

通級担当者と「会話が滞りがちな」児童との関係と会話の変容

—「主訴」とされたこととの関係を動かしたものの—

堀 彰人

(千葉県特殊教育センター)

I はじめに

近年、コミュニケーションの指導に関して、単に記号による情報伝達だけではなく、情動の交流にも目を向けるべきではないか、あるいは生活から切り離れた個体の能力を問うだけではなく、場や相手という関係の中で意味をもち展開されていくものとして考えるべきではないか、等が検討されてきている。

いわゆる関係論的アプローチもその一つであるが、牧野・松村(2001)は、これを①子どもと関わり手の二者関係に視点をおいた研究、②子どもないし関わり手とそれを取り巻く周囲との関係に視点をおいた研究に分けて概観している。その上で、今後、子どもとの会話や子どもの談話、子どもの側の状態や能力の記述を重ね、子どもの「ことば」、子どもの「暮らし(それぞれの暮らしを二者間相互で知ること)」や周囲との「関係」、子どもや関わり手の「内面」の関連性を確認していくことが課題であるとしている。

何らかの「主訴」をもって開始される通級による指導では、その「主訴」が解消されていく過程(「主訴」とされた課題そのものの解消である場合、その課題とされたことが「困った」状態の解消である場合があると思われる)を上記のような視点から検討していくことは重要なことであろう。

本稿では、あることばの教室で指導を受けていたLDと思われる児童とその通級指導担当者(以下、担当者と略記)を対象として、両者の関係並びに、主訴とされた事象と児童及び担当者の関係の変化について報告する。

II 事例について

1 検討に用いた資料

関係や関係の変化の分析に用いた資料は、指導場面のVTR、指導記録(指導を進めながらの内省もメモされているもの)、ケース会議における協議の記録(録音)、指導をめぐって担当者から筆者へあてられたパーソナルなFAXや電子メールである。いずれも分析材料とすることについて(FAX及び電子メールについては執筆時において)承諾を得ている。

児童の表現(行動・発話)の変化については、指導経過の各時期に対応するトピックスの場面のうち約10分間を抽出し、トランスクリプトを作成し、後述する発話機能からみたカテゴリーに分けて検討する。

2 事例対象児及び通級指導担当者

(1) 対象児

対象となった児童は、A小学校のことばの教室に他校(指導開始直前に他県から転入)より通級することとなった4年生男児である。

(2) 通級指導担当者

担当者は、この教育に就いて10年近い経験をもち、研修を重ねている中堅の教師であった。なお、指導は、A小学校のことばの教室において、週に1回、1時間の個別指導と隔週の小集団指導から構成された。

3 主訴とされたことについて

(1) 主訴

保護者から、「うまく言葉が繋がらない(出てこない)」こと、「文字の読み書きがすらすらできない」ことが主訴とされた。なお、本稿では前者の問題を中心に報告する。

(2) 主訴についての担当者の見方

ことばの教室に初めて入室した時のB児は、穏やかで人の良さそうな印象であった。いろいろと尋ねてみるが、ぼつん、ぼつんと単語で答えはするが、自信がないせいか文末が曖昧に消えてしまい、言いたいことがわかりにくいことが少なくなかった。「(質問が)わかっているようなのに、適切な言葉が出てこない」ようにも見えた。

さらにやりとりを続けていくと以下のような様子であった。

・単語で聞かれたことに答えることが多い。2語以上連ねて表現することもあるが、自信がないためか途中で不明瞭になってしまうことが多く、完全に言い終わらないでやめてしまうことも少なくない。

・名詞が思い出せない時は用途などで、動詞が思い出せない時は「こうやって」と動作で代用して表現する。友達や他の教師の名前が出てこないことも比較的よく見られる。

・なかなか適当な語が表出できない時に、表出するまでに何らかの方略が必要な場合(想起できている一部の音を手がかりに思い出される時、関連の動作を繰り返しながら表出できる時の2通り)、既に想起できているものの自信がなくて表出にまで至っていない時で、担当者の承認や肯定によって表出される時の3通りが観察された。

担当者は、言語性の学習障害を疑い、WISC-R、K-ABC、ITPA言語学習能力発達検査を実施してみた。

知的には、全般的にみると境界域から通常域の数値を示しているが、動作性や同時処理、視覚-運動面が高く、言語性、継次処理、聴覚-音声回路の方が低い。絵の類推のような視覚による推論では年齢相当以上の数値を得ていた。各下位検査における回答内容をみると、いずれも単語から2語文の範囲で回答しており、正確な説明になっていなかったため、得点が低くなるが多かった。また、B児の日常経験から離れた語、抽象的な語については正解になっていないが多かった。

B児のコミュニケーションの様子や検査等から、具体的な体験や視覚的に間接体験されたことは、音韻以外に手がかりとなるものが比較的具体的で明瞭であるため理解や想起がしやすいが、このような体験から離れるにしたがって、手がかりの具体性や明瞭さが低くなるため、理解や想起がしにくい状況にあることが予想された。さらにこうしたことから、コミュニケーションに対する自信のなさが生じていると考えられた。

(3) 担当者の考えた指導の目標と内容

指導を開始するにあたって、担当者はキーワードとなる語句を強調したり、できる限り聴覚以外の情報（動作、具体物、書くこと等）も補助的に用いながら、①理解しにくい時に、諦めずに粘り強くコミュニケーションを継続しようとする。②相手に理解してもらえるように、自らの語彙や表現手段を多様に活用しながら表現しようとする。

さらに、こうした指導とともに、③コミュニケーション場面において否定的な自己概念を育てないようにすることを重視していこうと考えた。

そのために、まずことばの教室においては、B児にとつ

て印象深い体験を話題としたトピックス（担当者も共通の知識をもっているか、内容が予測しやすいもの）を選択し、B児の理解が曖昧で自信のない時の感情を代弁しつつ、より理解を確かなものに近づけたり、B児の伝えたいだろうことを解釈しながら確認していったりすることにした。

3 経過の概略

(1) 経過を振り返るにあたって

指導をめぐる関係の変化、B児の変化について概略する。経過を分析する資料は、Iで述べた通り、指導記録等から経過上の事実とともに、その事実に関する内省・省察、B児の表現の変化を抽出した。

(2) 表現の変化を比較する観点

表現の変化については、まず担当者とB児の間でなされたやりとりのビデオからトランスクリプトを作成した。その後、それぞれの発話の機能について検討した。

具体的な機能としては、まず「終結」「展開」に分けた。

「終結」は、相手の発話に対して曖昧な返事か、必要最小限の答えをするのみで、次に続ける意図を認められないもの、「展開」は、相手の発話を受けて、さらに新しい情報を加えたり、話題を深めたりするか、あるいは自発され、その後の展開を期待する意図の認められるものとした。

「終結」「展開」それぞれについて、さらに表1に示す通り4カテゴリーずつに分類した。

なお、指導開始初期の様子から、B児については発話末のトーンダウン（発話末の声が小さくなり、担当者に十分には聞き取れなくなってしまう様子）の変化、発話の長さという観点からも検討している。

表1 発話機能のカテゴリー

終結（必要最小限の回答で続ける意図のないもの）	展開（新たな情報や会話を深めることで継続）
・ 曖昧 曖昧な反応 無答	・ 新情報提示 求められた情報以外にも提示・自発
・ 賛否 YES/NOの表明のみ	・ 要請 相手の発話への明確化・修正の要請
・ 情報提示 求められた情報のみ回答	・ 確認 相手の発話の復唱、解釈して確認
・ その他 終結のうち上記以外の答え	・ その他 展開のうち上記に該当しない

表2 指導の経過/内省及び省察/児童の表現の変容

	指導の経過	内省・省察	表現の変化 等
第1	会話の中でB児がぼつり、ぼつりと断片的に話すため、伝えたい内容がつかめない(5/25)	○指導時の感情に関する表現 ・ 言いたいことを伝える時の苦勞を減らせないだろうか ↓ ↑ ・ (会話が) なめらかにならない	○単語中心の応答や発話末の曖昧さや不明瞭なトーンダウンが多い ○イメージが不明確になった時

テレビ番組で見たことの再現をしようと言うが、細部がよく伝わらず実行に手間取る (6/24)

「おれ、忘れんぼだから…」

- ・こういう会話が續くと、すっきりしない
- ・はつきり話さないので、何を言っているかわからないまま進んでいる。内心いらついて進めている、「どうしたら楽に話せるか」
- ・このままではいけない、何らかの力をつけなければ…という気持ちがつるばかり。
- ・私が思っている文型に当てはめようとすると、あの子は苦しいんですね

や、Tの意図がよくつかめなかった時は、曖昧な頷きや首振り、視線のさまよい

- ・以前は「わからない」で引いてしまったが、今は代弁して埋めていくとなんとか続く

エピソード①
カプトムシの話題で身振り動作で確認し合う実感 (7/18)

↓
<ワープロ導入>
・話の終結や転換を、タッチペンの操作で画面を変えることにより、主導権を握る

エピソード②
興味を示していた「今日の出来事」「今日の健康法」で、思いも寄らぬ問いかけ：「何で、戦争？」 (10/19)

- ・学級での様子の確認

カレー作りの手順の絵を4つに分けて描かせようとすが、全てを一コマに描く (11/26)

12/ 3:「俺、(ワープロ)慣れた？」
同日のビデオを振り返る (12/3)

- ・これまで意図して身振りを使っていたが、思わず「つられて」返してしまった。ストレートに伝わった感覚。
※以降、身振りのやりとりに対して、担当者の感じる違和感がなくなる
- 相互の内面を洞察する表現が増える
- ・私もつまらなかつたけど、二人の中で完結させて次に行きたいという気持ちがあつて…(ビデオを見ていて)しつこいなと思った。
- ・ずれているんじゃないかと思いつながら深みにはまって、自信のないまま進んでいる。彼も困っているだろうな…
- ・彼は「なんでこの先生、とんちんかんなことばかり言うんだろう」と思つているかもしれない。
- ・苦しいと言つた時の気持ちがかつたから、これ以上つっこみませんでした。
- ・クラスの中では、言葉は少なくても動作や表情でコミュニケーションをしていて、日常は、結構楽なところもあるのかな…
- ・B児の中に浮かぶイメージがすつとわかつた気がした。

○身振りによる「確認」の初出
(実際に頻度が同調に向かう)

○行動によって結果的に会話の終結、転換を主導
↓
・「終わりにしよう」の宣言

○音声言語による「確認」や「要請」が出てくる
・「何で戦争？」

- B児の内面の表出の肯定
- ・たくさん話すわけではないが、ワープロの画面を見ている目がすごく明るくて、…期待感で…私は、ただ練習しているみたいだな、と思つていながら取り組んでいて、その時は気づかなかつたけど、一瞬一瞬いい顔をしている。
- ・操作を失敗するといろいろな動作をして、またできると、動作を交えて「やったー」って声を出す。本当に豊かな表現していたんだな、普通の子ってこんなにも出せないんじゃないかと、ビデオ見て改めて思つた。

ことばの教室で開くお楽しみ会のクイズを作つて

<p>第3期</p>	<p>きてと依頼したら、本当に全部書いて作ってきた (12/5)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ワープロで問題文作成 (12/14,17)</p> <p>エピソード③ グループ指導時、お楽しみ会の準備で自分の企画したクイズを他児に説明。仕切っている (12/18)</p> <p>お楽しみ会の終わりの言葉で、予定外の言葉を入れて挨拶 (12/22)</p> <p>個別指導で (1/17)</p>	<p>○関係の変化の実感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・B児からどんどん言葉が戻ってくる <u>B児も楽しそうだし私も楽しい。</u> ・最初、私が聞いて、ちょっと説明に不安があったのに、通じている！ ・自信をもって、明瞭に話している。 ・途中で間が空く。吃音の子の言葉を待っていたような気持ち。でも、待っていると自分で言葉を選んで挨拶した。 ・彼の言いたいこと、言おうとしていることがわかる！<u>わかる自分にもびっくり。言葉じゃなくてもすごく楽しい。ずっと話していたいと思った。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ○文末の曖昧さやトーンダウンの減少 ○「展開」の増加 新情報付加 要請 (明確化・修正) 確認 (単純・解釈)
<p>翌年度</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○確認の一層の増加 ○使用する格助詞の広がりや頻度の増加 ○発話長の増加 	

(3) 担当者との関係

表2に示されたB児とのエピソード、担当者の内省や省察の記録等から、担当者との関係の変化について以下に述べる。なお、「」を付した部分は、担当者の内省や省察に用いられた表現であることを示す。

第1期

この時期の担当者は、B児の「苦勞」を前提としながら、「B児の表現を尊重」し、身振りや筆記等で補い、彼の中にあるものを解釈しようと考えていた。また、それをB児と確認しながら分かり合えていく実感をもてるようにという意図をもっていた。しかし一方、実際の指導では、「わからないまま」の会話にもどかしい思いをし、つい「いらついで進めて」しまう。そして、その原因をB児が「はっきり話さない」ことにあると見てしまい、「(B児が) 楽に話せる」ように願っていた。

指導を重ねるにつれて、次の省察のようにこうした見方とともに、指導に対する迷いが強くなっている。

省察：これではいけないという気持ちがつるばかり。何らかの力をつけなければ、という思いが常にある。どうすれば(言葉が)出るのか、片っ端からやってみようと苦勞した。…本当にこんなことをしてよいのか。

第2期

いくつかのエピソードやビデオでの振り返りを通して関係が動いてきた時期である。担当者との関係双方の内面に關する洞察がみられるようになる。

エピソード1

国語の教科書に出てきたトンボの話をもぐって、図書室に關連の本を探しにいった。B児の「カブトムシって(両手を頭の上に伸ばし、挟む身振りながら)これ？」という問いに、担当者が「違うよ。(片手を鼻から上に向けて伸ばして)これ」と答えた時があった。担当者は、これまで意図的に身振りを多く使ってきたが、この時は、B児の身振りに「つられて思わず身振りして返してしまった」感覚、またB児に「ストレートに伝わった感覚」を体験した。

虫は、B児の好きなものであった(この体験を学級担任に伝えたところ、ちょうどその直前に、団子虫をいくつも容器に入れて大切に持ち歩いていたことがわかった)。

これ以降、身振りでのやりとりが「自然に」感じるが増えたと言う(実際には、必ずしも身振り自体の頻度が増えているのではなく、頻度は減少している。しかし、B児と担当者の使用する身振りの頻度差が僅かとなった)。後に、絵を描きながらの会話においても、B児のイメージが「すつとわかった」体験もみられている。

エピソード2

使用していたワープロの機能の一つとして、起動させると自動的に「今日の言葉」「今日の出来事」「今日の健康法」などがメニュー画面に表示され、目に留まった部分を選択して、自然と二人でそれを声に出して読みあげることが日課となってきた。

ある時、担当者が「大人向けの難しい内容（歴史や時事など）だから」と読みはするものの、それ以上は特に取り上げることなく次に進めようとする、湾岸戦争という語に出会い、「なんで戦争？」とB児から「思いも寄らぬ」問いかけがある。

また、B児からの発信に、今度は担当者が問いかけ返すと、B児がタッチペンで画面を切り替えることで、結果的にその話題が終結されるなど、いつしかB児のペースでこの場面が進んでいくようになった。

「会話」に行き詰まりを感じていたことや、書字読字の問題からワープロが教室に置かれた。B児が「やりたい」と言ったことから、試みにワープロの操作を何回かにわたって学んだ時期であった。

省察：「会話をしている一番困るのは、この子とすることが違うんじゃないかな、ずれているんじゃないかな、とどこかで感じつつ進めてしまっていること。そうして深みにはまって、自信のないまま進めている気がする」「(B児も) すれ違って困っているだろうな…」「はっきりさせようという介入で、よりわからなくさせている」

ビデオによる振り返り

ケース会議の中で、上記の話題が出たため、その時のビデオを、もう一度、今度はB児の動作や身振り、表情により注目して見てみたらどうか、という提案を受けて担当者が見直してみた。

省察：この頃の指導場面をビデオで見直した。その表情、視線などから「なんて豊かな表現をしているんだろう」と思えた。また、「(担当者自身は) 言葉なしで、こんなに表現できないな」と思えた。以前は「わかるんだけど、今の話し方で相手に伝わるのか?」「言葉で自己表現できない子・表現しきれない子」というネガティブな受け取り方だったが、「言葉以外でもこんなに豊かに表現できる」ということに、素直に「すごい」と思えた。

第3期

エピソード3

ことばの教室の児童全員が集うお楽しみ会のゲーム

をB児がワープロを使って企画・準備をした。進め方を年下の子に「つたない表現」ながら「すごく積極的」に係わる様子が見られた。うまく伝わらなくても「諦めずに」その子のそばに行き話しかけ、手や身体に触れながら「伝えようと」し、さらにわからないでいる様子に対して、腕をとって指さすように促していた。教師がルールの説明を促すと、『わからない』『忘れた』と言いながらも「本当にギブアップではない」ように感じられ、説明の最初の部分を言うと、続きをB児なりの言葉で説明し始めた。一方、説明される児童も、B児の伝えようとする内容をテレビで見ていることもあって、B児の表現を「キーワードにして」「ぱっとわかる」ようであった。

省察：「B児の理解もこういうふうなのだ」「こういうわかり方だと細部までは正確ではなかったり勘違いがあって混乱することもあるけれど、みんな何とか修正してわかり合っていくんだと思う」と思えた。

B児は、自分の言う単語が正確かどうか不安であることから発話が不明瞭になり、それを教師が聞き誤ったり「勝手に主導権を握って自分だけが思っている方向に進んでしまう」…(中略)、そのたびに、B児は戸惑いながら、教師に合わせて一生懸命つきあってくれている。教師自身もB児のイメージをわかりたいと努力はしてきたが、B児にとっても「大変な努力で、的はずれなことをいう先生に合わせてくれて」いたんだと思う。

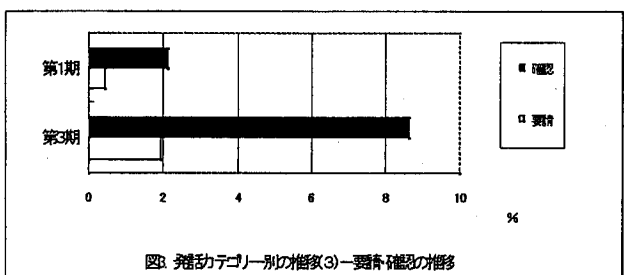
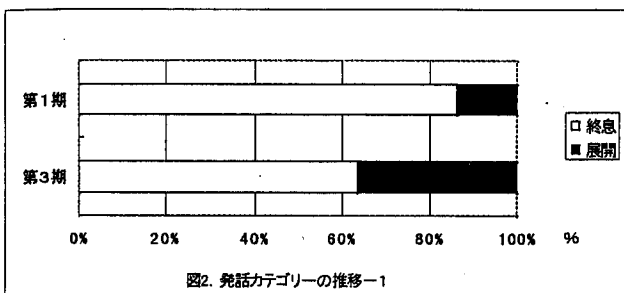
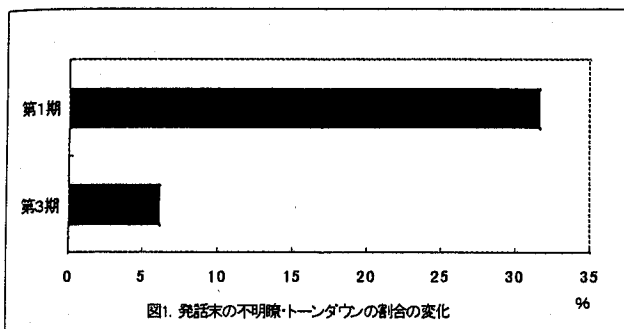
担当者は、会話を進めている最中のそんなお互いの感情がわかってきたように思える。B児の「言いたいこと、言おうとしていることが(自分でもびっくりするくらいに)わかる」ようになったと感じている。会話が「すごく楽しく、ずっと話していたい」と思えた。

B児と他児との関係を観察できたことから、担当者とB児との関係やB児の内面について、さらに洞察が深まっている。上記の省察の最後に示されたように、「会話の滞り」を感じるということが解消されている様子が窺われる。

(4) 表現の変容

表2に基づき、第1期、第3期になされたB児の直接的体験をめぐる会話における、全体の発話数に対する割合を比較した(第2期は、進行中の課題に関して操作しなからという条件での会話であるために、比較から除いた)。

担当者は一貫して、解釈した上での確認が多い。第1期においては、明確化や修正等の要請が多かった。



また、B児の発話の主な変化は以下の通りであった。

- ・ 担当者から明確化等の要請を受けての曖昧な顔みや首振りなどの反応や、発話末のトーンダウンによる不明瞭が減少する。発話末まではっきり表明するようになる(図1)。
- ・ 担当者の発話に対する最低必要限の応答のみである「終結」が減少し、B児の応答からさらに次の担当者の発話を導くことを期待する「展開」が増加する(図2)。
- ・ 「展開」のうち、明確化や修正を担当者に求める「要請」や担当者の使用した語の確認(確認)及び、担当者の発話からB児が解釈した担当者の意図の確認(解釈確認)が増加する(図3)。

なお、第3期を経て、次年度にはさらに確認等が増えるとともに、発話長が長くなり、使用される助詞の種類や頻度が増してきている。

III 考察

1 「主訴」との関係を変えたもの

(1) 初期の関係

経過に述べたように、主訴とされた「会話の滞り」を指導の中で体験しながら、その原因を担当者は、B児の音声言語の問題のみに帰してしまい、B児にとっては、その問題が、担当者の内面で期待されているはずの正解を表出できるか否かという問題となっていたと考えられる。

「何らかの力をつけなければ」と指導を重ねるが、担当者が期待するような「(楽な)会話」は実現されにくく、そこで交わされる「会話」に不全感や葛藤を感じ続けていた。B児に願った「楽に」という状態は、むしろ担当者自身の「いらついて」しまう(=「楽ではない」)気持ちからB児に投影されたものであったかもしれない。

(2) 関係の動く契機となったこと

①異なる関係で過ごすエピソード

会話の滞りに対する不全感をB児の問題とすることから生じた、膠着した広がりにくい関係状況が動き始めた契機は、カブトムシやワープロのエピソード、ビデオによる振り返り等であった。

エピソードは、いずれも担当者が偶然に指導意図から離れた時に、B児の発想に自然につきあっていったことから生まれている。B児とのコミュニケーションが、担当者の期待している表現に向かったかどうかという閉じた二者関係ではなく、二者間にB児の生活や興味につながる物が持ち込まれ、これまでとは異なる関係の中で展開されることとなった。B児の日常の感覚に結びついた物(好きなこと、興味のあること)が関係の中におかれたことで、共有できる世界が広がりやすくなったのであろうが、これまでとは異なる関係の中で、B児の過ごし方が変わり、担当者にはB児の異なる側面が見えたのだと考えられる。

音声言語に対する指導を一端棚上げした関係が生まれたことから、結果的には、担当者が音声言語への指導効果として期待してきた面に出会った時期であった。

②異なる視点を提供するケース会議とビデオの振り返り

ケース会議やビデオによる振り返りは、それまでの担当者自身の視点とは異なる他者の視点(ビデオでは、関わっているその時とは異なる観察者としての視点)を持ち込むことで、関わり手である自らの解釈や、視点が異なったゆえに見えなかった事実気づく契機となったのであろう。

この時期の省察では、その時々との関係に対する担当者の感情など担当者自身の内面とともに、B児から見た事象やB児から見た担当者に対する解釈が増えてきている。

これは、単にB児の視点で見るということではなく、B児の視点からみるウェイトが以前より大きくなり、自己の視点とB児の視点を行き来しやすくなったのであろう。担

当者とB児のコミュニケーションを省察し、B児だけが担当者の期待するところに近づくのではなく、担当者がB児と同じ見方になってしまうのではなく、相互に近づき合う関係へと変わってきたのではないだろうか。

③実感するエピソード

第2期には、B児の内面を省察し、B児の変化を感じながらも、まだ、第1期同様「このままでいいのだろうか…」という思いに担当者が揺れてもいる時期であった。

この後、関係が安定したと思われるのは、お楽しみ会のエピソード以後である。このエピソードは、B児と他児との関わりを観察したものであった。ここで担当者は、B児の音声言語が「正解」ではなくても、B児自身の動作や身振り、行動と、それらへの他児による確認や解釈でコミュニケーションが順調に進んでいく様を見ている。その後、担当者自身もことばの教室において会話を進める中で、「すっとわかる」ことを実感している。第2期において、身振りによって体感した「ストレートに伝わった」感じと同様の感覚ではなかっただろうか。

(3) 関係の変化と会話の変化

①第1期：「正解」を「求める-求められる」の中での閉じた関係/曖昧なまま終息する応答

「正解」を求められ、それに沿うことのできない広がりがない音声言語の会話を求められ膠着した時期であった。担当者からB児へは明確化の要請が多く、B児は曖昧な応答や最小限の返事をするのが大半であった。担当者は後に、この時期を「ただす」感じであったと述べている。

②第2期：「正解」だけを求められていない開いた関係/行動による自発・身振り等による確認-担当者の受容

焦点化されて来なかった身振りのレベルでの通じ合う関係(B児からの確認-担当者の受容)が生じた。担当者の内省にもみられる通り、この関係は意図されて生まれたのではなく、自然と引き出されてきたかのようにであった。

担当者が図書室で体験した感覚は、担当者の想定する構文や語で応答するという、これまでのような「正解」を求められる関係ではなく、むしろ、B児の好きなことをめぐった、指導意図のない関係の中で生まれた。それは、B児からの自発が増えてきたことに、呼応するように「自然に」引き出されてきたものではなかっただろうか。動作での確認は、音声言語を想起するための補助手段ではなく、B児にとっては、分かり合うための重要な手段の一つであった。

ワープロを用いての関係も、B児発の行動(会話の終結や転換の決定を知らせるもの)を増やし、担当者がB児の意図を「ただす」のではなく、より解釈、確認する姿勢を呼ぶことにつながったと考えられる。

③第3期：二者の解釈を重ね合い、近づけ合う関係/音声言語での自発・身振り等による確認-受容の増加

第2期にみられた身振り等でのB児から担当者への発信が音声言語にも広がり、確認、解釈確認や明確化、修正の要請が増えてきた時期である。

担当者の発言を受けて、自らの解釈を確認したり、より明確化を求める等の発話は、曖昧なままにせず、話者の意図を自らのうちにより確かに取り込み、自らの考えと重ね合わせていこうとする姿勢の表れであろうと思われる。

IV おわりに

いくつかのエピソード等を契機として、B児と担当者との関係(担当者からみたB児とのコミュニケーション、B児からみた担当者とのコミュニケーション)を再解釈したり、B児と担当者との関係に生活につながるものを持ち込んだりすることにより、二者の関係が広がっていった。

また、省察が繰り返されることによって、「主訴とされたこと」の意味が、B児にとってという視点からも解釈し直すことが可能となっていく。

その過程において、関係の変化によって「自然に」生じた第2期の身振りや動作のレベルでの確認と受容の関係が、その後のエピソードや省察を経ながら、第3期に音声言語のレベルにも広がっていったように思われる。

第3期には、「主訴」とされていた「会話の滞り」が感じられなくなっていた。発話長や使われている語彙や構文が大きく変化したとは思われず、むしろB児にとって、「B児の表現」で、コミュニケーションの場に能動的に臨みやすくなったものと思われる。担当者の内面をより確認したり、両者の内面を一層近づけていくために「B児のことば」が使われ、使われることでさらに両者の間に共通の意味や新たな意味を生んでいったということであり、「使われて伸びていくこと」(松村 1999)であったように思われる。

ここでは、ことばの教室での変容のみをみたが、家庭や学級等の生活の場における変容、その後の発話長や構文力の向上との関連についても、検討していく必要がある。

本稿は千葉県特殊教育センター研究紀要(1999,2000)で報告した事例の一部を加筆修正致しました。

<文献>

- 牧野泰美・松村勲由(2001)コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題-言語障害教育の分野を中心にして- 国立特殊教育総合研究所研究紀要第28巻 p.67-75
- 千葉県特殊教育センター(1996~1998) 研究紀要(言語障害教育) 第81集~第84集
- 松村勲由(1999) 言語障害教育の課題と展望-新学習指導要領の趣旨を踏まえて- 千葉特殊教育「特殊教育センター創立30周年記念号」(102・103号)