

論文

先天性盲ろうの子ども¹⁾のコミュニケーションにおける係わり手との関係性
—接近・回避の文脈に視点をおいた弱視難聴二事例による考察—

土谷 良巳*

弱視難聴二重障害の子どもとかがわり手とで取り組む授業場面における活動を観察し、そのコミュニケーション活動についてトランスクリプトを作成し、1) コミュニケーションにおける「発信・受信の方向性 (一方向的-双方向的)」、2) コミュニケーションにおける「関係性 (接近-回避)」及び3) コミュニケーション活動の展開の様相 (自全態-不全態) の観点から分析した。

その結果、一人の対象児のコミュニケーション状況は、子どもからかがわり手へ、かがわり手から子どもへの相互の発信がなされても、子どもの活動は不全態に止まったまま展開し、子どもによる回避行動が頻発するようになり、やがてかがわり手を叩く行動が発現し、コミュニケーション・システムであるオブジェクトキューを放り投げることで活動は終止した。一方他の対象児の場合は、相互の発信のなかで子どもの発信はかがわり手によって受容され、活動は自全態により展開し終止した。その経過において、子どもからかがわり手への接近行動が頻発し、二人が向き合ってコミュニケーション・システムの写真カードを持ち合うなかでの双方向の発信・受信活動が成立していた。

以上の結果から、コミュニケーションにおける子どもからかがわり手への接近行動、回避行動の発現は、コミュニケーション活動が自全態で展開するか、不全態で展開するかの様相と関連していることが示唆された。

キー・ワード：弱視難聴二重障害 コミュニケーション活動における関係性 事例研究

I 問題と目的

1 コミュニケーションにおける共同性と相互性

コミュニケーションは辞書的には「伝達」あるいは「交信」と同義とされる (新村出, 1955)。障害のある子どもの学校教育においても、コミュニケーションについて「受容と表出」の観点から捉えられており (文部省, 2000)、発声、指さし、身ぶりサイン、絵・写真カード、手話、音声言語、文字言語等のコミュニケーション・システムによる伝達の側面 (発信・受信) が強調されている。しかし、コミュニケーションの語源をラテン語に遡る視点からは、「共にあること、共有すること」 (文部省, 1992) という共同性の視点が強調される。したがって、障害のある子どものコミュニケーションを考える際に、「共にあること：共同性」と「伝えあうこと：相互性 (交信性、伝達性)」の両面から考察することが欠かせない視点となる。

本論では、土谷 (2006) が指摘するように、コミュニケーションをその共同性と相互性の二面から捉えることにする (表1参照)。

表1 コミュニケーションにおける共同性・相互性

共同性 (Sharing)	相互性 (Mutuality)
注意の共有 Shared attention Joint attention	重ね合い/響き合い Resonance
イメージの共有 Shared image 意味の共有 Shared meaning	掛け合い Alternation/Atunement (能動受動の) 交替 Turn-taking
活動の共有 Shared event	対話 Dialogue
情動の共有 Shared emotion	交渉 Negotiation

(土谷2006を一部改変)

表1における相互性は、二者いずれかの表出行動 (発信行動) に対して、他方が応じる (受信行動) 関係が成立しているという発信-受信関係として捉えられる。この相互の発信-受信によって成立する活動を二者が受容しあう場合には、その場には共有された活動 (共同活動) が成立していると捉えることができる。そこには、「注意の共有」、「イメージの共有」、「意味の共有」という様相が認められる。また、共同性が深まるなかで、「情動の共有」を生じさせることもある。

2 コミュニケーションにおける接近と回避の文脈

一般に生体の行動は環境事象 (とくに他の生体：他者) に対する接近・回避の文脈で捉える (アイブルアイベスフェルト, 1978) ことができる。イトヨの生殖行動 (ティンバーゲン, 1975) やPartenが観察した幼児の協同遊び (Parten, M. B., 1932) は二者間の接近行動の代表的な例である。回避行動は闘争の形態をとることもある (ティンバーゲン, 1975)。また接近・回避の文脈ではときに葛藤が生じるが、その状況では、かも類の転位行動 (ティンバーゲン, 1975) やチンパンジーにみられるマウンティング行動 (アイブルアイベスフェルト, 1978) のように、儀式行動が出現することが明らかになっている。

障害のある子どもとのコミュニケーション関係を接近と回避の文脈で捉えるならば、他者からの発信に対して、視線をそらす、耳をふさぐ、あるいは他者の提示する絵カードや写真カードを拒むといった受信行動はコミュニケーションにおける回避行動 (土谷, 1993) として捉えることができる。また、相手に対する強い拒絶は攻撃の形態をとる (梅津, 1976) こともある。一方、互いに視線を向け合う注意の共有 (則松, 2004)、あるいは外界の事象を対象として共有し共に視線を向ける共同

* 上越教育大学

注意(則松, 2004)は、コミュニケーション活動における共同性の様相であると同時に、係わり合う二者の接近行動として捉えることができる。

また、係わり合う二者のいずれかに回避行動が発現する事態においては、コミュニケーション活動は容易には展開しないの言うまでもない。しかし障害のある子どもの係わり手に対する接近行動や回避行動が形成ないしは促進される条件に関する研究は見あたらない。

3 コミュニケーションにおける方向性

コミュニケーションを発信・受信の相互的活動と捉えるとき、そこに発信、受信の方向性を見いだすことができる(菅原、松田、土谷、中沢、1992)。

本研究では、係わり合う二者をV(例えば障害のある子ども)、A(例えば係わり手)とするならば、VからAに向かう発信を $V \rightarrow A$ 、AからVへ向かう発信を $V \leftarrow A$ と記述し、この関係を一方向的コミュニケーションと定義する。また、VとAが相互の発信・受信を連結し合う関係にある場合は、 $V \rightarrow A \rightarrow V \rightarrow A \rightarrow \dots$ ないし $A \rightarrow V \rightarrow A \rightarrow V \rightarrow \dots$ と記述し、相互的コミュニケーションと定義する。さらに前項で述べたように、注意の共有や共同注意のように、二者が相互に見つめ合う、あるいは二者で一つの事物を手にしあい、その事物に注意を向けあうような事態を $V \rightleftharpoons A$ と記述し、この「 $V \rightleftharpoons A$ 」の関係を双方向的コミュニケーションと定義する。

VとAとのコミュニケーション関係において、 $V \rightarrow A$ の一方向的発信に止まるならば、そこには子どもが発信が優位となる関係が成立し、極端な場合には係わり手が子どものいいなりになる関係になるともいえる。また $V \leftarrow A$ の一方向的発信に止まるならば、同様に係わり手の発信が優位となる関係が成立し、極端な場合には、係わり手が子どもを支配する関係が生じることになるともいえる。

したがって、コミュニケーションにおける発信、受信の方向性における優位関係は、障害のある子どもの係わり手に対する接近・回避の文脈における関係性と関連をもっていると仮定することができる。

4 コミュニケーション活動における自全態と不全態

コミュニケーションも他の一般的な行動と同様に、その活動は発現し、展開し、終止し、次の活動へと切り替わっていく(梅津1976)。また、発現した行動は十分な展開を経て終止に至り他の行動へ切り替わっていく場合、すなわちその行動が自全態のうちに終止する場合もあるし、十分な展開を経ることなく、すなわち不全態に止まったまま終止あるいは他の活動への転換を余儀なくされる場合もある(梅津、1976)。

このことは、係わり合う二者が展開するコミュニケーション活動においても同様であり、コミュニケーション活動の展開を自全態・不全態の視点から捉えることができると考えられる。つまり、障害のある子どもの発信行動が係わり手との関係のなかで十分な展開を経て終止に至る場合、そのコミュニケーション活動は自全態のうちに終止したといえる。一方、子どもの発信行動が係わり手との関係のなかで十分に展開することなく、例えば係わり手によって抑制あるいは変換を余儀なくされる場

合、そのコミュニケーション関係は不全態のうちに終止したといえる。

コミュニケーション活動は係わり合う二者によって共有されていると捉えることができることから、コミュニケーション活動の展開における自全態、不全態の様相と、係わり合う二者における(とくに子どもから係わり手に対する)接近・回避の文脈における関係性との間には何らかの関連があると仮定することができる。

5 障害のある子どもからみたコミュニケーション関係

これまでの論議を踏まえ、障害のある子どもとのコミュニケーションに関して、子どもの発信行動に焦点を当てる視点(土谷2006、菅原・松田・土谷・中沢1992、松田1997、川住1999、細淵1988)に立って整理するならば、図1に示した枠組みによって、Vからみたコミュニケーション関係を捉えることができる。

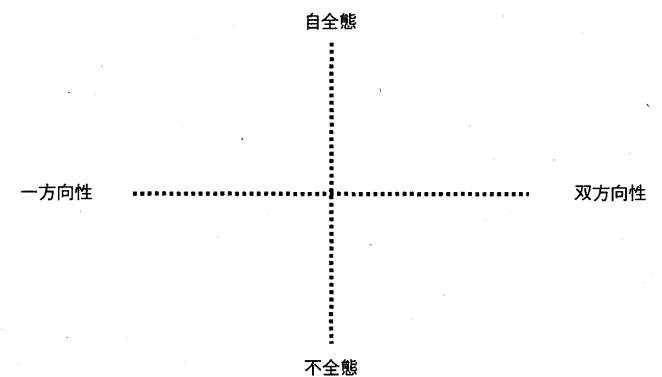


図1 コミュニケーション状況特性

本研究では、障害のある子どもとのコミュニケーション活動において、コミュニケーションにおける方向性(一方向性、双方向性)及びコミュニケーション活動における展開の様相(自全態、不全態)が、係わり手に対する子どもの接近行動、回避行動とどのように関係しているのかを事例的に明らかにすることを目的とする。

II 方法

1 手続き

弱視難聴である二人の子どもVj、Vhを対象事例とし、所属するX盲学校において、それぞれが担任Aj及びAhと取り組む活動を参加観察し、ビデオ映像に記録する。ビデオ映像記録から抽出したエピソードを基礎資料とし、コミュニケーションが展開する様相に関してトランスクリプトを作成し、分析の資料とする。その際、表2に示した枠組みによって、Vj-Aj間、及びVh-Ah間におけるコミュニケーション活動に関して分析する。

表2 コミュニケーション活動を捉える枠組み

分析の枠	分析の軸
発信・受信の方向性	一方向的 — 双方向的
展開の様相	自全態 — 不全態
関係性	接近 — 回避

行動の指標は、対象事例が弱視難聴であることから、視線、表情、手指の動き、及び身体全体の動きとして捉えられる粗大運動とする。すなわち、接近行動に関しては、視線による注意の共有、視線・手指の動きによる共同注意、身体接触を指標とする。また回避行動においては、同様に表情、視線・手指の動きによる回避、身体接触への回避、攻撃行動とする。

2 対象事例

Vj(盲学校小学部重複学級3年)

主たる障害はチャージ連合による弱視難聴であり、発達に遅れがみられるが、食事、排泄等の身辺処理はほぼ自立している。移動に困難はない。

視覚に関しては、眼前での手振りがみられるが、葉書大の写真カード、幼児用のマラカス、コップ等の日用品を見つげると手に取る事ができる。また眼前であれば/オシマイ/、/コートイ/等の簡単な身ぶりサイン（以下、身振りサインを/○○○/と記述する。）を受信することができる。

聴覚に関しては、音、音声言語に対して振り向く動きから70dB程度の聴力レベルと推定されるが、補聴器は装着していない。音楽の授業ではピアノに接して座り、ピアノの音に対しては身体を揺するなどの反応をみせる。

学校においては、ほぼ教室のトランポリン上を居場所としている。トランポリンでは係わり手の跳ぶ動きに合わせて身体をダイナミックに動かして跳び、笑顔をみせるが、トランポリンから降りるように誘われると、強い拒みをみせる。係わり手に誘われることで、トランポリン以外の活動、あるいは食堂、体育館への移動等の切り替えが起きる場合には、その都度弱い拒みをみせ、手を引かれる、身体を押される等の誘導にはほぼ従うものの、ときに床や窓ガラスへの唾付け行動が挿入される。

コミュニケーション・システムは、オブジェクトキュー(Bloom, Y., 1990, Park, K., 1995)、写真カード、簡単な身ぶりサインを受信できるが、それらのキューをみずから手にし、発信することはみられない。

Vh(盲学校幼稚部6歳児クラス)

生下児体重が1,000グラム弱の低出生体重児で、弱視難聴である。乳児期の気管切開によりカニユーレを装着し、4、50分おきの痰の吸引が必要である。また下肢に軽度の肢体不自由があり、四つ這いで素早く移動していたが、数か月前から係わり手が手引きで支えれば、不安定であるが足早での歩行移動が可能になった。食事、排泄等の身辺処理はほぼ自立している。

視覚に関しては、絵本を見つげると手に取り、顔を近づければ切手大のキャラクターの絵を見つけて指さすことができる。葉書大の写真カードは区別している。

聴覚に関しては、補聴器を装着しており、係わり手の音声言語での呼びかけに振り向くこと、また幼児用の音楽をカセットデッキから聞き取る際の音量から、40～50dB程度の聴力レベルにあるとみられる。

学校においては、教室内では絵本をみる、音楽を聴く活動を好み、また教室外でもスクールバスをみる、図書室で絵本を探す、教室巡りをする、校庭に出て隣地の施設をのぞき込む等の活動を活発に展開する。

受信できるコミュニケーション・システムは、オブジェクトキュー、写真カード、手指の動き、視線、及び呼びかけ等の簡単な音声言語であり、オブジェクトキュー、写真カードによって活動を切り替えることができる。発信は手指の動き、視線によって係わり手の注意を引き、写真カードによって行きたい場所を伝えることができる。4、50分おきに必要な痰の吸引の際は、オブジェクトキューであるカニユーレを示されると、好みの活動中であっても教室へ戻ることできる。

III 結果と考察

1 基礎資料：エピソード記録

VjとVhが所属するX盲学校において、それぞれが担任Aj及びAhと取り組む活動を参加観察し、記録したビデオ映像からエピソードを抽出した。その概要は以下のとおりである。

1-1) エピソードVj：2004年12月13日記録（ローマ数字は記述の便宜上分けた活動ユニットを示す。また、/○○○/は身ぶりサイン、「○○○」は音声言語、「/○○○/」は身ぶりサインと音声言語が重ねられて発信されたこと、「[○○○]」は写真カードによって、OC：○○○はオブジェクトキューによって発信されたことを示す。以下同様である。）

(I) トランポリン上で、VjはAjと向き合い両手をつないで跳んでいる。Vjの表情には笑みが浮かんでいる。

(II) やがてAjから「/オシマイ、コートイ/」と発せられる。Ajがトランポリンから先に降りると、VjはAjを追いかけてトランポリンを降りる。そこでAjは再度「/コートイ/」と発しつつ[音楽室]の写真カードを見せ、OC：音楽室（音楽室のオブジェクトキュー）を手渡す。

(III) VjはAjを探し、Ajを見つけると手をつかんでトランポリンに戻ろうとする。Ajは再度「/オシマイ、コートイ/」と発信しその場を去ろうとする。

(IV) Vjは教室の出口で靴を履き替え、教室を出る様子を見せるが、Ajと交代する他の教員Aj2を見つけるとその手をつかんでトランポリンへ向かおうとする。だが、かなわない。

(V) Aj2に促され、手渡されたOC：音楽室を手にして、音楽室に入室する。Vjは上体をピアノに接触させていすに座る。Aj2はVjと向き合い手を取って、ピアノの音楽に合わせてリズムカルにその手を動かす。

(VI) VjはAj2の働きかけを受け入れるが、徐々に手かざしや手遊びをするようになる。やがて表情が険しくなり、Aj2の手を払う、膝に顔を打ち付ける動きが激しくなってくる。

Aj2は音楽にあわせてVjの手を取り、なだめるように働きかけるが、VjはAj2の胸のあたりをたたき始める。たたき動きは繰り返され徐々に強くなる。Aj2はVjをなだめようとするが、Vjはいすから立ち上がり、さらに激しくAj2をたたき。

(VII) 突然VjはAj2の手をとり、音楽室から出て行こうとする。音楽室の出入り口においたOC：音楽室を手に取り、Aj2と手をつないで、音楽室を出て教室に向かう。

(VIII) Vjは教室に入ると、数個のオブジェクトキューが並べられたテーブルに向かい、激しく振り払い投げつける。続けてAj2を繰り返したたき、Aj2になだめられる。

(IX) Vjはトランポリンに上り、うなり声を出す。

1-2) エピソードVh : 2004年4月30日記録

(I) VhはAhと教室でテーブルを挟んで向かい合い、歌の絵本による活動に取り組んでいるが、徐々に活動への集中が途切れてくる。

(II) Ahが「/ソウダンシヨウ/」とVhに話しかけながら、束になった写真カードを見せると、Vhはその写真カードの束にちらりと視線を向ける。Ahはすかさず「/ドウスルノ/」とVhに聞く。Vhは1メートルほど離れた写真カードの貼られたボードに向かい、「[図書室] (図書室の写真カード) を手に取り、Ahに手渡す。続けて写真カードを入れる袋をAhに手渡す。

(III) AhはVhと向かい合い、写真カードの束を示すと、Vhはその写真カードの束を手取る。VhとAhは向かい合い、互いに両手で束になった写真カードを持ち合せて、一枚ずつめくっていく。

VhはAhの顔に視線を向ける。そのときVhの手には「教室巡り」の写真カードが持たれている。Ahは「/ワカッタヨ/」と声をかけ、Vhの胸のあたりをかるくタップする。Vhは「[教室巡り]」の写真カードを取りだし、カード入れに差し込む。

(IV) VhはAhと手をつなぎ、教室巡りにでかける。Ahは「イッシュヨニコウ」と声をかける。Vhは満面に笑みをうかべ、喜びの声を発しながら、元気よく廊下を歩き来し、教室をのぞき込む。教室巡りは続き、やがて自教室に向かうが、足早く通り過ぎようとする。

(V) Ahが「ソウダンシヨウカ」と声をかけ写真カードの束をポケットから取りだそうとすると、Vhは立ち止まり、Ahの顔に視線を向け、向き合って立つ。VhとAhは写真カードの束

を両手で支えるようにして持ち合い、Ahが一枚ずつ写真カードをめくり、声に出していくのを見ている。やがて、VhもAhの手の上に手を重ねて、写真カードを一枚ずつめくり始める。Vhの視線は写真カードに集中し、カードを一枚ずつ確かめるようにめくっていく。

(VI) Vhは「[ピユータくん]」の写真カードを取り出し、じっと見つめる。Ahは「/ワカッタヨ/」と声をかけ、Vhの胸のあたりをかるくタップする。Vhは「[ピユータくん]」のカードをもち、Ahの手を引いて廊下を進む。

2 トランスクリプトによる分析

1) 結果と考察 (Vj)

基礎資料1-1) エピソードVjにより作成したトランスクリプト (表3を参照) からVjのコミュニケーション活動を捉えると以下のように整理できる。

(1) 発信・受信の方向性に関しては、当初のトランポリン上で跳ぶ活動を除くと、すべての場面でVj→AjとVj←Ajいずれかの一方方向性のコミュニケーションが交代して生起していた。Vj→Ajの方向性とVj←Ajの方向性の頻度はほぼ等しかった。

(2) また、コミュニケーション活動における関係性をみると、前半の活動ユニットVまでは、VjからAjへの接近行動が頻発していたが、音楽室に入室してからの後半においては回避行動が頻発していた。

(3) コミュニケーション活動が展開する様相は、当初からVjにとっては不全態のまま推移していた。

表3 Vjのコミュニケーション活動に関するトランスクリプト

活動ユニット	時 間	活 動 項 目	発信・受信の方向性	接近回避 (+) (-)	自全態—不全態 (+) (-)
I	分秒:秒/100	<Aとトランポリン上で跳ぶ>	Vj ⇄ Aj	+	+
II	7:27:11	/オシマイ/と/交代/を告げられる	Vj ← Aj		-
	7:36:06	(Aがトランポリンから降りる)			-
	7:35:28	Aを追いトランポリンから降りる	Vj → Aj	+	-
	7:41:15	Aから再度/交代/の発信	Vj ← Aj		-
	7:41:12	Aから写真カードを見せられOCを手渡される			-
III	7:44:19	OCを手にしてA2を見る	Vj → Aj	+	±
	7:49:21	Aを探す	Vj → Aj	+	-
	7:52:17	Aを連れてトランポリンに戻ろうとする	Vj → Aj	+	-
	7:57:01	Aから再度/交代/の発信	Vj ← Aj		-
	8:02:29	靴の履き替えに向かう (靴を履き替える)			± ±
IV	8:28:26	A2をつれてトランポリンに戻ろうとする	Vj → Aj	+	-
	8:38:58	Aを探す	Vj → Aj	+	-
V	8:42:05	A2に促されて音楽室に向かう	Vj ← Aj		±
	9:26:23	ピアノの側座る (手かざし)	Vj ← Aj		-
	11:19:18	顔を膝につける			-
	11:24:20	手遊びを始める (A2が手を合わせてくる)	Vj ← Aj*		±
	12:16:19	表情が陰しくなり、A2の手を払う	Vj → Aj	-	-
VI	12:25:07	膝に顔を打ち付ける			-
	12:43:18	なだめられる (A2が手を合わせてくる) (時折りA2の手を払う)	Vj ← Aj (Vjの回避)	-	± -
	13:26:05	手遊びが激しくなる (A2が手を合わせてくる) (時折りA2の手を払う)	Vj ← Aj (Vjの回避)	-	- -
	15:25:08	A2をたたく (断続的に7回繰り返す)	Vj → Aj	-	-
	15:27:00	なだめられる (断続的に繰り返す) たち上がり A2をくり返したたく (続けて9回繰り返す)	Vj ← Aj Vj → Aj	- -	- -
VII	16:30:15	A2の手を引き音楽室を出ようとする	Vj → Aj	±	±
	16:45:08	OCを手にしてA2と音楽室を出る	Vj → Aj	±	±
	17:27:25	教室に戻る		±	±
	17:40:07	OCの置かれたテーブルに戻りOCを放り投げる	Vj → Aj	-	-

註1 : Vj ← Aj : AjからVjへの発信
 註2 : Vj → Aj : VjからAjへの発信
 註3 : Vj ⇄ Aj : 双方向の発信・受信

以上の結果から、トランポリンを降り、音楽活動へ向かうように促されてからのVjのコミュニケーション活動の展開は、まずトランポリンへ戻ろうとしてAj及びAj2を探し、手を引くという接近行動を発現させたが、トランポリンへ戻ることはかなわず、不全態で終止した展開となっていたと考えられる。また音楽室に入ってから、時間を経るにしたがい、手遊びと顔を膝に打ち付ける緩衝行動(梅津、1976)が頻発し、相手をたたくというAj2に対する回避行動が発現した。

そして音楽室における不全態の堆積状況のなかで、Vjは音楽室を出る行動を発現させた。だが教室に戻ると、トランポリンに直行するのではなく、テーブル上のすべてのオブジェクトキューを払いのけ、放り投げ、Aj2をたたいた。Vjは音楽室のオブジェクトキューを捨てたのではなく、テーブル上におかれたすべてのオブジェクトキューを捨てたのである。

このオブジェクトキューへの強い回避は何を意味しているのだろうか。これまでにVjに用意されていたオブジェクトキューは食堂、体育館、音楽室等への移動を促すものであった。だがその使われ方をみると、エピソードの記述から窺い知ることができるように、Vjがみずからオブジェクトキューを手にし、係わり手に向けて発信するというものではなかった。日常の係わり合いにおいて、オブジェクトキューは常に係わり手から手渡されるという一方な発信で使われていたのである。またエピソードにあるように、係わり手からのオブジェクトキューの提示によって、Vjはトランポリンから降りることを余儀なくさ

れたいたことから、この事態ではオブジェクトキューはVjにとって不全態をもたらすキューであったと考えられる。

Vjは音楽室から教室に戻ったがトランポリンに直行はしなかった。つまり、トランポリンの活動を再開できればよかったというのではない。オブジェクトキューのすべてを放り投げたことは、オブジェクトキューが存在すること、オブジェクトキューを提示されること、さらには一方向的な係わりをもたれることを拒絶したことを意味していると考えられる。

2) 結果と考察 (Vh)

基礎資料1-2) エピソードVhにより作成したトランスクリプト(表4を参照)からVhのコミュニケーション活動を捉えると以下のように整理できる。

(1) 発信・受信の方向性に関しては、当初からVh→AhとVh←Ajの方向性のコミュニケーションが頻繁に交代するとともに、発信・受信のほぼ半数はVh⇄Ahの双方向性のものがあった。

(2) また、コミュニケーション活動における関係性をみると、当初からVhはAhの提示する写真カードに目をやり、それまでの動きを止め、Ahと向き合い、写真カードを両手でもち合い、一枚ずつめくっていくというように、VhからAhへの接近行動が頻発している。また回避行動はみられなかった。

(3) コミュニケーション活動が展開する様相は、当初からVhにとって自全態のまま推移していた。

表4 Vhのコミュニケーション活動に関するトランスクリプト

活動ユニット	時間	活動項目	発信・受信の方向性	接近—回避 (+) (-)	自全態—不全態 (+) (-)
I	分:秒:秒	<「歌の絵本」での活動への集中がとぎれてくる>	Vh ⇄ Ah		±
II	0:05:23	/ソウダンシヨウカ/ともちかけられる :(写真カード)を見せられる	Vh ← Ah		
	0:05:36	写真カードを見る	Vh → Ah	+	+
	0:05:41	/ドースルノ/と聞かれる	Vh ← Ah		
	0:05:52	写真カードボードに向かう	Vh → Ah	+	+
	0:05:57	/図書室カード/を手渡す	Vh → Ah	+	+
III	0:06:13	写真カード入れをAに手渡す	Vh → Ah	+	+
	0:06:28	写真カード束をめくり合う	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:06:38	<Aとアイコンタクト>	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:06:39	Aは/ワカタヨ/と返す	Vh ← Ah		
	0:06:51	/教室巡りカード/をとる	Vh → Ah	+	+
IV	0:07:12	/教室巡りカード/をカード入れへ	Vh → Ah	+	+
	0:07:21	教室巡りに手をつないで出かける(A:「いっしょにいこうよ」) (笑顔)	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:12:38	教室巡りから自教室前を通り過ぎようとする	Vh ⇄ Ah		
V	0:12:41	/ソウダンシヨウカ/ともちかけられる :(写真カード束)を見せられる	Vh ← Ah		
	0:12:42	<Aとアイコンタクト>	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:12:49	写真カード束を持ち合う	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:12:53	写真カード束をめくり合う	Vh ⇄ Ah	+	+
	0:13:24	/ピュータクンカード/をとる	Vh → Ah	+	+
VI	0:13:27	Aは/ワカタヨ/と返す	Vh ← Ah		+
	0:13:37	手をつなぎピュータクンの部屋に向かう	Vh ⇄ Ah	+	+

註1: Vh ← Ah: AhからVhへの発信
 註2: Vh → Ah: VhからAhへの発信
 註3: Vh ⇄ Ah: 双方向の発信・受信

以上の結果から、教室においても、また教室巡りのなかで自教室の前を通り過ぎる際にも、Ahから「/ソウダンシヨウ/」と話しかけられると、Vhはそれまでの活動を止め、Ahの提示する写真カードに目をやり、Ahと向き合い、写真カードを両手でもち合い、一枚ずつめくり合っていくという一連の行動を発現させていた。これらの行動はVhとAhとのコミュニケーションにおいて写真カードが両者に共有されていたことを示している。

またエピソードの記述にあるように、VhはAhとのコミュニケーション活動において、「/ソウダンシヨウ/」、「/ドウスルノ/」と尋ねられるなかで、自ら発信する機会を積み重ねてきた。そして写真カードを選ぶことによって、その発信はAhに受け入れられ、活動は十分に展開し、自全態を経て切り替わっていたと考えられる。

さらに、Ahから「/ソウダンシヨウ/」と話しかけられると、Vhはそれまでの活動を止め、自ら視線をAhに向け、Ahからの発信をまっている。このことから、写真カードの共有に止まらず、AhとのコミュニケーションをVhが十分に受け入れていたことがわかる。

IV 総合考察

1 コミュニケーションにおける関係性

VjとAj、VhとAhがそれぞれ展開したコミュニケーション活動を、表2に示した枠組みを軸にして位置づけてみると、自全態—不全態の軸と一方向性—双方向性の軸を座標軸とすることで、写真カードやオブジェクトキューのコミュニケーション・システムに対する接近と回避の関係性を位置づけることができる(図2参照)。

すなわちコミュニケーション活動において、接近—回避の文脈における関係性は、コミュニケーションにおける方向性(一方向性か双方向性か)とコミュニケーション活動の展開における様相(自全態にいたる展開か、不全態にいたる展開か)と相互に関係していることがわかる。

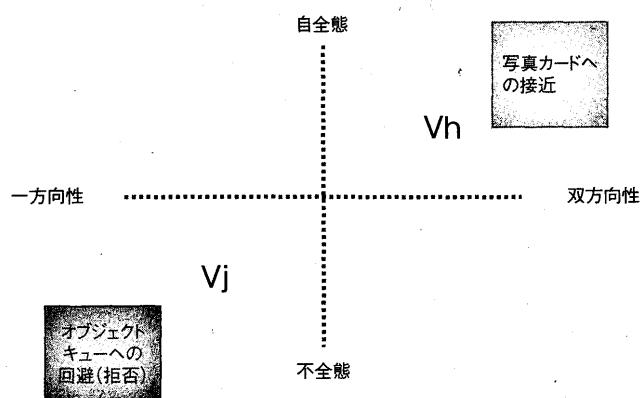


図2 Vj、Vhのコミュニケーション状況特性

コミュニケーション活動において、コミュニケーション・システムは係わり合う二者を繋ぐものである。したがって、コミュニケーション・システムに対する拒否は、コミュニケーション活動における関係性への拒否と結びついているとみることができるのではないだろうか。同様に、コミュニケーション・システムへの接近は、コミュニケーション活動における関係性の受容とみることができると考えられる。

2 誰のためのコミュニケーションか

McLarty(2000)は、オブジェクトキューを使うことが、盲ろう二重障害や視覚障害を伴う重複障害の子どものコミュニケーション発達を支えるということが理解されるようになり、実際に使われる場も広がってきているが、そこには肯定的な事実ばかりではなく、オブジェクトキューの使い方への誤解と混乱が散見されると指摘している。その誤解とは、1) オブジェクトキューに代表されるAAC(拡大・代替コミュニケーション・システム)の道具や機器が簡便な実用的レシビとして受け止められ、生活の場に安易にそのまま適用されがちであること、2) 個人の尊厳や自己決定を支えるためのシステムであることの理解が希薄なことであるとしている。その上で、かかわり手に欠かせないのは、「誰のためのコミュニケーションなのか」という問いであり、その問いに対する答は、「自己決定においてきわめて依存的、受動的になりがちなのためである」としている。また、「発達の状態への配慮はあるのか」という問を立て、「子どもの障害と発達の状態に関して適切であること」を指摘している。さらに、「どこに意味があるのか」という問いに関しては、「個別のニーズに応えることである」とし、「出来合い」のシステムを適用するということではなく、個別性にもとづく「パーソン・センタードな係わり合い(Person-Centered Approach)」の理念を強調している。

本研究は、このMcLarty(2000)の指摘を超えて、新たな視点に焦点をあてている。McLarty(2000)のいうPerson-Centered Approachは、いわばオブジェクトキューというコミュニケーション・システムの個別オーダーメイドを意味している。しかし本研究において課題としたように、コミュニケーション・システムを係わり合いにおける関係性において捉えるならば、そのシステムは「誰が、何のために、使うシステムなのか?」という問いに答えなければならない。

本研究の結果は、まず「ユーザー」である子どもが、自分の「意思」を伝えるために使うのであるという答えを示していると考えられる。

註:1)「先天性盲ろうの子ども」とは、生下時または生後1歳頃までに、視覚聴覚二重障害となった子どものことを言う。またここで言う「盲ろう」は、国際盲ろう学会(Deafblind International)の定義にしたがったもので、視覚聴覚二重障害の多様な状態、例えば盲ろう、弱視ろう、盲難聴、弱視難聴のすべてを含む概念である。なお、英語で表記する場合は、Child who is deafblind、あるいはChild with deafblindnessとなる。

謝辞

Vj、Vhのお二人、またAj、Ahのお二人の先生には対象事例として、授業の場を観察し貴重な資料を得る機会を与えていただきました。そして、本論で取り上げたエピソードには、間接的ですが筆者が深くかかわっていることを明らかにする必要があります。とくに、Vjさんのオブジェクトキューによるコミュニケーションは、筆者がAj先生に提案してきた経緯があり、Vjさんの行動は筆者へのメッセージでもあると受け止めています。本論をまとめることで、筆者は多くのことを学ぶことができました。盲ろう二重障害の子どもたちのコミュニケーションに関する研究をさらに深化させることで、皆様のご厚意にお応えできるように努めてまいります。関係者の皆様に深く感謝申し上げます。

文献

- Bloom, Y. (1990) Object Symbols: A Communication Option. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children Monograph Series-Number 1.
- 細瀬富夫 (1988) 重度・重複障害児におけるコミュニケーション活動の発生と展開. 長野大学紀要, 10(2), 59-64.
- アイブル=アイベスフェルト, I (伊谷純一郎・美濃口坦訳) (1978) 比較行動学 I. みすず書房.
- 川住隆一 (1999) 生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応に関する実践的研究. 風間書房.
- 松田 直 (1997) 障害重い子どもの教育とコミュニケーション—子どもの意思の表出と係わり手のあり方—. 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「重複障害児の意思表出と教育環境に関する研究」. 国立特殊教育総合研究所.
- McLarty, M. (2000) Whose Communication is it? DbI Review, July-December 2000, 18-20.
- 文部省 (1992) 肢体不自由児のコミュニケーションの指導. 社会福祉法人日本肢体不自由児協会.
- 文部省 (2000) 盲学校、聾学校、養護学校学習指導要領解説—自立活動編—.
- 新村出 (編) (1955) 広辞苑第2版. 岩波書店.
- 則松宏子 (2004) 共同注意と文化的文脈. 大藪泰・田中みどり・伊藤英夫 (編著) 共同注意の発達と臨床—人間化の原点の解明—, 299-336. 川島書店.
- Park, K. (1995) Using objects of reference: a review of the Literature. European Journal of Special Needs Education, 10, 1, 40-46.
- Parten, M. B. (1932) Social participation among pre-school child. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- 菅原広一・松田直・土谷良巳・中沢恵江 (1992) 心身に障害がある子どもとのコミュニケーション—かかわ合いに視点をのいた今後への提言—. 国立特殊教育総合研究所 特別研究報告書: 心身障害児の言語行動の形成と評価に関する研究, 109-116. 国立特殊教育総合研究所.
- ティンバーゲン, N (永野為武訳) (1975) 本能の研究. 三共出版.
- 土谷良巳 (1993) 接近・回避状況に置ける関係的秩序の形成からみた「やりとり」の成立—事例研究. 重度・重複障害児の事例研究第17集—「やりとり」に視点をのいて—, 36-44. 国立特殊教育総合研究所.
- 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, 238-247.
- 梅津八三 (1974) 重度・重複障害者の教育のあり方. 特殊教育, 4, 2-5. 東洋館出版社.
- 梅津八三 (1976) 心理学的行動図. 財団法人重複障害教育研究所.
- 梅津八三 (1978) 各種障害事例における自成的信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—. 教育心理学年報, 17, 101-104.