

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

—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—

菅原伸康

[抄録]

先天的盲ろう重複障碍幼児との相互的なコミュニケーションに関し、ネゴシエーションという視点を検討した。

子どもと係わり手との共同活動の場において、インタラクションを十分に行い、「教授-学習」の一方的な指導に偏しないよう、終始相手との「呼応」を大切に、相互のやりとりを通して、その時々の子どもの動きや活動文脈のなかで、子どもの意思を読み取り、係わり合いをもち、通じ合う「ことば」に意をつくした。つまり、1) 子どもの自発的な身振りの行動表出、2) その行動の表出確認、3) 係わり手による意味解釈の提案と子どもの諾否、4) 二者間での意味の共有^{1) 2) 3) 4)} にいたるというプロセスを踏み、共有語い形成のためネゴシエーションの展開過程に考察を加えてみた。

キーワード：初期的コミュニケーション，ネゴシエーション，共同的構成活動，読み取り

I はじめに

本事例で取り上げるAとBは、先天的な視覚聴覚二重障碍に知的障碍を併せ有する3歳の男子である。係わり合い当初、AとBは、コミュニケーション手段として用いることのできる音声言語をほとんど獲得していなかった。AとBのコミュニケーション手段は、片言の言葉や発声、リーチングが中心であり、そのほかの手段は、表情や身体の動きなどであった。

AやBとしては、これらのコミュニケーション手段を用いながら、意味のあることを表出している様子であったが、筆者にはそれが何を意味しているか読み取ることが困難で、その場の全体状況や活動文脈から判断するほかなかった。

このような状況から、AとBは話し言葉を通じて言語を身につけ、話し言葉でコミュニ

ケーションするように指導していくことは、現在の段階では、かなり難しいことだと思われた。そこで、AとBが行っている自発的なしぐさやふるまいを否定することなく、インタラクション（interaction）を筆者とA（B）との関係性において活発にし、コミュニケーションへと発展させる係わり合いが必要であると考えた。

II 問題：初期的コミュニケーションとしてのネゴシエーション (negotiation)

ここでは、国際盲ろう教育連合：International Association for the Education of Deafblind International；DbI）の、先天性盲ろう児とのコミュニケーションに関するヨーロッパ・ワーキンググループ：European Working Group on Congenital Deafblindness and Communicationの資料5）6）、並びに、事例報告2）3）4）から援用して述べる。

子どもとの活動レパトリーのなかで、子どものイニシアチブ（initiative）をもとに、子どもと係わり手（この場合、養育者や教育者など）が共有し合う活動テーマ（shared thema）を作り出し、その活動に従事する（joint activity and / or joint action）。

この共有し合う活動テーマが、子どものイニシアチブをもとに、バリエーションをもつようになると、そこから係わり手や周囲の人々へのコミュニケーションを、子どもが発展させていくようになる。このインタラクションにおいて、一緒にある行為を実行するという側面（joint action）、相互に調整し合うという側面（co-regulation）、相互に働きかけ合うという側面（reciprocity）という三つの側面が十分に発揮され、さらにこのインタラクションが情動的にも係わり手と共有された（shared emotion）ものであり、子どもにとって喜びに満ちたもの（joyful event）であればあるほど、子どもの行動はその経験を踏まえた表出となり、能動的、自発的、創造的なものになる。この子どもに表出された行動（身振りの表出）は当初は、必ずしも意図的なものとはいえないが、そこに意図的な表出あるいはコミュニケーションの端緒をとらえることができる。

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

- ①「係わり手-子ども」の共同活動の場において
- 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）を子どもと一緒に言い
- 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

という一つの過程が考えられ、この過程をネゴシエーション (negotiation) と呼ぶ。

このネゴシエーションにおいては、子どもに特定の語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、共有語いを二人で作りに上げるという共同的構成活動 (co-construction of vocabulary) と考える。ひとたびネゴシエーションされた子どもの身振りの表出は、異なる文脈においても、その意味が共有され、共有語いとして使用されるようになる。

Ⅲ 研究の目的と方法

1 目的

係わり手が子どもの行っているしぐさをとらえ、その意味を読み取ってそれに応えていくことが、次の子どもの行動の表出 (身振りサインによる表出) を促し、行動の増加につながっていく。そして、このような相互の係わり合いが発展していくと、子どもが表出する一つ一つの行動が、係わり手にも十分理解できるものとなっていく、子どももまた、自分自身が表出する行動と係わり手の対応が、「交信する関係」にあることを理解して、係わり手に対して、意図的な行動を一層表出するようになっていくと考えた。

そこで、先に述べた国際盲ろう教育連合の先天性盲ろう児とのコミュニケーションに関するヨーロッパ・ワーキンググループの資料に示されている〈先天性盲ろう児の初期の言語発達で考えられていること〉^{5) 6)} のネゴシエーションの考え方を援用することにした。そして、これまでの2人の先天的盲ろう重複障害幼児 (AとB) との指導経過から係わり合いの場面を取り上げ、

①「筆者－A (B)」の共同活動の場において

②A (B) が何らかの身体表出を行う

③A (B) が自発的に表出する行動 (しぐさ) を筆者がとらえ、その表出された行動の確認をA (B) と一緒に行い

④筆者が、その表出された行動をどのように解釈 (理解) したかを、A (B) に提案する

⑤その提案を、A (B) が受容するか、拒否するか

⑥受容した場合には、意味の共有がなされ

⑦筆者とA (B) の二者間での共有語いに至る

というプロセスを、ネゴシエーションと定義する。このネゴシエーションの枠組みを、話し言葉にオブジェクトキュー (Object Cue) ^{注1} やタッチキュー (Touch Cue) ^{注2}、身振りサインを添えたやりとりの様子を記述することで、資料によって裏付け、理論的検討をすること

を目的とする。

2 研究方法（資料収集と記述の方法）

筆者と対象児（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（B）との係わり合いが、筆者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－A（B）」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、氏家（東北文化学園大学）と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⁷⁾の方法を参考にして、一部を写真化して資料に掲載したこと（資料のエピソード性）。⑤上記プロセス終了後、氏家と再度検討した。

IV 資料によるネゴシエーションの検討

1 事例の紹介

(1) Aについて

200X年10月生まれの男子。係わり合いがもたれたのは3歳7ヵ月～4歳2ヵ月。仮死状態で生まれる。体重3418グラム。重度の黄疸で4日間保育器に入る。生後、種々の医療的ケアを受け（眼科など）、現在も継続中。

乳幼児通園施設には、平成200X+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、80～90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。中度の知的障碍。

人や物を見るときには、対象に顔を近づけて見ていた。言葉はエコラリア様の言葉の使用が目立ったが、おんぶなど、要求を伴う自発的な1語文程度の限られた言葉は、時々言うことがあった。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タッチキューなどに言葉を合わせた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。

(2) Aとの係わり合いにおける背景となる状況

目の状態は強度の弱視で、筆者のこともボヤッとしてしか見えていないものと思われた。そこで、Aと係わり合いをもつときには“黄色のTシャツ”を着て、“あごひげ”をネームサイン^{注3}とした。

Aからの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。」の言葉がけに、「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。筆者はAのしぐさや表情、片言の言葉などを手がかりにAの気持ちを読み取り、「たかいたかいするのかい。」の言葉に、両手をAの脇の下におき少し持ち上げるようにするなど、言葉にタッチキューを重ねる係わり合いを心がけた。

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つき合う、満足するまで遊ぶことなどを体験してこなかったのではないかと考え、Aのやりたいことにとことんつ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いくのではないかと考えた。

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などには、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ぶことなどを、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。“好きな人の言うことなら聞いてやろう”という気持ちがAの中にあられるようになってはじめて折り合いをつけることができる関係になると考えたからである。

2 実践の経過

(1) エピソード1:「たかいたかい」のやりとりのなかでのネゴシエーション (200X + 3年Y + 2月Z日)

教室内に立っている筆者のところに来て、Aは筆者を見上げ両手を挙げ、小声で「たかいかい。」と言う。筆者はその場に顔が向き合うように座り、Aの脇の下に少し強めに手をおき「Aちゃん、たかいたかいするのかい。」と言う〈表出確認、提案：筆者ニタカイタカイヲシテホシイノデスネ〉(写真1)。Aは何も言わずに、筆者がおいた脇の下の手をギュッと力強く握り返し、上方へと力を加える〈受容〉。座った状態から一度顔が向き合う位置でとめ、それから筆者は両手いっぱい



写真1



写真2

に、できるだけ高く伸ばし「たかい たかい。」と言いながら抱き上げる（写真2）。Aは空中でニコニコしながら、足をばたつかせている。ほんの数秒であるが、Aは空中での浮遊感を楽しんでいるように筆者には感じる。その楽しそうな表情を見ながら筆者はゆっくりとAをカーペットに降ろす。

Aはカーペットに降りるとすぐに、筆者の両手を引っ張り、座らせようとする。筆者がまた顔が向き合うように座ると、Aは筆者の両手を自分の脇の下に引っ張り、上方へと力を加える〈語いの共有化〉。筆者は「Aちゃん、もう1回たかいたかいするのかい。」と言い、Aの脇の下の手を上方へ少し力を入れた〈表出確認、提案：筆者ニタカイタカイヲシテホシイノデスネ〉。Aは何もいわずに筆者がおいた脇の下の手をギュッと握り上方へと力を加えた〈受容〉。筆者はまた、両手いっぱい、できるだけ高く伸ばし、Aの期待に応えるように「たかいたかい。」と言いながら抱き上げる。Aは「ハハハハッ。」と声を発し、ニコニコした表情である。筆者はその様子を見て、「Aちゃん、楽しいね。」と言う。

(2) エピソード1の考察

この日、Aははじめて、“たかいたかい”を要求した。

筆者はAの要求するまま何十回も“たかいたかい”をした。途中で強引にでも活動を切り替えることはできた。しかし、Aと係わり合いをもった初期の頃であったために、筆者の方もこの人は本当に僕につき合ってくれる人なのかとAに試されているようにも感じたため、Aが満足するまでつき合うことにした。

知らない人がみると“同じことを何十回もしている”、“他にやることはないのか”と思うかもしれない。だが、筆者に頼めばいつも“たかいたかい”をしてくれるという安心感が、Aの一日の生活を安定させることにつながるかもしれない。さらには通園施設での楽しみの一つになるかもしれない。この頃は予想にしかすぎなかったが、この後、一日の係わり合いの中で必ず1回は“たかいたかい”やおんぶ、抱っこを要求するようになり、おんぶや抱っこをしながら歌を歌ったりと、バリエーションをつけることもAは受け入れるようになった。

筆者の言葉にタッチキューを重ね合わせた合図（「たかいたかいするかい。」に、Aの脇の下に手をおき少し上へ持ち上げるようにする）を受けて、Aは筆者の脇の下の手を握り少し上へと力を入れる身振りサインをすることにより、“たかいたかい”をして欲しいという意味を筆者に伝えることを理解した。

Aと筆者の間に共有意味、すなわち共有語いが成立した。ここで、これまでのプロセスを踏んでネゴシエーションが実行された。

(3) エピソード2:「トランポリン」のやりとりのなかでのネゴシエーション (200X + 3年 Y + 4月 Z - 1日)

Aは筆者の右手を力強く引っ張り、小走りにトランポリンに行く。筆者は「Aちゃん、トランポリンするのかい。」と尋ねるが〈表出確認、提案:筆者トランポリンスルノデスネ〉、Aは右手をつないだまま何もいわずにトランポリンにあがる〈受容〉。Aはトランポリン上、筆者はカーペット上に位置し、顔が向かい合うように両手をつなぐ。Aはすぐにトランポリンを跳びはじめる。ポンポンとリズムカルに、ニコニコした笑顔で跳んでいる。数分跳んだ後に、筆者はAのジャンプに合わせて「イチニイサンイチニイサン…」とかけ声をかけた。Aはかけ声に合わせて合わせるような様子はない。それで筆者はかけ声の「サン。」に合わせて、つないでいる手に少し力を入れ、高く跳ぶように促してみた〈提案:サンニアワセテタカクジャンプシテミマセンカ〉(写真3)。数回繰り返すうちに、Aはつないでいる手に力を入れ、踏んばるように足にも力を入れ、自ら高く跳びはじめた〈受容〉。この「イチニイサン…」のリズムに合わせて、「サン。」のかけ声につないでいる手に力を入れることで高く跳ぶようになった〈語いの共有化〉。



写真3



写真4

10分間程、このリズムカルなジャンプをした後にAは跳ぶのをやめ、トランポリンにあがるように筆者の両手を力強く引っばった。筆者は「Aちゃん、先生トランポリンにあがるのかい。」と言いながらトランポリンにあがった。あがるとすぐに、Aは筆者の両手を下方に引っばり座るように促した。筆者は「Aちゃん、なにをするの。」と言いながら顔が向き合うように座った(写真4)。座るとすぐにAは筆者の背中にまわり首に手をまわしてきた。筆者はおんぶだと思い、「Aちゃん、おんぶするのかい。」と言いながら〈表出確認、提案:オンブラスルノデスネ〉、Aを抱きあげた〈受容〉。そして筆者はAをおんぶしたまま「イチニイサン…」とかけ声をかけながら跳びはじめた。Aは筆者の背中で、体を上下にゆすり、「キャッキャッ。」と声を発し、ニコニコ笑顔で両手をばたつかせている。筆者は「Aちゃん、楽しいね。」と言いながらリズムカルに13分間程跳んだ。

教室が暑かったこともあり筆者は疲れたので、「Aちゃん、少し休もうか。」と言い、Aの了解を求めたが〈提案:ジュウヤスマセンカ〉、Aは全く筆者の背中から降りる気配はなく首に手をまわしたままであった〈拒否〉。筆者はもう一度「Aちゃん、先生疲れたから少し休もう。」と言うと〈提案:ジュウヤスマセンカ〉、笑顔ではあるのだが複雑な表情で、首

から手を離してくれた〈受容〉。筆者は座り、ひざの上に顔が向かい合うようにAを座らせた。そして筆者は「ジュウ数えてから、またトランポリンしよう。」と言いながら〈提案：ジュウヤスンデカラトランポリンヲシマセンカ〉、Aの両手を軽く握り「イチニイサン……ジュウ。」に合わせて手打ちをした〈受容〉。ジュウ数え終わるとすぐにAは立ちあがり、筆者の手を引っぱり立たせようとする。“早くやろうよ、先生”といているかのようである。筆者は立ちあがりながらAを背中へとガイドし抱き上げ、またトランポリンを跳びはじめた。

(4) エピソードの考察

トランポリンでのやりとりを通して“何をしようか”、“こうしてみようか”、“こうしたらどうだろう”など、Aが表出した行動に対して筆者と2人でお互いに確認しあって、折り合いをつけたり、妥協し合ったり、修正したりしてやりとりをすることができた。

例えば、トランポリンを跳んでいて“疲れたので休もうか”の提案にも“ジュウ休めば次にまた、筆者と一緒にトランポリンを跳ぶことができる。これで筆者との活動が終わるわけではないのだ”ということを理解することにより、筆者の提案にもすんなりと折り合うことができたのではないだろうか。

またAは、強度の弱視である。あたり前であるが、見ることが不自由なだけにAが表したしぐさを筆者が受けとめた場合、Aの表しているどのしぐさのどういう部分を筆者が受けとめているのかをAに伝えないと自分の起こした動きのどの部分を筆者が受けとめたのかが分からない。Aがより理解することができるように、一つ一つの行動やしぐさなどについて、言葉にタッチキューを重ね合わせて丁寧に返すという即時的なフィードバックが重要であった。

筆者の「イチニイサン」の「サン」のかけ声につないでいる手に力を入れることで、Aは高く跳ぶことを理解した。

Aと筆者の間に共有意味、すなわち共有語いが成立した。ここで、これまでのプロセスを踏んでネゴシエーションが実行された。

3 事例の紹介

(1) Bについて

200X年9月生まれの男子。係わり合いがもたれたのは3歳8ヵ月～4歳3ヵ月。安産。体重2970グラム。生後より200X+1年までに3日～6ヵ月間の入院を3回程行っており、現在でも種々の医療的ケア（眼科など）を受けている。乳幼児通園施設には平成200X+3年9月より、週1度、通っている。

耳の状態は、早期からの補聴器の装用により30デシベル程度の聴力レベルがある。目の状態は、網膜芽細胞種・白内障、左目は義眼・右目は弱視である。中度の知的障碍。

人や物を見るときには、右目を対象に近づけて見る。動きは活発でありトランポリンやす

べり台、ブランコなど意欲的に行う。言葉は、係わり合い当初は音声言語が出はじめた頃であった。エコラリアやその場や状況と無関係なことを言うことが目立っていた。係わり手の手を引っば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言葉に身振りサインなどを重ね合わせてのシステムが中心であった。

(2) Bとの係わりにおける背景となる状況

目の状態は、左は義眼・右は弱視である。ある機関の検査では0.01という数値が出ているが、カーペットの上にあるミニカーを立っている姿勢からすぐに見つけるなど係わり合いを通して数値よりは見えているように感じた。白内障の症状は、現在進んでおり定期的に検査を受けている。また見ようとする意欲はある。Bと係わり合いをもつ上で、Aと同じように黄色のTシャツを着て、あごひげをネームサインとした。

耳の状態は、補聴器を装着して30デシベル程度という検査結果であったが、Bの生活する様子を見ていると、物音に反応するなど、検査結果よりも聞こえているようであった。

係わり合い当初は、保護者の十分な愛情を受けながらも、乳児期の長期の入院などの影響もあったためか（入院中はベッドで身動きがとれないこともあった）、活発に動くの다가無秩序にみえる動きが目立っていた。愛情がありながらも、情緒の安定性がやや欠けており、能動性に支えられた外界に向けての、特に人に対するの探索的活動が起りにくくなっていた。起りにくくなっていたというよりも、むしろどのように人に係わったらよいのか分からない状態といった方がよいかもかもしれない。係わり合いをもつ上で、Bの行動から教室の中にある特定のもので、目をとめたものに一緒に注意を向ける、物音に耳を澄ませたときには一緒に耳を澄ませる（耳から情報を得ることは、例えば教室内にいながら外から聞こえるわずかなバスの音やバイクの音、救急車のサイレンなどには特に敏感であり、優れていた）、実際に手を伸ばしてつかんだものに一緒に注意を向けるなど、Bが注意を向けたものに一緒に注意を向け、そのものや状況にまつわることを言葉にタッチキューやオブジェクトキューを重ね合わせることでのやりとりに心がけた。

Bの場合、一つの遊びを長時間、集中してするというよりは興味関心のあるものに次から次へと遊びを切り替えていく。しかし筆者から見て、ごくわずかの時間の活動であってもBにとってはそれがBの全てなのかもしれないと思えた。そして、このようにやりとりをする中で、Bは経験的に多くのことを身につけ、外界（物・人・事象など）と交渉（折り合い）することができるようになっていくと思われた。

4 実践の経過

(1) エピソード3:「三角マット」のやりとりのなかでのネゴシエーション 200X + 3年Y + 3月Z + 6日)

Bは小走りに筆者のところにやってきて、筆者の手を力強く引っ張り三角マットのおいてある場所に行く。早くやりたいというBの気持ちが手を通して筆者に伝わってくる。筆者は三角マットを出すのかなと思い「Bちゃん、三角マットで遊ぶのかい。」と言うと〈表出確認、提案：筆者トサンカクマットデアソビタイノデスネ〉、Bはいつも三角マット遊びをしている教室の真中の方へと走っていく〈受容〉。筆者はBを追うように教室中央に三角マットを設置する。



写真5



写真6

Bは三角マットの坂の下の方へ、筆者は坂の上の方へと位置する。筆者は「Bちゃん、いいよ。」と言いながら、マットを“バンバン”とたたく〈提案：筆者ノトコロニトビコンデキテイイデスヨ〉（写真5）。Bはその筆者からのサインを待っていましたとばかりに、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、筆者に身をあずけるようにとびこんでくる〈受容〉。まるでスキージャンプ選手の飛行姿勢のようである（写真6）。筆者はしっかりとBを受けとめ「すごいね、Bちゃん。」と言うと、Bは、楽しそうに口を大きくあけて笑っている。筆者の胸から降りると、すぐに坂の下の方に飛び跳ねるように走って行き、筆者からのサインが早く出ないかなと期待をこめた表情で、準備万端の構えをしている。筆者は「Bちゃん、いいよおいで。」と言いながら勢いよく“バンバン”とマットをたたく〈提案：筆者ノトコロニトビコンデキテイイデスヨ〉。Bはフライング気味に坂をかけあがり、そのままの勢いで筆者に向かってとびこんでくる〈受容〉。筆者はしっかりとBを抱きしめる。5回程した後、筆者は「Bちゃん、いいよ。」と言い、マットを“バンバン”たたかないでいると（筆者はマットをたたかないとBはどのような行動をとるのかと思い、しかけを試みた）〈提案：スコシイジワルカモシレマセンガ、サインヲダサナイトBチャンハドウシマスカ〉、Bは坂を小走りに真剣な顔をしながらかけあがってきた。坂の上までくると、Bは自分で「バンバン。」と言いながらマットをたたく〈語いの共有化〉。筆者は「Bちゃん、いいよ。」と言うと、急に満面の笑顔になり、筆者めがけとびこんでくる。筆者は「Bちゃん、すごいね、えらいね。」と言うと、Bは「キャッキャッ。」と、大声で笑っている。

(2) エピソード3の考察

三角マットでのやりとりを通して、活動の発展（拡がり）とはどういうことだろうかと考えさせられた。大人目からみた活動の発展（拡がり）は、活動が豊富になった、活動空間

が拡がった、一つの活動が長時間続くようになったなどと、筆者自身解釈していた。しかし直接に係わり合いをもつことにより、はじめてBの内面の筆者の目にはみえない活動の発展(拡がり)を理解することができた。

係わり手は活動の外面的発展(拡がり)ばかりに気をとられているような気がする。子どもたちがゆっくりと、物そのものに取り組んだり、友達と思う存分遊んだり、さらには係わり手とも思う存分やりとりをするというゆとりすらないように思う。つまり、係わり手がその時間の授業の予定を進めることばかりに気を取られ、子どもたちが心を感じていることに触れるゆとりがなくなってしまうのではないだろうか。

筆者はBの表出した行動の意味を読み取る。そして、筆者がB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、Bは理解することができた。この共感的な関係は相互的なものとなり、Bは筆者の受け方に応じて表出する行動を変化させていく。Bの行動表出(“バンバン”という表出)は、さらに筆者に対して意図的な表現に変わっていった。この意図的なものを根拠に、B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た。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見ると、Bの身振りの行動表出に対する筆者の表出確認という手続きを筆者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た。

(3) エピソード4:「バルーン」のやりとりのなかでのネゴシエーション (200X + 3年Y + 4月Z + 1日)

Bは筆者の手をおもむろに力強く引っ張り、赤いバルーンの方に行く。歩きながら、筆者は「Bちゃん、バルーンで遊ぶのかい。」と聞くと〈表出確認、提案:筆者トバルーンデアソビタイノデスネ〉、Bは笑顔で筆者の方を向き、首を少し右に傾け「やろうか(不明瞭。)」と言いながら、バルーンを“バンバン”たたき〈受容〉。そしてBはバルーンに寄りかかる。筆者は「Bちゃん、バルーンに座るかい。」と言いながら、バルーンを“バンバン”たたき、Bを後ろからそっと抱き上げゆっくりとバルーンに座らせた〈表出確認、提案:コウテンヲシデアソビマセンカ〉。筆者はBの後ろから脇の下に手を軽くおき支える。Bはいきなり、上体を後ろに倒し、足を巻き込むようにして後ろ回りをする〈受容〉。筆者はそのBの動きに合わせるように「よいしょ。」と言葉をかけながら後ろ回りの支えをする。Bはクルッと回転してカーペット上に着地する(写真7)。筆者の方を向き、どうだといわんばかりの自信に満ちた表情である。筆者は「Bちゃん、上手だね。」と言うと、Bは小走りに前方に転がったバルーンまで行き、“バンバン”たたき〈語いの共有化〉、寄りかかり両手を挙げ、筆者が抱き上げバルーンに座らせるのを待つ



写真7

ているかのような後姿である。筆者は「また、バルーンに座るのかい。」と言いながら、バルーンを“バンバン”たたき、Bを抱き上げバルーンに座らせる〈表出確認、提案：コウテンヲシテアソビマセンカ〉。Bは後ろ回りをする〈受容〉。14回程このやりとりをした後に、筆者は「Bちゃん、少し休もうか。」と言うと〈表出確認、提案：スコシヤスマセンカ〉、Bはバルーンから離れ〈受容〉、まだまだ後ろ回りできると筆者にアピールしているような勢いで教室内を走りまわっている。Bが筆者のところに戻ってきて再び「やろうか（不明瞭）。」と言い、バルーンを“バンバン”たたき〈語いの共有化〉、後ろ回りのやりとりを31回程して次の遊びに移った。

（4）エピソード4の考察

バルーンでのやりとりを通して、体を大きく動かす反復的な遊びの中には、運動面でのいろいろな操作の基本、つまりその時々が発達段階で必要な自発的な反復（運動）や空間の拡がりなどの認知面での発達の基礎的な要素が含まれているように思われた。

さらに、このようなやりとりを通して、係わり合い当初からみると、4か月経過した頃には、言葉がたくさん始まった。このようなやりとりは言葉の基礎をもなしているのではないだろうか。Bの場合、エコラリアやその場の状況と無関係のことを言う、同じ言葉を繰り返すことがみられた。これは一見、自閉症にみられる特有な症状と考えることができる。しかしBの場合、自閉症にみられる特有な症状ではなくて、音声言語の習得期に現れる文脈に関係なく覚えた言葉を言葉にする現象と考えられる。

バルーンでのやりとりのような身体と身体が直接接触し合う遊びを通してBのイニシアチブのもと、Bと筆者のやりとりが、お互いに響き合うもの1)になり、“好きな人のいうことを聞いてやってもいいかな”という気持ちが芽生え、筆者の提案も受け入れてくれるようになり、折り合いも聞き入れてくれるようになったのではないだろうか。

Bが特定の身振りのな行動表出をした後ですぐに、筆者が模倣をすることで応答したり、表出された身振りをタッチキューなどでBの身体に直接、または筆者自身の身体にガイドをして再現することにより、表出を確認した。そしてBの笑顔のような情動表出を伴いつつ、筆者の提案を待つような動きがみられたり、筆者からの何らかの呼びかけの身振りに対して、すぐに身振りのな行動を表出し応答することで、意味の共有が達成され、そこに共通語いが構成されたと判断することができ、ネゴシエーションが実行されたとと言える。

V 考察

1 ネゴシエーション以前の「係わり手-子ども」間の係わり合いをとらえる視点

視覚聴覚二重障碍の子どもは、見ることが不自由なだけに、その子どもが表したしぐさを、

どのように係わり手が受け止めたかを、具体的にその子どもに伝えないと、子どもは自分の表したしぐさを、係わり手が受け止めたのかどうか分からない。

係わり手が子どもに必要な配慮や方法を考えていくとき、子どもたちは一人一人違った個性や気持ちをもって生きている主体であり、一樣にある形式や方法、療法などを用いて係わり、“〇〇君を理解することができた”、“〇〇ちゃんと気持ちが通じ合えた”と考えるのではない。係わり手が子どものイニシアチブに寄り添って係わり合いを進めていくことで、それぞれの子どもに合ったコミュニケーションシステム (Communication System) を見つけ出し、気持ちの通じ合える (感じ合える) 関係を、「係わり手—子ども」の二者間で作り上げていくという基本姿勢に立って係わり合いをもつように心がけることが重要なことである。

例えば、ネームサインは、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である。複数の係わり手がいる場合、ネームサインにより、子どもが係わり手を区別することができる。また、子どもにとっては、誰と係わり合いをもっているのかという安心感をもたらすことになる。さらに、実物を手がかりとした合図であるオブジェクトキューや子どもの身体に直接触れて伝える身振りサインであるタッチキューを用いて係わり合いをもつことは、子どもたちにとって、自分自身の生活や活動に見通しをもたらすことにつながる。

このような安心感や見通しをもとに、子どもに分かりやすい環境を提供し、係わり合いをもつことで、子どもは、少しずつではあるが自分の気持ちを豊かにし、活発に表出するようになる。この表出した行動の意味を「係わり手—子ども」間で共有する。つまり係わり手は子どもの表出した行動の意味を解釈するように努めるのである。

子どもは自分が表出した行動が係わり手に“特定の意味”をもたらすということを理解し、この“特定の意味”が相互的なものになり、意味の共有がなされるのである。

2 ネゴシエーションという視点

子どもの表出した行動に係わり手が応答する場合、“子どもの要求を全て受け入れることがよいことなのか”、“どこで子どもの活動を切り替えればよいのか”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その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、繰り返し説明するように心がける。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い、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。

このとき、係わり手と子どもとが、子どもが表出した行動の意味を共有する (shared meaning) には、子どもは自分が表出した行動が係わり手に“特定の受け方”をもたらすという随伴関係を理解していく必要がある。この関係が、相互的なものとなって、子どもは係わ

り手の受け方に応じて表出する行動を意図的に発するようになる。この意図的に発することを根拠に、子ども自身が自分の表出している行動の意味を理解しているととらえ、意味の共有（shared meaning）がなされたとこれまでは考えられてきた¹⁾。

ネゴシエーションでは、この意味の共有（shared meaning）を、子どもが特定の身振りのな行動表出をした後で、係わり手が、その身振りのな行動を模倣したり、子どもあるいは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（confirming）という手続きによって確実なものにしようとする。そして、子どもが特定の身振りのな行動表出をした後で、係わり手の提案（proposal）を期待して待つような動きや即座にその身振りのな行動を表出するようなことがあった場合に、意味の共有（shared meaning）が達成された。共有語い（shared vocabulary）が構成されたと判断する。その上で、ネゴシエーション（negotiation）が終結したとする。

したがって、ネゴシエーション（negotiation）は、係わり手と子ども、二者間の意味の共有（shared meaning）あるいは、特定の共有語い（shared vocabulary）の構成が手続き的に裏付けされたことにこだわる。

「係わり手－子ども」間で、共有語い（shared vocabulary）が成立し、語い数が増えていくことで“僕は係わり手に受け入れられているんだ”と思うようになり、ネゴシエーション（negotiation）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る。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、子どもが受信ばかりではなく自発的に発信することで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言える。

3 「まねる」学びから「まねし合う」学びへという視点

先にも述べたがネゴシエーション（negotiation）では、意味の共有（shared meaning）を、表出確認（confirming）という手続きによって確実なものにしようとする。このプロセスは、“模倣”と大きく関係があるように思う。

浜田⁹⁾は模倣を、「私たちは人の振る舞いを見るとき、その人がやっていることを、ただ視覚的に見ているだけだと思いがちである。しかし模倣が見たとおりの模倣ではなく、したとおりの模倣であることから考えれば、じつは相手の仕草を見ているときも、ただ視覚的に捉えているというだけでなく、している相手の仕草にしっかり自分を重ねているのです。そうでなければ、そもそも模倣もできません。」と述べている。

例えば、3、4歳頃にみられる“ままごと”遊びがある。このような“ごっこ”遊びをするようになるということは、さまざまな役割を分担し、“つもり”になりきって遊ぶことができるようになったということであり、その子どもの中に母親や父親像などが育っていて、その各々の役割を実演できる能力が発達してきたことを示している。やがて役割を交替しても遊

べるようになる。そして、この役割交替を通して、子どもは、相手の立場に身を置いたり、相手の視点に立って物事を考えることができるようになり、自己中心性から脱却したことを意味している。つまり“まねる”ことは、対象を自分のなかに取り込むこと⁸⁾である。まねたいと思うのは、対象になってみたいということであり、対象へ好感をもつことによって学びがはじまる。そして、対象の気持ちをなぞってみて理解することでもある。“まねる(学ぶ)”ということによって、相手に対する理解が始まる⁸⁾のである。

子どもの身振りのな行動表出を、係わり手が受け止め、“○○君のこのしぐさを私は受け止めたのですよ”と解釈し、提案 (proposal) する。そのやりとりのなかで“まねし合い”ながら、意味の共有 (shared meaning) がなされていく。“まねる”ことを通して、係わり手と子どもの通じ合いが生まれ、“まねし合う”ことへと進展していく。“まねし合う”というのは“学び合う”ということ⁹⁾である。“まねし合う学び”は、人と人とのコミュニケーション関係と知識が一体となった学びのあり方⁹⁾であると考えられる。

つまり、ネゴシエーション (negotiation) のプロセスは、教えるということではなく、係わり手と子どもの共同構成行為 (co-construction) である。これは、情動を共有し合い (shared emotion)、活動を共有し合う場 (shared activity; shared event) で、子どもの行動の意味の読み取りをもとにしてエピソード的に、発生的に生じるという性格をもっている¹⁰⁾。

このことは、係わり手と子どもが、“まねし合い”ながら、お互いに心を開き、子どものイニシアチブを積極的に受け入れることで、子どもの気持ちを共有することが欠かせないことを示唆¹¹⁾しているのである。

VI おわりに

AやBとの係わり合いを例にして4つのエピソードによってネゴシエーション (negotiation) のプロセスを記述したつもりである。週1回、のべ20回の係わり合いでは資料収集にも限りがあり、表面的な記述になってしまった感もある。しかし4つのエピソードとも、ネゴシエーション (negotiation) は「筆者—A (B)」の共同活動の場において、A (B) が自発的に表出する行動を筆者が捉えて、その表出された行動の確認をA (B) と一緒に行い、筆者がその表出された行動をどのように解釈 (理解) したかをA (B) に提案する。その提案をめぐるA (B) と意味の探索活動を行う。そして、意味の共有がなされ、この二者間での共有語にいたるといふ共同的構成活動のプロセスを少しは示すことができたのではないかと考えている。

A (B) の行動文脈に添って「筆者—A (B)」間のインタラクションを十分に行い、筆者とA (B) が言葉に限らず、どちらにとっても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、お互いを理解し合い、気持ちの感じ合える関係を少しは作ることもできたのではないだろうか。

本研究で A (B) が身に付けた、「筆者 - A」という二者間の個別的・自家製的な“意味”、あるいは“語”を、一般の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 オブジェクトキュー (Object Cue) : オブジェクトキューとは、毎日の生活の中で「決まっていること」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2 タッチキュー (Touch Cue) : 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。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。
- 注3 ネームサイン : ネームサインとは、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) 土谷良巳 : 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, 2000.
- 2) 菅原伸康 : 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第 28 号, 313 - 326, 2005.
- 3) 菅原伸康 : 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, 2001.
- 4) 土谷良巳 : 先天性盲ろう児の語・意味生成としてのネゴシエーションに関する研究. 平成 12 年度～平成 13 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 2002.
- 5) Daelman, Nafstad, R_dbroe, et al : Emergence of Communication ; Part - 1 (video tape), CNEFE, 1996.
- 6) Daelman, Nafstad, R_dbroe, et al : Emergence of Communication ; Part - 2 (video tape), CNEFE, 1999.
- 7) 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 Vol42 No1, 1999.
- 8) 松木健一 : 変わろうよ! 学校. 東洋館出版社, 88 - 116, 1996.
- 9) 浜田寿美男 : 身体から表象へ. ミネルヴァ書房, 59 - 111, 2002.

〔付記〕

論文の掲載にあたり、A 君、B 君のご両親には承諾を得ています。

(すがわら のぶやす 教育学科)

2010 年 10 月 8 日受理