

特別論文

## 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—

土谷 良巳\*

抄録：本稿は、障害の重い子どもの能動的、主体的コミュニケーションを促進する係わり合いの探求に針路をとり、その橋頭堡として、共同活動としてのコミュニケーションへのアプローチを確かなものとするための試論である。まず障害の重い子どもとのコミュニケーションに関して、先天盲ろうの子どもとのコミュニケーションに焦点を絞り、近年の英国を含む北ヨーロッパでの動向から、ヴァンダイク（Jan van Dijk）アプローチと共創コミュニケーションの理念と概念について素描した。そこから、重い障害のある子どもとのコミュニケーションに関する現代的観点である「共同性」について整理した。次に、共同性という観点から、実践的に有効とおもわれるいくつかの手立てについて紹介した。その上で、個体の行動を捉えるパラダイムである行動体制の枠組み（梅津, 1976）を援用することによって、共同活動を行動体制間（相互）調整として再定義するとともに、共創コミュニケーションを構成する諸概念についても、行動体制間の相互調整の構図に位置づけた。最後に、共創コミュニケーションという新たな理念によって取り組まれる先天盲ろうの子どもとの教育実践を支える、心理学的な足場を仮設することができたとの結論を得た。

キーワード：先天盲ろう、共同活動、双方向的コミュニケーション、行動体制

### はじめに

障害の重い子どもとのコミュニケーションについて検討する観点は多々ある。例えばコミュニケーション・システムに関して、コミュニケーションにおける受信・発信はどのような感性様相系及び運動系の信号系によるのかという問いはモダリティーの問題として広く知られている。また信号系に関して、音声言語によるコミュニケーション、絵文字によるコミュニケーション、写真・絵カードによるコミュニケーション、表情と身振りによるコミュニケーション等々、その構成原則（梅津, 1976）から整理することがある。コミュニケーションの内実に関しては、指令的・要求的コミュニケーション（ImperativeあるいはMand）と叙述的コミュニケーション（DeclarativeあるいはTact）の観点が立てられる（土谷, 2006）。また同様に、反響し合うこと（Resonance）-相互的であること（Reciprocal）-交代し合うこと（Turn taking & Turn giving）-対話すること（Dialogue）のように、コミュニケーションにおける相互性を階層的に分析する（MacFarland, 1995; 土谷, 2006）ことができる。さらに、コミュニケーションにおいて係わる二者の関係性を取り上げ、接近・回避の文脈（星野, 2018; 西澤, 2017; 土谷, 2009）から捉える試みもなされている。

また、コミュニケーションにおける障害の重い子どもの受動性は、根源的な困難や課題として捉えられ、その背景として係わり合う二者間における非対称性（非対称の関係性あるいは一方向的関係性）が隘路となっているという指摘（McLarty, 2000）がなされるようになった。

本稿は、障害の重い子どもの能動的、主体的コミュニケーションを促進する係わり合いの探求に針路をとり、その橋頭堡として、共同活動としてのコミュニケーションへのアプローチを

確かなものとするための試論である。すなわちここでは、重度の障害のある子どもとのコミュニケーションに関して、先天盲ろうの子どもとのコミュニケーションに焦点を絞り、まず近年の英国を含む北ヨーロッパでの動向から、ヴァンダイク・アプローチおよび共創コミュニケーションの理念と概念について素描する。そこから、重い障害のある子どもとのコミュニケーションに関する現代的観点である「共同性」について整理する。次に、共同性という観点から、実践的に有効とおもわれるいくつかの手立てについて紹介する。その上で、これまで個体の行動を捉えるパラダイムである行動体制（梅津, 1976）の枠組みを援用することによって、共同活動を行動体制間（相互）調整として再定義するための試論である。

### 1 先天盲ろうの子どもの多様性と活動における困難

視覚と聴覚の双方に障害が生じた場合を盲ろうという。視覚障害を盲と弱視、聴覚障害をろうと難聴に大別すれば、視覚と聴覚の二重障害には、盲でありろうである状態（「全盲ろう」という。）、盲で難聴の状態（「盲難聴」という。）、弱視でろうである状態（「弱視ろう」という。）、弱視で難聴の状態（「弱視難聴」という。）があるが、盲ろうとはこのすべての状態を含む概念とされる（Aitken, 2000; 土谷, 2015a; van Dijk, Nelson, Postma, & van Dijk, 2010）。盲ろうというひとつの概念で捉えるのは、視覚と聴覚の二重障害によって共通した重大な困難が生じることになり、独自のニーズをもつ（Aitken, 2000; McInnes, 1999; Nafstad, 1991）からである。すなわち、視覚と聴覚の二重障害によって外界の情報へのアクセスに重大な困難ないしは制限が生じ、そこから、移動とコミュニケーションという生活活動の根本に大きな制限が生じることになる。さらに、社会参加に深刻な制約をもたらすことは言うまでもない。

盲ろうのなかでも、出生時もしくは生後2歳頃までに視覚と

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 先天盲ろうの子どもの学習と発達における困難の例

- ・生活のなかでの自然な状況での学習、偶発的な学習、模倣による学習が困難となる
- ・活動の経験が乏しくなりがちなことから、概念形成に困難が生じる
- ・活動や学習に十分な時間が必要であり、学習の遅れを知的な障害と捉えられがちになる
- ・養育者との情緒的結びつき、情緒的な発達に困難が生じる
- ・ひととの関係を広げるうえで、困難が生じる
- ・集団活動に消極的となりやすい

(Qualifications and Curriculum Authority, 1999; 土谷良巳, 2015a)

聴覚の双方に障害が生じた場合を先天盲ろうという。視覚と聴覚の双方に障害をもたらす原因として、遺伝的要因、出生前後から生後2歳頃までに生じた疾患、出生時や生後早期の傷害などの様々な要因がある(土谷, 2015a)。盲ろうとなる原因は極めて多様であって、時代によって変動しているが、その数は数百を超えるとされる(土谷, 2015a)。さらに、視覚と聴覚に障害が生じた時期は同一とは限らないことから、視覚障害が生じた後に(つまり視覚障害がある子どもとしての育ちのなかで)聴覚に障害が生じた場合を盲ベースの盲ろう、同様に、逆の場合をろうベースの盲ろうという捉え(Aitken, 2000)もある。さらに、知的障害や肢体不自由、自閉症スペクトラム障害、様々な発達障害を併せ有する場合が少なくないことも指摘されている(土谷, 2015a; van Dijk, et al., 2010)。このように、先天盲ろうという障害の実態は極めて複雑で多様な状態を示すといえる。

盲ろうという障害の根本的な困難が先天盲ろうの子どもの及ぼす影響は多岐にわたり(国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部, 2000; 土谷, 2015a; Qualifications and Curriculum Authority, 1999)。子どもたちの発達と学習に深刻な影響を及ぼすのである。その概略を表1に示した。

以下では、先天盲ろうの子どものコミュニケーション、および周囲のひとびとと係わり合う(社会的)活動における困難に焦点を絞り、養育者、係わり手と取り組む共同活動とどのように関係するかについて整理する。

## 2 先天盲ろうの子どものコミュニケーション —その困難および困難へのアプローチ—

### 2-1 先天盲ろうの子どもの教育

これまで先天盲ろうの子どもの教育は大きな成果を上げてきている。米国のハウ博士によるローラ・ブリッジマンの教育やパーキンス盲学校とサリバン先生によるヘレン・ケラーの教育はよく知られている。

我が国では、昭和23年の盲学校聾学校における義務教育施行を契機として取り組まれた山梨県立盲学校における盲ろう教育が特筆される。昭和24年に家庭を訪問することから始められた教育は、昭和27年からは梅津八三他の研究者と教師や寮母とが連携した実践研究となり、4名の先天盲ろう児を対象にしておよそ20年間にわたり精力的に取り組まれた。この教育実践で開発された教育の成果は報告書(文部省初等中等教育局特殊教育課, 1970)として纏められており、その後の盲ろう教育のみならず重複障害の子どもの教育の礎となっている(文部省, 1968;

表2 ヴァンダイク・カリキュラム

**Resonance** (響き合い)  
**Co-active Movement** (一体化した動き)  
**Imitation** (相互模倣)  
**Symbols** (シンボル形成)  
**Object of Reference** (モノの手がかり)  
**Calendar Systems** (カレンダー・システム)

(van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A., & van Dijk, J., 2010)

文部省, 1970)。この教育の成果は、梅津八三によって報告されているように(梅津, 1967; Umezu, 1974; 1980)、言語行動の形成に関する心理学の理論的かつ実践的な開発研究によって支えられていた。

現在の先天盲ろう児教育は北欧諸国とオランダ、ベルギーなど北部ヨーロッパ、英国、米国において充実している。その端緒は1965年頃に世界的に風疹が大流行し、母胎内感染によって数多く生まれた先天性風疹症候群の子どもの教育であった。その多くは視覚障害と聴覚障害の二重障害に加えて知的障害や行動上の困難を有しており、ローラ・ブリッジマンやヘレン・ケラーに対する教育はそのままでは適用できず、重度の盲ろう児に対する新たな教育を開発することが大きな課題となった。その牽引役を担ったのはオランダのSint-Michielesgestelにあるろう学校(Instituut voor Doven, 後にVIATAAL、現在はKentalisの学校部門)で、当時教師であったヴァン・ダイク(Jan van Dijk)を中心としたチームによって取り組まれた教育は多大な成果をあげた。この取り組みはヴァンダイク・アプローチ(ヴァンダイク・カリキュラム)として広く専門家に知られるようになり、先天盲ろう児の教育の主要な潮流となっている。

### 2-2 ヴァンダイク・アプローチ

ヴァンダイク・アプローチの理念は以下の4点に集約される(MacFarland, 1995; van Dijk, et al., 2010; Visser, 1991)。第一に、先天盲ろうの子どもの発達においてアタッチメント論(Bowlby, 1969)を重視することである。次に、子どもへの働きかけにおいては、係わり手との一体化した動きを重視すること、および係わり手から子どもの動きを模倣することを重視する。前者はCo-active Strategiesといわれ、子どもが活動に取り組むにあたって、係わり手が子どもと身体を重ね合わせるように、一体となった動きを作り出して活動を成し遂げることをいう。McInnes and Trefry (1982)はこの係わり合いを「1+1=1」と喩えている。後者はImitation Instructional Strategiesと呼ばれ、子どもの動きを重視し、係わり手の側から子どもの動きを模倣することによって、子どもの注意を係わり手に向けさせようとするものである。そこから、子どもの注意と興味をつかみ取り、係わり手へと引き寄せることを強調するのである。

以上の理念に基づき、ヴァンダイク・カリキュラムによって先天盲ろうの子どもの係わる際の要点は、表2に示した6点に整理される(van Dijk, et al., 2010)。

1) 響き合い(Resonance)とは、子どもの表出、特に音声や身体運動の表出に対して同期するように係わり手が音声や身体運動を表出させることをいう。その背景にはアタッチメント論がある。そこでは、響き合いを成立させるなかで、先天盲ろう

うの子どもと係わり手が相互に情動的に没入すること（Emotional involvement）が重要であり、そこから子どもには係わり手に対する基本的信頼（Basic trust）が芽生えたと考える。そのためにも係わり手の役割は重要視される。例えば、先天盲ろうの子どもが声を出せば、係わり手は感情を込めて、模倣するように、また同期させつつ声をだす。あるいは、子どもが上体を前後に揺ることがあれば、係わり手が同じように上体を揺るのである。

2) 係わり手との一体化した動き（Co-active movement）についてはすでに述べたが、子どもと係わり手とが二人羽織のようにひとつの楽器を扱うのはその一例である。子どもの能力（できること、その潜在的な可能性）を支えるのは、子どもと係わり手との一体化した行為によるという学習原則によっている。このアプローチは、ともすれば大人が子どもへ指示的に働きかける（Adult-directed）ことから、子どもと係わり手とが共同ないし連携して活動に取り組むこと（Collaboration）つまり、子どもから係わり手へ働きかける観点への転換を意味するとしている。

3) 模倣（Imitation）は、まず係わり手が子どもの表出を模倣し、そこから両者による同時的な模倣を成立させ、その後相互に模倣し合うというプロセスを踏む。

4) シンボル形成（Symbols）では、相互模倣がときに固定化された動きとなるのに対して、先天盲ろうの子どもと運動を用いたゲームを創造することで、身体的に構築されるシンボルと概念を作り出すこと、すなわち身体表現の自由度の増大を狙う。また、運動を用いたゲームを創造し、子どもとともに活動に取り組むことは両者による経験の共有（Shared experience）であると捉える。そのなかで、係わり手が発する身振りサインや手話的表現を子どもが受容すること、また運動における身体の動きを表象化して新たな身振りの表現を創造すること、その表現を子どもが自発することを重視している。

反響し合うことと一体化した動きによる係わり合いから相互模倣へと進むにあたっての鍵となるのは、先天盲ろうの子どもと係わり手との間に共同注意が成立することにあるとみている。また、シンボル形成においても、共同注意は新たな表現を共有する上で欠かせないとされている。

5) シンボル形成の先にオブジェクト・オブ・レファレンス（Object of Reference）とカレンダー・システム（Calendar System）が位置づけられる。オブジェクト・オブ・レファレンスとは、子どもが取り組む活動を表象する具体物を活動のキューないしはインデックスとして用いることである（Cooly & Oregon Research Institute, 1987; Goold, Borbilas, Clarke, & Kane, 1993）。その際には、実物を用いることから始めて、徐々に象徴的具體物を用いるようになる。その一例を図1に示した。

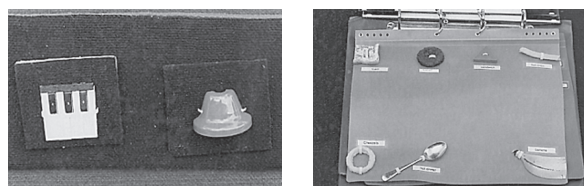


図1 Object of Reference

カレンダー・システムとは、ヴァンダイク・カリキュラムを最も特徴付ける概念で、日常生活をルーチンとして構造化し、その理解、また予期と見通しを持たせるようにする手立てでもある。図2にその一例を示したが、オブジェクト・オブ・レファレンスを箱形の容器に出し入れして用いることから、先天盲ろうと係わる多くの教師からは教材あるいは教具と見なされている（土谷, 2004）。このカレンダー・システムを成立させるためには、先天盲ろうの子どもと係わり手の両者が共に取り組んだ経験（Joint experiences）を共有することで、両者の相互理解が進み、会話を支えるトピックが成り立つことが欠かせない。

ヴァンダイク・アプローチを総括して、Rødbroe and Janssen (2006) と Souriau (1996) は次のように述べている。

第一に、学習の機会が与えられれば、盲ろうの子どもは徐々に発達することが示された。わずかではあるが、系統的な訓練によって言語的コミュニケーションを獲得した先天盲ろう児もいた。ヴァンダイクによる実践にはトータルコミュニケーションの観点が採り入れられ、非言語的なコミュニケーションシステムであるピクトグラム（Pictgram）、オブジェクト・オブ・レファレンス、カレンダー・システム等の拡大・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication、以下AAC）の開発に力点がおかれていたといえる。それらは、それまで混沌とした世界にいた盲ろうの子どもにとって必要な構造と信頼を構築する支えとなった。空間、時間、人間関係における構造は盲ろうである子どもをして世界を予測可能なものとし、予測と期待を創り出し、対話を発展させ、記憶を支える補助となった。換言すれば、ヴァンダイクが活用したAACは発語及び会話スキルの困難を補う手段として、また日常生活における記憶と活動を計画する際の道具として有効であったといえる。

第二に、しかしこのシステム、方法、プログラムは結果的にその目的を適切には反映しないで用いられていたとの批判が生まれる。その理由として、コミュニケーションという用語が語源的にもつ社会的な意味とその対人的文脈に関して十分に理解されることがなかったことが指摘されている。その結果、AACは対人的コミュニケーションの文脈から切り離され、実際には非対称的な（大人からの一方向的な）行動コントロールのシステム（McLarty, 2000）として使われることになったとされる。すなわち、共同調整（Co-regulation）のプロセスが欠落したことによって、ヴァンダイク・カリキュラムの対象となった盲ろうの子どもたちは、しばしば過剰に抑制的となり、受動的であり、自己刺激行動が示すように高い緊張を表すようになっていたという。

第三に、これらの状況は係わり手の側によって引き起こされた結果であるという認識、すなわち先天盲ろうの子どもを幼い時から教育あるいは訓練してきた多くの専門家が、それまでの



図2 Calendar System



教育や訓練におけるアプローチそのものが彼らの依存性や受動性を生み出しているのではあるという確信をもつまでには多くの時間を要することとなったという。言い換えると、この障害が深刻であることによって、教育プログラムを与えるアプローチになりがちであること、人工的で不自然（artificial）な態度でかわること、そしてほぼ完全に大人が子どもをコントロールすることになってしまふことに関して、だれも疑問をもたない状況が引き起こされ続けてきたのである。

同時にそのことは、盲ろうの子ども自身が創り出す身体表出のもつ意味やその可能性について、専門家が重視してこなかったことによっても捉えられた（DBI Working Group on Communication, 1999）。

これらの省察によって、盲ろうの子ども自身が創り出す身体表出のもつ意味やその可能性をひととき重視する新たなアプローチ、すなわち共創コミュニケーション・アプローチが誕生することになった。

## 2-3 共創コミュニケーションアプローチ

### 2-3-1 共創コミュニケーションの理念

共創コミュニケーションは、子どもが生み出す表出を土台にした自然（Natural）なプロセスないしは環境のもとで、あるいは他者と交わるなかでもたらされる喜びによって、先天盲ろうの子どもが自ら意思を表出する習性あるいは能力を彼らのなかに取り戻す、あるいは構成することを目指すアプローチである。共創コミュニケーションという概念は、子どもに言語を教えるのではなく、子どもの主体性、能動性を重んじ、子どもとのコンタクト（Contact）と子どものイニシアチブをもとに、相互性の高いインタラクションを子どもと共同して創りあげていくことをいう。その共創のプロセスにおいて、子どもとイベントを共有しつつ、喜びという情動の高まりを乗り物にして子どもの表出を活性化させ、表出の意味を共有しつつ対話の流れを創りあげ、自然言語への移行の兆しを捉えるアプローチである（土谷, 2011; Rødbroe and Janssen, 2006）。共創コミュニケーションが強調する自然な（学習）環境とは次のようになる。

#### 1) 子どものイニシアチブ

子どもが活動においてイニシアチブをもっている。係わり手は活動のパートナーとして、子どものイニシアチブに応じ、従い、それを拡張する。活動において共にあることから相互的な活動へと移行していく。その過程において子どもと係わり手は相互にイニシアチブを取りあい、応じあい、拡張しあうように移行していく。係わり手は、子どもとどのようにかかわり合い、なにをかかわり合い、コミュニケーションするかについて、子どもの注意と興味に基づいて進めていく。係わり手はプランを立てるけれども、子どもの注意や興味から、インタラクションやコミュニケーションにおいて子どもが何にもっとも焦点化しているかを見極めることが欠かせず、柔軟に応じていくことが求められる。

#### 2) 自然な学習と発達

学習は一方のパートナー（係わり手）から教授されるものではない。学習はパートナー同士が共にあるなかで共同して創り出される営みである。そのことによって、パートナー同士は相互に刺激し合い、学び合う。したがって、インタラクションやコミュニケーションは予測不可能な展開をすることになる。学

習はしばしば予測可能で繰り返される生活の枠組、日常生活のルーティン、儀式、社会的なゲームのなかでなされるが、盲ろうのひとがどのように反応するかは予測できないものである。またパートナーが共に情動的に深く関与することが、発達をダイナミックで創造性豊かなものとする。

#### 3) ネゴシエーションによる意味の共有

会話において、パートナー同士は相手に対して提案をし、また相手の反応を見ることによって、互いの働きかけ合いを調整している。このプロセスをネゴシエーションとよぶ。ネゴシエーションにおいては、パートナー同士はインタラクションの流れを互いに調整し合い、コミュニケーションの連鎖のなかで表出の意味を共有しようとする。

#### 4) 相互による共同調整のプロセス

子どもの発達は時間をかけたインタラクションの結果として生じる。ある時点のインタラクションはそれ以前の時点でのインタラクションに依存し、その関係は雪だるまができていくプロセスに例えられる。つまり、ある時点でよく調整されたインタラクションは他の時点で同様のインタラクションを生み出すばかりでなく、ゴールとして焦点化されたのではない別の領域へ向かうことがある。従って、その時点での流れを創り出したプロセスが重要であり、インタラクションを調整し合う過程を詳細に分析することで、よりよい展開を生み出すことができる。逆に言えば、基本的な関係性における動揺や不安から負の雪だるま効果が生み出されるならば、発達の他の領域においても負の影響をもたらすかもしれないとする。

### 2-3-2 共創コミュニケーションを構成する概念

共創コミュニケーションに関して、Nafstad & Rødbroe(1999) およびRødbroe & Janssen(2006) は次のように概説している。

#### 1) コンタクト（Contact）

コミュニケーションの発達は全体として、盲ろうのひとが有能なパートナーとの間に喜びのある、躍動的な一体感（Togetherness）を経験できるかどうかによっている。したがって有能なパートナーとなることが主要なことがらとなる。盲ろうのひとが幸福感を持ち、質の高い生活を体験することが両親やパートナーが到達しようとする目的である。盲ろうのひとの生活においてモチベーションが高まるのが彼らの幸福感と結びついている。盲ろうのひとにとって、他者と触れ合い（Contact）、経験を共有することが幸福感を得る最も重要な要因であり、パートナーの幸福感は盲ろうのひとの幸福感と緊密に結びついている。

#### 2) 叙述的なコミュニケーションの重視

コミュニケーションにおいて重点をおくのは、個人の要求を満たす目的に伴ったコミュニケーションである指令的・指示的な機能よりは、他者と考えや思いを共有する目的でコミュニケーションする叙述的な機能である。そこでは、盲ろうのひとが他者と経験を共有し、そのなかでパートナーは盲ろうのひとが向ける注意と表出に対して反応することが重視される。その際には、パートナーには、盲ろうであるひとの表出を解釈して反応を返していく上で、省察することが欠かせない。例えば、盲ろうのひとがバスに関する身ぶりや一般的な手話を表わした場合、「バスにもう一度乗りたい。」とおもっているのか、それともむしろ「パートナーとバスに乗った。」というすばらしい出来



事 (event) をパートナーと共に振り返ろうとしているのかを見極めなければならない。

### 3) コミュニケーションの多層性と情動の役割

コミュニケーションの発達には段階 (Stage) というよりは多くの層 (Layer) の重なりとして捉えられる。つまり、インタラクションは一つの層であり、コミュニケーションは社会的一体感のある複雑な別の層である。また、コミュニケーションにおける身体的情動的層は決して消えることはなく、より複雑で高次の層であるコミュニケーションに達したとしても、その背後に隠れてしまうことはない。したがって、コミュニケーションの異なった層が複雑に多層化していくことが発達することであると捉える。層をいくつも積み重ねていくことで、下部の層を安定した充実した層とすることができる。また、コミュニケーションの層を積み重ねるためには、より複雑な要素が加わったインタラクションの流れを壊すことなく、パートナーが互いに能動的ななかで相互性を保つことである。能動的なパートナーとその受容者としての盲ろうという非対称な関係であってはならないとされる。

このコミュニケーションの多層性をどう捉えるかに関して、2006年から2009年にかけて刊行された4冊からなる「コミュニケーションと先天盲ろう」のシリーズ (Janssen and Rødbroe, 2007; Rødbroe and Janssen, 2006; Soriau, Rødbroe and Janssen, 2008; 2009) を手がかりに概観する。

(1) 最初にとりあげるのは近接 (Proximity) した関係のもとのコンタクト (Contact) である。触・振動系によるコンタクトが生じるなかで経験と情動を共有することによって盲ろうの子どもには基本的な安心が生まれる。そこでは相互に注意を向け合い、近接する関係を調整し合うなかで、調和のとれたインタラクションが生じる。このインタラクションにおいてはまだ信号が両者に共有されておらず、信号の交換もされていないので、コミュニケーションには至っていない。

(2) 社会的インタラクションとしてまず二者間のインタラクションが位置づけられる。このインタラクションを成り立たせているのは、Trevarthen (1979) の第一次相互主観性であり、身体の動きによるやりとりは情動の共有をもたらす。まだ外界の事物や事象はインタラクションのプロセスに取り込まれない。このインタラクションにおいて調律 (Attunement) と共同調整 (Coregulation)、相互性、交替が生じ、そのプロセスにおいて相互に向け合う注意 (Mutual attention) と近接した関係 (Proximity) がみられる。インタラクションにおいてはリズム、テンポ、新規性、そして盲ろうのひとの内的な (静止を伴う) 情報処理が重要な要因となる。

(3) 続いて、かかわり合う二者間に外界の事物や事象を取り込んだ三項関係としての社会的インタラクションが位置づけられる。このインタラクションはTrevarthen and Huble (1978) の第二次相互主観性の現れであり、活動において二者間に事物が共有されて用いられるようになることが端緒となる。ここでは外界の事物に対するとともにインタラクションの流れに対しても共同注意が生じる。またこのインタラクションにおいて意図性が生まれてくる。そこでは、共同注意の発生、心的イメージとカテゴリーの形成、情動の身体的痕跡 (Body emotional trace) の出現、表象的な意味の成立と表出、および意味の共有へとステ

ップを踏む。また、そのプロセスにおいて情動的な没入と情動の調整が進展していく。

(4) そして意味共有 (Shared meaning) である。ここでトピックになるのは外界をどのように意味づけるかである。盲ろうのひとの場合は外界での経験から何を取りだし、あるいは経験の何と結びつけて、どのようなイメージを形成するかである。理論的には、身ぶり表現は経験からどのようにして創出されるのか、また事象に関連したイメージはどのようにして身体的痕跡となるのかの問題である。

(5) さらにナラティブ (Narrative) が扱われる。盲ろうのひととのコミュニケーションにとって、パートナーと共に経験したことから物語を共同で構成していく上で、ナラティブの構造が重要となる。また盲ろうのひととパートナーが共同してナラティブを構成することが対話へと繋がるともいえる。

(6) 次は社会的な意味の成立である。この段階では基本的には身ぶりによる表出が対象になるが、文化的な手話とともにいくつかの自然言語の発語が扱われる。盲ろうのひとが表出したことの意味がかかわり合う二者によって共有されていくプロセスをダイアロジカルティ (Dialogicality; 他者の視点を含み込んで対話性にもとづいて認識すること (筆者註)) の観点から対話としてのネゴシエーションとよぶ。ネゴシエーションにおいては、表出の意味解釈を拡大して行うことが強調される。

(7) 最終段階は文化的社会的言語、あるいは自然言語への移行である。パートナーが盲ろうのひとの思考内容をどのようにして捉えるか、また盲ろうのひとの発話を形成すると共に発話のなかから文化的にみて適切な表現をどのようにして抽出するか、文化的手話が盲ろうのひとの思考において機能することをどのようにして確かなものとしていくかが課題となる。

## 3 先天盲ろうの子どもとの共同活動

### 3-1 幼児における協同的遊び

幼児の遊びを他の幼児との社会的参加の観点から観察したパーテンは、その遊びを表3のように整理している (Parten, 1932)。

パーテンが観察した並行遊び (Parallel play) では、子どもは単独で遊んでいるがその活動はおのずと他の子どもたちの活動に繋がっていく。その子どもが遊んでいる玩具は他の子どもたちが遊んでいる玩具と似たようなもので似たような遊びをするが、他の幼児の遊びに影響を与えようとはしない。他の子どもと一緒に遊ぶというよりは、その側で遊んでいて、グループとしての遊びの目標、方向性は成り立っていない。

連合遊び (Associative play) においては、遊びが集団で成り立っており、子どもたちはグループのメンバーとして、共通の

表3 幼児の社会的参加と遊び (Parten, 1932)

Unoccupied behavior
Solitary play
Onlooker behavior
Parallel play
Associative play
Co-operative or Organized Supplementary play

活動、興味、個人間の連合がみられる。そこでは、子どもはグループの他の子どもと係わり合い、共有する遊びについての会話がなされ、遊びの道具の貸し借りがなされる。さらに、グループのなかで遊んでいる他の子どもに対する柔らかな働きかけもみられるが、基本的には活動の分担や統制はみられず、グループ全体の活動に合わせるというよりは、個々の欲求に従って遊んでいる。

協同的、組織的活動としての遊び (Co-operative or Organized Supplementary play) は最も組織的に活動が展開し、活動における分担、グループ全体によるチェック、グループの一、二のメンバーによる統制がなされており、遊びに関するメンバーの欲求はグループ全体に従属している。そこではなにかを作成するというように共通の目標が見られと共に、個々のメンバーの活動と他のメンバーの活動は互いに補い合う関係 (協力関係) がみられる。

パーテンの観察からは、共同活動の萌芽は連合遊びにみることができ、そこでは、活動の場が集団 (例えば二者間) で共有されており、活動が集団 (例えば二者間) として成り立っている。また活動のなかで子どもたちの興味は共有されており、個人間の行動は相互に関係し合っていて、子どもたちには活動に関する会話が成立している。しかし活動全体を統制することや活動の分担といった組織的な様相はみられない。あくまで、参加者個々の興味や関心が優位となっている状態、すなわち個々の子どものイニシアチブが相互に成り立つ対称的な関係にあるなかで、活動が共有されているとみることができ、換言すれば、参加者の活動において注意が共有され、活動の主題、イメージおよび活動における個々の行動の意味が共有されており、共同活動の初期的な状態と見なすことができる。

### 3-2 共創コミュニケーションにおける共同活動

#### 3-2-1 喜びにあふれたイベントを共有すること

共創コミュニケーションにおいては、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、以下JSE) をコミュニケーション活動の基盤とする (図3)。そして、①子どものイニシアチブをもとに、子どもが活動に取り組むモチーフを捉え、子どもと係わり手が共有し合う活動のテーマを創り出す。さらに、②そのテーマに沿った活動に従事し、子どもの注意に係わり手の注意を重ねることにより、インタラクションを創り出し、活動を展開する。③その活動に取り組むなかで、子どもと係わり手のインタラクションは情動的に共有され、子どもにとって喜びにあふれたできごととして経験される。その経験を土台にして、④子どもからの自発的、能動的な表出は係わり手に向けられるようになり、より活発になるなか、相互的コミュニケーションの端緒を捉えることができる、と捉えるのである。

インタラクションとコミュニケーションはどのような場面においても、またどのような時でも、盲ろうのひととパートナーが共にいる場で発達する。したがって盲ろうのひとが以前に経験したイベントとの類似性を捉えることができる新たな経験をすることで、さらに表出を活発にし、イメージや概念を形成できるように配慮しなければならない。

#### 3-2-2 共同活動と意味の共有

共創コミュニケーションにおいては、先天盲ろうの子どもと係わり手は互いにパートナーとして活動を共有すること、情動的にも没入することを、自発的、能動的、相互的コミュニケーションの土台となるとしている。図3に示したように、JSEを経験するなかで、あるいは経験を踏まえた後日の振り返りのなかで、子どもは経験により形成されたイメージや概念から子ども独自のあり方で表出を見せるようになる。そして、子どもの表出は両者に共有された意味をもつようになる。表出は、子どもが活動に取り組むなかで、情動の高まりと共に生じた子ども自身の運動表出に関する身体的痕跡が土台となって形成される。例えば、熱したヤカンに指先が触れた際に指先に感じた痛覚、熱さに対して素早く手を引く瞬間的な動きに伴う筋運動感覚がその一例である。土谷 (2015b) は図4に示したように、先天性

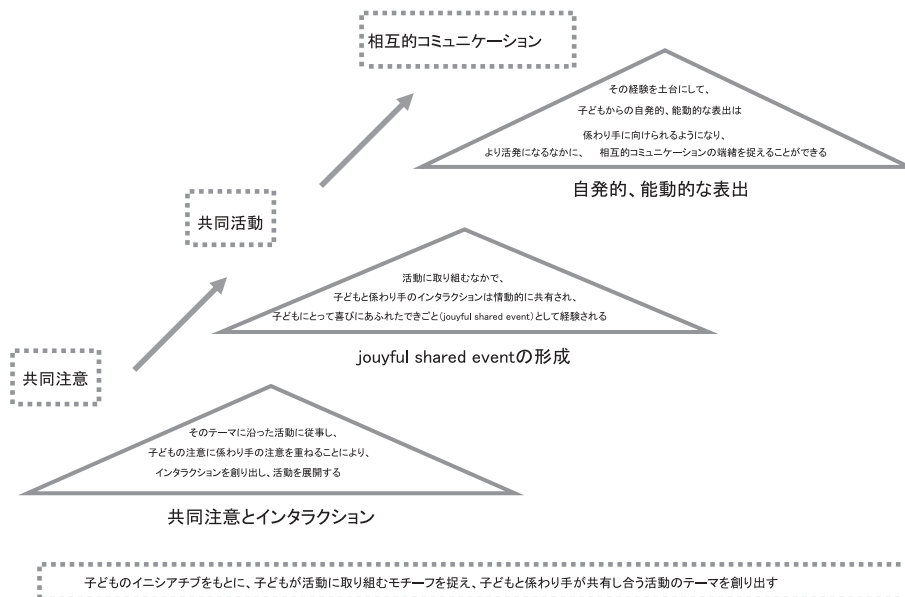


図3 共同活動 (Joyful Shared Event) からコミュニケーションへ

の盲難聴児が係わり手と共に大型のスイングホースにまたがり、背後から係わり手に支えられつつ、係わり手が歌いながら大きく左右に揺る活動に取り組むなかで、子どもが係わり手の歌やスイングホースの揺れに対する情動的な反応と見られる手を小刻みに動かす動き、口もとを小さく動かす動きに加えて、スイングホースの揺れに同期するように上体を左右に揺らす動き、揺れが止まった際に揺れを再現するかのように頭を左右に振る動きが表出したことを報告している。

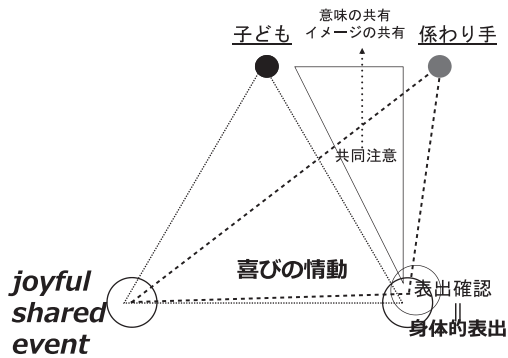


図4 共同活動と意味共有の仮設的構図

子どもの表出の意味を共有することに関しては、表出確認とネゴシエーションのプロセスとして概念化されている (Centre national de Suresnes, 1996, 1996; 1999; DBI Working Group on Communication, 1999; 土谷, 2006)。図5にその概念図を示した。子どもからの自発的な表出に対して、係わり手は子どもの表出部位に対して軽く触れるタッピングを行いつつ声かけするなどして、その表出を確認し子どもと共有する (表出確認; Confirming)。続けて、係わり手がその意味を解釈し、新たな活動の提案を行う。子どもが係わり手からの (解釈にもとづく) 提案を受け入れれば、表出の意味は共有されたとする。子どもが係わり手の提案に対して拒否する場合は、表出の意味は共有されていないと捉え、再解釈にもとづく新たな提案をするということにより、子どもの意味を共有することをいう。いわば、先天盲ろう児と係わり手による意味の共同探索 (土谷・菅井, 2000) である。

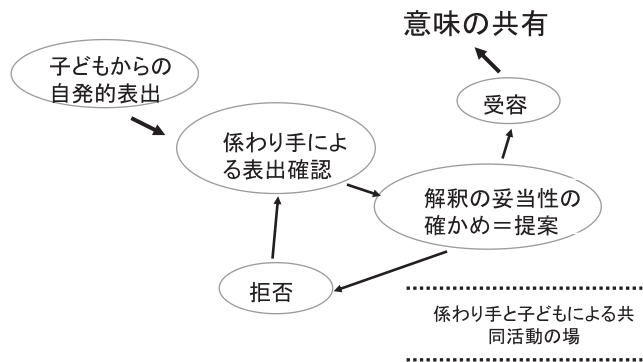


図5 表出確認とネゴシエーションによる意味の共有

### 3-3 行動体制からみた共同活動とコミュニケーション

#### 3-3-1 交信関係の定義と行動体制

コミュニケーションの定義は多々あるが、本論では梅津によ

る交信関係の定義から論を始めることにする。梅津は図6のように交信関係および双方向的交信関係を定義している (私信)。

図6に示したように、梅津は交信関係を定義するにあたって、行動の主体、すなわち交信関係を形成する生体Aと生体Bおよび、それらの生体を源 (信号源: 筆者註) とする信号素材Si (Si(B)あるいはSj(A))を設定している。そして、それらを含むある時点における状況条件をX (XiあるいはXj)とし、この状況条件Xを源とする信号素材S (Si(B)またはSj(A))が生体 (生体Aま

生体における、ある時点における状況条件Xiにふくまれる条件諸項のうちに、生体Bを源とする信号素材Siが含まれることによって、生体Aにおいてある特定行動体制Ziが確立高く発現することが明らかになると、発信者Bから受信者Aへの方向をもつ交信関係C: B→Aが成立するとする。その関係を型式(1)に示す。(Eiは残余の条件諸項)

- (1)  $X_i \{ S_i(B), E_i \} \rightarrow Z_i(A) \equiv C_{B \rightarrow A}$   
(1)のAとBを入れかえた関係が成立しているなら、その関係は型式
- (2) としてあらわすことができる  
(2)  $X_j \{ S_j(A), E_j \} \rightarrow Z_j(B) \equiv C_{A \rightarrow B}$   
さて、(1)のZi(A)が(2)のSj(A)をふくむことによって(1)、(2)が連結して(3)が成立するとする。
- (3)  $X_i \{ S_i(B), E_i \} \rightarrow Z_i(A)$   
↓  
 $\{ S_j(A), E_j \} \rightarrow Z_j(B) \equiv C_{B \rightarrow A \rightarrow B}$   
(3)のような展開がおこるとき、これを双方向的交信関係と呼ぶことにする。(3)は双方向的交信関係の基本的単位を示すのであって、この展開はさらに続くことができる。

図6 梅津による交信関係および双方向的交信関係の定義

たはB) に対して (作用して: 筆者註)、その特定行動体制Z (Zi(A) あるいはZj(B)) を発現させるとしている。すなわち交信関係とは、ある生体の、ある時点における状況条件Xに含まれる他の生体が発する信号Sが他の生体に作用して、その生体に特定の行動体制Zを発現させる関係が成立していることとされる。

#### 3-3-2 行動体制

梅津の交信関係および双方向的交信関係の定義 (図6) を概念図として図7に示した。図7に破線で囲んで示したX-Y-Zの関係図が行動体制を捉える概念図である。生体の環境域に他の生体が含まれる場合に生じる交信関係においては、信号素材Sは生体Aにとっての状況条件Xiに含まれる他の生体(生体B)を源とする信号(Si(B))となる。ここで源となるというのは、状況条件Xiに含まれる他の生体Bの行動体制Zが発現することによって信号素材Si(B)が生じることを意味する。一方、生体の環境域に他の生体が含まれない場合 (一般行動体制) においては、状況条件Xiは環境域における諸事象から構成されており、その事象を源とする信号素材のなかの特定の項が作用項 (Agent: 関与信号、筆者註) となる。すなわち、行動体制Zは状況条件Xiに含まれる信号素材Sのなかの特定の信号が (関与信号として) 作用することで発現する。図7の破線で囲った部分では (一般行動体制であることから) 関与信号をYで示してある。

#### 3-3-3 行動体制から捉える共同活動

ここでは、これまで検討してきた共創コミュニケーションによる共同活動に関する論点を上述した梅津の行動体制パラダイムを援用して、行動体制間 (相互) 調整として再概念化する。

以下では、先天盲難聴の子どもとの共同活動のエピソードを足場にして、子どもと係わり手の二者が活動を共有する関係を行動体制間 (相互) 調整として捉えてみる。

エピソード: 対象者は先天性多発奇形による盲難聴者V (17



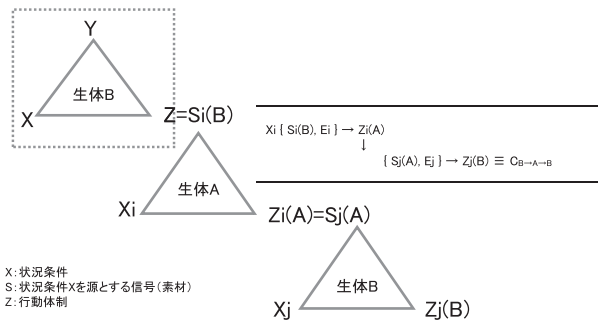


図7 梅津による交信関係および双方向的交信関係行動体制による概念図



(イラスト・星野穂波)

図8 スイングホースにおける共同活動

歳、全盲、70dB、経管栄養等医療的ケア(+)、数種の身振り表出(+)、微かな音声の表出(+)、支持歩行(+))で、係わり手に背後から抱かれてスイングホースにまたがる(図8)。係わり手はVの上体を両手で支えつつ、耳元で歌いながらスイングホースを左右に揺らすことを繰り返す(出発状況:状況1)。この活動のなかで、スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動きが出現する(状況2)。やがて揺れを止めて静止(休止)している際に、Vは穏やかな表情で口唇の細かな動きと頭部を緩やかに左右に動かす動きを始発し繰り返す。Vによる指令的発信(例えば揺れの要求)は通常は直接的な手の動きによることから、この頭部を軸にして頭部を左右に小さく動かす表出は、係わり手によって作られた直近の活動(上体の揺れ)の内的表象を自己発信・自己受信する活動が表出したものとして解釈される。係わり手はその表出を身体的にまた音声的にフィードバック(表出確認)した(土谷, 2015b)

このエピソードでは、対象者と係わり手は同じスイングホースにまたがっている。二人がまたがるスイングホースは(係わ

り手によって動きが作り出され)左右に揺れている。また係わり手がスイングホースの揺れに合わせて歌う声が聞こえている。この状況をXとする。

出発状況(状況1:図9)では、Vの行動体制Ziと係わり手の行動体制Zjでは状況Xが共有されている。しかし、ZiとZjの間には特別な相互的關係があるとは見なされない。スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動きが出現する。ここでは、係わり手がスイングホースを揺らすために上体を左右に傾ける動きと(行動体制Zjによるスイングホースを揺らす上体の動き)とVの行動体制Ziにより実現される行動「スイングホースの揺れに合わせてVの上体も左右に揺れる。徐々に揺れに合わせて、また揺れに先行するようにVに上体を左右に動かす能動的な動き」は同期、あるいは調律し合う様子がみられる。この関係を(状況2:図9)に示した。やがて、揺れを止めて静止(休止)している際に、Vは穏やかな表情で口唇の細かな動きと頭部を緩やかに左右に動かす動きを始発し繰り返す。その動きに対して係わり手は、スイングホースの揺れに伴ってVの上体が左右に揺れることの

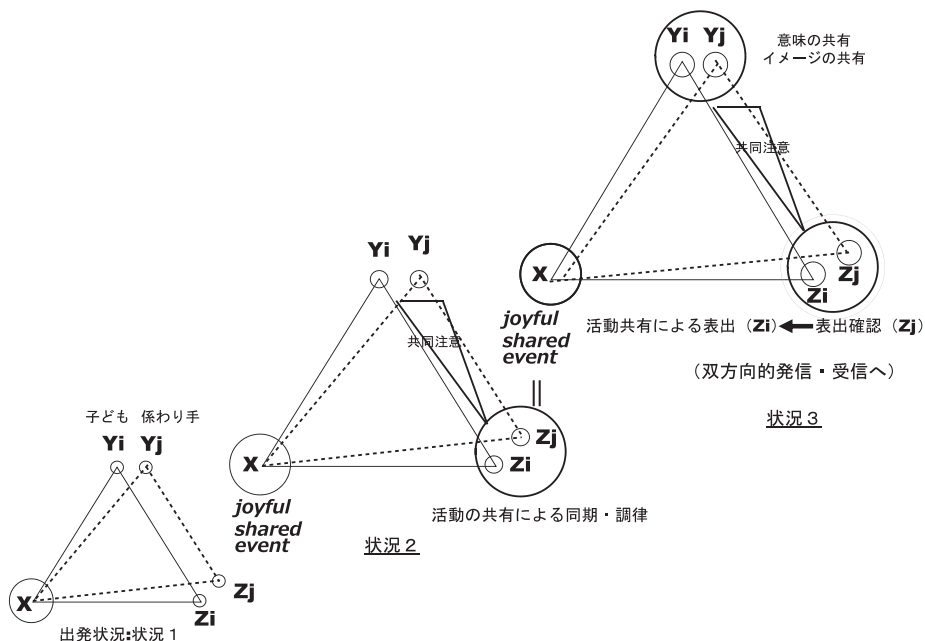


図9 活動の共有と双方向的コミュニケーションー係わり合う行動体制間の調整ー

内的表象に関して、Vが自己発信・自己受信する活動が表出したものとして解釈し、係わり手はその表出を身体的にまた音声的にフィードバック（表出確認）した。これを状況3（図9）として示した。

共同活動を行動体制間調整として捉える概念図（図9）は、共同活動を成立させる鍵要因を明示している。①まず係わり合う二者が活動の場を共有し、②子どものイニシアチブにより、また子どもの興味・関心に焦点を絞り、子どもとの間にJSEを成立させることが下地となる。③JSEが成立するなかで、子どもの表出は係わり手の行動と同期し、喜びの情動をとまないうつ、パートナーの間には調律し合う相互性の関係が芽生える。④その関係の成立には両者が互いの表出に注意を向けること、すなわち共同注意の成立が鍵を握っているとみることができる。⑤子どもの表出に対する係わり手による表出確認は子どもと係わり手との双方向によるコミュニケーションとして展開する。⑥さらに、子どもの表出の意味を両者が共同で探索する過程、すなわち共創によるコミュニケーションが展開するのである。

## おわりに

この小論では、ともすると受動的な状態に止まりがちな先天盲ろうの子どもの主体的、能動的コミュニケーションを促進するという観点から、英国をはじめとする北欧諸国での実践を支える共創コミュニケーションの理念と構成概念に焦点を絞って検討してきた。そして、共創コミュニケーションの理論的パラダイムが、梅津のいう行動体制間の（相互）調整として概念化できるとともに、共創コミュニケーションの諸構成概念に関して、行動体制間（相互）調整の構図に位置づけることができた。ここに、先天盲ろうの子どもとの共創コミュニケーションという新たなパラダイムによって取り組まれる実践を支える、心理学的な足場を仮設的に提示することができたと考える。

## 文献

- Aitken, S. (2000) Understanding deafblindness. In S. Aitken, M. Bultjens, C. Clark, J. T. Eyre, & L. Pease (Eds.), Teaching children who are deafblind, 1-34. London: David Fulton.
- Bowlby, J. (1969) Attachment and Loss, vol.1: Attachment. London: Hogarth Press.
- Centre national de Suresnes (1996) Communication and Congenital Deafblindness: What is new? Centre national de Suresnes.
- Centre national de Suresnes (1999) Communication and Congenital Deafblindness Part II: The Emergence of Communication. Centre national de Suresnes.
- Cooly, E., & Oregon Research Institute (1987) Getting in touch: communicating with a child who is deaf-blind. Champaign: Research Press Company.
- Goold, L., Borbilas, P., Clarke, A., & Kane, C. (1993) Addressing the communication needs of the individual with significant impairments: An ideas kit. The Royal N. S. W. Institute for Deaf and Blind Children.
- DBI Working Group on Communication (1999) Keynote Speech: Co-creation of shared vocabularies and negotiations of shared meaning. In Centre national de Suresnes(Ed.). Communication and Congenital Deafblindness: The Emergence of Communication Part II. Centre national de Suresnes, 110-114.
- 星野穂波 (2018) 先天性盲難聴児と係わり手との共同活動に関する事例的研究. 平成27年度上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- Janssen, M., and Rødbroe, I. (2007) Communication and congenital deafblindness II: Contact and social interaction. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.
- Knoor, H. K., & Vervloed, M. P. J. (2011) Educational programming for deaf children with multiple disabilities: accommodating special needs. In M. Marschark & P. E. Spencer, P. E. (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies, Language, and education, volume 1, second edition, 82-96, New York: Oxford University Press.
- 国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部 (2000) 視覚聴覚二重障害児を有する児童・生徒の実態調査報告書. 国立特殊教育総合研究所.
- MacFarland, S.Z.C. (1995) Teaching strategies of the van Dijk curricular approach. Journal of visual impairment and blindness, 89, 3, 222-228.
- McInnes, J.M. (1999) Deafblindness: a unique disability. In J. M. McInnes, (Ed.). A guide to planning and support for individuals who are deafblind. Univ. of Toronto Press, Toronto, 3-33.
- McInnes, J.M. and Treffry, J. A. (1982) Deaf-blind infants and children. Univ. of Toronto Press, Toronto.
- McLarty (2000) Whose communication is it?. DbI Review, July-December 2000, 18-20.
- 西澤真菜 (2017) 全盲で自閉症を伴う重複障害児とのコミュニケーションに関する事例的研究. 平成26年度上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 文部省 (1968) 盲児の感覚と学習.
- 文部省 (1970) 重複障害教育の手引き—盲聾児・盲精薄児・聾薄児—. 東洋館出版社.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1970) 山梨県立盲学校における盲聾教育に関する研究.
- Nafstad, A. (1991) Theoretical perspectives in work with the congenitally deaf-blind. The Nordic Countries Publication, No.19. Nordic Staff Training Centre for Deaf-Blind Services, Dronninglund.
- Nafstad, A., and Rødbroe, I. (1999) Co-creative communication. Forlaget Nord-Press, Dronninglund.
- Parten, M. B. (1932) Social participation among pre-school children. Journal of abnormal and social psychology, 27, 243-269.
- Qualifications and Curriculum Authority (1999) Shared world - different experiences. Designing the curriculum for pupils who are deafblind. London: Qualifications and Curriculum Authority Publications.
- Rollins, P. R. (1999) Pragmatics in early interaction and beginning of language. In Centre national de Suresnes (Ed.), Communication and congenital deafblindness: The Emergence of communication Part II. Centre national de Suresnes, Suresnes, 152-162.
- Rødbroe, I., and Janssen, M. (2006) Communication and congenital deafblindness: Congenital deafblindness and the core principles of intervention. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.

- Souriau, J. (1996) Keynote speech. In Centre national de Suresnes (Ed.), *Communication and Congenital Deafblindness: What is New?* Centre national de Suresnes, Suresnes, 109-118.
- Souriau, J., Rødbroe, I., and Janssen, M. (2008) *Communication and congenital deafblindness III: Meaning making*. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.
- Souriau, J., Rødbroe, I., and Janssen, M. (2009) *Communication and congenital deafblindness IV: Transition to the cultural language*. VCDBF/Viataal, St. Michielsgestel.
- Trevarthen, C. (1979) *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. In M. Bullowa (Ed.) *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978) *Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year*. In A. Lock (Ed.) *Action, gesture, and symbol*. London: Academic Press.
- 土谷良巳 (2004) カレンダーボックス. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 10, 63-66.
- 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 (2009) 先天性盲ろうの子どもと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. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 15, 15-21.
- 土谷良巳 (2011) 欧州における先天性盲ろうの子どもとの共創 コミュニケーションアプローチ. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 1-11.
- 土谷良巳 (2015a) 重複障害教育Ⅲ：盲ろう（盲ろう二重障害）教育. 柘植雅義・木舩憲幸（編）改訂新版特別支援教育総論, 122-139, 放送大学教育振興会.
- 土谷良巳 (2015b) Emergence of gestures based on shared experiences-先天性盲難聴の子どもとの係わり合いから-. 日本特殊教育学会第53回大会発表論文集, 88, (自主シンポジウムにおける話題提供).
- 土谷・菅井 (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—先天的な盲ろう二重障害におけるコミュニケーションをめぐって—. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 27, 77-88.
- 梅津八三 (1967) 言語行動の系譜. 東京大学公開講座：言語, 49-82. 東京大学出版会.
- 梅津八三 (1976) 心理学的行動図. 研究紀要, 1-44, (財) 重複障害教育研究所.
- 梅津八三 (1987) 元良先生と心理学. 日本心理学会大51回大会論文集, S3および講演原稿.
- Umezu, H. (1974) Formation of verbal behavior of deaf-blind. The 20th International Congress of Psychology Keynote lecture.
- Umezu, H. (1980) The organization of behavior and sign system activity: The use of psychological assistance for the formation of verbal sign system of the deaf-blind. Proceedings of the First International Congress for the Study of Child Language, 445-475.
- van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A., & van Dijk, J. (2010) Deaf children with sever multiple disabilities: etiologies, intervention, and assessment. In M. Marschark & Spencer, P. E. (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, Language, and education*, volume 2, pp.172-191, New York: Oxford University Press.
- Visser, T. (1991) *The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of deaf-blind persons*. The Nordic Countries Publication, No.18. Nordic Staff Training Centre for Deaf-Blind Services, Dronninglund.