

【研究ノート】

療育場面での芸術活動における支援を考える：言葉を
ほぼ発しない知的障害児と支援者とのやりとりからの
一考察

Consideration of support in artistic activities for the care and education of
disabled children: An inquiry into interactions between an intellectually
disabled child who seldom speaks and a specialist.

キーワード：芸術活動、知的障害児、支援、コミュニケーション

佐々木 香代子
Kayoko SASAKI

1. はじめに

筆者は、ダウン症という知的障害のある子どもの母親である。子どもが高校を卒業するまでは、「芸術療育」を柱に掲げる放課後等デイサービスを利用する一方で、県外で芸術活動を行っている障害者福祉施設や障害児のための絵画教室などを訪問・見学していた。そういった事業所や教室で、しばしば耳にした言葉に、「相手（＝利用者）の気持ちに寄り添う」「（表現が）自然と出てくるのを待つ」といった言葉があるのだが、では、仮に自分がスタッフ（支援者）になった場合、どのように「待つ」のか？ 相手（＝利用者）がペンを持ち、描き出すまでひたすら待ち続けるのか？ どのように接すれば「寄り添う」ことになるのか？ 等、理念としては、あるいは抽象的には理解できるが、具体的にはイメージを持つことができないことがあった。

子どもが高校1年生の夏休みに訪問した絵画教室のご厚意で、教室の様子を録画させていただけることになった。それを書き起こし、分析することによって、筆者が抱いて来た長年の疑問の一端を解きほぐしてみたい。

2. 先行研究

2-1. 障害者施設における芸術活動

高橋（2019）によれば、日本では、知的障害のある人に対して、「福祉施設が障害者の芸術活動を牽引してきた歴史的経緯があり」、「それらの多くは余暇活動として、あるいは、療育¹⁾ や就労等経済的目的のもとに展開されてきた」（高橋2019, 8頁）。1990年代以降は、こうした障害のある人²⁾ の芸術活動がアウトサイダー・アートやアール・ブリュット³⁾ と位置づけられ評価されることによって、日本各地で芸術活動を余暇活動として、または事業の中心と位置づけて、積極的に行う福祉施設が急増した⁴⁾（高橋2019、川井田2013）。

こうした芸術活動の取り組みは障害者がアーティストとして評価され、正当な報酬を得ることに結びつき、「作品価格の高騰・作品グッズの展開・企業とのコラボレーションなどにより、社会へ可視化された障害者の才能は、授産施設などにおける福祉的な就労における低賃金・低工賃収入ではなく、個人の専門的能力に応じた報酬が得られる平等な社会参加の可能性を示した」(SEINO2016, 157頁)。

一方で、こうした「成果としての作品を最重視する動き」(太田2001, 1063頁)は、「経済的な価値のある作品以外は作品ではないという経済的な価値観のみで表現活動を評価することにな」(太田2001, 1063頁)るという危惧、あるいは、『『商品』としての芸術に価値を置く障害者による芸術活動を取り巻く近年の傾向は、まさに『物質主義型芸術』に属し、健常者中心の秩序で成り立つ現社会の中で、芸術による実利を得て暮らしていこうとする対処療法としての芸術利用と言っても過言ではない」(SEINO2016, 159頁)といった指摘はあるものの、福祉施設における芸術活動の取り組みは、「健常といわれる状態に少しでも近づけることを強いられてき」(太田2001, 1059頁)た障害者の「できない部分」ではなく、その人のできる部分、すなわち可能性に光があてられ」(太田2001, 1060頁)、作品を鑑賞する人と障害者の関係に「表現者と鑑賞者、または同じ表現者という立場の変化や逆転」(太田2001, 1060頁)を起こし、「制作者の日常における社会的障壁の解消につながる一つの途を開いた」(高橋2019, 12頁)と言える。

2-2. 芸術活動における障害のある人たちに対する支援

以上のような芸術活動の高まりを背景にしてか、障害児に対して、教育機関、療育施設のどちらにおいても、芸術活動が取り入れられている。伊勢・首藤(2015)によれば、「特別支援学校では、美術に関する活動がさまざまな形でカリキュラムに含まれることが多」(伊勢・首藤2015, 60頁)く、厚生労働省が定める放課後等デイサービスのガイドラインでは、「創作活動」が支援内容の基本活動として位置づけられている⁵⁾。

身体障害、知的障害のある人たちに、1998年～芸術活動を行っている「財）たんぼぼの家」⁶⁾では、「可能性を引き出す人たち」として、経験や技術を伝えるアートティーチャーを迎える一方、美術大学の学生などをアートサポーターとして採用している(柴崎2001, 1079頁)。美術の専門家を支援スタッフに迎えているわけだが、伊勢・首藤(2015)は、療育場面においては、アーティストのような他者が介在しなければ成り立たないと考えるよりはむしろ、利用児と職員の信頼関係を考え、「障害児に寄り添う立場として、その表現の衝動を理解し支援できることが望ましい。施設職員に必要なのは障害児に対する美術教育ではなく、自発的な制作を促すような支援や援助である」(伊勢・首藤2015, 60頁)と指摘している。

作品としての評価、ひいては経済的対価を視野に入れる障害者福祉施設と療育とでは、支援環境の整備についての考え方に相違があるのかもしれないが、専門性がある者をスタッフに迎えている「財）たんぼぼの家」においても、その支援のあり方について、ポイントは「導き出すのではなくて、表現

が自然と出てくるのを待つか、自然と出てくるための感性が解放される「環境」をつくること」（柴崎2001, 1080頁）であり、伊勢・首藤（2015）の考えと通底している。

3. 研究の概要

上述したように、芸術活動における障害児・者に対する支援の中で言われる「（表現が）自然と出てくるための感性が解放される環境」作りや「自発的な制作を促すような支援や援助」とは、具体的にはどのように行われるのであろうか？本稿では、絵画教室における知的障害児とスタッフ（支援者）とのやりとりの分析を通して、芸術活動における知的障害児に対する支援について考察を試みるものである。

3-1. 研究の対象

県外において障害児を対象に絵画教室を開いているTと、重度の知的障害のあるDとの絵画教室におけるやりとりをビデオ録画し、書き起こしたものを分析の対象とする。なお、考察を行うにあたり、芸術活動を療育の柱にしている県内事業所（放課後等デイサービス）および創作活動を事業の中心に据えている県外障害者福祉施設でのフィールドノートの記録を併せて使用する。

4. 分析：TとDのやりとりの分析

T：障害児を対象に絵画教室を開いている60歳代の男性。

D：知的障害（ダウン症）のある17歳の男の子。この絵画教室に来るのは、この時点で2回目。

口頭での発語はあまりしない。ふだんは地域の特別支援学校に通い、放課後は芸術活動を柱に掲げる多機能型通所支援事業所Mのデイサービスで絵を描いたり楽器を弾いたりしている。この頃は、「絵」ではなく、知っている言葉を、自分なりにテーマを決めて思いつくままに画用紙一面に書くことを専らにしていた。言葉が整然と並んでいるのではなく、見ようによっては絵画のように見えるのが特徴。

分析者（筆者）：Dの母親として特別支援学校への送迎や事業所Mのデイサービスに付き添い、参与観察を行っている。

4-1. 分析1：絵画教室でのTとDのやりとりの基本的な枠組み

場面①：Dが画用紙一面に言葉を書いている。TがDに提案する。

T：タコライスにうしどん、うしどん食べたいなあ、スパゲティは食べたことあるよ、

もっと書いてよ、ここに（画用紙のあいているところを指さす）②⁷⁾

D：（しばらく考えた後、「ここに」と指さしたところには書かずに、下のほうに書き始める）

T: アンパンうまいなあ、食べなくなっちゃった・・・まだここに書けるね ③

D: (「ここに」と指さしたところには書かずに、上のほうに書き始める)

T: ここに書こう、ここ ⑦

D: (「ここ」じゃないところから書き始める)

T: あーお、(指さして) ここ、まだかけるねえ ⑨

D: (「ここ」ではなく、ほかの場所に縦に書き始める)

D: (紙を半分裏返そうとする)

T: まだまだいっぱい使えるよ ①

D: (紙を机からおろして手に持っている)

T: いいよ、これ使ってみようよ ①

D: (紙を机のわきにおろす)

T: もうおわり?じゃ、新しいの持ってくるよ(紙を取りに行く)

T: お肉? ショコラどん、へえー知らない食べ物がいっぱい出てきて、おもしろいなあ、おなかすいてくるなあ・・・まだまだかけるよ、いっぱい書いちゃおうよ、縦でもいいよ ④

D: (「縦でもいいよ」といわれたところではなく、その下のほうに横にかく)

Tは、紙面に空間がある部分を指して「ここにも書こうよ」(②、③、⑦、⑨)あるいは「まだまだ書けるよ」(①、④)と、紙に隙間なく書くことをDに提案する。が、Dは、Tの提案通りには書かず、また、紙面の空間を埋めようとしなない。

場面②: Dが画用紙一面に言葉を書いている。TがDに提案する。

T: きれいになってきたねえ・・・ここ(クレヨン指しながら)使っていない色使おうよ ⑤

D: (同じクレヨンで書き続ける。書き終わって、Tの顔を見る)

T: あーかー・・・ちょっとさあ、これ使ってよこれ(あかるい色を指さす) ⑥

D: (「使ってよ」と指した色とは異なる色を選ぶ)

T: うめちゃん、うめちゃんかあ、こんどは絵の具使ってみようか、どう? ⑧

D: (クレヨンに手をのばして書き始める)

T：しま、しま（のぞき込む）（指さしながら）なんかそれわからないなあ、・・・これ使ったら（クレヨン1本とって、わたそうとする）きれいな色だよ ⑩

D：（手をこすりあわせてうけとらない）

T：だめか（クレヨンに戻す）（マーカーを取り出して、わたそうとする）じゃあ、これは？

D：（うけとらない）

T：（マーカーに戻す）

T：これ、絵の具でもいいよ、びゅー（絵の具がおいてある台を回す）

D：（絵の具の台を見る）

T：じゃあ、回してみようか、さあ、好きなものとして⁸⁾、（椅子から立ち上がる） ⑪

新しい紙とってこようか？（他の利用者が描いた絵を見せて）お友達が描いたの、これ、きれいでしょ？

D：（書いた絵2枚をもってイスから立とうとする）

Tは、他の色を使う提案（⑤、⑥、⑩）をしたり、クレヨン以外のものを使う提案（⑧、⑪）をしたりするなど、いろいろな色を使う、あるいは絵の具を使って描くことを提案するが、Dは、そうした提案には従わず、自分の好きな色、好きな道具を使って書く。以上のやりとり場面（場面①、②）では、Dは、Tの提案にことごとく応じていないわけで、これらのやりとりを見る限りでは、DとTのやりとりは「かみあっている」とは言えない。DがTの提案に応じたのは、下記の2例だけである。

D：（新しいクレヨンをとって書こうとしている）

T：こっち使おうか（新しいクレヨンの包装をとって、ふたをあける）いい？あけるよ、ほらー、ほらー、ほらー、こっち使う

D：（クレヨンをもどそうとする）←

T：（Dからクレヨンをうけとり、もとに戻す）

T：ああ、ここか、そう、・・・しょころどん・・・たべたいなあ、たまごやきだろう？（指さしながら）、たまご、ご、ちょんちょんじゃない？ごは、ね？

D：（置こうとしたクレヨンをもちなおして、濁点をかく）←

4-2. 分析2：TとDの間にコミュニケーションは成立しているか？

場面③：画用紙一面に言葉を書いているDが非言語行動でTに反応する。

場面①と②において、DがTの提案に従っている様子は見られないのだが、Tの働きかけに対して

反応していないわけではない。Tの提案通りに選択しないだけ（=Tの提案は理解しているが、Tの提案とは異なる選択をしているだけ）である。下記場面③では、Dは声は出ていないものの、うなづいたり、にっこりするすることで、Tの働きかけに応じている。

T:(マーカーを新しいクレヨンのそばに置く) (Dのななめ前に立って) 食べたいなあー、たこやき、へえー、まるいやつね、たこやきって、たこやきパーティー、いいね (言いながら、椅子をひきよせてDの前にすわる) とうふ、とうふ?とうふ?

D:(うなづく)

T:スパゲティかこれ、

D:(下をむいたまま、うなづく)

T:へえー、食べたいなあ、うしどん

D:(うなづく)

T:お肉?

D:(うなづく)

T:そうだ、・・・これ、たまごやき、これなんだろう?しょ、ショコラどんって?ショコラどん?

D:(うなづく)

T:飲み物?

D:(うなづく。新しいクレヨンを取り出す)

T:やーほ、や、ほ、(指さして、考える) やま、やまのうた?そうでしょ?

D:(うなづく)

T:メロンパン

D:(にっこりしながら、ほかのクレヨンを取り出す)

T:(節をつけて) とーまととまと、とーまととまとっていうの?

D:(にっこりわらう)

さらに、DはTの顔を見ることで⁹⁾、Tの働きかけに応じている。DがTの顔を見るタイミングとしては、a) Tから問いかけがあった時 (①、⑥、⑧、⑨¹⁰⁾)、b) Tが感想を述べたり想像を膨ら

ませている時 (②、③)、c) Tがわからないといった様子を見せた時 (④、⑤、⑬、⑭)、d) Tが読んだ言葉が正しかった時 (⑦、⑪) が挙げられる。

a) Tから問いかけがあった時：

T：(前に立って見ている) すばむ？

D：(顔をあげてTを見る) ①

T：すばむ、すばむ？ (字を指さしながら) す・ば・む・・・いいじゃない

T：そう？うしどんって何だろう？食べる物？おいしいの？

D：(Tの顔を見る) ⑥

T：へえー、食べたいなあ、うしどん

T：タコライス、たこ、タコライスも食べたことないなあ、おいしいそうだなあ、たこ入ってんの？

D：(Tの顔を見る) ⑧

T：(手を振り回して) こう、こうやって食べるの？

D：(Tの顔を見る) ⑨

T：タコライスにうしどん、うしどん食べたいなあ、スパゲティは食べたことあるよ

b) Tが感想を述べたり想像を膨らませている時：

D：(描き続ける)

T：さかな、さかなか、さめ、たい、くじら・・・いわし

D：(Tをちらと見る) ②

T：しおから、しおからととんぼ、あーあとんでるの、しおからとんぼ、あの一あかとんぼとかさ、ぎんやんまとかさ

D：(顔をあげて、Tを見る) ③

T：あとなにがいいかな？

c) Tがわからないといった様子を見せた時：

T：おすし・・・なんだそれ？えーと、ふ、ふ、えーと、すー・・・すい、すい、す、(手を伸ばして、指さして) おしえてよ、これ、す・い・し・よ？

D：(そのまま描き続ける)

T：す・・・

D：(そのまま描き続ける) (Tの顔を見る) ④

T:なんだろう(椅子を引き寄せてDの正面に座る)す・・・(指さして)これは「す」でしょ?これ、わかりやすいけど・・・

T:おー、あー、ああ、これわかったス・パ・ゲ・ティ、いいねえ、そうするとこれはなんだ?す・・・ば・・・げ・・・すけ・・・すけ・・・

D:(Tの顔を見る⑤、クレヨンを置く)

T:あ、あ・・・あ、あ、あげ?あげ?ああ・・・げ?ちがうか

D:(Tの顔を見る)⑬

T:あ、あ、

T:(指さしながら)たんすねえ、あは(考える)

D:(Tをちらと見て⑬、書き始める)

d) Tが読んだ言葉が正しかった時:

T:へえー、お肉なんだ、へえー、これ、(指さして)これがわからないんだなあ、うしどん、たこらいす

D:(Tの顔を見る)⑦

T:タコライス、たこ、タコライスも食べたことないなあ、おいしいそうだなあ、たこ入ってんの?

T:う、あ、わかった、うめ

D:(Tの顔を見る)⑪

T:うめ、梅ジュース、梅ジュース、うめ、うめ

上記のやりとりでは、Tの働きかけに対して、Dがうなづく、にっこり笑う、顔を見るといった非言語行動によって応えている。が、DはTの働きかけに応えるというパターンだけではなく、Tの反応を見ようとしていると考えられる非言語行動(下記⑩、⑫、⑬、⑭)も採っている。これらの非言語行動は、DからTへの働きかけと解釈することができる。

T:きれいになってきたねえ・・・ここ(クレヨンを指さしながら)使っていない色使おうよ⑤

D:(同じクレヨンで書き続ける)(書き終わって、Tの顔を見る)⑩

T:おかし、あ、あか、なんだ?

D:(クレヨンを戻す)

T：(コーヒーを一口飲む) さあ、なにがでてくるかな？

D：(書き始め、Tの顔をちらっと見て⑫、続けて書く) (クレヨンを戻す)

T：あーお、あお、あー、これ(指さす)、これ、あおだよな？あ・お・あおぼうた？あお・・・

D：(書いた絵を見ている、ちらとTを見る⑬、新しいクレヨンを取り出す)

T：へえー、やまのうたってどんなんだ？

D：(新しいクレヨンを取り出す)

T：聞いてみたいな・・・

D：(1文字かいて、Tを見る⑭、続けて書き始める)

T：あ、あ・・・あ、あ、あげ？あげ？ああ・・・げ？ちがうか

5. 考察

5-1. DとTのやりとりは、なぜ「かみあわない」か。

DはTの提案を理解しているが、自分のスタイルは崩さない。一方、TはDが提案に応じなくても、無理やりさせることはせず、その場は一旦引き下がる(=その場で無理強いはいしない。なぜなら、「命令」は、「彼らの中で微かに揺らめいていた炎のようなものが消えてしまう」(高橋2012, 122頁)可能性があるからだ)。が、諦めたわけではない。Dの「今」をこのままでいいとは思っていない。そこで、自分のスタイル、信念の方向へもっていこうという試みを再びする。結果として、Tの提案はDによってほとんど却下されるのだが、それは、おそらく、TとDの1) 感覚の違い、2) 作品志向か否かの違い、に起因している。

1) TとDの感覚の違い

Dは、紙面のどこかに空間を作り、いろいろな色を使うことを好まない(場合によっては単色で書く)というスタイルを持っている。が、おそらく、Tは、Dの作る空間を意味がない空間と捉えており、紙面に空間を見つけると、そこにも書くように提案する。また、おそらく西洋絵画の価値観が基本にあるのだろうが、「絵は、いろいろな色を使って描くもの」というスタイルを持っている。

そのため、(Dは、この絵画教室では普段と異なり、いくつかの色を使って書いているのだが、) Tは、他の色も使うよう提案する。

<TのスタイルとDのスタイルを表す会話例>

T：ここに書こう、ここ⑰

D：(「ここ」じゃないところから書き始める)

T：あーお、(指さして) ここ、まだかけるねえ ⑨

D：(「ここ」ではなく、ほかの場所に縦に書き始める)

T：あーかー・・・ちょっとさあ、これ使ってよこれ (あかるい色を指さす) ⑥

D：(「使ってよ」と指した色とは異なる色を選ぶ)

T：うめちゃん、うめちゃんかあ、こんどは絵の具使ってみようか、どう? ⑧

D：(クレヨンに手をのばして書き始める)

2) TとDの作品志向か否かの違い

Tの提案は、美術的な視点、あるいは「作品を仕上げる」といった視点からの提案と思われる。が、福森(2019)が言うように「好きなことはするが、やりたくないことはやらない」(福森2019, 71頁) Dは、自分のスタイルを変えない。Tの提案に対してブレることはない。なぜか? Dは元々、「作品」を書こうと思って書いているわけではないからだ。ただ、書きたいから書く。その場で思いついたことを、ただ、書いているだけである。

一般に、例えば、ピアノを習っている人はピアノの発表会に向けて練習する、書道を習っている人は展覧会に作品を出品するというように、「成果」を出すことを要求されたり、「成果」を出すことを目標にすえる。習い事以外でも、何かをするには、必ずそのゴールが必要であり、(途中で辞めることはあっても)そのゴールに向けて行動する。定型発達の者(一般に言う「健常者」)の世界では、行動には常に「成果」や「ゴール」が付きまとい、以前と比べてよりよい結果を出すべきという縛りがある。

が、Dには、そういった「成果」や「ゴール」はなく、また、過去—現在—未来という時間軸に囚われていないため、「以前よりよいものを」といった意識もない。そのため、Tの提案がよりよい作品に仕上げるためのものであり、そうすることがよりよい作品になるのだとしても、Dが従うことはない。それは、Dの「好きなように書く」ことを阻害する提案だからだ。

Dにあるのは、今、この瞬間を楽しむということであって、それは福森(2019)の言う「たった今の充実」(福森2019, 193頁)であり、今書いているものを作品として仕上げる、作品展に出すといったような「目的に向けた手段」(福森2019, 193頁)ではない。それゆえ、できあがったものについても、執着がない。実際、Dは、できあがったものにあまり興味を示さない。書き終わったときに、「よく書けたね」「きれいだね」などと褒められると嬉しそうな顔はするが、それもその時だけである。自分の書いたものが展覧会で展示されているのを見ても、無関心である。

DがTの提案をことごとく却下することによって、Tは、Dの「書きたいように書く」姿勢に従わざるを得なくなるわけだが、その結果、Tの言動は(彼ら=障害の重い人の)「主体的な自己表現を

優先に支援」(福森2019, 168頁)し、佐藤(1999)の言う「彼ら固有の感性とその表現」(佐藤1999, 19頁)を尊重する結果になっていく。

5-2. かみあわなくてもDとTがコミュニケーションできるのはなぜか。

Dのひらがなには特徴があるので、初めて見た人は読めない字がいくつかある。加えて、日常を共有しているわけではないため、読めたとしても意味がわからない言葉がある。Tは、そういったわからないことをDに「わからない」と表明して、Dに質問し、確認を求めていく。一方、Dはそれに対し、Tの顔を見たり、うなづいたり、にっこりしたりして反応する。

Tは、「教えてよ」「何かな?」「○○?」etc.といった言葉で、自分がわからない、理解できないことをDにありのままに伝える。「わかった」フリをしない、「わかった」気にならない。Tの言動にはごまかしがない。「ありのまま」にふるまっていると言える。

「わかった」時は、「あ、わかった」「いいね」「へえー、おいしそうだな」etc.といった言葉でわかったことを表明し、感想を述べる。時には歌を歌ったり、自分の中で想像を膨らませてみたりもする。

<Tの「ありのまま」の姿勢が表われている会話例1>

T: どうふ、どうふ? どうふ?

D: (うなづく)

T: これ、「ふ」だ(手をたたく) どうふか、たこやきとどうふ、たこやきと冷ややっこ、

<Tの「ありのまま」の姿勢が表われている会話例2>

T: う、うし、うしどん

D: (うなづく)

T: そう? うしどんって何だろう? 食べる物? おいしいの?

D: (Tの顔を見る)

T: へえー、食べたいなあ、うしどん

D: (うなづく)

T: お肉?

D: (うなづく)

T: へえー、お肉なんだ、へえー、これ、(指さして) これがわからないんだなあ、うしどん、

Tの「理解しよう」という姿勢がやり取りを通して表れている。佐久間(2014)は、制作の場でのつくり手との対話について、「リラックスしてほしかったら、まずこちらからリラックスしなければいけない。相手の気持ちを解き放ってほしかったら、自らの心を徹底して解き放つことです」(佐久

間2014, 11頁)と述べている。TとDとのコミュニケーションにおいて、Tは「自らの心を徹底して解放」し、玉地(2014)の言う「(身体)が話すくことば」に耳をすます。そんな身体を通して身体で考える、そして、身体が生み出す状況に身体で参加していく(玉地2014, 134-145頁)コミュニケーションを実践していると言えるだろう。

5-3. 「療育」という観点から見たTとDのコミュニケーション

5-3-1. Tのアトリエと事業所Mでの環境設定と「意図しない無理強い」

おそらく西洋絵画の価値観を背景にしたTの感覚は、Dが日頃通所している芸術療育を柱とする事業所Mのスタッフも同じで、Dが色を使わないで書くため、色を使って書かせようという提案を何度も行っていた。

実は、この頃(=Tの絵画教室を訪れた頃)、Dは事業所Mでは専ら鉛筆で書いていた(以前は色を使って書いていた)。Dがなぜ鉛筆を使い、絵の具やマーカー、色鉛筆などの色を使おうとしなくなったのか、事業所Mのスタッフは戸惑った様子であった。

事業所Mでは、鉛筆を鉛筆削りで削らず、スタッフが小刀で鉛筆を削っており、硬い鉛筆も柔らかい鉛筆も、芯が長い。付き添っていた筆者(分析者)が試しにその鉛筆を使ってみたところ、書き心地がよかった。Dが鉛筆を使おうとするのは、おそらく、この小刀で削った鉛筆の書き心地の良さに由来するものと筆者(分析者)は推測し、スタッフに伝えたが、おそらく西洋絵画の価値観を基本に持つスタッフには「色を使わない」ということがなかなか許容できなかったようで、Dが事業所を訪れるたびに、色を使って書くよう、Dに何度も提案していた。

最終的に、事業所MのスタッフはDに色を使って書かせることを諦めたようで、ある日、事業所を訪れると、絵の具や色鉛筆、マーカーは撤去されていた(=使える道具が限定された)。結果、Dが仮に「今日は色を使ってみようかな」と思ったとしても、鉛筆しか使えないという環境になった(後日、Dはマーカー持参で事業所Mに行き、マーカーを使って書いたことがある)。

Tの絵画教室では、絵の具、マーカー、クレヨン、色鉛筆、鉛筆、墨汁と筆など、書く(描く)ための道具が一通りそろっている。だから、利用者は、好きなものを自由に使って書く(描く)ことが可能な状態になっている。

筆者が2度ほど訪問したことがある障害者福祉施設「しょうぶ学園」¹¹⁾では、利用者ができること、好きなことを自由にできるように必要なものを揃えたり、道具を工夫するのがスタッフの役割である(ただし、そういった工夫はするが、あれしろこれしろといった「指導」はしない)。Tの絵画教室やしょうぶ学園の環境設定を見ると、事業所Mがとった措置は、使わないものは提供しないという「効率を優先する」もので、利用者が「好きなものを選んで、好きなことを自由に描く(書く)」ことを阻害する措置である。使わないなら片付けるという行為は生活場面では日常的に取り得る選択であるが、療育場面においては利用者から他の選択肢を奪うという環境設定に切り替わることを意味し、ス

タップにその意図はなくても、結果的にそれは利用者に対する「意図しない無理強い」になるものと思われる。

5-3-2. 「無理強いはしない」ということ

障害児・者に福祉的サービスを提供する施設のスタッフがよく口にする言葉に「(私たちスタッフは利用者)に無理強いはしない」という言葉がある。障害児施設、障害者施設のどちらでも聞かれるところをみると、これは障害児・者に対する福祉サービスに携わるスタッフが共有する心がけなのかもしれない。利用者の意思に反することをを行うことは良くないという信念あるいはイデオロギーを背景に、人によっては自分の意志を表明するのが難しい利用者の気持ちを察し、その意思に反するようなことはしないという意識は、スタッフによる独断もしくは思い込みによる行動を抑制する働きを持つと思うが、5-3-1. のように、スタッフにその意思がなくても、結果的に「無理強い」していることがあるのではないだろうか？

「無理強い」とは、辞書によれば、「強引に押しつけてさせること」「強制」であり、相手が嫌がること、あるいは相手の意思に反することを、強制することである。分析1. の場面①②に見られるTの提案を例に挙げると、仮に、TがDの「好きなように書く」ことを阻害する提案に固執したならば、それは明らかに「無理強い」である。Tの提案そのものは本質的にはDの「好きなように書く」行為を阻害する性質を持つものであり、そもそもそうした提案をすること自体が問題だとする見方もあると思うが、DがTの提案を却下し、Tがそれに従うという関係に転じたことによって、Tの言動は障害児・者施設のスタッフが口にする「無理強いはしない」という言動に軌道修正されていると言えよう。

5-3-1. を例に考えると、他の選択肢があるのに、他の選択をする余地を与えないということは、相手から「選ぶ」自由を奪い、他の手段がない状況に追い込む結果になるわけで、事業所Mが採った措置は「無理強い」と言えるだろう。だが、意図はなくても結果的に「無理強い」になっていることに、スタッフは気がつかない。その場で、利用者の意思に反すること、嫌がることをムリヤリさせることだけが「無理強い」なのではない。自分たちが採用した措置が、こうした「意図しない無理強い」あるいは「自覚のない無理強い」になっていないか、あるいは、そういった結果になっていないか、そういったことも含めて、(スタッフは「(私たちは利用者)に無理強いはしない」と心がけるだけでなく、) 検証する場を作るべきだろう。

5-3-3. 事業所MでのD

TはDが自分の提案通りの選択をしなくても、Dへの働きかけを諦めることなく、Dに対して、自分がDの創作活動に関心を持っている態度を表明し続けた。事業所Mは、芸術を活かした「個別指導」を基本方針としているが、スタッフがTのようにDに向き合えない。具体的に説明すると、他の利用者には他のスタッフがついているにも関わらず、他の利用者のほうに気が向いていて(=自分が今、

対面しなければならない相手はDであるのに、Dに意識を集中していない)、他の利用者にはしばしば声をかけたり手伝ったり、自分の仕事をしながら、Dを見ている。気がついた時にだけDに声をかける。また、Tのような問いかけ（「何かな?」「〇〇かな?」）が単発的にはあるが、Dが言語を以て答えないので、働きかけが続かない（＝働きかけがそこで終了する）。その結果、他の子どもに関心が移る。おそらく、事業所Mのスタッフは、Dとのやりとりにおいて「間がもたない」と感じていたのだろう。Dが書いていることがわからない時にも、5-2. で挙げたTの例のように、「わからない自分」をさらけだして、あれこれ質問したりはしない。

事業所Mではスタッフが自分がわからないところを何とかしてわかろうとする姿勢をDに示さないため（＝スタッフが、「まず相手を感じようとする一途な行為」（佐久間2014, 9頁）を行わないため）、スタッフが自分（＝D）に対峙している、つまり、Dの内なる世界に目を凝らし、感じようとしているという感触を、おそらくDが持てない。そのため、TとDの間に成立したようなコミュニケーションが成立しない。それは、玉地（2014）が言葉を発しない人とのやりとりが続かない理由として「われわれは言葉でやりとりすることに慣れすぎているので、言葉以外のやりとりから相手の意図や要求をつかみ取ろうとする態度に切り替えることが相当大変なこと」（玉地2014, 114頁）と述べているように、スタッフがDとのコミュニケーションを言葉に頼っていることが原因だろう。療育という場面においては、Dに限らず、言葉を発しない子どもが存在する筈であるが、そういった場面においても、子どもの表情やしぐさ、身振り等の非言語行動ではなく、言葉によるコミュニケーションに頼っている現状が見て取れる。太田（2001）は、「表現活動には人と人をつなぐ働きがあり、また、多くの場合、非言語活動であり、言葉の壁を軽々と超えることができるコミュニケーションツールであるといえ」（太田2001, 1059頁）と述べているが、現実には、「言葉の壁を軽々と」は超えられていないのだ。

その一方で、スタッフは色を使って描（書）くという自分たちのスタイル/信念はDに提案する。無理強いはいしないが、コミュニケーションが成立していない中での提案なので、「要求されている」といった印象を受ける。コミュニケーションが成立していない状況下での提案は、Dにとっては「命令」に近いものであろう。

高橋（2012）が分析するように、「ゆっくりと、見知らぬ場所を歩いて」いくように創作にとりくむダウン症のある人たちにとっては、『命令』が下された瞬間、彼らの中で微かに揺らめいていた炎のようなものが消えてしまう」（高橋2012, 122頁）のである。それ故、事業所Mでの活動は、Dにとって決して楽しいものではなかったであろうことが推察できる。スタッフ自身もその自覚はあるらしく、それは下記の発言に表れている。

<事業所Mのスタッフの発言>

スタッフ：（学校の連絡帳を見て、Dに）お皿作っているの？みたいなあ。事業所Mでも、粘土しようよ

と言ってから、

スタッフ：そういうから嫌がられるんだよね

さらに、事業所MでのDの様子を「Dちゃん、仕事のように書いているよね」という感想を漏らした。この言葉は、スタッフから見ても、Dが楽しんで書いているようには見えないといった状況を物語っている。佐久間（2014）は、制作の場での、つくり手に対する自分たちスタッフの役割について「僕らの最大の役目は彼らを安心させること」（佐久間2014, 13頁）と述べている。つくり手が安心して＝リラックスして、心を解き放てるようスタッフが努めることによって初めて、スタッフはつくり手の信頼を得ることができる。その信頼がなければ、つくり手は本当の意味で自由な気持ちで描（書）くことはできないのだ。

6. おわりに

鷺田（1999）は、「ことばの不在」がわれわれを懼れさせ、「意識をこわばらせる」（鷺田1999, 84頁）と述べている。言葉によるコミュニケーションに慣れすぎている我々は相手が言葉を発しない時、しばしば「間がもたないという居心地のわるさ」（鷺田1999, 84頁）を感じる。この「間」について、鷺田（1999）は、「<間>というのは、そこにじぶんをあずけることによってじぶんの枠を緩めたり、目の前にいる他者のその他者としてじぶんを感じたりというふうには、そこにおいてじぶんが揺さぶられ、また捏ねられ、あらたなかたちをあたえられる、ときにはそこでじぶんを休める、いわば自己調整の場ではないのだろうか。わたしたちはコミュニケーションといえ、意思の一致、つまりコンセンサス（合意）をイメージするが、もしコミュニケーションを動機づけているものが、そのなかで各人が他者の存在とともにその前にいま疑いもなく存在するものとしてじぶんを感じることにあるとするならば、そこにおいてもっとも重要なことは、他のひと、じぶんとは異なる他なる存在をそこにありありと感受するということだろう（中略）意思の差異というよりもむしろ存在感情の差異とでもいうべきもの、あるいは感受性や思考のはたらきだしかたの微妙ではあるが深い差異をこそ感受するものでなければならぬ」（鷺田1999, 91－92頁）と述べている。コミュニケーション場面において、我々が相手のメッセージを読み取る手がかりは、言語情報そのものよりも非言語情報が大きいと言われて（大田,他.1994,12頁）が、一般に、我々の意識としてはコミュニケーション＝言葉（言語情報）なのではなかろうか。それ故、相手が言葉を発しない時、戸惑い、間がもたず、働きかけを途中で諦めてしまうのではないか。玉地（2014）が「<身体>を探り、（身体）に問いかけ、<言葉>による会話と（身体）が話す<ことば>に耳をすます。そんな身体を通して身体で考える、そして、身体が生み出す状況に身体で参加していく。そろそろそのような覚悟と実践が必要であり、そのための準備が今のわれわれにも求められているように思われる」（玉地2014, 134－135頁）と述べているように、療育という場面¹²⁾においては、コミュニケーション＝言葉という我々の意識を変える必要があるの

ではないだろうか。

それは即ち、佐久間（2014）の言う「どれだけ相手の囁きに耳を傾けられるか」（佐久間2014, 12頁）あるいは鷺田（1999）の言う「存在感情の差異」を「感受する」（鷺田1999, 91－92頁）ということだろう。

芸術活動を行っている障害者福祉施設や障害児のための絵画教室で「相手（＝利用者）に寄り添う」（表現が）自然と出てくるのを待つ」という言葉で語られることとは、即ち、スタッフ（支援者）の、コミュニケーションを続けようとする意志と態度、言語に頼ることなく、相手（＝利用者）が身体全体で語りかける＜ことば＞¹³⁾を聞こうとし、自らも言葉だけでなく身体で働きかけようとする事なのだろう。スタッフ（支援者）に求められるのは、つまり、中原（2014）の言う「相手に寄り添い、揺るぎない信頼関係の中で、未知なる世界を旅する介添え役」（中原2014, 13頁）としての役割なのだ。

【注】

- 1) 高松（1990）は、「療育」という言葉を初めて使った高木憲次教授の定義を踏まえ、「療育とは、医療、訓練、教育などの現代科学を総動員して障害をできるだけ克服し、その児童が持つ発達能力をできるだけ有効に育て上げ、自立に向かって育成すること」（高松1990, 109-110頁）と述べている。さらに、ヨーロッパに存在した「治療教育」の定義に言及し、現在の日本には『治療教育－短縮して療育』という概念と高木先生のいう『療育』という概念の二つの考えが存在している」（高松1990, 111頁）と述べた上で、「療育とは結局のところ『心身に障害のある児童に対して可能な限りの回復と発達の促進を図る、組織化された総合努力』」（高松1990, 111頁）と述べている。
- 2) 知的障害だけでなく、身体障害、精神障害を含む。
- 3) 中沢（2009）によれば、ダウン症のある人の作品については、アウトサイダー・アートと一括りにできないその穏やかな特徴から、「アール・イマキュレ（無垢の芸術）」という造語が用いられている。
- 4) 川井田（2013）は、芸術活動を取り入れる福祉施設が急増した背景として、1995年に、財）たんぼの家が展開した「エイブル・アート・ムーブメント（可能性の芸術運動）」を挙げている。
- 5) 放課後等デイサービスとは、平成24年（2012）に創設された支援であり、児童福祉法に位置づけられている。その目的は、障害のある学齢期の子どもに対して、「個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことにより、子どもの最善の利益の保障と健全な育成を図る」というものである。厚生労働省がガイドラインで示している支援内容の基本活動は、①自立支援と日常生活の充実のための活動、②創作活動、③地域交流の機会の提供、④余暇の提供であり、これらを複数組み合わせることを求めている。が、2021年の「放課後等デイサービスの現状と課題」という報告書によると、①安全な預かりに偏っていると見られる事例、②学習塾的な支援に偏っていると見られる事例、③習い事と変わらない支援を行っていると思われる事例があり、そのほかに、レジャー施設や市民体育館等で過ごしている、個別の支援計画の達成目標が具体性に欠け、支援内容が画一的といった事

例が見られるのが現状である。

- 6) 川井田 (2013)、柴崎 (2001) によれば、1980年に奈良市内で市民運動によって設立された民間障害者福祉施設。元々は身体障害のある人を中心とした施設だったが、1992年～知的障害のある人も利用している。1995年にエイブル・アートを提唱し、1998年～施設内で絵画活動を行っている。
- 7) 白丸内の数字は、Tの提案が現われた順を示す。
- 8) 「(絵の具が入ったポットに入れてある) 筆をとって」という意味。
- 9) 造形活動における、知的障害のある障害児を対象に、コミュニケーション行動を手段カテゴリー別に分析している森 (2013、2016) の研究によると、コミュニケーションに影響する能力が特段に低いわけではない知的障害のある生徒 (中学生) を対象にした研究 (2013) においても、知的障害のある発語の少ない自閉症児 (小学生) を対象にした研究 (2016) においても、行動として「見る」が最も多く (2013年の研究では、70%弱～100%弱の出現率、2016年の研究では50%弱～70%弱の出現率)、次に「物の媒介」が多く出現したという結果が得られている。
- 10) 黒丸内の数字は、Dの非言語行動が現われた順を指す。
- 11) 1973年に知的障害者更生施設として設立。1985年に「工房しょうぶ」として活動を開始して以来、さまざまなアートを軸にケアやサポートを展開し、県内外から多くの見学者が訪れている、鹿児島県内にある障害者福祉施設。2019年～は、子どもたちのための支援施設も開設している。本稿でその著書を引用している福森氏は、当時はこの施設の統括施設長 (現在は、業務執行理事)。
- 12) 「療育」という場面に限らず、言葉を発しない、あるいは発しようとしめない障害児・者とのコミュニケーション共通の課題であると筆者は考えているが、本稿の目的に沿わせるため、ここでは、「療育という場面」とする。
- 13) 玉地 (2014) の表現を借りて、ここでは、言語としてのコトバを「言葉」とし、身体全体で語りかけるコトバを<ことば>とする。

謝辞

Tの絵画教室、事業所Mのどちらからも投稿の許可をいただいたことに加えて、Tの絵画教室からは、本稿執筆・投稿にあたり、貴重なご意見をいただきました。Tの絵画教室、事業所Mに感謝申し上げます。

【参考文献】

- 伊勢正明・首藤晃 (2015) 「知的障害児の美術表現と施設職員の鑑賞教育」『帯广大谷短期大学紀要』第52号, 51-62頁.
- 大田信男, 他. (1994) 『コミュニケーション学入門』大修館書店.
- 太田好泰 (2001) 「障害者の表現活動の現状と課題：支援者の立場から」『教育と医学』49 (12),

1058-1065頁.

川井田祥子 (2013) 『障害者の芸術表現：共生的なまちづくりにむけて』水曜社.

川井田祥子 (2020) 『障害者と表現活動：自己肯定と承認の場をはぐくむ』水曜社.

佐久間寛厚 (2014) 「<楽園としての芸術>を語る」『東京都美術館紀要』NO.21, 6-14頁 (中原淳行との対談).

佐藤肇 (1999) 「アール・イマキュレ その成り立ちと現状：アトリエ・エレマン・プレザンの作家たち」『Posi』第9号,16-19頁. 調布画廊.

柴崎由美子 (2001) 「知的障害のある人の表現活動：絵画を中心に」『教育と医学』49(12)号,1073-1080頁.

SEINO (2016) 「障害の社会モデル的立場から障害者問題を喚起する芸術の社会的効果」『障害学研究』第11号,156-179頁. 明石書店.

高橋健一郎 (2019) 「障害者の芸術活動に関する研究の動向と課題：共生社会形成に向けた文化資源としての視点から」『聖徳大学研究紀要』30号 聖徳大学短期大学部52号,7-14頁.

高橋源一郎 (2012) 「高橋源一郎、ダウン症の人たちのための絵画教室を訪問する：いいんだよ、そのままで」『GQ Japan』115号,119-123頁. 中央公論社.

高松鶴吉 (1990) 『療育とはなにか』ぶどう社.

玉地雅浩 (2014) 「あなたと私のやりとりを支え、交流し続ける身体の営み」田島明子編著. 『「存在を肯定する」作業療法へのまなざし』109-136頁. 三輪書店.

中沢新一 (2009) 「千のナイフと一匹の狼」鴻池朋子. 『インタートラベラー死者と遊ぶ人』103-106頁. 羽鳥書店.

中原淳行 (2014) 「<楽園としての芸術>を語る」『東京都美術館紀要』NO.21, 6-14頁 (佐久間寛厚との対談).

福森伸 (2019) 『ありのままがあるところ』晶文社.

森芸恵 (2013) 「知的障害児における美術科授業でのコミュニケーション行動の分析」『日本美術教育研究論集』第46号, 123-130頁.

森芸恵 (2016) 「造形活動における知的障害児の言語・非言語コミュニケーションの事例分析」『芸術学研究』第21号, 81-88頁.

鷺田清一 (1999) 『「聴く」こと力』TBSブリタニカ.

厚生労働省「放課後等デイサービスガイドライン」

<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000082829.pdf> (2022年9月27日最終閲覧)

厚生労働省 (2021) 「放課後等デイサービスの現状と課題について (第3回資料6)」 「障害児通所支援の在り方に関する検討会報告書 (参考資料)」

<https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000836525.pdf> (2022年9月27日最終閲覧)

Consideration of support in artistic activities for the care and education of disabled children:An inquiry into interactions between an intellectually disabled child who seldom speaks and a specialist.

Kayoko SASAKI

Abstract

The interactions between a child with an intellectual disability who rarely speaks and a specialist in an artclass were video-recorded and analyzed regarding the specialist's approach and communicational strategies with a child with such a disability. Through analysis of the interactions, I sought to ascertain the preparation in approaches and strategies that specialists in artistic activities need for the care and education of intellectually disabled children.

