

地域支援活動に関するプロジェクト委員会（国際交流）

知的障害児のコミュニケーション環境の実態

～ダウン症児と教師のかかわり場面の検討～

柘蔵千恵子 新保利久 荒木敏彦 中田圭子 時国美佐

共同研究者：武居 渡（金沢大学教育学部）

1. 姉妹校交流のあゆみ

(1) はじめに

今年度、ベトナムの姉妹校ヤー・ディン校と共同研究に着手した。正確には共同研究に向けてのスタートラインに立ったと言うべきかもしれない。まだまだ未知数な部分を含んではいるが、その分可能性も大きい。国際交流が単なる物的・人的交流に終わるのではなく、実質的な実践や障害児教育研究の交流につながることを願っての発進である。

(2) 姉妹校交流のきっかけ

NGOレベルで平成4年（1992年）から毎夏、日本とベトナムの障害児教育・福祉関係者が実践交流や共同調査活動・共同セミナーをホーチミン市を中心に実施してきている。本校教諭の柘蔵はこの活動に当初から参加し、障害児学校訪問や現場の先生方との実践交流、不就学児の実態調査、卒業生の動向などの調査に加わってきた。この活動の中で出会ったホーチミン市にあるヤー・ディン（旧タンマウ）障害児学校との交流をさらに学校単位で進めるため姉妹校提案を行った。

(3) これまでの経過

毎年開催されてきたセミナーの様子を9月の出張報告会で職員に知らせてきた。

平成12年度の3学期より具体的に日本とベトナムの障害児教育研究・実践交流の提案を行い、平成13年（2001年）4月に職員会議において姉妹校協定プロジェクトに取り組むことを決定した。年次を追って以下に記載する。

平成2年（1990）	毎夏のベトナムの障害児・障害児教育について報告
平成13年（2001）	1月・ベトナムの知的障害児学校との実践交流を提案 4月・職員会議承認 相手校に打診、受諾後、具体的作業に入る 8月・金沢大学国際交流基金平成13年度国際共同研究推進助成事業（海外派遣）申請が認められ、校長、副校長他1名の計3名がベトナムを訪問し、姉妹校協定を結ぶ
平成14年（2002）	4月・姉妹校交流が校務分掌上の情報課交流教育に位置づけられた 11月・平成14年度国際共同研究推進助成事業（外国人研究者招へい）を受け姉妹校教員2名が本校で研修。また姉妹校であるタンマウ学校の生徒1名とその両親が同行した。県内の関連施設訪問や表現会参加、母親との交流会、お茶会などの文化交流も行なった。 ・姉妹校協定記念ポストカード作成
平成15年（2003）	4月・プロジェクト委員会の1つとして発足し、活動内容として共同研究に取り組む。 ・相手校の名称変更 「タンマウ」から「ヤー・ディン」と変わる。

この間、作品交流（絵、習字、工作、CG作品、作業学習作品：ビーズ・ネーム、機織りなど）やビデオレター、ビデオ映像による両校の紹介、クリスマスカード・年賀状などを通しての交流を実施した。また、本校のバザーや教育研究会においてタンマウ学校の職業実習作品（キーホルダー、カード、手織りかばん、ビーズの小物など）を販売し、教材購入資金とした。この交流の状況は広報課が中心となり、その都度掲示して知らせてきた。

両校間の連絡はeメールやEMS利用、毎夏のセミナー時の訪問という形で行なっている。

(4) 今年度の新たな取り組み

2001年8月27日ベトナムの知的障害児学校タンマウ学校(当時)と本校は5カ年の姉妹校協定を結んだ。その協定書の内容には次の5項目が記載されている。

1. 両校は、相互理解と親善の精神をもって協力し、友好の絆を深めることを誓う。
2. 両校は、相互の緊密な協力により、教員の交流、児童の作品や研究出版物の交換、児童による文通やビデオレター、電子メールの交換を行う。さらに共同プロジェクトなど広範囲にわたる教育や文化の交流を促進する。
3. 以上の活動を通して、両校は、両国の友好と親善を促進するとともに、両国の学術・文化の発展に寄与するものである。
4. 国際交流にかかる経費について平等互惠の観点から、それぞれが自助努力を行うものとする。
5. この協定は、調印の日から効力を生じ5年間有効とし、双方の合意に基づき、さらに5年間の更新が可能なものとする。

この協定の趣旨を受けて今年度新たに共同研究に取り組むことにした。その内容として教材・教具、集団活動、教科の指導、作業学習などが考えられた。また国際的な動向を受けて、ベトナムにおいてもインテグレーションへの積極的な取り組みが進んでおり、交流学習も考えられた。また一方、ベトナムにおいて1998年「障害者に関する法令」が制定され、翌年の1999年にはその関連政令が公布され、その結果、障害をもつ子どもたちの教育の場は広がり、子どもたちは教育を受けることができるようになってきた。それに従って障害児教育への関心が高まり、障害児教員養成の必要が日本側NGOからも提案され、ベトナムにとっては緊急な課題となった。このような情勢の中、両校の共通話題として「コミュニケーションのとり方」が浮上してきた。日本においては自閉症の子どもたちへのアプローチ、個に応じた支援のあり方や働きかけ方などが話題となっており、共同研究の内容として「コミュニケーション」を取り上げることにした。

2. 今年度の活動経過

校内のプロジェクトの一つとして「姉妹校交流委員会」が設置され、活動の中核に共同研究を据えた。メンバーは小、中学部各2名、高等部1名の5名で、共同研究者として金沢大学教育学部の武居渡助教授にお願いした。また金沢大学教育学部の障害児教育に属する学生も参加した。これまでに25回の姉妹校委員会をもち、前期はテーマや研究の進め方、ベトナムとの連携、後期はコミュニケーション分析について話し合いを進めてきた。相手校との連絡はeメール、航空便と3回のベトナム訪問による直接協議で行った。その経過と主な内容を下記に示す。

①共同研究の経過

月	内 容
4月	・活動予定計画の立案 ・姉妹校との共同研究の可能性について
5月	・養護学校でどのようなやりとりが行われているか、子どものコミュニケーション環境の現状などについて互いに知る。 ・対象をダウン症生徒とし、自由遊び、課題場面、食事場面をビデオ録画し、分析することにする。 ・参考資料の読み合わせ
6月	・「インリアル・アプローチ」のトランスクリプト作成について学習
7月	・参考資料の読み合わせ
8月	・ヤーデイン学校訪問、研究目的、研究方法などについて協議、確認
9月	・参考資料の読み合わせ・対象児のビデオ録画 ・トランスクリプト作成

10月	・ヤーデイン学校訪問、ビデオ録画・トランスクリプト作成・分析視点の打ち合わせ ・対象児の発達検査（大脇式）
11月	・ベトナムの取り組み状況報告・トランスクリプト一部翻訳 ・トランスクリプト分析方法の確認・トランスクリプト分析 ・トランスクリプト分析と考察
12月	・抄録集原稿の検討・ヤーデイン学校訪問、研究経過の確認

*ベトナムのトランスクリプト翻訳はベトナム語から、英訳、日本語の順で行った。

翻訳にご協力いただいた Thu Thuy Le Thi さんに感謝いたします。

*参考資料は引用文献と共に併記した。

②その他のプロジェクトの取り組み

	本 校	ヤー・デイン校
4月	・メンバーの決定 ・今年度の活動計画作成と係分担	
5月	・ベトナム姉妹校訪問ツアー企画	・SARS問題はクリアされており心配ないとのeメールが入る
6月	・SARSの問題が浮上、ツアーを中止する。 ・新任研修会の授業をビデオ録画	
7月	・ビデオレターの作成 ・作品交流・各学部へ協力依頼	・メールで8月訪問の打ち合わせ
8月	・M教諭訪問 ・写真アルバム ・ビデオ持参（授業記録・金沢の雪景色、春の金沢 1学期の学校の様子） ・ボール : ボール運動用	・歓迎の昼食会 ・掲示物は附属養護一色 ・コーヒーのおみやげ ・生徒作品 ・寄せ書き
9月	・出張報告会 ・掲示 ・ホームページ掲載	
10月	・M教諭訪問、ヤー・デイン生徒と集会参加（スペシャル・フェスティバル） ・ボール運動のビデオ ・ボール ・ビニール傘他	・歓迎の昼食会 ・チャンさん仏へ ・金大学生と交流 ・表現会：高等部劇の衣装の仲介にはいっ てもらう
11月	・表現会「メッセージ・フロム・ベトナム」 ・表現会ビデオ録画 ・掲示 ・ホームページ掲載 ・アルバム	・落ち葉を要望
12月	・ポストカード作成（公募） ・バザー：姉妹校作品販売（利益は少ないが教材を寄付する予定） ・クリスマスカード・年賀状	*販売品 さおり織りのかばん、ポシェット キーホルダーなど
3学期	・年賀状掲示予定 ・教育研究会にもポストカードと作品販売 予定 ・掲示	

3. 姉妹校共同研究 知的障害児のコミュニケーション環境の実態

(1) はじめに

本校がベトナムのヤー・デイン校と姉妹校提携をして今年度で3年目を迎えた。これまでの作品、ビデオ交流、職員交流に加えて、今年度は新たに研究の交流を試みることにした。研究の内容としてコミュニケーションに関することを取り上げることにした。具体的には環境の一側面という視点から養護学校における児童生徒のコミュニケーション環境をみつめることにした。

環境を国際障害分類に位置づけることについては以下のような経緯がある。WHO（世界保健機構）は、国際障害分類（ICIDH）を作成し、1980年に出版した。しかしこれに対しては、環境の位置づけが明確でなく、児童や精神障害・知的障害分野で必要な項目が詳しくないなど問題点も指摘され、1990年から改定作業が始まり、2001年のWHO総会で国際障害分類改定版（ICF）が決定された。ここでは個人因子と並んで環境因子が位置づけられた（佐藤2002¹）。環境因子に関連して小林（2003²）は問題の多くは子ども自身の問題というよりも子どもをとりまく人的・物的環境との相互作用の中で生じている、としている。人的・物的環境との相互作用とは例えば、教材とのかかわりや、教師とのかかわり（コミュニケーション）などである。

環境には場所、物、人など様々な因子が挙げられる。ここでは「教師から児童生徒への発話」を「児童生徒のコミュニケーション環境」と定義することにする。

家庭における母子間の会話分析は中野・吉野・伊藤（1995）、石崎（1996）、黄（2002）など複数の先行研究がある。養護学校の児童生徒と教師との会話分析に関する研究では梶蔵（1992）がある。

今回の研究では本校とヤー・ディン校の、教師から児童生徒への発話の現状の一端を把握して、より良好な児童生徒のコミュニケーション環境を築くための基礎資料を得ることを目的とする。

（2）方法

①対象児童生徒

本研究では1語文～2語文が発話できて会話のやりとりができるダウン症の児童生徒を対象とした。各校4名ずつ抽出した。

金沢大学教育学部附属養護学校			ベトナム ヤー・ディン校				
ケース1	A児	CA 14:6	MA 2:2	ケース1	E児	CA 15:2	MA 5:1
ケース2	B児	CA 14:1	MA 4:6	ケース2	F児	CA 16:6	MA 2:3
ケース3	C児	CA 17:5	MA 5:11	ケース3	G児	CA 15:7	MA 3:6
ケース4	D児	CA 17:11	MA 3:11	ケース4	H児	CA 13:3	MA 5:10

②手続き

自然な会話ややりとりが起こる場面として、自由遊び、給食（食事）、授業場面を取り上げ、それぞれの場面を5～20分ずつビデオに録画した。

③資料収集・分析

それぞれの場面での教師の連続した30発話と生徒の会話を文字転写（以後トランスクリプトと記述）して、その資料をもとに各発話を黄（2002³）の分類カテゴリーを参考にし、分析した。ヤー・ディン校の教師の発話数はビデオ録画の時間の都合上4～21発話になった。

1) 教師と児童生徒の会話のやりとり

ア. 発話の定義

1つの文を1つの発話とする（例「手に何持ってるの？」）。複数の文でも接続詞を使って1つの文になっている場合は1つの発話とした（例「封筒作ったから、これ片付けてくるよ。」）。

また、話しているときにポーズがあればそこで1つの発話とする。次の例は2つの発話とする。

（例「やったー、」ポーズ「置いとくね。」）。

イ. 児童生徒の反応率（生徒の反応数／教師の30発話）

教師の30発話に対する生徒の反応の割合を算出した。ここでは生徒の音声、身振り、視線を「生徒の反応」と定義する。

2) 教師の発話機能

教師の連続30発話を黄（2002³）が用いた機能的カテゴリーに沿って分類した。

機能的カテゴリー	定義
①指示	指示、命令、注意、要請など、相手に特定の行動を求める 例：「ちゃんと見て切ってね」
② wh 型質問	wh 型質問を使って相手に返事や説明を求める問いかけ 例：「手に何持ってるの？」
③ yes/no 型質問	yes/no 型質問を使って相手に返事や説明を求める問いかけ 例：「全部乗せる？」
④情報	相手に知識や情報を与える 例：「あと20分よ」
⑤正評価	相手の行動、成果に対する正評価反応 例：「これは良い」
⑥負評価	相手の行動、成果に対する負評価反応 例：「まだ粗いわ」
⑦応答	問い、話しかけなどに対する反応 例：生徒「やったー」教師「やったー」
⑧その他	上記にあてはまらないもの、不明瞭な発話など 例：「○○○わからん」

④信頼性

文字転写、発話の特定は本校の研究メンバーで協議した。教師の発話機能の分類は各自で判断した後、本校の研究メンバー5人との協議で判断した。一致した機能の発話の合計を30発話で除して一致率を算出した。一致率は83～93%であった。ヤー・ディン校の発話機能の分類はベトナム語を英語訳したトランスクリプトをもとに本校の研究メンバー5人との協議で判断した。

（3）結果と考案

①本校の4ケースを振り返って（表1を参照）

ア. 各場面における子どもの反応率

- ・4人の生徒の反応率が最も高い場面や最も低い場面は生徒それぞれに異なっており共通性はなかった。
- ・ケース2では作業、自由遊びの時の反応率が共に80%を上回っている。これは、B児が日頃からファンであるアイドルグループを題材にしたことが原因であると推測できる。
- ・ケース3において休み時間における反応率がほかの2場面に対して低いが、これは好きな課題に熱中するため集中して反応が鈍くなっているものと推察される。作業場面も集中して行うのだが、同様に正確さが要求されるので子どものまじめな性格も相まって、教師の発話に対して反応率が良くなっているものとする。意外なことに食事場面の反応率が極めて高いが、これは「楽しく食事しよう」とする教師のことは掛けによく反応しているようで、全般的に無反応が少なく、C児の性格や教師との日頃からの人間関係の良好さの現れと見ることが出来る。

表1 各場面における子どもの反応率

生徒	食事	休み時間	作業
ケース1 A児	73.3%	83.3%	56.7%
ケース2 B児	56.7%	90%	80%
ケース3 C児	93.3%	73.3%	90%
ケース4 D児	76.7%	76.7%	46.7%

無反応の理由として以下の3点が推測された。

- ・会話のやりとりが終了したと推測される場合（全ケース）
教師の応答の発話に対して無反応である場合の理由の1つは、子どもの発話に対して教師が応答した時点で子どもが会話のやりとりが終了したと理解しているからではないかと思われる。
 - ・聞き逃しが推測される場合（全ケース）
作業に熱中していたり給食を食べることに熱中していたり手紙を書くことに熱中していたりする場面では教師の指示や情報や質問の発話を聞き逃したと思われる様子がみられた。
 - ・教師の発話内容が難しいと推測される場合（ケース1）
教師の発話内容、特に指示や yes/no 質問といった機能の発話の内容が、子どもによっては理解することが難しい、または答えづらいものであったため、子どもの反応率が低くなったと推測した。
- イ. 教師の機能別発話数に対する子どもの反応率（表2参照）
- ・4ケースとも「質問」「情報」に対する反応率が高い。教師の問いかけや情報提供によく対応している様子がうかがえる。（表2参照）
 - ・（ケース1）において「情報」に関する発話には、子どもが興味をもつであろう情報を提示し、子どもの反応を引き出し、その場の雰囲気を楽しみたいという教師の意図が見られる。反応率が高い背景には、こうした教師の意図が反映したのだと思われる。

表2 教師の機能別発話数に対する子どもの反応率

	ケース1 A児	ケース2 B児	ケース3 C児	ケース4 D児
①指示	55.6%	100%	88.9%	81.0%
②wh 質問	100%	66.7%	100%	66.7%
③yes/no 質問	71.4%	66.7%	94.4%	86.7%
④情報	84.2%	79.4%	64.3%	67.9%
⑤正評価	80.0%	75.0%	100%	50.0%
⑥負評価	-	-	100%	50.0%
⑦応答	62.5%	75.0%	66.7%	14.3%
⑧その他	0%	50.0%	-	0%

ウ. 教師の発話機能のカテゴリーの検討

- ・各場面における最も多い割合の発話に4人の教師の共通性はみられない。（表3参照）
- ・T1においては「応答」の発話が多いのは、A児が非言語での反応が多いため、その反応を教師が言語化して返す場面が多く見られたためである。場面別に見てみると、「応答」の割合が高い食事・自由遊び場面では、子どもの反応率が高い。このことから、子どもからの行動や子どもの言動に教師が気づき、受けとめたというサインである「応答」の発話を返すことが、更に子どもの反応を引き出し、より良いコミュニケーションを築くために重要であると言えるのではないだろうか。（表3参照）

- ・ T2においては3場面とも「負評価」の発話は、0%である。食事場面は、「指示」の発話も0%で「応答」と「情報」がそれぞれ20%を越えている。「応答」の発話が3場面の中で食事場面が最も多くなっているのは、会食を楽しみB児中心にコミュニケーションが進んでいることが推測できる。作業場面では、「情報」と「指示」の発話の割合が合わせて56.6%であり教師が課題を説明したり、指示したりすることが必要な時間だということが推測できる。自由遊びでは、「wh質問」「yes/no質問」を合わせた質問の割合が3.3%(1回)と少なく、会話の流れを自然に任せていたことが推測される。(表3参照)
- ・ T3においては各場面における最も頻発していた発話は食事場面では「yes/no質問」、休み時間では「wh質問」、作業場面では「指示」であった。これは食事場面では手を止めないように軽い会話が良いと考えたためそれほど思考を必要としない「yes/no質問」が多くなったのであろう。休み時間は、内容が塗り絵ということもあってより生徒が自分の考えを明確に出しやすい「wh質問」が多くなったものと思われる。作業では予想通り「指示」が多くなっていたが、よりその作業の正確さを期すために「情報」も高い率で発せられている。(表3参照)
- ・ T4においては「指示」の発話の割合は作業の時間が他の時間に比べて多い。この時間はクッキー作りをしており教師は各生徒に作業の手順を示す必要上必然的に指示の発話が増えると思われる。

「評価」の発話は「指示」に対応した形で作業の時間に合わせて4発話みられた。食事や休み時間は指導の色合いが薄くそれぞれの場面で取り上げられた話題について会話のやりとりがおこなわれており「wh質問」「yes/no質問」「情報」の発話の割合が作業場面より多くなったのではないかと思われる。(表3参照)

表3 各場面における教師の発話機能のカテゴリーの割合(単位は%)

場面	食事				休み時間				作業			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
指示	3.3	0	16.6	23.3	10.0	6.7	6.6	3.3	13.3	23.3	36.6	43.3
wh	0	10.0	23.3	6.6	3.3	3.3	40.0	23.3	10.0	6.7	3.3	0
yes/no	33.3	13.3	33.3	16.7	33.3	0	13.3	26.7	26.7	6.7	13.3	0
情報	16.7	20.0	26.6	43.3	10.0	60.0	33.3	40.0	36.7	33.3	33.3	10.0
正評価	6.7	10.0	3.3	0	10.0	16.7	3.3	0	0	13.3	3.3	6.6
負評価	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3	6.6
応答	40.0	23.3	0	6.7	30.0	6.7	3.3	6.7	10.0	10.0	6.6	16.7
その他	6.7	23.3	0	3.3	3.3	3.3	0	0	3.3	6.7	0	10.0

- ・発話の機能別にみると「指示」の発話の割合は4人の教師とも作業の場面で他の2場面より多いという共通性が見られた。(表4参照)
- ・他の発話機能の割合についての共通性はみられない。共通性が見られない背景には4人の教師のかかわる際の意図性の違いが影響していると思われる。(表4参照)

表4 各機能別における教師の発話機能のカテゴリーの割合(単位は%)

教師 T	T 1			T 2			T 3			T 4		
	食事	休み	作業	食事	休み	作業	食事	休み	作業	食事	休み	作業
指示	3.3	10.0	13.3	0	6.7	23.3	16.6	6.6	36.6	23.3	3.3	43.3
wh	0	3.3	10.0	10.0	3.3	6.7	23.3	40.0	3.3	6.6	23.3	0
yes/no	33.3	33.3	26.7	13.3	0	6.7	33.3	13.3	13.3	16.7	26.7	0
情報	16.7	10.0	36.7	20.0	60.0	33.3	26.6	33.3	33.3	43.3	40	10.0
正評価	6.7	10.0	0	10.0	16.7	13.3	3.3	3.3	3.3	0	0	6.6
負評価	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3	0	0	6.6
応答	40.0	30.0	10.0	23.3	6.7	10.0	0	3.3	6.6	6.7	6.7	16.7
その他	6.7	3.3	3.3	23.3	3.3	6.7	0	0	0	3.3	0	10.0

②ヤー・デイン校の4ケースを振り返って

ヤー・デイン校(生徒数:90名、ホーチミン市BINH THANH区、2003年教会立から公立となる、'92訪問時2クラス?発足間もない様子であった)の70%はダウン症児である。本校からの要望を受けて生活年齢、性別を考慮して4名を選び、教師3人との3場面にわたるコミュニケーションの様子をビデオ録画してもらった。1対1のやりとり場面を設定すること、ビデオに録画すること、コミュニケーションについて研究することなどを説明した。未経験の分野であるが関心は高い。非常に多忙な中の研究であったことも初めに付け加えておきたい。残念ながら12月中旬現在、ビデオ録画は終了しているがトランスクリプトが全て揃っていない段階での分析であることを了解していただきたい。

ア.各場面における子どもの反応率(表5参照)

- ・4人の生徒の反応率が最も高い場面や最も低い場面は生徒それぞれに異なっており共通性はなかった。
- ・個別に結果を見た場合、ケース4のH児は学校側のコメントにもあるように話したがらない性格で教師も9発話しか確保できなかったようである。しかし、大脇式ではもっとも高い課題まで挑戦することができ、話題も新聞を見せ、「読んでごらん」という高い要求であった。個々に応じた対応が試みられているということが読み取れる。

表5 各場面における子どもの反応率

生徒	食事	休み時間	作業
ケース1 E児	66.7%	96.0%	資料なし
ケース2 F児	72.2%	資料なし	85.0%
ケース3 G児	資料なし	75.0%	100%
ケース4 H児	44.4%	資料なし	資料なし

イ.教師の機能別発話数に対する子どもの反応率(表6参照)

- ・子どもの反応率は「wh質問」85.0%、「yes/no質問」85.7%と高い。
- 「指示」に対しても57.5%でよく教師の発話に反応している。教師の問いをよく受け入れ、応じている様子が伺える。

表6 教師の機能別発話数に対する子どもの反応率

	ケース1 E児	ケース2 F児	ケース3 G児	ケース4 H児	平均
①指示	50%	60%	80%	40%	57.5%
②wh質問	100%	100%	100%	25%	85%
③yes/no質問	100%	60%	88.9%	50%	85.7%
④情報	57%	100%	100%	0%	55.6%
⑤正評価	0%	0%	5%	-	0%
⑥負評価	-	0%	-	0%	0%
⑦応答	-	0%	0%	-	0%
⑧その他	-	-	-	-	-

ウ. 教師の発話機能のカテゴリーの検討

- ・まず始めに教師の発話機能についてみると「wh質問」がもっとも高く、49.6%である。ついで「指示」と「yes/no質問」が同じ17.4%である。「質問」という機能でみると67.0%と非常に高い。それに比べて「情報」は121発話中9発話、「正評価」は121発話中、6発話と割合が低い。

このことから今回の事例においては 教師から子どもに対して何らかの話題を設定し、尋ねるといった傾向のかかわりが多かったことが特徴であるといえる。

「正評価」は5%、「負評価」は0.8%、「応答」は1.6%である。このことは教師が尋ねたことに反応した子どもに対しての何らかのアクションつまり応答があまり見られず次の発話行為が行われたということを示す。(表7参照)

- ・各場面における最も多い割合の発話は3人の教師とも「wh質問」である、という共通性がみられた。(表7参照)
- ・教師の「wh質問」と「yes/no質問」の割合が全てのケースで41%~88%と多い。それに対する子どもの反応はH児を除いて50%~100%である。それに比べ指示の発話の割合は5.8%~44%である。また「情報」、「正評価」、「負評価」、「応答」の割合が少ない。つまり、この4ケースのかかわりは質問に答えるという形態が多い。場面は自由な放課後の会話と作業(はたおり・調理)、食事などである。場面の違いによる子どもの反応の違いはここでは見られない。なぜ「正評価」や「負評価」、「応答」の発話の割合が低いのか今後の検討課題としたい。(表7参照)

表7 各場面における教師の発話機能のカテゴリーの割合(単位は%)

場面	食事			休み時間			作業			平均	
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	合計121発話	
教師											
指示	8.3	22.2	33.3	12	20	-	-	16.2	-	22/121	18.3%
wh	25	38.9	44.4	60	45	-	-	59.4	-	60/121	49.6%
yes/no	16.7	16.7	11.1	20	20	-	-	18.9	-	21/121	17.4%
情報	50	5.6	11.1	4	0	-	-	0	-	9/121	7.4%
正評価	0	5.6	0	4	10	-	-	5.4	-	6/121	5.0%
負評価	0	5.6	0	0	0	-	-	0	-	1/121	0.8%
応答	0	5.6	0	0	5	-	-	0	-	2/121	1.6%
その他	0	0	0	0	0	-	-	0	-	0/121	0%

- ・発話の各機能の割合についてはそれぞれの教師が3場面を担当していないので共通性を調べることはできなかった。(表8参照)

表8 各機能別における教師の発話機能のカテゴリーの割合

教師 場面	T 1			T 2			T 3		
	食事	休み	作業	食事	休み	作業	食事	休み	作業
指示	8.3	12	-	22.2	20	16.2	33.3	-	-
wh	25	60	-	38.9	45	59.4	44.4	-	-
yes/no	16.7	20	-	16.7	20	18.9	11.1	-	-
情報	50	4	-	5.6	0	0	11.1	-	-
正評価	0	4	-	5.6	10	5.4	0	-	-
負評価	0	0	-	5.6	0	0	0	-	-
応答	0	0	-	5.6	5	0	0	-	-
その他	0	0	-	0	0	0	0	-	-

③本校とヤー・ディン校の比較

各校別に教師の場面別の発話の各機能の割合を合計すると表9, 10のようになった。

- ・「質問」の発話の割合が3場面ともヤー・ディン校が本校より上回っている。
- ・「情報」「応答」の発話の割合が3場面ともヤー・ディン校が本校より下回っている。
(食事場面では「情報」の割合は同じ)

*これらの結果は今回のケースからいえることであり、一般化するには無理がある。

*同一場面でも全く同じ活動ではなかったことを付記しておく。(休み時間の活動では生徒によってぬり絵、ブランコなど活動に違いがあった。)

表9 本校4人の教師の場面別の発話の各機能の割合の合計

場面	本 校					
	食事		休み時間		作業	
	発話数	割合	発話数	割合	発話数	割合
指示	13/120	10.8%	8/120	6.7%	35/120	29.2%
WH 質問	11/120	9.2%	21/120	17.5%	6/120	5.0%
YES/NO	29/120	24.2%	21/120	17.5%	16/120	13.3%
情報	32/120	26.7%	44/120	36.7%	35/120	29.2%
正評価	6/120	5.0%	9/120	7.5%	7/120	5.8%
負評価	0/120	0%	0/120	0%	3/120	2.5%
応答	21/120	17.5%	14/120	11.7%	13/120	10.8%
その他	9/120	7.5%	2/120	1.7%	6/120	5.0%

表10 ヤー・ディン校3人の教師の場面別の発話の各機能の割合の合計

場面	ベトナム ヤー・ディン校					
	食事		休み時間		作業	
	発話数	割合	発話数	割合	発話数	割合
指示	9/39	23.1%	7/45	15.6%	6/37	16.2%
WH 質問	14/39	35.9%	24/45	53.5%	22/37	59.5%
YES/NO	5/39	16.7%	9/45	20.0%	7/37	18.9%
情報	8/39	26.7%	1/45	2.2%	0/37	0%
正評価	1/39	2.6%	3/45	6.7%	2/37	5.4%
負評価	1/39	2.6%	0/45	0%	0/37	0%
応答	1/39	2.6%	1/45	2.2%	0/37	0%
その他	0/39	0%	0/45	0%	0/37	0%

図1 教師の場面別の発話の各機能の割合の合計（単位は％）

食事

本 校	指示 10.8%	質問 33.4%	情報 26.7%	正評価 5.0%	応答 17.5%	その他 7.5%
ヤー・ディン	指示 23.1%	質問 52.6%	情報 26.7%	正評価 2.6%	負評価 2.6%	その他 2.6%

休み時間

本 校	指示 6.7%	質問 35.0%	情報 36.7%	正評価 7.5%	応答 11.7%	その他 1.7%
ヤー・ディン	指示 15.6%	質問 73.5%	情報 2.2%	正評価 6.7%	応答 2.2%	

作業

本 校	指示 29.2%	質問 18.3%	情報 29.2%	正評価 5.8%	負評価 2.5%	応答 10.8%	その他 5.0%
ヤー・ディン	指示 16.2%	質問 78.4%					正評価 5.4%

(4) まとめ

今回の研究では本校とベトナムヤー・ディン学校の、教師から児童生徒への発話の現状の一端を把握して、より良好な児童生徒のコミュニケーション環境を築くための基礎資料を得ることを試みた。その結果、今回のケースからは以下の事柄が言えた。

- a. 場面の違いによる生徒の反応率に一貫性はみられなかった。(本校)
- b. 8ケースとも個人差はあるが教師の発話に対する反応率が66.7%~100%と高い数字がでた。(本校、ヤー・ディン学校)
- c. 各場面における最も多い割合の発話の機能は各教師により異なる。(本校)
- d. 「指示」の発話の割合に限って注目すると4人の教師とも作業の場面が他の2場面よりも割合が多いという共通性がみられた。他の発話機能については共通性はみられなかった。(本校)
- c.d. の背景には、かかわる際の教師の意図性の違いが関係しているのではないかと考えられた。
- e. ヤー・ディン学校では教師の「質問」の発話が本校より多い。
- f. 本校では教師の「情報」「応答」の発話がヤー・ディン学校より多い。
- g. 生徒の無反応の理由として3つの理由が推測された。
- h. 子どもからの行動や子どもの言動に教師が気づき、受けとめたというサインである「応答」の発話を返すことが、更に子どもの反応を引き出すことにつながるケースがあった。
- i. ヤー・ディン学校では教師の「応答」の発話が少なかった。

[今後の課題]

- ・ヤー・ディン校側の資料の一部の到着が本原稿の締め切りに間に合わず、入手している資料のみで分析を行なった。残りの資料についても到着しだい分析をする。
- ・両校の「発話の各機能の割合」で顕著な違いがでたものについてその理由を検討していく。
- ・今回はダウン症児を対象としたが自閉症児を対象とした分析も検討課題である。
- ・今回は教師の発話機能に注目した。資料の分析には、教師と生徒の発話量の比較や、伝達行為への注目など別の視点からの分析も考えられる。

〔共同研究について意見交流〕

本研究グループの榊蔵と中田が平成15年12月にヤー・デイン学校を訪問して今回の共同研究について意見交流を行なった。以下はその記録である。

日 時：平成15年12月29日

参加者 本校：榊蔵千恵子、中田圭子

ヤー・デイン学校：KHOAI 校長、NGA、Hanh

通訳：江崎智里

榊蔵：共同研究に取り組んでみた感想をお願いしたい。

KHOAI 校長：全く初めてのことであったので、あまりていねいに、しっかりはできなかった。子供とのコミュニケーションをうまくとるには、こういうことを通してできるんだなあ、と思った。普段の教えること（授業や仕事）がたくさんある中で、昼など休憩をとらず、時間を削ってやらなければならないので大変だった。

NGA：この研究はとてもいい経験になった。時間を取るのは大変であったがよい経験をした。子供の動作・ことば・見過ごししていた表現に気づくことができた。よく観察することの大切さを知った。丁寧にコミュニケーションを見直すことができた。

最初、ビデオにとることが初めてのことでドキドキした。子供とうまくコミュニケーションをとれるか心配だった。慣れていくことで子供の見方が広がり自信ももてるようになった。子供とのコミュニケーションを見ると気づくことも多く見直すようになった。

榊蔵：トランスクリプトを作ってみて自分で気づいたことはないか。

NGA：トランスクリプトの作成、表、色づけしていくことではっきりその意味がわかった。

分析する意味がわかった。深く観察するようになった。

KHOAI 校長：子供にわかりやすい質問は子供は応じる。発話が少ない子供には教師がいっぱい話したり、質問したりしていることに気づいた。子供が何かサインを出しているのに気づけなかった。

榊蔵：トランスクリプトを作っておくと、次から皆でビデオを見た時にポイントを押さえて見ることができる。

Hanh：トランスクリプトを作り、発話機能別に色づけしていく作業はすばらしい。日本とベトナム、ことばはわからなくても、色をみればわかり、良い試みだと思う。

NGA：子供が何か表現する時に子供の目を見ることが大切だと気づいた。身体サインの前にクルクル目が動く。問題や困難にぶつかった時目の状態を見ることが大切。アドバイスや手を出す前にゆっくり目を見てあげることが大切。私は早く手を出しすぎるけど、子供がしっかり考えて何かサインを出してから支援するようにしたい。

中田：私も初めてトランスクリプトを作った。非言語の大切さを知った。いろんな人が非言語を見つけて子供たちとのコミュニケーションをしてけるとよい。

NGA：ベトナムのトランスクリプトを見て意見を言ってほしい。もっと教えてほしい。

勉強できてよかった。

引用文献

1. 佐藤久夫 (2002) 「新しい国際障害分類 (ICF) とは」実践障害児教育2002 4月号 p24 学研
2. 小林宏明 (2002) 第8章 言語障害児 第3節 保育現場における指導の留意点 第4節 家族に対する支援
佐藤泰正・埴和明編 障害児保育 pp162-171 学芸図書
3. 黄 懐芬 (2002) 「台湾の母親のダウン症児に対するコミュニケーション・スタイル」特殊教育研究 40(3) p283-291 2002

参考文献

- ・中野聡子、吉野公喜、伊藤 泉 (1995) 「聴覚障害児の母子コミュニケーションに関する語用論的アプローチ」心身障害学研究19 (1995)
- ・石崎理恵 (1996) 「絵本場面における母親と子供の対話分析」発達心理学研究7巻1号 (1996)
- ・榊蔵千恵子 (1992) 「生徒のコミュニケーションにおける自発性を引き出すための教師の効果的なアプローチについて」特殊教育研究 29(4) p91-98 1992
- ・日本ベトナム友好障害児教育福祉セミナー実行委員会編「障害児の未来のために」 文理閣
- ・藤本文朗 共著「ベトちゃん ドクちゃんだけでなく」文理閣
- ・ドアン・ミ・フエ (2000) 「ベトナムの教育問題への考察」障害者問題研究28巻1号
- ・黒田 学、鈴木典夫 (2000) 「ベトナムにおける障害者福祉の動向と課題」障害者問題研究28巻1号
- ・大井 学 (1996) 「語用論による言語発達障害の理解と指導」障害者問題研究23巻4号
- ・宮崎 真 (1992) 「共同行為ルーチンによる重度精神発達遅滞児のごっこ遊び、コミュニケーション行動の促進」特殊教育研究 29(4)
- ・宮崎 真、岡田佳世美、水村和子 (1996) 「ごっこ遊び場面における重度精神発達遅滞児のコミュニケーション行動の指導」特殊教育研究 33(5)
- ・古屋喜美代 (1996) 「幼児の絵本読み場面における語りの発達と登場人物との関係」発達心理学研究7巻1号
- ・青山新吾 (1995) 「共感の成立とことばの発達との関連についての検討」特殊教育研究 32(5)