

ネゴシエーションという視点からの初期的コミュニケーション： 先天的盲ろう重複障碍幼児との共有 語い形成のための共同的構成活動

著者	菅原 伸康, 江田 慧子, 渡邊 照美
雑誌名	教育学論究
号	14
ページ	1-9
発行年	2023-03-13
URL	http://hdl.handle.net/10236/00030643

ネゴシエーションという視点からの初期的コミュニケーション

— 先天的盲ろう重複障碍幼児との共有語い形成のための共同的構成活動 —

Early Communication from the Perspective of Negotiation

— Co-Construction of Shared Vocabulary Formation with

a Congenitally Deaf-Blind Infant —

菅原伸康*・江田慧子**・渡邊照美***

Abstract

This study examined mutual communication with an infant with congenital deaf-blindness disabilities from the perspective of negotiation.

In the collaborative activities between the child and the participants, we ensured there was sufficient interaction to avoid a one-way “teaching-learning” approach; value the “response” of the participants from beginning to end; read the child’s intentions in the context of his movements and activities through mutual interactions; and use “language” that allows the child to engage and communicate with others. We tried our best to use “language” that would allow us to engage and communicate with the child through mutual interaction. In this endeavor, the following processes were followed: (1) the child’s spontaneous expression of gestural behavior, (2) confirmation of the expression of that behavior, (3) proposal of interpretation of meaning by the person involved and the child’s acceptance or rejection, and (4) sharing of meaning between the two. We also added some thoughts on the development process of negotiation.

キーワード：CDB、ネゴシエーション、読み取り、初期的コミュニケーション、太鼓橋、三角コーン

I はじめに

生まれながらに、あるいは生後間もなくからの視覚聴覚二重障碍の子ども（先天的盲ろう児、以下CDBと呼ぶ）の場合、本来言語を獲得する時期にすでに視覚・聴覚ともに障碍が生じていることから、その子どもたちの通常の言語獲得を行うことは極めて困難になってしまう（中村, 2017）。よって養育者や教育者などがCDBに直接係わりをもっていてもCDBとコミュニケーションを取ることには大きな課題となってくる。その要因としてはCDBから能動的・自発的なコミュニケーションが生じにくいことがあげられる。その場合には、CDBと係わり手が独自の個別自家製的な言葉や身振りサイン等を共有して、共通な言葉として利用す

ることが必要であり、その共有する作業を行う方法にネゴシエーション（negotiation）が存在する（土谷・菅井, 2000；菅井, 2002）。ネゴシエーションにおいては、子どもに特定の語いを教えているのではなく、子どもと共にする活動のなかで、子どもが表わした行動の意味を子どもと探り、確定しつつ、共有語いを相互で作り上げるという共同的構成活動と考える。

ネゴシエーションは以下のような手順で行われている（土谷・菅井, 2000）（Fig. 1）。

- ①「係わり手-子ども」の共同活動の場を設定する
- ②子どもが何らかの身体表出を行う
- ③子どもが自発的に表出する行動（しぐさ）を係わり手がとらえ、その表出された行動の確認（confirming：表出確認）を子どもと一緒にい

* Nobuyasu SUGAWARA 関西学院大学教育学部教授

** Keiko KODA 関西学院大学教育学部助教

*** Terumi WATANABE 佛光大学教育学部准教授

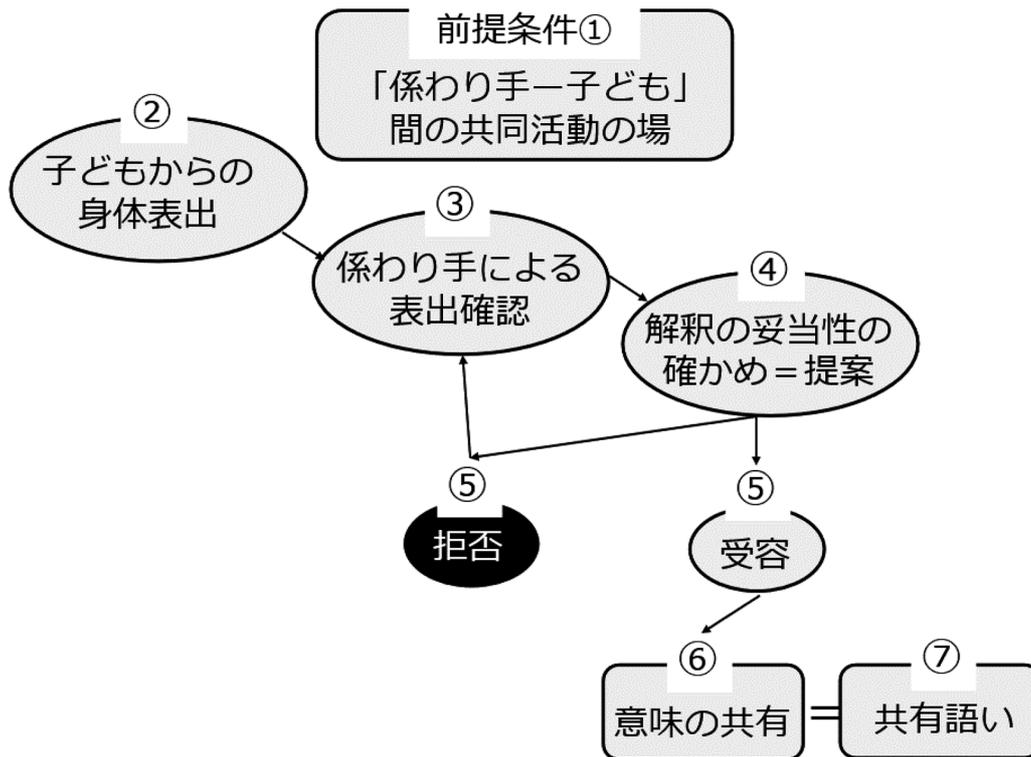


Fig. 1 ネゴシエーションの手順（(土谷・菅井, 2000) を改変）

- ④係わり手が、その表出された行動をどのように解釈（理解）したかを、子どもに提案（proposal）する
- ⑤その提案を、子どもが受容するか、拒否するか
- ⑥受容した場合には、意味の共有（shared meaning：意味共有）がなされ
- ⑦係わり手と子どもの二者間での共有語い（shared vocabulary）に至る
- ネゴシエーションを獲得すると、子どもの自主的・能動的・創造的な表出が起こる。また獲得した身振りの表出は、異なる文脈における会話でも共有語いとして使用されているようになっていく。また新しい身振りの表出が新たにネゴシエーションされることによって、共有語いが拡大し、CDBとコミュニケーションが取れるようになっていく。

II 目的と方法

1 目的

ネゴシエーションは教育・療育現場で使われはじめているものの、係わり手が専門的な知識と実践技術を有している必要があり、ネゴシエーション事例

はほとんどない（菅原, 2001；2005）。そこで本研究では、ネゴシエーション事例研究の補完と対象児と築くネゴシエーションのプロセスの様子の記述、ビデオ資料分析をもとに検討していくことを目的とした。

2 対象児 A に関する基本的情報

199X年11月生まれの子。係わり合いがもたれたのは2歳4ヵ月～4歳0ヵ月。仮死状態で生まれる。体重3,012グラム。重度の黄疸で5日間保育器に入る。生後、眼科等、種々の医療的ケアを受け、現在も継続中である。乳幼児通園施設には、199X+2年Y月より、週1度の通園をしていた。また、K県の盲学校幼稚部にも通学していた。

耳の状態は、早期からの補聴器の装用により、90～100デシベル程度の聴力レベルにある。目の状態は、視神経乳頭形成異常、下垂体機能低下症、強度の弱視であった。筆者（＝菅原、以下 Ts）のこともボヤッとしてしか見えていないものと考えられた。それで、Aと係わり合いをもつときには「黄色のTシャツ^{注1}」を着て、「あごひげ^{注2}」をネームサイン^{注3}とした。

知的レベルは中度の知的障害である。人や物を見るときには、対象に顔を近づけて見ていた。Aからの時折「抱っこ」など1語文程度の限られた言葉以外は自発的な言葉はほとんど聞くことができず、「トランポリンするの。」の言葉掛けに、「トランポリンするの（不明瞭）。」など、筆者の言うことに対してのエコラリア様の言葉が多かった。“ああしてほしい”、“こうしてほしい”などの要求の言葉をAの方から言うことはほとんどなかった。係わり手の手を引っぱるなどの身体接触のガイドによる要求が中心で、コミュニケーションもオブジェクトキュー^{注4}やタッチキュー^{注5}などに言葉を合わせてのシステムが中心であった。係わり合い当初、自分の要求が通らないときには大きな声を出し、自分の要求を通そうとすることがたびたびみられた。

通園施設での大人との係わり合いをみていると、一人の人ととことん付き合う、満足するまで遊ぶことなどを体験してこなかった。そこで、Aのやりたいことにとことん付き合うというところから係わり合いをもつようにした。筆者に対してAが信頼し、安心して自分の願いを本気で聞いてくれ、自分の気持ちを受け入れてもらえるという経験を積んでいくことにより、徐々に筆者の提案も受け入れてくれるようになり、お互い折り合うような係わり合いがもてるようになってきた。

Aの場合、折り合いをつけるとき、例えば遊びを終了させ食事に移るときには、筆者のひざの上に顔が向き合うように座らせ、遊びを終えて食事をすることや食事が終わったら再び遊べることを、言葉にタッチキューを重ね体に触れることやオブジェクトキューを用いることにより、筆者の気持ちを伝えるようにした。

3 研究方法（資料収集と記述の方法）

筆者と対象児（A）との係わり合いの様子のビデオ映像記録をもとに、そのプロセスをエピソード記録として記述するために、ビデオ分析を実施して共有語い形成場面を抽出し、共有語い形成に関する臨床的・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」と位置付けたのは、以下の理由による。

①対象としたAとの係わり合いが、Ts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「Ts-A」という二者間のコミュニケーション関係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、カンファレンスをもち、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）。
- ④資料の記述に当たっては、エピソード記述は鯨岡（1999）の方法を参考にしたこと（資料のエピソード性）。
- ⑤上記プロセス終了後、ネゴシエーションの微細プロセス表を作成し、再度、筆者らで検討した。
- ⑥データ分析は主に江田と渡邊が担当した。

III 研究結果

1 資料によるネゴシエーションの検討

(1) エピソード1：太鼓橋のやりとりの中でのネゴシエーション（199X + 2年Y + 10月Z日）
(Fig. 2)

①ビデオ分析

AはTsのところへやってきてTsの手をガイドし、太鼓橋のある教室へと連れて行く。Tsは「Aちゃん、太鼓橋で遊ぶのかい？」と言うと、Aは太鼓橋が置いてある場所に移動する。TsはAを追うように教室中央に太鼓橋をセッティングする。

セッティングが終わると、Aは太鼓橋の坂の下へ、Tsは坂の上へと位置する。Tsは「Aちゃん、いいよ。」と言いながら、Aがかけあがってくるのを待つ。しかし、Aは坂をかけあがって来ない。再度Tsは「Aちゃん、いいよ。」と言う。Aは考えているような様子であったため、Tsは即座に太鼓橋の坂をコンコンとたたき、「Aちゃん、いいよ。」と言う。Aは太鼓橋の坂をかけあがってくる。

Aは太鼓橋の坂の下へ降り、Tsはそのまま坂の上に位置する。Tsは「Aちゃん、坂の上に来ていいよ。」と言いながら、太鼓橋の坂をコンコンとたたき。AはそのTsからのコンコンのサインを待って、小走りに坂をかけあがってくる。そして坂の上までくると、Tsの胸に身をあずけるようにとびこんでくる。TsはしっかりとAを受けとめ「すごいね、Aちゃん。」と言うと、Aは楽しそうに口を大

大きく笑っている。Aは、坂の下に行き、Tsからのサインであるコンコンが早く出ないかと待っている。Tsは「Aちゃん、いいよ。」と言いながら太鼓橋の坂をコンコンとたたく。Aは笑顔で、坂を小走りにかけあがってくる。TsはしっかりとAを抱きしめる。10回程やりとりした後、Tsは「Aちゃん、いいよ。」と言い、太鼓橋の坂をあえてコンコ

ンたたかないでいると、しばらくして、Aは太鼓橋の坂の途中で止まり、Aは自分でコンコンと坂をたたく。Tsは「Aちゃん、いいよ。」と言うと、笑顔になり、坂をかけあがってくる。Tsは「Aちゃん、すごいね、えらいね。」と言うと、Aは大声で笑った。

②ネゴシエーションの微細プロセス

順序	対象者	事象
1	A	Tsの手を引き、太鼓橋へガイドする。
2	Ts	「Aちゃん、太鼓橋で遊ぶのかい？」と言う〈表出確認、提案：Tsとタイコバシデアソビタイノデスネ〉。
3	A	太鼓橋の坂の下へ移動する〈受容〉。
4	Ts	太鼓橋の坂の上に位置する。「Aちゃん、いいよ。」といいながら、太鼓橋の坂をコンコンとたたく〈提案：Tsノトコロニキテイデスヨ〉。
5	A	太鼓橋の坂をかけあがってくる〈受容〉。
同様のやりとりが10回ほど続く。		
6	Ts	「Aちゃん、いいよ。」と言いながら、太鼓橋の坂をコンコンとたたくサインを出さないでいる〈提案：イジワルカモシレマセンガ、サインヲダサナイトAチャンハドウシマスカ〉。
7	A	太鼓橋の坂の途中のところまで走ってきて、自分で坂をコンコンとたたく〈受容・意味の共有〉。
8	Ts	「Aちゃん、いいよ。」
9	A	笑顔になり、坂をかけあがってくる〈語いの共有化〉。
10	Ts	「Aちゃん、すごいね、えらいね。」
11	A	大声で笑った。

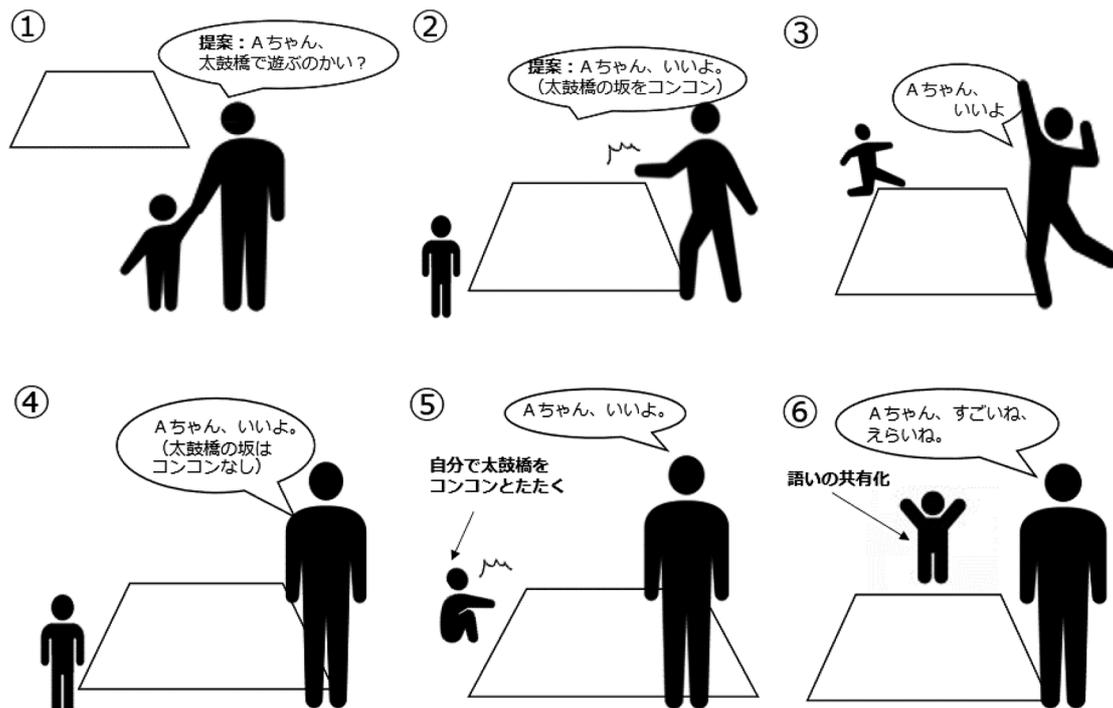


Fig. 2 太鼓橋におけるネゴシエーション手順図

③エピソードの考察

TsはAの表出した行動の意味を読み取る。そして、TsがAの表出した行動に対して、特定の受け方をするという共感的な関係をもつことを、Aは理解していくことができた。この共感的な関係は、相互的なものとなり、AはTsの受け方に応じて表出する行動を変化させていく。Tsのコンコンと坂をたたくという行動は、Aの意図的な表出に変わっていくと考えられる。この意図的なものを根拠に、Aが自分自身の行動の意味を理解していると捉えることができる。つまり、意味の共有が2人の間でなされ、この意味の共有を、ネゴシエーションの視点からみると、Aの身振りの行動表出に対するTsの表出確認という手続きをTsが丁寧に行うことにより、確実なものにしていくことができるのではないだろうか。

(2) エピソード2：三角コーンでのやりとりのなかでのネゴシエーション (199X + 3年Y + 1月Z日) (Fig. 3)

①ビデオ分析

この日、Aは登園後すぐにおもちゃの車に乗り遊びはじめた。Aは車に乗ったままTsに近づいてきてTsの顔を見つめながら「パトカー乗る?」、「バス行っちゃったね。」などと話しかけてくる。Tsはその一つ一つに「パトカーに乗るのかい?」、「バス行っちゃったね。」と応答していた。何度か繰り返していると、このやりとりが停滞し、ママゴトの皿や絵本などをあたりかまわず投げ始めた。

Tsは活動の提案をするべく、「Aちゃん、外にバス見に行こうか?」と言うと、Aは「バス見に行く。」と言いながら、Aは車に乗ったまま出かけることを主張したため、TsはAにバスの模型を触らせながら、「バスを見に行くので、車から降りるよ。」と提案する。Aはバスの模型をしばらく触りながら考えた後、車から降りて「バス見に行く。」と言いながら玄関まで行く。靴を履き替え、AはTsの左手を力強く引っ張り小走りに廊下に行く。

外に出ると、駐車場に三角コーンが3本立っていた。その方向に歩いていくと、突然AはTsの手を振り払うかの勢いで小走りに三角コーンまで行く。そして、1本ずつ三角コーンを倒しはじめた。1本は右へ、1本は左へ、そして1本は垣根の方へと、よく見ているとAなりに考えて倒しているようである。そして、倒したコーンを一瞥し、コーンの空洞部分に手を入れ調べている。調べ終わるとコーンを1本ずつ立てる。その後、コーンを倒しては立て、立てては倒すことを繰り返す。5回目の時、Aは倒したままその場を立ち去ろうとしたので、Tsは「Aちゃん、倒したコーン立ててよ。それからバスを見に行こうよ。」と言いながら、Aの左手を引っばるがAはその手を振り解き、全くコーンを立てる様子はない。

Tsは「Aちゃん、先生コーン立てるから、そこで待っていてね。」と言うと、AはTsがコーンを立てている姿をじっと見ている。3本とも立て終わると、Aはニコッと静かに笑った。そして、手をつなぎバスを見に散歩に出かけた。

②ネゴシエーションの微細プロセス

順序	対象者	事象
1	A	三角コーンを倒したままその場を立ち去ろうとした。
2	Ts	「Aちゃん、コーン立てないの?」と言いながら、手を引っばる (表出確認、提案: コーンヲタテカラサンボニイキマセンカ)。
3	A	手を振り解き、全くコーンを立てる様子はない (拒否)。
4	Ts	その様子を見て「Aちゃん、先生が立てるからそこで待っていてね。」と言う (提案: Ts ガサンカクコーンヲタテルノデマッテイテネ、タテオワックライッショニバスヲミニイコウネ)。
5	A	Tsの横で三角コーンを立てているのをじっと見ている (受容)。ニコッと静かに笑う。
6		2人で手をつなぎバスを見に出かけた。

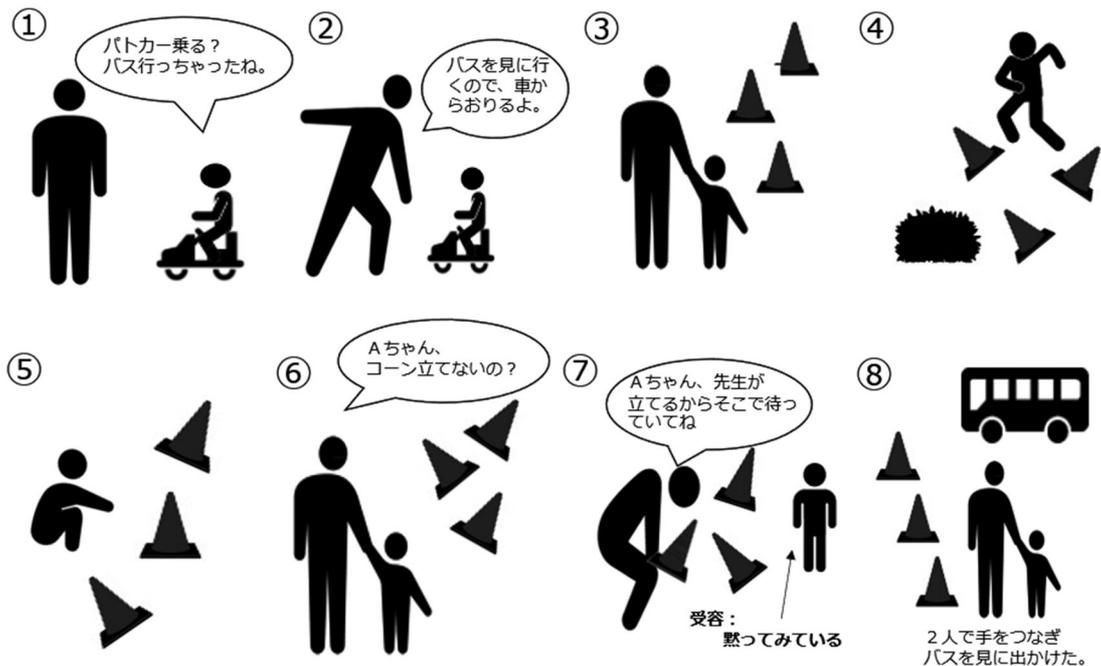


Fig. 3 三角コーンにおけるネゴシエーション手順図

③エピソードの考察

この日、Aは登園後すぐにおもちゃの車に乗り遊びはじめたが、活動の停滞がみられた。そしてママゴトの皿や絵本などをあたりかまわず投げ始めた。Tsは活動を切り替えようと考え、「Aちゃん、外にバス見に行こうか?」と提案した。しかし、Aは車に乗ったまま玄関まで行った。Tsは、車から降りて歩いていくことを提案した。Aは車に乗ったまま出かけることを主張した。Tsは状況を変えようと、Aにバスの模型を触らせながら、バスを見に行くことを提案した。Aはバスの模型を触りながら考え自ら車から降り、玄関まで行き靴を履き替えた。自ら車から降り、バスを見に行こうとしたのは、模型のバスを触ることで状況を理解し、Tsの提案も受け入れたと考えられる。

また、Aが三角コーンを倒したままその場を立ち去ろうとした場面では、もしTsが「Aちゃん、コーンを立てないの?」という言葉をしつこく繰り返し言い、手を引っぱったならば、AはTsが立てたコーンを立てた先から倒したのではないだろうか。

Aの様子を見て「Tsが立てるから、Aちゃんは横で見ているね。」と言い、三角コーンを立てることでAは自分で立てていないが、三角コーンが元に戻ったという満足感があったのではないだろうか。しかし今回の実践は受容にとどまり、語いの共有に

は至らなかった。

2 考察

(1) ネゴシエーションという視点

ネゴシエーションでは、行動意味の共有を、子どもが特定の身振りの行動表出をした後で係わり手が、その行動を模倣したり、何度も繰り返したり、子どもと係わり手の身体上にガイドして再現させる等の表出確認という手続きによって确实なものにしようとする。そして、子どもが特定の身振りの行動表出をした後で、係わり手の提案を期待して待つような動きや即座にその身振りの行動を表出するようなことがあった場合に、意味の共有が達成された。本研究の太鼓橋のエピソードのように、係わり手があえて行動を行わない事例は、子どもが自ら能動的行動表出を起こすことが確認された。よって本事例では、共有語いが構成されたと判断する。その上で、ネゴシエーションが終結したとする。したがって、ネゴシエーションは、係わり手と子ども、二者間の意味の共有あるいは、特定の共有語いの構成が手続き的に裏付けされたことにこだわる。

筆者の現場経験から、子どもの表出した行動に係わり手が応える場合、「子どもの要求を全て受け入れることがはたして子どものためになっているのか」、「どこで子どもの活動を切り替えればよいのか

がわからない」などの疑問や困難を生じるときがある。このような時、係わり手は可能な限り子どもの気持ちを受けとめて、どうして活動を切り替えなくてはならないのかという理由や、次にどのような活動をするのかを少しでも子どもに分かり易いように、繰り返し説明することが重要になってくる。つまり、子どもの表出した行動に対して、その表出の確認を行うために、本研究の事象と同様に言葉に限らずタッチキューやオブジェクトキューを丁寧に用いて子どもに返すようにする。そうすることで、子どもは動作に言葉を重ね合わせ伝えることで、音声のみの場合よりも正しく認識できるようになる。

「係わり手-子ども」間で、共有語いが成立していくことで、語い数が増えていく。すると、子どもは「自分は係わり手に受け入れられている」と思うようになり、ネゴシエーションが成立した特定の活動文脈から、自発的にその共有語いを別の文脈で使い出すようになっていく。子どもが自分から意志を伝える機会が増えると、特定の「係わり手-子ども」間での子どもの主体性が高まり、二者間での共有語いが増えたことで、子どもが受信ばかりではなく自発的に発信するようになり、子どものコミュニケーションの世界が広がった、豊かになったということがいえる。

(2) ネゴシエーションの手順の比較

菅原 (2011) の「たかいたかい」のエピソード (Fig. 4) と「トランポリン」のエピソード (Fig. 5) (Table 1) と本研究の2つのエピソードのネゴシエーションの手順 (Table 2) を比較分析した。「たかいたかい」は子どもが自発的に「たかい」という言葉を発しており、ある程度「たかいたかい」について理解していることは明らかだ。その際に係わり手の両手をぎゅっと握り、脇の下へガイドするという要求にも似た受容行動がみられ、最後には両手をあげてネゴシエーションの手順が円滑に完結している。「トランポリン」の事例では係わり手が「トランポリン」で遊んだという過去の実体験をもとに、「トランポリン」へガイドしている。ただ、「トランポリン」はただ飛ぶのではなく、1, 2, 3の3の時に高く跳ぶ。はじめは単純跳躍であったが、係わり手が3の時に高く跳ぶ活動をガイドすることを繰り返すと、係わり手のガイドなしに自分で3のときに手に力をこめて、高く跳ぶことができるようになった。3のときに高く跳ぶという共有行動がなされて実施することでネゴシエーションが完結できた事例になっている。

本研究事例をみてみると、「太鼓橋」では「トランポリン」と同様に子どもが自ら「太鼓橋」へガイドしているため、この活動に親しみをもっているこ

Table 1 菅原 (2011) による2事例のネゴシエーションの手順

ネゴシエーション 手順	事例 1	事例 2
1	たかいたかい	トランポリン
2	Aが「たかい。」と言葉で言う	Aがトランポリンへガイドする
3	Tsは「たかい たかい するの かい。」と言う	Tsは「トランポリンをするの かい。」と言う
4	受容：AはTsの両手をぎゅっと握り、自分の脇の下にガイドする	受容：Aは右手をつないだまま、トランポリンへあがる
5		
6		
7	両手をあげる	1, 2, 3の3の時に高く跳ぶ



Fig. 4 菅原 (2011) における「たかいたかい」のネゴシエーションの手順図



Fig. 5 菅原 (2011) における「トランポリン」のネゴシエーションの手順図

Table 2 本研究による2事例のネゴシエーションの手順

ネゴシエーション 手順	事例1		事例2	
1	太鼓橋		三角コーン	
2	Aが太鼓橋へガイドする		三角コーンを倒したまま立ち去る	
3	Tsは「太鼓橋	-	Tsは「コーンを	-
4	で遊ぶのかい。」 と言う	太鼓橋の坂をコン コンとたたか ない	立てないの？」 Tsがコーンを立 てながら、 手を引っぱる	てる
5	受容：太鼓橋の 下へ移動する	受容：太鼓橋の 坂をかけあがっ てくる	拒否：コーンを 立てない	受容：Tsがコー ンを立てるのを みている
6			-	-
7	-	-	-	-

とが分かる。そこで、係わり手がコンコンとたたか行動が「太鼓橋」の坂をかけあがると共有行動の事例であったことから、係わり手があえてコンコンとたたかない事象の場合、子どもは坂の上に行くことができない。そこで、子どもは坂の途中まで進み、自ら坂をたたかことで、子どもがこの遊びを提案している。菅原 (2011) の事例よりもネゴシエーションの過程が見られ、また子どもからコンコンとたた提案があった事例といえよう。

一方で、本研究の「三角コーン」はネゴシエーションが成立しなかった事例である (Table 2)。「コーンを立てないのか？」という係わり手の提案に対して、子どもが拒否を示した。そこで、係わり手がコーンを立てることを提案したところ、それについては辛うじて受容する意思をみせた。

「たかいたかい」や「トランポリン」、「太鼓橋」のネゴシエーションは、「Ts-A」の二者間で、サインを作ってから行動を起こしている。Ts、Aともにサインの意味が分かることは、新しい秩序が生まれるということである。つまり新しい遊びができたということである。

ネゴシエーション以前の遊びが繰り返しネゴシエイトされることで、遊びの質が変容する。つまり「秩序がえ」が起きたということになる。サインが決まった後の行動を繰り返し再現する。それはさらなるサイン獲得 (サインを使いたくなる) への踏み台でもある。「三角コーン」では、ネゴシエーションを試みたが、「三角コーン」を倒し立てる以外の遊びの質を変えることができなかったため、サインを作ることができなかった。よってAの拒否という形で終わっている。「Ts-A」の関係において、新しいサインを生み出し、「たかいたかい」や「トランポリン」、「太鼓橋」の遊びが新たにコントロールされ、遊びの質の変容が行われ、「秩序がえ」が成立したことの意義は大きい。

IV おわりに

本研究では、Aとの係わり合いの中の2つのエピソードによってネゴシエーションのプロセスを分析した。今まではネゴシエーションの成功事例報告がほとんどであったが、本研究によって、「太鼓橋」

のエピソードでは子どもからの提案事例を、「三角コーン」のエピソードではネゴシエーションの不成立の事例を挙げることができた。また本研究をほかの成功事例と比較することで、ネゴシエーションで遊びの質が変容していく「秩序がえ」を起こす一つの手段であることにたどり着いた。「秩序がえ」は、係わり手が子どもの行動に共感し、そしてサインと次のプランを提案するという重要な意味をもつ（中野, 2009）。だからこそ、そこにたどり着く手法としてネゴシエーションが最適であることが分かった。ネゴシエーションを成立させるためには、子どもの行動文脈に添って係わり手と子ども間のインタラクションを十分にいき、両者が言葉だけに頼らず、相互に分かりやすい方法で、必要な情報や気持ちを十分にやりとりできることが必要になってくる。本研究で子どもが身に付けた、係わり手と子どもという二者間の個別自家製のな<意味>、あるいは<語>を一般社会でも通用する言語へと、どのようにして移行させていくかが、今後の大きな課題でもある。

補足説明

- 注1 黄色のTシャツ：Aと係わり合いをもつときに毎回同じ色のTシャツを着た。弱視である子どもにとって、白黒の縞模様などのコントラストのはっきりしたものや明るい黄色やショッキングピンクなどは分かりやすいものであり、他の先生方と筆者を区別する一つの手がかりとして考えられる。
- 注2 あごひげ：Tsと他の先生方を区別するものとして考えた。AはあごひげをさわることでTsと認識していた。
- 注3 ネームサイン（Name sign）：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。
- 注4 オブジェクトキュー（Object Cue）：毎日の生活の中で「決まってすること」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。
- 注5 タッチキュー（Touch Cue）：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。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。

引用文献

- 中村保和（2017）先天盲ろうの子どもとかかわり手とのコミュニケーションに関する研究動向．特殊教育学研究55, 171-181.
- 中野尚彦（2009）障害児心理学ものがたり小さな秩序系の記録Ⅱ, 357pp.
- 菅井裕行（2002）盲ろう教育とネゴシエーション研究—その背景—．科学研究費補助金（基盤C-2）研究成果報告書「先天児の盲ろうの語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究」（研究代表者：土谷良巳）．国立特殊教育総合研究所, 22-28.
- 菅原伸康（2001）ネゴシエーションの視点からみた初期的コミュニケーション．平成12年度国立特殊教育総合研究所長期研修報告書, 67pp.
- 菅原伸康（2005）知的に障害のある幼児との「ネゴシエーション」という視点からの初期的コミュニケーション—共有語い形成に至るプロセスに関する一考察—．福井大学教育実践研究28, 313-326.
- 菅原伸康（2011）先天的盲ろう重複障害幼児との共有語い形成のための共同的構成活動—ネゴシエーションという視点からの初期的コミュニケーション—．佛教大学教育学部論集22, 81-96.
- 土谷良巳・菅井裕行（2000）ネゴシエーションの視点からみた初期的コミュニケーション．国立特殊教育総合研究所研究紀要, 27, 77-88.

付記

論文の掲載にあたり、Aの保護者には承諾を得ています。