



精神遅滞，自閉児等の障害児とその親に対するカウンセリング的配慮の基本的考え方（その1）

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 奥村, 晶子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00003635

精神遅滞、自閉児等の障害児とその親に対する カウンセリング的配慮の基本的考え方

— その1 —

奥 村 晶 子

はじめに

精神遅滞、自閉性情緒障害等の障害児に対する教育的施策、福祉的施策は、ある程度進んでいるのが今日の日本の状況であろう。そして、そこでは障害児援助の基本として所謂カウンセリング的視点が要求されることを、現場の教師や指導員は経験している。しかし、障害児の教育や指導に当たっている者が専門的なカウンセリングの素養を身につけているわけでもない中で、現場は試行錯誤の中で苦しむことも多い。

そこで、この小論は、スーパービジョンも含めて精神科臨床の経験から、障害児教育におけるカウンセリングの基礎的考え方をまとめようとしたものである。

I. 障害児とのカウンセリング関係の形式

1. カウンセリングの基底をなすもの

我が国の教育にカウンセリングが取り入れられたのは、昭和30年代にロジャースの非指示的方法が紹介されたのに始まり、今日、学校教育相談活動、保健室での養護教諭の相談活動において、それなりに定着しつつある。ロジャースの貢献は、精神分析療法等の高度の専門性を要する精神療法的アプローチを、非専門家でも到達可能な判り易いものにしたことであろう。その基本的視点は、人間は、自身で自己開示し自己成長して行く可能性を持つものであるという相手への信頼であろう。そして、この基本的視点は、対象が健常児であろうが障害児であろうが、根本的に相違するものではない。しかし具体的臨床では非指示的方法の限界も経験することが多い。知的に高いものの方が自己表現が容易であるが、低いものは表現が稚拙である。自己成長の体験も遅い。障害児でなくとも中学生以下の子どもでは、言語表現によらず遊戯療法等が用いられる所以である。又、精神病理的傾向の強いもの程、非指示的方法は展開が困難で、時に危険が伴う。こうしたことは報告も多く臨床家の多くが経験している所で、精神科臨床においては、それだけに対象に応じて専門の方策によっているわけだが、それにも拘わらず教育現場においては、やはり基本に据えるのは非指示的なロジャースの人間観と考えるべきと思う。何故なら、それは人と人との間で人が成長して行く基本であるから——。その上に立って障害児における特性を考えて行くべきだろう。

1) 傾聴、受容、共感的理解と自己一致の難しさ

傾聴、受容、共感的理解、自己一致等の言葉は、カウンセリングの基本とされるが、言葉が内容

を失って一人歩きする危険も現実には多い。特に障害児アプローチで、それを実行することは至難の業と言えよう。自己表現の少ない、或いはできない、歪んでいる子どもの心の言葉に真から耳を傾けること、そしてその子どもの心に真から受容し共感できること——これは援助者の人間性に負う所であるが、更に健常児の場合よりも鋭敏な感受性と、驚く程の根気を要する。援助者の絶えざる努力においてのみ、その姿勢に近づく可能性が生じて来よう。更に、援助者の自己一致とは不可能に近いだろう。障害児の心の奥を、不断の努力の中で垣間見ること、その社会適応能力への援助をと焦る援助者にとり、自己一致とは、子どもと我との間に間隙ないし落差の中での矛盾に満ちた作業である。援助者の自己一致は理想である。にも拘わらず、その理想を見失う時、援助は空転し実りのない共感同情になるか、好意の押し売りに子どもを苦しめるかの何れかに堕してしまうだろう。自己一致しえないことに援助者が悩む時、初めて受容も共感的理解も些かの真実に迫るものになるということは、障害児援助において、より真摯に受けとめられるべきだろう。

2) “Ich und Du” (M. プーバー) の出会い

カウンセリングに関心のあるものにとっては、M. プーバーの“孤独と愛”は必読の図書だろうし、“Ich und Du”の精神は基本的鍵概念であろう。しかし対象が、障害児の場合に、筆者自身、不可能な気分におそわれることも稀ではない。このことについて、三つの面から整理してみよう。

- ① 援助者としての自己への注目……偏見と差別の否を叫び、ノーマライゼーションとして単に統合教育を主張することで、援助者に偏見や差別の意識が無くなるものでもあるまい。精神医療従事者に、精神障害についての偏見や差別の意識が一般人よりも多いとの報告もある通り、専門家としての知識が、障害児に相対する時、障害の部分への注目が先行し、人格を持った人間として観るより、間に隔壁を作り専門家としての安全圏に身を置くことがないか、障害の軽重に関係なく人間存在そのものを尊重できる自分自身であるだろうか。特に、慣れの中で安易に子どもを判ってしまう危険は、誰でもが経験することだろう。専門家として科学的に対象理解をすることは肝要だが、他方、個人としての人間として尊重し出会って行く真摯な姿勢を持ち続ける要がある。
- ② ひとりの障害児への注目……障害児も感情を持った生きている人間である。援助者は、たとえ言語的コミュニケーションも不可能な重症の障害児でさえも、人間の喜怒哀楽の情はあり、温かく受け入れられているか、拒否されているかについて意外に敏感であることを知るべきである。人として接せられる経験をする時、その人はその人らしく生活して行ける。評価され見かざられる経験は、健常児も障害児をも超えて、人として苦痛な体験となり心に外傷を残す。
- ③ “間”への注目……援助者が自己を知り対象を尊重しながら出会いを続けて行ければ、“間”に起きている事柄や感情交流にも動揺せず対応して行けよう。対象理解を超えて、“間”理解がカウンセリングの基本と認識したい。子どもから陽性の感情を向けられている時だけ安定し、自分の相手への陰性感情に気付かずにいて、陰性感情がこちらに向けられた時、“素直でない”とか、“何で不機嫌なのか”と非難めいた気分になったりする愚は起きてはならない。が現実には往々にして起きてしまっている不幸な現象であろう。

3) 日頃からの障害児との人間関係が基礎にあること

一般に、子どもに何か問題がおきた時に、カウンセリング的アプローチが問題にされるが、問題が生じた時になって、はじめてその子どもとの関係を期待しようとする事の如何に多いことか、しかし、それでは子どもの方が戸惑うかも知れない。日常の教育や指導で、所謂カウンセリングマインドが基礎に置かれているか否かが問題である。

- ① 相互的信頼感の形成が基礎……日常の子どもとの接触において、教師や指導員は子どもに信頼されていることが、カウンセリング関係で子どもが心を開いてくれる基礎である。そして子どもが信頼してくれるのは、教師や指導員が子どもをどれだけ信頼し受け入れているかに関わってくるのは、当然である。障害児といえども、単に上から下という関係の中での伝達だけだったり、決められた枠を嵌めることだけだったりでは、いかに熱心に指導しようとしても信頼感情は育つまい。子どもが、失敗や試行錯誤をしながら成長していることを知っている者との関係においてのみ、はじめて子どもは指導を素直に受け入れて自分で消化しようとするし、自由な自己表現の中で信頼されている自分を感じられる。そして安定感を得て関係を形成できるだろう。この相互的信頼感の形成の上に、次のことが結びついてくるのだろう。
 - ② 子どもが自律～自立について責任感を持てること……受身の指示にのみ機械的に従うのではなく、自分なりに生きる自由もあることを体験できた時、障害児は障害児なりに自分でできる範囲で自律の責任を体験できるし、その体験が成功感につながっていく時に自立への意欲も生まれて来る。障害が重度の場合には、その成果は些かな、社会的にとるに足らぬものであるかも知れないが、それでも、その子どもにとっては価値ある体験となり、生きて行く基底の安定を作っているだろう。より軽症のものであれば、自分自身への責任感を持てるということは、社会適応の幅を拡げて行くための基礎要件をなすものなのである。
 - ③ 混乱した時、困惑した時に訴えられる人間関係の形成……障害児、者が、人間関係の中で自分の能力を自分なりに発揮し社会適応して行くためには、自分でできること、できないことの区別が自分でできて、できない時、困った時、助けてほしい時に、それを明確に伝達できることが重要な要件の一つであろう。日常の教育や指導の中で、教師や指導員に対して確かな信頼感を持つことに成功した場合、子どもは安心して困惑や混乱、不安等を訴えて来れる筈である。そしてそこで必要な援助が得られ安定できれば、一つの克服を体験できるだろう。その時子どもは、できないことや混乱が決して恥かしいことではなく、必要な助けを求めた時には必要に応じて与えてもらい、次のステップに進めるのだとの更なる信頼感をも形成して行く筈である。
- こうした日常の関わりの中で、障害児は、安定感の中で社会性を育てて行ける。子どもの方から、不安や混乱を訴えて来れる関係が日常の教育や指導にある時に、問題が出現するより前に援助関係も形成されるし、カウンセリングもスムーズに進むだろう。そして子どもの社会性も最もよく育てていこう。

II. 障害児カウンセリングの特殊性について

健常児の場合と相違し障害児とカウンセリング関係を持つとする時には、対象にあわせた理解や取り組みを要する。カウンセリングの特徴として、一例一例が特有のものではあるが、一般論を述べよう。

1. 言語的表現と非言語的表現

カウンセリングでは、言語的に表現された内容と同時に、言葉のテンポや抑揚、音程、表情、身振り、間、雰囲気等々、言語的表現、非言語的表現の総てを統合した所で、関係が成立し展開していくのは当然であるが、成人の場合より子ども、健常児の場合より障害児で、言語的表現も非言語的表現も、援助者として理解に苦しみ解釈に迷うことが多いことを覚悟しなければならない。自己

表現や意志の伝達が援助者の常識を超えることもあるのである。

1) 言語表現の把握

断片的な言葉、些事に拘泥し廻りくどく何を言いたいのか主題の曖昧な喋り、転々と移る話題、子どもは、そうした形で自己表現したいのだ。先ず、そうした形で自己表現したい気持が重視されるべきだろう。そしてそれにゆっくり耳を傾けることで、子どもも安心して言えるだろうし、援助者にも子どもが何を言いたいかが理解されて来だろう。余りに早い推測は、適中すればカウンセリング関係を展開させるかも知れないが、子どもの言いたいことを途中で封じ込めてしまう危険もある。内容のリフレインの作業の中で、子どもの心の中味を確認して行くようにしたい。但し、確認の作業自身が肯定否定の二者択一を子どもに迫るものであったり、診断的に傾きすぎたりすると、教師や指導員の思いの枠組みの中に子どもを封じ込めてしまう危険もあることに、充分注意したい。子どもが、自分の言葉で表現することを邪魔されないで自由にできる感じで話せれば、経過の中で自己表現も次第に上手に成長して行けるだろうし、教師や指導員も、その子特有の言語表現のあり方に慣れて来て理解が容易になって来だろう。障害児との面接では、子どもが、言葉を子ども自身の中で形作り表現できる迄、ゆっくり安定した雰囲気で待つ姿勢が必要である。それ自身知的活動であり人間的成長でもあるのだから――。

又、障害児の言語表現は感情表現だけである場合も多い。その感情が受容されればよい。周囲の状況や起こったでき事との関聯の中で、その感情が援助者に了解可能な時もあるが、因果関係の判断のつきかねる場合もあるだろう。しかし不審を持つよりも感情が表現され受容されることの方が肝要なのだ。

2) 非言語的な表現の意味への感受性

障害児では言語的表現には限界が多く、教師や指導員は、非言語的表現についての理解が非常に要求される所大である。しかも健常児では、援助者と共有できる常識的表現も多く了解の可能性も大きい。障害児の場合には、了解に苦しむ非言語的表現も多いことに留意しなければならない。笑っているからといって嬉しいとか、おかしいとかいうのではないこともあるし、深刻な表情をして空虚に茫然と漂っていることもある。その子に特有な表現というものを、日常の接触の中で知っている教師や指導員は、非言語的表現からその子どもの心の中を了解することも可能だろう。唯、注意しなければならないのは、子どもは成長し変化している生活体なので、成長の中で非言語的表現の仕方や意味が変化してくることもあるということである。一応の了解をしつつ、柔軟に変化にも対応して行かねば、非言語的表現の示す重要な意味をとりちがえる危険もあることを知っておくべきだろう。

又、障害児の場合は、感情表現が非言語的に単純素直に表現されることも多いので、その子どもの表現を促す働きかけが、子どもの感情の開放につながって行き易い。教師や指導者は、素朴な感情表現の傍観者になるのではなく――障害児の感情表現は教師や指導員をしらけさせる程に隔りのあることもある――素朴に受け入れたい。

3) 援助者の言語的、非言語的表現の意味の伝達

成人のカウンセリングでは、リフレインや要約的応答がクライアントに受け止められるが、子どもの場合には、子どもに理解できる表現でなければ関係が展開しない。まして障害児の場合、コミュニケーションが展開して行くのには、子どもに判って受け入れてもらえるおかしさを努力しなければ

ばならない。言葉使いを易しいものにして、繰り返す、子どもの使った言葉をそのままの形で繰り返して肯く等で充分の場合もあるだろう。更に大きく首を肯かせる、笑顔で応じる、肩を軽く叩いて共感を現わす、肩を抱きしめて共に居ることを体験させる、首を振る、手を振る等で判らないサインを送る等、所謂スキンシップにも通ずるような身体的表現が、子どもに教師や指導員の気持ちを伝達する手段として有効なことも多い。カウンセリング場面だから言語的にコミュニケーションしなければ等と限定的に考えるならば、障害児の意図が全く伝わらない場合もあるので、対象にあわせて表現手段が工夫されて行かねばならない。教師や指導員の意図した応答を、子どもに受けとらせることに失敗すれば、相互の関係は展開しないことになってしまう。

4) 感情表現の自由と意味の把握を

穏やかな、或いは陽性の感情の表現は、障害児にとっても表現し易いし、教師や指導員も対応に困惑しないで受け止め易い。しかも、カウンセリング場面でなくとも普通に、そうした感情は表現し易い。カウンセリング場面で表現されるのは、一般に怒り、悲しみ、敵意、悔しさ、うらみ等、陰性の感情が重要視されねばならないし、障害児では、それがコントロールされずにストレートに或いは了解に苦しむような歪んだ形で表現されることも、十分に受け入れられる必要がある。そうした陰性の感情の昂揚は、時に子ども自身を混乱させる危険性もあるかも知れない。しかし教師や指導員は、どんな時にも感情の表現を抑制させてはならない。その場面で行動の制限が必要な時であっても、感情は十分に理解し受容して行く努力を要する。表現の手段や方法が上手にはできなくとも、心の中味は受け止められている体験が大切なのである。

2. 障害児は障害児として、その子どもなりの発達途中にあること

子どもは、今、成長し発達している途中にあり、障害を持っている子どもでも同様であることは当然である。子どもへのカウンセリング的援助とは、その成長への援助と言えるわけで、我々が障害児に接する時にも、その子どもなりの成長、発達を促進する援助であることは同様であろう。そうした視点から考えてみたい。

1) 正常な発達との比較、検討

障害児にアプローチする時、基本に据えねばならないのは、子どもの正常発達の知識である。カウンセリング的援助が人間性への注目だとはいえ、科学的な客観的、診断的視点を喪失しては何も見えなくなる。教師や指導員は、障害児の障害の特性、成長の遅れ等、正常発達との比較検討が充分できるだけ科学的知識を涵養している必要がある。成長、発達の可能性を秘めた子どもの可能性の芽を発見し促進をはかるためにも、基本的に要求される素養だろう。そうでないと、可能性の芽も不注意にも踏みにじり、現在の状況に止めるように知らずに粹づけてしまう危険がある。

2) 正常児と同様の養育態度が基底であること

発達過程の中にある子どもに必要なのは、一言にしていえば、大人の愛情深いまなざしに見守られている体験に安定できることであろう。牧田のいう3Aが、どの子どもにも体験される要がある。

① 3A (牧田) の精神を

子どもが、その子どもなりに情緒的に健康に育つための要件として牧田は、日本語の“愛情”を分析して3Aと言う。第1のA=Affectionとは、子どもが、自分は愛されていると安定感をもって体験できる関係、第2のA=Acceptanceとは、子どもが、自分は人格を持っている人間として受け

入れられていると安定感をもって体験できる関係、第3のA=Approvalとは、子どもが、本質的によい人間であると承認されていると安定感をもって体験できる関係のことである。子どもが意識して感じるということではないが、子どもの立場に立って子どもをみるカウンセリングマインドそのもののことだろう。健常児でも障害児でも、子どもが成長発達する時、この関係の維持が必須要件と捕えられる要がある。更にその上に立って、発達促進的に考えるには、次の要件が満たされる要があろう。

- ② 発達の遅れや歪みに注目するのではなく、経時的にみて成長し発達した部分へ注目できること
 子どもの成長、発達をみる時、大人は子どもの発達や成功へ注目し喜ぶよりも、得てして足りない部分に注目し更なる成長を期待してしまい勝ちである。まして障害児の場合には、熱心な教師や指導員程、子どもへの肩入れが大きく、期待するので、正常との比較の中でのマイナス部分への注目が子どもに負担を与え、成長への動機づけを失わせかねない。勿論、発達にあわせた指導カリキュラムは必須であるが、カウンセリング的に発達をみる時には、I時点からII時点の時間経過の中で、正常児の発達と比較しAとBを比較対比して落差の更に大きくなったことに注目するのは問題だろう。むしろその時間経過の中でCの発達がみられたことさえ評価し、子どもとの共通体験として喜べる姿勢が必要である。このことは、教師や指導者の善意に溢れたあせりで子どもを苦しめるのではなく、障害児の自信につながり更なる成長への動機づけを形成して行くものなのである。(図1)
- ③ 保証、承認、支持、共に喜ぶことの大切さ

健常児の場合には、殊更なる保証や支持がなくとも、教師が承認してくれていることは体験できることも多い。しかし障害児の場合には、教師や指導員がC部分に注目したなら、そのことを明確に子どもに判るように伝達することが必要なことも多い。もしかしたら、障害児自身はAやBの部分に注目し自己低格感や劣等意識にさいなまれていくかも知れない。他の子どもと比較するのではなく、その子ども自身がどれ程成長できたかというみかたで“C”への承認や保証が与えられ、そのことが教師や指導員の嬉しい評価であると伝達できたならば——子どもがBを悲しんでいるとしたら、そのことに共感しつつ——、子どもは自己低格感、劣等感を克服し、自己承認して行ける気分になれるだろう。障害児の発達をみる時に、教師や指導員は自分だけで納得するのではなく子どもとの間でC部分の発達を確認する体験を共有する作業を怠ってはならない。

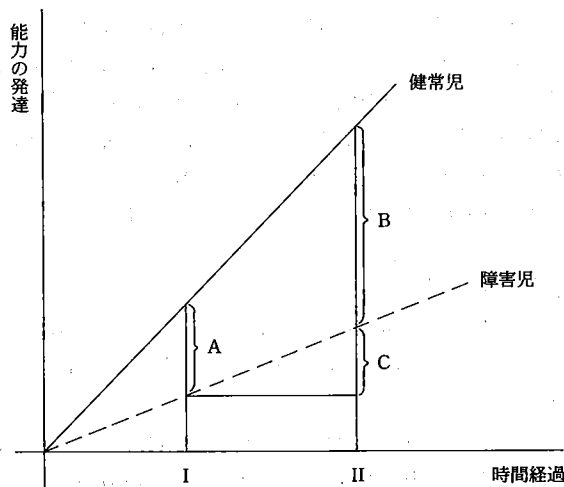


図1

3) 障害児も日常的变化のある生活体であること

我々でも、原因の有無に関係なしに気分の浮沈はある。しかし普通、大人も子どもも社会生活ではそれをコントロールして行くだらう。子どもが年少な程、社会生活場面でも、こうした正常範囲内の感情の動揺は表面化し易いが、教師は経験的にある振幅を理解し余り問題にせず経過するだらう。しかし、障害児の場合には熱心な教師や指導員程、そうしたことに鋭敏な感受性を持ち原因追求や援助をしたい。“僕はおかしくて笑うのにも気をつけている。どうしたのってきかれるから”と訴えた障害児が居た。危機の早期発見に留意するために、子どもが実験用モルモットのように詳細に観察されすぎでは、息苦しくなるだらう。が、反面、子どもの心を理解するには、鋭敏な感受性を要求される。教師や指導員は、相矛盾する作業に困難を感じることも少なくないだらう。しかし日常注意深く接していれば、その子に特有の反応のしかたがあるので、その子の動きが正常なものか危機的のものかは経験の中で判別できるようになれる筈である。幼少児期、思春期の不安定さは、発達的には普通のことなのである。

4) 移行対象

子どもが発達の中で分離個体化して行く時に、移行対象として身近かな愛用の縫いぐるみとかピロートの襟布等を用いることは、ウイニコット等の観察研究以降、一般に認められる所である。健常児の場合には、発達と共に移行対象は消失し人関係の中に普通に入って行けるが、障害児の場合には、こうした移行対象とも言えるものが相当長期に、場合によっては継続してあった方が安定できることは知って置いた方がよい。愛着のあるものが存在している時、障害児はそれを持つこと触れることで、自分自身安定できることも多いのである。

5) 個性の尊重

精神遅滞でも、その行動特性は括一的ではない。自閉、多動等の障害でも一人ひとり相違している。温和で素直で取扱いが容易な性格の子もいれば、多動が甚るしかったり感情の暴発が頻発する取扱いが極めて困難な子もいる。障害の特性にはちがいないが子どもの個性ともいえる。診断のみかたからは、障害の行動特性として診断し類型化されることも必要かも知れないが、カウンセリングの視点から子どもをみる時、類型論を超えて子どもの個性として先ず受けとることも必要なことを心しておかねばなるまい。取扱いに困難を感じる程、行動を抑制して枠に嵌めることを急ぎたくなる。個性として尊重しようとするれば、困難な重症児に対しても、先ずその子どものペースや表現のしかたを尊重する教師や指導員の心の余裕が得られるだらう。

3. 予後の予測と援助的視点の矛盾

障害児の現在の暦年齢と発達段階から、成人期に達した時に、どの程度の発達段階に到達するのか大まかな予測を立てることは、必要なことだらう。ゲゼルの研究、スロン、ブリックの研究等も参考になるだらう。予測を正しく立て正しく援助して行ければ、重症度を無視した高望みで子どもに過重な負担を迫ったり、親の期待を裏切ったりする愚は避けられるだらう。しかし、予測はあくまで予測であり、障害児も含めた人間には判らない部分も多く、どんな可能性が秘められているか判らない。重症児の場合、特に社会的予後の予測が暗ければ、わずかの成長発達に注目することよりも、将来の生活についてのあきらめの気持が教師や指導員に先行してしまうのも無理なかるう。しかし、我々はそうしたあきらめの気分を援助者として持つこと自身が、障害児の発達阻害因子として微妙に作用してくることに心してはならない。科学者の目を以て障害児の現状を正

しく評価し予測しつつ、尚一方で過大すぎる期待を克服してしかも成長の可能性を信じて共に生きる時にのみ、その子どもは最もよく成長しうるのである。こうした相矛盾する立場の両方を持ちつつ根気強く長い目で成長を見続けていくことが障害児の成長過程への注目の眼目であろう。

4. 障害児のカウンセリング的援助の最終目標は何か

障害児の援助においては、その子どもなりに最高の能力が発揮され、その子どもなりに最高の社会適応が得られることが目標だろう。それが、就労の可能性である子どもも居れば、施設の保護の中で生涯を送らねばならない場合もあるだろう。教師や指導員が、どうしても就労へと単純作業へと決めてかかることの中に、もしかしたら子どもに枠を嵌める陥穽があるかも知れない。逆に低いレベルに閉じこめることで安定させてしまうかも知れない。援助の目標は日常生活の指導や訓練の中でカウンセリングマインドが生きていて、その子どもが最高に発達し能力を発揮してその子どもらしい生き方ができることに援助の責任を持つということしかないだろう。

更に、個別にカウンセリング的アプローチが必要になるのは、その子どもが危機に陥り不安や混乱に陥った時に、元の状態に戻るまでアプローチする危機介入的視点であるが、それについては後述する。

III. 日常的接触におけるカウンセリング的取り組みの基本

障害児の教育や指導には、危機的状況に陥った時にカウンセリング的アプローチをするよりも、日常的接触の中での所謂カウンセリングマインドの実践の方が重要である。このことは、発達促進的に3Aが基本に据えられる必要のあることとして前述した所であるが、今一步突っ込んで考えてみよう。

1. 基本的養育態度は健常児と同様と考える。

子どもの心の成長や安定のための要件は、健常児と障害児とで基本的に相違するものではない。教師や指導員は子どもの育ちに貢献する接触を心がける必要がある。

1) 子どもが達成できたことに注目する

日常生活の接触の中で以前にできなかったことができた時、それがいかに些細なことでも注目し評価できる肌理の細かい配慮が必要である。大人の側の目の高さが、障害児の目の高さにあっているか否か常に自己吟味して行くことが求められよう。小さな成功や達成が承認されることが、子ども自身の自信や自発性を育てて行けるのだから――。

2) 細かい課題解決のみかた―― step by step――

健常児の教育方法は学校の中に定着しているのだろうし、養育の方法も大人は経験的にできているだろう。しかし障害児の場合には、一人ひとりその子どもにあったステップでみていくことが必要である。過大な課題が与えられれば、乗り越えられずに失敗するだろうし、障害児だからと労わりすぎて待ちの姿勢だけでいては、配慮に欠ける危険がある。次の諸点に要約したい。

① 課題は子どもの発達段階にあわせること。

先述の図のBに注目した発想からの課題では子どもが潰れてしまう。暦年齢にあわせる考えは教

師や指導員の焦りにつながり、子どもを支配し受動的にさせてしまう危険がある。暦年齢に関係なく現在の子どもの能力にあわせた課題が与えられるべきである。そのためには、教師や指導員は発達断学知識を持つ必要がある。ゲゼルやデンバーのもの等が精神医学では基底に置かれるが、現場での子どもとの出会いの中でその知識を基底にして工夫されることが望まれよう。

② 課題は子どもに受けとれるように整理して

抽象的総括的な課題を考える教師や指導員は居ないだろうが、具体的行動での課題でも、分析的に一つひとつ意味を確認しながら与えられることが望ましい。洋服の着脱、排便等の日常的行動訓練できえ、その過程の中の手技の一つひとつを区切って細かく課題として与えられる方が身につけ易いことも多い。学習も同様である。こうしたステップの細かさは、その子どもの能力にあわせて具体的に示され受けとめられる必要がある。一度に一つの課題を与え、できたことが子どもにも確認でき安定できたら、次の課題へと一步一步進めて行くのである。“～してはいけない”という禁止よりも“～した方がよい”という前向きな表現が望ましい。そしてたとえば日常的な身辺処理能力の促進のための指導であっても、一応子どもに拒否する自由は与えておくことが大切である。課題を一方的に押しつけ拒否を許さない教師や指導員は子どもの自発性を抑制してしまう。拒否は、子どもの気紛れな遊びで自己主張しているからかも知れないし、課題の意味が判らないからかも知れないし、ステップを子どもにあわせて居ても子どもの方が新しいことに不安を持っているからかも知れないし、子どもにあわない過重な課題で子どもを怯えさせているからかも知れない。カウンセリング的に関係を持てる教師や指導員であれば無理に強制せずとも子どもの拒否を一応受容した後、必要なら何回も繰り返し進めていけるだろう。養育とか教育とかはこの繰り返しの根気にあることを知っているのだから――。

③ 時間的スパンの長さを心得ていること

障害児が一つの課題を身につけるのには健常児よりも長い時間が必要である。トイレトレーニング一つでも、健常児とは違い1年も2年もの系統的指導が必要なことも多い。ペースは子どもにあわせるのが原則であって、どんな小さな課題でも教師や指導員が焦った時には、子どもに“自分にはできない”無力感や劣等感を作ってしまう危険がある。教育や訓練の中では、少しの成功でも保証し喜び、失敗はむしろ何でもないこととして受け流す中で、再度試行していける前向きな姿勢を形成して行くことが必要だろう。

④ 承認、保証、支持、喜び等を明確に伝達する

一つひとつの課題が達成された時にそれを当然のこととして、すぐ次の課題に進むというのでは、子どもに息切れ感が来ってしまう。常に子ども自身が認識できる形で、教師や指導員は達成されたことを明確に保証し承認し喜びを伝達してから次へ進む配慮を要する。大人の一人のみこみで子どもは達成感がないままに唯レールに乗せられて進んで行くのでは、受身の成長になってしまうだろう。教師や指導員の保証で、子ども自身が本当に自分を確認できた時に課題は本当に身についたものになっていくのである。

2. 日常生活の養育、教育、訓練は繰り返しの中で――

障害児が段階を踏んで一步一步成長して行くためには、日常の養育、教育、訓練のすべてにわたって障害児自身が混乱しないような規則性が先づ必要である。一日の時間割りと一週間の行事とかが繰り返し体験されて行ければ、子どもに次第に習慣化して受け入れられるようになっていけよう。余りに硬直した枠――一分一秒もゆるがせにしないような――は、窮屈で不自由感を与えてしまうから多少の弾力性を持ちつつ、しかも規則的に秩序をもって流れいていける時が最も望ましいだ

ろう。規律ある繰り返しは障害児指導の基本に置かれる必要がある。そうした考え方の上に立った次の諸点が留意されよう。

1) 治療教育の目標、意味について援助者が自覚していること

障害児の養育において、学校や施設で教師や指導員が扱い易くおとなしくするため訓練や指導が行われることは当然だろう。勿論、社会の中で集団生活をして行くために集団に適応できるように、又集団の中で子どもが自分なりに役割りを果して行けるために行われる援助だろう。しかし、それは社会性の開発を目標にしているので、取扱いが楽になることは結果であって、目的ではない筈である。日常の中で、教師や指導員は子どもの人間としての成長に益するアプローチなのか枠に嵌めようとしているのか、常に自戒していないととんでもない陥穽に落ちる危険がある。

2) 子ども自身ができること、できないことを伝達できるように

子どもが自分でできることはそれでよいが、できない時に、教師や指導員にはっきり表現できるように励まして行くことが肝要である。できないことを集団の中で曖昧にしていると、後で困るのは自分である体験をするだろう。前述した所であるが、カウンセリング的人間関係が教師や指導員との間にできている時に、子どもはできない時には助けを求められる。そのサインを大切なこととして注意深く関わりを深めて行く必要がある。

3) 首尾一貫していること

教師や指導員も人間であるから、主観的には障害児援助のプログラムが首尾一貫していると信じていても、子どもの立場からみると一貫性がなくて混乱させていることがあるかも知れないことに留意する必要がある。対象としての子どもへのみの注目ではなく、前に述べたように援助者としての自分自身への注目、“間”への注目が必要だろう。

まして、その時の気分や感情で接し方が変化したりすることは論外である。教師や指導員は常に自分の感情の動きを自覚しコントロールして行きたい。

尚、援助の中で今のやり方が効果的ではないと判断し、方法や手段を変化する時にも充分の注意が必要である。障害児が受け入れるには相当長い期間を必要とすることを忘れ、熱心に方法を工夫し変更することが、逆に子どもの方からみるとコロコロ変わるので従って行けないというのであれば、完全に失敗という他ないことになる。相当慎重にして子どもに不安を与えない自然の流れの中で考えられるべきである。

4) 叱ることと怒ること

カウンセリング的養育では、基本的には大人からみて子どもがやってほしいことをしてくれた時にそれを認め励まし、してほしくないことをした時には、逆に無視することが基本である。しかし日常の教育や指導の中では、キチンと叱ることで“していけないことはしない”躰も身につけて行くことも必要である。その場合に、行動レベルで何をしたら叱られているかが子どもに判るように明確に伝達される必要がある。何を叱られているのか判らないのでは子どもを怯えさせるだけでは何の効果もない。“その行動だけ”を叱りネチネチせず、伝達された所でスパッと切りかえる方がよい。

まして教師や指導員が激して来たり感情的に反応しては論外であるが、感情を持った人間であれば感情が激してくることがあることもあろう。その時には叱ることをやめて自分の感情がおさまる

のを待つ方がよい。そうでないと、子どもの人格までも罵倒したり否定したりする破壊的なことになりかねないから——。

もう一つ注意しなければならないのは、叱られることをしない限り関わってもらえない環境にあると、子どもは何の関心も払われないよりは関わりを求めて“いけないこと”を繰り返すこともあるということである。援助が機械的に流れていない限りは、そのようなことはあり得ないだろうが——。

5) 子どもの能力の限界と可能性の認識

障害児も一人ひとり能力や個性が相違している筈である。しかし、日常の教育や訓練では集団的取扱いの中でもとすれば括一化され均質化される危険がある。能力の限界迄伸ばされて行くことが大切だが、高望みは辛い。集団にあわせると能力が発揮されずに行くことがあったら不幸である。日常の接触の中で、個々の子どもの能力や個性が客観的に評価され、それにあつた教育や訓練であるか否か常に吟味されて行く必要がある。

6) 特別の行事の前と後と

障害の軽重や種類にもよろうが、一般的に障害児は生活の変化に耐性が弱い。切角楽しい筈の行事でも、事前に充分の心の準備がされていなければ、不安や困惑を招く危険もある。行事に向けての準備は用意周到にされねばなるまい。そうすると、子どもは安定して待ちわび、その時には楽しめるだろう。

又一つの行事が終わった時に、やりっぱなしということでは切角の体験も定着できないで流れる。一言の感想でもよいし、日を改めて話し合われることでもよい。とに角、一つひとつの区切りでの子どもの反応を確認していくことの積み重ねが、子どもとの体験の共有の確認になるだろうし、教師や指導員の経験を豊かにし反省の材料を与えてくれるだろう。

3. 喜び、楽しめる日常生活の配慮を

集団生活の中で、障害児のカウンセリング的援助という時に、是非ここで一言しておかねばならないことは、障害児が育つ環境——空間的、人間的——への配慮である。

精神科医が、精神療法特に子どもへの遊戯療法をする時に、白衣を脱いで、診察室ではなく温かいくつろいだ感じの相談室の方がよいということは、誰でもが経験している。それと同様に、障害児をカウンセリング的視点からアプローチしようとする者は、子どもの環境整備にも留意したい。

1) 空間的環境整備

学校にしる福祉施設にしる、その予算の範囲内で障害児援助をして行く時、決して最良の環境を子どもに提供できてはいないことを残念に思う。しかし、それにも拘らず、少しでも居心地のよい環境が整備されることを期待したい。障害児は物を壊す、綺麗にしても判らない、余計なものはない方が教育や訓練の時に気を散らさないからよいという風で、殺風景な中に閉じこめられるのは考えものである。

バックグラウンドミュージック等の音楽的效果も無視できない。心理的に安定できる効果もあるだろう。音に鋭敏な障害児は沢山いるのだから——。

2) 余裕の時間の遊び方や運動も

障害児教育や特に福祉施設の養育に望みたいのは、決まったプログラムを流して行くことのみで援助だけでなく、教育や訓練のプログラムの間の時間——くつろぎの時間かも——とか夕方から就眠までの時間、或いは休日等の訓練のない時間を如何に大切に考えるかということだろう。重症児では仲々遊べないかも知れない。しかし、援助者が遊び感覚を持って楽しい時間を持つように心がけるか、単に事故防止に留意して見廻り管理しているかで、全体の雰囲気が大いに相違してこよう。遊びや簡単な運動を導入しそれが定着してくることで、常同行為や自傷行為も落ちついてくる場合もあるのである。障害児といえども、子どもは子どもなりにエネルギーは持っているし、遊べる能力もある筈である。現今の障害児教育や訓練において、プログラムの中に遊び感覚を導入する工夫はされていても、それ以外の子どもの生活時間の中には、意外に子ども自身が打込める“遊び”が置き忘れられているように感じられてならないが偏見だろうか。

3) 人の役に立てる役割りを

人が人の役に立つことができることは、自尊心を高め生きる喜びを与える。障害児といえども根本的には同様と考えるべきだろう。小さな用事、他児に手を貸す、当番をする等、何らかの意味のある役に立っている感覚が育てられるような工夫が、日常の中で導入されることを望みたい。配膳でも掃除でも洗濯でもの中で、何かある場面である仕事を与えられ、感謝されるような配慮があったならと考える。能力があってできる者だけが、職員の補助要員として使われるというのではなく、一人ひとりの子どもの役割意識の中で。

4) 職員の人的環境

人間には夫々個性があるから、子どもとの関係の中でも、硬い雰囲気、温かい雰囲気等々、職員の雰囲気が、その時その場の全体に浸み込んで行くだろう。それはそれで、我々は自分の持ち味として子どもに許してもらって最善を盡くすより他ない。唯、ここで注意したいのは、職員は大人で相手は障害をもった子どもであるということである。環境要因の最も大切な部分は、職員一人ひとりの心の中に曾って子どもだったことを忘れずに、遊び心が今も大切なものとして残されているか否かということである。遊び心を失わない弾力性があれば子どもの遊び心に共鳴できるので、子どもは余裕をもって遊べる雰囲気を育てていけるだろう。熱心と遊びは、決して矛盾するものではないのである。

子どもが、余裕の時間に遊べるということは、非常に大切な芽が育てられているということなのである。

(続く)

(本学教授 札幌分校)