

3 コミュニケーションについて考える

子どもが何を言いたいのが大人に伝わらない時や、大人が子どもに伝えたいと思うことがうまく伝わらない、といったことがある。私たちはこのような大人と子どもとのコミュニケーション関係を改善し、育てていくにはどうしたらよいかを探ってきた。

1 研究の経過

(1) 1年目

子どもとのよいコミュニケーション関係を作るにはどうしたらよいかについてインリアルの理念に学びながら授業分析などを行った。

(2) 2年目

インリアルに学びながら研究グループのメンバーひとりひとりの指導場面をVTRに録画し、グループ内でコミュニケーション分析（マイクロ分析）を行い、大人の子どもに接する姿勢などをふりかえることをしてきた。

(3) 3年目

グループのメンバーひとりひとりが前期と後期にわけて研究にとりくんだ。具体的には、前期の指導場面をVTRに録画してコミュニケーション分析（マクロ分析）を行い、当面の指導目標を明らかにして、そのための手だてを考えた。

また、後期の指導場面をVTRに録画し、コミュニケーション分析を行い、子どもの前期と後期の変化を確認しながら設定した目標や手だての妥当性についても検討を加えた。

(4) 本年度

子どものコミュニケーションの力を育てるためにVTR分析を通してコミュニケーションを促す要因を明らかにしようとする研究を始めてから4年がたとうとしている。

私たちはこれまでの3年間の「コミュニケーションを考える」グループでの研究の中で学びあったことがいくつかあるが「大人の基本姿勢について考える」「大人の感度を高める」「コミュニケーションを通してコミュニケーションを育てる」などVTR分析を通して学んだことをふまえ、4年目の今年は次のような方針で研究を進めてきた。

実際にはこれまでの子どもと大人との一対一のかかわり場面を分析するだけでなく、朝の会や終りの会・授業の中での子どもと大人とのやりとりの分析を行うことにした。また、その際「子どもが何を学んだのか」「そのために大人が何を試みたのか」ということの検討もあわせて行うことにした。

これまでの研究活動をふまえ、本年度とりくんできたこと

① コミュニケーションを育てる際にインリアルに依拠し、VTR分析により客観的事実をもとに話し合いを進める。

② 一対一の指導とあわせて集団の場面での指導を大切にしながらコミュニケーションを育てる。

一人ひとりの分析をしっかりと行い、子どもの様子を把握しながら集団にいかすようにしたいと思っている。具体的には、「一人ひとりの子のコミュニケーション目標は何か」「ひとつのことを通してその子にどんな力をつけたいのか」などを明らかにしてきた。

個人分析の場合は手だてがはっきりしていたが、本年度は集団分析をどのように行ったらよいかについて探ることにした。

③ 小中高各部会でコミュニケーションを育てるために大切なことを確認したり、VTRを見ながら子どもの様子や大人のかかわりについて話し合ったりすることでコミュニケーションについての共通理解を深めることができた。

④ 父母との勉強会をもち、家庭との連携を大切にする。

本年度も夜に勉強会を行い、学校での子どもの様子をVTRで見ながらコミュニケーションを育てるとりくみを確かめあった。父母からは「わが子の様子やよいかかわり方を学ぶ機会を持つことができてよかった」「何人もの先生からの話が聞けてよかった」などの感想が寄せられた。

以上、「コミュニケーションを考える」グループの3年間の研究の経過と本年度のとりくみについて簡単に記した。今までの3年間の実践研究を基にして個別場面だけでなく、集団の場を通して一人ひとりの力を伸ばすことにとりくんでいる。実際にはそれぞれに、個別指導・集団指導のVTR分析を行った。また、「コミュニケーションはすべての学習の基礎」という考えから「コミュニケーションが深まることで学習がどう促されたか」についても考えたいと思っている。 (清水育子)

2 今年度の実践から

A 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)

(1) はじめに

① 集団場面における大人と子どもとのコミュニケーション分析

学校の中では、一斉授業や集団活動(ゲームやごっこ遊び)など集団で学ぶことが大半を占める。また、一人ひとりの子どものVTR分析をきめ細かく行うことは、現実にはなかなか困難である。このような理由から今年度は集団場面での大人と子どもとのやりとりの分析を試みようということになった。

しかし、集団場面での分析はどのようにしたらよいのかははっきり分からなかった。そこで、とりあえず内容が大体決まっています、変化を見比べやすい「朝の会」のビデオ撮りから始めることにした。

② 「朝の会」におけるビデオ分析を通して実践の方向を探る

(56頁図1)のような分析シートを実験的に作って、子どもはなぜこのような反応をしたのか、大人のことばかけがうまく子どもに伝わったか等をVTRを見ながら書き込んでいった。この作業は3人の担任で行うと共に、小学部の研究会やコミュニケーションのグループ研究会でも行った。

ビデオ分析で気づいたことや考えさせられたことは以下の2点である。

- もともと集団場面での大人と子どものかかわりを見てみようということで始まったわけであるが、いざ分析を始めてみると、「ほかの場面ではどうなのだろう」「もっと一人ひとりを知りたい」と思うようになった。そこで、全員の自由遊び場面のビデオも撮ることにした。つまり、集団場面を見るために個に戻ったのである。
- とかく音声言語のある子ども達を中心になっていることを改めて知り、愕然とした。自由遊び時間も何かと声をかけてくる子ども達にかかわることが多いことを反省した。そこで、朝の会の内容や方法を検討して音声言語よりも動きによるやりとりを多く取り入れるようにした。また、集団の中でかかわりの持ちにくい子ども達に対しては、遊び時間に大人と一対一でかかわれるよう意図的に努力した。

③ かかわりの場面を3つに分けて考える

子ども達とのかかわりの場面をコミュニケーションの観点から大きく3つに分けて考えることにした。

その1は「遊び」の中でのかかわりである。登校してから授業が始まるまでの時間や休み時間、給食後のひとときである。子ども達が最もリラックスできて「自分」を発揮し易い場面と思われる。また、大人が個々の子どものコミュニケーションレベルに合わせやすい場面でもある。

その2は「朝の会」でのかかわりである。学級における「朝の会」は原則として毎日行われており、その内容も健康観察や日付の確認、その日の学習予定などだいたい決まっている。子ども達は、流れが分かっているので大人が何を求めているのかを比較的スムーズに理解することができる。そのため子どもとひとつの限られた話題でコミュニケーションすることができる。また、子どもの表出は多様に変化するが(直接行動にでたり、大人の模倣をしたり)、対する大人がその変化を理解しやすいというメリットもある。

これらのことは自分の興味のまま動き、話していた子ども達に「聞いて応える」ことや「順番がある」ことを理解させる絶好の場面となる。「朝の会」は“会話の

原則”を最も効果的に学ぶことができる場ではなかろうか。

その3は日常生活や授業場面でのかかわりである。ここでは「決まり」や「教えたいこと」が明確であり、指導的要素の濃い場面と考えられる。子ども達は身につけた会話の原則にのっとり新しい情報や知識を学んでいく。大人は何をどのような方法で伝えるか、または理解させるかに心を砕く。

以上のような3つのかかわりの場面は相互に作用しながら子どもに一定の刺激を与えていると考えられる。

(2) かかわりの実際

ここでは、理解力があるものの言葉によるコミュニケーションがとりにくいダウン症のA子と、言葉がなくかかわりのとりにくいB男の二人について、どのように取り組んできたかを以下のようにまとめてみた。

- (a) 朝の会や遊びの場面でのコミュニケーション分析
- (b) コミュニケーションを育てるための目標と手だて
- (c) コミュニケーションの変化（2学期後半のVTR分析より）

A子（小1、女）

(a) 朝の会や遊び場面でのコミュニケーション分析

朝の会の場面のVTR（6月16日 朝の会）

- ・「今日の天気は？」ときくと、それを言い終わらないうちに「ハレ」と言う。
- A子 ・特定の友達の方ばかり見る。
- ・「マル」と言って手で“マル”をつくるなど、音声だけではなく身振りも伴う。

- A子 ・ジェスチャーで電灯を消すということを伝えたり、人形の腕をさしだしたりするなど身振りや直接行動で伝えることが多く、それに音声に伴う。
- ・「パチン」「ち」「コン」など発音しやすい単語を言う。
- ・「おはよー」と大人が言った後に「オーヨー」と言うなど、大人の言ったことを繰り返して言うことがある。
- ・自分から立って電灯を消したり、大人に人形を見せるなど、自分から遊び（やりとり）をはじめることができるが、ひとり遊びの中にはいっていくことが多く、そこからかかわりを深めることが少ない。

- 大人 ・音声言語を中心とした発信で、身振りなどはあまり使っていない。
- ・本児の言うことにあわせようとしている。

これらのことを整理してみると、次のようになる。

- ① 本児からのコミュニケーションの手段として、音声を伴う場合もあるが、身振りや直接行動が中心である。
- ② 自分から遊びを展開することができるが、そこで人とのかかわりを深め、楽しむといったところへは広がっていかない。
- ③ 大人のことばかけに対し、反応が早すぎる。
- ④ 大人は音声言語による発信が多く文も長い。非言語行動はあまり行っていない。

(b) コミュニケーションを育てるための目標と手だて (..... は目標
————— は手だてを示す)

- ① 大人も身振りサインをだしてやりとりをする

本児のコミュニケーションの手段は身振りや直接行動が中心であるが、次のステップとして音声言語によるやりとりの指導を試みるということをするには行わなかった。これは、今までのグループ研究会の討論で、『まず今その子がもっている手段を十分に使ってやりとりをさせることが大切である』という話し合いがなされていたからである。このようなことから、本児がいま行うことのできる身振りを使ってやりとりをし、人とかかわることへの自信をつけさせることをまず第一のねらいとした。この自信がやがていろいろなコミュニケーション手段を本児自身が身につけようと努力する原動力になると考えたからである。

本児から身振りサインで話しかけてきた時には、大人もそれをまねることで“あなたの言うことはわかりましたよ”ということを示すようにした。(Ex. 包丁で切るまねをして“ままごとをしよう”ということ伝えてきた時には、大人もそれをまねて「ままごとしようね」と言って応える)

また、大人から話しかけるときには、身振りも伴って伝えるようにし、大人の発信を本児のいま行うことのできる発信レベルにあわせるようにした。(Ex. 大きい方がいいか小さい方がいいかということときくときに、「大きい」と言って手をあげたり「小さい」と言って手を下げたりする)

- ② 子どもからの発信をひきだすよう、大人から多く話しかけない

コミュニケーション分析をしていく中で本児の反応が早すぎるということが確認された。つまり、大人からのことばかけに対しあまりその内容を考えずに応えていたのではないかということである。そこで、大人から一方的に話しかけたり、あるいは、本児の思いを先取りしてやりとりをしていたこれまでのかかわりを改めることにした。そして、本児自身が自分の思いを身振りサインや音声言語などの伝達手段にのせてコミュニケーションしていくことができるようにしたいと考えた。

そこで、本児から話しかけたくなるような状況を意図的につくり、話しかけてくるのを待ってかかわっていくようにした。(Ex. 本児がままごとをしたそうだとい

うことがわかって、本児からの誘いかけを待つ) また、朝の会など活動の流れがある程度決まっている場面で、次に起こる活動をはじめのきっかけをひきだすようにした。(Ex. 順番に『おはようのうた』を歌う時に、「つぎは…」と言って子どもが「〇〇君」と言ったり指さししたりするのを待つ)

③ 大人がやりとりの手段・内容のモデルを示す

本児は自分の発音が不明瞭であり、相手に伝わりにくいことに気づいていて、あまり音声言語で伝えようとしなかった。そこで、大人の発話をモデルとして本児がそれをまねることで、やりとりの手段を身につけることができるようにした。

本児は大人からの話しかけに「うん」とか「いや」と言ってもうまく応えたり、適切な行動をとることが多かった。そこで、大人からの話しかけをかなり理解することができると思い、長い文で話しかけていた。しかし、これではモデルにならないと考え本児に話す時には少ない単語数で話しかけるよう心がけた。(Ex. 「先生が自転車をとってくるからちょっとまっていてね」と言うのではなく、「まっとうてねー」と短く言う) また、発音が正しくなくてもその誤りを指摘することはせず、コミュニケーションの意欲を大切にしつつ、正しい発音のモデルを示すようにした。(Ex. その日の天気を「あれ」と言って応えた時には、「そうやね “はれ” やね」と言う) さらに、新たな身振りサインを身につけることができるよう、本児がこれまでしていなかった身振りサインを伴ったことばかけも行った。(Ex. “1” “2” “3” などを示す時には、「いち」「に」「さん」と言いながら指で“1” “2” “3” をだす)

④ 社会的なルールを含むことばもやりとりの中に入れていく

やりとり関係をうまく続けることができる『ことばの伝達面』としての働きだけではなく、ことばによって相手になにかを伝えたり学んだりする『ことばの意味面』における働きも本児が気づくことができるようにしたいと考えた。

そこで例えば、「〇〇してから△△しよう」とか「順番にしよう」といった社会的なルールを含むことばを実際の生活と結び付けて用いていくことで、やりとりの中身を豊かにしていくことにした。そして、このことを大人と子どもの一対一のやりとりから、集団の場でのやりとりに少しずつ広げるきっかけにしていこうと考えた。(Ex. 時間割カードを黒板に貼る時に、「順番」と言って端に座っている子どもから順番に貼らせる)

この他に、本児が友達と遊ぶ場を意図的に作っていくことでやりとりの機会が増え、そのことが本児のコミュニケーションの力を高めることにつながるのではないかと考えた。

(c) コミュニケーションの変化 (11月25日 朝の会 VTR分析より)

① ことばを多く発する

「べんきょう」「コンコン」など音声言語のみで応えるものや、身振りを伴って「チッチ」「おおきい」「はれ」と言うなど、本児からの発話が増えた。

これは、本児の大人とのやりとりに対する意欲が高まったことにあわせ、活動の中で言うべきことばがわかり、大人や友達が言うのを聞いてそれをモデルとして受け止めることができたからだと思われる。

② 大人が言ったことに対し内容を考えて応える

「今日の当番は」という問いに対し、身振りで当番をさせてほしいと伝えるなど内容にふさわしい応えをを考えて伝えるようになってきた。

これは、やりとりのレパートリー（内容・手段）が増えたこと、朝の会をはじめとして学校生活全般にわたりはっきりと見通しがもてるようになったことがある。また、これまで大人の言ったことに対し反射的に応えることで精一杯だったのが、その内容にも心に向けることができるようになったからである。

③ 大人へいろいろなことを伝えようとする

友達がいすに後ろ向きに座っているのを見て、そのことを伝えるなど、自分の思ったことや考えたことを大人に伝えることがよく見られるようになった。

このことは、やりとりの材料となる話題が増え、それを大人と共有しようという“やりとりの楽しさ”に気づくようになったからと思われる。

B男 (小2、男)

(a) 朝の会や遊び場面でのコミュニケーション分析

朝の会の場面のVTR (6月16日)

B男	・時々大人のすることをちらりと見るが、ほとんど下を向いている。 ・手でひざをさわっている（自己刺激行動）。
大人	・音声言語でのやりとりが成立する子どもの方に、目が向きがちである。 ・本児のレベルに合っていない働きかけ、活動が多い。

遊び場面のVTR (5月13日 学生とシーツブランコで遊んでいる場面)

B男	・最初は大人の方から声かけしないと、一人遊び（走ったり、飛び跳ねたり、ハンカチをひらひら振ったり）をしてしまう。 ・シーツブランコをしてほしいときは、シーツの上に寝転がる（直接行動）または、大人の手をシーツの端に持っていく（クレーン現象）。 ・大人が「『お願い』は？」と誘発すれば、「お願いサイン」が出せる。 ・大人が要求に応じてくれないと、すぐにあきらめて、走り去ってしまう。
大人	・「お願いサイン」の形成にねらいをおいているため、直接行動による要求には応えていない。

これらのことを整理してみると、次のことが確認された。

- ① 朝の会では、全くと言っていい程、自分の意思が出せない。
- ② 本児からのコミュニケーションの手段としては、直接行動がほとんどである。
- ③ 大人が要求に応じてくれないと、すぐにあきらめてしまう。
- ④ 朝の会の活動や大人のコミュニケーションレベルが本児のレベルに合っていない。

(b) コミュニケーションを育てるための目標と手だて

本児のようにかかわりの取りにくい子どもには、生活全体を通して、コミュニケーションの背景となる言語環境を整え、本児自身の人とかかわる気持ちを育てていくことが必要である。そこで、3つのかかわり場面に分けて、目標と手だてを考えることにした。

① 朝の会の活動を見直す

朝の会では、全ての子どもが活躍できるように配慮して取り組んできたつもりだった。しかし実際には、本児のようなことばのない子は、活躍の場がほとんどないことがVTR分析より明らかになり、大きなショックを受けた。

そこで、朝の会の中でのやりとりに参加することを目標として、朝の会の活動を本児のレベルに合わせて見直すことにした。これまでことばだけでコミュニケーションしていたのを改め、体を使うなど目に見える形でコミュニケーションをとることによって見通しが持てるようにした。(Ex.1 指名するときは、「だ・れ・に・し・よ・う・か・な」の歌に合わせて、順に頭をさわって決める)(Ex.2 ことばだけで「上手!」と誉めるのではなくごほうびとして高く抱っこする)(Ex.3 タッチして交替させる)また、朝の会の中に新たに体を動かして遊ぶ活動を入れることで本児にも活躍の場を用意した。(Ex. あぶくたった、ボール投げ、風船つき)

② 自由遊び時間を利用してじっくりかかわる

上述のように朝の会の見直しを行なったが、日付、今日の予定の確認などは欠かせない内容であり、本児のレベルに合わせてかかわるには、ある程度限界があると思われた。そこで、かかわりの場として休み時間を大切にしたいと考え、担任3人のうち一人は必ず本児とかかわるよう心がけた。

VTRの中で、大人が要求に応じてくれないとすぐ走り去ってしまうのは、それ程強い要求ではなかったからであろう。どうも本児は、「今自分はこれをしてほしい!」という強い思いが持てないようであった。これは、大人とかかわって「楽しい」という経験を十分にしていなかったからではないだろうか、という今までのかかわりを深く反省した。

そこで、強い要求が出せるよう、その前段階として「楽しい」という思いを数多く経験することを目標とした。また、VTRでは、大人は本児の直接行動による要求

には応えていないため、本児はどうすれば自分の要求が大人に伝わるのかがわからずにいたのではないかと考えた。そこで、大人に自分の要求を伝えることも目標にした。

この2つの目標を達成するために、まず本児の興味を示すことに、とことんつきあってみることから始めた。(Ex. 本児がひざをトントンと叩いていたら、一緒に本児のひざを叩いてみた。そのとき本児に笑顔が出たら、そのチャンスを逃さずその遊びを繰り返した。) また、こちらからいろいろな遊びを試して、好きな遊びのレパートリーを増やすよう努めた。いろいろ試した結果、かけっこやジャンピングボードなどの全身運動、顔や手をさする感覚遊び、ブランコやおんぶで揺らすことで笑顔が見られたので、それらの遊びを繰り返し行なうことで、「楽しい」「もっとしたい」という気持ちを育てていくようにした。さらに、本児のわずかな要求をも汲み取って、それに十分応えていくことにした。例えば、最初は本児がブランコに近づいただけで「ブランコがしたい」と読み取って、ブランコ遊びに付き合った。ブランコに座ってこちらを見るようになったら、「押して」とことばをそえて押した。教師の手を引っ張ってブランコに連れていくようになったら、「先生おいで」とことばをそえてブランコまでついていった。このように、段階に応じて「あなたの言っていることはわかりましたよ」と応えるよう心がけた。

以上3つのことを十分行った上で、さらに、要求に応える際に「お願い」と大人側から身振りサインを使いモデルを示すことも試みた。いずれは本児も真似してサインを要求の手段として使ってほしいと考えたのである。

③ 日常生活指導場面もコミュニケーションを育てる大切な機会としてとらえる

小学部1組においては、日常生活指導に重点が置かれており、特に本児の場合には多くの時間を費やして指導しなければならない。そこで、このような場面も、一対一でかかわれる絶好のチャンスととらえ、ここでは、やりとりの機会をたくさん持たせることを目標とした。

そのために、指導内容を本児に分かる手段で伝えるようにした。例えば連絡帳を箱の中に入れることを指導するとき、箱をトントンと叩いて「連絡帳、ここよ」と言うことで、何をすればいいのかを示し、本児がそれに反応する。そうすることからやりとりが生まれると考えたのである。

また、本児の反応を見ながらかかわっていくことも行なった。例えば、給食指導で嫌いなものを食べさせようとする、本児は口を固く閉じて拒否する。そんなときはその気持ちを受けとめ、「じゃあ、半分にしようね」と小さく切ったり、「にんじん(嫌いなもの)を食べたら、ウィンナー(好きなもの)ね」と指差したりしながら、最終的には、嫌いなものも全部食べさせる。このように、コミュニケーションを取りながら、かかわりを深めていったのである。

(c) コミュニケーションにおける変化

① 遊び場面のVTR（10月18日 大人と子ども数人がブランコで遊んでいる場面）

友達にブランコを横取りされると、一学期はあっさり譲っていたが、今では泣いて怒ったり友達を押し退けようとしたりするようになった。これは、大人とのブランコ遊びの楽しい経験を数多く踏んで、「これをしたい」という思いがはっきりしたからだと考えられる。

友達が乗っていてブランコが空いていないときは、以前はすぐあきらめて、ブランコに近づきさえしなかった。しかし今では、大人が側にいれば、友達の番が終わるまであきらめずに待つことができるようになった。これは、じっくりとかかわった経験から「待てば先生は必ずさせてくれる」という信頼関係が生まれたこと、先生が「1、2、…10、おしまい」と言えば交替できるという見通しが持てるようになったことが、理由として考えられる。

ブランコまで大人の手を引っぱることで「ブランコをしたい」と伝えたり、大人の目をしっかり見て「お願いサイン」を出すことで「押してほしい」と訴えたりできるようになった。これは、じっくりとかかわっていくうちに、本児自身はどうすれば自分の要求を人に伝えることができるかをつかんだからだと思われる。

② 朝の会の場面のVTR（11月25日）

先生や友達のすることをじっと見たり、自分の番が来るまで期待して待つことができるようになった。この理由として、先生や友達の目に見える動きを通じて朝の会に見通しが持てるようになったこと、朝の会の活動の見直しにより本児も参加できる機会が増えたことなどが考えられる。

また、したくない活動の時は「キー」とかん高い声をあげるなど、朝の会の流れの中でも自分の気持ちが出せるようになってきた。これは、一対一の場面で自分の要求が出せるようになったことが、影響しているように思う。

③ 日常生活指導場面における変化

本児は4月当初、続けさまにトイレに連れていっても少量ながら必ず排尿があった。しかし今では、トイレに連れていこうとしても、したくないときには「イヤ」と言ったり教師を押し退けたりして拒否できるようになった。また、着替えの場面では、ポロシャツの小さなボタンかけが出来ないとき、以前ならあきらめてそのままにしていたが、今では大人の手をボタンのところへ持っていくことで助けを求めようになった。これらは、本児の反応を見ながらかかわってきたことが、本児からの働きかけを促すことにつながっていったのだと思われる。

最近では、自分の気持ちをどんどん出してくる本児に対応しきれないことも増えてきて、うれしい悲鳴をあげている。

(3) 一年間の実践を通して

・子どもの生き生きした生活、喜びに充ちあふれる顔を想像しながら明日の授業を組み立ててきた。そのとき「A子は〇〇をよく見ていた」「この時、B男はどうして立ち上がったのだろう」など日々変化する子どもの姿を話し合ったりメモするなどしてきたことが、結果的にはSOULする機会を増やし、子どもをより深く理解できたように思う。

・また学校生活における3つのかかわり場面（①自由遊び②「朝の会」③日常生活指導場面や授業など）を子どもの発達レベルに合わせて重点的、有機的に活用してきた。

例えば集団の中では“お客さま”になりがちなことばのない子に対し、個別で大人とかかわれる①の場面を大切にしてきた。また注意散漫で、とかく興味のまま動いてしまう子には②の中で「よく聞くこと」、「順番」や「交替」など集団場面で（社会的なルールも含めて）皆とどのようにかかわっていったらよいかを学べるようにした。

③の中では、それぞれのねらいがよりスムーズに達成されるよう“ウンわかった”“ウンいいよ”という気づきや納得を大切にしてきた。

このようにそれぞれのかかわり場面を使い、全体としてコミュニケーションレベルが向上するように実践を展開していくことは、とても大切だと思われる。

・また、授業を進める際、サブの教師が子どもの役を演ずることで会話（応答）のモデルを示してきた。その子のもっているコミュニケーション手段で応えたり、会話を広げたりすることはとてもいい言語刺激になる。このような複数担任制の利点を大いに生かす工夫をもっと考えていきたい。

・この頃「〇〇ちゃん遊ば」－「いいよ」、「行こうか」－「ウン」等の会話がよく聞かれる。このような人間関係を切り結ぶことにより、豊かなことばが生まれるのではないかということを感じている。そして豊かな人間関係を作り上げるには、自分を表現し、友達とかかわれるコミュニケーションの力を育てていくことが重要だと思われる。

（浦田 節子、藤井 真人、寺窪 和子）

B コミュニケーションの場としての「朝の会」「終りの会」（中学部1年での実践）

(1) はじめに

コミュニケーションはすべての学習の基盤であり、あらゆる場面で指導されるべきものである。またコミュニケーションは、実際のやりとりを通して身につけていくものである。つまり、ことばや会話の仕方を身につけるためには、ことばを使ってやりとりを行う場が必要になるのである。学校においてやりとりが成立する場は、生徒が登校してから下校するまでである。したがって登校から下校まで学校にいる時間すべてが指導のチャンスとなるわけである。

本校中学部のカリキュラムを集団という視点から見ると次の4つに大別できる。

- ・ 全校集会や中高朝の会などの他学部と合同で行っているもの
- ・ 体育やハッピータイム（中学部集会）など学部単位で行っているもの
- ・ グループ学習や美術などの学部内で縦割で行っているもの
- ・ 生活や朝の会や終りの会などの学級単位で行っているもの

このうち学級担任と生徒が密接にかかわりを持てるのが、生活や朝の会や終りの会である。

本学級は、4月に他校から3名、本校小学部から3名の計6名（男子5名、女子1名）で新たにスタートした学級である。そのため当初は本校小学部からの生徒と他校からの生徒のかかわりが薄く、生徒相互のかかわりに偏りが見られた。そのため生徒が安心して楽しめる場を作ろうと考え、学級づくりに力を入れることにした。この安心して楽しめる場こそがコミュニケーション成立の大前提となると考えたのである。

本実践では学級担任と生徒のかかわり場面のうち朝の会と終りの会でのやりとりに焦点をあてることにした。朝の会や終りの会は時間割の変更や行事などにあまり左右されず毎日行うことができ、そのくり返しによって流れが理解しやすい。時間割の確認など朝の会はその日一日の見通しを持つことができる場であり、終りの会はその日一日を振りかえることのできる場である。そのため限られた話題が中心となりコミュニケーションをとりやすくなる。また順番に話すことや相手の話をよく聞くなどの会話の原則を最も効果的に学べる場であり、友達や教師を意識できると思われる。

学級担任2名と級外の3名で朝の会や終りの会が進行され、そのうち1名がVTRで録画した。そのVTRを分析し、生徒や教師の問題点に気づき、目標を設定し、手だてを考え実践していった。またグループ研究会でメンバーと手だて等についても話し合いを深めてきた。

(2) 「朝の会」「終りの会」における生徒の実態

はじめに生徒や指導者の問題点を明らかにするために、トランスクリプトを作成した。それが次の図1のトランスクリプトである。

このトランスクリプトからいくつかの傾向が見てとれる。

- ・ 話題を開始し進めているのは教師とB男だけである。
- ・ A男は話をしている方をしっかりと見て聞こうとしている。
- ・ E男・F子は話しかけに対して反応している。
- ・ C男・D男は直接的には参加していない。

この傾向から個々の生徒の問題点と目標と指導者のかかわりについて考察した。それをまとめたのが次の表1である。

図1 トランスクリプト

5月24日(金) 終りの会

T ₁	A男	B男	C男	D男	E男	F子
	(Tを見ている)	①「ねえ先生最初東京ドームでジャイアンツ2敗したけど…」と言う	(うしろを見ている)	(横を見ている)	(カバンにノートを片付けている)	
②「ウン」と言う		③「甲子園で3連勝してんよあんどき」と言う				
④「ウンだからでも今あんまり強くないよ」と言う	(かばんをさわっている)	⑥「1連戦、2連戦」と言う	(鼻をふく)			
①「F子できた？」と言う						②うなづく
③「ほしたら持ってきてよ、F子見せて」と言う	(B男を見る)	(「ターララン…」と机をたたく) ①「先生先生、巨人と中日やったら中日応援するよ僕」と言う。	(ほおづえをついてTを見る)			
②「ほんなん、ほしたら中日の方が好きなん？」と言う	(Tを見る)	③「中日カッコイイツおるもん、きのう立浪ホームラン打ったもん2号ホームラン石川県立……」と言う				
①「はいじゃあF子」と言っってノートをわたす	(B男を見る)	①「先生聞いてるの」と言う				②「×××…」と言う
②「聞いてるんですかって先生お仕事したんや横から言ってもわからんわいね」と言う	(Tを見る)	①「つくったの」とE男に言う ③「ねえ」と言う				②首を横にふる
①「シーはいじゃあ今からねどれからわけようかな、花より団子からわけようかな」と言う		(カメラに向かってVサインをする)		(前をむく)		②「あれわたし」と自分を指さす
③「うん、きのうのここにはいっとるから」と言う。					(Tをみる)	

このトランスクリプトは終りの会のうちの途中の1分間である。

①～⑥の番号及び矢印は発話の流れを示す(以下同じ)

表1 生徒のコミュニケーションにおける問題点と目標と指導者のかかわり方

	問題点	目標	指導者のかかわり方
A男	聴覚などに多少問題があり、理解していないことがあるが、話す相手を見てしっかりと話を聞こうとする態度がとれる。発音は不明瞭で聞きとりにくい。	<ul style="list-style-type: none"> ・会話に参加する ・動作表現を使う ・ゆっくりと話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・発話のチャンスをつくる ・身ぶりなどで話題をわかりやすく伝える ・大きな声でゆっくり話す
B男	会話は一方的で話題もせまい。しかし豊かなボキャブラリーを持ち積極的に話しかけることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話を最後まで聞く ・相互のコミュニケーションの楽しさを知る ・相手に話すチャンスを与える 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す順番を決める
C男	話は聞いているが、自分から話そうとすることが少ない。質問に対する答えがちぐはぐになることがある。	<ul style="list-style-type: none"> ・会話に参加する ・コミュニケーションの必要性を知る ・文脈にあったことばを使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す順番を決める ・コミュニケーションチャンスをつくる ・モデルを示す
D男	話はよく耳に入っているようであるが応答はオウム返しが多い。一方的に自分の要求をことばで伝える。	<ul style="list-style-type: none"> ・文脈にあった応答ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す順番を明確にする ・話しやすい状況をつくる
E男	声が小さく、聞きとりにくい。自分から発話することは少ないが、質問に対して単語や身ぶりなどでユニークな答え方をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から発話する ・大きな声でゆっくり話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションチャンスをつくる ・身ぶりでかかわる
F子	声が小さく聴覚的にも多少問題があり、自分から話すことは少ないが、よく話を聞いていて、自分が得意な話題には積極的に参加する。	<ul style="list-style-type: none"> ・会話に参加する ・大きな声でゆっくり話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションチャンスをつくる ・話す順番を決める ・大きな声でゆっくり話す

指導者についても問題点と目標を考察した。表2の通りである。

表2 指導者の問題点と目標

問題点	目標
生徒の話題に合わせて興味関心をひくことができるが、ことば数が多く、文が長い。また早口で話すことが多く、じっくりと待つことができない。	<ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすい言葉を使用し、ゆっくりと話す ・生徒の動きをしっかりと見て、じっくり待つ ・動作表現を豊かに使う

またサブの教師(T₂)の役割について話し合った。そのうち大切にしなければならぬことを以下4点にまとめた。

- ・生徒が言いたいことを言語化する
- ・生徒や教師の言ったことをみんなにわかりやすく言いなおす
- ・話題に共感し、雰囲気をもりあげる
- ・T₁の意図を読みとり、生徒をT₁の話題に集中させる

どの生徒も話しことばを持っているので「朝の会」「終りの会」をコミュニケーションの楽しさと会話の原則を知る場として位置づけ、取り組むことにした。以下その実践について述べる。

(3) 実践

朝の会、終りの会で大切にしてきたことは次の7点である。

① 生徒からの発話を待つ

C男は自分から開始する行動が少なかった。それは開始する力がなかったわけではなく開始しなくてもそれですんできていたのである。終りの会でプリントを配る場面を例にあげてみる。今までは何も言わなくても自分にプリントが配られたためにことばで伝える必要がなかった。そこで配ることをやめ、彼からの意思表示を待つことにした。ことばで言わないとプリントがもらえないことを知ったC男はやがて「ちょうだい」と言ったのである。

② 話題を提供し、内容を補ってやることで会話の楽しさを味わわせる

E男は自分から話をするのが少なかった。「あそぼ」と要求してくることはあったが、質問されると答えるという発話がほとんどであった。そこで朝の会でこちらから話題を提供し、ことばのやりとりの楽しさを味わわせたいと考えた。

E 男	T
「うん」	「E男きのうどっかいってやる？」
「ダイエー」	「どこいったん？」
「おかあさん」	「だれと？」
「ひみつ」	「何かかかってもらったやる？」

E男はきのうの楽しかった出来事について教師と会話できたことが楽しかったようで終始ニコリとしていた。教師はこの話題の中身を日記帳を見てすでに知っていたためこの話題を出せたのである。

③ 生徒の意図を理解し発話の意欲を大切にする

生徒がその場とあまり関係のないことを言うことがある。どうしてそんなことを言うのかをじっくり考え、生徒の気持ちを理解するようにしてきた。生徒に“〇〇君へんなこと言っている”と非難するような見方をさせるのではなく、できるだけことばをかみくだいて何を言いたかったのかを説明してきた。聞きとりにくいことばは、はっきりとわかるようにくり返して言ってきた。どうしてそんなことを言うのかよくわからないときは、「もう一度言って」と言うか、生徒のことばを真似したり、身ぶりで表現するなどして、“あなたは変なことを言っているんじゃないよだから安心してどんどん言いたいことを言ってごらんよ”とはげますように言ってきた。自信を持って自発的に話すようになってほしいと考えたからである。

T 「きょうの5げんめは 大そうじするよ」	→	F子 「ひっこしや」
B男 「ひっこし？」	←	T 「そうやねひっこしのときも 大そうじするね」

F子は“大そうじ”ということばを耳にして“ひっこし”ということばがパッと頭に浮かんだようだ。きっとこれまでに引越しの際の大そうじを経験したのだろう。あるいはテレビなどで見聞きしたのかもしれない。しかしそれを聞いたB男は“あれっ何でひっこし？大そうじとどんな関係があるの？今日するのはひっこしではなくて大そうじだよ”という意味を込めて「ひっこし？」と言ったわけである。

そこで教師はF子とB男どちらの生徒の気持ちもくみとりながら「ひっこしときも大そうじするね」と話した。“あれっちがうよ”とF子を非難しそうだったB男も“あっそうか、そう言われればそうだな”と話を聞いていたし、F子も自分の思い出したイメージをこわされることなくニコリしていた。

④ 話題をみんなのものにする

A男のことばは発音不明瞭で聞きとりにくい。また聴覚的な問題もありお互いの話している内容が理解できない場面が見られた。

A 男	T
「くるま」と言って運転の真似をする うなずく	「くるま」「ドライブ行ったんか」と 言いながら運転の真似をする。

A男も何とかしてTに伝えようと努力し、運転の真似をしたのである。Tはそれを理解して“わかったよ”という意味で運転の真似をしたのである。またA男のことばを他の生徒にはっきりとわかるようにくり返し言うようにした。

⑥ 教師の話をしっかり聞けるようにする

朝の会での今日の予定の確認、終りの会での今日一日にあったことをふりかえる際に、教師から質問するようにし、指名された生徒が答える形式にした。

C男は話を真剣に聞いていないことがあり、ちぐはぐな答を言うことがあった。

C 男	T
「ホール」	「ハッピータイムで何をしましたか」
「椅子」	「何した？」

ハッピータイムは教室から椅子を持ってホールに行き、そこで行なわれている。教師は「ハッピータイムで何をしましたか」と質問しているのに、C男には「ハッピータイム」ということばしか伝わっていなかったようである。答えはハッピータイムに関係することがらではあるが、教師の質問に対する答えとは異なる。

その後毎日のくり返しでだんだんと正確に答えられるようになってきている。

T 「きょうの当番はだれですか」	→ C男 「ちこくをしない」 (過番目標)
みんな 「えーっ!!」	→ C男 はっとして「D男くん」

このときC男は教師の話を聞いていなかった。それで指名されたときに“何か言わなくてはいけない”と思い、小黒板に書いてあった週番目標の「ちこくをしない」を言ったのである。

それを聞いてA男やB男は「えーっ」とおどろいた。みんなに声をそろえて「えーっ」と言われてC男は教師のことばを一生懸命に思い出して「D男くん」と答えた。

C男は答える力を持っているのに、時々よそみをしているので折をみて意図的にこのような質問を予告せずにしてきた。これもあくまでも非難するのではなく、楽しい雰囲気の中で行ってきたので、話に集中するようになり、正確に答えられるようになってきている。

⑥ 話す順番をわからせる

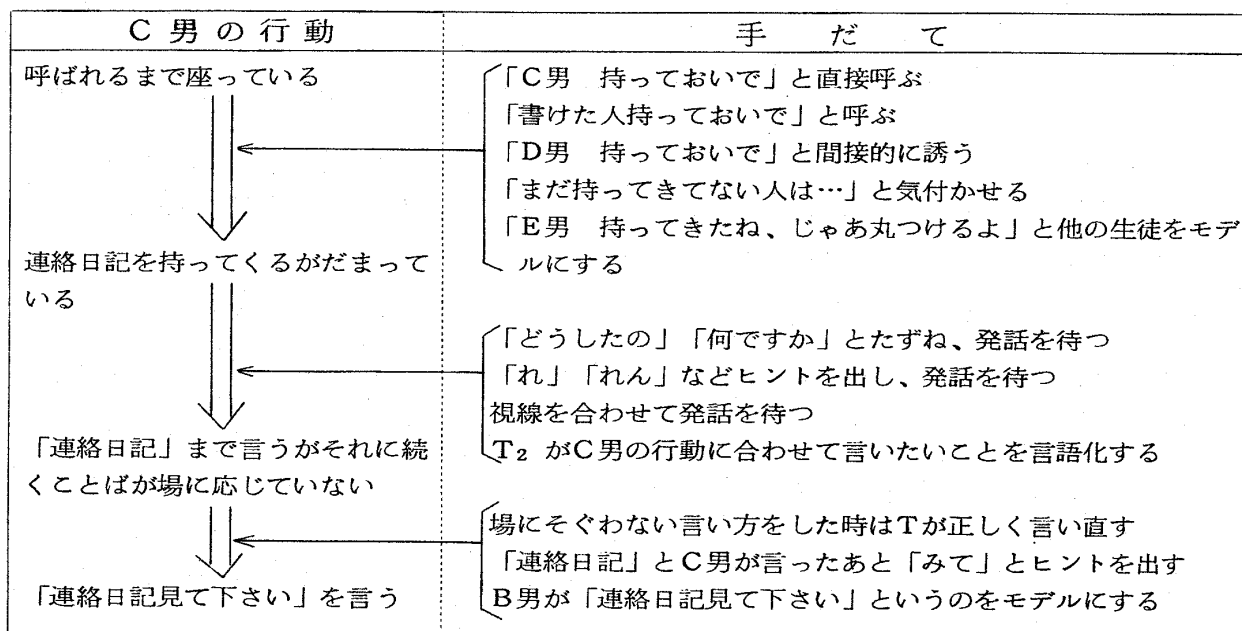
B男は図1のトランスクリプトからもわかるように、自分中心に会話が進まないと気がすまないところがある。自分が話すべき順番かそうでないかなど考えずに話をするのである。指名された生徒が答える方式をとり入れてからは、自分が指名されるまで発話せずに待つことができるようになってきている。

D男は自分の要求を口にする事が多く、質問に対する答えはオウム返しが多かった。この指名された生徒が答える方式をとり入れ、D男を指名する前に他の生徒を指名して答え方をわからせることで、朝の会、終りの会にスムーズに参加できるようになってきた。

⑦ 場に応じたことばの使い方に気付かせる

終りの会で生徒は連絡日記を書き、教師に見てもらうことにしている。ところがC男はこの場面に応じたことばを使うことができなかった。そこでC男に「連絡日記見て下さい」と言って持ってくるようになるまで以下のように取り組んだ。

図2 「連絡日記見て下さい」が言えるようになるまでの手だて



①で述べた通りC男は自分から開始する行動が少なかったが、図2に示した手だてによって自分から「連絡日記」と言うようになった。ここであらためて教師はC男の問題点に気付いたのである。C男は「連絡日記ありがとう」「連絡日記見せて下さい」「連絡日記ちょうだい」などその場の状況にそぐわない使い方をしていたのである。その後、図②の手だてによって最近では自信を持って大きな声で「連絡日記見て下さい」と言うようになった。また終りの会以外でも場に応じたことばが使えるようになってきている。

(4) 取り組みを通して

クラスにおいての朝の会・終りの会を中心に取り組んできたが、学級担任と級外がともにコミュニケーショングループに所属し、問題点や目標・手だて等について話し合いが密にでき、さらにグループ研究会で深めることができ良かった。分析をしていくうち生徒だけでなく教師の問題点についても気づき実践できたことはたいへん有意義だった。3人の教師がそれぞれの個性で生徒と接している姿を見て、互いに学ぶことが多かった。またコミュニケーションの前提であると考えた学級づくりに力を入れ、クラスの雰囲気明るくなった。これらのことにより最近では、会話を楽しむことができ、人に対する関心も育ってきている。また決ったパターンの会話や質問に正しく答えることもできるようになってきた。

複数の教師で朝の会・終りの会を進行するということでチーフ・サブの連携や相手の動きの読みとりなど考えさせられる面が多々あった。特にサブの役割の難しさを感じた。また「待つ」ことの重要性についても痛感した。生徒のペースに合わせ、「待つ」ことができるためには、生徒の実態をしっかり把握し、良好な関係を築かなければならない。その上で問題点を明確にし、目標を設定し、手だてを考察して実践していかなければならない。

コミュニケーションは相互のものである。大人にも子供にも問題はある。子供の問題点ばかりに目を向けるのではなく、大人の問題点にも目を向け、大人自身をみがいていき感度を高めるように努力していきたい。 (吉谷 明、榊蔵千恵子)

C 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

(1) 初めての出会いから

A男は中学部Ⅱ年の男子である。自分に興味のあることがらでは人にかかわろうとするが、それ以外では積極的に他人にかかわっていくことは少ない。また、ことばで意思を伝えることもできるが、直接行動に訴えることも多い。養訓でのコミュニケーション指導は週1時間、A男の教室で行なっている。指導者(T)はA男のクラス担任ではない。

4月に本校に赴任したTにとって、A男についてほとんど知らないまま指導を始めることはとても不安であった。また、A男もよく知らないTと2人だけの授業には戸惑っていたと思う。しかしA男の好きな“絵”を通してかかわっていくうちに、少しずつ彼の喜ぶこと、好きな遊びが分かってきて、一緒に笑ったり、楽しんだりすることができるようになっていた。A男はTからの働きかけを受け入れ、Tの反応を楽しむことができる力を持っていたのである。だが一方では“突然席を立って自転車に乗りに行く” “「給食たべに行く？」と聞くと、返事をせずパッと行ってしまう”と

遊んでいるときはやりとりができていたのに、なぜ？

遊びがパターン化しているようだが、このままでいいのだろうか？

Tのかかわり方は正しいのだろうか？

さまざまな迷いと疑問を持ってVTR分析に臨んだ。

(2) VTR分析で学んだこと

① 第1回分析（H 3.7.11録画のVTR）

トランスクリプト { 絵本を使った会話遊び場面。悪いことをすると絵本にかいてある食べ物「あたらない」という架空のストーリーによることばのやりとりである。

A 男	T
①カレーの絵を <u>食べるまね</u> をする	①「カレーライスも」と言う
③Tを見て、 <u>口を開ける</u>	②「あったらん」と言う
③オムライスの絵を <u>食べるまね</u> をする	③「オムライスも」と言う
④「あったらん」と言い、Tを見る	④「あったらん」と言う
⑥ケーキの絵を <u>食べるまね</u> をして、Tを見る	⑤「ショートケーキも」と言う
⑥Tを見ながら一緒に「あったらん」と言う	⑥「あったらん」と言う
⑦いちごの絵を <u>食べるまね</u> をする	⑦「いちごも」と言う
⑧Tを見て「あたりません」とはっきり言う	⑧「あたりません」と言う
⑨ケーキの絵を <u>食べるまね</u> をしてTを見る	⑨「ケーキも」と言う
⑩ <u>絵を指さし</u> 、Tを見ながら「ショートケーキも」と言う	⑩「ショートケーキも」と言う
⑩Tを見てはっきりと「あたりません」と言う	⑩「あたりません」と言う

※ ———→ 子どもと大人の相互関係の成立を示し、伝達意図のある開始に対する反応
 ←——→ 同時開始によってことばを楽しんでいる
 ----- 身振りを使った表現

A男はこの「あったらん」遊びがとても気に入っていて、自分から積極的にTに働きかけ、一緒に楽しんでいる様子がVTRでふりかえってみてもよく分かった。また、戸惑いながら指導にあたっていたTにとって、トランスクリプトに矢印を引くことで相互のやりとりが成立していたことが明らかになり励みになった。しかし分析シートを使ってTのかかわり方を中心に細かく分析した結果、2つのことが見えてきた。

<ことばに頼っている>

分析を行なった11ターンのうち、A男は身振りを使った反応を7回もしていたのに、Tの反応はすべて言語によるものであった。これはA男のコミュニケーションレベルに合わせて接しているつもりだったTにとって、大変ショックなことであった。会話ができていたので、ことばでのやりとりにばかり目が向いてしまい、A男が身振りで表現していることになど気づきもしなかったのである。見ているつもりで、実はA男をしっかりとらえてはいなかったんだと大いに反省させられた。と同時に、ことばで気持ちを表すこともできるけれど、それですべてを言いつくせないA男にとっては“身振り”も重要なコミュニケーション手段の一つであることに気づくことができた。

<一つ一つのやりとりがとても短い>

A男はTのまねをしたり（ex, Tが大きく口を開けて何かを言おうとすると、一緒になって口を開けて様子をうかがう）、Tの反応を期待しながら会話を楽しむことができていた。（ex, Tが「あったらん」と言ってくれるのを期待して食べるまねをする）また、やりとりの一つ一つが短くパターンも固定してしまっているが、同じ話題を続けていく力も持っている。そこで、この楽しいやりとりをベースにししながら、話題をふくらませ、やりとりがより豊かになるよう努力していくことが、Tの次の目標としてあげられた。

これらのことからTの具体的な手だてとして次のことがあげられた。

- 大人の基本姿勢＝SOUL（H1年度の紀要参照）を守って子どもの様子をよく見ながら対応していく。
- 子どものしていることをそのまま真似ること（ミラリング）や、子どもの出す声やことばをそのまま真似ること（モニタリング）、身振り表現などを積極的に行なう。

② 第2回分析（H3.10.17録画のVTR）

絵を描きながら話をしている場面のVTRを20分間見てから、マクロ分析を行なった。

絵を描くという場面を設定したのはA男である。表情も大変明るく、とても嬉しそうに会話しており、Tにとってもこの時のかかわりは楽しく、ある程度満足のものであった。第1回分析で学んだことにより、TはA男に合わせてやりとりを続け、話題がふくらんでいくようにつとめた。それで、このVTRでは1つの話題でずいぶん長く会話をすることができるようになっていた。しかしVTRでふりかえることで、新たな問題点が明らかになったのである。

＜空回りしているミラリング、モニタリング＞

A男はTの手元を見ていることが多く、Tの顔を見ることがほとんどなかった。これは“絵を描く”という活動内容からすれば当然ともいえるが、描いた絵について互いに共感しながら話しているときでさえTを見ることが少なかった。実際に指導を行っていたときに全くこのことに気づいていなかったTは、第1回分析で指摘されたミラリング、モニタリングを一生懸命に使っていた。相手が見てくれているかどうかを確認しないまま、単純に型どおりのことを行っていたのである。第1回分析で明らかになった“子どもの様子をよく見ること”がここでもう一度課題となったことは大いに反省する点である。何度もフィードバックすることによって大人のかかわり方を見直していく必要性を実感した。

＜A男の一方的なペースで話題が進んでいる＞

ある話題についてTと話していても、突然何のまえぶれもなく他の話題に移ってしまう、TがA男のストーリーからずれた反応をすると受け入れようとしない、といった一方的な様子が見られた。これに対して、Tは話題が途切れないようにやりとりを続けていくことだけを考えて、A男の直接的な行動を認めてしまったり、はっきりと思いを伝えなくても「たぶん〇〇したいんだろう」と推測し、A男に確認を取らないまま受け入れてしまうところがあった。

Tは子どものペースに合わせることに集中していた。かかわりが単に「ああ楽しかった」で終わってしまわないためには、“A男のコミュニケーション上の問題点に対して、どのような目標を持って接していくべきなのか”をもっと考えてかわる必要があったのである。

視線が合わない、一方的なペースで会話している、この2つのことはA男のどんな問題を表していたのだろうか？

A男は自分のやりたいことを理解し、ストーリーの展開に合わせてくれる“誰か”とのやりとりは楽しんでいた。しかし“誰か”に自分のしたことを確認してもらったり、共感してもらいながら会話すること——相互にコミュニケーションを支えあうこと——を求めることが少ないように感じられる。A男にとって最も大切なこと

は“誰か”を出発点にして、やりとりのなかで相手を意識する経験をすることでもっと人に向かっていく力をつけていくことではないだろうか。それまでミラリング、モニタリングなどの言語心理学的技法にばかり気を取られていて、コミュニケーション目標の設定をしないままA男に接してきたTにとって、このことはとても大きな発見となった。

具体的な手だてとしては次のことがあげられた。

- ・ 「○○だろう」と話題を進めるのではなく、A男からのサインを待ち、しっかりと確認してから次へ進む。
- ・ A男が予想している反応と違うことをして「あれっ、何か変だぞ」と、Tの存在をはっきり気づかせる場面を設定する。
- ・ 相手が必要になる活動を用意する。

(3) ま と め

2回のVTR分析は、多くのことを教えてくれた。まず“子どもをしっかりと見ること”——子どもは何を見ているのか、なぜそうしているのか、そこにどんな気持ちがかかっているのか——が指導の大前提としてあること。また、その上で“その子にどうかかわっていけばいいのか”“その子にはどんな問題点があり目標は何なのか”をはっきりと知る必要があること。自分のVTRを見ることで、これらがいかに大切なことかを実感した。

これからも、自分を客観的に見ることで軌道修正しながら、A男とかかわっていき
たいと思う。(張 田 俊 美)

D ことばの芽が生まれるまで

(1) A子とのかかわりについて

A子は、今年度、本校の中学部から高等部へ進学してきた。Tは、A子の担任であり、かつ、週一回持たれているコミュニケーション養訓の指導者でもある。

A子は、中学部でのコミュニケーションの養訓を通して、人とかかわって遊ぶ楽しさを知っていき、それにともない「相手の反応をみる」「身ぶりサインを使って相手に伝える」といった力が発揮されてきた。次の目標は、「相手を広げる」「相手に合わせる」「遊びの手順に固執しない」「多様な伝達方法を身につける」となった。

今年度、初めてA子の養訓を担当したTは、中学部での経過をふまえ、それを伸ばしていこうと指導に臨んだわけであるが、それがかなり困難であることが分かってきた。以下は、7月1日（養訓第4回目）の指導のトランスクリプトである。場面は、その時間にとりくむ活動をあらかじめ知らせているところである。

C (生徒)		T (教師)	備考
①表情をかえず、前をみている		①「きょうはね。さあこれからね」とあやとりひもを置き、Cの顔を見る	C 緊張がうかがわれる
②唇を少しかみ、手を机の上に少し出してひっこめる		②「あやとりとか」と言い、袋の中をさがす	C 出されたものなのでさわらないといけないかなと思いい手を出す、Tは見逃している
③Tを見て、うなづく	←	③くしを出し「くしもさせてね」と言い、Cを見る	
④うなづく	←	④「それから、いないないばあの本ね」といって、取り出して置く	C 反射的な反応。Tは了解された反応としてとらえていた
⑤うなづく	←	⑤「オルゴールね」と、Cを見る	C これも反射的な反応
⑥鼻をほじり、その手をなめる。両手をなめ、Tの方をみる	←	⑥「あとはね、いろいろ先生おもちゃさんみたいね」と言いながら、袋の中から電子音のおもちゃを置く	T センテンスが長すぎる。 C ひまになり不適応行動をとる

VTR分析で明らかになったことは

- ・ 「うなづく」動作（C③④⑤）は、A子が了解しての反応というより、成り行き
の条件反射に近い反応である。
- ・ 慣れている手遊びの場面以外は、表情が固く、笑顔がみられない。A子の緊張が
ありありと伝わってくる。
- ・ Tの動きは、一方的な面が多く、「手を出してひっこめる」（C②）などA子の
わずかな意思表示を見逃してしまっている。

というものであった。A子は、日々の行動は荒々しいが、心はとてもデリケートだ
ったのである。更に、本児の不適応な行動（両手のひらをなめる。C⑥）に対して
クラスでは改善するよう取り組んでいるTにとって、楽しさの共有をねらう養訓でた
びたびくり広げられる、そうした行動にどう対処すればよいか迷いがあり、それが二
人のコミュニケーションをいっそう困難にしているということが判明したのである。

とにかく、A子と仲良くなること、A子を知ることが先決だということが明らかにな
った。そのために、A子の好きな活動を多くとり入れること、A子をよく見ることに
心掛けることにした。

(2) ねらいと方策

「手あそび」「おはじき通し」といった、A子の好きな活動を中心に養訓をおこな
ったこと、不適応な行動については、トーンを高くしないで注意を促すなど工夫する
ことでA子に笑顔がみられるようになってきた。すると、次のような疑問が生じてき
た。

- ① 好きな活動が終わったとたん笑顔が消えるのはどうしてなのだろうか？
- ② 好きな遊びが広がっていかない。もっと、見たり、触れたりといった自分からま

わりに働きかける意識を育てていく必要があるのではないだろうか？

- ③ コミュニケーションがとれていくことで、もっと情緒面での安定がみられるはずなのにイライラした日が多いのはどうしてだろうか？
- ④ 休み時間、A子の人形のように扱う生徒のいいなりになって従っている。こんなことから、イライラは生じてくるのではないだろうか？
- ⑤ 登校してくる以前にもう、その日の機嫌が決まっている。どうしてだろうか？
学校だけのとりくみでは不十分なのではないだろうか？

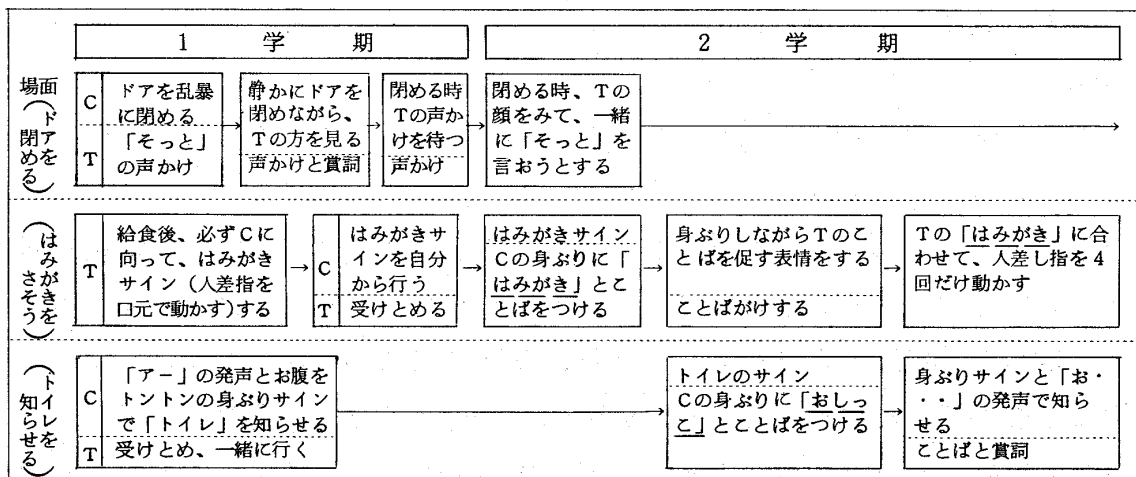
A子のコミュニケーションについて、A子の生活全般をとらえる中で考えてみる必要に迫られたのである。そこで、「安らげる環境を用意し、情緒の安定を図り、自分を育て、人との確かなかかわり」をねらいとした。以下は、その方策の試みである。

	現 状	目 標	方 策
養訓場面	<ul style="list-style-type: none"> ・好きな活動のみ笑顔でおこなう ・遊びが広がらない 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな遊びを楽しめるように 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者との活動の中で共感を育てる ・見たり、触れたりの活動をいれたり、選ぶ機会をもたせる ・いろいろな遊び（例 オルゴール、あやとり、ボール）を用意し、体験させる。
部	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒のいいなりになっている 	<ul style="list-style-type: none"> ・「イヤ」のサインが出せる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が代弁し、モデルを示す
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・イライラして登校 ・祖母に相手になってもらうことが多い 	<ul style="list-style-type: none"> ・母の傍に多く居るように 	<ul style="list-style-type: none"> ・原因をさぐる（生活のリズム？ かかわり？） ・母親に、髪ブラッシングを通してA子とかかわるよう話す

以上について、クラスや研究グループの先生、部研究会を通して部の先生、又、「養訓連絡帳」を通して家庭に協力を願った。

(3) ねらいにもとづく活動

A子の生活全ての中で、A子のコミュニケーションを図っていこうというねらいに基づいた取り組みが始まった。トイレ指導など、日々欠かせない場を大いに利用した。すると、A子の持っていた力が発揮され、「身ぶり」と「ことばかけ」という二人で一組の楽しい活動ができ、それが伝達手段の変化をもたらすきっかけになっていった。



二人一組の活動を、養訓の中でも楽しみたいと考えて、絵本を取り入れてみた。絵を見て「身ぶり」し、「ことば」をそえれないかと思っていたが、A子は「身ぶり」より、Tが即興で言ったことばに興味を示していった。以下は、12月9日（養訓10回目）の絵本「いただきますあそび」を使った指導場面のトランスクリプトである。

C		T	備考
⑭めくられたページを指でつつき、鼻をほじりながら見ている		⑭「つぎはね、あつあつハンバーグ、いいにおい」と、においをかぐ真似をする	C、あまり興味がないが我慢して待っている
⑮めくろうとしたが手をひっこめる。両手をなめる		⑮「ゆうちゃんが、ナイフとフォークをつかって食べます」と言う	C、次へ行けると思ったが、まだなので待つ
⑯絵本をめくり、Tのことばに合わせて首を振る	←	⑯「いただきますーす」と言い、Cを見る	T、Cの行動（絵本の子に食べさせる）にことばをそえる
⑰「あむあむ……」と声を思し、手をあげて次のセリフを待つ	←	⑰「あむあむあむあむ……」とCをみながら言いつづける	C、ここから表情が明るくなる。次のことばを期待する
⑱Tにあわせて口型をつくるそのあと手をたたき、次になめる	←	⑱「あーおいしい」と口元をみせながら、はっきりと言う	C、Tとしっかり視線を合わせてくる

分析で明らかになったことは、前回と比べると

- A子の表情がやわらかくなり、笑顔も多く見られる。顔が上がってきたようだ。
- 視線が合い、A子が先生との活動を楽しんでいる。
- ことば（「あーおいしい」）に、関心が出てきた。
- 楽しいことを期待して、興味のないときも待とうとしている。

の変化がみられた。改善すべき点は

- 「あーおいしい」のあと、ずっと笑顔がなくなってしまうのはどうしてか。
- A子と先生が楽しめる、「あーおいしい」以前の部分が長い。もっとストーリーを単純化したらどうか。
- A子から、やってほしいサインが出るのを待ち、それにことばかけをし、応じていった方が良いのではないだろうか。

である。一人では考えてもみなかったことで、グループで分析する意義を痛感した。

A子の変化は、いろいろな場でみられるようになってきた。休み時間、生徒の遊ぶ様子を嬉しそうに眺める姿が見られたり、友達の気にいらぬお世話には、「ウァ」と声で拒否することが多くなった。先生の口元をよく見て、模倣して来たり、さらに遊びも広がり、ダーツやぬいぐるみなどに興味をもつようになってきた。家では、祖

母のところへ行くことが多かったが、今では、母親に対してが多くなり、母親もA子の要望に応じて、一時間手遊びをつきあうくらいになってきており、A子の情緒の安定に果たす役割りについて自覚して接するようになってきている。

(4) 指導をふりかえって

「オ・・・」と力いっぱい声で何か訴えている。分かってやれなくてとまどう私に、それじゃと示してくれた身振りサインは「トイレ」だった。「おしっこ」と発声だけで自分の意思を伝えようとしたA子の急速な変化に驚かされる。また、高等部からでもことばの芽を育てることができたという事実が、人間の可能性の素晴らしさを示して指導にあたった私共を感動させ励ましてくれる。

コミュニケーションの手段として、「声」という道具があることに気づいたA子の喜びが伝わってくる。A子がそれに「気づく」ことができたのは、気持ちの安定が図られ、日常生活すべてにわたって、人とかかわる充足感を得ることができたからのように思う。今後は、この「発声」をコミュニケーション手段として確実に定着・発展させていきたい。いつか「せんせー」「おはよー」とあいさつができるのでは……そして、そうしたやりとりの中で、足をかむ、手をなめるといった不適応な行動が改善されていくのでは……と期待している。

(宮下 信子)

3 ま と め

子どもたちと心を通い合わせたいと集まった私達の研究グループは、これまで幾度かの迷いや遅々として進まぬ実践にあせりながらも出発点を確認合うことで研究活動を続け、多くのことを学んできた。また中学部、高等部の養護・訓練にコミュニケーションを位置づけるなど研究活動を教育課程に反映させてもきた。昨年に続いて2度目の試みであった親との話し合いは有意義であった。

今年度の私達の関心は①一人ひとりを対象とする個別分析から集団場面の分析②グループ以外の教師と実践検討を行うなどに広がっていった。①の集団場面の分析ということで小学部、中学部ともに「朝の会」「終りの会」をとりあげたが、分析を進めていく中で学部の特徴や児童・生徒の実態からくる課題に合わせていくことの大切さを知った。

まだまだ分析の方法はわからないが、子どもをつなぐ教師の役割、サブ・ティーチャーの動き方など少し見え始めている。また話題の共有や共感相互のコミュニケーションの成立によって促されること、従って児童・生徒一人ひとりのコミュニケーション課題を持って接することの重要性が再認識された。

小学部の実践から特にどの子ともかかわるチャンスを意識的に用意することなどが指摘されている。いずれにしろ個別分析から得た児童・生徒の問題点や目標、教師のかかわり方と手だてなどを明らかにしながら、授業や授業以外のあらゆる学校生活の場面で

適切に対応していけるように教師一人ひとりが自分をより高めていくことが大切と言えよう。

②については研究経過の中でも述べたが各部で実践報告をしたことにより、共通理解をもって子どもと接することができるようになった。このことは部集団で活動することが多い本校では有意義であり、今後とも継続していきたい課題の一つである。

かかわりがうまくいくことで子どもたちがいきいきと活動に取り組み始める。その姿からコミュニケーションを育てていくことの大切さを実感した。授業の中でもコミュニケーションをベースにして学習課題に取り組んでいきたい。

初めドキドキしたビデオ分析も回数を重ね、いくつもの目で見合うことで、いろんな見方や考え方があることを知る良い機会となっていた。またトランスクリプトを作る中で子どもの伝達意図をよみとる力、意識的に意図的にかかわることの大切さなど身をもって学ぶことができた。コミュニケーションの成立の基本は個別分析を通して大人のコミュニケーション感度を高めることである。そしてどの子どもも授業やそれ以外の場において気持ちを通わせることに心をさいていきたいものである。そのためにも互いに学び合うグループ研究の場をこれまで以上に有効な学びの場として位置づけ、取り組んできた過程を再び確かめながら研究活動を継続させていきたい。(梶 蔵 千恵子)