

仲間と対等な関係を築くことばの指導

～言語通級指導教室におけるグループ指導の評価～

伊左治智香子*・瀬戸美奈子**

通級指導教室の指導の中心は自立活動であり、それは、児童が抱える困難の背景にある障がいへアプローチしていくことが本質である。本研究では、言語通級教室の指導形態にグループ学習を取り入れ、遊びを通して「対等な人間関係づくり」を目指す実践を行った。その結果、グループ指導は子どもたちの主体的な行動を引き出す、それには、指導者の共感的なかわりや遊びそのものの理解が重要であることがわかった。

キーワード：自立活動、遊び、主体的な行動、コミュニケーションと発達

はじめに

言語通級指導教室では、1対1の学習形態を基本として、ことばの指導を行っている。これは、子どもが、その実態に即した課題に安心して取り組むことができる学習環境を目指しているからである。言い換えるならば、ことばを使うことは自発的・能動的な活動であるが故に、子どもにとっての“安心”が保障される場であることが学習環境として重要となる。また、“指導者が伝えたい相手となる”ことも、一つの環境を構成する要素といえる。つまり、児童と指導者の関係性が非常に大切となってくる。

しかし、ことばは、社会とかかわる力をつける側面を持ち合わせていることを考えると、大人との1対1の学習形態だけでは十分とはいえないのではないだろうか。そして、言語通級指導教室に通う発達障がいを抱える児童の割合も高く、コミュニケーションが主訴となることも少なくないという実態からも、筆者は、指導者と1対1で学ぶという学習形態を見直す必要を感じてきた。

そこで、本研究では、言語通級指導教室において、グループでの学習形態を取り入れ、人間関係を築くために必要なことばの指導や支援の在り方を検討するとともに、グループ指導の効果を明らかにすることを目的とする。

1 研究方法

通級指導教室「ことばの教室」において、グループでの学習形態を取り入れる。授業の様子を撮影し、映像の分析を行う中でアセスメントの修正と指導内容の検討を進める。分析は、可能な限り複数で行い、大学教員、指導担当者、通級指導教室の担当者、及び大学院生などで

検討する。そして、児童の変容について明らかにし、指導のあり方について考察する。

1) 対象児童及び研究期間

X年4月～9月、Y小学校通級指導教室において、週1回15分間のペア学習を設定した。互いに違う学校籍、学年の児童Aと児童Bを対象に行った。A児は、ことばの発達に遅れがみられ、B児の主訴は、友だちができないことであった。

2) 活動内容

①自立活動

通級指導教室での教育相談において、保護者の主訴は、「漢字が覚えられない」「作文が書けない」等々、教科学習の中での具体的な困難があげられる場合が多い。そして、在籍学級の担任からも、学習指導要領の解説に「特に必要があるときは“各教科の補充指導”も行うことができる¹⁾」という内容の記載が通級指導教室にかかわってあるためか、「できないことへのアプローチ」を求められがちである。しかしながら、通級による指導は「自立活動」が中心であり、そのねらいは、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」ことである²⁾。つまり、障がいへアプローチすることが自立活動への本質であり、自立活動を通して障がい児が十分に発達するための基礎を養うことを目的としている。従って、担当者は児童の困難の背景にある発達の遅れや偏り、そして障がいの特性を正しく理解し、そこへアプローチしていかなければならないと考えている。

また、自立活動の内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つの区分26項目に分類・整理されているが、その中でも「人間関係の形成」は、

*三重県公立小学校

**三重大学教育学部学校教育講座

平成 21 年の学習指導要領の改定において、社会の変化や児童生徒の障がいの重度・重複化、発達障がいを含む多様な障がいに応じた適切な指導を充実させるために新たに設けられた区分³である。このことから筆者は「人間関係の形成」の力が今、重要視され求められている力といえるのではないかと捉えた。それに加え、ことばがコミュニケーションの道具であり、ことばの発達がコミュニケーション能力の発達に支えられることを踏まえ、本研究の学習内容を「コミュニケーション」と「人間関係の形成」に置き、そのねらいを「対等な関係を築くこと」とした。

②遊び

自立活動には、二つの注意すべき点があると筆者は考えている。一つ目は、「障害による困難を克服・改善するためのものである」という目標があるため、通級指導教室の担当者自身も「できないことを頑張ることができるようにする」という授業に陥りやすいという点である。これは、前述の保護者や在籍学級の担任の要望とも重なるが、苦手な内容を扱って、“自発的・主体的に行動すること”や“日常生活を豊かにする指導”につなげるのは大変難しい。そして、二点目は、自立活動でよく扱われる「この場面ではこう行動する」「この場面では、～という」といった一問一答式のスキル学習は、教師にとって取り組み易いものであるという点である。こういった指導でよく課題とされるのが般化である。つまり、スキルの獲得を学習の中心的な課題にするだけでは、意欲や主体性が育たず、実際の生活場面で活用できる力にはならない⁴。

そこで、多くの通級指導教室では、活動内容に遊びやゲームの要素を取り入れて、より楽しく学ぶための工夫を行っている。そして、「遊び」の魅力にひかれて通級してくる児童も多い。筆者は、「遊び」をご褒美課題としてではなく、学習課題と捉え、「いっしょに遊ぶこと」を大切にしている。なぜなら、遊びやゲームは、「もっとしたい」という主体的・自発的な行動につながる意欲を引き出す力を持っており、一方で実際の生活場面ということができるからである。従って、本研究における具体的な活動内容を「遊び」とし、対象児童らに自発的な言語表現を含む主体的な行動を期待した。

2 指導経過

現在、教育現場では、通常学級における学力の向上や特別支援教育における効果的な支援を目指して、計画(Plan)、実行(Do)、評価(Check)、改善(Action)のサイクルを導入することが求められている⁵。その上、通級指導教室の指導は、多くの場合、週1回の限られた時間で児童のアセスメントを行い、適切な支援・指導を

進めていくことが求められるため、すべてのアセスメントを終了してから支援・指導を開始するというのは現実的ではない。従って、筆者はこの PDCA サイクルを必然的に活用し、アセスメントと実践を繰り返している。そこで、本研究の指導経過をこの PDCA サイクルに照らし合わせて追っていく。

計画：Plan (3月～5月、指導回数 6回)

ペア学習の立ち上げ時には、これまでの個別指導における各児童の実態から、目標設定を行った。この期間の目標、具体的な活動は表1の通りである。そして、単元の早い段階(第3時終了後)で複数によるビデオ分析を行い、児童・コミュニケーションのアセスメントの修正と指導者のかかわり方について検討した。その結果、課題として挙げられたのが、A児とB児のコミュニケーションの評価方法と指導者の役割であった。

表1：ペア学習 活動計画①

単元名	「〇〇といえば」で黒ひげ危機一髪	
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> 大人に支えられた環境の中で、他者(子ども)への関心を高め、主体的にかかわろうとする。 実際のコミュニケーションを通して、ことばの使い方を学ぶ。 	
個別の目標	A児	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士のかかわりの中で語彙を拡充する。 伝えたいことを伝えられたという達成感から、言語表現への自信と意欲を高める。
	B児	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士のかかわりを通して、ことばの意味の理解を広げる。 子ども同士の楽しいコミュニケーションの経験を味わう。
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> 構造化された遊びの中で、ことばのやりとりを繰り返す。 指導者が、本人の言いたいことを汲み取ってことばにして返していくことにより、言語表現や言語理解を援助していく。 	

すなわち、A児、B児の両者は、ことばを使ったやりとりをしているが、視線や体の向きが伴っていなかった。また、指導者である筆者が二人のことばをつないでやりとりを成立させようとするがあまりに、ことばは、指導者に向かって発せられ、お互いの相手に対する意識を下げってしまった。そこで、両者のやりとりを分析する観点を予め明確化し、実際のコミュニケーション場面、つまり遊びの中で、指導者がそれらの観点を意識したかかわりができるようにした。また、当面は、A児―指導者―B児の三項関係を形成するが、次第にA児―遊び―B児の三項関係へと移行するため、指導者は進行役から次第にフェードアウトし、遊びの主導権を子どもたちにゆだねていきたいと考えた。

表2は、筆者の作成したやりとり分析シートを使った第3時と第6時の両者のコミュニケーション評価である。指導者が、両者のコミュニケーションを評価する観点を明確にもったことにより、A児がやりとりの中で

表 2：「黒ひげ危機一髪」やりとり分析シート

「OOといえれば黒ひげ危機一髪」やりとり分析シート					
		A児		B児	
項目		第3時(3/14)	第6時(5/16)	第3時(3/14)	第6時(5/16)
両者	①遊びを続けようとする	+	+	+	+
	②目的を共有する	±	±	±	±
	③ルールを勝手に変えない	+	+	±	±
	④交互に行う	-	+	+	+
(話し手)	⑤相手に視線を向けて話す	-	±	-	±
	⑥伝えたいことをわかり易く伝えようとする(非言語手段の併用)	+	+	-	-
	⑦順番を代わろうとする	±	+	±	±
	⑧気持ちを表現をする	+	+	+	+
	⑨わからないとき援助を求める(質問をする、ヒントを求める)	±	+	-	±
	⑩受け手の反応を確認しようとする	-	+	-	±
	⑪相手を見ながら聞いたり、やり終えるのを待ったりする	-	±	-	±
(聞き手)	⑫相手に応答を示す(聞いていることを示す)	-	±	±	±
	⑬相手の言ったことに、ことばで返答する	+	+	±	+
	⑭非言語サインや意図の理解ができる	±	+	-	-
	⑮相手が困っているとき、助言する(ヒントを出す)	-	+	-	-

「OK」と返答した姿をその場で取り上げ、評価して返すことができた。すると、それ以後、話し手が聞き手に了解を求める(「OK?」と聞く)ことや聞き手は、承知したことを態度とことばで示す(「OK」と返答する)ことが暗黙のルールとして3人の中で位置付いていった。従って、第6時では、「受け手の反応を確認しようとする」という観点や「相手に応答を示す」、「相手の言ったことにことばで返答する」の観点で、両者とも「+：できる」或いは「±：できるときとできないときがある」の評価が付いている。一方、指導者が、その役割を進行役から参加者へと移行すると、A児は、その場で参観していた保護者を誘い、自らが遊びの進行役を買って遊びを進め始めた。そして、その授業では、相手(他者)の取り組み方への関心を高めたA児から相手が困っているときにヒントを出そうとする行動が引き出された。**DO：実行(6月～7月、指導回数6回)**

取り組み回数5回を超えると、A児から「黒ひげ危機一髪」の遊びに飽きてきていることが感じ取れた。そこで、教材(遊び)を変えようとしたが、ここで、両者が対等な関係を築いていくために、意図的な学びが仕組まれた遊びを展開したいと考えた。その際には、先行研究の結果から、人間関係の形成は障がいにかかわらず定型の発達段階を指針とすることができると考え⁶、二人の人間関係の発達段階を評価した。すなわち、前単元の様子から、二人は、かかわる相手が大人であれば三項関係が成立する段階であるが、子ども同士となると三項関係を成立させることが難しい段階＝三項関係を深める段階にあると評価した。従って、次の活動は、両者の間で共同行為が成立することを目指した。つまり、「目的の共有」と「役割交替」を目当てとした遊びを計画した。それが、「全部のせるぞ!ぐらぐらゲーム」である。表3に、この単元の目標と配慮した内容を示した。

この単元では、前単元において、A児が相手の応答を

表 3：ペア学習 活動計画 ②

単元名	全部のせるぞ!ぐらぐらゲーム	
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> 「全てのコマをのせる」という目的を共有し、相手のことばに耳を傾けたり相手の動きを見守ったりできる。 いっしょに、くやしがりたり、喜び合ったりできる。 	
個別の目標	A児	<ul style="list-style-type: none"> 相手に了解を得ながら、遊びを進めることができる。 実際のコミュニケーションを通して、ことばの使い方を学ぶ。
	B児	<ul style="list-style-type: none"> 相手のことばに対しての自分の思いや考えを返答することができる。 子ども同士で遊ぶ楽しさを味わう。
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> 役割交替のある構造化された遊びの中で、ことばのやりとりが行う。 柔軟なことばの理解のためにB児に対して、ことばによる説明を加える。 A児のことばの誤学習の修正。 	

待つことのできる時間が短いことに配慮し、遊びの中で“ことば”を扱うことを除いた。しかし、同時に前単元では“ヒントを出す”というA児の伸ばしたい姿も捉えることができたため、遊びを対戦型から協力型にし、相手にヒント(助言)を出し合うという形でことばのやりとりをねらった。これは、相手に向けてことばを投げかけるタイミングもわかり易く、必ず目に見える行動として聞いたことを示すことができるため、互いに理解し易いと考えた。そして、ことばとことばをつなげる進行役を担っていた指導者が、この協力型の遊びでは必要がなくなり、助言者のような立場で参加でき、遊びの主導権をより子どもにゆだねることができる点が良いと考えた。

この単元の第一時では、ぐらぐらゲームを組み立てようとする際に、B児は、「下から〇〇番目」「上から〇〇番目」という口頭指示の理解が難しいことがわかった。これは、B児が視覚認知に課題をもっていることが要因

表 4：「ぐらぐらゲーム」やりとり分析シート

「全部のせるぞ!ぐらぐらゲーム」A児、B児やりとり分析シート(第1時、第4時)					
		A児		B児	
項目		6/6(第1時)	6/27(第4時)	6/6(第1時)	6/27(第4時)
両者	①遊びを続けようとする	+	+	+	+
	②目的を共有する	±	+	+	+
	③ルールを勝手に変えない	+	+	+	+
	④交互に行う	+	+	+	+
(話し手)	⑤相手に視線を向けて話す	±	+	+	+
	⑥伝えたいことをわかり易く伝えようとする(非言語手段の併用)	+	+	±	±
	⑦順番を代わろうとする	+	+	+	+
	⑧気持ちを表現をする	+	+	+	+
	⑨わからないとき援助を求める(質問をする、ヒントを求める)	※+	※+	※+	※+
	⑩受け手の反応を確認しようとする	±	+	+	+
	⑪相手を見ながら聞いたり、やり終えるのを待ったりする	-	+	+	+
(聞き手)	⑫相手に応答を示す(聞いていることを示す)	±	+	+	+
	⑬相手の言ったことに、ことばで返答する	±	+	+	+
	⑭非言語サインや意図の理解ができる	+	+	-	±
	⑮相手が困っているとき、助言する(ヒントを出す)	±	+	+	+

であり、筆者は指導者として予想可能な姿であったが、B児との会話やテストの結果などからは予想のつきにくい姿であるため、改めて、在籍学級の中でこのような困難が少なくないB児についての捉えなおしができる。一方、A児は、教材をすべて自分の方に引き寄せ、組み立て図を手掛かりにして自分の力で組み立てていこうとしていた。学習への意欲は高いが、人より物への興味が強く、遊びを準備する場面では、指導者から声がかからないと相手（他者）へ意識を向けることが難しかった。そこで、第2時以降は、両者で取り組むレベル（遊びの難易度）を確認する準備タイムを設け、そこでは、指導者とA児で「下から〇〇番目は何色ですか？」「〇〇色です」という組み立て図を言語化する作業を先に行い、B児にモデルとして示したのち、B児にも同じ質問を行うようにした。そして、A児には、『「B児は何をしたらいいのかな」と思っているよ』といった声をかけ、遊びの準備段階から協力し合って進めることを促した。

表4は、この単元の第1時と4時のやりとり分析シートである。この単元では、「コマをすべてのせる」という共通の目標があるため「ここで（乗せる場所は）いい？」と相手に確認することが暗黙のルールに早い段階でなっていた。従って、観点⑨については評価対象とはならないが、第4時には、やりとり分析シートのほとんどの観点で、両者とも「+（できる）」がついた。また、観点⑤については、視線を相手に向けるのではなく、二人の身体の向きが相手に向くようになり、二人の距離も次第に近づいていっているのがビデオ分析で明らかになった。そして、視線の先には常にぐらぐらゲームがあり、A児が必ずB児の応答を待ってコマを置く姿やB児がA児のアドバイスに「だめじゃない」と返し、そこでやりとりが繰り返される姿がみられた。このような姿から、子ども同士の間で遊びへの共同注意が成立し、共通の目的を持って注意を持続させた取り組み方ができるようになったことが明らかにできた。

評価：Check

1学期に行った二つの単元についての評価を、同じ言語通級指導担当者や大学教員に加わってもらい行った。その中で、両児童について、「語彙は少なく、曖昧な表現であっても、コミュニケーションの中で動きにことばを添えて使えるA児」と「語彙はあるが、理解が一義的で、コミュニケーションの中で動きにことばを添えて使うことの難しいB児」という評価を行った。また、筆者が形式的な理解でしかないと評価した「先攻・後攻を決めるジャンケン」については、「認知のレベルからA児にとっては、強みである」という見方で捉えることが提案された。一方でB児については、「そうやった」や「わすれとった」という言葉を使って、その場をやり過ごしている姿を取り上げ、「ネガティブな感情表現が

できること」や「教えて」や「わからない」ということばを使って「他者に援助を求められること」を目標に据えていく必要があることを確認した。

そして、「両児童は何を楽しんでいるか」について検討し、筆者は、自由遊び場面や自然に成立した会話場面も含め、「二人は遊びを通して二人のかかわりそのものを楽しめている」と結論付けた。更には、A児が、自分の思いや考えが伝わらないと感じると、持ち合わせるこぼや身振り、モノも使いながら精一杯の言語表現で説明し、その意図を伝えようとしている姿や、身体を使った遊びは苦手であるにもかかわらず、誘いを受けてA児の動きを真似て参加しようとするB児の姿を、「主体的な行動が引き出された」と評価した。

改善：(Action 9月)

ペア学習による「対等な人間関係づくり」を目指したことばの指導が、両児童に「学習に対する意欲や主体的な行動を引き出す」という仮説を実証するために、主体的な行動を評価する観点を「共同注視」と「やりとりの継続回数（ターン数）」とした。そして、今後、発達段階を「人間関係を広げる段階」につなげていくためには、相手に適切に自分の意思を伝えることができる意思伝達方法を身に付ける必要があることを踏まえ⁷、無意識な状態でも「視線や身体を相手に向けてことばを使うこと」が重要であると考えた。そこで、体験を通してことばや知識を習得していくことができるA児と同時処理を苦手とするB児にとっては、相手に向かってことばを発し、それに身体やことばで応答することが1つのフォーマット（型）になっている活動（遊び）を設定する必要があると考えた。それを表5に示した。

表5 ペア学習の活動計画③

単元名	いくつ積めるかな？タワーづくり	
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> 相手と目的を共有し、アドバイスや応援のことばを投げかけたり、投げかけられたりしながら取り組むことができる。 態度で気持ちを表現し、楽しさや喜びを共有することができる。 	
個別の目標	A児	<ul style="list-style-type: none"> 相手に了解を得ながら、遊びを進めることができる。 人間関係をつなぐことばの使用を増やす。
	B児	<ul style="list-style-type: none"> ことばと共に身振りをつけて気持ちを表現する。 相手（他者）の行動に対する気持ちを表現する。
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> 参加人数や使うことばを変化させ、（ルールの勝手な変更との違いを明確にしながら）遊びを発展させることのモデルを示す。 チーム対抗にすることにより、“ぼくたち”の意識化を促す。 非言語表現についての気付きや理解を促す。 	

3 結果

表6 タワーづくり 第2時 トランスクリプト

2014. 9. 19(金)		
タワーづくり第2時		
R児	(トランスクリプト)	K児
①		1. 母親と先生のチームのタワーづくりが終わると、「よし、自分たち」として右手を拳にして上へ2回あげる。
②		2. 「よし」を繰り返して、「よし、よい」とタワーづくりの材料の前に立つ。
③	1. 「先、おれ」と言い、手を挙げてKを見る。	3. 「わかった、わかった。」「自分、後でもいいし」と机の横側から話す。教材を見ている。
④	2. 準備をして、教師の合図を待つ。そして合図が出ると、缶を積む。	4. 「はい、よし」と言って、紙コップを積む。そして「はい」「透明」と言う。
⑤	3. 透明カップを置く	5. 紙コップを置く。
⑥	4. 缶を置こうとする。	6. 「あかん、あかん。透明カップ」
⑦	5. 「やばい、まがつとる」と言って、透明カップを置く。	7. 「よし」紙コップを置こうとする。
⑧	6. 「だめだ！もうちょっと」と言って、手をタワーが傾いている方向と反対に手を振る。	8. 手を止める。
⑨	7. 透明カップを置き直す。	9. 紙コップを置く。
⑩	8. Kの置いた紙カップを治す。	10. 「え〜どうしよう。」
	9. 透明カップを重ねる。	

→ 適切な反応 ----> 意図のない反応 ===== 意図のずれ

表7：共同注視の成立とやりとりの最高継続回数

	危 機 一 髪	黒 ひ 髪	ゲ ー ム	づ く り タ ワ ー
共同注視の成立	×	○	○	○
やりとりの最高継続回数	4	7	15	

「タワーづくり」では、役割交替の際も共同注視が崩れることが無くなり、遊び全体を通して目的を共有し取り組んでいた。従って、やりとりが途切れることなく長く続いた（表6：スクリプト②～⑩、表7：やりとりの最高継続回数15）。また、スクリプト⑥と⑧にあるように、両者から互いの動きを止める声がかかったのは、これまでの單元にはなかった姿であった。すなわち、この單元では、より対等な関係で目的に向かって助け合う姿を捉えることができた。

次に、子どもの変容を以下に示した。

ペア学習開始時 4月	3 単元終了後 9月
<ul style="list-style-type: none"> • 相手を意識しながら遊びを進めることが難しい。 • 相手（人）より物への関心が高い。 • 相手の応答への関心が低い。 • 他者と関わることや言語表現に対し消極的である。 • 遊びを楽しんでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 相手のことばや体の使い方を真似ようとする。 • 自分の気持ちを表現し、相手と気持ちの共有をしようとしたり、おりあいをつけたりする。 • 関心を持って相手の応答を待つことができる。 • 相手とのかかわりを楽しんでいる。

4 考察

1) 指導形態の工夫とグループ指導の効果

①自己肯定感を高め、主体的に行動する力を育む

今回の実践を通して、相手のことばをやりすごしていたB児が、反論という形でA児に返答し、相手と意

見の折り合いをつけようとする姿を見せた。また、ペア学習後には、相手（A児）の動きを真似、苦手とする身体を使う活動であるにもかかわらず興味を持ち、自らA児といっしょに遊び始める姿もみせていた。一方、A児は獲得語彙が少ないにもかかわらず持ち合わせるコミュニケーション手段をすべて使い、その意図を伝達し、積極的に遊びを自らの手で進めようとした。そして、自分のコミュニケーションの弱みを相手と目的を共有することで補い、B児と同じように、相手と意見の折り合いをつけようとしていた。また、今回の取り組みの中でB児の母親は「こういった姿は、これまで見たことがなかった」と話し、また、A児の学級担任からは「一方的な振る舞いをA児から感じることはあまりない」と聞いたことから、活動への意欲と主体的な動きがペア学習によって引き出されたといえるだろう。

子どもは、友だちとのこのような共同的な活動を通して、楽しさを共有する中で、友だちの良さや違いを感じ取ることができ、更に、頼り頼られながらお互いを認め合っていく関係を育てることで、「あんなふうになりたいな」と友だちに憧れを抱き「もっとできるようになりたい」「わかるようになりたい」につながる意欲が引き出されるのである⁹⁾。ペア学習の中で、自己の思いが友だちに聴きとられる、自分も友だちの思いを聴きとることができたと感じられたことが自己肯定感につながり、その自己肯定感をバネにして、今後、両児童は、更に自己の思いや願いをことばにして伝える力や友だちを受け止め応答する力を発達させていくことができるのではないだろうか。

②指導者の役割が広がる

今回のペア学習では、指導者が同じ場にいるからこそ、子ども同士はつながろうという意欲を高めたと考えてもよいだろう。そして、構造的な学習環境の設定と指導者による支援によって、子ども同士が相互コミュニケーションを成立させ、適切なかかわり方を体験することができたといえよう。このような対等な子ども同士の適切なかかわり方による楽しさの体験が繰り返されることで人間関係づくりの力は育っていくのである。

ヒトは社会的な動物といわれ、「コミュニケーション」は、ヒトにとって、「発達の間」と捉えることができる⁹⁾。従って、1対1の指導形態で指導者は、子どもの伝えたいことを汲み取り、理解してくれる良き聞き手となることが求められるが、この「大人-子ども」或いは「教師-児童」の「支え-支えられる」関係に留まっているのは、人間関係づくりの力は育たず、言語表現力や理解力も滞ることになるだろう。従って、指導者は次の段階として、子どもが人間関係を豊かに広げていくことをめざし、そのために子ども同士をつなぐ役割を担うことが求められるのである。言語通級指導教室への

グループ指導の導入は、それを可能にし、その役割を意識した指導者のかかわりによって、それぞれの潜在的な力を引き出すことができたといえることができる。

2) グループ学習における指導者の留意点

①「遊び」の魅力と危険性

遊びは、自由で目的がなく、プロセスそのものであり結果ではないといわれるが、子どもに「早く、やってみよう」「もっと、したい」という意欲を引き出す不思議な力を持っている¹⁰⁾のがその魅力の一つである。そして、遊びには、様々なコミュニケーション力につながる要素が含まれており、今回の取り組みのように、それぞれの児童の課題に沿った付けたい力を遊びの種類や形態・ルールの工夫によって、楽しく学ぶことができる。そして、今回の実践では、コミュニケーション上の弱みに対して「ルール」という自然な形で配慮が可能になり、人との適切なかかわり方とその楽しさを味わうことができた。しかしながら、その反面、しっかりと「子どもの理解」と使用する“遊びの特性”の捉えがない場合、遊びは子どもにとって楽しいものでなくなる危険性も持ち合わせている。実際、通級している児童が、どこにでもある遊びの経験を持ってないことも珍しくなく、遊びの経験があっても、途中で投げ出してしまったり、ルールを勝手に変更してしまったりして、“他者との楽しい体験”では無く、“失敗体験”を積んでいることも少なくないだろう。そして、この負の体験が「他者とのかかわりを遠ざける」⇒「ことばの使用の減少」⇒「ことばの学習機会の減少」という負の連鎖を引き起こしている場合もある。遊びを、教材として扱う場合、遊びのもつ負の要素についてもしっかり理解しておく必要がある。

②「振り返り」を通して指導者のかかわりが変容する

A 児が遊びの始めに、先攻・後攻を決めるためにジャンケンという手続きをしながらも相手に「どうぞ、先にやってみよう」といつも譲ってしまうことについて指導者（筆者）は、「手続き（ジャンケン）の形式的な理解に留まる」と評価した。従って、その指導場面では、手続きの本来の意味を理解させようとし、結果通りに A 児に先攻を務めさせたが、A 児は、次の授業でも同じようにジャンケン後に「どうぞ」と先攻を譲ろうとした。その後、ビデオ分析を複数で行い、「ジャンケンという手続きを知っていることは A 児の強みである」という評価が新たに加わると、指導者は A 児に「ジャンケンに勝ったけれど、B 児が先にやってもいいよってことだね」とスキル指導ではなく、A 児に寄り添ったことばがけをし、どちらが先攻になるかを見守るようになった。すると、A 児は、その後の対戦型の遊びでジャンケンをせずに B 児へ向けて「どうぞ」と言った。このことから、筆者はスキルの

獲得を目指したかかわりでは、実際の生活に役立つスキル獲得に繋がらないことを実感した。子どもの気持ちを代弁するような働き掛けによって、A 児は“腑に落ちた（分かった）”のだと思う。

自立活動の指導の中で教師は、スキル指導に陥りやすいことを自覚し、子ども側からの声かけ、つまり、共感的なかかわりを大切にしていかなければならない。指導者の応答的な態度と共感的なかかわりによって、子どもの内面が育ち、体験が実際に役立つ力となり得るのだろう。

5 まとめ

様々な困難さを抱える通級児童にとって、在籍校での安定した生活を作り出すために、自己の存在を受け止めてくれる学級集団の存在意義は大きい。しかし、通級児童の多くが、在籍学級において、友だちに自分自身の思いや願いをことばでは十分に伝えられず、苛立ちや孤独感を抱えている。そして、「うまくいかない、できない、自分はダメなのだ」といった自己否定体験を積み重ねているのも事実であろう。だからこそ、うまくできない自己も含めて、自分自身の存在を受けとめ、認めてくれる友だちが必要である。その友だち作りの一端を担えたのが今回の取り組みであったといえるのではないだろうか。

一方、児童理解や教師の指導の在り方を振り返り、検討するために、ビデオ分析は有効であるが、より客観的な評価を行うために、複数で分析する場を作っていく必要があった。単独配置も多い通級指導教室の指導者の研修や事例検討の在り方が今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 文部科学省 著：小学校学習指導要領解説 総則編、東洋館出版社、p 31、2012。
- 文部科学省 著：特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編、海文堂出版、p 32、2014。
- 上掲書 2、p 23～24
- 佐藤まゆみ 著：コミュニケーション力を育てる授業づくり、明治図書、p 9～10、2014。
- 竹田契一、上野一彦、花熊暁監修：特別支援教育の理論と実践 I、金剛出版、p. 85、2013。
- 「社会とかかわる力」を育てる 6つの支援エッセンス、明治図書、p 14、2013。
- 上掲書 6、p 19
- 湯浅恭正、新井英靖、吉田茂孝編著：特別支援教育のための子ども理解と授業づくり：ミネルヴァ書房、p.22、2013。
- 岡本夏木 著：子どもとことば、岩波新書、p.17～22、2004。
- 竹田契一 監修：LD 児サポートプログラム、日本文化科学社、p 100、2002。