

障害の重い子どもの「授業再考」

— 教育的係わり合いにおける実践事例からの考察 —

“Class reconsideration” for children with multiple disabilities

— Consideration from a practice case in an educational concern —

菅原 伸 康*・渡 邊 照 美**

Abstract

Practice in the concern by educational counseling of two children and writers who possess together with various other troubles as well as intellectual disabilities, and, the class was considered from the angle which concerns, catches as an approach from a hand and makes the class with a child.

It was possible to derive 6 necessary structures and clues from the angle of two, the plain situation that a child can predict it and the situation will expression of is easy for a child to do a hand concerned and to understand the meaning of the child's act for commitment realization of individual's child.

キーワード：予測、意思表示、枠組み、手がかり

1. 問題と目的

筆者らは、『障害^{註1)}の重い子どもにとっての授業とは何か—障害のある子どもが通う学校における「授業」に関する一考察—』¹⁾のタイトルで、係わり手からの「働きかけ」の視点から、障害の重い子どもの「授業」の考察を試みた。その中で、①障害の重い子どもの文脈の再考、②障害の重い子どもへの新たなアプローチ、③カリキュラムの拡大、④子どもの変容と日常生活への般化の四つの視点を導き出すことができた。

しかし、子どもが予測できる分かりやすい状況と子どもが意思表示しやすい状況という視点から、子どもの行為の意味に係わり手が理解するために必要な「枠組み」や「手がかり」を導き出すことはできなかった。

障害の重い子どもたちの学校生活における授業とは、障害の重い子どもたちの現わす刻々のふるまいに待たなしに係わり手からの働きかけがなされるもの^{1),2)}、つまり、排せつや水分摂取、歯磨き、着替えなどの身辺処理や休み時間の活動、ある種の問題行動に対する対応など、時間割にみることのできない活動を授業として理解することができる。

一方、あるビジョンのもとに内容が仕組みれ、構造が与えられ、方法が考えだされ取り組まれるもの¹⁾²⁾、つまり、時間割にみることのできる国語や算数、遊びの指導、生活単元学習などがあげられ、時間割の一コマ一コマを授業として理解することができる。

さらに、平成21年には、特別支援学校学習指導要領が改定された。障害の重い子どもたちは、自立活動が主たる教育内容である場合が多い。改定された自立活動³⁾の「総則の一般方針」、「目標」、「内容」をみても、先の二つの授業が考えられる。

本論では、再度、この授業の枠組み¹⁾²⁾を援用し、障害の重い子どもたちの授業を考えていきたい。

筆者らは、ある時、知的障害特別支援学校で、「遊びの指導」の授業を見学した。10名の教師が、12名の子どもたちを横一列に腰をおろさせ並ばせていたところへ、1名の教師がお手製の衣装を身にまとい、音楽にのって登場してきた。筆者らは、子どもたちの集中の様子を観察することにした。その教師は、小道具を手にした子どもたちを宝探しゲームに導入しようとしていた。しかし、その間、その教師の説明に集中していたのは2名の子どもだけであった。他の子どもたちの顔と視線は、ほとんどの時

* Nobuyasu SUGAWARA 関西学院大学教育学部教授

** Terumi WATANABE 佛光大学教育学部准教授

間、教師とは別のところにあり、何人かは、背後から教師に抱えられるように座っており、その顔を説明する教師の方に向けさせられていた。筆者らは、ここに問題の所在があると考えている。

この授業が2名にふさわしくても、残りの10名の子どもにはふさわしくないことは明らかである。集中することができない10名の子どもたちは、おそらくそのほとんどが、教師が土俵を設定して、子どもをそこにつき合わせようとするアプローチであると考えられる。まだ、子どもの土俵へ教師がおりて合わせようとするアプローチがふさわしいと考えられる。

吉武⁴⁾は、生活年齢ではなく、社会性の発達水準からみた場合、3歳から3歳半に至っていない障碍の重い子どもたちにとって、教師が土俵を設定して子どもをそこにつき合わせようとするアプローチでは、子どもの主体性や動機づけが軽視されること、つまり、子どもが「やらされている」と感じており、主体的に集中して活動に取り組むことが軽視されていると指摘している。

ここでは、「授業」を子どもへの係わり手からの働きかけとしてとらえ、筆者らと対象児A、Bとの係わり合いを例に挙げながら、①子どもが予測できる分かりやすい状況、②子どもが意思表出しやすい状況という2つの視点から一人一人の子どものコミットメント実現のための「授業」から、子どもの行為の意味を係わり手が理解するために必要な「枠組み」や「手がかり」を導き出すことを目的とする。

2 研究方法（資料収集と記述の方法）

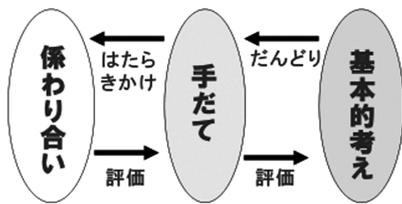
特別支援学校では、子どもとの教育的係わり合いのサイクルを、「Plan（計画）→ Do（実行）→ Check（検証）→ Action（改善）」として描かれることが多い。Planがまず出発点であり、Actionが終着点であるという発想がそこでは前提になっている。教育的係わり合いが、係わり手が子どもとの係わり合いに臨む前に構想した筋書きで、脚本通りに係わり合いを進行させようとする働きをもつものであれば、最初のPlan通りの係わり合いや結果であるかどうかを基準として、係わり合いの善し悪しを判断すれば、この「Plan → Do → Check → Action」型モデルでも問題はない。しかし、教育的係わり合いが事前に筋書きを描くことが不可能で、その場にいる係わり手によって即興的に係わり合いを進行さ

せようとする働きをもつような、最初のPlanを逸脱するような要素を含んでいるのだとすると、教育的係わり合いを「Plan → Do → Check → Action」のサイクルだけではなく、「Do → Check → Action → Plan」というサイクル、すなわち、教育的係わり合いの結果を見取ることによって、係わり手がPlanを修正していくという視点から教育的係わり合いをみていく必要が生じてくる。筆者らは、障碍の重い子どもが通う特別支援学校では、この「Do → Check → Action → Plan」型のモデルで、子どもと教育的係わり合いをもつことが重要な視点であると考えている。

筆者らは、障碍の重い子どもの実践事例では、「手立て」を具体化する手続きが必要であると考えている。係わり手は、障碍の重い子どもと係わる時、どのような基本的な考え方のもと、段取りを組んで、「手立て」を講じて、子どもに働きかけ、係わり合いをもつか。さらに、係わり手は、子どものどういう可能性を伸ばそうとしているのかを具体的に実現していく手続きを通して、その「手立て」が確かなものであるかどうか、もし確かなものであれば、その「手立て」は、事実関係のどの範囲まであてはまるのかということまで確かめられることになる。その結果、「手立て」が実証されたり、破棄されたりすることになる。破棄されれば、新たな「手立て」を設定することになる。このような手続きが、子どもとの係わり合いの場面で繰り返されることによって、一つ一つの事実が収集され、積み重ねられることになる。また、その一つ一つの事実の収集や積み重ね、確かめを通して、係わり手が、当初に立てた基本的な考え方も確認されたり、修正されたりすることになる。逆に、修正された基本的な考え方に基づいて、さらに、「手立て」が設定され、事実の確認がなされることになる（図1）。

つまり、係わり手が、子どもや係わり手が内面化している理論の所産として教育実践を認識する「実践の中の理論（theory in practice）⁵⁾」の立場に立てば、単に事前に用意したPlanにしたがって、忠実に教育的係わり合いをもつのではなく、係わり手は、子どもとの係わり合いの中で、どのような「ねがい」や「ねらい」を抱きながら、何をとらえ、どのように意味づけ、次にどのように係わり合いをもったかという一連のプロセスに注目し、子どもの様子や状況の変化に柔軟に対応しながら、現在進行

「基本的考え」と「手だて」と「係わり合いの様子」の関係



活動全体だけでなく、個々の活動の進行中にもこの往復活動がたえず続く。

参考：梅津八三（1976）

図 1

形の判断を係わり合いの展開に生かし教育実践を進めることができると言える。

筆者らは、障碍の重い子どもの場合、係わり手が、子どものしぐさやふるまいから、その子どもの心の動きを読み取りにくいことが多いと考えている。その子どもの内心の願いや悩みなど、その子どもの心の動きを読み取るには、「Plan → Do → Check → Action」型のモデルではなくて、前回のやりとりの省察が、次回の手立てや探求方法を生み出していくというサイクル化した係わり合いの中で、子どもの今の状態の洞察に基づいて係わり合いをもち、その経過を踏まえ、係わり方を改めながらやりとりを継続していくという「Do → Check → Action → Plan」型のモデルによるアプローチが必要であると考えている。

これらのことからここでは筆者らと対象児A、Bとの係わり合いの様子のビデオ映像記録をもとに、そのプロセスを記述するために、ビデオ分析を実施してやりとり場面を抽出し、発信活動の臨床的・実践的事例記録についての資料収集を行う。

ここでの資料を「臨床的・実践的事例記録⁶⁾」と位置付けたのは、以下の理由による。

①対象としたA、Bとの係わり合いが、筆者らによって直接行われ、そこで得られた資料であること（資料の臨床性・実践性）。②「筆者ら-A、B」という二者間の発信活動を考察の対象としているため、「個別的・事例的性格」をもっていること（資料の事例性）。③係わり合いの様子をビデオ映像に記録しておき、係わり合い直後の筆者らによる「筆記による状況の記録」と、その後の「ビデオ映像記録の視聴」の結果とのつき合わせをもとに、資料とする事柄を見極めることとしたこと（資料の記録

性）。

3 資料（エピソード）による検討

(1) 対象児について

①対象児A

- ・200X + 2年7月生まれ。男児。
- ・母親は妊娠中、問題なく経過したが、出産時難産。
- ・生下時体重1,790 g、身長40 cm。
- ・生後2か月時に、脳性麻痺、知的障碍の診断を受ける。
- ・3歳2か月時、筆者が行う大学の教育相談に来談した。
- ・来談時、顎定は不十分で、全身の緊張が強く、特に上肢の緊張が強かった。寝返りは、時間はかかるが可能であった。座位への姿勢変換、保持は困難であった。左目が内斜視であったため見ている方向がはっきりしていなかったが、見えている様子ではあった。聴力には問題はなかった。四肢の麻痺の状態が強く、目的的な動きはあまりみられなかった。

②対象児B

- ・200X年4月生まれ。男児。
- ・母親は妊娠中、問題なく経過し、出産。
- ・生下時体重2,564 g、身長46 cm。
- ・生後2か月時に、脳性麻痺、多小脳回症、てんかんの診断を受ける。
- ・3歳8か月時、筆者が行う大学の教育相談に来談した。
- ・来談時、顎定は不十分で、全身に緊張・拘縮があったが、左手の緊張は弱かった。寝返りは、時間はかかるが可能であった。座位への姿勢変換、保持は困難であった。視力は見えている様子ではあった。聴力には問題はなかった。唇や手がピクピク動く小発作が頻繁にみられた。

(2) 授業再考1：子どもが予測できる分かりやすい状況

ここでは、子どもが予測できる分かりやすい状況という視点から、子どものイニシアチブ (initiative) を尊重した係わり合いを、エピソードをまじえながら、以下で考察する。

①エピソード1-1

筆者らは、係わりをもとうと、Aに近づき、「A

君、こんにちは。」と言いながら、握手をした。Aは驚いた様子で、手を引いた。Aは、筆者らに目を向け、それが筆者らであることに気づいた。筆者らは、「A君、ごめんね。」と言いながら、筆者（スガワラ）のネームサイン^{註2)}である「ひげ」を触らせながら、「スガワラだよ。」と言葉をかけた。Aは、安心したのか筆者に笑顔に向けた。

②エピソード1-2

筆者らは、Bと何かを始めるときには必ず、「B君。」と名前を呼んでから、係わり合いをもつようにしていた。

この日までは、「B君。」と呼びかけても、全く無反応で、返事をしたり、視線を向けたりするということは一度もなかった。

この日、筆者らとBは、散歩に出かけた。公園で遊んでいる間、何回か「B君。」と呼ぶことがあったが、この日も返事をしたり、視線を向けたりすることはなかった。

筆者らは、ブランコを終えたところで、「B君、教室に帰ろうか。」と尋ねると、「あー。」と言いながら、筆者らに視線を向け、笑顔で応えた。

③エピソード1-1、1-2の省察

エピソード1-1のように、突然子どもの体に触れたり、何も言わずに横に座ったりすると、子どもに恐怖や不安を与えてしまう。気持ちよく係わり手との出会いを迎え、係わり合いをはじめることが大切である。

また、エピソード1-2のように、子どもは、「～ちゃん。」「～君。」の呼びかけで係わり手からの働きかけが始まるのだということ知らせていた。筆者らは、子どもにとって、係わり合いが始まるのだということを伝えることは重要なことであると考え、呼びかけてから係わり合いをもつようにしていた。

④エピソード2-1

筆者らは、Aの掌をこすり合わせるようにガイドして、おしっこが終わったときや遊びを終えたときなど、「おしまい」の身振りサインを型どっていた。このように繰り返し、「おしまい」の身振りサインをガイドすることにより、時間はかかるが「おしまい」の手の動きがAから自発的にみられるようになってきた。この手の動きは、「おしまい」の身振りサインの意味を理解して筆者らに表出していることは、関係性の中で理解できることであった。

⑤エピソード2-2

散歩に出かける前に、筆者らとBは、玄関で遊んでいた。玄関には大きなからくり時計があった。数種類のスイッチがあり、押すとトーマスが動いたり、アンパンマンが飛んだり、風車が回ったりと子どもたちの興味を引き付けるからくりになっていた。

この日、Bもスイッチを押し、キャラクターが動くのを楽しんでいた。

筆者らは、「B君、スイッチはおしまいにして、お外に行こう。」と誘った。Bは、手と手を重ねこすり合わせ、「おしまい」を型どった。そして、筆者らと一緒に散歩に出かけた。

⑥エピソード2-1、2-2の省察

二つのエピソードから、「係わり手—子ども」間で、「終わりますよ」、「おしまい」というキュー(cue)を決めて、活動が終わる前に子どもにそのキューを送って知らせることが重要である。

「終わることを伝える」という意味は、子ども自身が自分のしていることに「見通し」と「イニシアチブ」をもって展開していけるように差し出させる情報の一つであると言える。

⑦エピソード3-1

Aは隣の部屋で大好きなアンパンマンのビデオを見ていた。筆者らは、Aはビデオを見ているから、この場を少し離れても大丈夫だと思い、トイレへ行った。筆者らが教室に戻ってくるとAは大泣きしていた。この間のことをC先生が教えてくれた。Aは筆者らが教室から出て行ったことに気づき、泣きはじめ、右手であごを触り（スガワラのネームサイン）、ドアの方を指差し、必死に何かを訴えている様子であったとのことであった。C先生はすぐに筆者が戻ってくることを伝えてくれたが、Aは泣き続け、右手であごを触り、必死に何かを訴えていたということであった。

⑧エピソード3-2

この日、筆者らはBと教室にいた。Aは別の教室で、パソコンでアンパンマンのビデオを見ていた。

パソコンの調子が悪くなったのか、Aが「あー。」と大きな声をあげた。筆者らは、C先生にBのことをお願いし、Aと別の教室にいた（Bには、筆者らが別の教室に移動することを伝えていなかった）。

パソコンを操作していると、今度は、隣の教室からBの泣き声が聞こえてきた。筆者らが、Bのところへ行くと、泣き止みほほ笑んだ。

⑨エピソード3-1、3-2の省察

二つのエピソードのように、子どもは係わり手が部屋の中にいると思って安心していただけに、係わり手が子どもに何の断りもなく部屋を出て行く。そのときに、係わり手がないということに子どもが、気付いたら不安になると考えられる。係わり手が子どもから離れることを伝えるときには、きちんと知らせて、子どもがそのことを受け入れたかどうかを確認してから離れることが大切である。

(3) 授業再考2：子どもが意思表出しやすい状況

ここでは、「子どもが意思表出しやすい状況」という視点から、子どもの自己決定や活動の主體的展開を重視した係わり合いを、エピソードをまじえながら、以下で考察する。

①エピソード1-1

Aは、おやつや食事の後に必ず歯磨きをする。

この日、教育相談の中で、おやつを食べる機会を設けた。食べた後に筆者らは、歯ブラシとコップの入った袋を見せながら、「A君、歯磨きしようか。」と伝えた。

この日から毎回、教育相談の中でおやつを食べる機会を設けた。そして、歯ブラシとコップの入った袋を置く場所も決めた。

ある時、Aは、筆者らの「今日もおやつを食べた後に歯を磨こうね。」という言葉がけに、歯ブラシとコップを置く場所に顔を向けた。

②エピソード1-2

筆者らは、教育相談が終わると、教育相談用のかばん（学校の通学用のかばんと違うかばん）を見せながら、「お勉強が終わったから、お家に帰るよ。」と伝えていた。

毎回、実物に言葉を重ね合わせ、伝えるようにしていた。このように繰り返して伝えることで、教育相談用のかばんを見せることで、出入り口の方へ顔を向けるようになった。

③エピソード1-1、1-2の省察

二つのエピソードから、生活の中で、決まってしまうことやある活動を行うときが来たことをそれぞれの活動の中で、子どもが実際に使う物や子どもにとって特定の活動を象徴する物などと結びつけて子どもに知らせることは、発達初期の段階にある子どもにとっては、主體的に活動を展開するときなどに有効な手段である。

④エピソード2-1

筆者らは、教育相談で、Aを車いすからカーペットに移動させる際、必ず両肩に軽く触れ、上方へ少し力を加えながら、「A君、車いすからカーペットに移動するよ。」と言いながら知らせるようにしていた。

いきなり車いすから降ろすのではなく、Aの肩に軽く触れ、上方へ1、2回、力を加えて、抱っこをすることを予告することで安心して考えていた。

⑤エピソード2-2

筆者らは、Bに靴を履かせようとしていた。Aはまだ、靴の左右の区別がついていなかった。

筆者らは、靴を履かせるとき、必ず、右足を軽くポッキング (pocking) しながら、「B君、右の足からお靴履こうね。」と言いながら履かせるようにしていた。

左足に靴を履かせるときも同様に動作に言葉を重ね合わせて伝えていた。繰り返すことで、Aは、Aなりに足を出す協力をする姿勢をみせるようになった。

⑤エピソード2-1、2-2の省察

二つのエピソードから、AとBとのやりとりにおいて、音声言語や身振りサインのみでは、AとBに情報が伝わりにくいと考えたため、動作に言葉を重ね合わせ伝えるようにした。

二人の身体に特別な触り方の身振りをして次に何が起きるのかを伝えたのである。このように、予告や情報を子どもに提供するばかりではなく、係わり手が子どもにして欲しいことを直接身体に知らせたり、促したりすることができるものである。

⑥エピソード3-1

Aは、トーマスやアンパンマンのビデオを見るのが好きである。

個別学習の後に10分間、大好きなビデオを見ることを習慣としていた。筆者らが、パワーポイントに貼り付けたビデオを操作しながらAと一緒に選び、見るようにしていた。Aは、マウスに興味を示し、自分で操作をして、見ようとするのだが、マウスの左右のボタンの使い分けが分からずに途中であきらめてしまう。

筆者らは、操作ボタンが一つであれば、Aが自分で操作することができるのではないかと考え、マウスを改良し、押しボタンスイッチ (写真1) を付け、スイッチを押すことでパワーポイントの画面が切り



写真1

替わるようにした。Aは、一人でスイッチを操作し、画面を切り替え、ビデオ鑑賞を楽しむようになった。

⑦エピソード3-2

Bには大好きな玩具がある。

自宅で一人の時間を過ごす時など、お母さんが、Bが飽きないように、スイッチを入れ、Bの傍に置く。Bはニコニコしながら、その人形が動く様子を見、流れる音楽を聴いている。

筆者らは、その人形を自分で操作し動かし、音楽を聴くことができれば、より楽しく一人の時間を過ごすことができるのではないかと考えた。

筆者らは、玩具を改造し、CDスイッチ(写真2)をつけた。Bは、自分の手でスイッチを操作し、人形を動かしたり止めたり、さらに、自分の好きな音楽のところまで何回も止め、聴くようになった。

⑧エピソード3-1、3-2の省察

二つのエピソードから、係わり手は、子どもにいつでもできる限り「自立した状況」を提供することが大切である。できないことではなく、できることに

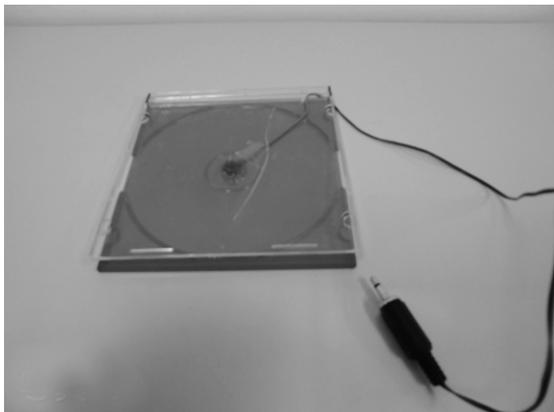


写真2

目を向けて、子ども自身がしようとしたことがうまくいくような手だてや機会、支援を係わり手が差し出す工夫をすることが必要である。

⑨エピソード4-1

教育相談での活動内容は、毎回、Aと一緒に決めるようにしていた。

毎回、2~3の課題を行っており、最後の遊びの内容も決めていた。写真カードを使用し、Aと一緒に選び、順番を決め、活動を行っていた。時には、筆者らからの新しい課題を提案した。受け入れるときもあれば、拒否するときもあった。拒否したとき、筆者らは、それを受け入れた。Aが、その日の課題を納得し、遂行することが、満足感や成就感につながり、次の課題への意欲にもつながると考えたからである。

⑩エピソード4-2

教育相談で、課題が終わった後に、Bが好きな遊び活動を必ず一つ行うようにしていた。

はじめのうちは、筆者らからの提案した遊びを行うようにしていた。半年ほど経過した頃、写真カードを使用し、その日の遊びを選択させ、決めるようにさせていた。

Bは、数枚のカードから、その日に筆者らと遊びたいカードを選び、筆者らは、必ずBが選んだカードの遊びを行うようにした。

⑪エピソード4-1、4-2の省察

二つのエピソードから、係わり手は、生活や活動の中で、できる限り子どもが自分のすることを選択できる状況を用意することが必要である。例えば、係わり手によって決められた日常生活の流れの中でも、少しでも選択できる機会を得ることは子どもが自分自身を見つめ、考える力を育てることにつながる。また、「僕はできるんだ。」という自信をもち、「自分の生活は人に決められるものではなく、自分で作り上げていくものなんだ。」という思いを育てることにもつながる。このことは、子どもに生きる喜びを与え、人として成長していくためにも大変重要なことである。

4 授業の考察

本論では、筆者らと対象児A、Bとの係わり合いを例に挙げながら、①子どもが予測できる分かりやすい状況、②子どもが意思表出しやすい状況という2つの観点から一人一人の子どものコミットメント

実現のための授業から、子どもの行為の意味を係わり手が理解するために必要な枠組みや手がかりを導き出すことを目的にエピソードを資料とし、考察を試みた。筆者らの教育実践から子どもの行為の意味を係わり手が理解するために必要な「枠組み」や「手がかり」を導き得た視点を以下で整理する。

(1) 授業再考 1

①係わり手が、そばに来たことや次に何をすることを子どもに事前に知らせる

障碍の重い子どもと係わり合いをはじめるときや子どもに近づくときには、係わり手がそばに来たことを事前に知らせることが大切である。

また子どもが今、係わり合いをもっている人は誰なのかが分かる特別な触り方による合図（ネームサイン）を工夫する必要⁷⁾がある。人は動き方、声、体臭、肌触り、外見など、その人特有の特徴をもっている。子どもが、この特徴をどれだけ知覚できるかは、その子どもの可能な感覚による。あごひげや明確な身振りなどは、シンボルがその人に結びついている大変価値のあることである⁷⁾。

家庭でも、筆者のことは、あごを指差しながら、「スガワラ。」というようにしている。例えば、家庭において教育相談に来る前など、母親が、あごを指差しながら、「スガワラが待っているから、相談に行くよ。」などと、ネームサインに言葉を重ね合わせ、Aに伝えることで、Aは見通しをもち、行動することができるようになってきている。

②子どもに今している活動がいつどのように終わるのかを知らせる

例えば、子どもが玩具で遊んでいて、その活動を別の活動に切り替えなくてはならなくなったときに、その子どもが、どうして活動を切り替えなくてはならなくなったのかを十分に理解しないうちに、玩具を片付けたり、取り上げたりしてはいけない。それは、子どもに大きな戸惑いや混乱を与えてしまうことにもなるからである。

Aが獲得した「おしまい」の身振りサインは、現在、母親とのやりとりの中でも使用され、家庭においても、活動の切り替えがスムーズに行われるようになってきている。

③子どものそばから離れるときは、子どもに知らせ納得してからその場を離れる

子どもは、係わり手が部屋の中に一緒にいると

思っていて安心していたのに、係わり手がないことに気がついたら不安になると考えられる。

出会うの時は、筆者（スガワラ）のネームサインであるあごひげを触らせ、これから係わり合いをもつのが誰であるのか理解してもらうことで子どもの安心を保証することができる。同様に、子どもから離れるときにも、係わり手は子どもに何の断りもなく部屋を出ていくのではなく、ネームサインであるあごひげを触らせ、子どもにその場を離れることを知らせ、伝え、受け入れたかどうかを確認してから離れることが必要なことである。

(2) 授業再考 2

①子どもにこれから何をしようとするのかを分かりやすい方法で知らせる

エピソード1-1、1-2は、オブジェクトキュー（object cue）⁷⁾とされているものである。オブジェクトキューとは、毎日の生活の中で決まってくることや、ある活動を行うときが来たことをそれぞれの活動の中で子どもが実際に使うものや、子どもにとって特定の活動を象徴する物などと結び付けて子どもに知らせるものである。

また、エピソード2-1、2-2は、タッチキュー（touch cue）⁷⁾とされているものである。タッチキューとは、子どもの身体に特別な触り方の身振りをして、だれがいるのか、次に何が起きるのかを伝える方法である。予告や情報を子どもに提供するばかりでなく、係わり手が子どもにして欲しいことを、直接身体に知らせたり、促したりすることもできる。

オブジェクトキューやタッチキューを用いることにより、次に何が起きるか分からない、突然何かが起きるといった混乱や不安から救われて、安心感をもつことができるようになる。このようなキュー（cue）は、音声言語やサイン言語のみでは情報が伝わりにくい子どもたちや、気持ちの通じ合うことが難しい子どもたちを助けるためにも用いることができるものである。

②子どもが主体的にできる状況を作り出す

教育相談の部屋はドアに関係したシグナル（signal）やシンボル（symbol）で特徴付けていた。そのシグナルやシンボルは、部屋に入ると何かがあるという期待をもたらすことにもつながる。場所の認識の手助けとなっていたのは、色や床、壁などの

特徴で、ストライプやチェックなどコントラストのはっきりしたものも使用していた。

AとBは、キャラクターや色などと活動を結び付け、活動場所が分かりやすいように教室環境を整えていた。

また、Bは、家庭において、食事をする場所、靴を履く場所、遊ぶ場所などを決め、生活することにより、自ら行動を起こすことが増えてきていた。

子どもに対して分かりやすい状況を準備することによって、子どもは全体像を得やすくなり、一緒に活動している人や場所、状況などを認識しやすくなると考えられる。

③子どもが自分のすることを選択できる状況を作り出す

エピソードのように、拒否することや嫌なものを断ることを覚えてもらうことも必要である。子どもが係わり手に示されたことを拒否するような場面を設定するよりも、日常生活の中で自然に拒否を受け入れる状況を係わり手が工作することが必要である。この場合には、子どもが嫌なことや嫌いなものを払いのけることができる十分な力と、素直に「ノー。」と言える信頼関係が、係わり手との間に成立していることが前提である。したがって、そのどちらか一方でも、不安がある場合、係わり手は、拒否を極力してはいけない。大切なことは、子どもが選んだことの責任を子ども自身に全て負わせるのではなく、選ばせた係わり手が責任をもって応えていくことである。

(3) 授業再考—まとめ—

授業再考1・2から、以下の6点の「枠組み」や「手がかり」を導き出した。

- 係わり手がそばに来たことや次に何をするのかを子どもに事前に知らせる
- 子どもに今している活動がいつどのようなふうになるのかを知らせる
- 子どものそばから離れるときは、子どもに知らせ納得してからその場を離れる
- 子どもにこれから何をしようとするのかを分かりやすい方法で知らせる
- 子どもが主体的にできる状況を作り出す
- 子どもが自分のすることを選択できる状況を作り出す

この6点は、障害の重い子どもとの教育的係わり

合いというのは、その時代の文化や精神にも無関係ではなく、その土壌に支えられたものとも考えられる。そして、より具現化して、科学観や発達観、さらには、教科学習の系統性、学習プログラムなどとなって、子どもと係わり手の関係に直接的に絡み合ってくるものと考えられる。

しかし、筆者らは、本論文では、その時代を代表する科学観や発達観、さらには、教科学習の系統性、学習プログラムなどに、子どもを当てはめるような係わり合いはもたなかった。

係わり手が、意識せぬままにもってしまっている先入観を、再吟味しつつ、子どもの主体的、能動的な動き（しぐさや振る舞いも含む）を大切にしながら、子どもの活動文脈を追い求めた実践を行った。筆者らのような実践者であり、研究者であろうとする者としては、例えば、本論文のような子どもの活動文脈に依拠した係わり合いでは、子どもとの活動の展開によっては、係わり手が予定していた系統性を一旦中断して、不全態⁸⁾のまま、別の系統性に移るといった展開もみられた。そして、そのことは係わり手自身もあらかじめ考えていた系統性を、再度、多面的に見直す機会を与えられることにもなった。

また、「全存在として生きる一人の主体としての子ども」の今の状態の洞察に基づいて係わり合いをもち、その経過を踏まえ、自分の係わり合いを振り返り、係わり合いを継続するというスタンスで、子どもと係わり合いを創っていくという現在進行形の係わり手の営みが必要であった。

さらに障害の重い子ども一人一人の個別性に基づくことが、子どもの意思が大切にされ、子どもがイニシアチブを発揮でき、子どもが能動的、自主的、主体的に取り組む活動を作り出すことができる²⁾。ここから個々の子どもへの授業として構成される諸々の活動、その場その場で子どもの表す刻々のふるまいに対して、子どもへの働き掛けを考えなければならない。それぞれ自分を自己実現し、その上で相互に働き掛け合うことができるような状況を用意する責任が、係わり手にはある。そうでなければ子どもにとっては意味のない、そして、雑踏の中にいるにすぎないことになる。

障害の重い子どもの場合は、障害の状態や程度、その子どもの興味・関心、できること、分かることなどが、個々様々である。これらのことから筆者ら

は、今回の教育実践から導き出した子どもの行為の意味を係わり手が理解するために必要な枠組みと手がかりを助けとして、障害の重い子どもの「できることにできるかたち」で働きかけを行い、授業を「係わり手-子ども」双方で作りに上げる必要があることであると言える。

付記

本論文掲載にあたり、A君、B君のご両親の了解を得ています。

註釈

- 註1) 平成12年11月20日、津守真氏（元愛育養護学校校長、お茶の水女子大学名誉教授）にお話しを直接聞く機会を授かった。その時、「障害の『害』は害毒の害である。『碍』という語を用いると、さまたげになる石という意味であり、さまたげになる石を目から取り除けば障害はなくなる。だから、私は『碍』を用い、最近では『障碍』と使っている。」という話をうかがった。そのときから筆者らは、障碍のある子どもたちは何も毒害を流していないわけで、どのような語を用いるかというのは、本人にとってプラスのイメージになるような語を用いればよいと考え「碍」を使用している。
- 註2) ネームサイン (name sign) とは、子どもが今、係わり合いをもっている人はだれなのかが分かる特別な触り方による合図のことである。人は、動き方、声、体臭、肌触り、外見など、その人特有の特徴をもっている。子どもが、この特徴をどれだけ知覚できるかは、その子どもの可能な感覚による。プレスレットやひげ、明確な身振りなどは、シンボルがその人に結び付いている大変価値のあることである。

引用文献

- 1) 菅原伸康：障害の重い子どもにとっての授業とは何か－障害のある子どもが通う学校における「授業」に関する一考察－。臨床心理学研究第41巻第3号，2004。
- 2) 土谷良巳：障害の重い子どもの授業作り－その省察－。養護学校の教育と展望 No.110，日本アビリティーズ協会，1998。
- 3) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）。海文堂出版，2009。
- 4) 吉武清実：自由保育アプローチと設定アプローチ。障碍児教育学研究4巻1号，1997。
- 5) ドナルド・ショーン：佐藤学、秋田喜代美訳：専門家の知恵。ゆるみ出版，2001。
- 6) 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 Vol42No.1，1999。
- 7) The Oregon Research Institute：Getting in Touch－Communicating with a Child Who Is Deaf－blind (video tape, 19min)，Research Press Company。
- 8) 梅津八三：心理学的行動図。重複障害教育研究所紀要 創刊号，1976。