

3 コミュニケーションについて考える

子どもとのより良きコミュニケーションを求めてわが身をかえりみることから始めた私達にとってこの5年間は決して楽なものではなかった。理論と実践の両輪はそうやすやすとは動かず、話し合いも時には空転した。しかし、〈あなたはこういうことを私に伝えなかったのね〉〈わたしはあなたにこうしてほしいのだけれど〉このような相互の伝え合いが、子どもとの間で成立した時の喜びが私達を支えてくれる。一つでも多くこの喜びを日々の生活の中に生み出すことがこのグループのねらいであった。視界が開けたと思ったのも束の間、再び混沌とした霧の中をさまよう予感を感じる5年目であるが、これまでの歩みをまとめ、歩みの中からさらなる指針をほりおこしていきたい。

1 研究の歩み

(1) 私達の出発点（研究の動機）

すでに本校では人とのかかわりを意識した集団学習が様々な形態で組織され、子どもどうしが相互にかかわりあって学び合えるようにという試みが行われていた。（昭和58、59、60年度研究紀要）これは基本的な生活習慣や移動、作業能力に比べ、言語、社会性、対人関係がひときわ落ち込んでいるという本校の児童・生徒の実態から必然的な課題として位置づけられてきた。

一方このようなコミュニケーションに障害を示す児童・生徒の増加に伴って個別的な指導アプローチが教師側の課題となってきた。特に〈自分の言いたいことのみを一方向的に言い放ち、相手の返事や反応には取り合おうとしない〉〈話すことはできるが相手の問いに、そった応え方ができない〉という児童・生徒がいる。また〈自分の思いやしてほしいことを伝える方法がわからずパニックをひきおこす〉〈相手が何を自分に伝えようとしているのかわからず混乱をひきおこす〉など、これら問題行動へのコミュニケーション・アプローチが火急的な課題として浮上してきていた。子どもどうしのかかわりの大切さから一歩進んで、かかわりをとることが難しい子どもとどのようにかかわれば良いのかが関心を集めることとなった。子どもが何を言いたいのが大人に伝わらない、また大人の伝えたいことが子どもにうまく伝わらない、といった相互障害の状態を少しでも改善していくため、子どもとのコミュニケーション関係をいかに築くかを私達の研究課題とした。

本校の教育課程の中には子どものかかわり方（コミュニケーション）について特に言語発達の視点から次のように述べられている。（昭和62年度版 教育課程参照）

- ・ことばがなくてもその子の発する声を模倣するなどして相手をし、自由な発声を促す。

- ・話すことを励ますような相互のかかわりを大切にする。物などを媒介にしたやりとりを楽しむとよい。
- ・動作を誇張したり手で触れたり自分で動かしてみたりして、ことばと動作を結びつけていく。
- ・子どもの言うことを熱心に聞き、よい聞き手となる。

この中にはことばをコミュニケーションの発達の中でとらえていく観点が明確に示されており、研究の素地は十分あったと言えよう。ただコミュニケーション上の問題を子どもだけにみるのではなく、その子をとりまく大人も含めたかかわり方の問題として考える観点が弱かったと言える。従ってコミュニケーションにおいて〈子どもと大人は対等である〉とか〈大人はうまくかかわっていますか?〉という大人側のかかわり方に鋭くメスを入れるINREALの理念や技法は新鮮であり、INREALを学ぶことから研究がスタートしたのも自然な流れと言えよう。

以下この5年間コミュニケーションに焦点をあて、VTR録画という研究方法を取り入れ集団的にVTR分析してきた研究経過について振り返ることにする。

(2) 研究の経過

これまで出された紀要を中心に研究活動とその中で話題になったことや学んだことなどを年度ごとにまとめてみたい。

〈初年度〉

- ・INREALについて学ぶ……「INREAL研究」誌創刊号から歴史と理論背景や基本理念を学ぶ。また大人側の感度を高めることやSOUL、具体的な言語心理学的技法についても学習する。
- ・「INREAL IN JAPAN」のVTRをみる……かかわる大人によって子どもの反応が違うことを知る。
- ・VTR分析を体験する……コミュニケーションの分析方法やトランスクリプトの作成について知る。
- ・紀要にとりあげた実践例（以下実践例）

「緘黙傾向をもつY君とのかかわり」（小学部6年男）

「授業場面の中で会話のチャンスをつくる」（中学部3年「生活」）

「ボール遊びを通して人とのかかわりを育てる」（中学部1年グループ学習）

- ・この年はINREAL用語とも言えるいくつかの耳新しいことばを理解することに力がそそがれたが、その他次のようなことがらを確認した。

① 子どもだけでなく大人側のかかわり方にも目を向けることが大切である。

- ② 「どうかかわったらよいのか」の具体的・実践的方法を知った。特に非言動行動に着目することが大切である。
- ③ みんなでVTR分析することにより客観的に自分の実践を見つめることができる。
- ④ 何気なくみていた子どもの行動を視点をもって見るようになった。それにつれ子どものことが以前よりよく見えるようになった。
- ⑤ 率直に話し合える仲間がいて自分が磨かれることを実感した。

〈第2年度〉

- ・ INREALについて引き続き学ぶ………研究誌の学習の他、ワークショップや実践報告会への参加、エリザベス＝ヒューブレイン博士や大井先生（金沢大学教育学部）の講演の報告と学習などを行った。
- ・ 会員がVTR分析を行い、教師一人ひとりの感度（sensitivity）を高める。
- ・ 分析の方法は録画（20分）→トランスクリプトの作成→マクロ・ミクロの分析の手順で行った。またINREAL研究会で使われているシートをもとに次の観点について話し合い、環境設定、教材の見直し、目標をどこにおくかを明らかにしていった。

- ・ 教師と子どもの位置関係は適当か
- ・ 話題や遊びは何か、話題を開始したのは誰か
- ・ 大人は子どもの行動をどう受けとめたか
- ・ 子どもは大人の行動をどう受けとめたか
- ・ 待ち時間や会話の原則は適当か

→

子ども・大人の長所
目標
具体的方法

・ 実践例

「コミュニケーションの手段としてことばを使用することが少ない生徒とのかかわり」
（中学部2年男）

「思いこみや社会通念を捨て、まず子どもの行為の意図をしっかりと読みとろう！」
（小学部2年女）

「S O U Lを多くしよう！」（小学部3年男）

「VTR分析を通して子どもの姿が見えてくる」（中学部2年男）

「大人がどうかかわればよいかが見えてくる」（高等部1年男）

これらの実践例の多くは主としてコミュニケーションの一方の担い手である大人のかかわりを分析したものである。その結果から多くの教訓を得た。特に教師側は子どもの行動を勝手に解釈したり、教えたいという気持ちから一方的に指示的なことばをかけていたり

することが多い。また子どものアクションに対してなぜそうしたのかという考察を抜きに反射的に反応を返したりしていることが多いことに気づいた。そこで子どもとの共感関係をベースにしながら次のようなことを念頭におき、子どもとかわることにしようと意気込んでいった。

- ① S O U Lを十分にとる。
- ② 待ち時間を長くする。
- ③ アイ・コンタクトをしっかりとる。
- ④ 分かり易く話す（言語レベルを子どもに合わせる、身振りや簡単な表現で伝える）
- ⑤ 子どもの開始を待つ。

実践をみんなの前にさらけだすには各自かなりの勇気が必要だったし、互いに検討し合うことには厳しいものがあつた。しかしおぎなりの美辞麗句を並べるより本音の部分で語り合うことによって実践的力を高める道を私達は選んでいった。そしてこれらいくつかの方策を取り入れることで確かに子どもたちはこれまでにあまり見せなかった主体的な、能動的な言動を見せ始めた。I N R E A Lのreactive（反応的、共感的）にかかわるという意味がようやく実感として私達の中に入りこんできていた。

- ・特筆すべきことはこの年からコミュニケーション指導が養護・訓練として教育課程の中に位置づけられたことである。一対一で大人とじっくりかかわり合う時間の確保は情緒的な不安をも引き起こしかねない子らにとって画期的な意味を持つと思われる。

〈第3年度〉

- ・I N R E A Lを学び、かわる大人側の見直しやコミュニケーションを成立させるには何が大切かを明らかにしてきた私達は、次に実践を前期と後期に分け比較検討してみた。特に子どもの変化を明らかにするとともに設定した目標や手だて（方策）の妥当性に注目していった。

・実践例

「遊び（おはじきのひも通し）を通してコミュニケーション手段を育てる」

（中学部3年女）

「豊かな感情の表出をめざして」（高等部2年女）

「楽しさの共有（コミュニケーションの基礎）を大切にして」（中学部3年男）

「絵本を媒介にやりとりのある楽しい会話を！」（小学部2年男）

「日常のかかわりの中で」

- ゆとりをもって（高等部）
- よりていねいなコミュニケーションの場を求めて（小学部3年男）

これまではどちらかと言えば受け身的な研究活動であった。新しく提起された I N R E A L を追いかけて、技法を実践の場に取り込みながらその意義を知るという活動であった。3年目にして各自が自分なりの実践アプローチを見だし始め、また研究グループとしても、コミュニケーションを引き起こすには何が大切か、子どもとうまくかかわるために目の前の子どものもつ問題をよりいっそう明確にしていくこと、そしてそこからどうかかわっていくかを導くというように若干の質的な変化が見られるようになった。またコミュニケーションの存在や人への意識が乏しい子どもたちのへのアプローチの手がかりとして、子どもがもっとも喜ぶ遊びは何か、子どもがよくさわるもの、よく見るもの、よく行くところなどをきっかけに子どもといかに共感関係を創り出しそれを共有していくかが重要な実践のポイントとなることが示唆された。

・この年の特徴的なことはねらいをはっきりさせ、そのためにどのような手だてをとるかをもって実践に臨む姿勢が定着してきたことである。これは研究グループとして前期と後期の変化を評価するという課題を設定したことから生まれた成果と言える。また構えて子どもに接するのではなく、日常のかかわりの中でごくあたりまえのこととして S O U L や待ち時間、技法などが活用される自分でありたいことが強調されるようになり、会話の原則に至っては一人の人間のモラルとして誰もが見につけてほしいことがらとして機会あるごとに訴えることになった。

そして3つめに「性のグループ」が成果をあげている親との学習会を私達もスタートさせたことである。

〈第4年度〉

・4年目をスタートするにあたって次の原則を確認した。

- ① コミュニケーションを育てる際に I N R E A L に依拠する。
- ② V T R 分析から客観的な事実を押さえる。
- ③ 基本は一对一の個別指導である。

あえて確認した背景には新しいメンバーの参加に加えて、研究動向が広がってきたことがある。それはこの研究が出発した時点からの関心事でもあったが、個別指導場面に加えて集団指導場面においていかにコミュニケーションをうまくとりながら活動を進めていくかという話題がまきおこってきたからである。その結果取り組まれたのが以下の実践である。

・実践例

「その子にあったコミュニケーションの場や方法を考える」(小学部1組)

「コミュニケーションの場としての『朝の会』『終わりの会』」(中学部1年)

「自分を客観的に見つめることで、よりよいかかわり方を探る」(中学部2年男)

「ことばの芽が生まれるまで」(高等部1年女)

- ・この年の実践の特徴から私達は、〈いつでも どこでも だれとでも〉というコミュニケーション・スローガンを生み出した。コミュニケーションはすべての学習の基礎であり、人と人との社会的な関係の中で育まれていく。まさにそれは場所を問わず、時を問わず、人を問わない。〈いつでも どこでも だれとでも〉自然に子どもとかわることができる自分でありたいという願いが込められている。
- ・小学部の実践からはその子にとってコミュニケーションがおこりやすい状況を的確にとらえ、そのチャンスを逃さずかかわっていくことが大事であるということを学んだ。つまり要求が生まれ、相手に伝えたい場の活用である。
- ・小学部、中学部ともに朝の会をとりあげたが、そこでコミュニケーションをきっちり取り合うことを通して社会的なルール(会話の原則など)を学習させることができた。しかし、それで“コミュニケーションが起こったとは言えない”“学校でコミュニケーションをあえて問題にするのはどうしてなのか”などの問題提起を受け、改めて私達は〈コミュニケーションとは何か〉を考えさせられることになった。
- ・それにしても個別指導から集団指導の中でどうかかわっていくかに踏み込んで取り組めたことは一定の前進と捉えてよいのではないだろうか。ただそこには先の指摘のようにどのようなコミュニケーションをめざすのか、また具体的にどのように分析・評価していけばよいのかなどの問題がある。
- ・この年度より互いのグループ研究をについて学部単位で話し合う機会がもてるようになった。具体例をあげて実践報告したことにより、学部の教師みんなが共通理解をもって子どもと接するように心がけるようになった。

〈第5年度〉

- ・研究のまとめの時期を迎えるにあたって確認したことは個別・集団を問わずコミュニケーション研究を引き続き行うこと、私達がこれまでの研究活動の中から学んだことをVTRにまとめることであった。またこれらの活動に取り組む中で問題提起されている〈コミュニケーションとは何か〉〈コミュニケーションと学習〉についても考察を深めることにした。

・実践例

「コミュニケーションがとれるようになることで」(小学部2年男)

「子どもどうしをつなぐ教師の役割」(中学部3年男、女)

「教科学習におけるコミュニケーションを考える」(中学部グループ学習)

・VTR作成について次のようなことを確認した。

① コミュニケーショングループの5年間のまとめの意味で、学び合ったことをVTRに編集する。

② タイトル：「あなたのことをわかりたい」

—子どもと大人の豊かなコミュニケーション（相互作用）をめざして—

③ 時間：15～20分

④ 制作：金沢大学教育学部附属養護学校

「コミュニケーションについて考える」研究グループ

⑤ 基本方針

- ・ コミュニケーションをとるために子どもとどうかかわればよいか、学んだことを軸に構成する。
- ・ 平易でだれが見ても分かり易いようにする（親にもみてもらう）
- ・ “モデリングとは”といった個々の技法の解説は入れない。
- ・ できるだけ多くの先生のVTRを使いたい。

・ 前年度に引き続き全員がVTRをとり分析を進めた。しかしVTR録画そのものが難しく、また録画できてもトランスクリプトを書いたり分析したりすると非常に時間がかかった。そのため研究活動が進まない時期もあった。あわせてコミュニケーションとは何なのか、学習とどうつながるのか、などの答えが出せずいまだに苦悩は続いている。そんな中で新しく加わった仲間や若い教師が実践にからだごとぶつかり、自らを変えていこうとする姿勢に励まされてきている。

5年間の歩みを紀要を中心にまとめたためここに紹介できなかった実践も多い。K先生は何とか子どもとつながりたいという一心から、子どもの大好きなひもふり遊びを取り入れている。また一対一の時間を確保するため、その陰には一人で3人を相手に奮闘するU先生の協力がある。そこにはこの子には今、この時期に濃密なかかわりをもたせたいという個を見つめた教育的な配慮がある。Y先生はクラスの朝の会、終わりの会さらに「生活」をコミュニケーションの力を育てる場として位置付け取り組んでいる。T先生は小学部低学年の日常生活指導や遊びの時間など無理なくコミュニケーションがとれる自分めざして腕をみがいている。

(3) 成果と課題

これまでの5年間の振り返るとまだまだひとくぎりをつけるほどの研究活動とは言えず、むしろ本格的な研究に向かうための外的・内的体制が整った段階と言える。すなわち同じ研究テーマをもって学び合える研究体制が保障され、しかも与えられた課題ではなく

自らの研究意欲に基づいて自主的にテーマを設定することができたのである。ようやく軌道にのり、一步を踏み出したとあってよい。この一步を踏み出し得たのは曲がりなりにも研究体制がとれたことと研究への主体的な関心があったからである。

以上をふまえて成果と課題について次にふれたい。

- ① 教育課程の中にコミュニケーションが位置付けられたことである。これは子どもたちが成長していく上でコミュニケーションがいかに大切かが再認識されたからと言える。人とのかかわりを十分とることで伝達能力が高まるだけでなく情緒的な安定もみられる。特に中学部や高等部の生活年齢が高い生徒に対してのコミュニケーション時間の確保はこれからの豊かな青年期を過ごす上で有意義と考えている。
- ② 親と教師が話し合う機会を持てたことである。親・教師が子どもの言動をどのように見ていけばよいのか〈子どもの見方・考え方・かかわり方〉を共通理解できる良い場となった。ぜひ続けて欲しいという要望が親からも出されている。
- ③ 時間的に無理かと思われたVTR「あなたのことをわかりたい」を制作することができたことである。コミュニケーションの大切さ、自分のかかわり方の見直しなどを今後このVTRを活用する中で確かめていきたい。
- ④ これまで各種の研究会（特殊教育学会、シンポジウム、INREAL実践報告会など）に参加し、その都度報告会を開き、冊子にまとめてきたことである。このことは私達の研究活動を支え、大切な理論的財産となっている。
- ⑤ 私達の実践的力量的向上である。少なくとも以前より子どもの言動に注目するようになった。子どもが何を言いたいのか考えてかかわれるようになってきている。またVTRを分析する中で子どもと大人のコミュニケーション評価をする力も育ってきている。しかしながらうまくかかわっているつもりが独りよがりであったり、わかっていると思うようにいかなかったり、その日の自分の気分に左右されたりなど未熟さも痛感している。常に初心に戻り、コミュニケーション感度を高める努力を続けていきたい。
- ⑥ 5年間のコミュニケーション研究を通して〈今、学校は子どもにとって良きコミュニケーション環境となっているだろうか〉という視点をもてたことである。時間にしばられたり、場所に制約されたり、多くの子どもを前にしたりと実際にコミュニケーション指導に取り組んでみて、ゆったりかかわれる状況にないことを身をもって知った。また学校においては教師は教える側にたち、一方的に与える、模倣させるなどの働きかけが多く、子どもと教師が相互関係を豊かに作り合う中で学ぶという視点は少ない。学校そのものを子どもたちにとってどんな場にしたいのか、そこでどんな力を育てたいのか教育の原点にもどり、併せてコミュニケーション環境という視点を取り入れて現在の学校教育について再考することを私達の課題とすると同時にみなさんに提起したい。

（榊 蔵 千恵子）

2. 今年度の実践から

実践例A. コミュニケーションがとれるようになることで…S君とのかかわりから

これまでコミュニケーションがとりにくい子どもたちを前にして、コミュニケーションがとれるようにするにはどうすればよいか、子どもと楽しくやりとりするには大人はどうかかわればよいかということを考えてきた。今年は“どうしてコミュニケーションが大切なのか”という原点にもどり、“コミュニケーションがとれるようになることで子どもがどう変わっていくのか”ということをもS君とのかかわりを振り返って考えてみることにした。

(1) S君の概要……小学部2年生 男子

[入学時の様子]

- ・着替え、排泄などはほとんど一人でできる。
- ・食べ物の好き嫌いはあるが給食では小さく切って飲み込むようにして食べている
- ・休み時間は一人でゴカートやブランコに乗ったり、砂遊びなどをしたりしている
- ・体に触られることが好きではなく、触ろうとすると逃げていく
- ・音声言語で伝えることができる（ほとんどが単語）
- ・発音は聞き取りにくい
- ・人に積極的にかかわろうとすることがほとんど見られない
- ・決まったことば（「ありませ〜ん」など）を身振りをともなって言い楽しんでいる

(2) これまでの取り組みを振り返って

1年生の時は、休み時間でのかかわりの様子をVTRに撮り、学級担任を含む数名の教師と、VTR全体を見て感想を述べ合うことを中心に、どのようにかかわっていけばよいかということ考えた。

2年生になってからは一対一のかかわりも必要と考え、その様子をVTRに撮り、トランスクリプトを作成して、学級担任を含む数名の教師と、子どもの行動の意図や大人のかかわり方について分析した。

これにあわせてふだんの生活にも目を向け、コミュニケーションがとれることで、S君がどのように変わっていくかということも見ていくことにした。

① <分析1>『汽車あそび』（休み時間、小1組教室）[1991.10.2]

初めてS君とのかかわり場面をVTRに撮った。ふだん本児と一対一で遊ぶということはなかったため不安はあったが、この頃本児が休み時間にしていた『汽車あそび』をいっしょにしてみることにした。

[VTRを見て]

- ・遊びがかみあっていない
- ・大人はこの時、本児に必要な存在ではないのではないか

[目標—手だて]

- ・遊びの内容の工夫→かかわりの機会のある遊びをふだんの生活の中から見つけた
り、二人の間でつくったりしていく
- ・大人とのかかわりを意識させるためパラレルトーク、セルフトークを用いる

この場面ではS君がおもちゃ（汽車）を操作することに興味がありすぎて、ひとり遊びに没頭してしまっていた。“コミュニケーションを育てる”という観点から遊びの設定を考えると、S君が好きだということに加え“やりとりが生まれやすい”ということも考えて遊びを選ばなければならなかった。

② <分析2> 『アンパンマン=トォーあそび』（休み時間、小1組教室）[1991.10.16]

S君ともっと楽しく遊びたかった。そこで、<分析1>から学んだかかわりが生まれやすい遊びということと、もっとダイナミックに体を動かすということを考え、S君を高く持ち上げる『アンパンマン=トォーあそび』をすることにした。

[VTRを見て]

- ・大人の存在に気づく→触れられることは好きではなかったが、大人を受け入れる
素地ができてきた
- ・ことばと身振りで大人に伝えようとしている
- ・うれしそうな表情をして大人と遊んでいる

[目標—手だて]

- ・スキンシップなどを中心にS君とかかわる機会を大人の方でつくっていく
- ・S君がかかわりを求めてきた時にはできるだけ応えていく

S君からかかわりを積極的に求めるということはまだ少ないが、大人からの働きかけを受け入れようとする素地ができてきた。また、この頃から友達のそばにくっついていたり、友達と一緒に大人と遊ぶことも見られるようになってきた。そこで、S君が楽しそうにしていることを一緒にしたり、新しい遊びにさそったりして、わずかな時間でも本児と遊ぶ機会を増やすよう努めた。

③ <分析3> 絵本の読みきかせ…『しろくまちゃんのほっとけーき』

(わかやまけん こぐま社)

(養護・訓練、高A教室) [1992. 5.29]

S君ともっとじっくり遊びたかった。そこで、2年生になり週に1回の養護・訓練の時

間に、S君と一対一でかかわることができるようにした。また、1年生の3学期ころより、授業で行った『ホットケーキづくり』をきっかけに、『しろくまちゃんのほっとけーき』の絵本に興味を示すようになったことから、絵本を手がかりに本児とのコミュニケーションを深めていけないかと考えた。

[VTRを見て]

- ・大人はほとんど絵本に書いてあることばしか言っていない
- ・S君が絵本を指さしたらすぐ応えている→待ち時間、アイコンタクトが少ない
- ・S君は絵本の場面を再現することを楽しんでいる

[目標—手だて]

- ・この場面でのねらいをはっきりさせる
- ・“楽しさの共有”ということをしっかりおさえる
- ・VTRの撮り方を工夫する→子どもの表情・視線・ことばが分かるように撮る

S君と絵本を通してかかわりを楽しむことができるようになってきた。しかしこの時、大人の方にS君とのコミュニケーションを通して“何かを教えなければ”という思いが強く前面に出ていて、やりとりが硬い感じになってしまった。ようやくコミュニケーションがとれるようになってきたS君に、絵本の中の新しいことばを覚えたり、ページの中でのやりとりを増やすということを大人が期待しすぎていたため、やりとりの中でこれまで大切にしてきた“楽しさの共有”ということをおろそかにしてしまっていた。大人へのかかわりがようやく増えてきた本児には、“楽しくやりとりすることを増やす”ということをもっと十分していくことの大切さを強く感じた。

④〈分析4〉絵本の読みきかせ…『いいおへんじできるかな』（木村 裕一 偕成社）

（養護・訓練、図書室）[1992.10. 9]

絵本を通して人と楽しくやりとりできるようになることも大切なこととして押さえ、やりとりが生まれやすいという観点から、『あかちゃんのおそびえほん』（偕成社）シリーズの絵本を読むことにした。

[VTRを見て]

- ・1回目…S君に主導権をもたせ、大人はS君の行動に応じて絵本を読んでいる
- ・3回目…S君は参加できる部分で身振り、音声で参加している
- ・4回目…大人が反応してくれることが分かり、大人の反応を期待している
- ・やりとりのターンが増えている

〈分析3〉での「目標一手だて」をふまえて読みきかせを行った。できるだけ子どもに主導権をもたせ、S君がページをめくった時に大人が応じて読んでいくということを繰り返す中で、しだいにS君はこの絵本の内容がわかっていった。そして、大人の反応を期待して、大人の方をチラリと見たり大人のことばを待つなど、大人とのかかわりを楽しむようになった。

(3) 取り組みを通して変わってきたS君

『汽車あそび』ではS君と楽しく遊ぶことはできなかったが、『アンパンマン=トォーあそび』や絵本の読みきかせなどを一緒に楽しむことを積み重ねてきたことで、S君は少しずつ変わってきた。そのことは一対一の養護・訓練の時間だけでなく、ふだんの生活の中にも見られた。

- ・ 絵本を通して大人とかかわろうとすることが増えた
 - ex. 絵本をひらき大人のそばへ来て「タンタンタマゴ」と言って大人を見る
- ・ 大人のしていることを受け入れて真似をしてみようとする
 - ex. 読みきかせの中で大人が頭に手をあてて「アチッ」と言ったことを真似る
- ・ 絵本の中でのことがふだんの生活の中にも活き、そのことで大人と共感できる
 - ex. 「おだんご、おだんごー」と言いながら砂だんごを作って大人に見せる
 - ex. 給食で友達が牛乳をこぼしたのを見て「こぼれたー」と言って大人を見る
- ・ S君が見る絵本が増えた
 - ex. 『しろくまちゃんのほっとけーき』の絵本から『こぐまちゃんシリーズ』（こぐま社）の絵本やストーリーのある絵本を読むようになった
- ・ 1冊の絵本の中で興味を示す場面が増えた
 - ex. 絵本の中でいろいろな絵を指さす

S君の変化を振り返ると、大きく次の2点をあげることができる。

① 自分から大人にかかわりを求める

『アンパンマン=トォーあそび』などを通して人へのかかわりの芽が育ったことで、これまで読んだ絵本をひらいて大人のところに持ってくるのがよく見られるようになった。これは絵本に対する興味だけでなく、絵本を通して大人とかかわりたいというS君の大人への誘いかけだった。このことは、特定のページをひらいて見せたり、「アーッ」「アチッ」「タンタンタマゴ」などのことばを言うと、大人がそのことに応じてくれるといった、やりとりの開始の仕方がわかってきたからであろう。あまり人とかかわろうとしなかったS君が、自分から大人にかかわろうとするのを見てS君の成長を強く感じた。また、こうして絵本を通じて大人とうまくやりとりを行えたという自信が、ふだんの生活の中に

も広がっていったと思われる。

② 新しい絵本を自分の中にとりこむ

『しろくまちゃんのほっとけーき』の絵本を手がかりにして、S君の見る絵本は増えていった。それは大人が本児の興味を示しそうな絵本を選びそれらを用意したこともあるが、それだけでなくS君自身が読みきかせの中で“この絵本は〇〇〇〇というところがあって、そこがおもしろいよ”という大人の意図を受け入れ、共感できるものとしてとりこむことができるようになったからだと考える。

また、毎日の終わりの会に読んだ絵本にも興味を示すようになった。一対一の場だけでなく、集団の場で読んだ絵本もとりこむことができるようになり、S君のかかわりの場のひろがりを感じる。

(4) おわりに

S君の変化の中で、『アンパンマン=トォーあそび』や絵本といった題材のもつ役割は大きかった。『アンパンマン=トォーあそび』は、スキンシップを大切にしたダイナミックな遊びである。やりとりにことばはあまり必要でなく、人とかかわりをもつことが難しかったS君が、かかわりの糸口を見つけるのにとってもよい遊びだった。また、絵本の読みきかせでは、S君は絵本の絵を手がかりにして大人と話題を共有しやすかった。ことばを出すことの少ないS君には、絵本の絵を指さして大人に伝えるといった非言語行動でかかわることもできた。これらのことから、目標にあった題材を選ぶことの大切さを痛感した。

また、コミュニケーションがとれるようになったからといって、すぐにやりとりの内容のみを重視し、例えば“言えることばを増やす”とか“ことばを教える”ということに結び付けてはいけなかった。本児の場合、もつと人とかかわりたいという気持ちを育て人とかかわる楽しさを多く経験させること、“こうすれば大人は応じてくれる”といったやりとりの仕方に気づかせることを十分行わなければならなかった。学校生活に慣れ落ち着きが見られるようになった2年生のこの時期に、一対一のかかわりをもてたことはとても意味深いと思う。

(藤井真人)

実践例B. 子どもどうしをつなぐ教師の役割を考える（中学部3年 男・女）

(1) はじめに

ふだん、大人にはうまく働きかけることができるのに、友だちにどのように働きかけていいのかわからない。友だちには関心があるが、いっしょに遊ぶことができない。こんな問題をかかえた子どもたちが多くいる。このような子どもたちに対して、私たちはどんなかかわり方をすればいいのだろうか。この事例では生徒2人と教師1人という3人での養護・訓練の活動を通して、子どもどうしのやりとりが活発になるような教師側の働きかけについて考えていきたい。

M子とT男は中学部3年の生徒で、同じクラスになって3年目であり、「生活」や、学部の集会、休み時間など、いっしょに時間を過ごすことが少なくはない。指導者の私は、今年4月から2人の担任となった。

M子はダウン症で心臓疾患がある。少し甘えん坊のところもあるが、自分の思いをことばで伝えることが上手である。休み時間は時々同じクラスの女友達と追いかっこなどをすることはあるが、おもちゃで遊ぶこともほとんどなく、一人で掲示物を見ていることがよくある。また教師への話しかけが多く、友達に「いっしょに〇〇しようよ」と遊びに誘われても断ることがほとんどである。しかし授業では友達の意見に対する自分の考えを言うなど、積極的な面も持っている。

T男は、人とのかかわりがうまくとれない生徒である。話しことばはあるが、自分の思いをことばで相手に伝えるよりは、直接、行動に移し自分でしてしまうことが多い。しかし教師に対しては、自分にとって興味関心の深い事柄を、ことばや身振り、描画などで積極的に伝えようとする。また2年生のときよりは、クラスの友達に目が向いてきたように感じられる。(ex.朝の会で発言している子を指さして「〇〇ちゃんおはなししとる」と言う。) 休み時間は、校庭や体育館でブランコをしたり、ボールを投げたりして一人で遊んでいることが多い。指導者とは去年養護・訓練で週1時間、一対一の個別指導を経験している。

M子とT男、指導者の3人での活動は、週1時間養護・訓練の時間に行い、できるだけVTRに録画した。そのVTRをグループ研究会で分析し、教師のかかわり方、活動内容について検討した。

(2) VTR分析より

① 第1回分析

トランスクリプト1

『東大一直線ゲーム』(TOMY)で遊んでいる場面(92.6.18)

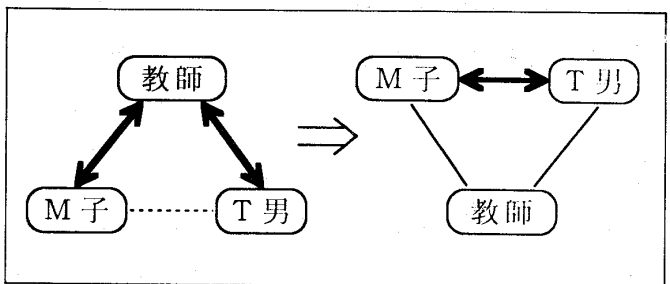
(「東大一直線ゲーム」とはバランスゲームで、東大くんという人形に順に発泡スチロールでできた本(ここではピース)を積んでいき、倒れたら負けというゲームである。)

| M子 | | 教師 | | T男 |
|-----------------------|---|--------------------------------------|---|------------------------|
| ピースをのせ、笑う | → | M子がのせ終わるのを見て「あー」と言う | → | すぐにピースをのせる |
| | | 「はい」とピースを取り、「いくよー（そーっと）」とのせる | ← | 「せんせ」と言い、教師を指さす |
| | | | ← | ピースを持ち「Mちゃん」と指さす |
| ゆっくりピースを選んでのせ「うふふ」と笑う | ← | 「Mちゃんだよー」とM子を見て言う | ← | すぐにピースをのせる（倒れる） |
| 「あー」と言う | ← | 「あー」と言う | ← | |
| 「またTちゃんやー」と言ってT男を指さす | → | 「またTちゃんやー、あー」とT男を指さして見ている | → | 教師を見て「ざーんねん」と言う |
| 箱をのぞきこんでいる | | 「残念やねMちゃん」と言ってM子を見る | ← | 教師を見ながら「残念やねTちゃん」と言い直す |
| 剣を持ち、顔をあげて2人の方を見る | ← | 「うん、残念やねTちゃん」と言ってT男を見、指を立ててコールの準備をする | ← | |
| | | | ← | 「せーの」と言う |
| 「コール残念」と言う | ← | 「コール残念」と言う | ← | 「コール残念」と言う |

〈ゲームの主導権を子どもに！〉

このVTRでは、M子、T男ともに楽しんでゲームに参加している。特に3人でゲームを始めた頃に比べれば、M子は自分なりの工夫をしてゲームをするようになった。(ex.失敗の数だけおもちゃの剣を置く) またT男は「コール残念」と言われたいために倒れそうになったピースを手で押さえるなど、積極的に遊びに参加している。しかし、崩れたピースを元通りにする、「コール残念」の指揮をとる、などのゲームの進行役を教師がしているために、いつも教師が間に入った形でしかやりとりが成立していないことがわかった。

M子には会話を進めていく力があり、またT男も「次、Mちゃん」と順番を意識したことばかけができています。従って2人にゲームの進行役を渡し、教師はそれについていくようにしたらよいのではないかと指摘がされた。活動の主導権を子どもが持つことの重要性を改めて感じた。



そこで、子どもたちが主体的に活動を進めていくための活動内容の吟味を合わせて行った。ゲームの内容については、2人の生活年齢や興味関心を考慮して、もっと変化のあるものを選んだ方がやりとりが起きやすいのではないかと。またゲーム以外に、2人にとって手順がわかりやすく、いろいろな取り組み方が工夫できること、例えば“いっしょになにかを作る”ことでもやりとりがしやすいのではないかと、ということが話し合われた。

② 第2回分析

トランスクリプト2

コーヒーゼリーを作っている場面 (92. 9.17)

| M子 | | 教師 | | T男 |
|-------------------------|---|----------------------------|---|-------------------------------|
| 砂糖の袋を開けようとしている | | 2人を見ている | | 砂糖の袋を開ける |
| | | T男に「ここに入れて」と言い、カップを指さす | ← | カップに砂糖を入れる |
| うつむいたまま「ふうっ」とため息をつく | ← | 「Mちゃんあかないねー」と言う | | |
| 「うふっ」とため息をつく | → | 「あかないねーMちゃん」と言い、コーヒーのビンを見る | | コーヒーのビンをチラッと見たあとM子の方を見る |
| 「うん、もう少しよ」と言い、T男をチラッと見る | ← | 「もう少しか」と言う | | カップを手に持ち、砂糖を見ている |
| | | T男に向かって袋を開けるジェスチャーをする | | |
| 「ふうっ」とため息をつき、頭に手を当てる | ← | 「ゴミここに入れてね」と言い、T男の前に袋を置く | → | ゴミを入れ、M子を見る |
| | | M子を指さす | ← | M子を見ている |
| | | 「Mちゃんあかないねー」とT男に言う | ← | 手を伸ばそうとするがやめ、M子を見ている |
| | | 「Mちゃんにしようか?」と言う | ← | 手を伸ばしてM子から袋を取り、「しよう」と言って袋を開ける |
| 頭に手を当てうつむいたまま「あー」と言う | ← | | | |

＜2人のレベルにあった働きかけを！＞

トランスクリプト2の _____ の部分に注目すると、T男は教師の「Mちゃんしようか」にとっても素早く反応していることがわかる。T男は砂糖の袋をなかなか開けることのできないM子を何度も見ている。これには「Mちゃんが開けられないのならばぼくが開けてあげるよ」という気持ちがこめられている。しかしT男にはそれをうまく伝えることができず、手を伸ばそうとするがやめて見ているだけである。このようなとき、教師がT男の気持ちをことばで表現するパラレルトークで応じていけばよいのではないか。T男のように、伝えたい気持ちがあってもすぐに言語化できない場合には、パラレルトークは大変有効である。また、T男にとってわかりにくいM子の意図や行動を、教師がことばでわかりやすく伝えることは、2人のコミュニケーションをつなぐ上で大切な働きかけではないかと考えられる。と同時にT男に対するパラレルトークや、M子の意図や行動を言語化することは、“3人でいっしょに作っているんだ”という活動の共有と共感を高め、ひいてはその活動を活性化する役目も果たしていることを学んだ。

M子に対しては、教師やT男にどのようにことばをかけていけばよいかのモデルを示すこと（モデリング）で、会話を進めていく力をつけていくことが大切だと考えた。

また活動内容については、今回“いっしょに作る”ということでコーヒーゼリーづくりに取り組んだ。調理は2人とも大好きで積極的に活動できた。ただゼリーは冷蔵庫に入れて置く時間が必要で、授業時間内にできあがりを見ることができない。同じ調理でも時間内に素材が変化してできあがっていく様子がわかり、すぐに食べる楽しさがあるほうが取り組みやすいということが話された。

③ 第3回分析

トランスクリプト 3

ホットケーキを作っている場面 (92.10.26)

| M子 | | 教師 | | T男 |
|---------------------------------|---|--------------------|---|----------------------|
| 「さあ×××です。さあ入れるよ。よししょ」と言い卵を出す | → | 「うん」と言い、2人を見ている | → | M子の手元を見ている |
| 卵を机の角に当てたあと指でつきボールを引きよせる | → | 「Mちゃん、割り方知ってる？」と言う | → | 「×××××」とつぶやく |
| T男の手をよけ「ん、待って」とつぶやく | ← | | | M子から卵を取ろうとする(*a) |
| 卵を割って、ボールに入れる(*b) | → | 「殻入れないでね」と言う | → | じっとM子の手元を見ている(*b) |
| 殻をタッパに入れ、作り方を見ながら「次はよく混ぜる」と言う | | | | 泡立て器を見て、手に持つ |
| 作り方を見て「あと、牛乳やわ、Tちゃん」と言い、T男の顔を見る | ← | 「卵だけ入れるの？」と言う | → | ボールを引きよせ、混ぜようとする |
| T男が牛乳を入れるのを見ている | ← | | → | ボールに泡立て器を入れようか迷っている |
| | | | | 泡立て器を置き、牛乳をボールの中に入れる |

〈共感的に！〉

このVTRでは、前回活動内容について検討されてたことから考え、ホットケーキづくりに初めて取り組んだ。子どもたちはいきいきとした表情で活動しており、トランスクリプトを見ても教師を介さない2人のやりとりが増えている。しかし教師のかかわり方は「時間内にホットケーキを作らなくっちゃ」という焦りが前面に出てしまったために、表情も硬く、指示的なことばかけが多い。またよく待っていないために子どものサインを見落とししたり、2人が“考える”チャンスを奪うような問いかけをしている。例えば、M子から卵を取ろうとしたT男に対して「ほくも割りたいな」とパラレルトークをしたり(*a)、M子もT男も卵に集中しているときに(*b)「あっ、割れたね！」と言ったりして、もっと共感的にかかわってもよかったのではないか。VTRを振り返ってみることで、たくさんのかかわりのチャンスを見逃していることがわかり、とても残念だった。

この時間の目的は手順通りに作業ができるようになることでも、きれいなホットケーキを焼くことでもなく、3人で楽しくホットケーキを作ることだったはずである。このときの教師にはコミュニケーションのパートナーとしての姿勢、対等な立場の3人の中の1人としていっしょに活動する姿勢が欠けていたのである。子どもと同じ目の高さで、共感しながらかかわることの大切さを痛感した。



(3) 実践をふりかえって

一対一ではない一対二の指導から強く感じたことは、目の前の状況を判断して“今、T男にはこんな働きかけを”“M子にはもう少し待つ様子を見てみよう”と一人ひとりにあったかかわり方をすることの大切さであり、難しさである。教師は常に子どもと共感的にかかわりながら、2人をつなぐパイプ役になり、お互いに伝えきれないところを援助していくという役目を持っていることがわかった。これらはことばで言ってしまうと当たり前のことなのだが、自分のかかわり方を見つめ、どう援助すべきかをいつも思っていなければ、実行は難しいのである。一対一から一対二、そして集団指導へと広がっていくときに、基本的な大人側の姿勢は変わらないが“それぞれの子どもに合ったかかわり方”がうまくできるかどうか大きなカギになるように思う。

また今回の分析では、コミュニケーションをつくりあげていく活動の内容についても検討できた。これによって、子どもたちに合った活動を考えることの大切さを再認識することができた。

分析を重ねるごとに自分のよくないところや子どもたちに助けられている姿が見えてきて、少しも改善していない自分が嫌になったりした。しかし、子どもたちが笑顔で活動し、お互いの気持ちを通じあったときの喜びは大きい。この喜びを原動力に、これからもVTR分析を通して、少しでも感度を高めるような努力を続けていきたい。

(張 田 俊 美)

実践例C. 教科学習におけるコミュニケーションを考える

(1) 教科学習とコミュニケーション

① 豊かなコミュニケーションをつくる

私たちは〈いつでも どこでも だれとでも〉子どもたちにとって良きコミュニケーターでありたいと願っている。一対一の養護・訓練における個別指導だけでなく教科のねらいをもった集団を相手とする指導形態においても自然なコミュニケーションが営まれることを目指している。なぜなら『学習は子どもと大人、そして環境とのインター・リアクティブ (Inter-Reactive) な関係の結果起こるものである』ことからして授業は豊かなコミュニケーションによって支えられていると言っても過言ではないだろう。

Interとは『子どもの認知、人間関係、社会性や運動などすべての発達領域の相互関係』を意味すると同時に『子どもを取り巻く環境、例えば子どもと大人や、友達そして物理的環境との相互関係』も示している。またReactiveには『共感的で子どもを中心にした自然な会話環境』をつくっていくという意味が含まれている。子どもの学習の重要な場である授業はまさに子ども・教師・教材の三者がダイナミックに呼応しあう、相互関係的なプロ

セスといえよう。その意味において教科学習を進めていく際に私達がこれまでに学んできたINREALの理念や技法などは大いに参考になると思われる。

さて授業において豊かなコミュニケーションを保障していくことは子どもの学習の保障にもつながることはすでに述べたが、コミュニケーションに問題をもつ子どもの授業においては別の視点からもコミュニケーションを考える必要がある。

② コミュニケーション障害への援助

すなわち一つは伝達手段が未熟なため自分の言いたいことを相手にきちんと伝えることができなかつたり、教師が何を伝えようとしているのか相手の意図の読み取りが不十分であるなどの子どもの持つコミュニケーション障害そのものへの援助である。この教師側の積極的な援助によって集団内の共通理解が進み、集団的コミュニケーションがより活発となり、子どもの授業への参加意欲も高まっていくと思われる。この積極的な援助についての実践とその検証がこれからの研究課題となってくる。

③ コミュニケーション能力を高める

もう一つは授業の教科としてのねらいに加えて子ども一人ひとりのコミュニケーション能力を育てる視点である。これは学校生活全般において追求されてしかるべきことではあるが、教科学習においても意図的に一人ひとりのコミュニケーションの実態を把握し、目標をたてて取り組むことが重要ではないだろうか。少なくとも組織的意図的に子どものコミュニケーション能力を育てる視点からの実践はあまり聞かない。これも重要な教育の中身として位置づけていくことが障害児教育では特に必要といえるのではないだろうか。

以上より教科学習においてはコミュニケーションからの課題として・豊かなコミュニケーションをつくる・コミュニケーション障害への援助・コミュニケーション能力を高めるの3点に留意して授業を進めていくことにした。

(2) 実践を進めるに当たって

① 教師のかかわり方

授業における豊かなコミュニケーションをつくるために次のような基本姿勢で接することにした。

- 1) 子どもと大人（教師）はコミュニケーションにおいて対等なパートナーである。
- 2) 子どもに対して誠実にかつ共感的・反応的に応答し、相互関係を大切にする。
- 3) 発達の主導権は子どもにあり、子どもが学習の主体者となるよう教師は援助していく役割を担う。

そのための具体的なかかわり方としてはこれまでのVTR分析から学んだSOUL、待ち時間、会話の原則を守ることをはじめ、伝達意図のよみとりや伝え方などについて常に自分自身を振り返り修正する柔軟な態度で臨むようにする。また会話だけでなく、非言語

行動にも注意し、自然な会話環境が授業の中に生まれるように心がけた。このような状況からわからないことはわからないと素直に言え、またもっと知りたい、学びたいという要求が出てくるのではないかと考えた。併せて適切な環境設定・教材・教具の検討などにも配慮した。一方コミュニケーションに焦点をおくばかりに饒舌になったり、子どもに追従し授業のねらいからはずれたりしないように留意した。

またコミュニケーション障害への援助やコミュニケーション能力を高めるために一人ひとりの実態を把握し、目標を設定した。子どものコミュニケーションの仕方と特徴からどのような援助が必要かはっきりさせることが大事と考えたからである。

さらに複数指導体制におけるそれぞれの教師の役割についてもコミュニケーションの観点から検討していくことにした。特にサブ・ティーチャーはコミュニケーションを維持したり、話題がなんであるか共通理解を確保する上で重要な働きがあると考えた。

② 実践の進め方

授業をVTR録画し、研究グループで分析した。また指導者間で録画の都度授業についての反省を行った。

③ 実践研究のねらい

以上を踏まえて〈教師と子どもの相互作用の関連と相互作用が学習に及ぼす効果〉〈教師の指導の変化、子どもの変化〉などについて検討する手がかりを得る。

(3) 具体的な実践例（中学部グループ学習「国語」）

① 単元「名刺作り」（1学期）

このグループは男子3名、女子3名の計6名である。全員ことばをもっているが話すのが苦手な子、知識はあるが自分から話しだせない子、気分が乗らないと自分の中に閉じ込めてしまう子、話しはするが話題に統一性のない子などさまざまである。また、全員漢字に対する興味をもち、誤字となることはあっても進んで使おうとする態度が見られる。

そこで、全員が興味をもっている漢字に注目し、1学期最初に取り組んだのが「名刺作り」であった。この単元の教科の特徴としては次の2点があげられる。

- 1) 生徒にとって身近な漢字を使って内容が構成できる
 - ・今まで知らなかった漢字でも、友達と関連づけながら取り入れることができる。
- 2) 自己紹介を通して書く、話す、聞く、見あうなど様々な活動を取り入れることができる
 - ・名刺にするという目的があるので、美しい文字で書こうとする。
 - ・友達の前で話す機会を設けられるので、「話す」ことに慣れることができる。
 - ・出来上がった名刺を活用することを通して、社会的場面に応じた表現の仕方を身につけることができる。

また、コミュニケーションの特徴としては

1) 課題を理解しやすい

- ・自分の名前、住所などよく知っていることがらなので生徒はコミュニケーションをとりやすい。

2) 自分らしさを表現できる

- ・名刺には名前、住所だけでなく絵やコメントも取り入れている。

3) 個と個をつなぎやすい

- ・相互に発表したり、見せあったりするなど生徒どうしをつなぐ場を設けやすい。

の3点があげられる。授業では名刺をつくることだけに終わるのではなく、友達の話の聞いたり話しかけたりする活動を多くとるようにした。教師はその活動の中の一員として参加しながらつぶやきをみんなにわかるように拾いあげたり、話題が何であるか明確にするためにことばを繰り返すなどした。そうすることで生徒の話題をつなげていきながら、みんなで一つ的话题を共有し話しをすすめていくようにした。また自分の思いをうまく表現できない生徒に対してはその意図をよみとりながらことばを補ったり、パラレルトークなどを用いたりしながら、その生徒が発表の場に参加できるよう援助した。

この単元を通して、子どもたちはみんなの前で自分のことを相手に知ってもらい楽しさ、そして友達の話の聞き、それに応えていく会話の楽しさなどを感じたように思われる。

② 単元「漢字ドミノ」(2学期)

1学期の取り組みから、子どもたちは会話の楽しさを知り、漢字への興味が高まってきた。また課題がわかりやすく、名前、住所を言うなどパターンが決まっていたので、生徒にとって「話す」ことの自信へとつながった。しかし、自分の思いを相手に伝えるという機会は少なかったように思われる。

そこで2学期はひきつづき「漢字」を扱いながら、漢字ドミノをつくり、遊ぶ中で豊かなコミュニケーション関係をつくりたいと考え、この単元を設定した。

この単元ではかなり多くの漢字を取り扱っており、中には生徒がこれまであまり目にしたことがないものもある。そこで部首という新しい観点を取り入れることで、今まで自分が知っているものと結びつけることができるようにし、子どもたちに漢字に対する興味をさらにもたせるようにした。同じ部首を見つけた喜びをみんなに聞いてほしいという思いが子どもたちの中に芽生え、友達に伝えようとする。そしてこのコミュニケーションに支えられて、より多くの漢字を知りたいという学習への要求が高まっていくと考えた。

授業は個別と集団の双方の指導形態で行った。漢字ドミノをつくる際、部首の種類ごとにカードを集める作業は個別形態で行った。この作業は力の差が出やすい部分であるが、個別だったので、一人ひとりにあわせてかかわることができた。その子のペースにあわせながら、わからなくなったときでもすぐに答えを教えるのではなく、コミュニケーション

をとりながら考えさせることができた。また集団場面では恥ずかしがってなかなか自分を出せない生徒ものびのびと自分を表現し、教師にも課題にも積極的にかかわろうとする態度が見られた。ただ、個別形態だからといって常に一対一とするだけではなく、周囲の生徒を巻き込める機会にはできるだけ大切にコミュニケーションの輪を拡げていくよう心がけた。

一方集団形態では、まず同じ部首を見つけることを行った。これは先にも述べたように、発見した喜びを友達に伝えたいという思いが出てくること、そしてこのグループ内の生徒の名前に使われている漢字が話題として出てくることでみんな話題を共有しやすく、会話を楽しむことができると思ったからだ。次に指定された部首のカードを持ってきてカードに貼る作業も集団とした。この時点では部首を識別する力がそれぞれの生徒についてきており、生徒どうしで教えあうことができるようになっている。この場面では、教師はそれぞれの生徒がもっている力を見ながら、生徒どうしのコミュニケーションが広がるよう援助するようにした。また、漢字ドミノで遊ぶ時も一対一ではなく、グループ全員で1セットのドミノを使った。まず、ことばをもっているがパターンがなければなかなか自分から話させない生徒にリーダーの役を与え、ゲームをすすめていくようにした。そしてみんなカードを確認したり、出てきた漢字について話しをするなどして勝負にこだわるのではなくその過程をみんな楽しんだ。

以上のように個別と集団、どちらの形態がコミュニケーションがとりやすいかというのではなく、その時の生徒の実態と課題内容に応じて柔軟に形態を変えていくことが大切だといえるであろう。

③ 生徒のコミュニケーションにおける評価と目標および教師のかかわり方

授業のなかで生徒と教師、生徒と生徒間のコミュニケーションの実態をVTR録画よりマクロ・ミクロの両視点から分析した。トランスクリプト（資料1、2）によるマイクロ分析では

- 1) 一人ひとりの伝達の仕方
- 2) 相手に意図が伝わったかを確かめて話しているか
- 3) 会話の原則が守られているか
- 4) 何が話題となっているかを理解しているか

などを中心に見た。その結果をまとめたものが表1である。実際の指導にあたっては、このようなことを念頭に置き、どのように対応するかをその時々に合わせて変えていった。

④ 2つの実践から

《子どもと大人の変化》

この2つの実践を通して子どもにも大人にも変化がみられた。まず、子どもの変化として漢字に対する興味・関心がさらに増えたことがあげられる。この授業を行っていく中で

「ねえ、これ漢字でどう書くか」という子どもの声が授業以外でもよく聞かれるようになり、日記など今までひらがなで書いていたことも漢字を使うようになった。また、この授業のなかで取り扱った漢字や部首を見つけると「…といっしょ！」と言いながら伝えてくるようになった。もう一つはコミュニケーションの変化である。それまで、子どもたちが話す対象は大人であったが、子どもたちどうしでかかわり合う姿がよく見られるようになってきた。わからない子に教えてあげる、自分がわからないとき隣の子の机をのぞく、友達に指示するなど学び合う姿が見られるようになってきた。

大人側は、授業における教師のあり方についての意識の変化がおきた。最初はやはり教科ということで一对多で教えるという意識であり、子どもの様子もあまり見ず、多く話すことで相手に知識を与えようとしていた。それが、コミュニケーションを意識することによって、今この子は何を言いたいのか、私が話したことをこの子は理解したのだろうかということに目を向けるようになった。そうすることで、自然に子どものペースに合わせ、SOULを心がけながらかかわるようになっていった。学習の主体者はあくまで子どもであり、大人は子どもの中に入り込みながら、共に学習していくことが大切なのだ改めて感じている。確かに、コミュニケーションがなくても漢字を習得することはできるだろう。しかし、授業でのねらいは知識を習得することと同時に、主体的に学ぶ人間へと子どもたちを育てていくことである。コミュニケーションをとるなかで子どもは課題を自分の問題として考え、知ることの楽しさを感じていく、そうして学習したことは知識として残るだけでなく次の学習への原動力につながっていくと、子どもたちの姿を見て感じた。そしてこのことを繰り返していく中で子どもたちは「主体的に学ぶ子ども」になるであろう。

《授業をすすめていくうえで大切にしたいこと》

教科学習におけるコミュニケーションを考えると、それは知識獲得のための手段としてだけではなく、目的としても捉えられなければならない。だからといって教材を〈コミュニケーションのとりやすいもの〉という観点だけからでなく、〈何を伝え、教えたのか〉〈子どもにとって今何が必要なのか〉という視点からも選ぶことが大切である。そしてそれを一人ひとりの子どもにどのようにコミュニケーションをとりながら伝えていくかを考えなければならない。ねらいとするのは発話回数が多く常に話し合っている授業なのではない。子どもたちの行動から今この子は何をしたがっているのか、何を知りたがっているのかを大人が気づき大切にする、そして子どもが「知りたい」という気持ちを自ら表してきたとき、それをキャッチしてその子に応じて投げ返していく、そのような授業である。大人は子どもに教え込むのではなく、相互にやりとりをしていく中でそれぞれが学習していくことが大切なのではないだろうか。

授業をすすめていくうえで悩んだことの一つに教材設定がある。今回の漢字ドミノでは部首に注目させ「これどこかで同じもの見たことがある」という気づきを通して漢字に対

する興味・関心を高めることをねらいとした。今この単元を終え、子どもたちは部首に注目できるようになり、授業の時だけでなくふだんの生活の中でもより漢字に対して積極的に取り組むようになった。しかし、反省点としてドミノということで扱う漢字が多すぎたこと、そしてドミノ作りにとっても時間がかかったということがあげられる。教材を設定するにあたっては子どもの実態をよく見ながら、子どもの思いと大人の思いの合流点を見つけていくことが必要であろう。〈だから今この子たちに…〉という気持ちを大切にしていきたい。

また、複数での指導体制では事前に十分打ち合せをしておき、それぞれの役割を確認しておくことが大切である。メイン・ティーチャーは授業をすすめていく役である。その授業でのねらいを頭におきながら、常に全体を見通していなければならない。ただ、あまりにもねらいにこだわりすぎて、それに向けて子どもを引っ張っていこうとしがちであるが、授業の主役は子どもであるので、様子を見ながら子どもの進んでいく方向へ援助していくようにしなければならないだろう。そしてその方向があまりにも大きく、ずれそうになったとき軌道修正を行っていくことが必要だと思われる。次に、サブ・ティーチャーは授業の中でのコミュニケーションを支えていく役割が大きい。サブは子どもと共に会話に参加しながら話題を共有し、その中でつぶやきを拾いあげたり、話題をつなげたりして、子どもの話し合いが成り立つよう援助していくことが大切である。しかし、あくまでも授業をすすめていくのはメインの役割であるから、常にメインの意図を読み取りながら子どもたちに働きかけていくことを心がけなければならない。もちろんこれらの役割はメインとサブの間できちんと分けられるものではない。しかし、役割を意識しないで授業にのぞめば、授業の進み方に統一性がなくなり子どもたちもどうしてよいのかわからなくなってしまおう。そこで十分話し合いをもった上で自分の役割を意識して授業にのぞむ、そして、授業のなかでは様子を見ながら子どもたちにかかわっていく、これらのことを大切にしていかなければならないだろう。

| T 1 (メイン) | B男 | C男 | 備考 | |
|--|------------------------|--|---|--|
| 「ここここ」 | (カードを動かす) (T1の方をむき) | (自分のカードを動かす) | *B男の「同じ」のことばの意味をT1は確認せず自分の思いだけで会話を続けている | |
| 「同じ よーくみて これとこれ同じ」 | 「同じ」 (カードを動かしT1を見る) | | | |
| 「ちょっと違うね」 | (首を振る) (カードを動かす) | | | |
| 「同じ」 (うなずく) | (カードを置く) | | | |
| 「そうそう そこやね ここここ 同じ」 | 「ここ」と置く | | | |
| 「そうそう」 | (カードを置く) | | | |
| 「うん」 | | (腕をたたきT1を呼ぶ) 「これ」 (自分のカードを指し) 「これは」 | | *T1とかかわろうとし身ぶりをういて伝えようとする |
| (C男の方をむき、GOODの手) (カードを動かしながら) 「C男 これちょっと違う これよく見てごらん」 | (C男の方を見る) | (指でGOODのサイン) | | *B男はC男を意識しているがかかわることができず、またT1もこの様子に気づいていない |
| 「これどこやろ」 | (自分の作業) | | | |
| 「よく見て これ どっかにない」 | (C男を見る) | (カードを動かす) | | |
| (カードをC男の目の前に近付けながら) 「よく見て ほらほらほら」 | | (後ろにひく) | | |
| 「ほら どっかにない 見て」 「びっくりしたか 失礼しました」 (C男のカードを見る) | (カードを持ちあげT1を見る) | 「びっくりしたなあ」 (カードを高くあげ置く) | | |
| 「これはどこ」 | 「これは」とカードを持ちTに見せる | | *B男はT1に対しては自らかかわることができる | |

資料2 (資料1と同じ授業内での別の場面)

| T 2 (サブ) | A男 | D子 | E子 |
|------------------------------------|--------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| (A男を見る) | (体をひく) | | (振り向いて) 「あんた あんた あん たよ」 |
| | (手を出してうなずく) | | 「さあ ぜーんぶ ちが うよ」 |
| 「どっか ひとつ おかしいよ」 | (手を動かす) (手を動かす) | (A男を見ている) 「A男」と言いながらカードを指さす | 「なおよ」 |
| (指さしながら) 「ここ」 「ここ おかしいよ」 | (指で順番にカードを押さえる) | 「うん」 | (振り向いて自分の作業をする) |
| 「ここ 何並ぶの」 「何へんがならぶの」 | | (カードを指さしながら) 「A男これ違うよ」 | *T2とA男の会話にD子とE子が参加 |
| (A男の顔を見ながら) 「A男、これ違うよって」 | (指の先を見ながらカードを押さえる) | | *T2はA男にどう伝えていいか とまどっている |
| 「だってこれは」 「にんべん」 | (うなずく) | 「にんべんやろ」 | |
| 「きへん」 (指さしながら) 「これはどこに並べばいい」 | 「きへん」 | (指さしながら) 「これは」 | |
| | (違う方向を見る) | (自分の作業) | |

(F子は欠席)

表1 生徒のコミュニケーションにおける評価と目標及び教師のかかわり方

| | 評 価 (ミクロ分析・マクロ分析より) |
|-------------|--|
| A男 | <ul style="list-style-type: none"> ・知的レベルは高く、ことばを多くもっているが、それを使いこなすことができない。そのため発話がいへん少なく、パターンがなければ自分から開始することも少ない ・友達への働きかけが薄く、教師との一対一の会話のなかでも視線を合わせなかったり、ぼーっとして話を聞いていないときがあるが、時々隣の子の様子を見ながらにやにやしたり、悔しそうな表情を出したこともあった ・課題は理解しているのだが指示されている内容がわかっておらず、言われていることとかみあわない反応が見られる。しかし、性格は素直であり、言われたことに対しては応えようとする |
| B男 | <ul style="list-style-type: none"> ・話している相手を見ることができ、わからないときには他の人に聞こうとする。また、友達にも十分関心があり、友達の作業をのぞいたり、自分からかかわっていきこうとする ・ことばが不明瞭で一語発話のため、聞くものにとって、その意図が捉えにくいこともある。しかし、教師や友達の働きかけには非言語や一語文などを用いて誠実に応える態度を見せる |
| C男 | <ul style="list-style-type: none"> ・ことばは不明瞭な時もあり一語発話ではあるが、非言語なども用いて教師に対して積極的に訴えることができる ・集団のなかでは開始が少ないが、個別形態になると開始もふえ、積極的に自分を表現しようとする |
| D子 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師のモデルをうまく取り入れ、友達にかかわることができるが、時折行きすぎのところも見られる ・自己中心的なところがあり気分によるムラが大きい ・話しことばも十分に活用でき、言いたいことをわかりやすくまとめて話すことができる |
| E子 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達に関心をもち、友達に教えることの喜びを知っており、すすんで教えようとする態度が見られる ・気づいたことを積極的に発言しようとするが、やや発音不明瞭で、ことばの省略などがあり相手に言いたいことが伝わりにくい ・気分によるムラがあり、気分がのらないときは活動に参加しない時もある |
| F子 | <ul style="list-style-type: none"> ・体力がないため集中力が持続しなかったり、自分のペースで発言内容が脱線していくことがある。しかし授業に対しては積極的に取り組んでいる ・教師に対する働きかけが多かったが、徐々に友達の方にも目を向けはじめている |
| T1 (メイン) | <ul style="list-style-type: none"> ・かかわっている生徒の言語レベルに合っておらず、ペースが速い ・相手の言いたいことを察知して先回りしすぎている ・生徒が言ったことばを自分の思いこみだけで捉えている ・生徒どうしが意識しあっているのに、かかわりをもたせようとしていない |
| T2 (サブ) | <ul style="list-style-type: none"> ・教師と生徒のかかわりだけでなくそこに他の生徒を巻き込んでいる ・ことばかけの仕方が抽象的な表現をしているためA男に意図するところが伝わらない |

| 目 標 | 教師のかかわり方 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・周囲の人に関心をもたせるため、話している相手を見る ・ことばは十分にもっていることから、発話や開始行動を増やす | <ul style="list-style-type: none"> ・開始を促すため、アイコンタクトをしっかりと取り、待つ ・ことばだけでなく、身振りなどで働きかける ・「誰が何を話しているか」を理解しているかよく観察してかかわる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・二語文が出るようにする ・友達の方を見るということを利用して、友達どうしのコミュニケーションがもてるようにする ・言いたいことを相手にわかるように表現する | <ul style="list-style-type: none"> ・自信をもって話すことができるようにするため言い直しを要求したり聞き返すなどしない ・モニタリング、ミラリングで応じながら相手が何を言いたいのか探ると同時に、言いたいことを明確化させる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・友達どうしのコミュニケーションを、より楽しむことができる ・開始をもっと増やす ・二語文が出るようにする ・集団の形態の中でも友達とのコミュニケーションがもてるようにする | <ul style="list-style-type: none"> ・待つ、非言語で応じるなど相手のペースや言語レベルにあわせる ・何を言いたいのか身ぶり、視線、口の動きなどでじっくり観察して読み取り、本人の意図をみんなに伝える |
| <ul style="list-style-type: none"> ・現在持っているコミュニケーションの力をさらにのばし、教師の援助なしでも友達にかかわれるようにする ・自分の理解できないことに関して積極的に友達に訴えることができるようにする | <ul style="list-style-type: none"> ・友達の話に耳を傾けるなど、会話のルールを理解させる ・気分がのらず、授業に参加しようとしないうちは、ことばかけなどあまりせず、その気になるまで待つ |
| <ul style="list-style-type: none"> ・伝えるだけでなく、相手の話を聞く態度をもつ ・言いたいことを相手にわかるように表現する | <ul style="list-style-type: none"> ・本人の意図をみんなに伝え、会話のルールを理解させる ・待つことによって本人の開始を促し、会話の自信をつけさせる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・友達どうしのコミュニケーションを、より楽しむことができるようにする ・周囲や話題との関連を意識しながら会話ができるようになる | <ul style="list-style-type: none"> ・本人の意図をみんなに伝え、F子の開始を全体のものへとつなげる ・話題との関連性をF子の発言内容から見つけだし、それを返すことによって、話題を意識させる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の開始にあわせて、待つ、言語レベルを合わせるなどしながらやりとりを増やしていく ・生徒の言いたいことをはっきりさせるようなやりとりを心がける ・教師と生徒だけでなく生徒と生徒のかかわりをもたせるようにする | <p>*サブは生徒と共に会話に参加しながら、つぶやきをひろいあげたり、話題をつなげたりしてコミュニケーションを支えていく役割を担っている</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ・A男の開始がしやすいように簡単な会話のフォーマットをつくる ・相手に意図することが伝わるような表現を工夫する | |



グループ学習 「漢字ドミノ作り」

～実践を通して～

授業は子どもたちとのコミュニケーションなくして成立しないことは自明の理であるが、今回意識して取り組んでみてその当たり前のことがかなり粗雑に扱われていたことを痛感している。授業のねらいを進めるために一人ひとりの理解や気持ちに沿うことなく、つつい授業内容を押しつけていたが、そこにこそもっとコミュニケーションを介在させる必要を今感じている。

授業を進めていくメイン・ティーチャーとサブ・ティーチャーの複数指導体制についても多くのことを学ぶことができた。今回は、サブ側で指導にあたったが、メインの意図をすばやくよみとり授業の流れを維持することなど、大切な役割があることを知ることができた。

“他の人のかかわり方が気になってくる”ということがグループ内でも話題になったことがある。私も（自分だったらこうするのに）、（あの子はそういうことを言っているのではないのに）と苛立つ思いもした。これは両者に言えることで、メインとサブそれぞれの側に立って初めて気づくことである。ここに教師の学び合いが必要なのだろう。

ていねいにかかわっていくことも大切であるが、なんのためのコミュニケーションか、何をこそコミュニケーションしあうかなどとタイアップさせながら考えていきたい。特に子どもの未来をみつめたとき、どんな文化（教科など）をカリキュラム化するのか、子どもに主導権をもたせ、学習の主体者にする学習方法とはをもっと検討する必要がある。そのためにも他の研究グループの成果に学びたい。

ともかく子どもたちはたくましく、一人ひとりとはみごとな思考の論理、行動の論理をもっている。それが周りとは合わないからといってネジまげていいはずがない。子どもたちと共存、共生し、共育しあえる方向でコミュニケーションしあいたいものである。

この4月に本校へ新任として赴任し、初めて障害児と接することになった私にとって毎日が驚きの連続であった。その中で、特に強く感じたのは〈コミュニケーションをとること〉の大切さと難しさであった。

これまでは相手のことを知りたい、自分のことをわかってほしい、そんなときは多くのことばを使えばよいと考えていた。だからその重要なコミュニケーション手段であることばが少なかったり、不十分である子どもたちに対して、いったい何を言いたいのか、言ったことが伝わっているのか、とても不安であり、私のことばだけが空回りしていたように思う。そして今思えば、私のこの態度が子どもたちにさらに不安を与えていたのではないだろうか。

そんな中で私に変化を与えてくれたのがC男とのかかわりである。1学期当初、言語面に障害を持つ彼は私に話しかけてくることも少なく、ただ聞いたことに対してうなずくなどの反応を返すだけであった。それが、VTR分析をし、私自身のかかわり方について指摘を受け（SOULを守る、彼の言語レベルにあわせるなど）それを心がけていくと彼の行動に変化が現れてきた。彼からの開始が増え、ことばで表現できないことは身振りを用いながら言いたいことを相手に伝えようとする態度を見せてくれるようになったのである。このことは、ことばが少なくてもコミュニケーションをとる方法が他にもあるということ、そして大人が自分の姿勢を常に振り返りながら、子どもとかかわっていくことの大切さを教えてくれた。

私は最初、この子たちは話すことなどに障害があるから特にコミュニケーションを大切にしなければならぬと思ひ、様々な方法で相手のことを知ろうとした。しかし、コミュニケーションをとるということは人と人とがつながることであり、人間どうしの温かみのあるかかわりあいである。このことは障害の有無に関わらず大切なことである。だが、これまではことばがあるということに安心し、そのことに寄りかかってしまい、相手のことを知ろう、自分のことをわかってもらおうとしてこなかったのではないだろうか。そして、ことばの行き来だけでは本当にコミュニケーションがとれているとは言えないのではないだろうかとこれまでの自分を振り返って感じている。

これからは、どんなときでも、誰とでもコミュニケーションを大切にできる、そのような人になりたいと子どもたちとかかわってきて、今、心に思っている。

(榊 蔵 千恵子・村 本 佳 子)

3 まとめ

5年間の研究過程を振り返ってみると、決して平坦なものではなかった。

目の前にいる子どもたちの『明日の授業をどうするか』ということとグループ研究を並行して進めることができず、時間の少なさを嘆いたり、子どもとのコミュニケーションはもとより大人とのコミュニケーションがうまく取れず悩んだことが思い出される。

また、「この会はインリアルの研究会ではないですよ」「前回たてた大人の目標がやりきれていないでしょう」「これが本当のコミュニケーションといえますか」など厳しい批判の前に夜も眠れなかったことなど、常に自己変革が求められた。

ここまで、やってこれたのは、①良き助言者に恵まれたこと、②グループ研究体制に支えられて、お互いに励まし合えたこと、③INREALの研究方法であるVTR分析で、客観的に自分を見つめ直すことができたこと、そして何よりも、④子どもたちと心を通わすことができた時の喜びを味わい、その成長を見ることができたことなどによると思う。

すでに「成果と課題」の中で明らかになっているように、私達の実践研究は、学校全体の共通理解という面から見ると、十分とは言えない。また、教育課程の中に位置づけることは出来たものの、集団学習や教科との関連でどうなのかという点で、あいまいなところがある。私たち自身のことを考えても、『感度を高める』ことが大切であることはわかったが、VTR分析の量が少なく、子どもたちとずれたやりとりをしていて、必ずしも感度が良くなったとは言えない。

このように多くの課題を残しつつ5年間の研究を終えることは、心残りである。

しかし、今までのように、子どもたちと無意識的におつき合いするのではなく、『共感をベースに』『SOULを守って』『待ち時間を十分とって』『子どもの言語レベルに合わせて』『非言語行動を見逃さず』『意図を読み取って、誠実に会話する』など、自分と相手の言語行動をかみ合わせ、フィードバックしながら意図的にかかわり合えることを知った。

このことは、今後の実践を進めていく上で、大きな力となるであろう。これからも、VTRを撮り、謙虚に自分を見つめていく努力を続けたいと思っている。

(浦田節子)

〈参考文献〉

・本校研究紀要「発達と障害に応じた指導」

昭和63年、平成元年、2年、3年度

・「INREAL研究」創刊号、2号、3号