

## ユマニチュードの「待つ」行為に見る子どもの「聞かれる権利」の保障

—— レット症候群の子どもとの関わりから ——

小田倉泉 埼玉大学教育学部乳幼児教育講座

キーワード: ユマニチュード、「待つ」こと、聞かれる権利、レット症候群

### 1. はじめに

「ユマニチュード」は、Y. ジネストとR. マレスコッティによってフランスで開発された認知症ケアメソッドであり、認知症患者への尊重をケアの具体的な行為を通して伝達することをその基本としている。開発者ジネストらは、ケアする者の行動の在りようによって、ケアされる者の尊厳は尊重されたり、あるいは踏みにじられたりしている現実を指摘し、人の尊厳に対する尊重を具体的に行動で示すことの重要性を強く訴えている。今日、日本の認知症ケアの現場においてユマニチュードが注目されるようになっているが、それはこのケアを施されることによって、認知症患者の行動が劇的に改善されていることが多数報告されているという事実による<sup>1</sup>。ユマニチュードの効果が示していることは、人がその尊厳を他者から尊重されることが、どれ程その人の自己を活かす力を支え、また、引き出すことができるかということである。他者への尊重を具体的な行動で示すというユマニチュードの理念は、保育、幼児教育、そしてすべての教育の分野においても注目されるべきものである。

さて、ユマニチュードを実践する際の基本行動は、「見る」「話す」「触れる」であるが、その実践においてケア提供者は、ケアの主体である患者の意識世界の状態を常に意識しながら、ケア行動を行う。そのため、ケア行動の一つひとつのプロセスにおいて、必然的に「待つ」行為が伴う。「待つ」行為は、相手の応答が来るまで、相手に意識を向け続けている状態である。

国連子どもの権利委員会は2009年に発表した「一般的意見第12号 聞かれる権利」において、「全ての子どもたちが(意見を)聞かれ、それが真剣に受け止められるという権利は子どもの権利条約の基本的価値観の構成要素の一つである」<sup>2</sup>として、子どもの権利保障における「聞かれる権利」の重要性について広く世界にアピールした。これは、子どもの権利条約第12条の意見表明権が現実的に保障されるためには、意見を「表明する」だけでなく、それが「聞かれる」ことが不可欠であることを強く訴えるものである。乳幼児の意見表明権に関しては、非言語的手段によって幼い子どもたちが自分の気持ちや願いを表明しており、これこそが乳幼児の意見表明であることが子どもの権利委員会による「一般的意見第7号 乳幼児期における子どもの権利の実施」において、明確に示されている<sup>3</sup>。問題は、保育の場、また家庭において子どもが表明した意見は、どのように聞かれているのかということであるが、本稿では、ユマニチュードにおける他者への尊重の行為にある要素の内「待つ」ことに注目すると共に、「待つ」ことの中に、子どもの「聞かれる権利」に直結する大人の態度・姿勢が含まれると考え、「待つ」行為の意義を子どもの「聞かれる権利」の観点から明らかにしていきたい。

### 2. ユマニチュードの中に見る「待つ」こと

ユマニチュードにおいて、ケアの中心にあるのは「ケアをする人と受ける人との『関係性』」<sup>4</sup>である。こ

の関係性は、「5つのステップ」として示された順を追いながら、ケアを受ける者に対する尊重の行為をケアをする者が丁寧に行うことによって築かれる。このステップは、認知症などによって喪失された「人間的な関わり」を取り戻すための手順で、ケアを受ける人への一切の強制的な介入は無く、ケアを受ける人に控えめに同意を求めながら、また相手への敬意を「見る・話す・触れる」行為の中に込めながら進められる。ユマニチュードの考案者ジネストは「5つのステップ」を、「人間関係を作るためのケア手順」とであると述べ、この技術によって認知症患者の攻撃的な行動の約90パーセントを減少させることができたと報告している<sup>5</sup>。

「5つのステップ」とは、「①出会いの準備[来訪を伝える]」「②ケアの準備[相手との関係を築く(友だちになる)]」「③知覚の連結[心地よいケアの実施]」「④感情の固定[ケアの心地よさを相手の記憶に残す]」「⑤再会の約束[次回のケアを容易にするための準備]」<sup>6</sup>である。このステップには、関係性を築くための相手に対する尊重を込めた行動が考案され示されている。この一連の行動を見ていくと、その中に「待つ」行為が、幾たびもなされていることがわかる。5つのステップの内、特に「待つ」行為が含まれるステップが第1と第2である。

第1「出会いの準備」は、ケアをする者の「来訪を伝える」段階であるが、ケア提供者は患者の部屋に入る際に3回ノックをし、3秒待つ。応えが無ければ繰り返し、2度繰り返した後は、1回ノックして入室する。ケア提供者は、まず患者に入室を問いかけ、その応えを「待つ」ことからスタートしている。ユマニチュードは、患者に一方的に働きかけ始めるのではなく、問いかけ、意思を確認することを重視する。そうすることによって、患者は自分が尊重されたという心地良い感情記憶を定着させることができるという。ジネストらが1996年に行った調査では、病室に入る病院スタッフや付添の家族等は皆一様に、患者が返事をする前に入室していたという<sup>7</sup>。これは、患者と接する側が患者に「問う」、応答を「待つ」、という通常の人間のやり取りの必要性を認識していなかったことの現れであると言える。

第2「ケアの準備」では、すぐにケアの話に入るのではなく、「あなたに会いに来た」というメッセージを伝えた後、目を合わせて「瞳を捉えてから」、ポジティブな言葉でケアの話伝える。ここまでのコミュニケーションは、一定の時間をかけて行われる。「コミュニケーションに時間をとる」<sup>8</sup>とは、時間をかけてゆっくり行うことであるが、これはケアを行う者が届けたいと望んでいるポジティブなメッセージを患者が認識するまで「待ちながら」行うことでもある。この段階では、ケアについて伝えた後、3分以内に同意が得られない場合は、一旦あきらめる。ジネストは「ケアをあきらめる力」も必要であることを述べ、この「あきらめ」によって、「自分の意思を尊重してくれるいい人と出会った」という良い感情記憶が残るとしている<sup>9</sup>。ここでの「あきらめ」は言い換えればケアを受ける者が、ケアを受けるという選択をするまで「待つ」ことでもある。

このようなユマニチュードにおけるケアの行為に「待つ」ことが見られるのは、それがケアを受ける者の意思を尊重するために必要なことであり、ケアを受ける者が必ず応答してくれるという信頼を寄せているがゆえであると言える。ユマニチュードは、ケアをする者とケアを受ける者との関係性を中心に考えられているが、この関係性は、双方が信頼する者とされる者の関係となることを目指しているのであり、ユマニチュードのケアによって患者の暴力的な行動が減少しているという事実は、信頼という関係の上にケアがなされているということの一つの証明ともいえるだろう。

ここで、「待つ」ことについて臨床哲学の視点から考察している鷲田の言葉を援用したい。鷲田は、「待つ」「待たれる」関係の中にある「信頼」を次のように説明している。

「待たせる身の辛さは、待たれる身の辛さと言いかえてもよい。(中略)『信頼』をよせられていること、それに応えることのついにできないことの耐えがたさということになるろうか。ここで辛さは、『待たれる』こと、疑いもなく信頼されていることからくる。」<sup>10</sup>

ここで驚田は、『『待たれる』こと』とは、信頼されていることであると述べている。待つ側は、待たれる側を信頼しているから待つことができるのであり、待たれる側は待たれることによって、待つ側の信頼を感じ取るのである。

驚田はさらに、人が特定の誰かを「終生求めつづけるのは、『待たれる』ことが自分の存在の支えのひとつになりうることを知っているからである。」<sup>11</sup>と云う。ここに、人にとっての「待たれる」ことの意味が強調されている。「待つ」という、一見、能動性が見えない行為が、実は「待たれる」側に対して、「信頼」や「存在の確かな支え」を与える能動的行為であるというのである。

このような驚田の言葉を受ければ、ユマニチュードにおいて、ケアをする者の行動の中にある「待つ」行為は、外見的には何のケア行為も行っていないようでありながら、ケアを受ける側にとっては、自分が信頼に足る存在だと認められているという確かな経験を提供されていることなのである。これは、信頼する-されるという「関係性」を繋ぐと同時に、ケアを受ける者の人間存在を支えることにもなり得るのではないかと考えられる。

### 3. 育つ者-育てる者の関係における「待つ」こと

「待つ」ことの意味が、相手への「信頼」を表すものであるとするなら、大人と子どもの関係、すなわち育つ者と育てる者との関係において、「待つ」ということは極めて重要な意味をもつのではなからうか。

信頼の上で待っている側がもし、「待ちきれなかったらそれは自壊である」と驚田は述べ、更に「待たせるほうは、待つ者のその信頼を試練にかけてしまう」とも言う<sup>12</sup>。これを、子どもと大人の関係において考えると、子どもを待つということは、待つ側である大人が試練にかけられていることでもある。その試練を乗り越えられる時、「待つ」ことができ、試練に耐えられない時、「待つ」ことはできず、せかしたり強制したりしてしまう。しかし、子どもが大人に「待たれる」時、そこには「〈待つ-待たれる〉がなりたつような関係」<sup>13</sup>、すなわち信頼の関係が生まれていくことになる。「待たれる」ことが、信頼されていることの証であるとするなら、子どもは「待たれる」経験を通じて、「待つ」側の自分に対する信頼、自分の存在への承認を感じ取り、やがて「待つ」側に信頼を寄せるようになると言える。これは、自分は“待つてもらえる存在”であること、自分の存在の価値を認められていることの確認でもある。従って、乳幼児期の子どもが、他者に信頼を寄せ、自分の存在の価値を認められる経験を蓄積していくために、保育において「待たれる」経験は極めて重要である。

さらに驚田は、「待つ」ことと「聞く」こととの関係を次のように述べている。

「聴くということがだれかの言葉を受けとめることであるとするならば、聴くというのは待つことである。話す側からすればそれは、(中略)じぶんがそのままで受け容れてもらえるという感触のことである」

14

『「待つ」ということ』(2006)に先んじて出された『「聴く」こと』(1999)において驚田は、「聴く」について以下の様に述べている。

「〈聴く〉というのは、なにもしないで耳を傾けるという単純に受動的な行為なのではない。それは語る側からすれば、ことばを受けとめてもらったという、たしかな出来事である」<sup>15</sup>

ここには「聴く」行為には「受けとめる」という能動性があることが示されている。「聴かれる」側にとっては、「受け止めてもらったという、たしかな」感覚を得る経験である。加えて、「聴くというのは待つことである」とは、「待つ」こともまた、「受け容れる」という能動的行為であって、「待たれる」側も、「自分がそのままで受け入れてもらえるという感触」を得る経験をするということである。従って「待たれる」経験、「聴かれる」経験

は、人が自分の価値を他者から認められる、という実感を得るために無くてはならない経験であると考えられる。

#### 4. 子どもの権利における「聞かれる権利」の位置づけ

ユマニチュードのケア手順においてなされる「待つ」行為の意味から、人にとっての「待たれる」こと、そして「聴かれる」ことの必要性を述べてきたが、はじめに述べたように、子どもにとっての「聴かれる」ことの重要性を、国連子どもの権利委員会が2009年に「一般的意見第12号 聞かれる権利(The right of the child to be heard)」において明瞭に示している。「国連子どもの権利委員会」(以下「子どもの権利委員会」)とは、国連子どもの権利条約第43条1項に規定された委員会で、条約締約国における子どもの権利保障の状況を審査することを目的として設置されている。「一般的意見」とは、この委員会が子どもの権利条約各条文の解釈を、その目的や趣旨、また他の諸条約や宣言などを考慮しつつ文書化したきわめて権威の高いものである<sup>16</sup>。

そこで、本節では子どもの権利委員会による「一般的意見第12号 聞かれる権利」に示された子ども期における「聞かれる」ことの重要性を確認していきたい。

##### 4-1 乳幼児の権利における第3の「P」

2009年に示された「一般的意見第12号 聞かれる権利」に先立って、子どもの権利委員会は2005年に「一般的意見第7号 乳幼児期における子どもの権利の実施」を発表しており、この中で乳幼児が、子どもの権利条約に示された全ての権利の保有者であることを世界に広くアピールした。

子どもの権利条約の特徴は、最善の利益原則に基づく「3つのP(Provision: 供与、Protection: 保護、Participation: 参加)」として、しばしば表現される。しかし、乳幼児に関して言えば、「Provision: 供与」、「Protection: 保護」の権利に関しては疑いなく適用されるが、第3のPである「参加(Participation)」の権利については、条約成立当初から乳幼児には適用外であるという考え方が根深くあった。しかし、「一般的意見第7号『乳幼児期における子どもの権利の実施』」において、権利の保有者としての乳幼児観が明確に示され、乳幼児もまた「参加」の権利を象徴する条約第12条「意見表明権」を有することが示された。この中で子どもの権利委員会は、

「条約第12条が年少の子どもと年長の子どもの双方に適用されることを強調したい。権利の保有者

としてたとえ生まれたばかりの子どもであっても、自己の見解を表明する資格を与えられる」<sup>17</sup>

とし、乳幼児の意見表明権を「意見及び気持ちを表明する権利」とも表現している。委員会は、乳幼児は「話し言葉、書き言葉を用いてコミュニケーションができるようになるはるか以前に、非常に多くの方法を使って選択したり、自分の感情、考え、願いを伝えている」<sup>18</sup>

として、乳幼児の「意見」を「選択」「感情」「考え」「願い」を含むものであるとし、またそれらは「話し言葉、書き言葉」以外の「多くの方法」によって表明されていると述べる。この「多くの方法」について、当時本委員会委員長であったL.クラップマンは、「笑ったり、表情を変えたりすること」が乳幼児の意見表明の手段であるとして、乳幼児の微笑みや表情、泣くこと、それらすべての感情表現によって自分の意見を表明する力を乳幼児は持っているとした<sup>19</sup>。条約成立前後から、「自己の意見を形成する能力のある」ことが意見表明権の前提とされ、「その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮される」とする条文によって、乳幼児は12条の適用外であると解釈されてきた。しかし、子どもの権利委員会によって、従来の乳幼児観が改められると共に、子どもの「意見」とは、決して洗練された言語的表現によって表されたもののみ

を意味するのではなく、子どもの様々な感情表現や、成長発達において必要な願いを泣いたりぐずったり、時には眼差しや体の動きで表すこと、それらをも含むものであることが、「一般的意見第7号」によって明確に示されたのである。

#### 4-2 「一般的意見第12号 聞かれる権利」

この4年後、2009年に出された「一般的意見第12号 聞かれる権利」は、条約第12条「意見表明権」に特化して、詳細かつ広範な解釈をまとめたものである。この一般的意見では、「一般的意見第7号」で示された乳幼児の意見表明権に関する内容を補強して、非言語的表現による「意見表明」を尊重することが12条の保障において不可欠であることが次のように示された。

「調査研究は、子どもが言葉で自分を表現することができない時期であっても、最も若い年齢の時から自分の意見を形作ることができることを明らかにしている。従って、12条の十全な実施のために、遊び、身振り、表情、絵を描いたり色を塗ったりすることを含む非言語的な表現の形を認め、そして尊重することが求められる。これらを通して最も若い子どもたちは、理解したこと、選択したこと、そして何が好きかを示すのである。」<sup>20</sup>

このような多様な表現による「意見」を聞くことの重要性を強調するために示された「聞かれる権利」とは、単に「聞かれる」ことで完結するのではなく、聞かれた事柄が子どもの最善の利益保障のために、子どもに関わる事柄に反映される権利であることをも意味している。第12条は第3のPである「参加(Participation)」を象徴する権利であるが、本一般的意見において、「参加」について次のように記されている。

「近年、広くなされるようになってきた実践があり、それは12条の中では用語として使用されていないが『参加』として広く概念化されてきている。」<sup>21</sup>

「意見表明権」を保障しようとする実践においてなされていることは、単に意見の表明を促進するだけでなく、それが聞かれ、考慮され、子どもに関わる事柄において反映されるようになるという一連のプロセスである。そのプロセスを言い換えれば、「参加」という概念で表現されることがここで述べられている。つまり意見を表明したことの結果に至るまでのプロセスが、「意見表明権」の実施において重要であることが示されている。

このように、「意見表明権」が「聞かれる権利」であることを子どもの権利委員会は強調しているが、この「一般的意見12号」の記載において注目されるべきことは、子どもが意見を伝えることのできる環境や状況づくりの重要性が繰り返し述べられている点であり、また感情表現を含む「意見」を表明することが困難な子どものための様々な配慮や考慮が必要であることを繰り返し示している点である。

「締約国は、子どもが自由に自分の意見をもつことができるように励ますべきであり、聞かれる権利を子どもたちが行使できるような環境を提供すべきである」<sup>22</sup>

「締約国は、子どもが自分の意見をまとめる力があるとみなすべきであり、子どもたちがそれを表明する権利があることを認めるべきである。子どもがまず最初に(意見を表明できるという(筆者補足))自分の能力を証明しなければならない、ということではない。」<sup>23</sup>

「締約国は、自分たちの意見を聞いてもらうことに困難を経験している子どもたちのために、この権利の実施を確実にする義務をも負っている。例えば、障害のある子どもたちには、彼らの意見表明を容易にするために必要なコミュニケーション形態はどのようなものであっても用意され、また使用できるようにされるべきである。」<sup>24</sup>

「子どもは『自由に自分の意見を表明する』権利をもつ。『自由に』ということは、子どもたちが何

のプレッシャーもなしに、自分の意見を表明することができるということであって、聞かれる権利を行使したいかどうかをも選ぶことができる、ということである。」<sup>25</sup>

「締約国は、(中略)子どもが自分の意見を表明する時に、尊重されていると感じ、安心感をもつことのできる環境を確保しなければならない」<sup>26</sup>

「聞かれる権利」の実施のための状況、環境が整わなければ、幼い子どもや障害のある子どもは、自分たちの感情や願いを表明することはできない。だからこそ「聞かれる権利」の実現のための環境の整備を子どもの権利委員会は、強く主張している。

上記に引用した条件の内、「尊重されていると感じ、安心感をもつことのできる環境」は、とりわけ教育の場において確保されるべき環境である。この「環境」を言いかえると、信頼関係によって構成された環境、と言うことができる。信頼関係の成立しているところにおいて子どもは、何の抵抗も無く「聞かれる権利」を行使しようとするだろう。そして、この信頼の関係の成立においては、先に挙げた「待つこと」が重要な役割を果たすと考えられる。次節では、「待たれること」による「聞かれる権利」の保障について述べていきたい。

## 5. 「待たれる」ことにおける「聞かれる権利」 —レット症候群の子どもへの問いかけ—

子どもの権利委員会が、子どもの「聞かれる権利」の実施において、「自分たちの意見を聞いてもらうことに困難を経験している子どもたち」に言及していることは、「聞かれる権利」の十全な実施において極めて重要である。本節では、筆者が観察を行ったレット症候群の幼児と保育者との関わりから、子どもを「待つ」ことの意義と、保育者に「待たれる」ことにある「聞かれる権利」の保障について検討、考察していく。

### 5-1 レット症候群について

レット症候群は、1966年、オーストリアの小児神経学者アンドレアス・レット(Andreas. Rett)博士によって初めて報告された疾患で、主に女兒に発症し、多彩な神経症状が年齢依存性に出現する遺伝子を原因とする神経発達障害であり、1万人に0.9人程の割合で発症する指定難病である。以前は出来ていた運動機能・言語機能を喪失する退行現象がみられ、退行は急速に進行するが、やがて落ち着いた安定期が続くため、退行性変性疾患ではなく発達障害であると理解されている<sup>27</sup>。

レット症候群の診断基準の一つに「音声言語コミュニケーションの喪失」が挙げられている<sup>28</sup>。遺伝子変異が軽いタイプで言語能力維持型の非典型レット症候群も報告されているが、多くの場合、言語によるコミュニケーションは困難であると考えられている。しかし、レット症候群の患者は言葉以外の方法でコミュニケーションをとることが知られており、特に「見つめること」が最も有名で、相手の目をじっと見つめて凝視し、視線を合わせて意思伝達しようとする事ができる<sup>29</sup>。また顔の表情やこぶしを上げるなどの身体言語を使って、また補助・代替コミュニケーションの助けを借りて意思を伝えようとする事が親たちによって報告されている<sup>30</sup>。言語表出によるコミュニケーションが困難である一方、受容言語が表出言語をかなり上回っていることもまた、親たちによる一貫した報告である<sup>31</sup>。

レット症候群の患者の母親でもある K. ハンター(2013)によると、レット症候群では、脳の発語を司る部分には損傷が無いことを複数の研究者が示唆しているが、動きのコントロールや神経回路の問題によって言葉を表出することが困難である。しかし、「まるで電気の回線が急につながったかのよう」に、「思いがけないとき」「要求や感情が非常に高まったとき」等に突然言葉が出ることもハンターは報告しており、「言語は彼女たちの中にある」ことを強調している<sup>32</sup>。つまり、レット症候群の患者の言語表出が困難であるとい

うことは、彼女たちが言語を持たないのではなく、手段のみ持たないのであって、彼女たちの内にある言語を周囲の援助者がいかに引き出すかが重要な課題であると言える。国立特殊教育総合研究所の松田直氏もレット症候群の子どもへの学校での対応について「どの子どもも『言いたいこと』をもっているものであり、それを読み取る努力が求められる」<sup>33</sup>と述べたことを土谷(1995)は報告している。

先に、レット症候群の患者においては受容言語が表出言語をかなり上回っていることを述べたが、ハンターは、親たちによるいくつかの報告事例を示しながら、レット症候群の患者が周囲からの言語を理解し、非言語的な様々な方法で応答していることを明らかに示している。

「私は、娘がすべてわかっているかのように話しかけます。予定は、こと細かに全部説明します。

今日は風が強いねとか、今日はお日様が雲に隠れているから涼しくなるわね、などということも話します。娘は声や目で何度も私に『話し返して』くれます。私は彼女の発声に必ず耳を傾けます」<sup>34</sup>

しかし、レット症候群の患者の理解力に対する理解の欠如が、患者とその家族に困難をもたらしていることも多いという<sup>35</sup>。レット症候群の患者自身による手記にも、「自分がわかっているということを、わかってもらおう」<sup>36</sup>ことがいかに重要であり、かつ困難であるかが繰り返し記されている<sup>37</sup>。

ここで、子どもの「聞かれる権利」に立ち戻ると、レット症候群のようなコミュニケーションに困難のある子どもにおいて、子どもの基本的な権利をいかに具体的に保障していくことが喫緊の課題であるかが見えてくる。

## 5-2 「待たれる」ことにおける「聞かれる権利」の保障

筆者は、2018年7月と9月に、A市にある児童発達支援センターB園において、経験年数4年の児童指導員C先生と、レット症候群の疾患をもつ5歳女児Dちゃんの協力を得て、保育者と子どものかかわりについての観察調査を行った。B園は、子どもとその保護者への尊重の念に基づく個別的なケアを重視した実践を積み重ね、効果を上げている。本調査に当たっては、B園の職員、保護者の承諾を得た上で、月に1度行われる約40分間の個別指導の場면을観察し、併せてビデオカメラによる録画を行った。

個別指導の内容は、スキンシップ遊び、子ども自身が選んだ絵本の読み聞かせ、巧技台遊び、バランスボール、バランスサー、楽器遊びなどで、その時の子どもの状態に応じて保育者が何を行うかを決めて進めている。

録画記録を1秒単位で書き起こした後、C先生の[問いかけ]→[待つ]→[Dちゃんの応答]の一連の場면을事例として抽出した。抽出した[問いかけ]→[待つ]→[応答]の場面は、8事例であった。Dちゃんの意味の確認方法としては、先生が問いと同時にDちゃんの顔の前に見せる掌にDちゃんがタッチするという方法が採られている。Dちゃんが先生の掌に即答のタッチをした場合以外は、殆どの場面において、[待つ]時間は[問いかけ]の時間を大きく上回っていた。Dちゃんには、レット症候群特有の意思伝達の困難さがあるが、C先生は個別指導の活動の間、頻繁に問いかけ、Dちゃんの応答が得られるまで、その都度丁寧に待つという進め方に徹している。本稿では、抽出した8事例の内、6事例を取り上げ、「待たれる」ことにある「聞かれる権利」について考察していきたい。

6事例をまとめたものが表1から表6である。

表1 〈事例1〉【選択する】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例1〉【選択する】 [もう一回やる?おしまいにする?]	[問いかけ]:3秒	[待つ]:13秒	抽出場面の 総時間:21秒
スキンシップ遊びを一通り終えたところで、C先生はDちゃんに、もう一度スキンシップ遊びをするか、終わりにするかを問う。Dちゃんの応答を待つC先生にDちゃんが応える場面。			

表2 〈事例2〉【提案に同意しない意思の表示】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例2〉【提案に同意しない意思の表示】 [「おしまい」にしたくないDちゃんの意味]	[問いかけ]:9秒	[待つ]:18秒	抽出場面の 総時間:39秒
2回目のスキンシップ遊びを終え、C先生からの終わりにしようという提案に同意しないため、C先生が希望を問う。もう一度やりたいDちゃんの意味表示の場面。			

表3 〈事例3〉【応えを「待たせる」】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例3〉【応えを「待たせる」】 [「待たれる」ことの心地良さの中の笑い]	[問いかけ]:10秒	[待つ]:11秒	抽出場面の 総時間:28秒
スキンシップ遊びをDちゃんの希望通り3回行って終えた後、C先生は楽しかったかどうかを問う。必ず回答が必要であるわけではない問いかもしれないが、それでも問いを繰り返し、先生は応えを待つ。応えを待ってもらった心地良さからか、Dちゃんのはっきり応えることなく、C先生とのやりとりを楽しんでいるように笑い声を立てる。			

表4 〈事例4〉【選択する】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例4〉【選択する】 [絵本を選ぶ時間を楽しむ]	[問いかけ]:105秒 (1分45秒)	[待つ]:171秒 (2分51秒)	抽出場面の総時間: 428秒(7分8秒)
4冊用意した内の2冊をDちゃんに見せ、どちらが良いかDちゃんに問う。なかなか絵本を選ばないDちゃん。問い、待つ、を12回ほど繰り返しながら7分経ったところで、準備していた別の2冊を出してどちらが良いかを問うと、即答で『はらぺこあおむし』を選ぶ。			

表5 〈事例5〉【意思確認される】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例5〉【意思確認される】 [次の1段を登るかどうか]	[問いかけ]:22秒	[待つ]:70秒 (1分10秒)	抽出場面の総時間: 117秒(1分57秒)
太鼓橋の一段を上がる毎、次の行動に移る度に、Dちゃんに意志を確認し、問い、待つ、を先生は繰り返す。Dちゃんからの明確な応答が無い場合もあるが、Dちゃんの意志を尊重しようと問いかけ続けながら、一段ずつ登っていく。			



表 6 〈事例 6〉【選択する】場面での「問いかけ」と「待つ」時間

〈事例 6〉【選択する】 [巧技台の降り方を選ぶ]	[問いかけ]:17 秒	[待つ]:34 秒	抽出場面の総時間: 53 秒
太鼓橋を 10 分ほどかけて登り、巧技台の上に到着。先生は巧技台から下に降りる方法を、ジャンプと抱っこ、どちらが良いか、問い、待つ、を 6 回繰り返した所、D ちゃんは 6 回目に明確に抱っこを選択する。			

6 事例において、レット症候群の D ちゃん的意思表示を引き出すことを保育者の C 先生が強く意識していることがわかる。先に述べたように、D ちゃんの意思の確認方法として、先生が問いかけと同時に D ちゃんの顔の前に掌を見せ、先生の問いかけに対して D ちゃんが同意した場合は、D ちゃんが先生の掌にタッチをするという方法が採られている。この方法によって、D ちゃんが保育者からの問いかけを十分理解していることが保育者間で確認されている。

事例の中でなされている「問いかけ」は、個別指導での活動について子どもの意思を問うもので、その活動が保育者の一方的な意向によって進められているのではないことを示す行為である。先に述べたように、子どもの意見を「聞かれる権利」とは、聞かれた事柄が子どもの最善の利益保障のために、子どもに関わる事柄に反映される権利である。個別指導の場面での D ちゃんに対する保育者の問いかけは、活動内容を D ちゃんの意味に沿って選択したり、活動の進行の早さを D ちゃんのペースに合わせていくためになされている。この事例において、問いに対する D ちゃんの応えを「待つ」保育者は、いつまで待つべきかわからない不確かさの中にありながら、D ちゃんの意味と意思表示への信頼と尊重によって、繰り返し「待つ」ことを行っている。鷲田が「待つ側」が「待ちきれなかったらそれは自壊である。」<sup>38</sup>というように、「待ちきれない」という事態も十分に起こり得る。しかし、「待つ」ための忍耐は、D ちゃんの意味表示に対する保育者の信頼によって強化されている。

事例 1、2 では、保育者の問いかけに対し、笑い声を立てたり、タッチのために手を少し挙げるなど、保育者の問いかけを喜ぶような様子を数回繰り返した後、意思を保育者に伝えている。事例 3 でも同様に、問いかけられ待たれること自体を心地よい経験として味わっている。事例 4 においては、1 冊の絵本を選択するために約 7 分間、保育者の「問い」と「待つ」が繰り返されている。「待つ」時間の長さは「待つ」側の忍耐を試すものとなるが、長時間「待たれる」側にとってその時間は、保育者の意識が途切れることなく自分に向けられ続けていることを感じる時であり、「待たれている」自己存在の価値を内在化する時間とも言える。事例 4 において、7 分の「待つ」時間の後に D ちゃんから発せられた即答は、保育者にとっては意外なものであったため、その回答を驚きをもって受け取っている。このような忍耐を必要とする時間「待つ」ことの結果得られた応えは、子どもの意思表示の力に対する保育者の信頼をより強固にするものになり得ると考えられる。事例 5 及び 6 は、子どもの意思に反することなく、且つ子どもの最善の利益を考慮しつつ、発達支援のためのトレーニングを進めようとする実践の姿である。太鼓橋を上ることをトレーニングとして効率的に行うことも必要であるかもしれない。しかし、太鼓橋 1 段を上ることが課題である子どもにとって、1 段を「のぼる」ことへの意思を聞かれ、「のぼる」という意思表示をするまで「待たれること」を経験することは、自分の意思を尊重されていること、また意思表示する力が信頼されていることを知ることである。更に、信頼されるに足る自己存在の価値が保育者に認められているという事実を確認することに繋がるものでもある。

これらの事例に見られた「待つ」行為は、いずれも「問いかけ」に対する応えを「待つ」ものであるが、自ら意見表明を積極的に行うことの困難な子どもの「聞かれる」権利が実施されるための「問い」であると

も言える。先にも引用したが、子どもの権利委員会は、「一般的意見第12号 聞かれる権利」において、「聞かれる権利」を子どもたちが行使できる環境を提供すべきこと、障害のある子どもたちのために意見表明を容易にするためのコミュニケーション形態を用意し使用できるようにすべきこと、子どもたちが何のプレッシャーもなしに自分の意見を表現できるようにすべきこと、さらに、尊重されていると感じ、安心感をもつことのできる環境の確保を強く求めている。意思表示、意見表明に困難をもつ子どもにとっては、尊重され、安心感をもつことのできる環境の中で、問いかけることによって、自らの意思を表明する道が開かれる。そこから「聞かれる権利」の実施がなされるが、意思表示、意見表明に困難をもつ子どもにとっては、「聞かれる」ための十分な時間が必要となる。選択したり、決定したりすることに要する時間は、「待たれる」時間である。問いかける側が、子どもを尊重し、安心感を与える関係性にあることによって、子どもへの「問い」は「聞かれる権利」の実施に繋がるものとなる。この信頼の関係において「問いかけ」への応えを「待つ」ことは、「聞かれる権利」の実施を確実なものとするために不可欠な行為であると言える。

ここで挙げた6事例においては、Dちゃんの応えを「受けとめる」とは、Dちゃんが行っている次の活動に、Dちゃんの意味が反映されることでもあった。これは、「聞かれる権利」によって子どもの意見が子どもに関連する事柄に反映される、子どもの「参加」のプロセスにつながるものと言える。

以上のことから、音声言語によるコミュニケーションに困難をもつとされるレット症候群のDちゃんとの活動において、保育者による「問いかけ」と「待つ」行為の継続がなされることによって、子どもの「聞かれる権利」の実施がなされたと言うことができる。

## 6. おわりに

鷺田は、『「待つ」ということ』のまえがきに「待つことができない社会になった」と記し、子どもが紆余曲折、右往左往して育っていくという「そんな悠長な時間」を持てる人もいなくなったと、「せっかち」な現代社会の頑なさ、不寛容さを指摘している。「せっかち」な現代社会は、「未来に向けて深い前傾姿勢をとっているようにみえて、じつは未来を視野に入れていない。(略)いったん決めたものの枠内で一刻も早くその決着を見ようとする」<sup>39</sup>という。「待つ」ことを避け、ひたすらに結果を急ぐことによって、結局は肝心なものを見失っているのではないかという指摘である。

ユマニチュードの実践者の報告によると、医療介護病院でのユマニチュード導入当時は、コミュニケーションやケアに時間をかける方法に対して、多忙なスタッフから反発の声があがったというが、ユマニチュードの効果が表れるに従い、批判的意見は減少していったという<sup>40</sup>。また安藤(2019)は、ユマニチュードの導入は時間がかかると思われがちであるが、ユマニチュードの効果によって穏やかなケアを提供できるようになった結果、患者、介護者双方の負担が減り、患者の症状にも改善が見られたと報告している<sup>41</sup>。つまり、一時的に時間を要することであっても、それによって効果が上がることで、結局は不要な負担のかかる時間を削減することができたということである。

多忙な保育、発達支援の場において子どもを「待つ」ことは、きわめて困難なことかもしれない。しかし、「待つ」ことが子どもへの信頼を伝える手段のひとつとなり、「待たれる」ことが子どもに「存在の支え」をもたらすのであれば、短い時間であっても「待つ」行為は、保育において重要な援助のひとつと言えるのではないか。「待たれる」ことによって、子どもが安心と信頼を獲得することができれば、保育における負担も軽減していくことが考えられる。更に、子どもが「存在の支え」を得ることは、その子どもの人生にとって大きな意味をもつはずである。そうであるとすれば、一時の時間をその子どものために使うことは、決して時間がかかることでも、無駄な時間でもないであろう。しかし、そのためには保育者の人数配置、サ

ポート体制などの組織的な構造の検討が必要である。

C先生に「待たれた」レット症候群のDちゃんは、保育者C先生に「待たれる」経験の中で、「存在の支え」を得て意思表示をすることができた。音声言語によるコミュニケーションの困難な子どもと保育者との関わりにおいては、保育者の「問いかけ」、「待つ」行動が、子どもの「聞かれる権利」の保障へとつながっている。「待つ」ことは、このような子どもたちの「聞かれる権利」の保障において欠かすことのできない行動であるが、それが「尊重されていると感じ、安心感をもつことのできる」信頼の関係の下になされることが不可欠である。

ユマニチュードは、他者への尊重を具体的な行為に表すという点において優れている。その具体的な行為はシンプルではあるが、子どもとの関わりにおいて、いかにして具体的に子どもを尊重するか、子どもの権利を保障するかという課題に示唆を与えるものであると考える。本研究においては、具体的な行動の一つとして見いだされた「待つ」ことの意味を検討した。

本研究では、レット症候群の子どもと保育者のかかわりに見られた外的行動の記録のみを検討対象として行ったが、今後は保育者のインタビューを並行することで、保育者の意識や理解、解釈を含めた検討を行っていききたい。また、保育、幼児教育、発達支援の場において「聞かれる権利」が保障されるための保育者の専門的行動を、ユマニチュードからさらに引き出ししていくことが今後の課題である。

#### 注

1. ユマニチュードの効果については、一部でその限界や実施の困難さが指摘されることもあるが、多くの介護現場において成果を上げていることが報告されている。  
北條健太郎・梅村浩二郎・金子正慶・鈴木海路・向井雄一郎・渡部謙之・渡邊聡・山家尚仁・鈴木史彦(2020)「老人ホームに入所している知的障害者に対してユマニチュードとトークン・エコノミーを併用して口腔ケアを実施した1例」『奥羽大学歯学誌』47巻(4号), pp. 133-140.  
大坪昌喜・角マリ子(2020)「我が国におけるユマニチュード実践の現状と課題に関する文献的考察」『熊本保健科学大学研究誌』(17), pp. 83-94.  
林紗美(2019)「ユマニチュード実践者・認定インストラクターの立場からこれまでの成果を振り返る」『看護管理』29(2), pp. 118-121.  
安藤夏子(2019)「ユマニチュード専従看護師を基盤とする組織的取り組み：全職員による価値の共有と哲学の理解を目指して」『看護管理』29(2), pp. 114-117.  
林紗美・高光希世・森谷香子(2013)「総合内科病棟におけるユマニチュード実践：認知症の人を「わからない人」のままにしない看護」『看護管理』23(11), pp. 927-931.  
等の研究報告が多数ある。
2. UN Committee on the Rights of the Child(2009) *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard*, p. 3. URL:<https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>.
3. UN Committee on the Rights of the Child(2005) *General comment No. 7(2005): Implementing Child Rights in Early Childhood*, 20 September 2006, <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>.
4. 大島寿美子(2019)『「絆」を築くケア技法ユマニチュード 人のケアから関係性のケアへ』, 誠文堂新光社, p. 60.
5. イヴ・ジネスト(2016)『ユマニチュードという革命』誠文堂新光社, p. 231.
6. 同上, p. 242.
7. 同上, p. 234.

8. 同上, p. 236.
9. 同上, pp. 237-238.
10. 鷲田清一(2006)『「待つ」ということ』角川学芸出版, pp. 51-52.
11. 同上, p. 54.
12. 同上, p. 52.
13. 同上, p. 54.
14. 同上, p. 69.
15. 鷲田清一(1999)『「聴く」ことのか—臨床哲学試論』阪急コミュニケーションズ, p. 11.
16. 横田洋三編(2013)『国際人権入門』法律文化社, p. 47.
17. UN Committee on the Rights of the Child(2005), op.cit., p. 7.
18. Ibid., p. 7.
19. ロタール・クラップマン(2005)「乳幼児の権利について」, ロタール・クラップマン教授講演 10月12日  
於:練馬公民館
20. UN Committee on the Rights of the Child(2009), op.cit., p. 7.
21. Ibid., p. 3.
22. Ibid., p. 5.
23. Ibid., p. 6.
24. Ibid., p. 7.
25. Ibid.
26. Ibid.
27. 青天目信・伊藤雅之編著(2015)『レット症候群診療ガイドブック』大阪大学出版会, pp. 9-11, pp. 25-26.
28. 「レット症候群診断基準改定版(2010年版)」, 『レット症候群診療ガイドブック』大阪大学出版会, p. 21.
29. 青天目・伊藤, 前掲書, pp. 75-77, pp. 80-82.
30. キャシー・ハンター(2013)『レット症候群ハンドブックⅡ』日本レット症候群協会, pp. 269-290.
31. 同上, p. 269.
32. 同上.
33. 土谷良己(1995)「レット症候群と学校教育 : 子どもへの対応をめぐる(ワークショップ 29, 日本特殊教育  
学会第 32 回大会ワークショップ報告)」『特殊教育学研究』 32(4), p. 101.
34. ハンター, 前掲書, p. 269.
35. 同上, p. 271.
36. 霧原滯(2016)『話しかけてよ、ママ あるレット症候群少女の叫び』文芸社, p. 212.
37. 同上, p. 209, p. 222, p. 245, p. 270, など.
38. 鷲田(2006), 前掲書, p. 52.
39. 同上, p. 9.
40. 本田美和子・宗形初枝・小川聡子・川崎つま子・田中とも江(2019)「実践する『環境づくり』の極意 : 組織  
全体の取り組みとするために」『看護管理』 29(2), pp. 126-131.
41. 安藤, 前掲論文, p. 117.

#### 謝辞

本研究の一部は科学研究費補助金による基盤研究(C)「ユマニチュードを用いた『対話的保育のための行動指

針』の作成」(16K04601)の助成を受けた。本研究に当たり観察調査にご協力頂きました、B園の先生方、C先生、Dちゃんのご家族に心より御礼申し上げます。

#### 付録

本論文は、日本保育学会第72回大会での発表内容をもとにしながら、論文として再構成したものである。

(2022年3月31日提出)

(2022年5月7日受理)