

3 コミュニケーションについて考える

- 1 研究の動機と経過
- 2 事例
 - 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
- 3 深め合ってきたこと
 - A 豊かな感情の表出をめざして
 - B 楽しさの共有（コミュニケーションの基礎）を大切にして
 - C 絵本を媒介にやりとりのある楽しい会話を
- 4 日常のかかわりの中で
 - A ゆとりをもって
 - B よりていねいなコミュニケーションの場を求めて
- 5 まとめ

1 研究の動機と経過

私たちが、「よいコミュニケーションを育てるためにどのように子どもとかかわればよいか」と考え、とりくみ始めてから3年になる。ここで簡単に2年間のあゆみをふり返り、3年目である本年度の研究について述べてみたい。

(1) 1年目及び2年目

	研 究 の 動 機	研 究 の 経 過
1 年 目	まわりの人とかかわりを持つことが難しく、ことばの面で障害を持つ子が多いという本校の実態から「コミュニケーションを育てるにはどうしたらよいか」を考えることにした。そのためにはまず、「子どもからの表情やことばなどのサインをしっかり受けとめることが重要」と確認し、また、「まわりの大人が子ども達とどのようにかかわればよいか」についてインリアル理念に学びながら研究を進めていくことにした。	<ul style="list-style-type: none"> ○インリアルの基本理念・方法(I)を学ぶ ○インリアルをとりいれた実践を通して学ぶ ・VTR分析により個別指導、小集団の指導、学級集団の中での子どもの実態に合わせた大人のかかわりと手だてを確認し、とりくんだ。
2 年 目	「子どもとのコミュニケーションを成立させるためにたいせつなこと」について2年目もひき続き、研究することにした。また、子どものサインを見のがさないで受けとめ、かかわりを深めていくためにも、大人の感度を高めることが必要だと考えた。	<ul style="list-style-type: none"> ○インリアルについて学ぶ(II) ○指導場面のVTR分析による実践研究 ・20分間の録画をもとに約2分間の分析場面をとりだし、トランスクリプトの記入と検討を重ねた。シート分析では、「大人は子どもの行為をどう受けとめたか」「子どもは大人の行為をどう受けとめたか」などについて確かめた。そして、「目標や教材が適当か」、「大人のかかわり方は」と話し合い、実践を進めていった。

(2) 本年度（3年目）

① 研究方法

初年度及び2年目の研究を土台として私たちは3年目である本年度も実践を通して「子ども達のコミュニケーションを育てる上でたいせつなこと」を学んできた。本年度は特に、「子どもの側の問題をあきらかにする」ことと、私たちが「どうとりくんでいけばよいか」について話し合い、実践したことを更に検討するという形で進めてきた。実際には

- a インリアルについて学ぶⅢ b 教育課程の中での位置づけ
- c VTR分析 d 母との勉強会

を中心とする方法で研究を続けている。

② 経 過

上記の研究方法について私たちが実践してきたことを記してみたい。

a インリアルについて学ぶⅢ

私たちはつとめてインリアルについての研究会などに出席し、そのつど講演のテープを冊子にまとめて学習会を持つことにした。

・INREALスタッフ研修会（神戸） ・日本特殊教育学会シンポジウム（京都）

・INREAL研究会11月例会（大阪） ・INREAL実践報告会（大阪）

また、学んだことをいかしながら、大人の基本姿勢（SOUL）を守ること、子どもの声やことばをまねる（モニタリング）ことなどを実践の場で留意するようにしている。更に、子どもを無理やりひっぱるだけでなく、「あなたのしたいことはこれでしょう？」と確かめるなどで、子どもが意志を伝える手段を教えたいと思っている。

b 教育課程の中での位置づけ

本校の養訓の時間に言語・運動のほかに新たにコミュニケーションに問題のある子への個別指導が位置づけられて2年目に入った。少しずつ軌道にのってきている。

c VTR分析

初年度と次年度のトランスクリプトの記入、シート分析といった細部にわたる分析に加えて本年度は指導の反省を行ない、そこで話し合われたことを次への指導の手がかりとした。実際にとった方法は次の通りである。

まず、前期のVTR分析をしながら研究グループのメンバーが話し合って教師のかかわりについて反省し、子どもへの目標はこれでよいかを検討した。VTR分析により教師が子どもの表情や身ぶりなどのサインを見のがして一方的に授業を進めていることがあるなどの反省をもとに次回からのとりくみについて確かめ、教師のかかわり方を改めることができた。

後期のVTR分析の時には前期の反省事項がいかされ、少しずつ教師の中に子どもを見る目ができて、教師自身が変わってきている。めだつことは、「その子にとって一番だいじ

なことは何か」、「その時、教師はどうかかわればよいか」についての考え方が深まり、子どもへの接し方に変化が見られるようになったことである。この過程で子どもの前期（1学期）と後期（2学期）の変化があきらかになった。

d 母との学習会

今年初めての試みであったがコミュニケーションの指導を受けている子どもの母と教師の会を持った。VTRを見ながら子どものようす、子どもと教師の受けとめ方やかかわり方について話し合い、「子どもとどのようにコミュニケーションをとればよいか」を確認しあった。会の後で何人かの母親から、「多くの先生がこんなにこまかいところまで見て子どもに接してしてくれたのか」との感想が寄せられた。親とわれわれ教師たちとのコミュニケーションが広がったことが大きな収穫であった。（清水育子）

2 事例 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

(1) 実践のすすめ方

対象児は中学部3年の女子で指導者は学級担任でもある。週2時間の養訓のうち1時間を配時した。場所は主として教室を使用。できる限りビデオに録画した。研究会メンバーによるVTR分析を2回行い、その都度、コミュニケーション評価をし、目標と手だてを明らかにしていった。討議内容は録音し、文章化した。

(2) おはじきに取り組むまでの経過

① 人との関係を結ぶ

本児はこれまで人と何かをして楽しむというよりそれを行うために人（相手）を利用する傾向が強かった。大好きな「げんこつ山のたぬきさん」をする時、気に入った相手を選んだ後は、相手の目を見たり、ことばを聞いたり、しぐさを確認して行うというのではなく、自分一人で一連の連続的行為を楽しむというものであった。おはじきにしても当初は目にしたらせざるを得ない強迫的行為として行うことが多かった。

このようなことから本児は遊んでいるように見えても自分だけの世界にひたり、限られたモノとの関係は成立しているが人（相手）を取り入れてのいわゆる三項関係の形成に弱さを示していると考えた。この弱さは、相手が自分に何を求めているのか相手の伝達意図を読みとったり、自分が相手に何を伝えたいのか相手にわかる手段で伝えたりするなど人との伝え合いの不十分さも示している。

日常生活にみられる問題行動の背景には、この人との伝え合いの未熟さがあるのではないだろうか。遠まわりの様にみえるがしっかり相手との意思交流を成立させ、人との関係をうまく結んでいくことができれば、やがてはいろいろな社会的ルールの獲得にもつながっていくと考え、その基礎としてのコミュニケーションに力点をおくことにした。

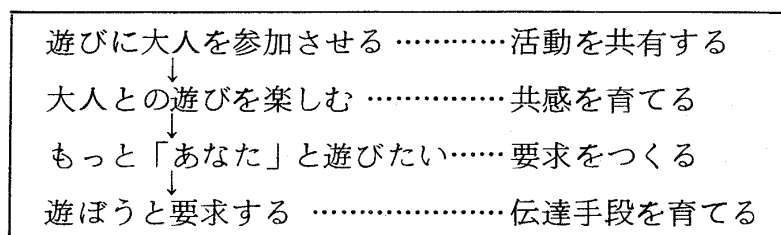
② 〈教えのおはじき〉から〈遊びのおはじき〉へ

おはじきのひも通しを色の弁別や指示理解させる目的で取り組んだことはあったが、共に楽しむものではなく「教えこむおはじき」であり、子どもにとってもやらされる受け身のものであった。しかしインリアルの基本理念を学ぶ中で子どもがしたいことに大人側が合わせる時、子どもは最も生き生きとし、大人も楽しい。子どもの好きなものを見つけ、共にそれで遊ぶことを通して遊びを共有し、共感を育て、もっと一緒に遊びたいという要求を育くむこと、そこからコミュニケーションへの道が開かれることを知った。

ただ遊んでばかりでいいのだろうか、何かを教える必要はないのかななどの疑問や不安はあったが、子どもと同じレベルで遊んでみるともやもやしたものが消え、子どもの姿がよく見えるようになってくる。子どもからの働きかけも増えてくる。

そこで「わたしとあなた」という対等な、人間的ふれ合いをベースとした遊びとしておはじきのひも通しを位置づけ、その中で本児のコミュニケーション上の弱さである「自分の要求を相手に伝える方法を獲得させる」「大人の伝達意図をよみとる力を育てる」などをねらうことにした。以上のことから大人の基本姿勢をまとめたものが下図である。

図1 大人の基本姿勢 子ども 大人



(3) 第1回VTR分析（一学期）

① コミュニケーション評価

C (生徒)	T (教師)
+おはじきのひも通しが大好きである +ひも通しが上手である +おはじきをTにもたせようとする (相手がいてもいやがらない) +身ぶりや発声、アイコンタクトなどでTの注意をひくことがある +動作模倣ができる -遊びのリズムが速い -相手に合わせることなく一方的である -自分だけで楽しんでいる -体調が悪いとおはじきに固執する	+子どもの遊びをじっくり観察している +子どもと共に楽しく遊ぼうとしている +子どもの動きに合わせている +子どもの長所をくみとっている +表情や声の高さが子どもに合っている +子どもと同じ目の高さで接している -子どもの身ぶりやサインの意図のよみとりが不十分である -子どものリズムに引きずられている -子どもに合わせようとしながらも待ちきれず開始することが多い

② 目標と手だて

C	T
<ul style="list-style-type: none"> ・十分遊びを楽しむ ・「この人とおはじきをするのが楽しい」というこの人（第二者）を確定する ・共感を体験し、高める ・おはじき遊びの一つひとつの行動を意識化する ・はじめからおわりまでの活動に見通しをもつ ・要求をもち、相手に伝える ・相手の反応をみる 	<ul style="list-style-type: none"> ・一緒におはじきを楽しむ ・子どもの様子をよくみる（SOUL） ・わかりやすい、メリハリのあることばや身ぶりでかかわる ・十分に待つ ・要求につながる行為・発声・視線などを見逃さず受けとめ、意図をもたせていく ・フォーマットを長くする ・連続的な行動にリズムをつけ、ことばをのせていく（スクリプト化をはかる） ・やりとりのバリエーションを広げる

③ 具体的取り組み

〈子どもの様子をよく見る〉

一人で熱中していたおはじきにまず「おはじきを持つ人」として参加していった。ひも通しをどんな手順で行っているか、大人の働きかけをどう受けとめているか、要求をどのように伝えようとするかなどをじっくり見た。大人はおはじきを持つ人であり、おはじき

図2 おはじきのひも通しの手順

子ども	大人
おはじきを相手に渡す	受けとる
↓	
ひもをなめる（見ている）
↓	
おはじきを1個とる	さし出す
↓	
トントンとおはじきをさわる （表と裏の確認）（見ている）
↓	
ひもに通す（見ている）
↓	
通したおはじきを交互に 移動させる（見ている）
↓	
「アーアー」と言う（見ている）

を手からとる時やとった後も相手を見ることがなく黙々とやっていた。

しかし、通し終えるまでの手順はみごとに一定している。それに手からおはじきをさっと取り、すばやく表と裏を見きわめる。ひもを一気に通すなど、その巧みさに感嘆する。

通し終えたおはじきを交互に移動させ、きらきら回転させる。「アー」という発声には達成感がこもっている。

子どものすばらしさを発見すると同時に一つひとつの動作にも子どもの様々なおもいや意味が込められていることを知る。これまで漠然とながめていただけであったことを反省し、新しい見方で子どもとかかわるようになった。

〈要求を引き出す〉

おはじきへの参加の仕方を状況に応じていろいろ変化させているとオヤッと思う場面に出くわす時がある。子どもの反応にこれまでとは違った手応えを受けたときである。そういう手応えを積み重ねながら、子どもだけの遊びから二人で共有する遊びへと徐々に移行させていった。図3はおはじきをすぐ渡さなかったときに示した子どもの反応がきっかけ

図3 要求をつくる場面

子ども	大人
「パパパパ…」と が「アアア…」と か言ったり、Tの 指を開こうとした りする。 ↓ Tをしっかり見る。	おはじきを持つ手 をぎゅっと握りし める。(すぐ渡さ ない) (そのまま握っている)

となり、要求を引き出す一つの手だてとして確立させていった場面である。

本児はおはじきをほしがる。つまり要求を持っているということである。そこですぐ渡さずずっと握ってみた。するとはいやくよこせと指をこじあける。これまでスムーズに運んでいたのに中断するなんてと言わんばかりである。気がせいて「アアアア……」と言ったりもする。初めは少しでも要求行為が出れば応じていたが、少しずつ時間を長びかせたり、ポケットにかくしたりして、はっきりした要求行為が出るまで渡さないようにした。そのうち、しっかり相手

の視線をとらえ、発声も人に向くようになってきた。どうすれば自分の要求に相手が応じてくれるかがわかり始めた様である。

この他「パパパパ……」を「パッ」「パッ」「パッ」に変えたり、「いちにのさんで」と言って手を開くなど動作に合わせて使うことばを整理し、スクリプトの定着を図った。次のトランスクリプトはその模索中のものである。

(4) 第2回VTR分析(二学期)

前回同様、約20分ビデオを見て全体的感想と、その後の子どもの変化、大人の変化を話し合った。

① 子どもの変化

- ・ Tとおはじきをしたがるようになった。
- ・ スクリプトが定着しつつある。
- ・ 目の前におはじきがなくても手を振っておはじきをしたいと相手に通じる方法で伝えることがある。
- ・ 日常生活において落ち着きがみられ、荒々しい態度が全般的に減ってきている。母親もこの頃同じ感想を述べている。

図4 トランスクリプト

C	T	備 考
1. Tを見て左手を上下に2〜3回振る。	1. Cを見ながら「どうしようかな」と言って右手を上下にゆさぶる。	・Cの要求を受けとめながらも、じらしている。
2. 「アー」と言ってTの手をつかむ。	2. 「もう1回」と言う。	・「アー」(はやく)直接的行動に出る。
3. 「アー」と言ってTの手をつよくつかんで振る。	3. 「1、2の3で……」	・再びCは催促する。視線は下。
4. 「アー」と言ってTを見てTの手をつよく引っ張る。	4. 「パッ」	・十分期待させ、気持ちを持ち続けさせる。
5. 「パー」 「アー」 「パー」	5. 「パッ」	・Tを見る。
6. 「アーアー」「パー」と言いながらTを見て、指を広げようとする。	6. 強く「パッ」と言って指を広げる。	・気持ちの高ぶりが発声を引きおこす
7. さっとおはじきを1コとり、指でトンとつつく。	7. 「ン、ン」と言う。	・CはTの視線をしっかりとらえる。
8. Tの目の高さにひもをあげてみせる。	8. 指さす。	・SOUL
9. おはじきをひもに通して上下に移動させる。	9. 「シュー」と言う。	・(見てよ)と高くあげる。 (見てる)と指さす。
10. 「ウー」	10. 「ウー」「はいった」	・「シュー」(パラレルトーク)
11. 「アーパー」	11. 「もう1回」	・パラレルトーク
12. 「アー」と言って喜ぶ。		・Cの意図を言語化する

番号は対応する発話順を示す

——→ 伝達意図のある開始に対する反応

-----→ 伝達意図のない行動に対する読み手側の反応

やりとりが成立

② 大人の変化

- ・ 子どもの視線を予測できるようになってきた。
- ・ フォーマットが定着し、子どもの身ぶりや発声の意図がよみとりやすくなった。
- ・ 子どもの活動の見通しがつくようになり、子どもからの開始行動を待つゆとりをもてるようになってきた。
- ・ おはじきのひも通しを子どもと一緒に楽しんでいる。
- ・ 友達を入れて三人でおはじきをしたり、他の手遊びを試みるなどバリエーションを広げようとしている。

このような変化の背景にはフォーマットが定着し、使われるスクリプトが適切で安定していったことが重要なポイントの一つとして指摘された。

③ スクリプトの安定

子どもから出る不明確なサインに、聞き手側がことばで意図づけていく作業を何度も繰り返す中で、ことばを整理していった。(図5)①の「もう1回」は、はじめ「どうしたいの?」「またしたいの?」など相手に問いかけることばを使うことが多かった。問いの答えを求めるより「もう1回したい」気持ちをくみとり、「もう1回」と言いながら人さし指をたてることにした。子ども側も問われるより自分の気持ちを言い表わすやり方を好み、笑顔が見られるようになった。動作と「もう1回」の意味がわかるようになると「すぐよこせ」と手をこじあけることもなく、Tの動作を模倣し、待つようになった。

また①や㊦の発声はどちらも「アー」ではあるが微妙なニュアンスの違いがある。㊦と㊧の「パッ」はきれいに発音し、3回目の「パッ」でおはじきが手に入ることを十分知った上で発音している。㊨では時々本児の方から「アー」という声を出す。そこで手に入った喜びを含めて「あった」で表現した。㊩はパラレルトークで「入れるよ」にした。このときおはじきをTの目の前にさし出し「先生、入れるよ、よく見てね」というアイコンタクトをとることが見られ、それにつれて㊪では音声模倣も出てきている。

図5 スクリプトの安定

子どもの発声と動作	大人（ことば）	（動 作）
「アー」	①「もう1回」	人さし指を立て上下に3回振る
「アー」	㊦「いちにのさんで」	右手こぶしを左右に大きく振る（4回）
「パッ」「パッ」	㊨「パッ」「パッ」	こぶしを上下に振る（2回）
「パッ」	㊧「パッ」（強く）	こぶしを開く
「アー」 おはじきとる	㊨「あったあ」	（見ている）
Tの目の前でひもに通す	㊩「入れるよ」	Cの持つおはじきを指さす
おはじきを移動させる	㊪「しゅう～～」	（見ている）

④ 目標の見直し

おはじき遊びで人とかかわることが楽しいことを本児は知っていった。また一学期に目標とした「相手に伝える」「相手の反応をみる」などの力も確実に育ってきている。これは新たに学習したことも多いが、もともと持っていた力を発揮するチャンスが与えられたことによるのではないだろうか。従って引き続いていねいにかかわり合う関係を十分に持つていくことが大切である。これからの子どもの目標としては楽しめる相手を広げていくこと、相手の様子を見て相手に合わせていくこと、手順に固執しないで柔軟に対応すること、多様な伝達の方法を身につけることなどが考えられる。また大人の目標としては手順を変えてみる、明確な要求行為が出るまで応じない、ひも通しの役を交代する、他の子どもを参加させるなどとした。

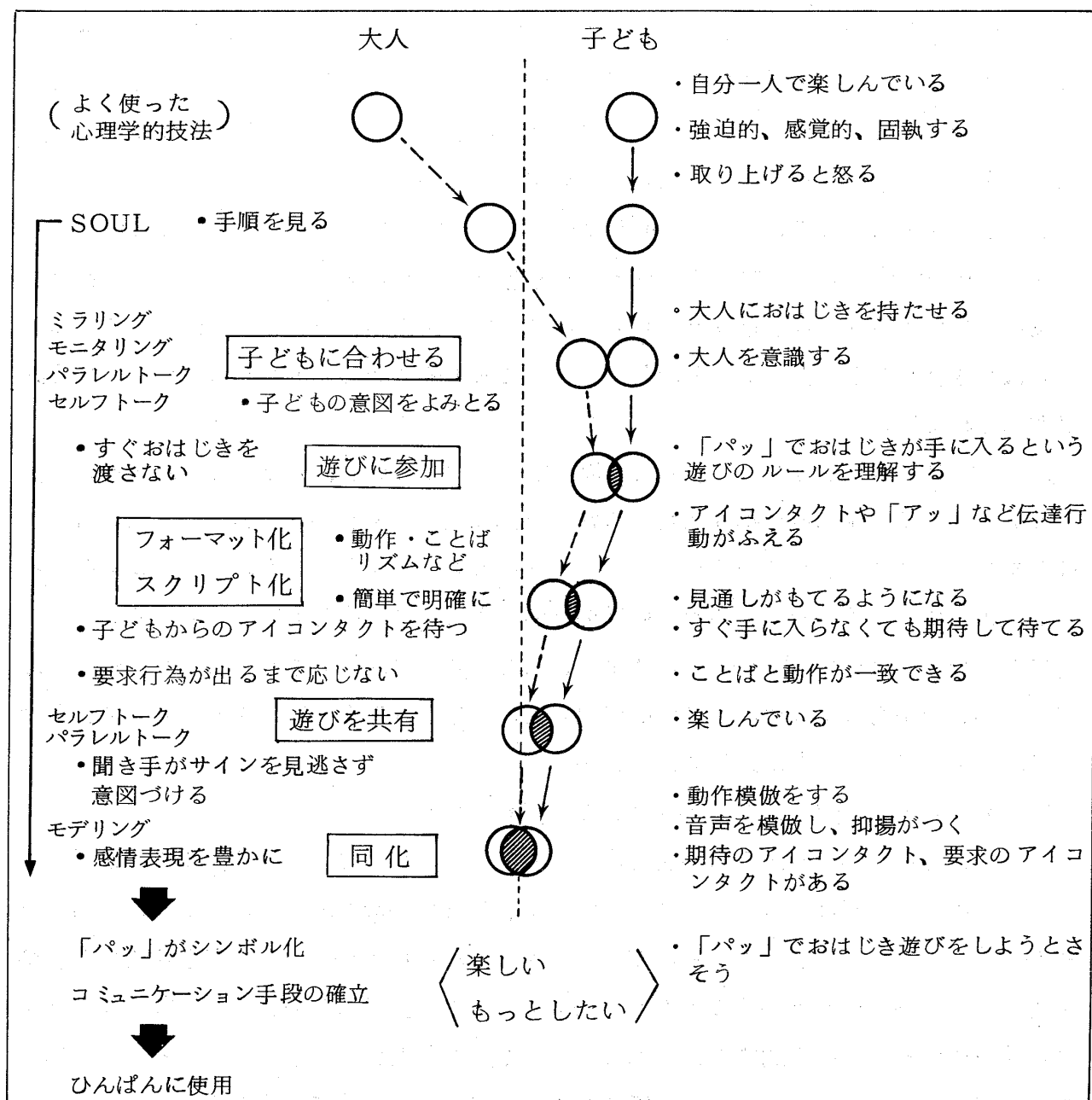
特に手順は、スクリプト化によって見通しがつきやすく、プラスになった。更に多様な伝達手段を学ばせるために少しずつ身ぶりやスクリプトを変えていくことにした。

(5) まとめ

二学期の中頃、給食を食べ終わると「アー」と言って指さししながら話しかけてくることが多くなった。応じるとうれしそうにおはじき遊びの中の一つの動作やことばである“手をふる”“パッ”をして、しきりにさそってくる。一つの身ぶりがコミュニケーションの手段として確立したのである。互いに相手が自分の言ったことを理解したかがわかるということは気持ちを豊かにしてくれる。「わかったよ」「おはじきしよう」と答えると実にニコニコとした表情で待っていてくれるのである。

これまでの取り組み過程をまとめたのが図6である。

図6 遊びの共有化への道(おはじきのひも通し)



(梶 蔵 千恵子)

3 深めあってきたこと

A 豊かな感情の表出をめざして

(1) Mさんのこと (高等部2年生 女子)

- ・ 家族は父 母 妹(小3) 弟(小2) と本人の5人家族である。
- ・ 生育歴より問題と思われる点は、切迫流産、乳幼児期にことばや発育は順調だが、人見知りがなかったことである。
- ・ 人の傍にいますが、人とかがかわろうとすることが少ない。わざと反対のこと「～したらマル」と言い大人の顔をのぞきこむことが、高等部になって出てきた。
- ・ ことばによる指示は分かり従う。机上課題もできる。二者選択の質問は答えられるが「どうして」というのは分からずオーム返しになる。強く返事を求めると、耳や頬をつねるなどの自傷行為が出る。
- ・ 物の名前やパターン化したことば「～ していいですか」を話す。発音は明瞭である。経験したことを尋ねると「～ した」と言ったり、綴ることもできる。
- ・ 「おはよう」「さようなら」と教室の外で声かけするが返事することは少ない。返事をしても相手を見ないで応え、感情が入っていない。

(2) Mさんと私(指導者)のかかわりについて (VTR分析より 7月2日録画)

養訓の指導場面における二人のかかわりをVTR分析した結果、次のことが話された。設定された活動(おはじきはどちらの手かな)は、交代し合いスムーズに続いているが二人は向き合うことが少なく、表情もかたい。二人の間に楽しくかかわっているという感じがみられない。

Mは、活動の流れが分かり、すんなり取り組んでいて良いが、笑顔がほとんどみられず手をたたく・身体を前後に揺するなどの常同行動が出て落ち着かない感じがする。また、課題をスムーズにこなしているが、やりたいという気持ちからというより、何かに促されているように見える。そのためか、相手の反応を見ないで、待たずに進めている。

Tは、相手の行動や意図を受けとめようとしている点は評価できる。しかし、感情の表出や伝達意図をもった行動の少ないMに対しては、Mの行動を言語化するなどして、行動を意識化させていく工夫が必要ではないか。

(3) Mさんと私の間に育てていきたいこと(ねらい)

Mは、人とのかかわりが乏しいまま育ってきている。日々の生活では、種々の状況の中に自分を置くことだけで精一杯であり、緊張し、自分の感情を出すことができなかったと思われる。人といることが快いものであり、受け入れられていくことが安心感を生み、嬉しく感じられるものだということをつかんでもらいたい。そのため、二人の間に楽しさを共有する経験を持ち、人間的なかわり(甘えなども)を育てていきたい。そして、Mが相手を見たり、笑顔を見せるなど、感情を表出していけるようになることをねらいとした。

(4) ねらいから方策へ

MとTが心の底から相手といふことの充足感を得る場を養訓で持つために、次のことを考えてみた。

①活動内容は、年齢に比べて幼稚に見えるかも知れないが、相手の存在を強く意識するために、手によるスキンシップや手あそびを取り入れる。その折、Mは歌が好きで、人並み以上に上手に歌えるのでメロディが伴うとより楽しめるのではないかと考えた。

②Tは、落ち着かなさをもつMに対して、おしつけと感ぜさせないよう留意し、Mといふことが嬉しいということを経態度やことば（セルフトーク）で伝えていきたい。さらに感情を表出しやすくなるよう、パラレルトークで気持ちを代弁したり、選択する機会を用意し、主体的に活動に参加する満足感も培ってきたい。

以上の二点の外に、養訓毎に家庭に連絡することをおこなう。共感関係を作っていくという大きなねらいを達成することはTだけでは質的にも量的にもできない。むしろMと母親とのかかわりがベースになるべきではないかと考えたからである。内容は、その日の様子、変化と思われる点、日頃の行動とそのとらえ方、家庭への要望などである。

(5) ねらいにもとづく活動

トランスクリプト (12月20日) 場面 手あそびの最後のじゃんけん

C		T	備 考
③「あいこでしょ」ちょきを出してTの手「ばあ」をはさむ。	→	③「ちょきちょき」挟まれた手を大きく揺する。	C. 出した手をみていない。スキンシップをはかる。
④「ちょきちょき」指を動かす。	→	④「切れました。ちょきのかち」「おめでとう」	C. 触られたら手をみる。笑みもでる。
⑤「かち」微笑んでつぶやく。	→	⑤「うれしい」と言って、Cのほほを両手でこする。	T. パラレルトークとスキンシップ。
⑥「うれしい」とくり返す。	→	⑥「もう1回? これでおわり?」	T. 選ぶ機会を用意する。
⑦「もう1回」とはっきり言う。	→		C. 判断して答えている。

前回の分析と比べると、Tがスキンシップなど工夫をしている。Mに笑顔が出てきた。しかし、ターンが続いているが-----がみられ、Mの伝えたい思いの乏しさがみられる。

(6) まとめ

手あそびの時、Mの笑った目に出合うと嬉しくなる。子どもに合う活動場面を準備することの大切さを痛感する。家や学校で親しい人に対して「こちょこちょ」と言ってくすぐりを要求してくるようになり、大きな励みとなっている。今後は、Tが追いたてるような雰囲気をもMに感ぜさせてしまうことを改善していきたい。もっと、Mが安心して自分のしたいことにとりかかれるようなつきあいをしていきたい。そして、日々の細かな変化をとらえ家庭と連絡を取り、共に喜びあいたい。

(宮 下 信 子)

B 楽しさの共有（コミュニケーションの基礎）を大切に

(1) K. Y（中学部3年 男）のコミュニケーションにおける実態と評価

- ・ /アッ／、/ウッ／、/リリリ／、/オイ／などの発声がある。これらの発声を本児から人に伝える手段の中心にしていくことは、現在のところ難しい。
- ・ 人に伝える手段として、いくつかの身振りサイン（“いただきます”“おわり”など）がある。しかし、サインを出さずに直接行動をとることも多い。
- ・ ニコニコと笑いながら握手をしようと大人に近づくなど、本児から人とかかわりをもとうとすることはしばしば見られる。しかし、大人の方から近づいていくと逃げていってしまうことがある。
- ・ 耳を手で押さえて不機嫌になったり、突然泣き出したりすることがある。

本児がサインを出さずに直接行動をとったり、突然泣き出すなどの行動をとる理由にはいろいろなことが考えられる。その中でも“人に自分の考え・気持ちをうまく伝えることができない”“他の人の考え・気持ちをうまく受け止めることができない”といった、コミュニケーションがうまくいかないことに起因するものが多いと考えられる。

(2) ねらいのしほりこみと手だて

本児の方からは握手を求めて大人に近づいて来るが、大人が近づいていくと逃げてしまうということから、本児が大人から逃げず一緒にできる活動を探すことにした。それは子どもの方から“もっとやりたい”と思えるような活動でなければならない。そこで、本児と大人がともに楽しめる活動を、指導の場のみならず普段の生活の中からも探すことにした。さらに、探すことと同時に、そのような楽しめる活動を新たに作ることも併せて行った。このようにして、本児と大人がともに楽しむことのできる活動のレパートリーを増やしていくことをまず、ねらうことにした。

次に、人に対し身振りサインを出すことはあるが、直接行動の多い本児に対し、“人に伝えることはいいなあ”と思えるようになって欲しいと考えた。このことはやがて“人とコミュニケーションする楽しさ”につながっていくであろう。そして、この“人に伝える”ということに気付かせていくため、本児が直接行動をとった時にその行為を止めさせるのではなく、認めていくようにした。さらに、本児からサインが出た時には、それを見逃さないようにし、子どもとアイコンタクトをとりながらサインを受けて反応していくようにした。

今まで述べてきたことを整理すると、“楽しさの共有”を図るということになり、本児に対する大人側のねらいとして次の3つがあげられる。

- ・ 子どもと一緒に楽しめる活動を探す
- ・ 子どもと一緒に楽しめる活動を新たに作り出す
- ・ 子どもからの発信行動を十分受け止める

このような“楽しさの共有”ということが、コミュニケーションを育てることにつながっていくようにするため、本児とともに行う活動は見通しをもちやすいものにした。また、かかわりを起こすきっかけを本児がつかみやすいよう、始まりと終わりがはっきりしている活動を選んだ。

自分自身の行動が相手に“伝える手段”となるのだということに気付かせるため、本児の行動に大人がことばを重ねたり（パラレルトーク）、身振り動作を真似したり（ミラリング）して、サインとしての意味付けもした。

(3) やりとりを通して

前期（5月）と後期（11月）のかかわりの場面を比較すると次のような違いが見られた。

① 大人を見ることが増える

大人の顔をしっかりと見ながら身振りサインを出すようになった。また、直接行動をとる時にも、大人の方を振り返って確認するようになった。

② 新たにいくつかの身振りサインが出る

手で自分の頭を軽く叩くことで、大人に頭をなでて欲しいということを伝えるといった、これまでなかった新しい身振りサインがやりとりの中に出てきた。

③ 身振りサインを、相手に伝える手段として意識して出す

サインを出す時に相手をしっかりと見るということに加え、一度出したサインが相手に伝わらなくても、サインのもっている効果を信じ、相手に伝わるまで同じサインを出し続けるようになった。

④ やりとりの中で、身振りサインを使って応じる

本児から一方的にサインを出すだけではなく、大人から「どっち？」と尋ねられた時に手指して応えるようなことも見られるようになってきた。

(4) かかわりを振り返って

コミュニケーションを育てる時には、伝達手段としての身振りサインなどを教えることだけで十分なのではない。そのベースとして“人とコミュニケーションすること”とか“どのような伝え方であっても、相手とやりとりできた”という経験を十分積み重ねることも手段を教えること以上に大切である。“信頼関係をつくる”とか“レポートをとる”などのことは理解しているつもりであっても、実際かかわり場面をビデオで録画し分析してみると、“楽しさの共有”ということについて考え直さなければならないことが多かった。

本児とのやりとりを振り返って、子どもと大人がともに“楽しめる活動”を育てていくことが必要だと知った。そして、その中で“伝わる”“伝わった”という“コミュニケーションにおける楽しさ”を共有する大切さを強く感じた。

（藤 井 真 人）

C 絵本を媒介にやりとりのある楽しい会話を！

(1) I 児について

- ・ 小学部 2 年 男児 ダウン症
- ・ 入学以来急にことばが増え始め、「アンパンマン、パンチ」など 2 語文が話せるようになってきている。しかし、早口で省略が多いため、相手に伝わりにくい。

(2) VTR 分析から目標を設定する

トランスクリプト 1 (H 2. 9. 10) 養訓 絵本の読み聞かせの場面

I 児	つながり	T
⑤ 犬を指さした後、ふとんを指さし「ねんね」と言う。 犬を指さし「あいつつ」、ふとんを指さし「ねんね」と言う。	=====	⑤ アンパンマンをさし「アンパンマン、グー」と寝るまねをし、「ねんねしています」と言う。
⑥ 犬を指さし「あいつつ」、ふとんを指さし「ねんね」と言う。	=====	⑥ アンパンマンをさし、再び「グー」と寝るまねをする。
⑦ 犬を指さす。	—————→	⑦ 犬を指さし「チーズはね、起きています、もう。で、ペロペロペロ」と言う。
⑧ 犬を指さして「わんわん」と言う。	=====	⑧ ジャムおじさんをさし、「ジャムおじさんね、起きました」と言う。

※ ===== はやりとり不成立

I 児は、絵本を見ながら、実に多くの反応を示している。しかし、早口で省略が多いため、T は I 児の言っていることが理解できず、せっかくの I 児からの働きかけに適切な返事をしていない (⑥)。また、I 児が自分の話題をなかなか変えないのに対して、T は話を先に進めたいので、やりとりがうまく成立していない (⑧)。

そこで、次のように目標を設定し、そのための T の手だても併せて考えた。

〈I〉・ ターンを守って、やりとりのある会話を楽しむ。→ そのために、I 児のしていることやことばを真似ること (ミラリング、モニタリング) で、自分の働きかけに対して T が反応してくれるという関係に気づかせる。また、I 児の大好きなアンパンマンを話題にする。

- ・ 相手に分かりやすく伝える。→ T がゆっくり話してモデルを示す。

〈T〉・ 一方的に T のペースで進まない。→ 大人の基本姿勢 (SOUL) を守る。

- ・ I 児と話題を共有する。→ 絵本を用いることで話題を絞る。
- ・ やりとりを持続させる。→ I 児の話題を受け入れ、普通の会話スタイルで返す (モデリング)。

(3) 絵本を媒介として

以上の目標を達成するために、アンパンマンの絵本を取り上げた。その理由は、①絵が描いてあり分かりやすいので共通の話題とするにふさわしい、②腰を落ち着けて考える活動なのでせわしない I 児にとって良い、③ I 児は絵本を楽しむことができる、④会話を促進させるためには I 児の大好きなアンパンマンの絵本が良い、などである。

ところで、これまでもアンパンマンの絵本を使っていたにもかかわらず、会話がうまく成立しなかったのはなぜだろう。それは、Tの一方的な「絵本を読んであげましょう」という姿勢に問題があったのではないだろうか。Tは話の筋にそったI児の反応を期待し、会話をはずませるつもりだった。しかし、I児にとっては、話のあらすじそのものより、おもしろい絵を見たり話の内容を自分なりにふくらましたりしながらTとかかわることのほうが、楽しいようであった。そこで、たとえ会話が話の筋からずれても、I児と共に絵本を楽しむという具合に、絵本の扱い方を変えることにした。絵本本来の楽しさからはかけ離れているかもしれないが、このような活動が素地となって、いずれは筋を追って絵本の楽しさを味わえるようになるのではないだろうか。

(4) 目標に基づく活動

トランスクリプト2 (H 2.10.18) 養訓 絵本を媒介として会話している場面

I 児	つながり	T	備 考
③犬を指さし「あいゅねんね」と言い、ふとんを指さし「あいゅねんね」と言う。	→	③「ねんねしたかったんかなあ」と言う。	モデリング
④犬を指さし「あいつ」と言う。	→	④「うん」と言う。	
⑤「あいつ」と言った後、ふとんを指して「ねんね」と言う。	→	⑤犬を指さし「あいつ」、ふとんを指さし「ねんね」と言う。	モニタリング ミラリング
⑥「うん」と言ってうなずく。	→	⑥「ねんねか。あら、ねんねしてないね」と言う。	モデリング
⑦「アタディー」とばんざいする。	→		

Tがかかわり方を改善することによって、I児がすぐにターンを守れるようになったことには、大変驚かされた。また、自分の言いたいことがTに伝わったときのI児のうれしそうな顔を見て、今までのかかわり方を深く反省すると共に、Tのかかわり方を見直すことの大切さを痛感した。

このようなやりとりが成立してからというもの、I児にとってもTにとっても、養訓の時間がとても楽しみになったことを、付け加えておきたい。

(5) まとめ

日常生活においても、やりとりのある会話が増えてきた。その中でも、TがI児を注意したとき、むやみにあばれるのではなく、注意されている内容をよく聞き、納得することができるようになったことは、大きな進歩である。

私は、今年度初めてインリアルに学んだ実践を行なった。その中で、大人のかかわり方の見直しによって子どもの意図がだんだん見えてくることや、子どもとのかかわりが非常に楽しくなることを知った。このことは、新鮮な驚きであり、大きな感動であった。これからは常に自分のかかわり方を振り返り、子どもをしっかり見つめる目を養っていきたいと思う。

(寺 窪 和 子)

4 日常のかかわりの中で

A ゆとりをもって

(1) 子どもとのコミュニケーションを振り返って

子どものレベルや興味に合わせた反応をすること。子どもの理解や表出レベルに合わせ、子どもの言語を促進するようなことばかけをすること。この2点はコミュニケーションを行う上で大切なことである。しかし、私自身はコミュニケーションは大切だと思いながらこのことをあまり意識して話すことはなかったように思う。日頃の様子を振り返って私自身の問題点を挙げる。

- ・ 子どもと話す内容は、子どもの興味に合わせてというよりは、「連絡帳がまだ出てないので、早く出しなさい。」とか「宿題をしてきなさい。」など、連絡や指示・命令することの多いのに気づく。子どもに関心のあることを話題にとりあげ、ゆっくり会話を楽しむことが少ないように思われる。
- ・ 休み時間でも、話の開始がTから一方的に多い。授業でもコミュニケーションしながら進めるというよりは、一方的に話をして教えたつもりになっているのではないか。個別指導の場面をVTRで見ると、子どもはTの指示に合わせようとひたむきに努力しており、疲れているように見られた。その時のTは、教えることばかり考えているので、子どもの疲れている様子に気づかないのである。また、Tが行事に追われ、子どもと話したり、かかわったりすることが非常に少ない時もあったのではないかと心配をする。子どもの気持ちや言い分を聞くという姿勢に欠けている。

子どもと接する時のゆとりのなさを、仕事の多忙さなどに起因すると考えていた。しかし、子どもの気持ちをくんだかかわり方に心がけた結果、短い時間ながらもわずかながら、ゆとりをもったかかわりが生まれた。以下はインリアルを学びながらのささやかな実践である。

(2) 音声や動作をまねることにより子どもとのかかわるきっかけをつかむ

C君は音声言語をほとんどたず、視線も合わせにくい男子である。TがC君の発した「アッー」の声を真似て言うと、Tの方を注視して嬉しそうに近づき顔をのぞき込む。そのうち、C君から脇をくすぐって欲しいと片腕を上げて近寄って来たり、ピッタリ体をつけてくるようになった。C君の「アッー」を真似るだけで、C君はニッコリ笑って見ているTの存在に気づき、何かしら共感するものを覚えたようだ。何気なく言った「アッー」が受け入れられ、そして応えてくれるTがいる。そのことが特に嬉しかったのではなからうか。T自身もそのことからC君に関心をもち、朝の挨拶がわりにC君に近づき「アッー」、廊下ですれ違いざまに体をくすぐるなどのかかわりが増えていった。簡単で短い時間ではあるが、楽しいコミュニケーションなのである。

(3) 決まった場面で決まった話題を通して

高等部 2 年の A 君は、家では両親とよく話すが、学校の中の人が集まる前では、あまりしゃべらない生徒である。

下校時は 2 か所のどちらかのバス停から乗って帰っている。雨が降ったら屋根のある物産館前のバス停から乗り、晴れていたら本数の多いお城の下のバス停から乗ることを約束した。そこで、クラスの終礼の時間に、空模様を見せて A 君に毎日尋ねることにしている。「今日はお城のバス停ですか？物産館ですか？」最初は尋ねられても黙っていることが多かったが、2 か月間の取り組みで今では、はっきり聞こえる声で嬉しそうに答えられるようになった。多くの友達のいる中で緊張しながらも「お城」と一言ではあるが、話せるようになった意義は大きい。更に T が尋ねてくれることを期待を込めて待つようになってきている。

また、B 君は相手と話を続けることが苦手で、話しかけられても一言か二言の返事で終わってしまう。話しかけることも少なく会話が一方的で途切れることが多かった。去年の表現会は奉行の役となり、1 か月間練習を行った。B 君には役人と交互にセリフを 5 回話す場面があった。最初は役人のセリフの途中で自分のセリフを言うってしまうなどの失敗も多かった。そのうち長いセリフも覚えて、相手役のセリフも独り言のように言うようになった。表現会の当日は、自信をもって大変落ち着いて演技することができた。B 君はその頃から、ある一人の友達とふざけ合ったり、言葉をたびたび交わすようになった。教室でも元気よく手を上げ大きな声で発言することも増えた。1 か月間のセリフ練習は、同じ言葉の繰り返しとなるが、B 君にとってはセリフのやりとりがパターン化されて取り組みやすかったようである。自分がセリフを言う楽しさと、自分の言ったセリフに友達が応えてくれる楽しさが、練習を通してコミュニケーションの学習につながったと思われる。

コミュニケーションは、一つのパターン化されたやり方が形成されると行いやすい。話題をバスの乗車場所や劇のセリフに絞ったことや場所を固定するなど、決まった場面で決まった話題を通して何度も繰り返すことによって、見通しをもってコミュニケーションができるようになったと思われる。

(3) 実践を振り返って

- ・ 授業や生活の中で、ゆとりをもって子どもに合わせたコミュニケーションを行ないたい。
- ・ 子どもの話題を大切にし、一方的な話しかけにならないなどの会話の原則を守っていききたい。
- ・ 子どものコミュニケーション能力を高めるためにも、VTR 分析を行う中で、教師自身のコミュニケーションの感度を高めていきたい。

(諸 江 修)

B よりていねいなコミュニケーションの場を求めて

～N児（小学部3年 男）との関わりを通して～

(1) 日常生活指導はコミュニケーションの最もとりやすい場（1年生）

N児は、ほとんど視線が合わず、著しい偏食と多動の状態での入学してきた。校舎から度々抜け出すこともあったが、学校生活のリズムがわかり、トイレや着替えがスムーズにできるようになり、偏食も改善されるにつれ情緒が安定してきた。

本児とのコミュニケーションは食べること、排泄すること、着替えることといったADL面から始まった。特に、魚や菓子類は大好きで、牛乳や野菜が嫌いな本児にとって、皆と一緒に同じものを食べる給食は、「食いたい」という生理的な欲求ともからんでコミュニケーションをとるよい機会であった。

例えば、好きなものは誰かれかまわず手を伸ばしていたが、これが〇〇君のあたり分、これが自分のあたり分ということが、お盆という枠組みを通して分かってくるとはっきり相手を意識するようになった。また、皆で「いただきます」をしてから食べるという食事儀礼では友達が揃うまで待たねばならない。はじめは待てないと怒っていても徐々に友達のしぐさをみて「もう少しだな～」と相手の動きに合わせるようになった。このように日常生活の指導の中でコミュニケーションをとる、あるいはコミュニケーションをもとにしてADLの指導をするということが、低学年では特に大切なように思われる。

(2) ベタベタくっついてくる場を逃がさないで（2年生）

2年生になると大人の動きをよく見るようになり、さかんにくっついてくるようになった。少しいたずら（水をまき散らす、女の子のスカートをめくるなど）をしては相手がどんな反応をするか試すようになってきて、叱られるのを楽しんでいるように見えた。このようないたずらは周囲に問題を投げかけたが、これも対人関係が付いてきたあらわれとして、そのつど対処してきた。

それより、N児がニヤッと視線を合わせ「遊んでもいいですか。アソボー」（言わないがそのように感ずる）と寄ってくる時を逃がさず、一緒に遊ぶようにした。しゃぼんだまや自転車乗りや泥あそびなどである。しかし、これらの遊びではいっしょに関わり合って遊ぶのが楽しいというよりも遊具の用意をすれば、後は一人で遊ぶのがいいという段階でTの平行トークやモデリングはN児とうまくかみ合わなかったように思う。

12月になって「青い鳥ことり」の歌をはじめてうたった。“終わりの会”であったがギターに合わせて一音ずつ「ア～オ～イ～ト～リ」と声が出てきた時は、その場に居合わせた大人も子どもも一瞬静まり返って聴き入った。この頃「ア～イ～」 「オ～イ～」などの無意味音をよく発していたので、「青い鳥ことり」は歌い易かったのかもしれない。この時を契機にして、歌のレパートリーがぐんと増えてきた。そして、「イタダキマス」「オハヨ」「バイバイ」などのことばが少しずつ出始めた。また、音声の模倣を盛んにするよ

うになり、口元をよく見るようになった。

しかし、発声そのものを楽しんだり相手が自分の声にいろいろ反応してくれるのを確かめている段階であり、それらの音声がどのような意味をもって相手に伝わっているのか、相手に何を伝えたいのかについては、まだまだ無関心なところがあった。

(3) よりていねいなコミュニケーションの場を求めて（3年生 1学期）

そこで3年生になって週1回であるが、言語訓練の対象として個別的にアプローチすることにした。

当初は、ようやく出始めた自発語が消えないように、出来ればもっとことばを増やしたいという漠然とした願いのもとで開始した個別指導である。主な活動は、T児の好きな“ブロック遊び”や“絵・数字の模写”を中心にし、2年生で少し出来るようになった“絵カードとり”を加えた。

1学期間の指導を通してみると、ブロック遊びの一つであるレゴの組立てでは、毎回、線路が延び、つなぐ汽車の数も増えてきた。Tの入る余地のないほど一人で楽しそうに遊んでいた。絵の模写では、バス、みかん、テレビなどを描いた。これも描いた絵をはさみで切ってノートに貼るという手順に従い、黙々とやっていた。また、絵カードとりでは、「ちょうだい」のことばに合わせてカードをスムーズにやりとりできるようになり、選択肢を増やしてもとれるようになった。自分の発音できるカードをTに言ってほしいというしぐさもみられるようになってきた。

1学期末に行ったVTRのマクロ分析で、N児については

- ・ 笑顔が少ない
- ・ レゴの組立てや絵の模写など好きな遊びが多くあり、そこで一人で楽しんでいる
- ・ コミュニケーション意欲が乏しい
- ・ Tの方を見てさかんに音声の模倣をしている

Tについては

- ・ カードとりの場面の指導のねらいがはっきりしない
- ・ Tからの開始が多い
- ・ 目標をしぼる

などが話題になった。

(4) やりとりのある遊びを通して（3年生 2学期）

そこで、2学期は「やりとりのある遊びを充分楽しむ」という目標にしぼって取り組んだ。ひとり遊びでなく、人と関わって遊ぶ方がもっと楽しいという経験をさせたい。この経験は、親しい大人との一対一の関係の中で育ちやすいのではないかと思われる。（マンツーマン指導のよさ）

1学期に行っていた“カードとり”なども上記の目標に迫ることが出来るが、他の要素

(語彙を理解しているかなど)も多く入っているので一時中断することにし、やりとりが目に見えるよう体を使った活動をしようと考えた。

そして行ったのがふうせんつきである。初めは、ついたふうせんがどこに落ちようと無関心であったが、少しずつ目で追うようになった。そしてN児のつく手の動きに合わせて「1・2・3」と数唱を重ねるとよく続いた。もともとN児は数字に興味があったので、これを大いに使って「30まで」、「50まで」と続けた。そのうちTの近くに落ちるふうせんをついてほしいと目で合図するようになり、「次はNちゃん」、「次は先生」と交互につき合えるようになってきた。また、自発的に「いち・に・さん」と手の動きに合わせて声も出てきた。いっしょに数えてほしいというサインがあるときは、すぐに受け止め、パラレルトークで応えるようにした。この頃のふうせんあそびは、以前のようにTの入る余地のないひとり遊びではなく、「つぎは10続けようか」などTと交渉しながらの遊びになっていた。気が付いてみると1時間のすべてをふうせんつきで終わることもあった。

今は少し素材を変えてなわとびに挑戦している。近い将来には、N児の方から「今日は〇〇をしよう」と、さそってくれることを夢みている。(浦田節子)

5 まとめ

「子どもが何を伝えたいのかがまわりの大人にわからない」、「大人が伝えたいと思っていることが子どもにうまく伝わらない」…このような悩みを持つ私たちが、「どのようにすれば子どもとのコミュニケーションをとることができるか」についてとりくみ始めて3年が過ぎた。

研究としてはまだまだ事例も少なく、初歩的な段階からぬけだすことがむずかしい。私たちは3年前に、「子ども達がコミュニケーション上、どのような問題をもっているか」「教師は子どもとどのようにかかわっているか」についてふり返ることから始めた。実際には教師のペースでどんどん走ってしまうことが多かった。このような私たちの子どもへの接し方を客観的に反省することができたのは研究グループのメンバーや金沢大学の大井学先生と共にVTR分析の時間をもてたからだと思う。研究が進むにつれ、子どもの行為を読みとって、子どもに合わせたやりとりができるよう大人の感度を高めなければならないのだということを学んだ。

今後、私たちはこれまでの実践をさらに深め、よりよきコミュニケーターとしての感度を高めたい。そして、学んだことを集団指導の場面においてもいかすことができるようになりたいと願っている。(清水育子)