

# 障害の重い子どもとの相互的・共同的なやりとりを目指して<sup>†</sup> —係わり手としてのあり方を見つめながら—

荒木 寛子\*・岡澤 慎一\*\*  
栃木県立わかくさ特別支援学校\*  
宇都宮大学教育学部\*\*

本研究では、障害の重い子どもと相互的・共同的なやりとりを展開するためには、係わり手としてどのような視点が大切であるか、3事例とのエピソード記録を通して省察した。子どもからの微細な表出をしっかりと受けとめ、双方向的なやりとりを展開したり、子どもと思いや行動を分かち合ったりするためには、係わり手としてのあり方が大きく問われる。以上のことから、係わり手としてのあり方を整理し、子どもが係わり手と共に主体的に活動していくためのやりとりについて検討を加えた。

キーワード：相互的・共同的、エピソード記録、係わり手としてのあり方、主体的

## I はじめに

学校生活を送るなかで、教師として最も大切で根本にあるものは、子どもとの係わりそのものではないだろうか。子どもからの発信を丁寧に読み取って共感すること、自分の意思が相手に伝わったという喜びを感じてもらえること、そのような一つ一つの係わりを大切に取り組んできたが、実際には係わりのなかで反省することも多く、悩み戸惑いながらというのが現状である。係わり手としてのあり方を見つめ、子どもたちの学校生活がより明るく楽しいものに拡がるような係わり合いについて考えたい。

## II 問題と目的

障害の重い子どもは、自分から発信したり行動したりすることにさまざまな制約があることが多いと思われる。土谷（2006）は、「障害の重い子どもの養育・療育・教育上のさまざまな困難として、『わかりにくさ』『できることの制約』『身体表出やコミュ

ニケーションの発信の困難』」をあげている。それゆえ、生活全般にわたって受け身的な係わりの場面におかれる傾向が強い。筆者（第一著者）自身も、学校生活の場において、係わりが一方向的なものではなく、子どもたちといかに双方向的に活動できるかということに重きをおいて努めてきた。だが、双方向的にやりとりを展開するためには、子どもと係わる係わり手としてのあり方が大きく問われる。松田（1998）は、「障害の重い子どもと係わり手とのコミュニケーションを困難にしている要因は、係わり手側にも数多くあること」を指摘している。係わり手としてのあり方を見直し、お互いの係わり合いを豊かにしていくことが、双方向的なやりとりへと繋がっていくのではないだろうか。

ここでは、障害の重い子どもとのやりとりに重点をおき、相互的・共同的な活動につながる、豊かな係わり合いについて考えたい。子どもが出した手足の動きや表情など、何気ない表出（されど大切な表出）を係わり手がどう捉え、双方向的にやりとりを展開していくか（相互的）、また、子どもと係わり手が思いや活動を共にしていく（共同的）ためにはどのような視点が大切であるかを整理していきたい。

## III 方法

### 1. 方法

3事例との教育相談場面における係わり合いから各々エピソード記録を作成し、分析の視点に基づい

<sup>†</sup> Hiroko ARAKI\*, Shin-ichi OKAZAWA\*\*:  
Toward the reciprocal and shared relationship  
between children with profound and multiple  
disabilities and their partners.

Keywords: mutuality, sharing, episode, partner,  
initiative

\* Wakakusa Special School for Children with  
physical disabilities

\*\* School of Education, Utsunomiya University  
(連絡先: okazawa@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

て抽出する。

## 2. 事例紹介

Hさん（以下、Hと略記）：20歳6ヵ月の女性。医学的所見は、脳性まひ、低緊張で、四肢の随意運動は見出し難い。気管切開しており、就寝時には人工呼吸器を使用。経管栄養、痰の吸引など継続的で濃厚な医療的ケアが必要。視力は、医学的所見によれば「見えない」とのこと。聴力は、良好である。係わりのなかでは、瞬きや眼球を大きく開くなどして問いかけに応じたり、意思を伝えたりしているように見える。

Arさん（以下、Arと略記）：13歳6ヵ月の女子。特別支援学校中学部在籍で訪問教育を受けている。医学的所見は、脊髄性筋萎縮症。四肢の随意運動は、見出し難い。気管切開しており、常時人工呼吸器を使用。経管栄養、痰の吸引など継続的で濃厚な医療的ケアが必要。係わりのなかでは、眼球や眉毛付近の動きで、問いかけに応じたり、YES/NOを伝えたりしている。

Kくん（以下、Kと略記）：10歳11ヵ月の男子。特別支援学校小学部在籍。医学的所見は、脳奇形。運動面では、自力での移動が難しい。視力は両眼とも「見えない」、聴力は右耳の高度難聴を医学的に指摘されている。係わりのなかでは、揺れ遊びや歌遊びなどを好み、身体を動かしたり、声を出したりして自分の気持ちを表現している。

## IV 結果と考察

### 1. コミュニケーションにおける相互性と共同性をめぐって

子どもたちと係わり手とのやりとりは、普段の生活のなかでたくさん展開されている。そのやりとりは、お互いを行き来するようなものであるか、思いや活動を共にしているものなのか、エピソードを通して省察する。

#### (1) エピソード1「初めてのやりとり」

##### ① 概略

Hと第一筆者との鉄琴を介した活動場面。Hに鉄琴を一緒にたたくことを提案すると、Hは目を大きく開いたまま瞬きをした。この瞬きをHからの「いいよ」ということばと受けとめた。さらに「きらきら星」の曲にしようとして提案すると、タイミングよくHさんはパチパチと瞬きをした。これについても、Hの受諾と受けとめた。Hの瞬きによることばに対し、筆者は音声言語でのみ応じていた。鉄琴の活動

では、筆者の手の甲にHの手を重ねて弾いた。

##### ② 省察

目を大きく開く、瞬きをすることは人間の生理的な現象ともいえる。だが、Hの身体の状態像、会話の文脈からすると、Hと筆者とのやりとりにおける立派な「ことば」であるといえよう。一方、Hが目を開く、瞬きをすることに対し、音声言語でのみ応じていたことについて、表出した部位（目の付近）に触れるなどのフィードバック（表出確認）（土谷、2006）があれば、Hにとって「目を動かしたことによって相手に伝わった」という手ごたえがあり、分かりやすい状況をつくれたのではないか。また、手を重ね合わせて「ハンド・アンダー・ハンドの関係」（土谷、2006）で鉄琴を弾いた。これは、Hの手の動きを少しでも感じ、主体性を大切にしたいという筆者の思いが顕現した状況といえる。

#### (2) エピソード2「私、教えたのに…」

##### ① 概略

Arと第二筆者（以下、A1と略記）、第一筆者（以下、A2と略記）による写真の見本合わせの取り組み場面。Arさんは、教育相談において、OAKスイッチ（Observation and Access with Kinect、アシスト・アイ製）を使用している。これは、重度肢体不自由がある方の手、体、目や口などの動きをセンサーで検出するものである。ここでは、Arの目の動きで右のライトが、眉毛付近の動きで左のライトが点灯する設定になっている。そして、左右各々のライトの下に写真カードをおき、A1が見本の写真を示し、Arがライトをつけたり、目を動かしたりすることによって同じ写真を選ぶ。A2は、どちらの写真が見本と同じものなのか、Arとやりとりしながら考えた。以下、ArとA2のやりとりである。

A2：見本の写真を見せながら、「A1の写真はどちらですか？」と尋ねた。その後、右のライトを指しながら「右ですか？」と聞いた。

Ar：目を動かさず。

A2：「右でいいかな？」「ちがう？」

Ar：眼球がわずかに動き、右のライトが点灯する。

A2：まだどちらの写真か分からず、次に「左ですか？」と尋ねた。

Ar：左に視線を向ける。目を開いて動かす。同時に、右のライトがつく。

A2：「右のライトがついたね。」「右でいいですか？」

Ar：目を開く。

A2:右の写真を確認。→見本とは異なる写真だった。

## ② 省察

Arとのやりとりにおいて、Arが眼球をわずかに動かしたのは、A2の「ちがう？」という言葉に対してではなかったか。また、「左ですか？」とA2が尋ねると、Arは左に視線を向けて目を開いて動かした。当然、右のライトが点灯するが、A2は目の動きよりライトに気持ちが向かってしまった。目の動きをキャッチし、左の写真を確認するべきだった。まさに、表出の見落としとしてである。最後、右のライトでよいかA2が確認した時に、Arが目を開いたのは、分かってもらえない諦めの応答であったのではないか。相手の意思を確実に読み取ることは難しいことである。長いスパンで係わることも相手を理解する一助となるであろうが、相手の表情や身体の動きを見落とさないように細心の注意をはらうことが必要である。相手の表出をしっかりと受けとめない限りは、そこでやりとりが止まってしまうだろう。

### (3) エピソード3「ぼくの合図で揺れてね」

#### ① 概略

KとA1が、トランポリン上で活動している場面。A1が背後からKを支えるように座っている。Kが頭を前後に動かすと、Kの後頭部がA1の肩にトントンと触れた。A1は、Kの後頭部に優しく触れながら、これから10回揺れることを提案する。軽く、ゆっくり揺れを起こしながら…。A1は、Kの様子を見ながらゆっくり揺れ始めた。最初の「1～5」のカウントにおいてKはA1に身体を委ねて揺れていた。「6」のカウントで後ろに揺れようとした時、Kは頭を後ろに倒す動きをした。揺れて、元の位置に戻ったA1は、Kの様子を見守る。3秒ほどすると、Kはまた頭を後ろにガクッと倒した。と同時に、A1は「7」のカウントをして揺れた。Kは笑った。「8～10」までは、Kが頭を後ろに倒す動きを合図として、A1は揺れを起こした。

#### ② 省察

Kの後頭部にA1が触れながら揺れ遊びを提案した。Kがアクションを起こした部位に優しく触れ、「伝わったよ」「聞いているよ」というフィードバックをしている。また、「軽く、ゆっくり揺れを起こしながら」提案したことで、これから行うことについてKとA1とでイメージを共有することができる。「Kが頭を後ろに倒す動きを合図として」揺れを行ったことは、これをKの「ことば」(＝「ぼくの合図

で揺れてね」)として受けとめ、その動きを確認してから揺れを起こした状況といえる。こうしたやりとりを続けていくなかでKからの「ことば」は増えていくのではないだろうか。

## 2 コミュニケーションと機器の利用をめぐる

障害の重い子どもは、運動系の障害もあわせ持つことが多いゆえ、例えば視線や手足を動かすなど自分の「ことば」を発する方法が限られていたり、その「ことば」が微弱であったりすることがある。ここで、自分の持てる力が発揮できる機器を利用し、人や周囲と更につながるように取り組んでいる。ここでは、機器の利用をめぐる、子どもの活動の様子や係わり手としてのあり方について省察したい。

### (1) エピソード4「〇〇さん、歌を歌って!」

#### ① 概略

KとA1、A2による歌を通した活動場面。Kはマットの上に仰向けの姿勢でいる。Kの頭部の左右には、各々青と赤のビッグマック(パシフィックサプライ社製)が置かれている。ビッグマックは、各々左右の頭上のライトにもつながれており、どちらかのビッグマックに触れると、録音された「〇〇(A1またはA2の名前)が歌いまーす」という音声とともに、ビッグマックに触れた側のライトも点灯する。最初、Kは自分の顔の近くで左手を動かし、マットをトントンとたたいた。すると、わずかに左側のビッグマックに触れた。その瞬間、Kは笑顔になった。A1が、活動内容について説明していると、Kの手が再度左側のビッグマックに触れた。ビッグマックに触れた部位に触れながら返事をし、A1が歌い出すと、Kは真剣な表情に変化した。歌が終わると、Kは一呼吸おいて「デ～」と言う。A1も同様に声を出す。少しずつKの表情が緩む。その後、Kが触れたビッグマック側の係わり手が触れた部位に触りながら返事をし、数回歌った。A1またはA2が歌っている時、Kは笑顔になったり、頭を左右に動かしたり、左手を上下に動かしたりして動きが活発になっていった。

#### ② 省察

最初にビッグマックに触れたのは、もしかしたら偶発的であったかもしれない。だが、Kがビッグマックに触れたことをきっかけとして、A1またはA2が歌い出す。これを繰り返すことでKのなかには「ビッグマックに触れると歌が始まる」ことが分かってくる。ビッグマックに触れることに意図が含まれるよ

うになるのではない。また、Kがビッグマックに触れることは、Kにとっての発信手段であり「○○さん、歌を歌ってね」という「ことば」でもある。ビッグマックに触れた部位を係わり手が丁寧に触りながら返事をし、歌い出す。その都度、Kの「ことば」を丁寧に受けとめて、係わり手が歌うことを繰り返すことで、Kがビッグマックに触れて「ことば」を発することも更に増えるのではない。何より、ビッグマックを利用することで、「Kが『歌ってね』と要求する」主格の状況（土谷、2006）となって活動しているといえよう。

## V 全体考察

エピソードを通して、障害の重い子どもとのやりとりにおいて、実践で捉えたい視点を以下のようにまとめた。

### 1. それぞれの「ことば」を大切にすること

係わり合いのなかでは、子どもからの「ことば」がたくさん見られた。その「ことば」は音声言語や文字だけではない。視線、身体の動き、汗をかく様子など、その子どもに応じてさまざまである。エピソードのなかにも、瞬きや頭を後ろに倒すなど、実にさまざまな「ことば」があった。子どもからの「ことば」を大切に受けとめ、丁寧にまた返していく。それによって、子どもからの表出もさらに増えていき、相互的なやりとりへとつながっていくのではないだろうか。

### 2. 表出をいかに受けとめるか

子どもが表出したことを丁寧に確認すること、つまり、ただ音声だけの応答ではなく、子どもが表出した部位を係わり手が優しく触れるなどのフィードバックを行う。それによって、子どもが「（例えば、自分が瞬きをすることによって）相手に伝わった」という思いが、音声のみの応答よりも生じやすいものと考えられる。エピソード2では、筆者が微細な表出を見落としてしまったことが反省としてあげられる。子どもの微細な表出を見落とさず、逐一拾い上げていくような係わり手としての姿勢が、相互的なやりとりを展開していく土台となるであろう。

### 3. 仮の読み取りをしたら、必ず省察をする

子どもからの表出、いわゆる「ことば」が、何を意味しているのか係わり手が分からない場合もあるだろう。そのような場合、子どもが経験した前後の文脈より、仮の読み取りを行う。仮に読み取ったことが、子どもの思いと同じものか絶えず検証するこ

とが、子どもとのやりとりには欠かせないものである。子どもの思いを理解しない係わり手であつたら、やりとりはもちろんのこと、信頼も安心も生じないのではない。

### 4. 双方で「共有する」こと

エピソード3より考えたい。Kの表情や頭の動きから、その時その場の興味・関心の対象をとらえ、係わり手も気持ちをそこに向けていく（＝「注意の共有」）。実際に、係わり手がKと揺れを起こし、内面にあるイメージを子どもと一緒に表現してみる（＝「イメージの共有」）。Kが頭を後ろに倒すことの意味を探って、その意味を受けるように、トランポリン上で後ろに倒れる（＝「意味の共有」）。それらの活動は、子どもと係わり手とがやりとりを挟みながら一緒に活動している（＝「活動の共有」）。また、Kと係わり手には、活動をともにするパートナーとしての一体感、喜びや嬉しさといった思いがお互いに湧き起こっていく（＝「情動の共有」）。土谷（2016）は、「子どもと係わり手が情動的に没入し、子どもにとって喜びにあふれたイベントを共有すること（Joyful shared event）をコミュニケーションの基盤とする」としており、このように共有する経験があつてこそ、子どもと係わり手との関係ややりとりが深まっていくのであろう。

### 5. 手を重ね合わせた「ハンド・アンダー・ハンド」

エピソード1には「ハンド・アンダー・ハンドの関係」（土谷、2006）があつた。鉄琴など、子どもと係わり手が共同で活動するときに、係わり手の手の甲に子どもの手を重ねて活動したものである。子どもが手を動かす状況が十分に保障されており、なおかつ主体性がとても大切にされている。「ハンド・アンダー・ハンドの関係」は、手を重ねながらやりとりを行う相互的なものであり、なおかつ、手を重ね合わせて活動を共にしているものであるといえる。

### 6. 子ども主格の状況でAACを利用する

エピソード4において、Kはビッグマックを利用した歌遊びを行っている。子どもとのコミュニケーションにおいて、「機器ありき」ではなく、子どもがいて、係わり手がいて、そして機器があるといった状況になっている。人と人との間に機器を利用し、「子どもが○○をする」という主格の状況（土谷、2006）をつくり出すことが大切であろう。

## 文献

- 松田直（1998）障害の重い子どもとのコミュニケーションのあり方—機器の利用に前に—，肢体不自由教育，135，6-13.
- 岡澤慎一（2012）超重症児への教育的対応に関する研究動向．特殊教育学研究，50（2），205-214.
- 土谷良巳（2006）重症心身障害児・者とのコミュニケーション．発達障害研究，28（4），238-247.
- 土谷良巳（2016）障害の重い子どもとの共同活動における共同性と相互性—行動体制間（相互）調整の観点からの考察—，上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，22，9-18.

平成29年3月31日 受理