

障 害 部 門

障害分野における関係性からみた教授・学習過程研究の必要性

松 木 健 一

(福井大学)

1 はじめに

近年の教育心理学会における教授・学習過程研究への関心の高さは、従来の学習心理学が扱おうとしなかった学習内容や教材の中味に即した要因を真正面に取り上げようとしてきた研究の蓄積(麻柄, 1988)と、認知科学の研究成果を踏まえて、設定された実験室場面から実際の複雑な授業場面をも研究対照としようとする機運の高まりによるものと思われる。このような動向を支える背景としては、教育心理学の実践との非関連性に対し、繰り返し繰り返し出現する教育心理学者の良心ともいえる自己省察の叫び(細谷ら, 1974; 河井, 1980)であろう。

教育心理学会における障害分野においては、上述の動向が現在のところ明確な形では見られていないが、決して無縁ではないし、無縁であってはならないように思われる。しかし、実のところ、この分野では、教授・学習過程研究の動向が、対岸の火事であるような印象を免れない。それは、これに携わる者が、直接・間接の違いはあるにもせよ、障害児の教育という差し迫った状況をたえず突きつけられてきたために、教授・学習の研究者ほどには、教育実践との非関連性に対する面映ゆさを感じずにすむからであろう。

そして、また、この分野自体が、医学、福祉、教育学をはじめ、様々なアプローチが錯綜しながら混然一体として行われているために、教育心理学とりわけ教授・学習にアイデンティティーを求めずともすむからでもあろう。実際、教育心理学会発表論文を通読しても様々なアプローチが輻輳しており、枠組みを特定することは困難である。例えば、上野(1989)や橋本(1989)は障害の概念あるいは診断と関係する立場から、大井(1989)は語用論から、森崎ら(1989)はピアカウンセリングから、知念ら(1989)は心理テストから、後藤(1989)や渡辺ら(1989)は統合教育・福祉の視点から、伊藤(1989)や三谷(1989)は地域早期療育・家庭への早期サービスから、また、象徴遊びと表出言語を扱った嶋田(1989)、発達類型を試みた瀬戸・秦野(1989)、発達検査の追跡研究をした田畑ら(1989)や人物画分析をした末岡(1989)は、発達の観点から論じている。また、研究方法をみて

も、質問紙を用いた調査研究としては、視覚障害青年の時間的展望を扱った間々田と伊藤(1989)、障害児の生活状況を扱った河合ら(1989)の調査がある。特定の教育方法あるいはプログラムの有効性を検証しようとした事例研究としては、動作訓練法を用いた宮崎(1989)や長田(1989)、キュード・スピーチの効果を検討した養毛(1989)、抱っこ遊びをおこなった安藤(1989)、概念形成プログラムの有効性を調べた竹花(1989)、助詞の指導をおこなった岸(1989)、言語発達遅滞児に性急な言語指導をおこなわず遊戯療法から始めた森(1989)の研究などがある。生理的指標を用いた研究には、ダウン症乳幼児の注意行動を扱った橋本ら(1989)、LD児・自閉傾向児の注意力を扱った山中ら(1989)の研究がある。さらに、研究の対象者も障害児者にかぎらず、健常者の視覚障害者に対する態度変容を扱った徳田ら(1989)、高齢者の姿勢パターンを問題にした蘭(1989)がある。また、健常児者との比較研究には、精神発達遅滞児の探索行動について調べた芝山(1989)、肢体不自由者の失敗経験の影響について行った羅(1989)、低視力児の映像認知を調べた藤原(1989)、読唇における情報伝達の手がかりを得ようとした松下・坂本(1989)の研究などがある。この他に「教育心理学研究」には、精神遅滞者の文章理解について、ミニチュア操作による理解方略が課題の特質に依存したものの可否かについて検討した松本(1989)の研究がある。

このように障害分野では、様々なアプローチが実際なされており、教育実践との絡みも様々である。しかし、だからといって、現行の障害分野における教育心理学と教育実践の関連性について、それを無批判に受け入れることができるものでは決してない。また、人と人との係わり合うという観点からの教授・学習過程研究の必要性も、いっこうに減少するものでもない。なぜなら、現実には往々にして、発達の遅滞を理由に子どもの文脈から離れて、発達のいわゆる「一般法則」とされるところから無批判に課題を課すことが行われていたり、「一般法則」を前提にして作られたプログラムから、子どもの発達の落ち込みの穴埋めのみを学習目標として位置づける

ような関連の持たれ方が多いからである。また、課題が示される場合でも、提供される教材の中味に具体的に立ち入った教授・学習過程研究は少ない。さらに、教授・学習過程における係わり手の要因、あるいは、子どもと係わり手の相互関係の問題は、制御不能な変数として除外し、子どもの要因のみを「客観的」な立場から操作的に扱った研究がもっとも多いように思われる。

もとより、操作的統制場面において「一般法則」を追求する研究を無意味だと断言するものではないし、そのようなことを論ずる力量も筆者にはない。ただ、「一般法則」なるものの追求によって、暗黙のうちに教育実践に与える影響は、ただならぬものがあり、これを自省的に検討することは、教授・学習場面における人と人との係わり合いの在り方に新たな展開を生むものと思われる。ここでは、係わり合いという観点から障害分野における教授・学習過程研究を眺め、これに焦点を絞り、その動向を探りつつ、今後の研究の方向性を検討したい。

2 子どもと係わり手と文化の3つの文脈に即した研究

すでに河井（1980）は、教育現象の一部を統制して、はじめに一般法則の定立を目指し、その後、それを現実現象に当てはめようとする研究方法が、操作的＝客観的、実験的＝科学的とする発想のもとに行われているとして批判し、現実現象に長期間係わる中で、観察と直感を優先させながら現象を理解していくアプローチの見直しを強調している。操作的に場면을統制しようとする発想は、現実の子どもの生活・思考する脈絡が、複雑多岐に渡るものであることに由来しており、そのような子どもの文脈から離れることを意図したものであろう。むしろ、積極的に脱文脈化することで、限定される範囲内での厳密な推論と手続と結果との関係を得ようとしたものである。しかし、教育的行為自体が、子どもの生き生きとした生命活動を助け、拡大していくことを目指すものであるならば、「一般法則」からのアプローチであれ、最終的には、当該行為が子どもの活動の文脈のなかに取り込まれるものでなければ、何らその根拠を持たないことになる。

一方、人の思考そのものが、文脈に依存していることが、あらためて認知心理学のなかでの注目されてきた（佐伯，1985）。人が思考するとき、まったくの無前提から思考することなどはない。その是非はともかくとして、何らかの近似するであろう前提知識をもとに思考するであろうし、当該思考の中味自体も前提知識の束縛を受け、その文脈から逸脱することは難しい。したがって、人の一見普遍的で一般的な知識が、実はそれが実際に用いら

れている特定領域内でのみ活用され、一般化されるべき他の領域では活用され得ないという「知識の領域固有性」の問題がでてくる（佐伯，1982）。

とするならば、まず「一般法則」を明らかにし、次に具体的な学習プログラムを作成するという手続自体何を意味するものであったのだろうか。むしろ、われわれに必要とされることは、積極的に個々の子どもの活動に係わり、そして、子どもが接する具体的な事象・事物に即して、教授・学習活動を検討し直すことではないだろうか。子どもを教授者側の論理に引きつけるのではなく、子どもの思考の論理に即して、教授・学習過程を見直すことであろう。

ところが、子どもの思考が文脈に依存していることを前提に、子どもの活動の文脈に立ち入ろうとすると、同じ論理が必然的に係わり手にも向けられることになる。子どもの文脈を読もうとする係わり手自身が、自らの思考の文脈から飛躍して、他者の文脈を読みとることができないことになるからである。したがって、教育的に係わり合う場面に存在する文脈は、1つではないことになる。異なった歴史を持つ子どもの活動の文脈と、係わり手である教師の文脈とが共存しながら、ともに自律系でありながらも連関する関係であることを確認しつつ、より高次の学習の展開に向けて、コミュニケーションするのが、教授・学習過程ではないだろうか。したがって、変化・発達するのは、子どもだけではない。このように捉えると、「障害」ということ自体、子どもの側に付与される損傷概念としてではなく、関係性の中に生じる両者の滞りの状況として見ることもできる。教授・学習過程に関与する係わり手の活動の文脈自体が、コミュニケーションの障壁となって、子どもの学習活動の停滞を導くこともあるからである。この場合、係わり手自らの障害状況克服の経緯が、子どもの障害状況改善に呼応することになる。このような相互障害状況（梅津，1977）から、相互がたすけあうことで、学習の展開を見るのが教授・学習場面ともいえる。

藤島（1989）は、「吃音児」との3年間の教育的係わり合いをとおして、吃音の問題を音声言語の表層のみに視点を当てるのではなく、子どもの生命活動全般に視点を当てた取り組みを実践している。そこでは、吃音の「指導をする」のではなく、相互の障害状況の改善を目指して、その瞬間瞬間において子どもと新たな関係を作りあげていくことを大切にしている。中澤（1989）は、「多動」「ことばがない」「人との係わりが少ない」といわれた女兒と約6年間係わる中で、まず、係わり手が子どもの言い分を聞く相手となる関係から、少しずつ係わり手の言い分も聞いてもらえるような相互調整が可能に

なり、そこから、自己調整にいたる事例を報告している。これらは、いずれも一義的・一方向的に固定した発達の道筋に添って、子どもを成長させようとしたものではない。係わり手と子どもの相互が互いの活動の文脈を認めつつ係わり合っていこうとした実践であろう。

同じく、松田(1989)は、係わり手が対象児の微細な表情からその子の意志を読みとることを基本と考え、選択状況を整えることで、子どもの動きを引きだそうとしている。松木(1989)は、盲聾児と4年間の係わるなかで、教育というよりは、その子に何か伝えられる存在、その子の気持ちが理解できる存在として認められ、やがて話し合いができることをめざしている。鈴木(1989)は、いわゆる「問題行動」が対象児の「意思」の表出手段であり、それにどんな「意思」が含まれているか周囲の状況から読みとることが、係わりの手だてやコミュニケーション関係の成立につながるとして、盲精薄児との係わり合いを報告している。秋永ら(1989)は、人との接近が乏しい障害幼児との係わり、黒田ら(1989)や教川(1989)は、肢体の運動機能障害のある児童の表出活動を取り上げて、事例を報告している。

また、教育心理学会発表論文を見ると、渡辺(1989)は、共に活動する中で「抱く一抱かれる」行為を足場に感覚機能が向上をみた事例を報告している。柴田(1989)は、寝たきりの状態のこどもが座位を確立し、手の運動を開始する様子を、今野ら(1989)は、「にぎる・はなす」の運動を自己調整する過程について、それぞれ係わり手の援助と絡めて述べている。遠藤(1989)や、森田(1989)は、手と目の関係の成り立ちの過程について考察している。武井ら(1989)は、双方向的なコミュニケーションに欠ける対象児との係わりの中で、自己選択・発信活動を援助することで、自己調整の進展をみた事例を報告している。これらの学会発表論文もまた、特定の学習計画に子どもをあてはめようとしたものではない。そこからは、子どもの活動の文脈を読みとろうとする係わりの中で、自らの思考の文脈を意識しつつ、コミュニケーションしている様子をかいま見ることができる。

また、これらの実践は、いずれも子どもと長期的に係わり合ったものである。子どもの活動の文脈を理解することは、自ずと経年的な係わりを必要とすると思われるが、障害分野におけるこのような研究姿勢は、1回の授業の分析に重点のおかれている通常の教授・学習研究に、示唆を与えることができると思われる。1回の授業で読み取れる子どもの活動の文脈には、自ずと限界がある。長期的な学習過程で何が起きているのか(佐藤, 1989)みさだめることが、障害の有無を問わず必要であろう。

ところで、子どもと係わり手の活動空間に目を向けて

みると、それは、その時代の文化や時代の中に無縁ではなく、その土壌に支えられたものに違いない。そしてより具現化して、科学観や発達観、さらには、各教科の系統性、学習プログラムなどとなって、子どもと係わり手の関係に直接的に絡み合ってくる。この科学観や発達観をはじめとする価値の系もまた、そのときどきで分断的に理解されるものではなく、文化・歴史的な文脈の中でこそ意味を持つものである。つまり、換言すれば、教授・学習過程は、子どもの文脈と係わり手の文脈、そしてさらに文化の文脈を加えた3者が織りなすコミュニケーション事態とみることができる。

斉藤ら(1989)は、自分の頭を叩く、その場で排尿する、座り込むなどの行動を頻発し、施設では情緒不安とされている成人の方と2年4か月に渡って教育的な係わり合いを持った。この対象者の歩行に際しては、安全性と集団行動という制約もあって、彼女のバスが見たいという要求を実現しにくい状況にあった。そのため、突然の走り出し、車道への飛び出し、座りこみなどの行動に、彼女の興奮が重なり、さらに、人手の問題も加わって、個別の散歩が困難な状況にあった。通常、我々の文化的な価値からすれば、自傷行為や場所をわきまえない排尿は、好ましくない矯正すべき行動である。また、生命の安全性からみても、飛び出し行動は、禁止の対象となる。しかし、斉藤らは、安易にこの価値系に対象者を引きつけるような係わりはもたなかった。通常意識せぬままに持っ持っている価値を再吟味しつつ、対象者の行動の文脈を読みとろうとする中で、彼女の主体的・能動的な動きを援助し、行動の自己調整を高めようとした。かといって、自傷行為や安全性を無視したのではなく、最善の注意を払いながら、対象者の刻一刻の調整状態に応じた状況づくりをしている。また、係わり手自身も、自らの係わりの文脈を、変更・修正を前提としつつも仮設と方略というかたちで明確に意識し、対象者の生活の文脈と背後にある文化の文脈とコミュニケーションしながら、それぞれの文脈の吟味・再構造化をおこないつつ、教育的な係わり合いを実践している。

このような係わり合いの例が見られるものの、実際には、子どもの文脈や係わり手の文脈よりも、発達課題の一義的・線形的系統性や、教科の論理が先に立ち、しかもそれが文化的文脈から切り放された形で「教育」の名のもとに指導されていることが多い。障害児教育でいうならば、「一般法則」とされるところから下りてきたプログラムに、子どもをいかに正確に診断して乗せていくかといったアプローチが多いように思われる。次に、このことについて、診断・評価とかかわって再度見直してみたい。

3 診断・評価を支えるメタ認知

子どもに誠実に係わり、教育計画をたてようとする、現状の子どもの状態を可能な限り正確に診断することは、必要不可欠のことであり、この診断活動は、無条件に是認できるものとして、一見、疑いの余地はないもののように思われる。しかし、表面化した診断が、いかに「客観的」に記述され、細分化して精緻さを増したとしても、そして、子どもの状態は疑うことのできない事実だとしても、その背後にあるパラダイムによって、事実とされる子どもの行動の切り出され方、記述される言語のまとめられ方、次なる教育活動の参与の仕方が異なってくるように思われる。

診断・評価法には、津守式乳幼児精神発達診断法、遠城寺式分析的発達検査、MMCベビーテストなどのように全般的傾向を見るものや、自閉性障害幼児の対人関係の病理をその他の全般的領域との関連で明らかにしようとした広利ら（1988）のH式障害幼児評定尺度などがある。このほかには、直接指導に結びつく目標標準型の診断・評価法がある。例えば、昇地（1989）、菊地ら（1989）、谷口ら（1989）、児玉ら（1989）の重度・重複障害児の教育的診断法の試案を見ると、運動能力、基本的生活習慣、コミュニケーション、認知機能、情緒・社会性の5領域が、それぞれ、大項目、中項目、動作項目と細分化されている。その中の1つである大項目（食事）の中項目（上肢の動作）の動作項目を見ると、①食べ物に手をのぼす、②食べ物をつかむ、③食べ物をつかんだまま保持する、④食べ物を口にもっていく、というように具体的な動作のかたちで発達順に示されている。さらに、そのときの動作課題状況と援助方法が具体的に記されており、これまでにない精緻なものになっており、係わりの持ちかたに戸惑いの見られる重度・重複児教育に一考を投げかけるものとなっている。

しかし、どのような細かなチェックと指導法が明示されても、係わり手が想定する発達の順序に沿って、子どもがそのどこに位置づくのかを調べ、そして、その指導順序に従ってはたらきかけることになるという危険性を絶えずはらんでいることには、変わりないように思われる。子どもの活動の文脈を読みとるためには、土谷ら（1989）が言うように、「いかに障害が重複しかつ重度であっても、彼らとじっくりつきあって見ると、ちょっとした視線や表情の変化および／あるいはわずかな手や足の動きなどが手がかりとなって、彼らが周囲となんらかの秩序ある交渉を行っていることがわかる」というような係わりと観察の視点が必要ではないか。そして、一人一人の子どもたちの外界との交渉過程で現れる行動の変

化を「たとえいかに微弱なものであっても係わり手であるAに対する発言行動として読みとり、……Aの彼らへの働きかけが、適時・適切・適度なものであったか否かを、彼らの行動の変化からみてとることができるならば、……Aと相互に交信しあわない子どもはいない」ということが言える。

ともすると、診断・評価活動は、子どもの活動の文脈を読みとる活動から離れ、係わり手側の論理に子どもを引き込むための活動に陥る恐れがあるように思われる。常にその危険性を意識した診断・評価活動が望まれる。ここでは、すでに述べてきた子どもと係わり手、そして文化の3つの文脈がコミュニケーションするという観点から、目標標準型の診断・評価法を批判的にまとめてみたい。

まず、再三述べているように、子どもの行動を評価項目に沿ってチェックするということの意義は、本来、活動の内的展開の中でのみ意味を持つ当該部分的行動を、その文脈から切り離し、想定される一般的発達の流れの軸に投影し、その軸内に位置づけたものであろう。それによって、もともと多面的で行きつ戻りつ展開する子どもの学習活動は、投影された軸の系統性にしがたって、その後の学習の進展を一義的に規定されることを余儀なくされる。子どもの活動の文脈に依拠した学習活動は活動の展開によっては、予定していた系統性をいったん中断して、不全態のまま止めおき、別の系統性に移るといった展開もあるだろうし、係わり手が提供した一義的系統性以外の多義的な展開を示すことも多いのであろう。そして、そのことで係わり手自身も仮設していた系統性を再度多面的に見直す機会を与えられることになるはずである。

また、診断・評価するにあたっては、通常「言語」「社会性」「運動」などといった評価項目に分けることが多く行われている。しかし、分けることによって、それぞれの項目に沿った別々の教育目標を生みだし、結果的に、分断的対処を作り出す恐れがあることも事実である。1つの活動は、「言語」という視点からも、あるいは、「運動」という視点からも眺めることはできるかもしれないが、そのこと自体が、第一次的な目標となることはありえない。自らの活動を振り返り特定の視点から再構成するというときに至ってはじめて、それぞれの項目に沿った活動が生み出されるのではないと思われる。また、そもそも上述の評価項目自体、当該対象者に付与された性質と考えてよいものだろうか。評価項目を係わり手を含む対象者のおかれている状況とのコンビネーション概念として捉えることもできるはずである。そうであるならば、係わり合う人間相互の反省的思考を導くこと

になり、自ずと評価の内容や教育目標が変化するに違いない。

さらに、発達的に示されたチェックリストが仮に数段階あるとすると、上段階ほど良い状態を示し、下段階になるに応じて不完全で不備な達成状態を示すことになるが、実際のところ、下段階の子ども自身は、自己の活動を系統性に位置づけて不備な活動として見ているのであろうか。そのようなことは、ほとんどといってありえないことである。子どもからは、どんな段階でも、それぞれの状態に応じた活動の豊かさを窺い知ることができるはずである。例えば、「言語」項目の上段階には「音声言語での会話」、続いて「助詞の落ちた構文の会話」、さらに「簡単な身ぶりの理解」などというように段階を順次示すことはできるが、コミュニケーションできたときの楽しさという点からみれば、どの段階であってもかわりなく、下段階だからといって決して見劣りするものではない。各段階を上段階のある不完全な状態と捉えて、何々ができるようになるために今何々するという教授・学習関係からは、学習のダイナミックな進展は期待できないように思われる。学習は、そのときどきの子どもの豊かさ、つまり、子どもの内外界との秩序ある交渉の有り様を見つけたし確認する関係から始まるように思えていたしかたないからである。

われわれは、子どもを診断・評価する際に、その後起こるであろう教育活動に実際に参加するなかで、再度、診断・評価活動を支えるメタ認知について見直す必要がある。

4 専門的分断的対処から、親の喜び、驚きを支えることのできる教授・学習過程研究の在り方へ

鯨岡(1989)は、赤ん坊が玩具に目をやったときに、母親が、あたかも子どもがそれをほしがっているかのように受け取って「ああこれ欲しいのね」と言いながらそれを取ってやった記述例をあげ、母子の初期コミュニケーションの関係が、子どもと母親というそれぞれ感情や主観を持つ主体同士の相互主体的かつ間主観的な関係であることを述べている。母親の玩具を取っやる行動は、このときの子どもの客観的属性から一義的にもたらされたものではないし、原因を子どもや母親のどちらか一方の側に帰属させることのできるものでもない。母親の主観的な「投企」のあり方が間主観的な感じとりを条件づけ、また、赤ん坊自身も主体的な状況の切り取りをおこなうことで関係が成立している。このような相互主体的な関係は、母子関係に限らず、教育的な係わり合いを持つ場合も同じであろう。係わり手が、自らを第三者的な傍観者の立場におくこと、あるいは、子ども自体を「客

体」としておくことも困難である。そのときどきの子どもの行動を理解しようとすれば、係わり手が自らの経験にたえず意味を与えて構造化してきている自身の総体としての志向性を問題にしなければならない。そして、子どもの行動の意味が理解できない場面に遭遇したときには、いままで付与してきた当該行動の意味をまったく別の意味に変換してみることで、子どもの全体としての行動の文脈を理解しようとすることも起きてくる。それに伴って、係わり手が経験してきた諸行動の意味も変換せざるを得ず、自己の経験の意味の再構造化を導くことになる。

竹田と木村(1989)、木村と竹田(1989)は、「自閉症」と呼ばれる子どもの母親と施設職員という異なった立場ながら、ともに一人の子ども(U)に係わり合ってきた。二人は、Uの長期にわたる爆発を再三にわたり直面しながら、その時その場で悩み考えたことを交換ノートをつけながら共に歩んできた。当初、母親である竹田は、Uの怒り暴れ噛みつく姿に、厳しく叱ったり叩いたりもしてみが、さらに烈しく何かにおびえ物事にこだわり道路に頭突するわが子に、なすすべもなくいた。しかし、次第に、Uの笑顔や木村に励まされながらUの怒りが読めるようになり、バラバラに存在していたUの諸行動が、意味として関連を持った構造として捉えることができるようになっていく。これに伴い、竹田は、なぜ執拗にこだわるのか不思議に思っていた行動が、「飲みもしないジュースを毎回買うのは、その場を去るためのふんぎりのことば」、あるいは、「和菓子買う行動は、不安や辛い状況に置かれたときに心の調整をする行動」と理解できるようになると、いままで「甘やかし」「過保護」というように社会的常識として捉えていた事象についても再度吟味するようになっていく。さらに、子どもの行動の文脈を読まずに、表面の行動を分断的に捉えて「自閉症には、パニックやこだわりはつきもの」といわれ続けてきたことに疑問を投げかけるようになっていく。

このように、異なった2つの文脈が出会うときには、相互の文脈の見直しが同時に起きるのであろうが、それが常にうまくいくわけではなく、むしろ、読みとりの微妙なズレ、読み違いなどが摩擦となって生じ、それにもなって生じる戸惑い・怒り・驚き、あるいは、読みとり合うことが出来たときの喜びなどの様々な感情が発露されることが多いであろう。いままで、このような心情表現は、教授・学習過程研究から排除されてきたように思われる。しかし、異なった文脈が出会ったときに生じる心情表現は、2つの文脈の照合状態を知る指標であり、それが係わり手の表現であるならば、子どもの文脈をどのように読んでいたか(子どもの活動の意味の構造をど

のように再構成していたか)を窺い知ることができるに違いない。

竹田と木村の係わりの実践においても、順調に進んだわけではなく、その過程では、様々な感情が発露されている。それまでの係わりから見て、できるはずもないと思っていた行動を示してくれたときの驚き・喜び。それとは反対に、わかっているはずだと思っていたことができないときや、親からすれば常識であることが通じないときの戸惑い・絶句。子どもの行動の意味が全くわからないときの祈るような気持ち。「どうして親の気持ちがわからないのか」と親の文脈に引き込もうとして果たせなかったときの怒りなどである。

これらの係わり手の感情は、子どもの活動の文脈に対するそれまでの読みと、現実の状態との照合によって生じるものであろう。人と人とが係わり合うときに必ずといっていいほどに生じるこのような心情を、そのままとせず、他の生体の文脈に対する読みと現実との関係の照合状態を示す指標だととることで反省的思考を導くことができれば、あるいは、指標とし気付くことができるような援助ができれば、教育的な係わり合いに改善をもたらすことができると思われる。烈しく噛みついてるUに本気で怒って車から飛び下りる竹田に、「1年前のパニックでは、手の施しようがなかったが、今は違う、僕らに何とかして欲しいと訴えているのだから」と、Uの行動の意味をもう1度話しかける竹田の夫。「噛まれるのは、私」と思いつつも、Uの訴えの意味をもう1度問い直そうとする竹田。このように、Uの爆発の烈しさに、Uの行動に対する読みが動揺したときに、竹田は、竹田の夫や木村によって、Uの行動の文脈を再構成してもらうことで支えられてきた。また、途方にくれたときに、同じような障害を持つ子どもの母親から話を聞き、共感し、その係わり合いの様子を再構成してみることで、自らの係わり方をも支えていくことができた。

竹田と木村のように親と係わり手が共に考えながら係わる過程は、このほかにも、徳田と作田(1989)、山下と酒井(1989)、浜上と坂本(1989)に詳しく紹介されている。

日々の教育的係わり合いは、たえず順風で平坦に進むわけではなく、加速度的に前進することもあれば、停滞することもある。そして、前進したときには、行動の文脈を再構成することで、自らの係わり合いの在り方を補強できるときであり、また、滞るときには、文脈を再構成するたすけを求めているときでもあろう。そのようなときに生じる様々な心情を支えることのできる教授・学習過程研究の在り方が必要とされているのではないだろうか。

5 書き留め、振り返りながら繋げていく教授・学習過程

われわれは、現時点の子どもの行動を評価するとき、すでに(過去において)どのようなことができるようになっていくかという前提条件から推し量り、働きかけを実行することが多いように思われる。しかし、現時点の行動は、同時に、当該生体が未来を予測する関係のなかで調整されている。前述のUの爆発も何かを強いられたから起こるときもあるが、これから迫りくる状態を予期して起きるときもある。したがって、当該行動の意味を理解しようとするれば、係わり手は、関連するであろう事柄を過去・未来を問わず同じ操作空間の中に並列し、意味としての構造が保てるように事柄を配列し直す認識作業をおこなうことになる。書き留め、それを読み返すことの意味は、時系列的一方向的因果律から解放され、時空間を自由に飛び交う認識の操作空間を得ることに意味があるように思われる。前述の竹田と木村も、日々の係わりで生じる心情を交換ノートを用いて書くことで、書きながら以前の記録を見ることで、そして、書いたものを相手が読むことで、何重にも振り返りながら、Uの諸行動の意味の構造化を行う認識作業を繰り返し続けてきたに違いない。

では、当該生体が未来に対して予期しているであろうことを、係わり手はどのように予測し記述できるのだろうか。実際には、そのことはほとんど問題にならない。竹田と木村は、Uの爆発の時期を何回となく繰り返し経験しながら、次第に原因がわかるようになっていく。過去の類似した場面における係わった経緯が、子どもの未来に対する予期を少しずつ予想させてくれるのである。この意味でも、長期的に係わり合うことの大切さ、つまり、短期的な時系列的因果律の追求に追われている教授・学習過程研究の見直しの必要性をあらためて感じざるを得ない。

ところで、他者の活動の文脈を読もうとするときに、書き留める行為が、諸行動の意味的再構造化をもたらす認識の操作空間を提供してくれるのは、係わり手だけに限られた問題ではない。子どもの側にとっても、文字のような見返すことのできる痕跡型信号を自由に操作できる認識空間を得ることが、自らの活動を過去と未来に照らして吟味する機会を与え、より高次の活動へ導いてくれる。

中野(1989)は、オーム返して会話にならない、自分の要求は発話するが質問には答えない、あるいは、都合の悪いことには無応答でいるなどと概括されやすい子ども(T)と係わり合う中で、疑問詞や疑問文に応答できるような会話が生まれてきた学習過程を報告している。

疑問詞疑問文に応答するということは、当該事象から、特定の条件に合わせて、例えば、「どこから」「だれが」というような枠組みに合わせて、事象の構成要素を取り出すことを意味する。Tは、今から行おうとする事柄について、「どこに」「いつ」などを示す図解信号を中継ぎとして、構成要素である絵カードや単語カードを並べ変え、さらに、質問に答えて文章を完成させる学習をおこなってきた。Tは、この過程を経て、疑問詞の含まれる会話の自由さを次第に増していった。これとともに、細部まで確定していきそのとおり実行しようとするTの行動に、融通性が見られてきた。いつものように「今日、子どもの部屋からどこに行くの」と尋ねると、毎回必ず行っていたところ（朝鮮飯店など）とは別の場所（おうち）を口にすることが見られるようになった。Tは、単語カードのような痕跡型信号を自由に並べ変ええる操作場面が確保されることで、融通のきかない一塊の事象を構成要素に分解し、しかも、「どこに」「いつ」などの枠組みのような係わり手と知識を共有できる共通の枠組みを持つことで、同一の枠組み内の要素（例えば、朝鮮飯店とおうち）を、事象の縛りや時間軸の前後関係を越えて、入れ替える自由を得たのであろう。

このような痕跡型の信号を用いて、経験してきた事柄と今からしようとする事柄を同じ操作空間に置き、吟味し、行動を調整しようとした例は、散歩時に写真信号を添えて調整をはかろうとした斉藤ら（1989）や、写真信号の選択によって行動を調整しようとした中澤（1989）らの実践からも読みとることができる。

教授・学習過程における書くこと（痕跡型の信号に置き換えること）の意味は、提供される教育内容や自身が実現したいとする未来の事柄を志向しつつ、自らの活動の文脈を再構成することであると思われる。書きながらコミュニケーションする、コミュニケーションしながら書く教授・学習過程の在り方を見直す必要があるように思われる。

6 おわりに

本稿では、障害部門における教育心理学研究のうち、教授・学習過程研究、その中でもとりわけ、人と人との係わり合う関係性の視点に焦点を絞り、私見を交えながら研究動向と研究の方向性を検討してきた。しかし、そのために、障害部門におけるそのほかの多彩な研究を紹介できなくなった。この場をかりて、おわびしたい。障害部門は、多彩である。こと障害ということに限定されてはいるが、教育心理学のすべての分野の研究が含まれてきている。それだからこそ、他の教育心理学研究の障害版のやきつけなおしに陥りたくないものだ日々考え

ている。

引用文献

- 秋永厚子・甲谷乃里子・塚本美幸 1989 人への接近が乏しい障害幼児への係わりの経過 重度・重複障害児の事例研究第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 1—9
- 安藤則夫 1989 家庭における抱っこ遊び —ことばの遅れた子のための働きかけ— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 421
- 蘭香代子 1989 高齢者の姿勢パターンと動きについて 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 434
- 敦川真樹 1989 ある肢体不自由児の表出行動や表現行動を引き出す試み 重度・重複障害児の事例研究第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 71—80
- 知念ともみ・笹川宏樹 1989 マッカシー・スクリーニングテストの検討 —鈴木ビネー法を併用した事例について— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 444
- 遠藤 司 1989 重度重複障害者の事例研究 一目と手の関係の成り立ちに関する一考察— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 440
- 藤島省太 1989 交信行動場面における不全態解消を試みた吃音児 S. J. との係わり合いの経過について 心身障害児の言語行動の形成と評価に関する研究 国立特殊教育総合研究所 88—95
- 藤原 等 1989 低視力児の主として言語的反応による映像認知の研究 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 455
- 後藤秀爾 1989 統合保育における保育者への発達援助のあり方をめぐって 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 419
- 浜上むつ子・坂本まゆみ 1989 親子通所センター12年のあゆみ 紀要4 石川県親子通所センター 108—122
- 橋本創一・池田由紀江・菅野 敦 1989 心拍数を指標としたダウン症乳幼児の注意行動 —刺激受容場面において— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 447
- 橋本泰子・吉沢 湧・近藤幸子 1989 学習障害の概念、およびその現状と対策をめぐって 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 405
- 秦野悦子・瀬戸淳子 1989 幼児期における対人・社会認知に遅れのある子どもの発達過程(2) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 452

- 広利吉治・松本和雄・渡辺 純 1988 自閉性障害幼児の発達過程評価システムに関する検討 ―H式障害幼児評定尺度(HRSH)について― 教育心理学研究 第36巻 3号 58―66
- 細谷 純・宇野 忍・阿部康一 1974 日本教育心理学会における授業研究の現状 教育心理学年報第13集 85―94
- 伊藤則博 地域早期療育システムの構成 1989 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 438
- 伊藤精英・間々田和彦 1989 視覚障害青年の心理学的研究Ⅲ ―盲大学生と専攻科生の比較― 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 429
- 河井芳文 1980 教育実践と教育心理学 教育心理学年報第20集 126―136
- 河合美子・千葉浩彦・長田久雄 1989 障害児の生活状況に関する調査 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 436
- 菊地 恵・馬場早桐・太田 信・藤瀬教也・堀内孝一・小早川透・原田満 1989 重度・重複障害児の教育的診断と指導(2) 運動能力の診断と評価の試案 日本特殊教育学会第27回大会発表論文集 612―613
- 木村幸子・竹田美栄子 1989 「自閉症」といわれたUとの係わりを求めて―母親と共に― 重度・重複障害児の事例研究 第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害教育研究部 25―37
- 岸 学・綿井雅康 1989 言語発達遅滞児に対する助詞の指導について(2) ―助詞の難易度と指導効果について― 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 454
- 今野止良・新井隆俊 1989 痙直型運動障害事例における「にぎる・はなす」運動調整の成立過程 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 435
- 児玉百美子・小林祥子・昇地邦子・松尾英巳 1989 重度・重複障害児の教育的診断と指導(4) コミュニケーションの診断と評価の試案 日本特殊教育学会 第27回大会発表論文集 616―617
- 鯨岡 峻 1989 初期コミュニケーション研究の一つの視座 ―相互主体性と間主観性について― 発達 No. 39 Vol. 10 86―94
- 黒田せつ子・松本 廣・関口幸太郎・上原智子・石沢さえり・飛山秀信・阿久沢千晶・小菅達也 1989 言語障害を伴う四肢運動機能障害児の意思の表出活動の拡大をめざした指導 ―パソコンを利用した、ひらがな文字への導入― 重度・重複障害児の事例研究第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 58―67
- 麻柄啓一 1988 科学教育 児童心理学の進歩1988 X XⅦ 125―149
- 間々田和彦・伊藤精英 1989 視覚障害青年の心理学的研究Ⅱ ―専攻科生の時間的展望― 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 428
- 松木龍夫 1989 盲ろう児Tとの係わり合い―身ぶりサインによる交信行動の促進を目指して― 重度・重複障害児の事例研究第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 14―20
- 松本敏治 1989 精神遅滞者の単文処理過程について 教育心理学研究 第37巻 2号 18―26
- 松下 淑・坂本 幸 1989 読唇における情報伝達の手がかりについて 1. 唇歯運動型の類型化について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 406
- 松田 直 1989 運動障害が著しく重度である子供との係わり合い ―意思の読みとりと表出の促進を目指して― 重度・重複障害児の事例研究第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 86―101
- 蓑毛良助 1989 言語発達遅滞児におけるキュード・スピーチの効果 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 431
- 三谷嘉明 1989 米国PL99―457―障害乳幼児と家庭への早期サービス 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 439
- 宮崎 昭 1989 障害乳幼児に対する動作訓練法の適用(N) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 415
- 森 範行 1989 言語発達遅滞が顕著な精神遅滞児の指導事例 ―5才から9才までの発達の推移― 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 430
- 森田敬蔵 1989 T. N. 児の受容の高次化と運動の自発について ―手と目、手と手の協応を中心として― 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 441
- 森崎康宣・水谷 真・阿部順子・七種照夫 1989 障害者のためのピアカウンセラー養成の試み 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 411
- 中野尚彦 1989 年勝君・疑問詞疑問文に応答する ―各種課題状況における行動調整機能の拡大・促進に関する事例研究― こどもの部屋学習の記録 No. 3 1―19
- 長田 実 1989 重度重複障害児と認知活動の活性化(Ⅱ) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 446
- 中澤恵子 1989 音声言語が行動の調整に関与するように至った過程 ―「多動」「ことばがない」「人との係わりが少ない」といわれた事例において― 心身障害児の言語行動の形成と評価に関する研究 国立特殊教育総合研究所 102―108
- 大井 学 1989 意図随伴性：言語発達の障害に対する語用論的な接近 日本教育心理学会第31回総会発表論

- 文集 L24
- 羅世玲 1989 失敗経験が肢体不自由者に及ぼす影響について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 445
- 佐伯 胖 1982 自主シンポジウム I 「理解における領域の拡大と深化」 教育心理学年報第22集 90—96
- 佐伯 胖 1985 「理解」はどう研究されてきたか 認知科学選書4 理解とは何か 東京大学出版会 127—169
- 斉藤孝子・土谷良巳 1989 行動調整における動揺の著しい一施設入所者との教育的係わり 一歩くことについて— 特殊教育学研究 第27巻 第1号 37—44
- 坂本 幸・松下 淑 1989 読唇における情報伝達の手がかりについて 2. 唇歯運動型と音節群の対応学習教材の作成と試用について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 407
- 佐藤公治 1989 「教科学習」研究の立場から 研究委員会企画シンポジウム「熟達化研究は教育に何を示唆するか」 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 S9
- 瀬戸淳子・秦野悦子 1989 幼児期における対人・社会認知に遅れのある子どもの発達過程(1) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 451
- 昇地勝人 1989 重度・重複障害児の教育的診断と指導(1) 診断・評価の意義と構成 日本特殊教育学会第27回大会発表論文集 610—611
- 柴田保之 1989 座位の確立と手の運動の始まり 重度・重複障害児の教育実践から 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 433
- 芝山泰介 1989 精神発達遅滞幼児の手探りによる探索行動について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 43
- 鷗田征子 1989 ダウン症幼児における象徴遊びの発達と表出言語との関連性 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 442
- 末岡一伯 精神遅滞児の人物描画の分析 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 453
- 鈴木正彦 1989 「問題行動」が顕著な事例との係わりの経過 一円滑なコミュニケーションと人間関係の成立・安定をはかって— 重度・重複障害児の事例研究 第13集 国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部 41—53
- 田畑光司・武井真澄 1989 重度障害児・者の発達に関する追跡的研究(2) —20年の追跡— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 443
- 武井真澄・田畑光司 1989 一聴覚重複障害事例における信号系活動の促進と形成 —活動の選択とその発信活動への手助け— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 449
- 竹花正剛 1989 自閉症児の課題学習訓練に関する検討 —書字技能を媒介とした概念形成プログラムの適応と有効性— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 448
- 竹田美栄子・木村幸子 1989 幸ちゃんの「爆発」と「こだわり」 —幸ちゃんの真実の姿を求めて— 親子通所センター12年のあゆみ 紀要4 石川県親子通所センター 1—37
- 谷口謙次・小南義寛・前田久美子・川内利恵美・上田祐吾 1989 重度・重複障害児の教育的診断と指導 (3) 基本的生活習慣の診断の試案 日本特殊教育学会第27回大会発表論文集 614—615
- 徳田克己・佐藤泰正 1989 視覚障害者に対する態度変容技法の効果の持続性(1) —盲人の手引き法— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 427
- 徳田律子・作田美枝子 1989 洋平日記 親子通所センター12年のあゆみ 紀要4 石川県親子通所センター 38—89
- 上野一彦 1989 学習障害の概念, およびその現状と対策をめぐって 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 L2
- 海津八三 1977 各種障害事例における自成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— 教育心理学年報第17集 101—104
- 渡辺勸持・三谷嘉明・西野知子・野崎和子・平井保・位頭義仁 1989 精神遅滞児(者)の統合教育・福祉に関する国際地域比較研究 3. マイッツ市(西独)と春日井市(日本)について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 411
- 渡辺 実 1989 「抱く・抱かれる」に見られる共同性の育ちについて —M子における訪問教育の実践から— 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 432
- 山中忠茂・芝垣正光 1989 LD児, 自閉傾向児等の生理心理的に見た注意力の特徴について 日本教育心理学会第31回総会発表論文集 450
- 山下 都・酒井雅美 1989 恒, 八歳 親子通所センター12年のあゆみ 紀要4 石川県親子通所センター 90—107