

重複障害をもつ子どもとの コミュニケーションのなりたち†

——重症心身障害児病棟での事例にもとづいて——

荒川 哲郎 (障害児教育研究室)*

問 題

重症心身障害児病棟での子どもの教育を遂行するためには、まず子どもの心に食い込んで子どもの世界に立脚するコミュニケーションの確立が基本的条件となる。そこで、子どもの主体性をみだし、小さくても大切な意味をもつ子どもの行動の変化に気づく視点を育てることが私達に求められる。子どもと共に行動する中で、子どもの「語りかけ」をじっくり受けとめ、「よき聞き手」となることが重要となる。

岡本⁽¹⁾は「コミュニケーション」について次のように説明している。『もともと、コミュニケーションという語が示すように「交わり共有しあう」とか、「通じ合い一体」となることがその本質にある……。』

苦しい時は励まし合い、人と人が支え合う。そして、いろいろな困難な事を乗り越えて、喜び合う。このような交わりで「あいつは俺のことを思ってくれている。」「いざという時は、たよりになる奴だ。」との仲間意識が生まれ、さらに、共に経験を積み重ねることで、精神的絆ができていく。私達の教育において共同性(コミュニケーション)を獲得していくためには、中村⁽²⁾が指適しているように、「障害をもつ子ども」を傍観者として見ている「私」ではなく、「あなた」と共に生活をして、「あなた」の存在を受け入れ、「あなた」に近づこうとしている「私」であることが前提となる。また、子どもはありのままの姿をしっかりと受けとめられることで、見つめられている「わたし」に気づき、見つめている「あなた」を意識する。このような、「わたし」と「あなた」が向い合い、個と個の相互主体性を確認し合い、共同性を追求することが教育の出発と考えられる。

しかしながら、私達と重複障害をもつ子どもとの「コミュニケーション」では、「わかってもらえない」「わからない」と悩むことが多い。また「子どもの動きが乏しい。」「多動である。」「奇妙な声をだしている。」と子どもをとらえる。このような疎外感がなぜ生じるのだろうか。その一つの理由として私達自身(指導者)の期待システムの崩壊が考えられる。私達は子どもに働きかける時、働きかけに対応する子どもの行動を期待する。そして、その期待する行動を待ちかまえ、次の働きかけを準備する。しかし私達の期待する行動がなかなか起ってこなかったり、思いがけない行動がおこる場合が多い。たとえばKちゃんに近づいて大きな声

† 原稿受理日 昭和61年10月15日

* 三重大学教育学部

で「Kちゃん」と呼びかける。その時、私達はすぐに呼びかけの声の方に顔をむけたり、笑顔を見せたりすることを期待する。しかし、K君は5～6秒たって歯ぎしりを始めたり、口に手を入れなめ始める等の思いがけない行動を見せる。私達は期待する子どもの行動と目の前の子どもの行動の「ずれ」にとまどい、悩む。働きかけが「わからない。」「わかってもらえない。」と悩む。Kちゃんの精一杯のよびかけに対する行動を見逃して、私達の期待する行動にこだわる。そして、「わかってもらえない。」「わからない。」の気持の「ずれ」をいわゆる「障害」の重さに一方的に帰結することがたびたびある。

また「多動である。」「動きが乏しい。」の表現にも「呼んでも私の方をむいてくれないで動きまわっている。コミュニケーションの手がかりがつかめない。」と私達の期待する行動が出現しないための苦情が込められている。このような私達自身が子どもとの関係の調整に困難な状況をうみだし、悩み、一層「障害を重く」とらえることがある。多動傾向にある小頭症のS.Y児の行動観察⁽³⁾で、頭部が大きく揺れる尖足歩行を繰り返しているが、歩行と歩行の間に短い停止があり、[歩行の停止一瞬が床につく→頭をまわしてまわりを見る]行動パターンがみいだされた。しかも、歩行と歩行の短い停止が注視行動をうみだし、対象物への接近行動の出発点になっていることが解明された。「目的もなく動きまわっている。」と子どもをとらえがちであるが、よく観察すると子どもは主体的に視覚を機能させ、空間を系統的に走査し探索していることがわかる。いままで「意味のない行動」「理解しがたい行動」として捨て去ってきた子どもの行動を丹念に再度とらえ直すことが私達の重要な課題となる。

そこで、本研究では、重症心身障害児病棟の子どもとの事例に基づいて(1)子どもとのコミュニケーションの基本的考え(2)子どもの「語りかけ」を読む具体的方法について考えてみる。

事 例

D. M 男児 1970年7月生

(1)生育歴①周生期 早期破水により仮死分娩、そのため生後1カ月間保育器にはいる。生下時体重2760g、軽度の黄疸、チアノーゼ、大泉門閉鎖、原因不明の発熱が続く。②乳幼児期 3歳までけいれん発作がみられ、国立N病院へ通院する。

(2)教育歴 9カ月A園へ通園、2歳3カ月A園に3カ月母子入院、2歳10カ月国立療養所S園へ入院、8歳6カ月国立療養所S病院入院。三重県立S養護学校に在籍し、訪問教育をうける。

(3)医学的所見 脳性マヒ(痙直型)、精神遅滞。

(4)日常生活場面における本児の状態①身体の状態 首のすわりが認められない。全身低緊張であり仰臥位の姿勢が多い。自分で座位を保持したり、寝返りすることはできないが本児の背後で頭部と腰部を支えれば、あぐら座位が可能である。腹臥位をとると顔を横向きにするが上肢や下肢に力が入る様子は認められない。②食事 ゼリー状、かゆ状の食物、すりつぶした食物を主に摂食。介助者が小型スプーンに半分程度食べ物をのせ、舌背あたりに入ると嚥下する。しかし、食物の半分近くがだ液とともに口唇の両端から流れ出ることが多い。スプーン付ビジョンのスプーンの底の部分の本児の奥歯につけると、奥歯でビジョンのスプーンの部分を弱くかみ、湯、茶、乳酸飲料等を吸飲できる。③排泄 おむつを着用し、交換、衣服の着脱、入浴は介助者の援助を要する。④感覚(視覚)本児の眼前15cmから20cmの距離でゆっくりと左右の方向へオルゴール、乳幼児用おもちゃ等を動かすと本児は追視すること

ができる。また追視している対象物を止めると注視することがある。対象物をゆっくりと上下に動かすと対象物を追視することが困難である。(聴覚)本児から50cmくらいでオルゴールを鳴らすと笑いがみられる。2 m～3 mはなれたところから「Dちゃん」と呼びかけるとゆっくり顔をむけることもある。食事を運ぶワゴンの音がすると嚙下する時にみられる舌をくり返し上あごにつける動きが表出する。⑤情動の表出 トランポリンにのせられて揺れている時やオルゴールを聞いている時、不連続に〔fu: fu:〕と声をたてて笑うことがみられる。スプーン付ビジョンのスプーンの部分を奥歯で弱くかみ、湯茶を吸飲している時、顔をゆがめ泣き出す。

方 法

本論文のデータは国立S病院重症心身障害児病棟でのD児の観察・指導をとおして記録された。記録は主に8mm、およびV. T. R.による。コミュニケーション行動の分析は下記の記号を使い、時系列化した。

T: 指導者 D: 本児
 E: 視覚行動 Ha: 手の動き He: 頭の動き To: 舌の動き M: 口の動き F: 表情
 Tn: のみこみ動作 Ar: 上肢の動き Li: 口唇の動き

考 察

I 子どもとのコミュニケーションの基本的考え

1. コミュニケーション確立の「拠点」の設定

本児との教育の基本条件となるコミュニケーション行動の確立には①コミュニケーションの対象となる指導者(他者)の認知②コミュニケーション状況およびその変化の認知③コミュニケーションのテーマとなる事物・事象の認知④コミュニケーション・システムの構成を基本的課題と考えた。まずこれらの課題を遂行できる「拠点」づくりが基本的条件となる。本児の場合、「食事の場」を拠点とした。その理由として①「食べる」ことは本児の生命維持にかかわる重要な活動であり、毎日繰り返されていて精神的に安定できる「場」である。そして、指導者も落ち着いて向い合うことができる。このように精神的安定に基づく経験の共有ができる「場」であるために余裕を持ち、互いの動きをとらえ対応できる。②空腹感が充たされる過程で本児の「笑い」、発声のみられ、情動的表出を繰り返し、共有できる「場」である。また、「楽しく食べる。」「話を交わして食べる。」等の情動的経験が蓄積でき、本児、指導者が互にみつめられ、受け入れられている「場」である。③「食べる場」では、食事はこぶワゴンの音、準備をする時の食器の音、人が集まり食事の準備をする時の会話音声、また〈表1〉のように、食事の前のあいさつで、舌の動き、口の動きがみられ、緊張した運動の自発がみられる。そして、指導者を注視、追視し、感覚機能を高め、食事の状況を把握している「場」である。③本児は食事中に動きをとめて、指導者と互に見つめ合ったり、食器を注視する。対象(食器)を静観する行動がみられたり、他者と同時に共に主体性を持ち、つくりだす「見つめ合う」行動が出現する場である。それらは刺激によって《引っぱられる》(pulled)のではなく、むしろ刺激を《探し出す》(seek out)のような特徴的視行動と考えられる。⁽⁴⁾したがって、対象を認知していく前提となる視行動がみられる。④「食べ始

結 果

表1 昼食場面

献立1. ゆでたまごのサンドイッチ

(牛乳でとかしてスプーンですりつぶしたもの)

2. シロップ煮の果物

3. 乳酸飲料

4. 茶

本児の姿勢 仰臥位

① 「Dちゃん」「いただきます」

↓

② To: 上あごにくり返しつける。

↓

E: ①をみる。

↓

Ar: 右腕のひじが曲がる。

↓

Ha: 右手が肩→腹→床→肩と不連続に速く動く。

③ スプーンで器の中の食べ物をつぶす。

↓

④ スプーンに半分程食べ物をのせて、②の眼前15cm程のところで呈示する。

↓

⑤ スプーンを口へ近づける。

↓

⑥ To: 上あごにくり返しつける。

E: ⑥を見ている。

↓

⑦ スプーンで食べ物を食べさせる。

↓

⑧ To: 上あごにくり返しつける。

↓

To: 舌をとがらす様にして出す。

↓

Li: 口唇の両端から食物がだ液とともに流れ出る。

表2

㊦ To: 上あごにくり返しつける。

↓

Tn: のみこむ。

↓

To: 上あごにくり返しつける。

↓

To: 舌の動きがとまる。

↓

M: 口の動きがとまる。

㊧ 食器の中で食べ物をスプーンでつぶす。

↓

㊦の眼前に食べ物をのせたスプーンを呈示する。

↓

スプーンを㊦の口へゆっくりと近づける。

↓

「Dちゃん」と呼びかけながら口唇の右端をトントンと2回たたく。

「アーン」といって㊦の下顎を指で下げる。

↓

食べ物を口へ入れるのを待つ。

㊦ E: ㊧を見る。

↓

He: 食器の方を向く。

↓

E: 食器を見る。

↓

He: ㊧の方を向く。

↓

E: ㊧を見る。

↓

To: 音〔Chu: Chu: 〕を伴い、舌をとがらせて出す。

㊧ 口唇の右端を2回トントンとたたく。

↓

下あごを下げて口をひらくことを援助。

↓

スプーンで食べさせる。

表3 D児と指導者①との食事中にみられるコミュニケーション

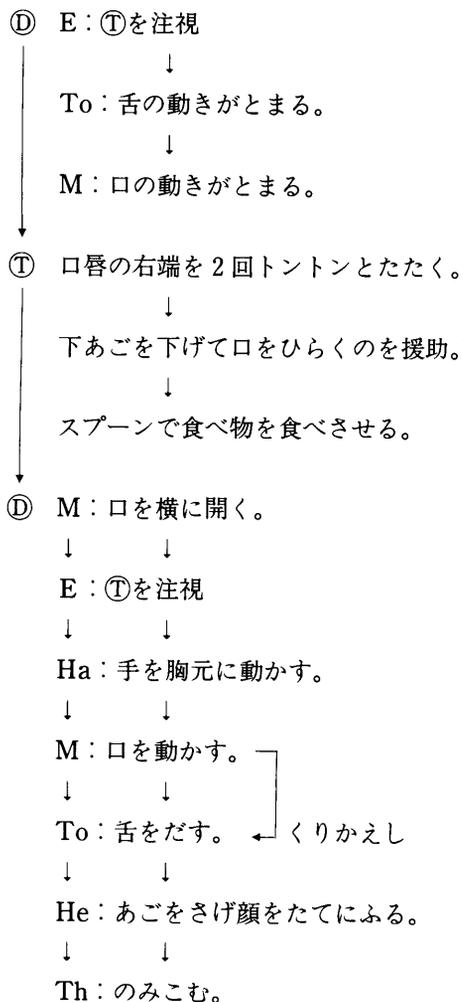


表4 D児と㊦との食事中にみられるコミュニケーション

㊦ H：手を動かす。



E：食器をみる。



He：頭を動かす。



M：口を動かす。



To：舌をだす。



Th：のみこむ。

㊦ 口唇の右端をトントンと2回たたく。



㊦ Ha：手を動かす。



M：口を動かす。



E：㊦をみている。

㊦ Dの下顎を指で下げる



スプーンで食べ物を見せるが㊦の口の動きをみて食べさせることをやめる。

㊦ M：口を動かす。



E：㊦をみている。

める」—「咀嚼」—「えんげ」—「休む」の一連の行動パターンに始点と終点がみられ、味わい楽しんでいることを見極めて、好みの食べもの、食べる量、食べさせるタイミング、食べ終わることを待つことでコミュニケーション・システムを調整し、構成できやすい場であると考えた。

2. 経験の共有とその蓄積

D児との食事場面での「経験の共有」を重ねていくことにどのような意味があり、どのような「共有」のありかたの工夫があるのかを考えていくことは、「互に通じ合い一体となること」をめざす共同性の獲得の条件を知り、その獲得過程の重要な配慮事項を得ることである。

最初の意味として、互いの情動の経験共有を重ねることで「他者」を意識し、そこに「仲間意識」の発生がみられることである。D児との「食べる」経験の共有では、同じ食べ物を一緒に見、互いに顔を見合わせて話を交す。そしてD児の満足感からの「笑い」が多くなると一緒に「笑う」ことが多くなる。まずD児の満腹感から快的状态が出現し「笑い」が生みだされる。また指導者は「食べることが楽しい。」の表現を読みとる。そしてD児は指導者を見て「一緒に笑っている。」「この人も楽しいのだなあ。」と共通テーマで経験している「他者」との情動の経験共有の発見をしている。そして「この人も自分と同じ気持である。」と同一基盤に立つ人間同士であることを知り、仲間意識が発生してくる。

さらに経験の共有を重ねる過程で、ありのままの自分を見つめている指導者を確認することを繰り返している。(表2) こどもの気持の変化が大きく、その変化の都度、「受けとめてもらっている。」ことをたび重ねて、子どもから確認されている。こどもは「あなたは本当の仲間なのか。」を厳しく詰問していると思われる。

指導者はD児との経験を共有し合うことで、こどもの行動のリズム(興奮、体の動き、表情の変化)を受けとめ、それらの行動に合わせ同調していくことに慣れてくる。また同調することが困難な時は相互の行動のリズムの「ずれ」を発見し、その「ずれ」をコミュニケーションの中に織り込む。

それでは、D児との経験の共有の深めかたにどのような工夫、配慮が必要であるのか。

まず、できるだけ、子どもと同じ位置から同一対象を見て、一緒におどろいたり、喜び合う情動経験を形成することである。また対象は見る位置により、把握が異なり、感じ取りも変わる。それで互いに「ずれる」情動的表現がみられる場合もある。そこでこの「ずれ」を埋める工夫が必要である。また、こどもの情動的表現を受けとめ、指導者がそれらの表現を状況に融合するように「模倣」することも重要となる。つまり、D児の「笑い」を模倣したり、食べ物を口に入れる時は、一緒に口をもぐもぐさせ、咀嚼する同調行動⁽⁶⁾が必要となる。

次に、できるだけD児を安定した状態で見つめ、互に見つめ合う状況を形成した。浜田⁽⁶⁾が指摘しているように「見つめ合う行動は、人に対してまなざしで志向していると同時に人からまなざしで志向されている。」この《見る—見られる》の相互志向性の確認が「あなたのことを聞いていますよ。」—「あなたに聞いてもらいうれしい。」の情動的融合をつくりだしていると考えられる。

また、D児の食べる活動が低下する時は、D児へ呼びかけたり、食べ物をつぶす音(食器の音)をだして、「食べている」状況を喚起する働きかけをした。このようなD児の活動のり

ズムに同調して、働きかけを強めたり、弱めたり調整が必要となる。(表2)

3. コミュニケーション・システムの構成

経験共有の蓄積過程で子どもの行動の規則性、その順序性がしだいに把握される。そして、同調し、相互のコミュニケーション・システムを構成する。このシステムを構成するためには次のような課題を設定した。①コミュニケーション・システムの始点と終点の設定②コミュニケーション・システムを構成するため、本児の行動を覚醒させ、外へ向わせる力を引き出すための援助③コミュニケーション・システムを円滑化するための「身体接触サイン」の導入

そして、指導者のD児への主な働きかけの順序を次のように系統化した。

①₁・スプーンで食器の食べ物を音をだしてつぶす。

↓

①₂・D児の眼前で食べ物をのせたスプーンを停めて呈示する。

↓

①₃・スプーンをD児の口へゆっくりと近づける。

↓

①₄・「Dちゃん、食べよう。」と呼びかけて口唇の右端をトントンと2回たたく。

↓

①₅・「アーン」と声かけをして下顎を指で下げてD児の口をあける。

↓

①₆・舌中央部へスプーンで食べ物を置く。

①のコミュニケーション・システムの始点と終点の設定の意義は行動の脈絡をつくり、そのシステムの目的および展開の様相を把握することである。指導者がシステムの目的「おいしく楽しく食べる。」を踏え、システム形成のために、「今、何をして、これから何をするのか。」を知ることは基本的条件となる。そして「始点」と「終点」を環(サイクル)として継いで繰り返し、そして互いの行動システムを予測できる。さらに予測可能なため、子どもへの働きかけのタイミングが明確になる。

しかしながら、本児は、咀嚼に時間を要し、口の中の食べ物を数回にわけて嚥下する。そのため、「頭を振り嚥下する→行動の停止→頭を振り嚥下する。」と「頭を振り嚥下する→行動の停止→指導者の働きかけを待つ」の見極めが困難で本児の嚥下の途中で指導者が食べさせようとすることが多い。

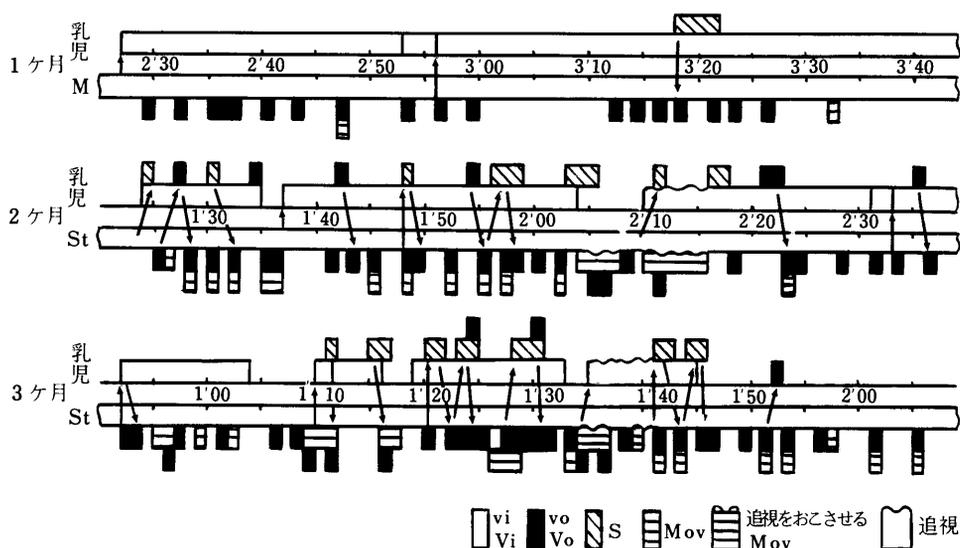
②に関しては、本児の活動が低下し、「ぼんやりと見ているようだがモノをしっかりとらえているのかわからない。」状態がたびたびみられる。このような本児の状態から(対象物を注視、追視する。指導者を見つめる。)いわゆる外へ向う力を引き出すため、本児を覚醒することが課題となる。「Dちゃん、さあ食べるよ。」の呼びかけ、スプーンで食器の食べ物をつぶす音(T₁)の聴覚刺激が本児の状況把握を高めることとして継続して働きかけた。さらに本児が視覚的に把握し易い距離(約15cm)に食べ物をのせたスプーンを停止させ、ゆっくり注視させた。これは食べ物を受け入れるため、舌の動きを止め、口唇を開く「構え」をつくる重要な条件と考える。そして本児を覚醒させるための意味もあり、「Dちゃん、食べよう。」と声をかけて本児の口唇を右端を2回トントンとたたき「身体接触サイン」を発信した。こ

の身体接触サインは「さあ、今から食べますよ。いいですか。」の本児への「食べ始めることの確認を得る」意味がある。身体接触サインのコミュニケーション・システムを円滑にする機能は上記の2つ以外に行動の解発と期待感の出現が考えられた。T₅のように「口を開くために下顎を下げる。」が実用的なガイダンスで本児は「接触(下顎に指があたり力がはいる。)」の意味がわかり易く、象徴化される。しかしながら「口唇の右端をトントンと2回たたく」身体接触サインを発信すると、T₅の「下顎を下げる」補助(ガイダンス)が円滑になったことで、本児の食べる「構え」が形成されたと思われた。そして、この身体接触サインは、[口を開いて食べ物を受け入れる]行動パターンの「スタート」をつくり、行動を解発させる機能を持っていると推測された。また、食事の前に、この身体接触サインを指導者が発信すると、舌、口唇の動きが繰り返され、食べることを期待する[指導者を見る一笑い]があり、本児の期待感の出現としてとらえた。このように、コミュニケーション・システムを構成し、円滑化するためには、身体接触サインの導入は意義深いと考えた。

II 子どもの「語りかけ」を読む具体的方法の検討

重複障害を持つ子どもとのコミュニケーション行動における「ずれ」を埋めるためには次の4つの系をたどりながら考えてみる。①私達自身に求めていく系②子どもに求めていく系③環境(場)に求めていく系④社会(集団)に求めていく系、特に私達自身に追求していく課題を最初に考えなければならない。

私達自身の基本的課題を追求する時、「乳児と母親のコミュニケーション」の研究を基に考えを進める。「乳児と母親のコミュニケーション行動」を引用する理由としては乳児と母親のコミュニケーションの成立過程を分析することで「コミュニケーション」の成立の重要な要因が解明できると考えた。

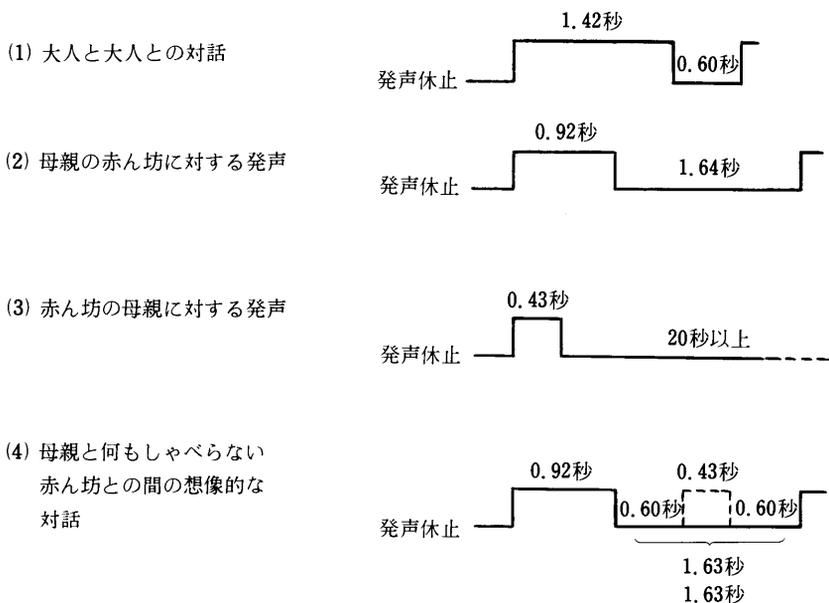


図一 乳児YH(女)と母(M)および見知らぬ人(St)との交互作用の展開例。

横軸は時間(分,秒)を示す。(高橋道子ら,1978)

高橋⁷⁾は母親と子どもが生後3カ月間に互いに順番を交換しながらコミュニケーションの基本を成立させていることを観察している。生後一カ月の観察では乳児からの直接的応答はないが母子間の「見つめ合い」の継続が母親の語りかけに対する乳児の応答と母親はとらえていると指摘している(図1)。そして母親は乳児が見つめ続けることを「ええ、母さんの話を聞いているわよ。もっと話して」との子どもの「メッセージ」として受け取り、それを基に母親は話しかけを繰り返していると考察している。さらに、スターンの研究(表5)を引用し、母親と乳児の対話をおとな同士の対話と比較している。そして、母親の話と話の間の休止の時間が長いことに注目する。スターンは母親が休止を長くとることを次のように説明している。母親は1.64秒の休止の間に乳児と想像上の対話をしている。つまり、母親が語りかけた後、大人と大人の対話のパターンのように0.6秒の休止をおき、それから乳児の応答の「メッセージ」を想像し、また0.6秒の休止をとり再び語りかけていると考えている。この研究から、乳児と母親が一体となり、心を通わすことで、想像上の対話を形成し、その想像上の乳児の「メッセージ」が相互の行動の歯車を円滑に噛み合わせコミュニケーションを成立させている要因と考える。

表5 4型の対話場面における発声の持続時間の平均と次の発声に移るまでの休止(スターン, 1979)



重複した障害を持つ子どもとのコミュニケーションの成立過程にも、子どもの「語りかけ」を読み取り、心が通じ合った相互作用を積み重ねることが重要な課題と考える。

それでは動きが微細で「語りかけ」の読み取りがむずかしい重複障害をもつ本児の場合具体的にはどのようなことを配慮し、どのような順序で考えていくとよいだろうか。

表6 子どもの「語りかけ」を読む具体的方法の検討

- ① 子どもと指導者との諸行動を抽出・分析、そして時系列化する。
- ② 行動の始点と終点を見きわめ、時系列化されている行動を区切り単位化する。
- ③ 単位化された行動の脈絡に規則性、順序性をみいだす。特に2つ以上の行動の関係を統合化し、その行動が指示する対象、対象への行為をおさえる。
- ④ 状況の文脈や諸行動の関連に基づき子どもの「語りかけ」をみだし、それを日本語の文構造におきかえる。
- ⑤ その文が伴示している意味を一層深め、解釈する。
- ⑥ 仮定した「語りかけ」の裏づけを子どもとのかかわりに求める。

まず最初に（表6）本児の食べる行動を構成する重要な諸行動、人や食べ物、食器等を把握する視覚行動、そしゃくの機能をする舌、口の動き、えんげをする時の頭の動き、喉頭部の動き、そして表情、手の動き等を指標として行動を抽出し、その行動の内容を分析的に記述した。D児のそれぞれの行動の内容を詳細に知り、それらの特徴を把握することで、D児が主体性を持ち一所懸命にD児らしく食べている姿が確認できる。また、一つ一つの行動を丁寧に書き出すことにより今まで何げなく見ていた行動が正確にとらえられる。さらに抽出、分析した諸行動を時系列化する意義として、行動を線条的に連鎖することで、D児の行動の意味を明確に限定することができる。そして、一つ一つの行動を関係づけてとらえ、行動の変化も確認できる。また一見バラバラに見える行動が「すじ」を作っていることやその背後に「大切な意味」があることに気づく。

次にD児の行動の意図をみきわめ、構造化されている行動パターンを一つにまとめる。具体的には行動の始まり（始点）と終わり（終点）を設定し、行動系列を区切る。この意義には次のようなことが考えられる。①D児の「語りかけ」を読む対象を明確にして読みとり易くする。②始点と終点を設定することで行動系列に「ストーリー」をつくる。③行動系列を単位化することで、互いに「語りかけ」を織りこむポイントを把握でき、コミュニケーション・システムを構成できる。

そして区切り、単位化した行動パターンに規則性、順序性をみいだす。規則性を把握することでD児の独特の行動特徴を発見したり、一所懸命、人や物、できごとをとらえようと工夫している姿もみることが出来る。また、D児の行動の規則性、順序性をとらえるとD児の行動を予測でき、余裕を持ちコミュニケーションの「環」を形成できることに意義がある。

また、それぞれの行動が関係し合っていることを踏え、総合化する。そして行動が指示する対象、対象への行為を把握し、D児の「語りかけ」を日本語の文構造におきかえることを考える。岡本⁶⁾は言語獲得前の乳児の対話の研究に基づいて「母と子のやりとりの行為そのものの中には文構造のパターンが見られる。そこにはAがBヲCニDスル。という文章の構文に相当するような一つの行動の文脈、プロットが成立している。つまり、動作(D)とその動作をする動作主(A)、動作のほどこされる対象(B)、動作のさしむける相手(C)が一つの行動文脈のなかに特定の規則にしたがって組み入れられている。」と指摘している。重複障害をもつ子どもと私達（指導者）とのやりとりにも、ことばの基本構造が存在しえる。D児との食事でのコミュニケーションにも、AがBヲCニDスル。の文構造があり、AとCには指導者とD児

が交互に交替してはいり、Bには食べ物、お茶、タオル、おやつ、スプーン等の行為の対象となる語、Dには、タベル、ノム、フク等の行為をあらわす語がはいる。そしてD児とのやりとりで文構造をみいだす時にコミュニケーションを支える状況の文脈、つまり刻々と変わる状況の意味を踏まえることが大切である。

天野⁽⁹⁾は文産出過程の基礎にある2つのメカニズム、パラティグマ的結合とシンタグマ的結合の2つについて説明している。(表7)文を産生する時、形成の上で語が次々に連鎖する結合をもつが、これをシンタグマ結合という。また、文にあらわれる各語は意味論的に同じクラスに入る他の多くの語と対立し、一つの系をなす。「パパガ サカナヲ トル。」という文は行為者のクラスのパラティグマ的結合をもつ語群からパパを選択し、次に対象語のクラスから「サカナヲ」を選び、行為のクラスから「トル」を選択し、それらを継時的(シンタグマ的)に結合していると説明している。私達が子どものメッセージを日本語に置き換える時も行為者、対象、行為のパラティグマ的結合、つまり、行為者、対象、行為のカテゴリー化をすすめて、それらを幾通りも継時的に結合することが文を構造化することを円滑にすると考えられる。

表7 文の二つの結合メカニズム



(天 野 清)

次に日本語におきかえられた文を意味解釈する場合、文が直接に指示する意味(デノテーション)だけでなく、文が暗示し、間接的に指示している意味(コノテーション)を考えていくことが必要となる。中野⁽¹⁰⁾は文の意味を解釈する場合、デノテーションとコノテーションの二重の層を設定している。たとえば、「チチキトク」の電報を受けとった時、「父親の病気が重い」とのデノテーションよりも「早く帰ってきなさい。お父さんが会いたがっている。」

のコノテーションの方が重要な意味を持っている。このように、子どもの「語りかけ」を読みとる場合には文が伴示している意味を一層深めて解釈することが重要である。

それでは、D児と指導者の具体的コミュニケーション行動の中で、特にコミュニケーション障害が起りやすい状況を取りあげ「語りかけ」を読みとることを考えてみる。まず表3のようにD児と指導者のコミュニケーション行動を分析、時系列化した。咀嚼、えんげの後の行動パターンを特に注目してみると、「指導者を注視する→舌の動きがとまる。→口の動きが止まる。」がみられる。この静止の後、口唇の右端をトントンと2回たたく、「さあ、食べましょう。」と身体接触サインを発信し、下顎を下げるとD児は円滑に大きく口をあけた。指導者を注視し、行動を静止している状態は、D児が食事の援助をする「人」とらえ、「語りかけ」、そして「じっと待つ」自己調整の姿としてとらえられる。D児の行動の対象は状況の文脈より「食べ物」であり、次の行動を起こそうと自己調整していることから「食べる用意ができたよ。」の「語りかけ」と考える。さらに伴示の意味を考えると「さあ、もっと食べるよ。」と受けとれる。この「語りかけ」の内容は、指導者のD児への「さあ、食べましょう。」の承諾を得る身体接触サインによる本児の円滑な対応からも裏づけられる。表4ではえんげの後の「指導者を注視する→舌の動きが止まる→口の動きが止まる」の「行動の静止」を待たないで、指導者が「さあ、食べましょう。」と身体接触サインを発信して食べさせようとしている。しかしD児は下顎を下げて口を開くことは認められない。コミュニケーションの文脈から、D児は食べ物を咀嚼していることがわかる。ここでは「いま食べている途中ですよ。」「待って下さい。」の「語りかけ」がみられる。そこで、口いっぱい味覚をゆっくり楽しむ余裕を共に持ってコミュニケーションすることが前提となり、咀嚼→えんげ→静止の行動パターンをとらえることが重要となる。また、満腹感による快適状況の出現をみきわめていかなければならない。

D児は咀嚼、えんげをゆっくりする。頭をたてに振り、咽頭部をおさえるようにえんげする。そして、数回にわたりえんげし、しかもえんげと次のえんげの間隔が長くあく。そのため、指導者はえんげが終了したと間違い、次を食べさせることがある。えんげとえんげの間の静止を含む行動の文脈は「待って」の文構造を持つ。指導者は、D児のえんげの時間にあわせてじっくり待つことが大切である。数回にわたり頭を振りえんげする行動パターンの見きわめをしないと、かえって食べることの妨害をすることになる。このように、D児の行動の「語りかけ」を読みとる場合「行動の静止」が重要な「語りかけ」をおこなっているのがわかる。

最後に、子どもの行動の規則性をみだし、その子どもなりの独特の行動パターンに内含される「語りかけ」を構造化し、文構造を仮定することは次のような意義があると考えられる。(1)子どもの「語りかけ」をとらえ、子どもの気持を理解することで、子どもへの情動的接近ができる。そして、互いの気持の通じ合いが疎外状況を減少させる。(2)「語りかけ」を文として明確化することは、子どもに同意を得たり、要求に応じる等の私達のコミュニケーション行動の調整を容易にさせる。

謝 辞

稿を終るにあたり、本研究に快く協力をいただいた国立療養所・鈴鹿病院・野尻久雄先

生、宮崎光弘先生をはじめ病棟職員の方々へ感謝申し上げます。なお、本研究の一部は、文部省科学研究費補助金に基づいておこなわれた。

引用文献

- (1) 岡本夏木：子どもとことば、18、岩波新書、1982。
- (2) 中村公枝：相互理解を考える、聴覚障害児のインテグレーションにおける相互理解(II)、3-9、インテグレーション研究会、1986。
- (3) 荒川哲郎他：小頭症(児)者の行動観察(I)多動傾向にある S. Y の事例、474-475、日本特殊教育学会第22回大会発表論文集、1984。
- (4) 柿崎祐一(訳)：静観対象の形成、シンボルの形成、68、ミネルヴァ書房、1973。(Heinz Werner・Bernard Kaplan: Symbol Formation, John Wiley&Sons Inc. 1963.)
- (5) 野村庄吾、岡本夏木：ゼロ、一歳児の発達の特徴と保育、子どもの発達と教育4、50-52、岩波書店、1979。
- (6) 浜田寿美男、山口俊郎：人を見るということ、子どもの生活世界のはじまり、184-186、ミネルヴァ書房、1984。
- (7) 高橋道子：乳幼児のコミュニケーション、教育と医学、9月号、21-27、慶応通信、1981。
- (8) 岡本夏木：子どもとことば、65-68、岩波新書、1982。
- (9) 天野清：一語文後期段落にある子どもの言語指導、34-37、月刊障害児教育、1979。
- (10) 中野収：記号論入門、26-28、ごま書房、1984。

参考文献

- (1) 荒川哲郎：重複障害児の「語りかけ」を読み取る具体的方法の検討、重度・重複障害教育シンポジウム、45-51、国立特殊教育総合研究所、1986。
- (2) 荒川哲郎：視覚障害幼児の言語発達過程、408-409、日本特殊教育学会第23回大会論文集、1985。
- (3) 井上皓太郎：「私」のあり方を反省する、聴覚障害児のインテグレーションにおける相互理解、1-4、インテグレーション研究会、1985。
- (4) 国分康孝：心とこころのふれあうとき、カウンセリングの技法をこえて、67-91、黎明書房、1979。