

コミュニケーション障害の教育臨床的諸相（I）

肥 後 功 一*

Koichi HIGO

The Educational-Clinical Aspects of
Communication Disorder (I)

1. 問題の所在

「コミュニケーション障害とは“コミュニケーション”の“障害”ではない」というテーゼを確認することからこの小論をはじめたい。

筆者がここで問題にしようとしているのは、いわゆる障害児の教育や療育においてコミュニケーション障害との表現が近年増加し、コミュニケーション障害児なる語まで流布するに至った状況を踏まえてのことである。これらの多くは「障害児のコミュニケーション機能不全の実態を医学的・心理学的に明らかにして、その克服の道を模索」（鯨岡ら、1991）⁵⁾しようとするものであるが、こうしたアプローチが本質的に持つ問題性についてはすでに指摘してきたので、¹⁾²⁾³⁾ここでは触れない。筆者は基本的には、大石ら（1991）⁷⁾の「コミュニケーションの障害を関係の障害と捉え」る立場、あるいは鯨岡ら（1991）⁵⁾が「コミュニケーション障害を二者関係、ないし二者の『あいだ』の問題として捉えようとする」関係論的立場に同意するものである。

しかしながら、このような立場で論を展開してもなお、「コミュニケーション障害状態からそうでない状態へ」「通じ合えない状態から通じ合える状態へ」「関係の膠着状態からそれが変化していく状態へ」という方向性に、いつのまにか導かれている自分に気づいて愕然とすることがある。コミュニケーション障害をどのように捉えようとも、そこに“コミュニケーション”と“コミュニケーション障害”という「二つの状態」がイメージされている以上、ここに指摘したような方向性にしがっ

て臨床関係が動いていくのは当然のことと思われるし、結局のところ、「コミュニケーション障害をどう改善すればよいか」という問題に達着することになる。もちろん、そうした問題の立て方に臨床的な意味がないわけではない。しかし冒頭で確認したテーゼの意図するところは、この「二つの状態」というイメージを、ひとまず捨て去って見たらどうかということであり、それは筆者の自己確認であると共に、臨床的な「開き直し」でもある。

コミュニケーション障害ははたしかに関係の障害なのだが、それも一つのコミュニケーションの様相であり、逆に、通じ合えていると思われる状態もコミュニケーション障害の一様相（関係の“望ましい”膠着状態）と見ることができる。つまり、とりあえずコミュニケーションとコミュニケーション障害を、写真のネガとポジのようなイメージで捉えておきたいのである。その主たる理由は、この小論の題目に含まれたもう一つのキーワード、すなわち「教育臨床」という視点を模索するためである。

学校教育の場にまつわる様々な問題性が指摘され、学校教育論が一種のブームとなっている状況についてはここで述べるまでもない。こうした状況に呼応して心理学の分野からは「学校臨床心理学」（佐伯ら、1992）⁸⁾「臨床教育学」（河合、1992）⁴⁾などの新たなアプローチが模索されはじめた。それぞれに臨床という語のニュアンスのちがいはあるものの、いずれも学校を臨床の場として捉えなおし、そこにおける教師と生徒との関係を問題にしていこうとする点では共通していると思われる。

筆者の言う「教育臨床」という語も、おそらく文字にすればほぼ同様の表現とならざるをえまい。ただ筆者の

* 島根大学教育学部教育心理研究室

場合、「臨床」という語は「人と人との生身の出会い」というほどの意味であり、教育の場をそういう出会いの場として考えてみる、というほどの着想しか持ち合わせていない。「学」というにはほど遠いが、それはともかく、この小論の目的は先に述べたような意味でのコミュニケーション障害（コミュニケーションと言っても同じである）の教育の場における様々な側面を、とりあえずは描き出していくことである。それは学校という場を「人と人との生身の出会い」の場として捉えなおしていく教育臨床的作業の中で可能になると考えている。あるいは逆に、コミュニケーション障害の諸相を追っていくうちに、教育臨床的視点とは何かが明らかになってくるかもしれない。

今回は分析の題材として肢体不自由養護学校における教師の意識調査の一部を用いた。この調査で問題としたことは、学校における教師と子どもとのコミュニケーション（障害）ということであるが、調査用紙の中ではコミュニケーションと言わずに「つきあい」という語を用いている。コミュニケーションという語は一般的にはどうしても「言語機能やサインを中心とする情報の伝達や保持」と考えられやすいためである。

本研究の目的は、肢体不自由養護学校における子どもと教師の「つきあい」（有形、無形の両者の関係のすべて）について、教師の側がその意識を振り返ったときに感じられる「楽しさ」や「苦しさ」に関する調査結果を分析する中から、コミュニケーション障害の教育臨床的諸相を描き出すことである。

2. 方 法

(1) 調査の概要

肢体不自由養護学校に勤務する教員を対象とした質問紙による調査を実施した^{注1}。協力を得たのは島根県A市および鳥取県B市の肢体不自由養護学校2校（A校・B校とする）で、両校に50部ずつ調査用紙を配布した。調査期間は1990年11月から12月。調査の趣旨及び回答の方法については、この調査に関する共同研究者が当該校に Outreach して説明し協力を求めた。調査内容の多くは、後述のように、記入者個人の心情（子どもとの「つきあい」の楽しさや苦しさ、学校の現状に対する問題点の指摘等）にかかわるものが多いため、より率直な意見の収集を意図して、氏名の記入は求めず、個人にかかわる情報（性別、年齢、教職経験年数等）の記入も任意とした。また回収手続きも、各自で封筒に封入したものを回収することとした。

(2) 調査用紙の構成の概略

調査用紙はB5版10頁の冊子。回答の大部分は多岐選択および自由記述により記入を求めた。冒頭に本調査における「つきあい」という語について、先述のような説明を記載した後、以後の回答において「つきあい」を思い浮かべる対象の年齢群（幼稚園～小学部低学年、小学部中学年、小学部高学年、中学部、高等部、の5群）を限定するよう求めた^{注2}。その後、設定した年齢群のかかわった子どもすべてを10としたとき、次の①～④に該当する「つきあい」の比率を記入するよう求めた。

状況や場面によらず「つきあい」が全体として

- ①楽しかった ②苦しかった

状況や場面によって

- ③楽しさや苦しさを感じるがあった。

「つきあい」の楽しさや苦しさを

- ④特に意識しなかった。

①～③に該当した「つきあい」について、それぞれ3～5項目の質問を設定した後、子どもの側に属すると思われる要因（年齢・性別、障害の程度、発達段階などすべて）を保留した際に、なお子どもとの「つきあい」に望ましくない影響を与えていると考えられるその他の要因は何かについて回答を求めた。さらに最後に、子どもと通じあえたと思える経験について、自由記述を求めた。

(3) 本研究において分析に用いた質問項目

本研究では回収された全回答のうち、上述の①および②の項目への記入があったものを分析の対象とした。すなわち、状況や場面によらず「つきあい」全体が楽しく感じられたり苦しく感じられたりする、そのような感じ方の背景となっている要因の分析を主な目的とするからである。したがってここでは、この①および②に関する質問項目のうち、本研究の分析に用いた項目を以下に示す（なお結果や考察において質問項目を引用する際、ここで用いたA1～B3などの記号を用いる）。

A 楽しく感じられた「つきあい」について

A1 その子との関係を思い出すとき、特に楽しかった場面・充実感の得られた場面としてどんな場面が浮かんできますか。印象深いものから順に、具体的に挙げてください（自由記述）。

A2 かかわりを振り返るとき、その楽しさや充実感は何によってもたらされたと考えられるでしょうか。次に列挙した意見のうちもっとも同意できるものから順に3位まで順位を記入して下さい。それ以外にも同意できるものがあれば○を

つけてください。

1. 移動についてほとんど介助を要しないほどの機能がかったこと
 2. ある程度の自発話があったこと
 3. 話しことばの構音が明瞭だったこと
 4. 表情や身振りが豊かであったこと
 5. 理解言語が豊富であったこと（こちらの話すことがよく伝わった）
 6. 障害の程度が全体に軽度で、いわば誰がもっても楽な子だったこと
 7. つきあった期間が比較的長かったこと
 8. 自分との「相性」が良かったこと
 9. その子の可愛らしさ・人間的魅力など何か心ひかれるところがあったこと
 10. その子の指導目標や課題が明確で達成可能なものであったこと
 11. その子の指導目標や課題となっていたことが、ある程度自分の得意な分野・自信のある領域であったこと
 12. 将来について明るい見通しがもてる子であったこと
 13. その他
- A3 あなたが楽しい「つきあい」だったと思うとき、その「つきあい」の相手としての子どもの目から見たとき、あなたはどんな人物にみえていたでしょうか。想像してお答えください（自由記述）。
- A4 「つきあい」が楽しく充実していたことと、指導目標や課題の達成度との間にはなんらかの関係があったでしょうか。次のうち一つに○をつけてください。
1. こうした子どもの場合、課題は比較的よく達成されたと思う。少なくとも指導者の側には何らかの達成感があり、これが「つきあい」の充実感と深く関わっているように思われる。
 2. 子どもによって指導目標や課題は異なっており、当然、達成度にもばらつきがあった。しかし、全体として達成度の高かった子どものほうが「つきあい」も楽しく充実していたといえる。
 3. 目標や課題の達成度は、他の子とあまり変わらなかったように思う。したがって「つきあい」の楽しさや充実感と、達成度とが特に関係するとは思わない。

4. ほとんどの目標や課題の達成度は、継続的な指導が必要な段階にとどまった。だから課題の達成度に限って考えると特に充実感が得られたわけではない。むしろ苦しかったかもしれない。にもかかわらず、子どもとの「つきあい」を楽しく充実したものと感じた。

B 苦しく感じられた「つきあい」について

- B1 その子との関係を思い出すとき、特に苦しかった場面・気の重かった場面としてどんな場面が浮かんできますか。印象深いものから順に、具体的に挙げてください（自由記述）。
- B2 かかわりを振り返るとき、その苦しさや気の重さは何によってもたらされたと考えられるでしょうか。次に列挙した意見のうちもっとも同意できるものから順に3位まで順位を記入して下さい。それ以外にも同意できるものがあれば○をつけてください。
1. 移動能力が低く、様々な場面での介助が大変であったこと
 2. ほとんど自発話がみられなかったこと
 3. 話しことばの構音が不明瞭だったこと
 4. 表情や身振りが貧弱であったこと
 5. 理解言語がほとんどみられなかったこと（こちらの意志がよく伝わらなかった）
 6. 障害の程度が全体に重度で、いわば誰がもっても苦しい子だったこと
 7. つきあった期間が比較的短かったこと
 8. 自分との「相性」が悪かったこと
 9. その子の可愛らしさ・人間的魅力など心ひかれるところを見い出せなかったこと
 10. その子の指導目標や課題が漠然としており達成の見込みも少なかったこと
 11. その子の指導目標や課題となっていたことが、自分の不得意な分野・あまり自信のない領域であったこと
 12. 将来について明るい見通しがもてない子であったこと
 13. その他
- B3 あなたが楽しい「つきあい」だったと思うとき、その「つきあい」の相手としての子どもの目から見たとき、あなたはどんな人物にみえていたでしょうか。想像してお答えください（自由記述）。

3. 結果と考察

(1) 回答者の内訳

合計65人の回答を得た（A校23, B校41）。AB両校の規模や基本的な指導体制（クラス編成, チームティーチング, 対象児童の障害種別および程度など）に大きなちがいはなく, また個々の回答の傾向をみても学校間差が大きく現れているような項目は見られなかった。このため, 以後, 回答の分析にあたっては, 両校の回答をこみにして処理を行った。また, 上述のように, 本研究においては, 子どもとの「つきあい」の楽しさに関わる要因と苦しさに関わる要因とを別々に扱わず, コミュニケーション障害を構成する一つの心的な構えの異なった側面として捉えるため, 65の回答のうち, A1~A4 と B1~B3 の両方に記入のある回答のみを分析の対象として選り出した。その結果, 42名の回答がこの条件を満たすものであった。図1は, この42名について, 年齢, 性別, 普通教育経験の有無, 肢体不自由教育経験年数別にその内訳を示したものである。2名の性別等不明者（記入なし）を除くと, 女性が約6割を, また32才以下の若手教員が約6割を, それぞれ占めている。27才以下で新採時より肢体不自由教育に入ったと思われる者は9名で, 同年齢層の普通教育経験者3名を上回っている。しかしその他の年齢層では, 普通教育を経験している者の方が多かった。

(2) 「楽しさの要因」および「苦しみの要因」の分析

はじめに多岐選択式により回答を求めた3つの質問項

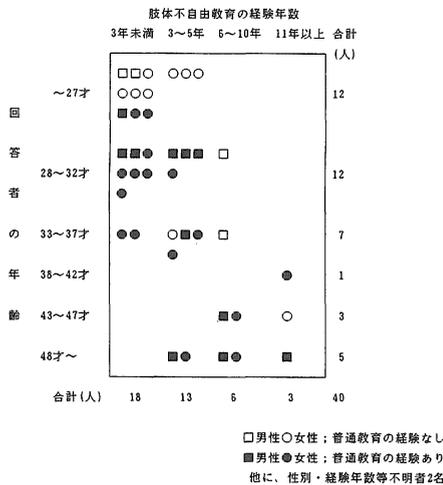


図1 回答者(42名)の内訳

目(A2, A4, B2)に関する分析を行い, 全体の大まかな傾向を把握しておきたい^{注3}。まず, A2 および B2 であるが, いずれも13の選択肢より, もっとも同意できるものから順に3位までを選び, 他に同意できるものにも○をつけて選択してよいとする多岐選択式により回答を求めた。また13の選択肢は, 楽しさの場合と苦しさの場合とが対応した表現になっている^{注4}。すなわち, 選択肢1は移動や介助ということについて, A2 楽しさの場合は「その機能が高く介助を要しない」のに対し, B2 苦しさの場合は「その機能が低く, 介助が大変であった」という具合である。

同様に選択肢2は自発話の程度, 3は構音の明瞭度, 4は表情や身振りなどノンバーバルな表出機能の程度, 5は理解言語の程度, 6は障害の全体的な重症度, 7は「つきあい」の期間, 8は子どもと教師との「相性」, 9は子どもの可愛らしさや人間的魅力, 10は指導目標や課題の設定と達成見込み, 11は指導目標や課題に対する教師の自信, 12は将来の見通し, についてそれぞれ楽しさの場合と苦しさの場合とが対をなしている(選択肢13はいずれも「その他」)。

図2は, 1~12の選択肢が, 楽しさ・苦しさ各々の場合において選ばれた割合を示したものである(楽しさ・苦しさそれぞれの選択総数に対する比率)。半数以上の回答者は質問に指定したように3位までの順をつけて回答していたが, 3つ未満あるいは3つ以上の選択や順位を付していない回答も多くみられたため, ここでは順位は問題とせず, 選ばれた選択肢はすべて集計に含めた。図から, 全体のなかで選択率の低かったのは, 1, 3, 6, 7, 12であり, このうち1, 3, 6, 7の4つの選択肢は, いずれも「つきあい」が楽しい場合よりも苦しい場合にその要因として選ばれる割合が高かった。他の7つの選択肢は全体として選択率が高かったが, これらの選択肢を, 「つきあい」が楽しい場合の選択率と苦しい場合の選択率の高低で比較すると次のような傾向が見

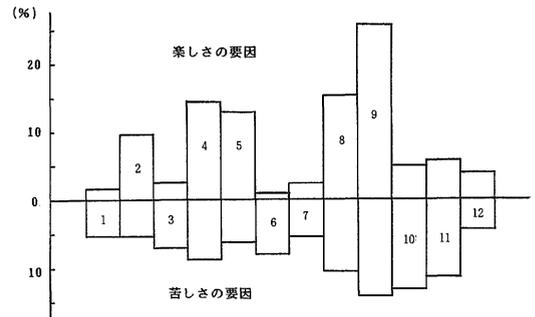


図2 楽しさ・苦しみの各要因の比率

られる。

- ・楽しさ、苦しさ、いずれの要因としても選択率が高かったもの= 8, 9
- ・楽しさの要因として選択される率が高かったもの= 2, 4, 5
- ・苦しみの要因として選択される率が高かったもの= 10, 11

選択肢 8 および 9 は相性、可愛らしさ、人間的魅力などに関するもので、これをA「『つきあい』の基底に感じられる要因」とする。次に 2, 4, 5 はいずれもB「狭義のコミュニケーション機能の要因」と考えることができる。また10, 11はC「指導目標・課題の要因」と考えられる。

選択率の高かった選択肢を、この3つの要因に分けたとき、個々の回答者はこの3つの要因を、「つきあい」が楽しい場合、苦しい場合において、それぞれどのような組み合わせで選択したであろうか。図3は個々の回答者の選択パターンを、回答者の肢体不自由教育経験年数とともに示したものである。まず楽しさの要因についてみると、ABという組み合わせが21人と最も多く、次いでACの8人、Aのみの5人の順で多く、いずれもA「『つきあい』の基底に感じられる要因」が大きく影響しているものと考えられる。また、ABというパターンを選択した21名は1人を除いていずれも肢体不自由教育経験が5年以下であり、逆に肢体不自由経験が6年を越える者の多くは他のパターンを選択していることがわかる。これに対して苦しみの要因は広くばらついている。楽しさにおいて同じくABを選択した21人も苦しみの要因については様々なパターンに散らばっている。しかし、AC、BCあるいはC単独などC「指導目標・課題の要因」を含む選択パターンが比較的多くみられる。特に肢体不自由教育経験6年以上の9人のうち7人が、この3つのパターンのいずれかを選択している点は注目される。

ここで質問項目A4について検討しておく。A4は「つきあい」の楽しさと「指導目標や課題の達成度」とが関係していたと思うかどうかを問うものである。選択肢は4つあるが（「その他」を除く）、大きく分けると、1と2は「関係がある」とする内容、3と4は「関係がない」とする内容となっている^{注5}。1または2を選択した者は19名、3または4を選択した者は23名であった。1または2を選択した19名（うち1名は年齢未記入）を図1の年齢群別にみると、38才以上の3つの群に属する9名のうち6名が含まれていた。これに対して37才以下の31人のうち1または2を選択した者は12名であった。また、図3において、この19名（うち1名は年齢未記入の

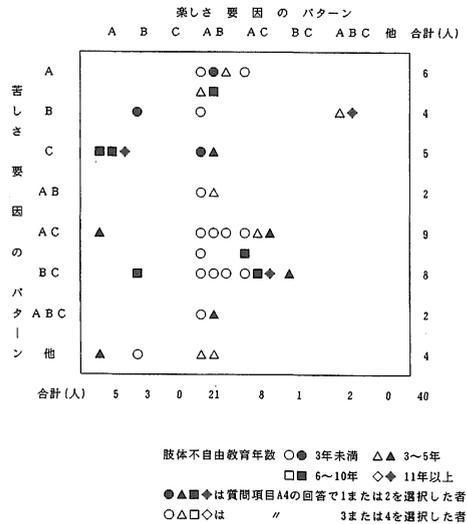


図3 楽しさの要因と苦しみの要因との組み合わせ

ため欠損)を黒く塗りつぶした記号で示した。これらの人は「つきあい」の楽しさが「指導目標や課題の達成度」と関係があると考えているにもかかわらず、楽しさの要因として単独でCのみを選択した者はなく、Cを含む組み合わせを選択した者も6名だけであった。ところが苦しみの要因におけるこの19名の分布をみると、Cを含む組み合わせを選んだ者は19名中12名であり、特にCを単独に選んだ者5名は、全員この「関係あり」群に属していることがわかる。

(3) 楽しい場面と苦しい場面

質問項目 A1 および B1 は、それぞれ「つきあい」が楽しい・苦しいと感じられる場面について具体的な記述を求めたものである。以下、両方の質問項目ともに記入のあった回答について、いくつかの視点を提示しながら傾向を集約してみた。いずれもその傾向を代表する回答を選択して示した（楽しい場面についての記述を○、苦しい場面についての記述を×で示す）。

①楽しい場面として、「子どものある状態」が捉えられているもの。またそのとき、苦しい場面として感じられるものに、何か傾向があるだろうか。

[子どもの「できる」が捉えられているとき]

- ・○養訓の目標、生活習慣の改善点などを比較的短時間でこなした
 - ×教室から抜け出すことが多く、他の生徒の指導にさしきわる
- ・○排泄をうまく教えてくれたとき
 - ×言うことを聞いてくれないとき

- ・○挨拶などハキハキした態度をとるとき
×友達などが世話をしてくれたとき、ありがとうと言わないとき
- ・○世話をしたあと、ありがとうのことばがあった
×トイレ介助などにより予定していたことができなかつたとき

[子どもの「反応」が捉えられているとき]

- ・○呼びかけ、対応に反応を示してくれたとき
×当面、何をすべきか、何ができるのかわからないとき
- ・○示したものに興味を示し、はっきりと反応したとき
×ことばかけに何の反応もしない

[子どもの「変化」が捉えられているとき]

- ・○今までできなかったことができたとき
×情緒不安定でよく泣く（どうしてよいかわからない）
- ・○できなかったことができるようになった
×子どもの精神状態が不安定
- ・○できないことができるようになった（練習につれて上手くなっていく）
×食事の介助がうまくいかず、子どもが嫌がってパニック状態になった
- ・○普段、なかなか人を求めない子が、あるとき泣いて人を呼んだ
×わざと駄々をこねる

[子どもの「意欲」が捉えられているとき]

- ・○自分の障害を乗り越えようとする意欲があるとき
×自分に力があるのに障害を乗り越えようとしない
- ・○子どもが何かを伝えようと意気込んでいるとき
×子どもが動こうとしない
- ・○教科学習に自分から進んで取り組む
×授業で子どもの表情が暗くなる

以上13例を挙げたが、それぞれにニュアンスのちがいはあるものの、楽しさを捉える「目」が、そのまま苦しさを捉える「目」でもあることが示唆される。すなわち子どもの「できる」を楽しいことと感ずるとき、「できない」場面は苦しきにつながついていきやすい。また働きかけに対する「反応」を楽しきとして捉える「目」は、それが見えないうちに苦しきを感じることになるし、働きかけそのものも「何をすべきかわからな」くなる。子どもの「変化」が見られる場面を楽しいものと感じるのは当然のことだが、その「変化」はいわば目指されていた方向にかなう「変化」であり、これを捉える「目」は、そうでない方向への「変化」あるいは教師の側で定位し

にくい「変化」が見られる場面を苦しいものとして映し出すほかない。「意欲」についても同様のことがいえよう。

②楽しい場面として〔子どもと通じあえた〕という捉えがなされているもの。またそのとき、苦しい場面として感じられるものに、何か傾向があるだろうか。

- ・○毎日かかわるうち、打ち解け、心が通じあう
×外言語がなく意志が伝わらない
- ・○会話が成立したとき
×意志表示がない
- ・○子どもが伝えようとしたことを理解でき、“わかってくれてうれしい”と表情で返してくれた
×ちょっとした反応の意味が理解できない
数としてはそれほど多くなかつたが、「通じあう」ということを表出された言語行動や非言語行動によってのみ捉えようとする「目」は、逆の現象（行動が目に見えないとき）を苦しい場面と見ることになる。

③楽しい場面として〔子どもが教師に示す親愛の情〕を捉えているもの。またそのとき、苦しい場面として感じられるものに、何か傾向があるだろうか。

- ・○慕い寄ってくるとき
×意志の疎通がうまくいかず、嫌われたとき
- ・○子どもが自分を楽しみに待っていてくれた
×子どもが反抗的、拒否反応を示したとき
- ・○そばに寄ってきて甘えて“ママ！”と呼ぶ
×かかわりに対して聞こえないかのように無視されたとき
- ・○子どもが自身のことを自分から話しかけてくれたとき
×ある程度理解し合えたと思った頃の無視
- ・○自分（教師）を周囲から区別し近づいてくれた
×下校後、施設で出会うと反応してくれない
- ・○日記に自分（教師）とかかわったできごとを書いてくれたとき
×“A先生いやだ”と名指しで言ったり、あからさまに避けられたとき
- ・○自分（教師）あてに手紙を書いてくれた
×すぐに甘えて抱きついてくる、一方的に話したいことをしゃべり続ける

ここでもやはり同様の「対立」がみられるし、その後にある「目」はやはり同じものを見ようとしている。「好き-嫌い」といったものの見方は、特に教育の世界において（少なくとも建て前としては）禁忌的に捉えられるように思われる。しかし、先の分析にも見られたように、相性あるいはその子の可愛らしさや魅力といった

「『つきあい』の基底に感じられる要因」が、実際には「つきあい」の楽しさや苦しさを左右するものとして、決して侮れない割合で選択されていることを、少なくとも教育臨床の問題として見落としてはならないであろう。あるいは、それが大きな要因であるとわかっているからこそ、「好き-嫌い」「合う-合わない」といった見方に対して禁忌的であるのかもしれない。しかし単に禁忌的であるだけでは問題の解決にはならない。

この問題は言うまでもなく非常に複雑な構造をもっていることが予想される。たとえば、ここではいとも簡単に「子どもが教師に対して示す親愛の情」と書いたが、はじめは「親愛の情」と感じられた同じ振る舞いが、後には「うっとうしい」「しつこい」などと感じられるようになることも珍しくない。ある教師にとっては「わずらわしい」と感じられる子どもの振る舞いが、別の教師には「可愛い」と感じられることもある。また単に「好き-嫌い」という両極に感じ分けられるようなものでもなく、「子どもの気持ちはわかっているのに受け取れない」ことや「子どもの気持ちに気づかずに受け取っている」こともたくさんある。注6

ここではこの問題に切り込んでいくための何の準備もないが、教育臨床の視点から次の点を指摘しておくに止めたい。すなわち、こうした教師の感じ方（ここでは教師の内面に感じられた「自分に対する子どもの感じ方」）を考えていく上で、「合う-合わない」あるいは「相性がよい-悪い」という見方をしていくことそのものに問題がありはしないかということである。これは、そうした語で表現することがふさわしいと思えるような「感じ」を臨床的に持つ場合が少なくない、ということを否定するものではない。しかしながら、そうした「感じ」を、一旦、「合う-合わない」「相性がよい-悪い」という表現で焼き付け現象してしまったとき、両者の関係は動かなくなる。少なくとも「合わない」「悪い」というネガティブな側面が固定化して捉えられたときが、コミュニケーション障害あるいは関係障害の始まりなのではあるまいか。「感じ」を「感じ」として、そのままに保留しておくこと（場合によっては“忘れてしまうことにする”こと）、そこから教育臨床の端緒が開かれるように思われるが、この問題についてはまた教育臨床事例の検討を重ねた後にまた論じたい。

④授業場面や課題場面はどのように捉えられていたか。

先の分析でもふれたように、こうした場面を楽しいものあるいは苦しいものとして挙げた回答は多かった。しかし、これまで①～③で対をなしていたような構造は見られず、どちらかという苦しい場面として挙げる者の

方が多かったので、ここでは両方の記述の代表的なものをそれぞれ列挙しておく。

- いっしょに学習する
- 授業中の楽しい質問のやりとり
- 自分の授業で目を輝かせおもしろかったと言ってくれるとき
- 授業中、みんなで一つのことを考えた
- 国語の読解でその子のやさしい面を見出した
- ふたりで課題遊びに取り組むとき
- 授業中にやったことを放課後もやらせてほしいと頼みに来たとき
- 授業中、横道にそれた話題に目を輝かすとき

こうした短い表現の中では捉えきれない部分があるが、それが授業や課題場面であるかどうかということを超えて、そこに子どもと通じ合う場面が現出したことが、教師の喜びにつながっているように思われる。もちろんそこには教材研究をはじめ、一人一人の子どもの障害の状態にあわせて、それぞれの子が授業中に生き生きとできるよう工夫するなど、様々な努力や苦勞が傾注されているであろう。しかし、その努力や苦勞が報われたということよりも、子どもと「いっしょに」楽しさを味わったという様子が表現されているように思われる。

- ×指導したいことと生徒のしたいこととのズレ
- ×教科学習でのつまらなそうな顔
- ×算数の授業で工夫してもなかなか先へ進まなかったとき
- ×学習の流れに沿ってくれない
- ×グループ学習でやる気がみられない
- ×用意した教材に興味を示さず糸口がつかめない
- ×意図した指導内容に見向きもしない、その子の課題と合わないことをしていると感じるとき
- ×自分（教師）が課題達成のみを目指してしまう

授業や課題場面が苦しいものと感じられるときもまた、そこに子どもとの通じ合う場が生まれてこないことが問題となっている。「生徒のしたいこと」を感じながら、そうできない自分。「その子の課題と合わないことをしていると感じ」「課題達成のみを目指してしまう」自分に気づきながら授業をすること。それぞれの場面で教師は子どもとの距離を感じ、そこに苦しさを感じていると思われる。授業が楽しい場面として捉えられたときには決して表現されなかった“「用意した教材」「工夫した内容」ニモカカワラズ”という眩きが漏れてくる。

教師の努力なり苦勞なりが「受け取られない」と感じられるとき、そこに受け取ってほしいものとして教師自身が託したものは何だったのであろうか。それは本当に

教材や内容それ自体だったのだろうか。授業・課題場面のコミュニケーション障害についてはこの点を内省的に捉えていくことが必要と思われる。多くの場合、それは「子どもの発達段階に合わない課題」といった表現で、子どもの現在の発達や能力を捉えなおしたり、教師の教材研究といった方向で解決が模索されるように思われるが、コミュニケーション障害という視点からみたとき、それは果たして妥当な「方法」であつたらうか。それはいわゆる普通教育においても検討の必要な部分なのではないかと考える。

⑤楽しい場面として挙げられた「場面そのもの」の意味すること

これまで検討してきた場面は、それが楽しいものにせよ苦しいものにせよ、どちらかというところ“抽象的な”あるいは“心理的な”場面であつた。こうした回答の他に、具体的な「場面そのもの」も挙げられている。そこにはどのような傾向が読みとれるであろうか。

- 休憩時間のおしゃべり
- 学習以外の何気ない休息のとき、じゅうたんに寝ころんでじゃれあう
- 遊んでふざけあっているとき
- 虫とりをしたとき、二人で必死に追いかけて“やった！”
- 散歩に出てとりとめもなく話す
- 昼休みにボーリングで遊ぶ
- 放課後、遊びにきてくれるとき
- 放課後、二人で遊びながら勉強以外の話をした
- 医療に内緒でティータイムをもち、おいしいものを食べる
- （教師の）家庭によんで、いっしょにお茶やケーキを食べた
- 卒業後に出会ったとき

これらの回答の中で感じられている楽しさは、子どもとの距離の縮まりであり、同じ場を生きていることの喜びあるいは安定感であろう。そこには子どもといっしょになって夢中になったり、教師という顔から開放された教師の「いつもの自分」がある。その他にも修学旅行、遠足、キャンプ、運動会、学習発表会などの学校行事の「場面」を挙げた回答が比較的多かった。これらの「場面」は学校生活の他の場面とどのような質的なちがいをもっているであろうか。少なくとも教師の意識の上で「学校生活の日常」を忘れさせる作用をもたらすような「場面」であるように思われる。そしてそこに現れた場面こそがいわゆる「日常」という矛盾。学校という場あるいは装置を現代社会の中で読みといていこうと

する様々な試みが盛んに行われているなかで、養護学校もやはり同じ文脈において捉えきれぬのか、あるいは養護学校が「学校」であることと他の学校が「学校」であることとは「同じ意味」を持つべきなのか。そうした問題も今後の教育臨床の課題となっていくと思われる。

(4) 楽しいときどんな人？、苦しいときどんな人

最後に質問項目 A3 および B3 について検討しておく。楽しい場合（A3）、苦しい場合（B3）それぞれについて“子どもの目からみたときどんな人物にみえていたと思うか”という設問であるが、ここでも両方の場合について記入のあつたものを回答ごとに対にして示す（楽しいとき/苦しいとき）。

- ・友だち/大人
- ・友だち/自分の世話をしてくれる人
- ・一緒に遊んでくれる友だち/クラス担任
- ・友だちのような人/自分（子ども）の考えのわからない一方的な人

楽しいときには「友だち」として自分を捉えているが、苦しいときには「人、大人、担任」などのように距離を置いた関係として捉えなおされている。こうした距離感の変化は次の一群の回答にも同様に見られる。

- ・自分を守り世話をしてくれて愛してくれる母親のような人/心の中で叫んでも要求をかなえてくれない鬼のような人
- ・母親的存在/好きなことをさせてくれない人
- ・父母の次に自分を守ってくれる人/興味の無い、ただそばにいる、見慣れたおばさん
- ・甘えられる家族のような人/声のかけにくい人
- ・何でも話せ、いたずらしたり甘えたりわがままが言える人、また恐いときもあるお父さんのような人/話もしにくく、わかってもらえない他人

ここでは楽しいときには「母親」に代表される近い人と表現されており、「友だち」の場合よりも、世話をする・甘える・見守るといった側面が強調されている。「友だち」の4例の回答はすべて27才以下の年齢群の教師によるものであつたのに対し、この5例の回答はすべてそれ以上の年齢群のものであり、特に母親・父母と表現されたものは、いずれも43才以上の女性によるものであつた。どちらの場合も、楽しい「つきあい」の際に感じられる自分の姿が、自分の年齢にふさわしく捉えられている点に注目したい。

次に示した一群は、楽しいときに「先生」との捉えがなされているが、対となった苦しいときには「怒る、叱る、束縛」といった内容が、子どもの目から自分を捉え

返すキーワードとなっている。

- ・ある程度心をゆるせる先生/すぐ怒り、また難しい課題を出してくる人
- ・いいかげんな先生/やたら叱る先生
- ・元気のいい先生/自分を束縛する人

また次に示す一群は楽しいときにも苦しいときにも、特に役割の与えられていないもので「人、存在」などと表現された例である。

- ・自分のことをわかってくれる人/ものわりのよくない人
- ・安心して甘えられる存在/口うるさい存在
- ・少し恐れけど同じような心をもっている人/感情の起伏がはげしくつきあいにくい大人
- ・楽しい人、自分を快適にしてくれる人/いやな奴、腹が立つ、むかつく
- ・結局味方になって助けてくれる人/最大の敵
- ・怒ると恐れけど自分をとても大切に考えてくれる人/しっかり者、何でも話して甘えるにはちょっと遠慮がある人
- ・話をきいてくれる人/何もきいてくれない人
- ・喜びをわかちあう人/いろいろ言う勝手な人

「苦しいとき」に表現された内容には、子どもとの距離感に加えて、子どもの前に立ちただかる「壁としての自分」のイメージが与えられている。また「楽しいとき」との対関係に注目するとき、“わかる—わからない、味方—敵、きいてくれる—きいてくれない”など、先に場面の検討においてみてきたような「対立」を映し出す「目」あるいは見る視点の固定化も感じられる。

ところでここで用いた方法、すなわち教師が「子どもに感じられている自分の姿」を想像するという方法は、教育臨床における教師—子ども関係の検討の一方法として有力なものと筆者は考えている。特に、かかわりの一方の担い手としての子どもの側からの言語的情報を得られにくい場合（乳幼児、いわゆる障害児（者）など）に有効であると思われるが、逆に子どもからの言語的情報がある程度期待できる場合や、かなり高度な言語的情報がとれる場合（中学生や高校生など）においても、教師あるいはおとなの見方や感じ方をつきあわせることが可能となり、そのズレや一致の分析を通して両者の関係障害に対する示唆が得られるものと思われる。いずれの場合にせよ、「相手によって自分がどう見られているか」を考えていくために欠かせない視点として「自分にとって相手がどう見えているか」があることは論を待たない。今回の調査においては、このもう一方の視点を欠いているため、ここに挙げてきた様々な回答の分析をこれ以上

進めることについては躊躇せざるを得ない。また、今回の調査は、教育臨床の視点それ自体を多くの教師の「本音」の中から手探りするという形であったので、得られた記述そのものがもとより簡略化された短文になっており、個々の教師—子ども関係を描き出し、その構造を分析するといった本質的な作業は困難である。こうした点についてはまた新たな資料を得て取り組みたいと思う。

4. おわりに

冒頭で、コミュニケーション障害は“コミュニケーション”の“障害”ではない、と述べた。われわれの間にもいつもコミュニケーションが在るように、コミュニケーション障害も在る。あるいは両者は図—地関係のように相補的に在るとも言える。「わかり合う」ことが「わかり合えない」ことの上に成り立ち、「わかり合えない」こともまた「わかり合う」ことの上に成り立っている。もともと分離できない状態を“コミュニケーション”と“その障害”に分け、さらに“その障害を持っている子ども”まで作りだした、その見方を再検討するところから、教育臨床の問題は出発しなければならない。本論は、その第一歩として、養護学校の教師が感じている子どもとの関係の楽しさや苦しさ、およびその背景にある教師の意識について大まかな描写を行ったつもりであるが、第一歩というより足踏みに近い感がある。しかしながら“できる、応える、変わる”などを見ようとする「目」の存在そのものが関係障害の契機となりうること、授業や課題学習といわれる場そのものが内包する「方向性や意図」と教師自身の「日常的感性」が鋭く対立する場合があること、にもかかわらずそうした場が両者の通じ合いの場として開けてくる場合も少なくないこと、などを確認してきた。

最後に、本論ではごく単純に「楽しい—苦しい」という常識的な対を用いてきたが、教育臨床の文脈においてこうした単純な対を設定してしまうことが、実はもっとも危険なことだということを確認しておきたい。それは、こうした対を設定することによって、今回の調査の回答が対的に方向づけられた可能性があるという方法論上の問題性を越えて、苦しい状態を否定的に捉え楽しい状態を望ましいとする見方に固定化する傾向へと導かれやすいからである。「授業をより楽しくするために」という枷が新たな「苦しさ」になっていくという愚を避けるためにも、「楽しさ—苦しさ」も二つではなく一つの状態と見ることに、教育臨床的視点の価値があるということも蛇足ながら付け加えておきたい。

文 献

- 1) 肥後功一：暮らし～コミュニケーション障害を考える一視点として。(井原栄二他編,「コミュニケーション障害とその援助」,第4章),明治図書,1991.
- 2) 肥後功一：子どもとおとな,そして学校。(井原栄二他編,「学校での暮らしとコミュニケーション」,第5章),明治図書,1992.
- 3) 肥後功一,松村勲由：子どものことばの広がりを支えるもの.国立特殊教育総合研究所研究紀要,第19巻,P21-29.
- 4) 河合隼雄：子どもと学校.岩波新書,1992.
- 5) 鯨岡 峻,津守 真,大石益男,肥後功一,松沢哲郎：コミュニケーション障害の構造と指導(総括).文部省科学研究費補助金重点領域研究「コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究」平成2年度研究成果発表会 発表論文集,P21-22,1991.
- 6) 松本剛一：肢体不自由養護学校におけるコミュニケーション援助のあり方～子どもと教師のかかわりの検討～.平成2年度国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書,1991.
- 7) 大石益男,肥後功一：おとなの側から見た子どもとの関係～コミュニケーションの障害構造の検討～.文部省科学研究費補助金重点領域研究「コミュニケーション障害児の診断と教育に関する研究」平成2年度研究成果発表会 発表論文集,P25-26,1991.
- 8) 佐伯 胖,汐見稔幸,佐藤 学編：学校の再生をめざして.東京大学出版会,1992.

注1：この調査は,国立特殊教育総合研究所,聴覚・言語障害教育研究部,言語器質障害教育研究室,長期研修生(平成2年度)松本剛一氏が中心となり他のスタッフの協力のもとに実施された。調査の全般的な集計及び分析は,文献6)を参照。

注2：これは予備調査において,想定する子どもの年齢によって「つきあい」に関与する要因が変化する可能性が示唆されたためである。たとえば,「楽しいつきあい」に関する回答の際は幼児を思い浮かべ,「苦しいつきあい」の際は高校生を思い浮かべるとするのは,ごく自然に生じることであるが(またそれはそれで意味のある分析が可能であるが),本研究では「つきあい」の楽しさや苦しさを生み出すかかわり手の内面の検討を主なねらいにしているため,想定された対象児の年齢要因が

単純に効いてくるような設定を避けた。

注3：注2で述べたように,各個人で思い浮かべる対象の年齢群をはじめに限定した結果,楽しい場合と苦しい場合とに年齢差が大きく効いていると思われる要因は混入しなくなった。またそうしてみると,どの年齢群を想定した場合の回答も,想定した年齢群による傾向の差はあまりみられなくなった。特に本研究で問題とした質問項目には,はっきりとした年齢群差は見い出せなかった。したがって扱う回答数も多くないため以後の分析においては,5つの年齢群をこみにした結果を扱うこととする。

注4：この対の構成は必ずしも厳密な「肯定-否定」となっているわけではなく,常識的な意味での「機能の高さ-低さ」「良さ-悪さ」など,「つきあい」にとってこれを楽しい関係に促進すると考えられるものと苦しい関係に追い込むと考えられるものとを対比させたにすぎない。しかも7のように「つきあい」の期間というような単に時間的な「長-短」の対比も含まれている。したがって各選択肢の意味はむしろ反応のされ方によって解釈しなおすべきものと思われる。

注5：予備調査の際は,関係があると思われる程度を5段階で評定する方法を取っていたが,その結果,「やや関係がある」「かなり関係がある」などの曖昧な表現によって回答を求めるよりも,実際に現場で感じられる“実感”に共感してもらう形で選択肢を構成した方が良いとの感触を得たため,このようなやや長い選択肢となった。また1と2,3と4のちがいが,必ずしも関係する程度のちがいを表現しているものではなく,感じられるニュアンスの差にすぎない面もある。したがって分析の際も,1～4を順序尺度的に扱うのではなく,大きく二つの傾向に分けて考える方が妥当であると考えた。

注6：こうしたことは,親子関係の中でも頻繁に生じるし,それが両者のかかわりの上で深刻化し,臨床的な問題となって現れることもある。親子関係の場合は「好き-嫌い」「合う-合わない」の禁忌はさらに強いと考えられ,そのため,ストレートに感情面の問題,あるいは両者の関係の問題として据えられることは少なく,どちらかという子どもの側の性格や行動の問題として表現されることが多いように思われる。コミュニケーション障害の大きな領域であることを指摘しておきたい。