかったり生活上の制約を受けることが多く、体験の共有が少なくなりがちである。そのため、共通の経験の上に立った関わりが難しい場合が多く、教師が意識的に共通経験の場を設定していく努力が必要である。

K養護学校は、肢体不自由児施設「K学園」に併設された養護学校であり、数年前から学齢児措置通園制度が認められたことにより、通園児が増加してきている（現在58%）。また重複障害児の占める割合が80%を越え、障害が重度化している。このK養護学校の小学部5年生の男児N君と一昨年度、昨年度担任のU教諭、本年度担任のY教諭との関わりについて指導日記及び実践記録を通して考えてみたい。

## 2 N君の実態（U教諭の記録より）

- ・若天性関節リウマチ。3歳で発症。5歳からK学園に入園し、平成9年度にK養護学校へ入学した。入学当時は独歩不能で車椅子の生活をしてきた。1年生の12月頃には、数歩の独歩が可能になったが、その後、再度病状は悪化し車椅子ばかりの生活となった。関節の痛みがひどく、睡眠も十分とれず、生活リズムが整わなかった。
- ・薬の関係で3年生の4月には痛みが軽減してきた。また、電動車椅子を使用することになり、自分で思うように移動できるようになった。
- ・痛みを恐れて、人から体を触らせない、車椅子から離れられない状態で、活動が限られた。身のまわりのことを人に頼まなければならないが人に触られたくないという葛藤や、手やからだを使う活動はやりたくないという思いや、やれないという決めつけがあり、臆病なところが見られた。
- ・ほぼ学年相応の学習をしている。昆虫や魚などが好きで、いろいろな知識をもっている。
- ・負けずぎらいで臆病なので、負けそうなことはやろうと

しなかったり、途中であきらめてしまったりする。

- ・慣れた人や集団の中では気軽に話せるが、そうでないと、表情は硬く、声が小さくなり、言葉も少なくなる。自分から人に関わっていくことは少ない。

## 3 初めて担任になった頃のN君（H11年度当初のU教諭の記録より）

本児のからだに触ったり、本児を車椅子から降りて参加する活動に誘ったりすることに消極的であった。体育で、プレイルームの遊具を使ってからだを動かす時間があった。本児がきつと「やらない。」と言うだろうと思い、車椅子に乗ったままできるゲートボールを用意していた。しかし、本児は「どちらもやらない。」と言い、みんなの楽しそうな声を聞くのがつらかったのか、教室に戻ってしまった。そんな本児の心の葛藤を新しい担任として受けとめることしかできなかった。

それでも、本児は、通常学級全員で行う体育では、車椅子に乗ったまま、できそうな動きには自分からからだを動かすようになってきた。そこで、みんなでからだを使って活動する時、本児に最初から別の活動を考えるのではなく、みんなと同じ場で本児にどう活動に参加するか考えさせるように誘ってみることにした。しかし、無理には要求しないことにした。また、本児のからだに触れる時は、まず本児が見える位置から声をかけてからにした。

5月に入り、本児はくすぐると全身を震わせて笑うようになり、からだに触られることに少し抵抗がなくなってきた。6月中旬、通常学級全員で、学校近くの公園に出かけた時であった。暑い日だったので、友だちが水辺に下り始めた。いつものように、本児に「N君も下りてみない？」と誘うと、本児は頷いた。そして、この日初めて本児を抱いて水辺に下りることができた。その後、本児は、もう指導者に抱かれてもだいじょうぶだと思ったのか、度々指導者に抱かれるようになった。

## 4 U教諭の感じたN君に対する関わりにくさ

痛みを恐れてからだを触らせない、体を使う活動をやりたがらないといった一次障害に関わる面での関わりにくさ、入園・入学後そのような生活を繰り返してきたことによる表情の硬さ、声の小ささや言葉の少なさ、自分から人への関わり方の消極さを最初の印象として受けた。これらに対して関わり方の難しさを感じると同時に、関わり始めて

常に関わり方の選択を迫られてきた。そのことがまた関わりにくさを感じさせるようになっていたように思われる。肢体に不自由があると、多かれ少なかれ周りの友達と同じように活動できなかつたりするため、その子その子に応じた活動のメニューが必要になることが多い。そのことは、個に応じた指導という点では児童生徒の満足を引き出せる可能性を持っている。しかしながら、知的に優れておりグループのリーダー的立場にあるN君の場合は、肢体不自由という基本的な障害自体が時々状況によって変化しつつ今を迎えているという経緯もあり、友達と異なったメニューで活動しなくてはならないという不自然さに加えて自分自身の体調との葛藤があるという難しさがあるように思われる。

このようなN君に対して、U教諭は次のような成長への願いをもっていた。(4月の指導日記より)

- ・将来、自分の病識を一層深めながら、病気とうまくつき合い、病気に負けない気持ちをもって、積極的に自分の人生を歩んでほしい。
- ・いろいろな活動にできるだけ自分でやるための工夫をしながら、自分の思いを出して精一杯取り組むことや、夢中になれることを見つけることが大切である。そうすることが、生活全体の意欲や、自信をもつことにつながる。
- ・本児の興味や意欲を引き出し、学年相応の学習の力をつけ、豊かな生活ができる力につなげていきたい。

U教諭は、最初はN君に対してできそうなメニューを準備することで活動への参加を図ったが、結果的に集団への参加を困難にしていた。U教諭としてはN君のもつであろう気持ちを考えて取り組もうとしたが、N君の葛藤はU教諭には捉えきれなかったようであった。このような経験から、U教諭は自分自身の目でN君ができそうなメニューを仕組むことがむしろN君にとっては障害をクローズアップして意識させてしまっていることに気付いたようであった。N君にとっては、異なったことに取り組むことより、障害がありながらもいかにして集団の活動に取り組むかが重要であったようである。U教諭は、N君が自分でできるための工夫と一緒に考え援助していくことが願いに近づけるための在り方であると気付いたのではないだろうか。

## 5 1年間を振り返って

U教諭は、N君との1年を振り返って、次のようにまとめている。(H12年3月のU教諭の記録より)

4月、痛みを恐れて人に体を触らせなかった本児が、少しずつまわりの人に心を開き、人からだをまかせたり手を添えてもらう中で活動が広がった。また、一人ではやろうとしないことも、みんなの中で刺激され、自分もやってみようという気持ちももてるようになってきた。好きなこ

とや夢中になれることが増え、手やからだを動かすことができたり、物を作りあげたりする楽しさや喜びが、自分にもできるんだという自信につながった。そういったことが、自分の身の回りのこともできるだけ自分でやろうという意欲や自分でやるための工夫をしたりする姿に表れ、生活全体に活発さが見られてきた。しかし、いろいろなことに挑戦していこうという気持ちはもてたが、自分の思い通りにいかなかった時など、落ち込んだり投げやりになったりするので、人との関わりの中で自分や周りを見つめ、自分をコントロールしていくたくましさも育てたい。それが、体調が悪くなった時、自分自身を支え、病気に負けない気持ちをもつことにもつながると考える。そして、本児の生活する力になっていくような教科学習を見極めていくとともに、自分の身の回りのことについては、段階を踏まえてできるだけ自分でやるための方法を本児と一緒に考えていくなど、生活全体を見通した支援をしていきたい。

## 6 関わり方の難しさ(その後のU教諭とN君)

U教諭は、N君との関わりの中で自分で考えさせるために沈黙の時間の大切さに気付いた。N君と関わって2年近くが経ったH12年11月のU教諭の指導日記には次のように書かれていた。

1時間目の国語の時間に、学習発表会用の台本を受け取る。早速、自分の台詞に蛍光ペンで印をつけるNとS。Nがすべての場面に登場していることを喜ぶ。台詞も多い。(後でわかったことだが、母親に「主役をやる」と言っているようだ。)それをうらやましがるS。Nがハヤブサ役に加えておじいさん役(声のみの出演)になったことも気になってはいた。

この時間にあまり深い意味を持たずに、「Nくん一人多くない?」と尋ねてみた。「そんなことない。」とN。・・

しばらくの間、Nは台本を持ち、私には顔を見せないようにして沈黙。こちらもしばらくSと他の話題を話し、Nには声をかけないでおく。Nは台本を見続けている。みんなの台詞の数を数えているかの様子。この時、きっとNは「おじいさん役を譲る。」と言うだろうと思った。何だかとても押し付けがましいことをしてしまったように思った。せっかくやる気になっているのに、ここではその気持ちを大切にすることがよかったですのではないかと後悔した。Sと話しながら、Nにどんな言葉をかけようか考えた。時々、Nとの間にはこの沈黙がある。自分の思いどおりに行かなくて投げやりになった時など、Nにじっくり自分の思いを見つめてもらい、自分で気持ちをコントロールしてほしいと思った時などである。そして、それはほとんど有効なことが多い。しかし、今回は、これでよかったのかと後悔しながらこの時間が終わる。



U教諭は、沈黙の時間の大切さと有効性を感じつつも、自分で考えるきっかけとしての教師の投げかけの難しさを感じ続けていた。

## 7 N君を取り巻く状況の変化（H13年度当初のY教諭の記録より）

- ・母親の希望があり、今年度より国語、算数、理科、社会については、指導者と1対1の体制となる。（小学校へ通いたいという希望があり、本年度途中の手術によって拘縮している膝が伸びて歩けるようになるという期待を母子ともに抱いている。）
- ・春休みから続いてリウマチの薬を服用していなかったが、リウマチの痛みが出始め、再び薬を服用している。なるべく服用させたくないという母親の気持ちから、状態が少しでもよいと服用を次第に減らしたり、やめようとする傾向が見られる。服用を中止する基準はどちらかという母親にあるようで、服用状態が1～2ヶ月で変わりやすい。
- ・病棟のすすめと母親の希望により、K学園近くの塾へ週2回5月より通いだした。
- ・全体的に母親の影響が強いが、N君自身は冷静になって母親の批判をすることがみられる。しかし、一方でまだ、母親に甘えたいという気持ちがあり、精神的な幼さが残っている。
- ・体調が良いときや、見通しを持った目標が持てると、自分で身体の動かし方を工夫し、意欲的に取り組もうとする。半面自分の思い通りにならないと落ち込んだり、投げやりになったりすることがみられる。また、自分の気持ちの表現が時間の経過とともに変わり、一貫しないことがある。

## 8 Y教諭とN君との出会い（Y教諭の記録より）

始業式での担任発表の折、担任の名が発表されると私はたまたまN君の近くにいたのであるが、それまであまり関わりがなかった私の顔を見て、人見知りしたようなはにかんだ表情で「お願いします」と小さく言ったのが印象的であった。後ほど聞いた話では、男性の先生だと苦手だと思っていたという。男の先生ではなかったけれど、あまり知らない先生でどうしたものかなと思っていたのかもしれない。

日常生活では、自分でできないことは「～してください。」ときちんと頼むことができる。学習の中では5年生らしい物事のとらえ方が感じられた。「人に分かるように説明する」「友だちの意見や考えと比べて、自分の考えを深める」「友だちの思いに気づく」という面はやや弱い。自分で頑張れる所は頑張ろうとする素直さや5年生らしい物事の感

じ方がある一方で、少しのことで大変喜んだり、逆に少しのことで急に落ち込んだりする姿が見られたり、低学年の児童が行うような簡単なはずらを特定の指導者に仕掛けては反応を喜び、指導者がN君に合わせると大変喜ぶなど幼さが残っているように感じられた。

## 9 N君に対するY教諭の願い

5年生になって、担任の交代、小学校へのあこがれ、塾通いの始まり、リウマチの病状の変化と手術、母親との接し方等様々な面で状況が変わってきた。Y教諭は、N君の高学年として目標をもって進んでいくという自覚と状況の変化への戸惑いの葛藤を感じつつ次のような成長への願いをもった。（4月の指導日記より）

- ・病気に対する理解を深め、病気との付き合い方自分なりに見つけていってほしい。そして病気に負けない気持ちを持ち、物事や人に積極的に関わり、前向きに生きる力をつけていってほしい。
  - ・自分の体の状態に気を配りながら、体の状態を周りの人に報告したり、やってほしいことを的確に伝えられるようになってほしい。
  - ・高学年の児童として自覚を持ち、自分のやりたいことを見つけ、自分で判断し、工夫しながら進んで行おうとする力をつけ、生活の主体者となって日々取り組んでいってほしい。
  - ・心の安定を図りながら、自分の気持ちを人に押しついたり、逆に自分の中に閉じこめたりするのではなく、相手にわかるように説明すること。友だちの思いに気づき、自分の気持ちも大切にしながら友だちとどう接したら良いのかを考えていけるようになってほしい。
- また、これらを具現化するために次のような手だてを考えた。

- ・体の調子が良くない時に、指導者がすぐに指示を出すのではなく、自分でどうかなと考える時間をもつ。
- ・行動の先回りをせず、体の使い方を自分で工夫して日常生活ができるようにする。周りの人にやってほしいことについては、具体的に頼めるようにする。
- ・1対1の学習の中では、1時間毎の学習課題の見通しを持たせ、自分で精一杯考えて「わかった」「できた」という満足感を持たせる。自分なりの考えを理由などを付け加えながら説明する機会を多く持つ。
- ・保健室の利用や養護教諭との連携を深めながら、精神的な充足感や心の安定を図る。

Y教諭は、病状の変化や高学年としての自覚等の複雑な状況により心理的に不安定なN君に対し、自分なりの満足感もてる学習や、体の調子を見ながら自分なりの取り組み方を考える時間的余裕を準備していくことで、病気の状

態に振り回されずに、病気を自分なりに受け入れうまく付き合いながら、生活の主体者になってくれるのではないかと考えたのである。

## 10 Y教諭の指導日記より

前年度まで重複学級を担任し、今年度初めて通常学級を担任した私にとっては、わからないことばかりで、N君が実際にどの程度自分で日常生活ができ、自立して考えていけるのかとにかくN君自身に尋ねながらのスタートであった。

5月から塾通いが週2回始まった。部活動もやりたいと始め、忙しくなる。今日は肩が痛いとか、今日は背中が痛いという訴えが時折見られた。

5月22日(火)朝起きたら、両手の甲の関節と左足の甲の部分が痛いという。登校するなり体の状態を話し、話しているうちに泣き出してしまった。肩があがらず、書字をするにも机まで腕があがらない。とりあえず「保健室に行ってみてもらおう」と言い、保健室に行く。「昨夜、靴下がきつくて、寝ているときも足が動かなかった」と言う。どうしようもない痛みと、急にそうなってしまったというショックの両方なのだろうと思った。4時間目の音楽。いつも持ってたトーンチャイムが重くて鳴らせない。また涙ぐみ、隣にいた仲の良い6年生のI君が心配そうにする。授業のあと、そのことをN君に話すと「(I君は)心配なんかしていない……。心配なんかしてもらわんでいい……。>

5月23日(水)訓練参観の折訓練士の先生より勧められた体の弛緩を行おうかと誘ってみる。小さな声で下を向き、「ぼくは頭があればいいんや。体はなくても……。>

6月21日(木)から22日(金)まで自然の家で宿泊学習を行う。前日から楽しみでもあり、緊張もし前夜あまり眠れず。しかし自分でたてた「できるだけ自分で着替えをする」という目標は頑張りたいという気持ちがあり、時間をかけながらも自分でやり方を工夫し取り組めた。「先生、ぼくねトイレへ行って一人で全部してきたよ」と言う。初めての場所であり、全部とはどういうことかと思ひながら、「どうやってしたのか教えて」と聞くと、具体的に説明してくれた。話を聞きながらびっくりして「すごいね、N君」と感心すると、得意そうであった。

## 11 最近のN君(Y教諭の指導日記から)

最近のN君についてY教諭は次のようにまとめている。

2学期になり、2か月あまりが過ぎた。体の痛みもたまにはあるが安定し、気持ちも落ちこむことはそれほどなく、落ち着いている。夏休みに落ちた筋力について、自分で努力して取り戻そうと話すと、排泄等の場面で必死で自分で努力したり、やり方を変えてみるといったこともするようになった。運動会の取り組みでは、わかば学級の白組のリーダーになり、白組がわかば種目でどうしたら勝てるか病棟に帰ってからみんなで相談したり、練習したりすることも見られた。自分なりに考えて行動してみようという気持ちを認めていきたい。学習の中では、1学期と比べると苦手な教科でも自分なりに考えようとする姿勢が少しずつ見られるようになってきている。学習の見通しを持たせ、自分で考えたりやってみて「わかった!」という達成感が得られるように1時間1時間を大事にしていきたいと考える。

最近のN君の心の安定は、病状の安定に大きく影響されているがU教諭、Y教諭の見通しを持った指導による成果でもあろう。理科の学習で私のところへ来るN君の表情は次第に明るくなっている。かつての気難しくその日その日によって落ち込んだりする姿は殆ど見られなくなった。

## 12 U、Y教諭とN君の関わりから見えてくるもの

U教諭とY教諭との関わりからN君を眺めて、両教諭にとって、若年性リュマチの痛みにより身体を触れ合いを伴う関わりを嫌うことや、病状の変化に伴う心理的な不安定さ、また、それらからくる人との関わりに対する消極さが、N君と関わる時の難しさを感じさせて来た。それぞれに異なって肢体に障害がある子ども達にとっては同じ経験を共有することは難しいことである。両教諭の関わり方の中からわかることは、予め指導者が先回りして条件を限定した関わり方を準備するというよりも、自らの障害の状況を知り、自分なりの方法を見つけ出し経験していくための支援が必要ということであろう。そうすることが障害と向き合い、自分らしい生き方を切り開いていくことにつながるのではないと思う。また、そのためには、教師のストレートな思いを伝えることに加えて、十分な沈黙の時間が確保されることが必要であろう。両教諭とも指導の記録は特別な方法を用いているわけでもなく、毎日の関わりをただ書き留めているに過ぎない。しかしながら、N君の心の葛藤を感じつつ自分自身の心の葛藤やそれに伴う沈黙の時間の大切さを十分に記録として描き出している。自らの問題として心の内面を記録や日記を常に読み返ししながらN君と接してきたことが、N君の心を動かし、開かせていったのではないかと感じている。

# 福祉施設における援助者とコミュニケーションの理解について

菅野幸美

(世田谷区玉川保健福祉センター)

## 1. はじめに

社会福祉基礎構造改革により、福祉の世界は大きく変化しようとしている。福祉は、量もさることながら質も問われ始めている。先般導入された介護保険制度では、自己選択を尊重し、援助を受ける者（以下、利用者）本位とし、民間活力を導入し、より良いサービスの提供を目指すと言われている。サービスの内容については、文書に明示して説明する義務もあり、援助方針なども、本人と一緒に考えていくこととなっている。まさに利用者中心の福祉である。

それでは、福祉施設の現場ではどうであろうか。援助者は、自分が提供しているサービスについて、より良いサービスを提供したいという気持ちがある一方で、利用者が、自分のサービスをどう受け止めているのか、どう感じているのかを、常に疑問に思いながら援助している。その疑問を解決するのは、援助者と利用者とのコミュニケーションである。活発にコミュニケーションが交わされると、援助者の働きかけが、どのように作用したのか、もっとよいサービスの内容や方法等があったのではないかと検討しやすくなる。このようなプロセスによって、福祉は充実していくと考えられる。

その一方で、痴呆症の人や重度知的障害者のように、自分の意志を上手く表現できないで、コミュニケーションが上手く取れない利用者もいる。そこで、援助者は、コミュニケーションが上手くとれない人を、どのように捉えているのか、どのような人がコミュニケーションをとりづらいつと感じるのか、また、コミュニケーションがとれないという障害をどのように解消しているのかを考えていくこととする。

## 2. 方法

世田谷区内の重度知的障害者通所更生施設の職員にアンケートを実施し、自由回答の形式で、設問に答えてもらうこととした。[23名にアンケートを配布した]

上記の観点から、下記のような内容で、質問項目を設定した。

- Q1 初めて接する利用者の人と、話をする際に、きっかけとする内容はどんなことですか。
- Q2 施設内で、利用者の人が明らかに困っているようなとき、どのような内容から声をかけますか。
- Q3 コミュニケーションをとりづらいつと感じる利用者の人は、どんな感じですか。

- Q4 Q3のコミュニケーションをとりづらいつと感じる利用者の人と、コミュニケーションをとっていく上での、対応策は何ですか。
- Q5 あなたが、繁華街で気に入った異性の人に声をかけるとしたら、どんなことから話しかけますか。

## 3. アンケートの回答内容

得られた回答は、11で、半数近くが得られた。各設問の回答内容は、以下のとおりである。回答内容を下記に列挙することとする。なお、複数回答も含む。

- Q1 初めて接する障害者の人と、話をする際に、きっかけとする内容はどんなことですか。
- ・あいさつ（はじめまして こんにちは）
  - ・名前
  - ・天気
  - ・興味のあること、好きなこと、食事の好み
  - ・着ている服
  - ・自己紹介
  - ・手伝ってもらおうよう働きかける
- Q2 施設内で、障害者の人が明らかに困っているようなとき、どのような内容から声をかけますか。
- ・「どうしたんですか」とたずねる、困っている内容を聞く
  - ・相手の希望をきく
  - ・本人の生活習慣から考えられることをたずねる
  - ・困っている内容を聞いても返答が無い場合は、世間話からする
  - ・目の高さを同一にして話しかける
- Q3 コミュニケーションをとりづらいつと感じる障害者の人は、どんな感じですか。
- ・言語が無い、少ない
  - ・意志表示・感情表出がない、少ない（壁を作っている）
  - ・自閉症者
  - ・落ち着かない、動き回っている、走り回っている
  - ・人と接する機会の少ない
  - ・いない
- Q4 Q3のコミュニケーションをとりづらいつと感じる障害者の人と、コミュニケーションをとっていく上での、対応策は何ですか。

- ・わずかな行動の変化、しぐさ、サインを、見逃さないで、判断
- ・興味のあることから話しかけて、きっかけを作る
- ・明るく振舞う、笑顔で接する
- ・時間をかける
- ・角度を変えて見る
- ・手をつなぐ

Q 5 あなたが、繁華街で気に入った異性の人に声をかけるとしたら、どんなことから話しかけますか。

- ・あいさつ（はじめまして、こんにちは）
- ・興味のあること
- ・適当な店の名前を使って、どこにあるのかたずねるふりをする
- ・ほめる、「素敵ですね」と率直に伝える
- ・どこからきたのか、たずねる

#### 4. 考察

今回のアンケートの回答全般に渡り、利用者に対して、積極的に働きかけて、何らかの反応を得ようとする姿勢が、まず感じられた。

細部について検討すると、まず、Q1、Q2共に、話しかける内容は、あいさつや自己紹介、天気の話など、障害の有無はあまり関係ないように感じられた。Q5と比較しても同様に相手が障害者であろうとあるまいと関係が無いようである。

さらに、利用者にとって、興味のあることや好きなことを話しかけるきっかけとすることや、生活習慣から考えるなどからは、利用者の生活志向のようなものを汲み取ろうとしているのがわかる。また、Q5の適当な店の名前を使って、どこにあるのかたずねるふりをするというのは、内容を変えれば利用者への一つの働きかけ方となるものである。

Q3の回答からは、言語、感情・表情など、いずれにせよ、何か表に出てこないコミュニケーションがとりづらいと、援助者は感じているようである。逆に考えると、Q4の回答にあるように、わずかなサインでもあれば、それを見逃さず、そのサインを元に類推することで、コミュニケーションしていこうとする態度が見られる。また、角度を変えてみるや、明るく振舞う・手をつなぐなど、援助者の考え方・見方、態度・姿勢に関する回答もあり、援助者の側についても考える必要があることを示唆している。

一方で、Q3の回答の中で、具体的に自閉症とか、自閉症者の行動特性などを挙げる援助者もあり、自閉的傾向のある者とのコミュニケーションのとりづらさをあらためて感じさせるものである。

#### 5. まとめ

回答者を施設職員に絞ったアンケートで、しかも、特に障害の種類や程度を特に限定せずに回答してもらったので、援助に関わる者として、当然とるべき行動、つまり、模範解答のような内容で、しかも大掴みになってしまい、設問内容の吟味が今後必要であると感じた。

まとめとして考察にもあるが、援助者にとっては利用者とのコミュニケーションについて、利用者の発するサインが何かしらあれば、援助者側はそれを何とかして理解しようとするのが明らかになった。利用者が発するサインとして考えられるのは、非言語としては、目の動き、ジェスチャー、手足などの動き、音声の質、笑いやくびなどの擬似言語などが、非言語的コミュニケーションとして分類されている(M.L.Knapp)。さらに、体系化されたサイン言語としてマカトン法を使用したり、ピクトグラム（一見して意味がすぐ伝わるように工夫された簡単な絵）を提示することもサインの一つである。これらの非言語的なサインを、利用者ひとりひとりに合わせて活用することで、利用者のコミュニケーションの一助とすべきであろう。

一方、援助者側の問題として、ごくわずかなサインでも見逃さないという姿勢は大切である。加えて、そのサインをどう理解し、援助に結び付けるかということである。入所時の記録や経過記録には、利用者の生活歴や趣味、嫌いなものなども書かれていることが多い。加えて、家族からの話も参考にしたり、援助者間で情報交換するなどして、サインを理解するための、様々な情報を蓄積することが大切であろう。

また、援助する側・される側という潜在的な立場の差も考えられる。利用者は自分の欲する援助をあえて表に出さないこともある。逆にサインに対する援助者の過剰な反応で、不要な援助を行っていることもあるだろう。コミュニケーションでは伝わりきらないこともある。このようなことも踏まえて、援助する側が、利用者の発するサインをどう理解するかを考えなければならない。利用者本人が望む援助・納得できる援助のためには、コミュニケーションをいかにとり、どう理解するかにかかっているのである。

#### <参考文献>

- 北川清一 グループワークの基礎理論 海声社 1991  
 松友了 障害の重い人の暮らし 全日本手をつなぐ育成会 1995

# 通級担当者と「会話が滞りがちな」児童との関係と会話の変容

－「主訴」とされたこととの関係を動かしたモノ－

堀 彰人

(千葉県特殊教育センター)

## I はじめに

近年、コミュニケーションの指導に関して、単に記号による情報伝達だけではなく、情動の交流にも目を向けるべきではないか、あるいは生活から切り離れた個体の能力を問うだけではなく、場や相手という関係の中で意味をもち展開されていくものとして考えるべきではないか、等が検討されてきている。

いわゆる関係論的アプローチもその一つであるが、牧野・松村(2001)は、これを①子どもと関わり手の二者関係に視点を置いた研究、②子どもないし関わり手とそれを取り巻く周囲との関係に視点を置いた研究に分けて概観している。その上で、今後、子どもとの会話や子どもの談話、子どもの側の状態や能力の記述を重ね、子どもの「ことば」、子どもの「暮らし(それぞれの暮らしを二者間相互で知ること)」や周囲との「関係」、子どもや関わり手の「内面」の関連性を確認していくことが課題であるとしている。

何らかの「主訴」をもって開始される通級による指導では、その「主訴」が解消されていく過程(「主訴」とされた課題そのものの解消である場合、その課題とされたことが「困った」状態の解消である場合があると思われるが)を上記のような視点から検討していくことは重要なことであろう。

本稿では、あることばの教室で指導を受けていたLDと思われる児童とその通級指導担当者(以下、担当者と略記)を対象として、両者の関係及び、主訴とされた事象と児童及び担当者の関係の変化について報告する。

## II 事例について

### 1 検討に用いた資料

関係や関係の変化の分析に用いた資料は、指導場面のVTR、指導記録(指導を進めながらの内省もメモされているもの)、ケース会議における協議の記録(録音)、指導をめぐる担当者から筆者へあてられたパーソナルなFAXや電子メールである。いずれも分析材料とすることについて(FAX及び電子メールについては執筆時において)承諾を得ている。

児童の表現(行動・発話)の変化については、指導経過の各時期に対応するトピックスの場面のうち約10分間を抽出し、トランスクリプトを作成し、後述する発話機能からみたカテゴリーに分けて検討する。

## 2 事例対象児及び通級指導担当者

### (1) 対象児

対象となった児童は、A小学校のことばの教室に他校(指導開始直前に他県から転入)より通級することとなった4年生男児である。

### (2) 通級指導担当者

担当者は、この教育に就いて10年近い経験をもち、研修を重ねている中堅の教師であった。なお、指導は、A小学校のことばの教室において、週に1回、1時間の個別指導と隔週の小集団指導から構成された。

## 3 主訴とされたことについて

### (1) 主訴

保護者から、「うまく言葉が繋がらない(出てこない)」こと、「文字の読み書きがすらすらできない」ことが主訴とされた。なお、本稿では前者の問題を中心に報告する。

### (2) 主訴についての担当者の見方

ことばの教室に初めて入室した時のB児は、穏やかで人の良さそうな印象であった。いろいろと尋ねてみるが、ぼつん、ぼつんと単語で答えはするが、自信がないせいか文末が曖昧に消えてしまい、言いたいことがわかりにくいことが少なくなかった。「(質問が)わかっているようなのに、適切な言葉が出てこない」ようにも見えた。

さらにやりとりを続けていくと以下のようなようであった。

・単語で聞かれたことに答えることが多い。2語以上連ねて表現することもあるが、自信がないためか途中で不明瞭になってしまうことが多く、完全に言い終わらないでやめてしまうことも少なくない。

・名詞が思い出せない時は用途などで、動詞が思い出せない時は「こうやって」に動作で代用して表現する。友達や他の教師の名前が出てこないことも比較的よく見られる。

・なかなか適当な語が表出できない時に、表出するまでに何らかの方略が必要な場合(想起できている一部の音を手がかりに思い出される時、関連の動作を繰り返しながら表出できる時の2通り)、既に想起できているものの自信がなくて表出にまで至っていない時で、担当者の承認や肯定によって表出される時の3通りが観察された。

担当者は、言語性の学習障害を疑い、WISC-R、K

—ABC, ITPA言語学習能力発達検査を実施してみた。知的には、一般的にみると境界域から通常域の数値を示しているが、動作性や同時処理、視覚—運動面が高く、言語性、継次処理、聴覚—音声回路の方が低い。絵の類推のような視覚による推論では年齢相当以上の数値を得ていた。各下位検査における回答内容をみると、いずれも単語から2語文の範囲で回答しており、正確な説明になっていなかったため、得点が低くなるが多かった。また、B児の日常経験から離れた語、抽象的な語については正解になっていないが多かった。

B児のコミュニケーションの様子や検査等から、具体的な体験や視覚的に間接体験されたことは、音韻以外に手がかりとなるものが比較的具体的で明瞭であるため理解や想起がしやすいが、このような体験から離れるにしたがって、手がかりの具体性や明瞭さが低くなるため、理解や想起がしにくい状況にあることが予想された。さらにこうしたことから、コミュニケーションに対する自信のなさが生じていると考えられた。

### (3) 担当者の考えた指導の目標と内容

指導を開始するにあたって、担当者はキーワードとなる語句を強調したり、できる限り聴覚以外の情報(動作、具体物、書くこと等)も補助的に用いながら、①理解しにくい時に、諦めずに粘り強くコミュニケーションを継続しようとする。②相手に理解してもらえるように、自らの語彙や表現手段を多様に活用しながら表現しようとする。

さらに、こうした指導とともに、③コミュニケーション場面において否定的な自己概念を育てないようにすることを重視していこうと考えた。

そのために、まずことばの教室においては、B児にとって印象深い体験を話題としたトピックス(担当者も共通の知識をもっているか、内容が予測しやすいもの)を選択し、B児の理解が曖昧で自信のない時の感情を代弁しつつ、より理解を確かなものに近づけたり、B児の伝えたいだろうことを解釈しながら確認していったりすることにした。

## 3 経過の概略

### (1) 経過を振り返るにあたって

指導をめぐる関係の変化、B児の変化について概略する。経過を分析する資料は、Iで述べた通り、指導記録等から経過上の事実とともに、その事実に関する内省・省察、B児の表現の変化を抽出した。

### (2) 表現の変化を比較する観点

表現の変化については、まず担当者とB児の間でなされたやりとりのビデオからトランスクリプトを作成した。その後、それぞれの発話の機能について検討した。

具体的な機能としては、まず「終結」「展開」に分けた。

「終結」は、相手の発話に対して曖昧な返事か、必要最小限の答えをするのみで、次に続ける意図を認められないもの、「展開」は、相手の発話を受けて、さらに新しい情報を加えたり、話題を深めたりするか、あるいは自発され、その後の展開を期待する意図の認められるものとした。

「終結」「展開」それぞれについて、さらに表1に示す通り4カテゴリーずつに分類した。

なお、指導開始初期の様子から、B児については発話末のトーンダウン(発話末の声が小さくなり、担当者に十分には聞き取れなくなってしまう様子)の変化、発話の長さという観点からも検討している。

表1 発話機能のカテゴリー

終結(必要最小限の回答で続ける意図のないもの)	展開(新たな情報や会話を深めることで継続)
・曖昧 曖昧な反応 無答	・新情報提示 求められた情報以外も提示・自発
・賛否 YES/NOの表明のみ	・要請 相手の発話への明確化・修正の要請
・情報提示 求められた情報のみ回答	・確認 相手の発話の復唱、解釈して確認
・その他 終結のうち上記以外の答え	・その他 展開のうち上記に該当しない

表2 指導の経過/内省及び省察/児童の表現の変容

	指導の経過	内省・省察	表現の変化 等
第	会話の中でB児がぼつり、ぼつりと断片的に話すため、伝えたい内容がつかめない(5/25)	○指導時の感情に関する表現 ・言いたいことを伝える時の苦勞を減らせないだろうか ↓ ↑	○単語中心の応答や発話末の曖昧さや不明瞭なトーンダウンが多い

<p>1 期</p> <p>テレビ番組で見たことの再現をしようと言うが、細部がよく伝わらず実行に手間取る (6/24)</p> <p>「おれ、忘れんぼだから…」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(会話が) <u>なめらかにならない</u></li> <li>・こういう会話が<u>続くと、すっきりしない</u></li> <li>・はつきり話さないで、何を言っているかわからないまま進んでいる。<u>内心いらついで進めている</u>、「どうしたら<u>楽に話せるか</u>」</li> <li>・このままではいけない、何らかの力をつけなければ…という気持ちがつのるばかり。</li> <li>・私が思っている文型に当てはめようとすると、あの子は苦しいんですね</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○イメージが不明確になった時や、Tの意図がよくつかめなかった時は、曖昧な顔みや首振り、視線のさまよい</li> <li>・以前は「わからない」で引いてしまったが、今は代弁して埋めていくとなんとか続く</li> </ul>
<p>第 2 期</p> <p>エピソード① カブトムシの話題で身振り動作で確認し合う実感 (7/18) ↓ &lt;ワープロ導入&gt; ・話の終結や転換を、タッチペンの操作で画面を変えることにより、主導権を握る</p> <p>エピソード② 興味を示していた「今日の出来事」「今日の健康法」で、思いも寄らぬ問いかけ：「何で、戦争？」 (10/19)</p> <p>・学級での様子の確認</p> <p>カレー作りの手順の絵を4つに分けて描かせようとするが、全てを一コマに描く (11/26)</p> <p>12/ 3：「俺、(ワープロ)慣れた？」 同日のビデオを振り返る (12/ 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまで意図して身振りを使っていたが、<u>思わず「つられて」</u>返してしまったが、ストレートに伝わった感覚。 ※以降、身振りのやりとりに対して、担当者の感じる違和感がなくなる</li> <li>○相互の内面を洞察する表現が増える</li> <li>・私もつまらなかつたけど、二人の中で完結させて次に行きたいという気持ちがあつて…(ビデオを見ていて)しつこいなと思った。</li> <li>・ずれているんじゃないかと思いつつ深みにはまって、自信のないまま進んでいる。<u>彼も困っているだろうな…</u>。</li> <li>・彼は「<u>なんでこの先生、とんちんかんなことばかり言うんだろう</u>」と思つているかもしれない。</li> <li>・苦しいと言つてた時の気持ちがかつたから、これ以上つっこみませんでした。</li> <li>・クラスの中では、言葉は少なくとも動作や表情でコミュニケーションをしていて、日常は、結構楽なところもあるのかな…</li> <li>・<u>B児の中に浮かぶイメージがすつとわかつた気がした。</u></li> <li>○B児の内面の表出の肯定</li> <li>・たくさん話すわけではないが、ワープロの画面を見ている目がすごく明るくて、…期待感で…私は、ただ練習しているみたいだな、と思つていながら取り組んでいて、その時は気づかなかつたけど、一瞬一瞬いい顔をしている。</li> <li>・操作を失敗するといろいろな動作をして、またできると、動作を交えて「やったー」って声を出す。本当に<u>豊かな表現していたんだな</u>、普通の子つてこんなにも出せないんじゃないかと、ビデオ見て改めて思つた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○身振りによる「確認」の初出 (実際に頻度が同調に向かう)</li> <li>○行動によって結果的に会話の終結、転換を主導 ↓ ・「終わりにしよう」の宣言</li> <li>○音声言語による「確認」や「要請」が出てくる ・「何で戦争？」</li> </ul>

<p>第3期</p>	<p>ことばの教室で開くお楽しみ会のクイズを作ってきたと依頼したら、本当に全部書いて作ってきた (12/5)</p> <p style="text-align: center;">↓                    ↓</p> <p>ワープロで問題文作成 (12/14,17)</p> <p>エピソード③ グループ指導時、お楽しみ会の準備で自分の企画したクイズを他児に説明。仕切っている (12/18)</p> <p>お楽しみ会の終わりの言葉で、予定外の言葉を入れて挨拶 (12/22)</p> <p>個別指導で (1/17)</p>	<p>○関係の変化の実感</p> <p>・B児からどんどん言葉が戻ってくる！<u>B児も楽しそうだし、私も楽しい。</u></p> <p>・最初、私が聞いて、ちょっと説明に不安があったのに、通じている！</p> <p>・自信をもって、明瞭に話している。</p> <p>・途中で間が空く。吃音の子の言葉を待っていたような気持ち。でも、待っていると自分で言葉を選んで挨拶した。</p> <p>・彼の言いたいこと、言おうとしていることがわかる！<u>わかる自分にもびっくり。言葉じゃなくても、すごく楽しい。ずっと話していたいと思った。</u></p>	<p>○文末の曖昧さやトーンダウンの減少</p> <p>○「展開」の増加 新情報付加 要請 (明確化・修正) 確認 (単純・解釈)</p>
<p>翌年度</p>			<p>○確認の一層の増加</p> <p>○使用する格助詞の広がりや頻度の増加</p> <p>○発話長の増加</p>

### (3) 担当者とB児との関係

表2に示されたB児とのエピソード、担当者の内省や省察の記録等から、担当者とB児との関係の変化について以下に述べる。なお、「」を付した部分は、担当者の内省や省察に用いられた表現であることを示す。

#### 第1期

この時期の担当者は、B児の「苦勞」を前提としながら、「B児の表現を尊重」し、身振りや筆記等で補い、彼の中にあるものを解釈しようと考えていた。また、それをB児と確認しながら分かり合えていく実感をもてるようにという意図をもっていた。しかし一方、実際の指導では、「わからないまま」の会話にもどかしい思いをし、つい「いらついで進めて」しまう。そして、その原因をB児が「はっきり話さない」ことにあると見てしまい、「(B児が) 楽に話せる」ようにと願っていた。

指導を重ねるにつれて、次の省察のようにこうした見方とともに、指導に対する迷いが強くなっている。

**省察：**これではいけないという気持ちがつるばかり。何らかの力をつけなければ、という思いが常にある。どうすれば (言葉が) 出るのか、片っ端からやってみようとか

苦しめた。…本当にこんなことをしてよいのか。

#### 第2期

いくつかのエピソードやビデオでの振り返りを通して関係が動いてきた時期である。担当者とB児双方の内面に關する洞察がみられるようになる。

##### エピソード1

国語の教科書に出てきたトンボの話をめくって、図書室に關連の本を探しにいった。B児の「カブトムシって (両手を頭の上に伸ばし、挟む身振りながら) これ？」という問いに、担当者が「違よよ。(片手を鼻から上に向けて伸ばして) これ」と答えた時があった。担当者は、これまで意図的に身振りを多く使ってきたが、この時は、B児の身振りに「つられて思わず身振りで返してしまった」感覚、またB児に「ストレートに伝わった感覚」を体験した。

虫は、B児の好きなものであった (この体験を学級担任に伝えたところ、ちょうどその直前に、団子虫をいくつも容器に入れて大切そうに持ち歩いていたことがわかった)。

これ以降、身振りでのやりとりが「自然に」感じるが増えたと言う (実際には、必ずしも身振り自体の頻度が



増えているのではなく、頻度は減少している。しかし、B児と担当者の使用する身振りの頻度差が僅かとなった)。後に、絵を描きながらの会話においても、B児のイメージが「すっとわかった」体験もみられている。

### エピソード2

使用していたワープロの機能の一つとして、起動させると自動的に「今日の言葉」「今日の出来事」「今日の健康法」などがメニュー画面に表示され、目に留まった部分を選択して、自然と二人でそれを声に出して読みあげることが日課となってきた。

ある時、担当者が「大人向けの難しい内容（歴史や時事など）だから」と読みはするものの、それ以上は特に取り上げることなく次に進めようとする、湾岸戦争という語に出会い、「なんで戦争？」とB児から「思いも寄らぬ」問いかけがある。

また、B児からの発信に、今度は担当者が問いかけ返すと、B児がタッチペンで画面を切り替えることで、結果的にその話題が終結されるなど、いつしかB児のペースでこの場面が進んでいくようになった。

「会話」に行き詰まりを感じていたことや、書字読字の問題からワープロが教室に置かれた。B児が「やりたい」と言ったことから、試みにワープロの操作を何回かにわたって学んだ時期であった。

**省察：**「会話をしていて一番困るのは、この子と思っていることが違うんじゃないかな、ずれているんじゃないかな、とどこかで感じつつ進めてしまっていること。そうして深みにはまって、自信のないまま進めている気がする」「(B児も) すれ違って困っているだろうな…」「はっきりさせようという介入で、よりわからなくさせている」

### ビデオによる振り返り

ケース会議の中で、上記の話題が出たため、その時のビデオを、もう一度、今度はB児の動作や身振り、表情により注目して見てみたらどうか、という提案を受けて担当者が見直してみた。

**省察：**この頃の指導場面をビデオで見直した。その表情、視線などから「なんて豊かな表現をしているんだろう」と思えた。また、「(担当者自身は) 言葉なしで、こんなに表現できないな」と思えた。以前は「わかるんだけど、今の話し方で相手に伝わるのか?」「言葉で自己表現できな

い子・表現しきれない子」というネガティブな受け取り方だったが、「言葉以外でもこんなに豊かに表現できる」ということに、素直に「すごい」と思えた。

### 第3期

### エピソード3

ことばの教室の児童全員が集うお楽しみ会のゲームをB児がワープロを使って企画・準備をした。進め方を年下の子に「つたない表現」ながら「すごく積極的」に係わる様子が見られた。うまく伝わらなくても「諦めずに」その子のそばに行き話しかけ、手や身体に触れながら「伝えよう」とし、さらにわからないでいる様子に対して、腕をとって指さすように促していた。教師がルールの説明を促すと、『わからない』『忘れた』と言いながらも「本当にギブアップではない」ように感じられ、説明の最初の部分を言うと、続きをB児なりの言葉で説明し始めた。一方、説明される児童も、B児の伝えようとする内容をテレビで見ていたこともあって、B児の表現を「キーワードにして」「ぱっとわかる」ようであった。

**省察：**「B児の理解もこういうふうなのだ」「こういうわかり方だと細部までは正確ではなかったり勘違いがあって混乱することもあるけれど、みんな何とか修正してわかり合っていくんだと思う」と思えた。

B児は、自分の言う単語が正確かどうか不安であることから発語が不明瞭になり、それを教師が聞き誤ったり「勝手に主導権を握って自分だけが思っている方向に進んでしまう」…(中略)、そのたびに、B児は戸惑いながら、教師に合わせて一生懸命つきあってくれている。教師自身もB児のイメージをわかりたいと努力はしてきたが、B児にとっても「大変な努力で、的はずれなことをいう先生に合わせてくれて」いたんだと思う。

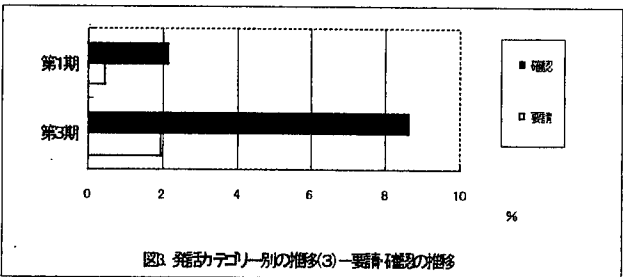
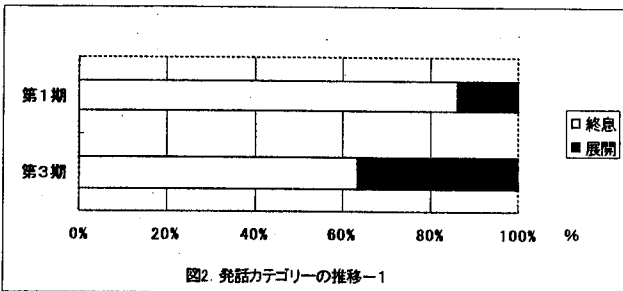
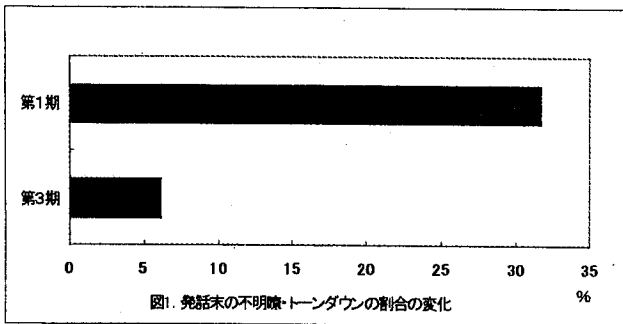
担当者は、会話を進めている最中のそんなお互いの感情がわかってきたように思える。B児の「言いたいこと、言おうとしていることが(自分でもびっくりするくらいに)わかる」ようになったと感じている。会話が「すごく楽しく、ずっと話していたい」と思えた。

B児と他児との関係を観察できたことから、担当者とB児との関係やB児の内面について、さらに洞察が深まっている。上記の省察の最後に示されたように、「会話の滞り」を感じるということが解消されている様子が窺われる。

#### (4) 表現の変容

表2に基づき、第1期、第3期になされたB児の直接的体験をめぐる会話における、全体の発話数に対する割合を比較した(第2期は、進行中の課題に関して操作しながらという条件での会話であるために、比較から除いた)。

担当者は一貫して、解釈した上での確認が多い。第1期においては、明確化や修正等の要請が多かった。



また、B児の発話の主な変化は以下の通りであった。

- ・担当者から明確化等の要請を受けての曖昧な顔きや首振りなどの反応や、発話末のトーンダウンによる不明瞭が減少する。発話末まではっきり表明するようになる(図1)。
- ・担当者の発話に対する最低必要限の応答のみである「終結」が減少し、B児の応答からさらに次の担当者の発話を導くことを期待する「展開」が増加する(図2)。
- ・「展開」のうち、明確化や修正を担当者に求める「要請」や担当者の使用した語の確認(確認)及び、担当者の発話からB児が解釈した担当者の意図の確認(解釈確認)が増加する(図3)。

なお、第3期を経て、次年度にはさらに確認等が増える

とともに、発話長が長くなり、使用される助詞の種類や頻度が増してきている。

### III 考察

#### 1 「主訴」との関係をも動かしたものの

##### (1) 初期の関係

経過に述べたように、主訴とされた「会話の滞り」を指導の中で体験しながら、その原因を担当者は、B児の音声言語の問題のみに帰してしまい、B児にとっては、その問題が、担当者の内面で期待されているはずの正解を表出できるか否かという問題となっていたと考えられる。

「何らかの力をつけなければ」と指導を重ねるが、担当者が期待するような「(楽な)会話」は実現されにくく、そこで交わされる「会話」に不全感や葛藤を感じ続けていた。B児に願った「楽に」という状態は、むしろ担当者自身の「いらついで」しまう(=「楽ではない」)気持ちからB児に投影されたものであったかもしれない。

##### (2) 関係の動く契機となったこと

###### ①異なる関係で過ごすエピソード

会話の滞りに対する不全感をB児の問題とすることから生じた、膠着した広がりにくい関係状況が動き始めた契機は、カブトムシやワープロのエピソード、ビデオによる振り返り等であった。

エピソードは、いずれも担当者が偶然に指導意図から離れた時に、B児の発想に自然につきあっていったことから生まれている。B児とのコミュニケーションが、担当者の期待している表現に向かったかどうかという閉じた二者関係ではなく、二者間にB児の生活や興味につながる物が持ち込まれ、これまでとは異なる関係の中で展開されることとなった。B児の日常の感覚に結びついた物(好きなこと、興味のあること)が関係の中におかれたことで、共有できる世界が広がりやすくなったのであろうが、これまでとは異なる関係の中で、B児の過ごし方が変わり、担当者にはB児の異なる側面が見えたのだと考えられる。

音声言語に対する指導を一端棚上げした関係が生まれたことから、結果的には、担当者が音声言語への指導効果として期待してきた面に会った時期であった。

###### ②異なる視点を提供するケース会議とビデオの振り返り

ケース会議やビデオによる振り返りは、それまでの担当者自身の視点とは異なる他者の視点(ビデオでは、関わっているその時とは異なる観察者としての視点)を持ち込むことで、関わり手である自らの解釈や、視点が異なったゆえに見えなかった事実気づく契機となったのであろう。

この時期の省察では、その時々との関係に対する担当者の感情など担当者自身の内面とともに、B児から見た事象や

B児から見た担当者に対する解釈が増えてきている。

これは、単にB児の視点で見るということではなく、B児の視点からみるウェイトが以前より大きくなり、自己の視点とB児の視点を行き来しやすくなったのであろう。担当者とはB児のコミュニケーションを省察し、B児だけが担当者の期待するところに近づくのではなく、担当者がB児と同じ見方になってしまうのでもなく、相互に近づき合う関係へと変わってきたのではないだろうか。

### ③実感するエピソード

第2期には、B児の内面を省察し、B児の変化を感じながらも、まだ、第1期同様「このままでいいのだろうか…」という思いに担当者が揺れてもいる時期であった。

この後、関係が安定したと思われるのは、お楽しみ会のエピソード以後である。このエピソードは、B児と他児との関わりを観察したものであった。ここで担当者は、B児の音声言語が「正解」ではなくても、B児自身の動作や身振り、行動と、それらへの他児による確認や解釈でコミュニケーションが順調に進んでいく様を見ている。その後、担当者自身もことばの教室において会話を進める中で、「すっとわかる」ことを実感している。第2期において、身振りによって体感した「ストレートに伝わった」感じと同様の感覚ではなかっただろうか。

## (3) 関係の変化と会話の変化

### ①第1期：「正解」を「求める－求められる」の中での閉じた関係／曖昧なまま終息する応答

「正解」を求められ、それに添うことのできない広がりがない音声言語の会話を求められ膠着した時期であった。担当者からB児へは明確化の要請が多く、B児は曖昧な応答や最小限の返事をするのが大半であった。担当者は後に、この時期を「ただす」感じであったと述べている。

### ②第2期：「正解」だけを求められていない開いた関係／行動による自発・身振り等による確認－担当者の受容

焦点化されて来なかった身振りのレベルでの通じ合う関係（B児からの確認－担当者の受容）が生じた。担当者的内省にもみられる通り、この関係は意図されて生まれたのではなく、自然と引き出されてきたかのようであった。

担当者が図書室で体験した感覚は、担当者的想定する構文や語で応答するという、これまでのような「正解」を求められる関係ではなく、むしろ、B児の好きなことをめぐる指導意図のない関係の中で生まれた。それは、B児からの自発が増えてきたことに、呼応するように「自然に」引き出されてきたものではなかっただろうか。動作での確認は、音声言語を想起するための補助手段ではなく、B児にとっては、分かり合うための重要な手段の一つであった。

ワープロを用いての関係も、B児発の行動（会話の終結

や転換の決定を知らせるもの）を増やし、担当者がB児の意図を「ただす」のではなく、より解釈、確認する姿勢を呼ぶことにつながったと考えられる。

### ③第3期：二者の解釈を重ね合い、近づけ合う関係／音声言語での自発・身振り等による確認－受容の増加

第2期にみられた身振り等でのB児から担当者への発信が音声言語にも広がり、確認、解釈確認や明確化、修正の要請が増えてきた時期である。

担当者的発言を受けて、自らの解釈を確認したり、より明確化を求める等の発話は、曖昧なままにせず、話者の意図を自らのうちにより確かに取り込み、自らの考えと重ね合わせていこうとする姿勢の表れであろうと思われる。

## IV おわりに

いくつかのエピソード等を契機として、B児と担当者との関係（担当者からみたB児とのコミュニケーション、B児からみた担当者とのコミュニケーション）を再解釈したり、B児と担当者との関係に生活につながるものを持ち込んだりすることにより、二者の関係が広がっていった。

また、省察が繰り返されることによって、「主訴とされたこと」の意味が、B児にとってという視点からも解釈し直すことが可能となっていた。

その過程において、関係の変化によって「自然に」生じた第2期の身振りや動作のレベルでの確認と受容の関係が、その後のエピソードや省察を経ながら、第3期に音声言語のレベルにも広がっていったように思われる。

第3期には、「主訴」とされていた「会話の滞り」が感じられなくなっていた。発話長や使われている語彙や構文が大きく変化したとは思われず、むしろB児にとって、「B児の表現」で、コミュニケーションの場に能動的に臨みやすくなったものと思われる。担当者的内面をより確認したり、両者の内面を一層近づけていくために「B児のことば」が使われ、使われることでさらに両者の間に共通の意味や新たな意味を生んでいったということであり、「使われて伸びていくこと」（松村 1999）であったように思われる。

ここでは、ことばの教室での変容のみをみたが、家庭や学級等の生活の場における変容、その後の発話長や構文力の向上との関連についても、検討していく必要がある。

本稿は千葉県特殊教育センター研究紀要（1999,2000）で報告した事例の一部を加筆修正致しました。

### <文献>

牧野泰美・松村勘由（2001）コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題－言語障害教育の分野を中心にして－ 国立特殊教育総合研究所研究紀要第

28巻 p.67-75

千葉県特殊教育センター（1996～1998） 研究紀要（言語障害教育） 第81集～第84集

松村勸由（1999） 言語障害教育の課題と展望－新学習指導要領の趣旨を踏まえて－ 千葉特殊教育「特殊教育センター創立30周年記念号」（102・103号）

# うまくいかないと感じるとき

安部 満明

(松江市立古江小学校)

## 1 はじめに

通級指導教室(ことばの教室)はその設立当初から現在に至るまで「個に応じる」「個々のニーズに応じる」という最近の教育で言われることを行ってきたことによるところが大きい。

一方で、個別という形態であるためにかかわり手としての教師のあり方が子どもとのかかわりに与える影響も大きい。加えて通級指導教室では、個別指導を週に1、2回行うというケースが多いため、そこでは教える、教えられるという関係が強くなり、日常的な「暮らし」とはかけ離れた存在になることが多い。(松原, 原, 安部, 2000)<sup>1)</sup>

こうしたことから、筆者は通級指導教室で子どもとのかかわる中で問題とされることをその子どもの「暮らし」から生じ「暮らし」に帰結していくものとしてとらえ、そこから個々の子どもたちへのかかわりのあり方を考えようとしてきた。ここで言う「暮らし」とは子どもの存在を周りの人、物、事柄との様々な関係によって構築されてきたものとしてとらえていこうするものである。言い換えれば、かかわろうとする子どもを独立した存在ではなく、周りの人からの見方、思いを取り込んでいきながら、自分を形成してきたものとして考えようということである。このような子どもへのとらえ方をすれば子どもとの通級指導教室でのかかわりが、子どもと周囲との関係により影響を及ぼし、その子の自分らしさを高める、発揮することができるようになっていくと考えている。

しかし、実際に日々子どもとのかかわっていく時、かかわり手である自分自身が関係の障害を感じたり、日常的な「暮らし」からかけ離れたものになってしまうことがある。これは子どもとその周囲の人のありようが一人一人違い、それぞれとの関係も出会うたびに変化していつていることを考えれば当然のことと言えるが、このような状況を改善しようとするれば、かかわり手である自分自身の内面を振り返り、その見方を検討していくことが有効であることは多くの研究の成果として示されている。

筆者はこれまで、自分自身の内面を振り返り、その見方を検討していこうとする際、かかわりにくい、通じにくいといった関係の障害を関係の不成立という観点から見て、関係が成立するまでの変化、関係の成立過程を自らの見方の変化から見いだしていこうとしてきた。しかし、関係が成立して後も、日々子ども自身、子どもと周りの人、物、

事柄との関係は変化している。その変化によって再び関係の障害が起きることがある。こうしたときある一定の成果をみたときの自らの見方を参考にしつつ自分自身の見方をさらに変えていくことになる。このことから、関係の障害は不成立の状態をさすのではなく、日々変化する関係のありようの中に現れるものであると言える。したがって、本稿では関わり手である自分自身の見方に基づく子どもとの関係の変容過程を振り返り、通級指導教室でのかかわりの中で関係の障害を引き起こす要因となることを今年度の事例をもとにさぐっていきたいと考えている。

大石(1996)<sup>2)</sup>は、正常な関係の成立過程の検討は、その裏返しとしての「異常」を強調する結果となってきたとして、「関係の成立」ではなく「関係障害とその臨床」のモデルとなりうる理論の確立を目指し、かかわり手の内面に生じる見方の問題を検討し、その障害の類型化のモデルを示している。

以下はその抜粋である。

コミュニケーション障害構造類型と改善方策 表1

タイプ	障害名	主な改善方策
A-I	自己疎外	世界の再観察
A-II	問題としてみる関係	解釈の変更(子ども)
A-III	パターンの固定	生活意識
B-I	他者との関係希薄	世界の再観察(人)
B-II	他者からの悪影響	解釈の変更(対他者)
B-III	他者とのパターン固定	生活意識
C-I	物との共有希薄	世界の再観察(物, 事象)
C-II	事物の悪影響	解釈の変更(物, 事象)
C-III	物とのパターンの固定	生活意識

表2

### 【各類型の障害構造】

- ①かかわり手の自己疎外からくる関係障害
- ②かかわり手と対象児が問題として見合うことからくる関係障害
- ③対象児とのコミュニケーション行動のパターン化という状態
- ④かかわり手の内面に対象児との関係づけが見られないために生じる関係障害
- ⑤かかわり手が他者から影響を受ける結果、対象児との間が困った状態になるという関係障害
- ⑥かかわり手の見方の中で、子どもとの関係に他者が存在しているが、その関係に広がりがないことから生じる関係障害
- ⑦周囲の物や事象についての共有がないために生じる関係障害
- ⑧かかわり手の見方の中で対象児と物、事象との関係がうまく

いかなることから生じる関係障害  
 ◎かかわり手の見方の中で、対象児と特定の事象の間に共有が成立するが、生活世界への広がりが見られない。

表3

【関係改善の方策】	
○他者の再観察 かかわり手がその内面世界の「他者」を再観察する事によって、関係改善が可能と考えられる場合	
○事物の再観察 かかわり手がその内面世界の「事物」を再観察する事によって、関係改善が可能と考えられる場合 ・通常子どもを見ている場所ではなく、異なった場所で子どもを見る事によって、物や事象との関係を見直す。 ・子どもの視線の中に映じている物や事象を知り、そこにかかわる方法を考えること	
○再解釈 かかわり手が状況を再解釈する事によって関係改善が可能と考えられる場合	
○生活意識 かかわり手の生活意識を強調する事によって関係改善が可能と考えられる場合 ・対象児や周囲の事物との関係を暮らしの流れにおく方法 ・生活の場の構成を考える	

※表1～3は筆者による

## 2 事例

### (1) 担当者(事例では私)について

通級指導教室(言語・難聴)の経験は15年、通常の学級の経験は1年。12年度までの9年間担当者3名の通級指導教室で勤務。13年度から新設、担当者1名の学校に転勤。

### (2) マコちゃん(仮名)とのかかわり

小学校1年生男児(校内通級)。幼稚園年長の11月から通級(前任校)する。「発音がはっきりしない」という在籍園からの紹介で通級することとなった。発音には[サ行]の置換等が見られたが、全体的な発達の面が気になったので、発音の指導は行ってこなかった。今年度は週2回、学級の国語の時間に通級することにした。保護者は同伴していない。

#### ○4月頃の見方(まなざし)

担当者→ マコちゃん	学級でどう過ごしているのかを見ると、自分の思いが先行しているので友だちとの関係が心配。孤立しなければいいが。
担任	マコちゃんをあまり否定的に見ていないと感じた。
保護者	マコちゃんの「できない」姿を見る目がどうなっていくのが気になる。「まあ、楽しくやってくれれば」ということばの中にどんな気持ちがあるのか不安。
担任→ マコちゃん	話は聞き取れないときもあるが、にこにこしてやっているのでそんなに心配

保護者 担当者	していない。他に気になる人はいっぱいいるので・・・ 兄を担任していたが、ほんわかした人なのでつきあいやすい(母親) マコちゃんのどんなところにアプローチしてくれるのかわからない。
保護者→ マコちゃん 担任 担当者	幼いところが心配だが、彼なりの姿で楽しくやってくれれば安心 不明 マコちゃんを学級の他の子ども以上に見てくれる存在として認識しながら、ことばの面を何とかしてくれる存在として考えている。

4月から通級でのかかわりを始めたが、かかわる回数が増えると入学前とはマコちゃんへの見方が違うものとなっていった。教室開設当初は物がほとんどなく、あったのはボードゲームが2種類、プラレール、おもちゃの綿菓子器ぐらいで、ボードゲームのなかのひとつは幼稚園の頃に好んでやっていたゲームと同じような物だったが、あまりいい反応はなかった。綿菓子を作っても、やり始めてすぐ「できん」「やって」「わからん」と言ってやろうしない事が多く、かと思えば「できないことを自分でする」と言ってみたりで、かかわりにくい印象をもちはじめていた。6月頃には備品が少しずつそろってきたが、マコちゃんの反応はほとんど変わらなかった。

この頃のマコちゃんは、私には何をしてもすぐに投げ出すやる気のない子として映っていた。特にその象徴として「できん」「わからん」「やって」ということばがどういう時に出るのかを考えていた。幼稚園の頃にはそんな姿は見られなかったのに、今年に入ってこの状態になるということから見れば入学後の学級での様子にあるのではないかと考えたりした。しかし、休憩時間などに見かけるマコちゃんの姿はとても楽しそうに6年生に遊んでもらっていたり、学級の子ともと過ごしていたりして、学級での姿には問題を感じなかった。

そこで、もう一度私自身のマコちゃんへの見方を見直してみることにした。

・困っているのは私自身でマコちゃんは何も困っていないが、私がかかわりを楽しめていない。

・マコちゃんの「できん」「わからん」「やって」ということばを受け入れることができないのは私自身の中に「活動するのは子ども」という気持ちがあったからではないか。

・マコちゃんに対して高いレベルを知らないうちに求めていたのではないか。

・マコちゃんが好きなことはたくさんあるが、特に妹への思い入れが強い。(通級で作った物など妹に持って帰ってあげると言うことがよくあった)

2学期からはマコちゃんと一緒に楽しむためにまずやり

たいことを決めて、それにそってやることにした。次の活動に移るタイミングはマコちゃんに任せ、違うことをすると言えばそれにそって行い、時間が余れば、また二人で次のことを考える。という方法でかかわってみた。

かかわる内容よりも私の見方を変えたことにより、「できん」「わからん」「やって」ということばがほとんど聞かれなくなっていた。また、下記のように自分で思っていた活動をするということも見られるようになってきた。

インターネットで絵をダウンロードして楽しむ。ピカチュウの紙相撲をダウンロードしてその後印刷し、切りだして遊ぶ。余った紙で絵を描き始めたので、自分で紙相撲を作り始めたのかな?と思ったら、ただの絵だった。それにしてもここで自発的に絵を描くということをしたことがなかったので、少し驚く。(10月1日の記録)

指導日ではないが、担任から情報をもらう。算数ができなくて泣き出したらしい。担任は、おはじきを使えばできるのにそれをやろうとしなかったり、隣の子どもの答えを写そうとしたりする態度が気になる様子。(10月12日の記録)

マコちゃんとのかかわりに少し安心していた頃、担任からこのような情報をもらった。これをきっかけに、担任、保護者のマコちゃんへのまなざしは微妙に変化していく。

(担任の方はすでに変化していたかもしれない)担任には今の力を具体的に数値で示すことが一番納得してもらえると考えたため、「検査をしてみて今の力を見ることにしましょう」と話した。

検査後には、保護者と担当者で今後の通級指導教室でのかかわりについて、それぞれ話す機会を持った。

○10月頃の見方(まなざし)

担当者→マコちゃん	通級で少しずつかかわりやすくなってきているので、マコちゃんの通級時間に何をしようかと迷うことがなくなっている。
担任	マコちゃんの問題となるところの見方を固定していかないように違った視点で見てほしい。 能力だけを見て、マコちゃんを追い込まないようなかかわりをしてほしいが。
保護者	
担任→マコちゃん	問題を通して見る関係が始まったところ。困った存在としてみている。特に道徳的に許されない行動に対して困っている。
保護者	ゆっくり構えていないで、きちんと家でも対応してほしい。
担当者	学級での問題を解決してもらいたい。

	もっと通級できないのか。
保護者→マコちゃん	できないことを指摘され、何か手を打とうとしている。担任が困った問題をそのまま自分の現実的な問題としてみようとしている。
担任	マコちゃんの問題となる部分で向き合おうとしている。
担当者	通級で何とかしてほしい。でも、楽しく過ごしてくれるように。

能力にかかわって子どもに問題が出てくるとほとんどの場合、担任と保護者が問題を通して見合うことになる。その結果、対象の子どもも問題としてみられることになり、関係の障害が生じてくる。このとき、担当者は問題として見合う関係が膠着しないように関係をとりもつことができるかが大事になってくる。

今回は担任には客観的資料を示しながら話すことで対応を一緒に考えた。検査の結果から見ても今の教科の内容を自力ですることは難しい場合が多いことが予想される。難しい場合は自力でできることを求めずにほとんど答えを教える状態になってもいいぐらいの気持ちでかかわるようにしていくこととした。保護者(母親)との話し合いでは、母親から塾にでも行かそうかという話があったが、できない部分を見るのではなくマコちゃんにできることを無理をさせず、できることをやりながら成長していく姿を見守りましょうという方針とした。

この場合には、私が取り持つ形で今後のかかわりを考えていくことができた。マコちゃんを取り巻く周囲の関係の障害は大きくならずすんだと思えた。

○考察

マコちゃんと私の関係は問題として見合うことによる関係の障害(表2の②)と言える。問題として見るかかわり手である私の見方を再考することによって関係が改善された。また、「周囲の物や事象についての共有がなかった」(表2の⑦)ということから、私とマコちゃんの間に関係の障害が起こっていたのではなかったかと考えられる。マコちゃんが好きな人、物、事を通級でのかかわりに取り込んでいけばこれまでとは違ったかかわりができると考えられる。妹をその対象として見て通級で作った物などを妹に持って帰るなどは何回かしてきたが、もう少しマコちゃんの暮らしから素材を見つけてくる必要があるようである。

また、昨年度はマコちゃんへのかかわりにくさを感じるものがなく、「できん」等のことばを聞くことがなかった。かかわり手と対象児は同じであるが、かかわる場所が昨年度とは違う。昨年度マコちゃんを通った教室(前任校)には、「暮らし」の流れがあり、マコちゃんはその「暮らし」に入ってきてかかわるというかかわりやすさがあった。今年度は新設校で何も無いところからスタートした上に、巡

回指導に多くの時間を割いていたため、「暮らし」の流れがある教室になっていなかった。そのため、かかわりがパターン化し、私自身がかかわりにくさを感じることになったと言える。(表2の③)

学級での教科の時間の様子は表2の⑤および⑧に発展していく可能性がある内容である。これにより、周囲の大人からマコちゃんをはじめすべての対象に向けられるまなざしはそれぞれが変化してきている。このまなざしを整理して、それぞれの関係の障害にならないように働きかけていくことが必要だと思われた。

### (3) ハジくん(仮名)とのかかわり

2年生男児(校内通級)。難聴、所有聴力60dB、週2回2時間、学級の国語の時間に通級。1年生の時は、別の担当者がかかわっていたことと、ほとんど通級してこなかったため、ハジくんと会うのは久しぶりだった。いろいろ情報をもらいたかったため、4月の早い時期に担任、保護者(母親)、私の三者で話し合う機会を設けた。昨年度の学級担任は転勤していたため、この話し合いは私と担任が保護者から情報をもらう場となった。

母親が心配していたことは、算数が苦手家で宿題をやっても苦しんでいるということであった。それ以外は、家の手伝いもよくしてくれるし、いろんな気遣いもしてくれるということだった。私は通級でのかかわりの方針として、学校での暮らしを充実させるために通級すると考えれば、その時間は苦しいものであってはならないこと、苦手な算数はできないことをさせるのではなく、何がどう苦手なのかを見て、できることを楽にできるようなかかわりをしていくことを話した。特に算数については、時間をかけて今学級でやっている内容をそのまますることよりも、できることをやっていく必要性や、暮らしの中の題材に算数はたくさんあることなどを話し、通級でのかかわりについては理解してもらえたと感じていた。しかし、それと同時に母親の算数のできにくさについての強い思いも感じていた。

通級の時間ごとに交わしている連絡帳の記述を読み返すと、数に関することで行った活動のみを書いているが、これは過ごした時間の一部である。家庭からの記述も家でした算数の勉強の様子が書いてある。数回そんな連絡帳のやりとりの後、私が、通級で楽しく過ごした様子について、「あまり家で苦手な事と向き合わず、得意なことを一緒に楽しむことも大事」と書いている。

この時点ですでに私は母親の算数のできにくさへの強い思いを感じ、連絡帳の記述にその影響を受けているが、ハジくんの様子の変化を少しずつ感じてもらえば、できにくさへの思いも変わってくると思っていた。

2学期になり、通級で算数に関することをしているとき

のハジくんが、数を数えても自信なさそうにこちらを伺うような表情をしているのが、気になった。1学期にはそんな表情は見られなかったため、違うかかわりをしていこうと考えた。そんな中連絡帳に次のような記述があった。

先生の勉強のやり方もあると思いますが、親としては国語の授業を抜けて通級に行っているのでもなるべく勉強にしてほしいです。とは言っても息抜きも必要ですよ(9月18日)

2, 3回数に関することをしていないことが続いていることからこういう反応だったと思う。これに対する返事として「このところ算数では今学級でやっている内容ではなく、基本的な力をつけることを目的としたことをやっています。それによって今やっている内容もわかるようになってくれると思います。」ということを書いた。このあとは、ずっとこれまでと変わらない連絡帳でのやりとりが続いた。しかし、この間の母親の思いはどんどん違う方向へ行っていた。その証拠として以下の記録のような出来事が起きることになる。

教室に来るなり「お母さんが、遊びはしちゃだめって言うから」という。手紙を書いてその意に添うよう伝えた。遊んでばかりで一つも勉強していないと思われたようだ。コミュニケーション不足を感じる(子どもを通して伝えられた事に対して)(11月20日の記録)

この後すぐに母親と話す機会を持った。その時には、無駄と思われること(遊びと映ること)は極力しないようにすることを約束した。母親からは指導時間の内容を自由帳に書かせてほしいといわれた。実際に指導場面を見ていないことにより、通級での活動を遊んでいるだけと思っているという誤解や、活動による表情のちがいが伝わりにくかったという反省から、指導時間に見に来てもらうようお願いした。

これ以降何となく私とハジくんの関係がすっかりいなくなってしまう。このかかわりにくさは私の見方の中に生じた内面の変化によることであるが、周囲の人との関係がうまくいかないことにより、私と子どもとの関係も崩れていったため、次のようなことが起こった。

指導が終わり、教室へ帰る前に自由帳を書こうとした。時間が無いからと言っても、「お母さんが書いて帰れといったから」と言ってまだ書こうとする。そこでのすれ違いは母親の意図を聞き違えていた私にあったが、早く教室に帰らないといけない状況でもまだ、お母さんに言われたことをやろうとする姿に愕然とした。(12月11日の記録)



この後、もう一度話し合う機会をすぐに持った。そこではじめて母親の本音が聞けたことにより、私の中にあった「いったい何をどうすれば満足なのか」という疑問も解けた。

話し合う中で出てきた母親の思いは、次の2点に集約されていた。

・家で十分遊んでいるから、通級では勉強だけさせてほしい。

・今の算数の内容なら、自分にも教えることができる。それを通級でやってもらい家でもう一度やりたい。繰り返しせば、できるようになる。

今の勉強をという考えは親の思いとして当然なのだが、この頃のハジくんの算数の状況から見れば、今やっていることが難しいことをわかってもらわないと、ハジくんができないことといつも向き合っていることになり、他のことまで自信をなくすことにもなりかねないことを話した。通級での時間の過ごし方については、苦しいものとして向き合わなければ、個別指導の時間を教科の指導の時間に充てることはできると話した。そのかわりは、一見すると算数だとは思えないことかもしれないが、今できることを楽しんでできるようなかかわりであったり、いままでとは違った数への出会いになるかもしれないので、すぐにはできるようになるということではないことも話した。

#### ○考察

ハジ君とのかかわりでは、かかわり手が他者からの影響を受けて、対象児への見方が対象児の問題に向けたことにより、関係の障害が生じている。(表2の⑤)

ハジくんは算数が苦手だということからかかわりを始めると、子どもの側に肯定的な変化が見られない場合、苦しい物として見合うことになり、今回のような関係の障害が生じる。これを私とハジくんと算数という事物との関係という視点で見ると算数への見方はずいぶん変わってくる。

まず、かかわり手である自分自身の中の算数という概念を再観察してみると、保護者の思いを取り込んだ結果、計算ができるというスキルに見方が偏っていたということがわかる。ハジくんの視線の中にある算数という物を見てそこから関係の改善を考えれば、つまずきはどこにあるのかを見つけようとしたり、算数の中で得意なことを見つけようとしたりといった作業ができる。子どもの好きなことからかかわる方法を考えると、ハジくんの好きなことと算数を関連づけた活動を考えることができそうである。また、かかわる場所を変え、その場所にあった形で算数をするということを考えると、体育館や、家庭科室、理科室などの学校の中で利用できる場所が考えられる。

また、母親との関係では物や、事象の共有がないために関係の障害が生じている。(表2の⑦)

家庭との連携は年度初めに話して以降はコミュニケーションの手段は連絡帳で行ってきた。保護者の「能力」に対する強い思いを感じ、連絡帳に子どもの肯定的な変化を伝えることにかかわりが「能力」に傾倒していかないようにしようとしている。しかし、連絡帳での伝わりにくさが、思いの行き違いを大きくしている。保護者同伴の通級の場合と異なり、子どもの姿を文字で伝えていくと、いい表情をしたときの前後の関係などは、どう書いてもうまく伝わることはない。一方、目の前で子どもの活動の中でそれを見ていけば、ことばで語らなくても伝わることはたくさんあり、見方の変化につながることが多い。

母親との考え方の行き違い(説明不足)を解消するためには、まだ、分かり合えたと感じられない私の印象からすれば、話し合いの機会を設定していかなくてはならないと考えている。そのために来年度の通級時間は放課後にも設定して指導時間をともに過ごすという形をとるなどして、母親と物や事象が共有できるようにしていきたいと考えている。

#### 3 まとめ

今回「コミュニケーション障害構造類型と改善方策」を参考に事例を元に通級指導教室でのかかわりにおいて関係の障害を引き起こす要因を考えようとした。9種類のどれにあてはまるかをすべてについて詳細に考えるという方法ではなく、各類型の障害構造を参考に当てはまることを照らし合わせ、それに伴う改善方法を参考にそれぞれの関係障害について考えた。

その一つとして「能力」とのかかわりが考えられる。「できない」ことを「できる」ようにというかかわり続けていけば関係の障害が生じることは容易に想像できるが、今回の事例のように子どもの周囲の人の見方の中に能力に傾いた見方が存在する場合に、かかわり手である担当者が周囲の思いを取り込んでいくと子どもとの間に関係の障害が生じる可能性がある。「能力」へのかかわり方として、ハジくんのケースで考えたように「能力」を問題として見合う関係ではなく、関係という視点で見るとかかわり手の見方が変化し、苦しいものとして見合わない工夫をかかわりの中に見いだすことができる。

もう一つは、「暮らし」への広がりがないために関係の障害、関係の膠着が起きることが考えられる。大人と子どもが共有できる物が乏しい場合、そこから関係が広がらないということになり、かかわりが行き詰まることが考えられる。筆者が今年度担当している教室は、この環境にあると言える。通級指導教室が高学年の教室の続きにあり、生

活の場に近い環境にする勇気がなかった。マコちゃんの通級指導教室での様子はそんな教室へのサインだったとも考えられる。通級指導教室で私とマコちゃんが共有できる物、事が少ないため、私のかかわりが一方的なものとなり、マコちゃんから「できん」等のことばとしてあらわれたと考えることができる。

また、かかわり手は子どもとのかかわりが生じた時点から、自らの見方の中に対象としての子どもをとりこみ、その見方の中でかかわりを続けていく。そして、時間の経過とともに外的要因に変化が生じてきたり、自らの見方が変化してくる。一人で通級指導教室を担当しているとその変化に気づかないことが多いのではないかということを経験の事例を振り返って感じた。日々子どもとかかわる中で、この類型と改善の方策を手がかりに事例を振り返るとその

作業が非常にやりやすくなると感じた。こう考えると、各類型の障害構造と関係改善の方策は日々の記録を書く際の視点として有効であり、評価の観点として発展できる可能性があると考えられる。

#### 文献

- 1)松原洋司・原広治・安部満明：地域における通級指導教室の役割（2） 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集，332 2000.
- 2)大石益男：臨床場面における関係障害の類型化 -かかわり手の内面世界の分析検討結果からの考察- 島根県立看護短期大学紀要，1996

## 「関係」の中でのことばの指導

山部 祐子

(藤沢市立鵜洋小学校)

「ことばの教室」での指導は、どの子どももほぼ週に1回、60～90分。それをコツコツと重ねていく。毎日授業が行われる学校現場の中では、この程度の頻度と時間というのははさほど重みをもたないもののように解釈されがちである。けれども私たち担当者はその1回の時間にその子に注意を集中し、その子の生活に反映できる援助の方向をさぐっている。子どもたちの主訴は様々だが、どの子どもの指導を考える時にも常に根底にあるのが自分とそれぞれの子どもとの「関係」の在り方である。通常「関係」というと指導の前提としての「信頼関係(レポート)」をつくることのように思われがちである。受容的な態度で接し、ことばの教室での活動に期待や好感をもつようにさせ、子どもの興味・関心を生かす工夫をする。担当者が意図する活動に誘導し、指導の目的に沿うような内容を展開していくための条件のようなものという感がある。しかし時にはそれがスムーズにはいかず、担当者が考えているような指導の展開にはなかなかならないことがある。関係がとりにくく、活動が共有しにくい子ども、指導は成り立っていても、それが着実に子どもの援助につながっているという手応えが感じられない子どももいる。また、子どもと気持ちが通じ合えない、かかわりの充実感が感じられないという悩みをもつこともある。

そのような時、何が足りないのか、自分の接し方のせいなのか、指導の内容が不十分なのかなどと思い悩み、指導の方策をいろいろと試みるのだが、「通じあえない」状況のなかでは容易に答えはみつからない。多くの場合、方策云々というよりも、子どもとのやりとりを思いおこしてみること、その子どもとの関わり方、関係の在り方を考えていくことで見えてくるものがある。自分や子どもの思い、願い、そして子どもをとりまく学校や家庭の人々の様子等々に思いをめぐらす。自分が求めていることは、指導場面でただ共同の行為ができることではなく、その先に進むために、もっと気持ちの共有がある関係、その相手とそれをするのが楽しいと思い、喜びを共有することができる関係、そして次の活動につながる意欲が感じられる関係なのだを感じる。そのような関係の中での活動が展開できたとき、めざしている指導が成立した充実感を得ることができ、そのような関係を常にさぐり、深めていくことが子どもへの援助にとっても不可欠な要素であり、時にはそのすべてにもなると思う。通常の発達をしている子どもたちならば、親しみから信頼となり、そこから関係を深めるのは

難しいことではないのかもしれない。しかしことばの教室で出会う子どもたちは、状況としてそのままでは関係がとりにくいと感じることが多い。発達のしかたが様々であることに加え、通級目的がともすると「困ったところ」「不足しているところ」を直したり補ったりするという感覚になりがちである。本人は存分に自分の活動を展開するつもりで通級して来ている、保護者や指導者はそれぞれの立場から、全くフリーに受容する関係にはなりにくい。「関係が深まらない」「このような関わりではよくない」と感じた時でも指導の立場からの転換の糸口をみつけるまでに時間を要したり、自分一人では悩みのトンネルから抜けられなかったりすることもしばしばである。

次の2事例は、関係がかわるきっかけが得られたことでつき合いがかわり、教室での関わりがその子どもへの援助となったと思われるケースである。

### <Aちゃん>

発達に遅れがある低学年の女子。いつもにこにこしているが、その活動はまとまらず、対象物が移りやすく、とてもつき合いにくさを感じる。その場面ごとには楽しそうな様子だが、継続した関わりや、活動の積み重ねは感じられず、いつも初回時とほぼ同じ状況が展開される。文字や数にはまだ興味を示さない。Aちゃんにとってことばの教室とは、ただ連れられて来て、相手をしてくれる人(私)といくつかの物を次々に替えながら何となく時間を過ごして帰る、といったものであるように見えた。数か月の間目立った変化はなく、Aちゃんとの関係を深める糸口を見いだせないことに私は気持ちが落ち込んでいった。Aちゃんの遅れが重いということ、これまでの生活の中で適切な関わりがなされる機会が少なかったという情報などを考え合わせ、Aちゃんはまだ、まとまった活動をする段階にはないのではないかと思い、このまま通級の場がかかわっていくことに疑問を感じ始めていた。そんな折、Aちゃんの学校に出かけ、通常級での様子を見せてもらった。Aちゃんは私を認めても表情に変化はなく、私がAちゃんから見えない位置に移動した時だけ、首を動かし私を確認していた。授業や給食の時間を先生や友達の手を借りながら何とか過ごしている様子に、ほぼ予想した通りであることを確認した思いで参観を終えたが、その次の指導の日、驚いたことにAちゃんは玄関を入るなり私に飛びついてきて、「せんせー、きたね」「パン、のこした」「がっこう、いく？」

と次々に話しかけてきた。不十分なAちゃんの話すことばの意味が私にはよくわかった。指導室ではそれまでの受け身的な様子から一転して積極的となり、大きな声で笑うようになった。次第に物へのかかわりが遊びとして展開し始め、しばらく後には、家でも同じ遊びを他の物で見立てて遊ぶようになった。

このAちゃんとの経験は、私にはまさに目から鱗が落ちる思いだった。懸命に自分とAちゃんとのつきあいを見つめ、関係の在り方を考えてきたつもりが、結局、つきあえない状況、楽しめない状況をAちゃんの障害のせいにして策が尽きたと思っていたのである。Aちゃんの中に、ことばの教室の存在も私の存在も入っていないということは感じていたのだが、それを打開するためにはもっとAちゃんの生活の中にこちらから入っていくことが必要だったのだと知らされた。実はその時、担任の先生は私が困っているほどにはAちゃんに問題を感じていなかった。知的な遅れには確かに厳しいものがあるが、学校はAちゃんにとってある程度自分の生活の場になっていたであろう、共有できるいくつかの場面が少しずつ先生や数人の友達とはできていたのである。ことばの教室では、その後、自分が興味を感じたゲームを何度も繰り返して行い、初めはただやっているだけの状態だったが、次第にその意味がわかり、内容を楽しみながらするようになった。また、今までしなかった他のものにも興味を持ち始めた。Aちゃんと私は、一緒に喜んだり、がっかりしたり、相手が興味を持ったものに自分も興味をもち、自分の興味も相手に伝えるといった関係ができていった。

### <Bくん>

構音障害が主訴の低学年の男子。幼児期からの訓練で構音はすでに産出可能だが、使い慣れ・般化の段階に入っただけでしばらく経過しているところで出会った。構音指導はふざけたり逃げたりすることが多く、強く指示した時だけ態度を改めて従う。Bくんがやりたい活動とは、構音には関連づけにくいパズルや数あわせなどのゲームなのだが、それを2人でやってもお互いに気持ちの盛り上がりや欠け、深まりのない感じが残る。意欲があって取り組むのではなく、ことばの勉強を避けるために選んでいるだけのように思えた。私の方も「できれば気が向いてやってくれないかな」という下心で構音につながる内容を懲りずに提示していた。本人は「またか」と思っていたらうし、私は「このぐらいなら…」という思いだった。数回、手を替え品を替え試みた後、私は構音にかかわる指導をあきらめた。本人が義務でしか取り組んでないのでは構音の改善は進まないと思われたし、Bくんの時間は私にとって気が重いつまらないものになっていたからである。その思いはその

ままBくんも味わっていると思った。構音のことは少し置いておいて、まず二人でもっと楽しく充実した時間が持てるようにしようと考えた。それからは私にとっても、多分Bくんにとっても「しなければならぬ嫌なこと」から解放されて楽しく、活発なつきあいになっていった。Bくんはことばの教室を楽しみにするようになり、「来週あるよね」「今度は何日？」と自分から確認し、「今度これやるんだから、先生、覚えといてね」と自分で内容を決めて帰るようになった。国語の教科書を出してきて「今やってここやってよ」と読んで私にサービスしてくれることもあった。本当な何をするために来させられた場所か、十分わかっていたのである。構音の方は自然に般化が進んでいき、お母さんと「何だかいつのまにかよくなりましたよね」とささやき合う状態になっていった。

どちらの事例も、ことばの教室では特に珍しいことではなく、関係ができてしまった後で振り返れば、ごくあたりまえのことであるように思う。Aちゃんとの変化は、発達に遅れのあるAちゃんにとっては周りの環境をつかんでそれに合わせて行動することはしにくく、本人の生活に私が入っていったことでAちゃんの中での私の存在がかわった。そこで新しい関係ができ、Aちゃんの持っていた力が発揮されていったということなのだろう。Bくんとの場合は、かかわりを重視したことが結果的に般化も促進したのだと経験的には言いたいところだが、それを証明することはできない。また、当然のことながらいつもそうなるとは限らない。ただ、構音障害を主訴として来る子どもたちとつきあうときは指導を急ぎたい心にブレーキをかけるようにしている。構音指導はその成果が回を追うごとに目に見えやすく、指導者が勝手な満足感にひたれるケースだからだ。ともすると子どもとの関係を深く考えないまま、子どもがよくつきあってくれるのに甘えて構音をさわることの方に気をとられたり、子どもの気持ちが自分と食い違っていることに鈍感な状態で進めてしまったりする。子どもにしてみれば、音がだんだんできていくうれしさや喜びを共に味わいながら取り組んできた相手（指導者）と、そのような経験を共にしていない相手とでは、同じ指導内容であっても取り組む気持ちには差があるにちがいない。その子どもと自分との関係を見つめ、関係をつくり、二人の間に「構音指導」がどう位置づけられるのか確認しながら進めることがいつの場合も必要なのだと思う。

関係をつくり、深め、子どもとの間の何かがかかわること、お互いの思いが通じやすくなることは、子どもがより生活しやすいように援助することにつながる。コミュニケーション障害を主訴とする子どもに限らず、どの子どもにも共通している。それは子どもとのかかわりを展開してく

上での基盤となるものであり、方法、目的ともなり得るものだと思う。それがことばの教室という、生活から離れた場でのかわりを、その子どもの生活全般への援助にかえていく力ともなる。このことは実践を行っている多くの指導者は経験的に感じている指導の本質的要素だろう。しかし、それを取り出して誤解なく人に伝えられる方法、マニュアルというものは得られない。そのことをいつも心にお

いて実践をしているつもりでも、新しいケース、違う悩みに会うたびに四苦八苦、暗中模索を繰り返す。ひたすら自分の、相手の気持ちを押し量り、解釈をしてみる、「考えていく」「省察してく」ことを積み重ね、柔軟な考えで解釈ができるように心掛けることだと感じている。

# ことばの教室での子どもと指導者の個人的な関係について

万年康男

(長野県上田市立北小学校)

## 1 これまでの子どもと指導者との関係

ことばの教室に通ってくる子ども達のニーズは、言語障害の改善と克服が主であり、指導者はそれにどう応えるかに腐心してきた。子どもが通い始めると、指導者は子どもがかかえている障害の様相を詳細に把握することが当面の課題となる。その際、できるだけ客観的な情報を得ることに重点がおかれ、保護者との面談と並行して、子どもへの検査や行動観察という形で子どもとの関係を結び始めることが多い。検査や行動観察では、子どもの普段の様子も克明に再現されるように配慮する。特に言語症状を中心とする「主訴」に関する部分は、その確認と掘り下げを十分に行うために、いくつかの場面や条件を設定する。ある時は互いにリラックスできるような遊び場面での自由な会話、ある時は緊張した場面の中で指導者が指示した一定の条件に合った言語表現など。いずれにしても言語症状に直接関係のない情報は、参考程度とされ、あくまでも子どもの言語症状の把握に焦点を当てた関わりをしていく。

このような実態把握の段階はなるべく短く済ませ、少しでも早く言語指導に早く入ることがよしとされる。したがって、子どもとの関係作りも、検査や指導をスムーズにすすめていくために必要十分なものが求められているわけで、関係そのものが検討される機会はあまりなかったと言える。

## 2 これから求められる教育的支援としての関係

かつて、病院等での医療としての言語治療体制が各地域に整備されていなかった時期は、学校のことばの教室がその役割の一部を補ってきた。しかし、近年、言語聴覚士(ST)が国家資格となり、その役割が明確化された。言語障害児への医学的な立場からの治療的な支援は、STが担うべき時代の到来と言えよう。また、幼児期からの医療分野のSTらのかかわりが増え、学校のことばの教室に来室する段階では、言語症状への治療的なかかわりよりも、教育的な立場からの支援が求められる事例も増えている。

では、教育としての言語障害児への支援とは何だろうか。医学的、治療的な支援についてはこれまでの実績があるが、教育的支援の中身については、検討され始めたところであり、方法論も確立していない。医学が、子どもの問題点を発見し、早期に治療的に改善していくことを得意とするのに対して、教育は、子どもの可能性をみつけ、それをじっくり支援していくことが得意である。これまでのような子

どもの実態を障害や問題点から把握していくのではなく、子どもと一緒に動きながら肯定的な共感的な子ども観を培っていくことが必要となる。そのためには、子どもを観察対象としてみるのではなく、子どもと一緒に動きながら、共に動く感情や気持ちを肯定的に把握していくような関わりも求められている。その方法の一つとして、ことばの教室指導者が、子どもとの個人的関係を深めていくことが考えられる。

## 3 子どもと指導者との個人的関係が深まった事例

ことばの教室で、指導者が子どもとの指導的な関係ではなく、個人的な関係を深めていくことが、どのような教育的支援につながるのかを考えてみたい。そのために、実際に子どもと指導者が個人的な関係を深めている事例について、授業場面を観察したり、指導者や保護者と面談して意見を聴取して検討することにした。

### (1) エピソード

A市ことばの教室(仮称)に新人担当者が着任した。そこに「言語発達に偏りがあり、言語表現が一方通行的になってしまうため、クラスでの話し合い活動や友達との会話に支障をきたしている」という主訴で、小学校1年生のA君(仮名)が来室した。A君は、ことばの教室に入っても落ち着きがなく、指導者の問かけや指示には従わず、自分勝手に遊具や本を探索することが多く、指導者は、A君との関係作りにも苦慮した。検査的なことや指導的なことを用意し、あの手この手を使って乗せようとしたが、なかなかうまくいかず、実態把握が進まずに困っていた。自分の指示に従わず好き勝手に行動するA君に対して、指導者は様々な問題点を感じ、いったいそれがどのような原因からきているのか、どのように改善していったらよいのか「途方に暮れていた」と言う。また、付き添って来る母親の「目もプレッシャーとなり、「早く指導的なことをしなければ」と焦っていたと言う。そんな中、指導者はA君が来室することを「指導力がない私の所に通ってくるのが申し訳ない」と次第に負担に感じるようになっていたという。そのような中、先輩担当者のアドバイスを受け、検査や指導はしばらく控えて、まずはじっくりA君と個人的な関係を深めてみることにした。担当者がA君に何か指示したり誘ったりするのではなく、A君がやっている遊びや活動に指導者が入れてもらうようにした。すると、これまでA君を動かそうとしていた指導者は、A君の活動に付き合うことな

ら「ずいぶん気が楽で簡単にできたような気がする」と言う。A君は、教室にある乗物や機械に関する図鑑などを熱心に読み、それを写して書いたり、自分なりの機械の絵を書いたりすることが大好きだった。担当者も、A君が喜びそうな図鑑を紹介したり、パソコンのインターネットで一緒に調べたり、学校の近くにある機械工場を見学しに行ったりするなどして、A君の大好きな機械もの調べと一緒に楽しむようになった。すると、これまで指導者の言うことにあまり反応しなかったり、一方通行のような会話だったものが、機械の話題を中心に、とても楽しい会話が成立するようになってきた。この頃、指導者は、「A君と一緒に動くことが楽しい」と感じられるようになったという。A君も、カゼをひいて学校を休んだ時にも、「ことばの教室には絶対に行く」と言って来てくれるほどだった。

指導者は、当初は学級担任からA君の問題点に関する報告を聞いても「同感」だったというが、この時期には「確かに学級のような集団生活ではそうかも知れないが、ことばの教室で対面でじっくり関われば、そんなことないのになあ」と感じ、A君の「障害」や「問題点」はA君自身が持っているというよりも、集団との関係の中で生じているように思えたという。実際にA君と個人的な関係を深めていくと、学級で生じている問題点やA君が抱えている障害などが、見えなくなっていくような感じ、何も問題として感じられないような気持ちになっている自分に気づくと言う。そんな時はむしろA君を「機械が好きで、興味を持ったことをとても熱心に粘り強く探究していくユニークな子ども」として、肯定的に受けとめているという。

半年ほどたった頃（通級週1時間×18回）、先輩担当者から、「A君とも慣れたようだから、そろそろ、検査や指導ができるのでは」と言われ、来学期から、少しずつ検査や指導をすすめていこうと考えていたが、その後も、個人的な関係が続いていった。指導者が検査や指導を始めようとしても、A君が納得せず、これまでのように二人が楽しめるような活動が続き、検査やいわゆる言語指導的な関係に入っていくようになったのは、それから二年後（65回目）以降のことだった。

この間、保護者（母親）は、「新人の先生だから仕方ないが、早く指導を始めて欲しい」と思っていたという。しかし、指導者との楽しそうに話をしたり遊んだりしているA君を見ているうちに、次第に「こんな楽しそうな我が子を見るのは初めてだ」と感じるようになり、A君にとってとても大切な時間であるように思えてきたという。そこで指導者が「そろそろ言語指導的なことを始めよう」と提案した時に、保護者のほうから「先生、言語指導ということよりも、今この子はこの子の大好きな機械のことを接点に、先生との関係を楽しんでいます。どうかこのまましばらく

このような関係を続けてください」と申し出たという。そして、指導者と保護者はこのような関係の深まりが、A君のコミュニケーションや言語表現の成長につながると考え、言語指導的な関係に移らずにいたという。

A君の状態については、母親と指導者は「相手意識が出てきて言語表現がわかりやすくなったような気がする」という手応えを感じていると言い、学級担任は「一斉の活動ではあまり変化はないが、友達との関わりや言語活動などで積極性が出てきた」と評価している。

## （2）考察

この例では、指導者が新規採用の担当者であったため、言語障害の実態把握や指導が思うように進まなかったという事情があった。子どもと指導者の関係を見かねた先輩担当者のアドバイスによって、しばらく「指導」という意識を保留し、子どもとじっくり関わってみようという、いわば苦肉の策として個人的関係を深めていくことになった訳である。しかし、ことばの教室で子どもと日々接している者として、これは新人担当者だけの問題、このケースだけの事情ではないと感じる。子どもの言語障害の実態がうまく把握できないケースや、指導的な関係がじっくりいかないケースをかかえた場合に、我々は「しばらく判断を保留して、様子を見よう」という手を打つことがしばしばある。本ケースはそれを少し時間的に長く保ったために、個人的関係で生じているものが見えやすくなったのではないだろう。

子どもの興味関心のあることを中心に、子どもとの関係を結ぼうとするのは、「個人的な関係」というよりも、ベテラン担当者なら日常的に使っている指導上のテクニックかもしれない。しかし本ケースでは、そのような関係を言語指導に生かそうとするのではなく、子どもとの関係そのものを楽しむことに終始したところに特徴がある。子どもとの関係そのものを楽しめるようになると、子どもの障害や問題点が見えなくなり、子どもの良い面やその子らしい面を支えることができる。子どもの側からすると、障害が問題にならない時間、空間を体験できるわけで、それが肯定的な自己観につながり、非常に心地よい体験となったようだ。体調が悪くて学校を休んでいるのに、ことばの教室への通級だけは休まないという事実がそれを物語っている。そのような個人的な関係を時間をかけてじっくり作っていくことで、自分の障害を見つめ直す勇気や、障害改善への意欲や自信を育てていけるように思う。それが教育的支援の柱ではないだろうか。

このケースでは本格的な指導が始まるまで2年間かかっている。これを長いと見るか短いと見るかは意見が分かれよう。言語症状の改善との両立や指導のスピードの問題、あるいは「どうなったら終結するのか」など、迷う問題も

多い。個人的な関係を深めていく方法やその内容、あるいは教育的支援としての評価はどうしたらよいのかなどは検討課題として残る。特にそれが子どものニーズに合致しているのか、それをどう検証するのも含めて大きな課題と言えよう。

#### 4 まとめ

ことばの教室での子どもと指導者との個人的関係は、検査や指導のための準備的なものとされ、その内容について

は、これまであまり検討されてこなかった。しかし、子どもと個人的関係を深めていく過程で、肯定的な自己感を支えながら、いくつかの教育的効果をあげることができる可能性が示唆された。子どものよさをじっくり支えながら、障害の改善をはかっていくというアプローチとして、個人的な関係を深めることの意義、設定方法や評価方法、言語症状の扱いなども、今後検討していくことが必要と思われる。



## 暮らしの充実と関係への援助

—障害のある子の暮らし、障害のある子がいる暮らし—

原 広 治

(島根大学大学院教育学研究科/島根県立松江ろう学校)

### I. はじめに

各地にはその地域の体育協会が主催する各種スポーツ大会があります。それらの大会は、どちらかといえば勝負にこだわらず、参加する者同士がスポーツを通して親睦を深めることをねらいに繰り広げられることが多いように思います。

筆者の住む町で行われたスポーツ大会。どんな種目でもなかなか選手が決まらないのが常のため、世話役は大変な思いをして選手を集めることになります。先日行われた卓球大会も同様であり、上手いか下手かを考えて選手集めをする状況ではありません。自治会対抗で行われる大会に参加するのに必要な5組の選手が決定したのは、試合の一週間前のことでした。その最後の選手となったのは、最近結婚した正ちゃん、華ちゃんのカップルでした。ダブルスに持ってこいの人選でした。奥さんの華ちゃんは、「私、卓球はやったことがないし、上手くないから。」と言いつつも大会出場を快諾してくださったようです。そして、事前練習などできるはずもなく試合当日を迎えたのでした。

試合が始まって驚きました。最後に登場した選手、華ちゃんは本人の言葉どおり上手くなかったのです。しかも、フットワークがぎこちないという程度のもではなく、サービスもレシーブも……。スマッシュなんて論外。しかし、華ちゃんペアは実に楽しそうに卓球台に向かっていました。「だから言ったでしょ。私、下手だって。」と言いつつもカラカラと笑い、試合の動向には全く臆する気配のない姿に、応援席からの声援はさらに増していきます。それに応えた満足顔。かくして、試合にならない試合は幕を閉じたのでした。

「華ちゃんって、なんて飾らない人だろう」。少し大袈裟ですが、それが試合後の印象でした。華ちゃんは卓球が下手であることを自覚しながら、出場を断るでもなく試合に参加し、しかもその時間を楽しく生き生きと過ごしています。なんて素敵で魅力的な生き方でしょう。試合後も珍プレーに話は弾みます。試合に臨んだわがチームは、華ちゃんから清々しさをいただいたような気がしました。運動に対する技術力の高低で参加を決めるのではなく、下手だけど参加してみたいと思わせた華ちゃんの気持ちはどこから生じたのでしょうか。運動は下手でも運動を嫌いにならずに育った彼女と運動との関係はどうやってつくられたので

しょうか。「私は私。私は楽しんでいるのよ。」とでも言いたげな彼女のパーソナリティはどうやってできたのでしょうか。会場の騒々しさの中でそんなことを考えながら、人が育つ上でとても大切なことは、彼女のように自分は一個の主体であると思える自己肯定感であり、他のものに向かおうとする意欲にあるのではないかと感じた一瞬でした。自分で自分自身をそう思えるかどうか、日々の暮らしを豊かなものにしていくことに大きく影響しているように思えたのでした。

そのように考えると、教育に携わる者として、「自分は一個の主体である」という感覚を子どもたちに育てていくことが、これからの大きな課題だと思えてきます。また、このことは、教育にかかわらず子育て全体にかかわることであり、しかも、育てられている子どもにも、育てている大人にもいえることと思えるのです。勿論、障害のある子どもたちやその家族にとっても同様であり、むしろ、障害があることで生きにくくなっている分、余計にこの感覚を培うことが大事であるように思います。

本稿では、障害のある子どもたちやその家族への関わりを療育事業の立場から取り上げ、関係障害を改善しようとするそこでの活動が、一個の主体としての子どもを育て、家族の生きにくさを軽減し、暮らしやすくする働きがあることについて報告したいと思います。

### II. 障害の捉えと地域療育活動の展開

障害のある子の暮らしとか、障害のある子がいる暮らしを考えると、障害には二面性があることに気づかされます。つまり、一つは障害そのものによって生じる種々の生きにくさであり、もう一つは、障害があることで本人だけではなく家族といった周りの人たちを巻き込み、本人も周囲も生きにくく、暮らしにくくしていくという二つの捉えです。しかし、例えば、障害のある子どもとその親が二人で時間を過ごしている場合、障害によるつまづきがあっても、過ごしにくさや生きにくさを感じないのに、その二人で過ごす空間に他の人やこと、ものが入ってきた途端に、あるいは一緒に過ごす場を家から外に転じた途端に生じてしまうのが生きにくさという障害であるとすれば、障害によるつまづきそのものよりは、むしろ生きにくさのようなものが問題になってくると思えてなりません。

そのように考えると、これまでの障害の捉え直しと同時に、取り組む内容や方法の変更をも迫られているといえます。そして、その具体的な取り組みとして、教育や福祉の分野で、いわゆる関係論的視座からの接近法が現出し、各地でその実践が行われ蓄積されつつありますが、筆者は、障害のある子どもたちへの療育活動において、その考え方による実践を行ってきました。最初からその考え方で展開し始めたというより、むしろ本人や家族のニーズに応じた療育活動をしていく経過の中で、結果的にその考え方による実践にたどり着いていたというのが本当のところかもしれません。

島根県は療育活動の場として、1984年より県単独事業として市町村を実施主体とする「心身障害児小規模療育事業（通称、ミニ療育事業）」をスタートさせ、1990年より「島根県心身障害児(者)地域療育活動総合援助事業」として拡充し、2001年からは「障害児はつらつ生活支援事業」の中に位置づけ継続しています。事業の目的は、ノーマライゼーション理念普及のもと、障害児(者)が地域の中で幸せに生活できる地域づくりを推進し、日常生活圏域における障害児地域療育・援助システムの充実を図ることでした。それまで数か所の医療機関を中心になされていた療育は、県の事業方針を受け、県内のほとんどの市町村で実施されるまでになりました。このミニ療育活動は、それぞれの市町村の実状や社会資源に応じて、様々な形態で運営されていますが、多くの場合、月に1～2回程度、法人施設や児童相談所、福祉センターといった場所を会場に行われ、実施団体の業務に組み込まれた格好で進められてきました。

しかし、先に述べた生きにくさや暮らしにくさを考えたとき、その整った会場で活動メニューをこなして過ごし、終わると帰路に着くという事業には物足りなさを感じました。「暮らし」という視点を当てますと、途端に、その会場だけでは済まない、そこにいる限られた人だけでは済まないという現実が見えてきたのです。

しかも、筆者が療育活動に参画している町では、当時療育活動が行われておらず、隣接する市の活動に参加しなければならない状況でした。そのため、

- 実施主体が他市でありスタッフも町外の方なので、何年も事業を継続しても、町内でスタッフが育たない。そのため、町内に住んでいる障害のある子どものことを知る地域の方が増えない。
- 療育の場に行っても、いつもの身近な人（例えば保育所や学校の先生）がいないので、療育の場と日常の暮らしの場とのつながりがもちにくい。
- 事業費で購入された備品は、利用している他市で活用されるのだから、町がいくら事業助成をしても、何も物が

残らない。

というように、人や物の財産が残らず、地域から遊離したのものとなっていました。

そこで、地域に視点をシフトした療育活動を展開することになったわけです。何度も繰り返した話し合いで、行いたい療育活動の基本的な考えについて、次のようにまとめていきました。

- 障害のある子どもを単に障害のない子どもに近づけようとする発想での療育は行わない。この考え方では、障害のある子どもの今の姿を否定することからスタートした見方につながりやすい。
- しかし、そうはいつでも、障害を改善、軽減したいという親の願いに共感しつつ、障害は改善すれど治らない現実を知った上で、なおかつ、改善への努力をしていくことについて十分に認めていく。
- そのためには、医療機関の療育指導やリハといった専門的個別的療育の場への通所を併行して行い、療育の場の選択肢を減らさないようにする。
- この町で地域に出かけるためには、障害が軽減されて初めて可能なのか。この療育活動が、あるがままの姿で時には援助を受けながら普通の暮らしができるようにしていくことにつながるために、地域に広がり派生させていくことを念頭においておきたい。
- 子どものもつ力をできる限り発現させようとする努力をみんなで行っていく。そのために、子ども本人へのアプローチや兄弟姉妹の育ちを考慮した家族へのアプローチ、そして、子どもや家族を取り巻く環境へのアプローチという視点から取り組んでいく。
- 同じ町で暮らす者が月に1～2回程度集まる療育活動では何をねらうのか。その場で子どもの状態を変えようというよりも、親同士が悩みを打ち明け合い、支え合っていく場になるようにしていく。悩みを打ち明け支え合うのは、何も親ばかりではなく、スタッフや兄弟姉妹にも同様のことがいえるのではないか。
- そして、療育活動の会場は、子どもサイズに造られていて厨房があり、子どもたちが慣れているということで保育所を借りることになりました。また、療育活動に就学後の子どもたちや兄弟姉妹がみんなで参加できるように、土曜日の午後や日曜日に行くことにしました。さらにスタッフについては、次のような理由からボランティアで募ることにしました。
- 開催日が休日であることから、スタッフの通常勤務の一環として参加してもらうには無理がある。
- 現実的に、予算上、十分な専属スタッフが置けない。
- 職務としてスタッフになると、どうしても何々のことをしなければならない立場での参加となりやすい。義務感

でつきあうことは、療育の場にふさわしくない。スタッフ自身の気持ちがゆったりし時間が許すときに参加してもらい、そのときに、スタッフの得意技を出してもらえたい。

○また、療育に関する専門的知識を持ちうる方だけでなく、同じ町に住んでいるから、興味・関心があるからという理由でも気軽に活動に参加してもらおう。

さらに、親の代表にもスタッフとして参画してもらい、夢を語り、ニーズが反映できるようにしました。そして、いよいよ療育活動の幕開けです。

療育活動のスタートは、参加する家族に、どんな子どもに育ててほしいか、あるいは何に困っているかという問いかけからだったように思います。そこから、スタッフや活動メニューを考えていきました。

「人と交わるのが好きな子どもに育ててほしい。楽しい場にしたい。」という声が多かったことから、子育てに詳しく、子どもを楽しませてくれるのが得意な保育士や教員をスタッフに募りました。スタッフにとって、いつもと異なる場での療育活動は、親と子の両方とも仲良くなる場になるとともに、日曜日の活動を終えた次の日、つまりは月曜日にもまた会えるわけですから、共有した日曜日の活動を保育所や学校での活動に関連づけ発展させていくこともでき、好評です。「子どもを抱いたまま、もう一方の手だけですくって食べられるような食器がほしい。」という声に町の陶芸家がスタッフになり、オーダーメイドの器を焼いてもらっています。子どもが一人で食べられるようになってから食を楽しむのではなく、食べやすくする工夫をしながら、毎日の食を楽しみたいわけです。暮らしから離せない食を大事にしたい思いから、子どもが喜ぶ食事やおやつをいつも工夫してくれる栄養士や調理師の方もスタッフです。障害のある大人の姿を知っている福祉施設の職員もいます。小児科医、歯科医、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、福祉行政・教育行政担当者、子どもたちが小さい頃からよく知っている町の保健婦、音楽の面白さを教えてくれる音楽教室の先生、「身体を動かすこともいいぞ。」とやって来てくれる運動教室のインストラクター、ちまき作りや畑仕事を教えてくれる地域のお年寄り……。「何か面白いことをやっているらしい。」という口コミが広がり、スタッフの数は次第に増え、活動から7年が過ぎた現在、100余名の登録をいただいています。

療育活動の中身ですが、活動内容をいくつか準備しお店を開いておいて待ち受けるという格好を取っています。そのお店には、スタッフの得意技を活かしたものを用意してもらいながら、毎回同じものがあるようにも配慮しています。具体的には、紙漉や木工、陶芸、調理、お菓子づくり、あるいは畑仕事やボール遊び、水遊びなどですが、できる

だけ子どもと遊びの間に他者が介在しやすい砂や粉、土、水といった形が変わるものを取り入れようと考えています。また、医療や福祉、教育に関する相談会を定期的開設し、一人一人に応じた個別な対応も取り入れています。

### Ⅲ. 地域療育活動の実践から考えること

#### 1 療育活動の風景から

人はその誕生から死に至るまで、周囲のモノ、コト、ヒトと何らかの関係をもって生きています。障害のある子どもたちも同様なのですが、障害があることによって、これらとの関係にも障害が波及し生きにくくしています。それに対し、医療機関であろうと福祉や教育機関であろうと、この関係障害に取り組む場が必要になってくると考えるのですが、なかなかそのような対応が十分行えていません。そこで、筆者らは、それを療育活動の立場から接近しようとしたのです。

以下、実際の療育活動の場面で、見聞する風景を連ねてみることにします。

#### ○手遊び大好き均くん

「髭爺さん」や「げんこつ山」の手遊び歌が大好きな均くん。きっと、家庭でも母親相手にやっているのですが、その執拗さに母親は少し閉口気味の様です。「また、するのー。1回だけだよ。」と少し面倒な顔が見え隠れします。

しかし、大人がいっぱいいる療育活動の場は、均くんにとって楽しみの場です。自分につき合ってくれる人を何人も替え、相手に自分の手を持つように仕向け、手遊び歌を何度もせがみます。手遊び歌がわからない男の大人にはあまり近づきません。わざと間違えて、途中でやめようとする狭い大人には、次回からは「本当にやってくれるのー」という視線を投げかけてきます。やってくれとせがむ姿をみながら、手遊びを通して、たくさんの人とつながる均くんの勢いを感じます。また、均くんの好きなことを知ってくれている人がいることで、均くんが暮らしやすくなっていることに気づきます。なぜなら、均くんを見たなら、まずは手遊びをすれば関わりがもてるのですから。

#### ○お菓子の宝庫を持つ愛ちゃん

円筒状の缶にお菓子をいっぱい詰め、いつも両腕で抱えながらやってくる愛ちゃん。全部食べるわけではなく、持っていることで安心です。両腕にお菓子の宝庫を持つ愛ちゃんは、それだけで、周りから話しかけられ、関わり chances を持ちうる子どもでした。療育の場で、愛ちゃんに会うと必ず「お菓子を少しわけて。」とせがむ大人がいます。でも、くれません。「くれない」という明確な意思表示というよりも、話し手の気持ちが愛ちゃんに伝わらなく、肩透かしを受けているような情景です。そして、このやり

とりが続いた1年後、やっとチョコを一つわけてくれたのです。せがみ続けた大人側の根気勝ちでした。そのことを母親に話すと、「あー、そのお菓子はあの子はあまり好きじゃないのよ。」とバツサリ。でも、その次にあったときもくれたのです。今度はクッキー。そのことを母親に告げると、「へー、それはあの子が好きな物なんだけど……。自分が好きな物でもあげるようになったのかなあ。」と不思議顔。筆者には、自分が好きな物をあげたいほど、いつも話しかけてくれる人を好きになったと映ったのですが。療育の場は、家庭では見られないわが子の一面に出会い、母親の気づきにもなる場であるのです。

#### ○手作りうどん名人の弘くん

活動メニューのうどんづくりが始まると、いつも腕まくりをしながら真っ先にやってくる弘くん。でも、以前はそうではなかったのです。

うどんづくりに最初に興味を示したのは、実は弘くんの父親でした。弘くんを連れて療育活動にやってくると、まずうどんづくりのコーナーを探し、すぐに活動開始。スタッフや他の参加家族と実に楽しそうに作業を続けます。一緒にいた弘くんも、どうやらこの場が好きになったようです。そのうち、うどんに飽きて他の活動に行く父親から離れて、自分一人でうどんコーナーにやって来るようになりました。汗をかきながら粉との格闘を終え、生地を製麺器に通すうどんの形になって出てくるあの瞬間がたまらなく好きなようです。そのうち、粉の買い出しも任せられ、会場近くのスーパーマーケットに買い物に行くようになりました。

手作りうどん名人となった弘くんにとって、うどんづくりとの最初の出会いはあまり意味をもたず、ただ周りが楽しそうにやっているのにつき合っていた程度のものでした。いつも一緒に活動するスタッフにとっても、「楽しめればいい」というほどの思いだったのかもしれませんが。しかし、やがて、弘くんとスタッフとの二人にとって「うどんづくり」は大事なことになり、興味をもつばかりでなく、「ほくはうどんづくりが好き」とか、「粉をこねるのはなかなかだけれど、みんなが美味しそうに食べてくれるのが楽しみ」というように意味をもつようになってきました。そんな弘くんの姿を周りから眺めると、「自主的に、積極的に、一生懸命に活動する子」と映ることでしょう。

○活動しながらの井戸端会議風話し合い。これも大事な相談事業。

療育活動に家族揃ってやって来られることで、家族関係が直接にリアルに映し出されると同時に、その場での話し合いが可能となります。医療機関や療育センターでの診察室や相談室では、この家族力動はなかなか見られないこと

ではないでしょうか。ここでも療育活動が関係づくりの面で意義深く、支援の場として適していることが伺えます。

療育活動での相談は、保育所といった生活の場を活用し、そのための場を特設していません。いつでもどこでも相談可能で、相談したい人が話したい相手を見つけて、あるいは何気なく話し始めるスタイルですので、相談というより大きな吐きという感じでしょうか。ですから、相談は専門の相談員が受けるものではなく、親同士で解決できる内容も多いのです。整理整頓されているいわゆる相談室での相談は、受ける方にとってはやりやすいのですが、相談する方は、少し格好をつけたりいいことを言おうとしたり、時にはあまり深刻でないことまで深刻のように話してしまっていたりします。しかし、療育の場での相談は、人がウロウロしていたり一緒に活動したりの中で始まるのですから、気負いがなく、家族の普段の生活態度が表れやすい状況下でのものとなり、まさしく暮らしと直結した話し合いになるのです。定期的に行う外部講師による相談会でも、相談室での個別相談が終われば、活動の中に一緒に入って過ごしてもらうようにしています。

自閉傾向のある子どもを育てている父親からの相談に対し、「子どもさんの近くで、次の行動の確認を小声でするのもいいですねえ。」と話し、「わかりました。」と言われたその日、離れた場所から子どもの名前を大声で呼び、行動の禁止を繰り返される場面がありました。それが、普段の暮らしなのでしょう。父親の「わかりました。」は、一応の心づもりでしかなかったことを理解した思いでした。

#### ○家族間人間関係

嫁一姑の諍いはどこの家庭でも珍しくありません。療育活動に参加する家族も同様です。諍いの話を聞く場合、多くは嫁とか姑のどちらか一方ですが、家族揃ってやって来る療育の場では、両者と同時に話すことができ、ダイナミックな関わりが可能です。といっても、ほとんどの場合、療育活動が終わる時間になれば、自分たちで解決されているのですが。

#### ○一緒に過ごすことでの連携

保育所に通う肢体不自由の子どもについて、作業療法士が担任に、保育所にある遊具で身体のバランスをとる練習方法を教えてくれました。すると、保育士は次の日、教えてもらった遊具を使った遊びを面白そうに取り入れてくれます。これに代表されるように、いろいろな職種の方々が集まって一緒に過ごす中で、知らない間の連携が行われています。しかも、これは、子どもたちや家族を真ん中に置き、具体的な打つ手につながる連携であると感じます。

#### ○人の振り見て……

障害の種類や程度を限定している療育活動ではないので、多様な状況の子どもたちがやって来ます。いろいろな

家族もやってきます。となれば、絶好のマンウオッチング。他の家族の様子を見ながら、「あんな夫婦はいいなあ。見習いたい。」と思ったり、「あの態度はいけない。私もやめよう。」と小さめの決意をしたりと、自分自身を振り返る場にもなっています。

#### ○元気を沸き起こすスタッフの動き

障害のある子どもを育てていると、何となく「あーあ。」と気持ちが滅入るときがあります。そんな時でも、療育活動に出かけると、スタッフが思いっきり子どもたちを可愛がってくれます。その様子を見て、「私も（可愛がろう）。」とつい遊んだり、「こんなに可愛がってくれる人がいるんだ。」と、この町でわが子を育てていこうという勇気や元気をもらって帰路につく母親もいます。これも親子、親子とスタッフといった人と人との大切な関係づくりですから、疎かにできません。一緒に過ごすことで元気になれるという不思議な力をもつ療育活動でありたいと考えています。

医療機関を中心とする発達促進の療育の場ではゴールが設定され、それに伴った療育が行われているのですが、今回報告している療育活動は、それらのものが明確に設定されていないという特徴をもちます。やって来る親子や家族と、自然な形で構えずにその時間を「楽しむ」という接点で一緒に過ごすことが、ここでの基本に底流しています。それは、まるで近所のおばさんが子どもを可愛がるような雰囲気なのかもしれません。

しかし、このような普通の関わりの中に、障害のある子どもや家族を、あるいはそこに参加するスタッフを、生きやすくするための大事な鍵が秘められていると思えてなりません。そこには、やはり、障害の改善というよりは、関係障害の改善をめざそうとする営みであることが重要なポイントといえそうです。

## 2. 療育事業を展開しながら考えていること

療育活動スタッフ勉強会において、地方で個性的な事業をしていくために、次の4点について確認しています。

### 1) 障害のある子どもや人といふことを楽しむ場であること

スタッフは障害のある子どもや人に教えようとする集団ではなく、まずスタッフ自身も楽しむ集団でありたい。スタッフが楽しむ姿を参加した親子や他のスタッフに見せていく。障害のある子どもや人と一緒にいることが楽しい場になればそれが一番いいし、一緒にいて楽しんでもくれる人が増えていけば、もうそれは立派なノーマライゼーションになっている。

しかし、障害のある子どもや人をちやほやしようにする

ことではない。スタッフはボランティアといえども単なる親切と考えてもらうと大きな誤りであり、鍛えるところは鍛える姿勢が必要である。

### 2) 親が生きていくのに勇気を与える場であること

障害のある子どもが学齢期を過ぎると、親が一人で一日中その子とつき合っていたり、子どもを抱える時間が長くなったりする。そこでは、学齢後に親が勇気をもって社会に出ていけるかが大切なポイントであり、そのためには、近くにその子どものことを知っている人が多くいることが一つの条件になる。その意味でも、同じ町に住むスタッフがいるだけで、親や家族に勇気がわいてくる。

### 3) 暮らしに即した援助をする場であること

療育の場だけで終わる活動ではなく、暮らしに直結する内容を盛り込んでいきたい。これまで各地で行われている療育事業は、暮らしから離れたものが多いような気がするもの、教えようとする意図が強すぎることから生じているのではないかと。例えば、受付で小遣いを受け取って、スタッフと一緒に近くのスーパーマーケットに出かけ、自分の好きなものを買って戻ってくるという活動を組めば、いろいろな人、こと、ものと、実際に、実物で、具体的な出会いがあり、わかりやすく暮らしに反映しやすい。

### 4) 参加者が少ないことを嘆かないこと

家族やスタッフにはそれぞれ異なった暮らしがあるのだから、療育活動に来られないときもある。少ない参加者だからといって、嘆く必要はない。集まった者で続けていくことがいいことであり、療育活動が続いているということが、親の支えになるのだから。

紙漉をするために牛乳パックを粉碎しようと準備したミキサーに、子どもたちがたむろする様子を見て、「学校にいるときと違う姿」だと感心した母親がいました。ある意味、集団においてはほとんどの場合、早い子が目立って、遅い子は引込む場所となります。しかし、ここの療育の場は違います。ここでは、子どもたち一人一人が大事にされ、主人公として見つめられています。子どもは大事にされるとよく動き、「何かやっている。自分もやりたい。」と自分から参加するようになるのです。参加すれば他者との関わりが生まれ、好きなものができてくるという循環を構成していきます。換言すれば、自分が自分らしく動いていいんだということを学ぶことになるのです。そして、この「私は私」という感覚を前提にして、集団の場が、「他者は他者」ということを教える場、つまり他者にあわせることを教える場になると考えています。

活動では、うどん打ちをしたりクッキーを焼いたり、普通に家庭で扱われるものを題材としていくつか用意をしておきます。そこに、「これは面白そうだ」と感じた子ど

もたちがそれぞれ自分が気に入ったコーナーに向かって行きます。ですから、繁盛する活動店もあれば閑散としている活動店もあるわけですが、それで店の善し悪しが決まるわけではありません。子どもが一人でも行きたいと思える店ならば、それでよいのです。

本物のクッキーをつくるのですから、手抜きはできません。作る順序も決まっています。その前に、買い出しも必要ですし、片付けまでしないと終わりません。それを毎月毎回するのですから、やがて作り方が子どもにもわかるようになり、先がよめるようになります。本物は構造化されているので、とてもわかりやすいのです。あわせて、スタッフが生地を作ろうとすると、子どもが卵やバターを手渡してくれたり、生地ができあがったところに麵棒を準備してくれたり、まるで一緒に作るスタッフの気持ちがわかるかのようなやりとりが生まれてきます。そして、「クッキーを作ろうか。」と聞けば、粉と卵と……を買ってくると発想し始め、そうなれば、買い出しもさらに自分で意味づけした楽しみの一つになるのです。

スタッフが子どもたちに教えているのは、クッキーづくりが「好きになる」ことです。好きになると子どもに意欲が出てくるのです。大人たちは、つい最初から意欲的な子どもを育てようとするのですがそれは駄目で、何かを好きになるような子どもを育てると、その結果が意欲的に見えるということを再認識させられました。となれば、大人が楽しんでいることや働いているところを子どもたちに見せていく療育活動は、とても大事なもののなのです。

#### IV. 地域療育活動推進のための視座とこれから

先に述べたように、ミニ療育事業の誕生には医療が大きく関与し、そこからの発想が大いに影響していることで、これまでの療育活動は、いわば医師の診断後から保育等のいわゆる「受け皿」にたどり着くまでの医療的療育の展開、あるいは医療への補完を行うという色彩が濃かったように思います。この考え方の背景には、障害は障害のある子ども自身のもので捉え、その障害を改善、克服しようとする考え方が横たわっていました。しかし、障害は、それが単独で存在するのではなく、周囲他者との関係によって生じています。子どもの障害は、子ども自身で完結するわけではなく、周囲他者に影響し、共に生きる家族を巻き込み、生活しにくくするという意味で関係障害を引き起こしているのです。そういう障害の捉えに立てば、支援の内容は随分と違ってきて、そこには、日常生活圏域で共に暮らす地域の人たちの助け合いも必要になってくるのです。

そこで、図1に示すような幅広い関係を考察する視座をもった療育活動を推進することが求められています。子どもを取り巻く環境には、日常の暮らしの場である家庭

や学校等の場があり、そこで「過ごす」営みがなされています。学校等から家に帰れば、近所での過ごしや公園での遊び、買物といった日常生活圏域での暮らしがあり、時には、行楽地に出かけたり交通機関を利用してどこかに出かけたりする非日常的な暮らしもあるはずですが、しかも、その暮らしは、今現在が単独に存在しているのではなく、過去から今へ、今から未来へと関係をもちながら連続していています。とすれば、障害のある子どもたちへの支援としては、一緒に過ごす場の横への広がり、その子どもの歴史(生育歴)的評価を伴った縦への深まりを視野に入れた取り組みが必要になってくると考えます。これは、まさに、障害は関係から生ずるという考え方に基づいているのです。

障害のある子どもの障害部分を改善し克服することは容易ではありません。その子の周囲他者との関係において、障害による種々の困難の改善や克服を図ることでまだまだ不十分です。そこには、障害のある子どもの自主性や自己肯定感、あるいは周囲他者の価値観にまで及ぶ壮大な営みが不可欠であり、これからの信頼される支援のためにも、ぜひとも必要な視点であると考えています。

療育活動が軌道に乗り始めた3年めから、先に述べた壮大な営みに参画するため、それまでの活動に子育て支援という観点を取り込み、新たにニーズに応じた活動を取り入れました。それは、障害のある子に閉じた活動ばかりではなく、地域に開放した活動を適度に取り入れていくことでした。それにより、障害のある子どもや家族が集うだけでなく、集団に入れない子どもたちがやって来たり、少し落ち着かなくなった子どもが落ち着くまでそこにいたりする場にもなってきました。現在、図2のような事業を実施しています。紙幅の都合で十分な説明はできませんが、例えば、様々の事情で保育所や幼稚園に行けない、行かない子どもたちが通う子どもハウスをつくらうという発想は、「おもちゃの家」づくりにつながりました。また、関係者が一堂に集まって一人の子どもや家族のニーズについて、多方面からじっくり考えていこうとする「地域子育て支援会議」を行ったり、子育てについていろいろな方々と一つの場で相談できる「医療・保健・福祉・教育総合相談会」を開催したりしています。これまでの何年かの積み重ねが評価を得て、不登校の子どもとか、「わが子が全然可愛く思えない。」と訴える母親も、おもちゃの家を訪れています。障害のある子どもへの療育から始めた事業や方法は、子育て全般への支援にも応用できるものであると改めて気づかれています。

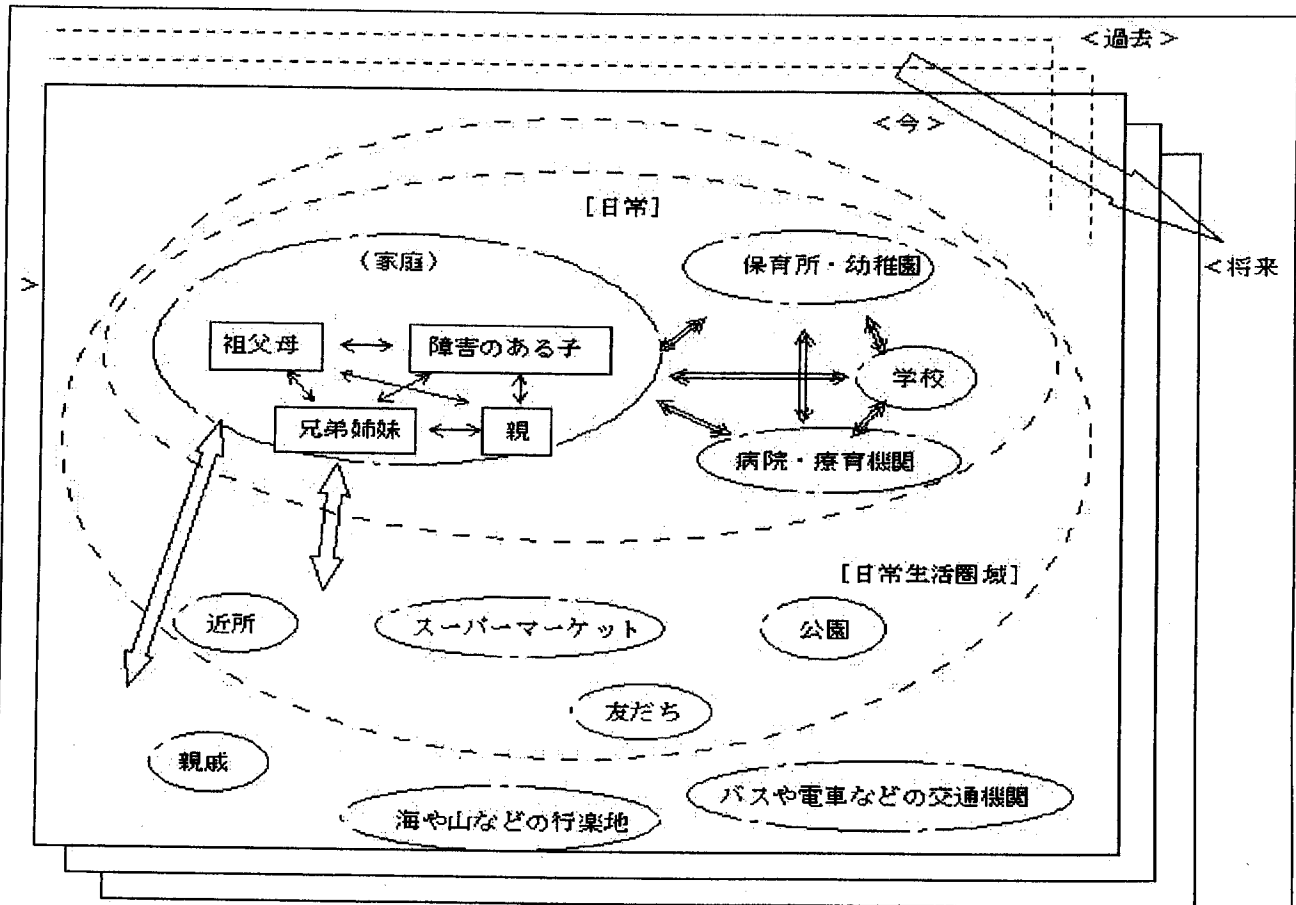


図1 障害のある子の暮らし・障害のある子がいる家族の暮らしモデル(案)

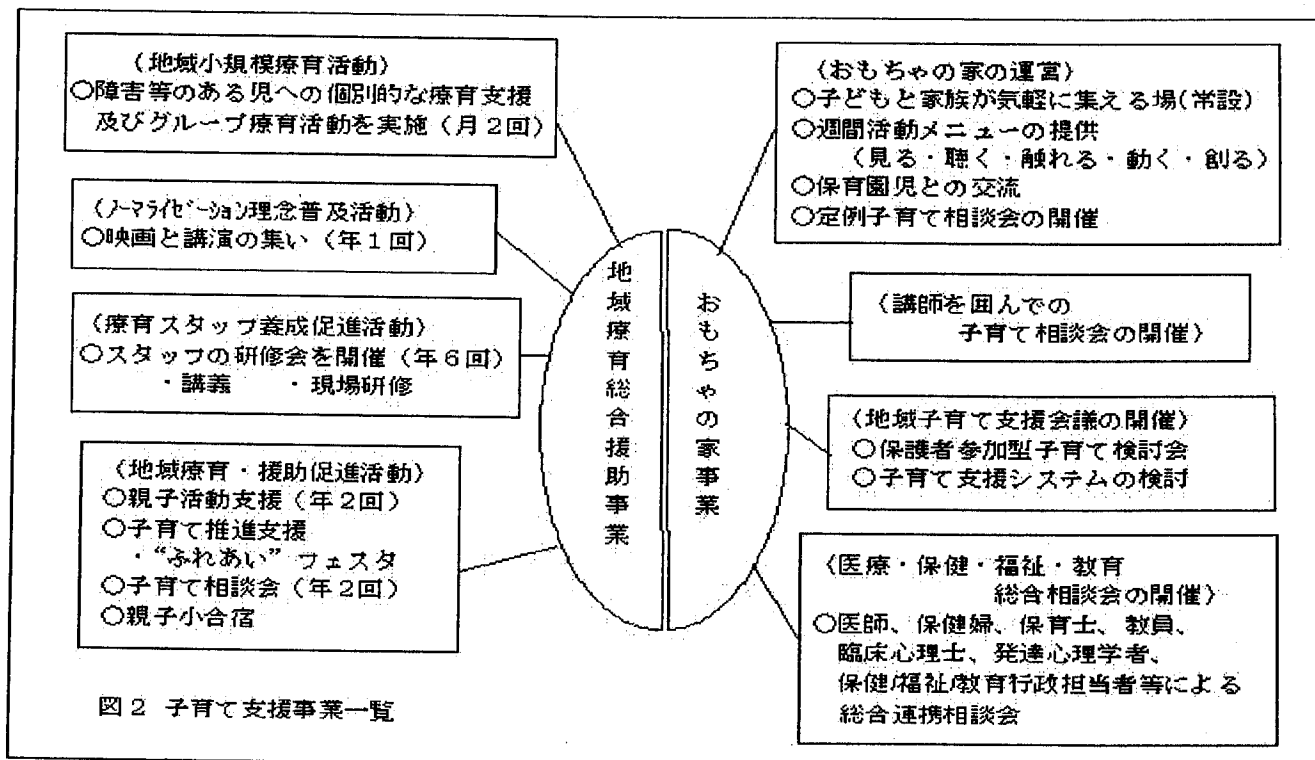


図2 子育て支援事業一覧

## V. おわりに

一人一人の子どもたち、あるいは親や家族には、それぞれの人生ドラマが織りなされています。そのドラマにつき合い寄り添うことで見えてくるものが、療育活動を通して幾つもありました。ここには、いわゆる狭い意味での障害という枠のある窓からでは、決して見ることのできなかつた内容が含まれているのではないかと思います。そのようなところにたどり着く道は、わからないことだらけですので、効率的ではありません。しかし、わからないことだらけだからこそ、いい関係が作り出せるチャンスでもあるわけです。いろいろな活動を通して、一人一人の子どもやその家族と丁寧なつき合いをする中でわからないことにふれる。その末に見えてきたものが、腑に落ちた理解でありわかりあいであると思うのです。

とても素敵な笑顔でカラカラと笑う母親を見て、「このお母さん、障害を受け入れておられるな。」と思えます。

しかし、じっくり話をしていくと、ふっと、「この子がね、障害のない姿で『お母さん』と呼んでくれた夢をみるんです。」と仰います。「なるほどなあ」と思うわけです。やはり、一緒に暮らしてみないとわからないことなのですが、共に過ごしてみても、その人になってみて、その家族になってみて、じっくりと思い巡らして初めて、このような言葉の意味のわかりあいが一つ一つ始まるのではないかと思います。「お母さんの子どもへの対応がよくない。」と言って、母親を責めることは容易なことですが、子どもの姿の中に母親や家族が巻き込まれていった結果が今の姿であると思えるようになるかどうかの、こちら側の姿もあります。母親自身が気持ちが立て直し、「よし、この子と生きていくんだ。」という姿勢をもたれるように、こちらは支援していきたいものです。

生きにくさを軽減していくこと。そこに、支援の中身が横たわっていると思えてなりません。



## 実践からみえてくるもの

本研究の研究課題は、コミュニケーション関係をどう把握するか、その改善のための教育的働きかけの在り方を検討することである。

ここでは、これまでに提供されたいくつかの実践事例からみえてくるものを整理し検討することとした。

本研究では、コミュニケーション関係を関わり手の内面に映じた対象の姿を通して捉えることができるという基本的な視点をもっている。言い換えれば、関わり手の対象の見方が、関わり手にとっての対象とのコミュニケーション関係を構成しているということでもある。

### (1) コミュニケーション関係をどう把握するか。

コミュニケーション関係を把握するためには、関わり手の内面を意識化させ、記述し、分析の対象とすることである。

いくつかの実践報告では、関わり手である教師自身が子どもとの関係を振り返り内省したことを記述することで行われることが多かった。(指導日記の記述) こうした内省とその記述が行われる中で、関わり手である教師自身の子どもを見つめ直しが行われ、コミュニケーション関係が改善していく例が多くみられている。

また、毎回の指導の後に指導日記を記述することだけでなく、指導の節目に、まとまった指導日記の記述を振り返り内省していく取り組みも試みられている。自分と子どもとの関わりの経過を追うことで、その時々で変わっていることや変わらないことに気づくなど、関わり手の対象の見方の変化が意識化され整理されていく。こうした振り返りを通して、関わり手にとって対象との関係の深まりが意識されたり、対象との関係を取り結ぶ自信となっていく場合も少なくなかった。

対象への思いが個々の指導日記の中で綴られるだけでなく、ケース会議の場を通して、話し合いがもたれ、関わり方について質問を受けたり、その意味が確認されたり、助言や示唆を受けることで、さらに内省が促される。その結果、子どもへの見方の視点が変化したり、広がるなどの契機となり、関わり手である教師の子どもへの見方が修正されていく経過がいくつかの事例で見られている。こうした試みは、ケース会議の場面だけでなく、日々の同僚との話し合いの中でも行われている。また、メールを活用した事例も見られている。

関わり手の内面を意識化するために、関わり手の場面を記録したビデオが利用されることも少なくない。子どもとの関わりの場面を映像を通して、想起することで、その時には、気づかなかったことを感じたり、その時に感じたことを映像を通して確かめたりすることができる。こうした試みも、関わり手が自分の対象への見方に気づく手がかりとなり、関わり手が自分と子どもとの関係を意識し、対象化し、見つめ直していくひとつの方法である。

### (2) コミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの在り方

コミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの内容や方法の在り方を検討するために、いくつかの実践事例が示唆を与えてくれている。

この課題は「どのようにコミュニケーション関係を把握するか。」ということと密接に関係している。

第一に、関わり手が、自分と子どもとの関係を記憶や記録を手がかりに振り返り、対象化し

ていくということ、つまり、関わり手が自分と対象とのコミュニケーション関係を対象化し、把握するということが、コミュニケーション関係の改善の契機となっているということである。

コミュニケーション関係の改善をねらいとした教育的働きかけの視点は、関わり手が子どもとの関係を意識化し内省する手がかりを得られるように支援することである。子どもの関係を記述する指導日記、指導記録の工夫やケース会議の設定なども必要であろう。

第二に、関わり手と対象との関係を見つめる他者（同僚・先輩）の存在の果たす役割が少なくない。

関わり手と対象との関係を見つめながら、関わり手の対象との関わり方を整理し、意味付けたり、関わり手の対象の見方を意識化させたり、解釈したりしたことを、説明したり伝えたりする中で、関わり手自身の内省を促す役割を担っているといえる。

関わり手と対象との関係を見つめる他者は、観察者であると同時に関係への支援者でもある。

支援者は当事者ではない。関わり手の傍らで、観察し、見守り、関わり手の関わりを見つめ、見つめたことを関わり手に返していただくだけである。そのことが関わり手の内省を促し、関わり手の対象の見方を変え、コミュニケーション関係を改善していく手がかりとなっていくと思われる。

ここでは、主として、教師と子どもとの関係を視点にコミュニケーション関係を見つめてきた。しかし、コミュニケーション関係は、教師と子どもだけでなく、子どもと子ども、教師と教師、教師と保護者、保護者と子ども等々あらゆる関係の中で繰り広げられている。

二者間のコミュニケーション関係は、さらに、関係に関わる周囲他者の影響を受けながら展開している。関係に関わる周囲他者との関わりも検討していく必要があるだろう。今後の課題としたい。

(松村勘由)

コミュニケーション関係の観察・評価・支援に向けた「関係」概念への接近  
—日本特殊教育学会における自主シンポジウムを通して—

牧野泰美

(聴覚・言語障害教育研究部)

## 1. はじめに

言語障害を、通じない、通じにくいというコミュニケーションの障害として捉えたとき、それは発音、流暢性、語彙、構文力等々の（主に子どもの側の）能力の不十分さのみに起因するのではなく、子どもと関わり手の関係によるものとも考えられる。コミュニケーションの成立を送り手の内面世界を受け手の内面において構成すること、つまりその時々両者の内面世界の共有とすれば、コミュニケーション障害は、共有がなされにくい関係、すなわち関係の障害と捉えることが可能である。端的に言えば、両者が通じない、通じにくい関係にあるということである。このような観点に立つとき、コミュニケーション障害への援助の一つの視点は、教師等の関わり手が子どもと通じにくい、つき合いにくいと感じるとき、それを払拭し、さらには通じやすい、つき合いやすい関係となるように援助するということになる。もちろん、一人の関わり手だけでなく、子どもと周囲の事物・事象（ヒト・モノ・コト）との関係を深め、拡げていくことも重要になる。つまりコミュニケーション障害は、子どもと関わり手、さらには周囲の事物・事象との関係の障害であると考えることが可能であり、コミュニケーション障害への援助は、子どもと周囲の事物・事象を内面的に結びつけていくこと、共有を図っていくこと、すなわち「関係」への援助であると言える。

しかしながら、このような観点からのコミュニケーション障害への実践的、研究的アプローチの展開においては、現時点では「関係」をどのように捉えるのか、といった基本的な枠組み自体が確立されておらず、それを模索しつつ行われているのが現状である。筆者らは、こうした「関係」についての研究パラダイムの確立を目指すとともに、「関係」への援助が、個の（言語）能力にどのようにつながるのかを究明していきたいと考えている。その課題の一つが本研究テーマに掲げられている、関係観察法、評価法の構築であるが、そのためにはまず「関係」という概念を明確にしておく必要がある。筆者らは、その「関係」概念への接近に向けた試みの一つとして、日本特殊教育学会大会においてにこれまでに3度、自主シンポジウムを行った。本稿ではそこから見えてきたものを、シンポジウムの概要を振り返りながら考察する。

## 2. 自主シンポジウムについて

上述のような背景から、筆者らは、「関係」を援助するという実践的な討論と、個の（言語）能力への貢献を探ることを目的に、『「関係」への援助と言語指導』をメインテーマとした自主シンポジウムを、日本特殊教育学会第38回大会—第40回大会の3大会において行った。第38回大会では、『「関係」への援助と言語指導（その1）—臨床家が大切にしている「関係」とは—』、第39回大会では、『「関係」への援助と言語指導（その2）

『コミュニケーション障害研究・実践における「関係」の意味を探る』、第40回大会では、『「関係」への援助と言語指導（その3）－関わり手と周囲他者との関係に視点を置いて－』をテーマに掲げ、「関係」への接近を議論を通して行おうと試みた。以下に3回のシンポジウムの概要を報告する。

### 3. 第38回大会自主シンポジウム

サブテーマ：臨床家が大切にしている「関係」とは

企画・司会：牧野泰美（国立特殊教育総合研究所） 松村勘由（国立特殊教育総合研究所）

話題提供者：万年康男（上田市立北小学校） 青山新吾（備前市立伊部小学校）

佐々木人志（鳥根県立浜田養護学校）

指定討論者：堀 彰人（千葉県特殊教育センター）

#### （1）目的

子どもの言語・コミュニケーションに関わる領域の中で、いわゆる関係を大切にすることの重要性は、従来より多くの研究者や臨床家によって語られてきている。しかし、それぞれに語られる関係の意味は異なったものである可能性が高い。上述の「関係」への援助の観点に立てば、「関係」を深め、拡げていくこと自体がいわゆるコミュニケーション指導であるとも考えられよう。そこで、各々の臨床家が子どもとの関わりの中で大切にしている「関係」について取り上げ、「関係」概念への接近に向けての足がかりを得ることとした。

#### （2）話題提供の概要

企画趣旨説明の後、まず、企画者（牧野）より近年のコミュニケーション障害研究における関係論的接近に関して、1) ①子どもの側の「能力」偏重への反省、②個の発達は周囲との「関係」を無視しては論じ得ないという発達観、が根底に見られること、2) コミュニケーションの成立に関して、情動共有の側面を強調していること、3) ①子どもと関わり手の二者関係や、②子どもと事物・事象との関係、に研究の視点がおかれていること、4) ①研究パラダイムと方法論の確立、②「関係」と個の「能力」の関連性の検討、が課題であること、等の概観を報告した。その後3名の話題提供者による報告が行われた。概要は以下の通りである。

#### 話題提供1：万年康男氏

「ことばの教室」での子どもと指導者との関係は、まず、いわゆるラポートづけとして「個人的関係」を作ってから、その子どもに必要な「言語指導」に入るとというのが一般的である。言語指導においては、言語に関する狭義の専門性を挟んだ関係となる（「言語指導的關係」）。しかし、そのようなあり方に対して、通級する子どもの多様化などもあり、より「個人的関係」を深めるという関わりのあるあり方も注目されている。このような「個人的関係」では、子どもも指導者も自分らしく存在することができ、双方ともに普段は出せない自分が出せたりして、充実した時間を過ごすことができる。そこでは言語に関する主訴は一時保留されたりする。ただし、結果的に成果が子どもに表れることもある。このような関係は、客観的評価の土俵にのりにくいという欠点がある。目的的活動になりにくく、

しかも「個人的関係」は「今ここ」での充実が大切にされるため、般化、評価などが課題となる。実際の臨床現場では、「言語指導的關係」と「個人的關係」のバランスを工夫している。前者は意図的な關係であり、後者は結果として生じた關係であるとも言える。いわゆる言語症状としての成果のいかんにかかわらず、喜んで通級している子どもや保護者の存在は、後者によって得られるものの大きさを感じさせる。

#### 話題提供2：青山新吾氏

自閉症のAとの関わりにおけるエピソードから考えてみたい。ある行事での出来事。Aが「アイスクリーム買って」と騒いだ時に、あるボランティアが「終わったら買ってもらおうね」等と言って対応していたが収まらない。青山はAが「アイスクリーム買ってと言いたい」気持ちと、「アイスクリームを買って欲しい」気持ちは違うと感じ、「Aはお姉さんだろ、お姉さんはそんなこと言わないだよ」等と語りかけ、Aも「お姉さん」等と呟きながら落ち着いた。それ以後Aと会うとすぐ「青山先生」と近づいてくる關係になった。その後のあるキャンプ。初めての場所が苦手なAは「帰る」と言って騒ぐ。ボランティアの説得にも耳を貸さなかったが、青山が近づき目が合うと「ごめんなさい」を繰り返す。青山は、Aは騒いではいけないと思いながらどうすればいいのかわからないのだと感じ、その気持ちに沿った対応をしたところ、Aは落ち着いて行事に参加した。その後の別の場面。あるボランティアが「Aちゃんはお姉さんなんだよね」と言ったところ、突然正座して話を聞き出した。

このエピソードでは、Aは青山との「關係」の中で見る必要がある。「あの子は～だ」のように「個」だけを見るのではなく、常に多くの關係性の中で見るのが大切だろう。また、子どもの能力の状態にさほどの変化がないとしても、關係が変化することで暮らしやすくなることもあると考える。適当な表現が見つからないが、「強力な人間關係」の中では、個の能力を引き出したり、個を存在しやすくさせる可能性があると思われる。

#### 話題提供3：佐々木人志氏

知的障害養護学校における自閉症の中学部生徒Bとの関わりの経験から考えたい。学校から飛び出してしまふ、集団活動に参加しない等から、Bは校内では「大変な子」というイメージが定着していた。学校内での枠組みに適応しないBとの関わりに苦しさを感じた。教師の言う通りにはなかなか動いてくれない。特に集団内で逸脱した行動を示すときには、その対応に対する同僚の視線が気になり、より関わりにくさ、居心地の悪さを感じた。そこで一緒に校外に出てみることにした。校外を一緒に散歩することにして、校外へ飛び出すBに寄り添ってみようと考えた。スーパーでの買い物も、近くの大学の研究室に立ち寄ることも日常となった。そこではスタッフがBをそのまま受け入れてくれ、Bも落ちついて過ごせた。日々校外歩行を続けているうち、研究室に立ち寄ったときなど、いつの間にかBの要求が底なしに続く感じは消え失せ、佐々木の指示にも従えるようになった。Bにとっても佐々木にとっても、学校という制約された中での關係から、外に出たことで、お互いが「楽」でいられる關係となった。Bにとってはありのままの姿が認めてもらえる時空となった。「楽な關係」、「安心できる關係」がBを支えたと考えられ、そのような關係が成立しにくい時、環境を変えることも一方法である。

### (3) 討論

指定討論者の堀彰人氏からの、従来より言語臨床の場では関係が重視され、「治療的關係」等と言われてきていたこと、及び「治療的關係」に関するいわゆる田口（恒夫）語録の紹介、そして各話題提供者が大切にしている「関係」はそれとどのように違うのかといった投げかけから討論が始められた。話題提供の中で語られた「個人的關係」、「強力な人間關係」、「楽な（安心できる）關係」といった「関係」について、それぞれ別のことばでの説明がなされたが、共通すると考えられるのは、「通じ合っている、繋がっている等の実感が持てる關係」ということであろう。

このことは、この企画がコミュニケーション障害すなわち「通じない、通じにくいという關係」への援助を一つの柱としていることからすれば、当然の帰着と考えられよう。その後フロアーも交えて討論が行われたが、話題の中心が「關係」の捉えから、子どものそのままを認めるということと指導的働きかけのバランス、学校教育における関わりのあるようにまで分散した印象がある。企画者の力量不足は否めないが、このシンポジウムの参加者の多くは、日々子どもと関わる実践者であったことから、それぞれの思いに重ねながら考えようとした結果とも言えるだろう。

当面、この枠組みでの「關係」概念の明確化、その「關係」に接近する、あるいは記述する方法論の検討といったことが課題である。子どもと関わり手の間に起きていること、生じていることに具体的にどのようにアプローチできるのか実践的な討論の蓄積が必要であろう。

## 4. 第39回大会自主シンポジウム

サブテーマ：コミュニケーション障害研究・実践における「關係」の意味を探る

企画・司会：牧野泰美（国立特殊教育総合研究所） 松村勘由（国立特殊教育総合研究所）

話題提供者：牧野泰美（国立特殊教育総合研究所） 松村勘由（国立特殊教育総合研究所）

青山新吾（備前市立伊部小学校）

指定討論者：原 広治（島根大学大学院教育学研究科／島根県立松江ろう学校）

### (1) 目的

前回は、3名の臨床家からの、各々が大切にしているあるいは目指している「關係」についての話題提供をもとに、「關係」の捉え方、「關係」への援助のありようを議論し、いくつかの課題が整理されたが、「關係」概念の明確化に向けては、議論の出発点を探ったというのが実状であった。そこで『コミュニケーション障害研究・実践における「關係」の意味を探る』というサブテーマを掲げ、「關係」により接近するための糸口を探ることを目的とした。

### (2) 話題提供の概要

まず、企画者による、趣旨及び目的、前回の概要、「關係」へのアプローチに関する展望・課題の解説があり、その後3名が話題提供を行った。概要は以下の通りである。

話題提供1：牧野泰美

関係をどのように捉えているかということについて行った臨床家（ことばの教室教師）に対するアンケートからは、1)「関係」を指導を行うために必要なこととする（例えば、レポート、信頼関係、等の表記に代表される）、いわば「前提としての関係」、2)「関係」自体を指導の目的の一つとする（例えば、コミュニケーション、分かり合い、等の表記に代表される）、いわば「目的としての関係」、3)二者間のありようとする（例えば、向き合い様、見合い様、つながり様、かかわりのあり様といった表記に代表される）、「状況・状態としての関係」、の概ね三つの観点からの捉え方が見られたことを報告した。また、回答の中には、関係の対象（例えば、子ども、保護者、学級担任、等）に関する記述、どのような関係を望むか（何でも言える関係、共感できる関係、等）といった観点からの記述も多く見られたことを補足した。さらに、こうした「関係」にアプローチする場合、何を「関係」研究の資料とするかということに関して、コミュニケーション障害研究における関係論的なアプローチの概観から、今のところ、1)関係を構成する人（子ども、関わり手、等）の内面に映じたもの、2)関係を構成するヒト・モノ・コトに対する第三者に観察されたもの（第三者の目に見えた状況、あるいは内面に映じたもの）、といったことが挙げられることに触れた。

#### 話題提供2：松村勸由

自身のことばの教室担当者時代の経験、及びこれまで進めてきた研究の中から、コミュニケーション障害、関係についての捉え方を述べた。コミュニケーション障害は、送り手、受け手の双方に発音、流暢性、語彙、構文力等々の言語力が備わっていても生じうる問題で、基本的には関わり手の側が内面に抱く関わりにくさ、通じにくさの問題であることを主張した。従って、コミュニケーション障害は関係の障害と考えられ、その改善に向けては、関わり手の側の内面を捉えることが重要であると報告した。取り組みとしては、関係障害が生じている構造を、関わり手の子どもや周囲の見方を検討することを通して整理し、その構造に応じて、関わり手の内面や両者を取り巻く環境を操作することの必要性を述べた。これらのことから、「関係」は関わる側の内面に映じたものとして捉えることが可能であると、対象を意識したときに関わり手の内面に生じるものであるとの捉え方を提供した。

#### 話題提供3：青山新吾氏

自身のことばの教室での実践を振り返り、「関係」への立ち向かい方について、子どもと通じ合うことを目標に実践してきたいくつかの事例を通して報告した。まず、その時々の子どもの関わりにおいて、子どもと「同じこと」を考えている時は、関わりに苦しさを感ぜないとの振り返りから、子どもとの共感の成立、すなわち二者間の内面世界の重なり的重要性を述べ、それが子どもの言語発達に影響していることの可能性に触れた。そこから、二者の内面世界に位置付くもの、及びその重なりに関する丹念な考察の必要性を主張した。また、関わり手自身の子どもの見方、さらには、子どもの自己観に踏み込んだ考察の必要性にも言及した。以上から、関わり手には、自身の内面を見つめ直す、内面を省察するという作業が常に要求されるとした。

#### (3) 討論

まず、指定討論者の原広治氏が、三名の話題提供を踏まえながら、自ら行っている地域療育活動を紹介した。その中で、①障害のある子ども、及びその家族を支えていくために、様々な人との関係をつないでいくことが大切であること、②特段に意図しないところから始まった関係が結果的に支えとなっていること、③関係の深まり、分かり合いのためには、共に過ごす、その人やその家族に（体感的に）なってみるといった関わりのありようが重要であること、等、地域療育活動を通して得られた「関係」についての見解に触れた。その後残された時間で、フロアーも交えた質疑・討論を行った。フロアーからは、「関係」の重要性に関する意見が述べられる一方、その関係の状況をどのように評価するのか、あるいは、関係を深めていくためのプログラムは考えられるのか、といった質問がなされた。それに対して、企画者からは、今のところ関係障害が生じる構造や、その改善に向けての内面操作の視点、等についてはある程度整理されてきているが、プログラムという形になる性質のものとは考えにくいこと、また、関係記述や評価のありようは、検討すべき課題となっていることを述べた。また、今後の議論の深まりに向けては、構音指導等の対症療法的な側面と、関係への援助という側面を整理して語る必要があるというフロアーからの意見もあった。

全体的な印象として、「関係」の切り口は決して一つではなく、まず、それぞれの切り口を整理していくことの必要性が感じられた。また、この企画は、関係を深めることと個の（言語）能力との関連の追求を一つの目標に掲げているが、そこに向かうための足固めとして、子どもと関わり手等、二者の関係における間主観性の問題に関する討論を、充分積み重ねていくことの必要性もうかがわれた。

この企画に対し、準備委員会に用意していただいた会場は大変広い教室で、心配もあったが、予想を超える 70 名ほどの参加があり、臨床・研究活動を通して「関係」について何かしらの課題意識を抱えている方々が多いことを改めて実感した。その課題意識を十分に交換し合う機会・場を確保することの必要性を認識した時間でもあった。そうした機会・場の蓄積が、この企画が目指す課題への接近に向けて、多くの示唆をもたらすものと考えている。

## 5. 第40回大会自主シンポジウム

サブテーマ：関わり手と周囲他者との関係に視点をおいて

企画・司会：牧野泰美（国立特殊教育総合研究所） 松村勘由（国立特殊教育総合研究所）

話題提供者：万年康男（上田市立北小学校）

原広治（島根大学大学院教育学研究科／島根県立松江ろう学校）

指定討論者：松村勘由（国立特殊教育総合研究所）

### （1）目的

過去2回のシンポジウムにおいては、「関係」への援助のありよう、そこでの関係の意味、どのような関係を大切にしているのか、といった視点からの話題提供をもとに議論が進められた。そこで過去2回の成果と課題を踏まえ、子どもと関わり手の二者関係の構築に関



して、二者を取り巻く周囲他者の存在が二者関係にもたらす影響も視野に入れながら議論を深めることが主なねらいとされた。

## (2) 話題提供及び指定討論の概要

まず企画者より趣旨及びこれまでの経緯、諸課題について簡単に触れ、各氏の話題提供に入った。発言の概要は下記の通りである。

### 話題提供1：万年康男

医療の場における言語指導が言語症状への治療的にかかわりを得意とするのに対して、教育の場では、子どもの可能性を見つめ、それをじっくりと支援していくことが得意であり、そこにことばの教室の担える役割があると考えられる。ここでは、子どもの実態を障害や問題点から把握していくのではなく、子どもと一緒に動きながら肯定的、共感的な子ども観を培っていくことが必要となる。そのための一つのありようとして、子どもと個人的関係を深めていくことが考えられる。子どもとの個人的な関係の中で（人事異動が激しく、言語病理学的知見に基づいた指導が未熟な担当者が多いという事情もあるが）、どういふわけか子どもが元気になってくる。そうした関係は、個別指導という二者が閉ざされた場の中の関係であるからこそ子どもはその子らしさを確認できると考えられる。従って、いわゆる周囲他者の目、影響をできるかぎり排除した密室性が個人的関係を深めるには必要と考える。

### 話題提供2：原 広治

地域における療育活動を立ち上げて数年経た。ここでは子どもや保護者を取り巻く周囲資源との関わりの中で、関係者を繋いでいくことが行われてきた。障害のある子どもがその子の生活世界の中でより暮らしやすくなること、暮らしにくさを払拭することを目標におき、それに向けては、地域の人と子どもや保護者を繋いでいくことが必要と考えた。療育活動には地域に暮らす様々な人たちがスタッフとして加わっている。保育士、教師、陶芸家、調理師、医師、行政担当者、保健婦、音楽教室の先生、スポーツインストラクター等々。それぞれの得意分野で子どもや保護者と関わることで、子どもたちや保護者の暮らしが豊かになっていく。同時に地域の人たちは子どもや家族をより知っていくことになり、様々な関係が繋がりが広がっていく。そしてそこでの療育活動を通して、子どもたちは多くの人や、様々なもの・ことを好きになっていく。保護者は子どもと暮らし、育てる元気や勇気を得ていく。こうしたことが、日頃の暮らしにくさの軽減につながっていると考える。また、勤務しているろう学校では通級指導の担当をしているが、ろう学校では、新たな取り組みでもあり、管理職にも通級担当の仕事や役割が見えにくく理解されにくい。そのとき、校内での役割などをあまりはっきりさせすぎず仕事を進めていたところ相互の仕事のありようが見えてきて、なんとなく理解されてきた。この意味では、あまりはっきりとさせすぎない、ということも関係にとっては重要なことかもしれない。

### 指定討論：松村勸由

万年、原両氏の話題提供を次の視点（キーワード）で整理した。

- 1) 万年氏：
  - ・自己性
  - ・閉ざされた関係
  - ・二者間で完結する関係
  - ・損なわれやすい自己性を護る
  - ・閉ざす（見せない）。

- 2)原氏： ・関係性 ・開かれた関係 ・個を周囲とつなげる  
・暮らしにくさの改善 ・曖昧にする。

その上で、万年氏には、個人的関係は目的なのか、方法なのか、結果なのか、個人的関係の後には何があるのか、実践していることの説明責任はどう果たすのか、原氏には、周囲他者との関わりを繋いでいくことで得られることが、子どもの個の成立にどう関与するのか、といった問いを向けた。

### (3) 討論

指定討論に対し、万年氏：「子どもの内面には思い出が残る。それ以上のことを求めると、個人的関係は手段となってしまう。他者との関わりへの般化はねらわない。密室性を保つため、できれば他者には秘密にしたい」、原氏：「個々の子どもへの働きかけをまた別のこととして個に関わる」という回答がなされ、その後、フロアーから意見が出された。主な意見、やりとりは、A氏：「実践の生の姿を生のことばで語ること（抽象用語を排して）の意義が大きいと考える」、B氏：「個人的な関係を積み上げて、その他への関係を広げることをねらいとしてはいけないのか」、万年氏：「それをねらうと個人的な関係が崩壊する。あくまで個人的な関係として完結すべき」、C氏：「個人的な関係を様々な人たちと作っていくことではないのかと思う」、万年氏：「その通りと思う」といった質疑・討議がなされた。関わり手と周囲他者との関係が、子どもと関わり手の二者関係にどのように影響しているのか、周囲他者の絡みの中で子どもと関わり手の二者関係を考えるという目的には必ずしも充分応えられなかったが、議論を通して「閉ざされた関係」、「開かれた関係」といったキーワードが得られたことは、今後議論を深めていく上では有意義であったと考えられる。

## 6. 自主シンポジウムを通して

前項までに本研究期間の3カ年にわたって行った、日本特殊教育学会大会での自主シンポジウムを概観した。ここでは一応のまとめとして、一連の自主シンポジウムから見えてきたものをまとめておきたい。

- ①関係を捉える切り口は決して一つではないこと。
- ②その一つとして、関係は、関係を構成する人の内面に生じているものと捉えることが可能であること。
- ③従って、その観察や評価も関わり手の内面を資料としてなされること。
- ④関係を捉えるためには、あるいは改善したり深めたりするためには、関わり手の内省が重要であること。
- ⑤一方で、子どもの側の内面も捉える必要があること。
- ⑥個人的な関係、強力な人間関係、楽な安心できる関係、等々、目指すあるいは大切にす「関係」の意味合い及び表現は様々あるが、「確かに繋がっていると実感できる関係」を作っていくことが共通して必要なことであること。
- ⑦そのためには二者間の間主観性の問題として議論を蓄積する必要があること。
- ⑧二者を取り巻く周囲に対して、閉ざすこと、開くことの双方の視点に関して議論を深め

る必要があること。

以上、自主シンポジウムを通して得られたものを掲げた。答えというより、今後に向けての課題と言った方がふさわしいものもあるが、「関係」をいかに捉え、観察し、評価するのか、といった本研究が求めるテーマに対して、少なくともその足がかりのいくつかは得られたのではないかと考える。

## 文献

牧野泰美 他：「関係」への援助と言語指導（その1）－臨床家が大切にしている「関係」とは－．日本特殊教育学会第38回大会発表論文集．2000．

牧野泰美 他：「関係」への援助と言語指導（その2）－コミュニケーション障害研究・実践における「関係」の意味を探る－．日本特殊教育学会第39回大会発表論文集．2001．

牧野泰美 他：「関係」への援助と言語指導（その3）－関わり手と周囲他者との関係に視点をおいて－．日本特殊教育学会第40回大会発表論文集．2002．

## 研究のまとめと展望

本研究は標題に示すとおり、コミュニケーション関係の観察・評価法及び関係支援プログラムの開発を目的に進めてきた。ことばの教室（言語障害通級指導教室）の担当者を始めとする数名の教師の実践報告をもとにした検討や、シンポジウムなどの取り組みを通して、ある程度の成果は得られたと考えているが、むしろそれは、標題の目的に向けての糸口、足がかりが得られたというべきであり、その意味では、今後着手しなければならない課題が多い。ここでは、本研究における取り組みをいくつかの視点から整理し、今後の展望を示しておきたい。

### 1. コミュニケーション障害という用語・枠組みについて

本研究は、通じない、通じにくいというコミュニケーションの問題を、子どもの側の能力（発音の不明瞭、発話の非流暢性、語彙・文法力等の未熟など）の問題として見るのではなく、話し手と聞き手（例えば子どもと関わり手）の間にある問題、関係の問題として捉えるところからスタートしている。つまり、コミュニケーション障害を「関係の障害」として捉えるということであり、従って、研究の焦点は子どもと関わり手ないしは周囲との「関係」に当てられることになる。しかしながら、「コミュニケーション障害」という用語は、一般的には本研究のように「関係の障害」を意味した使われ方ではなく、コミュニケーションに必要な言語力（発音、流暢性、語彙・文法力、語用論的能力、等）の遅滞・障害を意味した使われ方、あるいは、もう少し狭く、発音や流暢性、語彙力、文法力等に特段に問題は見られないのに、会話レベルでうまくかみ合わないという障害を意味した使われ方など、子どもの側の「能力の障害」を意味した使われ方がなされている。こうした現状に鑑みれば、本研究のように「関係の障害」を意味して使用する場合には別の表現を用いるなど、用語上の混乱が生じないような手だてが必要になるかもしれない。

また、この研究の枠組みは、様々なインペアメントとしての障害、すなわち病理学的な障害種別を一端棚上げして、「関係」を軸にコミュニケーションを扱っているため、この研究の枠組みで得られた知見と、いわゆる病理学的な知見とをいかに統合・整理していくかも課題となるだろう。

### 2. 「関係」及びその「評価」について

本研究において「関係」をいかに定義し、「関係」をいかに捉えるかが追求されてきた。「関係」は実際に目に見える形では現れにくいものである。また、本研究では上述したコミュニケーション障害の枠組みから「関係」を捉えようとしているが、それは、実際の言語指導の場において異口同音に言われている「関係が大切」というときの意味合いとは異なるものと考えられる。

「関係」は関わり手と対象の間にあり、「対象に対して関わり手の内面に生じたもの」

として関係を捉える方法、「対象すなわち子どもの内面と関わり手の内面を突き合わせたもの」として関係を捉える方法、「第三者に観察された子どもと関わり手のありよう」あるいは「第三者に間主観的に感じとられた子どもと関わり手のありよう」として関係を捉える方法、など、いくつかの捉えが可能である。本研究では主に「関わり手の内面に生じたもの」として関係を捉え、その資料としては関わり手の内省記録を取り上げてきたが、この研究の枠組みの中で「関係」をいかに考え、捉えるかということは今後も追求していかなければならない課題である。そしてその「関係」を評価の対象としたとき、子どもの能力に視点をおいた現在の教育評価のありようも再検討される必要が生ずる。その中で、関係の捉えや評価に「内面」を持ち込まざるを得ないとすれば、いかに第三者にもわかるような記述ができるのか、すなわち「関係記述法」についても追求し続けなければならない。こうしたことは、「関係」研究のパラダイムの確立に向けて必要な努力であろう。

### 3. 「関係」と「能力（とりわけ言語力）」について

子どもと関わり手の関係が深まる、すなわち、つきあいやすい関係となったり、通じやすい関係となったりしていくことは、子どもの側の能力、とりわけ言語力を高めることはいかに関与するのか。このことは、言語獲得の問題を子どもと周囲との関係という視点から紐解いていくことにつながり、ひいては、言語指導に関する知見の蓄積にもつながる課題と考える。関係が深まるということは、それだけ対象に対する思い入れが強まるということであり、かつ、対象のことをより知ることでもある。従って、理論的には関係が深まれば、その関係を構成している子どもの能力は高まるということであり、この点での実証が課題である。それに向けては、個の発達の問題を周囲との関係を含めて解き明かそうとする関係論的立場からの発達心理学や、言語の問題を様々な側面に分類してアプローチする言語学や言語心理学の分野とも関連させつつ検討する必要があるだろう。

以上を端的に言えば、「関係」と「個の能力」の関連性を明らかにしていくことが今後の大きな課題の一つということになるだろう。

### 4. つき合いにくさという問題と関係支援プログラムについて

関わり手が感じる子どもとのつき合いにくさは、関わり手の内面に生じるものであるだけに、関わり手の内面を綴った記録を資料として、そこからつき合いにくさを払拭していくためのヒントを収集し、関わり手と子どもの関係への援助を考えていくことは、以上に述べたいくつかの課題はあるにしても、临床上重要なことと考えられる。この積み重ねを通して、機を改めて「関係への援助」のありようを体系的に報告したいと考える。それが、本研究の意図する関係支援プログラムの完成につながると思う。

また、子どもにとって関わり手のみならず、周囲の様々な人、物、事象との関係を深めていくことが重要なことで、この意味において、関わり手との二者関係だけでなく、子どもと周囲の様々な人、物、事象との関係の問題を検討していくことも課題である。さらに、

子どもと関わり手の二者関係においても、それをとりまく周囲他者の存在が子どもと関わり手の二者関係に影響を与えていることが考えられ、こうした観点からも、関わり手が感じる子どもとのつき合いにくさ、通じにくさの問題にアプローチすることが必要であろう。

## 5. 教育実践の場がもつ生々しさへの接近について

関わり手と子どもの関係、関わり手の内面に接近したり、さらには上述したような、子どもと関わり手をとりまく周囲他者との関係にも目を向けることは、ある種、関わり手の痛みをも伴う事象である。保護者や同僚がどのように関わり手の内面に関与しているのか、それが子どもとの関係にどのように影響するのかといったことを突き詰めることは、教師間や保護者との人間模様にも触れていくことでもある。

こうしたことも含めて、日々の実践の場における教育活動の生々しさをいかに対象として追求していけるかも今後の課題である。と同時に、コミュニケーションを課題とした教育実践の場が持つニーズにいかに対応していけるかも常に念頭におきながら取り組む必要がある。

(牧野泰美)

# 資料

コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題  
ー言語障害教育の分野を中心としてー

(牧野泰美・松村勘由, 2001, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 67-75.)

(研究展望)

## コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題

—— 言語障害教育の分野を中心として ——

牧野 泰美・松村 勘由

(聴覚・言語障害教育研究部)

**要旨：**近年の我が国のコミュニケーション障害の研究に関して、関係論的視座からのアプローチがなされている研究を概観した。これらの研究は、子どもと関わり手の二者関係に視点をおいた研究と、子どもないしは関わり手と周囲との関係に視点をおいた研究に類別された。それぞれの研究成果やその意味等を検討した結果、今後の課題及び方向性として、子どもとの関係の中で関わり手が感じる「関わりにくさ」の構造とその改善に関する知見の蓄積をはかるとともに、「関係」という概念の明確化、その「関係」を扱う方法論の検討、「関係」と能力発達、言語獲得の関連性への接近、といった事項の必要性が指摘された。これらの課題に対して、子どもとの会話や子どもの談話を資料とした検討、子どもと教師の二者が関わる臨床の場への観察者としての関与、子どもの側の言語状況の記述、といった具体的観点を提案した。

**見出し語：**コミュニケーション障害、コミュニケーション関係、関係論、言語獲得

### I. はじめに

近年、とりわけこの10数年の間に、我が国のコミュニケーション障害<sup>注1)</sup>に関する指導・援助や研究において、いわゆる関係論的視座からのアプローチ(以後「関係論的アプローチ」と記す)が見られるようになってきた。この理由としては少なくとも以下の2点が考えられよう。

- 1) 子どもの発達をその個体の諸能力の発達としてのみ捉える従来の発達観に対し、周囲との関係のありようと切り離して語ることはできないという発達観が、発達心理学の領域を中心に芽生えてきたこと(例えば浜田<sup>6)7)</sup>等)。
- 2) 多くの実践研究・報告にもかかわらず、障害児のコミュニケーションの指導は十分効果があったとは言えず、その理由の一つとして菅原<sup>4)</sup>が挙げている、「従来のコミュニケーション指導が障害児の能力を問題にしすぎ、コミュニケーション障害を、子どもの側の能力の欠如と考え、子どもの側の要因のみを問題にする傾向にあったこと」への反省。

言語障害教育は、「言語」に何かしらの不都合(構音の不透明瞭、発話の非流暢性、言語発達の遅れ、等)を持つ子どもを対象としているが、それゆえに当然ながら、従来より、その不都合の解消(明瞭な構音、流暢な話し方、語彙力や

構文力、等の獲得)を目標に教育活動が営まれてきた。このことは言語障害に限らず、他の障害領域においても「言語」に課題が見られる場合には同様の傾向にあった。しかし、その「言語」の持つコミュニケーション機能に着目すれば、「通じない、通じにくい」という問題は、上記の2)の反省からも、子どもの側の言語力<sup>注2)</sup>の不十分さのみに還元されるべき問題ではなく、コミュニケーション活動を営む子どもと関わり手の二者間の関係の問題として語られる必要性が生じてくる。また、上記の1)に挙げた発達観に立てば、言語力そのものも周囲の関わり手等を切り離れたところでは語り得ないということにもなる。そもそもコミュニケーションは話し手と聞き手の共同作業であり、したがって、子どもの側のみならず、関わり手等、周囲の側のありようも問われなければならないとするのは当然の流れであると言えるだろう。

このような中で、コミュニケーション障害への関係論的アプローチは、現在までのところいくつかの実践報告・研究が蓄積されてはきているものの、これまでの成果や課題、それぞれの研究の関連性等について言及し、総合的にこのアプローチを展望した報告は見あたらない。こうした現状を踏まえて、本稿は、これまでの我が国におけるコミュニケーション障害への関係論的アプローチを概観し<sup>注3)</sup>、各々

注1) 「コミュニケーション障害」は、「言語障害」を言語の一機能であるコミュニケーションの障害として捉えた表現である。意味合いとしては、①主に子どもの言語の諸能力(構音、流暢性、語彙、文法、文脈に適した発話など)の不十分さを示して用いられる場合(個の能力に主眼がおかれる場合)と、②主に子どもと関わり手ないし周囲が通じにくい(共感が成立しにくい)関係にあることを示して用いられる場合(二者関係に主眼がおかれる場合)とがある。本稿では、コミュニケーションが成立しない、あるいは成立しにくい状況を、原因を限定せず、すなわち、上記の両者の意味合いを含めて広く「コミュニケーション障害」と呼ぶ。

注2) 本稿では、ある言語(例えば日本語)における、構音、流暢性、語彙、文法、文脈に適した発話……等、言語の各側面に関する、個人の持つ能力の意味で用いる。

注3) 本稿では、「コミュニケーション障害」への「関係論的アプローチ」を概観するが、これは「コミュニケーション障害」を、注1)の②の意味合いで捉えた研究を概観するということでもある。また、注1)の②の意味合いで捉えると、子どもの障害の有無や障害種別に関わらず、さらには障害のない大人同士の場合であっても「コミュニケーション障害」の状況は考えられ、非常に広範な領域にわたる問題となる。したがって、本稿では、主に言語障害教育の分野における研究に範囲を限定して概観する。



の研究により示された知見やその意味、相互の関連性、そこに生じた新たな課題を整理し、この枠組みでのアプローチの射程、そして今後の可能性と方向性について考察するものである。

## Ⅱ. コミュニケーション障害への関係論的アプローチの概観

ここでは、我が国の言語障害教育の分野におけるコミュニケーション障害に対する関係論的アプローチを概観する。便宜上、子どもと関わり手(教師、養育者等)の二者関係に視点をおいた研究と、子どもないし関わり手とそれを取り巻く周囲(他者・事物・事象)との関係に視点をおいた研究に類別して整理する。

### 1. 子どもと関わり手の二者関係に視点をおいた研究

コミュニケーション障害を子どもと関わり手等の周囲との関係という観点から検討する直接的な契機となったのは、発達研究の領域において鯨岡<sup>11)</sup>が「子ども－養育者」関係の間主観的検討の重要性を主張したことであろう。鯨岡<sup>11)</sup>は、乳幼児の発達はその周囲との関係のありようを無視して独立には語り得ないとし、特に養育者(母親)との関係に着目し、その間主観的な関係の発達の発容を追求することの重要性を述べている。すなわち、発達研究に養育者の乳幼児に対する間主観的な関わり(例えば養育者が乳児の気持ちや意図を感じる等)のありようの問題を持ち込んだわけである。この問題に接近するための方法として鯨岡<sup>11)</sup>は、「子ども－養育者」関係を、研究者がその場面に関与しながら間主観的に観察・把握することの必要性を主張している。このような立場から行った「子ども－養育者」関係研究の成果は一連の著作(鯨岡<sup>16)17)18)19)</sup>)にまとめられている。

一方で、鯨岡<sup>12)13)14)</sup>はこうした「子ども－養育者」間における間主観的関係の成立といった枠組みを、障害児教育の分野でのコミュニケーション障害の問題にも適用した。すなわち、コミュニケーション障害を「関係がとりにくいと感ずる」、「関係が難しいと感ずる」といった、子どもと関わり手(教師、指導者等)の間主観的関係の問題として考える枠組みである。この枠組みは従来、コミュニケーションの成立およびその障害が、主に話し手や聞き手(障害児教育においては主に子どもの側)の言語力の問題として考えられてきたのに対し、両者の内面における主観の共有という側面から捉えようとするものである。通じにくい、関わりにくいということは、二者間において相互に内面の共有がなされにくいということであり、この意味で、コミュニケーション障害を両者の関係の障害と捉えるわけである。

コミュニケーション障害をこのような観点で捉えたとき、必然的にアプローチの焦点は、①関わりにくい、通じにくいと感ずる、すなわちコミュニケーション障害を生む関係の特徴や構造を明らかにすること、②コミュニケーション障害が教育実践の場においてどのような時(場面・条件)に生じるのかを明らかにすること、③関わりにくい、通じにくいという関係を改善するための方策を検討すること、といったことになる。

大石<sup>36)</sup>は、保育園における障害児と保母の関わりを対象として、そこに生じるコミュニケーション障害(関係障害)の構造や本質を、保母の保育記録を資料として検討している。保育記録には保母の対象児や周囲の見方、保母の内面等が表れており、その分析から、関係障害は、

- 1) 関わり手が自身の主観に重ねて対象児を見ないこと
- 2) 関わり手の目が対象児の問題点にのみ奪われること
- 3) 周囲の誰かに原因を求めること
- 4) 関わり手自身の生活世界からの離脱
- 5) 両者を取り巻く物理的環境
- 6) 臨床の場の制度や習慣

等によりもたらされることが明らかにされている。さらに大石<sup>38)</sup>は、関わり手の内面の構成(関わり手の、①対象児への視線、②対象児と他者の関係への視線、③対象児と事物の関係への視線)と、関係障害の状態(①共有の不成立、②問題としての共有の成立、③共有のひろがり不足)という観点から関係障害の類型化を試みている。その上で、関係障害は関わる側の内面において存在し、したがって、関係の改善も関わり手の対象児の見方、関わり手の対象児と周囲との関係の見方等、関わり手の内面の操作によって可能であるとしている。このように、関係の障害は関わり手の側の内面の問題であり、それを変化させることが重要であるとの知見は、松村・大石<sup>28)</sup>、肥後・松村<sup>9)</sup>においてもその萌芽を見ることができる。

ここに述べた、関わり手の側の子どもの見方、内面の操作ということに関して、青山<sup>2)</sup>は、自らが言語障害通級指導教室(いわゆる「ことばの教室」)で担当した子どもについての自身の内省を検討し、子どもの姿、主訴を捉え直すことで、子どもとの関係が変化し、コミュニケーションも活性化していったとの実践報告を行っている。

松村・牧野<sup>27)</sup>は、大石<sup>36)38)</sup>等の研究の事例的蓄積とコミュニケーション関係の変容過程を調べる目的で、言語障害通級指導教室の教師にとって、関わりにくいと感ずられる対象児との関係を取り上げている。そこでは、約1年間分の教師の指導日記(教師の内省を含めた記録)を資料に、教師と対象児のコミュニケーション関係がどのように変遷するかが検討され、その結果、当初、教師にとって関わりにくいと感ずられた対象児との関係が、変化し深まっていく

過程が整理されている。続いて、牧野・松村<sup>24)</sup>は、松村・牧野<sup>27)</sup>で取り上げられた事例のその後と、それとは別の教師と子どもの関係を、同様に指導日記(教師の内省を含めた記録)を資料として検討し、関係障害が生じる要因、関係が安定する要因を抽出し、関係援助の方策を考察している。そこでは、教師が関わりにくいと感じる子どもとの関係を改善していくための視点として、

- 1) 子どもの内面を解釈し、子どもの視点で周囲を捉えること
  - 2) 子どもの行動を様々に解釈してみること
  - 3) 子どもの楽しみに十分つきあってみること
  - 4) 子どもの楽しみにつきあう中で教師の楽しみを発見していくこと
  - 5) 教師の思い、楽しみを伝えること
  - 6) その子らしさを肯定的に捉えること
  - 7) 楽に関わった時の自身の内面を振り返ってみること
- といった7項目を挙げている。さらに牧野・松村<sup>25)</sup>は、子どもと関わる教師が、指導記録に自身の内面を記述すること、ケース会議においても教師の内面を話題にし検討することが、子どもとの関係を改善し、深めていくためには重要であることを示している。

また、肥後・安部<sup>3)</sup>は、子どもに対する関わり手の見方、捉え方等、関わる側の内面は、その子どもと関わる前からある程度規定されているのではないかと仮説から、関わり手の子どもの見方等が、どのような事項に規定される可能性があるのかを検討している。そこでは24名の通級指導担当教師に同一事例をVTR視聴させ、子どもの問題、特徴、母親の期待、指導方針、役割意識等についての回答を求めているが、同一事例でも教師によって異なった関わりが生み出される可能性が示唆されている。このことはコミュニケーション障害に対して、やはり、関わる側のありようが無視できないことの有力な証拠と言えるだろう。

渡部<sup>48)49)</sup>は、障害のある子どもとその母親の関係をとり上げ、子どもとの情動的な通じ合いが成立しているような関係<sup>48)</sup>、母親が子どもをかわいと思えるような関係<sup>49)</sup>が、子どもの発達を促す可能性について検討している。指導・訓練といった事象ではなく、よい関係が子どもの発達を促すとの仮説に立ち、その意味で「関係」の重要性に言及するのである。こうした研究の立場について渡部<sup>50)</sup>は、先に見てきたような鯨岡<sup>12)13)14)</sup>、大石<sup>36)38)</sup>等に代表される、「コミュニケーション障害は二者間の関係の障害であり、よってその障害の改善も基本的にはその関係性の中でなされる」といった立場に対して、同様に二者関係の重要性を説きながら、障害自体は子どもの側の特性の問題であるとし、したがって、その改善も基本的には子どもの側の能力の発達を意図しているとの見解を示している。このことを渡部<sup>50)</sup>

は端的に「発達を促す要因として関係を捉える視点」と自身の研究の立場を表している。つまり、子どもの発達を促すよい関係というのは、どのような関係であるのかを明らかにしていくことを当面の課題としているのである。しかし、同時に、コミュニケーション障害へのアプローチに二者「関係」を持ち込み、従来の自然科学的なアプローチ、あるいは子どもの能力への直接的な指導といったあり方とは別の障害児教育の方向性を追求していく態度においては鯨岡、大石等の立場と共通していると、渡部<sup>50)</sup>自身は捉えている。

## 2. 子どもないし関わり手とそれを取り巻く周囲との関係に視点をのこした研究

前項で見てきた研究は、コミュニケーション障害に対して、基本的には子どもと指導者、あるいは子どもと母親といった、子どもと関わり手の二者間の間主観的關係を中心に扱ったものであった。しかし、現実には両者を取り巻く環境、すなわち他者・事物・事象が様々な存在する。以下にはそうした周囲の他者・事物・事象と子どもないしは関わり手の関係を取り上げた研究を概観する。

松村<sup>26)</sup>は、ことばの発達に遅れがある子どもの事例における、通級指導担当者、学級担任、保護者を結ぶ連絡帳のやりとりを分析し、その連絡帳の記述が、保護者や学級担任の子どもの見方を広げたり、子どもと周囲の人をつないだりする機能を果たしており、結果として、子どもの周囲への興味・関心を広げ、障害状況の変容につながったことを報告している。子どもと他者との関係への支援における連絡帳の有用性を示した研究と言える。

千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部<sup>44)45)46)47)</sup>は、通常学級担任と通級指導担当者の連携のありようを事例を通して検討している。関わり手(通級指導担当者)と他者(通常学級担任)の關係に視点をのこした研究と言えるが、これは、通級する子どもが多くを時間を過ごすのは通常学級であり、そこでの過ごしやすさを実現していくためには、双方の連携が重要であるとの考えに基づいている。この意味では、子どもと通級指導担当者の關係といえども、そこには、通級指導担当者と通常学級担任等との關係も反映されると考えられる。実際にこの一連の研究では、通級指導教室に通う子どもに対する通級指導担当者の見方が、通常学級担任や保護者の子どもの見方や期待という相互の關係に影響されている様相が示されている。また、その時々を示す子どもの状態の変化や行動も、通級指導担当者の見方に影響を与えることが示唆されている。つまり、子どもに対する通級指導担当者自身の見方、思いが、周囲との關係によって揺らいだり、子どもの状況によって揺らいだりするということである。特に、子どもの状態の変化が、保護

者や通常学級担任の期待した方向とは異なる現れ方をしたとき、その「関係の揺れ(千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部<sup>46)</sup>)」は多く見られ、その揺れを子どもの成長の中に意味づけしていくことが相互の連携において重要であるとしている。

堀・松本<sup>10)</sup>は、この「関係の揺れ」は子ども自身、自らの行動の結果が、自分の意図や期待と異なっている、といった「子どもと自己との関係」においても現れるとしている。この研究では、子どもと通級指導担当者の会話等から、子どもが感じていることの表現を抽出し検討している。そこでは、意図したとおりにできない「子どもと自己との関係」が教師との関係の中で共有され、気持ちの揺れの表出を促し、それを教師が整理し支えていった結果、「子どもと自己との関係」が変化し、それに伴い「子どもと他者との関係」も変化したとの分析がなされている。このような「子どもと自己との関係」については、子ども自身とその障害との関係、子どもの障害観を取り上げた青山・牧野<sup>3)</sup>にも見られる。この研究では、吃音を主訴として通級する子どもとの関わりにおいて、決められた話し方をする「いろいろな話し方ゲーム」、相手の話し方のまねをする「まねっこゲーム」等(これらの中には、「り、り、りんご」といったつままった話し方もでてくる)を通して、子ども自身の吃音に対する考え方、子どもと吃音との関係に関わり、その結果、子どもが自身の吃音について、吃っても大丈夫だと思えるようになり、コミュニケーション意欲の高まりが見られたことが報告されている。さらに、青山・牧野<sup>4)</sup>では、吃音を主訴とする子どもとの関わりの中で、関わり手の、子どもやその障害(吃音)の見方、すなわち関わり手の内面のあり方が、その子ども自身と吃音との関係に影響を与えたとの知見を報告している。ここで取り上げた、堀・松本<sup>10)</sup>、青山・牧野<sup>3)4)</sup>は、子どもと事象との関係に視点をおいた研究と考えられる。

また、青山<sup>1)</sup>は、ことばの遅れを主訴とした子どもとの関わりについて、その関わりやすさは、ある対象物に対する共感の成立と関連していること、そしてそれがことばの発達を促す援助となったことを報告している。つまり、子どもと教師のコミュニケーション障害の改善、さらにはことばの発達への支援として、子どもと事物を結びつけること、子どもと事物の関係を深め、その事物をとおして教師も関わっていくことの重要性を指摘したものと考えられる。

### Ⅲ. 考 察

以上に、コミュニケーション障害への関係論的アプローチを概観したが、ここでは、これらの現状から今後の課題と方向性を考察する。

#### 1. 「関係」という問題

前章の1.で見たように、コミュニケーション障害を基本的に子どもと関わり手の関係の問題とする捉え方とそのアプローチについてここで検討してみたい。

コミュニケーションは話し手と聞き手の共同作業であることからすれば、コミュニケーション障害を確かにどちらか一方の諸能力(とりわけ言語力)のみの問題とすることはできない。特に障害児教育においては、子どもの側の能力に主眼がおかれてきたが、このことから考えれば、関わり手の側のありようが問われるのは当然であろう。また、話し手の言いたいこと、思いが、聞き手に伝わるのが一対のコミュニケーションの目標であるとすれば、それは言語という記号を媒介とするのが唯一の手段ではなく、双方の情動の共有、内面の間主観的把握によっても成立すると考えるのは妥当であろう。この点からすれば、能力(言語力)のみを問題にするのではなく、間主観的な把握がなされうる、内面世界が共有されうる関係であるかどうかにか主眼をおくアプローチの位置づけも重要と言えるであろう。

この立場に立てば、確かに目標は、関わり手にとって「通じにくい」、「関わりにくい」と感じられる関係を払拭すること、ひいては、「通じやすい」、「関わりやすい」関係へと改善することとなる。関わり手が目の前の子どもをこのように感じられるようになれば、当面の課題となっていたコミュニケーション障害の問題は解決したことになる。しかし、前章の1.で概観した研究により、いくつかの知見がもたらされているにもかかわらず、実際に実践現場で教師等の関わり手が、障害のある子どもとの関係において感じる「関わりにくさ」、「通じにくさ」の問題は多く存在することも確かである(山部<sup>51)</sup>)。様々な臨床の場での子どもとの関係において、「関わりにくさ」、「通じにくさ」を生ずる構造、すなわち関係障害を生む構造は解明しえたとはいえないであろう。この意味では、子どもと関わり手の二者関係の障害と成立について、今後も事例的な検討の蓄積が望まれるであろう。その検討・整理の方向としては牧野・松村<sup>24)</sup>が指摘したように、関係障害を生む場面・状況の類型化と、それに応じた改善策の構築等が考えられよう。

そこで、問題となるのはその方法論である。二者「関係」という物理的には観察不可能な、客観科学のパラダイムでは扱いきれない事象をいかに取り上げるかということである。

大石<sup>36)</sup>は、二者「関係」研究の方法論として、「両者が自分を取り巻く世界の状況、自己と他者、及び周囲の事物の状況、或いは時間的空間的現象をどのように把握しているか、そして両者のそれがどのような関係にあるかを検討の対象とすることが求められる。したがって、研究の資料としては、両者の内省の報告を収集検討することが必要となる」と述べ、コミュニケーション障害研究において子ども

と関わり手双方の内省を検討することの必要性を論じている。しかし、「心身障害児の多くの場合や、乳幼児を対象とする場合には内省の報告を得にくい場合が多い」との事情から、大石<sup>36)</sup>では、関わり手の側の内省報告の検討により研究が進められている。この手法は前章の1.に挙げた研究に概ね該当する。すなわち二者「関係」といいながら、実際には、「関わり手と関わり手の内面に構成された子ども」との関係の構造やその障害についての検討をしていることになる。当然、そこに見られる関係の障害は、関わり手の内面に生じ、その内面の操作によって改善可能という論になる。確かにこうした側面へのアプローチは、関わり手が子どもに感じる「関わりにくさ」、「通じにくさ」、すなわち関わり手の内面に生じるコミュニケーション障害を改善するための一助になると考えられる。しかし、この場合は関わり手そのものへの支援であって、本質的な二者関係への支援とは言えないとの批判も生じるであろう<sup>注4)</sup>。

この場合は、コミュニケーション障害における関わり手への支援と限定して論を進めるか、あるいはここでの「関係」を「対象児と向き合う関わり手の内面に映じたもの」と定義付けして論を進める必要があるだろう。しかし、そもそも関係論的アプローチにおけるコミュニケーション障害の捉え方が、関わり手が感じる「関わりにくさ」、「通じにくさ」という問題であったことからすれば、関わり手の内面で完結するのは当然の帰着と考えられる。前章の1.に挙げたいくつかの報告が示すように、その内面の検討と操作は臨床には意味あることと言えるだろう。

では、本質的な二者関係をいかに研究するかという問題になるが、当面考えられることとして、一つは、前章の1.に挙げたいくつかの研究(例えば大石<sup>36)38)</sup>;青山<sup>2)</sup>;松村・牧野<sup>27)</sup>;牧野・松村<sup>24)</sup>等)のように、関わり手の内省報告を資料とすることに加えて、前章の2.で挙げた堀・松本<sup>10)</sup>のような、子どもとの会話、子どもの談話を拾い上げ、それを資料に子どもの関わり手や周囲との関係を把握し、関わり手の内省報告とつきあわせる方法が挙げられる。前章の2.に挙げた、子どもと自己との関係や、子どもと障害との関係、あるいは、子どもと他者や周囲の事物・事象との関係にアプローチすることにおいても、こうした子どもの談話資料等を利用した検討は必要な手続きであろう。特に通級指導教室等、いわゆる軽度の障害児を対象とする場においては可能な方法と考えられる。知的障害のある子どもについては、その談話から生活意識を検討する試みを牧野<sup>21)22)</sup>が報告しているが、いかに二者関係にアプローチ可能な資料を得るかは今後の課題であろう。

また今一つは、子どもと関わり手の二者関係に対して、鯨岡の一連の研究<sup>16)17)18)19)</sup>がそうであるように、研究者(第注4) 牧野・松村<sup>25)</sup>論文の審査の過程で、査読者より同様のコメントがあった。

三者)が、その関わり場の場に関与しながら観察を行い、その二者間の関わりを間主観的に記録する方法が考えられる。こうした第三者が間主観的に記述する記録の特徴、ありようは鯨岡<sup>15)20)</sup>にまとめられている。この場合は、子どもと関わり手の二者が織りなす臨床の場に、常に観察者としての第三者が加わることで生じる諸問題を検討する必要があるだろう。

今後、関わり手の内面の検討を通して、その操作による「関わりにくさ」の払拭への援助が構築されていくとともに、ここに述べたような、本質的な二者関係研究を進展させることが重要と考えられる。その際、「関係」をいかに第三者にも説得力のある伝え方ができるか、いかに「関係」を記述できるかも追求されるべき問題であろう。そのためには、哲学、社会学等、隣接領域における「関係」研究(例えば藤澤<sup>5)</sup>等)の方法論や知見も踏まえる必要がある。それは、コミュニケーション障害研究の流れにおいて、今一度、「関係」とは何かを本質から問い直す作業とも言えるであろう。

## 2. 「能力(言語力)」という問題

前章の1.に挙げた大石<sup>36)38)</sup>等の、コミュニケーション障害を二者間の関係のありように求める立場の研究は、前項でも述べたように、基本的には、関わり手にとって子どもに対する「関わりにくい」、「通じにくい」という思いが払拭されること、関わり手の内面で関係の障害が改善されることを一つの目標にしている。したがって、コミュニケーションの成立のもう一つの側面、すなわち双方の(特に障害児教育の文脈では子どもの側の)言語力の問題は表面上は一旦、棚上げしているように見える。これは、こうした研究の立場が、冒頭のI章でも述べたように、これまでのコミュニケーション障害に対する実践・研究が子どもの側の能力(言語力)の側面に焦点を当ててきたことに対して、コミュニケーションの成立の要因はそれだけではないという、一種のアンチテーゼとして登場したことによるものと考えられる。したがって、二者の主観が内面において共有されるような、通じ合えるような「関係」という側面が強調される結果となった。

障害児教育においてコミュニケーション障害の問題を考えたとき、多くは子どもの側の能力(言語力)に何かしらの不都合があることは確かである。したがって、例えば、言語障害通級指導教室に通う子どもの保護者にとってみれば、「この子の言語の状態をなんとかしたい」と思うのは当然であろう。しかし、関係論的な見方は、その子どもの形式的な言語の状態は一旦棚上げし、通じない、通じにくいというコミュニケーションの問題として考えるのである。形式的な言語の側面ではなく、コミュニケーションという

こと（この立場では通じ合う関係ということ）を持ち出すことで当面の問題が解消する場合もあるが、言語の形式的な側面はどうなるのかという見方も生じよう。長崎<sup>31)</sup>は、関係論をめぐる、関わり手が、子どもの意図、気持ちを間主観的に感じ取り、コミュニケーションを成立させていく関わりは確かに重要であるが、特に障害児教育の場合、そうした関わりに終始するのではなく、次への働きかけ（例えば、子どもの欲しいものを間主観的に読みとり与えることに終始せず、自発的な発声を引き出すような働きかけ）が必要なのではないかとの論を展開している。このような議論からすれば、コミュニケーション障害に対する関係論的アプローチは、能力（言語力）という側面をどのように捉えるかということが問題となろう。

これに対して、この枠組みは「能力」は射程外として、あくまで、関わりにくさ、通じにくさの払拭、通じ合える「関係」へと深めていくことを目指す、いわばこのアプローチを「関係」の中で完結させる（当然前項で議論したように「関係」をどう捉えるかという問題は残るが）という方向もあり得るであろう。しかし、本稿の冒頭で述べたように、人は周囲との様々な関係の中で育っているということ、人の発達は周囲との関係のありようを無視しては語り得ないということ、すなわち、生活世界から個体のみを切り出しては発達を論じ得ないという発達観が、関係論的アプローチの根底にはあるはずである。鯨岡の一連の著作<sup>16)17)18)19)</sup>においても、養育者の間主観的な関わり、子どもとの情動の共有をとおして、その中で、子どもが育つことを意図しているのである。関係論的アプローチがコミュニケーション障害研究に持ち込まれたとき、大石<sup>36)</sup>等の臨床の場での課題、すなわち関わり手の感じる「関わりにくさ」からスタートしたために、能力発達の問題は後回しにされてきたと考えられる。こうしたことに鑑みて、コミュニケーション障害へのアプローチとして、子どもと関わり手の関係、子どもと子どもを取り巻く周囲との関係の深まりが、いかに子どもの能力（言語力）の発達を支えるのかということが追求されるべきであろう。この方向を考える上では、前章の1.で触れた渡部<sup>48)49)</sup>の関係論の視点とも重ね合わせる事が可能であろう。

子どもの側から見て、関わり手との関係が深まる、他の事物・事象との関係が深まることは、それだけ関わり手、あるいは他の事物・事象を知ることでもある。つまり子どもにとってそれだけ知識や能力は高まっていると考えられる。子どもと関わり手の間で、ある事物・事象に対する共感を深めることも言語発達の基礎であるいわゆる三項関係を成立させることにほかならない。このように理論上は関係の深まりと子どもの能力（言語力）は関連していると考えられる。問題はそれをどのように究明していくかという

ことであろう。

この点に関しては、前章の2.で挙げた、青山<sup>1)</sup>の子どもの内面に特定の事物を取り込むこと、そしてその事物との関係をとりもっていくことと言語発達との関連を検討する取り組みや、子どもと周囲の人をつないでいくこと（松村<sup>26)</sup>）と、子どもの言語発達との関連を丹念に観察していく取り組みが考えられる。大石<sup>37)</sup>は、通級指導教室における子どもの指導過程を取り上げ、事実の経過、通級指導担当者の内省の経過、子どもの言語の状況を関連づけて検討する試みを行っている。また、方法論として、人間の成長のプロセスと人間関係を絡めて論じる乳幼児の言語発達研究（例えば佐々<sup>40)</sup>等）からも示唆が得られる可能性がある。前項で述べたように「関係」をいかに捉えるかという課題はあるが、いずれにしても子どもの言語発達、言語の状態を、関係論的な視座からの研究に盛り込んでいくことは、コミュニケーション障害研究の進展においては必要な視点であろう。

### 3. 言語獲得という問題

本稿で取り上げ検討しているコミュニケーション障害に対する関係論的アプローチと同様に、言語の「コミュニケーション」機能を前面に掲げ、それを重視している言語指導・研究に、いわゆる語用論的アプローチがある。これは、従来の言語指導が、絵カード等による語彙指導、あるいはその並べかえ等による構文指導等、実際に言語が使用される文脈とは切り離されたところで、言語の記号的、形式的側面を重視していたこと、そしてそれが実際には日常場面に一般化されにくいことへの反省によるものである。したがって、語用論的アプローチでは、言語の形式よりも、文脈・環境に適した使用という側面、場や状況、そしてその自然さを重視した指導を強調する。いわば、文脈や場と言語の関係性を重視したアプローチと行うことができる。こうしたアプローチの我が国における代表例は、一つは、長崎<sup>29)</sup>に代表されるような、文脈を設定し、そこでの大人との共同行為を重視するアプローチ、そしてもう一つは、竹田・里見<sup>43)</sup>のインリアル・アプローチに代表される、子どもと関わり手の自然な会話、相互作用を重視するアプローチを挙げることができよう。この語用論的アプローチの現状については長崎<sup>30)</sup>、大井<sup>32)33)34)35)</sup>等が概観しているが、語用論的アプローチの今後の方向にはいくつかの課題が指摘されている。例えば、文脈の中での自然な会話の担い手としての子どもをどう育てるのか（大井<sup>35)</sup>）、文獲得に問題を持つ子どもの指導に有効な方法になりうるのか（竹田<sup>42)</sup>）、すなわちこのアプローチが言語の記号的、形式的側面の育ちにどのように立ち向かえるのか、等が課題となっているのである。

ここで見た語用論的アプローチの現状は、本稿で概観した、関係論的アプローチと共通する点がある。言語の記号的、形式的側面ではなく、言語の実用的な側面すなわちコミュニケーション能力の獲得を第一に掲げた語用論的アプローチ。言語の能力ではなく、通じ合える関係すなわちコミュニケーション関係の成立を第一に掲げた関係論的アプローチ。双方ともに、言語力全般を支えることができるかどうかという課題を抱えている点である。子どもと関わり手の自然な会話、相互作用は、はたして言語獲得にどこまで有効なのか、子どもと関わり手あるいは周囲との関係を深めていくことは、言語獲得とどうつながるのか、今後つきつめられるべき課題であろう。

言語獲得研究の領域においても、言語がどのように獲得されるかについては未だわかっていないことが少なくない。Pinker<sup>39)</sup>等の言語の生得性を主張する研究者も、基本的には言語獲得には適切な環境の必要性を主張する。さらに、言語は他の認知機能とは独立している可能性をも指摘する。では、どのような要因が言語の獲得を支援するのか。こうした言語獲得研究に接近する意味でも、上述の、「関係」と「言語力」の絡みの検討は重要な作業であろう。言語学においては、言語の様々な諸問題に対し、音韻、統語、意味、語用、等の側面に分けてアプローチがなされる。関係の深まりと、言語獲得の関連性の検討においても、こうした観点から検討することも一方法と考えられよう。

#### IV. ま と め

本稿では、我が国の言語障害教育の分野における、コミュニケーション障害への関係論的アプローチを概観し、今後の課題として、引き続き、関わり手が感じる「関わりにくさ」、「通じにくさ」の構造の究明、およびその変容に向けての取り組みが求められることに加えて、「関係」という概念の明確化、その「関係」を扱う方法論の検討、「関係」と能力発達、言語獲得の関連性への接近、といった事項の必要性に言及した。

このような大きな課題に対し、具体的には、子どもとの会話や子どもの談話からの検討、二者間のリアルな臨床の場への観察者としての関与、子どもの側の状態、能力(言語力)の記述、といった観点を提案した。

筆者らは牧野<sup>23)</sup>において、その時点までの関係論的アプローチの知見から重要と考えられた、子どもと関わり手の「内面」と「暮らし」という二つの要素を、言語指導の場に持ち込むことの重要性を指摘した。コミュニケーションすなわち通じ合いを支える意味での両者の「内面」の重要性、内面理解を支える意味での両者の「暮らし(正確には相互の「暮らし」を知るということ)」の重要性、そして両者の

「暮らし」の文脈と「内面」の重なり(例えば、両者がともに楽しめる「暮らし」の要素)が言語獲得を促す場となるということ、等を主張した。

しかし、これまで、臨床的にはそのような観点からの関わりが可能だとしても、そこにおける子どもの「ことば」、子どもの「暮らし」及び周囲との「関係」、子どもや関わり手の「内面」といった要素をひもとき、その関連性を検討するための研究上の枠組みは確立しえない状況であった。

本稿はその枠組みの確立に向けて、現時点で着手しなければならない課題のいくつかは示し得たものと考えられる。

#### 文 献

- 1) 青山新吾：共感の成立とことばの発達との関連についての検討 —ことばの教室において—。特殊教育学研究, 32(5), 91-98, 1995.
- 2) 青山新吾：通級指導教室における関係への援助について。日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 386-387, 1997.
- 3) 青山新吾・牧野泰美：通級指導教室における関係への援助について(2)。日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 94-95, 1998.
- 4) 青山新吾・牧野泰美：通級指導教室における関係への援助について(3)。日本特殊教育学会第37回大会発表論文集, 148, 1999.
- 5) 藤澤 等：「関係科学」への道—社会—心理—事象の解明に向けて—。北大路書房, 1998.
- 6) 浜田寿美男：はじめに—発達心理学再考のために。浜田寿美男(訳編), ワロン/身体・自我・社会, ミネルヴァ書房, 1-12, 1983.
- 7) 浜田寿美男：発達心理学再考のための序説。ミネルヴァ書房, 1993.
- 8) 肥後功一・安部寛子：関係性の改善を目指した通級指導のあり方(1)—指導の「幅」とは何か—。日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 382-383, 1997.
- 9) 肥後功一・松村勘由：子どものことばの広がりを支えるもの。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 19, 21-29, 1992.
- 10) 堀 彰人・松本恵子：関係性への係わりを重視した通級指導の一考察—「自己との関係」によって形成される「子どもの主訴」をめぐる—。日本特殊教育学会第37回大会発表論文集, 165, 1999.
- 11) 鯨岡 峻：母子関係と間主観性の問題。心理学評論, 29(4), 506-529, 1986.
- 12) 鯨岡 峻：公開シンポジウム開催にあたって。平成元年度文部省科学研究費補助金重点領域研究「コミュニケーション

- ション障害児の診断と教育に関する研究」公開シンポジウム「コミュニケーション障害と阻害意識の問題—指導法を考えるために—」報告書，国立特殊教育総合研究所，2-3，1990.
- 13) 鯨岡 峻：コミュニケーション障害の基本的構造について．菅原廣一（編），コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究，グユー企画印刷，80-85，1992.
- 14) 鯨岡 峻：特殊教育におけるコミュニケーション重視の意味．国立特殊教育総合研究所平成5年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助」報告書，1-5，1994.
- 15) 鯨岡 峻：関わり手にとっての関係の見方—教師は子どもとのコミュニケーション的關係をどう記述するか—．国立特殊教育総合研究所平成6年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助」報告書，1-7，1995.
- 16) 鯨岡 峻：原初的コミュニケーションの諸相．ミネルヴァ書房，1997.
- 17) 鯨岡 峻：両義性の発達心理学．ミネルヴァ書房，1998.
- 18) 鯨岡 峻：関係発達論の構築．ミネルヴァ書房，1999a.
- 19) 鯨岡 峻：関係発達論の展開．ミネルヴァ書房，1999b.
- 20) 鯨岡 峻：初期「子ども—養育者」関係研究におけるエピソード記述の諸問題．心理学評論，42(1)，1-22，1999c.
- 21) 牧野泰美：青年期にある障害者のコミュニケーションと自己意識—自己意識研究の方法論と関係障害への適用—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，22，93-99，1995a.
- 22) 牧野泰美：心身障害児の生活意識を考える—あるダウン症青年の事例を通して—．国立特殊教育総合研究所平成6年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助」報告書，51-57，1995b.
- 23) 牧野泰美：障害児・者の言語獲得への援助に関する理論的枠組の構築．国立特殊教育総合研究所研究紀要，23，29-35，1996.
- 24) 牧野泰美・松村勘由：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷（2）—関係障害の要因と援助の視点—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，25，35-44，1998.
- 25) 牧野泰美・松村勘由：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷（3）—関係援助へのアプローチ—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，26，13-22，1999.
- 26) 松村勘由：ことばの教室における関係への援助．国立特殊教育総合研究所一般研究「コミュニケーション障害における子どもへの教育的援助に関する研究」報告書，71-73，1998.
- 27) 松村勘由・牧野泰美：子どもと教師のコミュニケーション関係の変遷—指導日記の分析とその活用—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，24，81-87，1997.
- 28) 松村勘由・大石益男：ことばの教室担当者から見た子どもとの関係について．日本特殊教育学会第28回大会発表論文集，398-399，1990.
- 29) 長崎 勤：ダウン症乳幼児の言語発達と早期言語指導．風間書房，1994 a.
- 30) 長崎 勤：言語指導における語用論的アプローチ—言語獲得における文脈の役割と文脈を形成する大人と子どもの共同行為—．特殊教育学研究，32(2)，79-84，1994b.
- 31) 長崎 勤：自立した個，関係における個：文脈の中の「障害」と「心」．教育心理学年報，39，118-124，2000.
- 32) 大井 学：子供の言語獲得における自然な方法—相互作用アプローチと伝達場面設定型指導，および環境言語指導—．聴能言語学研究，11(1)，1-15，1994.
- 33) 大井 学：語用論的アプローチによる言語指導．特殊教育学研究，32(4)，67-72，1995.
- 34) 大井 学：語用論による言語発達障害の理解と指導．障害者問題研究，23(4)，280-289，1996 a.
- 35) 大井 学：コミュニケーション障害児への語用論的アプローチ．言語，大修館書店，25(12)，46-51，1996b.
- 36) 大石益男：コミュニケーション障害の構造と本質に関する考察—関わる側の内省報告からの検討—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，20，113-120，1993.
- 37) 大石益男：通級指導教室における言語障害児援助の基本問題（その1）—「関係」への関わりという視点から—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，21，9-17，1994.
- 38) 大石益男：臨床場面における関係障害の類型化—関わり手の内面世界の分析検討結果からの考察—．島根県立看護短期大学紀要，1，40-48，1996.
- 39) Pinker, S.: The language instinct: How the mind creates language. New York: William Morrow, 1994. (椋田直子訳：言語を生み出す本能(上)・(下)，日本放送出版協会，1995.)
- 40) 佐々加代子：言語習得と人間関係．犀書房，1996.
- 41) 菅原廣一：はじめに．井原栄二・菅原廣一・大石益男・肥後功一（編），コミュニケーション障害とその援助，明治図書，1-2，1991.
- 42) 竹田契一：10年目を迎えたINREAL—INREALの日本導入から現在まで—．特殊教育学研究，31(4)，59-63，1994.
- 43) 竹田契一・里見恵子（編著）：インリアル・アプローチ，日本文化科学社，1994.
- 44) 千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部：「安心感」を軸とした連携の過程と通級担当者の役割（I）．千葉県特殊教育センター研究紀要，81，1996.

- 45) 千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部：「安心感」を軸とした連携の過程と通級担当者の役割(Ⅱ)。千葉県特殊教育センター研究紀要, 82, 1997.
- 46) 千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部：「通級による指導」における通常学級担任と通級担当者の連携(Ⅰ)。千葉県特殊教育センター研究紀要, 83, 1998.
- 47) 千葉県特殊教育センター言語障害児教育研究部：「通級による指導」における通常学級担任と通級担当者の連携(Ⅱ)。千葉県特殊教育センター研究紀要, 84, 1999.
- 48) 渡部信一：障害児にとっての「よい母親」に関する一考察—筆者が「よい母親」と感じた1事例の分析—。福岡教育大学紀要, 40, 353-358, 1991a.
- 49) 渡部信一：コミュニケーション事態としての母子関係と障害児の発達—「かわいい」という母親の気持ちについての考察—。福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 4, 37-41, 1991b.
- 50) 渡部信一：コミュニケーション障害に対する関係論の展開。福岡教育大学紀要, 45, 379-383, 1996.
- 51) 山部祐子：同僚の目から見た関係の変遷。国立特殊教育総合研究所一般研究「コミュニケーション障害における子どもへの教育的援助に関する研究」報告書, 50-53, 1998.

## Some Problematic Issues concerning “Relationship-theory” for the Studies of Communication Disorders

Yasumi Makino, Kanyu Matsumura

(Department of Education for Children with Speech and Hearing Handicap)

The purpose of the present review is to provide an overview of research in Japan on communication disorders based on "Relationship-theory" and to examine problems that confront researchers in this field. The research was classified into two types: 1) research on the relationship between a child and teacher/mother, and 2) research on the relationship between the child and objects in his/her immediate environment. Four significant issues emerged from this meta-analysis:

1. Construction of a methodology to improve communication disorders between the child and teacher.
2. Clarification of the concept of "Relationship" in research on communication disorders.

3. Consideration of the methodology of relationship investigation.

4. Consideration of a correlation of the concept of "Relationship" with "Language ability".

In order to approach these problems, the following three strategies were proposed:

1. The utilization of discourse data of a child.
2. Observation of the relationship between the child and a teacher by a third person.
3. Description of the state of the child's speech and language.

**Key Words:** Communication disorders, communicative relationship, Relationship-theory, language acquisition



平成12年度～平成14年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）

（課題番号：12610305）

**障害児のためのコミュニケーション関係観察評価法と  
関係支援プログラムの開発**

**研究成果報告書**

印刷・発行 平成15年3月  
企画・編集 聴覚・言語障害教育研究部  
言語器質障害教育研究室  
松村 勘由

発行 独立行政法人  
国立特殊教育総合研究所  
横須賀市野比5-1-1  
<TEL> 046-848-4121  
<FAX> 046-849-9819