
発達保障の課題2008目次

第1部	発達保障をめぐる動向と私たちの課題	7
1	はじめに	7
2	国民の声が集まり、歴史の流れが変わった	7
3	発達保障の単位を明確に	9
4	発達保障労働の担い手に求めるもの	13
5	私たちが新しい歴史をつくる担い手になるために	15
第2部	対の世界を捉える視点	16
1	“対の世界”の発達の位置	16
2	ことばをめぐるいろいろな疑問	16
3	ことばの二重構造によって生じる誤解	18
4	表現者の孤独	18
5	「鉄人28号」とのやりとり	18
6	人との関わりを通して「自分」を育てる子どもたち ——「わくわくタイム」の取り組みを中心に——（畑山実践）	24
7	“対の世界”がひらいたりとじたりする	29
8	第2部のおわりにかえて——“対の世界”にある人たちから学ぶ——	34

第1部 発達保障をめぐる動向と私たちの課題

1 はじめに

私たちは21世紀に、平和や民主主義に「人間発達」という新しい指標を加えて、足をふみ出しました。しかし一方で、これまでの日本国内の“改革”に圧されて、むしろ「全ての人が人間らしく生きる社会」に向けてこれまで私たちが築き上げてきたものが切り崩される逆流も強まっています。このような中、2007年は、新しい変革の流れが生まれた年でした。参議院選で与党が大敗し、国会直前に首相が辞任におこまれ、インド洋からの自衛隊補給艦撤退、薬害肝炎訴訟での原告被害者の勝利など、国民の世論が作った新しい流れです。国民の声に背を向け、あれほど固執していた障害者自立支援法、歴史教科書における沖縄集団自決問題などでも、政府与党がそれまでの姿勢を修正せざるを得なくなったことも特徴的なことでした。

2 国民の声が集まり、歴史の流れが変わった

(1)改革の行き着く先を変える

こうした歴史の流れを前にしても、福田首相は「時代に適合しなくなった制度や組織を改めるなど、日本の将来を見据えた改革を進めていかなければなりません*1」と所信表明演説で述べました。この“改革”の正体は、これまでの「構造改革」の上に立ったさらなる“改革”でしかありません。ですからこの改革は、やはり以下に述べるような貧困の固定化、権利としての社会保障をほり崩すものに他なりません。

例えば、この6年間で色々な分野の義務的な国民負担が13兆円増え、さらに、企業の役員報酬も上がる一方で、民間平均賃金は9年間連続で減少しています*2。また、激しいリストラによって正規雇用は減少し、非正規雇用、派遣労働が増大しました。これによって、社会に格差がひろがり、それを是正するはずだった所得再配分機能*3も、税制改悪の結果、むしろ「貧しき人は貧しきまま、富めるものはより富めるように」という貧困の固定化を強めるものとなっています。その結果「ワーキング・プア」などの貧困問題が大きくなっています。これが“改革”の行き着く先です。

その意味で政治が貧困をつくり出しているのです。いま少しずつこのような貧困状態におかれた人たちが、弁護士などの支援者たちとともに全国組織を作り、反貧困の運動に立ち上がっています。このような動きの大きなうねりが“改革”路線とぶつかりあっています。

(2)抜本の見直しへの力

障害者自立支援法は応益負担制度など、それまでの社会福祉のあり方を変える、重大な制度改悪でした。

このことは国民の関心事となって、福祉の切り捨ては許さないという世論となり、福田首相は早々に自立支援法の見直しを表明せざるを得なくなりました。わずか1年半で与党内から抜本の見直し案が示されることになりました。

見直し案は利用者負担の軽減、障害基礎

年金額の引き上げや住宅手当制度の検討、事業者報酬単価の改定、ケアホームでの重度障害者支援やホームヘルプ利用など関係者の意見が多く取り入れられたものとなっています。

いまだに厚生労働省は「制度設計そのものは間違っていない」と主張していますが、現実的には利用料の負担減や年金額増など、応益負担制度がもっている矛盾に対応しようとする内容となっています。実質的な制度改正には至っていませんが、世論が、強固な態度で成立させた法律を与党自らが修正を表明せざるを得ない動きにさせたことは、とても大きい出来事でした。

(3) 私たちの歴史を紡ぐ

第二次世界大戦が終結して60年以上がたち、戦争体験を直接聞くと言うことが少なくなっています。そうしたすき間をねらうかのように、日本の第二次世界大戦での歴史的な過ちを直視することに対して、「自虐史観」と称して、歴史的事実自体を抹殺しようとする動きがあります。

2007（平成19）年3月には、高校教科書検定で、沖縄戦の集団自決*4は日本軍による強制であった、という記述に対し、文部科学省は軍が命令した事実はないとして「実態について誤解するおそれがある」と検定意見をつけました。これに沖縄の人たちは「私たちの歴史は変えさせません。真実は譲れない」と県民集会*5に11万6千人が集まり大成功させました。まだ最終的な動向は見守っていく必要がありますが、文部科学省も修正の検討を余儀なくされました。

また従軍慰安婦問題についての「(日本

軍による) 狭義の意味での強制性を裏づける資料はなかった」という安倍前首相の発言に対して、アメリカ下院本会議で日本政府に謝罪を求める決議が採択されたのはじめ、多くの国から批判を受けて、謝罪しています。

いずれも強固で主張を変えないと思われていた問題ですが、当事者が積極的に発言し、勇気をふるって自分たちのことばで歴史の真実を紡ぐために行動したことが、大きな力となりました。

(4) 「改革」をせき止める動きを私たちの声で

これらのことは、新自由主義にもとづく“改革”のなかで私たちの願いも呑み込まれていったようでありながら、底流で国民が動かしていたことを端的に示しています。一端、引っ張られた手綱も、国民の声で引っ張り返すことが、わずかずつであってもはじまっています。そういう意味では、多くの回り道がありつつも、国民とその健全な世論が、歴史の真実、社会の正義がもつ復元力を発揮させたといえるのではないのでしょうか。

今、大切なことは、あらためて、その復元力に確信を持ち、構造改革によってばらばらにされた国民の声を集めていくことなのではないのでしょうか。立場が違って、お互いの問題を一緒に考える、それを世論として束ねられていくことで政治を私たちのものにしていくことができるのではないのでしょうか。

私たちは、誰かに決められて自分の生き方や考えを変えることを許せません。自分（たち）のことは自分（たち）が決めてい

く、という歩みを強めるものに、人間としての尊厳がより誇らしいものになっていきます。そうした胎動がしっかりあるということを、まず注目しておきたいと思います。

今度は私たちが時代をつくる番です。そのために何をどのように考え、取り組みを進めていけば良いのかを具体的に考えてみたいと思います。

3 発達保障の単位を明確に

(1)「何が選択可能か」ではなく「何をつくろう」を出発点に

障害者福祉の分野では、障害者自立支援法に基づいて2011（平成23）年までに新体系事業への移行しなければならず、福祉の各法人・事業者は、どの事業を選択するかに対応に迫られています。現行制度には、日中活動の重点施策である就労支援系の就労移行支援、就労継続支援（A型、B型）、自立訓練（機能・生活）、療養介護、生活介護があり、住まいの場は施設入所支援、ケアホーム、グループホームとなります*6。全体として報酬単価が下げられ、利用にあたって訓練系の事業では有期限、就

労継続A型は雇用契約の締結が必要、介護系事業は区分が高くないと報酬単価が低い、就労移行支援は3年以上利用が継続すると報酬単価が下がるなど、制度的な誘導があります。このため、いつの間にか事業内容の検討が、「何だったら選択可能か」「どの事業を選択したら運営が安定するか」など、利用者を制度の枠にあてはめたり、「就労可能か、そうでないか」というように、まず格付け、振り分けありきの議論においこまれてしまいがちです。

しかし、私たちが大切にしてきたのは「利用者の要求や実態から実践と制度をつくる」ということであり、「何が選べるか」ではなく、「これから何をつくるか」という視点でした。今、どこに目をむけ、どのような時代の流れを背に受け、追い風にしていく必要があるのでしょうか。

市場化や選択、応益負担が鋭く問われている障害者福祉を例に考えて見たいと思います。

(2)障害者自立支援法の報酬単価などに見る日中と夕～朝の差

利用者も法人・事業者もサービス提供の

新体系事業	事業体系	期限	日額単価*7	
就労支援系	就労移行支援	有	5040	
	就労継続A		4600	雇用契約必要
	就労継続B		4600	
訓練系	生活訓練	有	6390	
	機能訓練	有	6390	
介護系	療養介護		9040 ～4170	4段階あり
	生活介護		12620 ～5020	11段階あり

*全て40人以下

市場化で強いられる選択のなかに巻き込まれ、そこでの競争がふるいをかけ、「優れたもの」のみが生き残ると主張されています。しかし、実際にはある法人は不採算を理由に開所もないグループホームを閉鎖し、公立の通勤寮も民営化の方針によって廃止されました。いずれも、利用者にとってかけがいのない生活の場が、いとも簡単におきかえられていくこととなります。そして更に注目すべきは、個々の事業者の姿勢以上に現行制度の構造的問題によってそれが引きおこされているということです。

ケアホームや生活入所支援などの住まいの場、つまり“夕方から翌日の朝にかけての支援”については、日中支援より報酬単価があまりにも低く、これでは、生活施設から地域生活への移行を安定的に促進することも極めて困難なのです。

具体的に障害程度区分6（最も重度）のAさんを想定して、その報酬単価や人員配置について、日中活動と朝夕生活で比べてみることにしましょう。

Aさんは、日中の9時から17時までの8時間を生活介護（区分Ⅰ）事業所を利用し、住まいはケアホームで平日18時～翌朝8時までの14時間を過ごしています。

Aさんが日中通う生活介護事業所の1日あたりの報酬単価は12,620円、1時間あたりにすると1,577円です。ケアホームでは夕方6時にAさんが帰ってきて翌朝8時に日中の生活介護事業所に出かけています。このケアホームの1回の報酬単価は4,440円、それを1時間あたりになおすと317円ということになります。なお、ここではさらに長い土・日・祝日は除いて想定をします。こうして比較すると日中の支援に比べて、夕

方から翌朝までを過ごすケアホームでは一日あたりで約1/3、1時間あたりでは1/5という低さです。利用者の睡眠中を見守りだけとして、就眠時間を22時から翌朝6時までを除いた6時間で計算しても、1時間あたり740円で、それでも1/2にとどまります。

職員数では日中の生活介護事業所での必要介護職員数は23人ですが、ケアホームは2人です。つまり、約1/8ということになります。

(3) “その日の終わりを「ほっこり」と”
“一日を越える大切さを”——暮らしの場での支援の大切さ——

ところで、“夕方から翌日の朝にかけての生活支援”が先の報酬単価にみるように1/5の価値・重要性しかないものなのでしょうか。

利用者は、夕方は日中、作業所や事業所であった様々なことを抱えて帰ってきます。ですから、日中のようにケアホームや家庭は“がんばる”場ではなく、話を聞いて欲しい、甘えたいなど“受け止め”が重要になります。その上、一日の疲れも出て少しでも不快なことがあるとイライラしたり、時に日中の時間帯には表現できなかった本音や弱さを一気に表現して、大泣きしたり、気持ちを爆発させることもよくあります。このことは職員や家族にとっては“手をやく”困った姿に見えますが、逆に「生活の受けとめができていて、日中の輝きが増す」ということにもつながっていく重要な支援のポイントでもあります。

しかし、この“生活を受けとめる”とい

		報酬単価	営業時間	時間数	1時間あたり単価	法定必要人員数
日中	生活介護 I (40人以下)	12,620	9:00 ~ 17:00	8	1,577	1.7 : 1
夕朝	施設入所支援 I	4,000	18:00 ~ 8:00	14	285	40 : 3
	共同生活介護	4,440	18:00 ~ 8:00	14	317	

う支援は決して容易ではありません。

まず、先に述べたように夕方は不安定になりがちな時間帯でありながら、職員や家族は夕食準備をはじめ、一番忙しい時間帯です。だから「今〇〇してるから～ちょっと待って」となりがちで、思いがすれ違いやすく、互いの言動が感情のひだにひっかかりやすい時間帯なのです。人間の生活リズムは、日が昇り、日が沈み、夜が来るといような自然のリズムと相まって整えられていきます。そうしたリズムを支えるような支援、見守り、指導、援助の積み重ねがあって、その人らしい生活が生まれていくと言えます。夕方は、日中がんばった分だけ「ほっこり」できるのであって、そうした安心して「ほっこり」できる時間をつくりだす実践が必要だと言えます。

また、例えばレスピレーター*8による呼吸管理の必要な人にとっては「一日を超えていく」こと自体がとても大きな課題です。夜間そばにいる人だけは「気管内チューブが抜けたり、詰まったりしないだろうか」などと常に気にかけ、何かあれば生死にかかわる本当に緊張した時間が続きます。一方、当事者にとっては、支援があるからこそ、安心して呼吸ができ、ぐっすりとお眠ることができ、朝しっかりと覚醒するこ

とができます。

このようにその人の眠りを「一日を超えていく」活動と捉えると、障害の軽い重いかかわらず、必要な支援のあり方が浮かび上がってきます。単なる見守りではない、支援の質が問われています。

このような、夕方や夜間、朝の時間帯の支援には当然制度的な裏付けが欠かせません。生活をゆたかにしていくには、日中の“活動”と夜間の“生活”の場とのメリハリをつけることは重要で、その人の生活の骨格となることとも言えます。だから、障害者自立支援法のもとで日中活動と暮らしの場が分かれた制度体系になったことは良いことですが、すでに述べたような報酬単価の大きな“差”が生じていることは“おかしい”ことです。

しかも、その差を解消するための報酬単価の改訂は、支援の対象者を制度や施設や運営体制の枠組みに押し込めてしまうと「本当の願いや必要な支援」が曇って、応益負担（1割負担）による利用者の負担増に直結します。このような状況は単なる「選択」では解決できるものではなく、「これから何をつくろう」「どうつくりかえよう」と、もう一度原点に立ち返ってスタートすることがますます重要になってい

ます。

(4)一分…，一日…，人生…，という実践上の時間の単位

支援が必要な人に「こういうときはこう対応する」など，実践や対応を統一させるために援助マニュアルが作成されることもあると思います。しかし，支援の基本形が定まったからといって，安心とはなりません。マニュアルでは表現が同じであっても，例えば，重症児の場合は「なにか気になる」と体を硬くさせて伝える表現と，「痛い」という表現は同じように見えることがあります。行動障害のある人の「トイレに行きたい」というサインは，「もっと自分に関わって欲しい」という思いの時もあります。障害のある人は常に同じ力が発揮できるわけではなく，体調や気持ちが揺れやすい状況にあると言えます。私たちはその揺れに振られるのではなく，内面をつかんで“揺れ”を支えていく実践を日々積み上げていくことが大切です。たった1分間の気持ちを受けとめるために，それまでの1週間でたどって理解しなければならない人がいます。1分の気持ちに気づけないと筋緊張で発熱したり，呼吸が苦しくなる人もいます。

このように生活場面での支援というのは，生きることを強めるためのコミュニケーション支援であり，生きる基盤をつくることだと言えます。

さらに，日中の労働は，人生という単位でその基盤が築かれていきます。

Cさんはリストラにあい，「自分が悪かったから会社をやめられた」と傷つき，すさんだ気持ちのなかで作業所を利用する

ようになりました。作業所では，掃除，草刈りなど「頼まれごと」を仕事とする「便利屋さん」の仕事に就いています。この仕事は「困りごと」を解決することでもあり，依頼者からは「助かった」などとダイレクトに感想やお礼の声をかけられることが多くあります。

Cさんはこれまで「完璧なおとな」になることを求められ，その分だけ「失敗しないこと」ようにと心をくわいてきました。しかし，それに応えきれない緊張感もあって，少しでも相手に非があるようなことがあると相手を責め立てたり，一方で自分の間違いが認められないなど，人間関係上でのトラブルも絶えませんでした。

「便利屋さん」の仕事で，ある家庭の清掃作業の時に，その夫婦の話をCさんが熱心に聞いたことがきっかけで，その家族とずいぶん親しくなりました。それから，「たすかったわ」と訪ねる度に声をかけられ，それがCさんの喜びとなっていきました。そうした今までとは違う関係を持ったことで，「ごめんな，ぼくまちごうてたわ」「大丈夫か。それ，ぼく持とうか」と周囲を気遣えるようになっていたり，「あのおばあさん，心配やな」「一人でだいじょうぶかな」などと，「便利屋さん」の仕事で訪ねた家庭のことを思い出して職員に話しかけるようになりました。Cさんはこのような「働く喜び」によって，やっと生きる目当てを見つけたかのようです。このように日中活動である作業所での1日1日が，人生という単位で自分をつくりなおすことにつながっていくこととなります。

(5)生活圏という実践上の単位

実践上の単位は、時間だけでなく、人間関係の面でも意識される必要があります。

重度障害があるDさんは、母親が高齢化し認知症が進行したため、緊急に特別養護老人ホームに入所することになりました。Dさんは全介助が必要な状態でしたが、ヘルパーの派遣や日中活動の場の確保など公的な支援が計画され、住んでいた公営住宅で1年近く過ごしました。

お母さんの認知症は突然発症したわけではなかったので、親子でどのように暮らしていたのか、関係者の間でよく話題になりました。ある日、近所の人たちから「家の周辺に草が生えていて困る」という連絡があり、関係者で草刈りに出かけました。すると近所の人たちが次々に顔をだして、「草が生えていると夜寝ていても蚊にさされるから」「木は刈りすぎると朝日が当たってゆっくりできないよ」などと話しかけられたということがありました。

このように、Dさんは近所の人たちの細かな心遣いや配慮の中で支えられていて、「となりだからちょっとおすそわけ」というような感覚で生活が支えられてきたに違いありません。

近所の人たちは「Dさんのこれからは？」「Dさんの人生をどうする？」というようなことを背負わされると担いきれないかもしれません。しかし、Dさんの生活が維持されるために、こうした生活圏での支えが極めて重要な役割を果たしていることは間違いありません。

(6) 生活の単位をつなげる実践を

このようにして時間や人間関係の中においていくつもの実践上の単位を適切に意識

することは、「何が必要か」あらためて浮き彫りにしてくれます。同時に一人ひとりの生活をいかにたくさんの人たちが支え合っているのかをも示してくれます。そのような単位をバラバラにさせるのではなく、一人ひとり生活の上でつなぎ合わせていくことが、歴史の流れをつくる、いわば源流の一つです。

4 発達保障労働の担い手に求めるもの

(1) “人間らしさ”を築く、発達保障労働

今、私たちが抱えている“しんどさ”は、どこから来るのでしょうか。ある施設職員は「利用者さんと接する時間や余裕がなくなったことがつらい」「もっとゆとりがあったらちゃんとした関わりが出来るのに」「(いつの間にか忙しさや体制の厳しさのなかで)利用者さんを急かせてしまったり、ただ見守っているだけの対応に、本当に自分のやっているのか、正しいか、不安になる」と話します。本当につらいのは、このように仕事の“やりがい”を奪われてしまっているからではないでしょうか。

例えば、ホームヘルパーは支援メニュー通りに効率よく、おむつ交換、更衣、体位交換と次々に介護を行うことが「良い仕事の仕方」であるようにおいたてられています。そして、支援メニュー通りの介護が終われば、また、次の家まで出かけていくこととなります。

しかし、これまで述べてきたように、私たちの仕事は「一日を越えていく」ことや、その人の生活や人生つくっていくことに関わる仕事です。「どうしたら心地良い

のか」「どんな声をかければ良いのか」「どんな思いを持っているか」など、その人の目に見えない思いや願いをつかむことが大切になっていきます。

私たちの発達保障労働とは、人間的共感に基づいた働きかけを通して、その人の理解を深めながら、生命を支え、生活や人生を共につくり、未来へはたらきかける労働です。そして、自分のはたらきかけが笑顔や生きる力につながっているという実感が仕事の喜びとなっていくのではないのでしょうか。

何がこうした人間らしさや喜びを奪い、私たちを“しんどさ”に追い込んでいるのでしょうか。

(2) 発達保障労働を発展させるために

発達保障労働をしんどくさせるものの一つに労働条件の厳しさがあります。2007（平成19）年8月に福祉人材確保研究会が行った「福祉保育労働者の労働と生活の実態調査」で、「福祉保育労働者は現代の“ワーキングプア”」と題する報告がありました。正規職員の賃金は、貧困ラインといわれている月収20万円以下が半数近くを占め*10、正規職員の3割、常勤非正規の5割強が「賃金が低くて自立できない」と訴えているという結果でした*11。自立や暮らしをゆたかにしていくという支援に取り組む仕事であるのに、職員の側が経済的にも自立できないという状況におかれているのは明らかに矛盾しています。

こうした状況に対して、厚生労働省はようやく2007（平成19）年8月に「社会福祉事業に従事する者の確保を図るための措置に関する基本的な指針*12」（新人材確保指

針）を発表しました。そこでは、①非常勤職員の占める割合の増加、②入り職率・離職率が高い、③給与水準が他の分野に比べると低い水準、という3つの問題を指摘しています。これに対して「働きがいのある、魅力ある仕事として社会に認知され、質の高い人材を安定的に確保することが、今や国民生活に関わる喫緊の課題であり、「就職期の若年層を中心とした国民各層から選択される職業となるよう、他の分野とも比較して適切な給与水準が確保されるなど、労働環境を整備する必要がある」と、国家公務員福祉職俸給表への準拠や報酬単価の改定についても言及しています。

これは福祉労働が公共性の高い労働であることを認めたことと同様で、今後は報酬単価の引き上げなどを実現させていくことが重要です。

(3) 発達保障労働を市場化させない

介護保険や障害者自立支援法は、現物給付方式からサービスを売買する関係におくために契約方式に改めさせ、その費用は利用者に支払う現金給付方式に変わりました（実際は事業者がサービスの報酬を代理受領する仕組み）。このように福祉サービスは事業者と利用者の契約関係の中で提供されますが、その契約は公法上の関係ではなく、私法上の関係です。つまり、憲法上の規定*13からも基本的人権の重要な部分である福祉の保障を「私人」間の契約に担わせようとするものです。

市場化された福祉では、不十分なことがあれば契約書に照らして、逸脱があれば事業者が、契約書通りであれば利用者が、しるべき責任をとることになります。これ

が市場福祉における契約制度の基本の姿です。

一方で法人や事業所は経営が自己責任化され、常に厳しい状況に追われています。人間らしく支援するという理念も、報酬単価の多少に吹き飛ばされてしまいそうになります。

(4) 発達保障労働の公共性を地方自治体と共に高める

私たちが抱えるしんどさが取り除かれるためには、労働条件の改善と同時に、発達保障労働を公共的労働として位置づけ直すことが必要と言えます。そこでは人件費の確保やそれを裏付ける財政的支援の獲得も重要です。

それを実現させていくためには、一番身近な地方自治体のあり方や役割がとても大きな影響を持つこととなります。なぜなら、今日、基礎的自治体である市町村は、児童福祉施設（保育所をのぞく）の設置以外のほとんどの福祉サービスに関して責任と権限を持っているからです。

高齢者、子ども、障害者……全ての住民にとって、福祉サービスは必要不可欠なものであり、権利保障の出発点です。そのために、福祉法人・民間事業者や、そこで働く人たちも地方自治の一躍を担う発達保障の専門家として、解決の方向を積極的に語り合う必要があると言えます。そうしたなかで、「何が必要か」を明確にし、地域住民の合意として、制度の「横出し」（制度の対象を広げるなどを地域の特性に配慮して自治体独自施策でおこなう）や「上乘せ」（国などの定めた単価設定などを地域独自の事情に合わせて増額するなど）を求

めることは、重要な課題となります。

しかし、一方、市町村も万能ではありません。なによりも財源なき地方分権で、住民の要求に応えようと考えても、多くは財政難で実現できなくなっています。その意味では、住民や法人・事業者とともに、市町村・都道府県もまた「構造改革」の犠牲者でもあるのです。こう考えると、地方自治体も私たちの“味方”であり、国に改善を求め、同じ発達保障に取り組む“なかま”と言えます。

5 私たちが新しい歴史をつくる担い手になるために

これまで見てきたように、政府の「構造改革」路線も強行しようとしたものの、その「改革」の結果として様々な問題に対応しなければならなくなっています。そこでは国民の世論とぶつからざるを得ず、世論が政治や社会を動かしているということは最初に述べたとおりです。

発達保障の考えが誕生して以降、長い歴史の軸で見れば、人間らしい暮らしが多くの人に実現しており、国民共通の願いとして位置付いています。そしてすでに述べたように、大きな視点で見れば、私たちの願いが政治や社会を動かしているのは確かです。

次は私たちが時代を築いていく番です。そのために、身近な人たちからまず“みんな集まり”，知恵と創意を出し合い、手をつなぎ合っていくことが大切です。そうしたつながりが大きくして、“発達保障の風”を全国各地から吹かそうではありませんか。

第2部 対の世界を捉える視点

1 “対の世界”の発達の位置

昨年は、ちょうど1歳半の節目を越えつつある人たちが、周囲の人との関係の中で“対の世界”を大きく広げたり時にはそれがしぼんだりする切り替わりの様子を紹介しました。いわば、「〇〇じゃなくて××なんだ」という1歳半頃の発達にあたる力を使いながら、“対の世界”をひろげていこうとする姿でした。

ところで、発達の過程には、この1歳半の節目のように発達の質的転換期と呼ばれるめざましい変化をする時期が何回もありますが、これら発達の節目と節目の間の時期には、現象としてあらわれる発達の姿の多様性の増大という特徴を持っています。このことは、例えば赤ちゃんの場合に、運動発達で、衣服や生活環境の影響を強く受ける、その影響の受け方にもあらわれます。冬に寝返りなどの獲得の時期にあたると、夏に比べて運動発達は見かけの上で遅れ気味になります。しかし、その季節差の影響はその後もずっと一貫するのではなく、次の節目にさしかかるとそれが一旦解消し、節目を越えるとまたその季節差など影響が大きく作用するようになります。

いわば節目と節目の間の時期は、つまり外界の影響をうけて多様な発達の姿をとる自由度が広がる時期であるとも言えます。その意味で、教育や保育の働きかけの重要性が実感される時期でもあり、教育や保育の営みが発達の姿の中にくっきりと足跡を残す事になります。いわば、教育や保育の手応えが意識をされる時期ですが、そうで

あるからこそ、このような自由度の意味や内面をていねいに把握しておくことの重要性もあるように思います。

2 ことばをめぐるいろいろな疑問

今回“対の世界”として取り上げる2歳代半ばから4歳代頃までの時期に入ると、ことばがめざましく増えてくる時期です。単に語彙数が増えるだけではなく、二語文など簡単な「文」の特徴を持つようになりますし、形容詞や疑問詞も使うようになります。それらを用いて“対の世界”の後期には、「会話がなりたっているな」と感じられるようにもなってきます。

ところでこのようなことばについては、いろいろな不思議があります。

第1には、「そもそもことばとはなんだろうか」「ことばには何を含まのだろうか」という疑問です。

幼児期初期の子どもたちはどんどんおとなの生活の中に食い込んでいきます。おとなたちが使っている電話も興味津々です。少しおしゃべりができるようになると、その電話に出たがります。直接対面しているとカタコトであっても何とか通じるのですが、電話だとちんぷんかんぷん、ということになります。ここでは、3つのことが考慮される必要があります。第1に、電話口で一生懸命しゃべっている2歳児はまだ自分中心で相手のことなどお構いなしであるということ、一方的に“しゃべって”、「バイバイ！」と電話を切られてしまうのはこのような自己中心性*13が強く表わられてい

るということです。また、それともかかわって、ことばで現実をうまく切り取れず、現場の状況に密着をしているため、電話口の向こうの人にはなかなか通じにくい、という問題があります。電話口で「ここに」といわれても、わからないわけです。こうした現場性はことばが育っていくと減っていきますが、そもそも話しことば自体、現場性の強いものですから、それを解決できるのは書きことばの世界においてであると考えられます*14。第3に、私たちは仕草や視線・表情など話しことば以外の情報をも手がかりにしつつやりとりをしています。電話ではせいぜい息づかいや周囲の物音がわかるに過ぎず、いかに話しことばのみで伝え合うことが難しいかを感じる場面でもあります。

さて、最初の疑問にもどります。「そもそもことばとはなんだろう?」。まず、私たちが他人とやりとりをする場合にも、話しことばのみでやりとりが成立しているわけではないことに注目しておきたいと思えます。とりわけ、指さしや身振などは話しことばではありませんが、やりとりにおいて重要な役割を担います。実際、2006年に国連で採択された障害者権利条約では、関連する事項の定義が冒頭でなされています*15、「言語とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語を含む」とあります。ここで重要なことは、音声言語つまり話しことばの代替手段として、二次的派生的なものとして「その他の非音声言語」が位置づけられていない、ということはおきたい部分です*16。

疑問の第2は、「ことばは獲得されるのだろうか」ということです。この疑問自体、

一見意味をなしていないようにも見えます。ことばの獲得は、あらかじめ存在している語と事象とのつながりを子どもの中に一つひとつ形成していく（「連合」と言います）ことによって獲得されるのだ、と私たちの経験にもとづく知識は知らせてくれているからです。ことばが遅い子どもさんに、「お母さん、しっかりお話ししてあげてね」とアドバイスされるのは、こうした「語と事象とのつながりを広げて下さいね」というメッセージにほかなりません。

しかし、それで全てが解決するわけではありません。これまでのヒトの歴史の中でおとなが子どもに語と事象の連合を形成することが延々と繰り返されてきたとします。では進化の過程で最初の事象と語との結びつきを示したのは誰なのでしょう。また、通常、事象と結びつけられた語は言語によって異なりますが、指さしなど（これは先の言語の定義の中では非音声言語の代表の一つです）はなぜ万国共通なのでしょう。語と事象の連合を形成するおとなの言語に違いがあるのに同じ動作で同じように用いるのも不思議です。

ですから、第2の疑問、すなわち「ことばは獲得されるのだろうか」という問いは、「ことばはどのようにして生成されるのだろうか」と読み替える方が適切である、と考える人たちもうまれることとなります。1歳6か月児健診などで指さしの有無は大事な確認項目の一つですが、「指さしが出てきた」ということは、「ことばは生成される」という立場に立つと「ことばが生み出された」ということと同じこととなります。実際、指さしや「ワンワン」「ブーブー」というような幼児語は、伝えたい

対象の性質を一つ切り出して他者に渡す、という方法によって生成されています。指さしの場合には視覚的な像を他者と共有するための動作です（その場合に両者の注視：共同注視が欠かせません）。「ワンワン」の場合には、犬の鳴き声という聴覚的な「像」が共有されます。一旦こうしたことばを生成する方法が獲得をされると、鳥や猫にそれを拡張して「カーカー」「ニャーニャー」と広げて行くことは決して困難ではありません（範囲は狭いのですが生産性は高い）。

そして、このようにして生成されることばは、あらかじめ決められた辞書を必ずしも必要としません。私たちが国語辞典を必要とするのは、語と事象のつながりの用い方が普遍性を持っているかどうか確かめるためですが、生成されたことばは、表現それ自体の中に伝えたい対象の性質の一つが組み込まれていて、なぜそう表わすかという理由や根拠は自明のことだからです。

このような生成されたことばは、必ずしも表現という目的のための手段として意図的に使用されているわけではありません。始めて見た電車に驚いて思わず指さしをした、というようなことが出発点であったり、犬の鳴き声を思わずまねた、というような場合も少なからずあります。その意味で出発点は、「表現」ではなく「表出」であったといえるかもしれませんが、それが目的と手段を分化し、目的が手段を従えるような幼児期の生活の中でうまく伝わるという打率の高いもののみを残すようにして定着をしてゆくとも考えられています*17。

ところで、一方、語と事象との結びつき

は話しことばを用いているおとなたちとの生活の中でもたくさん出会うこととなります。そして、確かにこうした連合によって獲得された語もちろん子どもたちによって獲得されていきますが、ことばを生成する努力はこのようにして連合によって獲得されたことばをもなお素材にして展開されていきます。あるものを別のものにあてはめる「みため」、例えば鉛筆を電車に見立てて遊ぶ場合には、電車と鉛筆の共通する属性である「細長いもの」だけを切り出して遊びの中に「電車みたいなもの」を「電車のつもりであつかう」というようにして取り込まれます。

今回、人間発達基礎講座で取り上げる発達の時期である“対の世界”では、このようにしてことばそのものも“対の世界”を構成しています。つまり鉛筆の本来の名称と「見立て」としての電車、この2つの名前を一つのものに与え、世界を二重構造に切り替えて行くのだ、ともいえます。

3 ことばの二重構造によって生じる誤解

このようなことばによって成立する世界の二重構造化が起きると、もっぱら日本語を頼りにしているおとなと、さまざまな場面で誤解が生じます。

ある子どもがすれちがったおじさんをみてお母さんにうれしそうに「パパ！」と指さしをして話しかけました。それを聞いたお母さんは、「えー、あの人はパパじゃないよ」と訂正しますが、子どもの方は釈然としない様子。あかの他人のおじさん・お母さん・子どもと、それぞれを気まずさに

巻き込んだ子どもの一言でした。でも冷静になって考えると、子どものうれしそうに発した「パパ」ということばは、「お母さん、あそこにパパみたいな人がいるよ」ということだったのでしょ。う。そうだとすると、おとなたちは、「そうだね。パパみたいな優しそうなおじさんだね」とほほえましく受け止めることもできた子どもの一言なのですが……。

逆に、おとなたちの比喩が子どもを混乱させ悩ませることもあります。お父さんの会社の景気が悪くなって、「首斬りが始まった」「首が飛ばされる」などと解雇のうわさをしているのを聞きつけた子どもがお父さんの帰宅をまちかねて首筋を確かめに行ったetc.

このような誤解は、確かに子どもの話の使用の間違ひ・誤りだと言えます。語義の使用あるいは理解の誤りなのです。つまり、ことばによって喚起されるものはそれだけ多様であるということです。同時に、そのことは「ことば」というものが行動を含むさまざまな事象と間接的な結びつきによって成立しているということから生じているという自由度の高さゆえの誤解です。「お腹がすいたら泣く」「欲しいものところに連れて行く」というような伝えかたと、「おなかすいた!」「ちょっとまって」という伝え方・伝わり方とは、伝える側と伝えられる側との関係の自由度という点でも根本的に違ひがあります。

ところで、文学ではこうした語義から離れた人それぞれの意味に注目することは重要な内容となります。それは、私たちおとなもことばを生成する営みを続け、ときとしてそれを必要としていることの表われ

でもあります。そのようにしてことばの個別的な意味の世界があるからこそことばを介した誤解も生じるのです。

しかし、そのことは身近な日常的な用語にすらそれぞれの人生と生活が凝集しているからにはほかなりません。僕の経験・私の暮らし……、そのことによって色づけされた意味の世界を持っているからこそ、伝え合う必要性と伝わる喜びがあります。いわば多様だからこそ、伝え合いつながりあう必然性があるのではないでしょ。うか。

【詩のコーナー】

二十億光年の孤独 谷川俊太郎

人類は小さな球の上で

眠り起きそして働き

ときどき火星に仲間を欲しがったりする

火星人は小さな球の上で

何をしてるか僕は知らない

(或はネリリし キルルし ハララしているか)

しかしときどき地球に仲間を欲しがったりする

それはまったくたしかなことだ

万有引力とは

ひき合う孤独の力である

宇宙はひずんでいる

それ故みんなはもとめ合う

宇宙はどンドン膨んでゆく

それ故みんなは不安である

二十億光年の孤独に

僕は思わずくしゃみをした

【詩のコーナー】

こどこかしらない でもぼくいる
いまいつかしらない でもぼくいる
ぼくだれかしらない でもぼくいる

はななまえしらない でもきれい
さかななまえしらない でもたべる
こころははらっぱ こころはうみ

だけどこころはだんだんまちになる
ことばのみち ことばのたてもの

そのしたのマグマをみんなわすれる
ことばだらけのこころになって

(谷川俊太郎)

4 表現者の孤独

このようにみえてくるとちょうど“対の世界”は、限られた素材を使い回して自分のことばを生み出す営みが盛んになる時期だといえます。

もうことばで成り立っているおとなの世界にしっかり食い込んで自分の位置を刻み込んでいます。自分と相手の意図や気持ちに気づいて心の対の関係の中にある自分を誇らしくさえとらえ、その担い手であることを大切にしようします。ですから、押しつけには断固拒否をしますが、「どうする？」と相談を持ちかけられると、案外しっかりうけとめてくれる姿も多くなります。同じように、まだまだ充分でない語彙数のなかでことばについても、“ジブンデ！”の気持ちが働きます。いわば、自分

のことばを“ジブンデ”創り出そうとする時期なのです。

同じようなことは、注意深く見ていると至るところで、発揮をされます。

お母さんが連絡帳を忙しく書いていると、紙切れを引っ張り出してきて鉛筆でチョンチョンと点や小さな線をかいて、“ジージー”と誇らしげに見せに来る。あるいは、食事の時間に訪れたおとなの口元にご飯を食べさせてくれるかのように食べ物を近づけてくる、などなど。このようなときに「あらあら、大事なものなのよ、それ」といわれたり、「ありがとう」と食べられてしまう、というように自分が誤解されやすい時期でもあることはすでに述べました。

“対の世界”にある人たちは、このようにして特に「つもり」や「みたて」の世界を背景にした表現活動で、それとして理解してもらえない孤独感を感じてしまいがちなかもしれません。

こうした「表現者の孤独」とでもいうべき部分に目をむけ実践的な支援を鈴木五郎さんは次のように書いておられます*18。

この文章は、石井克さんの美術を中心とした実践記録への序言として書かれました。

「(石井さんにとって：引用者) 表現と生活とは一つのものとして石井さんはとらえている。生活のあり方が変わると表現のあり方に変化が生じる。また、表現の内容の質が変わることによって生活のあり方が変わってくる。

一人ひとりの個別的な生活は多様で把握することが容易なことではなかっただろう、と思う。だが、一人ひとりの表現にお

けるリアリティとその根拠を突きとめ、そこに子どもと石井さんとの共感と共生がつくりだされる。石井さんが子どもの生活に求めたものは、生活とのかかわりにおいて自己の判断や選択のできる自立への道のりであった。生活の根拠に基づかない表現は、リアリティがなく形式化してしまう。

石井さんは自己の表現の根拠を現実生活とのかかわりにおいて、達成することを貫いて今日に至っている。日本の近代美術の導入には、生活現実とのかかわりの発想がなく、技法や形式だけが先行してきたことに対する批判が、石井さんの美術教育における思想と方法に現れている」(略)

「石井さんには障害者と健常者との区別はない。全て表現者として向き合っている。子どもたちは表現の過程で一人だけの世界を経験する。

それは自己のことばであり、自己の目であらえたものであり、自己の選択した形や、色であり、また自己の身体感覚をとおした極めて個別的な判断によって達成される。

つまり、他者からの干渉によって表現することはできない。自己が自己に命令する。それは表現者であることの歩みのかたちであるが、子どもは表現の過程で一瞬、孤独感におそわれる。その孤独感に堪えられず、自己を投げ出してしまうことも多い。そうした孤独感を支え、励ますのが教師の役割である」(略)

「石井さんは子どもに作品をつくらせることをしない。表現と作品とは同義語で作品は表現の結果である。表現は作品の成立がなければ表現にはならない。

子どもたちは表現の過程で迷ったり、た

めらったり、心が揺れ動く、その揺れ動きが生動なのだ。その揺れこそが重要なのだ」(略)

「石井さんは、子どもたちの表現の根拠を求めているのである。

最後に本書は石井克さんの美術教育の思想と方法の究極の課題である。自立の精神がなければ表現は成立しない。表現は表現者の価値観に基づいて選択と判断によって成立する。それは教育という高い質の営みによって達成されることを本書は私たちに訴えている」。

この石井さんの実践も鈴木五郎さんのコメントも、必ずしも“対の世界”とここで呼んでいる発達の時期に限定されたものではありません。しかし、ことばで話すこと、あるいは「みため」や「つもり」を基盤においた遊びも表現活動と広く捉えるなら、「自己のことば」を発しようとするときの不安やおののきあるいは孤独感の存在を意識し、自己を投げだそうとさえしてしまいそうになるときに、おとなたちがそこを「支え励ます」ことの重要性を指摘しておられる点は深いところで共通性があるように思います。一方、そうであるから「つもり」や「みため」を分かち持つ友だちにも心を向け始めるのかもしれませんが(「二十億光年の孤独」の「孤独の力」としての「万有引力」です)。

5 「鉄人28号」とのやりとり

(1) 「わかりやすさ」に配慮することで

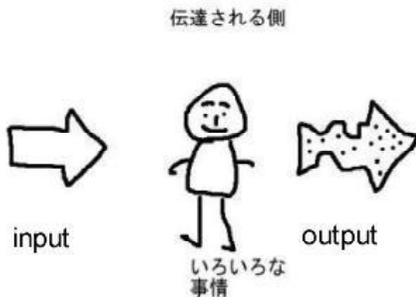
さて、“対の世界”にある人たちの誤解についてはすでに述べました。教育的な働きかけの中では、そうした誤解を極力減ら

す努力がなされるべきです。また、そのように、わかりやすく伝えること自身が重要な意味をもつこともまた疑いもなく重要なことです。

しかし、そうした努力が引き起こしかねない“落とし穴”の存在にも注意をむけておく必要があります。

わかりやすく伝達をする、いいかえると情報が欠落無しに伝達されるために、さまざまな配慮がなされます。周囲の困る行動などを減らそうとする時、「いくら言ってもそれが止まないのはうまく伝えられていないため」ということも往々にして存在します。

図で言うと左からの矢印（input）が伝えようとする情報ですが、それがうまく行動に反映しない（右側の矢印：output）場合です。このようなときにわかりやすくどう工夫するかが試行錯誤されます。その場合、outputである行動の変化を目標あるいは指標にすることになります。ここでは、いろいろ工夫することで、行動の変化を求めることに直結することで、やりとりが指示に陥ってしまうことに注意を払いたいです。



わかりやすくする工夫も実践の大事な要素ですし、その実践が行動の変容のような

目標をもつことも実践としては当然でしょう。しかし、そのこととinputがoutputに直結すると考えることとは別です。inputが適切に伝達されるよう工夫するのは、行動の指示のためではなくむしろ適切に思考や判断の材料を提供するためなのではないでしょうか。

ですから、いくらinputが適切に工夫されても、それは図にあるような本人の事情をくぐって作用しoutputになりますから、inputの工夫がoutputと連動するわけではないことを見ておく必要があります。かつてびわこ学園の園長の岡崎英彦さんが職員と実践を語るとき常に口にしていた「で、本人さんはどうなんやろ？」という問いは、まさにこの部分に焦点をあてようとしたものです。生活年齢が高くなったり上記のような自分のことばが増大したりすることによって個性化が進みます。とりわけ、“対の世界”はすでに述べたように外的環境の影響も相対的に大きくなる時期です。ですからこの時期は、全体として“対の世界”の特徴を持ちつつ个性的であることを特徴とするような時期とさえ言うことができるでしょう。

(2)「鉄人28号」

今日ロボット技術がすすみ1956年から連載の始まった漫画「鉄人28号」のようなロボットはほとんど顧みられることはありません。鉄人28号は正太郎少年がリモコンで操縦するロボットでいわば自律型のロボットではないところにも時代の流れを感じさせます。かつてのテレビっ子たちは、鉄人28号が悪役と戦いピンチに陥ると、「がんばれ」「負けるな28号！」などと真剣に声援を送ったものです。でも、よくよくかん

がえると、ちょっとおかしい。鉄人28号は先にも述べたように自律型のロボットではありませんから、実際には正太郎少年の操縦に勝敗はかかっているのです。ですから鉄人28号を声援してもしょうがないのですが……。

ただ正太郎少年から鉄人28号にはリモコン装置を介して情報の伝達があります。そして、時々悪役による妨害電波などもあって、うまく鉄人28号が動かないと、正太郎少年が必死でリモコン装置を調整する、というような場面があったように思います。しかし一旦情報が伝達されれば鉄人28号には「本人さんの事情」などはないのです。戦い終わって、鉄人28号が正太郎少年とが「今日も頑張った、最後が厳しかった」（鉄人28号）「でも、最初はちょっと手を抜いてただろう」（正太郎）などと感想を述べ合うことなどは、絶対にあり得ないのです。

鉄人28号？



“対の世界”ではみたとやつもりが盛んになります。ある子どもは鉛筆を電車に見立てて遊んでいる。それを見て別の子どもは箱をトラックにして、というように互いの見立てで張り合っているかのように遊びが広がるときがあります。「お、そうきたか」「ではこれは」というように遊びが自己増殖をする瞬間ですが、こうした遊びの展開も「鉄人28号」と正太郎少年の間には成立しようがありません。

【詩のコーナー】

●ぼくのした しまだのぞむ

ぼくのした

「うごけ！」

といったときはうごいたあとだ

ぼくのしたを

ぼくよりさきに うごかすのは

なにや

(灰谷健次郎・石川文洋『しりたいねん』倫書房より)

(3)「教育的発達」の特徴

中内敏夫さんはこれまで述べてきたことを、教育と発達という点から次のように論じています。中内さんによれば、発達にはそもそも教育との関連を持たない場合もあることを前提に、教育との関連をもつ場合を「教育的発達」としてとりだして議論をします*19。この教育的発達について、中内さんは以下の4点の特徴を示しています。

第1は、「意図的、計画的にもたらされる発達だ」という点である。それは、たとえば、労働の体験のばあいのように、結果としてたまたまおこる発達ではない。(一

方) 排尿のしつけや七五三のお参りのように、便利さが優先したり習俗化して教育的動機が薄くなっているばあいでも、それは忘れられ非意識化しているのものであって、無意図的で無意識というものではない、つまり意図性です。

第2は、意図的であっても「呪術や信仰のばあいとちがって、人為によってもたらされようとしている発達だという点である」ということ、すなわち人為性です。

第3に、「教育的発達の社会的性格とでもいべきものである。教育的発達は、体力・運動能力、認識・感応、情意(感情と意志)など複数の系からなるが、そのいずれも歴史・文化的文脈にうらづけられた対人関係のなかで成り立つものであり、その動態は本質的に社会性をもっている」という社会的性格です。

そして最後に第4として、「教育的発達の内発的性格である。その動因は外部にあるとしても人格の内部を通らなければ発達因にならないのが人間の発達の特徴であるが、それは教育的発達についてもいえることである」と述べています。つまりこれまで述べてきた「本人さんの事情」にあたる部分です。

ですから、この指摘は、ことばを獲得し意思疎通の機会が大きく広がってくるこの“対の世界”における実践のあり方を考える場合とりわけ大きな重みをもっているように思います。“対の世界”にはいるとそれまでに比べて、「やりやすくなった」と感じるが多くなります。たしかに「さあお外に行きましょう」と声をかけると、それをしっかりと受け止めてくれる、そんな姿がふえてきます。いわばことばかけに

もきちんと応じることができるようになってきます。しかし、その裏側では生活と結びついた語の「意味」のつながりも広がっています。いわばことばの理解がすすむことによって、意味のつながりも一人ひとり子どもの中で個別性を高めていきます。ですから、「ことばがわかるようになったればこそ、ことばかけ通りに振る舞わない」という姿が生じてくる事をも意味します。「なぜことばかけに応じないの」という疑問は、まず子どもたちに問い詰める方向にではなく、一人ひとりの意味の深さをこそ知るための私たち自身への問いであるべきなのです。

6 人との関わりを通して「自分」を育てる子どもたち——「わくわくタイム」の取り組みを中心に——(畑山実践)

(1) 草津養護学校小学部6組について

草津養護学校小学部では、クラスを編成するにあたって子どもたちをまず障害別で知的グループと肢体グループに分けています。その上で、知的グループではさらに低学年と高学年に分けたクラス編成を、また、肢体グループでは課題別にクラス編成をしています。

小学部6組(2006年度)は、肢体グループの中では認知面での発達が2歳半頃以上の子どもたちで、高学年のクラスに当たります。障害については、脳性まひ(2名)と筋ジストロフィー、てんかん、脳原性障害、レックリングハウゼン病(各1名)を主障害とする6名の集団です。認知面の発達年齢については、3歳ぐらいの子どもたちが在籍する一方、知的な遅れがまったくな

い、10歳程度の子どものも在籍しており、きわめて幅が広いと言えます。生活年齢についても4年生1名、5年生2名、6年生3名となっています。

(2)「わくわくタイム」って何？

小学部6組の週時程の中の本クラスに特徴的なものとして「わくわくタイム」があります。この学習は造形的な活動に中心に取り組む時間として設定しています。

本クラスの子どもたちはいずれも肢体不自由が主障害となることから、上肢の操作面での障害がない2名を除いて、手指の操作等の面で固さが見られたり、力を込めて握ったり器用に働かせたりすることがむずかしい子どもたちです。しかし、いずれも物を作ることや描画などの制作活動には意欲的に取り組み、楽しむことができます。イメージをもちながら物に働きかけることについては、経験の少なさもあり、まだまだ弱さや幼さや苦手意識がある子どもたちがほとんどですが、ある程度自分なりに“つもり”をもったり、意味づけしたりしながら取り組めるようになってきています。

以前は「えがく・つくる」という名称で造形的な活動に取り組んでいましたが、造形的な活動を単に「作る」ということに限定するのではなく、より広くてダイナミックな視点から捉え直すことで新たな授業を模索したいと考え、名称を「わくわくタイム」に変更しました。

その大きな柱の一つとしては「人とのコミュニケーション」です。自分で作って自分で楽しんだり味わったりすることはもちろんですが、そこにさらに「他者」を巻き込むことで、楽しみはより一層大きくなると思います。造形活動も表現活動の一つで

ある以上、こうした「他者」の存在を意識したり、前提にしたりしていることは当然考えられると思いますが、このことはこれまであまり意識されることは少なかったように思います。

そこで、本クラスでは自分たちが作った作品を販売する活動を取り入れたり、調理活動でも、大好きなスクールバスの運転手さんを招待して食べてもらったりするなど、自分たちだけで制作、評価するのではなく、いろいろな人を巻き込んで、一緒に味わったり楽しんだりしてもらうことにしました。言わば、どうしても教室内に閉じてしまう傾向のある実践を人との関係性をキーワードにして開いていきたいと考えました。そんな中、「おいしい」「かわいい」と声をかけてもらって心からうれしそうな表情を見せたり、買ってもらおうとして大きな声で一生懸命声をかけたりする子どもたちの様子が見られるようになりました。

(3)「わくわくタイム」の実践を通して——Eさんの事例を通して——

上記のようなねらいをもって取り組んでいる「わくわくタイム」ですが、本クラスの子どもたちの様子についてよりよく理解してもらうために、具体的な子どもの姿を通して報告したいと思います。

①「紙芝居屋さんになろう」の実践から

一年に一度は販売活動に取り組んでいます。これまで、お団子屋さんやジュース屋さんなど、食べ物を作って販売する活動に取り組んできましたが、最近「紙芝居屋さん」(2005年度)や「キャンディ人形(中に市販のキャンディを入れた人形。子どもたちの活動としてはパッケージの人形を作る)」(2006年度)など、必ずしも食べ物で

ないものを作って売る販売活動にも取り組んでいます。

「紙芝居屋さん」については、クラス集団で劇遊びに取り組む時間として設定している「クラスことば」*20の時間に取り組んだ『ブレーメンの音楽隊』の紙芝居を他クラスの友だちの前で読み聞かせること、注文を聞いて、おせんべいを作って売ることが子どもたちの活動として設定しました。子どもたちは、「クラスことば」で取り組んだときとはまた違った雰囲気の中で、紙芝居の発表をしたり、おせんべいの注文を取ったりしていました。

Eさん(当時4年生)も、少し緊張しながらも得意そうに台詞を言ったり動物の鳴き声を出したり、また、「ピーナッツですか？ チョコですか？」とやさしく注文を取ったりしていました。その姿には、友だちと分担した役割を果たそうとする意気込みや自信、プライドのようなものが感じられました。いつもの教室を飛び出して、他のクラスへ出かけ、日ごろあまり関わることのない友だちの前で自分たちのパフォーマンスをするということは、それだけで子どもたちには小さな「冒険」かもしれないと思いました。ハラハラ、ドキドキ、ワクワクするような心の動きを伴った経験や学習こそ、子どもたちを本当に育ててくれるものであると実感しました。

少し前までは自分のことだけで精一杯だった彼女が、まわりの友だちに対して目と心をしっかり向けて、いきいきと「紙芝居屋さん」活動を楽しむ姿に彼女の成長を感じました。

②「キャンディ人形」の実践から

紙コップにシールを貼って顔を作った



り、毛糸の髪の毛をつけたりしてパッケージ人形を作りました。脳性マヒのため手指の操作に固さのあるEさん(当時5年生)ですが、比較的簡単な操作で本人も納得のいく、可愛い人形が出来上がることから、とても集中して楽しそうに作る姿が見られました。指導者と一緒に作った髪が短かったことが気に入らず、長い髪に作り直すなど、自分で納得するまで作り直すような姿も見られました。髪飾りも以前に指導者に教えてもらった方法で作るなど、どんなふうにするか自分なりのイメージをしっかりとって制作していることがうかがわれました。出来ばえにもとても満足し、「レイナちゃん」と名前をつけるほどでした。

また、近くの小学校との交流学习で取り組んだ際には、ペアになった女の子とあれこれ楽しそうにやりとりしながら作っていましたが、出来上がると、「わあ、可愛いなあ」と言いながら友だちとできた人形を

見せ合うなど、自分の作品のいいところだけでなく、友だちの作品の出来栄えにも目を向けて認める姿が見られました。

③「きれいな模様の蝶を作ろう」の実践から

この学習では、丸い棒に凧糸を巻いて作った道具を紙の上で転がして軌跡をつけたり、紙の方を動かしたり傾けたりして絵の具を垂らしたりするなどして、偶然出来上がった模様を利用して蝶を作る課題に取り組みました。

低学年の頃のEさんは、クレヨン等で絵を描いても、一筆描いては次から次へと色を変えていくという描き方で描いていました。何を描くのかイメージはない様子で、淡々と作業をしているといった感じでした。当然尋ねられても何を描いているのか答えず、黙々と描いていました。そんな彼女がこの取り組みでは偶然できた模様を見て、「わあ、きれい。〇〇みたい」と言って目をキラキラさせるなど、見立てることができるようになってきたことをうかがわせる様子を見せてくれました。同時に、この頃から活動そのものだけではなく、結果としての作品の出来栄えや他の誰の作品とも異なる自分の作品というものへの思い入れの強さも出てきたように思います。

④秋まつり「君こそスターだ」への参加

本校では毎年9月に「秋まつり」が開催されます。その中に「君こそスターだ」という催しがあるのですが、小学部6組ではこれまで毎年参加、出場してきました。これは、クラスやグループ単位でエントリーした出場者が、友だちや先生、保護者の皆さんなど、大勢の人が注目する中で、寸劇や楽器演奏、踊りなど、出し物を披露する



という催しです。

本番前の一週間は、「わくわくタイムウィーク」として、小道具や衣装の制作、演技の練習等に毎日取り組みます。

これまで「曲芸に挑戦!」「ゴレンジャー出動」「アンパンマンショー」「なりきりロックバンド」「ちびっこ武道団」等の出し物に挑戦してきました。

Eさんは、入学当初はこうした場で発表することはあまり得意ではありませんでした。とても緊張して、身体に力を入れてじっとしている感じでした。しかし、こうした取り組みを繰り返す中で、ドキドキしながらも少しずつその面白さを知り、年々リラックスして楽しそうに演技したり演奏したりする姿が見られるようになりました。

大勢の人の視線を一身に浴びながらパフォーマンスをするということは、子どもたちにとって本当に大変なことでしょう。でも、他人の目というものを少し意識し始めている彼らにとって、それは怖いものであると同時に、とっても魅力的なものでもあるようです。一生懸命やりきったあとに送られる拍手や賞賛の声に満足そうに笑顔で応えるEさんの姿を見ながらそんなことを感じました。

こういった経験の積み重ねの成果でしょう。居住地の小学校へ出かけて交流するときには、同学年の小学生たちの前で、たった一人で好きな歌を歌うなど、堂々とした姿に担任の方が驚かされることもありました。

(4)Eさんの姿から見えてくるもの

脳性マヒという障害もあり、小学部入学当初は、身体に力が入り、小さく身を屈めているという印象のEさん*21。姿勢の問題もあって、視線は常にうつむき加減です。そのためなかなかまわりの状況に目がいかず、教室にいても一人で「閉じている」ような状態でした。実際、休み時間に遊ぶ様子を見ていると、一人で色紙をクシャクシャに丸めてはポイッとするというようなものがほとんどで、そんな姿からは身体だけでなく、気持ちの固ささえ感じられました。

彼女に限らず、本クラスの子どもたちは、同じ教室という空間を共有していながらも、なかなか友だち同士の関わり合いが進まず、彼らがもっている力を十分に発揮できていないように思われました。それはとてももったいないことだと思いました。指導に当たっては、子どもたちの体と心をしっかり開いていくことを中心に置きながら、彼らの発達のに働きかけ、引き出していくことが必要だと考えました。

そうした取り組みの中で、Eさんも少しずつ成長を見せてくれました。

①人との関係の広がり(仲間関係の広がり)

自我が育ってきたEさんは、次第におとなの言うことに反抗的な姿を見せ始めました。歯磨きをするように言われても、「何でそんなことせなあかんの。いややわ」と

言い放って担任を困らせます。家庭でも一人っ子の彼女はおとなと過ごすことがほとんどでした。おとなと対していれば、いつでも自分が指導される立場です。そんな毎日を過ごす中、反抗的に振る舞いたくなる彼女の気持ちもわかるような気がしながらも、担任としては実際「手こずらされる」ことが増えてきました。そんなある日4歳年上のF君が「Eちゃん、あのな、歯を磨けへんかったらな、ばい菌が口の中にな…」と説得し始めてくれました。しばらく考え込むようにしていたEさんは、そのあと「やっぱり磨こう」と言ってそそくさと歯磨きを始めたのでした。

こういった姿を見ながら、担任としてはEさんが成長するために友だちの力を必要としていることを実感しました。そこで、いろいろな学習の中で、できるだけ子ども同士の関わり合いを重視した取り組みを進めていくことを確認しました。そして、その関わり合いについても、単にクラスの中での友だち関係だけに限らず、できれば少しずつ広げていきたいと思いました(前述の「紙芝居屋さん」の取り組みはそんな考えの具体化の一つです)。

一口に子ども同士の関係と言っても、対等な関係もあれば、そうでない関係もあります。また、仲よくうまく結ばれる関係もあれば、時にはぶつかり合う関係もあります。さらに、クラスを飛び出して結ばれる関係には、普段のクラスの友だちとは異なり、少し距離のある友だちやおとなとの関係があります。その中で子どもたちはいつもより少し背伸びをするような様子を見せてくれたり、逆に、より身近な存在である担任教師に甘えるような姿を見せることも

ありました。そこには、単に人との関わり方というようなものを越えた、「自分」を育てる姿があったというふうに見えています。

②ことばの力・イメージする力

Eさんは視覚に関わる筋群のコントロールにも固さが感じられました。そのためどうしても聴覚優位の環境認知傾向がありました。そういうこともあったからでしょう、実際に自分の目で確かめたわけでもないのに、私たち担任やまわりのおとなが話していることをあたかも自分もそう思ったかのように話すことがよくありました。教師と同じように「～やねえ」と言うEさんに対して「見てから言ってよ」と突っ込みたくなることがよくありました。クラスでは、他の友だちに対して、家で彼女自身が行われているのだろうと思われる言い回しで話しかける様子がよく見られました。その意味を尋ねても「さあ？」と首をかしげていることもありましたが、言葉遣いだけは確実でした。ただ、そういった姿もおとなの世界に対する憧れ的一端として見れば、微笑ましい姿に感じられました。

そんな姿が見られる一方、空想の世界での話をあたかも事実のように話すことがしばしば見られる時期がありました。本当にあったかのように話すので、お母さんに確認すると「とんでもない」と否定されるということがありました。事実とは一致しないものの、自分の中でのイメージが豊かになってきており、それを事実のように表現できるほどのことばの力を獲得してきていることが感じ取られました。

いずれにせよ、そうした時期を経て、少しずつですが、「ことば」と「意味やイメ

ージ」と「事実や事物」の三者が統合されるようになってきたように思います。ことばの力が飛躍的に伸び、「きれいな模様の蝶」の実践で紹介したように、出来上がった模様からびつたりのイメージを連想することができるようになったのもこの頃でした。

③自我の育ち

これまで述べてきた、いろいろな成長は、自我の育ちとの相互作用の結果、生み出されてきたものというふうに言えると思います。それまでの自我の育ちを土台にして新たな一歩を踏み出し、そのことから生まれる自信や自己肯定感がさらに自我を大きく育てていくこと、Eさんの成長する姿から改めてそのことを確信しました。そして、この時期にいる子どもたちの成長を考える上で欠かせないのは、より広く人とかわることであるということも実践を通して教えられたと思っています。

植物の成長する様子を見れば、深く根を張ることと葉を大きく広げていくことは別々にあることではないように、子どもたちもまたそうやって成長していくということも改めて見直してみたいと思っています。

7 “対の世界”がひらいたりとじたりする

(1)Gさんの発達相談の様子

ほとんど話しことばがないGさんは、こだわりも強く、やりとりの面でも昼間の活動の展開においてもさまざまな困難がありました。そのGさんが生活場面でも日中活動の中でも、「表情がやわらかくなりやりとりもしやすくなってきた」というような

変化があり、発達相談を実施することになりました。

Gさんにとっては全く初めての部屋でしたが、職員が同伴して、というより職員を引きつれるようにして、登場してきた彼は、ニコニコと相談用の机の前にすわります。相談員がもたもたと発達検査の用意をしている間、相談員の方に視線を向け声を出しながら、両手で机をバンバン叩きます。もう一つGさんの想いがわかっていない相談員は、「バンバンか。はようしいやって？」とバンバンを掛け合いのように2人でまねっこが始まります(①)。この間ずっと手持ちぶさたなのか緊張しているのか身体を前後に揺すり続けていました。

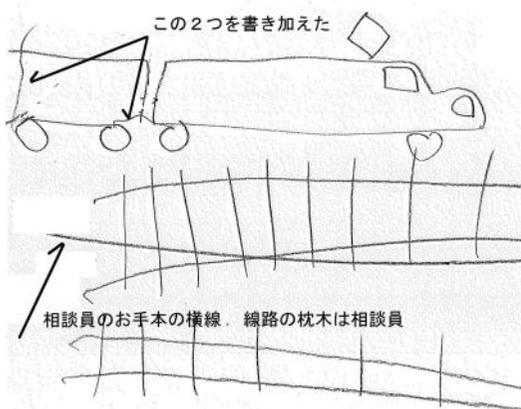
ところが、「さあ、では勉強しますか」と相談員が声をかけると、身体を前後に揺らすこともやめ、きりっと坐り直して、何が出されるのか待っているようです。鉛筆を2本出すと、ほとんどききとれないような小さな声で“カキカキ(書き書き)”といいながら長い方の鉛筆を手にとって円錯面を書いた後、相談員に短い方の鉛筆を渡してくれます(②)。鉛筆をもらった相談員は、思わぬプレゼントに「やさしいひとやなGさんは」と声をかけると“ヤージ(やさしい)”と答えます。その直後に「では」と相談員が声をかけると、やはり目の前にあった紙にもう先ほどと同じように円錯面を書いてしまいますが、鉛筆を右手で持ち左手で紙を押さえています(③)。相談員の方は、なかなかお手本を示す隙がないので、Gさんのペースの速さにおいつくのが精一杯です。Gさんの方は相談員がおたおた慌てているのが楽しいのか、声を出しながら笑顔です。なかなか、

お手本を呈示しての検査の描画の課題に入れそうにないので、「Gさんちょっとまって」と手のひらをGさんにむけてちょっと間をおこうとしますが、その「待つて」ということばにも“クッククー”といたずらっぽく笑いながら一呼吸置いて同席している職員の方にも視線を向けます(④)。

相談員の手許の紙に横に一直線にひいてお手本を見せGさんが描けるようにと新しい紙を渡そうとお手本の紙を手にとろうとすると、それを押しとどめて相談員が描いた直線に塗り込むようになぐりがきをします。「(紙を代えるのが)あかんの？」と相談員が声をかけるとまた“クッククー”といたずらっぽく笑い顔を相談員の方に向けます。そのあとしばらく間が開くと、目の前の紙にどんだんなぐりがきをしては紙を代えることを繰り返します(⑤)。

このようになかなかお手本を見て書くということになりにくいので、「これはGさんの紙、これは私の紙」と2つの紙をきちんと呈示し直した上で、「さあロケット書くよ」と声をかけ、縦方向の直線の手本を見せるときちんと自分の紙にしっかりと縦方向の直線をかきました(⑥)。あまりにくっきりと切り替えができたので、相談員もぼんと手を打って「おっ！すごい」と声をかけると、それに合わせるように、Gさんもぼんと手を打ってこたえます(⑦)。この調子で丸も書きますが、一旦自分の紙に丸を書くと(⑧)、おまけのように相談員の書いた丸のそばに丸を2つ書いて、ここでも「やったったー」とでもいうように、“エッエッエッ”と声を出しながら相談員の反応を見るように顔をのぞき込みます。

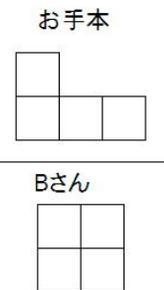
そのあと先ほどうまくできなかった水平の直線を、もう一度「これ新幹線やで」といいながら呈示します。今度は紙をGさんの分と2枚に分けませんでした。今度は先ほどのように、お手本を塗りつぶしたりせずにしっかり2本直線を書けました(⑨)。「ではこれを線路にして、そこに電車を書くわ」と枕木を書いた後、新幹線の車体を書きます。端っこに書いたので2両目の車体は途中で終わると、それを見のがさず、足りない部分をうれしそうに書き加えてくれました(⑩)。「じゃあタイヤ(車輪)書いて」と相談員が声をかけますが、それには応じず2本の直線を線路のように書き加えてくれました。



さらに相談員が果物の林檎を書きます。書いた後、食べる振りをし絵を素材に見立て遊びをしようとします。相談員が「これりんごやで」と声をかけるとうなずいて返事をします(⑪)。Gさんが自分の方から食べる振りはしませんが、相談員が書いたバナナはそのそばに同じようなバナナを“バビー”といいながら書き加えます。「これおいしいで、食べてみ」とつまんで差し出す振りをすると、口を近づけ食べる

ふりのおつきあいしてくれます。そのあと、さらに相談員がサクラamboを書くと、Gさんも大きな円錐に小さな円錐を重ねるように書き加えてくれます。相談員が見立てに困って「これ目玉焼きかな。じゃあ、いただきます、おいしかった」と食べるふりをしてみせます。さらに「これGさんもたべてみ」と指さすと何回か身体を揺すり相談員の方をのぞき込むようにして“イーヤ”と笑いながら声を出します。相談員が「そうなのいやなの。目玉焼きとちがうかった？」と声をかけると、真顔になって自分の書いたものを塗り込みます(⑫)。

ここで課題を描画の課題が終わって積み木を用いた構成の課題にうつります。それまで“次はなにかな”とでもいうように期待をしていたようですが、積み木を出されるとふっと横を向いてしまいあまり表情もさえません。図のような「汽車(トラック)」をつくってお手本を見せるとすぐにそれに手を伸ばし自分の方に取り込もうとします(⑬)。



とりあえず、その状態で、Gさんが構成しようとするのにまかせていると、すぐに田の字型に構成してしまいます(⑭)。再度、お手本と2つに分けて呈示しますが、先ほどと同じように田の字型になります。また相談員が「ガタンゴトン汽車やで」とみたてて動かしても視線もそこあまり向けず、また相談員のみたてをとりいれたいもしません(⑮)。ここでGさんはふと相談員のうしろの方に視線を向け、ちょっと間をおいて立ち上がり、相談員の後ろにあるハメ板を取りに行き再び自分の席に戻つ

て、ハメ板に丸・四角・三角の型板を入れて「すごい！」と声をかけられた後、「ほらもう一回汽車もつくって」と言われると、今度は見事完成できました (16)。

(2) Gさんの相談から

以上のようにGさんの発達検査の場面をみていくと、第2部冒頭で述べた“対の世界”の特徴がいろいろな場面でみられます。いわば「○○じゃなくて××だ」という1次元可逆操作が縦と横 ((1)-(14)・(16))・始まりと終わり ((1)-(8))・操作手と補助手 ((1)-(3)) というように2つの調整点をくみこんだ行動を生み出しつつあり (2次元形成期)，“対の世界”をひらこうとしている姿と言えます。

ところでGさんは、発達検査場面でも自分の方から“イーヤ”“カキカキ”などの簡単なことばを話していました。また、たずねられたことには指さしで答えることも見られます。ただ、やりとりという点ではまだ本格的なことばが中心的手段とはなっているようにみえません。実際のやりとりでは、動作 (机をたたく・声を出す、など) をまねっこしあうこと (共有) で、相談員との間で共感が成立しているように感じられます (例えば、(1)-(1))。一方、ことばや状況の理解はかなりいろいろな事が伝わっているとも推測できます (例えば、(1)-(12))。

このように状況や周囲のことばの理解が可能な一方でうまく自分の想いが伝えられないGさんにとって、現実のやりとりはなかなか手強いものだったに違いありません。例えば、食事にしても睡眠や排泄にしても、それは生理的な必要によるもので

す。その生理的な必要は大きな部分では共通のリズムをもっています。いわば時間が経てば空腹や排尿・睡眠が必要になるのは当然です。少なくとも周囲ではそう考えます。Gさんに誘いかけて応じてくれればよいのですが、Gさんなりに、なにかの理由があってそれに応じないとき、しかもその理由がうまく通じないとき、あるいはその手段が手段として確立していないとき、とりあえず自分のつもりは出さずに周囲にあわせてに振る舞うか (過剰適応)、それを拒否するかしか、この2つの選択肢しかありません。

一方“対の世界”では、いわば他者との関係でも対の関係を成立させることが可能です。例えば積み木の構成や描画などで、お手本をお手本として取り込んでいくような行動は、自己の行為を自己の行為として取れている自我を他者の中にも見いだすことによって成立します。いわば相手のつもりをつもりとして取り込む、という姿です。そこには、「拒否する自由」を留保した上でつもりだけでつながりあう自己と他者の関係があります。

描画を始めるとき、Gさんは相談員のことばかけに「身体を前後に揺することも止めきりっと坐り直して、あたかも“やるぞ”というような表情で」気持ちの構えをつくり渡された2つの鉛筆のうち一つを手にとっていきなり描き始めます。そして1本余った鉛筆を相談員の方に渡してくれます (気持ちの分配：(1)-(3))。

こうした姿にGさんの2つの側面を見ることが出来ます。一方では、ことばかけで一気に気持ちのアクセラがふかされるようにどんどん絵を描いてしまう。積み木で汽

車（トラック）を構成する課題でも同様の事が起きてしまいます（(1)-⑬）。相手に飲み込まれるようにして過剰適応が始まると、お手本をお手本として維持できず塗り込んだり（(1)-⑤）取り込んだりというように、同一化してしまいます。本来自分と相手の「対の関係」を成立させ、維持可能であるのに（新幹線の足りない部分を書き足してくれるのも同じです（(1)-⑩））、しかし、時として自分の方からその対を1次元に戻してしまうのです。このような不安定さがあります。

しかし同時に、そうしながらもどこかで“対の関係”を再建しようとするのがGさんのもう一つの側面です。とりあえず1回描画が終わると、“あんたはどうするの”とでもいうようにもう一つの鉛筆を渡してくれたり、お手本とも違うけれども積むばかり・並べるばかりの1次元の構成にはとどまらず左右対称の田の字型にする。さらにお手本と違う事を指摘されると、自分ができそうなハメ板をわざわざ引っ張り出して相談員の目の前で実際に入れたうえで、再度汽車の構成に挑戦し、構成の上での対称性から自他の関係の対称性に切り替えをしようとしてまで頑張ります（(1)-⑬⑭⑮⑯）。

1次元に戻ろうとする前者と1次元をこえて2次元を形成しようとする姿とがぶつかり合いますが、最終的に2次元の“対の世界”“対の関係”が残ります。

そのためには、2つのことが大事だったように見えます。「何をしなければならぬか」の目当てが、主体であるGさんのつもりに転化することです。Gさんの場合、描画では「これ書いて」というお手本の呈

示だけではなく「これ、ロケット」「これは新幹線」というように見立てが入ると開きにくかった対の関係がより確かなものになりました。どうするかの「めあて」はお手本だけでもわかるのですが、Gさんが主体として自分に「命令する」ためには、つまりそれがGさんの「つもり」になるためには、こうした「みたて（これはことばです）」が重要な役割を果たすと言うことです。



ですから、このような「みたて」を介して相手との対等な関係を成立させると、その自他の関係の対称性を基盤に、相手の思いこみの「みたて」に「ちがう！」とばかりに「イーヤ」ときちんとして拒否ができます（(1)-⑫）。

そしてなによりも大切だったことは、ちょっと苦手だった積み木のお手本を呈示され、とりあえず相手に吸い込まれるように機械的に構成してしまっ、うまく完成できなかった後、自分でハメ板という心の杖を見つけ出し再度試み完成させるというような自己復元力の発揮です。このような人格的な豊かさとも言える姿が、単に表情だけではなく人間性という点でのGさんの「柔らかさ」として実を結んでいるのではないのでしょうか。

8 第2部のおわりにかえて——“対の世界”にある人たちから学ぶ——

第2部のまとめにかえて、畑山さんの実践で紹介されたEちゃんやGさんの発達検査場面での姿から“対の世界”を豊かにはぐくむために大切だと思われる教訓を4点述べます。

(1) “対の世界”はダイナミックな時期

まず“対の世界”をダイナミックにとらえる、ということです。発達段階というあたかも階段を一段一段登っていくような姿として理解をされますが、「1次元可逆操作が2次元を形成する」というように文字通りダイナミックな悪戦苦闘の時期なのではないでしょうか。「発達保障の課題2007」の第2部ではちょうどGさんの少し手前の人の発達検査場面を同じく紹介しました。そこでは“対の世界”がひらいたりとじたりするかのように見える姿でした。Gさんは相手に飲み込まれそうになった時にも自己復元力も発揮をして“対の世界”を支点にして踏ん張ります。

このような姿を見せるのが“対の世界”の特徴であり、鈴木五郎さんの言う「表現者の孤独」を支える注目点はこのような自己復元力が発揮できるように支点がぶれないような支え（GさんでいうとGさんの「つもり」）ではないでしょうか。

(2) 出番を受け止める関係と仲間

Gさんは、いろいろなところで「気持ちの配分」を発揮します。Eちゃんの引っ込み思案な姿も、Gさんと同じように出番を求めているからこそ、内面がゆれている姿ともいえます。

「自分のこともきちんときけないのに…」、あるいは「そんなに、うじうじしているのなら」と言いたくなる場面でもありますが、だからこそ気持ちを配れてそれを受け止めてくれる関係が大切なのではないのでしょうか。

この時期、お手伝いや「お当番」も大好きになります。発達の視点はまず「頼まれもしないのに」という出番のつくりにかたを大事にすることでもあります。またそのことが可能な生活づくりだともいえます。

(3) 「つもり」を介した対等な関係

畑山さんの「わくわくタイム」は、文字通りみんながわくわくして、つもりを広げそれを実らせる、その手応えをクラスのみみんなで味わうことに一つのねらいがありました。運動面での障害があってできないことがたくさんあるからこそことばによって成立するイメージの中身が重要であり、その自由度の高さが問われるところでもあります。描く技だけを念頭において子どもたちに迫らずに「偶然できあがった模様」で制作した蝶の絵は子どもたちの「みたて」の力が作品としての息吹を吹き込みました。

その過程では、「つもり」や「みたて」を介した対等な関係が子ども同士だけではなくおとなの間にも成立しています。

“子どもの願いを大切にする”“自我を大切にする”ということが単なるおとなの側の心構えや教師の持ち味としてだけでなく、指導上の関係づくりの方法や技術として工夫をされていることを大切にしたいと思います。

(4) 「めあて」を「つもり」に転化する

そのことは、「みたて遊び」や「つもり

遊び」などにおとながある実践上の意図をもいって参加する、あるいはそうした活動を組織するときの留意点として、「めあて」が「つもり」に転化する転換点を大切にすることにつながります。

「つもり遊び」や「みたて遊び」は、ひとりぼっちの場面以外ではそのような他人の仕草をまねることと見分けがつきにくいのです。単にまねている場合も少なくありません。「まねだから駄目」なのでは決してありません。すくなくとも、そこではある種の目当てが共有をされているわけですが、まねで終わってしまうことは結果的に相手に飲み込まれていることと同じです。そこを入り口としてどのような発展のベクトルを持たせるのかが問われます。

「つもり遊び」や「みたて遊び」は虚構ですが、その虚構の中に虚構の必然性があることも欠かせません。その場合に、小道具や衣装などもその必然性の助けとして作用しますが、それがリアルであればあるほ

ど虚構性そのものを脅かす作用も強くなります。ままごとで使うお茶碗はお風呂ごっこ洗面器にもなりますが、料理見本のようなカレーはあまりにもリアルすぎてあまり他のものとしては見立てにくいのです。

畑山さんの実践で紹介された「なりきり」は実際には、こうしためあてを「つもり」に転化する瞬間があったこと、そして現実と虚構の溝の大きさは、それが意識されるとくっきりとした飛躍の好機になります。

一方すでに成人になった場合には、こうした「なりきり」を現実の世界に引き寄せてとらえられがちです。仕事も、仕事のつもりと仕事は本人にとっても意味が違いますし、周囲の評価の視点も異なって当然だと思います。就労移行が制度に組み込まれ、それが機械的に強調されるなかで、その一歩手前でどのような回り道を保障できるのか、検討課題にしたいと思います。

注

*1 2007（平成19）年10月1日。

*2 「2008年国民春闘白書」全労連・労働総研。

*3 市場に委ねておくと所得分配が不平等となるので、政府が累進課税などの財政手段を用いて、低所得者に所得移転を行うこと。

*4 日本軍による事実上の住民虐殺とも言われている。実際に乳幼児の自決はあり得ず、窮地に追い込まれるなかで身内同士での殺し合いを強制されたと言える。

*5 2007（平成19）年9月29日。「検定意見の撤回を求める県民集会」沖縄県

*6 入所施設のサービスを昼のサービスである日中活動の場と、住まいの場である施設入所支援・居住支援に分離することもねらいとされている。

*7 実際の金額は日額単価に10.2円をかけた額。

*8 人工呼吸器。

*9 10～15万円未満が6.0%、15～20万円未満が35.9%。

*10 「財団法人・介護労働安定センター」2005年度調査によると、2500事業所で働く約3万人を対象に調査したところ、

介護労働者は平均年収は200万円余り、半数近くを非正規職員が占め、訪問介護を支えるホームヘルパーは、8割が非正社員という実態だった。

*11 「福祉・介護サービス分野においては、高い離職率と相まって常態的に求人募集が行われ、一部の地域や事業所では人手不足が生じている」という認識が示されている。

*12 例えば憲法第25条「生存権、国の生存権保障義務」など。

*13 これは Piaget の特徴付け。これは“わがまま”という特徴を示しているのではなく、世界を「今ここにいる自分」という窓からしか見ていない、という特徴をあらわしている。それが無くなっていく、つまり「脱中心化」は、小学校の半ば頃と言われている。

*14 こうした書きことばの世界については、人間発達研究所運営委員会「発達保障の課題2006」（2006）でもふれている。

*15 Article 2 Definitions (定義) For the purposes of the present Convention: “Communication” includes languages, display of text, Braille, tactile communication, large print, accessible multimedia as well as written, audio, plain language, human-reader and augmentative and alternative modes, means and formats of communication, including accessible information and communication technology;

「意思疎通」とは、言語、文字表記、点字、触覚を使った意思疎通、拡大文字、利用可能なマルチメディア並びに筆記、聴覚、平易な言葉及び朗読者による意思疎通の形態、手段及び様式並びに補助的及び代

替的な意思疎通の形態、手段及び様式（利用可能な情報通信技術を含む）をいいます（政府仮訳）。

“Language” includes spoken and signed languages and other forms of non-spoken languages;

「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう（政府仮訳）。

*16 もちろんこれは定義なので、狭義の定義、例えば体系性という点や先ほどの現場性の克服という点などをとる場合には厳密な意味でことばに含まれないということもできる。

*17 このような考え方は、アメリカの言語学者 Chomsky (1928-) の「生成文法」の立場の議論にそっている。

*18 鈴木五郎 はじめに（石井克 『表現と自立』一莖書房 2005年、序言）

*19 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店 1988年。

*20 草津養護学校小学部で独自に設定している教科。同じくらいの発達の子どもで行う国語教科の一つ。クラスを単位として集団で学習するもの。内容は読み聞かせや劇あそびなど。これとは別に、さらに小さな集団で子どもの課題に迫る「ことば・かず」がある。

*21 EさんのK式発達検査結果（5年生3学期現在）は、姿勢・運動0:11, 認知・適応 2:6, 言語・社会4:4, 全領域3:0.

【後記】この「発達保障の課題2008」は人間発達研究所運営委員会の2007年度の共同研究として、運営委員以外からも意見や実践記録の提供などを得て討議し、内容の一部を原稿化したものです。実践記録は畑山明彦さん（草津養護学校教諭）に提供していただきました。また、会員をはじめ、様々な方から資料を提供していただきました。討議には、小原佳代さん、小林一郎さんに参加していただきました。所長の加藤直樹、運営委員長の中村隆一、運営委員の田村和宏、村松大治、山田宗寛、栗本葉子、武居誠、斎藤賢、嶋村伸子が資料提供と討議に参加しました。第1部は山田宗寛が、第2部は中村隆一がとりまとめの担当をしました。