

重度精神薄弱児への人間学的接近 (序報)

— かかわりの体験をとおして —

村 上 英 治 蔭 山 英 順 加 藤 義 男*
 沼 尾 孝 平* 伊 藤 紀 子** 赤 塚 大 樹***

ことしの夏、私たちは、愛知県心身障害者コロニー・はるひ台学園重度棟の中に泊りこんで、重度精神薄弱児との5日間にわたる、文字通り四六時中のとりくみという貴重な体験を得た。

私たちの仲間それぞれの、今日までの精神薄弱児とのかかわりの経験にもとづく、うけとめかたのちがいはあったにしろ、こうした子どもたちとの最初の出会いは、私たちひとりびとりにとってたしかにひとつの激しい衝撃であったといえる。ひがな一日、デイ・ルームの片隅にねそべって、何をみるともななくうつろの眼をむけているにすぎない子ども。逆に一刻たりともじっとしていることができず、叫び声ともつかぬ奇声をあげて、誰かれの差別なく嘔みついていく子ども。排便はおろか、排尿のしつげができないのはまだしも、自らの便をこねまわし、口の中にまで入れてしまう子ども。この子どもたちが集団として生活している場自体のかもしれない、独特の臭気をともなった一種異様な雰囲気。こどもたちは何故こんなことをしているのか、何故こんなことしかできないのか、いったい彼らは何がしてほしいのだろうか、こうした子どもたちを担当して、はたして私たちに何ができるのだろうか。こうした素朴な問いかけをめいめい心に抱いて、私たちはまさしく当惑し、困惑し、動揺せざるを得なかったのである。正直いって極端な場合、これらの子どもたちを単なる生物的存在としてしか認知し得ず、まず心の中に去来するものは生理的嫌悪感のみといった私たちがそこにいた。あるいは、表面上強いて平静をよそおってはいるものの、子どもたちとの距離はまったく離れたまま、一応の使命感・義務感に支えられ概念的意識の水準からの認識のみからながめていた

私たちがそこにいた。

5日間は経過した。気が抜けたように呆然としながらも、なかばほっとしていた私たち。何が何であったか分からない5日間であった。ただ遮二無二私たちは、それぞれせい一ぱいに子どもたちととりくみできたというだけである。でもそれなのに、ただそれだけで、何ものともしれぬ一種の充実感が私たちを包んでいた。奇妙なことに、それはまた、自分たちがこの5日間、いったい何をしてきたのだろうか、何もできなかった私たちではなかったか、という虚しさにそのまま通ずるものであったともいえる。それぞれ担当した子どもとのかかわりのありかたによって、私たちひとりびとりの感ずる重味はちがいがながら、この脱力感・空虚感と充実感との交錯をとおして、何かしら私たちはひとつのフシをのりこえてきたようにも思う。この子たちも私たちと一しょに感じ、一しょに動いていく、世界を分かちあう共存在としての人間なのだというとらえかたが、たとえ短期間ではあるけれども、私たちがそれこそ泥まみれ、糞まみれになって、この子どもたちとはだかどぶつかっていった、このかかわりの体験をとおして、私たちの中にいつのまにか息吹いているのを心すなおに感じとれるのである。

これはまことに貴重な体験であった。たとえどのような障害をもとうとも、障害児自身の中に内在する、人間としての根源性をよびとめ、私たちと平等の地平に立つ人間存在としての意義を、彼らの中に位置づけていくべきであるとの認識は、このような実践をとおしてのみ私たちの前に初めて具現化する。ささやかながら、私たちにこのかかわりの体験を、かかわり手のなまの内容をとおして省察することが、重度精神薄弱児の教育、ひいては障害児教育の基本的課題に関連し、その原点に立ちもどって考えてみることを要請するものであると、私たちは考える。体験の記録をここにこうしてそのまま提起する所以である。

* 名古屋大学大学院教育学研究科

** 名古屋大学教育学部研究生

*** 名古屋大学教育学部聴講生

本研究の要旨は東海心理学会第19回大会において発表された。

I 問題の提起

I-1 重度精神薄弱児における人間存在の意味

I-1.1 人間存在の多様性——その拡がり——

知的・身体的・精神的なさまざまなレベルにおいて、人間の存在様式はまったく多様であることを私たちは誰でも知っている。正常な発達過程にとって、身心の発育のすすんでいる子どもたちが、それらのどの側面に関しても正常児とよばれるのに対して、さまざまなハンディキャップをもち、正常な発達がそこなわれ、正常人のいとなむ社会生活の中で不利な条件を有する子どもたちは、特殊児・異常児・欠陥児とよばれる。標準的な発達段階からの統計的な偏倚として位置づけられる限りにおいては、それは問題ではない。しかしこれらの偏倚が社会的慣習の中で、差別の意識・価値づけをもって規定されるようになるとき、この存在様式の多様性が、今日新しい課題として、私たちの前に現前する。

人間の価値を相対的・実用的にのみみる限り、たしかに特殊児・異常児・欠陥児は、そうでない人たちによって組織され形成されている今日の体制社会の中であって有用のものとはされないに違いない。精神薄弱児がこの視点に立ってとらえられるとき、社会における低格者としてその存在意味が無視され、疎外されていくのは当然である。重度精神薄弱児などに何故このような多額の経費をつぎこむのか、もっと社会有用の用途が多々あるのではないか、との声が少なくないのもこの視点においてである。しかしながら、人間存在の価値とは果してその種の実利性のみ準拠すべきものなのであろうか。この種の相対的価値に対して内在的絶対価値を西谷は提唱し(6)、Frankle, V. E. の説く「創造価値」「体験価値」さらに「態度価値」を引用しながら、これらの価値実現の拒まれた状況においてもなお、苦悩をとおして人間存在の意味を感じとる可能性に価値を見出そうとする。霜山もまた Frankle, V. E. のこれらの見解を敷衍しながら、人間存在の独自性・一回性そのものに、絶対的な価値を賦与して、精神薄弱児の人間存在を高らかに謳うのである(10)。

まことに霜山ものべているように、「精神薄弱児のひとりひとりには、それぞれ固有の世界があり、それは決して正常児の世界からもまた、おとなの世界からも、同じ文脈の上では考えられないもの」なのである。この何ものにもかえられない、いわばかけがえのない、独自の世界をもつ人間存在である限り、精神薄弱児はまたそれなりに自前の光りを高々と掲げ、それが故にその人間としての存在の意義の尊厳さを自ら示してくれるのである。「この子らを世の光りに」と願う糸賀の思想(11)も、 関原た

ちが指摘しているように(10)、「たとえ、どのような障害をもっていようと、人として生まれ、人間になっていく道が発達であり、ひとつの生命をもった存在として、人間として対等の価値において社会の人々と共にかかわり合う存在としてのとらえ」を原点とし、それを明確に提起し、実践への展開を志向してきたものと思われる。

人間存在はまさしく多様である。そして多様な存在様式は、何ものかのためにとか、何ものかによってとかでなく、まさにそれ自身のために尊重されなければならない。重度精神薄弱児がその標準からの逸脱のために、現象面にみられる動物様の存在の故に、私たちと違う異質の存在としての人間とみとめられることがあってはならない。重度精神薄弱児が動く、ほんのわずかな変化にも常に眼をやり、感動する精神が、私たちの中にいま要請されるのである。

人間としてその内在する本質であるところの価値を、彼なりにせいぜいに発揮しようとする状態がそれであるが故にであり、そうした極微の動きにたえず眼をくばる私たちの成長が、彼らの世界を決して一義的なものにとどめず、よりゆたかないのちの展開に結実していくことを期待したいが故にである。

I-1.2 人間存在の根源性——その深まり——

人間が人間であるために、さけること、のがれることの許されない、いわば永遠の課題としての「苦悩」にいかに対処していくべきか、また現代的状況に生きる私たちに緊急、かつ切実な課題としての「不安」からいかに脱却していくことができるか。荻野の提言は、人間学的主題の追求をとおして人間存在の根源性に迫ろうと意図するものである(8)。まさしくこれらの問いかけを永遠に問いつづけていくことを要請されるところに人間存在の意味がある。荻野はその書の冒頭に問いかける。「苦しむただけに生まれてきたのかと考えざるを得ない人びと、いたましいサリドマイドの奇型児、小児麻痺のために、いまだに、そしておそらく一生歩くことのできないこの子、……このような人たちにもなお、人生の意味があるのだろうか。いなむしろ、これらの人たちとの連帯のなかで、われわれはどのような人生の意味を知りうるのであろうか。」

明日をも知れぬ生命と対決することを余儀なくされた、アウシュヴィッツ収容所における Frankle, V. E. が、その限界の中で人間の価値・尊厳に直面し、実存主義の立場からのロゴセラピーを提唱したのは、周知のことである。人間が価値創造も、体験価値をも味うことの不可能なきびしい限界状況におかれたとき、なおそのがれられない運命に対していかなる態度をとるかということ自身の中に、きわめて高い、尊い価値を彼はよみ

とろうとした。先にのべた「態度価値」がこれである。こうした状況の中で、自分の存在の中に意味の契機を発見させ、なお、こうした価値の可能性を感じさせる、ロゴセラピーの立場からすれば、人間の存在は決して現実には無意味になり得ないことが明らかであり、どのような苦悩にさらされようとも、どのような運命にまきこまれようとも、さらにまたどのような障害をうまれつきもってしようとも、人間はすべて、これらの価値を実現すべくよびもとめを受けているのである。

精神薄弱児もこのときまた例外ではない。彼らには言葉がない。特に重度精神薄弱児においてはそうである。苦悩、不安を訴えるすべを知らないこの子どもたちを、その表現しないが故に、苦悩をもたず、不安にさらされていまいと断ずることができるだろうか。彼らが、人間としてその存在の意味を問いかげられるとき、彼らはその深い次元の中で、その苦悩を、その不安を、言葉をもたないながらにからだ全体でうたいあげるののである。野津の叙述(7)は、こうした重症肢体不自由児とのとりくみをつづけてきた現場の声であるだけに、私たちの胸をうつ。「世の中には、いろいろな意味で弱い立場の人がいる。……弱い立場になればなるほど、そのかばそい沈黙がちの本音はききとりにくい。ことばにも身ぶりにもあらわせない何か、それでいて、ひとたびそれに気付かされてみると、実に赤裸々に晒されている人間らしい叫び。時間をかけて、お互いの五感の接触を通じて耳をすますような雰囲気があってはじめて、きこえてくるものである……。」彼らの実存の中に深くくいこんでいるこうした声なき声に耳をかたむけようとするとき、私たちは、彼らがそのさまざまな障害の故に、私たち以上に深い苦悩と不安におののくことを知らされる。私たちはこうした彼らの実存を、彼らにかわってうたいあげ、訴えていくことの必要性をこのときしみじみ考えさせられる。彼らのその実存の叫びに気づきえなかった、声なき声に耳かたむけ得なかった私たちのまずしさへの、それはきびしい警鐘であるかもしれないのである。

I-1.3 人間存在の極限状況の体験の意味

以上重度精神薄弱児における人間存在の意味を、その拡がりとして、またその深まりとしてとらえてきた。私たちはこうした極限状況におかれた子どもたちをみつめていくこと、かかわっていくことをとおして、このような人間存在の根源にふれ、人間発達の可能性を信頼し、いわゆる教育一般の本質にも迫っていきたいと考える。それは課題としてあまりにも大きすぎるかも知れない。しかし、ここでは、こうした子どもたちとの体験が、実は単に重度精神薄弱児に対する理解を深めていくということにとどまらず、ひろく人間一般を理解し、尊重して

いく方向性を志向するものであることについてのみ、若干ふれておくことにしたい。岡田は「障害児に接することでわれわれの得るものは、人間尊重の極限状態を体験することだ」と考える(9)。「あの子たちから人間尊重だとか、人間の理解だとかいうものを学ばせてもらっている」のは私たち自身なのだから、それゆえにこそ「あの子たちから学んだものを、どういう形で社会へ還元していくかを真剣に考えねばならない」とするのである。あの子たちから得たことが次の世代にこうして伝えられていくという義務づけを私たちがもつとき、あの子たちはたしかに改めて尊い存在として位置づけられてくる。重度精神薄弱児に対すとりくみはかくしてもはや「特殊の」場におけるとりくみではない。こうした極限状況におかれた子どもたちへの省察が、そしてそれだけが、現体制の中でもすれば人間疎外の方向をたどろうとする教育のありかたに、根底からゆきぶりをかけるものとなっていくのである。重度精神薄弱児とのとりくみは、たしかにこうした極限状況におけるとりくみである。そしてそれに真摯にかかわることは、ただに子どもの側の人間としての成長を、発達を期待しうることとどまらない。それにかかわる私たち自身の、同様に人間としての成長であり、発達である。同時にまた、それは子どもたちと私たちとの人間関係の成長であり、発達である。重度ではないにしろ、Buck, P. S(2)や、仲野の(5)、こうした子どもをもつことによってはじめて、「人間とは何か」を知り得たとする体験が内的なかかわりを深めていく過程の中でいよいよ明らかにされていっているのは意義深いことであり、重度の場合、それとかかわるかかわり手の成長と発達は、それがより人間の根源性に根ざすものであるが故に、より重要な意味をもつものと思われる。

I-2 重度精神薄弱児への接近のありかた

I-2.1 ながめ次元からはたらきの次元へ

重度精神薄弱児とのとりくみの意義を、以上のように位置づけていくとき、私たちは、たとえ短期間であるにしても、この子どもたちとのかかわりのありかたを、とりくみの視点としてとらえるとき、それは決して、第三者的位置に立って、外側から客体としての重度精神薄弱児を観察する、冷やかな眼によるものであってはならないと考える。いふなれば、Buber, M.の根源語としての、「われ—それ」関係の相手としてではなく、「われ—汝」の関係における相手とのかかわり、全人格を傾倒してはじめて語ることのできる(1)、相手との関与が、それへの接近のありかたとしてもたれねばならない。すなわち、対象である重度精神薄弱児に対して、共に生きる人間として、相互に共感しあえる暖かい参与のかかわ

りが、当然重視されるべきであろう。5日間という限られた短期間の間に私たちがどれだけそのなかに入りこめるかについては、疑義も出てこよう。ただ私たちは、この観点に即して、できる限り、この構えでの関与をもちつづけていきたいと願い、そのような努力をすすめてきた。そして、それが十分の交流に到らず、いぜん距離をおいたものであったのか、あるいは心の流れとして自然に通いあえるものを体験しえたか、などについての内省と討論を深めることに努力したのである。

ながめるといった静的な段階をこえて、かかわるといった動的なふみこみには、かかわるものとかわられるものとの相互交流が重要となる。かかわりの初期の段階において、ともすれば一方交通にとどまっていたものが、かかわりの進展の中で、どのようにして、対象がそのはたらきをうけとめてくれるものと感じられるようになっていったのか、そのうけとめからはたらきかえしとなってもどってきたものを、またどのように自分のものとしてうけかえすことができたのか。村上が以前に、かかわりにもとづく精神薄弱児への心理療法的接近を示唆したように⁽⁴⁾、はたらきかえしのたび重なる交流が、単に言語水準をこえて人間全体の動きとして成長し、展開していくことが期待されたのである。

I-2.2 かかわりを体験すること。

5日間、このようなとりくみをおして、私たちの側、また子どもの側のありかたによってのちがいはもちろんみられたものの、私たちの中での動き、特に動きの変容の体験過程については注目すべきものがみられた。たしかに、かかわり手の側の「とらえ」がかわるとき、相手の子どもの「動き」がかわり、その「動き」がかわるときには、又きまってそれをうけとめるかかわり手の「とらえ」が前とかわっていく。これはしかしながら、ほんとうに相手の子どもの側の「動き」がかわっていったといえるのであろうか。たしかにかわっていく面もないとはいえない。しかし、主としてかわっていったのは、そのようにしかとらえていなかったか、かわり手の「とらえ」がかわって、今まで見れども見えなかった子どものところが、聞けども聞けなかった子どもの叫びが、見えるようになり、聞えるようになってきたということではないのだろうか。そして、それはたしかに一方的な両者の側のそれぞれの「とらえ」や「動き」のかわりという次元にとどまらず、むしろ、この両者のかかわる関係が、いわば「われ—汝」のかかわりがかわっていったということのようにも思われる。より端的にいうならば、「うごき」がかわるのではなく、「とらえ」がかわるのではない、むしろ「かかわり」がかわっていったのだといってもよい。Buber, M. はいう。「なんじを語るひと

はまさに関係の場に立つのみである。」⁽¹⁾

私どもの接近のありかたは、研究の現時点ではこの段階にとどまっている。しかしながら、これらのかかわりはより連続的な過程である。常時保母として、指導者として、彼らに関与するかかわり手が、長い経過の中で、次第に体験を深めていくとき、子どももかわっていくことがたしかに期待できるし、そこに発達の可能性をみとどけていかねばならない。そしてまた、それとともに、そのようにかわっていく子どもと関与する私たち自身、かかわり手としての意外な成長に、発達におどろかされるのである。そこには共に世界を分かちあう、かかわり手と子どもとの関係がある。この両者のこうした形でのかかわりをこそ、教育の本質であると考えたい。

II 関与（かかわり）の手づき

重度精神薄弱児をおして、ひろく人間存在の意味を問いつづける志向性になって、私たちは、ここでは具体的に私たちの今回の序報的研究のねらいとするところを、明確におかねばならないと考える。何よりも私たちが重要視したのは、ともかくこれらの子どもたちと私たちとが、5日間の限られた期間の中で、どれだけかかわりを深めることができたかという観点についてである。私たちひとりびとりが、対象とする相手の子どもたちひとりびとりと、どのように出合い、どのようにかかわったかのなまの体験をそのままに提起すること、そしてこの中で、私たちがどのように体験の変容をもち得たか、もち得なかったか、それは又何に帰因するのか、といった内省の深め、そしてそれについての討論、そのみが現段階における研究の目的であるといつてよい。はじめにかかげた問題の大きさに比べて、それはあまりにも限局された局面にしかすぎないことをも十分承知している。かかわり手の体験が、こうした短時日に限られるとき、その体験の変容も、かかわりの過程も決して具体的現場の指導者—被指導者関係へ、教育者—被教育者関係へとそのままうつしかえられるものでないことも当然である。したがって、現段階において私たちは、この種の教育状況のものへの直接的寄与を意図するものでもなく、当然かかわりの内容についてもふれることはできない。

私たちはただこのようなかかわりの体験をおして、私たち自身の、重度精神薄弱児へのとりくみの視点の変化に気づいている。このさきやかながら私たちの体験した、具体的実践をおしての内省が、さらにこれらのかかわりの体験の記録を重ね、また深めていくことによってすくなくとも、本来の研究の究極として意図するところと連なるものであることを確信しているにすぎない。

この報告を序報として位置づけるのは、まさにその視点においてである。

具体的に私たちがかかわった手つづきは以下のとおりである。

(1) 日時： 昭和45年8月21日～25日。前後5日間にわたる重度棟内の合宿。

(2) 対象児： はるひ台学園重度棟収容児のうち、現在運用部事業課において、特に治療学級と称して、発達促進状況を考察する研究グループに加わっている対象児6名を選抜して、重点的にかかわりをもつことを企図した。特別にその対象児が、私たちの研究の目的に即してえられたというのではない。たまたま、運用部での研究がすすめられていたので、これらの子どもたちについてのより多くの情報・知見が得られるかもしれないとの期待があったのと、またそのグループでの研究にも寄与すべきものが提起できたらとの配慮があったに過ぎない。私たちのこの研究の目的からすれば、対象児は誰でもかまわなかったのである。

(3) 関与者(かかわり手)： 共同研究者のうち村上をのぞく5名と、この実習に参加した学部学生吉田耕治が、かかわり手として、前述6名の子どもたちひとりびとりととりくんで、表1に示す、6組のパートナーが得られた。この組み合わせは、実習の期間中かわらずつづけられた。さらに表1に示すように、実習の第二日目、第四日目には、便宜的に観察時間を抽出し、関与者とは

別の観察者によってその時間帯における観察がなされ、それぞれの子どもにとりくむ関与者のかかわりのありかたを、外側からながめることも意図した。この記録は、それぞれの夜の討議の時間に、かかわり手の体験の内省をチェックする意味での素材として提供された。

表1 対象児と関与者の組みあわせ

	対象児	関与者 (観察者)
(第二日)	マ ー くん↔	蔭 山← (吉 田)
	タカちゃん↔	沼 尾← (加 藤)
	カズくん↔	赤 塚← (伊 藤)
(第四日)	ミ ー 子↔	吉 田← (蔭 山)
	アッちゃん↔	加 藤← (沼 尾)
	ヤックくん↔	伊 藤← (赤 塚)

観察時間：1日のうち7回各回10分間観察

- (a) 起床時 (b) 朝食時 (c) 自由遊びⅠ
(d) 昼食時 (e) 自由遊びⅡ (f) 夕食時
(g) 就寝時

(4) かかわりの視点： 以上のような手つづきにもとづいて、それぞれの関与者(かかわり手)は、対象児とのかかわりを中心に、5日間にわたる重度精神薄弱児とのとりくみをつづけたが、その間における、当該対象児とのとりくみの経過は、次の表2に示すような、体験の流れとしての視点にしたがって、内省記録としてまとめられることを意図した。

表2 かかわりの視点

i) 先入観	a) 関与者の人間観 精神薄弱児観 精神薄弱児教育観 b) 関与者の対象児に関する知識・意識
ii) 最初の出会い —関与者の印象をとおして—	a) 関心 親愛(親和)感 好奇心 b) 義務観 使命観 c) 客観的距離 d) 当惑 困惑 動揺 e) 恐怖 断絶 拒絶 逃避 脱落
iii) とらえの次元 —外側からの理解—	a) 身体的特徴 姿態 動作 b) 知的水準 c) 行動特性 表情気分(喜怒哀楽の表現) d) 他者(人又はもの)とのかかわりのありかた
iv) 対象者へのはたらきかけ —関与者の動きの変容—	a) 自発的なせまりかた はたらきかけ せまろうとする努力 逃げようとする努力 その変容の過程 b) 関与者がかかわるときの対象児の動き(その方向と度合) c) せまろうとするときの第三者(他児 保母 その他)の存在の意味
v) かかわりの体験 —かかわれたか かかわれなかったか—	a) やっぱり駄目だ 次元の違う世界だ 疎外感 挫折感 空虚感 無意味さ たえがたさ b) 何か分ってくれそう つっこんでいけそう もう一步すすみたい c) 共にいることのたのしさ しあわせの感情 充実感 きてよかった かかわってよかった

(i) 対象児に対して、どのような先入観を実習に入るに先立ってもっていたか

(ii) はじめてその対象児と出会ったときどのような印象をうけたか

(iii) その時点において対象児をどのようにとらえたか

(iv) 実習期間中どのように対象児に対して動き、どのようなかかわりをもったか

(v) そのかかわりの過程の中でどのような体験を得たか

これら5つの視点に一応即しながら、それぞれの関与者が、ひとりひとり報告したのをもとにして、研究グループの中での数次にわたる討議の結果、個々の関与者によってまとめられたのが、以下のかかわりの体験の記録である。

Ⅲ かかわりの体験

Ⅲ-1 カズくんとのかかわり

(i) “腹を立てるとウンコをこねまわす。”“口の中にも、ウンコあり。”“嘔み付いたりする。砂、石、大便を食べたり、小便をなめたりする。”という記述をコロニーの資料の中に見た時、そして、保母さんの「ええ、カズは、いつでもウンチをして、こねまわしますよ」「足首に、嘔み付くんですよ」という言葉を聞いた時、まったく自然に、私の体の内から生理的嫌悪感が湧きあがった。目の前で、彼がウンチをこねまわし、それを食べたりしたらどうしよう——。本当に嫌だと思った。ケース関与者となった不運を嘆いた。

(ii) いよいよ対面、やや前かがみの姿勢で右手を軽く曲げ、固定し、右肩をやや前方にし、左手をこれも軽く曲げ、それを振りながら、内股でしかも、パタパタと見事な音を立てて歩き、サッと、近くにいる者の足首にとびつき、食いつく時の敏捷さは、一瞬、動物を連想させるほどだった。白い肌の中に大きく輝いた黒い目は、鋭ささえ感じた。正直なところ、この時、Gessel, A. の狼少女、アマラ・カマラが思い浮かび、恐怖にも似た感情を抱いた。この恐怖感に対しては、「この男が、どういう行為に及ぼうとも、私の方が体も大きいし、力もあるだろうから、何とかなるだろう。それでも駄目なら走り逃げればよいだろう。」と自分にいい聞かせることにより、それを克服することはできた。もっとも、後程、金属製のベッドをこわしたという話を耳にした時には、その力に驚いたのだが……。しかし、生理的嫌悪感は、考えれば考えるほど、どうしようもない程、強くなってしまった。

(iii) 生理的嫌悪感は、たしかに大きいものではあったけ

れども、保母さんたちに、彼（カズくん）のケース関与者として紹介されてしまった手前、彼に対して最低限のかかわりは、せねばならぬだろうし、観察時間中は、カズくんに主体的にかかわらねばならぬだろうし……。観察時間中に、何かで彼の気分を害し、ウンチをこねまわされたらどうしよう。まさか、保母さんに「お願いします」というわけにはゆくまい。ケース関与者なのだから……。心配は次から次へと湧きあがり、尽きることをしらない。

(iv) 二日目の朝——ケース関与者として接しなければ、ならない日である。それは、壁のところにある手すりに、椅子ごと縛りつけられての朝食から始まった。縛りつけられ完全に自由を奪われているため、頭を壁や手すりに打ちつけたりする。私は、この行為を防ぐべく、彼の頭と壁との間に手を置いた。これは、この時点における私にとっては、一番気楽な、安全な彼との接し方だった。否、彼と保母さんとのかかわりの中への参加の仕方だったといった方が適切な表現かもしれない。私にとって、気楽で安全な彼との接し方というのは、次の理由からである。彼は、縛られていることに対する精一杯の抵抗であるかの如く頭を力一杯、壁——しかも、固い部分を選んで——にぶっつける。大きな音をする。痛くて、遂に泣いてしまう。それを自からの手をさしのべ防ぐ私。彼とのかかわりの中で、立派に役目を果たしているのである。周囲の者の目には、そう映るであろう。これにより、私自身、十分に気楽である。また、彼には、横から手をさしのべているだけであるから、手の長さの分だけ彼から離れており、私は安全でもあるわけである。朝食の時はこういう風で、保母さんが彼に食事させるのを、まったく第三者的立場から眺めていた。朝食後も、彼と物理的には接近していたが、それは、保母さんたちに対するケース関与者としてのもの、観察者から観察されるケース関与者としてのもの、の二つの義務感に裏づけられた行動にすぎなかった。心の中には、いつも、何かあった時、彼のそばから敏速に逃げられる用意があった。

昼食。例の如く完全に縛りつけられている。朝食は、保母さんがきて食べさせてくれたのに、どの保母さんも食べさせにきてくれない。すでに配膳されているにもかかわらず……。ほかの子どもたちが食べ始めたので、彼も請求する。保母さんの「ええ、カズは怒った時には、何時でもウンチをこねまわしますよ」という言葉が常に脳裡にあったから、私にとっては、彼の立腹が何よりも恐怖だった。そこで、意を決して、「カズくん、これ食べさせてもいいですか」と保母さんにいった。「あっ、

今、私やります」という私にとって幸福に満ちた保母さんからの返答を期待しながら。ところが保母さんの答は簡単にも「ええ、いいですよ」だった。淡い期待は裏切られた。もはやケース関与者としての私が食べさせねばならぬ。素直に食べてくれるかどうかという不安はあったが、そして、おそるおそる横手からではあったが、表面的には精一杯明るく、自信に満ちた表情を装い、スプーンに盛ったご飯を彼の口に運ぼうとしたまさにその瞬間、彼の縛ってあったはずの左足の足蹴りにあった。お盆の上にあった食事は、みごとに廊下に散らばった。その時の絶望感というか、あの何ともいえぬ気持は、その瞬間まで精一杯、明るく装っていただけに大きかった。反射的に、保母さんの顔色が気にかかった。保母さんは、私に対して、何もいわなかった。彼に対して「カズ、またやったな」といっただけだった。同じ意味の言葉にしても、「こういうことは、よくあるですよ」という言葉であつたら、私の心はどれほど慰められたことだったろう。「カズ、またやったな」という言葉は、保母さんからも、つき離されたようで、保母さんに対して、心から申しわけないと思った。保母さんは、井に一杯のおかゆをもってきた。もう私は淋しく見ているだけである。そばに静かに動けないで立っているのは辛かった。そして、次の瞬間の出来事がなかったら、絶望のどん底を味わったことだろう。

保母さんが、おかゆを彼の口へもっていった時に、私の時と全く同様に足蹴りにあったのである。おかゆは廊下に散らばった。このことは、私に変な安心感を与えた。この変な安心感をどのように説明したらよいだろうか。ヴェテランの保母さんでも、私と同じ失敗をしたという安心感だろうか。少なくとも、保母さんから「学生が、ふっとやってきて、一人前にやろうとしてもできるはずがないよ、やっぱり駄目だなあ」と思われる必要はなくなった、という安心感があっただろう。とにかく、このこと以来、保母さんに対しては、変な意味でも引け目は感じなくなり、このことは、カズくんに対して、私なりの接し方で素直に接しられるようになった要因であつたと思う。

(V) このように、昼にはさんざんな目にあつたけれども、これこそカズくんとかかわりの第一歩だったのである。実に劇的な第一歩であつた。

おやつ時間——今度は保母さんにも聞かないで、自分から食べさせてやった。おやつならば、食事よりはぐっと食べさせやすいだろうし、何が起ころうとも、昼以上のことはあるまいと思った。そう思うと安心して、横手からではなく正面から向えた。「カズくん、パン」と

いうと、「パン／＼パン／＼」とくりかえし、かわいらしく笑う。「うまいか」と聞くと、「うまい」と答える。そして、実にもうまそうに食べる。この間、“私が食べさせてやり、それを彼が喜んで食べているんだ”という、一つのことを二人でしている喜びを満喫した。この喜び体験のもつ意味は大きかった。あれほどまでに恐れていたこのカズくと、喜びをわかち合えるんだという自信は、“カズくんのケース関与者である私”という消極的態度から“カズくんは、私のケース”という積極的な態度に変わりうる原動力となつた。(赤塚大樹)

Ⅲ-2 ミー子とのかかわり

(i) 精神薄弱児について私が想像していたことは、彼らの性格が「粗暴」と「素直」の両極端がほとんどだろうというものであり、特に手のつけられない粗暴なものが多いということであつた。実際に、私は精神薄弱の人たちを身近に理解したこともなかつたし、接する機会もなかつた。ただ町とか電車の中で見たことはあるのだが、それとても精神薄弱児だという確信はなく「精神薄弱だろうなあ」ぐらいにしか思わなかつたし、さして気にとめたこともなかつたから、まったく知らないといった方が適切だと思う。そんな状態だったので、実習が「はるひ」の重度棟で行われることに決まつた時、そして一人ずつ担当することになつた時、不安でいっぱいであつた。それは知らないものに対する恐怖であつた。

(ii) この不安は、実習の1カ月程前に「はるひ」の重度棟を見学した時、よけい強くなつた。

一歩足を踏み入れると、一種独特な、何とも形容のできない異臭が我々を待ち受けていた。耐えがたいような異臭。次に目に飛び込んできたのは、普通の子供とはまったくちがった異様な姿であつた。次には、猛獣とまちがわぬばかりの叫びに似た声。そんな中で保護室に入れているミー子を見た。髪はショートカットだがバサバサ。むくんだような顔、歯並びはわるく牙のように見えた。白眼がちで、にらみつけているような目、太っていて背は大きく、猫背で、そんなミー子に対して「何とすごい子がいるんだろう。とても恐ろしくて、自分では手におえないだろう。恐ろしい所だな。」と思つた。

やがて関与する子を決める時に、あのミー子が入っていることを知つて、自分が関与者にならないように、もし万一自分がミー子の関与者になつたらどうしようということばかり考えていた。にもかかわらず、結局自分がこの子の関与者に決まつて途方にくれてしまつた。まったく精神薄弱児とかかわつたことのない自分が、一番の難物を背負い込んだという気で本当に困つてしまつた。(iii) 実習に入った。さあ、いよいよ直接に関与すること

になった。それは朝食の時だったが、ミー子は保護室から保育さんに出してもらっていた。そして、保育さんは「お願いします。」といて、あっさり私に任せていってしまった。私は「人の気も知らないで」私を信頼して去っていった保育さんに呆然としていた。しかし、ミー子を放っておくわけにもいかないので、恐る恐る食堂へつれていこうとした。この時ミー子は、私の存在を意識していなかったようである。そして、私がチョット目を離れたスキに窓から逃げ出してしまった。ミー子が逃げだすことは、カルテや保育さんの話から知ってはいたのだが、こんなに早く逃げられるとは。この時のショックは激しかった。これからどうやってかかわろう。うまくミー子が受け入れてくれるだろうか、うまくミー子の中へ入っていけるだろうか。そんな不安がこの事件で一層強まってきた。

(iv) 私たちが朝食を終えてもどってくると、ミー子はグループ指導で絵を描いていた。そして盛んに身振り手振りで説明し、私にもそうしてきた。ミー子の絵を見るのは初めてだったから、何が書いてあるのかよくわからず、私がだまっていると、私があなずくまで何度も説明してくれた。保育さんがミー子に絵の注文をしていたので、私も同じように注文したら、非常に細かく私の注文したものを描いてくれた。

朝食の時とグループ指導の最初は、まったく暗中模索、私はただただ義務感に責められてかかわりをもとうとしていた。なぜ積極的にかかわりをもとうとする行動ができなかったかという点、それは、私が精神薄弱児一般についてもっていた先入観、特に、ミー子に対しては恐怖感すらもっていて、自分が何をされるかわからないと懸念していたから、「腫れものにさわる」ように、おどおどした気持ちでしか接することができなかったのだと思う。

しかし、グループ指導の時、しばらくの間一緒にいて、ミー子は私に乱暴なこともしないし、又ほかの子供に対してもそうであったから、ミー子に感じた恐怖感というものは、見かけだけのものであり、まったく私の取り越し苦労であることに気付いた。

このこと以後、私はミー子に対してもっていた恐れというものが少しずつなくなっていった。そして、絵を画く時の注文という、ミー子との意志疎通が形なりにもできたので、ミー子にうまく入っていけるだろうか、ミー子が私を受け入れてくれるだろうか、という不安が少しずつ減少していった。ひょっとしたら、ミー子とうまくかかわりをもてるようになるのでは、という期待が、少しずつ感じられるようになってきた。

しかし、二日目になっても、まだミー子は私のいうことは聞き入れず、そのくせ保育さんの言葉には、ちゃんとしたがっていた。最初の一日は、関与者としての義務上、ミー子にうるさく話しかけ、うるさく行動の規制をしたのだが、私を無視したり、私の手を払いのけたり、私を手で押してあっちへいけというような行動をした。恐怖に対する不安は、一日目でははなくなつたものの、何かそれ以上一步も踏み込めなくて、消極的にしか働きかけられなかった。

ところが、私がミー子に注意していて、ミー子が私の注意を聞き入れてなかった時、保育さんが「横着でそうしてるんですよ」といった。それ以後、保育さんがミー子に注意をしているのを見ると、ミー子はちゃんということきをきいている。その時保育さんの注意の仕方は、私の注意の仕方とはちがって、割合に「きつく」いっているのことに気づいた。前に保育さんのいった「横着でいうことを聞かないんですよ」ということの意味がはっきりした。私は、昨日までは恐怖感があつて、きつくいうことなんか考えもしなかったし、もし考えても恐ろしくてとてもできなかっただろう。しかし、今日はもう昨日までの不安はなくなつていたので、思いきってミー子の「横着」に対して「きつく」いうことができた。これは恐怖という不安がなくなつて、自分が自由に動けるようになったことが大きな原因であると思う。三日目には、もう私は別段何の気を使うこともなく、ミー子に対する先入観はうすれて、恐れもなく、ミー子に接することができた。食事のとき、ミー子のとなりにびったりとくっついて坐つて、その面倒をみてやれるようになった。ミー子の方も、私に食事のあとにお手ふきや薬を要求したり、保育さんの手を払いのけて、特に私の手をとって外へつれていけとせがんだりするようになった。この日は、病院へいって一般の人の中へミー子をつれていったのだが、ちゃんと私のいうことを聞いてくれた。ミー子も私にいろいろ言葉をかけたりするようになった。この頃には、私は、ミー子の中に入っていけて、ミー子の中に位置づけられていたと思う。

(v) これはミー子の変化というよりも、私自身の変化によるところが大きいと思われる。すなわち、この三日間で、ミー子に対する先入観、特に恐怖感がなくなり、その結果、ミー子と積極的にかかわりをもてるようになったからだと思う。実習の終わりころには、ミー子は、私のいうことはちゃんときくようになったし、私もたしかに自由に動いていた。ミー子を特別視することなく、普通の子供と接する時と同じ気持ちで接することができるようになった自分を感じるようになっていたのである。こ

の段階では、私のミー子に対する印象は、「素直で自分のことはちゃんとできる、聞き分けのよい子」というものに変化していた。
(吉田耕治)

Ⅲ-3 アッチャンとのかかわり

(i) 私自身これまで数年間にわたって、精神薄弱といわれる子どもたちとの接触の経験を持ってきており、そのなかで、そうした子どもたちなりに持つ人間的な豊かさといったものに、幾分かでもふれてきた経験を持っている。

そうした経験から、アッチャンとの出会いの前も特別な不安や期待を持たず、アッチャンに対する先入感といったものもほとんど存在しなかった。

(ii) そうした一面では安定していた私自身の構えが、アッチャンとの初めての出会いにおける新鮮な気持や、出会いの持つ意味の重さといったものを十分に認識する事が出来なかったと言える。その為、出会いに際して、私自身、感情の大きな動きはみられず、むしろ、呼びかけでもあまり反応のないアッチャンに対して、動きの少ない子供であろうととらえてしまい、さらに、これまで接触した事のある子供達と比較して、あんな程度の子供であろうと勝手にきめつけてしまったところが多分にあったと言える。

こうした私自身の持っていた構えが、その後の本兄とのかかわり合いの展開の少なさに対して、大きく影響していったと考える。

(iii) アッチャンは全体的に動きが少なく、他者に対する自発的な働きかけもほとんどみられず、表情も何となく暗い感じのする子どもであった。その為、他者からの働きかけの機会も少なく、一人だけでぼんやりしている事が多かったと言えよう。

(iv) そのようなアッチャンに対して、私自身のなかに、積極的に働きかけていこうとする意欲が湧かず、担当であるという義務感から、時々アッチャンの行動を観察し、断片的な接触を持っていったという程度のかかわりしか持たず、むしろ、動きが多く、世話のかかるほかの子どもの方に気をとられてしまっていたと言える。

すなわち、動きや反応の少なさを示し、それに伴って、何となく入りにくさを感じさせるアッチャン自身の要因が、私自身の働きかけの意欲を消失させ、そうした両者の要因の相互作用のなかでかかわり合いの機会が少なくなり、かかわり合いの深まりはみられず、平板な状態のまま進んでいった。

しかし、そうしたかかわり合いの平板化のなかにおいても、私がアッチャンのそばへ行くと、初めのうちは無表情であったが、段々と楽しそうな表情を示し、視線を

むけてくるようになってきたことや、私が手をたたきながら歌をうたっていた時、それに合わせてアッチャンも一緒に手をたたき始めるという事があった。

このような幾らかのふれ合いの経験を含みつつも、全体としては、私自身のなかにアッチャンに対する感情の大きな動きや働きかけへの意欲もみられず、両者のかかわり合いにおける展開は殆んどみられなかったと言える。

(v) 四日目の盆おどりの夜の花火大会の折、1時間程、アッチャンの隣にすわり、一緒になって花火を楽しんだ。打ち上がる花火をみて、アッチャンは本当に楽しそうな表情をみせ、手をたたき、からだをゆすって喜こんでいた。ともすると、花火の近くへ行きそうになるアッチャンをひきとめ、膝の上へのせたり、肩をだいたりして、私自身も一緒になって花火を楽しめたと思う。そうする中で、私自身のなかにアッチャンに対する親近感を覚え、アッチャンのなかへ少し入りこめたという感じを抱いた。翌日、事業課での治療学級での折、そこでの積木課題を1時間程アッチャンと一緒にとりくんだ。時々すわりこんでしまうアッチャンを、立って歩くようながし、どうしても駄目な時は、精一杯の力で抱きおこしたりした。また一緒に手をつないで積木をわたり終え、スベリ台をすべってくる時などに楽しそうな表情を時々示し、私自身も楽しくなってくる気持を抱いた。こうしたなかで、私自身のなかに、アッチャンに対する親近感を覚え、アッチャンとの距離が近くなっていく気持を持つことができた。

このような花火大会や治療学級での課題の時のように、日常生活の場から離れた、彼にとって世界のひろがりともいえる場における、比較的長時間の身体的ふれ合いを伴った1対1の接触の経験の中では、少しずつではあるが、アッチャンとの距離が近くなり、アッチャンに対する親近感が湧くのを覚え、今後のかかわり合いの深まりのきっかけがみつけれられたように思う。

(加藤義男)

Ⅲ-4 ヤックンとのかかわり

(i) ヤックン。8才。言語はアーアーといった言葉にならないものだけ。意志の疎通は十分でなく、対人関係もない、等々の資料から得られた限りでは、6人の対象児のうちいちばん動きがなく、ミー子のように目をはなすと何をするかわからないといったこともないし、カズくんのように便を手でこねるということもなく、まずはあつかいやすい子どもと思ひ、少なからずほっとした。重度精神薄弱が私にとって未知であっただけに、何とかやれるのではないかと思いつつも不安に思っていたからで

ある。

(ii) 最初、保母さんに紹介された時の印象は定かでない、いったいどういう場面で紹介されたのかまるで思い出せないのだ。ヤックンといえば、さっと思いうかぶかっこう——風呂場の前の脱衣場で前かがみになり、ひぎをちょっとまげて、腰をおとし、体をゆすりながら口に指をつっこみ（いつも口にいれているため、指は白くふやけているほどである）、「ウワッ、ウワッ」と言葉にならない声を発していた彼なのだろうか。あるいは、デイ・ルームの窓ぎわ、いつもきまってるすわりこんでいるすみっこに、ぺたんと腰をおろして、周囲に何がおころうと一向気にならぬ様子で外を見ていた彼なのか、もどかしいと思うのだが、いったいどんな出会いだったのかははっきりしない。あるいは、ぜんぜん別の場面だったかもしれない。しかし、この二つの場面の彼が今でも脳裏にやきついていることはたしかである。

(iii) 二日目は観察のため、ほとんど食事の介助もできず、また、動きの多い子どもや、はたらきかけてくる子どもについて気をとられ、こちらからはたらきかけることはもちろん、様子を見ることすら、十分にできなかつた。何かのつごう——たとえば、食事でシャツをよごしたり、失禁したり——で上着やズボンが変っていたりすると、顔がわからなくなってしまうという心もとない状態であった。あつかいやすい子どもで良かったのもつかのま、いったい、うまくかかわることができるのか、不安になりだした。そばにいて手をさしだすと、ニッコリほほえんだり、声を出して笑ったりするが、それ以上のはたらきかけに応じようとしなない。デイ・ルームで、皆が盆踊りの練習をしている輪の中へ入れようと手をひっぱるが、すわりこんで動かそうとしない。脱衣場では、こちらの手をひっぱって、衣服やタオルの置いてある棚の方へ行き、「ベベ」といっては、ニッコリする。それでこんどはこちらが手をひっぱって連れだそうとすると、脱衣場からおしだされる。このくりかえしである。誰がはたらきかけてもこの調子で応ずる。ヤックンの場合、デイ・ルームでは窓ぎわのすみっこで外をぼんやりながめ、思い出したように「レロ、レロ」と口へ指をつっこんで声を出しているか、スチームの所にすわりこんでいるかのどちらかであり、その他の食事時などは、かならず風呂場で「ウワッ、ウワッ、レロ、レロ」とやっている。こんなふうだから、他児とのかかわりはいっさい見られず、まして他児に危害を加えるわけではなく、デイ・ルームのドアがひらくとすり寄ってきて、出たそうにするが、制止されれば、行動をしいておこすこともない。そのため、ふだんはほとんど手をかけないですむ子どもであり、保母さんからののはたらきかけもほとんどみ

られなかった。食事時などは、保母さんの動きを目で追うこともあるのだが、それ以上、彼の方からの接触はない。近づいて手を出せばニッコリ笑い、手をひっぱるが、こちらにはどういう意味の笑いか、何を要求しようとしているのか伝わらない。

(iv) 常同的行動をどのようにうち破って、接触をもったらいののだろうか。どうしたらうまくかかわれるのだろうか。何とかしようと、まず立たせようとしたり、脱衣場からひっぱり出そうとするが、こちらの行動がからまわりするだけで、ヤックンがこたえることはない。どうしようかと途方にくれている時に、ニッコリされると、ますますとまどってしまって、無力感すら感じてしまう。こんなことがたび重なって、ともすれば、こちらからの積極的にコミュニケーションしようとする意欲が失われがちになってくる。意欲が失われれば、それだけ担当者としての義務感のみがますます強くなる。そして、食事時、目をはなすとすぐ立ちあがって脱衣場に入りこむために、体を椅子にしばりつけられていたりすると、必要以上に、「かわいそうだ」という感情をいだくことになるのである。また、義務感から、形どおりの世話だけだと思って、真の意味での接触とはほど遠い一方的な世話、介助にかたむいてしまったと思われる。

(v) 盆踊りの夜、花火をデイ・ルームからでなくて、外で見せてあげようという気持になったのも、義務感がおおいにはたらいた結果なのである。しかし、その義務感が幸いして、はじめてヤックンから「おんぶ」という要求の言葉を聞き、自由にグラウンドを歩きまわりたくて、私の手をひっぱろうとするヤックンをみることできた。もうすっかり就寝の準備のできたヤックンを、私の一存で連れ出したため、パジャマをよごさないようにゴザの上にじっとすわらせておこうと努めるが、はだしで私の手をひっぱって歩き出そうとする。今まで部屋の中ではいやがっても、断固とした態度をとれば、仕方なく従ったのに、この時ばかりは私が根負けしてしまい、やりたいようにさせると、私の手首をひっぱって、どんどん歩きまわる。どこにこんな力があつたのかとおどろくほどである。行ったり来たりしているうちに、おたがいが自然に手をにぎることができるようになり、多分、私の気持も室外へ出て、ヤックンと共に解放されたのであろうか、ヤックンと一緒に歩いているという感じを受けられることができた。

外の大好きなヤックン。こうして、外を歩きまわるヤックンのうれしそうにニコニコした顔をみていると、私も自然に顔がほころんでくる。「ああ、やっと接触のきっかけがつかめた」と思い、「よかった」という安堵の気持と共に、喜びの感情がわいてきた。しかし、これが

「はるひ台」での最後の夜であったため、もう少し時間があればと心残りの思いであった。(伊藤紀子)

Ⅲ-5 タカちゃんとかかわり

(i) 「小頭症」。カルテを見てまず眼についたのはこのことであった。「大便をパンツの中にし、それをこね、においをかぐ癖あり」という記述がついで眼に飛びこんできた。さらに「不穏、多動である」とのことであった。

私は、今まで1年半という短期間ではあるが、精神薄弱、自閉症など、精神面、行動面で何らかの障害を持っている子どもたちと接してきており、その経験の中から、かかわりを持つ場合、ある程度私たち自身の持つ気持、態度の重要性を知り、どのようなかかわりが望ましいかということについても、まがりなりにも身につけているつもりであった。そのため、重度精神薄弱であるこの子とかかわると決った時も、特に奇異感、不安感を持つこともなかった。ただ、小頭症であるということから、何か特徴ある動きがあるだろうかという関心と、便をこねる、そのにおいをかぐ、という癖には何とはなしに当惑感を抱かせられていた。

(ii) 「あの子ですよ」と言われ、初めて見たタカちゃん。見知らぬ私達の訪問に眼を輝かせ、声をあげ、握手をしようとかけてくる子どもや、走りよってこないまでも、横眼でキッとにらんでいる子どもがいる中で、どこかウツロで焦点が定まらず、ボンヤリした眼で私達の方を見ているタカちゃん。そこには、主症状としてカルテに記されていた不穏・多動とは程遠いタカちゃんがあり、ウツロではあるが、じっと静かに私たちの方を見ているその様子の中には、接していく中で、特に関与者として多く接触することになるはずの私とは、十分にかかわりを深めることも可能ではないかと感じるものがあった。

(iii) 関係は“かみつぎ”で始まった。関与者としてタカちゃんに挨拶をし、手をつなぎ遊ぼうとし始めたところへ、テルちゃんという身体は大きい、動きの鈍い子がニコニコとやってきて、関与者としての私が防いでやる間もなく、タカちゃんの頭をバシッとたたいたのである。そのとたん、タカちゃんがつないでいた私の手に、いきなりガブリとかみついたのであった。私を犯人と間違えたのか、たたかれたことのウサ払しの相手が、たまたま手をつなぎ身近かにいた私だったということなのだろうか。いずれにしろ、思いきりかみつぐことで、自己の怒りを表現したのであるだろうか。カルテには不穏・多動と記されてはいたが、第一印象では、それとはまったく逆に、一見ボンヤリしており、能動的な動きもほとんど

なく、他からなされるがままの子どもではなからうか、というようにどらえていただけに、これだけ、はつきりと、相手かまわずではあったが、自己の気持のすなおな表現と思われる行為をしたことから、関与者としての私は、タカちゃんの今後の動きに期待を抱いたのであった。

(iv) かみつぎで始まった第一日も顔の表情に変化少なく、眼を合せても、その眼に動くものもほとんど見られないがままに過ぎて行くかに思われた。しかし、そうした中にも、私の遊ぼうとするはたらきかけ、そしてその中でタカちゃんの感情・気持を十分に受けとめようとしているんだぞという気持を感じとってくれたかの如く、私と手をつなぎ、歩き、私の後を追って走るなど、わずかながらではあるが、私の期待を満たしてくれるだけの動きを見せてくれたのである。朝食は、ポロポロこぼしながらも旺盛な食欲で全部食べてしまった。しかし、その夜、十分に睡眠をとらず一時ごろから起きていたためか、その後はグズリだし、その突発的、衝動的、乱暴な動きにただ私は後を追ひ、あらぬ方向に行ってしまうぬよう、ケガをしないようにと、その動きを制止するのに精一杯というありさまだった。それも10分位で治まり、私の膝の上に寝て、おとなしく私の歌を聞いていた。やっぱり子どもなんだなあという感じである。その後、私は数人のほかの子どもたちと坐り、タカちゃんのもっとも好きな歌であると聞いている“七ツの子”を歌った。するとタカちゃんもそばへやってきて、顔をすりつけるようにしてジッと聞いているのである。私の歌が歌い止み、静かになると、今度はタカちゃんが自分から“子守歌”を、歌詞ははっきりしないが歌いだしたのである。タカちゃんが、静かに、子守歌をハミングするのを聞き、心打たれると同時に、表情少なく、ウツロな眼をしたこの子どもに、このように歌を歌うという隠された感受性のあるを知り、驚かされたのである。私も一緒に歌った。歌い止むと「ウン、ウン」と言い、「もっと歌え」と要求しているのであろう、また私が歌い始めると、「ウン、ウン」は止め、ジッと耳をよせるのであった。そこには、はっきり、「歌を歌っている人」に対しての自分からの積極的なはたらきかけがあり、互いにかかわり合っているとの感じをもつことができた。

翌二日目。わずか一日の接触で、これだけラポートがつき深まるのかと思わせるほどに、タカちゃんの方から私たちへのはたらきかけが積極的に見られ、手を引っぱり、身体を押しつけ、抱かれに来るのであった。しかし、前日にもっとも多く接触したはずの私にまず飛びついてくるのではない。私も、ほかの仲間とその部屋にいたにもかかわらず、トコトコと初めに歩いていった先

は、私ではなく、村上であり蔭山であったのである。ようやく、その後に私のところへやってきたのであった。それも、私一沼尾一を意識してやってきたか否かは疑わしい。少なからずがっかりさせられた。しかし、この日は一日中タカちゃんは活発であり、表情も明るく、笑顔を見せ笑い声もあげ、動きまわっている子の後を追ったり、私の後を追いかけてたりということも見られた。前日には、次第にかかわりが深まることが期待できはしたものの、こんなにも急激にかかわりが持てるというのは変だと感じはした。しかし、ともかく、その表情、私たちを認知している、いないにかかわらず、そのかかわりあいを楽しく、有意義に感じ、その日を終えたのである。

三日目。動かさず。うつろ。表情なく他に無関心。ただ一人、虚脱状態とでも形容できるほどの状態で、一日中ゴロゴロと横になっているのである。私のはたらきかけに対しても受けるでもなく、反撥するでもなく、ただなされるがままである。自閉的であるというよりも、まさに虚脱状態、あるいは活動性の低下とでも言えるような状態である。かかわり以前の問題であるという感じすらある。なすすべもないあせり。何ら動きえない自分へのいらだち。前二日のかかわりは、いったい何だったのか。その疑問を自らに投げかけたまま、その苦しく空しいかかわりから、むしろ逃避し、結局は、動きの多い子とのかかわりによって、自己をごまかしてしまう。

四日目。会うやいなや、その生き生きとした、ららんと輝く眼、表情、動きに、私自身眼を見張らせられた。まさに、前日とはまた別人のごとき印象を受けたのである。前日の虚脱とは裏腹に、といっても特に目的的に動いているとか、何かある具体的事象に対して快感を覚え動いているとかいうのでなく、何やらわからぬが楽しいのであろう。かかわろうとする私も、ただそばから見ていてだけで浮き浮きしてくるという感じであった。しかし、この場合でも、前日とその様相は異なるけれど、タカちゃんとかかわっている私自身は、やはり存在していなかったようである。タカちゃんの傍観者であり、そのタカちゃんの動くままに心を動かしていたにすぎない私であった。

(V) 私自身の気持としては、初日、近づけそう（子どもは静からやや動へ動く）。二日目、近づけたし、かなりかかわれたのではないか（子どもは動の状態）。三日目、完全な無視、無関心に対するあせり（子どもは静の状態）。四日目、快的な表情に楽しくなる（子どもは動の状態）。と、その子どもの変化の激しさにつれ私自身の気持も動いている。私に変化してきたというよりも、変化させられたと言った方が適切な表現かもしれない。

い。

まったくうつろで無関心なタカちゃんと、理由が何かは分らぬが、非常に愉快になってしまうタカちゃん。この両極を動くタカちゃんに、途中でいろいろの動きはあったものの、結果としては、そのタカちゃんの動きのままにふりまわされていたにすぎなかった私ではなかったか。そのかかわりも、真に十分に深まったと実感することのできなかつた四日間を、いま振りかえり感じている私である。

（沼尾孝平）

Ⅲ-6 マークンとのかかわり

(i) ケースの記録をもらい、重度精神薄弱児に対する関心からその生活史を見ていった。本児は身辺自立はできているが、友達集団にまったく興味を示さず、一人で木ネジや積木を一例に並べる遊びや、雑誌・新聞を切ってヒラヒラ飛ばしたり、ヨーグルトのフタに数字を書いて並べたりする遊びばかりの8才の男児だった。つまり、彼独自の楽しみの世界を持っており、そしてそこだけに住む子どもなのだという事がわかった。

ここで私は、ほかのケースとは異なったケースである事を強く感じた。重度精神薄弱児に対して私の持っていたイメージは、身辺自立ができず、基本的習慣における介助は当然のことながら、排泄物をもて遊んだり、口にもっていたりする行動や、かむ、なぐる、等の身体攻撃行動がある、動物的存在であろうと思っていた。それは予備的観察の際に、保護室に入れられていた子どもを見、それにともなった保母さんからの話で強く印象付けられていたからだった。しかし、彼の記録にはまったくその面は見られず、言葉こそ無いが「数」に対する強い興味と、さらに、入園後の経過を見ていくと、保母さんに少しではあるが、数字を書いてくれと要求するような働きかけも見られる子供であることがわかった。

そこで、彼に出会うまでは、私の内では、重度精神薄弱児に対する私のイメージから来る生理的嫌悪はまったく無かったが、彼の自閉的な世界にどの程度入ることができ、かかわりがもてるかどうかの不安があった。つまり、私の問題は、動物的な存在から、いかに人間的存在を発見していくのかということではなく、彼は彼なりに、動物か人間かという存在では人間的存在であり、対人間における興味・関心の無さ故に、よりむずかしい問題を感じた。反面『私は大学のクリニックにおける自閉症児の治療経験を持っているから、自閉症児の内に入り得る』という経験からくる変な自信というものがあり、『彼の内に入れるだろうか』という不安を打ち消そうという動きもあった。しかし、その不安はまったく無くすという訳にはいかなかった。それは保母さんと私との関

係において、彼をめぐっての問題を感じた。それは記録によれば、彼から保母さんへの働きかけがあることであった。彼が保母さんとコミュニケーションしていて、全く私が入れなかったら、私がある程度専門家として治療してきた経験が否定されるような気持ちにおそわれた（同時に彼の内に入れるかもしれないという期待もあった）。その意味で、保母さんの存在が私の前にやはりひっかかってきたのだった。

(ii) 第1日目の午後、本児と出会う。「マーくん、マーくん」と呼ばれても振りむきもせず、ヨーグルトのフタで遊んでいる。保母さんが連れに行き、「マーくんの先生、この人よ」と連れてこられて対面するが、反応無し。スルリと腕をめぐりぬけて、別な所へ走って行ってしまふ。『予想したとうりだ。なかなか入りにくいなあ』と思った。『彼との関係を持つのはむずかしいなあ』と思い、同時に『保母さんもあまり充分な関係ができていないなあ』と思い、保母さんを意識する面で、変な安心感があつた。

(iii) また、同時に、他児に対する私の興味が強く出てくる。連れてこられて保母さんにかみつく子供、そばに寄ってきてニコニコ私の顔を見る子供、対面させられてピョンと頭を下げる子供。彼等は彼等なりに人にかかわってくる動きがある。そんな子供に関心がいつて、何か自分の担当の彼から目が離れていきそう でこまる。『しかし、担当はマーくんなのだ。入れそうも無いといつて逃げるな』と自分にいいきかせた。

(iv) 第1日目の夕食時、手洗いも自分でサッサとすまし、タオルも自分で取りに行き、簡単にふく。他の子どもが「サァー、手を洗つて」とうながされ、蛇口をひねってもらい、手を持って洗ってもらっているのとは対象的だ。そして、チョコンと席に座つて、食事の配られるのを待っている。ポケットからヨーグルトのフタを出し、並べて楽しんでいる。少しでも彼の内へ入るチャンスを見つけようと思ひ、私がそれに手を出したりすると、払いのける。少しも私が彼の内へ入る隙間は無い。食事を皆が食べ始めても食べないので、「食べなさい」といふと、私の手をひっぱりにくる。手を合わさせろ、という意味らしい。そして合わさせ、「食べなさい」で食べ始める。ここでの体験は、食前のかかわりは『まったく入れない、何を手がかりに入ろうか、入るチャンスをどう作るか』ということの私の焦りばかりであつた。そこに救いの手である本児からの働きかけがあり、救われた気持ちになつた。しかし、これは彼の内に入ることができた、ということではなく、入つていき、そして彼に働きかける糸口となつたという点で救われたという気持ちである。しかし、食べ始めてからは、まったく私の入

る余地は無かつた。「マメも食べなさい」といふても知らん顔、途中でヨーグルトのフタをもて遊んでいるので注意しても、ただ手を払いのけるだけである。食前に彼から私に働きかけてきたものの意味が少しずつわかつてきた。まったく形式的に一種の行事として手を合わせたのだという事に気づき、心の窓を少し開いてきたと感じた喜びが否定され、それが意味をもつたものでない事ががっかりする。入れないという焦躁の半日であつた。

二日目の朝食前、居室に一人である。雑誌の時計を切りぬいて持っている。それをジッと一人で見ている。「マーくん」と呼んでも反応なく、私が部屋に入つてもまったく問題にもせず、視線もまったく会わない。マーくんが雑誌を破り、それを飛ばしてヒラヒラとやっている。「先生にもちょうだい」といふと持ってきてくれる。それは単に「ちょうだい」といふ音刺激に手が反応した、といふ感じだけであり、私の働きかけに、そこに感情がともなつて応じてくれたといふ印象はなく、そこには空虚な感じがあるだけであつた。しかし、私自身は彼の喜びに入り、彼の喜びをわかつて、同じように遊ぼうと努めた。それはむなしく、まさに文字どおり『同じように』であり、マーくん自身のそれをすることの喜びにまではいたらなかつた。

紙を切り、ヒラヒラと飛ばした。彼は私のそれを見て「アアア」といふてピョンピョンはね、手をたたくが、『私がやっているからの喜びではなく、落ちてくる紙に対しての喜びなのだ』と思ふ。しかし『そんな見方では決して彼の内には入れないではないか。自分を忘れる、忘れる』といふきかせる。『まだまだ入れるのだ』と自分にいいきかせ、『私が、私が変ることが必要なのだ。紙を飛ばすこと自体、私が楽しくなるんだ』しかし、その気持ちにはどうしても不自然になつてしまふ。『どうしてマーくんの遊び自体が私には楽しくないんだろうか』と考へてしまふ。

朝食になり、『考へる前に、もっと積極的に動くこと、動いていく内に彼と同一次元に立てるのではないか。その動きの内でも自然にそこに立っているのではないか』と思ひ、かなり世話をやく。『見たり、待っていたりしていたらいけないのだ』と。「早くお食べ」、手で食べようとするれば「いけませんよ」といふてハシを持つ手を介助してやつたり、身体接触を通しての働きかけを無理に増す。ヨーグルトのフタで遊んでいるので、取りあげようとするが抵抗する、体でおおうようにして、それを守ろうとする。強引にやる気は無くなる。何か彼から拒否されているようで、彼からの距離は私が入ろうとすればする程遠くなっていくような気がした。

グループ指導の時に、保母さんが「マークくん、これ数えてごらん」といって円をいくつか書いて、数を書かせる。彼は正しくその円の数を書くが、『何か私がここで彼とかかわろうとしている、彼の世界と共通な世界を持っていくうちに彼の世界が広がっていくのではないか、というものとはまったく別なかわり方を保母さんがしているのではないか』という感じにおそわれる。つまり、そういう指導のなかで、彼はすこしも彼の自閉の世界から脱出することも、拡がることもなく、むしろ数の世界への固定がおこっているのではないか。『彼の自閉的世界に我々がどれだけ入り、共通の世界をどれだけ開くことができるかにあるんだ』という私の気持ちに、保母さんの行動がグサリと入ってきた。何か保母さんとの関係で、彼とのかかわりの点でコンプレックスを感じていたものが、むしろ私の入れなさも加えられて、敵意と変わっていった。保母さんも、まだまったく彼と共通な世界に入り、共通な次元での交流までにはいっていなかったものであり、彼のかかわりも非常に表層的で、彼にとって保母さんは数字を書かせる機械的な意味しか持ちえない存在なのであろうと思った。

その後三日目、四日目と私が積極的に動き、彼に入ろうとしても、結局、彼の遊びの妨害者的存在から一步も出なく、彼から働きかけのあるのは、紙を切りぬかされたり、数を書かされたりする道具的存在以外の何者でもなかった。積極的に拒否されるという感じは無いが、私を一步も入れてくれない消極的拒否の感じが強く、その代償として、動きのある子、手のかかる子へ目が行き、ついそこに逃避の場を求めてしまった二日間であった。

(V) この四日間の体験を通して、結局は私の内には、彼の世界に一步も入れず、動こうとした自分の内面においても、常に観念の水準が先行し、『こうあるべきだ、こうしなければいけないんだ』という私自身の持っている枠は少しも動くことなく、又同時に、その枠を破っていかうとすればする程、逆に私は動けなくなって行き、強い疎外感と空虚感におそわれるものとなってしまった。

こうした体験の中で、つまり彼の内に入れなかったものがあるのだが、彼にとって、かかわっていく事の無意味さを感じずにはまっただけでなかった。逆にもっともっと、彼に積極的にかかわっていく必要性を感じたわけである。彼の問題は自閉的な世界に住んでいることであり、彼の世界を拡げてやるのがどうしても必要なものであり、その為には対人関係における接触の面ばかりでなく、彼の興味対象の巾を拡げる意味においても、彼との共通の世界を持ち得る人が必要であり、それには生活指

導だけでなく、もっと深い治療的關係の持てる人と場を保障してやってやるが必要であり、そこにおいて初めて、彼が自閉的な存在から他者の世界へかかわっていく拡がりが見られるであろう。
(蔭山英順)

IV 体験のまとめ

私たちひとりびとりが、子どもたちひとりびとりととりくんで、それぞれのかかわりの体験を報告した記録は、一応先にかかげたかかわりの視点に即して、表3に示すようにまとめることができる。

その経験の有無、対象児の特質などによってひとりびとりの体験のありかたは、まさしく独自である。当初の恐怖・嫌悪・当惑が、かかわりの中でのひとつの出来ごとを契機として、この子どもに対する一体感とかわっていった体験過程、なまじこの子どもらとのかかわりの経験があるが故に、あるいはあまり目立つような印象を与えない子どもであったが故に、新鮮な出会いが得られず、なにか義務感に支配されながらのかかわりであったのに、ある状況場面の導入が当の子どもにとって新しい展開の芽生えではないかと期待されるようになった体験過程、自信と不安の相克の中で、あるいは子どもの側での静と動との周期的変動に出会って、いたずらにそれにふりまわされ、むなしく枠にとらわれて、結局かかわり得なかったとの体験過程、それぞれ独自の体験過程でありながら、ひとしく私たちがこの5日間、この子どもたちととりくみ、かかわってきた、なまなましい体験は、こうした記録をとおし、討論をふまえることによって、私たちの仲間がいま、体験をともにしているという形での深まりへと展開していくことを可能ならしめる。それはもはや赤塚とカズくんとのみ、あるいは吉田とミー子とのみといった形での体験にとどまらず、私たちがすべて共通してこれらの体験をわかちあうことを意味するものであるし、またこうした体験の共有をとおして、私たちはそれぞれの水準で成長している私たちを感じることができるのである。

ところで、このように体験を共有しあうとき、これらの体験のありかたはそれぞれ独自でありながら、共通する体験様式としてまとめてみることもまた不可能ではない。

たとえば赤塚・吉田の体験過程は、共にこうした子どもたちとあまり馴染みをもたない、いわば未経験の、初心の関与者の、しかも共にその独特の行動によってある意味では、こうした子どもたちの中での問題児ともいえる子どもを担当することになったおどろきと当惑から始まる。先入観として赤塚は、その生理的嫌悪感・恐怖感

表3 かかわりの体験

先入観	カズくん(赤塚)	ミー子(吉田)	アツちゃん(加藤)	ヤツくん(伊藤)	タカちゃん(沼尾)	ツーくん(蔭山)
生理的嫌悪感 (カルテより)	生理的嫌悪感	精薄児は「粗暴」と「素直」の両極端	自信 数年にわたる経験	不安感 精薄児との接触未経験	当惑感 カルテ「大便…」特徴ある動き	自信 大学のクリニックでの経験 保母さんとかかわりがあった自分たち
恐怖感 自分のほうが足も速いし力もある。	恐怖感	不安 保護室のミー子とミー子の関与者と決定	決めつけ 経験した他児との比較	不安感 出会いに際して鮮明な記憶がない	うつろ 「不穏多動」とはほど遠い	不安感 保母さんともあまり接触がない
不安	不安	激しいショック ミー子の逃走	動きのない暗い子 こうしたとらえの固定	不安感 常的な行動、接触がもてない	タカちゃんのかみつき 案外動くじやないか 自己表現として認める	他児への関心 重度精薄一般とは異なり、自閉的世界に生きている。
はたらきかけ (朝食) 気楽、安全な接し方 (昼食) 義務感より食べさせる (足蹴り) 絶望感 (保母さんにも足蹴りに会う) 妻な安心感(ゆとり)	はたらきかけ	グループ指導における、ミー子の絵についての要求説明 恐怖は見かけだけのもの ミー子とのかかわりについての期待	義務感 担当者的意識 断片的接触・観察 初めは無表情 視線を向ける 歌に合わせ手をたたく	義務感 担当者的意識 はたらきかけのからまわり 困惑 むなしさ 意欲喪失 形式的介助	タカちゃんか明くなれば、関与者が浮き浮きしてしまえば、タカちゃん動かないとどうしようもなくならない	失望 単なる生活習慣と気づいたため雑誌を破ってひらひらさせる
おやつを食べさせる 「カズくんは、ぼくのケーヌ」	おやつを食べさせる 「カズくんは、ぼくのケーヌ」	心ゆとり ミー子への注意 ミー子 「ミー子は、素直で自分のことほげの良いい子」	花火をみて歓声をあげ喜び 親近感のめばえ	花火に連出す 解放感 一緒に手を振く 「おんぶ」という要求のことば	タカちゃん動きのままにふりまわされていた私	同じように楽しもうとする 不自然な気持 身体的接触をまです 担当者的存在 枠にとらわれてかかわれなかった私 空虚感・疎外感
かかわりの体験	かかわりの体験	かかわりの体験	かかわりの体験	かかわりの体験	かかわりの体験	かかわりの体験

を強く持ち、吉田は、自分自身の重度精神薄弱児に対して持っていたイメージとミー子との一致に、同じく不安を増大させていった。

二人の関与者は共に、子どもと接触する前の先入観や、出会いに際して見られたこうした子どもたちの様相をとおして、強い恐怖・不安をすら抱き、この子どもの担当になったことを嘆きながら、はたして自分がかかわることが出来るのかとの危惧感におののく。この最初の段階で、すでに彼らは一つの距離を置いてしか子どもを眺めることの出来ない構えを強く形成していたのである。

しかし、心理的に距離があり、物理的にも距離をおきたいと思ったのもつかの間、関与者はともかく、自分がすすんでこの子どもたちと接触せざるを得ないことになり、その段階で不安に打ち負けまいとして両者共に構えられた姿勢で接しようとしていった矢先、赤塚はその食事をひっくり返され、吉田は素早い逃走に会わされている。不安はいよいよ大きい。いや、絶望すら感じていくのである。このように、その不安も最大となり、もはやそこでは動き得ない自分を関与者自身が感じとった時、赤塚は、カズくんに対しての生理的嫌悪感、恐怖感が薄らいだわけではないが、自分と同じ失敗をし、自己と同様にカズくんに対し悪戦苦闘している保母さんを見て、保母さんの眼をことさらに意識していた自分も、もはやひげ目をことさらに感ぜず、自分は自分なりの接しかたで接していけばよいという気持を持ちうる大きな転機を、そこに感じているのである。ここでの赤塚は、生理的嫌悪感、恐怖感そのものを克服したのではない。それを感じるにより動けなかった自分があったのを、また、ベテランである保母さんたちに見られ、保母さんたちと比較されているという意識によっても動けないでいる自分があったのを、この転機となった出来ごとをとおして、保母さんからも自由になり得た自分を感じた時、心のゆとりを持つようになり、自分なりの動きへと一步前進していったと考えてもよい。それからの赤塚は、自ら積極的にカズくんの介助をすすめる。“カズくん、パン！”と呼びかけ、それに対し“パン、パン”とこたえるカズくん。“うまいか？”の問いに、元気よく“うまい！”とこたえるカズくん、そういうカズくに“自分が食べさせてやり、カズくんが喜んで食べている”という一体感を感じると、まさしく共感の場にいる赤塚自身がそこにいるのである。

吉田はまた、朝食後、ミー子が自分で描いた絵を身振り手振りで説明してくれる。この動きの中からミー子に対する恐怖感、不安感がいく分薄らぎ、このミー子の動きが、次いで吉田自身思い切って食事のときでもミー子

のとなりにピタリと坐り、ミー子にきびしく注意を与えるという行為を可能ならしめる。さらにまた、その注意を素直に聞くミー子とのかかわりは、まさに“ミー子そのもの”をはっきりと再認識せしめる要因であったといえるのである。

以上、赤塚、吉田においては関与者が未経験者であり、そのことも影響しているのではあるが、先入観を強く持ち、不安、恐怖におそわれていた。それがある出来ごとを契機に関与者自身、心のゆとりを持ち得たという関与者自身の変化が、子どもに働きかけの出来る関与者へとの変容をうながし、実際にかかわりを持ちえたとの体験となってきたのである。

加藤、伊藤の体験過程は、赤塚、吉田のそれとはことなるが、この二人の中にもまた共通するものを見出すことができる。

加藤はこれまでかなり豊富な経験を重ねてきているのに、伊藤は重度精神薄弱とかかわった経験はまったくない。経験についてこれらの違いはあったが、両者ともにこの子どもたちについての特別な先入観はもっていなかった。アッチャン自身、特にめだつた行動もないし、自分の経験に自信もあって、加藤は、この子どもとの出会いに何らの新鮮さをもたない。伊藤もまた、始めに資料を見た限りではヤックんにこれといった特異な行動もないようで、ホッと一息ついたものの、とりくみをすすめていくにあたって、自己の世界に閉じこもりがちのヤックんに、はたして自分がどれだけかかわりを持ちうるのかと、新たに不安を抱き始めるのである。変化がなく、動きの少ない、どちらかと言えば、自己の世界にのみ閉じこもりがちにみえるヤックん、アッチャンに、加藤、伊藤ははたらきかけも十分もてず、結局何らのかかわりを持ち得たという実感のないままに、そのかかわりの大部分を過ごしていく。

第四日目、盆踊りの夜、状況をかえてのその刺激の新奇さに、関心と呼び起こされたのか、ここでは伊藤の手を引っぱり、どんどん歩き回ろうとするヤックんがおり、打ち上げられる花火に歓声をあげ楽しむアッチャンがいる。二人の子どもがこのような自発的で活発な動きの存在を発見し、そこに、はじめて一しよに歩み出せる、今後はよりかかわりあえるとの期待を抱いて、二人の関与者は、これらの子どもの世界の拡がりを深く願うのである。

沼尾と蔭山の体験過程は、これはまた今までのべた体験過程とも、またこの両者相互の間においてもかなり異なった様相を示す。沼尾は、タカちゃんを担当したが、そのかかわりにおいて、初日は近づけそうに感じ、二日目には近づけたし、たしかに入りこめたと思う。と

ころが三日目になるとまったくの無視で、沼尾の存在はタカちゃんの中に入らない。四日目は、沼尾が別にかかわることなくとも、タカちゃんはひとりで楽しそうであり喜々としている。はたから見ているにすぎない沼尾も、これをただ見ているだけでけっこう楽しくなってる自分を感じているのである。後の二日のかかわりでは、完全にタカちゃんが主導権をとり、それについて動いている、いや、動かされ、ふりまわされている沼尾自身がそこにいる。この後の二日のかかわりからみて、前の二日のかかわりが、はたして真のかかわりであったかどうか疑わしくなりもする。後の二日と同じように、タカちゃんの動きにつれて、ただヤミクモに動かされていたのではないだろうか。タカちゃんの場合、タカちゃんの日による動揺があまりにも大きく、その変動を十分に見きわめることが出来ないまま、それにふりまわされていった感じのみが強いのである。

蔭山は、自閉症児と思われるマーくんを担当した。自閉症児とのとりくみに一応の自信をもっていたのが、かえってとられの枠となってしまうことはなかっただろうか。ともかくわずか5日間のとりくみで、その自閉のカラを寸分もつつきえず、単に探索的にかかわりを持ったにすぎない蔭山がいる。この蔭山の場合、結果としてかかわりを持ち得なかった空虚感・むなしさにおいて、沼尾の場合と異なるものではないようではあるが、その過程をながめるとき、完全に自閉の世界に住むマーくんと、それにかかわろうとしている蔭山との関係は、まったくの平行関係にあったという点、いたずらにとりこまれ、ふりまわされたタカちゃんとかかわった沼尾の体験とはかなりの違いがある。

6人の関与者のこのようなかかわりの体験は、こうしてまとめてみると、それはそれぞれ、たしかに独自の体験のありかたではありながら、こうした共通の次元にたつて、体験をともにしようとするとき、私たち共同研究者全体に共有しうる体験となる。以下これらのまとめられた体験をもとにして、若干の考察をすすめるとともに、今回の序報としての体験の記録を手がかりに、今後、私たちがいかなる方向性をもってこれらの課題にとりくんでいくべきか、そうした展開の視点についても、いくらかふれておくことにしたい。

V 考察と展開

V-1 体験からの考察

5日間にわたり、私たちはともかくこの子どもたちと真剣にとりくんできた。こうしたとりくみの記録は、決していわゆる通常の事例研究ではない。関与者が、はたかになって子どもとふれあっていくとりくみの中で、流

れを追っての体験のなまの記録である。その意味では、かかわり手のかかわる対象児は、誰であってもよいし、また当の子どもにかかわる関与者が誰であってもよい。その子どもの知能の水準がどんなであるとか、発育の過程の中でどんな障害をどんな時期に受けたとか、またかかわり手が、どれだけこうした子どもたちとのとりくみの経験をつんでいるか、などということは、ここではあまり問題にならないのである。問おうとしているのは、常に現時点における子どもの動きそのものであり、その動きの中にとけこんで、それらとかかわり、その動きをまさしく自分自身の動きとして、共感的にうけとめていくことができたかどうかの問題なのである。そしてまた、たとえそのときかかわり得なかったとの体験が得られたとして、その何故なのかは、同様にふたたび、その関与者と対象者とのかかわりの関係枠のみで問題にされていかなばならない。そしてそれらの体験の反省は、さらに展開して、次のかかわりのために、次への成長のためにといった未来を志向するものとして位置づけられていくべきであろう。

ささやかながら私どもは、こうしたかかわりの体験をとおして、仲間のすべてがすべて重度精神薄弱児に対する眼が新しく開かれてきたことを、実感としていまいけとめることができる。あのような動きしかとれないととらえていた子どもたちに深くかかわることによって私たちが、その子どもたちをとらえなおすことができた場合であれ、その萌芽への期待をちらりと感じさせにすぎない場合であれ、さらにどうにもかかわりきれなかったというむなしさの中にうち沈む場合であれ、いづれにしる、私たちのとらえの視点はたしかにかわってきているのである。カズくん、ミー子との出会い、そしてその展開の過程の中での動揺をとおしながら、今じっくりとかかわれる自分として自らを認知する赤塚と吉田、担当者の意識にもとづく義務感のみが先行し、動きのない子どもときめつけていたアッチちゃん、ヤックくんが、ある状況のもとで初めて自己を開こうとするのにおどろかさされる加藤と伊藤。タカちゃん、マークンに出あって、その動きは同じでないにしる、からまわりしていた沼尾と蔭山。パターンは現象的にちがったものとしてたとえとらえられようとも、それぞれの関与者が、せい一ぱいに子どもとかかわろうとして、その限界にとまどいさせられたり、それをのりこえたりしていこうとする体験の過程は、それぞれの関係の中での、こうした子どもたちとかかわる関与者自身の成長の過程である。経験の浅い赤塚、吉田のこの体験は、この5日間の成長をまざまざとあとづけるものであるにしても、この体験は初心の関与者が、真剣にかかわっていかうとする際に誰しも体験

する、ごく自然の過程なのかも知れない。赤塚、吉田がさらに経験を深めるとき、この新鮮な、自分たちにある意味でゆきぶりがけた、目をみはるばかりの体験は、ある時期においてまた次第に色あせ、今後のかかわりの体験のくりかえしの中で、何度もまた挫折感を感じずるかも知れない。たしかに、経験の積み重ねは、時に固定したとらえの視点にとどまることも出てこよう。あのような動きしかとれない子どもとみる視点には、そのようにしか見えていない関与者の眼がある。私たち自身、また枠をはなれ、自由に開かれて、ちがった視点、ちがった様式でかかわっていくならば、その子どもを、また別な視点でとらえていくことも可能であろう。その可能性はまた、こうしたかかわりの体験の深まりによって十分期待しうるのである。

あの子どもたちが、あの子どもたちなりに、自己の世界を実現していこうとする動きがあることを、私たちが十分認識するとき、私たちの視点はかわってくるし、私たちのかかわりの様式も変化する。それは極微の変化にすぎないかもしれない。しかし、そのとき私たちは、決して子どもたちを意識的概念的水準でとらえているのではない。こうした子どもたちへの外がわからの接近という次元を抜けて、共に生きる人間存在として、その根源性をきわめていこうとする接近様式への展開のみが、そのことを可能ならしめるとするならば、それはまことに大きな、質的転換を伴う変化というべきであろう。重度精神薄弱児に対する私たちの人間学的接近の意図するところはまさにここにある。

V-2 展開の視点

この報告は、すでに何度もことわったように、現段階では、私たちのかかわりの体験をこうして提起したままの記録の集積にはかならず、その意味で、序報的段階をこえるものではない。私たちがこれらの意図に立って重度精神薄弱児における人間存在の意義を高らかに謳いあげようとするとき、私たちが今後どのように問題を展開していこうとするのか、序報的研究の段階の反省をもとおして、これらの視点を2、3提起しておきたい。

第1には、私たちがこの5日間という短期間におけるかかわりの体験から、いったいどれだけのことをいうことができるかの反省に立った上での、体験の深化という観点についてである。実際この子どもたちとかかわる現場での保育や指導員たちが、長期にわたるかかわりをおして、どのような体験の変化を、自らに意識し、自らへの課題として問いかけていくことが可能であろうか。ある意味では、私たちのかかわりの体験はまことに皮相なものにすぎなかったかもしれない。重度精神薄弱児の

極微の変化を、このようなかかわりの過程でとらえようとすること自体、無理であることを十分承知の上で、私たちがこの種の接近をこころみるのは、問題が、そのかかわりの体験の内容にあるのではなく、かかわりの体験を体験することそれ自体に意味があると考えているからにはかならない。私たちはこのようにして、体験したことの意義を十分にふまえた上で、次にはこの体験を基盤として、さらにそれを深めていくように努めていくべきであろう。これらの深まりは、かかわる相手の子どもを必ず変えていく。子どもの中に発現されないうでいた、抑制されたままの成長への可能性が、このとき芽をふき出し、世界に向って開かれた存在として、重度精神薄弱児なりの自己実現への志向性を期待することが出来る。かかわる子どもとの、このようなかかわりの体験の深まりは、同時にまた、かかわる私たち自身をも変えていく。そこに、私と子どもとが、共に世界を分かちあっているんだという、認識に立ってのよこびがある。いわば、私と子どものかかわりの関係そのものが、かわりつつあることを実感できるのである。

第2に、こうしたかかわりの体験は、特定のもの、特定のひととのかかわりにとどまらず、よりひろく体験の世界の拡がりへと展開していくことを意図するものであらねばならない。重度精神薄弱児の世界は狭いという。彼らのかかわる世界をこのように限局せしめている要因は、はたしてこれら子どもたちの中に内在しているのだろうか。彼らの外がわにあって、彼らを人間存在として価値低きものと位置づけ、彼らの中の人間性の息吹きに関心の眼を向けることなく、保護・訓練の観点からのみ、極端にいえば、一般成人の社会にとって都合のよいような管理者的発想のもとに、彼らの世界が閉鎖されてしまっていることはないだろうか。人手不足のために、あるいは逃走するおそれ、他者を傷つけるおそれから脱れるためにのみ、必要以上の規制がなされ、彼らの世界を収縮せしめてきたらみはないだろうか。保護室に収容され、それこそ日がな一日、行動の自由さえうばわれてしまっている子どもたちに、どうして自発的な世界の拡がりを期待することが出来るだろうか。危害のおそれがあるからといって、遊びの器具ひとつおかれていないディ・ルームの中で、彼らにいったいどのようにして、新鮮な興味と関心をかきたたせることが出来るだろうか。自由はない。世界は閉ざされたままである。だからこそ、盆おどりのあの夜に、あれほど動きの乏しかった、アッチャン、ヤックンが、新しい刺激をむさぼり、とりこまばかりにとびまわり、外の世界との接触到、思いもかけなかった一面をあらわにしてくるのである。重度精神薄弱児にも、豊かな感受性がある。いや彼

らこそ、全身で、美しいもの、素晴らしいものに反応してくれる。もしそれが見られないとするならば、それはいまだにその子どもの中で眠っているのである。私たちは、私たちのかかわりの体験をおして、また心からこうした側面における彼らの可能性を信ずる。かかわりの体験はなお拡げられねばならないのである。環境をより豊かにしてやりたいのである。

第3に、この種の立場をおしすすめるとき、どうしても、私たちは、現時点におけるこの子どもたちの療育体制の問題につきあたらざるを得ない。声なき声が訴える赤裸々な叫びに、今こそ私たちは虚心に耳かたむけるべきだと考える。私たちが、こうした合宿におけるかかわりの体験をおして、学んできたところのものは、いったい何であったのだろうか。短いかかわりの期間にもかかわらず子どもたちとかかわれた、子どもたちの叫びを私たちのものとして共感しあえるのがあったと感ずるところのものも決してなくはない。しかし、もっともっと多くのものを私たちは知らないのである。まだまだこの種のかかわりの体験だけでは、やはり遠いところに私たちはいるにすぎなかったのではないだろうか。5日の合宿をおえて、その学園をはなれることの出来る私たちはいい。私たちはそれですむのである。しかしながら、保母や指導員にとってはそれではすまない。当の子どもにとってはのがれることのかなわぬ、まさしく一生の問題である。長く長くつづいていくこうしたかかわりの中であって、それではすまされない体験の深まりと拡がりへの志向が、はたして現実の体制の中で十分可能なのであろうか。声なき声がせい一ばいに実存をよびもとめる、その声に耳をかたむけるには、体験をより深め、より拡げていくことが必要である。しかし、それを深め、拡げていこうとするときに、どうしてもぶつからざるを得ない、さまざまなしめつけ。それらのしめつけにあつて、腹立たしさを感じながらも、やり場のない怒りに胸ふたがれようとも、人間存在を保障してやるべき権利が、次第次第に奪奪されていく状況を、私たちははっきり見定めなければならない。重度精神薄弱児への人間学的接近は、その志向するところ、こうして苦悩の中に、せい一ばいに生きぬいていこうとする子どもたちのために、その発達の権利を保障していくたかひのみちしるべとも考えるのである。

これらの子どもたちとのかかわりは、私たちにあってわずか5日にしか過ぎなかった。しかもなお、今何よりも強烈に、私たちは、カズくん、ミー子、アッチャン、ヤックくん、タカちゃん、マーくんをイ

メージ・アップする。まのあたり、まぎまぎと、これらの子どもたちが、生きるすがたを、人間の根源的なすがたとして思いうかべるのである。

本研究は、冒頭にのべたように、昭和45年8月21日から25日にわたって、愛知県心身障害者コロニー、はるひ台学園において行なわれた予備的教育実習の期間中の体験にもとづいてすすめられたものである。この実習には、学部学生吉田耕治が加わり、のちの研究討議にも参加した。

本実習をすすめるにあたり、コロニー内関係者各位、特にはるひ台学園重度棟の阪田係長をはじめとする保母さんがたから絶大な御援助を得た。この御協力に深謝するとともに、障害児教育の明日をめざしての日ごろの御精進に、心から敬意を払うものである。

(昭和45年11月30日)

<引用文献>

- (1) Buber, M., 野口啓祐訳：孤独と愛—我と汝の問題— 1958 創文社 P.2~4
- (2) Buck, P. S., 松岡久子訳：母よ嘆くなかれ 1950 法政大学出版社 P.116
- (3) 糸賀一雄：この子らを世の光に 1965 柏樹社
- (4) 村上英治：精薄児の心理療法（西谷編 講座特殊学級経営 3 生活指導）1969 明治書房 P.230~234
- (5) 仲野好雄：特殊教育に奇蹟出現を—青島十年— 東京都立養護学校 1957 P.213
- (6) 西谷三四郎：精薄児教育の基本的立場（西谷編 精薄児教育—指導細案とその展開—）1963 明治図書 P.12
- (7) 野津瑛子：重症児とのつきあいから教育を考え直す 大阪児童問題研究会会報 5号 1970 P.2
- (8) 荻野恒一：苦悩と不安 1969 川島書店 P.1~6
- (9) 岡田喜篤：心身障害児の療養に携わって—あさみどり— 24号 P.3~4
- (10) 霜山徳爾：精薄児の人間的存在（西谷編 講座特殊学級経営 1. 基本問題）1969 明治図書 P.17~22
- (11) 園原太郎、名倉啓太郎：発達の障害と教育（園原ほか編 児童心理学講座 10. 発達の障害と教育） P.4