

# 子どもの発達における相互交渉の意味について

—自閉症と知的障害のある幼児との係わり合いから—

土 崎 修

福井大学大学院教育学研究科（筑波大学附属久里浜養護学校）

熊 谷 高 幸

福井大学教育地域科学部

## The meaning of mutual interaction in development of children

—Case study of an infant with intellectual disability and autism—

Osamu TOZAKI and Takayuki KUMAGAI

Keywords : mutual interaction, trust, autonomy, autism

### 要約

障害のある子どもに対する教育行為が、子どもの生き生きとした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、子どもを既存のプログラムに当てはめて導くのではなく、係わり合いの中で子どもを理解していくが必要になってくる。そこでは係わり手が模索しながら係わることや、係わり手と子どもが相互に学び合い、変わっていくことが求められる。そのような基本姿勢に立った筆者とA（対象幼児）との相互交渉が行われる中で、子どもとの信頼関係の成立とそれを基盤とした自律性の芽生えが見られるようになったプロセスから、相互交渉の意味について考察した。

**キーワード：相互交渉、信頼、自律性、自閉症**

### 1. はじめに

障害のある子どもに係わるに当たってどのようなアプローチを取るにしても、その背後に人間の発達についての把握がなければ、実りある成果は望めないと思われる。人間の発達についてエリクソン（Erikson：1963）の発達観を参考にすると、発達とは一般的に誰もが経験する一連の生物的、心理的、社会的事象に基づく進化的過程であり、それには自動治癒的過程が含まれると

している。そして、発達をいくつかの位相に分けて説明している。その中で本研究の対象幼児に直接関係する、人の乳児期から児童期（およその目安として0歳～6歳）の発達について、乳児期には「基本的信頼 (basic trust)」、幼児期には「自律性 (autonomy)」、児童期には「自発性 (spontaneity)」を身につけることが必要であるとしている。エリクソンによると、幼児期は特に遊びが自我の発達の中で欠かせない物であり、その中において自分で自分を律すること、衝動をコントロールすることが身に付いてくるのであり、それは乳児期の「基本的信頼」に支えられるとしている。

幼児期前後の発達をこのように捉えた場合、特に遊びを通して、子どもの生き生きとした活動を助け、それを拡大していく中で、発達が促されていくのだと思われる。そのためには、子どもとどのような係わり合いが必要なのだろうか。津守 (2002) は幼児期の子どもに対する係わりに際し、係わり手が重視すべき視点として、「表現と理解」、「いまを形成すること」、「省察」を挙げ、これらの全体が教育であるとしている。つまり、子どもの行動を表現として読み取り、自分の理解にしたがってやりとりをすること、目の前の子どもが今どのように感じ、どのように考えているかを係わり手が考え、子どもの今を充実させることで、子どもが自分から次の活動（未来）を展開できるよう援助すること、そのような実践を振り返って考え、それに基づいてまた次の実践を行うことが大事であるとしている。

さらに津守は子どもの中に育てるべきものとして、「存在感」、「能動性」、「相互性」、「自我」を挙げている。このことについて、子どもが日常一緒に生活している人との信頼感を基盤として、この場を自分が生きる場所として実感し、自分で判断し、自分が選んだことをやり、人として互いに相手の思いに合わせて調整しあい、自分自身がつくられることが諸能力の基礎にあるとしている。

このような考え方に立脚すると、子どもの発達を促すためには、子どもを一個の主体として認め、相互の関係を大事にした係わり合いをもつことで、子どもと教師の間に信頼関係が築かれ、それを基盤として子どもが自分で自分の行動を調整していくこと、子どもが自分で変わっていくことを援助することが必要だということが言えるのではないだろうか。

このように考えていくと、教師と子どもの関係を、単純に教えるものと教えられるものと考えすることはできない。そこには子どもを教え導くだけでなく、教師も子どもによって教え導かれるという両者の主体性・客体性が交叉し合う「相互性」が必要になってくるのではないか。梅津 (1976) は「苦境にある人、Aにとって、何がもっとも適時、適切、適度な助力であるかを、すばやく見つけて実施に移すのは、傍らにいる人、Bの役目である。その手助けが必要にして十分なものであったかどうかは、手助けそのものではなく、その手助けがAに及ぼした効果による。効果があらわれるかどうかは、Bの負うべき責任であり、Aではない。AはBの仕事の評価者の役割をもつことになる。それ故、教育の場合は、Aは教え子であるとともに教師でもあり、Bは教師であるとともに教え子である（相互主客二役性）。教育の場合に、楽しさ、うれしさがあると

すれば、それは関係成立が、主客ともどもの苦しみか、悲しみに根ざし、それぞれの力をつくし、お互いに効果を確かめあいながら、それぞれの秩序構成が進展していくところにある。」と述べている。

子どもの発達を促すためには、「教授—学習」のスタイルで大人の考えるように子どもを変えるのではなく、お互いが学び合う存在として係わり合い、お互いに「今」を充実させる中で、係わり手が子どもを信頼し、子どもが係わり手を信頼する相互の信頼関係が作り出され、係わり手と子ども双方が調整し合う関係を作ることが必要なのではないだろうか。これらを実現させるために、子どもの世界に入った臨床の場での「相互交渉」が必要だと考える。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 目的

「相互性」を研究の中心課題として捉えたとすれば、子どもの変化と共に係わり手の変化の重要性についても明らかにしていくが必要になると思われる。松田（2002）は実践研究の中に「係わり手による当初の子どもの理解と係わりの条件」と「係わりを継続していく中で生じた子どもの状態や行動の変化」とともに、「係わりを継続していく中で生じた係わり手による子どもの理解と係わりの条件の変化」を含むことが重要であることを指摘している。本研究では、障害のある幼児との係わり合いのプロセスを、上記のようなパラダイムに基づいて「相互性」の視点からまとめ考察することとする。そのような相互交渉の中で、基本的な信頼感と自律性が子どもの中に芽生えていく過程を記述することで、子どもの発達にとっての相互交渉の持つ意味を探ることを目的とする。

### (2) 方法

今回の研究では、国立久里浜養護学校（現筑波大学附属久里浜養護学校）において、平成14年4月から、平成16年3月までの2年間に渡る、筆者と対象児の交信活動の様子のビデオ映像記録をもとに、ビデオ分析を実施し、相互交渉のプロセスについての資料収集を行い、検討していく。

#### ①事例の紹介

##### Aについて

|              |                           |
|--------------|---------------------------|
| 男児（平成7年7月生）  | 知的障害を伴う自閉症                |
| 2歳10か月～4歳8か月 | B市中心身障害児生活訓練会C教室          |
| 4歳3か月～4歳8か月  | 独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育相談センター |
| 4歳9か月～6歳8か月  | 国立久里浜養護学校幼稚部              |

（今回の研究で紹介する、筆者との係わり合いはこの期間に行われた。）

#### ②Aとの係わり合いの基本方針

- a) Aが求めていることを、Aの行動から読み取り、その行動に筆者が意味付けをし、その筆者の解釈をAに提案し、それをAが受け入れることで、Aと筆者との間に共通理解が図

られることをねらう。

- b) Aが筆者に何らかの手段で発信することで、筆者を動かすことができるということを基盤として、筆者からの発信によってAが行動を調整する状況を作ることを目指す。
- c) 少しずつ、Aが自己発信・自己受信によって行動を調整する状況を作ることを目指す。
- d) Aから筆者に向けられた働き掛けには、まずはできるだけ応じるように心掛ける。しかし、どうしても応じることができない場合には、その理由をAが分かりやすい方法を使って、伝えるように努める。相互交渉が進む過程でしだいにこちらからの働き掛けに、Aが応じて来るようになることを目指す。
- e) Aが筆者からの提案とは違うことを求めているときには、Aがそれを筆者に対して交渉できる状況を作る。また、筆者もAが分かりやすいやり方で交渉を続ける。

### 3. 実践の経過

今回の研究では、子どもの今を充実させることを目指していく中で、生活の充実と拡大、それに伴うコミュニケーション手段の高次化が見られてきた。Aと筆者の2年間の実践を、筆者の働き掛けによるAの行動の変化と、Aの変化に対する筆者の係わり方の変化を追う視点と、子どもの生活の拡大とコミュニケーション手段の高次化を追う視点とを軸として2年間の経過をまとめた。その中で、特に信頼関係の成立と、子どもの自律性の芽生えに関連すると思われる場面をいくつかエピソードとしてあげ、そのときの相互交渉のプロセスについて考察し、信頼関係の成立と自律の芽生えを導き出すためには、子どもと筆者のどのようなやりとりが必要だったのかについて検討した。

#### (1) H14 4月～7月の様子

入学当初のAは、トランポリンで跳ぶ、ぬいぐるみの人形を並べるなど一人で様々な遊びを行っていたが、人と視線をほとんど合わせることが無く、積極的に人に係わりようとする様子は見られなかった。音声言語や身振りなどで人に要求を伝えてくることを、係わり手が見いだすことはできない状況であった。

しかし、トランポリン遊びでは、筆者と一緒に跳ぶと、より高く跳ぶことができるため、筆者の働き掛けを受け入れることが多くなり、しだいに筆者の手を引き、一緒に跳ぶことを求めているようになった。

Aがトランポリンを跳んでいるときに、笑顔で跳びながら、両手を合わせてたたく行動が、頻繁に見られ始めた。筆者には、この行動が、Aの楽しさの表現であり、また、さらなる楽しさを求めている行動のように感じられた。そこで、この行動に、何かをやって欲しいという意味づけをすることができるのではないかと考えた。そこで、遊びの中で、両手を合わせてたたく行動が見られたときに、その行動を要求と読み取り、「やってだね。」と音声言語を重ねてから、再び

遊ぶことを繰り返すようにした。また、トランポリンなどで遊ぶ前に、「やって」と言葉掛けをしたり、筆者が両手をたたいてモデルとして提示したり、Aの手を取って一緒にたたいたりして、自発的に両手をたたくのを待つようにした。Aが自発的に両手をたたく行動が見られたら、再び「やって」と言葉掛けをしてから遊ぶことを繰り返すようにした。

Aは次第にこの身振りサインの機能に気づき、筆者が行った身振りサインを見て、自分でも行うようになってきた。そして、この身振りサインを出すと、確実に筆者と一緒に跳んでくれることが理解できてきて、身振りサインを筆者に向かって自発するようになった。また、Aがトランポリンに乗っているときに、少し離れたところにいる筆者に向かって身振りサインを自発することも見られるようになった。

### エピソード1 大人と一緒に居たがる（H14 7月）

教室で他の子どもの靴の履き替えを援助しているときに、座っている筆者のひざにAが頭を乗せて寝転がる。そのときは、特に何かを要求するわけではなく、じっとしている。一緒に遊びたいのかと思い、くすぐると、声を出して笑う。他の子どもが靴を履き終えた後、手を引いてトランポリンに誘うと、すぐに応じて一緒に遊ぶ。

#### エピソード1の考察

Aの筆者への接近の行動に、Aが何かやりたいことがあって要求的に接近しているのではなく、「一緒にいたい」ということや、「一緒に何かをして欲しい」という筆者の働き掛けを待つような意思が感じられた。一緒にたくさん遊んだことや、身振りサインによるやりとりの拡がりから、Aの中での筆者の存在が、「自分の要求にこたえてくれる人」から「一緒にいたい人」に少しずつ変化してきたのではないかと思われる。同時に、Aから筆者への発信の中に、「やりたいことの要求」の表現だけでなく、「やりとりを求める意思」の表現が、見られ始めたのではないかと思われる。ここには筆者とAの間の信頼関係の成立が見られるのではないか。また、筆者が手でくすぐる振りをしながら「待てー。」と言って追いかけると、筆者の方を見て、笑いながら逃げることも見られてきた。

### （2）H14 9月～H15 3月の様子

1学期の後半ころから、給食の袋を見せると給食を食べる場所に移動したり、ビデオテープを見せるとビデオを見る場所に移動したりするなど、具体物と活動が結びついている様子が見られてきていた。また、Aは学校の廊下に掲示されている写真や、教室に貼っている他の子供のためのスケジュール写真カードなどを、興味深そうに注視することが見られるようになってきた。そこで筆者は、Aが写真カードと具体物や活動との対応を理解し、写真カードがAの活動の中に組み込まれ、コミュニケーションの手段として使用することによって、Aのやりたいことのスムーズな実現を援助することが可能なのではないかと考えた。

写真カードを筆者が常時携帯し、実際の活動を行う前に、音声言語と共に提示してから、活動を開始するようにした。写真カードと活動を結びつけ、写真カードを使って自分の要求を伝えることが少しずつできるようになってきた。

## エピソード2 筆者のポシェットから写真カードを要求(H14 11月)

給食後、教室でビデオを見ていたAは、筆者に近づいてきて、筆者の持っているポシェットに触れ、中の写真カードを出して欲しい要求を伝えてきた。Aの行動に応じて筆者が何枚かの写真カードを出すと、Aはそこから学校の外にあるトランポリンの写真カードを取り、筆者の前で、指で何度か写真カードに触れた。筆者が「よし、行こう。」と言うと、筆者の手に触れてから教室の出口に向かいだした。筆者が写真カードを片付けている間、Aはトランポリンの写真カードを持ったまま、筆者のことを待っている。筆者のそばに来て手を引っ張り、教室の出口に向かった。教室の戸を開けようとしたが閉まっているので、筆者の方を向いて手をたたき、「戸を開けて」と伝えてくる。それに応じて筆者が戸を開けると、廊下に飛び出していく。写真カードを落としてしまうがすぐに自分で拾い、外のトランポリンへ行くために玄関へ向かう。途中筆者の方を一度振り返り、また玄関に走っていく。玄関で靴を履き替えると、目的地へまっすぐ歩いていく。筆者はAと少し距離を置きながら後をついて行くが、Aは時々振り返りながら一人で歩き、トランポリンへ到着。一緒に遊ぶ。

## エピソード2の考察

筆者がAと係わり合うときは、常に写真カードをポシェットに入れて持ち歩いている。Aはそれを理解していて、ポシェットに指で触れることで、筆者が写真カードを提示してくれて、その中から自分のやりたい活動を選ぶと、筆者と一緒にその活動をしてくれるということに気づいた。写真カードによって自分の要求を表現することによって、人を動かすことができるということを、筆者とのやりとりの積み重ねの中から理解できたのだと思われる。

Aは筆者と一緒にトランポリンに行きたがり、何回か筆者の手を引っ張る。また、移動中に振り返って、筆者がいるのを確認する。これらの行動は、筆者がAの要求にこたえて最後まで遊びにつきあうことを繰り返してきたことで、筆者と一緒に遊ぶ活動が楽しくなり、筆者を意識して一緒に行こうと誘う行動だと思われる。

また、写真カードを落とした後、自分で拾って、持ちながら玄関に向かっている。このころは写真カードを、その場所に置くまでずっと持っていることが多かった。写真カードが自分の活動を示していることに気づき、自分で確認するために持っているのではないかと思われる。

Aは写真カードに指で触れているが、このころから、筆者が写真カードで提案したことに対して、Aが写真カードに指で触れたときには、ほぼ確実にその活動を行うことができるようになってきた。写真カードに触れる行動は、筆者に発信すると同時に、自分自身に向けての自己発信・自己受信でもあり、そこで自己調整が行われているのだと思われる。予定が変わったときにも、写真

カードで新しい活動を提案すると、写真カードに指で触れることで、新しい活動に行動を自分で切り替える、自律性の芽生えと思われる行動が見られるようになってきた。

ここでの、指で触れる行動について、小松（1987）は、指差しによる「対象を指示すると認められる行為」を「pointing」とし、「人間の指示行為は、警戒や驚き、その対象が欲しい、そこへ行きたいという欲求とは別の『指示してみせる』行為であり、その意味では『命名行為』なり『叙述行為』と同じ行為であること。指示行為が出来る為には、経験の中に『対象が分化していること』が必要であること。さらに、指さす当人のほかに、もう一人の人が含まれる事態で生起するものであることが確認されている。その意味では指示行為は、『命名』や『叙述』行為であると同時に、他者との『経験の共有側面（ウェルナー）』を持つ行為であり、唯単に、個人の意図を相手に伝えるような伝達行為とは異なる『共感的・招待的性格』を持った他者をいざなう行為であると理解されて来ている。」と述べている。また、「pointing」の初期の、まだ明確でない段階の一つとして「poking（指先で突いたり、押ししたりする行為）」を挙げている。ここで述べたAの指で触れる行動は、「poking」としておさえている。しかし、まだ「poking」の段階ではあるが、「poking」と同時に筆者の方を見るなど、意図の共有化を図る意味も持ち始めていると思われる。

また、この頃から、手をたたき身振りサインが、自分の要求を伝える手段として有効であることに気づき、トランポリンの場面だけではなく、自分の欲しいものがあるときや、戸を開けて欲しいときなどにも手をたたいて、欲しい気持ちを伝えてくることが見られるようになった。

### エピソード3 外に行けないときの、写真カードによる行動の調整（H15 2月）

この時期、給食後に、Aの写真カードによる発信に筆者がこたえて、毎日のように外のトランポリンに遊びに行っていた。しかし、いつも行けるはずの外のトランポリンが、この日は工事中で使用できなかったため、トランポリンに行くことができなかった。

Aは、外にあるトランポリンと、教室内のトランポリンを、写真カードで区別できるので、朝の会でその日のスケジュールを伝えるときに、外のトランポリンではなく教室内のトランポリンの写真カードを提示することで、今日は外には行けないことを伝えていた。しかし、Aは、給食終了後、トランポリンに行く時間になると、外のトランポリンの写真カードを持ってきて、筆者を教室の出口まで引っ張り、筆者の靴を持ってきて一緒に外に行こうと訴えるなど、様々な手段で外に出たい気持ちを筆者に向かって伝えてきた。筆者は、スケジュールボードで室内での遊びをすることの確認をし、他の遊びをしないかと、Aが理解できている数枚の写真カードで提案し続けた。また、「おしまい」の身振りサインでもAにトランポリンに行けないことを伝えた。筆者には、Aがおしまいの身振りサインを出したように見えたが、実際は「やって」の手たたきサインであり、「おしまい」の身振りサインの発信には至っていなかった。

しばらくこのようなやりとりが続いた後、Aは泣きながらも、筆者が提案した数枚の写真カー

ドの中から、リラクセーションルームの写真カードを選択した。ここは、幼稚部の集団での音楽遊びをしたり、筆者と二人で、追いかけてこやくすぐり遊びをしたりする場所である。教室を出ると、一人でリラクセーションルームに移動し、泣きながら筆者と一緒に中で遊ぶ。遊びながら少しずつ気持ちを落ち着けていくことができた。

### エピソード3の考察

外のトランポリンは、この時期、給食後にAの写真カードによる発信に筆者がこたえて、毎日のように一緒に遊んでいる場所である。いつも確実にこたえてくれるはずの筆者がその日だけはこたえてくれないので、Aの行動が十分に調整できず、混乱してしまったのは当然のことだと思われる。本来であれば、筆者はAに、「今日はトランポリンが跳べない」という状況を分かてもらうための方策を、さらに工夫する努力を続けるべきであった。それを行わずに別の活動を提案したのは筆者の大きな反省点である。

日ごろ、自分の要求を表現すれば、人を動かすことができるという経験を積み重ねているAは、自分の発信できる方法を工夫して、筆者に気持ちを伝え続けようとすることができた。筆者は、筆者の指示に従わせることそれ自体を目的としていたのではなく、Aが自ら行動を調整するようになることを目指していた。Aは、筆者からの提案とは違うことを求めているので、Aが写真カードで自分の気持ちを筆者に対して交渉できる状況で、できればAが状況を理解して、筆者が準備した、今やることのできる活動の選択肢の中から、トランポリンの次に遊びたいものを選択してくれることを期待して交渉を続けた。Aは自分の思いとおりに行動したいが、筆者とAとの信頼関係を基盤に、筆者の意図を汲んでそれに自分から応じたいという自律性の芽生えと思われる気持ちもあったのではないかと筆者は、本来踏むべきはずの手順を踏まない働き掛けをしてしまったが、写真カードが、筆者と一緒に何かをするという意味を共有していることに気づき始めているAは、その葛藤を、何とか自分で解決するために、泣きながらもリラクセーションルームの写真カードを選択した。この行動は、混乱して当然の状況にもかかわらず、筆者にリラクセーションルームに行くということを伝えると同時に、Aが自分自身へ発信をすることで、自分の行動をコントロールした自律性の芽生えだったのではないかとと思われる。

### (3) H15 4月～7月の様子

写真カードはAのコミュニケーション手段として有効であったが、持ち運びの不便さや、その場の新しい活動には間に合わないなど、Aの興味の拡がりに対応しきれない場面も見られてきた。この時点で、Aとの相互交渉の中に、活動を示す身振りサインの必要性を感じ始めた。これまでAは、事物や活動を示す身振りサインは身に付けていなかった。身振りサインは、写真カードに比較して、物を用意しなくてもいつでも発信できるメリットがあるため、Aが身振りサインを発信と受信の両面で使えるようになると、より生活の中で意欲的にサインを使った発信をしてくるのではないかと、それによって筆者との相互交渉がより進むのではないかと考えた。Aは、「やっ



て、「おしまい」の身振りサインも理解できてきたことから、活動の身振りサインも理解できそうに思われた。そこで、Aが活動の中で実際に行っている動きに意味付けをして、筆者がそれを模倣して活動を表す身振りサインとして提案し、Aと共に共通理解を創りだすことをねらいとして係わりを始めた。しかし、なかなか共通理解を生み出すことが難しかった。

このころAは、カレンダーの数字一つずつに指で触れたり、文字を指でなぞるような動きを見せたりと、文字に興味を持つ様子が見られてきた。文字は、写真カードに比較して、紙とペンさえあればその場で書くことができるなど、身振りサインほどではないが、活動にすぐに対応できるメリットがあると思われた。また、何よりもAが興味を持っている文字を使うことで、より積極的な活動を促すことができるのではないかと考えた。そこで、文字の理解をねらった課題活動を行うことにした。Aが文字を理解することができれば、筆者がその場での活動や次の活動を文字で書き、Aがそれを理解することで、自己調整に役立つのではないかと考えた。

ここでAと課題活動を行うに当たっての基本方針についてふれておきたい。課題活動を行うにあたっては、Aが興味をもちそうな教材・教具を用意し、Aが自分から課題に取り組もうとする中で、課題の意味に自分で気づき、その課題を解決しようとする自発的で意図的な動きを引き出し、その中で子どもの気づきや工夫が見られるようになることをねらいとした。そのために、できるだけAが理解しやすい状況を作り、Aが、何を筆者に求められているのかを、わかりやすくするように心掛けた。柴田（1987）は、「教材が、子どもの変化を直接的にもたらすものと考えてしまう場合がある。しかし、子どもが変わるという事態が生まれるのは、外界としての教材との相互交渉の中で、『感覚を使って、新しい行動を組み立てていく』（中島1979）ということが起こるからであり、子ども自身の発見や工夫があるからなのである。したがって、課題ができたかできないかというような結果が問題なのではなく、そうした創造的な過程が存在しているかどうかが問題となる。そういう意味では、教材はあくまできっかけにしか過ぎないのである。」と述べている。教材・教具に対して、自分で働き掛け、そこでの課題を自分で工夫して解決していく。そのような自己調整的な過程が必要なのであり、その結果として課題の解決ができるようになり、認知面の伸びが見られるのだと思われる。

また、柴田（1987）は、課題という言葉について「子ども自身が、構造化された外界としての教材に対して、自発的に相互交渉を切り開いて来るための一つの可能性を設定したにすぎないのであり、そこで相互交渉に入ってくるかどうかの選択は、子どもに全面的に委ねられているのである。その教材の中にひとつの関係を予測し、それを確かめるために自ら行動を自発的に起こしている子どもの姿を見るならば、むしろ、子どもが自らに対して課題を設定しているという言い方をしてもよいのではないかとさえ思われる。」と述べている。課題を行う場面は、あくまでもAのイニシアティブの基に、課題を行うことを拒否することもできる状況である。その状況で、Aが筆者の提案に自分から合わせたり、自分から課題を解決しようとしたりすることに意味があるのではないだろうか。そのような相互交渉を通して、Aが自分自身を変えていくことが必要な

のではないかと考える。

これらの結果として、認知的な伸びが見られ、それによって外界の取り込みをより容易にすることができるのではないか。筆者との相互交渉の中で共通理解が生まれ、筆者とAとの人間関係を、より密接にしていくことをねらえるのではないか。コミュニケーションの手段が高次化され、それがさらに相互交渉をスムーズなものにし、結果としてAの生活の充実につながっていくのではないかと考える。

このような基本方針の基に課題活動を行っていった。Aは、文字を使った課題活動に興味を示し、積極的に取り組む様子が見られた。課題を仲立ちとした筆者との相互交渉の中で、少しずつ文字の理解が進み始めた。さらに理解を進めるために、生活の中で使っている写真カードにも、文字をつけたものを使用するようにした。やがて、具体物と単語カードのマッチング、写真カードと単語カードのマッチングなどの課題ができるようになってきた。しばらくすると一文字ずつの文字カードを使った、「みかん」「りんご」など、身近なものの名前を文字で構成することが理解できてきた。また、いくつかの単語カードの中から、「すなば」の単語カードを指差してから砂場へ移動するなど、実際の活動場面でも、文字を使って発信したり、行動を調整したりする様子が見られてきた。

#### エピソード4 自分から手助けを求めるやりとり (H15 6月)

コップ、靴などの実物を机の上に置いて、筆者が音声言語を重ねながら単語カードを見せ、その単語カードに対応した物をAが選択して箱に入れるという課題を行っている場面である。Aは単語カードを見ると、すぐにそれに対応した実物を選択することができた。そこで筆者は、単語カードを見せないで、音声言語だけでAが実物を選択することができるかどうか働き掛けてみた。

筆者が単語カードを見せずに手に持ったまま「コップちょうだい」と言うと、Aは筆者が持っている単語カードを見ながら、手をたたき「ちょうだい」の身振りサインを行った。筆者は、Aが単語カードを見たいのだと考え、単語カードを少しAのほうに近づけると、Aは単語カードに指で触れ、単語カードを見せて欲しいことを伝えてきた。そこで筆者がコップの単語カードを見せながら「コップちょうだい。」と言うと、Aは単語カードにもう一度指で触れてから、コップを持ち、箱に入れた。筆者は「えらいね。」とAを褒めながら頭をなでた。

#### エピソード4の考察

このエピソードでは、以下のような相互交渉が成立していたのではないかとと思われる。

筆者から 「コップちょうだい。」

(私が発声した音声言語「コップ」に対応した実物をください。)

Aから 単語カードを見て「ちょうだい」の身振りサインを発信。

(先生が要求していることは分かるが、先生が提示していることが分からないので、その単語カードを見せて欲しい。)

筆者から （単語カードを提示しながら）「コップちょうだい。」

〈単語カードと音声言語を重ねて提示しました。文字と音声言語「コップ」に対応した実物をください。〉

Aから 文字カードに触る。

（この単語カードなら僕は理解できる。）

コップの実物を取り、箱に入れる。

（先生の要求と、先生が提示した単語カードが理解できたので、それに対応した実物を箱に入れました。）

筆者から 「えらいね。」と言いながらAの頭をなでる。

このエピソードの中で、Aは課題活動を通して、筆者がAに行って欲しいと願っている提案を理解し、その提案にこたえようとした。しかし、筆者が提案した音声言語を理解することが難しく、こたえることができなかった。その場の滞りを、自分の理解できる単語カードを見せてくれるように意思を伝えてくることで、自分で解決しようとしたのだと思われる。これは、筆者の提案に対して、理解できないから拒否をするのではなく、自分からやりとりを求めて相手の意思を確認し、自分で行動を調整してその滞りを乗り越えようとした、自律性が見られた場面と考えることができるのではないか。

#### （４）H15 9月～11月の様子

筆者との相互交渉の中で、Aの文字の理解が受信と発信の両面で進んできた。この時期、筆者は、写真カードや文字を提示するときには、努めて身振りサインを重ねて提示するようにした。身振りサインは、できるかぎりAがその活動の中で、実際に行っている動きに意味付けをし、筆者が模倣するようにして提案した。この時期、Aは急速にそれを受け入れて、自分でも模倣するようになってきた。お茶を飲む身振りサインに始まり、給食を食べる、トランポリンを跳ぶなど、筆者がAの動きを模倣して出した身振りサインを理解して、行動に移すことができるようになってきた。Aと筆者の間で、身振りサインが共通の信号として成立し始めると、Aにおいても筆者に対して発信できる身振りサインが増加した。また、筆者だけでなく、他の身近な教師との間にも、すぐに身振りサインが成立するようになってきた。

#### エピソード5 「ごくごく」の音声言語と身振りサインでお茶を飲みに行く（H15 9月）

まだ、身振りサインが共通理解として確立せず、写真カードと、単語カードのマッチングの課題を行っているときの場面である。マッチングのときには、身振りサインや音声言語も重ねて提示していた。マッチングができた後、筆者はAに音声言語と身振りサインでも写真カードを選ぶかどうか、働き掛けてみた。

筆者はAに「ごくごく」と言いながら、お茶を飲む身振りサインで働き掛けた。さらに、筆者

はAにコップの写真カードを選択してもらいたいために、「コップちょうだい。」の音声言語と、お茶を飲む身振りサインを提示した。Aは手をたたき「ちょうだい」の身振りサインを出し、それからお茶を飲む身振りサインを出した。そして、再度「ちょうだい」のサインとお茶を飲むサインを出してから急に立ち上がり、ちらりと筆者の方を見てから教室から出て行こうとした。筆者はAにいすに座って、もう一度課題に向かうように促そうと思ったが、Aの行動に課題への拒否ではなく、何か別の意思を感じたので、Aの後を、ビデオカメラを持ったまま追ってみた。するとAは、筆者と一緒に教室を出てくるのを見てから別室に向かい、そこにある自分のカバンに入れているお茶を飲みに行った。お茶を飲み終わったAに「もう一度行こうか。」と話しかけ、教室を指差すと、Aは一人で課題を行っている教室に戻り、いすに座った。

#### エピソード5の考察

これまでAは、「やって」、「おしまい」などの身振りサインは身に付けていたが、実際の活動を表す身振りサインは身に付けていなかった。そこで筆者は、写真カードや文字を使った課題活動の中で、身振りサインも提示する働き掛けを繰り返していた。この場面からは、Aは筆者の予想とは別に、すでにお茶の身振りサインが、お茶を飲むという行動と結びつけて活動の中に組み込まれていたことが分かる。課題活動の中で筆者の出した身振りサインを理解し、自分でも身振りサインを出して、すぐに実際の活動に結び付けることができた。このエピソードは、Aが活動を表す身振りサインを生活の中で、初めて実際の活動と結び付けて筆者との相互交渉ができた場面であった。

このとき筆者は、Aの立ち上がって教室から出て行こうとする行動に対し、課題を行ってもらうために座らせようと最初は考えた。しかし、何か違和感を覚え、考え直してAの行動を追ったところで、初めて筆者は、筆者の出したお茶の身振りサインと「ごくごく」という音声言語を、Aが「お茶を飲みませんか」という提案と読み取り、それにこたえて「ちょうだい」の身振りサインとお茶を飲む身振りサインで「お茶を飲みたい」という意思を伝えてきたのだと理解できたのである。本来課題場面は、Aからすればその場を離れたり、他の遊びをしたり、何をしても良い状況のはずである。このとき、Aの意思を考慮せずに筆者の発信に従わないと捉えて、一方的にAを座らせていたらどうなっていたか。正当なAの行動を否定し、そこに生まれ始めていた共通理解（筆者は理解していなかったわけだが）を壊していたかもしれない。筆者の思い込みではなく、子供の行動の意味を考えて、本当に共通理解ができているかどうかを確認しながら、子供に働き掛けることの大事さを感じた。

#### エピソード6 「みかん」の文字構成と、身振りでのやりとり (H15 10月)

個別の課題活動の中で、「みかん」の絵カードを見て、いくつかの文字カードの中から「み」、「か」、「ん」の文字を選択して構成する活動を行った。文字を覚えても、実際の物との結び付きが無くては生活の中で使えないという考えから、「みかん」の文字を構成した後、必ず食べるま

ねをしたり、「おいしい」と言いながら頬を触る身振りサインなどを、必ず重ねたりすることになっている。Aは、身振りサインでの相互交渉がここには大変好きになり、課題の入っている箱を自分で開け、絵カードと文字構成の課題があるかどうかを自分で確かめてからいすに座るなど、楽しみにしている様子が伺える活動になっていた。

活動に当たっては、どのカードで課題を行うかを、Aが自分で選択するようにしている。Aは笑顔を見せながらみかん、りんご、靴の絵カードの中から自分でみかんを選ぶと、何も言われなくても構成するボードの上に自分で乗せた。筆者が文字カードを準備する間「ちょっと待っててね。」と言うと、いすに座りなおして、手をひざに置いて待っている。課題が始まると、すぐに「み」、「か」、「ん」の文字を選択し単語を構成する。できた後、筆者が「みかん食べようか。」と誘いかけ、絵のみかんを持つ真似をしてAに差し出すと、Aは筆者に向けて顔を近づけ、口でそれを食べるまねをする。「おいしい」と筆者が言いながら頬を触る身振りサインを提示すると、Aもすぐにそれを模倣して、笑顔で筆者と視線を合わせながら頬を触る身振りサインでこたえた。

#### エピソード6の考察

Aは、文字の課題活動を通して、そこに重ねた身振りサインを使った筆者との相互交渉そのものを楽しむことができるようになってきたと思われる。このエピソードでは、みかんの絵カードを使って、「自分はこれで遊びたい」と筆者に発信したり、身振りサインを使って筆者と一緒に相互交渉をしたりするなど、コミュニケーション手段を使って、筆者と一緒に遊ぶことに、気持ちの共有が感じられるような場面が見られるのではないかな。また、筆者が準備をしている間、自分からいすに座って待つなど、楽しい活動に見通しを持って行動を調整する自律性の現れと思われる場面も見られるようになった。

文字が理解できてきて、それに伴う課題活動を通した相互交渉をAが楽しめるようになってきたが、それに重ねて身振りサインも提示することで、身振りサインの理解が進み、それが筆者との相互交渉を更に深める結果につながってきたと思われる。

文字が、写真カードと同じ機能を持っていることに気づいたAは、自分の意思を表すものが写真カード以外にもあることを理解できたのだと思われる。そして、それに重ねて筆者が発信していた身振りサインも、写真カードと同じく、自分の意思を表す手段として使えることに気づいてきたのだと思われる。楽しい活動、やりたい活動を通して、コミュニケーション手段の拡がり、コミュニケーションの質の変化が見られてきたように思われる。

Aは、文字の理解が進んだ後、急速に身振りサインを身に付けていった。Aが興味や関心をもっていることから相互交渉を始め、安定したコミュニケーションが成立した後、それを中継ぎとして他のコミュニケーション手段が成立していったのではないかなと思われる。また、身振りサインを筆者が提案するにあたって、できるかぎりAがその活動の中で実際に行っている動きに筆者が意味付けをして、模倣するようにして提案したことも、理解が早かった原因ではないかなと思われる。

身振りサインを身に付けたことで、Aのコミュニケーションに質的な変化が見られるようになってきたと思われる。写真カードは自分の要求を筆者に伝える手段として大変有効だったが、自分で工夫して作っていくことはできない。しかし、身振りサインを使うことで、模倣することが自分の意思を伝える手段であることに気づき、人の動きをよく見て模倣したり、自分なりに動きを作ったりして、人に自分の意思をなんとかサインで伝えようと工夫することが、よりはっきりと見られるようになってきた。身振りサインを使って、意図的な相互交渉がよりスムーズに行えるようになってきたと思われる。ここにはA自身の気づきと工夫が見られるし、これはAの成長であり、学びだったのではないか。

### エピソード7 おなかをくすぐって (H15 11月)

Aと中庭でボール遊びをしているときの場面である。Aは筆者との間で、キャッチボールをしたり、ボールを高く投げ上げてもらったりすることが好きで、この日も一緒にボール遊びを楽しんでいた。

Aは筆者が高く投げ上げたボールを見てから、急に筆者の手をつかんで地面に寝転がった。筆者はそのときAが何を求めているのか分からず、「何をやるの?」と聞き返した。するとAは手をたたき「やって」のサインを出してから、自分のおなかに指で触れた。これは今までに見られなかった行動で、筆者は突然のことに少し躊躇したが、よく一緒にするくすぐり遊びをして欲しいのかと考え、「こちょこちょ?」と聞きながら手でくすぐるまねをした。するとAは筆者の手を取り、自分のおなかにつけた。筆者がAのおなかをくすぐってあげると声を出して笑った。

### エピソード7の考察

Aは筆者のひざに頭を乗せてくるなどして、筆者に甘える様子を見せることはよくあった。それにこたえて筆者はくすぐり遊びをよく行ったが、くすぐって欲しいところを自分の指で触れることは今までに無かったし、そのようなやり方を、筆者が教えたことも無かった。Aは、くすぐって欲しいと言う気持ちを、自分なりに工夫して筆者に伝えてきたのだと思う。

身振りサインの定着に伴って、指で触れる行動がこれまでよりも多く見られるようになってきたし、近くにあるものを一度指差すようにしてから触れるような、指差しの芽生えと思われるような行動も、見られるようになってきた。指差しは、もちろん要求を伝えるために行うこともあるが、同時に人に対して、注意の共有を喚起するための行動でもあると思われる。人と係わると楽しいことができることから、人との係わりそれ自体を楽しむようになって欲しいと願っているが、そうした力が少しずつ身に付いてきているように思われる。

くすぐり遊びには、いくつかの特長があると思われる。以下にそれをまとめてみる。

- ①くすぐられること自体はむしろ不快なことだが、人にくすぐられることが楽しいという「他者性」の強い遊びである。
- ②自分で自分の体をくすぐっても刺激が少ないという、人との関係において初めて成立する遊

びである。

- ③体が直接的に触れ合い、自分の体の弱い部分を無防備に人に触られる遊びであり、成立にはある程度の信頼関係が必要となる。人と人との信頼関係のあり方によって規定される遊びである。

これらの意味で、くすぐり遊びは、信頼できる人との係わりを楽しむ遊びだということができると思われる。Aがおなかをくすぐってと伝えてきたのは、筆者と楽しい気持ちを共有したいという意味が、そこに働いたためではないだろうか。

### (5) H15 11月～H16 3月の様子

Aと筆者の間で、身振りサインが日常的に使われるようになった。身振りサインを使うことで、Aと筆者の相互交渉が、より早く活発になり、新しい活動にも、すぐに身振りサインが共通理解として成立するようになってきた。手遊びの活動では、筆者の身振りサインと音声言語の模倣で、動物の身振りサインの発信と、音声言語による鳴きまねをすることが、Aにとって筆者との楽しいやりとりとして成立してきた。それに伴って、少しずつ生活の中で、筆者の音声言語を受信して行動に移すことが見られ、教師の促しに応じて自分でも音声言語での発信を行ってから活動することが見られるようになってきた。また、このころから、Aが、遠くにある遊具や、物を指差す行動が見られるようになってきた。

### エピソード8 身振りサインの活発なやりとりと、遊具を指差す行動（H16 1月）

教室に新しい遊具が入った。天井の滑車を使って、ロープで教師に引っ張り上げてもらう遊具（ロープ）と、天井から棒をぶら下げた鉄棒のような遊具（鉄棒）である。Aは、初日からロープに興味を示し、何回も遊んだ。ロープに関しては、Aがロープを両手で握るような動きから、筆者が提案したロープの身振りサインをすぐに受け入れ、その場で身振りサインが成立していた。鉄棒は、何回か手で棒を握ってぶら下がったが、ロープほどには興味を示さず、この日は身振りサインの提案も行わなかった。次の日は、朝からロープで筆者と一緒に遊びたがった。その日のエピソードである。

Aはロープを握って、筆者がビデオを準備する間待っている。筆者がロープを握ると、手をたく「やって」の身振りサインと、ロープの身振りサインを自発（ロープを握る筆者の手を見て、模倣した可能性もある）する。筆者に、何回かロープで引っ張ってもらって遊ぶ。終わるとAは、離れたところに置いてある踏み台まで走って行き、踏み台を押して移動させようとする。踏み台が重くてうまく運べず、Aは筆者の方を見る。筆者はAの踏み台を押す行動の意味が理解できなかったが、とにかく援助しようと考え、Aに近づく。すると、Aは鉄棒を2回指差す。筆者が鉄棒を指差すと、Aも1回指差す。筆者が「これ？」と言いながら、鉄棒の身振りサインを出すと、Aも模倣で鉄棒のサインを出す。筆者が「わかった。」と言いながら、踏み台を鉄棒の下に持つ

ていくと、踏み台の上に乗る。筆者が鉄棒のサインを出すと、Aはロープのサインを出す。筆者が鉄棒を指差すと、Aも2回鉄棒を指差した後、2回鉄棒に指で触れ、その後鉄棒の身振りサインを出して筆者の方を見る。筆者が抱き上げると、手で鉄棒を握るのではなく、足を上げてかけたがった。そのように姿勢をとることを助けると、自分から鉄棒に足をかけて、でんぐり返しをして遊ぶ。

#### エピソード8の考察

身振りサインを身に付けたことで、ここでも、Aと筆者のやりとりは、即時的で活発なものになっていると思われる。ロープの身振りサインは、前日共通理解ができたばかりである。鉄棒の身振りサインは、Aがすでに身につけている、外にある鉄棒の身振りサインを、そのまま筆者が即興的に提案したものである。Aは、多少の混乱はあるが、筆者の身振りサインの提案を受け入れ、自分でも使い、共通理解の基に遊ぶことができたと思われる。

また、Aには鉄棒を指差す行動が見られている。先に、小松(1978)の文献を引用して、Aの指で触れる行為は、「pointing」の初期の段階と考えられる「poking(指先で突いたり、押ししたりする行為)」ではないかと述べた。しかし、ここでは、指差しによる、「対象を指示すると認められる行為」である「pointing」が見られていると思われる。小松(同)が述べているように、「pointing」が、「命名行為」や「叙述行為」と同じ行為であり、指差しが起きるためには、経験の中に「対象が分化していること」や、指さす当人の他に、もう一人の人がいることが必要だとすれば、Aの指差しは、「命名」や「叙述」と同じ行動であり、Aの中で鉄棒という対象の分化ができてきていることで見られた行動ではないだろうか。また、人に対して、単なる要求の伝達ではない、人と楽しさを共有したいという意識が芽生えてきていると考えてもよいのではないだろうか。

発信の容易な身振りサインを身に付けたことで、Aと筆者の相互交渉がスムーズになったと考えられる。結果として、「要求の伝達」から「気持ちの共有」へと、コミュニケーションの質的な拡がりが増えつつではあるが、見られてきているのではないだろうか。

#### 4. 実践に関する考察のまとめ

実践の経過のまとめといくつかのエピソードから、筆者とAとの間で、どのような状況でどのような相互交渉が展開され、その相互交渉が繰り返される中で、どのように信頼関係や自律性が芽生えてきたかを述べ、相互交渉の意味について考察してきた。

子どもの発達にとっての相互交渉の必要性とは何か。それは相互交渉を行うプロセスで、子どもを一個の主体として受け止めることで、子どもにとって大人が自分の側に立ってくれる人という認識が生まれ、両者の間に信頼関係を築くことができること、それを基盤として共に生きる場での生活が充実し、その時々が必要に応じてコミュニケーション手段の高次化が図られ、コミュニケーションにおける循環性が活性化し、充実した生活の中で、身につけたコミュニケーション



手段を使って、子どもが自分の行動を自分で調整する自律性を導き出すことができることなどであると考えられる。

本研究から、相互交渉を行う中で、子どもの発達にとって有効だったと考えられる係わり合いについてまとめた。

#### **(1) Aにとって、筆者が安心できる拠点になったこと**

筆者がAの気持ちを受け入れる相手となることで、信頼関係が成立したように思われる。そして、筆者と一緒にいると楽しいということに気づき、その関係をもとにして、少しずつ筆者の提案も受け入れてくれるようになり、Aと筆者の相互交渉が進んできたのではないかと考えられる。

#### **(2) Aの自発的な行動を基に、共通理解を進めたこと**

筆者がAの自発的な行動の意味を解釈し、意味付けをして子供に返すことを繰り返した。それをAが受け止めて理解し、共通理解が生まれたのではないかと考えられる。そこからAの筆者に対する意図的な働きかけが、増加してきたのではないかと考えられる。

#### **(3) Aに共感的に係わり合ってきたこと**

Aが筆者に寄り添うような様子を見せたときに、できるだけそれを受け止めるように、Aに共感的に係わり合うように努めた。それまでAにとって筆者は、要求する事態の完遂を補う道具的な存在であり、かつ、活動の承認・許可者であったのかも知れない。それが、Aが自分から直接接触し、それによって安心を得て、共に過ごす相手へと意味の拡がりを見せてきた。このように共感的に係わり合うことは、「やりたい」という要求の伝達から、「この人と係わり合いたい」という意思の共有へ、少しずつコミュニケーションの質が変容してくるために大事だったと思われる。

#### **(4) Aが人を動かす経験を積み重ねられるように係わり合ったこと**

何らかのコミュニケーション手段を使って、人を動かすことができるという経験の積み重ねが、自分も同じ手段によって相手に動かされる基盤となり、やがて自己発信・自己受信による調整につながっていったのではないかと考えられる。

#### **(5) Aが理解しやすいコミュニケーション手段を選んで働き掛けたこと**

Aが筆者とのコミュニケーションを安心してできるようになり、その中で生活が充実するようになるためには、Aが使いやすいコミュニケーション手段から始めることが重要だったように思われる。そして、使いやすい手段によって、安定したコミュニケーションが成立したことで、それを中継ぎとして他の手段の成立も容易になったのではないかと考えられる。

#### **(6) Aの必要性、興味・関心などに応じながら、係わり合いをもったこと**

この事例では、コミュニケーション手段を高次化することを目的とはせず、Aの必要性、興味、関心などに応じて係わり合いながら、Aの生活が充実することを目指した。その経過の中で、少しずつコミュニケーション手段が高次化され、Aが自分の意思をより具体的に表せるようになり、相互交渉がスムーズにできるようになっていくという経過をたどった。それが結果

として、自分で考え、工夫することにつながったように思われる。

#### **(7) Aのコミュニケーション手段を、できるだけ発信しやすいものに置き換えていったこと**

Aが筆者に伝えたいことがあるにもかかわらず、すでに獲得していて発信できるコミュニケーション手段が不十分なために、苛立ったり、伝えることをあきらめたりすることが多かった。しかし、発信しやすいコミュニケーション手段を身に付けたことで、Aが筆者に自分から働き掛けようとし、次第にAなりに工夫して伝えようとするようになっていった。Aと筆者とのコミュニケーションにおいては、Aにとって発信しやすいもの、工夫しやすいものへと媒体が変化していくことで、より一層コミュニケーションが活発化し、そのことが結果として人ともっと係わり合いたいという気持ちや、共感的な気持ちの芽生えを引き出したのではないかと思われる。

#### **(8) コミュニケーション手段の特性について**

音声言語や身振りサインは、いつでも発信できるというメリットがあるが、長い時間の中で行動に見通しを持ったり、自らの行動をコントロールしたりするときには、瞬間的に消失してしまうというデメリットもある。写真カードや文字など、後に残り、何回も確認できるものの方が有効な場合もあったように思われる。

#### **(9) 筆者とAとの共通理解の確認と、Aの行動の意味を考えることの重要性について**

Aとの相互交渉を通して、筆者の働き掛けがAに伝わっていると、一方的に思い込んでしまうことの危険性を感じた。やりとりに際しては、筆者とAとの共通理解が本当にできているかどうかの確認と、Aの行動の意味を慎重に考えてから、働き掛けることが大切だと思われる。

### **5. おわりに**

本研究ではAの成長を願い、それを援助するためには、Aとの相互交渉が必要であると考え係わり合いを持った。しかし、いつの間にか大人側の価値観で子どもを見てしまい、筆者自身がAとの係わり合いの持ち方を改めざるを得ない場面を、何回となく経験した。それは筆者の係わり合い方の拙さを、Aに指摘されているようであった。Aを主体と認め、共に主体して係わり合い、それによってAと筆者が相互に成長し合うということの難しさと必要性を感じた。鯨岡(2000)は「子どもを自分の願う姿にすることが子どもの幸せに繋がるのだという思い込み(常識的な価値観)を棚上げし、究極のところは子どもを一個の主体と認め、子どもが主体として生きることを援助するのが自分の役目なのだと考えるような、柔軟な子ども観、障害児教育観というものがあるように思われる。」と述べている。「子供と共にあること」、「子供に学ぶこと」の意味を、今回の研究を通して改めて考えさせられた。

今回の研究では、結果としてAのコミュニケーション手段の高次化が図られた。現在どの位のコミュニケーション手段を、Aが使えるようになったかはもちろん重要である。しかし、手段そのものよりも、コミュニケーションの質の変化こそをまず問題にしたい。人と係わり合うことが

楽しくて、人との係わり合いを自分から求める姿勢や、困難があっても発信の努力を続けるという姿がAに見られるようになった背景には、これまでのAと筆者の関係の進展があったと考える。ここで培われたAのコミュニケーションの力は、これからAが周りの人との新たな関係を創りあげていくにあたって大事な力になるのではないか。またそうなって欲しいと願っている。

付記：本研究は、筆者が福井大学大学院教育学研究科に学籍を置き、福井大学教育地域科学部の熊谷高幸教授の指導を受けながら、勤務校である筑波大学附属久里浜養護学校で行った実践をまとめたものである。

## 引用・参考文献

- 梅津八三（1976）：心理学的行動図。重複障害教育研究所紀要 創刊号、1-37。
- 鯨岡 峻（1999）：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 №1。
- 鯨岡 峻（2000）：重度・重複障害児とコミュニケーション。国立特殊教育総合研究所短期研修 重度・重複障害教育コース配布資料。
- 鯨岡 峻（2003）：子どもの発達を「個」からみること、「関係」からみること。そだちの科学 創刊1号。
- 小松教之（1978）：指示行動の発達とその障害（その1）—普通児、蒙古症児、自閉的傾向児の場合—。京都教育大学紀要 Ser.A、No. 53。
- 佐藤 学（2003）：心理学と教育実践の間で。東京大学出版会。
- 柴田保之（1987）：障害の重い子どもの身体と世界。国学院大学教育研究室紀要22。
- 土谷良巳（1998）：障害の重い子どもの授業作り—その省察—。養護学校の教育と展望№110、日本アビリティーズ協会。
- 土谷良巳（1989）：行動体制変換に係わるヒラガナ文字言語信号系活動の形成および促進—障害事例からの接近—。国立特殊教育総合研究所特別研究中間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。
- 土谷良巳、中澤恵江、藤島省太（1989）：行動調整の促進と言語信号系活動。国立特殊教育総合研究所特別研究中間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。
- 津守 真（1979）：子ども学のはじまり。フレーベル館。
- 津守 真（2002）：保育の地を求めて。教育学研究 第69巻、第3号。
- 中澤恵江（1989）：音声言語が行動の調整に関与するに至った過程—「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—。国立特殊教育総合研究所特別研究中間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。
- 中島昭美（1979）：人間行動の成り立ち—重複障害教育の基本的立場から—。財団法人重複障害教育研究所研究紀要 第1巻、第2号。
- 中村圭佐・氏家靖浩編（2003）：教室の中の気がかりな子。朱鷺書房。
- 松木健一（1983）：初期の自己行動調整にかかわる信号特性の検討。福井大学教育学部紀要IV（教育科学）、33。
- 松木健一（2002）：臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築—福井大学教育地域科学部の取り組みを例に一。教育学研究第69巻第3号。
- 松田 直（2002）：重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題。特殊教育学研究、40(3)。
- 吉武清実（1991）：交信活動の形成と自己調整機能—交信活動の初期状態にあるひととの教育的係わり合いにお

いてー. 東北大学教育学部研究年報 第39集.

Erikson.E.H (1963) : Childhood and society, 2nd (rev.)ed.New York W.W.Norton. 仁科弥生訳 (1977) : 幼児期と社会. みすず書房.

Maier.H.W (1965) : Three Theories of Child Development : The Contributions of Erik H. Erikson, Jean Piaget, and Robert R. Sears, and Their Applications. Harper & Row, Publishers, Inc, New York. 大西誠一郎監訳 (1976) : 児童心理学三つの理論. 黎明書房.