

精神発達遅滞児の治療教育過程の研究

人間の基本的体験と障害をもつ子どもの成長

研究第8部

問題

私共は、愛育養護学校および家庭指導グループにおいて、障害をもつ子どもを、幼児期から学童期にわたり、保育と教育を行っている。最近では、学年が近づいてから相談にくる子どもが多くなっている。それらの子どもを見てみると、常識からは奇異と見られる行動や、困惑させられる行動が多い。日々、子どもと交わり、子どもの生活を育てる立場からみると、これらの現象の背後には、人間の基本的体験が欠如しているように思われる。ここでは、具体的な保育場面の資料によって、この問題を考えたい。

1. 保育研究資料の性質

私共は、保育の実践を研究の資料とする。それには、次のような性質がある。第一には、継続的に、日々、子どもに接して得られる資料である。前日の行動から、きょう、明日への移りゆきを、納得するまで、仔細に見ることができる。第二には、研究者である保育者は、子どもの変化と成長の過程に参与する。研究者が、局外に立って、外部から観察するだけではない。一緒に動き、会話を交し、よいと思うことをやってみて、その過程を共に体験する。その観察は、保育者として生活を共にした体験にもとづくから、単なる客観的観察と異り、人間とじての共通の課題にふれることができる。ただし、その際、個人的偏見や先入見を、できるだけ排除する努力が必要になる。第三に、保育の実践においては、実験のようなあらかじめ定められた手続きを実施するのではない。独自の条件下に、独自の成長をしつつある、特定の子どもたちに対し、現在の場面において、多くのことがらに繊細な配慮をして、参与の仕方をきめる。第四に、その結果生み出される現象としての活動は、保育者と子どもとの共同の産物である。子どもが十分に満足して活動し、自己実現をすることができたときの行動や、行動の系列としての活動には、子どもの考え方や、子どもの負っている精神的課題、あるいは、創造的可能性が表出される。

津・守・入・真

第五には、このようにして保育者(大人自身)との間に生み出された現象を省察することにより、子どもの側に成立している世界の理解に近づこうとする。実践の場では、直観的理解にとどまったことを、後になって反省し、考察することにより、意識的理解の場にとり上げる。そのことが次の実践の基礎となる。この循環性が、保育行為の特色である。(注1)

2. 一日の資料と、継続する日々の資料

保育は、長期にわたり継続される生活であるが、一日の保育の現象だけをとり上げて見ても、そこに、子どもの生活全体の問題がふくまれている。一日の資料の省察は、子どもの全体像の理解に欠くことはできない。また、継続する日々の中で得られる資料が、それを補い、修正し、別の視点を与え、また確認する。長期にわたって積み重ねられた保育の全体を省察すると、一日の中にも、その子どもの本質的課題が含まれているのを見ることが出来る。すなわち、子どもの精神の発達における同一の主題が、反復してあらわれ、保育の過程の中で、少しずつ変化してゆく。一日が積み重ねられて全体を構成するが、一日は全体の単なる構成部分ではなく、全体を導びく力動性をもつ。

保育資料においては、一日と、継続する日々の資料とは、補い合う。現在は、過去を原因とするものではなく、また、未来のためにあるのでもない。相互にはたらかかけ合って全体が形成される。次に、他の子どもの髪を引張ることで、私自身が困惑させられたひとりの子どものについて、一日の典型的な場面について述べ、また、ひきつづく日々の中で、じばじばくり返された行動を掲げて、そのことから、基本的体験について考察する。

3. S夫の場合

S夫は、(注2)私に「おめでとう」「しよう」という。以前に実習生と折紙をちぎり、まきちらして遊んだこと

がある。このあそびのことを「おめでとう」と名付ける。裏庭の静かなところで、私は折紙を切り、S夫ははさみで半分刻みをいれてからちぎる。少したまると、おめでとうと云ってまきちらす。そのときに、パチパチと手を叩いてにぎやかにすることを要求する。そうすると、S夫も手を叩いてはしゃぐ。桜の花びらの散る下で、私と何度もくり返して手を叩いた。S夫と二人で交るいい時間だった。そのあと、体の小さいM夫が滑り台を下から上ってゆくところを、私が後から手をそえてやっていると、急にS夫が私の腕の下からもぐりこんで、M夫を押し倒し、髪をつかんで引張る。私が思わずその子をかばうと、一層激しく髪を引張る。(1984, 4. 17)

ひきつづく日々の中で、しばしばあらわれた行動の抜粋

- ・他の子どもの髪をつかんで引張る。
- ・大人がかばう子どもがいないと相互応答する。
- ・弁当のおぼんを持ち歩き、安心できる場所をさがす。他の子がおぼんにふれると髪をひっぱる。
- ・両手両足を大人が持って揺らす遊びを要求する。
- ・折紙をちらし、大人に拍手を要求する。
- ・大人と二人だけになると、落着いて字をかいたりする。
- ・電話がかかると、極度に気にする。
- ・戸をあけたりしめたりして、大人と目を合わせ、けらけら笑う。
- ・靴や靴下を脱がされることを極度にきらう。

母親の話からの抜粋

- ・歩きはじめたころ、ソファからとびおりたりすると、マンションの階下の住人から苦情の電話がかかり、親子共ノイローゼ気味になる。
- ・電車の中で、他人が身体にふれると、大声でわめく。

前述の一日の場面の前半では、S夫は、大人から注目され、見られることを強く要求している。私は、それにこたえながら、その要求の強さを感じる。この日は、それにゆっくりと相手をする事ができた。後半では、大人が他の子どもと何かをしているのを見ると、走り寄って髪をつかみ引張る。私は小さい子どもをかばうことになる。その応待の仕方には、一連の過程があるが、ここでは省略する。この二つの行為が前後してあらわれることがしばしばあり、一日の中で、何度も同様のことがくり返される。また、長期間にわたり、少しずつ形をかえて、同様のことが反復された。

4. 見られること一見ることの相互性

この子どもは、自分がしていることを、大人に見ても

らうことを、過度に強く要求する。すなわち、子どもは、大人に見られることにより、自らの存在感を確認し、そのことのために大きなエネルギーを注ぐ。他方、この子どもは、自分のしていることを他人が承認しているかどうかを見ることに、普通以上に敏感である。自分の存在が脅やかさされているかどうかを見ることに、大きなエネルギーを注ぐ。

大人から見られるときに、自分が承認されたと感じ、大人が子どもを見ることによって喜びを感じる時、ひとつの行為が同時に双方の喜びとなり、相互に共通の空間が形成される。ところが、この場合、見られることによる存在の承認が不確かなので、見られることを過度に要求する。それにこたえることは、大人にも苦痛感を与え、見られることと見ることが分離し、相互性を失う。

見られることと見ることの相互性が、最も素朴な形で体験されるのは、生後半年くらいからはじまる「いないいないばあ」のあそびである。(注3) 赤ん坊は、大人の手のすきまから、片目が出っただけで、うれしくてたまらないように笑う。大人は、その笑いにさそわれて笑い返す。大人と子どもとは共に楽しむ時間を共有し、信頼にみちた存在の空間が形成される。見られることにより、存在感が強められるときには、自らの存在の中に、見ている他人がくみこまれる。そのとき、自分だけが全宇宙であった子どもの世界は変質し、子どもはもはや自分ひとりの存在ではなく、他人との相互性の中の存在となる。このあそびは、赤ん坊と大人との間で、何十回もくり返され、相互のよろこびを増し、相互性の体験の源となる。

この時期に、子どもを見る大人の眼が、子どもの存在を拒否していたらどうなるだろうか。「いないいないばあ」のあそびは反復されず、相互性の体験が欠落するだろう。障害をもった子どもの場合、まさに、このことがしばしば起る。障害をもつことが宣告されたときから、親は子どもの将来のみを気づかい、現在成長しつつある子どもの姿に目がとまらなくなる。障害を除去し、治療することのみ心を奪われて、障害をもつまま、子どものあるがままの姿を受けいれることができなくなる。子どもは、親が自分を見る目に出会うたびに、自らの存在が拒否されているのを感じるだろう。見られること、見ることが、相互性の体験でなく、存在の喪失感の体験となる。

5. 基本的体験の欠如

見られること一見ることの相互性は、乳児期に体験され、その後の諸体験の基礎となる基本的体験と云える。人が物心ついたときには、それはすでに自明のこととし

であり、幼少期の記憶はその後のことである。「いないいないばあ」の場面を記憶している大人はほとんどいないであろう。それはすでに無意識の体験として、人の存在の根底を作っている。その自明の体験が欠如しているときには、常識では理解することが困難な行動となるであろう。S夫の場合、この基本的体験が欠如していたのではないかと推測される。

その推測の根拠を問うならば、いくつも挙げるができる。たとえば、歩きはじめのころから、子どもがころんだり、ソファからとびおりたりするたびに、マンションの階下の住人から苦情の電話がかかり、両親はそのことで悩まされつづけた。ころんで立ち上るといふ、子どもにも親にも喜びの根源となるはずのことが、困惑と罪悪感の体験となっている。また、保育の場においても、職員室のドアを、あけたりしめたりして、大人と目を合わせて笑うという、「いないいないばあ」に類した行動をくり返す。赤ん坊のときに、すでにやっているはずのことを、6才をすぎではじめてやっている。

しかし、これらの証拠を求め、因果関係を明確にした後でなければ、保育臨床場面ではたらしかけができないかというとうそうではない。前に掲げた、見られることの過度の要求、見ることへの敏感さの場面で、その場面そのものの中に、相互性の基本的体験の欠如態を観察することができる。欠如した基本的体験は、あらたに体験されなければ、人間としての成長をすることができないであろう。その欠落した体験を補う努力をしながら、それにひきつづく保育および過去のインフォメーションが、認識を確かなものにする。

6. 獲得することと失うことの相補性

前に掲げたS夫の行動の典型的場面に頻著なことのひとつは、存在の脅威を感じたときに、他の子どもの髪をつかむことである。「つかむ」という行為は、獲得の行動の最初の様式である。自分の存在の否定に過度に敏感なS夫は、その危機に際して、他の子どもの髪の毛をつかんで放さない。同様のことは、類似の場面で、くり返しあらわれる。弁当のおぼんを持ち歩き、自分の領域を確保しようとするS夫のおぼんに、他の子どもがちよっとふれただけで、何倍もの強さで、その髪の毛をつかんで引張る。その強さを見ていると、その動力となっている、自分の存在の否定に対する恐怖は、人一倍大きいのではないかと思われる。

獲得することは、自分の領域が強められることであり、もっているものが失われるときには、自分自身の喪失感がある。このことは、大人も、いろいろの場面で体験することである。喪失に対しては、同じ物あるいは代る物

を獲得することにより、補う。この両者は交互にくり返される。獲得することだけに過度のエネルギーが注がれるとき、自我は限界をこえて膨張し、節度を失う。逆に、喪失の体験が極端になるとき、自我の領域は最小になり、遂には空虚な自己破壊になってしまうだろう。

獲得することと失うこととは、幼少期から、行動の様式を変えて、いろいろの形であらわれる。その初期の行動のひとつは、0才の後半であらわれる。つかんだ物を手から放し、落ちた物を拾い上げて、また落す行動である。ある時期に、赤ん坊は、何度もこれをくり返して遊ぶ。食物の摂取と排出も、行動面から見ると、同様の様式に属する。立ち上って歩くときには、自我の志向性の領域でこれがくり返される。自分の力で直立して移動する成就感は、ころぶことにより挫折し、自信の喪失として体験される。しかし、子どもは、じきに立ち上り、一層力をこめて歩く。そのくり返しは、子どもにとっては自我の領域の強化の体験であり、親にとっても、それはよろこびである。前に述べたように、S夫は、この時期に、大きな葛藤に直面している。本来は、成就感と承認されるよろこびの体験となるはずのことが、否定され、罪悪感の源となっている。物心がつく前になされる。人間にとって基本的な体験の損傷は、他の人には自明なことが体験されていないことであり、後年になってはじめて体験されるときには極端な行動となるのである。

7. 基本的体験と自発的創造活動

ここに見てきたことから考えると、見られることと見ることとの相互性の体験、獲得することと失うこととの相補性の体験、存在の不安の中における自分自身の存在の価値の確認の体験に支えられた安定感の上に、自発的創造性が出てくるように思われる。見られることと見ることとの相互性は、対人関係の領域に、獲得と喪失の相補性は、自我の領域に、存在の価値の確認は、両者を含めた根底にかかわる。いずれも相互に関連し合っている。

S夫は、大人の注目をひき、他の子どもの髪を引張り、活発に動いて人びとの中に波紋をまき起すのだが、自分の心の中から湧き出る自発性をもって満足して遊ぶことがない。これは、以上に述べてきた基本的体験の欠如によるものと考えられる。

8. 障害をもった子どもの基本的体験

ここには、ひとりの子どもの極端な行動の表出様式を見たが、具体的な行動の仕方は異っても、同様のことがかなり多くの他の子どもにも見ることができる。更に、現代では、障害をもつ子どもは、一般に基本的体験が欠如する傾向が強まっているのではないかと思う。すなわち、第一には、親との相互性の欠如である。障害をもつ

という認識が、子どもとの間の普通の人間的やりとりを損っている。第二には、障害をもつ子どもの存在の否定である。親は、多くの病院や相談機関をつれまわり、毎日の生活の中での保育をしていない。すなわち、障害をもつまでの子どもを容認していないのであって、子どもの側からいうならば、あるがままの存在を否定されていることになる。第三に、子どもの生活全体に配慮した保育がなされていない。障害を除去し、減少させ、矯正するための訓練には価値を認めても、人間としての基本的体験を積み重ねる保育はなされていない。家庭でも保育機関でも同様である。障害にのみ目を奪われて、普通の保育がなされないまま、大きくなってしまふ。そのために、障害が拡大される。

このことは、普通の子どもをも含めた、現代の保育観とも関連がある。文字や数など、個々の能力を重視して、普通の保育の価値が認識されない。そのために、従来はごくあたりまえであった、対人相互性の樹立、自我の確立、存在への確信というような基本的体験がなされず、その上に立ってはじめて発現する自発的創造性が生れない。すなわち、現代には、遊べない子どもがふえている。個々の能力はあっても、安定感を欠いた、手のかかる子どもが増加しているのは、障害児にかぎらず、一般的傾向である。

むすび

ここには、ひとりの子どもの保育実践資料から、その子どもに欠如していると考えられる基本的体験について

考察した。他の子どもたちについてみてゆくと、更に異った基本的体験を見出すことができるだろう。今後の課題である。

最初に述べたように、最近は学令時から養護学校にくる子どもが多くなっているが、幼少期に適切な保育を受けず、基本的体験が欠如していると考えられることが多い。幼少期だったならば、もっと容易であったことを、大きくなってからやり直すことになるので、大人の側の労力もたいへんである。2, 3才のころから、障害の故に拒否されるのではなく、落ち着いた保育がなされるならば、障害をもっている子どもも、それぞれの子どもなりに、正常な発達をすることができると思う。

注1 浜口順子 保育における理解の発展過程——現象学的保育研究試論、お茶の水女子大学家政学研究科児童学専攻、修士論文1982

注2 S夫、59年度に6才(1年生)である。

注3 Barrit, L., Beekman, T., Bleeker, H., Mulderij, K.; *The World Through Children's Eyes: Hide and Seek & Peekaboo, Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 1, No. 2, 1983.

この中で、Beekman, T. は、見る一見られる行為を、「いないいないばあ」と「かくれんぼ」の遊びについて考察し、発達の初期の重要な体験と考えている。

また、津守真、保育の体験と思索、大日本図書、1980 P. 128～138には、かくれる—かくすことを主題として論じてある。