

後天盲ろう生徒との食事場面における共同的活動の様相

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 保和 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/3107

後天盲ろう生徒との食事場面における共同的活動の様相

福井大学教育地域科学部 中村保和

食事場面で捉えることのできた後天盲ろう生徒と係わり手（教師）との直接の係わり合いを分析資料とし、本生徒の一瞬一瞬の動き（意思の表出）そのものが如何なる文脈で芽生え、さらに如何なる状況の下でその動きに対する係わり手（教師）の働きかけが展開していったかについて、共同的活動の視点から検討した。係わり合い当初、本生徒は、それまで教師のガイダンスを受けながら使用していたスプーンやフォークなどの道具の使用が困難になったり、給食を食べなくなったりするなどの様子が目立った。しかしながら、食事場面で本生徒が現す動き（主に手の動き）を指向性のある動きと捉え応じることを契機にして、本生徒は次第に教師の差し出すスプーンを受け取って口に運ぶようになった。本生徒の食事行動は初め、口元付近に提示されたスプーンをかりうじて受け取ることで進行していったが、その後次第にテーブル上の器に置いたスプーンに本生徒自ら手を伸ばすようになった。本稿では、本生徒と教師との食事場面でのやりとりの様相を検討することを通して、係わり手（教師）の実際的な働きかけ（現れた手の動きへの対応）について整理した。さらに、本生徒に発現した手の動きに応じる際の係わり手の意識や、両者の関係性について考察した。

キーワード：後天盲ろう、共同的活動、事例研究、微視的分析

1. 問題の所在

共同的活動（joint activity）とは、子どもとの活動のレパートリーの中で子どものイニシアチブをもとに、子どもと係わり手が共有し合う活動テーマを作り出し、その活動あるいは行為を一緒に実行することである。この共有し合う活動テーマが子どものイニシアチブのもとでバリエーションを持つようになると、子どもから係わり手へのコミュニケーションを発展させていくようになる。とりわけ、盲ろうの子どもとの初期コミュニケーションの文脈において、係わり手との関係形成と共有語彙（共有のコトバ）の生成を可能なものにする手続きとして、この「共同的活動」の重要性が指摘されている（MacFarland, 1995；Nafstad & Rodbroe, 1999）。

障害の重い子どもにおいては、衣服の着脱や食事、排泄などの日常生活動作（ADL）に関して、側にいる大人（係わり手）から援助を受ける場合が多い。こうした動作（あるいは行為）を、係わり手と子どもとが相互に動きを協調させて1つの動きを行うといった「共同的活動」として捉えるならば、日常生活動作は、子どもにとって最も自然なコミュニケーションの場面であると言える。松田（2002）は「食事の活動は、嚥下が本人に任されているという意味で、子どもが最終的な主導権をもっており、人や物との係わりを学ぶ絶好の場面である」と述べている。また、進（1998）によっても、障害の重い子どもにとっての食事は、コミュニケーションや感覚の活用、自身の運動の調節など様々な学習を含んだ総合的な活動であることが指摘されており、日常生活動作場面

の子どもと係わり手との間に生じるやりとりの様相について検討する意義は大きい。

筆者は2008年6月より、特別支援学校において、後天盲ろう生徒の給食場面に継続的に立ち会う機会を得た（現在も継続中）。本生徒は、ある時期から、それまで教師のガイダンスを受けながら使用していたスプーンなどの道具の使用が困難になったり、給食を食べなくなったりするなどの様子が目立つようになった。また、ランチルームへの移動や食卓（給食の際に使用する椅子やテーブル）に着くことを拒否するようにもなった。こうした事態に直面し、本児を担当する教師は以下の方針に基づいて本生徒の食事行動停滞からの立ち直りを目指した。本生徒の一瞬一瞬の振る舞い、すなわち教師や食物に向かう手の動き、その他の身体部位の動きや向き、発声、表情などをつぶさに読み取ることに専念した。同時に、拙速な働きかけを抑制しつつ、上述の読み取りから本生徒の意思・意図を仮定し、指向性と思われる行動が発現した際には即座に対応した。さらに、食事場面への移行に関しては、場の手かかりと設定された状況に関する情報をオブジェクト・キューあるいはタッチ・キューなどを用いて伝えるようにした。加えて、食事場面はもとより、その他の活動場面においても本生徒のイニシアチブを尊重し、活動の選択や活動への見通しについてはこの他留意した。こうした働きかけを継続的に実行する中で、本生徒は次第に教師の差し出すスプーンを受け取って口に運ぶようになった。本生徒の食事行動は初め、口元付近に提示されたスプーンをかりうじて受け取ること

で進行していった。その後次第に、テーブル上の器に置いたスプーンに本生徒自ら手を伸ばすようになった。

上記の方針に基づいた係わり合いの経過を検討することは機会を改めて取り組むこととして、本稿では、食事場面で捉えることのできた本生徒と係わり手（教師）との直接の係わり合いそのものの場面を分析資料とした。その理由は、ここで取り上げる給食場面において、本生徒の一瞬一瞬の身体の動き（主に手の動き）を如何にして受け取り、そして合わせていくかは、係わり手である教師はもちろんのこと、そこに立ち会う筆者にとって、「給食を食べるようになる」ことと共に、根幹をなす課題であったからである。また、当初、食べることを拒否し、その他の様々な場面でも厳しい表情を見せていた本生徒との係わり合いの中で、わずかながらに生じた本生徒の動き（意思の表出）が、係わり合いを展開していくうえでの支えであったからである。

そこで本稿では、本生徒の一瞬一瞬の動き（意思の表出）そのものが如何なる文脈で芽生え、さらに如何なる状況の下でその動きに対する働きかけが展開していったかについて、共同的活動の視点から検討する。

2. 方法

1) 対象生徒

本生徒は、2008年6月現在15歳（高等部1年）、盲ろう二重障害を有する男子生徒である。医学的には、コルネリア・デ・ランゲ症候群の診断を受けている。生後まもなくから難聴を指摘されている。本生徒の担当教師によれば、中学部2年当時から移動や遊び等の場面で視力低下を疑う様子が時折見られたとのことである。それ以前に視覚障害を指摘されたり視力低下を疑われたりすることはなかった。

中学部3年の後半頃（2008年上半）から、視力低下が顕著に認められるようになった。具体的には、それまで移動可能であった範囲の歩行を嫌がるようになる、それまで自由に入出していた部屋の出入を嫌がるようになる、校内の様々な場所で教師の身体にしがみついて離れないといった様子が目立つようになった。

高等部（同養護学校）に進学した2008年4月当初においては、眼科診断においてはほぼ全盲との診断を受けている。日常生活においては、移動や食事が困難になり、激しく顔面を叩くなどの様子が目立ち、情緒的に不安定な状態が続いた。聴力については詳細な検査は行われていない。日常生活において周囲の物音に反応する様子が時折見られるが、人の声や周囲の物音を判別している様子は見られない。コミュニケーションにおいては、下腹部を軽くタッピングすることでトイレに行くことを理解したり、給食のエプロンやスプーンを触れさせることで給食の時間を理解したりするなど、日常的に繰り返されている事柄は、身体への接触型合図（オブジェクト・キューやタッチ・キュー）や直接手を引いて誘導することによっ

てそれに応じた行動を起こすことができる。ただし、自らそれらの合図を発信する様子は見られず、とりわけおんぶを求める際には、教師の肩や首筋に腕を回すなどの直接的な動作によって意思を表出する。

2) 資料の性格とエピソードの背景

本生徒が高等部1年（2008年6月以降）から高等部2年（2009年3月）までの期間において、計12回学級を訪問した。訪問した際には、給食場面だけでなくその前後の活動にも着目し、一日の流れの中で本生徒の給食場面の様子を捉えるように心がけた。活動の様子（給食場面も含む）は可能な限りビデオカメラで記録した。本稿では、その中から給食場面を分析対象とした。映像として記録されている給食場面は全10回分であり、その平均時間（秒数は切り捨て）は21分であった（最小9分、最大38分）。

ここで取り上げる給食場面の映像は次のようなものである。Fig.2-1のように1つの机を挟んで本生徒と教師が向かい合って座っている（Fig1については、画面の都合上、机が写っていないが本生徒は机を挟んで教師と向き合っている）。机上にはお盆を敷いて器を置き、その中にスプーンを入れる。教師が本生徒の手を取ってゆっくりと器の中のスプーンに手を誘導した際には、本生徒はそれを拒否するように手を引っ込めてしまうことが多い。しばらくそのままの状態にして本生徒自らテーブルの上に手をのばす様子を期待するが、なかなか手は出てこない。また、食べ物を手づかみで口に運ぶ様子もみられない。そのため、教師は食物を乗せたスプーンを本生徒の口元まで運び、それを唇に当てて食べることを促す。時折口を開ける様子が見られるものの、多くの場合、口を開けなかったり顔をそむけたりして食べることを拒否する。教師は、本生徒の様子を見ながら適宜スプーンを口元に運ぶ。また、本生徒の手にスプーンを握らせ、その手を取りながらゆっくりと口元に運んでいった。こうしたガイダンスを実行し、筆者も時に教師に代わって給食場面に介入するが、本生徒が自ら食物を口に運んだり、笑顔を見せたりしながら美味しそうに食べるという様子はなかなか見られなかった。

係わり合いの経過において、いくつかの場面で教師のガイダンスに自身の動作（手の動き）を協調させて食べる様子が見られるようになった。具体的には以下の様子である。すなわち、①教師の提示したスプーンを受け取って教師に手を支えられながら自身の口にスプーンを運ぶ、②口に入れたスプーン（乗せられた食物を食べ終わったスプーン）を教師の方向に差し出す、③教師の提示したスプーンを受け取って、自身で（教師のガイダンスなしで）そのスプーンを口元に運ぶ、④教師と一緒にスプーンの柄を持ちながら器の中の食物をすくって口元まで運ぶ。

このような共同的活動と捉えることのできる行為の最中においては、本生徒は笑顔を見せながら食物を口に運

んだ。また時に、真剣な表情でスプーンを握り口元まで運んでいた。

3) 分析方法

共同的活動として給食場面を展開させていくことが困難な中で、上述の①から④の様子が確認できた場面について検討した。はじめに、共同的活動として捉えることができる①から④を含む、あるいは関係する場面の映像記録を何度も観て、エピソード記述を作成した。次にそれぞれの場面での特筆する箇所について、コマ送り、スロー再生などを用いて繰り返し視聴し、エピソード記述の確認、修正、補足を行った。

3. 結果と考察：エピソードの記述とその考察

以下のエピソード記述に関しては、「本生徒」を「E」、係わり手となる「教師」を「A」と記す。また、山カッコ〈 〉内は学年と月を示し、大カッコ〔 〕内は、給食開始後の時間を示す。なお、ここでの「給食開始」とは、EとAがともに着席して向き合った状態を示す。

エピソード1：‘やりとり空間’の共同生成〈高等部1年10月〉

Eは席に着きながらも落ち着かない様子で、自身の右手で右耳の辺りを軽く叩いている。左手は、Aを引き寄せるかのようにAの右腕にからめている。Aが机上の器を左手で取って右手に持ったスプーンで食物をすくっていると、Eは、それまで右耳に触れていた右手を前方に伸ばす〔9秒〕(Fig.1-1)。Aはそれを受けてEの手の中にスプーンの柄を差し入れる〔12秒〕。Eは、そのスプーンを握り、スプーンを握った手をAに支えられながら口にスプーンを運んでいく(Fig1-2)。食べ終わるとスプーンを持ったままスプーンの先を自身の唇にトントンと当て、その後、前方へスプーンを差し出した〔34秒〕(Fig1-3)。

Aはそれを受け取って再びスプーンに食物を乗せる。今度は、Eの手を取ってその中にスプーンの柄を差し入れる。Eはスプーンを受け取ると、1人でスプーンを口に運んだ〔52秒〕。

その後、何回かスプーンの受け渡しが成立して食事が進行していく。この後Eは、勢いよく前方に大きくスプーン(右手)を差し出した〔1分22秒〕(Fig.1-4)。Aは、差し出されたスプーンをしっかりと左手で受け取り、自身の右手に持ち替え(Eに手をからめられている方の手)、Eの手がからんでいるところで器からスプーンで食物をすくい〔1分29秒〕(Fig.1-5)、その後Eの右手(この時の右手はじっと自身の胸の前辺りで止めている)に食物を乗せたスプーンを差し入れた〔1分32秒〕。Eはそのスプーンを握って口元に運び、確かめるかのように唇に当て、その後ゆっくりと口の中に入れた〔1分51秒〕。Aは食べ終わったスプーンをEの手から受け取り、再度同じようにEの手がからんでいる右手側(Eからす

れば左手側)で食物をすくう。すると、Eは自身の右手もスプーンですくっているAの左手に乗せた〔2分15秒〕(Fig.1-6)。

AがEの左手首付近に器を接触させながら食物をスプーンですくい、そのスプーンをEの右手に渡す。Eは受け取ったスプーンを口に運び、食べ終わるとスプーンを前方に差し出す。それを受け取ったAが再びEの左手首付近で食物をすくう。こうしたやりとりがその後も進行していく。



Fig.1-1 自ら手を伸ばす



Fig.1-2 Aに支えられながらスプーンを口へ



Fig.1-3 食べ終わった後にスプーンを前方に差し出す



Fig.1-4 勢いよくスプーンを前方へ差し出す



Fig.1-5 Eの腕の中で食物をすくう



Fig.1-6 Eの右手が器を持つAの手に触れる

考察：Eはしきりに自身の左手をAの右腕にからめてくる。これは、Eが視覚的にAの位置を確認できないために生じる不安がそうさせているのではないか。盲ろう者にとって、傍らにいる相手の存在は触れている（あるいは触れられている）間のみ実感されるであろう。その「触れている（触れられている）」という状態がなくなれば、たとえ相手との距離が数十センチであったとしても「いなくなった」と同じである。相手との接触が断たれることによって、盲ろう者本人が極度の孤立状態に陥ることは広く知られている（福島，1989；福島，2010など）。後天的に盲ろう状態となったEも、この時、同様の状態であったのではないか。Figからは確認できないが、机の下でEは常に自身の足をAの足に接触させている。また、AはそうしたEの姿を受けて、自身の両足でEの両足を挟み込むようにして座っている。Eは接触する足とからめる左手によってAの存在を実感している。同時に、足や手などの身体接触部分から伝わってくるAの動きを感じ取ることにより、自身の動きを調整している。その証拠に、[9秒]（Fig.1-1）の手の動きは、あたかもAの準備（食物をすくう様子）を見ているかのようにタイミング良く差し出されている。このような身体接触を介した動きの伝え合いが行われる中で、次第にEの手の動きが明確になっている [1分22秒]（Fig.1-4）。そして、この動きを受けたAは [1分29秒]，Fig.1-5のようにスプーンを渡す時だけでなく、準備段階（食物をすくう時）の動きを伝えようと試みる。この動きかけによって、Eは自身の右手をもAの方に伸ばすようになっている [2分15秒]（Fig.1-6）。上記のことは、Eの食物への自発的な接近行動であると同時に、Aへの接近行動でもある。

そして、このEの手の動きに呼応するかのようにAは、自身の左手に触れるEの右手に対しても食物をすくう動きを伝えるようにゆっくりとスプーンを動かしている。ここに身体接触による二者の繋がりを維持する働きが確認できる。その後も同様の受け渡しが何度か繰り返される中で、Aが食物をスプーンに乗せてEに手渡し、Eは食べ終わったスプーンをAに渡すといった「スプーン受け渡し場所」は、Eの両腕に挟まれた胸から顎までの空間内に調整される。スプーンの受け渡し場所、すなわち両者の「やりとり空間」が互いの動きの調整によって共同的に成立した。

エピソード2：‘やりとり空間’の維持（高等部2年7月）

Eはスプーンを右手に持ち、Aにその手を支えられながら一緒に器から食物をすくっている [2分33秒]（Fig.2-1）。食物がスプーンに乗るとAは支えている手を離し、Eは自身でスプーンを口の中へ運ぶ [2分37秒]（Fig.2-2）。その間、Fig.2-2にあるようにAは器をEの口元付近で保持している。食物を飲み込んだ頃を見計らってAはEのスプーンを持っている手を取り、そのまま口元付近に保持した器に誘導して食物を一緒にすくう。一緒に食物をすくった後は、先ほどと同じように、Eが自力でスプーンを口へ運ぶようにAは支えている手を放した。Eはスプーンを掴んだまま、手放すことなく食べ続けた。その後、Eはガイダンスを受けながら食物をすくう。何度か食物をすくって食物を口に運ぶことが続く中、Eはスプーンを手放し [17分24秒]，自ら席を立った。Aはそれを受けて給食を終了する。



Fig.2-1 一緒にスプーンで食物をすくう



Fig.2-2 自らスプーンを口へ運ぶ

考察：この場面においても、AとEのスプーンの受け渡し

場所は、Eの両腕に挟まれた胸から顎までの範囲であり、しかも食べ始めて間もなくその空間が両者の間で成立・共有されている。Aは、食物の入った器を「やりとり空間」の中に即座に定位し、Eがスプーンを握って食物をすくいながら口へ運ぶという一連の動作を同様の手順で繰り返している。これにより、両者の間で共同生成された「やりとり空間」が維持され、Eがスプーンを掴んだままその手を放すことなく食べ続ける行動が持続している。

エピソード3：動きによる掛け合い〈高等部2年9月〉

Eは、Aと一緒に器からすくったスプーンを右手で持って食べている (Fig.3-1)。食べ終わると、自らスプーンを前方に差し出す。しかしながら、Aは机上の器に食物を移し替えている最中でEの手の動きへの対応が遅れる [12秒] (Fig.3-2)。Eは、Aからの応答がないために、さらに大きくスプーンを持った手をAに向かって突き出す [Fig.3-3] (14秒)。AはそのEの動きを確認しつつも、突き出されたEの右手を受け取る一瞬前に、Eの左手に器を触れさせる (Fig3-3)。その後、Eの右手を受け取っ



Fig.3-1 やりとり空間内で食べる



Fig.3-2 手を伸ばす (その1)



Fig.3-3 手をのばす (その2)

て一緒に器から食物をすくった [18秒]。

考察：Eは最初にのばした右手に対する応答が得られなかったため、さらに勢いを増して前方に手を差し出している。それに対してAは、その動きを確認しつつも、あえてEの左手に器を触れさせる形で応答している。「こっちの食べ物に変えましたよ」と伝えている。このメッセージが伝わったかどうかはわからない。だがこの時、スプーンを持つEの右手は、器あるいは食物が提示される空間にではなく、勢いを増してさらに前方に向かってのびている (Fig.3-3)。スプーンを持つEの右手は食物にではなくAに向けられている、とみるのは筆者の過剰な解釈であろうか。ここに意図性を帯びた互いの動きによる掛け合いを捉えることができる。

エピソード4：語りかけから対話へ〈高等部2年9月〉

「エピソード3」の続きの場面である。Aは食物を乗せたスプーンを器の中に置き、器ごとEに提示する。Eは、器に置かれたスプーンに触れ、そのまま口へ運ぶ [44秒] (Fig.4-1)。Eは、食べ終わると勢いよくAに向かってスプーンを差し出す [58秒]。Aはそれを受け取るが、すぐに食物を乗せたスプーンをEに提示せず、食物の種類を変えるため (おかずからごはんへ)、机上で器を入れ替えた。その間、机上から20cmほど垂直に上がった空中 (AとEとの間の空間) を、Eの右手はゆっくりと泳ぐ [1分2秒~1分4秒]。その手の動きを受けて、Aは提示する食物の種類を変えたことをEに伝えるために、器をEの左腕内側 (肘から手首に向かって) に接触させる [1分5秒] (Fig.4-2)。この時、Eの左手はAの右腕からんでいない。Eの左手には、接触された器を触ろうとする様子は見られないが、回避 (拒否) する様子もみられない。その直後、Aはやりとり空間よりも若干A側寄りの位置に器を置いて、Eと一緒にスプーンで食物をすくった [1分10秒] (Fig.4-3)。その働きかけを受けて、Eは自らスプーンを握って口へ運んだ [1分14秒]。考察：Eからスプーンを受け取ったAは、次にEに提示する食物を変えるために机上で器を入れ替えている。この間、Eは「あれっ、応答がない」と考えているかもしれない。それまでであるやりとり (この場合はスプーンを受け渡し) が行われていた文脈において、この2秒間の空白の時間は、視覚的に相手の状態を確認できない者に



Fig.4-1 器から直接スプーンを取り出す



Fig.4-2 食物の種類の変更を伝える合図



Fig.4-3 空間の拡大

としては不安を感じる瞬間かもしれない。しかしながら、その際のEの手の動きは、実にゆったりと余裕のある動きに見える。机にはお盆があって、その上に器もあるのだから、この時のEの右手が食物を探しているとみるならば、その手は机（あるいはお盆の上）に触れているはずである。では、Eの手は何に向けられていたのか。A（あるいはAの手）に向けられていたのではないだろうか。さらに言えば、この手の動きを「Aを探しにいった」と見るよりも、「ねえ、次は」とAに語りかけ、そして出方を待ったと見るべきではないだろうか。Aは、このEの右手の動き（語りかけ）に対して、Eの左手に応答している。この時のEの左手にとりわけの動きは見え、むしろそこに留まっているように見える。そしてその時のEの表情は、何かをじっと考えているように見える(Fig.4-2)。Eの語りかけに対して、Aは「なあに、こっちの食べ物に変えたよ」と語りかける。両者の対話がここに成立していると見ることができる。

また、こうした対話が生まれた場面において、スプーンの受け渡し場所（やりとり空間）が拡大している(Fig.4-1やFig.4-3など)。EのAに対する接近行動がここにも確認できる。

エピソード5：‘動きを待つ’という働きかけ（高等部2年10月）

Aは机の上に置いた器にEの手を誘導する [2分19秒] (Fig.5-1)。Eはスプーンを握ると、ガイドを受けることなく器の中のスプーンを口まで運ぶ [2分30秒]。Eは、食べ終わると器の10cmほど上方にスプーンを差し出す。Aはその動きを受けてEの手の甲から自身の手を被せる

ようにして器に誘導する。すると、Eはそのスプーンを器の中で手放し [2分35秒]、その右手を身体の方に引き寄せせる。その直後、Eは自ら先ほどの器のスプーンに手をのばす [2分39秒] (Fig.5-2)。しかしながら、スプーンの柄に触れることはできず、その手をゆっくりと引っ込めようとする。Aは引っ込めようとするEの手にそっと触れてスプーンの方に誘導しようとするが [2分40秒]、Eはそのまま手を引っ込めてしまう。Aは引っ込めたEの手をそれ以上追わず、誘導するために触れていた自身の手を放して次の機会を待つ [2分43秒]。

直後、Eは再度、器の方へ手をのばしてくる。AがEの手の動く方向に添うようにしてスプーンへゆっくりと誘導すると [2分45秒]、Eはスプーンを掴んで自ら口に運んだ [2分49秒]。



Fig.5-1 机上の器へガイドする



Fig.5-2 自ら机上の器に手をのばす

考察：EはAのガイダンスを受けて机上の器の中のスプーンを取り出している。自ら机上の器に向かって手をのばす様子もみられた。Fig.1-2, Fig.2-1, Fig.2-2などと比べると、この場面 (Fig.5-1, Fig.5-2) においては、Eが手をのばす空間が広がっていることがわかる。しかしながら、その自発的な手の動きは確実に机上の器やスプーンを捉えるものではない。Fig.5-2の手の動きは、自信がなくなためらっているようにも見える。AはそうしたEの動きを捉えつつ、可能な限りEの動きを見守り、拙速な働きかけを控えようとする。どのタイミングで、そしてどのような方法でスプーンを握り、口に運ぶかは、E自身に決めてもらおうとする構えがある。

スプーンに触れることができずに引っ込めようとするEの右手に対して、Aはその手を取って強引に引き寄せようとはしていない。たとえ、その手の動きがスプーン

から遠ざかるものであっても、Eの自発的な手の動きとして捉えて、それを妨げるような働きかけはしない [2分43秒]。直後に、Eは再度、自ら右手を器にのばしている。

子どもの動きを抑制したり修正したりするのではなく、如何なる動きも「意思の表出」と一旦は捉えてみる。そして、子どものイニシアチブのもとで活動を展開させようとする。この2つの構えが、その後のEの食物への接近を支えている。

エピソード6：新たな空間の確定化〈高等部2年10月〉

エピソード5の続きである。Fig5-1, Fig5-2にあるように机には2つの器が置かれている。どちらのFigにおいても奥側の器 (Eからみると右側：以下「右器」と記す) には木製の柄のスポーンが置かれていて、手前側の器 (Eからみると左側：以下「左器」と記す) には、金属製の柄のスポーンが置かれている。これらは食物の違いを柄の違いで(触覚的に)伝えるための工夫である。ちなみに、右器(木製の柄のスポーン)は「クリームシチュー」で、左器(金属製の柄のスポーン)は「野菜サラダ」である。右器のスポーンに自ら手をのばすことが続く中、それまでと同様にEは右器に手をのばした [4分7秒]。これを受けて、Aは「サラダもあるよ」と声をかけながら (Eにこの声は聞こえていない) Eの手を取って左器に誘導する [4分9秒]。するとEは、その誘導にしたがって左器のスポーンをつかんで口に運んだ。しぐさや表情の変化からとりわけの混乱はみられない。

こうした左器への誘導を受けた後でも、Eには右器と左器それぞれの方向を意識して手をのばすという様子はみられない。はっきりと確認できるのは、右器の方向に手を伸ばすか、あるいは右器に伸ばした手が、若干左方へずれて右器と左器の境目をさまようという動きである。Aは、そうした手の動きを受けて適宜、左器に誘導して食事を展開している。Eの表情に笑顔はない。むしろ、じっと何かを考えるかのような真剣な表情に見える。

この日、初めてEの伸ばした右手が左器のスポーン(金属製の柄)に触れた [7分20秒]。その瞬間、Eの右手先は滑るように左器のスポーン(金属製の柄)から右器のスポーン(木製の柄)に移動し、右器のスポーン(木製の柄)を掴んで [7分21秒]、ゆっくりと口に運んだ [7分29秒]。その後、[8分19秒]においても、一旦左器のスポーンに触れた後、右器のスポーンに手を移すことがみられた。

さらには、右器のスポーン(木製の柄:シチュー)を探しているかのようにゆっくりと右側に手をのばし [9分52秒]、その手でスポーン(木製の柄:スポーン)を掴んで口に運んだ [9分56秒]。これを食べ終え、空になったスポーンを右器へ返し(器に置く寸前にAのガイダンスを受ける:エピソード5のように)、一旦身体の方にその手を引っ込める。そして再度右器のスポーンに手を

のばし、そのままスポーンを掴み口へと運んだ。その瞬間、この日の給食場面において初めて「ニヤッ」と口元を緩めた [10分40秒] (Fig.6-1)。食べ終わったスポーンを器に戻し、Aのガイダンスを受けながら左器のスポーン(金属製の柄:野菜サラダ)を掴んで口に運ぶ。しかし、口に入れたかと思うとすぐにそのスポーンをAに突き返して、左手を口の中に入れる [11分2秒]。この時、Eは笑顔を見せて「ハー」と穏やかな声を出す。突き返されたスポーンを受けて、Aは「違ったね」(Eにこの声は聞こえない)と右器のスポーン(シチュー)を渡す。Eは受け取って口元に運ぶが、口の中には入れず唇付近で留めて、左手でスポーンの上のシチューに触れる [11分17秒] (Fig.6-2)。その後は、笑顔を見せながら「ウン」や「アーン」と声を出す。そしてスポーンを右手に持って口元まで運び、スポーンの先で遊ぶかのように唇をトントンと突く。その際、左手はスポーンの上の食物に触れ、笑顔で「ハハハッ」と声を出す。最後には、直接器に手を入れて食物を握りつぶし、手についた食物を口に運ぶ。Aは、Eにバナナや好物の牛乳を勧める。そして、「手で食べてごらん」と手づかみで食べることを促し、Eは右手や左手を使って、器の中の食物(バナナ)を掴み、笑顔で口の中に運んでいく [17分37秒] (Fig.6-3)。

考察：盲ろうであるEが、他者によって口元へ運ばれる食物がごはんであるか、おかずであるか、それともサラダであるかを知る時はいつであろうか。それはおそらく、口の中に食物が入ってきたその時であろう。視覚的にも聴覚的にも食物についての情報を得ることができないのだから、口に入ってきて初めてそれが何であるかを



Fig.6-1 口元を緩める



Fig.6-2 食物に左手で触れる



Fig.6-3 手づかみで食べる

知る。口元に近づいた時の匂いや、スプーンを手に持った時の重さで食物についての情報を得ることもあろうが、視覚と聴覚の双方を介して得られる情報には到底及ばない。Eが主体的に食物の情報を得る方法はないだろうか。エピソードには詳しく記述しなかったが、Eは受け取ったスプーンをすぐに口の中に入れず、食物の乗ったスプーンの先を唇に一瞬近づけて離したり、トントンとスプーン先で唇をつついてみたりして、味を探っているかのような様子を見せていた。Eには食物を口の中に入れる前に、それが何であるかを確かめようとする行動が芽生えている。食物の違いに応じて器を変えたり、子どもが触れる食器（器やスプーンなど）に触覚的な目印を付けたりして、子どもの食物に対する選択的な行動を促そうとする方法はよく知られている。Eに対しては、食物によってスプーンの柄を変えてみることを試みた。

しかしながら、器を2つ用意してその中に柄が異なるスプーンを2つ入れただけでは、Eにその状況は伝わらない。最初は右器にのびるEの手が確実にスプーンを握ることができるようにガイドする。この時点では、Eは左器の存在に気づいていないと思う。Eの手の動きを適宜支えながら、ある時、「こっちもあるよ」と左器にEの手をガイドする。Eはこの時、「あっ、こっち（左）には柄の異なるスプーンがあるぞ」とは考えてくれないかもしれないが、どこかでそれに気づいてくれることを願って何度か誘導する。拙速な働きかけは控えて、可能な限りEの手の動きに添うように左器へのガイダンスを行う。こうした働きかけが3分ほど続いた後、E自らのばした右手は左器のスプーンに触れた。そして直後、その右手は右器に移動した。左器のスプーンに触れたのは偶然だったかもしれない。そうであっても、Eはその瞬間「これ（金属製の柄）じゃない、こっちだ（木製の柄）」と考えた。その思考の流れは、Aにも、その場にいた筆者にも伝わった。

この後、Eに初めて笑顔が見られる。笑顔とともに穏やかな声も出し、「ハハハッ」といった笑い声も出す。この後にも、Eはスプーンを触り分けて、より選択的な手の動きを見せるものと筆者は思っていた。しかしながら、Eの笑顔と穏やかな発声が増すにつれて、Eの食事行動はそれとは反対の様相を示した。

Eは、Aによるガイダンスを受けながらシチューと野菜サラダを適宜口に運んでいく。この時のEにとって、どういう仕組みで、またはどんな順序で双方が口に入ってくるかはわからなかったと思う。「机上には2つの器が用意され、2つの器からそれぞれ異なる食物（シチュー、あるいは野菜サラダ）が入っている」ことには何となく気付いていたかもしれないが、その位置や方向については確定していなかったのだと思う。しかしながら、自発的に手をのばす中で、Eは「これ（木製の柄のスプーン）を掴むとシチューがある」ことを知る。そして、偶然かもしれないが、金属製の柄のスプーンに手が触れる。Eは「これじゃない」と考えて、木製の柄のスプーンに触れにいく。案の定、手を移した方向には木製の柄のスプーンがあり、それを掴んで口に運ぶとシチューが口の中へ入った〔7分29秒〕。再度、同じことが起きる〔8分19秒〕。そして自ら確かめるかのように木製の柄のスプーン（右器:シチュー）を探し〔9分52秒〕、そしてもう1度、木製の柄のスプーン（右器:シチュー）に手をのばす。この際、Eは「ニヤッ」と口元を緩める〔10分40秒〕。この瞬間、2つの素材の異なるスプーンの柄と、それに対応する食物（シチューと野菜サラダ）が繋がったのではないかと。Eの中で、これまでの自分の「さぐりとたしかめ（梅津・譚, 1979: 土谷, 1992: 1997)」によって、不確定な状況（机上の空間）が確定化された、その現れがこの時の「笑い」なのではないだろうか。

ここまで、時間にしてわずか10分強の流れにおいて、Eには高い集中力が求められ、極度の緊張状態が続いていたのだと思う。その証拠に、「ニヤッ」と口元を緩める〔10分40秒〕以前は、考えをめぐらすかのように真剣な表情でスプーンに手をのばし口に運んでいた。Eの中で、2つのスプーンの柄とそれに対応する食物（シチューと野菜サラダ）が繋がった時、つまり、不確定な状況が確定化された時、それまでの集中から開放され緊張が緩んだのである。たとえ10分強の間に起きた出来事であっても、Eには壮大な学びの経過があった。その後の笑いと言手づかみで食べる様子は、Eが机上の空間を確定化したエピソードであるというストーリーを、この一連の流れの中に見ることができる。

4. 食事場面における全体的考察

ここまで、本生徒と教師との給食場面におけるやりとりの様相について、共同的活動の視点から記述した。その個々の記述に際しては、すでに若干の検討を重ねてきているので、ここではそれらを概括し、3つの観点から整理する。

1) 食べることの糸口：働きかけの整理

食事行動に滞りを示した本生徒が、食物を受け入れるようになった糸口は、本生徒が現す動き（主に手の動き）に捉えることができた。机や椅子、器、スプーンなどの場の状況は教師側で設定したものの、器やスプーンの受

け渡し位置、受け渡しのタイミング、口に入れるかどうかの主導権は、本生徒に任されていた。教師は、本生徒に発現した手の動きを受けたり重ね合わせたりしながら食事を進行させていった。そこで、本生徒の食物あるいは教師に向けられた手の動きを教師はどのように受け、そして働きかけていったのかについて整理してみる。

①本生徒にスプーンを渡す時

ア) のばされた本生徒の手に食物を乗せたスプーンを差し入れる (エピソード1) [12秒]。

イ) 静止している (あるいは待っている) 本生徒の手に食物を乗せたスプーンを差し入れる (エピソード1) [1分32秒]。

ウ) のばされた本生徒の手に空のスプーンを差し入れて一緒に器の食物をすくう (エピソード2) [2分33秒]。

エ) のばされた本生徒の手に対して、器+スプーン (食物を乗せて) を提示する (エピソード4: Fig.4-1) [44秒]。

オ) のばされた本生徒の手を取って机上のスプーンへ誘導する (エピソード5: Fig5-1) [2分19秒], (エピソード6)。

カ) 本生徒が机上のスプーンに自力で触れる様子を見守る (エピソード6)。

②本生徒が手に持った (あるいは触れた) スプーンを口元へ運ぶ時

ア) 教師が手を取って支えながら口元へ運ぶ (エピソード1)。

イ) 自力で (教師の支えなしに) スプーンを口元へ運ぶ (エピソード2, 3: Fig.3-1, 4など) 様子を見守る。

③本生徒から食べ終わったスプーンを受け取る時

ア) 本生徒が手放すタイミングを見計らって口元で受け取る (エピソード1)。

イ) 本生徒がスプーンを前に差し出したところを受け取る (エピソード1: Fig.1-3, Fig.1-4)。

ウ) やりとり空間 (本生徒の両腕に挟まれた胸から顎までの空間) に提示した器の付近で受け取る (エピソード3, 4など)。

エ) 机上の器の付近で受け取る (エピソード5, 6)

以上の働きかけについて、本生徒の動きに応じて適宜組み合わせていった。

2) 「子どもが・・・する」状況作り

一般に、食事にまつわる問題は、学校現場はもとより日常生活場面においても、早急な解決が求められがちである。その時係わり手は、「如何にしてスプーンを持たせるか」「如何にして食べさせるか」といった視点に立ち、道具の使用や食事の自立を急いでしまうことがある。

土谷 (2006) は、日常生活の様々な場面において「子どもが・・・する」と言えるような係わり合いを実行することを「主格としての子ども」と表現し、こうした見方か

ら係わり手の働きかけを検討することの重要性を指摘している。

本事例において、教師が働きかけを実行する中で意識していたことは、「本生徒にスプーンを握らせる」のではなく、「本生徒がスプーンを握る」という状況を如何に作るかということであった。こうした係わり手の構えこそが、その後の食事場面の展開を支えていたのではないだろうか。食事場面を子どものイニシアチブのもとで展開していく営みの中にこそ、食事にまつわる様々な問題を解決する糸口があるのだということを本事例は示唆している。

3) 「食べること」における関係性

給食場面における、本生徒の係わり手 (教師) に向けられた手の動きを以下に整理してみる。

①自身の左手を教師の右手にからめる (エピソード1)。後のエピソードでは、手はからんでいない。

②自身の右手を、器を持つ教師の左手にのばして触れる (エピソード1: Fig.1-6) [2分15秒]。

③スプーンを持った右手を教師に差し出すが、教師から応答がないために、さらに前へ勢いよく差し出す (エピソード3)。

④本生徒の右手が、空中 (教師と本生徒との間の空間) をゆっくりと泳ぐ (エピソード4) [1分2秒~1分4秒]。

①は、教師の位置や身体の向きを確認する手の動きと捉え、②は教師の動きをさぐるような手の動きと捉えることができる。そして③④は、本生徒からの教師への語りかけと捉えることができる。結果には記述しなかったが、こうした教師に向かう手の動きが頻繁に見られる時には、実際に口に運ぶ食物量が多くなり、笑顔や穏やかな発声が表れていた。

本生徒のこうした係わり手へ向かう手の動き、すなわち係わり手への接近行動は、本生徒に「食べる」という活動が受け入れられ、教師との間にその活動が分かち合われていると見ることができる。このように、食事場面における両者の関係性が子どもの食事行動の展開を支えていることを示す事例は、これまでに報告がある (神波・吉武・須藤・原子・浦坂, 1987; 荒木・松木, 1992; 中村, 2002; 岡澤, 2005など)。

食事の際に係わり手からの何らかの援助が必要であるならば、ある動作 (行為) を両者が共同に行うという意味で、食事場面は子どもと係わり手との間で共同的活動を創り上げていくことに他ならない。共同的活動は相互にやりとりが展開する活動であるから、そこには何らかの相互的・双方向的なコミュニケーションが組み込まれているはずである。本稿では、この相互的・双方向的なコミュニケーションについて、本生徒と教師との間で交わされる「動き」に着目してその様相を明らかにした。視覚や聴覚の働きのみならず身体各部の動きにも制約を抱えるような、いわゆる障害の重い子どもと係わり手と

の関係性,あるいはコミュニケーションを考える上で,食事場面をコミュニケーションの場面として捉え直すことの意義は大きい。

付記

写真の掲載については,学校と本生徒の保護者の了解を得ています。なお,本研究は,平成20・21年度科学研究費補助金(若手研究(スタートアップ))の助成を受けた(研究代表者:中村保和,課題番号20830033)。

文献

荒木良子・松木健一(1992) 食べること学ぶこと話すこと—Yo君との3年間の係わり合いを通して—。科学研究費補助金(一般研究B)研究成果報告書「多様な感覚障害を伴う重複障害児の日常生活の初期行動調整の促進に関する実践的研究」(研究代表者:土谷良巳)。国立特殊教育総合研究所, 114-124。

福島 智(1989) 盲ろう者のコミュニケーションの可能性。視覚障害研究, 30, 53-66。

福島 智(2010) 生きるって人とつながることだ!—全盲ろうの東大教授・福島 智の手触り人生—。素朴社。

神波 修・吉武清実・須藤昌彦・原子 健・浦坂昌子(1987) '自らの食事活動を自らが決めて動いていくこと'の生じにくかった人との相互輔生の歩み。国立特殊教育総合研究所重複障害研究部(編), 重度・重複障害児の事例研究—「食べること」に視点をおいて—, 11, 40-55。

MacFarland, S.Z.C (1995) Teaching strategies of the

van Dijk curricular approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(3), 222-228.

松田 直(2006) 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), 341-347。

Nafstad, A. & Roedbroe, I. (1999) Co-creating communication: Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and individuals whose impairments may have similar effects. *Forlaget Nord-Press, Dronninglund, Denmark*.

中村保和(2002) 手で食べる—盲聾肢体不自由児の摂食行動拡大の経過—。障害児教育学研究, 7(1), 45-52。

岡澤慎一(2005) 重症心身障害者の食事行動の改変過程とその援助方略の検討。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 54(1), 271-293。

進 一鷹(1988) 重症心身障害児の食事行動の形成。熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 37, 257-264。

土谷良巳(1992) 盲聾であることと探索活動—不確定状況における一人の盲聾児の行動調整の現れ—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 19, 1-9。

土谷良巳(1997) 探索活動とコミュニケーションにみられる「さぐりとたしかめ」—視覚聴覚二重障害と肢体不自由を伴う事例の外界との係わりから—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 24, 101-110。

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。

梅津八三・譚 恵江(1979) Y.A., N.A., Y.K., K.T., T.Z., についての教育実践要録。重複障害教育研究会第7回全国大会通所指導に関する論集, 10, 1-12。

Aspects of Joint Activities between a Student with Acquired Deafblindness and a Teacher in School Meal

Yasukazu NAKAMURA

Key words : acquired deafblindness, joint activity, case study, microanalysis of interaction