

Pragmatics based intervention to conversation between teacher and student in special school classroom

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-07-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Oi, Manabu メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00051834

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



特殊教育の授業における教師－生徒 の会話への語用論的アプローチ

－実践的介入の試みとデータベースの作成－

(課題番号 09680251)

平成9・10年度文部省科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）

研究成果報告書

平成11年3月

研究代表者 大井 学

(金沢大学教育学部教授)

研究代表者 寄贈

序

過日降りしきる雪の晴れ間に開催された、金沢大学教育学部付属養護学校平成10年度公開研究会における同校中学部の報告は「フリーデー」と称する実践であった。筆者は助言者として実践と討論の過程に2度ほど顔を出したものである。「フリーデー」の主旨は「長い休み時間」として生徒達に説明された。実際教師達はお節介を焼きたい気持ちを抑えて、半日を生徒達主導で過ごす取り組みを、10回足らずだが繰り返した。することが見つからず校内をうろつく者、楽しそうに抱き合って離れない者、教師を相手に相撲や演奏に興じる者、はてはソファで眠りこける者など、おそらく普通の教室ではお目にかかれないはずのとんでもない光景が繰り返された。

その成果は教師達自身の報告に委ねるとして、筆者の印象としては正直言って何をいまさらのというところであった。失礼な言い方ではあるが、支配者たる教師がこれまでの罪を悔いて、生徒達につかの間の安息を与えたのはいいが、次はあるのか？本気か？というのが実感だったからだ。教師達がなぜそうした冒険に足を踏み出したか仔細にはうかがっていないし、何を狙ったかも筆者はよく理解していない。しかし、教師達が生徒一人一人の新たな姿を見つけだし、それに共感を寄せ、承認し、そしてゆっくりではあるが教科内外の学習指導にその発見を生かそうとしていることは明らかである。また、生徒達が自分の力とやり方で、同級生や教師とつきあい、校内の資源を利用して活動を繰り返したことも、筆者自身眼の当たりにした（保育園や幼稚園の統合保育ではよくある光景だが）。

実践の展開過程を垣間見て興味深く感じたのは、筆者が教師と生徒のコミュニケーションの反復的なビデオテープ分析で短時間のうちに眼にする過程を、教師達がゆっくりと歩んでいったらしいということであった。ビデオテープ分析を受ける教師は、自分が生徒を振り回していることに気づき愕然とする。次には生徒主導に切り換えようとするが、ただ茫然と見ているか生徒のいうがままに振り回されて、せつかく生徒がいろいろ教師に伝えてきているのに、それ

に反応して互いに会話を楽しむには至らず、また教師の考えをはっきりと示し、生徒の理解を得ることにもつながらない。長い間生徒と距離を置いてつきあってきているのだなあと、そのたびに筆者は嘆息させられる。同じ事が「フリーデー」の実践でも起きていた。生徒主導に切り換えると、まるで召使い同然に、またサービスのいい遊び相手にさせられているケースもあったし、動けなくなってしまう教師もいたようである。教師の方から活動を提案したり生徒に介入すると、またまた、気が付けばいつものように教師が先頭を切り生徒が付き従う形に陥ってしまうこともあった。両方の折り合いをなんとかつけようとし始めたところで、公開研究会となりメデタシメデタシできりがついてはいるが、実はこれからが本番である。

その意味で、この報告書に載せた筆者による40組の教師－生徒の会話へのアプローチも、教師達にとっては、忘れかけていた自分、見失い欠けていた生徒の姿を再発見し、確実な相互理解と学習、合意と共感を作り出すための、ささやかな機会を提供したに過ぎない。筆者が教師達に提供しようとしたのは、生徒との会話において自分が何を考え何をしているか、ともかく知ること、セルフ・リフレクションを促すことであった。それを活用できる形で提供できなかった事例も少なからずあるが、教師自身が自ら新たな生徒との学校生活を作り出すのに成功した事例もまた多かった。

学校のもつ意味をより深く問うための材料をここで整えながら、筆者がまず手を着けたのは、ビデオテープ分析で露になった両者の会話の現実をできるだけ忠実に、しかし、何が起きているか一目で分かるように彫り出すことであった。40の事例研究から示唆されるものがより明らかになる研究課題を整理すると共に、実践家と研究者とが共通で利用できる、特殊学校における教師－生徒会話のデータベースを提供できればと願っている。

研究組織

研究代表者 大井 学 (金沢大学教育学部教授)

研究経費

平成9年度 2, 6 0 0 千円

平成10年度 6 0 0 千円

計 3, 2 0 0 千円

研究発表

大井 学 (1997) 障害を持つ子どもと教師との会話 (1) ー話しことばをもたない場合ー. 日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 222-223.

大井 学 (1998) 重い遅れと通じ合う身体. 秦野悦子・やまだようこ編: コミュニケーションという謎. ミネルヴァ書房.

大井 学 (1998) 障害を持つ子どもと教師との会話 (2) ー続: 話しことばをもたない場合ー. 日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 128-129.

大井 学 (1998) 高機能自閉症児との会話: 損傷か失敗か? 日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 103.

大井 学・小林早苗 (1998) 「普通の会話」ができる自閉症児の語用障害に関する仮説の検討. 聴能言語学研究15, 3, 172.

大井 学 (1998) コミュニケーションか支配か? 語用論的アプローチの展望. 長崎 勤他編: スクリプトによるコミュニケーション指導. 川島書店.

目 次

I	はじめに	1
II	研究方法	2
III	事例毎の結果と考察	6
	盲学校生徒	6
	聾学校生徒	8
	養護学校生徒	13
	話しことばをもたない精神遅滞生徒	14
	話しことばをもつ精神遅滞生徒	27
	広汎性発達障害の疑われる生徒	43
IV	生徒の分類別に見た介入の結果	56
V	討論	60
VI	結語	62

I はじめに

本報告書は最近2カ年に渡って実施した、特殊学校の教室場面における教師と生徒合計40組の会話に対する語用論的な視点からの介入の概要を整理し記述したものである。ただし作業は当初計画されたデータ収集が一段落した時点での大まかな整理にとどまっており、そこで浮かび上がってきた種々の研究課題に取りかかるのはまだ先のことである。どのような会話が生じ、それがどう変容し、あるいはしなかったか、を記述するだけでも膨大な労力を要した。整理の枠組みをすぐには確定しがたいほど、興味深い出来事が数多く見出された。

拡散的な混沌状態に至っているのは、研究計画にアクション・リサーチの性格が濃いためである。介入は語用論の概念を臨床的に適用するという点で方法論上の一貫性を保ってはいたが、会話ービデオテープ分析ー再度の会話ービデオテープ分析分析ー再々度の会話ービデオテープ分析という、およそ3ヶ月にまたがるプロセスがどう展開するかは、まさに成り行き任せであった。生徒の学年、所属校種、発達状態、障害の特徴と重症度には相当のばらつきがある。また、介入の対象となったコミュニケーション場面の性格、介入の焦点となったコミュニケーション問題の特徴、教師が示した会話中の態度とそれへの生徒の反応、介入への教師の反応及び効果、介入中に生じた生徒の行動変容は事例によって大幅に異なっている。上記の多様な変数の組み合わせによって、データとして収集された会話はきわめて多彩な姿を示すことになった。

しかし同時に、データの大きな変動性にもかかわらず、障害を持つ生徒と教師が体験する会話上の問題のタイプや、それに及ぼす教師、生徒それぞれの要因には、いくつかに限定できる面もうかがえそうだというのが、介入者として実施に当たった筆者が得た印象でもあった。ここではその印象を確かめるべく、まず生徒側の変数に従ってデータを配列し直し、そこから特殊学校における教師と生徒の会話の基本的な特徴、それに影響していると思われる要因をピックアップすることにした。

研究の背景

本研究に着手する前に数年にわたり、言語とコミュニケーションの障害をもつ子どもに対する語用論の視点からの指導をすすめてきた。子どもとの会話の不全の語用論的分析に基づき、それを修復する方向へ大人の伝達行動を操作すると、会話が修復され、伝達技能が向上するだけでなく、対人関係の改善、学習の促進もはかられた。しかし研究の主な対象は、保育場面、家庭、治療室における、親や保母、セラピスト相手の会話であり、養護学校など特殊教育の授業場面における教師との会話はあまり取り上げてこなかった。その背景には学校に独特な問題が潜んでいるように見える。

かつて大井の指導で行われた、インリアルをベースとする樹蔵実践(1992、特殊教育学研究29巻4号)の結果からは、授業場面でも上記のような効果が期待できる。しかしこの実践研究を立ち上げていくにも、教師が授業を「会話の時間」として位置づけるなど特別の対策が必要であった。これまで経験した、授業にお

ける会話の散発的な分析体験が示したのは、普通学級における教室コミュニケーションのような定型性も、保育場面で見られるような自然さもなく、会話が全般的に不全で、不十分な相互理解に起因するらしい生徒の問題行動が発生するという事態であった。また、会話への語用論的な介入の若干の経験からは、そもそも教師が子どもとの会話を修復するという視点に立つことや、修復された会話を授業自体と統合するのが困難だという印象が得られている。

研究目的

教師と生徒が、授業の進め方と内容に関する共通理解をつくっていくのに、会話の成立は重要な条件である。その不全は授業の成立をおびやかす、生徒の意欲、知識・技能の獲得、教師との良好な対人関係の維持を妨げるおそれがある。本研究によって、授業で生じている問題を語用論という独自の視点から理解し、会話を通じた実践的な解決法が示され、授業における会話の学術的基礎資料が整えられると期待する。語用論の視点からの教師－生徒会話の検討は、養護・訓練における言語指導の枠内ではようやく始まったものの、教室での授業には立ち至っていない。また授業研究はようやく相互作用的な側面に眼を向けつつあるが、研究方法論を確立していない。本研究はこれら2つの流れの統合に寄与することが期待される。

以上のような発展を展望しつつ、本研究では、1) 授業における教師と生徒の会話に語用論的な観点からの介入を試み、会話不全の修復方法、修復がもたらす会話外の効果を検討すること、2) 授業で生じる種々の会話不全と、それが修復される過程を語用論の視点から記述し、より多様な分析と実践への試みを促すデータベースを作成すること、の2つを目的とする。

なお、ここでいう会話の不全は2つに大別される。1つは会話の不均衡であり、もう1つは会話の崩壊である。会話の不均衡とは参加者間の会話への寄与に均衡が欠けている状態をいい、ターン数、ターンを構成する伝達行為のモード、複雑さ、抽象度、及びターンが開始的か応答的かという、3つの変数が関連する。会話の崩壊は参加者がメッセージの相互理解に失敗し修復されない状態をいう。これには、聞き手の注意の確保の失敗、言及する対象の同定の失敗、伝達意図の誤解が含まれる。

Ⅱ 研究方法

1) 対象

X県内国公立特殊学校計14校の教師と生徒40組（何れにも重なりはない）。教師は、授業場面での生徒との会話がビデオテープ分析にかけられ、その結果を受けて教師の伝達行動の変容を図ることが目的であるという趣旨を理解した上で、各学校の校長の推薦と生徒の保護者の同意を得て参加した。特殊学校における教職経験は10年以上で、いずれも介入時点でクラス担任である。女性教師が36名、男性教師が4名で、同県特殊学校全体の男女比からくらべると、明らかに女性が多い。生徒は担任しているクラスから教師によって最終的に任意に選ばれた。

生徒の選択について教師から研究実施者（研究代表者）への事前の問い合わせを受け付けた。研究実施者からは選択になんの制約もないこと、教師がその生徒とのコミュニケーションについて検討する必要を特に認めていないケースでも差し支えない旨説明した。実際の選択は、教師自身がコミュニケーションに問題を感じている例、まったく任意に選ばれた例、また担当生徒が1名しかいないという例、というように相当の幅があった。教師による生徒の選択理由については、特に情報を収集しなかった。

生徒の在籍校種・学部、生徒の性別、障害を表1に示した。盲学校在籍生徒の知能は2名とも軽度遅滞、聾学校在籍生徒は、1名が正常または境界線級、3名が軽度遅滞であった。養護学校在籍生徒で軽度遅滞、正常・境界線のものはなかった。

表1 対象生徒40名の在籍校種・学部、性別、障害のタイプ

校種	盲学校 2 (1・1) 聾学校 4 (1・3) 養護学校 34 (26・8)			
学年	幼稚部 2 小学部 26 中学部 7 高等部 5			
精神遅滞	最重度・重度 24 中度 10 軽度 5 境界線・正常 1			
	話しことばをもたない 12 話しことばをもつ 13			
その他	視覚障害 3 聴覚障害 4 自閉症等 9 脳性マヒ 7 重症心身障害 1			

2) 介入

介入の計画

教師－生徒40組はそれぞれ表2の計画に沿い次の手順で、研究実施者（以下介入者）による介入を受ける。

表2 教師－生徒の組毎の介入計画

第1回の教師－生徒会話のビデオ記録

第1回のビデオテープ分析（2回めのかかわりで採用する教師の伝達方略の決定）

第2回の教師－生徒会話のビデオ記録

第2回のビデオテープ分析（3回目のかかわりで採用する教師の伝達方略の決定）

第3回の教師－生徒会話のビデオ記録

第3回のビデオテープ分析（以後のかかわりで採用する教師の伝達方略の決定）

ビデオ記録、分析、次のビデオ記録は時間間隔は1ヶ月以内とする

1) 教師は主として教室において担任している生徒と、通常行われているのとまったく同じか、それに可能な限り類似した活動場面で、今まで通りのやり方でかかわりをもつ。2) その場面のビデオ記録を教師自身が見直し、その一部について両者のやりとりを、少なくともそれぞれ5ターン計10ターン程度を文字転写した資料を作成する。3) これらはビデオテープ分析実施に先だって介入者に送付され、介入者は予め文字資料とビデオを照合しておく。4) 原則として記録後1ヶ月以内に、文字転写資料とビデオ記録に基づいて、後述の通り会話過程に関

して介入者によるビデオテープ分析を受ける。

5) ビデオテープ分析は教師と生徒の会話上の均衡がとれているか、教師と生徒のそれぞれのメッセージが互いにどう理解されているかの2点に焦点を当てる。

6) 不均衡の回復や確実な相互理解を図るための伝達方略が教師自身の内省によってまたは介入者側からの助言として提案され、両者の合議を経て決定される。

7) 教師は初回のビデオテープ分析から原則として1ヶ月以内に、分析から得られた方略を考慮して、再度生徒とのかかわりをもつ。その場面が初回の記録場面と同様か、大幅に変更されるかの選択は教師に任される。8) 再度2) から7) の手順を繰り返す。9) 最後に、3度目のかかわりのビデオ記録について2) から6) までの手順を繰り返すが、決定された方略の実践的な適用は教師に委ねられる。

ビデオ分析実施グループの編成

ビデオテープ分析は集団で実施した。表2の手順を同じ時期に経験する4ないし6名の教師から成るグループを、1年目と2年目それぞれ4つずつ構成した。第1年目には教師23名が、第2年目には教師17名が参加した。いずれもすべての校種に渡っている。各グループは約9ヶ月間にまたがって設けられた10日のビデオテープ分析実施日、及びオリエンテーション1日、介入過程の全体のレビュー1日の合計12日に表3のように割り付けられた。1つの組内での最初のビデオ記録から最後のビデオテープ分析までの期間は3ヶ月から4ヶ月であった。

表3 グループ・ビデオテープ分析の年間計画

第1日	オリエンテーション	第7日	グループ3第1回
第2日	グループ1第1回	第8日	グループ4第1回
第3日	グループ2第1回	第9日	グループ3第2回
第4日	グループ1第2回	第10日	グループ4第2回
第5日	グループ2第2回	第11日	グループ3及び4第3回
第6日	グループ1及び2第3回	第12日	介入過程のレビュー

オリエンテーションではまず、生徒と場面の選択について介入者と対象教師全員(23名または17名)との質疑を行い、次に、健常4歳児とその母親の個別遊び場面のビデオ記録3分(20ターン程度のもの)を用いて文字転写のトレーニングを約3時間にわたって行った。会話を両者のターンの交替過程(重複を含む)として記述すること、その際身振りや音調、表情、視線、姿勢など言語以外の伝達行為も含めること、伝達に関連していると考えられる事物操作や身体移動などの実際的な行動も合わせて記述することが、教師には求められた。ターンは次のように定義された。教師又は生徒が行う1つづきの伝達行動で、それに含まれる伝達行為は1つのもの(例:相手を見る)もあれば複数のもの(例:ペンを指さし、「片づけてね」といい、生徒を見る)もある。最初の伝達行為が始まり最後の伝達行為が終わるまでに、1秒以上の何も為されない休止を含まない。

教師は一人づつ1ターン分の記述の責任を負わされ、当該教師の記述内容の妥当性について他の教師と介入者が質疑を行った。

ビデオ記録

撮影にはそれぞれの教師が入手可能なビデオカメラ1台が用いられた。撮影者は対象生徒及び撮影場面の活動について馴染みのある同僚教師とした。撮影時間は約20分とし、文字転写箇所とそれを含む分析時視聴箇所3分は対象教師が任意に選んだ。記録場面は教師と生徒の1対1のやりとりが安定して生じ、教師と生徒と教材・関連場面情報に焦点化して撮影可能で、なおかつ、大勢の声が混じらず教師と生徒の音声鮮明に聞き取れる録音条件を備えたものとした。実際に記録された主な場面は、教室内での1対1のかかわりであったが、同級生を交えたもの、体育館、ホール、廊下、校庭で撮影したものも約3分の1あった。

ビデオテープ分析の手順

1つの実施日において分析されるのは1つのグループ（4組ないし6組からなる）に限定され、1組当たりの分析には1時間から1時間半が割り当てられた。分析作業は介入者と対象教師との質疑を基本とし、他の教師が任意にそれに加わった。手順としては、1）まず、知能検査などの結果とコミュニケーションでみられる特徴を含む生徒のプロフィール、及び撮影された活動場面の概要が教師から説明される。次に2）文字転写箇所を含む3分程度のビデオ記録を再生視聴し、活動場面に関連する情報が確認される。3）主に焦点をあてる箇所10ターン程度を教師の希望を優先して文字転写資料から抽出し、そこでの文字転写が妥当かどうか該当箇所を反復再生して確認する。4）その際、合わせて教師と生徒それぞれのメッセージが何か、ならびにそれについての相手の理解について判定する。介入者と教師とで判定が異なった場合は協議して結論を得る。5）また各ターン毎に、そこに含まれる伝達行為のモード（言語か非言語か）、伝達行為の複雑さの水準（ことばの長さ、意味の抽象度）、ターンが能動的か受動的かについても判定する。これについても協議によって結論を得る。6）これらの分析過程を総合して、教師と生徒の会話上の均衡とメッセージの相互理解について評価する。7）そこでは分析を受けている教師自身の評価、介入者の評価、他の教師の評価が比較検討され、最終的に教師自身がそれらをまとめる。8）最後に、次に生徒との会話をビデオ記録する際に教師がどのような伝達行動をとるか、評価に基づいた方針が討論され、次のビデオ記録の際に留意すべき点が整理される。

3) データ収集

介入者はビデオテープ分析実施中に行われた、文字転写の修正、各ターンについての最終判定結果、会話過程の最終評価を筆記記録する。教師も同時に筆記記録を行い、それに基づいて3回のビデオテープ分析をレビューする報告書を作成する。最後に介入者の記録と教師の報告内容とを照らし合わせ、会話過程の最終評価、討論によって整理された次回ビデオ記録の際の留意点に不一致がないか、表3のレビューの実施に先だって確認する。結果的にこれらについての不一致はなかった。

ビデオ記録の文字転写資料で、実際に分析の焦点となったターン数は教師一生

徒の組によって異なり、最小6ターンから最大21ターンまで散らばるが、多くは10ターン前後である。

Ⅲ 事例毎の結果と考察

ここでは、得られたデータを生徒の在籍校種によって盲学校、聾学校、養護学校に3分割した。養護学校在籍生徒についてはさらに、精神遅滞を主症状とする者と自閉症などの広汎性発達障害が疑われる者に2分割した。精神遅滞の生徒は話しことばをもたない者、話しことばをもつ者にさらに2分割される。その内訳は表4の通りである。

表4 校種、話しことばの有無、自閉症などの有無による生徒の分類

盲学校生徒	2名
聾学校在籍生徒	4名
話し言葉を持たない精神遅滞の養護学校生徒	12名
話し言葉を持つ精神遅滞の養護学校生徒	13名
自閉症など広汎性発達障害が疑われる養護学校生徒	9名

文字転写資料の記述は、紙面の節約のために原則として各事例ともビデオテープ分析2回分とした。文字転写資料が欠けている回については、やりとりの概要を記述しておいた。

第1部 盲学校在籍児童・生徒

事例1-1

盲学校高等部1年女子。弱視、伝音性軽度難聴、軽度精神遅滞。13歳6ヶ月時のWISC-Rの言語性IQ60、動作性IQ53、全検査IQ49。複雑な話が理解しづらく、また自分の考えをことばにすることが苦手。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：小学校4年生の教科書を読み、自分のクラス紹介について考える。

トランスクリプト1

生徒	教師
2. 笑って「作業で」	1. どんなことをさ、学級で紹介したいと思う」
4. 「マフラーとかコースターとか編んで作ってること」	3. 「うん、作業で」
6. 「うん」 コマを進めゴールへ。	5. 「そうだね、それをいえばいいね、今中学部もないし、1・2Bだけができることだね」
8. 「はい」	7. 「マフラーと花瓶敷きとコースターと、もし全校集会があるとしたら宣伝すればいいね」

分析結果：教師主導で会話が進み、質問と応答、ターンの長さについて両者に不均衡がみられる。生徒が自発的に話題を展開する機会が与えられていない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：絵本の絵からことばや動きを想像し、実際の文章と比べる。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 「ねえちょっといれて。、ああ、まあ、いいだろうよ、あれことばがちがう」	2. 「ああ、さっき何て」
3. 「いいよいいよだったのに」 で作ってること」	4. 「うん、いいよいいよだったのにね」
5. 「うーん」	6. 「いいだろうよ」
7. 「なに、いやそうだな」	8. 「うん、あーん、そっかあ」
9. 「いや、こんなかでいやだいやだ」 と絵の中の人物をさわる。	10. 「いやな顔してるね」

分析結果：第1回と異なり、生徒が自発的に話題を始め、教師がそれに応答している。ただし、教師は自分から積極的に話題に寄与することが乏しい。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：授業の終了の宣言を教師がいわず、生徒が切り出すのを待っている。

分析結果（トランスクリプト3省略）：これまで授業の終了宣言は教師が主導して行っているため、生徒は戸惑い、反応をためらっている。

考察

自分の考えをことばにすることが苦手という、教師からの生徒の評価には、教師自身の会話態度の影響が考えられる。生徒自身の断片的な発言から、メッセージを確実に解釈し、大人がより洗練された言語表現にそれを置き換えてみせるまでのプロセスが機能していない。

事例1－2

高等部2年男子。弱視を1歳頃に発見される。遠距離視力は0.02以下。高校入学時のWISC-R言語性IQ76，動作性IQ44。相手が強い口調で話すと自分の思いを押さえる。話の前置きが長く相手を苛立たせる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：インテリアの椅子を木工で制作。切った材料をボンドで貼るところ。

トランスクリプト1（かがみ込んでボンドを板に向ける）

生徒	教師
1. 「塗ります」	2. 「はい」
3. （窓の方を向く）	4. 「どうしました？」
5. 「いや、延ばすときに何を使えばいいかなと思って」	6. 「手じゃダメですか？」
7. 「いや、手汚れるもん」	8. 「困りますか？」

9. 「洗えばいいんだけど」

11. 「ハンカチ」

10. 「そうですね」

12. 「大丈夫です、先生持ってますから」

分析結果：生徒はボンドで手が汚れることに係わって、何か教師に伝えたいことがあるらしいが、教師の応答は（10）を除いて生徒の発話の承認でなく、生徒自身の話題が何かを理解する方向に向いていない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様。ボンドの塗り方について話し合う。

分析結果（トランスクリプト2省略）：教師は生徒の考えを理解しようとして質問し、「なんか付け方に何か自分なりのやり方があるのかなと思って」と生徒自身が自分を語るよう促すが、生徒は「ああ、別にない」と素っ気なく応じる。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：フルーツゼリーづくりで、ふやかしたゼラチンに触っている。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 「さわりごこちは。えー」	2. 「うん」
3. 「かぼちゃみたい で作ってること」	4. 「かぼちゃ。なるほど（さわりながら）、うーん、かぼちゃねえ。 はい、これ鍋に入れて」
5. 「かぼちゃのさあ」	6. 「はい、なに？」
7. 「かぼちゃじゃないって、だから」	8. 「なんで、かぼちゃっていったでしょう」

分析結果：教師は生徒の発話を承認しようとして試みる（2、4）。しかし予想外の生徒の発言（3）に対する戸惑いを正直にあらわさず、さらに戸惑いから離れようとして話題を変えてしまう。その結果、生徒は自分が出した話題を取り消してしまう。

考察

ボンドを延ばす手触りにこだわったり、ゼラチンの感触をカボチャにたとえるなど、生徒の独自の体験が話されようとして、結局は撤回される。教師は、生徒の発話を承認したり、自己に誠実に話したりしないため、生徒は自分の話題を続けることを促されない。他者と対等に話せず自分の考えを伝える際にためらうのには、教師とのこうした会話体験も影響している可能性がある。

第2部 聾学校在籍児童・生徒

事例2-1

聾学校幼稚部5歳男児。両耳平均損失レベル76dB。津守・稲毛式発達検査（5歳4ヶ月）の探索3歳、生活習慣7歳、言語4歳半。発話は助詞が欠落しがちで、名詞類に比べ動詞・形容詞類の語彙が乏しく、相手の話が理解できずによく聞き流すことがある。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：紙飛行機をつくる。紙に折り目をつける時に出た音について話す。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 折り目つける音が出て顔を上げる。	2. 顔を上げ手を耳に当てる。
3. 「おなら？」と教師を指して笑う。	4. 生徒を指し「おならだろ」と笑う
5. 「違うよ、これ」と折り目を触る。	6. 紙を折り続ける。
7. 再度音を出して笑う。	8. 生徒を指し、笑って鼻をつまみ「くさい」という。
9. 「これだって」と、また紙の音を出して笑う。	10. 笑う。
11. 教師の手に触れ「おならはブー」	

分析結果：生徒の3つの発話（5，9，11）は、「おならの音はブーで、紙の音と似てはいるけれど違う」という命題に統合される。教師は、生徒の話題に反応してはいるが、生徒自身に産生できない文法的により複雑な言語表現のモデルは示しておらず、生徒が学習に使える材料が提供されない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：お遊戯の絵を描く際に人物の目の色をどうするか話し合う。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒からのメッセージを出来るだけ引きだそうと、生徒の発話の模倣や明確化要請が行われた結果、生徒自身は活発に話すが、第1回分析と同様に教師側からの再定式化や、メッセージの付け加えはなされていない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：カラーボックスのお家ごっこで火事を想定した場面。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 「ぜんぶかじボー」	2. 「ボーとしているのどうする、ここみんな火事だったらどうする」
3. 「みずポイポイポイ」とかけるまねをし、「けむりボーボー」と身振りし、「クサーイ」と鼻をつまむ。	4. 「えー、火事だったらどうする？水かけんなんがじゃないが？」
5. 「みず」と立ち上がる。	6. 「水」
7. 「早くしよう」と壁側に移動。	8. 「早く早く」
9. 「みずジャー」と出すまねをして、「早く早くみず」と水の場所を指す。	10. 「ホースでかけよう、ホースで」
11. 「うん？」	12. 「ホースでかけようよ」としぐさをしてみせる。
13. 「オーケー」	

分析結果：教師は一貫して生徒の発話に意味的に関連する、より複雑な応答（2、4、10、12）を返してはいるが、それが複雑すぎたり（2）、生徒の発話と直接の接続がなかったり（4）している。その点で（10、12）は（9）と意味

上も文法上も密接なつながりをもっている。

考察

教師にとって言語指導は、生徒の発話に関連して自分自身が伝達者として応答することと無関係に捉えられていた。教師が伝達者として生徒に耳を傾けると、生徒が生き生きと話しだすことに教師は驚きを示しているが、自然な応答を生徒にあった形で返すことはすぐには達成されない。

事例 2－2

聾学校幼稚部（重複学級）5歳女児。脳性マヒ、てんかん、両側性感音難聴、推定聴力損失レベル60ないし70dB。軽度から中度の精神遅滞、遠城寺式乳幼児発達検査（5歳8ヶ月）の基本的習慣2歳から2歳3ヶ月、対人関係2歳3ヶ月から6ヶ月。30から40程度の身振りの受容と産出が可能。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：お店やさんごっこで、ウェイトレスと客の役割分担について話す。

トランスクリプト1（教師は手話を交えながら話す）

生徒	教師
1. バッグとエプロンを見る。	2. 「どっちする？」
3. 両方を取ろうとする。	4. 「お客さん、ウェイトレス、どっち？」
5. 取ろうとする。	6. 交互に示して「こっちする？こっち？、はい」とバッグを渡す。
7. バッグを受け取りつつカメラを見る	8. 「じゃ先生ウェイトレスするよ」とエプロンを取る。
9. バッグを覗いて教師を見る。	10. 店に入り「どうぞ、どうぞ」
11. カウンター前の椅子に座る。	12. 「いらっしゃいませ」
13. 頭を下げお金を差し出す。 （この後生徒はバッグを手放し、店内に入ってエプロンを要求する）	14. 「何にしますか？」とメニューを差し出す。

分析結果：生徒はお店やさんごっこをどう進めようと考えているのか明確にわからない時点（1、3、5）で、教師は役割分担を前提にして会話を進める（2、4、6）。生徒が支払い、サービス、飲食などの遊び行為を行おうとしていることは明らかだが、役割分担を理解しているか不明で、それについてのコミュニケーションが行われた確証はない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様にバッグとエプロンを選んでいる場面。

トランスクリプト2（教師は手話を交えながら話す）

生徒	教師
1. お店やさんセットの方に近づく。	2. 「〇ちゃん、うんうん」
3. 教師を見ず「ねえ、先生」身振り。	4. 「何？」
5. 教師を見ず「ちょうだい」身振り。	6. 「これ？これ？」と両方を示す。

7. 示された物を見ずにうなづく。	8. 「はいどうぞ」とバッグを渡す。
9. バッグを教師に返す。	10. エプロンを指し「これ?」、バッグを指し「これは?」
11. エプロンを指す。	

分析結果：教師が生徒に伝達の機会を与えると、第1回のように奪おうとしたりせず、生徒は身振りで伝える。また明らかな相互理解（10、11）に達する。しかし、生徒が教師やその身振り（6）をよく見ずに返事していること、それに教師も気づいていない（8）という問題が浮かび上がってきた。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様。

分析結果（トランスクリプト3省略）：生徒が教師を見ないで身振りした場合に、教師が「なあに」などといって、生徒のより明確な伝達を求めると視線が合い、そのときに「これ?」とエプロンを指すと、確実な相互理解が達成された。

考察

最初に取り上げられた、生徒を確実に理解しないままの伝達という問題が改善されると、次に、生徒が教師の身振りを確実に見ないで応答したり、生徒自身の身振りを教師が見ているかどうか確かめたりしないという、生徒側の問題が浮上し、それを教師が自覚すると、伝達の失敗を回避する対応が講じられた。

事例2-3

高等部1年女子。両側感音性難聴、両耳平均損失レベル約80dB。軽度から中度の精神遅滞、田中ビネー式知能検査（高校入学時）のIQ39。口話・指文字・手話を利用。機能語が欠落。コミュニケーションをあきらめることが多い。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：アップリケをつけている時に漫画のキャラクターで思い出し笑い。

トランスクリプト1（教師は手話・指文字を交えながら話す）

生徒	教師
1. 「んふふふふ」と顔を上げ教師を見る。	2. 「○子、いま、にふふふ、笑ったね、面白かった?」
3. 「ぬーべー」（指文字）	4. 「ぬーべー?」（指文字）
5. アップリケを触る。	6. 「ぬーべーの、ぬーべーの漫画?」（指文字）
7 「考える」（手話）	8. 「漫画ってかんがえとったが?」（手話）
9. うなづく。	10. 「テレビ?」（手話）
11. 「見る」（手話）	

分析結果：（1，3）の生徒の話題が何であったのか、教師は十分理解しないままに、生徒に十分理解できないかも知れない言語表現をまじえて明確化要請を連発する（6，8，10）ので、生徒の応答は受け身的になり、何が相互理解されたか不明なまま会話が終わる。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様アップリケをつけている。針がなかなか入らないので教師に固いと生徒が訴える。

分析結果（トランスクリプト2省略）：前回と同じように生徒の発話（1、2語）よりはるかに長い文「もっかい、○子もいっかいゆっくり先生にみせて、指文字」で明確化要請を繰り返す。その結果生徒の話題が何であったのか不明なまま会話が終わる。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：絵本を見ながら話し合う。

トランスクリプト3（教師は手話・指文字を交えながら話す）

生徒	教師
1. 「ばーん」といい、蛇の絵を銃でうつしぐさをする。	2. 次の絵を見て「じゃ、これは？」
3. 教師の手を叩き「ばーん」と蛇の絵を撃つしぐさをする。	4. 生徒を見ている。
5. 「私、強い」（手話）	6. 「あ、バーン、もうやっちゃうの？ほんと、やっつけるの？」
7. 次の絵をみて文を読む「ワニに食べられるのと」	

分析結果：会話全体で教師が生徒に機会を与えるようにし、このトランスクリプトでも生徒は活発に話す（1、3、5、7）。しかし教師は生徒の話題の展開に付いていくことができない（2、4）。

考察

教師は生徒が話し出すと、それについての自分の理解をすぐ得ようと焦ったり、会話を授業の目標にすぐ近づけようとしたりし、生徒に耳を傾けるのが難しい。そうした教師自身の心の動きが自覚されないと、生徒との相互理解に至る途は開かれない。

事例2－4

小学部3年女子。両側感音性難聴、両耳平均損失レベル約110dB。水頭症、脳梁欠損。軽度から中度精神遅滞、3年生5月のS－M社会能力検査のSA4歳4ヶ月。キュードスピーチを利用するが、身振りだけのことも多い。2語発話がある。きまりきったことを除くとうまく話せず、話をあきらめることが多い。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：生徒が教師に、黒板に描いた絵の説明をする。

トランスクリプト1（教師はキューを交えながら話す）

生徒	教師
1. 額に手を当て教師を見る。	2. 「何それ？」
3. 敬礼するように頭を下げる。	4. 「え？」
5. 再度頭を下げる。	6. 生徒を見ている。

- | | |
|------------------------------|--------------------|
| 7. 絵を指し示し、カメラを見て笑う。 | 8. 「え、それ何？」と生徒に近づく |
| 9. 手をあごの下につけ考え込み、すぐその手を横に振る。 | 10. 「何？」 |

分析結果：教師の立て続けの言語的な明確化要請（2、4）に生徒は伝達手段を追加する（3、5）ものの、教師（6）からは伝達継続の手がかりが得られず、カメラマンに気持ちを向ける。教師はさらに言語による明確化要請を繰り返し、生徒は伝達努力をし始めたものの、止めてしまう（9）。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：生徒が妹の病気のことを教師に話す。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒は「よふびん、ぱぱ、にに（兄）、〇〇（妹）」と黒板に書字し、教師はその一句一句を反復して読む。生徒は「ぼーいん」と情報を追加するが、十分に話を聞かないまま教師は「〇〇ちゃんいったね、それで〇ちゃん（本児）はパパと来たね」と話しをまとめる。実際の出来事は（送ってきたのは母親）教師の解釈と異なっていた。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：宿題のプリントを家でどうやってやったかについて話す。

トランスクリプト3（日付欄の文字を書いたのが誰か教師が質問）

生徒	教師
1. 「おばあちゃん」	2. 「おばあちゃんと書いたの？」
3. 両手を首の後ろに回し、前にもって来て左手に右手を添える動作をし、教師を見上げて笑う。	4. 「えっえっ？」と首を横に振る。
5. 後ろを振り返りながら両手を肩に持っていていき、首を前に戻して右手を前に出して、「んん」と書くまねをする	6. 「ああ、え、おばあちゃんが（立って）こうややったの？（生徒の後に回り肩越しに手を前に伸ばす）」
7. 教師を見上げる。	8. 「こうやったの」と生徒の手を取るしぐさをし、空書する。
9. 「うんうん」	10. 「ああ道理で上手だと思った」
11. 笑う。	12. 「一人で書いたんじゃないんだ」

分析結果：生徒の身振りを教師が反復（6、8）することで、相互理解が確実になった。ただし、それを表示することばのモデルとしては（10、12）は複雑すぎる。

考察

最初の言語的明確化要請は教師が早く生徒を理解したいという焦りを示している。教師による生徒の発話の反復は伝達を促すが、まだ教師は自分なりの理解を急ぎ、事実と異なる解釈に陥った。教師の模倣が生徒の身振りにまで及ぶと、確実な相互理解に近づいた。教師の応答を通じて言語学習の機会を提供するには至っていない。

第3部養護学校在籍児童・生徒

3-1 話し言葉を持たない精神遅滞児

事例 3-1-1

小学部4年生女児。重度精神遅滞。9歳7ヶ月時点でのS-M社会生活能力検査のSA2歳9ヶ月。簡単な指示の理解は可能。要求は教師の手を引いて要求内容に関連のある場所へ連れていく。自分の意に添わないことや初体験のことに対しては、寝転がったり泣いたりして抵抗する。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：本児が教師と1対1でセロテープを使った作業をしているところ。本児が回転式のリールから引っ張り出そうとしてテープが無くなり、紙だけの部分が出てくる。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. テープカッターから貼れない紙だけのテープを引っ張り出す。	2. 「なーし、もうこれなくなった、貼れんが」と生徒と共に引っ張る。
3.引っ張り出した紙だけのテープの両端をもって眺める。	4. 「貼れないよ」
5. テープを表裏にひっくり返して眺める。	6. 「無くなったん」
7. 紙だけのテープを机上の台紙に貼りつけようとする。	8. 「貼れんが」
9. テープを裏にして貼ろうとする。	10. 「貼れないの」
11. 貼れないテープを手で押さえつける	12. 「貼れません、残念でした、一個貼ったからいいよ」と先に貼った方を指す。
13. テープの端から紙をはがそうとする	14. 「そこ剥がしても貼れないと思うよ先生は」
15. テープを引っ張り、さわってみる。	16. 「そこ剥がしても貼れんが。もうなくなったからだめなの」
17. テープを振り回す。	18. 「○○ちゃんゴミ捨ててこられよ」
19. 振り回すのを止め立ち上がって捨てに行く。	20. 「それもうだめやから」
21. 身をよじらせ泣き声を上げる。	

分析結果：生徒がまだテープをなんとか貼ろうと試行錯誤している最中に、教師側がそれを終わるように指示している。行動ターンへのこうした割り込みは生徒に自分の行動の禁止と理解されたかも知れない。そういう結果になったのは、教師が生徒の行動を十分に観察せず、そこから生徒の心の動きを読み取るのに失敗しているからである。また、生徒が貼ろうと努力していることに対する教師側の共感も乏しい。2回めに向けて留意すべき点は、①教師側の会話開始を減らし、生徒の行動をよく観察すること、②そこから読みとれた生徒の考えに非言語を交

えて共感する（残念そうな音調、実際に生徒と共に貼ろうとする）、③行動から判断される生徒の考えの切れ目で教師側の指示を与える。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めとほぼ同様の設定。予めテープが無くなるようにしておく。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. テープの輪をカッターから引き出す	2. それを手伝い「あれ、なくなったね」
3. 紙だけのテープを貼り付けようとする。	4. 裏返してくっつけて見せ「貼れないね」
5. テープカッターのリールを回す。	6. テープの輪を示して「なくなっちゃった」
7. 輪を受け取ってくるくる回す。	8. 紙だけのテープを指さし「これポイして」
9. 捨てに行って席に戻る。	10. テープの輪を渡し「これもだめ、捨ててきて」
11. くるくる回しながら捨てに行く。	

分析結果：1回めの3つの留意点が生かされ、両者のコミュニケーションの齟齬は解消されている。教師の支持的な非言語行動（2）は子供の努力を促し（3）、非言語的なモデリング（4）は子供に理解され、努力の終了（5）につながる。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：1、2回めと同様。（トランスクリプト2省略）

分析結果：2回め同様のやりとりとなった。しかし、捨ててきた後に席に戻ってから、新しいリールを取りに行くように言われると突っ伏して泣く。

考察

生徒側の言語理解の困難、教師側の言語偏重の組み合わせがコミュニケーションを混乱させ、行動的なターンへの割り込みにつながった。その累積が言語理解困難状況に対する過剰な不安を形成し、また有効な解決策をもたないために、頻繁な泣き反応がもたらされている。

事例3-1-2

中学部3年男子。重度精神遅滞。15歳2ヶ月時点でのS A 3：8。小学校時代（情緒障害学級）から椅子を投げる唾を吐くなどがある。中学部入学後も物を投げる、嘔吐、失禁が見られる。指差し、音声、写真で伝えようとする。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：教師と1対1で調理実習。炒り卵を作って食べた後の片づけ場面。トランスクリプト箇所の直後に突然生徒の様子が陰悪となり、数分後教師をお箸で叩いた。

トランスクリプト1

生徒	教師
----	----

- | | |
|---------------------------------------|----------------------|
| 1. お箸を拭きつつ大人を見て口を開閉し、唇で音を出し、数回首を縦に振る。 | 2. お碗を拭きながら、首振りを真似る。 |
| 3. 拭き続けながら小さく口を開閉。 | 4. 首を振って「きれいに拭けたん」 |
| 5. 上目で見て口を開閉、唇を鳴らす。 | 6. 片手を伸ばし「ちょうだいお箸」 |
| 7. お箸を渡し、口を開閉、舌を鳴らし拳をつくって親指を立て腕を上げる。 | 8. 生徒の背後を指して「スプン」 |
| 9. 虚ろな暗い表情に変わる。 | |

分析結果：教師は生徒の表情や口、唇の動きや音、しぐさを見過ごしている。生徒は片づけを終わってよいかと問い（1, 3, 5）、それが承認された（2, 4, 6）と誤解したと思われる。教師は8でそれを突然翻したことになる、裏切られた生徒が恨みをもったものと思われる。2回めへの留意点は、①生徒の非言語伝達をよく観察する、②その意味がよくわかってから教師側のメッセージを送る。

第2回ビデオテープ分析（3週間後）

分析場面：1回めと同じ調理実習。片づけを始めるところ。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 「アッ」と教師を見る。	2. 「うん」と生徒を見る。
3. 「アッ」と教師を見る。	4. 「うん」と生徒を見る。
5. にっこりし大きく「アッ」	6. 「うん拭いたら終わり、拭こう」
7. 目をつぶってじっとしている。	8. 「拭いて」
9. 教師を見て笑う。	10. 「どうぞ」
11. 布巾を取り笑顔で教師を見て拭く。	

分析結果：こどもの非言語伝達には教師から明確な反応が返っているが、伝達の意味が不明なまま新たな方向付け（6）が行われている。生徒の考えを十分理解してから応答するべきである。

第3回ビデオテープ分析（さらに2ヶ月後）

分析場面：調理実習の中の炒り卵づくりの準備。（トランスクリプト3省略）

分析結果：教師は生徒の行動に「どれから？」「うんそうそう」など主導権を与えかつ共感的に応答している。生徒は活発に伝え、承認されて満足している。

考察

生徒の行動問題の生起にコミュニケーションの齟齬とその累積が寄与している可能性が示唆される。生徒の非言語行動の承認は非言語伝達を促す。非言語伝達に理解のないまま不用意に反応しないと混乱をまねかない。

事例3-1-3

小学部4年男子。重度精神遅滞。9歳10ヶ月時点の遠城寺式乳幼児分析的発達検査では、言語理解11ヶ月から12ヶ月。思い通りにならないと自傷し、泣くことが多い。身振り付きの指示には反応する。自発的伝達は乏しい。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：養護・訓練。教師がモデルを示してのストローでのピンポン玉吹き。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 「うー、うー、うー」と玉に向かう	2. 「ふー」と生徒に口型を示す。
3. 「うー、うー」	4. 「もうちょっと」と生徒を見る。
5. 「うー」	6. 「ふーやよ、ふー」
7. 「うー、うー」	8. 「ふー」
9. 怒ったように手で玉を押しやる。	10. 「あら、いっちゃたね」
11. その場から去る。	

分析結果：息を吹けというメッセージに対し、生徒は「ふーの有声部」を模倣する。大人の意図をより明確にする表現（頬を膨らませる等）をとる必要がある。さらに、生徒ができないことについて自分を表現する機会も与えるべきである。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めと同様。（トランスクリプト2省略）

分析結果：教師が頬を膨らましてみせると、教師の方を向いて息を吹き、直ちに玉には吹かない。生徒が玉を見ているときに再度試みると理解された。生徒の表現機会が無い点は前回同様。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：絵カード同士のマッチング課題。マッチした2枚をくっつけて貼る。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 黒板に絵カードを離して貼る。	2. 「ぴたっしてきて」両手を合わす
3. 教師に抱きついて口に手を入れる。	4. 「先生と一緒にピタしよう」
5. 窓際に行きタオルをひらひらさせる	6. 「〇くーん」
7. 戻ってくる。	8. 「象さん」と絵カードを見せる。
9. 絵カードを奪い取ろうとする。	10. 黒板に貼る。
11. 机上の絵カードを落とす。	

分析結果：教師が畳みかけるようには指示せず、その都度生徒に機会を与えると、生徒は繰り返し課題の終了を求める行動をとる。ただしそれについての応答は教師から為されず承認も交渉も起きない。

考察

課題終了を求める生徒の伝達機会がないことが逸脱行動を招いている。機会があれば教師に対して表現が向けられる。自傷や泣きには、大人の意図が理解できないことによる混乱や、表現の機会が与えられないことの寄与が推定される。

事例3-1-4

小学部4年男子。重度精神遅滞。いくつかの発語があるが伝達意図が不明である。質問にはうなずくことが多い。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：自由遊び場面で、教師と2人で中庭のウサギの檻の前に行く。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 顔を檻に近づける。	2. 「○くん、ココ」と檻を指す。
3. ウサギの方に手を伸ばす。	4. 「触る？」といい檻を指す。
5. 小さくうなずいて、立ち上がる。	6. 「触る？」と生徒の手をつかむ。
7. 手を払いのけ、後ずさりする。	8. 手招きし「ココいるよ」と指す。
9. 下駄の鼻緒に触り「あっちいよ」	10. 「こっち？」と鼻緒に触れる。
11. 「ここあっちい」と、立ち尽くす。	

分析結果：生徒の意図（3、5）が不明なまま、教師が会話をリード（6、8）しようとしている。生徒はそれを受け入れられず話しを変えている（9）。生徒に伝達機会を与え、その意図をよく理解してから応答すべきである。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めと同様。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 檻の前に腰を下す。	2. 餌の葉を生徒に差し出す。
3. 葉を受け取りウサギに差し出す。	4. 手を取ってウサギの方に向ける。
5. 笑って葉をウサギに近づけ、教師の手をウサギの方へ引っ張り何か言う。	6. 「あけてみようか」と、戸を開けウサギに手招きする。
7. いったん立ち上がり、また座ってウサギに手を伸ばし、教師の手を引く。	

分析結果：教師が生徒の反応を待っており、生徒からの自発的伝達がある（5、7）が、それに教師が気づいておらず、生徒の伝達に沿った応答が行われない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：ラジカセを操作し、音楽テープを再生する（トランスクリプト省略）。

分析結果：1回めと同様に生徒からの自発的伝達を教師が待たず、コミュニケーションを一方向的にリードする様子が見られた。

考察

1回めから2回めへの教師の行動変容も、場面が変わると元の通りになる。それだけ「生徒を待つ」ことが難しいものであろう。同じ場面で生徒を待ち理解するという訓練が有効と思われる。

事例3-1-5

小学部2年女児。脳性マヒ、歩行器による歩行から独歩へ移行中。重度精神遅滞。遠城寺式発達検査の発語8ヶ月、言語理解11ヶ月。何かさせられると脱力し泣き叫ぶ。視線がほとんど合わない。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：校舎外へ出たがる生徒の前に教師がしゃがみこんでジャマする。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 歩行器を揺すって床を叩き、前進。	2. 「どけー、やろ」と押し戻す。

3. 「んーんー！」	4. 「どけー、やろ」と押さえる。
5. 大きな声で「あー！」 手をウサギの方へ引っ張り何か言う。	6. 「やだ」と止める。 ウサギに手招きする。
7. 歩行器で床を叩き、前進。	

分析結果：禁止と抗議だけで交渉に至らない。移動に関わる要求が出現する交渉可能な場面を見つけだし、そのコミュニケーションを分析すべきである。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：校舎内の探検で、生徒が自力ではうまくドアを開けられない場面。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 半自動ドアを押し開くがすぐに戻る ので「いー」と声を上げ再度押す。	2. 背後で「先生持ってあげようか」 と戸に手を掛ける。
2. 小さく「あー」 手をウサギの方へ引っ張り何か言う。	3. 「持とうか」といい戸を離して子 どもの返事を待つ。
4. 戸がまた戻って「あー」とさけぶ。	5. 戸を押さえ少し開けて離す。
6. 戸を押すが戻り「いやー」と叫ぶ。	7. 「どうする？」
8. 戸を触りながら泣き叫ぶ。	

分析結果：移動の要求を一方向的に押さえつけないので生徒とのやりとりが生じるが、生徒に理解できない言語で話しかけ、言語反応を求めている。（2、3、5）に含まれる非言語行動は教師の意図が伝わるものではない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：歩行器対して逆向きに立ち上がってしまい生徒は立ち往生する。

分析結果（トランスクリプト省略）：生徒の前にしゃがんで、生徒と視線を合わせ、伝達には生徒の手を取るなど有効な非言語行動が併用され、意図を伝えるのに成功している。生徒は泣き叫ぶのを止め小さい声で表現する。

考察

生徒の話題を尊重することからコミュニケーションが始まっていき、そこで非言語行動が伝達に有効であることが確かめられ、生徒は穏やかな伝達を始める。

事例3-1-6

小学部3年男子。小頭症、重度精神遅滞。遠城寺式発達検査の発語6ヶ月、言語理解7ヶ月。快、不快を表情で表し、呼名に振り向き、歌遊びなどでは視線が合う。働きかけを喜び期待するが、指示理解は困難、物が欲しいと手を差し出す。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：生徒がブランコに乗り、教師が揺らす。ブランコが止まりかける。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 「んー」	2. ブランコを止める。
3. 足を動かし、教師を見る。	4. じっと生徒を見る。
5. 「んー」と足を伸ばし体を起こす。	6. 指1本を見せ「もう1回する？」

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 7. 「んー」と足をバタつかせる。 | 8. 一歩下がって「もう1回する？」 |
| 9. 「んー、あい」と足をバタつかせる | 10. 「もう1回する」と揺らし始める |

分析結果：教師は生徒からの非言語伝達を承認しておらず、生徒には難しいと思われる質問への応答を求めている。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めと同様。ブランコが止まった状態。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 「んー」と教師を見る。	2. じっと生徒を見る。
3. 視線を下に落とす。	4. じっと生徒を見る。
5. 「んー」といい教師を見る。	6. 「んー」
7. 視線を落とす。	8. 「せーのする？」と軽く揺らす。
9. 「んー、あい」とニコリする。	10. 「うん、せーの」と揺らし始める

分析結果：教師は生徒の様子を見守り（2, 4）、非言語伝達を承認し（6）生徒に理解可能な問いかけ（8）を行う。それから生徒は教師に押す気があることを知るが、自己の伝達行為のどれが効果を与えたか生徒にはわかりにくい。

第3回ビデオテープ分析

分析場面（トランスクリプト省略）：手遊び「おべんとうばこのうた」。

分析結果：手遊びの始まりの部分の歌及び身振りが、その手遊びの開始を提案する合図として生徒によく理解され、「んー」といい教師を見ることが、最終的な効果を上げる形でコミュニケーションが進行している。

考察

生徒自身の伝達に対する教師の応答が生徒に理解できないものであると、非言語伝達行為のどれが相手にどのような効果を及ぼすか生徒が学べる機会が与えられない。

事例3-1-7

小学部4年女子。脳性マヒ、重度精神遅滞。津守・稲毛式精神発達診断検査の言語5ヶ月、探索6ヶ月。教師に視線を合わせ、相手をして欲しがるが、共同活動がなかなか成立しない。注意が長続きせず、怒りっぽい。大人が介入すると他に目移りしたり不安な声を出す。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：ボールプールの中で、教師がビニール袋を隠してみせる。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 袋を触りつつ「はあ」と教師を見る	2. 「頂戴それ」と手を出す。
3. 袋を引っ込める。	4. 手を引っ込める。
5. 袋を持ってうつむく。	6. 生徒を見る。
7. 教師を見て、袋を差し出す。	8. 「頂戴」と手を出す。

9. 袋を離す。	10. 「ぼいしたいな」と、袋を振る。
11. 教師と袋を見る。	12. 「見とってよ」と揺らし続ける。
13. 目をそらしうつむく。	14. 「いくよ」と生徒に袋を近づける
15. 下を向いたまま袋を払いのける。	16. 「あれ？」

分析結果：どのような共同行為をしようとしているかが端的に示されていない。
また生徒からの伝達に対して明確な反応が適切な待ち時間内になされていない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めと同様（トランスクリプト2省略）

分析結果：遊びのテンポを早くしようと、生徒の持っている袋を教師が取りに行くようにした所、生徒は遊びを妨害されていると感じたようである。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：1、2回めと同様。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 教師が投げた袋を見る。	2. 「あっ」と素早く拾い音をだす。
3. 袋を見る。	4. 「ブーラン」と袋を揺らす。
5. 教師を見て笑う。	6. 「クルン」と袋を回してみせる。
7. 笑ってうつむき視線をそらす。	8. 呼名して袋を揺らす。
9. 袋を見る。	10. 「ポイ」と袋を投げる。
11. 袋を取ろうといざっていく。	

分析結果：生徒が手放した時に袋を取って投げるようにしたため、生徒は妨害されたとは感じない。目立った反応（4，6）が生徒の注意を保ち、注意がそれかける（7）と、すぐに次の遊びのサイクル（8，10）が開始されるので、遊びが続いていく。

考察

生徒の行動のリズムに大人の反応のモードやテンポを調整することが、共同活動を維持するのに必要である。

事例3-1-8

中学部1年男子。脳挫傷後遺症による右片麻痺、水頭症、重度知能障害。遠城寺式発達検査の言語理解11ヶ月、発語9ヶ月。大人にあやされるのを好む。口型を真似る。食べたい物なら指す。要求が通らないと大声を上げ、大人を攻撃する。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：抱いた状態で呼名、あやし遊び。その後手足のタッピング、体操。

分析結果（トランスクリプト1省略）：抱っこ状態で自発的な動きを抑制され、あやしが終わる度に教師の髪を強く抜けるほど引っ張る。生徒に主導権がほとんど与えられていない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：1回めと同様。生徒の自由な這いずりから抱っこに入る箇所。

トランスクリプト2

生徒	教師
1. 笑いながら教師の髪を引っ張る。	2. 「痛い」と生徒の手を押さえる。
3. 笑って教師の顔を見、髪に触る。	4. 生徒の手を見ている。
5. 髪を引っ張る。	6. 「痛い痛い」
7. 笑って手を離し、また触る。	8. 生徒を見ている。
9. 髪を引っ張る。	10. 「痛い痛い」と手を押さえる。

分析結果：今回の抱っこでは、教師主導の働きかけがすぐには行われなかった。生徒の敵意はからかいをまじえて軽く表現され、教師は余裕を持ち弱く拒否するだけで収まっている。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：自由な這いずりに教師が追いかけてごっこをしてから抱っこに入る。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 笑いながら教師の顔を見る。	2. 生徒に顔を近づけ口を開ける。
3. 口を開け、顔を突き出す。	4. 息を吹きかける。
5. 笑って身を乗り出し口を開ける。	6. 息を吹きかける。
7. 教師を見て口を開ける。	8. 息を吹きかける。
9. にっこり笑う。	

分析結果：単純な対人遊びフォーマットが成立し、生徒がその進行に関与（3, 5, 7）しようとしている。

考察

出会ってからいきなり教師主導の活動にせず、生徒の自由な活動を保障し、その後教師の課題提起が、生徒に分かりやすく生徒が統制可能な形で提供されると、コミュニケーションが生じていく。

事例3-1-9

小学部4年生男子。重症心身障害。頭蓋内出血後遺症による脳性マヒ。人顔への注視不明。呼名に笑うことがある。環境音を聞いて笑顔になる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：ビニール袋で音を立て聞かせる。

分析結果（トランスクリプト1省略）：教師が一方的に、かつ生徒側の反応に対する随伴的關係なしに音を聞かせているだけである。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：複数の楽器類の音を聞かせ、生徒の反応があれば教師が体をさする。

分析結果（トランスクリプト2省略）：音を来て生徒が笑っている最中に教師はさするのを止めて、次の楽器を準備し始める。音刺激に対する生徒の快反応を教師は単調なことばにするが、共感していることは生徒には伝わらない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：生徒の掌を教師が歌に合わせてタッピング。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. リラックスして叩かれている。	2. 歌いながら掌をタップする。
3. 笑う。	4. 歌いながらタップする。
5. 笑顔を保っている。	6. タッピングと歌を終わる。
7. 「んー」と声を出す。	8. 「こっちは手は気持ちいいの？」 と掌をなでタッピング。
9. 「んー」	10. 「気持ちいいの」と足をさする。
11. 「んー」	12. 「うん。はい今度は足行くよ」

分析結果：生徒の最初の発声（7）は歌遊び終了に対する反応かも知れない。それを教師が知りたければ、また同じサイクルを短く繰り返す必要があるが、実際には、歌を止め掌や足をタップしたりさすったりする。反復発声（9, 11）は教師の歌がないことに対する反応なのか、別の意味があるのか読み取るための手がかりはこのかかわり系列からは得られない。

考察

かかわりフォーマットが機械的に適用され、生徒の反応に対する大人側の共鳴的な応答によって意味づけられていない。生徒の情動の波との同期、随伴関係を実現を図るには、まず教師自身が自分自身の心の動きに身を任せる必要がある。

事例

3-1-10

中学部1年女子。重度精神遅滞。中学入学直前のS-M社会能力検査のSA1歳9ヶ月。下腹部をたたく排尿サインの他は相手の手を取って伝える。要求が満たされないと大声で一方向的に叫び続ける。好きな音楽を聴くのを止めさせるとパニックになる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：同じ歌遊び（教師が歌い生徒と手をつないでしぐさ）を反復。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 「ウー」と教師を見て両手首をとり 打ち合わせさせ続ける。	2. 打ち合わせながら「ウー」
3. 視線を落とし手を止める。	4. 「違う？」
5. 横を向き再び打ち合わせさせる。	6. 「ウーウーウー」と手を4回叩く
7. 教師を見て「アウー」	8. 真似て「アウー」
9. 教師を見て口をすぼめる。	10. 「違う？」
11. 視線を落とす。	12. 「パン屋さんするが？」
13. 下を向いたまま口を開ける。	13. 歌い出し、両手を叩く。
14. 教師を見て笑う。	

分析結果：生徒からの手遊び繰り返し要請に教師は言語的な明確化を求め（4, 10, 12）、生徒は有効に応答できない（5, 11, 13）。教師は生徒からの確実な返事無しに要請された遊びを再開する。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

分析結果（トランスクリプト2省略）：教師が指を立てながら「もう1回するの？」、手を叩きながら「パンパンするの？」などと非言語手段を交えて問いかけると、生徒は声を出したり、教師を見て手を叩いたりする。しかし、言語的な明確化要請には反応がなくなる。その状態で、生徒からの確かな応答無しに教師が遊びを再開する点は第1回と同じ。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：同じ歌遊び。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 「アアウ」と両手首を取り、激しく前後に動かす。	2. 顔を近づけ人差し指で自分の口にふれ、「歌う？」
3. 教師を見て口を閉じる。	4. 自分の口を何度か指で押さえる。
5. 教師の口元を見る。	6. 大きく口を開け「アア」といって閉じる。
7. 両手を1度打ち合わせ口を閉じる	8. 「アー」
9. 口を開ける（声を出す？）	

分析結果：教師は多様な非言語手段で生徒に対する確かめを行い（2、4、6、8）、生徒は明確な応答を返す（3、5、7、9）。

考察

生徒の動作に対する教師の言語的な明確化要請は会話を行き詰まらせていたが、非言語的な方法に切り換えると生徒が応答可能となり、生徒は自分の行動が教師に影響を与えていることを理解する機会を得るようになった。大声で泣き叫ぶ、活動の中断命令にパニックになるのは、それ以外に生徒が教師に影響を与えられないと感じていたからかも知れない。

事例3-1-11

小学部4年男子。重度精神遅滞。4年生2学期のS-M社会能力検査のSA2歳9ヶ月。教師の顔をのぞき込んだり指さしたりして要求を伝える。要求がかなえられないと泣いたり、相手の顔に指を突き立てたり、つねったりする。行動する前にお伺いを立て、教師のはっきりした許可がないと一人で出来ることも行動に移せない。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：マッチング課題を続けるのを生徒がいやがっている。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 首を何度も振る。	2. 「いい？ほら、これみて」
3. 手をパチパチ鳴らす。	4. カードを指し「〇ちゃんいくよ」
5. 手を鳴らし首を振る。	6. 生徒をみる。

7. 教師を見て手を鳴らし続ける。	8. 生徒を見つめる。
9. 首振りが加わり、肩が緊張する。	10. 「いくよ」
11. 首だけ振る。	12. 生徒を見る。
13. 手を組んで振り、教師を見て大声で「ダッダッダッ」と乗り出してくる。	14. 「〇ちゃん、ちょうだい」と手を差し出す。
15. 動きを止め、教師の手に自分の手を重ね、教師をじっと見る。	16. 「いい？」
17. 手をそのままに廊下を見やる。	18. 生徒の手を叩いて「これ見て」とカードを示す。
19. カードを見る。	

分析結果：生徒は常同的な動作と視線、身振りを交えながら課題に対する否定的な気分を表現する。教師はそれに気づきつつも、それを承認したり、明確な否定表現のモデルを示したり、生徒の考えを確かめたりしない。生徒は努力も空しく、納得しないまま教師の指示に従うことになる。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：教師が与える課題に生徒が何らかの忌避反応を示した際、生徒が望んでいそうな活動について質問する。

分析結果（トランスクリプト2省略）：ひも結びの活動で舌をペロペロさせ、「おしまい？」ときくと「う」とうなずく。「何する？」と聞いても手をヒラヒラするだけだが、「うんてい？」と指さすと教師の手を叩きながら立ち上がる。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：教師の与えた課題の途中で忌避反応が現れ、プレイルームに行って遊んだあと、教師が生徒を再び教室に連れ戻そうとする場面。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 教師に向かい合い教室前で止まる。	2. 「べんきょう」と教室を指す。
3. 後ずさりし「アー」と声を上げる。	4. 「いやが？」
5. 「う」と後ずさりする。	6. 「どこいくのおいで」と手招き。
7. 頭を下げ「アアーン」	8. 「どこいくの」と手招き。
9. 「アアーン」といいつつ近づく。	10. 生徒を見る。
11. 「アアーン」と声を上げ、頭を下げながら後ずさり。	12. 「分かった、分かった」と体の向きを教室方向から変える。
13. 教師に駆け寄る。	14. 「なにをするの？」
15. 「う」と頭を下げプレイルームに向かおうとする。	16. 「まだ、ちょっとこっち」と手招きする。
17. 教師の所に戻る。	18. 「まだ遊びたかった」
19. 「う」とうなずく。	

分析結果：生徒の否定的気分の表現を教師が承認（4）すると、生徒は新たな表現を加え（7、11）て自分の考えを示そうとする。

考察

生徒の非言語伝達が教師に承認され、考えを表す別の方法を示されると、常同的な動作や威嚇的な反応に替わって、生徒はより適切で伝達的な表現を用いるようになる。また、教師と生徒の間に次への活動を巡る交渉が成立するようになる。生徒の泣きや攻撃は表現が教師に承認されないことと、また、受動性は行動が交渉を通じてでなく、教師の裁量で決定されてきたことと関係があると思われる。

事例

3-1-12

小学部5年生女子。重度精神遅滞。遠城寺式乳幼児発達検査（5年生1学期）の基本的習慣1歳から1歳2ヶ月、言語理解11ヶ月から1歳。働きかけに対しては右手を額に当てたり、顔をしかめたり、泣いたりする。要求は大人の手を引いて伝えるが、2、3の限られたこと（カセット、ドアノブ）以外伝えてこない。また、好きな曲が終わると泣き出したり、移動中に大人が手を離すと座り込んでることが多い。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：教師は生徒に何度も絵本読みを求められ、トランポリンを提案。

トランスクリプト1（絵本を見ている生徒の名を教師が呼ぶ）

生徒	教師
1. 教師の顔を見る。	2. 「ポンポンポン、トランポリン行こうか」
3. 目をつぶり「フェー」と上体を教師にあずける。	4. 「ん？」
5. 本を手に取り教師に差し出す。	6. 「先生これおしまいにして」と本を置く。
7. すぐに本に手を伸ばす。	8. 「〇ちゃんポンポンポントランポリン」
9. 教師に顔を向け目をつぶる。	10. 手招きし「行こうよ」
11. にやっと笑い、本を取ろうとする。	12. 生徒を見る。
13. 本を見て笑い、眺め始める。	

分析結果：絵本を止めようという教師の提案に、生徒は意味が不明確な非言語行動をとる（3、9）か、絵本を読むことに戻ろうとする（7）か、読んでもらえると誤解する（11）かである。教師の提案は理解されていないか無視される。最終的に教師は生徒の同意無しに絵本を終わらせる。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：絵本の部屋を出るよう教師が生徒を促している。

分析結果（トランスクリプト2省略）：教師は前回の効力の乏しい方法に替えて、向きを変える、少し離れて座り直すなどで伝えようとした。そこでは生徒は絵本には戻らず教師の様子をうかがい、自分の手を叩いたり、額に手を当てたりして、交渉が生じる。しかし、最終的に教師が実際に出口に向かい生徒に手招きし、前回同様に生徒は従うことになった。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：絵本を止め、同じ部屋でフルーチェをつくろうと提案する。

トランスクリプト3（教師が生徒にフルーチェの箱を見せる）

生徒	教師
1. 教師を向いて目をつぶり、次に廊下を見る。	2. 箱を見せ、かき混ぜのしぐさをし「ぐるぐるしようか」
3. 箱を見て笑い、教師の手に触れ、箱をもつ。	4. 生徒を見る。
5. 箱を自分の後ろにやって「んへへ」	6. 「あれ？」と箱を取り返す。
7. 教師の手の箱を見る。	8. 「これさ」と箱を指し、机を指し「あこで作ろう」と絵本を遠ざける
9. 絵本を目で追う。	10. 「あこで」と机を指す。
11. 箱を見る。	12. 生徒を見る。
13. 笑って教師の手に触れる。	14. 手を取って机に連れていく。

分析結果：教師は身振りを交えて生徒に提案し（2、8、10）、生徒は次々と異なった非言語伝達を試みる（3、5、13）、フルーチェはしないことを表現する。また教師はそれを拒否する（8）。しかし最後は教師が一方向的に交渉を中断する。

考察

当初教師は自分の提案が生徒にどう伝わっているのかには関心を払っていない。第2回には生徒の伝達があるにもかかわらず承認したり、応答したりしない。第3回でようやく生徒の伝達にかみ合った応答が教師側から見られたが、それが交渉に生かされなかった。泣きや座り込みは、大人の働きかけを理解できず、また交渉にも至らず、最終的に大人に押し切られてしまうことへの反応と考えられる。

3-2 話し言葉を持つ精神遅滞児

事例3-2-1

小学部2年男子。ダウン症、中度精神遅滞。S-M社会生活能力検査の意思交換1歳8ヶ月。有意味語と思われるが構音不良で聴取困難。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：布団遊び中のアクシデント（生徒が床で頭を打つ）。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 「わー」（ヨーイ？）とまねる。	2. 「どん」
3. 「ワッ」（ドン？）とまねる。	4. 「よおー」と布団を転がす。
5. 頭を床にぶつける。	6. 「あいたー」笑う。
7. 「うやー」驚いた様子。	8. 「頭ごーんいうわ」
9. 「うわあっ」と大声で言う。	10. 「疲れてきた？」
11. 頭をなで、立ち上がる。	

分析結果：生徒の自発的な音声（9）が承認されず、生徒に理解が難しいと思

われる応答（８、１０）がなされる。教師は生徒の音声の意味がわからないまま応答する。頭が痛かったことが教師に了解された手応えを生徒はもっていない。身振りなど非言語的伝達が必要。

第２回ビデオテープ分析

分析場面：お馬さんごっこで生徒が教師に乗る。

トランスクリプト２

生徒	教師
１．動き出す前に「あーちょ」	２．「あーちょ？」
３．「いや」	４．「いやー？」
５．「へっ」	６．「へっ？」
７．「うっ、えっ」	８．「うっ、えっ？」
９．「えっ、ぎょ」	１０．「えっ、ぎょ？」
１１．「あっ！」と背中から降りズボンを下げる（パンツを履いておらず痛がっている）	
１３．「ばばーい」	１２．「へへへっ」と笑う

分析結果：教師による音声模倣（２から１０）は、生徒の非言語伝達を促し、結果的に痛みに伴う不快を訴えていたのが最後（１１）でわかるが、教師は理解したことを生徒に伝えていない。

第３回ビデオテープ分析

分析場面：汽車の玩具で遊んでいるときに指を挟んで生徒が痛みを訴える。

分析結果（トランスクリプト３省略）：教師はどこが痛いのかを尋ね、生徒は原因となった物を触る。それに対する解釈は教師から提供されない。

考察

生徒からのメッセージはあいまいで教師はそれが分からないまま、生徒に応じられない言語質問を繰り返したり、反応しなかったりする。教師自身の非言語応答という示唆も活用されなかった。両者はかみ合わないままである。

事例３－２－２

小学部１年男子。中度精神遅滞、構音が著しく不明瞭で身振りによる伝達を試みる。指示に従わず、いやなことがあると手で顔を覆う、他の行動に勝手に移る。

第１回ビデオテープ分析

分析場面：色と形の弁別とマッチングの指導場面（赤い三角へのマッチング）

トランスクリプト１

生徒	教師
１．「うーん」	２．青図形の皿を遠ざける。
３．青の皿の中の図形を探す。	４．「これだよ」とサンプルをみせる
５．青の三角を出して教師を見る。	６．「よくみてね」とサンプルを指す
７．青三角を回答欄におき教師を見る。	８．「これだよ」とサンプルを見せる
９．青三角のを別の回答欄にうつす。	１０．「うん」

11. 紙に貼り付けようとする。
っている)

12. うなずいて「うん」

12. 「同じかな、よくみてね」と見本
と青三角を並べてみせる。

分析結果：2次元マッチングであることが生徒には理解されていない。生徒は何気ない教師の行動（2）に反応する。教師は正反応を導こう（2-12）とするばかりで、自分の伝達行為が生徒にどう理解されているか考慮していない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同じ。

分析結果（トランスクリプト省略）：前回同様に生徒は反応様相間を浮動する。教師は、形や色の名前を口にしたり、誤りを言語的にほのめかすだけで、どの次元で反応すべきかを明示できないでいる。自分の理解に不安を覚えた生徒は確かめようとし始めるが教師は手がかりを提供しない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：同一色内で教師の形態名称呼称に対するマッチング。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 四角を教師に見せる。	2. 「ここ？」と丸の上に置く。
3. 首を振り別の四角を指す。	4. それをさし「これ？」
5. うなづく。	6. 四角を重ね、文字を「読んで」
7. 四角の文字を指し「さんかく」	

分析結果：生徒が1回め以前から「まる、しかく、さんかく」と自分で言っていたので教師は意味が理解されていると見なし、ことばで次元の説明をしようとしてきた。今回生徒が形態名称を理解していないことが明らかになった。生徒は指で図形を描き出しており、その際に口にしていることばとマッチしていない。

考察

教師は生徒が話していると大人と同じように理解されていると感じてしまう。自分のコトバも伝わっていると考え、非言語手がかりに依存している生徒との相互理解を達成できない。指示に従わないなどの行動上の問題は、大人の言語指示が理解されていないことによる可能性が示唆される。

事例3-2-3

小学部4年男子。重度精神遅滞。遠城寺式発達検査の言語理解は2歳6ないし9ヶ月。発語1歳2ないし4ヶ月。聴取可能な有意味発語がある。大人のことばにしばしば「え？」という。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：教師とお茶を急須から湯飲みに注いで飲むフリをし合う。

トランスクリプト1（教師が生徒に繰り返し入れた後）

生徒	教師
1. 急須に手を置き「ウーロン茶」	2. 苦笑いして「ウーロン茶？」
3. 急須を見る。	4. 生徒を見る。

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 5. 急須を持ち上げ「おー」 | 6. 「うん」 |
| 7. 急須から湯飲みに入れる。 | 8. 「お、〇くん入れるが？」 |

分析結果：子どもの言葉（１）に対する大人の明確化要請（２）は生徒には理解されていない。大人が行動しないので生徒が自分で入れることにしたのを、教師は自発的役割交替の提案と見なしている。サインド・スピーチを利用すべき。

第２回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同じ。

分析結果（トランスクリプト２省略）：教師が生徒に注ぐようにサインを交えながら求めると、生徒も教師や急須を指し、教師の承認を確かめてから行動する。

第３回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

トランスクリプト３

生徒	教師
1. 教師を見る。	2. 「〇君ふたしめて」サイン付き。
3. 「おお」とフタを指し教師を見る。	4. 「うん」
5. フタを急須に近づけ「おお」と急須を指す	6. 「うん、ふた」
7. 「おお」とフタをさす。	8. 「しめて」
9. 「おお、ちゃん」とフタをしめる。	

分析結果：教師の身ぶり付きメッセージを１つ１つ確かめながら、生徒はこれまでにような不安げな表情を示さず自信を持って行動する。

考察

生徒が話せるので教師は自分のことばが理解されていると感じていた。生徒はサインド・スピーチによって理解の不安を和らげられ、また教師のことばをも積極的に真似るようになり、「え？」という応答も減少した。

事例３－２－４

高等部３年男子。重度精神遅滞、小頭症。１４歳１０ヶ月時の田中ビネー式知能検査ＩＱ２４。印象の強い事柄を繰り返し語る。構音不良、多語発話可能。泣いたりパニックを起こすことが多い。

第１回ビデオテープ分析

分析場面：下校前連絡帳に「楽しかったこと」を書くよう教師が求める。

トランスクリプト１（楽しかったのは何という質問に答えて）

生徒	教師
1. 「〇まつ」	2. 「何楽しかったが？」
3. 「楽しかったのは」	4. 「うん」
5. 「プール」	6. 「やっぱりお掃除？後始末の掃除が楽しかった？」
7. 「掃除したね」	8. 「掃除したね、プールの横で」
9. 「プール、掃除」	10. 「掃除楽しかったが？」

11. 「プール、掃除」

分析結果：生徒の表情は硬く声も単調で、楽しかったことを思い出している様子が乏しく、話しながら指を眺めたり、カメラをみたりし、教師と視線を合わせていない。教師の話題に何を付け加えようとしているか（5）が不明。教師は生徒の考えの理解無しに、話しを展開しようとする。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

分析結果（トランスクリプト2省略）：教師の質問に対する生徒の返事を教師が繰り返すようにすると、生徒は当日の印象に強く残った出来事（絵本読みそのまま）を懸命に語る。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。連絡帳を開いて記入する時点で行き詰まる。

トランスクリプト3（気にしているシャープペンシルのことを口にする）

生徒	教師
1. ペン先を見ながら「ペン、ペン、ボールペン入っとる？」	2. 「うん？シャープペン」
3. ペン先を見たまま「シャープペン」	4. 「うん、シャープペン」
5. ペン先を見たまま「入っとるが？」	6. 生徒の手に触れ「今何するが？」
7. 教師を見て「新しいがね」	8. 「新しいがね、ここ書いて下さい書いて下さい、コーヒー」
9. 眼鏡を触って「シャープペン、新しいがね」	10. 「新しいシャープペンで書こうね新しいシャープペンで何かくが？」

分析結果：楽しかったことを書くという話題に必ずしも乗れない問題が前面に出ている。生徒自身が言いたいことを教師は承認せず、自分の話題に引き戻そうとする。

考察

生徒の発言の意図が何か教師は十分理解せず、また承認・共感が充分でないまま自分の話題への転換を図る。それが結果的には、教師のメッセージを生徒に理解してもらう機会自体を損なっている。泣くなどの問題は、教師の言語を理解できないこととの関連が伺われる。

事例3-2-5

中学部1年男子。ミオクロニーてんかん、重度精神遅滞。12歳8ヶ月時の田中ビネー式知能検査のIQ33。発語は活発だが定型化し（例、今何時？）、挨拶や注意喚起に使われている。多語発話による要求伝達もあるが、思い通りにならないと靴を脱ぎとばす、床に寝ころぶなどする。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：黒板にいくつか食べ物の絵を描きながら店についての話しをする。

トランスクリプト1（チョコレート売っているのはどこかの質問に反応）

生徒	教師
----	----

1. ビデオカメラを見て後ろを指さす。	2. 「ええ、あっちにあんの？」
3. 黙って考えている。	4. 「へい、いらっしやい、いらっしやい」
5. 「やおや」	6. 笑いながら「やおやにあんの！あ確かに。やおやにあんおどれ？」
7. さっとメロンの絵を指す。	8. 「ピンポン」
9. 教師の腕をつかもうとする。	10. 団子の絵を指して「ほいじゃあさこれどこにあんの？」
11. 「お団子やさん」	

分析結果：生徒の自発的な伝達は尊重されず、教師の話題に沿って反応するように求める。また教師が予め用意した正反応に導くことが優先されている。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：「好きな果物、歌、本、テレビ」について絵を描きながら話す。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒は課題に乗らず、また生徒の自発的伝達は教師に無視され、マジックを次々触ったり、教師にマジックを突き出したり、小発作のフリをしたりする。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：野菜、果物、魚、動物の仲間集めで、名前を黒板に書き分ける。

トランスクリプト3（魚のカードを見ると生徒は別の遊びを始める）

生徒	教師
1. 「とびうお！」	2. 「飛び魚みたい、ほんとだね。飛び魚ってどうやって飛ぶの？」
3. 魚型のカードを飛ばせる。	4. 「ほー、ほーっ」と笑い「落っこっちゃったね」
5. 別の魚型カードも取ろうとする。	6. 「全部とばすの？」
7. 「さんま！」といいながら飛ばす。	8. 「さんま、飛ばすんじゃないくて、黒板に貼って欲しいの」
9. さらにカードを飛ばす。	10. 「それ何！今の何？」
11. 「さんま！」	12. 先に投げたカードを指して「さんま、ここでしょう！」
13. 少し考えて「かれい！」	14. 「え、かれいだったの？」

分析結果：教師が出した話題に対する生徒の反応を教師は承認しており、生徒のやり方で話題が展開していき、かつ教師の質問にも子どもは答えている。

考察

教師が生徒を待って伝達機会を与え、生徒の伝達に沿って応答すると生徒は話題を維持し、生徒の考えが教師にも理解される。それは教師の話題について生徒の反応を得る前提条件となる。生徒の自発的伝達が教師に尊重されず無視されることと、生徒の行動問題とは関連がうかがわれる。

事例3-2-6

小学部1年男子。脳性マヒ、中度精神遅滞。6歳時の田中ビネー式知能検査のIQ39。多語発話があり、質問に応答できるが、指示理解に問題があり、また状況に合わない発話もめだつ。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：教師と二人で天井からつり下げられたカーテン越しにかくれんぼ。

トランスクリプト1（一度教師が隠れ、それを生徒が見つけた後）

生徒	教師
1. 「かくれる」	2. 「○ちゃん今度かくれるの？じゃ先生後ろむいとっちゃ」向きを変更
3. 教師の方を見る。	4. 「はい」と後ろを向く。
5. 「ぎゃ」と歩行器を教師に向ける。	6. 「いいよ○ちゃん隠れていいよ」
7. 「もっかい」と教師に近づく。	8. 「○ちゃんいないなったあ？」
9. 「いない」と教師に寄ってくる。	10. 「いないなった？」と目を開ける
11. 教師の顔を見つけ「ふふん」	

分析結果：生徒のことば（1）を教師は字義的に理解したため、生徒が隠れる番だと言っていると誤解した。非言語的な手がかりから生徒の意図を適切に理解することが求められる。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様。教師が隠れ生徒が探す。

トランスクリプト2（教師がカーテンの陰からイナイナイという）

生徒	教師
1. 教師の声（い）と同時に「ばあ」	2. 「ばあ」と顔を出した隠す。
3. 笑って「おかしかったけ？」	4. 「おかしかったけ？」
5. カーテンの方を見る。	6. 「○ちゃん」
7. 「ばあ、ばあ、ばあ」と笑う。	8. 「ばあー」とゆっくり出てくる。

分析結果：生徒の不適切なことば（3）の文字通りの意味にとらわれず、教師は顔が出たことへの反応として承認（4）している。そのため伝達上の混乱は生じていないが、1回めのような混乱をさけようとして、教師側からの寄与が乏しくなり、会話が単純化している。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：歌遊びの中で生徒は夏休み中の出来事を思い出して話す。

分析結果（トランスクリプト3省略）：生徒は、歌遊びが終わったらオヤツではないのに「おわったらオヤツ」、それに「おわったらオヤツね」と応じると「痛かった」と、何についてどのようなメッセージを送ろうとしているのか不明な話し方をする。教師はことばの字義的な意味にこだわらず、生徒は何か訴えたいことがある（ともかく怖かった）という点に反応している。

考察

生徒の伝達意図と実際の言語表現とがかなりミスマッチになるため、字義的意味に沿って反応しようとするとう混乱が生じる。教師は会話体験の奇妙さには気づいていたものの、ビデオテープ分析まではミスマッチは自覚されておらず、本来

の意図の探索は充分でなかった。

事例 3-2-7

中学部 2 年女子。猫鳴き症候群、重度精神遅滞。13 歳 7 ヶ月時の津守・稲毛式発達検査の理解・言語は 2 歳、探索操作 1 歳 6 ヶ月。助詞付きの単文を話す、場面に合わないものが目立つ。わからないでも「うん」という。気に入らないとつねる、眉間にしわを寄せるが、ことばでは表現しない。大人に依存的。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：電話のおもちゃ、くるくるチャイム、パズルなどで遊ぶ。

トランスクリプト 1（電話ごっこで家での体験について教師がたずねる）

生徒	教師
1. 受話器を置く。	2. 「ハウアーユーいうたがけ？」
3. 口に手を当て「きのうね」	4. 「うん」
5. 「わんわんね」	6. 「うん」
7. 「わんわんわんわん」	8. 「きのう、わんわんいうたが？」
9. うなずく。	

分析結果：過去の体験（外国人の訪問）について話し、かつ判断を求める（2）ことは生徒の会話技能を超えている。生徒のことば（3, 5, 7）はよく口にする決まり文句であり、教師の出した話題と無関係である。子どもの言葉には実用性が乏しく、かわりを自己目的とすることばゲームと思われる。非言語レベルでの相互理解に基づく実用的言語表現の学習が求められる。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：スクーターボード、フープの輪の上を歩くなどの運動行為。

トランスクリプト 2（フープの所からボードに乗る〇君を見つけて）

生徒	教師
1. 〇君の方を見る。	2. 「〇君ばいばい」
3. 「私もスクーターボード乗りたい」	4. 「スクーターボード乗りたい？」
5. 「うん」	6. 「じゃ、ここ行ってから乗るか」
7. 「はい」	8. 「はい、ここ行って、せーので」
9. 「も一回行っていいよ」	10. 「はい、じゃあ」と歩かせる。

分析結果：1 回めのような象徴レベルの活動でなく、实际的・道具的な活動では教師との会話が成立し、適切な言語伝達（3）も出現する。ただし、生徒にとって理解が難しそうな教師のことば（6）は機械的かもしれない返事を導き、場面展開に合わない不適切な言葉（9）につながっていく。

第 3 回ビデオテープ分析

分析場面：自分の体を揺すったりしての電車ごっこ。

分析結果（トランスクリプト 3 省略）：「うみ行って来まーす」、「ドア開けて」、「がたん」、「しゅー」、「チンチン」、「ぽー」、「おかね」など定型的なセリフが出現する。おもちゃのお金を出しても受け入れず、儀礼的やりとりがしたいだけらしい。生徒の聴覚記憶のよさが反映しているが、1 つ 1 つの行為

の意味理解は疑問である。教師は雰囲気と共に楽しむにとどめ、ことばの本来の意味に沿った質問をしないので、混乱は生じない。

考察

理解を伴わない知的水準を超えた整った発話がみられ、相手との関係維持の面に比べて、交渉や討論の面が劣っている事例である。それを教師も「お人形」という状態像でとらえていたが、関わり方には苦慮していた。関係維持のことばゲームでは子どもの言葉を過大評価し、生徒に反応できない質問やコメントを加え、それに伴う混乱に振り回されていた。ことばゲームは楽しむことを主眼とし、実用的伝達技能を養う場面を見つけたことが必要であった。非言語を含めた実用的伝達技能の熟達、相手をつねるなどの問題の改善につながると期待される。

事例 3－2－8

小学部 3 年男子。ダウン症候群、中度精神遅滞。3 年生 2 学期の S－M 社会生活能力検査の S A 5 歳 2 ヶ月。決まり文句ならば単文の発話が見られるが、普通は単文節。自身のないことを聞かれると緊張し、応答できなくなる。自分が困ったときに回りの大人に話しかけられない。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：体操服に着替える。5 分近く一人でシャツを裏にしたり表にしたり、着たり脱いだりしているので、教師が見かねて声を掛ける。

トランスクリプト 1

生徒	教師
1. 前後ろに着る。	2. 「〇ちゃんよくみて。それでいいの？上手に名前まえになった？」
3. 頭を出して胸元を見、脱ぐ。	4. 「どう、まちがった？」
5. うつむいている。	6. 「どうすればいいのかな」
7. 脱いだ服を裏返し始める。	8. 「どうすればいい？」

分析結果：教師は指示や質問に終始し、生徒からの自発的伝達がない。生徒は効果のなかったのとは異なる別の対策をとるだけで、有効な情報提供がなされないまま事態が伝達を通じては收拾されない。最終的に教師が正しく着られるように生徒の前にシャツを整えて置くことで解決された。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：給食で使うエプロンのひもが生徒にはうまくほどけない。

トランスクリプト 2（生徒が何度も教師を見た後）

生徒	教師
1. 歯で結び目を噛み教師を一瞬みる。	2. うつむいてしらぬふり。
3. 教師を見やって「うーん」	3. 顔を上げ生徒を見る。
4. 結び目を見て「できたよ」	4. 生徒を見る。
5. 再び「できたよ」	6. 「何できたん」
7. 結び目を解こうとする。	8. 「え、〇ちゃん、困ったときは何というがだったけ？」

9. 黙っている。	10. 「できないよー、たすけてー」
11. 「できないよー、たすけてー」と手を振る。	12. 「わかった、どうしたどうした、○ちゃんどうしたか？」
13. 「うん」	14. 「なにできんが？」
15. 「ひも」と結び目を指さす。	16. 「ひも？うんうんうん、ひも、ほどけないの？」
17. 黙ってひもを見る。	18. 「てつだって」
19. 「てつだって」	

分析結果：教師は生徒から理想的な依頼発話があるのを待ち続け、不適切な発話の自発（４、５）には、それを承認したりせず、教師自身が予定している発話の誘発、模倣の要請（８、１０、１８）に向かう。

第３回ビデオテープ分析

分析場面：生徒は給食のカレーを食べきれず苦勞している。

分析結果（トランスクリプト３省略）：教師は生徒が残したいという伝達ができないと考え、自分が残すことを伝えたり、用意した「半分残す」絵カードを見せたりするが、生徒は最後まで食べようとする。

考察

教師は理想的な伝達を教師が予め想定した問答集を再現するものとみなしていた。生徒自身の能力のレベルでの自発的伝達は尊重されず、生徒は教師の指示に従って行動する他はない。決まり文句や挨拶を除いてコミュニケーション能力が低いことには生徒自身の内的要因もあるが、自分の方法で伝達課題を解決していく機会が与えられていないこと、従って自信を持てないことも影響していると考えられる。

事例３－２－９

小学部２年男子。中度精神遅滞。２年生１学期の田中ビネー式知能検査のIQ 46。助詞無しで２語以上の発話。活動が嫌になると勝手に他の行動に変わる。注意されると手で目を覆いうつむいて話を聞こうとしなくなる。注意集中が難しく、集団場面からの逸脱が目立つ。

第１回ビデオテープ分析

分析場面：カルタ遊びの学習の途中、廊下を通る友達を追いかけて教室を出ていく。その後カルタ遊びの再開を教師が求める。

トランスクリプト１（カルタを示してするかどうかたずねる）

生徒	教師
1. カルタをもって首を横に振る。	2. 「やめる？」
3. うなずく。	4. 「やめるが？」
5. うなずく。	6. 「わかった、わかった。じゃ、先生一人でやるから○ちゃん」と生徒の手からカルタを取ろうとする。
7. 「んん」とカルタを引っ張り、手を	8. 生徒のカルタを取りながら「どう

離して別のカルタを取る。	して、先生したいん。はいはい」
9. 教師の顔を見て首を横に振る。	10. 「はぁ」とため息をつく。
11. うつむいて手で目を覆い、指の間から教師を見る。	12. カルタを並べ始める。

分析結果：（1から5）までの相互理解は確実だが、生徒にとっては真意がわかりにくい教師の伝達（6）から後は、何がやりとりされているか教師には自覚されていない。（6）は生徒にとっては、ともかく教師主導でカルタが継続されることが分かるだけである。それに対する生徒の反発（7、9、11）は教師を混乱させるが、互いのメッセージを明らかにする作業は行われぬ。生徒は主導権を取って自分流のカルタ遊びをやりたかったようであるが、最終的に教師が終了を強制する。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：カルタ遊びの途中に生徒が輪投げを始め、それに教師がつきあったあと終わらせようとしている。

分析結果（トランスクリプト2省略）：教師は生徒のやりたいことを受け入れようとするが、結局は生徒に振り回される。「はいもう1個でおしまいだよ」という教師のことばを生徒はほとんど聞いておらず、投げた後にまた散らばっている輪を集め始める。教師は終わるように言うが生徒は軽く「マダ」といなし勝手に投げ始める。同様のやりとりが繰り返され、なかなか終わりにならない。終了は前回同様に強制である。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：チャイムが鳴っても生徒は自分流のカルタ遊びを続ける。

トランスクリプト3（チャイムがなり始める）

生徒	教師
1. 「これは？」カルタを探す。	2. 「○ちゃん、チャイムなったよ」
3. 同じサイズのカルタを全部裏返し終えて「はい」という。	4. 「はいけ？、○ちゃん体育の準備せんなんよ」
5. 「うん」とカルタを見る。	6. 「いいが？」
7. カルタの上に手のひらを置いて「こおー」	8. 「もうやめよ」
9. 同じようにしながら「こおーは？」	10. 「もう1回したら、じゃあ、やめようね」

分析結果：教師は自分のメッセージが生徒に届いていないことに苛立っているが、その対策は同じ様な伝達を繰り返すだけで、一向に効果を上げない。結局教師が終了を強制する。

考察

生徒の注意機能や自己統制には問題があるようで、教師のことばをきちんと聞かず、それに沿った反応をとろうとしない。教師は生徒の自発的行動を禁止して指示に従うよう強制するか、生徒の理解を得られないで振り回され、勝手な振り舞いを許すかのどちらかである。目を覆ったりするのは、文字通り「目を盗んで」

自分のやり方で行動できる機会を待つ生徒の知恵であろう。生徒に有効にメッセージを届ける工夫がとられていないことが、こうした行動を産み出していると考えられる。

事例 3-2-10

小学部 5 年男子。重度精神遅滞、4 年生 1 学期の S-M 社会生活能力検査の S Q 28。わずかな発語があるが、構音が不明瞭。大人の反応を見て行動する。簡単な指示は理解するものの、自分の興味の赴くままに勝手に行動する。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：教師はクレヨンで線を引かせようとするが生徒はクレヨンの紙を破るなど課題に反応しない。

トランスクリプト 1（「青色のクレヨンは？」と生徒の手に触れる）

生徒	教師
1. クレヨンの上をむく。	2. 「破りたい？」
3. 爪に入ったクレヨンを眺める。	4. 「これちょっとちょうだい、これ今なし」とクレヨンを取り箱へ。
5. クレヨンを見て「ちょっと、ちょっと」	6. クレヨンの箱を指し「青色のクレヨンどれ？」
7. 箱のフタに触れ、中仕切りを持ち、爪に入ったクレヨンを取ろうとする。	8. 生徒の爪のクレヨンを取りながら「爪に入ったが気になる？」
9. 中仕切りを触る。	10. 中仕切りを取ろうとする。
11. 教師を見て、取られまいと引っ張る	12. 中仕切りを離して「青のクレヨン探して下さい」と箱に触れる。
13. 「ちょっとちょっと」と中仕切りを置き、箱を取られまいとする。	

分析結果：教師の伝えたいのは「課題に応じて欲しい」ということであるが、それは直接には示されず、生徒が望む行動の妨害（4、10）、教師の伝達目標に無関係な発話（2、8）及び課題に向かわせる前段の行動の指示（6、12）が続く。生徒は教師の妨害に対抗する他は、教師の発話に応じず自分自身の行動に専念する。それらは課題の要請に対する拒否表現ではない。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：なぞり線引き課題。

分析結果（トランスクリプト 2 省略）：生徒は繰り返し線引きに使用中の鉛筆を教師に「どうぞ」と差し出す、また、「ちえーちえ」と教師を見る、手を叩く、「いい」と頭を下げる、「わーり」（終わり）というなどして、課題の中断を教師に求める。教師は「わーり」を除いて生徒のこれらの伝達を無視し、「線引きする？」、「線引きするよ」などと言語応答を求めたり、指示したりする。生徒は上記のような伝達を繰り返す。「わーり」に教師が「終わりじゃないよ」と生徒の手を触り、プリントを指さすと、生徒はクレヨンの箱にフタをし脇に置いて、より強力に中断要請を表す。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：教師は突如方針を変え、生徒が興味を示す活動に教師が参加するやり方にした。パズルに取り組んでいる最中に、生徒が教師の眼鏡を取る。

トランスクリプト3（教師の眼鏡を生徒が掛けてみた後に）

生徒	教師
1. 眼鏡を外して眺める。教師に近づき教師を見る。	2. 「〇〇先生にちょうだい、ないとみえんもん」と手を出す。
3. 眼鏡を渡す。	4. 眼鏡を受け取って掛ける。
5. 手を叩いて教師の様子を見る。	6. 生徒を見て「はい、いいですか」
7. パズルを再開する。	

分析結果：この場面で生徒は教師と視線を合わせて笑う、教師の腕に触るなど積極的な接触を図っている。課題のパズルからいったん眼鏡に逸れたが、興味を満足させる（1）と、教師の指示（2）にも素直に従う（3）。また、教師側の課題再開の指示（6）にもすぐに応じる（7）。

考察

教師は自分が提起した課題に生徒が応じず逃れようとするのを押さえるのに懸命で、生徒の中断要請を承認したり、それに対する教師の拒否を端的に示したりもせず、生徒との押し問答から抜け出るきっかけを見つけられなかった。そのため方針転換し、生徒の自発的な興味に応じるかかわりを取り、そこでは円滑なコミュニケーションを体験した。しかし、元々の問題を解決する糸口を見つけたわけではない。生徒が興味の赴くままに勝手に行動するという印象は、教師側が生徒との共同行為について交渉できず押し問答に陥ることの反映と思われる。

事例3-2-11

小学部6年生男子。アテトーゼ型脳性マヒ（四肢マヒ）。軽度精神遅滞、小学部1年3学期の田中ビネー式知能検査のIQ56。単文の表出がまれにみられるが、頸部-体幹の姿勢保持が難しく、胸部の動きも困難で、呼吸・発声に過剰な努力を要する。また構音も不明瞭。人と係わる意欲が乏しい。肯定否定は「うん」、首振り、表情で示す。自分の思いが伝わらない時や、意にそぐわないことを求められると、大声を上げる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：生徒がいじっていたゲームが膝から落ちてとれなくなってしまう。

トランスクリプト1（教師はゲームを指してどうするかたずねる）

生徒	教師
1. 教師を見て「あっ」	2. 「さわる？」
3. にやっと笑う。	4. 「うん」
5. にやっと笑う。	6. 「さわるがやろ、その時はね、先生にとのつく字でお願いしたらいいかもしれん」と生徒をのぞき込む。
7. 下を向き眉間にしわを寄せる。	8. 「〇ちゃんしつとると思うけどな

9. 少し顔を上げる。	」と生徒をのぞき込む。
11. 顔を上げ教師と眼を合わす。	10. 「これ欲しいときに」
13. ききとれない発声。	12. 「何ていったらいいかな？」
15. 下を向く。	14. 「とから始まるが、とから」

分析結果：最初の5つのターンで「まだそのゲームをしたいんだ」という相互理解が出来上がる。そこからは教師が標的とする発話を要請し、生徒がそれに反応するやりとりが続き、結局失敗（13）する。努力を再開するように教師が求める（14）た後、標的「とって」が誘発されるまで、さらに約40秒間同じやりとりが続く。それまでの教師のターン14回のうち、本来の伝達のためのものは最初の2つだけである。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：教師が生徒にデッキで栽培されているトマトを食べるかたずねる。

分析結果（トランスクリプト2省略）：標的発話を引き出すためのプロンプトはほとんど行われず、本来のコミュニケーションが次々と第1回より速いテンポで進められ、生徒の自然な表情変化が多く見られた。ただしそれに教師が反応していないことが多く、また、生徒自身の伝達の承認も少ない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：夏休み明けに、家庭の行事などのビデオ、写真を見ながら話し合う。

トランスクリプト3（教師が夏休みの話しをするように求める）

生徒	教師
1. 「うん」	2. 「うん」
3. 笑う。	4. 「家庭訪問に行ったとき、お盆にどこやら楽しい所にお泊まりに行く話してくれたね」
5. 考える表情。	6. 「お盆に誰の家お泊まりに行ったが？」
7. 笑う。	8. 「誰チャンの家やったけ？」
9. 「まゆみちゃん」	10. 「まゆみちゃんていうたね」
11. ききとれない発声。	12. 「まゆみちゃんち、やったね」
13. 「うん」	14. 「まゆみちゃんって、〇ちゃんのいどこ？」
15. 「うん」	

分析結果：生徒の言語表出は限られているが、笑ったり考え込んだり、生徒の心の動きは活発で、会話にも寄与している（1、9）。教師も、自分の考え（4）を表し、生徒のことばの承認（10、12）しており、第1回に比べ遥かに会話らしい。ただし、会話が主に教師の開始に生徒が応じる形で進行しており、生徒からの自発的な開始が乏しい。

考察

発語の準備とその実行自体が一仕事である生徒と教師の会話の中で、標的発話

の想起や産出が最大の目標にされると、会話の自然さはほとんど損なわれてしまう。生徒は会話すること自体の楽しさを味わえず、会話への意欲が低下する。人とのかかわりの意欲が乏しい、大声を上げるなどの問題は、会話における著しい不均衡の副産物かも知れない。

事例 3－2－1 2

小学部 6 年男子。脳性マヒ（両下肢）、點頭てんかんの既往。重度精神遅滞、津守・稲毛式発達検査（5 年生 1 学期）の探索操作 2 歳、理解・言語 3 歳 6 ヶ月。漢字混じりの本も音読でき、テレビ番組の話しをよくしているが、場面に応じた会話が出来ず、指示に従わない。要求は指差し、教師に指させるなどで伝える。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：当日の学校生活で楽しかったことを日記に書くよう教師が求める。

トランスクリプト 1

生徒	教師
1. 「ねえ、長野新幹線に新しい特急が 生まれたんだよねえ」と教師を見る	2. 「そう、でも先生ね」
3. 「うん」	4. 「楽しかったこと書いて欲しいなあ」
5. 「うん（教師の頭に触れ）、北陸新 幹線に特急走るの？」	6. 「どうだろう」
7. 教師を見る。	8. 日記を指し「書いて欲しいなあ」
9. 「新幹線で走る特急って一体なんだ ろう」	10. 日記を指し「書いて欲しいなあ、 ○ちゃん」
11. 教師の手を取り、発声して手を振り 「サンダー、スーパー雷鳥サンダー・ バードは今」とカメラを見る。	12. 生徒を見る。
13. 教師の手を持ち上げ「今 4 月 2 0 日 から運行して、運行してるし、運行し て走ってるし、マックスは岡山新幹線 だし、それからあさまは長野新幹線で しょ」と手を振らせる。	14. 「うん」

分析結果：生徒は教師の要請に相手の手を拘束して（11、13）、自分が言いたいことをいう機会を確保している。その内容は事実と一致しない（ビデオ収録日は 9 月で 4 月 2 0 日ではないし、この列車の運転開始は 2 年以上前からであり、また岡山新幹線、マックスは実在しない）。教師はやむを得ない返事（14）をする以外、ほとんど無視している。日記を書けという要請をことばに身振りを加え（8、10）て明示しようとするが、貫かれない。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：宿泊訓練時のバーベキューの思い出を語り合ったあと、それを日記に書くよう教師が求める。

分析結果（トランスクリプト2省略）：「バーベキューおいしかったな」という生徒自身の直前の発言を書くように教師が求めるが、生徒が「ねえ、5月号の昆虫お話広場は何って聞いて」と繰り返し始め、教師が途中で折れて「はい」というと「〇〇先生の大好きなゴキブリのお話が待ってるよ」と、日記とは全く別の話題になる。5月号は半年も前のことである。教師は前回同様に効果のないまま日記を書けといたり、子どもの話しに応じたりと振り回される。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：やきいも集会の写真を見ながら話し合い、その時の様子についての子どもの言葉を教師が黒板に書き出し、それを視写するよう求める。

トランスクリプト3（やきいものやで生徒が止まり教師は続けるという）

生徒	教師
1. 「そうだねえ」	2. 「うーん、き、き」
3. 何か言ってどこかを指し「今日は木曜日でしょ」やきいもし、まで書く。	4. 「あそこ見て書いてね」と黒板を指す。
5. 黒板を見る。	6. 「いっしょの書いてみようね」
7. 「うん、ねえ明日は何がある日？」と教師の手を持つ。	8. 「うん、これ書いてから考えてみようね、し、しの次」
9. 「ゆ」	10. 「ゆだね」
11. 違う方を見ながら書字を続ける。	

分析結果：生徒は日記よりも自分の話題で話したがっており、そうとする際はやはり教師の手を取る（7）。見本を書き写す作業の継続は確実に伝わっている（5、9、11）が、自分の記憶を日記に転記することの意味は分かっていない。

考察

この生徒の発話は文法的複雑さで知能の水準をかなり上回っているが、機能には実用性が乏しくことばゲームとしての面が強い。教師はゲームを楽しむことを受け入れているわけでもなく、また、実用的な伝達にも成功していなかったが、視写という工夫によって日記課題に従う必要性の理解を得ることはできた。

事例3-2-13

小学部4年男子。無酸素性脳症、左片麻痺。重度精神遅滞。津守・稲毛式発達検査（3年生2学期）の探索・操作2歳、理解・言語2歳半。コミュニケーション意欲は旺盛で、手を左右に振って拒否を示すなどの伝達身振や表情・しぐさを活発に使う。2音節の語がいくつかあるものの言語表出は活発でない。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：算数で「3」と書いた紙にクッキーをマッチさせる。

トランスクリプト1（クッキー2つを紙に乗せたことで教師が確認の質問）

生徒	教師
1. うなずく。	2. 「いい？これなんて書いてある」
3. 数字の3を見る。	4. 「これ、3」
5. 教師の顔を見る。	6. クッキー2こを指し「これは？」

- | | |
|---------------|--------------------|
| 7. クッキーを見る。 | 8. 左のクッキーを「1」と指す。 |
| 9. 右のクッキーを見る。 | 10. 右のクッキーを「2」と指す。 |

分析結果：生徒からの自発的伝達がなく、教師が一方的に会話を進める。（2）は生徒が答えられないのを知っての質問で、教師は自答（4）した上で、それに対する生徒の反応の機会を与えないまま、次の発話（6）へと進み、再び生徒の伝達を待たずに教師が会話を先導する。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：算数。1から4までのカード上の点の数を数える。

分析結果（トランスクリプト2省略）：点をうったカードを見せての教師の発問（いくつですか？）に生徒が、「いち、に、さん、し」と点を指さしながら呼称し、それに教師が同調する。生徒の自発的伝達機会が与えられていないのは前回同様だが、少なくとも反応の機会は確保されている。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：生徒が特定の数詞をいい、教師がそれに点のカードをマッチさせる。

トランスクリプト3

生徒	教師
1. 「いち」	2. 「いち？」
3. うなずく。	4. 点が1つのカードを見せて「いち？これですか？」
5. 笑って正解のメロディを鳴らす。	6. 「いっしょの書いてみようね」

分析結果：生徒は第2回分析の後で、自発的に教師と役割交替を図って、会話における主導性を自らの手で確保した。

考察

学習指導とコミュニケーションの両立がなかなか達成されない例である。が、教師は到底生徒に応答できないような発問はしなくなり、わかりやすい反応手順を設定し、生徒の成功体験を導いている。生徒はそれを自発的に利用して、儀式化されたゲームという形にとどまっているが、教師との会話を主導するに至った。

3-3 広汎性発達障害の疑われる生徒

事例3-3-1

小学部5年女子。重度精神遅滞、てんかん。9歳3ヶ月時の田中ビネー式知能検査のIQ29。単語、指差し、手を引くなどでの要求伝達は若干あるが、相手の注意を引く伝達は乏しい。自分のしたいことをその時間でないときに要求して断られたり、予定外の活動を強いられると泣き、他者や机や窓ガラスを叩く。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：教師が黒板に文字表記された時間割を示しながら、放課後の日程が普段と変わったことを説明している。

トランスクリプト1（帰寮し洗濯するのでなく学校に残るようにいわれる）

生徒	教師
1. 教師の手を何度も引っ張る。	2. 「今、洗濯出来ません」とうなず

3. うなずく。	きながら×印を空書する。
5. 「うえーん」	4. 「今洗濯できません」、×の空書
7. 「うえーん」教師の手を取る。	6. 泣き声と表情を真似る。
9. 「……しいねえ」とうなずく。	8. 「悲しいねえ」とうなずく。
	10. 「はい、じゃあ」と歩かせる。

分析結果：生徒には洗濯させてもらえないことだけが理解（５）され、今がダメ（２）で、交渉のポイント（帰寮後いつもより遅れて洗濯）は理解されない。

第２回ビデオテープ分析

分析場面：黒板の日程表は写真カードの操作で管理できるように工夫された場面で、同級生が登校していないので、朝の会の健康観察がまだできないと生徒に説明している。ただし説明はことばだけで行われた。

分析結果（トランスクリプト省略）：前回と同様に説明－理解の失敗－デッドエンドが繰り返され、生徒は泣き声を上げる。

第３回ビデオテープ分析

分析場面：「雑巾掛け」の写真カードで、終わるか続けるかについて交渉。

トランスクリプト３（教師は雑巾掛けを続けるよう期待している）

生徒	教師
1. 「終わり」と写真カードを裏返す。	2. 「終わり？まだししようよ！」とカードを表に戻す。
3. 「うえーん」とまた裏返す。	4. 一緒に裏返し「終わり？」
5. 「終わり」	6. 「まだししようよ」と表向きにする
7. 「うぎゃー」と泣き声を出す。	8. 「いやが、っていうが」と手を横に振ってみせる。
9. 「いやが」	

分析結果：何が交渉の争点になっているかが生徒に十分理解され、かつ、「泣き」以外の方法（写真の裏返し）で生徒自身が行方に影響を与えることができ、さらに大人から提案されたより適切な表現（８）を取り入れている。

考察

生徒に理解できない教師のことばが、不適切な行動の引き金になっていた可能性、教師のメッセージが理解でき、生徒に利用可能な伝達手段が用意されることがそれを緩和する可能性が検討されるべきである。

事例３－３－２

中学部２年男子。中一軽度精神遅滞。Ｓ－Ｍ社会生活能力検査のＳＡ７歳５ヶ月（１４歳６ヶ月時）。小学校時代に見られた日課変更のパニックは中学部では緩和されている。文発話が可能だが自発的伝達が乏しい。

第１回ビデオテープ分析

分析場面：折り紙。

トランスクリプト１

生徒	教師
----	----

1. 教師をチラリとみて、折り紙で蛇腹折りをする。	2. 自分も折りながら「ひっくり返して」
3. 蛇腹折りを続ける。	4. 「ちょっとゆっくりやってかれ」
5. 折り続ける。	6. 「線合うようにゆっくり」
7. 蛇腹を終えて金魚にとりかかる。	8. 「そこ、長く、長くやってかれ」
9. 折る。	10. 「で、また折って」
11. 手元を机の下に隠して折る。	12. 「もっと下」と紙を取り上げる。
13. 体を固くして教師を見る。	

分析結果：教師を見たり（1）、机の下に隠したり（11）という生徒の自発的な反応を教師は尊重しておらず、もっぱら行動を指示している。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：教室の金魚の水槽の掃除を同級生と教師とで行う。

トランスクリプト2（牛乳パックで金魚をすくい出そうとする）

生徒	教師
1. 「だめになった」	2. 「だめになつとらんよ」
3. 金魚を追い続ける。	4. 「場所変わってもいいよ」
5. 「わ、だめだ、かわった」	6. 「え？」
7. 「場所変わります」と牛乳パックを教師に渡そうとする。	8. 「場所ってそっちとこっちだよ」と自分と生徒の場所を指す。
9. 教師の場所へ移動する。	10. 生徒の場所へ移動する。
11. 「またこっちになった。取ってほしいなあ」	12. 「ん？」

分析結果：教師の生徒からの伝達に対する応答（2、6、8）、命令でない発話（4）が、生徒自身の自発性を促しており、第1回の分析で見られた問題は解決されている。しかし新たに、教師の発話の生徒による誤解、生徒自身の不適切な発話と教師によるさらなる誤解（4から11）という問題が浮上してきた。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様に金魚の水槽の掃除。

分析結果（トランスクリプト3省略）：教師の発話は生徒の誤解をもたらすような曖昧さを残したまま（例。生徒に金魚を捕まえて欲しいことを「誰が取る？」というように間接的に表現する）である。

考察

会話には大人の指示性と、生徒自身の発話解釈能力の障害の2つの要因が関与している。前者が解決されると後者が浮上する。

事例3-3-3

小学部1年男子。中度精神遅滞、津守・稲毛式発達検査（6歳4ヶ月時）の生活習慣など3歳、理解・言語9ヶ月。教師の指示を聞いてから動くなど受動的。著しく構音不良で語の一部の音による発話がある。指差し、手渡しで要求する。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：アンパンマンなどのキャラクターの描画。

トランスクリプト1（教師がアンパンマンにベルトを描き加えた後に）

生徒	教師
1. 教師をみて「〇〇〇〇」といい、ペ ンにフタをして片づける。	2. 生徒を見ている。
3. 教師を見てベルトを指し口型を作る	4. 「うんベルト」
5. 再度ベルトを指し教師を見る。	6. 「アンパンマンのベルト」
7. 咳払いし「〇〇〇〇」と、アンパン マンの顔を指し「あ」の口型を作る。	8. 「うん」
9. 目をそらし「んんん」と画用紙を 指でトントンたたく。	10. 「おめめ、はな」
11. 下を向き、紙をなで、あくびする。	

分析結果：生徒の伝達行動（1から9）の意味について十分な理解がないまま、教師は会話を限定する応答（4から10）をする。相互理解が確実でないまま、生徒は伝達を放棄（11）する。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

トランスクリプト1（アンパンマンのベルトを描くところから）

生徒	教師
1. バックルを描いて教師にペンを渡す	2. ベルトを描き加えペンを返す。
3. ペンを教師に戻し紙を上方にずらす	4. ペンを受け取る。
5. ペンを取り戻し、手足を描く。体を 指して口型を作り教師を見る。	6. うなずく。
7. ペンのフタをして教師に渡す。	8. 「もういい？」とペンを片づける
9. 手で何か身振りし教師を見る。	10. 「アンパンマンの出来上がり」と 歌う。
11. 教師を見て口型を作り、横を見たり 画用紙を上方に押したりする。	

分析結果：教師が会話の方向を限定しなければ（4，6）生徒が伝えたいこと（教師がベルトだけでなく体を描き加える）は徐々に明らかになってくる。しかし限定的な応答（8，10）が再び相互理解を妨げる。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

分析結果（トランスクリプト3省略）：生徒の伝達の意味を理解するのに十分な材料がない時点で限定的に応答することは残っているが、生徒の伝達を承認する応答によって相互理解が達成されるケースも出てきた（足らしい形を描いて生徒が「ア」と言ったのを教師が真似ると、明らかに足と分かるもう1本が描き加えられ、それに「足ですか？」というとき、生徒が「ア」と右足を上げる）。

考察

生徒の伝達についての十分な理解無しに、会話を方向づける応答を教師がする

という関係が、教師との会話を通じた事態の共同構成を乏しくさせ、教師の指示無しに動こうとしないという生徒の受動的な傾向を作り出している可能性を検討すべきである。

事例 3－3－4

高等部 1 年女子。重度精神遅滞、田中ビネー式知能検査の I Q 2 7（14 歳 11 ヶ月時）。CM のことばをよく口にする。大人の言葉に返答しないことが多い。気に入った新聞記事等を「書いて下さい！」と強く要求する。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：教師と双六をする。

トランスクリプト 1（1 つのコマが説明欄に入ったところ）

生徒	教師
1. じっと教師を見る。	2. 「うん、読んで」と指し、コマを説明の文字からずらす。
3. 「一回休み」と笑う。	4. 「ブブー」と笑う。
5. 笑ってサイコロを振り 6 を出す。	6. 「一回休みでしたがとにかく行きます」
7. 「1、2、3、4、5、6」といいコマを進めゴールへ。	8. 生徒と同時に数を唱える。
9. コマを置いて手で額をぬぐう。	10. 「はい、おめでとう。おしまい」
11. 目をそらす。	

分析結果：生徒の伝達（1、3、9）の意味を十分吟味せずに、次々と統制的な伝達（2、6、10）を行う。生徒の伝達に沿った応答（4）もあるが、生徒の笑いが続いているにもかかわらず、それを無視する（6）。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

分析結果（トランスクリプト 2 省略）：生徒は数回教師を見たり、自分の体を触ったり、途中で歌を歌うようことばで求めたりするが、教師はどれにも反応的に応じないで、双六の指示を続ける。

第 3 回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。

トランスクリプト 3

生徒	教師
1. サイコロを落とし教師を見る。	2. 生徒を見る。
3. 「しっばい！」	4. うなずく。
5. コマを触って教師の手を取る。	6. されるままにする。
7. 「サイコロ、しっばい、落ちた！」	8. 「落ちた」とうなずく。
9. 机の下に潜り「〇〇〇〇」	10. 「〇さんにとってこられ」
11. 取って椅子に戻り、コマを進める。	12. 生徒を見ている。
13. 「1、2、ゴール、あがり」	14. 生徒を見ている。

15. 「あがり！」と大声で言う。

分析結果：教師側の統制的な伝達はほとんどなくなり、変わりに反応的だが、あまり明瞭でない応答が行われる。生徒は1、2回目と異なって積極的に教師に伝える。

考察

教師はルール通りに双六を行い、サイコロの目の数だけコマを進めることを生徒に求める。そのため生徒が数をどこまで理解しているか、双六の説明の意味をどう受け止めているのかを教師が知る機会乏しい。「勉強」と「コミュニケーション」とが別物であるという理解が、1、2回めのぎこちない反応をもたらしている。3回目で教示的統制的な応答が見られないのもその余波と思われる。

事例 3-3-5

小学部1年生男子。重度精神遅滞、遠城寺式発達検査（入学直前）の言語・理解1歳から1歳1ヶ月。S-M社会能力検査（1年生3学期）のSA2歳。話し言葉を持たない。泣きに対して大人が問いかけると指さして訴える。一人で出来ることでもことば掛けや介助を待っていることが多い。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：登校直後の着替えで、教師の合図がないと次の動作に移れない。ことば掛けがないと涙を流したり、泣き声を上げたりする。

トランスクリプト1（ズボンをはきおえ、次に上着を着るよう教師が指示）

生徒	教師
1. 床の上着を見つめたまま静止。	2. 「トレーニングウェア着ましょ」と歌をうたい、上着を差し出す。
3. 体を前後に揺らせ始める。	4. 生徒を見る。
5. 鼻を鳴らし、上着を触り、拍手。	6. 「はい！」
7. 「んふふ」と鼻を鳴らし体を揺らせ上着を着る。	8. 生徒を見ている。
9. ファスナーを触り教師を見る。	10. 「シューッ」
11. 「んふふ」と鼻を鳴らし教師を見てファスナーを上げる。	

分析結果：生徒は教師から着替え行動の逐一に関する明確な合図（6、10）があるまでは行動が滞る（1、3、5）が、合図に対しては1ステップ毎に着実な行動（7、11）をとる。また教師の合図を待っている（9）。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：コインのひも通し。教師の合図を受けるまで生徒は次のコインを持ったままもてあそび、またひもの感触を楽しんで、なかなか通さない。しかし教師の合図があると直ちにコインを通す。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒はコインを1つ通す度に、教師の顔を見る。第1回分析の後、着替えで教師が生徒への合図をためらわず次々与えるようにしたところ、生徒は合図無しに自発的に着替えるようになり、さらに手

助けを求めるようになった。しかし今回のひも通しでは再び同じ問題が発生している。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：同級生1名を交えてかるた。

トランスクリプト3（読み手の教師が「はいいくよ」と次の札読みを宣言）

生徒	教師
1. 教師を見ながら「んー」と教師の手をとって自分の方へ引く。	2. 「ん？なに、なに、なに？」
3. 手をつないだまま笑って、一方の手で椅子を叩き始める。	4. 手を握って「なんでしょう」
5. 下を向いて手を離す。	6. 「何言ってほしかったん？」
7. 教師を見て、ハサミのカルタを見て指さし、また教師を見て笑う。	8. 「え、どれ、これ？」とハサミのカルタをさわる。
9. 「んふ」と笑い、教師を見て手をひく。	10. 「いうよ、じゃいうよ、ハサミ」
11. ハサミのカルタを指す。	12. 「ピンポーン」

分析結果：生徒は教師に影響を与えようとして、さまざまな伝達手段を次々に使う（1、3、7、9）。教師の明確化要請（4）は生徒には応じられないので、伝達性が低下する（5）が、教師が反応する気であると示す（6）と伝達努力を再開する。教師の非言語手段の使用（8）は生徒に受容可能なもので、生徒は自分が目指す影響が教師に及んでいることを知る（9）。

考察

着替えに際する教師の合図を、事態を進行させるのに踏まなければならないステップと生徒は見なしていたようで、教師側の「指示がないと動かない」という理解は間違っていた可能性がある。「ハイ」の意味を生徒は教師と同じ様に促しとは理解していなかったと思われる。着替えで誤解が解けたにもかかわらず、ひも通しに持ち越されたのは、教師が生徒の視線の意味をよく理解しようとしていないからである。それはカルタでようやく解消された。

事例3-3-6

中学部2年男子。中度精神遅滞、小学部6年生2学期の田中ビネー式知能検査のIQ32。要求は単語の羅列または文で伝える。意に添わないことがあると鼻を鳴らし、自分に不都合なことは目を閉じる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：朝の会で当日の時間割確認で数学の時間の内容について、「プラネット行かない、数学、お勉強、ノート」と連呼する。

トランスクリプト1

生徒	教師
1. 「長靴、つっかけ、数学つっかけ」	2. 「数学、つっかけはかない、いいです」

3. 「数学、つっかけ」	4. 「学校で勉強します」
5. 小声で「学校で勉強します」	6. 生徒を見ている。
7. 「学校で靴、靴、数学、靴」	8. 「靴はいて出かけません」
9. 「出かけません、靴、数学、靴」	10. 「数学は靴はきません」
11. 「はきません」	

分析結果：生徒は数学の時間について何らかの考えを持っているらしい。教師はそれを、前回に行ったプラネットの校外学習（履き物は外出要求のしるし）に行きたいのだと解釈し、一貫してそれを否定する伝達を行う。解釈自体ははずれていないと思われるが、生徒が本当に言いたいことは何なのかそれ以上理解を図る手段は講じていない。生徒がしつこく似たようなことばを次々繰り出してくるのを、「こだわり、わがまま」ととらえ、なぜそのように連呼せざるを得ないのかまでは考えようとしなない。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様で、数学の時間が話題になる。

分析結果（トランスクリプト省略）：教師は生徒のことば「〇〇先生、数学」を繰り返すことで、生徒の伝達を促そうと試みたが、すぐに教師側が「勉強しようか」と方向づけてしまい、最初の生徒の伝達の意味がわからずじまいになった。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様に朝の会で当日の時間割確認。ただし今回は部活が話題。教師は「部活がない」という生徒が喜ぶはずの事実を話題に生徒の反応を期待して話しかける。

トランスクリプト3（部活ある？と教師がたずねる）

生徒	教師
1. 「ないよ」	2. 「部活は？」
3. 「ありません」	4. 「うん、部活ないね」
5. 「部活ないね」	6. 「部活お休み」
7. 「部活お休み」	8. 「部活お休みでうれしいね」
9. 「はい」	10. 「部活お休みでうれしいです」
11. 「ふん、、、、、、うれしいです」と不機嫌そうな表情。	12. 生徒を見る。
13. 耳を塞ぎ、体を揺らす。	

分析結果：教師は生徒のことば（1）を承認するのでなく、言い方を換えるよう生徒に求めていく。生徒が自分から新たに何を言うか待ってはいない。それでも（9）までは生徒自身も教師の話題に反応し、「うれしいですね」という表現に納得している。ところが（8、9）で両者にとって自明となった事柄を、教師は再度繰り返す（10）。生徒が教師の期待に反し、「うれしいです」と言わなかったからである。生徒が途端に不機嫌になったのは、確定された認識が再度言語化されることの意味が理解できないからであろう。

考察

生徒との相互理解を目指す教師の努力を空しくしているのは、教師自身が生徒

のことばを字義通りに解釈し、教師の望むことばのやりとりを構成したいと考えているからである。ことばの形式が伝達内容と一致して表現されたり理解されたりしないという生徒の問題が、生徒とつながった感じをもてないという教師の戸惑いを余計に増幅させている。

事例 3－3－7

小学部 4 年男子。軽度精神遅滞、4 年生 3 学期の田中ビネー式知能検査の IQ 61。助詞の使用に誤りがある。事物についての指示理解はよいが、対人的内容の指示の理解には問題がある。注意されると視線をはずし涙ぐみ、注意されるときに反響言語を口にする。

第 1 回ビデオテープ分析

分析場面：色紙、ハサミ、サインペン、セロテープなどで工作。教師は生徒がどういう作業手順で、何をつくろうとしているのか知ろうとしている。

トランスクリプト 1（生徒は紙を切っているときに何かを思いつく）

生徒	教師
1. 色紙を切る手を止めて「ちょっと待って」といい、サインペンで線を引く	2. 「うん、ちょっと待って」
3. 「線を通して」	4. 「線を通して、もう 1 つ線を書いて」
5. 線をかき続け「線をかいて、も 1 つ」といい、はさみで切り始める。	6. 描いた線を指し「○ちゃん、何の形？」
7. 切り続ける。	8. 「なが」と大声で言う。
9. 「なが、ながだよ、なが」	10. 「なが」と後を誘発する音調。
11. 「長四角」と小声。	12. 「そうだね長四角だね」
13. 「これも長四角」と切った紙を示す	

分析結果：自分自身の行動を方向づける生徒のことば（1）に対する教師の承認（2）は、生徒の発話を意味的に継続させる（3）。教師の（4）は生徒のことばを承認しつつ生徒の行動を記述したもので、生徒がそれを引き取る（5）。教師の（6）は生徒に理解されている様子がない。（8）も伝わっている様子に乏しい。（10）で始めて教師が生徒に何を求めているかが確実に理解される。

第 2 回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様の工作。生徒が絵本づくりを始める。

分析結果（トランスクリプト 2 省略）：生徒から話題が提供（「こうやって絵本、絵本、何か字書こうかな」）されたと感じた教師は、次々と自分の気持ちを口に（「先生も何書こうかな」、「面白い形やね」）するが、生徒はそれに応じず、教師は結局生徒の考えを理解するきっかけを失った。

第 3 回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様に工作。生徒は前日に作ったエレベータ付き建物の上の穴から色紙を落とす。

トランスクリプト 3（建物の 2 階でひっかつかけている紙をみて教師が、「2

回で止まっている人がいます」という)

生徒	教師
1. エレベータをのぞき込み、手を入れて色紙を取る。	2. 「ほら、2階で止まってる人がいます。ほらまだおる」
3. 「こうやって」と色紙を取り、エレベータの中に手を入れる。	4. 「おらんね、もう。みんな1階に着きました」とエレベータを立てる
5. 「何で2階で。1階までだよ」と、色紙をエレベータにつけ上下させる。	6. 「途中の階は降りれないのかな、このエレベータ。ねえ」
7. うつむいたまま色紙をエレベータに入れる。	8. 「ねえ屋上から1階まで」
9. 「屋上から1階までこうやって」と立って色紙をエレベータの上に落とす	10. 「降りられたけ?みんな大丈夫」
11. 「1階まで」と色紙を入れる。	12. 「このエレベータは屋上から1階までしか〇〇〇いけません」
13. 手を止めて「屋上、8階、7階、6階、5、、、、、1階こう〇〇〇」	14. 「うわ降りた。どっかで引っかかっている人はいませんか」とのぞく。
15. 「3階」	

分析結果：(6)を除いて教師は一貫してエレベータの様子や動きについて記述し、生徒はそれらすべてに関連のある反応を返しており、教師は会話した手応えを得ている。それに対し(6)は教師の疑問の気持ちの表現であり、生徒(7)は反応しない。(10)の教師の心的体験(大丈夫か心配)を表現した箇所も生徒(11)に引き継がれていない。また、教師は生徒を理解するには至っていない。

考察

教師は生徒と何らかのつながりを持ちたいと思い、質問を繰り返し、自分の内面について語る。生徒は質問には最終的に答えるが、教師にとっては会話した気になれない。第3回では、教師が関心を持った目の前の事実について述べるようにしたところ、教師側の話題に対する生徒の参加を得ることが出来た。自閉症という子どもの特徴に見合った会話の進め方に沿ったためである。

事例3-3-8

小学部5年男子。中度ないし重度の精神遅滞、2年生2学期の田中ビネー式知能検査のIQ32、5年生2学期のS-M社会生活能力検査のSA3歳10ヶ月。反響言語が多く、まれに要求伝達に用いるが、「してもいいですか、いいですよ」というように、話し手と聞き手と一人二役のことばをいう。多くの場合やりたいことは許可を得たり要求したりせずに勝手にやってしまう。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：マッチングの課題学習で用いたチョコレートを食べたがっている。教師は生徒もがそれを伝えてくることを期待している。

トランスクリプト1 (〇ちゃんチョコレート食べますか?と教師が聞く)

生徒	教師
----	----

1. チョコの箱に手を入れてさぐる。	2. 「食べないなら片づけよう」と箱を引き寄せる。
3. 箱を押さえて「チョコレート食べますか？いい、……」	4. 「うん？」と箱を少し生徒に戻す
5. 箱を触り「チョコレート食べますか、いいですよ」と1つ手にする。	6. 生徒のチョコレートを取り上げ、「チョコレート食べますか？」
7. 「食べますか？」	8. 「食べます」
9. 箱に手を伸ばし「食べます、いい」	10. 生徒の「いい」の直後に箱を取り上げ「はい」
11. 「いいですか？」	12. 「はいわかりました」と箱を机に置く。
13. 箱を見ている。	

分析結果：教師の（2）は生徒の発話（3）を促す。それが聞き取りにくかったため教師は問い返し（4）、生徒が言い直す（5）。生徒はこの発話が実行を保証すると考えている。その発話が不適切だと感じた教師は、「はい」を期待して問い直す（6）が、生徒はその意図がわからないのでオウムがえしする（7）。教師の（8）は生徒の「いいですか」発話を再度促す（9）が、それを自分が「はい」ということばの交換に組み込もうとする。生徒は「いいですか」を繰り返す（11）実行を期待するが、教師はそれに沿った反応をしない（12）ので、生徒は前に進めない（13）。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様。教師は、チョコレートの箱を生徒が届かない自分の腰にくくりつける。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒が体を持ち出して教師の手元の箱を取ろうとするのを教師は妨げ、「何欲しいですか？」と聞く。生徒が「チョコ下さい」というと「はいわかりました、チョコ欲しいがね」と生徒の頭をなでる。生徒が「あーあーあー」と声を上げると、教師は箱の蓋を取って、生徒に1つ取り出させる。第1回に比べればやりとりが簡明になり、生徒のことばがいつまでも功を奏さないという混乱はないが、生徒自身は自分の「チョコ下さい」が効果を上げたとは思っていないさそうである。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。チョコレートを教師の首にぶら下げる。

トランスクリプト3（生徒は別の教師の名前を口にしながら要求を伝える）

生徒	教師
1. 教師を見て「〇〇先生、チョコレートし、……」、箱を見て手を伸ばし「〇〇先生チョコくださーい」	2. 体を引いて箱を取られまいとし、「ん？」と生徒の顔を見る。
3. 立ち上がって、「△△先生」箱を取ろうとする。	4. 箱を渡さないように引く。
5. 「チョコくださーい」と箱を取ろう	6. 生徒の手を取って「はあ□□先生

とする。	(自分の名前)にチョコ下さい、いうたが？」と箱を示す。
7. 「チョコ下さい」	8. 「ああ、チョコ？、チョコ食べる？チョコ欲しかった？」と首からはずす。
9. 「チョコ欲しかった」と箱を覗く。	10. 「ああ、チョコ欲しかったねえ、はい、わかったよ」と首からはずしてみせる。
11. 見ている。	12. 「ちょっと食べるか？」
13. 「ちょっと食べるか？」	14. 箱を開き、プリントを片づける。
15. 箱をとって1つ取り「合掌、みんなでイタダキマス」	

分析結果：生徒はことばのやりとりだけでことを運ぼうとはしない（1、3、5）が、教師の制止（6）によって、ことばをいうだけの方向に切り換え（7、9、13）、強引にとったりせず（11）、教師の箱の操作（14）を受けて実際の行動に移る。後半では、生徒はことばのやりとりを経て教師が実行に移ることを体験できている。

考察

自閉症児の反響言語について、教師はその伝達意図に反応するよりも、それを修正し自分が望ましいと考える標準的なことばの交換に持ち込もうとする。それは生徒を困惑させ、自分のことばが事態の進行に影響するという手応えを与えないため、実力行使が伴わざるを得ない。また、ことばの交換だけで交渉が成り立つことを学ぶ機会も失われる。許可を得ず勝手に振る舞うのは、教師とのコミュニケーションが生徒自身にとって煩わしいだけだからだという面もあると考えられる。

事例3-3-9

小学部3年男子。重度精神遅滞、1年生1学期のS-M社会能力検査のSA3歳3ヶ月、意志交換1歳8ヶ月。口型模倣がみられるが、音声を伴わず、マイクによって発声する。聴いた歌の一部は好んで声に出し口ずさむ。要求は主に大人の手を取って伝えるが、くすぐって欲しいときの「こちょこちょ」など場面にあったことばもわずかに見られる。

第1回ビデオテープ分析

分析場面：事物や人物（生徒も自身も含む）の写真の弁別照合課題。教師と生徒の写真を提示し、生徒のを選ぶように教師が求める。

トランスクリプト1（教師が生徒の愛称をいって2枚の写真を提示）

生徒	教師
1. 「○○○」と本名をいいながら、教師の顔写真（右手）に手を伸ばす。	2. 写真を撮られまいと引いて、「○○ちゃんって、○○ちゃん」
3. 教師の顔写真を奪って「まー」と眺	4. 生徒から写真を奪い取り、「これ

める。	〇〇ちゃん？」
5. 「くあー」と両手を振り上げ、振り下ろす。	6. 「もう1回、〇〇ちゃんにとって」教師の顔写真と持つ手を替える。
7. 「くあー」と両手を上げ下ろしし、自分の写真をとる。	8. 生徒の写真を取り戻して、「そうです、上手ね、これ〇〇ちゃんだね、いいよ」と渡す。
9. 写真を手にしたまま「くあー」と両手を上げ下ろしする。	

分析結果：生徒は名前を口にするのと、写真を選択することをつないでいない（1）。教師は正反応を期待し暗示的な手がかり（2、6）を与える。教師は正しい選択肢を生徒が手を伸ばす右側に移すという自分の暗示に対する生徒の反応を正しいと評価する（8）が、生徒は写真をとれという指示に従ったにもかかわらず教師に度々取り上げられる（4、8）ので、不快を表現するだけに終わる（5、7、9）。

第2回ビデオテープ分析

分析場面：前回と同様。教師は写真提示の暗示の手がかりを抑制する。生徒の写真を、生徒が好んで取らない方の左手にもつ。

分析結果（トランスクリプト2省略）：生徒は自分の名前に対し一貫して右側の教師の顔写真を取る。ただし、その際左手の自分の写真を軽く叩くので自分の名前と写真との対応は知っているかも知れない。しかし呼名は選択の手がかりとならない。

第3回ビデオテープ分析

分析場面：前回同様。ただし、サンプルを提示する際に選択肢と同じ写真を呼名と同時に指さす。

トランスクリプト3（教師が生徒の愛称をいって2枚の写真を提示）

生徒	教師
1. 「〇〇ちゃん、とって」と教師と声を揃えていい、2枚ともとる。	2. 2枚の写真を取り戻し「〇〇ちゃん両方じゃないよ」
3. 「ナンナンナン」とメロディを口ずさむ。	4. 「〇〇ちゃん取って」といいながら、机の上の別の写真を指す。
5. 机の写真を指して「〇〇ちゃんにとって」	6. 「〇〇ちゃんにとって」と2枚の写真をかかげる。
7. 「とって」と自分の写真を教師の手からとる。	8. 「そうだね、〇〇ちゃん上手ね」

分析結果：教師のことばのみの指示は、ともかく写真をとる（1）という反応を導く。それが間違いだというコメント（2）は生徒には理解されていない（3）。写真同時呈示の指示（4）はそれを模倣するに終わる（5）。教師の再度の指示が選択反応を導く。

考察

生徒は教師の与えた教材に反応して関連のある行動（写真をとる）をともかく

とるが、期待しているやり方にはよらないので教師は混乱させられ、生徒は教師の意図が理解できず不快を表す。第3回では、ことばと写真の同時呈示によって自分の顔写真に反応せよという意図は伝わるが、それでも、写真と同じ物を教師の手にしている2枚から選べ、という意図はすぐには伝わらない。自分が伝えようとするのが生徒には理解されているという前提に立って教師は話している。自分が伝えようとするのが何かの自覚が不十分で、自分の意図が生徒にどう理解されているかという点が考慮されていない。

IV 生徒の分類別に見た介入の結果

1) 盲学校生徒

介入対象となったのは2事例とも重複障害をもつ高等部の生徒で、軽度遅滞ないし境界線との鑑別が難しい者である。事例1-1の生徒は、考えをことばにするのが苦手という軽度遅滞児によくみられる特徴をもち、かつ教師は会話においてそれを充分考慮しておらず、主導的で生徒のことばを待ったりしないという特徴を示した。介入によって、生徒に主導権を与えると子どもが活発に話すことを教師は体験したが、生徒のことばに自らのことばをつないでいくには至らなかった。生徒の言語性知能がそれよりやや高い事例1-2では、視覚障害を反映していると思われる生徒の独特な心的体験の表現を教師が承認せず、それに戸惑って自己に誠実に話すことができなかった。承認の努力は功を奏したが、結局教師が相互理解への途を閉ざした。

2) 聾学校生徒

介入対象となった4事例中3事例は生徒に軽度から中度の精神遅滞がある。生徒が知的に正常と思われる幼稚部の事例2-1では、教師が言語指導に会話的な要素を含めていなかった。教師が伝達的に振る舞うと生徒がよく話すようになったが、それを教師の指導とつなげるのは難しかった。同じ幼稚部でも生徒が主に伝達身振りを利用している事例2-2では相互理解の失敗が主な問題で、相互の身振りを互いに確実に見て反応するよう教師が工夫することで改善を得た。小学部の事例2-4でも主な問題はメッセージの誤解であった。教師が生徒の身振りの模倣によって生徒の伝達を促し、相互理解に至ることが出来た。高等部の事例2-3では、生徒のことばに教師が耳を傾けてゆっくりと理解を図るのではなく、教師主導に陥り会話が続かなくなっていた。生徒の伝達を待つ努力は功を奏したが、教師自身がそれを相互理解の拡大に生かすことは難しかった。

3) 話しことばをもたない精神遅滞の養護学校生徒

介入対象となった12事例中10事例では生徒に意図的伝達行動が見られ、残りの2事例は聞き手効果の伝達にとどまっていた。意図的伝達がある10事例のうち9事例では介入の焦点が会話の不均衡と会話の崩壊の両面にまたがっていた。残りの事例3-1-4では不均衡だけが焦点となった。

これら10事例における会話の不均衡の問題は2つに区別される。1つは教師

が生徒の自発的伝達の機会を提供せず、次々に一方的に話しかけたり、生徒の提供する話題に反応しなかったりするもの（3-1-1, 2, 3, 4, 5, 8）、もう1つは生徒の伝達行為が非言語的であるにもかかわらず、教師のそれが言語に偏っていたり、教師が生徒の非言語伝達に反応しなかったりするもの（3-1-1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12）である。前者では6事例とも、教師側の開始を減らし、生徒の自発的伝達をよく観察するよう介入すると、生徒がより積極的に伝達するようになり、教師が生徒を理解できるようになった。ただしそれを教師が相互理解に生かせるとは限らなかった。事例3-1-3では教師は生徒の課題終了要請に反応しておらず、事例3-1-4では教師は生徒の伝達自体に気づかない。また、言語伝達中心であった教師自身が非言語的に伝達し、また子供の非言語伝達に反応するよう介入すると、8事例とも子供の理解を助けたり、子供の伝達を促すことになった。

9事例で取り上げられた会話の崩壊はそれぞれに異なっていた。自分の行動的ターンへの教師の割り込みを、生徒は禁止されたと誤解した（3-1-1）が、割り込みを止めると誤解は生じなかった。生徒の非言語伝達への教師の不用意な反応が誤解をもたらした（3-1-2）例では、不用意な反応を抑制することで誤解は生じなかった。教師の言語指示が理解できず生徒が苛立つ（3-1-3）例では、非言語伝達を加えることで誤解がなくなった。教師の指示や禁止に生徒が反発し交渉に至らない（3-1-5, 8）例では、生徒の話題を尊重することで会話が促進された。生徒の伝達に対する教師の言語的明確化要請が理解されない（3-1-6, 10）例では、非言語に置き換えることで誤解がなくなった。与えられた課題に対する生徒の非言語的忌避に教師が反応しないため交渉に至らない（3-1-11）例では、それを承認することで交渉が生じるようになった。生徒との共同行為についての教師からの中断要請が理解されない（3-1-12）例では、明示的な非言語伝達を加えることで、交渉は効果的に行われなかったが、中断要請は理解された。

9事例のうち8事例で、泣いたり大声を上げたりする、相手を攻撃するなど生徒自身の行動上の問題と会話の崩壊との直接（3-1-1, 2, 5, 8）または間接的な関連（3-1-3, 10, 11, 12）が示唆された。直接的な関連が示唆された事例では会話の崩壊が避けられると行動問題が生じなかった。行動問題との関連が示唆されたものはすべて、教師と生徒の共同行為の進め方をめぐる交渉が崩壊した会話の主題であった。なお、事例3-1-6でも崩壊したのは3-1-10と同様にルーチン化した共同遊びの進行にかかわる会話であったが、この事例では行動上の問題は特に報告されていなかった。

聞き手効果の伝達にとどまる事例3-1-7での焦点は教師の行動リズムを子供のリズムに合わせることで、事例3-1-9では相互の共鳴的な反応の形成であった。前者では生徒側の早いリズムに教師が同調するように介入したところ共同活動が成立した。後者で教師自身を共鳴装置とする介入目標は達成されなかった。

4) 話しことばをもつ精神遅滞の養護学校生徒

13事例の生徒の言語発達の水準には幅があり、また独特な言語障害を示す者もあった。ビデオ記録で見た範囲で模唱又は自発発話が、自立語のみまたは自立語と付属語1つずつからなる1文節を超えない事例が8例(3-2-1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 13)、2文節以上から複文までの範囲にある者が5事例(3-2-4, 6, 7, 8, 12)であった。独特な言語障害は5事例に見られ、そのカテゴリーとしては、ダウン症に伴う著しい構音不明瞭(3-2-1)、脳性マヒに伴う呼吸調節の困難(3-2-11)、知的水準から乖離した流暢発話(3-2-7, 12)、及び意味語用障害様状態(3-2-6)が見られた。最後の3事例については、その語用能力障害の特徴について介入者から情報提供を行った。

発話が1文節以下で独特の言語障害をもたない6事例のうち、介入の焦点が会話の不均衡にあったのは2事例(3-2-5, 13)、4事例は会話の崩壊に焦点があてられた。前者は2事例とも教師が課した学習活動の中で、正反応を引き出そうとして一方的に話しかけ、生徒に自発的伝達の機会を与えない。3-2-5では教師が生徒に機会を与えるよう介入したところ、生徒は積極的に話し教師は生徒を理解できたが、それを会話のきっかけにすることはなかった。3-2-13でも同様の介入が行われたが、教師は容易な指示を与えることで生徒の反応を引き出すようにした。生徒はそれを逆手に取って単純な指示-反応のサイクルを逆転させ、伝達の主導性を獲得した。4事例の会話崩壊の様相はそれぞれ異なっていた。3-2-2では教師の与えた課題の意味を理解できず生徒は教師の何気ない行動を手がかりに反応していた。教師に自分の伝達行為のどれが生徒にどう理解されたかを自覚するよう求めたが、介入は無効に終わった。3-2-3では、対等な関係の共同行為において自分の発話が生徒に理解されていないことに教師が気づいていなかったが、サインを併用することで生徒の誤解はなくなり相互理解が確実になった。3-2-9では、教師の指示を生徒が聞こうとしないため、意図が確実に伝わらず、課題の進め方について有効な行動統制を行えない。教師には聞かせる工夫をするよう求めたが、介入は効果を上げなかった。3-2-10では、教師は自分が課した課題から生徒が逃げようとするのを押さえるだけで、明確な指示を与えず、生徒の忌避反応に応答もしないため、両者の押し問答になった。教師の意図を非言語的に明示的に表現するよう求めたが、教師は結局それを採用せず生徒の忌避反応を承認する方向に変わった。それによって結果的に生徒は課題に応じるようになった。

生徒の発話が1文節以下で生徒のことばが著しく不明瞭な事例3-2-1では、非言語応答を採用して不均衡を改善し、生徒の非言語伝達を促すことはできたが、生徒との相互理解には至らなかった。呼吸コントロールが困難で頻繁には発語できない事例3-2-11では、標的発話を引き出すことに専念する教師と生徒の不均衡が介入によって解消された。

生徒の発話が2文節以上で独特の言語障害のない事例3-2-4では、教師が生徒にとって難しい課題について反応を引き出そうとし不均衡につながっていた。介入によって生徒の自発的伝達を促すことは出来たが、教師はそれを相互理解にはつなげなかった。同じく事例3-2-8では、理想的な発話を求め非言語反応

には応じない教師と生徒の不均衡に対する介入は、教師に受け入れられなかった。独特な言語障害のある場合は、まず、意味語用障害様状態の事例3-2-6では生徒の発話を教師が字義通りに解釈せず、伝達意図をさぐるよう対応を変えたことで会話の崩壊は改善された。知的水準と乖離した流暢な発話の見られた2事例のうち、3-2-7では教師が生徒の発話の文字通りの意味に沿った質問を止めたことで会話の崩壊をなくすことが出来た。3-2-12では、生徒の発話のみかけの水準での教師側の話しかけがもたらした会話崩壊を、教師が非言語伝達を併用することで改善した。

会話上の問題と間接的な関連があると考えられる行動上の問題が、全13事例中6例で報告され、直接の関連が示唆される行動問題が1例で観察された。事例3-2-5では生徒の自発的伝達が教師に無視され、教師にマジックを突き出したり、小発作のフリをしたりする様子がビデオ記録されていた。教師が生徒を尊重する場面ではこれらは見られなかった。攻撃ないし否定的感情表出は、泣き(3-2-4)、つねり(3-2-7)、大声(3-2-11)といった形で他の事例にも見られた。それらには生徒に理解できない教師の言語指示や生徒と教師の著しい不均衡が関連すると思われた。また別に、指示に従わない、勝手な行動をとる、目や顔を覆うことが3-2-2, 9の2事例で見られた。そこでは教師から生徒への指示が理解されていなかったり(前者)、有効に伝わっていなかったりしていた(後者)。事例3-2-10でも教師の指示は有効に伝わっておらず、一方で生徒は勝手な行動をとると見られていた。

5) 広汎性発達障害の疑われる養護学校生徒

生徒の話しことばの有無及び発達状態からみると9事例は3つに分かれる。精神遅滞の程度が重く、話しことばをもたない者1名(3-3-5)、話しことばをもつが精神遅滞が中ないし重度で、即時ないし遅延反響言語や場面に合わない不適切な発話が支配的である者7名(3-3-2, 3, 4, 6, 8, 9)、精神遅滞は軽度で話しことばをもち遅延反響言語や不適切発話はあまり見られなくなっている者1名(3-3-7)である。

話しことばをもたない事例3-3-5では、生徒がかけ声を待つことが教師には「受け身的」とみなされ、会話崩壊につながった。生徒が期待する対人相互作用の手順にそって教師が反応すると、崩壊は修復され、生徒の自発的伝達の拡大につながった。

話しことばを持ち中一重度精神遅滞をとまなう7事例のうち、教師が生徒に応答しないなど会話の不均衡が介入の焦点となったものが2事例(3-3-2, 4)、教師のことばを生徒が誤解する会話の崩壊が焦点となったものが2事例(3-3-1, 9)、生徒のことばを教師が誤解する会話の崩壊が焦点となったものが3事例(3-3-3, 6, 8)であった。不均衡については2事例とも、生徒の自発的伝達に教師が応答することでそれを解消できたが、次には教師のことばが生徒に誤解されるという会話崩壊が現れることが示された(3-3-2)。生徒による誤解が焦点であった3事例の介入経過はそれぞれ異なっていた。3-3-1

では、誤解のため行き詰まっていた行動予定の交渉のポイントが、写真を交えた説明を導入することで明確になった。3-3-9では、生徒が誤解していること自体を教師が自覚するのに手間取り、教師の意図を生徒に理解してもらう手だてをとるには至らなかった。教師による誤解が焦点であった3事例の経過も互いに異なった。3-3-3は、生徒の意図が明らかになってから教師が応答するように介入し、崩壊が起きなくなった。3-3-6では、生徒のことばを字義通りに解釈し、教師の望むもっともらしいやりとりに組み込もうとし、生徒の意図のりかいに至らない。3-3-8では、要求した物の授受の実行過程と生徒の発話形式との不一致に教師が惑わされたが、生徒の期待する手順に沿って応答することで崩壊が修復された。

遅滞が軽度の3-3-7では、共同活動に際して教師が自己の内的体験をことばにして会話を構成しようとし、生徒がそれを受け止められなかったのが、教師が生徒と同じように現実を記述するよう切り換えると、生徒が教師の話題に反応するようになった。なお、いずれの事例についても介入に際して、自閉症児の語用障害に関する情報提供（大井, 1997b, 1998c, 1998d）が行われた。

会話上の問題と直接間接の関連を持つと思われる行動問題が、9事例中5事例でみられた。ビデオ記録に直接現れたのは、声を上げて泣く（3-3-1）、指示がないと動かない（3-3-5）、許可無しに物を奪う（3-3-8）であった。いずれも介入によって、会話が改善された場面では出現しなかった。間接的な関連が示唆された問題は、教師との交渉が行き詰まることに係わると思われる「人や物を叩く」（3-3-1）、生徒からは教師に影響を与えられないことにとまなう「受け身的で指示がないと動かない」（3-3-3）、生徒の意図が理解されない応答に伴うと思われる「鼻を鳴らし目を閉じる」（3-3-6）、であった。

V 討論

ここでは40事例全体を見渡して介入が会話に及ぼした影響、介入に際して考慮すべき事柄について、大まかに整理した。その要因は、不均衡か崩壊か、生徒の独特な言語障害、伝達行為のモード、及び会話と生徒の行動問題の関連である。

1) 不均衡と崩壊

不均衡への介入は一部の事例を除いて何らかの成功を収めたが、多くは生徒の自発的伝達の拡大にとどまり、教師がそれを生徒との話題共有につなげ、相互理解の範囲を広げるに至ったのはごく少数であった。また、生徒に自発的伝達の手を貸すことや、生徒の非言語伝達に応じること自体が困難な事例も若干見られた。そこでは、教師は自分が望むことばのやりとりのみを生徒に求めたり、指導を教師のペースで進めたいということが先立っていたりした。不均衡への介入の結果からは、教師が生徒を会話者として尊重し、対等に会話に寄与するという関係が教室の中では成り立ちにくいという状況が広範に存在していることがうかがわれる。

会話の崩壊への介入は不均衡の場合とはやや異なり、ほとんどの事例で劇的な効果を上げた。不均衡の改善は会話全体にまたがる教師の伝達態度の変容にかかわるのに対し、崩壊の修復は会話過程の限定された一局面における教師の伝達行為の変容に関連するため、教師にとっても反応が容易であったものと思われる。しかし、それにもかかわらず崩壊を修復できない事例もかなり見られた。それらの場合に見られた教師の問題は、自分の伝達行為が生徒にどのように伝わっているか自体を考えることが難しい、自分の伝達意図を生徒に明示するのをためらうであった。ここからは、教師自身の意図を生徒が理解できるとは限らないという認識の欠如がうかがわれる。もう1つは、教師の望むもっともらしいことばのやりとりにこだわり、生徒の意図を考慮できなくなるという問題であった。

2) 伝達のモード

教師が言語に偏り、生徒が非言語（非音声を含む）に偏るか、それにかなり依存しているという対立図式は非常に多くの事例で見られ、これが会話の不均衡と崩壊の両方に関与していた。教師自身が伝達モードを非言語に切り換えるか、非言語を併用するという介入は一部の事例を除いて容易に受け入れられ、生徒の非言語伝達を促したり、教師の意図の理解を助けたりした。非言語を利用することが出来なかった事例では、会話の崩壊は修復されていない。

3) 生徒の独特な言語障害

養護学校の生徒が示した独特な言語障害の中で、生徒の発話の形式と伝達機能とのミスマッチ、知的水準と発話形式の水準との乖離は著しく教師を戸惑わせていた。こうした語用能力障害を示す生徒は養護学校でも少数であり、教師自身があまり経験していないということもある。すべての事例で介入によって会話の崩壊を避けることができた。これらの障害の特徴を教師が理解するのに語用論の知識が役立つと思われる。また、自閉症などの広汎性発達障害をもつ生徒は養護学校では珍しくないが、彼らに独特の語用能力障害にほとんどの教師が戸惑わされていた。介入者からの語用能力障害に関する情報提供なしでも、介入は成功したかも知れないが、少なくとも教師がそれらの情報をもたずに生徒と接触していることは明らかであった。

4) 生徒の行動問題と会話

介入の最中に会話と直接関連すると思われる行動問題が生じた8事例では、すべて会話の不均衡や崩壊との関連が示唆された。介入によってそれらが解消・修復されるどの事例でも行動問題は現れなかった。8事例はすべて養護学校生徒で、話しことばをもたない生徒と（3／12）、広汎性発達障害が疑われた生徒の中での割合（4／9）が、話しことばをもつ精神遅滞生徒（1／13）に比べて高かった。盲・聾学校では会話と関連する顕著な行動問題は見られなかった。

会話と間接的な行動問題がうかがわれた事例は11あった。やはり広汎性障害の疑われる生徒（2／9）と、話しことばをもたない生徒（4／12）において

目立つが、話しことばをもつ精神遅滞生徒（5／13）でも直接的な関連のそれよりは割合が高かった。直接間接を合わせると、養護学校在籍生徒の場合34事例中19事例で、教師との会話で生じる不均衡や崩壊に関連する行動問題が見られた。この値の意味は大きい。教師との会話が生徒の行動問題をもたらしているか、あるいは、会話の問題と行動問題とが同じ背景から生じている可能性を検討すべきであろう。

なお、これらの行動問題は教師側に介入者が求めなかったにもかかわらず、教師が生徒との日常的接触で得た印象として報告されたものである。

VI 結語

研究実施前に予測されたとおり、少なくとも対象となった特殊学校のすべての教師と生徒の事例において、語用論的な介入によって改善が期待される会話上の問題が存在していた。もちろん、教師自身がなんらかの会話上の困難を体験している生徒のみが選択されてきた可能性も否定はできない。しかし、仮にすべての事例がそうだとしても、教師の選択できる範囲は狭く数人以内であり、特殊学校において教師と生徒の間で交わされる会話には、かなりの割合で解決すべき問題が含まれており、深刻なものも相当あるという見方が成り立つ。実際、前言語期にある重度精神遅滞児の施設における保育者との会話は、健常1歳児の保母との会話とは明らかに異なった様相を示し、会話の崩壊が顕著に見られている（大井、1995）。これは学校にもあてはまると思われる。仮に、誰と誰との間であれ会話一般がそれほど理想的に行われえないものだとしても、本研究の結果は上の見方をとる必要があることを示している。不均衡の改善や崩壊の修復によって、生徒の自発的伝達が改善されたり、教師が自覚できるような相互理解が達成されたりしたからであり、また、行動問題までもが改善に至る事例が少なからず見られたからである。特殊学校における教師と生徒の会話の実態、それへの介入の意義と方法について、より広い範囲の研究が求められている。

その際、少なくとも次の3つが検討すべき課題となる。1つは、本研究で示されたような会話上の問題を生じるに至った、教師側に固有の要因が何かである。本研究での介入と近い方法をとるインリアル分析体験でも、会話問題を生じさせる大人側固有の要因が示唆される（大井、1998e、印刷中）。それへの糸口は、各事例のビデオテープ分析プロセスで教師それぞれが体験した自分自身の心の動きの内省報告に含まれていると思われる。介入が効果を上げなかった例では、介入者と教師との間で何が理解し合えなかったかの記録も活用されるべきである。本報告には、それらのデータを記載していない。第2の課題は、教師と生徒の会話の学校生活における位置と会話上の問題との関連を検討することである。本報告に記載された会話データが収集された場面はきわめて多様であったが、その違いが会話にどう反映しているかの分析は行わなかった。教師が設定した学習課題や生活日課に生徒を導く場合と、両者が遊びや余暇的な活動にしたがっている時とでは、会話の条件がかなり異なっているように思われる。第3の課題は語用障害の基礎研究にデータを活用することである。本報告では、介入の焦点に沿って

会話データをピックアップし、そのプロセスと効果を浮き彫りにしようとしたため、各事例毎の会話エピソードを網羅的には検討しなかった。不均衡や崩壊という大雑把な概念を洗練するには、会話過程の細密な分析あるいは数量化可能な形への会話問題の分類といった作業が求められる。その初歩的な試みをここでの事例について行った結果は別に報告した（大井、1997, 1998a, 1998b）。

文献

- 大井 学（1995）交渉についての健常児と精神遅滞児との比較．言語発達の障害への語用論的接近（風間書房）p82-96
- 大井 学（1997a）障害を持つ子どもと教師との会話（1）－話しことばをもたない場合－．日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 222-223.
- 大井 学（1997b）語用論から見たLDと高機能自閉症の関係．日本LD学会第6回大会発表論文集, 18-19.
- 大井 学（1998a）重い遅れと通じ合う身体．秦野悦子・やまだようこ編：コミュニケーションという謎．ミネルヴァ書房．
- 大井 学（1998b）障害を持つ子どもと教師との会話（2）－続：話しことばをもたない場合－．日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 128-129.
- 大井 学（1998c）高機能自閉症児との会話：損傷か失敗か？日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 103.
- 大井 学・小林早苗（1998d）「普通の会話」ができる自閉症児の語用障害に関する仮説の検討．聴能言語学研究15, 3, 172.
- 大井 学（1998e）コミュニケーションか支配か？語用論的アプローチの展望．長崎 勤他編：スクリプトによるコミュニケーション指導．川島書店．
- 大井 学 印刷中 障害をもつ子どもと大人との会話．秦野悦子編：会話する心－語用論が開く世界．ナカニシヤ出版．