「場所」から「言葉」へ

―重度・重複障害者との関わりから学んだこと―

遠藤　司

はじめに

重度・重複障害者（以下、重障者と略記する）と教育的な関わりをもつ時、関わり当初は、発達の極めて初期の段階にある彼らに対し、身体をほんの少し動かしたり、物に触れたり、音に注意を向けたりする等の、ごく基礎的原初的な課題を呈示することが多い。しかし、長期に渡り関わりを続けていくうちに、彼らは確実に成長し、課題はより高次なものとなっていく。そしてついには、関わり当初には想像することすらできなかったような課題を、例えば、数や文字等の記号を操作し、他者からの質問に対して言葉で答えるといった課題を呈示する段階に至る。この過程を関わり手としてともにすることは、重障児あるいは重障者と関わる人間として、大きな喜びとするところである。と同時に、関わり手として、この過程において彼らがどのような世界を生きていたかを明らかにする責務を負うこととともなる。なぜならば、これらのことを明らかにすることこそ、重障児・重障者との教育的関わりをより深いレベルでとらえ直し、彼らとの教育的関わりをよりよいものとするために、極めて重要な事だからである。

本研究は、ある一人の重障者との関わりを基にした、実践的事例研究であ

る。筆者は、対象者である彼と 1986 年に出会い、以来現在に至るまで、関わりを継続することができた。本研究では、主に、2009 年頃から現在に至るまでの彼との関わりを取り上げる。この時期を取り上げるのは、彼が記号操作の段階に入り、数や文字について学び、それを書くことにより表現するようになった、極めて重要な時期だからである。本研究では、彼が文字の世界、数の世界、すなわち、言葉の世界にまさに入り、開かれていった姿を記し、言葉を獲得していく過程について学ぶこととしたい。さらに、彼がその時期においてどのような世界を生きていたのかを明らかにするために、彼にとっての「言葉」がどのような意味をもつものであったのかを考察し、さらには、われわれにとっての言葉の意味についても考察を深めていくこととしたい。

Ⅰ　対象者：ヤスヒロくんについて

本事例研究の対象者、ヤスヒロくんは、1979 年生まれの男性である。障害については、両視神経萎縮、小頭症、重度の精神発達遅滞と診断されている。

筆者は 1986 年の 4 月から彼と関わりをもつようになった。関わりは主として、公益財団法人重複障害教育研究所（以下、重複研と略す）の月 1 回の通所指導の場において行い、また彼の自宅においても数回行った。重複研での関わりは現在も継続中である。

ここで、関わり当初の彼の様子を簡単に記しておく。

①姿勢について

仰向けで寝ていることが多く、その状態から自力で腹筋の力で上体を起こし、アグラでの座位の姿勢に移行し、しばらく保持することができた。自ら寝返りをしたりうつ伏せの状態になったりすることは見られなかった。また、自ら移動することも見られなかった。

②手の運動について

手の動きは活発であった。仰向けや座位の姿勢で、両手をこすり合わせたり床をたたいたりするなど、手を動かして喜んでいる様子が見られた。利き手は右手と考えられ、右手に何か物が触れると手を開いてそれをつかみ、つかむと自分の方にひっぱってきて、口にもっていってなめたり、かんだり、こすりつけたりしていた。自ら周りの物に手を出してつかんだり探したりすることは見られなかった。

③諸感覚について

視覚については､ほとんど不自由であるという医学的診断がなされていた。筆者も、関わりを通して、彼が「何かを見ている」といった仕方で視覚的情報を使っていると判断できたことはなかった。聴覚については、お気に入りの音楽などが聞こえると､表情が変わり､そのときやっていたことを止めて、じっと聞きいるようにしていた。また、人の声もよく聞いている様子で、母親や家族の会話が聞こえると、自分は声を出さず、じっと聞きいるようにしていた。

④発声その他について

声はよく出していた。特に、うれしいときには大きな声で笑ったり、いやなことがあるときには不満を表すようなうなり声を出していた。また、関わりの最中にも、彼が何かの課題を達成したときに、筆者が「デーキータ」などと言いながら頭をなでたりすると、彼はうれしそうに笑ったり声を出したりすることが多かった。なお、日常生活面では、全面的に介助が必要であった。

以上のことを受けて、筆者は関わり当初、以下に述べるような方針を立てて関わりに臨んだ。彼の手の運動は、活発ではあるものの、たたく、ひっかくといった瞬発的なものが多かったため、こうした手の運動を、よく調節された、状況に応じた運動に高めていくことを課題の１つとして考えた。すな

わち、彼が既に有している身体運動のレパートリーを何気なく出すだけでは解決できない状況を課題として設定し、彼が意図的に運動を自発することを通して自分で課題を見出し、それに合わせて自分の運動を調節し組み立てることに重点を置いて関わりを進めていくこととしたのである。具体的には、筆者が彼の様子を観察しながら、彼にとって適切と思われる課題を呈示した。原則として、彼と筆者が１対１で向かい合う状態から、筆者が教材を呈示し、呈示された教材に彼が働きかけやすいように様々な形でガイドしつつ、運動の自発を促しながら進めていった。以下、関わり当初から彼が様々な場面において示した行動の様子を、ごく簡単に記していくこととする（注１）。

Ⅱ　事例の経過

１　つかんだものをある場所から抜き取る（1986～）

関わり当初、ヤスヒロくんがものをつかむと、口にもっていってなめるなど、まっすぐ自分の方にもってくることが多かった。そこで私（注２）は、彼がつかんだものをまっすぐ自分の方にもっていくのではなく、棒や枠の方向に沿って動かしていき、棒の先端や枠の端のところでつかんだものを抜き取るという課題を呈示した。ものをつかむことができ、それを自分の方に動かすことができる彼であるからこそ、つかんだものを、通常とは異なる方向に動かして抜き取った後に自分の方にもっていくことは、極めてわかりやすい課題として成立するのではないかと考えたからである。彼は、はじめは、つかんだものを、棒や枠の方向に関わらずまっすぐ自分の方に引いてこようとしていたが、次第に、自分の方に引きながらではあるものの、棒や枠の方向に沿ってつかんだものを動かすことができるようになり、さらには、はじめから棒や枠の方向に沿ってスムーズにつかんだものを動かし抜き取ることができるようになった。この結果、彼の身体運動に空間構成の初期の段階に

おける「方向」が明確に発生し、それにより自らの身体運動をコントロールすることが可能となった。さらに、机の面上に置かれた枠の方向に沿って身体運動をおこすことにより、彼の空間構成の中に水平面が明確に構成されることとなった。このことも、彼の身体運動をコントロールする根拠となり、さらには、彼の体を起こした姿勢を作る根拠ともなったのである。

２　つかんだものをある場所に入れる（1990～）

ヤスヒロくんは、つかんだものを自分の方にもっていくと、口にもっていきなめたり、両手で打ち合わせたり、振ったりした後、主に右手で自分の右後ろにポイと捨てるように放すことが多かった。そこで私は、つかんだものを意図的にある場所に入れるよう促す課題を彼に呈示した。はじめは、彼がつかんだものを右後ろにポイと捨てることに合わせて、その場所に缶や箱を置くなどして、入れ物にものを入れることを意識づけることから始め、次第に、缶を彼の前に呈示してそこに入れるよう促すことを行った。彼は、缶や箱などの入れ物そのものに興味を示し、缶の縁などを叩いたりなぞったりすることを行っていたが、次第に、つかんだものを缶の中に入れた後に缶をつかんで手でまわすなどして楽しむということを行うようになった。缶や箱の位置によっては入れることができないこともあったのであるが、つかんだものをある場所に入れようとすること自体は明確に意識されてきているように私には見えた。

また、つかんだものを入れることについては、面上にあいた穴に板をはめるという仕方でも課題として呈示した。はじめは、手を開いた状態で板をすべらせて穴にはめることが多かったが、次第に、板を上からつかみ、それを穴のところまで動かしていき、穴にはめる、あるいは、置くようになった。はめ板や、缶に入れる、箱に入れる等、様々な仕方でつかんだものをある場

所で意図的に放して入れることにより、空間構成の重要な要素である「場所」が成立し、それを根拠とした身体運動をおこすことが成立したと私は考えたのである。

３　つかんだものを〇△□の形の枠に沿って動かして抜き取る（1993～）

つかんだものをある場所から抜き取る課題を行っていくうち、ヤスヒロくんは、様々な方向への身体運動を比較的スムーズにおこすことができるようになった。そこで私は、様々な形の枠を用い、その形に沿ってつかんだものを動かすことを課題として呈示した。例えば、□の形の枠を呈示し、つかんだものをまっすぐ直線的に動かすだけでなく、角を曲がるという動きを要求したのである。彼ははじめは、角の所で曲がることができず、枠の方向とは異なる方向に無理に動かそうとしたり、取っ手から手を離してしまったりしていたが、次第に、角の所でスムーズに曲がることができるようになった。角については、□の枠よりも△の枠の方が鋭角なためか、つかんだものを角に一度押しつけてから動かそうとしたり、枠の角のところを直接触ったりするなど、角のところでの動きをより強く意識しているようであった。つかんだものの持ち方について、彼ははじめは上から握りこむような持ち方をしていたのであるが、例えば斜めから少し力を抜いてつかんだり、横からつかんだりするなど、角を曲がる際に曲げやすい持ち方を自分で工夫するようにもなった。動かす方向としては、右方向に動かしてから手前に曲がるとか、手前に引いてから右方向に曲がるという方向がスムーズであり、逆に、左方向に動かしてから手前に曲がるとか、手前に引いてから左に曲がるという方向については、手前に引く力が強くなるなどして、スムーズに動かすことができない場合が多かった。しかしそれについても次第に、右方向への動きほどスムーズではないにしても、つかんだものを枠に沿って動かす身体運動をお

こすことができるようになった。机という水平面上で、つかんだものを□や△の形に沿って動かすという身体運動をおこす彼の姿を見て、私は、例えばペンをもち、□や△、○などの形を書くということを、将来、課題として彼に呈示することも可能なのではないかと考えるようになった。

４　穴にはまっている棒を探して抜き取る（1996～）

ヤスヒロくんは、自分から手を出して手に触れたものをつかみ、口にもっていったり振ったりすることはできていたが、ある場所に置いてあるものを自ら探してつかみとることは､私の見る限りしてはいなかった｡そこで私は、穴にはまっている取っ手付きの棒を探して抜き取ることを課題として呈示した。穴に至るまでのところには、枠や溝などの触覚的な手がかりを置き、それらをたどって穴にまで至り棒を探して抜き取ることを促したのである。はじめのうちは、たどるべき枠をつかんでしまうなどしていたが、次第に、枠をたどり自分で穴を探し棒を抜き取ることができるようになっていった。探す方向としては、横や縦など様々に呈示したが、右から左へ横方向にたどるのが、彼にとっては最も探しやすい方向のようであった。例えば、左右に棒がある場合、まず右の棒を抜き、そこを基準として左方向に手をのばしていき、左にある棒を抜き取るようにしていた。さらには、縦方向についても、手前の棒を抜いてから縦方向に手をのばしていって棒を探して抜き取ることもできるようになっていった。彼の枠のたどり方は、指先を使ってたどっていくのではなく、手を開いて手掌を触れさせてたどっていくというものであった。彼は、最終的には、横方向については右から左に加えて左から右へたどることもできるようになり、縦方向については手前から向こうに加えて向こうから手前へたどることもできるようになり、触覚的な手がかりをもとにしてたどった先にあるものを探して取ることができるようになった。これら

のことを通して、ある場所にあるものを自分で探してつかみ取るようになったという意味で、彼の空間構成における、「場所」の構成の仕方がより拡がったと私は考えたのである。

５　複数のものの操作（2000～）

棒にはまっている１つの筒を抜き取ることができるようになったヤスヒロくんに対して、私は、複数の筒を抜き取ることを課題として呈示することをも考えるようになった。つまり、１つの筒を抜いて身体運動を終えるのではなく、複数の筒を順番に抜いていくことも課題として成立するのではないかと考えるようになったのである。私が２つの筒を彼に呈示したところ、彼はまず、１つの筒に触れてそれを抜き取り、その後改めて私のガイドに従ってもう１つの筒を抜き取った。しかし、これでは、１つの筒を抜き取って身体運動を終えることを複数回繰り返しているだけであり、彼がはじめから２つの筒を意識して順番に抜くということにはならない。そこで私は、左右に並べた２つの筒の距離を縮め、彼の手が両方の筒に触れた状態から、２つの筒を順番に抜くという呈示の仕方に改めた。すると彼は、まず自分の左側にある筒を横からつかみ抜き取ると、もとのポジションに戻った状態から、今後は自分の右側にある筒を、一旦手を筒の上にまわして乗り越えた後に右側からつかみ直して抜き取るようになった。この後彼は、大小の２つの筒を抜く、３本の筒を抜く、大中小の３本の筒を抜くなど、複数の筒を順番に抜き取ることを様々な仕方で示すようになった。

６　複数のものの弁別（2002～）

ヤスヒロくんが複数のものを順番に処理することができるようになったことをうけて、私は、２つのものを区別し、弁別することを課題とすることを

考えるようになった。まずは、以前より慣れ親しんだはめ板の教材を用い、例えば、枠の右側に○の穴を置き、左側に□の穴を置き、まん中に○の板を置いて、○の板を右側の○の穴に入れ、さらには□の板を左側の□の穴に入れるという課題を呈示した。彼は、○と□の形の区別はついているかのようであったが、板を左右横方向に動かすこと自体が困難なため、形の弁別という課題と身体運動が結びつかない状態となってしまった。私は、枠の幅を狭くしたり、板の形の大きさを変えたり、様々な試みをしたのであるが、この教材で２つのものを弁別するという課題を成立させることは極めて困難であると判断せざるをえなかった。

一方で、大小の電池を弁別する課題を呈示したところ、彼は、私の促しに応じて２つのものを弁別することができた。大小の穴が左右にある状態で、真ん中の位置に電池を置き、大きな電池（単一型の電池）は大きな穴へもっていき、小さな電池（単三型の電池）は小さな穴へもっていき入れるという課題を呈示した。彼は、右側の穴にもっていくだけでなく、左側の穴にも電池を動かすことができ、大小の電池を弁別した上で適切な穴の方に動かしていくことができた。はめ板という仕方では極めて困難であった２つのものの弁別が、大きさと重さの異なるもの同士を弁別して穴に入れるという仕方では課題として成立したのである。

大きさや重さがほぼ同じもので形のみが異なるもの同士の弁別に関しては、それぞれに合う穴にはめるという仕方では弁別することができない状態が続いた。そこで私は、はじめに見本の形を彼に示し、それから２つのものを彼の手掌に同時に触れさせた状態から、見本と同じものの方を選ぶという教材で、彼に２つのものの弁別を促すこととした。例えば、まず、彼に○の形を見本として示し、それから、○と□の板を左右に並べて置き、その上に彼の手掌をのせ、○の板の方を動かすという課題を呈示したのである。私は彼に、

まず見本となる形をよく触らせ、それから選択肢となる２つのものを充分に触らせた上で手掌の下に左右に並べ、その上で見本と同じものの方を動かすことを促した。すると彼は、○と□、○と△、△と□の弁別をし、見本と同じ方の形を選ぶことができるようになった。その後次第に、彼は、大きさの異なる○同士で大きさを基にした弁別を行ったり、太さの異なる線形のもの同士で太さを基にした弁別を行ったり、あるいは、縦の線と横の線の弁別を行ったりするというように、より多様なもの同士の弁別をすることもできるようになったのである。

７　文字の見本合わせ（2007～）

より多様なもの同士の弁別を行うことができるようになったことを受けて、私は、文字の弁別の課題をヤスヒロくんに呈示した。まず、ひらがなの文字図形を彼に呈示し、指先で形をたどるようにしっかりと触らせた。はじめに用いた文字は彼の名前の中にある文字、すなわち、「や」、「す」、「ひ」、「ろ」であった。文字の学習をまだ充分に行っていない彼にとって、聞き慣れた自分の名前の中の文字であれば、より親しみのもてる課題になると私が考えたからである。これらの文字を使い、私は彼に、見本合わせの課題を呈示した。例えば、私が彼に、「や」の形の文字図形をまずしっかりと触らせ、それから、「や」と「す」の図形を触らせた上で左右に呈示し、それらの間に彼の右手を置き、見本の「や」と同じ形のものを選ばせた。その際私は、彼の右手を、選択肢の２つの文字の間に置き、その手を私が握り、彼に左右のどちらかに手を動かすことによりいずれかの文字を選ばせた。彼は、はじめは、○△□の形の弁別の時のように、手掌の下に選択肢が触れている状態から左右いずれかのものを選ぶのではなく、選択肢の２つのものが手に触れていない状態から手を動かしてものに触れるという選び方に慣れることがで

きず、手を引いてしまうことが多かった。そこで私が彼の手をとり、私の手を握ったままの状態で、手を左右に動かすよう促したところ、彼は自ら手を左右いずれかに動かして２つの選択肢のうちの一方のものを選ぶことができるようになった。見本と同じものが自分の右側にある時の方が、手を右に向けて動かしやすいために選ぶことが容易であったようであるが、次第に、左側に見本と同じものを呈示した時にも、自分の手を左側にゆっくりと動かしてそのものを選ぶことができるようになった。「や」、「す」、「ひ」、「ろ」の４つの文字図形を使いながら、主に「や」の文字図形を見本とし、他の文字図形と組み合わせて見本合わせの課題を呈示する中で、彼は、今までの○△□等の形とは全く異なる、ひらがなの文字の形を弁別することができるようになった。彼のこの様子を見て、私は、彼がこの後、ひらがなの文字の世界に入っていくことができるのではないかと考えたのである。

以上、関わり当初から、私がヤスヒロくんにどのような課題を呈示し、彼がどのようにそれらに対して応えたかを、ごく簡単にまとめて記した。こうした過程を経て、この後彼は、ひらがなの文字を操作し、数を操作し、ついには、自らの言葉を作り書くようになっていったのである。以下、2009 年以降の、私との関わりの場面の中での彼の様子を記していくこととしたい。

Ⅲ　関わりの記述：文字・数の学習から言葉を作ることに向けて

１　○△□の筒入れ

2009 年３月より、私はヤスヒロくんに、○△□筒入れの教材（図１）を用い、○△□の形の筒をそれぞれの形の棒に入れるという課題を呈示した。まず、○の筒と棒をそれぞれ一つずつ呈示し、筒を棒に入れるという身体運動そのものを促した。はめ板における○△□の板のように、１つの板状のもの

として「形」を呈示するのではなく、まん中に穴があいている筒状のものとして「形」を呈示したのである。私が、「これは○だよ」と言いながら、○の筒を彼に触らせたところ、彼は、はじめてのものを触る時にいつもそうするように、最初は少々戸惑うような表情を浮かべたものの、すぐに真剣な表情となり、○の筒の外形をたどるように触ったり、まん中の○の穴を触ったりした。私は彼の手をとり、○の棒の先端に○の筒をもっていき、筒を棒に入れるよう促した。しかし彼は、棒の先端部で筒と棒を触れさせるものの、そこで筒を傾けたり、棒にひっかけたり、棒から筒を離してしまうなどして、筒を棒に入れることが困難であるという様子を示した。これ以前の関わりで、彼が○△□の形の弁別はある程度はできていると私は判断することができていたので、棒の先端部で筒を棒に合わせてはめること自体は、彼の手の動きをむしろ積極的にこちらからサポートし、その後、棒の下までおろしていくよう促すこととした。すると彼は、○の筒のまん中の穴を棒に合わせてはめ、その後棒の下までゆっくりとおろしていくことができるようになった。さらに、○△□それぞれの形の筒を、形によってつかみ方を変えながらしっかりと持ち、まん中の穴を棒に合わせ、自分で下までおろしていくことができるようになった。

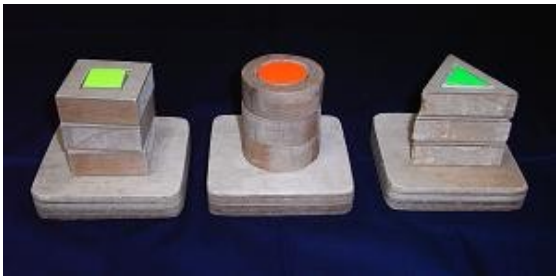

図１　教材図：○△□の筒入れ

そこで私は次に、例えば、○と△の棒を左右に並べて同時に呈示し、○の筒を○の棒に、△の筒を△の棒に入れるというように、つかんだものの形を弁別した上で、適切な棒の方にもっていくことを課題として呈示した。彼は、はじめは、それぞれの形の筒をつかむだけでそのものの形を判断することはできない様子を示していたが、私が「これは○だよ、○の方に入れてね」、「こっちは△だよ、△の方に入れようね」などと言いながら、彼の手をとり○の筒を持たせ、○と△の棒の先端部のちょうど中間のあたりに手を浮かして彼の動きを待つようにすると、彼は、一緒に持っている私の手を放すことなく、自分の手を右に、あるいは左に動かして、○の筒を○の棒の方に動かして棒にはめたり、△の筒を△の棒の方に動かして棒にはめたりすることができるようになった。最終的には、○△□の棒を一度に呈示し、○△□の筒を１つずつ彼に持たせると、彼は、それぞれの形の筒をそれぞれの形の棒のところにもっていくことができるようになった。例えば、彼の右に△の棒を、正面に○の棒を、左に□の棒を並べて呈示した場合、彼は、△の筒をつかむと、右側に手をいっぱいに伸ばしてから下におろし、○の筒をつかむと、つかんだところからそのまま下におろし、□の筒をつかむと、体をひねるようにして左側に手をいっぱいに伸ばしてから下におろした。つまり彼は、○△□の筒を、私と一緒につかんだ状態ではあるものの、形として弁別した上で、それらをもっていくべき場所に、適切な方法でもっていくことができるようになったのである。私は彼のこの様子を見て、この時点までの関わりの場面で行っていた見本合わせの課題における行動とは異なり、つかんでいるもののあるべき場所を自分で見出してそこに動かしていき置くことができるようになっていることを改めて認識した。この課題では○△□の形を用いて課題の呈示を行ったが、さらに多様な形やものを用い、それらをあるべき場所に

置くという課題を呈示することが、この後の彼との関わりにおいて極めて重要な意味をもつこととなると、私は考えるようになったのである。

２　文字図形入れ

2010 年 12 月、私はヤスヒロくんに、５つの皿を横に並べ、右側から、「あ」、「い」、「う」、「え」、「お」のひらがなの文字図形を入れるという課題を呈示した。これらの文字図形は、見本合わせの課題で用いたのと同じものであり、彼にとっては扱い慣れた、なじみのあるものであった。○△□の形を弁別し、それぞれの形の筒を、右、まん中、左に置かれている棒にもっていきはめることができるようになったことを受け、３本の棒から５つの皿に、また、○△□の形を「あいうえお」の文字図形にと広げたのである。私は、文字図形を１つずつ呈示し、それぞれについて、「これは『あ』だよ」と言いながら、彼にその文字をたどるようにしてよく触らせた。彼は、何かをじっと考えているような、真剣な表情を示していた。私は、「あ」から「お」の文字図形を１つずつよく触れさせた後、それらを右から順に、それぞれの皿に１つずつ彼の手をとって一緒に入れていった。皿に入れていく時、○△□の筒を入れる場合よりも、手を動かさなければならない左右の幅が広くなったので、手をより大きく広げるように伸ばさなければならず、その身体運動そのものが困難であるという様子を示すこともあった。特に、左端の皿に「お」を入れる時、その場所まで手を伸ばしていく前に文字図形を落としてしまうこともあり、そこまで手を動かしていくことが最も困難であるという様子を示していた。しかし、彼はすぐに、私のガイドをうけながら、○△□の時よりも手を大きく広げるように伸ばし、右端の皿から左端の皿にまで文字図形を入れることができるようになった。

そこで私は、５つの皿に右側から「あ」から「お」までの文字図形を入れ

たままの状態で、彼にさらに、「あ」から「お」の文字図形を呈示し、それらを、それぞれの皿に入れるよう促した。つまり、既に１つの文字図形が見本として入っている皿に、その見本と同じ文字図形を入れるという課題を呈示したのである。私は彼に、それぞれの皿に入っている文字図形を改めて触れさせ、「あ」から順に、新たな文字図形を呈示した。彼は、文字図形をつかむとすぐに自分の方にもっていってしまうので、私が彼の手をとり、５つの皿が並んでいるまん中の皿の上あたりで彼の手を止め、彼が右や左に手を動かすことを待った。彼は、「あ」の場合は大きく手を広げるように伸ばして右端の皿のところまで動かしていき、文字図形を放した。さらに、「い」の場合は、まん中から少しだけ右に手を動かしていき、「う」の場合は、私が手をとっているその場所からそのまま下におろしていった。さらに、「え」の場合は、まん中から少しだけ左に手を動かしていき、「お」の場合は、左側に手を伸ばせる限り伸ばすようにして動かした後、文字図形を放した。つまり彼は、「あ」から「お」までの文字図形を形として弁別し、それらのあるべき場所を理解した上で、そこに動かしていき放したのである。彼のこの様子を見た私は、彼が文字を形として認識することができ、また、それらがどのように並び、どこにあるべきかを理解することができるようになると確信することができ、そのための課題を呈示しなければならないと改めて考えたのである。

そこで私は、2011 年１月、５つの文字図形を並べることができる木の枠を作成し、それを彼に呈示して、それぞれの文字図形を置くべき場所の枠に文字図形を入れるという課題を呈示した（図２）。この時点まで、私は彼に、○△□や、「あ」から」お」までの文字図形を、左右横方向に並べて棒や皿に入れるよう促していたのであるが、この時はじめて、木の枠を縦方向に置き、「あ」から「お」の文字図形を縦に並べるという課題を呈示した。

図２　教材図：ひらがなの文字と木枠

見本合わせの課題等、彼が左右のもののうちどちらか一方をつかんだり、右や左に体を動かすことで一方を選んだりするという仕方になじんでいるということを私は充分に承知していたが、彼が今後、文字の世界に入っていくことを考えた時、通常の５０音表のように「あ」から「お」を縦に並べるという仕方でそれぞれの行の文字を並べることが必要であると考えたのである。「あ」から「お」の文字図形を縦に並べて枠に入れている時、彼は、はじめは明らかに戸惑うような様子を示し、また、実際に手を縦に伸ばしたり手前に動かしたりすることが困難であるという様子を示した。しかし、私が彼の手をとりガイドして何度も繰り返して行ううちに、彼は次第に、明らかに縦方向に､つまり自分から見て向こう側に手を伸ばすことができるようになり、また、自分から見てこちら側に、手前に手を動かすことができるようになった。そこで私は、彼の手をとり、木の枠のちょうどまん中あたり､「う」の上あたりのところで手を浮かした状態で、彼の動きを待つようにした。すると

彼は、「あ」の文字図形をつかんだ場合は、大きく向こう側に手を伸ばし、「い」の場合は少しだけ手を伸ばし、「う」の場合はそのまま下におろし、「え」の場合は少しだけ手を引き、「お」の場合は大きく手を引くようにして、それぞれの文字図形を動かしていき、木の枠のところで放すことができるようになった。この場合も、彼が、「あ」から「お」の文字図形を形として弁別し、それらがあるべき場所にまで動かしていきその場所に置いたというように、私は考えることができたのである。

彼のこれらの様子を見て、私は、「あ」から「お」だけではなく、「か」から「こ」までのか行の文字や、「さ」から「そ」までのさ行の文字等の、他の行の文字図形を彼に呈示し、それぞれの行ごとに木の枠に入れて完成させていくという課題を呈示した。彼は、文字図形を１つずつ丁寧に触りながら、私の促しに応じ、それぞれの文字図形を、あるべき場所に置くことができ、最終的には、「わ」、「を」、「ん」の文字図形を並べて木の枠に入れるということまで行うことができたのである。

○△□の筒をあるべき棒に入れることから、５０音表の中のひらがなの文字図形をあるべき場所に置くまでの彼の様子を記してきた。５０音表の中のひらがなの文字図形を１つずつ木の枠に入れることが、そのまま、彼が文字を記号として理解し、言葉を操作するということを意味するものではない。しかし、彼がこの後、文字を文字として認識し、それらを組み合わせて意味のある言葉を作ることができるようになる可能性は極めて高いと私は考えることができるようになった。この時点では、彼にとって、「あ」などの文字図形は、１つの形にしかすぎなかったかもしれないが、「あ」とは単なる形ではなく、５０音表の最も右上にあり、「あいうえお」という５つの文字列のまとまりの最初の文字であり、例えば、「ありがとう」という言葉の最初の文字である等の意味を理解し、自らもそれを操作することができるようになるとい

う確信を私は彼に対してもつことができ、また、それを目指して関わりの場面を作らなければならないと考えるようになったのである。文字図形をあるべき場所に置くということだけではなく、それらの図形に文字としての意味をもたせるためにはどのような学びが必要なのかを考えつつ、私は、この後の関わりの場面を作っていくこととなった。

３　文字・数字を書く

（1）数字を書く

文字図形を形としてのみとらえるのではなく、記号という意味をもつものとしてとらえることができるようになるため、文字を「書く」ことが必要なのではないかと私は考えた。記号であるところの文字を書くことにより、形をもつものとして文字図形を操作するのみならず、意味をもつものとしてヤスヒロくんが１つ１つの文字を書くことが、さらには、「あいうえお」という文字列としての言葉を書くことが文字を記号としての意味をもつものとしてとらえるためには有効なことなのではないかと私は考えたのである。

視覚の不自由な彼にとって、「書く」ことは、単に紙にインク等をつけたりすることでは成立しない。自分が書き終えたものを後から見たり、あるいは触ったりして確かめることができないからである。そこで私は、視覚の不自由な人用の、レーズライターという道具を用いた。レーズライターとは、特殊な紙にボールペン等のものを用いて書くと、表面に傷がついて書いたところが浮き上がるようになっている、視覚障害者用の筆記用具のことである。書いた跡が凸状に浮き上がっているため、自分が書いたものを後からたどったり触ったりして確認することができる。彼との関わりの場面で、書くという行為を促すことは、2008 年頃から、折にふれて行っていた。私は彼にとってつかみやすい、少し太めの軸をもつボールペンを用い、それを彼にもたせ

て私が手を添えてレーズライターにペン先をあてた状態から彼に書くことを促していた。彼は、レーズライターに、線を引いたり〇などの形を書くと、書いたものを手で触って確認するようにしていた。その際、彼は、指先で線をたどるということはせず、手を開いた状態で手掌で書いたものを触りたどるようにしていた。この時以降、関わりの場面の中での課題というよりも、１つの遊びとして、彼に書くことを促してきた。その中で、彼は次第に、形あるものを、また、意味のあるものを書くことができるようになっていったのである。

図３　彼の書いた数字：１２３４５

私は彼に対して、文字よりも先に数字を書くよう促すことからはじめた。2010 年頃から、枠に沿ってタイルや木片を１個ずつ動かしていき、動かした数の数字を書くという課題を彼に呈示したのである。１つのタイルを枠に沿って端まで動かした後、まずは私が彼の手をとり、ペンを彼にもたせて、「１」という数字を一緒に書いた。その後、彼の手に私の手を添える形で、彼がペンを自分で動かして「１」という数字を書いた。「１」という数字は、縦に１本の線を引くだけなので、手前に引くという、縦の動きを自然に出すこと

のできる彼にとっては書くことが容易であり、かつ理解しやすいものであった。

しかし、「２」や「３」の数字を書く時には、横方向への動きが必要となる。右から左への、あるいは左から右への横方向の線を書くことは、彼にとっては簡単なことではなかった。彼は手前に引きながら横方向へペンを動かすために、結果として斜めの線を書くことが多くなり、書かれた数字の形は縦長になることが多くなった。また、彼は、曲線を書くことや、丸みを帯びた線を書くことも困難であるという様子を示していた。さらに、「６」や「９」、「１０」などの数字のように、〇の形が含まれている数字も、書くことが困難であるという様子を示し、途中で書くのを止めてしまうことも見られた。また、「８」の数字のように、最後の線を下から上に書かなければならない場合には、それが極めて困難であるという様子を示していた。こうした場合も、私が手を添えて一緒に書いたり、あるいは、この最後の線だけ上から改めて引き直したりしていた。

以上のように、2009 年から 2011 年にかけての関わりの場面で、彼は、はじめに私が彼に１つの数字の形の書き方を示すと、その通りの形を書こうという意志を示し、書くことが困難な線を何とかして書こうする様子を示した。その結果、動きにくい方向である横方向の線や、書きにくい曲線の含まれる数字についても、彼なりの形での数字を書くことができるようになった。はじめはなかなか読み取りにくい形になってしまったり、力が入りすぎて途中で止まってしまったり、逆方向に書いてしまったりということも多かったが、それでも彼は、自分なりの形の数字を書こうという様子を見せ続けていた。彼にとって数字とはそれまでなじみのないものであったはずであるが、タイルを数えることと、動かしたタイルの数の数字を書くこととを結びつけ、ついには、数字という形を、単なる図形ではなく、数という意味のあるものに

していったのである。

（２）文字を書く

2011 年２月の関わりの場面から、私はヤスヒロくんに、文字を書くことを課題として呈示した。ひらがなの文字は数字よりも形が複雑なものが多く、かつ、種類も多いため、彼にとって、数字を書くことよりもより困難な課題であると私は考えていた。しかし、懸命に数字を書こうとしていた彼の様子を見て、ひらがなの文字についても、彼なりの仕方で書くことが可能なのではないかと考えたのである。

私は彼に、「あ」から「お」のひらがなの文字をレーズライターに書くという課題を呈示した。彼に、ひらがなの文字図形をまずしっかりと触らせてから、数字の場合と同様に、私が彼の手をとり、ペンで「あ」等の文字を書いた後に、彼の手に私の手を添えた状態で彼が自分で手を動かして書くよう促した。彼は、数字を書いた時と同様に私が示した形と同じものを書こうと努めているように見えた。「い」の文字は、彼にとって得意な縦線を２本引けばよいので、彼は比較的簡単にこの文字を書くことができていた。「あ」や「う」、「え」、「お」などの文字には、横線や曲線なども多く含まれていたのであるが、彼は自分なりにペンを動かしてこれらの文字を書こうとした。彼が１つの文字を書いた後、私は彼に、自分の書いた文字をしっかりと触るよう促した。彼は、指先でたどるようにして触ろうとはしなかったが、時には手を開き手掌を文字に触れさせて、自分の書いた文字を触ろうとしていた。

2011 年５月の関わりの場面では、レーズライターにあらかじめ私が５つの枠を書いておき、その中に彼にひらがなの文字を書くことを課題として呈示した。１つの□の枠の中に１つの文字を書くという仕方で、書くべき文字の大きさと位置を彼に明示したのである。彼は、ペンを動かして文字を書く時、

ペン先が私の書いた枠に当たるとそこで動きを止めたり、枠に沿って書いたりするなど、私のあらかじめ書いた枠を明らかに使って書くようになった。彼が枠を使って書くようになったことは、この後、文字を書くという過程を進めていく上で、極めて重要な意味をもつこととなったのである。

図４　彼の書いたひらがな：あいうえお

彼は、私の書いた枠を使いつつ、５０音表の順に従ってひらがなの文字を書いていった。「い」、「け」、「こ」、「た」等、ほぼ直線のみで書くことのできる文字は比較的書きやすく、スムーズに書くことができていた。しかし、「あ」、「え」、「お」や、「ぬ」、「め」、「ゆ」など、形が複雑であったり、曲線や○の形を書かなければならない文字の場合には、書くことが困難な様子を示していた。しかしそれでも、彼は、数字を書いた時と同様に、時には読み取りにくい形になったり、あるいは逆方向に書いてしまったりもしながら、私が示した形と同じ形の文字を懸命に書こうとした。はじめは、書くために大きく手を動かす方が書きやすいという様子を示していたので、

１枚のレーズライターに、例えば「あ」行の５つの文字を大きく書くという仕方で行った。2011 年７月から９月の関わりの場面では、ひらがなの文字図形を５つずつ順に木枠に入れてから、レーズライターに５つの文字を書くよう促した。彼は、「あ」行から、「わ」行の文字まで、ひらがなの文字を全て書ききることができた。

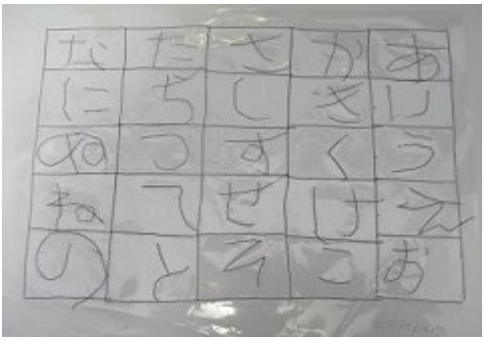

図５　彼の書いたひらがな :「あ」から「の」

2012 年の関わりの場面では、それまでの大きな枠ではなく、１枚のレーズライターに２５個の文字を書くような枠を呈示し、その中に１つずつひらがなの文字を書くことを課題として呈示した。つまり、５０音表のうちの半分の、「あ」行から「な」行までの文字を、今までよりも小さな大きさで、１枚のレーズライターの中に書くよう促したのである。彼は、今までよりも小さな文字を、つまり、今までの大きな文字よりもさらに細かい動きを求められるがゆえに明らかに書くことが困難であったであろう小さな文字を、１つずつ枠の中に書いていった。１回の関わりの場面では全ての文字を書き終えることができず、「あ」から「ん」まで書き終えるには３回の関わりの場面を要した。最終的に、２枚のレーズライターに５０音表の半分ずつの文字を書き、

全ての５０音のひらがなの文字を書ききった時、そしてそれを確認するように自分が書いた文字を触った時、彼は、疲れたであろうけれども極めて満足したような表情を示した。ひらがなの文字図形を木の枠に順に入れていくことから始めた彼が、自分でそれらの文字をすべて書ききったことは、彼が文字の世界に入る上で極めて重要な意味をもつことであると、関わりの場面での彼の様子を見ていた私は考えたのである。

４　数の学習

先述のように、私がヤスヒロくんに数字を書くよう促す際、タイル（木片）を１つずつすべらせて動かした後に、動かしたタイルの数の数字を書くことを課題として呈示した。この時点で、私はさらに、ひらがなの文字を書くことと並行して、数の世界を広げるためのさらなる課題を彼に呈示した。そのための教材として、私は、タイルの「算盤」（図６）を用いたのである。

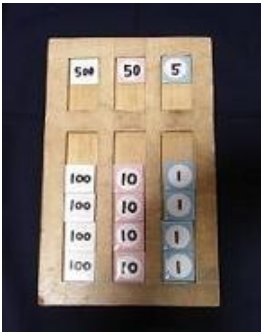

図６　教材図：タイル算盤

2012 年５月の関わりの場面で、私ははじめて彼に算盤を呈示した。私は彼の手をとり、１の桁のところのタイルを１つずつ入れていき、５のところま

できたら、上の段のタイルを下におろして、下の段のタイルを１つずつまた入れていくという、通常の算盤の操作と同じようにタイルを動かした。その際私は、今入れている数を彼に聞こえるようにはっきりと言うよう努めていた。彼は、私と一緒に算盤のタイルを動かしながら、１つずつ数えていく私の声をじっと聞いていた。その間、表情は極めて真剣なもので、何かをじっと考えこんでいるようであった。

私はさらに、算盤の操作と書くことを組み合わせることを意図し、足し算の形で彼に問題を呈示した。まず、彼に、タイルを１つ入れさせて、「１」という数字を書かせ、タイルをさらに１つ入れさせて、「＋１」と書かせ、さらに「＝」と書かせた上で、彼が答を書くのを待った。はじめは、彼は自分で答の数字を書くことがなかなかできず、私が答を言い、その数字を書くようにしていた。しかし、こうしたことを繰り返していくうちに、彼は次第に自分で答の数字を書くことができるようになった。2012 年 12 月から 2013 年２月にかけての関わりの場面で、「１＋１」から、「９＋１」までの問題を順に出していくと、彼は自分で考えて答の数字を書くことができるようになった。さらに、「１＋２」から「９＋２」まで（2013 年４月）、「１＋３」から「９＋３」まで（2013 年７月）というように、問題を順に出すようにすると、彼は自分で答の数字を書いていったのである。この間、彼は、問題を出す私の声をよく聞いており、答を書く時は、じっと考えているような表情や様子を示していた。彼は、数字を形として書くだけではなく、数の世界に入っていくために、極めて深く思考していたのだと、彼の様子を見ていた私は考えたのである。

このように、彼がじっくりと深く考えることができるようになったことは、数の世界に入るだけではなく、文字の世界を広げるためにも意味のあることであった。以下、文字の世界を、さらには、言葉の世界を広げ深めていく彼

の様子を記していくこととする。

５　言葉を作り書く

(1) 呈示された選択肢から言葉を選び書く

ヤスヒロくんが自ら言葉を作り書く場面を作るよう努める中で、私は、関わりの場面の最後に、その日の感想を問うようにした。私がいくつかの言葉をその日の感想を表す言葉の選択肢として呈示し、それらの中から彼に１つの言葉を選ばせて、それを自分の感想を表す言葉として書くよう促したのである。

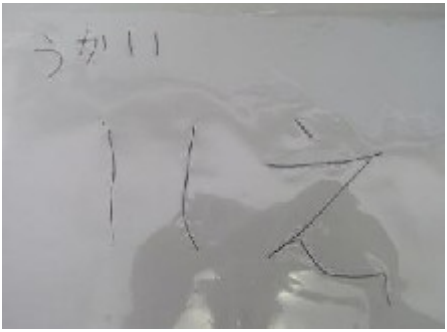

図７　彼の書いた言葉：いえ

2011 年５月に、その日の感想をはじめて問うた。私は、感想を表す言葉の選択肢として、「うれしい」、「かなしい」、「いぇい」という３つの言葉を呈示した。少なくとも言葉の頭文字を、彼が既に書いたことのある文字であるようにするために、まずはこれらの言葉を選択肢として呈示したのである。私は彼に、この日の関わりの場面を終えようとしている彼の気持ちが、「うれしい」に近いものであるならば「う」を、「かなしい」に近いものなら

ば「か」を、よくやることができたという意味の「いぇい」に近いものであるならば「い」を書くよう提案した。彼が「うれしい」の「う」を書くのであるならば初画の点を、「かなしい」の「か」を書くのであるならば初画の横線を、「いぇい」の「い」を書くのであるならば初画の縦線を書くよう、紙の上方に、「う」、「か」、「い」の文字を一緒に書き、１つ１つの文字の書き方を説明した後、彼にペンを持たせ、彼の動きを待った。彼は、ペン先をレーズライターにつけたまま、しばらくの間じっと考えているかのような様子を見せた後、手に力を入れ、縦に線を引いた。私が、「『いぇい』を書きたいのかな、それでいいですか」と言いながら彼の手を支え続けると、彼は、さらに縦線を引き、最初の文字であるところの「い」を書き、さらに、「え」を書いた。

私は彼に、「いぇい」という言葉を選択肢として呈示したつもりでいたので、彼が、「いえ」と書いた後、さらに、「い」の文字を書くと考え、彼の手を支えて手の動きを待っていたのであるが、彼はそれ以上文字を書こうとはせず、ペン先をレーズライターから離し、手を自分の方に引き、書くことを止めた。彼は、私の呈示した選択肢の言葉の中から、「いぇい」を選んだのではあるが、実際に書いた言葉は、「いえ」だったのである。「いぇい」という言葉を選択肢として呈示した私から見ると、「いえ」という言葉は不完全な言葉であったものの、「うれしい」、「かなしい」という言葉を選ぶことなく、自分の思いを表す言葉としてこの言葉を選び、自分なりの言葉を作り書いたことを確信することができた。この場面こそが、私からの選択肢を呈示された状態から、不完全な形ではあるものの、彼が、自らの思いを表す言葉を書いた初めての場面であった。

この後の関わりの場面でも、その日の感想を表す言葉として私から呈示された選択肢の中から、彼が１つの言葉を選び、自分の思いを表す言葉として

作り書くことを継続的に行った。先述のように、彼が５０音表に従ってひらがなの文字を書くことを重ねていくにつれ、彼が書き、触れたことのある文字は増えていった。それに伴い、彼に呈示できる選択肢の言葉も増えていった。私は、選択肢となる言葉のはじめの文字をレーズライターに書き、１つずつ文字を触らせながら発音しつつ、様々な言葉を呈示するようにした。彼は次第に、文字を触り、私の言う言葉を聞いている時に、明らかにその言葉を選んだという様子を示すようにもなった。2011 年９月の関わりの場面で、私が、「つかれた」という言葉を選択肢として呈示するために、はじめの「つ」の文字をレーズライターに書き、彼に触らせたところ、彼は、他の文字を触っている時よりも明らかに手に力を入れ、「つ」の文字を触ってきた。この後に彼に文字を書かせようとすると、彼は、横線を書き始め、「つ」の文字を書き、「つかれた」という言葉を作り書いたのである。また、2012 年５月の関わりの場面では、私が、「がんばった」という言葉を呈示するために、はじめの「が」の文字をレーズライターに書き、彼に触らせながら「『がんばった』かな」と言うと、彼は、他の文字を触り、言葉を聞いている時とは明らかに異なる表情を示し、うれしそうに笑ったのである。この後に、彼は実際に「がんばった」の言葉を作り書いた。選択肢を呈示されている段階で、彼の中で１つの言葉が既に成立しており、それと合致した選択肢の言葉を呈示された時、彼は自分の思いを表す言葉としてそれを選び、実際にその言葉を作り書いたのである。

さらに、呈示された選択肢の言葉を選ぶだけでなく、その言葉をもとにさらなるやりとりをすることが可能となるような様々な場面を作るよう努めた。例えば、2012 年７月の関わりの場面で、選択肢として呈示された「つかれた」という言葉を書き始めた時、私は、彼が「つかれ」まで書いた時に、「『つかれた』かな、それともひょっとして『つかれない』かな」とあえて問いかけ

た。すると彼は、私からの問いかけに対し、じっと考えるようにして、手の動きをそこで止めた。そして、しばらくの間考えた後に、彼は、ゆっくりと再び手を動かしはじめ、横線を書き始めて、「た」の文字を書き、「つかれた」という言葉を成立させたのである。私は、この場面での彼の様子を見て、彼が、私が呈示した選択肢の言葉をそのまま書いているのではなく、自分の思いや考えと一致する言葉をしっかりと選び、１つずつ文字を重ね言葉を作り書いていることを確信したのである。

また、2012 年 10 月の関わりの場面では、私が複数の選択肢の言葉を呈示しても、彼は、それらの言葉の中から１つの言葉を選び書こうとはしなかった。私が、この時選択肢として呈示した言葉は、「つかれた」、「やった」、「たのしかった」、「むずかしかった」等の言葉であった。それまでの関わりの場面では、これらの言葉の中から選ぶことが多かったので、私は、彼がこれらの中から１つの言葉を選ぼうとせず、一向に書き出そうとしないことに戸惑いを覚えた。その時の彼の思いに合致する言葉がないためかと私は考え、他の様々な言葉を呈示し続けたのであるが、彼の動きは変わらなかった。すると、周りで見ていた人が、「今日は、電話をやったよね、『もしもし』をやったよね」と言うと、彼はそこでにっこりとうれしそうに笑った。この日の関わりの場面で、「け」のひらがなの文字を書くときに「『けいたい』の『け』だね、『けいたい』って知っていますか」と言いながら、実際に携帯電話で彼に声を聞かせたり触らせたりした。この時彼は、携帯電話に極めて強い興味をもった様子を示し、電話越しに聞こえてくる人の声をよく聞き、その時にうれしそうに笑っていた。この時の彼の様子を思い出し、「もしもし」という言葉を改めて呈示したのである。私は、その日の関わりの場面全体を通して感想として成立する言葉を、例えば、「つかれた」とか「たのしかった」などの言葉を呈示することしかしておらず、その日の関わりの場面で特に印象深

かったこと、楽しかった場面を表す言葉を感想として呈示するという発想をもつことができていなかった。私は改めて彼に、「今日の感想は『もしもし』にしようか、今までの言葉とは違うけれども『もしもし』でもいいよ」と言うと、彼は、ペンをもつ手を動かし始め、私の支えを受けながらも、１つずつゆっくりと文字を書き、「もしもし」という言葉を作り書いた。彼はこの時、その日の関わりの場面での感想としてふさわしい言葉を自分なりにもっており、それに合う言葉が選択肢として呈示されるまで待っていたのである。そしてその言葉とは、それまでに私が呈示してきた、関わりの全ての場面をまとめる言葉ではなく、その日の関わりの場面で最も強い印象を与えられたものを表す言葉であったのである。彼のこうした様子を見て、私は、彼の中に確実に自分なりの言葉が芽生え、それを表現しようという意志が強く出てきていることを確信したのである。

(2) 言葉を自ら作り書く

この時点で、私は、私が選択肢として呈示した言葉の中からヤスヒロくんが１つの言葉を選ぶという仕方ではなく、彼自身が自分から言葉を作り書くことができるようになっているのではないかと考え、選択肢を呈示することを控えて、彼の言葉を極力待つこととした。彼は、はじめは、選択肢としての言葉が呈示されないことに戸惑った様子を見せ、自分で言葉を作り書こうとはせず、結局は私が呈示した選択肢の言葉から１つを選んで作り書くことをしばらくの間は続けた。しかし、2013 年２月の関わりの場面で、彼はついに、私からの言葉が呈示されていない状態で、自分でその日の感想を表す言葉を作り書いたのである。私が彼に、感想をあらわす言葉を作り書くよう促し、いつものように彼にペンを持たせ手を添えて待つと、彼は、しばらく考えた後に、自分から手を横に動かして、「つ」という形を書いた。この状態で、

私は、彼がまだ「つ」の文字にさらに書き足して、例えば、縦線を書き足して「か」の文字などの他の文字にするのか、あるいは、「つ」という文字を書いたのかわからなかったので、彼に、「これは『つ』でいいのかな、それともまだ書いて別の文字にするのかな、書くのだったら書き足して、『つ』でいいのなら、隣のところに行って次の文字を書いて」と言うと、彼は、手を右に動かして次の文字を書く場所にペンを移動させた。彼はさらに「か」の文字を書いた。私がそこで、「今日の感想は『つかれた』かな」と言うと、彼は、「れた」の文字をさらに書き、「つかれた」という言葉を作り書いたのである。この場面こそが、彼が、私からの促しを受けてではあるものの、選択肢が呈示されていない状態で自ら言葉を作り書いたはじめての場面であった。

彼がはじめて自分から「つかれた」という自分自身の言葉を作り書いたのを見て、長年彼との関わりの場面を積み重ねてきた関わり手である私は、深い感動と喜びをおぼえた。しかし、同時に、せっかく彼がはじめて書いた、自分の思いとしての「つかれた」という言葉をそのままにしておくのはもったいないと考え、彼に、さらなる問いかけをすることとした。私は彼に、「何が一番疲れたかな」と問いかけた。感想を表す言葉を作ることにとどまらず、彼に、言葉のレベルでさらに考えるよう促したのである。この日の関わりの場面では、○△□の筒を久しぶりに触り、それらを「まる」、「さんかく」、「しかく」と１つずつ書いたり、そろばんで数の学習を、特に足し算の学習をしたりという課題を彼に呈示していた。私は彼に、どの課題が難しくて「つかれた」のかと改めて問いかけたのである。「○△□のことばかな、そろばんかな、たしざんかな、どれだろう」などと問いかけたところ、彼は、しばらく考えた後、自分で手を動かし、横線を引き始め、「こ」の文字を書いた。私が、「『ことば』かな、○△□と書いた言葉が難しかったのかな」と言うと、

彼は続けて、「とば」と書き、「ことば」という言葉を作り書いた。この場面で、私は、言葉を作り書くだけではなく、その言葉をもとに、さらなる問いかけを行って、考えることを彼に促すようにしたのである。この関わりの場面以降、私は彼に、彼の言葉を基にして問いかけをするようにし、それを受けながら彼にさらなる思考を促したところ、彼はそれに応え、自ら考えた言葉を作り書き、言葉の世界を広げていったのである。

2013 年４月の関わりの場面では、彼は今日の感想として「たのしい」という言葉を自ら作り書いた。そこで私が、その日の関わりの場面で行ったことを１つずつ挙げながら、「何が楽しかったですか」とさらに問いかけると、彼は、「たしざん」と書いた。私はさらに、「来月は何をやりたいですか」と問いかけると、彼は、「ことばやる」と書いた。この時までの彼の書く言葉は、１つの単語として成立するものばかりであったが、彼はこの時はじめて、「ことばやる」という文章を作り書いたのである。彼のこの様子を見て、私は、彼の言葉の世界が確実に広がっていることを実感することができた。

さらに、2013 年７月の関わりの場面では、彼は今日の感想として、「おちついてできた」と書いた。この日の関わりの場面では、周りから声や音が聞こえてくることが少なかったため、いつもよりも極めて静かな状態で行われた。「おちついてできた」という彼の感想は、こうした状況で行われたことに対する彼の思いが表されていたのであろうと私は考えた。さらに私は、「来月は何をやりたいですか」と問いかけると、彼は、「こうしたい」と作り書いた。今日のように落ち着いてできる状況でやりたいということなのかと考えたが、実際にどうしたいのかを具体的に思うところがあるのではないかと私は考え、さらに、「何か希望はありますか」と問いかけた。すると彼は、「いまがいい　ことばやる」と作り書いたのである。関わりの場面でずっと行ってきた数の学習や言葉を作り書くことという、今の関わりの場面で行っ

ている課題でよいのであり、さらに、「言葉を作り書く」ことをやっていきたいという思いを表した言葉であると私は考えた。言葉でのこうしたやりとりを彼との間で行うことができたということは、私にとっては大きな喜びであり、かつ大きな驚きでもあった。なぜならば、この日の関わりの場面に限らず、それまでの関わりの場面でも、私と彼との間で、「おちついて」という言葉を使った記憶が私にはなかったのであり、彼の「おちついて」という言葉は、それまでの「つかれた」や「ことば」という言葉のように、私の発した言葉をそのまま模倣したものではないことを確信したからである。さらに、彼の作り書く言葉が、単語ではなく文章になっていることにも、私は大きな驚きを感じた。彼が、他者の発した言葉をそのまま言葉として作り書くというレベルを超えて、それらを基にしながらも自らの言葉として醸成することができるようになったという意味で、言葉を作り書くという世界に入り、それをさらに広げていっていることを、私はこの時改めて実感させられたのである。

(3) 物の名前を書く

2013 年４月の関わりの場面で、私は、ヤスヒロくんに、様々な物を呈示し、それらの名前を問うた。私はまず、彼の身の回りにあり、彼にとってなじみのある物を呈示し、彼にそれらの名前を書くよう促した。例えば、彼が常にもっている「タオル」や、水を飲むために用いている「コップ」や、書くために用いている「ボールペン」を呈示したのである。私は、はじめは、物の名前を言いながら彼に呈示したため、彼は私が言うままに、物の名前を書いていった。「ボールペン」と言った時のみ、彼は、「ぺん」と書いたが、他の物については、彼は私が言う名前をほぼそのまま書いていた。

しかし、彼との関わりの場面で過去に用いたことのある物を私が呈示した

時、彼の様子は一変した。例えば、関わりの場面で、大小の弁別をするために用いた「電池」を呈示した時のことである。私は単一型の電池を呈示し、「これは電池なんだけれども、大きい電池だよね、重いよね」と言うと、彼はそれをつかんだ状態でじっと考えている様子を見せた。私は改めて、「これは何でしょうか」と問い、彼にペンを持たせてレーズライターにあて、彼の動きを待った。彼は、じっと考え続けている様子を見せた後、ゆっくりと手を動かし始めた。私は、「でんち」という言葉を言いながら彼に電池を手渡していたので、当然彼は、「でんち」と書くであろうと考えていた。しかし、彼は、まず一本の横線を書いた後、上から縦線を書き始め、「お」の文字を書いたのである。私は、彼が横線を書き始めた時、「でんち」の「て」のはじめの横線を書いたのだとばかり考えていたので、そこから彼がレーズライターからペン先を浮かして上から縦線を引き始めた時は、彼が書き間違えたのではないかとさえ考えた。しかし彼は、はっきりと自分で「お」の文字を書ききったのである。私は、この「お」の文字に彼の明確な意志を感じたので、この後彼なりの言葉が作り書かれることを確信しつつ、次の文字を待った。すると彼は、「も」の文字を書き、さらに「り」の文字を書いたのである。つまり彼は、「おもり」という言葉を自分で作り書ききったのである。私は、単一型の電池を彼に手渡した時、「重い」という言葉を確かに言ったが、「おもり」という名称を表すような言葉は一切言っていなかった。私は、彼が、過去の関わりの場面で課題として呈示された物の名前として、おそらくはその場面を思い出しながら、「おもり」という、彼なりの言葉を作り書いたのだと考えたのである。

彼のこの様子を見て、私は、「では、軽い、小さな電池は彼にとってはどのような言葉で表現されるのか」という疑問と興味をもった。私は彼に、単三型の電池を手渡し、「では、こちらの電池は何かな」と問いかけた。この電

池をつかんだ時も、彼は、じっと考えている様子を見せた。その間私は、「こっちは小さいし軽いよね」などと言いつつ、彼の考えがまとまるのを待ち、彼にペンを持たせ、書き出すのを待った。すると彼は、単一型の電池の名前を書いた時と同様に、ゆっくりと１つずつ文字を書いていき、「かるり」という言葉を作り書いた。彼は、明らかに先ほどの「おもり」という言葉と対応させた上で、「かるり」という言葉を自分なりに作り書いたのである。「おもり」と「かるり」という言葉を自ら書いた彼の様子を見て、私は、彼の言葉の世界が、その日の感想や自らの思いを表す言葉だけではなく、物の名称を表す言葉にまで広がっていることを改めて確信するに至った。そこで、彼にとっての周りの物がどのような言葉で表現されるのか、彼が周りの物や過去に用いた物をどのようにとらえているのかを改めて問いかけることとしたのである。

2013 年７月の関わりの場面では、過去の関わりの場面でよく用いていた「ボール」を彼に呈示し、その名称を表す言葉を彼に作り書くよう促した。私が彼に、まず、「前によくやったよね、ボールだよね」と言いつつ、普通の大きさのボールを手渡し、彼にそれを触らせてから、ペンを持たせ、彼が言葉を書くのを待った。彼は、すぐにひらがなの「ぼ」の文字を書いた。しかしそこで彼の手の動きは止まった。私は彼に対して、ひらがなの文字を５０音表に沿って書くことをともにしてきたのであるが、その他の表記について、例えば、「ー」のようないわゆる長音の記号については彼に呈示したことはなかった。ボールを実際に手にし、その名称を書き表そうとした時、彼は、「ぼ」と書いてから、次の文字をどのように書けばよいかわからず、困ってしまったのではないかと私は考えた。そこで私は、「横線を一本書いてくれればいいんだよ」と、「ー」の書き方を彼に教え伝えようとしたのであるが、彼はなかなか納得できないかのようにして、ずっと手の動きを止めた

まま動こうとはしなかった。しばらくの間その状態が続いた後、彼はゆっくりと手を動かし始め、「お」の文字を書き、さらに「る」の文字を書いた。つまり彼は、「ぼおる」と書いたのである。彼は、おそらくは私の言う「ボール」という音を聞き、彼自身が今知っている文字を駆使して、その音に近い「ぼおる」という言葉を作り書いたのだと私は考えた。

私はこの日、さらに、彼との関わりの場面で用いた様々なボールを彼に呈示した。最初に呈示したボールよりも小さなゴルフボールを呈示したところ、彼は、「ちいたま」と書いた。また、ゴルフボールよりもさらに小さなビー玉を呈示したところ、彼は、「ちいちいたま」と書いた。さらに、最初に呈示したボールよりもかなり大きなボールを呈示したところ、彼は、「おおたま」と書いた。これらの言葉を、彼は、私が言った言葉をそのまま書いたのではなく、先に述べた、単一型と単三型の電池を「おもり」、「かるり」と作り書いたのと同様に、手渡されたボールの大きさに基きながら、大きさを含みこんだ言葉を、まさに自分で考えた上で作り書いたのである。こうした場面における彼の様子から、私は、何としても自分の言葉を作り書き表現するのだという彼の強い意志を感じたのである。

(4) 問答を重ねる

2013 年 9 月の関わりの場面で、私は彼に、「足し算をしようか、『これなあに』をしようか、おはなしをしようか、感想を言おうか、どれがいいですか」と、何を行いたいかを問いかけた。それぞれの最初の文字を示しつつ、彼に、行いたいものの文字を書くよう促したのである。すると彼は、おはなしの「お」を書いた。「おはなし」という表現は、この時まで私が使用していないものであったので、どのように進めればよいのか若干戸惑いつつも、私の方から様々なことを問いかけてみることとした。

私はまず、「今の気持ちはどうですか」と問いかけた。すると彼は、私がいつものようにペンを持たせて手を添えた状態で待つと、彼はゆっくりと１つずつ文字を書き始め、「つづりたい」と書いた。私は、「つづる」という表現を彼が用いたのは初めてのことだったので、これについても少なからぬ驚きを感じた。しかし、彼との関わりの場面で、「文章をつづる」とか、「言葉をつづる」等の表現を私が用いていたことを思い出し、また、彼が、日常の生活の中で「つづる」という表現に触れていたであろうことをも思い、彼が、自らの表現としてこの「つづる」という言葉を用いたことを尊重し、次の問いかけを行った。私は、彼が「つづりたい」とのみ書いたことを受け、「何をつづりたいですか」と改めて問いかけた。すると彼は、これも１つずつゆっくりと文字を書き始め、「いまのしあわせくらしかく」と書いた。彼のこの言葉を受けて、私は、「今、何が一番幸せですか」と問いかけた。すると彼は、これもゆっくりと１つずつ文字を重ね、「おかあさんいつしよ」（おかあさんいっしょ）と書いたのである。私が、「何をつづりたいのか」、「何が幸せなのか」という、彼の言葉に基いた問いかけを行い、彼は、自分の言葉を説明するようにして、私への問いかけに答えたのである。

私はここで、「おかあさん」と一緒にいることが一番の幸せであると答えた彼に対し、その「おかあさん」に対する思いについて問いかけてみることとした。ある特定の他者へのメッセージを彼に求めるのは、私との関わりの場面では初めてのことであった。私は彼に、「おかあさんにひとことお願いします」と言い、彼の言葉を待った。この時も彼は、１つずつ文字をゆっくりと書き進めていき、「つかれないでやすんで」と書いた。特定の他者へのメッセージを求めたのは初めてであったにも関わらず、彼は、極めて的確な形で、その人へのメッセージと思いを自らの言葉で作り書いたのである。

その日の関わりの場面を終えて、私が彼に改めて関わりの感想を問うたとこ

ろ、彼は、「たのしかった」と書いた。私が、「何が楽しかったですか」と重ねて問うたところ、彼は、「おかあさんにいえたこと」と書いた。この場面こそが、彼が、私の問いかけに答えるだけでなく、彼の答に基いた私のさらなる問いかけに答え続けた場面であったのである。

彼が、単語を書くのみならず、「ことばやる」であるとか、「おちついてできた」などの、文章をも書くようになったことは先述した通りであるが、ここでも、単語のみで表現するのではなく、さらに長い文章で自分の思いを表現した。特に、彼にとって最も大切な人であり、最もともに時間を過ごしてきたであろう人に対する思いを、今までとは異なるほどの長い文章で表現したのである。私との関わりの場面の中で、彼が必ずしも自由に動かすことのできない身体を懸命に動かし、長い時間をかけてこれらの文章を書いたことに、私は心からの驚きと感動を覚え、そのことの意味について明らかにしなければならないと改めて考えたのである。

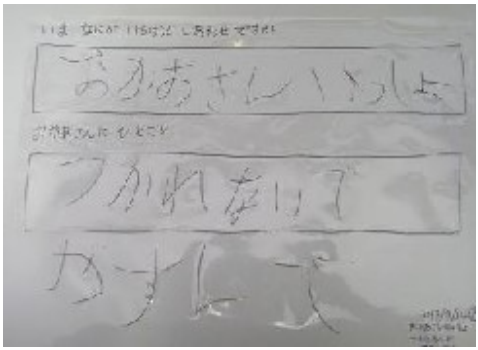

図８　彼の書いた言葉：おかあさんいっしょ、つかれないでやすんで

以上、○△□の筒をそれぞれ入れるべき場所に入れることから、言葉を自ら作り書くことに至るまでの場面における彼の様子を記してきた。それ以前

の関わりの場面での彼の様子も含めて、私は彼と、ここまでの関わりの場面を積み重ねてきたのである。彼は、言葉を作り書く世界に至るまでの過程において、どのような世界を生きていたのであろうか、また、彼にとって、自らの思いや考えを言葉で表現する世界とはどのような世界であったのであろうか。これらの問いについて考察することが、彼の世界を深く解明しようとしている筆者の課題として浮かび上がってきた。以下、これらの問いに即しつつ、考察を進めていくこととする。

Ⅳ　考察

１　「場所」から「文字」へ

本論文で記してきた関わりの場面（2009 年以降現在まで）以前の時期、筆者はヤスヒロくんに、「場所」をテーマとした課題を様々な仕方で呈示した。「ここから抜き取る」、「ここに置く」、「ここに入れる」という意味での「ここ」という「場所」は、関わりの場面での彼の行為を見る限り成立していたと考えることができる。さらに、筆者は、見本合わせの課題を様々な仕方で彼に呈示した。彼は、選択肢となる２つのものの両方ともに手掌に触れた状態から、見本と同じものを選ぶ際、右側のものなら右に動かす、左側のものなら左に動かすというように、自分で選んだものをその方向に動かすという仕方で見本と同じものを選んでいた。そしてその後、○△□の筒をそれぞれの棒に入れるという課題を呈示したところ、彼は、筆者が手を添えた状態ではあるものの、△なら右、○なら真中、□なら左というように、つかんだそれぞれの形の筒をあるべき場所に自分で動かしていくことができるようになった。こうした過程を経て、ひらがなの文字図形をそれぞれのあるべき場所に入れることができるようになったのである。

彼が、それぞれのひらがなの文字を、はじめから１つの記号として、つま

り文字としてとらえていたとは、筆者は考えることはできなかった。むしろ、「場所」をテーマとした課題を重ね、「場所」にこだわってきた彼だからこそ、それぞれの文字も、まずはあるべき場所をもつものとしてとらえられたのではないかと考える。５０音表という１つの仕組みの中で、１つ１つの文字がどこに位置づけられているのかというところから文字を弁別し、それらを１つ１つの形をもつものとしてとらえ、記号化していくという過程があったと筆者は考えたのである。

１つ１つの文字をあるべき場所をもつものとしてとらえるためには、１つ１つの文字をあるべき場所に置く、入れることが必須のこととしてあった。彼はまず、「あ」から「お」までのそれぞれの文字図形を、横に並べた５つの皿に入れることから始めたのであるが、それに先立ち、○△□の筒をそれぞれの棒に入れていた。この行為は、複数の図形を弁別し、それぞれのあるべき場所を認識した上でそこに入れるという意味をもつ行為であった。これらの行為ができるようになっていたからこそ、その延長として「あ」から「お」の文字図形を、それぞれの形をもつものとして弁別した上で、それぞれの場所に入れることができるようになったのであり、さらにそれらを、単なる形としてではなく、１つの文字という意味のあるものとしてとらえることができるようになったのである。その意味で、○△□の筒をそれぞれの棒に入れるという行為は、「あ」から「お」までの文字を弁別し皿に入れる前の段階において、極めて重要な意味をもつ行為であった。彼の文字の認識の過程において、いきなり「形」として文字をとらえるのではなく、あるべき場所をもつものとしてとらえることを始めたということは、関わりの場面で「場所」を重視した課題を積み重ねてきた彼だからこそ生じたことであったのではないかと考えることができるのである。

彼のこうした行為から、われわれは、文字の世界に入る過程において、文

字を、意味として、音声として、あるいは形としてとらえるだけではなく、あるべき「場所」をもつものとしてとらえるとらえ方も可能であり、文字の世界に入るために有効な方法であるということを学ぶことができる。われわれが、何気なく見ている５０音表という仕組みについて、単に文字が並べられたものではなく、それぞれの文字のあるべき場所を示すものとしてとらえ直すことができるのである。彼の場合、自分で発声することのできる音はごく限られたものであり、１つ１つの音（文字）を区切った上で発声してはいなかった。また、あるものを１つのまとまりのある形として見ることは全く不可能なことであった。さらに、あるものを１つの形として、例えば指先でたどってとらえるということも、極めて困難なことであった。このような彼の状況を考える時、１つ１つの文字を「場所」をもつものとしてとらえることから始めたことは、極めて有効な方法であり、関わりの場面での彼の様子を見てきたわれわれは、文字を、場所をもつものとして改めてとらえ直すことができるようになったのである。

このように考えてくると、「あ」から「お」の５つの文字図形を５つの皿に分けて入れる前の段階として、○△□をあるべき場所に入れた学習が意味のあることであったということが改めて明らかになる。さらに、見本合わせで、選ぶべきものが右にあるのか左にあるのかということが課題となっていたことも、あるいは、さらに以前の、つかんだものを右に動かしたり、左に動かしたり、手前に動かしたりという学習も、文字の世界に入ることにつながっていたのではないかとすら考えることができるようになる。一見、文字の学習とは関係のない、極めて初期的な課題と見えるものであっても、文字の世界に入るための基礎をなすものとしてとらえることができ、また、そのような将来的な見通しをもって課題に取り組むことができるようになるのである。

しかし、文字を、場所をもつものとしてとらえ、それぞれの文字をあるべき場所に置くということだけでは、１つ１つの文字をとらえ、さらにそれらを重ねて言葉にすることはできない。次の段階として、筆者が彼と積み重ねたことは、文字を「書く」ということであった。以下、「書く」という行為が、彼にとってどのような意味をもつことであったのか、改めて考察していきたい。

２　「書く」という行為の意味

発声が必ずしも自由にならないヤスヒロくんの言葉をいかにして表現の方法のレベルにまで高めていくべきかということは、文字の学習が視野に入ってきた時から、筆者にとって考えなければならない課題となっていた。現実に、２０数年の関わりの場面で、ごく限られた発声しか聞くことのできなかった筆者にとって、彼が自らの思いを言葉として発言し、発話することは、極めて困難であると考えざるを得なかった。また、視覚が不自由な方々にとって、文字・言葉の学習方法であり表現方法であるところの「点字」を学習し、習得するという過程も、彼との関わりの場面を積み重ねてきた筆者にとっては極めて考え難いものであった（注３）。これらのことを考慮した上で、ひらがなの文字を呈示し、それらを書くことにより、自らの思いや考えを表すという表現方法を獲得するよう彼に促すという考えに至ったのである。

「書く」という行為について、ここで改めて考えてみたい。視覚が不自由である彼にとって、紙にインクを落とすだけでは、自らが書いたものを見ることはできず、自らの書くという行為が成立したかどうかすら確かめることはできない。実際に、ボールペン等の筆記具を彼に持たせ、紙に何かのものを書くよう促したところ、彼は書くという行為を積極的に行おうとはしなかった。書いたものを見ることができず、また、それに触れることすらできな

い状況の中で、彼が書く意欲をもてなかったのは当然のことである。しかし、彼にレーズライターを呈示し、その表面にペンで傷をつけるように書くことを促したところ、彼は、筆者が手を添えた状況ではあるものの積極的に自ら持ったペンを動かして書こうとし、書いた後に自ら書いたものを触ろうとした。ペン先が突き刺さるようになってしまったり、ひっかかってしまったりすることが多いなど、紙に書く時よりもはるかに難度の高い行為であるにもかかわらず、レーズライターにペンで書くという行為をはじめて促した時から、彼は「書く」という行為に極めて意欲的に取り組み続けたのである。レーズライターにペンで書き続けていくうちに、彼は徐々にペンをしっかりと持つことができるようになり、また、適度な力の入れ方で書くことができるようになっていった。書くという行為が、１つの身体運動として、書き始めた時と比してはるかに上達し獲得されていった過程を、彼との関わりの場面をともにする中で筆者は見ることができたのである。

先述のように、ひらがなの文字を書く前に、彼は、「１」から「１０」までの数字を書いた。彼は、極めて強い力で手前に引きながら縦線を書くことが多かった。例えば「１」の数字を書く時、彼は得意な縦線をまっすぐ引くのであるが、その行為を自ら止めようとはせず、紙の縦幅いっぱいに縦線を書いたり、時には自ら止めることなく紙からはみ出したりすることすらあった。また、横線を書く際には、まっすぐ横に線を書くのではなく、手前に引きながら横線を書くために、斜めの線になってしまうことが多かった。したがって、全体として、彼の書く数字は、縦長のものとなる場合が多くなった。しかし、縦に長く線を引いたり、縦長の形になったりしてでも、それぞれの数字は１つの形として成立していた。そして彼が、１つの形を書くごとに、筆者や周りの人が、「できたね、１が書けたね」、「２だよね、ちゃんと読めるよ」などと声をかけた。このことは、書くという行為がもたらすことの

意味を彼に理解させるために、極めて重要なことであった。彼が何らかの形を書ききると、それが意味のある形として他者に受けとめられ、そのことが他者から彼に伝えられた。これらのことを重ねていくことを通して、彼は、書くことにより、他者に何らかのことを伝えることができるということを認識するに至ったのである。「書く」という行為が１つの身体運動としてではなく、他者に何らかのことを伝えるための表現の方法として成立したからこそ、彼は懸命に書き続けるようになった。ひらがなの文字に関して述べるならば、ひらがなの文字を重ねることにより他者に自らの思いや考えが伝わるということをより強く認識したからこそ、彼は必ずしも自由には動かない身体を懸命に動かしてひらがなの文字を自ら積極的に書こうとしたのではないかと、筆者は考えたのである。

はじめは、選択肢として複数の言葉を筆者が呈示し、その最初の文字のさらに一画目を書くことのみを求め、筆者を含めた周りの者が、彼の思いや考えを察するというところから始めた。彼は、はじめは、その一画目を書くことに集中しているかのように、一画目を書いたらペンを放してしまうなどして、後は書こうとはしなかったことすらあった。しかし、筆者が促しながらではあるものの、一画ずつ書き進めていくことにより、１つの言葉を完成させ、それを彼と確認し、周りの者とも確認することを重ねることにより彼は一画だけで書くのを止めることなく、また、１つの文字だけで書くのを止めることなく、１つの言葉を最後まで書ききるようになった。例えば彼が書き始めた時に思い浮かべていた言葉とは異なる言葉を周りの者が提案したり、「〇〇かな」と書いている最中に言ったとしても、彼はそこで改めて考えながら、自分なりの言葉を書ききったのである。2012 年７月の関わりの場面で、彼がその日の感想で「つかれ」まで文字を書きすすめた後、「『つかれた』かな、それとも『つかれない』かな」と問われた時、彼がそこで改めてしば

らくじっと考えた後にゆっくりと「た」の文字を書き足した場面は、極めて象徴的な場面であった。彼は、「つかれた」という言葉を、１つずつ文字を書き進めていきながら完成させようとしている最中に、他の選択肢を呈示された時、それについてもじっくりと考えた末に、自分の思いや考えを表す「つかれた」という言葉を完成させたのである。一画ずつ書き進め、１つずつ文字を書き進めて、１つの言葉を完成させることを強く意識していた彼であるからこそ生じた熟考であったと筆者は考えたのである。

一画ずつ書き進めていき、文字を１つずつ書き進めていき、最終的に１つの言葉を完成させるというのは、「書く」という表現方法に特有なことである。自分の中に完成形の言葉がいくら浮かんでいようと、それを表現するには、一画ずつ書き進めていかなければならない。書き進めることを最後まで行うからこそ１つの言葉を完成させることができる。その途中で、周りから、「〇〇かな」、「〇〇と書いてくれるのかな」などと言われ、それが自分の思いや考えと異なるものであったり、迷いが生じたりしたとしても、自らの思いや考えに従いながら、書き進めていかなければならない。「書く」という表現技法に特有のこのことを、彼はしっかりととらえていたからこそ、最後の文字の最後の一画まで書ききることができた。そして、彼が書き進めていくのをともに見ていた、筆者を含めた周りの人たちは、彼が言葉を完成させる過程をともにし、書ききった時には、「〇〇だったんだね」、「そうか、〇〇と思っていたんだね」等の言葉をかけ、彼の思いや考えが伝わったことを彼に伝えることができた。彼が書き続けている時の時間は、彼にとっては自分の思いや考えを１つの言葉として完成させる時間なのであるが、同時に、周りで見ている人たちにとっては、彼の思いや考えが１つの言葉として完成されていくのをともにする時間でもあり、彼の思いや考えを受けとめるための時間ともなっていた。両者ともにある程度の時間をかけて互いにこれらのこ

とをし合うからこそ、彼は自らの思いや考えが伝わったことを実感することができ、また、周りの人たちは彼の思いや考えが表現されたことを確信することができたのである。「書く」という表現方法を身につけたことが、彼が言葉の世界に入り、後に言葉の世界をさらに広げていくことをもたらしたと、筆者は考えたのである。

３　言葉の世界の広がり

(1)　「書く」という身体運動の視点から言葉の広がりを考える

ヤスヒロくんが、単なる形としての文字を書くことから、意味のあるまとまりとしての「言葉」を書くに至る過程について、改めて振り返りつつ考えてみたい。

彼がはじめて作り書いた、「いえ（い)」という言葉は、その日の感想を表す言葉の選択肢として筆者が呈示したものの中から彼が選んだものであった。筆者が呈示した選択肢の言葉は、彼にとってなじみのある言葉であると筆者が考えたものであった。それらは、関わりの場面で筆者や周りの人たちが使ってきた言葉、例えば、「たのしい」、「やった」、「むずかしい」、「たいへん」、「つかれた」等の言葉であった。彼がはじめて選んだ「いえ（い)」という言葉は、その日の関わりの場面で多く使われていた言葉であり、それがそのまま生かされた形となった。その日に新たに使われた言葉であるからこそ、より強く新鮮なものとして彼に印象づけられたのではないかと筆者は考えたのである。

さらに、彼がこの言葉を選んだ理由として、言葉の最初の文字の一画目が縦線であったということも挙げられるのではないかと筆者は考えた。「うれしい」、「かなしい」という他の選択肢の言葉と比べて、つまり、一画目が点であったり横線であったりする言葉と比べて、「いえ（い)」という言葉は、

一画目が縦線であるがゆえに、彼にとっては極めて書きやすいものであった。もしそうであるとすれば、彼にとっての「書く」という行為が、身体運動としていまだ熟達したレベルには到達していなかったがゆえに、書きやすさということを根拠として言葉を選んでいたということになる。横線や点や曲線を書くという行為自体の難しさがゆえに、彼の気持ちを表す言葉を作り書くということに限定が加わるのならば、つまり、彼が書きやすさのみを理由にして言葉を作り書くということがあるのならば、関わり手としては、彼にとって書くことが困難な文字については、彼の書くという行為を充分にサポートしなければならないと考えたのである。

しかし、彼は次第に、縦線から始まる言葉のみを書くということはなくなり、横線を書くことにも困難さを示すことは少なくなった。筆者の呈示した選択肢の言葉から、横線から始まる言葉を、例えば、「たのしい」、「つかれた」等の言葉を選ぶことも多くなった。書くという行為に彼が熟達してきたがゆえに、書くことの難易度は言葉の選択の理由にはならなくなり、純粋に自分の気持ちに近い言葉を選び書くようになったと筆者は考えた。ゆえに筆者は、一画目が縦線であるか横線であるか等のことを気にかけながら選択肢としての言葉を呈示するよう心がけることはせず、その日の関わりの場面での彼の様子から、彼の気持ちを推測して、できる限り彼の気持ちを表す言葉を呈示することのみを心がけるようになった。

「書く」ことが１つの身体運動である以上、それを熟達させるためのサポートは、彼に対して必要であった。実際に彼は、はじめは縦線を書くことから始めて、次第に、横線をもスムーズに書くことができるようになり、曲線や〇等の形も書くことができるようになり、さらには、自ら線を止めることもできるようになった。この結果、彼は、書き始めた時には書くことが極めて困難であった文字も次第に書くことができるようになり、それにより多く

の言葉を書くことができるようになったのである。身体運動が初期の段階にとどまり、制限が多くなると、書くことのできる文字も限定されてしまうこととなる。「書く」ことを１つの身体運動としてとらえ、その熟達を促し続けたからこそ、言葉を作り書くことも広がったと考えられる。「書く」ことを表現の方法とした以上、書くという身体運動の熟達と、言葉の世界の広がりは、密接に関係し合っていたのである。

(2) 語彙という視点から言葉の広がりを考える

2013 年２月の関わりの場面から、ヤスヒロくんは、筆者が選択肢として呈示した言葉の中から１つの言葉を選んで書くのではなく、自分で言葉を作り書くようになった。こうしたことができるようになった理由として、彼の語彙が豊富になったことが挙げられる。筆者が選択肢として呈示した言葉を含め、自分の気持ちを表す多くの言葉を知り、語彙が豊富になったからこそ、それらの言葉の中から適切なものを自分の言葉として作り書くことが可能となったのである。

彼の示した言葉の広がりについて、語彙という視点からさらに考察を進めてみたい。先に述べたように、彼は、筆者が選択肢として呈示した言葉から１つのものを選んで書くということを重ねてきた。彼が自ら言葉を作り書くようになった時にも、筆者が選択肢として用いていた言葉をそのまま書くことが多かった。しかし、自分の気持ちを表す言葉だけではなく、物の名前を表す言葉や、他者へのメッセージを含む言葉などを作る中で、彼は、筆者の呈示した言葉をそのまま作り書くのではなく、筆者の想定を超えた言葉を作り書くようにもなった。例えば、物の名前を問うた時に、単一型の電池を「おもり」と作り、単三型の電池を「かるり」と作り書いた。あるいは、大きなボールを「おおたま」と作り、それより小さなボールを「ちいたま」と作り、

それよりもさらに小さなボールを「ちいちいたま」と作り書いた。これらの言葉は、筆者や周りの人たちが言った言葉ではなく、彼が独自に作り書いたものであり、おそらくは誰も発想することのできない言葉であった。

言葉の世界に入り始めた時、彼は、筆者や周りの人の話す言葉を聞き、それらを自らの言葉として作り書いていた場合も多かったと考えられる。だからこそ、筆者が選択肢として言葉を呈示し、そこから１つの言葉を選ぶということが意味をもつこととなっていた。しかし次第に、筆者や周りの人が話す言葉を超えた言葉を、つまりは、誰もが思いもつかないような言葉を、彼は作り書くようになった。周りの人の言葉を聞いてそれをそのまま覚えていたのではないとすると、彼は、聞いた言葉を手がかりとしながらも、自身で自らの言葉を醸成したとしか考えることはできなくなる。言葉の世界に入り、その世界を生きるようになった彼は、他者の言葉を聞き、それをそのまま自らの言葉として作り書くことができるようになり、そのことを基にして、自らが言葉で考え、新たな言葉を醸成することさえもできるようになったのである。われわれが語彙を増やすことができるためには、他から多くの言葉を聞き、それらを憶えて自らの言葉とすることだけではなく、聞いた言葉を基にして、自ら言葉で考えることができ、その上で自分なりの言葉を作ることができるようになることが必要である。彼も同様に、例えば、物の名前を問われた時などに、まさに、自分の有している言葉を用いて考え、新たな言葉を醸成した。彼の言葉の世界の広がりを示すものとして、このことも極めて重要な意味をもつことであったと筆者は考えた。

語彙が豊富になれば、例えば自分の気持ちを表す語彙が豊富になれば、自分の気持ちをより適切に表すことができるようになる。このことにも、語彙が豊富になることの意味はある。しかし、それ以上に、語彙が豊富になれば、それを基にして自らの考えを豊富にすることができる。つまり、思考するた

めの道具を多く持つことができるようになるのである。その上で、自分なりの言葉を作り書くことも可能となった彼は、豊富になった語彙を基に、より深く思考し、その結果、周りの人たちの想像を超えた言葉を作り書くことができるようになった。このことにも、彼の言葉の世界の広がりを見ることができると筆者は考えたのである。

(3) 「書く」ことと「伝える」こととの関係から言葉の広がりを考える

ヤスヒロくんが自らの言葉の世界を広げたさらなる理由として、自ら言葉を作り書いて、筆者を含む周りの人たちに示すことの意味を知ったということを挙げることができる。むしろこのことこそが、彼が言葉を自ら作り書くようになった根本的な理由ではないかと筆者は考える。彼自身が言葉を書けば、特に、自分の気持ちを表す言葉を書けば、自分の気持ちが周り人たちに伝わり、周りの人たちは彼の言葉を理解し、彼の気持ちを受けとめ、彼の気持ちを理解し受けとめたことを彼に伝える。言葉を作り書いた本人である彼は、自らの気持ちを表すことができ、周りの人たちがそれを理解し受けとめたことを実感する。こうしたことを繰り返すことにより、彼は、他者に自分の気持ちを言葉で明確に伝えることの意味を知り理解したのである。

言葉を書く以前にも、彼と他者とのやりとりが全く成立していなかったわけではない。周りの人たちが、彼の表情や声の調子や仕草などから彼の気持ちや必要としていることを察し、彼に対して適切な働きかけや対応をしていたこともあった。しかし、こうした伝え方と、言葉で伝える伝え方とは、全く異なることである。周りの人たちが、彼の気持ちを明確に言葉として受けとめることができるようになったのであり、言葉を作り書いた彼自身が、自らの言葉で気持ちを伝えたということを実感することができるようになったのである。すなわち、彼は、言葉を作り書くことが結果としてもたらすこと

の意味を実感し、理解し、そしてその方法を獲得したからこそ、自ら言葉を作り書くことをさらにすることができるようになったのである。

さらに、2013 年 9 月の関わりの場面で、彼は、常にともにいる母親に対するメッセージを書いた。筆者が、「今の気持ちは」と訊ねて、「つづりたい」と応えることから始まり、「いまのしあわせくらしかく」と書き、「何が幸せですか」という問いかけに対して、「おかあさんいつしよ」と書いた。そこで母親に対する言葉として、「つかれないでやすんで」と書き、最後に、この日の関わりで楽しかったこととして「おかあさんにいえたこと」と書いたのである。これらのやりとりの中で、彼は、自分の気持ちを表す言葉を、不特定多数の周りの人たちに向けてではなく、明確にある他者に向けて、この場合は自身の母親に向けて、言葉を作り書いたのである。この時点で、彼にとって、言葉を作り書くことの意味が、ある特定の他者に向けて自分の気持ちやメッセージ、願い等を表すことにまで広がった。自分の気持ちを表す、「たのしい」、「つかれた」等の言葉に加え、「しあわせ」であること、「つかれないで」、「やすんで」ほしいこと等の言葉が、彼の言葉に加わった。しかし、このことは、彼の語彙が増えたということのみを示すものではなく、彼の言葉の質が広がったことを示すものであった。彼の言葉は、明確にある特定の他者に向けた言葉となり、その他者からの反応を得るものとなり、それを受けてその他者とのやりとりが重ねられるためのものとなった。つまり、彼の作り書く言葉は、不特定多数の周りの人たちに自分の気持ちを示すだけではなく、ある特定の他者とのコミュニケーションが可能となる言葉となったのである。言葉を作り書くことがこのような意味をもつことであることを理解した時、彼の言葉は、他者とコミュニケーションをとるためのものとして、さらなる広がりをもつものとなったのである。

以上、文字の学習から始まり、言葉を自ら作り書くことができるようになるまでの彼の過程を改めて振り返りつつ、彼が生きていた世界について考察を進めてきた。最後に、彼との関わりの場面でこの過程をともにしてきた筆者にとって、「言葉」について考えてきたことがいかなる意味をもつことであったのかを考えてみたい。

おわりに

本事例研究は、2009 年、ヤスヒロくんが、○△□の筒を棒に入れ、文字をそれぞれの場所に入れた場面から、彼が自ら言葉を作り書いた場面までを対象として進めてきた。しかし、筆者は、彼が、つかんでいるものをある方向に動かすことや、ある場所から抜き取ること等を課題としていた場面から、彼と関わりの場面をともにすることができていたのであり、これらの時期もまた、言葉の世界を生きるに至る過程の一部となっていたことを、関わり手として、今、確信することができている。こうした過程は、視覚が不自由なため、触覚を大切にし、触覚的実感をもとに様々な行動をおこしていた彼であるからこそ生じたものと言える。この過程をともにすることにより、われわれは何を学ぶことができたのかを改めて考えてみたい。

言葉の世界に入るに至るまでの間、触覚を大切にし、触覚的実感をもとに行動をおこしていた彼であるからこそ生じた行動が様々な場面で見られた。触覚的実感からは離れた、記号化された文字の世界に入ろうとする時ですら、あるいは、関係化された言葉の世界に入ろうとする時ですら、触覚的実感をもとにした行動は見られた。それを象徴するものが、あるべき「場所」をもつものとして文字をとらえた場面であった。文字を、いきなり形や音声としてではなく、あるべき「場所」をもつものとしてとらえたことは、触覚的実感の世界でものを場所化してきた彼にとって、極めて必然的なことであった。

あるべき場所をもつものとして文字をとらえたからこそ、それぞれの文字が意味をもつものとなり、その結果、彼は文字が意味をもつ世界に入ることとなった。文字の世界への入り方の中の、確かな１つの方法を、関わりの場面をともにしてきたわれわれに彼は示したのである。つまりわれわれは、文字のもつ多種多様な要素のうちの、「場所」をもつものという要素について、改めて気づき、学ぶことができたのである。

筆者の呈示した選択肢より自分の気持ちを表す言葉を選んでいた段階から、選択肢のない状態で自ら言葉を作り書く段階に至るまでの間、筆者が呈示した言葉に限定される仕方でしか言葉を作り書くことをしなかった時期もあった。しかし、彼は次第に、筆者の想像を超えた言葉をも作り書くようになった。言葉の世界に入り、模倣的であったとしても言葉を出し続けた結果、自ら言葉で考え、自らの言葉として作り書くことができるようになったのである。象徴的な場面として、物の名称を自分なりに考えて作り書いた場面や、母親へのメッセージを作り書いた場面を挙げることができる。自身の考えや思いを、他者の言葉を復唱したり筆者の呈示した言葉の中から選んだりするのではなく、自分で作った言葉として出すことができるようになったのである。言葉を伝えるべき相手がいること、伝わったということが理解され実感されること､問い答えるという仕方で言葉のレベルでのやりとりをすること、これらのことが体験されたからこそ、彼は言葉の世界に入るという意志をもつことができ、実際に入り、それを広げることができたのである。

関わりの場面で示された彼のこれらの様子から、われわれは､「言葉」について改めて学ばなければならない。自分の思いや考えを伝えるべき相手がいること、自分の思いや考えを表現するためのものとしての言葉があること、実際に伝わったことを理解しそれを喜びとすること、これらのことが、例え初期的な段階においてでも体験されるからこそ、言葉のもつ意味が実感され

るようになり、言葉の世界に入り、広げることができるようになるのである。

言葉の世界を生きるようになった彼との関わりを続けていくために、筆者は、彼の言葉の世界を確かなものとして支え、さらなる広がりをもたらすよう努めなければならない。つまり、筆者は、彼にしか表すことのできない言葉を作り書くことのできる状況を作り、また、実際に彼から言葉が表された時にしっかりと受けとめ、さらに、受けとめたことを彼に伝えなければならない。そうし続けることこそが、言葉の世界を生きるようになった彼の関わり手であろうとする筆者の責務なのである。

注

(1) この時期のヤスヒロくんとの関わりの一部については、下記の拙論に詳述した。
1994　遠藤司　「『空間』の形成過程に関する一考察―重度・重複障害児の事例研究―」(駒澤大学教育学研究論集第十号　pp. 53-82)

(2) 関わりの場面でのヤスヒロくんと筆者との行動等を記述する際、本論文では筆者のことを“私”と表記することとする。関わりの場面で、筆者は論文の書き手として彼と出会っているわけではなく、関わり手であるところの“私”として出会っているのであり、関わりの場面を出来る限りそのままに記述しようとするならば、“私”という表記を用いるのが適切であると考えるからである。

(3) ヤスヒロくんとの関わりの場面で、点字に触れることを課題として呈示したこともあった。点字の６つの点を全て凸状にしたもの（「め」の符号）を打ち並べたものを、彼に指先でたどらせるよう促したのである。しかし、彼はそれを指先でたどろうとはせず、むしろ、手掌を広げた状態で掌で触れるようにした。点字の学習をした上で文字の世界に入るためには、指先で極めて小さな凸の並びを識別しなければならない。彼のこの様子を見た筆者は、指先や手で凸の並びを識別したり、あるいはそれ以前に、指先や手で凸に触れたりする行為そのものが、彼にと

っては困難なものであると判断せざるをえなかった。視覚が不自由な方たちにとって、点字という手段をもって言葉の世界に入ることが多くの場合に有効であることを重々承知した上で、彼の場合は、点字とは異なる仕方で言葉の世界に入る方法を探らなければならないのではないかと筆者は考えたのである。

謝辞

本事例研究を遂行するにあたり、公益財団法人重複障害教育研究所前理事長故中島昭美先生より、多大なるご指導をいただきました。ここに記して深く謝意を表します。また、ヤスヒロくんのお母様、ご家族の皆様には、関わりが始まった時から現在に至るまで、いつも快くご協力いただき、常に温かく見守っていただきました。そして、ヤスヒロくんご本人には、筆者のつたない関わりに長年に渡りお付き合いをいただき、毎回の関わりの場面で多くの大切なことを教えていただきました。ここに特記して謝意を表させていただきます。