

教育的係わり合いにおける 自成一号系活動の促進に関する論考

藤島 省太（宮城教育大学特別支援教育講座）

要約

教育的係わり合いは、『相互しょうがい状況』に端を発し、『相互輔生』を目指す営みであり、中野(2006)のいう「個の体験事実の確定による実践研究」が不可欠である。また、梅津(1978)は、「自成一号系活動の促進」の重要性を指摘している。

本報においては、自成一号系活動に、

- ①自然界におけるその種に特有な生得的機構を基盤として確率高く発現する行動
- ②生得的機構を基盤としながらも、外界の刺激によって、強化・非強化されることによって、受動的・強制的に発現・抑制される習得的行動(条件づけの学習)
- ③生得的機構を基盤としながらも、生活体が自発した行動が強化されることによって、能動的・自発的に発現する習得的行動(自発(オペラント)的学習)

を仮定するとともに、係わり手の自成一号系が子どもにも受信されていることを想定し、係わり手自身が、子どもの自成一号系を的確に受信できる力量を高めるとともに、自発的・能動的な学習として、自らの自成一号系活動を構成信号系活動に変換していく営みによって、深化し精練していく必要性について述べた。

はじめに

筆者は、これまで約 40 年に亘り実践研究という場に身を置いてきた。当初、実践研究というものは、まだ特別支援教育領域における認知度も低く、研究といえば実験や文献による研究手法が主流であり、研究というものは大学で行ない、実践というものは現場で行ない、実践は研究を応用して行なうものという、ある意味分業化された見方がなされている時代だった。こうした流れは、宮城教育大学が東北大学から分離独立したいきさつからもうかがえるし、現場人からは「大学の先生は現場を知らない」との誹りを受けることもしばしばであった。逆に大学の研究者からは、実践や事例は一回性の事実としては重視されながらも、“再現性”や“客観性”、“妥当性”という点からみて一段劣ったものと見做される傾向も強かったといえる。

しかしながら、次第に実践研究というものにも光が当てられるようになり、例えば『特殊教育学研究』においても、1992 年より実践研究特集が組まれ、その後も実践研究と題した論文が掲載されるようにもなった。また特殊教育学会においても、小林重雄・藤田和弘(1992)⁹⁾が「障害児教育実践研究のまとめ方」と題した解説講演を行なっている。

しかし、筆者らのいう実践研究と学会誌における実践研究とはだいぶ趣を異にしており、筆者らは当時の学会のワークショップにおいて、「障害児教育における実践研究をめぐって」(1992)²⁾、「障害状況での教育実践における事実とは一係わり手に

とってわかることとはどういうことか—」(1993)⁴⁾をテーマに掲げ、ささやかながら筆者らの主張を展開してきた。

中野(2006)¹⁵⁾は、『障害児心理学ものがたり—小さな秩序系の記録—』において、「機能主義的知識が増大すれば相対的に個の体験は軽視される。知識を個の体験に置き換える溶媒、個が個を体験として思うという溶媒は枯渇する。知識と個の体験を繋ぐ溶媒を涵養する、それが実践研究というものだ」と述べ、さらに「実践研究とは個の体験の確定法である。特定既存の仮説に従った実行は実践研究ではないのだと思う。こどもの個の体験事実を自身の体験事実として共有し、現象するその事実を確定する、実践研究とはそのようなことだと思う。そしておそらく個の体験事実の確定による実践研究は、個々の事実の確定にとどまらず、行動の系譜発生論的な知識の系として集積していくのではないか」とも述べている。

そして、「個の体験事実の確定」という作業においては、「こどもの個としての体験をおとなが自身の個の体験として共有する、それが教育の場における知識と個の体験を繋ぐ溶媒ではないか。どのような知識もこの溶媒によって個の体験事実置き換えられなければならない。だからどのような理論も方法も、それがそのまま教育の場で実施されてはならない。知識がこどもの体験事実にとってどんな意味を持つか、どんな時にもこども自身にそれを問うてそれに従わねばならない」として、既定のプログラムや方法論を安易に教育的係わり合いの場に持ち込むことへの警鐘を鳴らしている。

筆者が目指してきた実践研究とは、まさにそうした趣旨に則ったものであり、まさに係わり手と係わられ手の相互交渉の場において生じている確固たる事実と、そこにいかに対処していくべきかを実践者自らが自らに問いかけ教育的係わり合いのあり方を探求していく営みそのものに本来の実践研究の意義があると考え実践を行ってきた。

梅津(1978)²²⁾は、日本教育心理学会第19回総会研究委員会企画特別講演の「各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究 - とくに盲ろう二重障害事例について - 」と題する講演録において、しょうがいとは、「ある生体の生命過程において、現におこっている“とまどい”、“つまづき”、“とどこおり”をさす。」と定義し、さらに「ふつう“障害者”といわれる人々に現におこっている“障害状況”、そしてその障害状況に対面相触しているわれわれ自身に、それにどう対処したらよいか、“とまどい”、“つまづき”、“とどこおり”がおこっていると。これも障害状況である。このような相互障害状況が仕事の出発点すなわち目標の対象となる。」と述べた上で、「われわれの例からすれば、相手の障害状況から立ち直るようなあたらしい対処のしかたを発見し、実行し、実績をあげることになるならば、自らも自らの障害状況を脱することになる。しかしこの過程において、われわれの刻々の対処のしかたが実効あるものであるか否かは、ひとえに相手の行動経過からののはねかえりにまたなければわからないのであるから、相手はわれわれの側の障害状況からの立ち直りを導くことによって、相手自らも障害状況から立ち直ることになる。このように相互がそれぞれの生命活動の調整をあらためるのに相互が輔けあう。このような対処の特性を、たとえば医療的対処、福祉的対処のそれぞれの特性と対置させるとすると、この対処は教育的対処ということが出来る。」と述べている。

そして、その接近の方法として、「目標への接近をめざすしかけの仕事の進行する道すじを、便

宜上強いて区切ってみると、現場状態(しかけによることのみゆき(事象が変化すること—変化が大きいか小さいか、あるいは変化の方向はどうかなど)^{※1})、作業仮設((作業者の)[※]しかけのだんどり(実際にどういうだんどりでわれわれが係わっていたか)[※](現在の状況に対してどういう状況仕事をどういう点についてほどこすか、あるいはどういう点についてはしばらく様子を見た方がいいとか、つまり、現勢を保障するという2つの配合が“だんどり”ということ[※])、仮定系(しかけのあし(現場でのみゆきとだんどりとのかみあわせを実際に支え励ますようなもの)[※])の3項となり、そのつながり方(回向)は、現場状態から作業仮設をへて仮定系に進む路(往相)とその反対の回向(還相)とよりなる。還相はしかけの準備、実行をになう部分であり、往相はしかけの結果の検査、反省をになう部分である。この循環は仕事場においては、一刻もとどまることなくはげしく進行しつづけることになる。」と述べている。

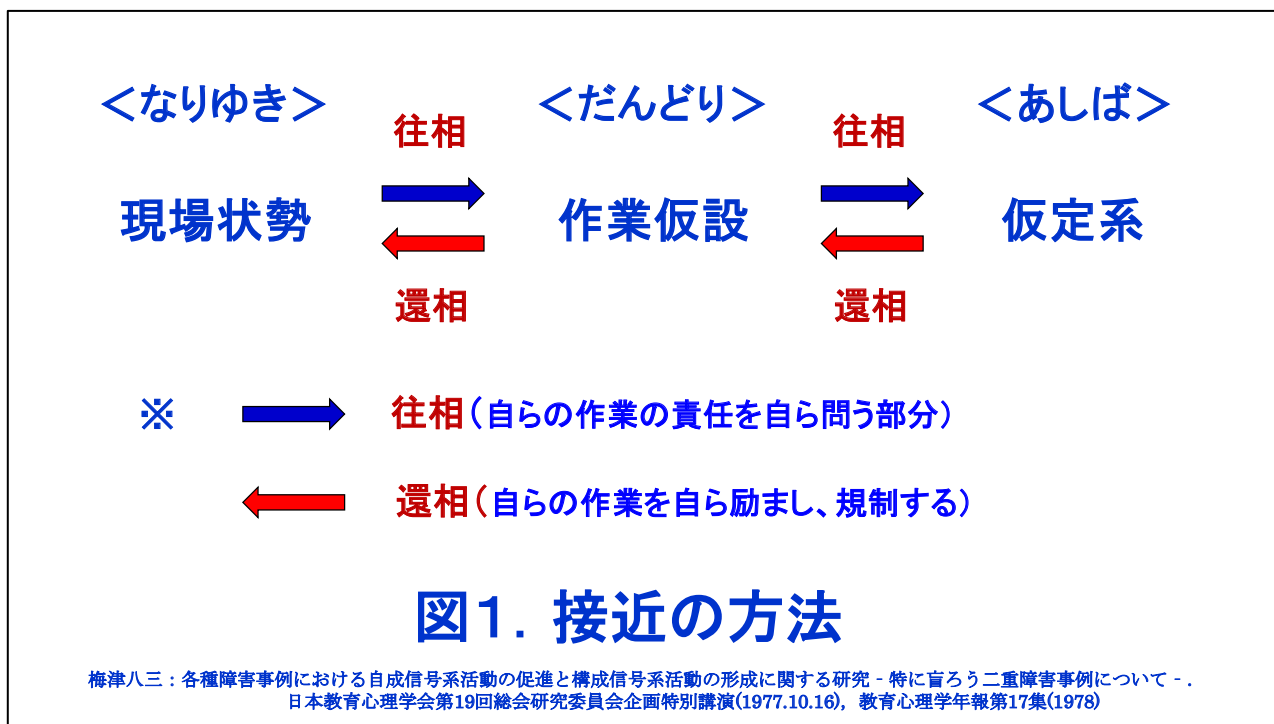
この講演録では、上に述べたことがらを知ることができるが、この講演録の基になっている録音記録をさらに辿ると、梅津は以下のように述べている。「3つに分けたといっても、一つの道を仮に分けたのだが、もし相互の関係をみたら、現場状態の方から仮定系に向かう姿と、仮定系から現場状態の方に向かう姿と、この二つの姿が絶えず循環するような追い方ではないかというふうにもみえる。つまり、ぐるぐる回っているわけで、この循環が実はどこかで止まってしまっただけにはならないというつもりである。名前をつけてみたが、前者を“往相”—これはやはり現場情勢がホームグラウンドであるというところからくる—。これなしには考えられないから現場から出かけてくる。ところで、実は現場へまた還ってくるのだから、後者は“還相”—ということになる。往相、還相という二つの方向の動きを絶えず繰り返しているというふうに考えてみるわけである。つまり、往相とは自らの作業の責任を自ら問うことになる。還相は、自らの作業を自ら励まし、規制することになる。そして、どの項も急ぐことがないわけである。したがって、仮定系すらも全体の流れを滑らかにし、そしてより活発にするためには自分のあし(自身)をつくりかえたりしなければならないわけである。このことは、われわれの仕事に関わることだけでなく、およそことが計画的に行われているということは、誰でも必ず往相・還相の循環が行われているのではないか。商売をやるにしても何をやるにしても同じことであって、とりたてて言う必要もないわけであります。しかし、われわれの仕事の性質上、とくに付け加えておくと、われわれの仕事には、この循環の速度が非常に大きいというふうに思われるということ、うっかりして油断してとまっただけにはいけないということでもあります。循環経路を固定してしまっただけにはいけない。そうすると間ができる。固定して待つ間はいいが、自分で固定してしまっただけにはいけないのである。もう一つは、これは一般的な話になるが、われわれの仕事は往相だけ、すなわち現場状態をただある仮定系—その多くはその人が勝手に作った仮定系である—にもたらし、それで終わりにする。多くの理解とか事象の解釈というふうな仕事は往相だけに終わっている。われわれはそれをやるまいということである。もう一つは、ある仮定系を検証するというので、現場をいじったりすること、これは心理学でよくやられていることでもあります。そういうこともわれわれはやるまいということでもあります。そのためにも往相と還相とに分けてみると事柄が非常にはっきり

¹ ※部分は、講演録には記載されていないが録音記録を基に筆者が補った部分である。以下の※部分についても、筆者が補っていることを示す。

するように思われます。」

ここからもわかるように、梅津のいう実践研究は、現場状況においてのみ語られる性質のものであり、単なる解釈や何らかの既定の方法の適用といった安易な方法をとらないということを宣言しているようにも考えられる。

その上で、梅津(1978)²²⁾は、事例研究とは「それぞれは現場状況の表層に関してはたがいに大きく隔っているようにみえるけれども、それらが方法図式で、仮定系を共通してもつようになる



と、諸種の相互障害状況におけるわれわれの仕事は、(全活動系というものを考えてみると)*それぞれがたがいに全仕事集合の見本、(全活動系における一つのサンプルあるいは)*範例として位置づけられ、それぞれの仕事を進める上で、それぞれの障害状況特性にそったしかけのだんどうりを決めるときなどにたがいに輔け合う関係になる。」として、「そういう意味で、事例というのは個々の時点を扱うもので、全活動系のなかの一つの見本としてこれを見なすことができる。そのためには、仮定系なるものは、なおいっそう要になるような性質をもたなければいけない」と講演では述べている。

梅津の仮定系については、成書(1974)²⁰⁾に譲り、ここでは省略する。

これらのことから分かるように、実践研究の方法は、省察や解釈論でもなく、また方法論の適用でもなく、絶え間なく繰り返される事象の変化の中に身を置きながら絶えず作業仮設の真の吟味を問い直す営みでなくてはならないと考えられる。そうした作業仮設を克明に記した、ある意味中野がいう「個の体験事実の確定」に光を当てた研究は少ないといえる。なぜなら、「個の体験事実の確定」という営みは、換言すれば「知る人ぞ知る」といった世界観に近いものであり、安易な数量化や安易な一般化を許さない性質のものであるともいえるからである。それらの事実を蓄積し、後世への遺産となし得るには、より深い仮定系というものを共有しなくてはこの話は成り立たないことになる。

ところで、筆者は先に引用した梅津の講演のタイトルである「各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究」ということに、かねがねひっかかりをもってきた。確かに、「相手の行動からのねかえり」の読みとりは、まさに自成信号の読みとりにほかならないことは明白である。残念ながら、この講演では時間的な制約もあり、このタイトルの前半部分の詳細については述べられていない。そんなこともあって、筆者は若い頃からこのタイトルの前半部分の「自成信号系活動の促進」について考えを巡らしてきた。ことに筆者が 1986 年の国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「聾児・聾精神薄弱児等の言語習得と多様なコミュニケーションの応用に関する研究」にまとめた「聾重複児のコミュニケーション」¹⁾においては、聾重複の子どもたちとの係わり合いにおいて、この自成信号の読みとりがいかに重要であるかについて述べ、その読みとりに関しては「自成信号系の活動は、ひとえに係わり手の信号の読みとりにかかっているといえる。つまり、子どもから発する自成信号に係わり手がどう受信しどう働きかけるか、さらにその働きかけによる子どもの変化を再び自成信号として読みとるというように、時々刻々の変化に係わり手自らが柔軟に対処していくことが必要であると考えられる。このような係わり合いにおいてはじめて前述の自成信号から構成信号へ変換していく過程も解明されていくのではないかと考えられる。したがって漫然と子どもと係わってしまう状況では子どもからの自成信号も見失いかねない。こうした点についても一般論としてすますのではなく、個々の子どもとの実践の中に生かしていくことが重要であるといえる。」ということを描した。さらには、有効な係わり合いの実現には、「その瞬間瞬間の子どもの行動に係わり手が適確に読みとり、適時、適切な手立てを講じていかななくてはならないと考えられる。また、『できない』とか『～しない』といった、子どもを一定の状態像としてみては、新たな係わり合いの展望は望めない」(藤島：1992)³⁾ということも指摘してきた。

また、その後の実践においても自成信号の読みとりの重要性という視点から多くの事例における実践的な係わり合いを進めてきたが、今一度立ち止まって考えてみると、「自成信号系活動の促進」とは何か、梅津のいわんとした真意はどこにあったのか、梅津の遺した祠の探求を改めて試みたいと考えるようになった。

自成信号とは

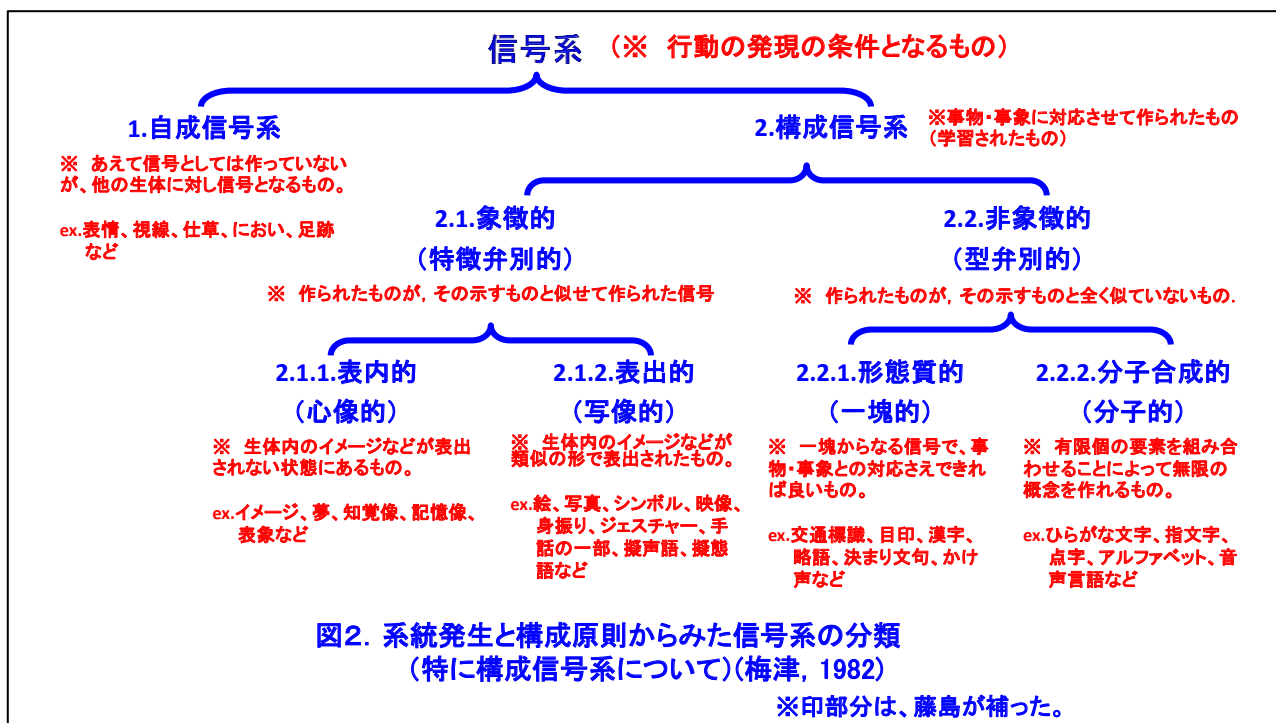
梅津が、自成信号という用語を考案したのは、1951年に梅津が偶然初めて二人の盲ろう児に出会ったことに端を発している。梅津は、彼らにどうすれば言語行動の形成を為し得るかを実践するに当たり、まず言語行動についての精緻な検討を行なった(梅津：1961¹⁸⁾、1967¹⁹⁾)。それは、単に言語行動をヒトに特有なものとするのではなく、およそ生きものといわれる生命活動体全ての行動の洗い直しから出発しており、心理学のみならず動物行動学の知見なども駆使して、自らの理論を組み立てている点が傑出している。

梅津(1974)⁵⁾は、「自成的信号(Aboriginal Sign)というのは、O(生活体)^{*}がその環境状況でおこる行動(反応あるいはその動作や反応の名残り、たとえば足跡、匂いなども含む、以下同様)が S(主体)^{*}に対して信号となる場合で、Karl Ritter von Frisch(1950)が明らかにした、ミツバチの帰巢後のダンスなどがその一例である。」としている。このことは、つまり生得的に仕組まれた機構が短絡

的に発動する場合以外にも、“反応の名残り”といった何らかの学習に基礎を置く、中継ぎ過程系を介した行動も、自成信号系活動と見做すことが可能であることを示しているともいえる。

梅津の考え方には、それまでの心理学的知見に加え、当時抬頭してきた動物行動学の視点なども踏まえられている。その代表ともいえるコンラード・ローレンツ(1977¹⁰),1978¹¹),1980a¹²), 1980b¹³)は、動物行動学の立場から、それまで本能行動といわれたものも、その種に生得的に仕組まれた機構が解発刺激によって発動することを明らかにし、本能行動といわれるものも、条件がそろわなければ発現しないということを示した。

さらに、梅津(1978)⁶)は、「生命活動場(信号源；その特性を集合 X とする)から発せられる信号素材束が入力信号束に変換されて信号変換操作過程(その活動特性を集合 Y とする)を通して出力信号束に変換され、それが行動体制(その特性集合を Z とする)として発現するとき、それぞれの



集合 X、Y、Z の間に全単射同型写像(つまり 1 対 1 関係)ができるような信号系活動」(筆者要約)を自成信号系活動と定義している。

そして、梅津(1978)²²)は、図 2 のような信号系として自成信号系と構成信号系を整理している。もちろん、これらはいくまでも便宜上作成されたものであり、それぞれの信号系の境界を一律に決めることはむずかしいし、また信号系活動を考える場合の面相特性として以下の点に注意すべきであるということも示している。

表 1. 信号系活動に関する主要な面相特性

- (a) 信号源所在の別 (生体内系 : 生体外系)
- (b) 信号の流れの方向の別 (受信 : 発信)
- (c) 信号の流れの方向に関与する主な活動部分の別
受信については感性様相系の別
発信については運動系, 分泌系の別
- (d) 信号系発生の別 (自成 : 構成) (Umezumi 1974)
- (e) (とくに構成信号系について) 構成信号の構成原則の別 (Umezumi 1974)
- (f) 交信圏の別 (様式 ex. 文字分子合成信号系 : 型式 ex. 英語・日本語)
- (g) 信号の持続度の別 (痕跡型 : 瞬間消失型)

上の表において、自成信号系活動に関わる部分は(a)から(d)が該当するが、残念ながら自成信号系活動の詳細については述べられていない。もちろん、自然界においては自成信号系活動に関していえば、その種に生得的に仕組まれた機構が解発され、確率高く生起するという事は容易に推測できる。しかし、ヒトの信号系活動は、他の生きものとは違い、高次で複雑な構成信号系活動を媒介に営まれることが多い。そこで、ヒトと他の生きものとの違いは何か、またここで自成信号系と構成信号系という、あくまでも便宜上二つに分けられた信号系の間を繋ぐものは何かという問いは残る。

ヒト (ことに係われ手) にとっての自成信号系活動

ヒトの自成信号系活動について、鹿取(1982)は、「乳児は、誕生後すぐに種々の感覚モダリティの情報の相互関係に、反射的に応じることができる。そしてこうした情報処理機構を通して誕生後間もなく乳児も、環境世界に適切に応じていくことができるわけである。このような行動は、感覚情報に直接依存して生じる、という意味で、“感覚支配的行動”とよぶことができる。また、それは、行動をひき起こすべき特定の刺激(信号)が、すでにあらかじめ生体に組み込まれている、という意味で、生得的な信号行動ないし“自成的信号行動”とよぶことができる。」としている。

また、鹿取(1982)は、シックランドとリップシッドの乳児の“乳さがし反射—口唇探索反射—”の研究を引用し、「生まれつきの信号行動も、シックランドらが示したように、強化や非強化の操作をふくむ周囲の環境からの働きかけや、強化・非強化にかかわる周囲の環境の刺激作用によって、その発現および抑制が制御されてくる。したがってもしそれが、なんらかの事情で放置されると、やがてその行動は弱まり、最後には消滅してしまう可能性もある」ことを述べている。

このように、自成信号系活動の促進ということの問題にする場合にも、生得的行動をいかに強化あるいは非強化(条件づけ分化工作)するかによって、学習として成立するかどうかということが重要になってくると思われる。そして、この場合の生得的行動の発現に関しては、生命活動の維持・安定に必要な恒常性、反射や共鳴、指向性(走性)、定位、探索活動などと呼ばれる行動の役割が大きく関わっていると考えられることもできる。

さらに、鹿取(1984)⁸⁾は、「感覚支配的な信号行動は、こうして確実に発現するようになるとともに、あるものは個体の成熟後も依然として維持されて、より高次の複雑な行動の構成要素としてそれを支えるようになる。しかしそれだけではない。シックランドらのもう一つの実験例が示すように、それは、環境とのやりとりを通じて、他の新しい刺激が信号としての役割をになうようになる。そして、それらの刺激の統制のもとに、ある場合には当該行動の発現が、またある場合には抑制が、状況に応じて適切におこなわれるようになると思われる。そしてさらに、多くの感覚支配的な、直接的な信号行動は、通常の生育条件が与えられれば、高次の中枢の制御を受けた、媒介過程の関与したかたちの間接的な信号行動によって、やがてはおきかえられてくる。こうして、環境との相互交渉のもとに、その環境条件に即した信号行動を展開していく可能性が開かれることになるのである。」と述べ、自成信号系活動が高次の信号行動に発展していく可能性について指摘している。

斎賀(1981)¹⁶⁾は、生得的行動にかかわる学習において、「生得的固定的な行動の中にも、学習を必要とする要素が、不可欠な一部として組み込まれている。それらは、とくに行動の手がかりとなる情報を外界から取り入れるという面である。こうした学習は、ある特定の行動に限定されている。その動物がある行動で示した学習能力を、他の行動に関して働かすことはできない。この意味で、極めて限定された学習である。」と述べ、さらに条件づけを例に、パブロフ型の古典的条件づけにおける反射は、「無条件刺激によって、いわば受動的・強制的に引き起こされ」、スキナー型の道具的条件づけにおいては、「条件刺激になるべき刺激の後で、条件づけられるべき反応が起きる必要があるが、この反応を引き起こす刺激は、手続き上特定されていない。いわば動物が能動的・自発的に起こす反応である。」としている。

こうした視点からみると、「受動的・強制的に引き起こされる反応」は、ある意味主体の意思とは別に学習されていく行動のようにもみてとれる。つまり、われわれが日常よく経験する事象としては、ときに“反射的”であったり、“思わず～してしまった”といわれるような習慣化した行動(癖)や“慣れあるいは馴化(Habituation)”といった行動として現れているのではないかと考えられる。

また、こうした行動体制は、ときに生活体がなんらかの心理的動揺に追い込まれた際に発現する行動として捉えることもできる。したがって、梅津(1976)²¹⁾で述べられているような「行動体制の変換の調整過程におこる動揺による過程自身のこうむる衝撃を緩和する方向におこる行動体制変換」すなわち「緩衝行動体制変換」が常同化した行動体制種もある意味での“癖”としてみることができる。

さらには、梅津(1987)²³⁾が指摘しているように、『『感情』も『造成信号体』といたしますと、それは、造成原則としては、3・1・2(表出分化原則)*と3・1・1(内循環分化原則)*にひろくまたがる原則によるものといたしておきます。』、「感情はある行動体制が実現し、回復的調整、または進歩的調整に達したときおこる調整活動の名残り」と、達しない時におこる調整活動の名残りなどを、主な信号源とする信号体群であり、表象や概念などは、行動体制の変換が実現する途中の循環活動のY_i (そのときのその生体系において働いている信号系活動の現状態)*部分にあらわれる

信号体群とされているようです。以上の筋をあわせると、この資料²に述べられている関係が浮き出てまいります。この資料では特に、『理論づくり』などをもっばらにしている場合や、『もの思いにふけている』などの状態は、先の循環活動のYi部分に重点がおかれ、Zi(そのときXiの中にある生体系のそのとき生活活動の活動のありさま)^{*}、したがってまたXi(あるとき(ti)の生体系と生体外系の諸体系とのあいだの相互作用場の特性)^{*}内の主・生体系の行動が抑制されている状態でありますので、それが不全経験であるとされているようです。この『理論づくり』のような仕事を独立した『行動体制』の一類とみるなら、その『行動体制』の位置は、〈信号系における『調整』のはたらき方のちがいによって実現する行動体制の類別表〉よりすれば、『緩衝的・停滞的行動体制』ということになりましょう。」と述べている。つまり、「感情群 - 表象・概念群の筋」からみると、なんらかの不全態状況において、「調整活動の名残りなどを、主な信号源とする信号体群」として、なんらかの心理的動揺を和らげるために発現する緩衝行動体制の一部も自成信号として他者に伝わることは十分想定し得るものと思われる。

一方、「能動的・自発的に起こす反応」は、より発展性のある行動に変化していく可能性もあり、自成信号系活動の拘束から解放されて、より主体的な構成信号系活動へ導く契機にもなる活動ということもできる。しかし、そうして発現した行動においても、例えば礼儀や身だしなみなどのように、学習の初期においては能動的・自発的な行動として発現したのも、それ自体はそれほど発展をみずに、次第に儀式化・形式化され、それが自成信号的に他者に受信される場合もあるのではないかと考えられる。

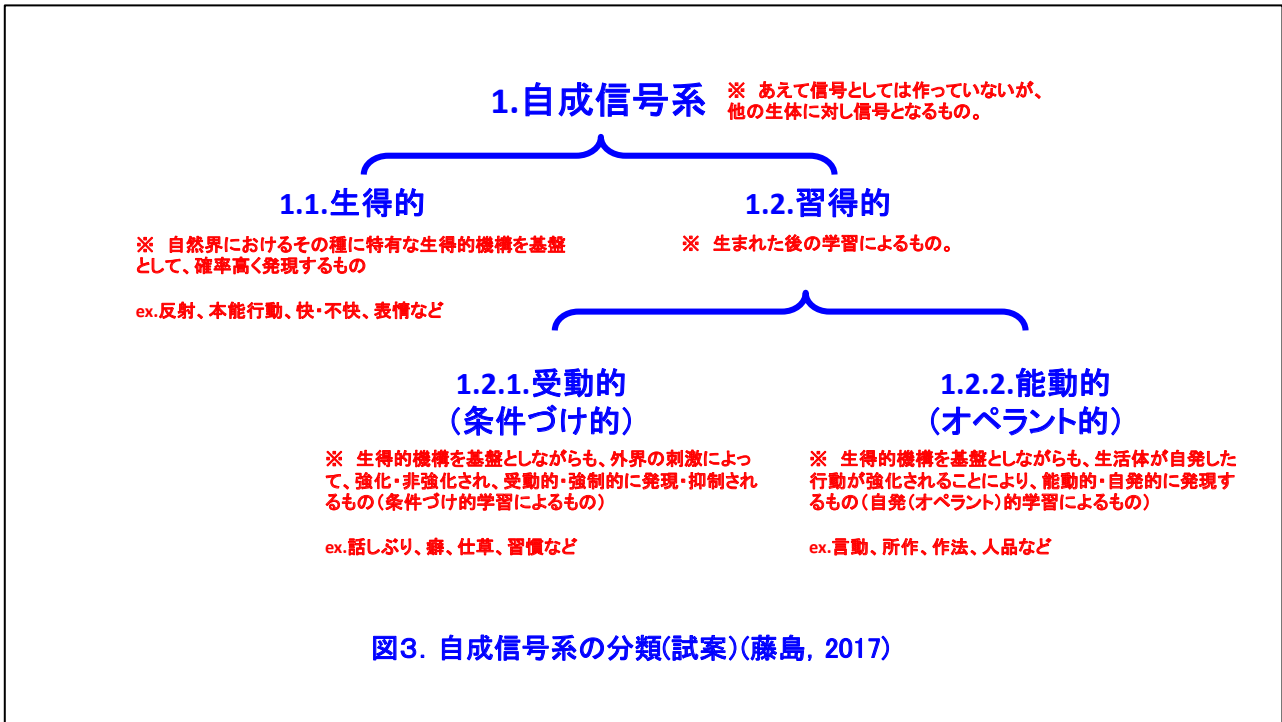
このように考えていくと、およそ学習といわれるものにも、主体が意図せずとも獲得されていく「条件づけの学習」と、主体が自発的・能動的に学習し、構成信号系活動の培養態となるような「自発(オペラント)的学習」というものが存在し得るということもできる。

以上を整理すると、自成信号系活動により発現する行動には、

- ①自然界におけるその種に特有な生得的機構を基盤として確率高く発現する行動
- ②生得的機構を基盤としながらも、外界の刺激によって、強化・非強化されることによって、受動的・強制的に発現・抑制される習得的行動(条件づけの学習)
- ③生得的機構を基盤としながらも、生活体が自発した行動が強化されることによって、能動的・自発的に発現する習得的行動(自発(オペラント)的学習)

の3つが存在し得ると考えられる。ことに、③は構成信号系活動の培養態となるという意味において、自成信号系活動と構成信号系活動の橋渡しを担うものであると仮定できる。

² 元良勇次郎の『心理学概論』373頁「快不快の感情の如き、意志実行の結果として来るべき満足の感情の如きは、いずれもそれ以外に指すものなきが故に、自全経験にして、表象もしくは概念の如く現に不在のあるものを指し、その指したるものの実現を示唆するものは、すべて不全経験なり。」をさす。



通常、われわれが教育的係わり合いを行なう場合、係わられ手(ここでは主として“子ども”とする)が能動的に表出系の構成信号系活動として発信する内容に関しては、比較的容易に子どもの意図を推察・受信し、円滑な交信関係を築くことができる。しかしながら、行動体制が未分化な状態に留まっており、発信が微細で微弱・脆弱である子どもの場合は、その発信の意図が読みとりにくいということが、しばしば起こる。そのような場合には、より一層係わり手側が、子どもの自成的発信を“子どもの意図として”推測しなくてはならないという努力が求められる。

その際、係わり手は、自らの仮定系や経験則に基づき、子どもの内面を推測する力が求められる。それはまさに、子どもの内面に生じている事象を、係わり手自らの中継ぎ過程系における構成信号系活動を総動員して、言い当てていく営みということもできる。

こうした事象のあり方については、鯨岡(2006)¹⁴⁾のいう「問主観性」という概念は適切な指摘であると筆者は考えている。

しかし、筆者の関心事は、そうした営みにおける表立った(overtな)行動から内面を推察することがまず重要であるとしても、それに留まらず、その行動にどのように対処していくべきか、係わり手が次なる“だんどり”を決めるための自らの手足の運動方向を規定し得るような、より精緻な構成的言語信号系に裏打ちされた作業仮設をいかに創造するかということにある。つまり、抽象的・概念的な思念上の仮説ではなく、より具体的・実証的な作業仮設が立てられるか否かに実践の成否がかかっているといても過言ではないと思っている。

そうした営みによって、係わり手はより精密に眼前の事象と対峙することが可能となり、より良い交信関係の形成・促進に自らを導くことができるようになって考えられる。

係わり手側の自成信号系活動

一方、われわれの教育的係わり合いの対象となる、子どもにとっても、係わり手であるわれわ

れが意図せず発している自成信号は適確に受信されていることは、日頃の実践を通してよく経験することである。例えば、初対面の子どもさんがなかなか警戒して打ち解けてくれないときや、対象となる子どもの前に気づかずに立ちはだかつて進路を塞いでしまうこと、知らず知らずのうちに事物を子どもから遠ざけてしまい事物への接近を妨げてしまうこと、不用意な声がけによって思いとは裏腹に子どもの行動に変更を余儀なくしてしまった経験などなど数えきれないほど、実践家といわれる者であれば、誰しものが経験することがあるはずである。また、子どもからみれば一般的に“いい先生”と呼ばれる人や“嫌な先生”と呼ばれる先生が存在するといった事実は、日常よく見聞きする話でもある。

それらの行動は、一般的には「性格」や「人柄」、「人品」や「品性」といった用語で称される場合もあるが、それらはいずれも敢えて示しているというものではないかも知れない。

こうした“何気ない”ふるまいとしての自成信号を発していることにすら気づかず、自覚のないままに働きかけている係わり手というものは言語道断であるが、さらにいえば、より良い実践家を目指そうとする人間は、そうした“何気ない”ふるまいに関しても感覚を研ぎ澄まし、一挙手一投足、声がけのひとつひとつにも細心の注意を払い、あたかも修験者の修行のような修練の積み重ねといった自己鍛錬が求められる。

しかも、係わり手の対処は、現場から一步退いて考えるといった悠長なことは言うておられず、目まぐるしく流転する実践現場においては、休むことなく作業仮設を作り直すという作業を余儀なくされる。したがって、現場から一步退いた日常における仮定系の作り直しというものもまた重要となってくる。つまり、そうした自成信号を敢えて構成信号化して自己内に取り込み、仮定系の作り直しを行なうといった往還を経て、係わり手自身が変化していくことが求められるともいえる。(図.4)

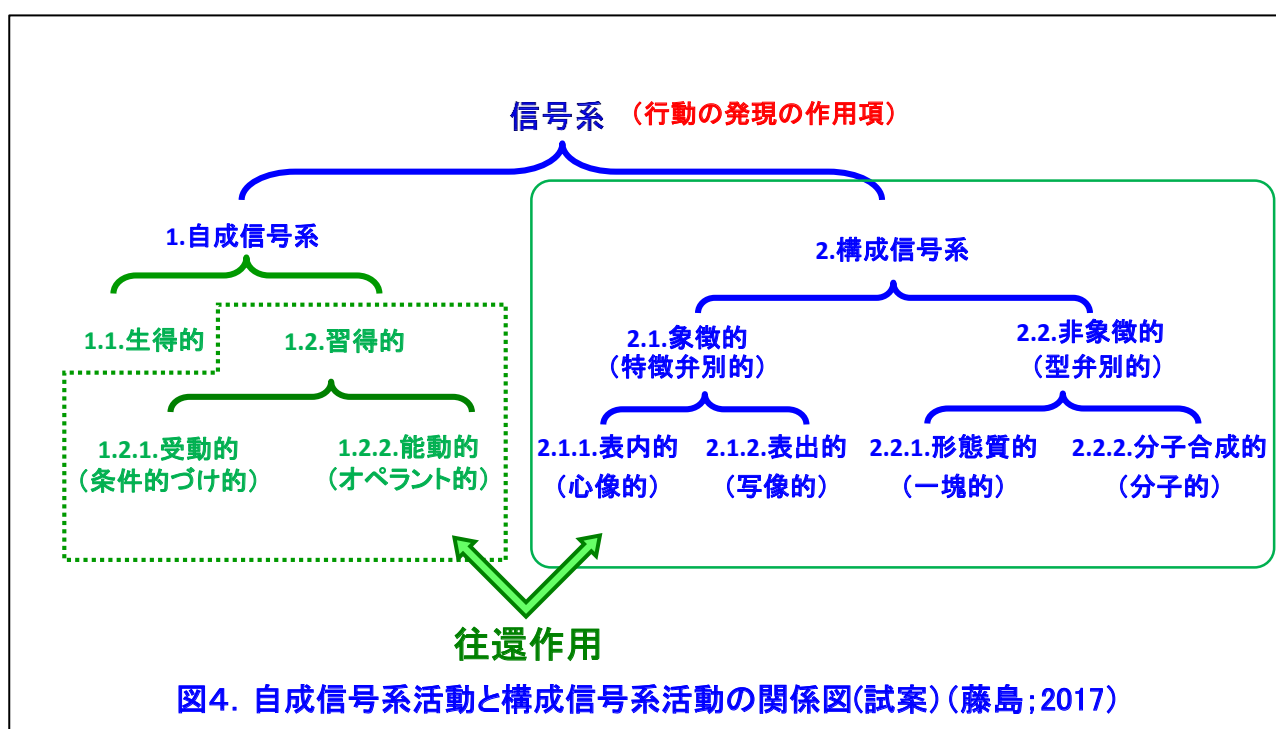


図4. 自成信号系活動と構成信号系活動の関係図(試案)(藤島;2017)

このように考えると、われわれ実践を行なう立場の人間の経験値の度合いが、より良い実践の成否に大きく関わってくることはいうまでもない。しかし、こうした問題は、単に経験を積みれば良いかという、それほど単純な理屈では解決できない話である。つまり、係わり手は何を学び、どのような経験を積み、子どもにとって受け入れられやすい、最良の子どもの理解者になれるのかという問題がそこにはある。

筆者は、係わり手自身が自らの実践をどのように捉え、自らの価値観と対峙し、自らの人生観に重ね合わせて考えるといった構成信号系活動の発露として、単なる“机上の空論”としての評論や解釈論ではなく、係わり合いの現場状況における作業仮設の立て方に反映され、具現化されねばならないと考えている。

そして、さらに重要なことは、そうした係わり手自身の自発的・能動的な学習としての構成信号系活動が、長い間の経験を積み重ねていく実践の場において、あたかも“自然に”係わり手の身体内部から意識せずとも湧き出てくるような行動として発露するといった状態にまで深化し精練されていかななくてはならないと感じている。

それが、齢を重ねるとともに、ゆとりをもって子どもと接することに繋がったり、子どもも安心してその係わり手と過ごすことができるようになったりといった関係の成立に繋がっているケースを見る機会もしばしばある。こうした関係性の成立がまさに中野のいう「個の体験事実の確定」の営みの表れに他ならないのではないだろうか。

教育的係わり合いの場における自成信号系活動の促進

教育的係わり合いの場においては、子ども自身が様々な活動を通して、自らが能動的・主体的に外界に働きかけていこうとする力を培っていけるよう促す係わり合いが重要である。しかし、それは一方的に子どもに変化を求めるということではなく、子どもと係わり手が互いの生命活動を拡大し合える関係性の成立を目指すものでなくてはならない。そのためには、係わり手が自らの行動を絶えずふり返り、必要に応じて修正していく作業を怠ってはならないことになる。

それには、これまで指摘してきたように、子どもが発する微細で微弱・脆弱な行動(自成信号系による発信)の読みとりの精度を上げることが必要であると考えられる。しかし、そうした読みとりの技術は、一朝一夕に適うものではない。むしろ、多くの時間を費やして行動をふり返る必要に迫られる。

筆者が実践研究というものを志した時代は、まだ現在のようなビデオ記録は行なえなかった。せいぜい係わり合いの場で忘れないようにとメモをとったり、係わり合い終了後にまだ記憶の新しいうちに、急いでふり返って係わり合いの記録をまとめたりというのが関の山であった。たまに高価な8ミリフィルム映像で記録がとれたとしても、1本のフィルムは、高価で撮影時間が3分というもので、そこに係わり合いの全てを押し込めるには到底無理があった。したがって、ある程度係わり合いが順調に進んだ時点で、マイルストーンのように撮影する日を決めて、3分間に全力を注ぎ込む(ときには“やらせ”と揶揄されても仕方がないような)というように、ふり返る手段というものは限られていた。

しかし、現代においては、スマートフォンさえあれば、映像記録などは、気軽に、いとも簡単

に残し得るし、通常のビデオカメラであればゆうに 2 時間は記録映像が残せてしまう。そう考えると、筆者が学生の時代は、何と不運な時代だったといわれるかも知れない。しかしながら、果たしてそうであろうか。これほど記録が残しやすくなった時代で、果たしてどれだけの学生が実践の技術を高め得たであろうか。

例えば、学生と一緒にビデオを観た場合でも、係わり手である学生が、「何処に視点を当ててビデオを分析すれば良いかわからない」といったことをよく口にする。当事者として、そのとき係わっていたはずの当人が、実は何も考えず、換言すれば作業仮設も立てず、係わりを勝手に進めていただけといった例が少なくない。

そうした学生に、試しに係わり当時の状況を口頭で説明してもらうことにしても、その言葉からは全く状況が伝わってこない。つまり、説明はあらかた抽象的・概念的であり、「A ちゃん」を「B ちゃん」に置き換えても成り立つような話で、全く「A ちゃんらしさ」は伝わってこない。そこで、係わりの場面を芝居のように再現して欲しいと頼むが、それも演じるのではなく、説明に走るようになってしまう。確かに、気恥ずかしさがあるのことは思うが、それを差し引いても「この人が子どもの前で果たしてパフォーマンスを発揮できるのだろうか」と疑念を抱いてしまうことも少なくない。つまり、子どもさんとの係わり合いの状況も十分に伝えられないまま、困っているのは自分の方で、子どもさんの気持ちは二の次になってしまっている始末である。

教育的係わり合いの場において、係わり手が子どもの行動に感情移入しつつ、間主観的に相手の思いに想像を巡らし、次にどのような働きかけをすべきか考え、実際に働きかけを行なえるか否かは、相手の自成信号を如何に読みとれるかにかかっているといても過言ではない。そして、それを誰かに説明しようとする際には、子どもとの係わり合いのいきさつを説明するのであるから、むずかしい専門用語などは必要ないはずである。

そうした具体的な状況説明(表内系の象徴信号系を主体とした信号系活動)ができないということは、状況から全く切り離された恣意的な分子合成系(ある意味恣意的な)の信号系を仲立ちとした活動に終始しただけであって、「理屈で子どもとの係わり合いを説明しているだけ」ということになってしまう。したがって、そうした状況に陥らないためにも、子どもの自成信号系による発信をより具体的な言葉や行動を用いて説明する力(時には演技も交えて)を涵養することも、より良い実践を進める際の基本として必要であり、またそうした活動も、係わり手にとっての自成信号系活動の促進ととらえることができる。また、現在のビデオ分析は、以前ビデオで収録した映像を、時間を経たのちに、再度見返して、必要に応じて何度も何度も同じ場面を見直すことや、ときにはスローモーションで再生して、そのときの判断の是非を検証することを可能にする。固定的な条件を設定して、それをベースラインと称して、反応の頻度を調べるといった実験研究ならいざ知らず、流動的である教育的係わり合いの現場で、“もう一度”ということは起こり得ない。そう考えた場合、ビデオ分析の意義とはどこにあるのだろうか。

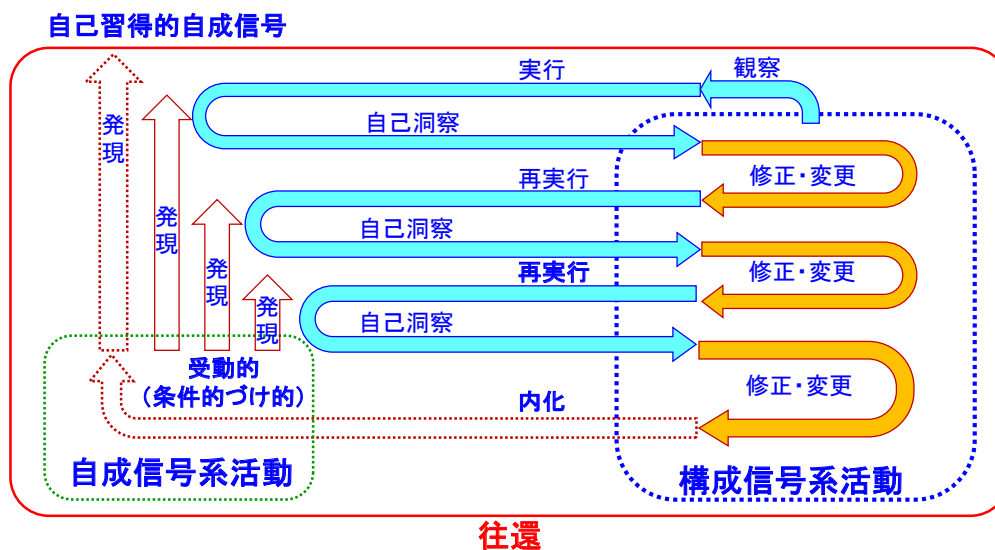


図5. 係わり手の受動的自成信号系活動を構成信号化して自己制御し、その往還により内化した自成信号として発現する営みの模式図

筆者は、実践場面のビデオ分析をするということは、その当時の係わり手自身が立てた作業仮設の検証にこそ意義があると考えている。つまり、“相手の行動のはねかえり”をみるにしても、自らの作業仮設が揺らいでいたのでは効力を発揮することはないと考えている。つまり、ビデオ分析の主眼は、相手の行動ではなく自らの行動に対する自己洞察に向けられるべきである。そうした視点で自らを捉え直す意思をもった実践者が自らの技能を向上させ得ると思われる。

また、先にものべたような子どもが発する自成信号の意味を係わり手自らの構成信号に変換していく作業と相俟って、係わり手自らが自成信号として発している行動の調整も求められる。何故なら、係わり手自身の行動の変容がなければ、相手を変えることはむずかしく、相互輔生は成り立たなくなる。多くの場合、自らが変わろうとしない係わり手は、相手の行動に何らかのしょうがい名や問題行動のようなレッテルを貼って済ます傾向があることは、経験的に明らかである。これは、ヒトの言語というものが、事象と乖離した形でも名前を付すことが可能であるという特殊性に由来しているからともいえる。そこで、自らの自成信号系活動の変容には、自らの行動を些細なこととして見過ごすのではなく、自らの行動を見つめ直し、構成信号系活動を仲立ちとして反芻することによって、長い時間を経て、知らず知らずのうちに内化していくようなプロセス(図.5)を経る必要があるともいえる。そうした意味では、実践とはまさに長い時間をかけた修練(修行)のような側面をもっている。

教育的係わり合いの場においては、子どもが示す自成信号を的確に受信できる力量とともに、そこで受信した行動の意味を、敢えて係わり手自らの構成信号系活動に変換し、再度構成信号として発信してみる活動が重要であると考えられる。ことに子どもの行動体制が未分化な場合には、

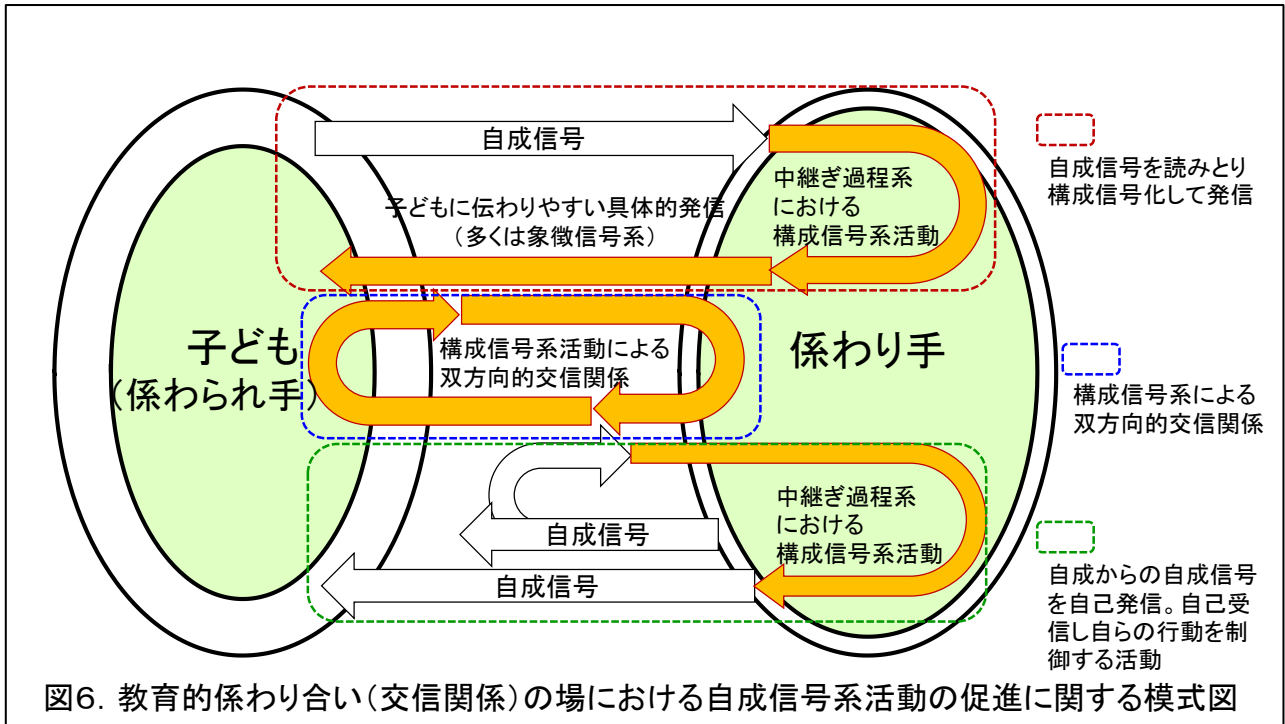


図6. 教育的係わり合い(交信関係)の場における自成信号系活動の促進に関する模式図

その行動体制の分化度に応じた信号系の選択が必要になるが、多くの場合には、図6に示してあるように、比較的象徴性の高い信号系の選択が有効であると思われる。

また、係わり手自らが発する自成信号系に関しても、敢えて係わり手自らの構成信号系活動に変換し、構成信号化して自らの行動の調整に資するよう努めなくてはならないが、この行動体制変換は、多くの場合無意図的学習に端を発しているものだけに、容易に修正可能とはならないため、絶えず自らの信号変換操作過程に呼びかけるようにして、いつの日か内化できることを期待するしかない。しかしながら、梅津の言葉を借りれば、「行動体制変換の非不可能性」は期待できるのであるから、より良い実践を目指すものには決して無理なことではないと思われる。

筆者は、こうした互いの自成信号系が響き合うような係わり合いによって、自成信号系活動が促進され、次第に構成信号系活動の萌芽として活動が進展し、具現化することを心の底から願っている。

おわりに

今回の論考は、これまで自らが実践してきたことがらや、梅津の遺した言葉に端を発し、かねがね疑問を抱いてきたことについて、若干ながら考察を加え、梅津のいう自成信号について新たな解釈を加えたものである。決して、これが正解という訳ではなく。今後も自らの仕事を進める中で見直していきたいと考えているところである。

教育的営みの場では、しばしば子どもと係わる“センス(感性)”ということが問われることがある。しかし、一見“センス”が良さそうに見えても、努力を怠れば駄目になるし、逆に“セン

ス”がないと思われる者であっても、自らを顧みることが怠らない者は、自分自身を変えて大成できるということは、先人の多くの逸話に遺された話でもある。

引用文献

- 1)藤島省太(1986)聾重複児のコミュニケーション.国立特殊教育総合研究所特別研究「聾児・聾精神薄弱児等の言語習得と多様なコミュニケーションの応用に関する研究」報告書,10,87-95.
- 2)藤島省太(1992a)障害児教育における実践研究をめぐって.日本特殊教育学会第30回大会発表論文集,(ワークショップ17),W37-w38,1992.10.
- 3)藤島省太(1992b)Yさんとの合宿における係わり合いから学んだこと.平成2、3年度科学研究費補助金(一般研究B)研究成果報告書,多様な感覚障害を伴う重複障害児の日常生活の初期的行動調整の促進に関する実践的研究(研究代表者土谷良巳).
- 4)藤島省太(1993)障害状況での教育実践における事実とは一係わり手にとってわかることとはどういうことか一.日本特殊教育学会第31回大会発表論文集,(ワークショップ73).
- 5)Hachizo Umezu(1974) Formation of verbal behavior of deaf-blind children. The 20th International Congress of Psychology Keynote Lecture. (Tokyo)
邦題: 盲ろう児の言語行動の形成. 第20回国際心理学会招待講演(東京)
- 6)Hachizo Umezu(1978) The organization of behavior and sign system activity: The use of psychological assistance for the formation of verbal system of the deaf-blind. First International Congress for the Study of Child Language Keynote Lecture (Tokyo)
邦題: 行動体制と信号系活動: 盲ろう児の言語行動の形成に関する心理学的輔生工作. 第1回国際幼児言語学会招待講演(東京)
- 7)鹿取廣人(1982)自成的信号行動の発現と活性化.講座「現代の心理学」第2巻「人間の成長」第3章「知覚・認知の働き - その発生と展開 -」Ⅲ.知覚的探索の促進と組織化,小学館.
- 8)鹿取廣人(1984)認識機能の障害.講座「現代の心理学」第5巻「認識の形成」,第5章,小学館.
- 9)小林重雄・藤田和弘(1992)障害児教育実践研究のまとめ方.特殊教育学研究,第29巻,第4号,114-115.
- 10)コンラート・ローレンツ(1977)動物行動学Ⅰ上.思索社.
- 11)コンラート・ローレンツ(1978)動物行動学Ⅰ下.思索社.
- 12)コンラート・ローレンツ(1980a)動物行動学Ⅱ上.思索社.
- 13)コンラート・ローレンツ(1980b)動物行動学Ⅱ下.思索社.
- 14)鯨岡峻(2006)ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性―.ミネルヴァ書房.
- 15)中野尚彦(2006)障碍児心理学ものがたり―小さな秩序系の記録―.明石書店,2006.
- 16)斎賀久敬(1983)生得的行動にかかわる学習.講座「現代の心理学」第3巻「学習と環境」第1章「人間と学習」Ⅳ学習の進化,小学館.
- 17)Siqueland, E. R. and Lipsitt, L. P.(1966)Conditioned head-turning in human newborn. J. exp. Child Psychol. 3, 356-376.

- 18)梅津八三(1961)盲ろう二重障害者の言語行動形成についての心理学的研究.東京大学文学部博士論文.
- 19)梅津八三(1967)言語行動の系譜.言語 (東京大学公開講座 9) ,東京大学出版会,49-82.
- 20)梅津八三(1974)重度・重複障害者の教育のあり方.特殊教育,4月,2-5,慶応出版.
- 21)梅津八三(1976) 心理学的行動図.重複障害教育研究所研究紀要創刊号.
- 22)梅津八三(1977)各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—. 日本教育心理学会第 19 回総会,研究委員会企画特別講演. 教育心理学年報第 17 集,101-104.
- 23)梅津八三(1987)元良先生と心理学.日本心理学会第 51 回大会記念講演「元良・松本両先生と日本の心理学」記念講演 2.