

伝え合う関係を築くかわり方

～ フォーマットを用いたことばの授業実践 ～

伊左治智香子*・根津知佳子**・高林 朋世***

ことばの遅れの問題をコミュニケーション障害として捉えるとき、大人は、重要なコミュニケーション環境である。本研究では、特別支援学級でことばの授業を実践し、円滑な相互伝達が可能な関係を築いていくための教師のかかわりを考察した。インリアル・アプローチを通して、応答的なかわりが子どものコミュニケーション意欲を高めていくことや教師が子どもの発達について細かい段階をふんで見通す力が必要であることがわかった。

キーワード：コミュニケーション、フォーマット遊び、伝達意図、前言語期、発達

はじめに

人は、ことばを他者との意思の交換（コミュニケーション）の道具として使い、内言語として行動の調節、認知・思考のためにも使用する。社会生活を送る中で、ことばがいかに重要な働きをしているかは、いうまでもない。とりわけ、子どもにとってことばの遅れは、今の生活や学習にとって大きな障害となるばかりでなく、将来の全体的発達にも影響するものだといえる。

筆者（伊左治）は、小学校教諭として勤務する中で、支援を必要とする児童の多くが、ことばの問題を抱えていると捉えてきた。他者とコミュニケーションが上手く図れないこと、自分の気持ちがかことばによって上手く整理できないこと等が原因となった二次的な障がいもみられる。そして、特別支援学級では、ことばの発達が初期の段階に留まっている児童も少なくはない。このような児童たちに対して、今、学校現場は、適切な指導を行っているといえるのか疑問をもった。

ことばの発達の問題は、ともすると子ども側の問題として捉えがちである。しかし、ことばをコミュニケーションの観点から捉えると、言語発達は人との現実の相互作用という経験を通して行われるものであり、子どもと日々接する養育・教育にかかわる大人（教師）は、重要なコミュニケーション環境¹⁾と考えることができる。だからこそ、養育・教育に携わる者の資質、子どもへのかかわり方を分析する必要がある。そこで、本研究では、子どものことばやコミュニケーション能力を引き出すための教師のかかわり方について考察することを目的とし、ことばの指導における教師と子どもの両者の相互作用に焦点を当ててビデオ撮影を行い、教師のかかわり方の分析

を行う。

1. 研究方法

1) 対象児童と研究期間

X 年 7 月～12 月、C 小学校、特別支援学級に於いて児童観察及びことばの授業を行った。対象児童は、知的障害学級在籍児童 2 年生 女児 1 名、肢体不自由学級在籍児童 5 年生 女児 1 名の計 2 名。それぞれ、教師と児童 1 対 1 の個別の授業形態で、週に 1 時間授業を設定した。

2) 活動内容と分析方法

フォーマット (Format) を用いたことばの授業

言語やコミュニケーションの獲得を支えるものの 1 つにフォーマットがある。ブルーナー (Bruner, J. S. 1915～) は、乳児が言語を獲得するときの援助装置 (LASS=Language Acquisition Support System) として「フォーマット」を提案した²⁾。フォーマットとは、「イナイナイバー遊び」に代表される決まった手順による対人的な遊びの型である。フォーマットの中では、同じ活動が繰り返されるために子どもは次の出来事や行為を予測し易い。そして更に、大人の発することば (音) と行為との意味関係ややりとりにおける役割にも気づき易い構造である。本来それは、長期にわたってその展開の規則が保たれながら、次々と複雑化・多様化されていく遊び (かかわり) であり、このことは、言語に深層構造と表層構造があることと似ている³⁾。

本研究では、対象児童のような情報処理の過程に様々な課題を抱えている子どもにとって、構造化された場面での遊び、つまり、フォーマットという仕組みは、コミュニケーションの楽しさや意味に気づき、自発的なことばの使用を促すと考え、ことばの授業の活動内容としてフォー

* 四日市市立富田小学校

** 三重大大学教育学部音楽教育講座

*** 三重大大学教育学部学修サポート室

マット遊びを設定した。

インリアル・アプローチ

インリアル（INREAL：Inter Reactive Learning and Communication）は、1974 年に米国コロラド大学のリタ・ワイズ（Wise, R）博士とエリザベス・ヒューブレン（Heublein, E.）博士によって開発された「ことばに遅れのある子どものためのコミュニケーションアプローチ」である⁴⁾。ことばに問題を持つ子どもであっても、一人の子どもとして認め、その子どもの持つ潜在能力を信じ主体性を大切にしようという、実はごく当たり前のことを基本理念として掲げている。すなわち、ことばの遅れがみられる子どもに対して、大人は重要なコミュニケーション環境であるとし、「子どもとのよきコミュニケーション」を目指している。そこで、規範のテストに捉われない実際のコミュニケーション場面から子どもの能力を評価することを大事にしている。そして、子どもとのやりとりを対象とした実践と大人とのかかわりに対応させながらのビデオ分析を交互に繰り返し、かかわる大人側のコミュニケーション感度を高めることで、子どものコミュニケーション能力を伸ばそうというものである。

本研究では、このインリアルのお考え、手法を援用し、授業実践とマクロ・ミクロ分析を行った。分析は、毎回スーパーバイザーを含めた複数で行い、場面の構造、教師のかかわり方の相互作用を評価し、問題点を明らかにしながら実践を進めていった。

2. 実践経過

1) マクロ分析による目標設定と場面設定

指導場面における教師と児童のコミュニケーションの様子をビデオ撮影し、マクロ分析を行った。マクロ分析には、2つの目的がある。第1は、子どもと大人（教師）のコミュニケーションにおける相互作用を評価すること、第2は、子どものコミュニケーション能力を評価することである⁵⁾。

マクロ分析に基づき、それぞれの児童について、短期目標を設定し、更にその目標を実現するための具体的な方法、場面設定の検討を重ねていった。第4時の授業検討会では、両児童について、(表1)のような評価と指導の方向性づけを行った。

両児童とも、7月に行った国語の授業観察に於いて、ことばの表出が確認され、実践開始時は、二語文、或いは構文の使用を目標に掲げたが、第1～3時の実践で、A児は、人を基盤にして外界へかかわっていかうとする意欲面の弱さ、B児は、要求、注意喚起のことばを使って人を道具的に扱っているという課題がみえてきた。そこで、両児童ともフォーマットの構造を最もシンプルな

「イナイイナイバー」と同じ構造「消失」→「再現」とし、その中で人とやりとりする楽しさ、共感の体験を積み重ねることを第一の目標とした。そして、B児については、やりとりの中でことばが使えること、ことばの語用の力をつけることを目指した。

(表1) A児、B児 第4時マクロ分析シート

	A児 (肢体不自由学級5年生)	B児 (知的障害学級2年生)
コミュニケーションの評価	<ul style="list-style-type: none"> 聞き手効果段階 受動的な態度で、自分からコミュニケーションを開始しようとしな 伝達手段として、手指し・身振り・発声を使うが、伝達意図は、曖昧で弱い。 かかわる大人(教師)を意識し、その行動に視線を向けることができる。 三項関係が成立する。 	<ul style="list-style-type: none"> 意図的伝達段階 遊びの開始がある 指さし・身振り・ことばを使って伝達意図を伝えることができる 要求のことばが多い。伝達意図に偏りがある。 大人のことばや行動の模倣がある。 イントネーションが一樣である。ことばに抑揚がない。 三項関係の成立が曖昧〈認知・遊び〉 手段-目的関係の理解ができる 遊びが継続しない。
目標設定	<ul style="list-style-type: none"> 意図的伝達手段の有効性に気づく。 自ら人や物にかかわっていかうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意喚起、要求のことば以外に叙述や共感のことばを使う かかわる人を意識し、物を共有して遊ぶ。
場面設定	<p>『かくれんぼ遊び』 〈教材〉 被ると外が透けて見える布 〈フォーマット〉 開始：教師が布を被る 「先生どこだ」 終わり：子どもが布に触れる 再開の要求 意図的伝達手段</p>	<p>『どこへいったかな?』 〈教材〉 B児が愛着を持っているぬいぐるみ 〈フォーマット〉 開始：教師がぬいぐるみを隠す 「〇〇、どこへいった?」 終わり：子どもがみつめる 「よかった」 再開の要求：「もう1回」</p>

2) かかわる教師の課題

インリアルの特徴として、以下に示すかかわりの基本姿勢と言語心理学的技法の使用が挙げられる。

SOUL (大人がとるべき基本姿勢)	
Silence	静かに見守る
Observation	よく観察する、
Understanding	深く理解する、
Listening	心から耳を傾ける

筆者(伊左治)は、第1時より、この“基本姿勢(SOUL)”に従い、応答的にかかわることと、言語心理学的技法を有効的に使い、子どもと一緒にフォーマット遊びを作り上げていくことをめざして取り組んだ。その

実践場面を、子どもと大人（教師）のコミュニケーションにおける相互作用の視点から、マクロ分析・ミクロ分析し、教師側の課題を明らかにしていった。

表（2）は、第4時のB児指導場面の一部を取り出してトランスクリプト（ことばや行動を時間軸に沿って逐次書き起こしたもの）を作成し、ミクロ分析したものである。

（表2）B児 第4時 トランスクリプト

ミクロ分析	ビデオ撮影	やりとり	フォーモット	B児	（トランスクリプト）	教師	言語心理学的技法	反省点・適切な反応の例
① 開始				「あれっ？どこいった。」タオルをぬいぐるみにかぶせる。		「あれっ？どこいった？」	モニタリング	エキスパンション「ピカチューはどこへいった？さがそう」
② 終わり				「みつけた。」タオルをめくり笑う。		「みつけた。」	モニタリング	エキスパンション「みつけた。」タオルの下におった。」
③				「ごしごしぬいぐるみを抱いて、洗うようにする。」		ぬいぐるみが入る大きさのカバンを持ってきて、ファスナーを開ける。		モニタリング+モデリング「ごしごし」「かわいいピカチュー、ふこうね。」
④				教師の方へ寄ってきてじっと見ている。		ファスナーを開け、カバンを開いて見せる。		
⑤				カバンの中へぬいぐるみを入れる。		ファスナーをしめて「あれっ？ピカチュー、どこいった？」	モデリング	
⑥ 開始				だまってカバンをあれこれ触り、開けようとする。ファスナーを開け「あっ、あっ、あっ、ピカチュー」と嬉しそうにぬいぐるみをカバンから引き出す。		「みつけた。」	モデリング	エキスパンション「ピカチュー、みつけた。カバンの中におった。」
⑦ 終わり				笑う。		18.「Bちゃん、よかった。」	セルフ・トーク	セルフ・トーク「ピカチューがみつかったよ。」
⑧ 開始				「ここ」		19.「Bちゃん、よかった。」ぬいぐるみを抱きながら「はるちゃんよかった。」	セルフ・トーク	パラレル・トーク「もう1回しよう。」
⑨				カバンを手に持って、カバンの中をたたくようにして「ここ、ここ。」		「入れよ。」	モデリング	モデリング「この中に入れて」
⑩ 開始				「あっ、ピカチュー、ピカチュー」と言いながら、カバンにぬいぐるみを入れる。		子どもを見ている。		
⑪				「ピカチューは？」と言ってファスナーをしめ、机にカバンを持っていく。				
⑫				「座ってほしい」とB児の隣にある椅子をたたく。		「ここでもいい」といって向かい側の席に座る。	応答・質問	
⑬				「あっ、あっ」		「ピカチューはどこへいった？」	パラレル・トーク	パラレル・トーク「見て」
⑭				カバンのファスナーを開けようとして「とれない」と泣くように言う。		「とれない。」と言いながら少し手を貸し「よしよに探さう。」	モニタリング、セルフ・トーク	エキスパンション「とれない。」手伝ってください」
⑮ 終わり				「おう、おう、ピカチュー」と言ってカバンから取り出す。		「よかった。」	セルフ・トーク	セルフ・トーク「ピカチューがみつかったよ。」
⑯				「かわいい、かわいい」ぬいぐるみを見る。		「かわいい、かわいい」	モニタリング	
⑰				ぼんちぬいぐるみを見て、笑う。				

ここで明らかになった教師側の課題を以下にあげる。

- ③教師のペースで活動を進めようとする面がある。
- ⑧ことばがけが多すぎる。ことばがけがわかりにくい。
- ③児童の視線・身振り・動きを見落としている。
- ⑬児童の伝達意図と教師の解釈がずれている。

（注） 数字は、やりとりの番号

また、マクロ分析からは、「児童の生活年齢に見合った接し方」に関する課題も明らかになった。

マクロ分析・ミクロ分析をもとにした授業検討会を第1時～4時と繰り返す中で、B児の子ども像はマザリーズ⁶⁾のような教師の声の高さが情動に作用し、遊びを共有しているのではなく、教師の声を音として感覚的に楽しんでいるという見立てに至った。また、ここにあげた第4時の検討会では、（表2）やりとり⑤「カバンの中にぬいぐるみを入れる」の箇所、『鞆』という道具にぬいぐるみを入れる行為によって、「ぬいぐるみは『愛着のあるB児にとって特別なもの』ではなくなってしまった。」という教材と教材の相互作用について、新たな

視点を持つことができた。

A児については、上記の教師の課題点の他に「遊びの開始や終わりがはっきりしない」「教師のことばが、子どもを混乱させている」「かわりのタイミングの悪さ」がみえてきた。A児は、伝達意図が弱いものの、教師とかかわろうとしており、その小さなサインを見落としてしまうことやかわりのタイミングの悪さがA児の意欲を消していつてしまうことを捉えることができた。

このようにビデオ分析と検討会を繰り返すことは、教師自身のことばがけの多さや行動の速さ、そして声の調子といった教師の癖ともいえる“かわりの傾向”が児童に負の作用を及ぼしていることに気付く機会となった。

3）目標設定・活動内容の推移

【A児の目標設定・活動内容の推移】

	目標	教材	活動内容
1	・自分からコミュニケーションを開始しようとする。	教師	まねっこ遊び
2	・指さし、身振りと合わせて、ことばで自分の要求や意図を伝えようとする。	マット	かくれんぼ遊び 『先生どこだ』 教師：マットで隠れる 子ども：近づいていく
3			
4	・意図的伝達手段の有効性に気づく。	布	かくれんぼ遊び 『先生、どこだ』 教師：布で隠れる 子ども：布に触る
5	・自ら人や物にかかわっていかうとする。		
6		三面パネル	かくれんぼ遊び 『どっちな』 教師：パネルをたたき 子ども：教師の出てくる方を予想してみる。
7			
8			
9			

【B児の目標設定・活動内容の推移】

	目標	教材	活動内容
1	・要求を伝える際、2語文の表現を真似る。 ・教師と見立てを共有する。	空箱1つ	箱遊び 「箱に紙を入れる」 ↓ 「箱から出す」
2	・助詞「を」を使った構文を真似て使う。 ・「のせて」か「のって」なのか、動詞の方向性に気づく。 ・教師と見立てを共有する。	空箱4つ 袋 椅子	空箱遊び 「袋から箱を出す」 →「箱を積む」 →「袋へ箱を戻す」 ※椅子に乗って場を変える。
3			
4	要求、注意喚起のことば以外に、叙述、共感のことばを使ったり、真似たりできる。	ぬいぐるみ	イナイイナイバー遊び 『ぬいぐるみのかくれんぼ』 ぬいぐるみの消失 「どこへいった？」
5			

	・かかわる人を意識しながら、物を共有して遊ぶ。	絵本	再現「みいつけた」 読み聞かせ ふり遊び
6 7			
8 9	・かかわる人の反応に目を向け、ことば以外の手段も使ってかかわろうとする。 ・思考の道具としてことばを使う。	教師	身体遊び 『手遊び歌』 ・にらめっこ ・一本橋 『追いかっこ』 身体遊び 『〇〇に乗る人?』

3. 結果

1) ことばのないやりとりを楽しむ

以下に示す(表3)は、A児のことばの授業、第6時のトランスクリプトである。この授業に臨むにあたり、スーパーバイザーより「ことばのないやりとりを楽しむ」という助言があった。教師(伊左治)のことばがけが多くなる理由の一つが、非言語でのやりとりを楽しんでいるということにあるという指摘である。

(表3) A児 第6時トランスクリプト

	対象児童 ビデオ	A児 6回目		
やりとり	伝達意図	A児 (トランスクリプト)	教師	
①	あっちにいて	腕を上げて手指しをする。	手指しの方向が読み取れず「私、いくのかしら?」と言い、その後、A児の様子をじっと観察する。	
②		服で手遊びをする。	A児に近づこうとする。	
③	あっちに行って	近づこうとする教師に気付き、手指しする。	「こっち?」とパネルの方へ行き、「私入る?」とパネルの裏へ入るしぐさをして見せる。	
④	どうしたらいいのかな	口に手を持っていき、教師の顔を見る。	「ちがうね。」	
⑤		再び、服で遊びだす。	A児に近寄っていく。	
⑥	あっちへ行って	教師を見て手指しする。	「私は、こっちへ行くのか?」と言って、パネルの裏へ行き、パネルをたたきながら反対側へ移動していく。	
⑦		服で遊ぶ。	「Aちゃん! (先生) 出てきました。」	
⑧	あっちに行って	ちょっと見ると、手指しする。	「先生は、あっちかあ。かくれんぼ」と言ってA児の顔を見る。	
⑨		教師の顔を見る。	パネルの方へ向かう。	

やりとり③⑥から、教師(伊左治)がA児の伝達意図を手指しという行為から読み取ろうとしているのがわかる。そして、やりとり⑧では、A児の伝えたいことが理解できたという感触をもった教師(伊左治)は、そのことをことばと視線、身振りを使い伝えている。ここに、非言語でのやりとりを楽しむ教師と子どもの姿をみてとることができた。その後、両者が交わしたまなざしと表情から“通じ合う喜び”が伝わってくる。授業の中では、この手指しを「拒否」と受け止めた教師(伊左治)であったが、後日の検討会では、遊びの開始を求める「要求のサイン」ではないかという違った捉えが出された。複数の目でビデオ分析することによって、子どもの理解を更に深めることができた。そして、第7時以降、この手指しは、A児と教師(伊左治)の間で、意図的伝達手段として使われるようになっていった。

(表4) A児 第7時 トランスクリプト

	対象児童 ビデオ	A児 7回目		
やりとり	伝達意図	A児 (トランスクリプト)	教師	
①	「おもしろい。もっと」	身体を左右に大きくゆする。	ハネルから出てきて、ミラリングし、身体を振る。	
②	「もう1回しよう」	教師を見ながら胸をさする。	ミラリング、胸をさすりながら「おもしろいね。」と言う。	
③	「伝わらない」	教師を目で、手を口を持っていく。	「Aちゃん」と言ってA児の方へ寄っていき、そばにしゃがむ。	
④	「もう1回しよう」	顔を見て小さく胸をさする。	「もう1回?」と言って立ち上がる。	
⑤	「もう1回しよう」	顔を見て、大きく手指し。	「もう1回?」と言ってパネルの方へ向かう。	
⑥	「早く始めて」	手指し	「先生もう一回行きます。」とパネルの横で言う。	
⑦	「早くして」	胸をさする。	ミラリング、胸をさすりながら「はい、返事してくれたね。」	
⑧	「早く」	パネルの方へ手指し。	「はい。」と言って、パネルを叩き始める。	

(表4)のやりとり④⑤⑥⑧で、教師は、手指しをあそびの開始の要求として読み取り、⑦では、胸をさする行為を「返事」として受け取り、言語心理学的技法を用いながら応答的にかかわっている。

(表5) A児 第8時 トランスクリプト

	ビデオ	A児 8回目		
やりとり	伝達意図	A児 (トランスクリプト)	教師	
①		口に手を持っていき、教師を見る。	「もう1回?」と聞く。	
②	「もう1回しよう」	教師を見ながら胸をさする。	ミラリング、胸をさすり、「じゃあ」と言って、パネルをたたき始める。	
③		聞いている。	パネルの反対側にまわり、たたくのを止める。	
④	「先生」	机を2つつたく。	出てきて、A児の机をたたく。	
⑤	「もう1回しよう」	手指し	手指しの方向へ移動する。	
⑥	「早く始めて」	パネルを手指し、手を口を持っていく。	パネルに寄る。	

	伝達意図	A児 (トランスクリプト)	教師	
⑦	「もう一回しよう」	身体を左右にゆする。	ミラリングし、身体を左右にゆする。	
⑧	「もう1回したいな」	教師を目で、手を口を持っていく。	ミラリングし、A児の様子を見る。	
⑨	「もう一回しよう」	手指し	「行くね」と言う。	
⑩	「早く、もう1回しよう」	身体を左右にゆする。	ミラリング、身体を左右にゆする。	
⑪	「もう1回したいのに」	手を口を持っていく。	パネルの後ろへ入り、足音を立てて歩く。	
⑫		聞いている。	歩くのを止める。	
⑬	「出てくるかな」	音の止まった方を見る。	パネルを2回たたく。	
⑭	「おもしろい」	身体を左右に(教師のたたいたリズムで)振る。	再び身体を2回たたき、A児の前に出てきて、身体を左右に振る。	

(表5)第8時では、手を口に持っていくしぐさ(①⑥⑧⑩)からA児の意図を教師が読みとり応じようとしているのがわかる。また、A児の伝達意図を理解しつつ、少し待って、より明確なサインを促そうとする教師の意図も感じとれる(⑧、⑩)。そして、やりとり④、⑭では、A児から新たな表現が表出している。

2) ふり遊びに没頭するB児

先にあげた(表2)B児、第4時トランスクリプトから、遊びがB児の自発的な開始(①⑤⑩)によって、繰り返されているのがわかる。また、(表6)B児、第7時トランスクリプトからも同様のことが言える。このことからB児は、教師の動きやことばを意欲的に模倣し、教師の期待したフォーマット遊びを繰り返して楽しむことができているかのように思われる。しかし、遊びの高まりの場面で、B児はかかわる教師の顔や物を見ることをせず、遊びの対象となっている物や遊びそのものを共有しているとは言い難い。従って(表2)やりとり⑧で

は、教師がぬいぐるみにかかわっている最中に場を変えようとしており、このトランスクリプトの最後には、ぬいぐるみを投げるといふ、乱暴な教材の扱いが見られた。それに加え、抑揚のないB児のことばの調子からも、何かを表象したことばを使用とは捉えることができない。

(表6) B児 第7時 トランスクリプト

対象児童	B児		
ビデオ	7回目		
フォーマット	B児	(トランスクリプト)	教師
開始	1.「おいで」と言って、人形を抱きながら、マットの上に移動してくる。	→	1. B児を追って、マットへ移動する。
	2.「ああ、よかった」人形にタオルをかぶせ、寝かしつけるようにとんとんとたたく。	→	2.「赤ちゃん」と言って、B児の様子を覗きながら眺める。
	3.「赤ちゃん」と言って、抱き上げ、なでる。「ごしごし」	→	3.「ごしごし」優しく、人形に手を添える。
	4.「ねてね〜。ねてね。」タオルを人形にかぶせる。	→	4.「ねんねんね〜って」と言って、B児といっしょに人形をなでようとする。
	5.「ここ」「ここ、座って」と言って床をたたき、人形を引き寄せさせる。	→	5.「赤ちゃん寝たね」
	6.「ここいって」人形を抱いて「ねんねして」と寝ころぶ。	→	6. B児の寝ころんでいるところに近づく。
	7.「ねんねして」	→	7.「ねんねして」B児との間に人形を挟んで寝たふりをする。
	8.「よかったね」と言って寝るふりをする。そして、すぐに教師に向かって「おきて」	→	8. 起き上がる。
	9.「ねえねえ」人形を持って教師に近づいてくる。	→	9. B児がもっている人形をなでようにして「かわいい」
終わり	10. 人形をぎゅつと抱き「かわいい」「ごしごし」	→	10.「あそんで、あそんで。」「Bちゃん遊んでよ〜。」と人形を動かしながら言う。
	11. 人形を抱っこして持っていく。「おいで、おいで」机に向かう。	→	→ B児の後を追っていく。
開始	12「おいで、おいで」「来て、来て」と言って、再びマットの上に人形を置き、タオルをかぶせる。	→	12. マット上来的。
	13. 大きな声で「……」少し声色を変えて「どこいった、どこいった？」と教師の顔を見て言う。	→	13. B児を見ている。
	14. 少しずつ声を大きくしていき「どこいった？どこいった？どこ、いった？」	→	14. B児に目を合わせて、小さくうなずきながら聞いている。
終わり	15. タオルをめくって「みつけた！」	→	15.「赤ちゃん、ねんねしてね」と言って、なでながら話す。
開始	16. 人形を持って移動。「寝に来て」		

発達障がいの特徴の1つとして“ふりあそびの没頭”がある⁷⁾。B児の遊びの繰り返しは、フォーマットではなく、この“ふりあそびの没頭”、つまり、実際に見たものを再現し、繰り返しているだけのルーティーンワークであると解釈することもできる。一見、想像力を働かせて遊んでいるように誤解されがちであるが、B児は、自ら想像や創造をしているのではない。B児は、要求のことばを使って、人を道具的に扱い、教師の遊びのモデルを模倣しているにすぎない。B児は、コミュニケーションの発達の上で、二項関係の段階でつまづいていることがわかった。

4. 考察

1) 前言語期のコミュニケーションの重要性

本研究の対象児となった二人は、いずれも、初回の観察に於いて、ことばの表出はみられたが、コミュニケーションの発達評価において、前言語期の聞き手効果段階～意図伝達段階と判断された。このように、ことばの獲得が遅れている子どもの中に、ことば以前の非言語コミュニケーションでつまづいている場合は多い⁸⁾。

子どもは、「はなしことば」を獲得するよりも前に、音や行為によるコミュニケーションの方法を身につける

⁹⁾。つまり、ことばのやりとりができるようになる以前の段階で、やりとりの基本的な部分、「伝え合う喜びを味わう」「交代で話す」「言われたことを受けて話す」「要求や気持ちを伝える」等を学習するのである¹⁰⁾。そして、このような学習を土台に、子どもたちはことばを使用できるようになるのである。

A児の実践経過を通して、前言語期におけるコミュニケーション学習とは、子どもと大人の間で「誘いかけ⇒応答」の原コミュニケーション構造が現れ、次第にその「やりとり」の形に整えていく過程であり、また、気持ち1つに繋がるような情動共有経験が繰り返される過程であること¹¹⁾がわかる。B児の実践は、前言語期のコミュニケーションのあり方が、いかに重要であることを示している。B児は、その障がいの特性から、現在、エコラリア的なことばの使用で、人を道具的に扱うことしかできないのかもしれないが、コミュニケーションの発達レベルを意識したかわりをこれまでに積み上げてきているかが気にかかる。他者と一体となった情動の共有体験が今必要と考えられる。

2) 教師の役割

A児の実践、第6時で、教師は子どもの出す小さく曖昧な手差しを初めてサインとして受け止め、教師なりの解釈でA児の伝達意図に応じようとした。また、ビデオ分析後、教師は、このサインを遊びの再開を求めるサインとして意味づけ、その後のやりとりへと発展していった。コミュニケーションの発達が前言語期に留まる子どもたちの意図は曖昧で弱く、分かりづらい。従って、ことばの指導において、教師は、“優秀な話し相手¹²⁾”でなければならない。“優秀な話し相手”とは、乳幼児の母親に代表される存在を指し、ブルーナーの云うLASS(言語獲得援助システム)に参加する大人である。小さく、弱い、或いは、不明確な子どもの出すサインを教師は受けとめ、状況からその意図を見極める力を持ち、そして、タイミングよく伝え返してやるのが教師の役割である。

B児を対象とした実践では、子どもが二項関係の段階でつまづいていることが明らかになるまで時間がかかった。これは、乳幼児のコミュニケーションの発達やB児の障がいについて、教師の知識が不充分であったからである。教師は、前言語期のコミュニケーションの発達について細かい段階を踏んだ見通しを持ち、子どもの“今、達成すべき課題”を早い段階で明らかにすることが求められる。そして、課題に沿った方法と内容を選択し、やりとりの中で子どものコミュニケーション能力を伸ばしていくことが教師の役割である。

3) 子どもの生活世界の理解

A 児は肢体不自由の障がいから、自分で移動できるようになったのは2年生のときである。そして、一人で歩いて移動できるようになったのは4年生のときであった。A 児は、障がいの特性から長い期間、外界にかかわっていく手段を制約されてきたと推測される。従って、外からの刺激を受け入れるだけの態度が身についてしまったのだろう。それが、今回のコミュニケーション評価にあった受動的態度である。そして、感覚器官として耳は、目と比べると受動的に刺激が入りやすく、その入力を拒否することも難しいという特徴¹³⁾から、A 児と外界とのかかわりは聴覚によるものであった期間が長いと考えられる。このようにA 児の生活世界を障がいの特性や子どもの育ちから理解することで、実践の中盤、形状も曖昧な布という教材にA 児の関心が向かなかったことは、予想可能なことであった。

子どもの生活世界を理解することが、指導の場面設定には必要である。また、子どもの生活世界の理解が深まることで教師のかかわりはおのずと変わってくるものである。

4) 象徴あそびとことば

遊びの中で子どもは様々な能力を身につける。その中でも、象徴遊びは、表象や象徴機能の発達によって発達するもので、言語発達とはきわめて関連がある¹⁴⁾。ピアジェ (Piaget, 1896~1980)¹⁵⁾の発達論によれば、感覚運動的活動の終わりをもって、象徴機能が出現する。

本研究に於いても、象徴機能を視野に入れ場面設定を行ってきた。しかし、教師に象徴行動の発達が正しく理解されていなかったため活動内容の発達段階が児童に合っていない場合が幾度か見られた。象徴行動には、共同注視、指さし、物の特異的機能的操作、ふり、見立て、ごっこ等があるが、それぞれの象徴行動もその発達の程度に応じて表出する様が違うため、前言語期の子どもの発達段階と同様に、教師は、その発達の道筋に見通しを持つことが要求される。また、遊びの設定に於いては、認知面だけに視点をおいてしまうとやりとりを成立させることが難しくなったり、遊びを楽しめなくなったりする子どもがいる。“人との共感、人にもっと伝えたい”という気持ちを高めながら、コミュニケーション能力のレベルを高めるために、かかわる人の存在が無ければ成立しないような遊びという視点を持つことも重要である¹⁶⁾。

5. まとめ

これまで述べてきたように、子どもと“伝え合う関係”を築くために、教師は、発達に見通しを持った“優秀な話し相手”でなければならない。そして、そのためのか

かわりとは、子どものコミュニケーションの成功感を積み重ねるための応答的なかわりであり、子どもの問題に応じた意味のあるかわりである。教師のかかわりが子どもにとってコミュニケーションそのものを理解するのに最適でなければならない¹⁷⁾。また、このようなかわりは、子どもと基本的な信頼関係を築くかわりともいえる。子どもの心の動きを尊重し、受容するように接することにより、教師は子どもにとっての「特別な人」になるのである¹⁸⁾。子どもは、この「特別な人」との相互交渉を通して、人や物への志向性を高めていく。それらは、ことばの獲得基盤となる社会性と認知の発達を促すものである。

引用文献・参考文献

- 1) 竹田契一、里見恵子編：インリアルアプローチ：日本文化科学社、p. 8、1994.
- 2) Bruner, J. S. : Child's Talk - Learning to Use Language - . Oxford University Press, 1983. (寺田晃、本郷一夫訳：乳幼児の話しことばーコミュニケーションの学習ー、新曜社、p. 33、1988)
- 3) 上掲書 1)、p. 47
- 4) 竹田契一、里見恵子監修：実践インリアル・アプローチ事例集：日本文化社 pp. 2-7、2005 .
- 5) 上掲書 4)、p. 13
- 6) 正高信男、辻幸男共著：ヒトはいかにしてことばを獲得したか、大修館書店、p. 80、2011.
- 7) 庭野賀津子編：特別支援教育支援員ハンドブック、日本文化科学社、pp. 45-46、2010.
- 8) 小林晴美、佐々木正人編：子どもたちの言語獲得、大修館書店、p. 188、1997.
- 9) 坂口しおり：障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定、ジーアス教育新社、p. 16、2006.
- 10) 坂口しおり著：コミュニケーション支援の世界、p. 19、ジーアス教育出版社、2006.
- 11) 秦野悦子編：ことばの発達入門、p. 29、大修館書店、2001.
- 12) 上掲書、10)、p. 19
- 13) 宇佐川浩著：感覚と運動の高次化からみた子供の理解、p. 21、学苑社、2007.
- 14) 小山正著：ことばが育つ条件、培風館、p. 58、2000
- 15) 波多野完治 他訳、Piaget, J. 著：新しい児童心理学、白水社、1969.
- 16) 上掲書 4)、p. 51
- 17) 上掲書 4)、p. 95
- 18) 上掲書 14) p. 52