

障害のある子どもと教師のコミュニケーション

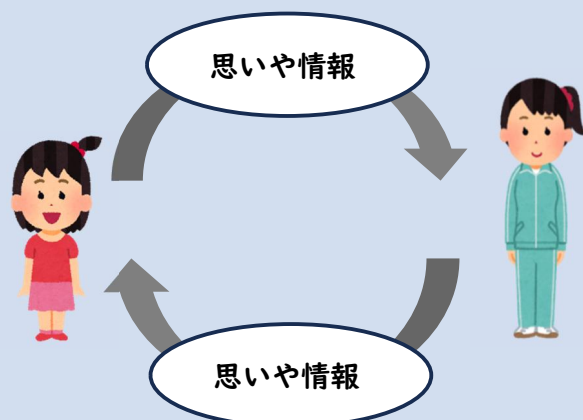
障害のある子どもとのコミュニケーションにおいては、障害があるがゆえの滞りが生じることがあります。コミュニケーションが滞るとき、教師は子どもの思いに気付きにくくなったり、思いや情報が伝わりにくいと感じたりすることがあるかもしれません。また、子どもは、自分の思いを表現する手段が限られたり、教師からの情報を正確に受け取ることが難しくなったりすることがあるかもしれません。

まずは、教師が子どもの発信を受け取ろうと心掛け、発信に対して応じていくことを積み重ねていくことが大切です。

コミュニケーションとは

コミュニケーションは、人と人との間で相互に思いや情報を共有することです。

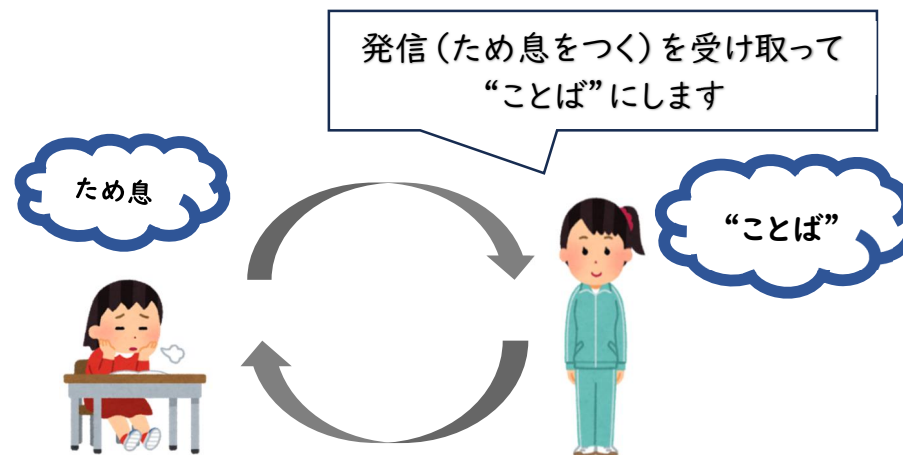
人は、思いや情報を、体の動き、視線、表情、絵カード、音声、文字などの手段を用いて発信し、相手がその発信を受け取ることでコミュニケーションが始まります。



“ことば”について

本資料では、思いや情報が込められた発信を相手が受け取ったときに“ことば”になります。

教師は、子どもの様々な発信を“ことば”にして、コミュニケーションにつなげていきます。



子どもの発信を丁寧に受け取る

子どもをよくみる

子どもの体の動き、表情や視線などをよくみることで発信に気づきやすくなります。

最近の様子や前後の状況など、そのときの子どもの背景を考えながらみるのが大切です。

子どもの目線で考える

子どもの発信を“ことば”にしやすいするには、子どもと同じ目線で、見えている景色や思い描いているイメージなどを知ろうとすることが大切です。

子どもの発信に応じる

「なあに？」「〇〇ですね。」などと、発信を受け取ったことが子どもに伝わるように返します。

例えばこんな場面

昼休みにぬいぐるみを家族に見立てて、子どもが母親役、教師が子ども役になってごっこ遊びをしていました。遊びが盛り上がってきたところでしたが、授業が始まるので「そろそろ片付けよう。」と言うと、子どもは持っていたぬいぐるみを握りしめました。子どもは下を向いて、じっと動かずに体に力が入っているようでした。教師は、その子どもの様子と、最近ごっこ遊びに興味が出てきたことを合わせて考えると、「もっと遊びたい」という思いを握る動きで表しているのではないかと思いました。そこで、握っている手に触れて「もっと遊びたかったね。」と伝えてから片付けを促したところ、教師と一緒に片付けを始めました。



子どもと共有できる“ことば”で伝える

子どもと共有できる“ことば”を探る

“ことば”のイメージを、子どもと教師とで共有できることが大切です。子どもが使っている発信の手段から子どもが受け取りやすい“ことば”を探ります。

発信の手段は様々です。例えば、文字やカード、イラストは残しておいて何度も確認できる、音声や身振りはすぐに表現できるなどそれぞれの特徴があります。その子の今の状況に合わせて選ぶことが大切です。

子どもの姿から確かめる

子どもと教師とで同じイメージを共有できているか、子どもの表情や動作などから確かめます。

思いや情報を共有できていないと感じたときは、発信の手段を変えたり、伝える場面や方法を工夫したりして、再度伝え直します。

例えばこんな場面

入学式の日、教師が「トイレに行きますよ。」と声を掛けましたが、子どもはトイレへ向かいませんでした。その日の朝、子どもが自分の思いを伝えるときに、黒板に貼ってある顔写真を手にしていたことから、トイレの写真カードを準備しました。次の日、休み時間に写真カードを見せながら「トイレに行きますよ。」と伝えたところ、子どもは写真カードを見て自分からトイレに行く様子が見られました。教師は他の場面でもコミュニケーションがとりやすくなるように、写真カードを準備しました。



一緒にコミュニケーションを築いていく

子どものもっている力を生かす

子どもは日々変化していきます。その時々の子どもの姿に合わせてながらコミュニケーションを重ねていきます。

その際、子どもの興味・関心に合わせた教材教具を事前に準備しておいたり、子どもが好きなこと、自然と注意を向けたくなるようなものを活用したりすることを考えておきます。

子どもの「伝えたい」という意欲を高める

教師と子ども一対一のやりとりを繰り返す中で、子どもが伝わったと思えるような経験を重ねて、もっと伝えたいという意欲を育てていきます。

そして、他の教師や友達ともやりとりできるように、関係する教師と子どもの情報を共有しておいたり、子ども同士がより理解し合えるように橋渡しをしたりします。

【子どもとのコミュニケーションは】

子どもが「この先生に伝えたい。」「この先生の話を知りたい。」と思えるようにやりとりを重ねていきます。教師は、子どもの「もっとやってみたい。」「もうやりたくない。」などの気持ちを大切にしながら、子どもが伝えて良かったと思えるようにそれぞれに応えます。目の前の子どもに向き合い、子どもの気持ちを分かろうとすることが大切です。



特別支援学校における実践

ここからは、特別支援学校におけるエピソードを3つ紹介します。エピソード1は年度当初、エピソード2は夏、エピソード3は秋と時間の流れがあり、S先生がA児とコミュニケーションを築いていった経過をまとめました。エピソードには、「コミュニケーションにおいて大切にしたいこと」が随所に散りばめられています。

対象児について

A児：特別支援学校（知的障害）小学部 6 年生



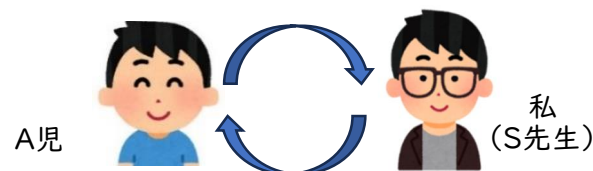
- ・日常生活上の行動はおおむね自立している。
- ・伝えたいこと（気持ち）と言葉が一致していないことがあるが、絵、写真、体験したことなどから情報を得て、どこで何をするなどの簡単な問いかけに答えることができる。
- ・親和的で、自分の好きなことについて大人に話しかけたり、スキンシップを求めたりする様子が見られる。



- ・自由な時間や初めての活動では、見通しがもちにくく、不安になってしまう。
- ・大勢の中や騒がしい環境、体調不良など、何か困っている状況が続くと、動けなくなったり、泣いてしまったりする。

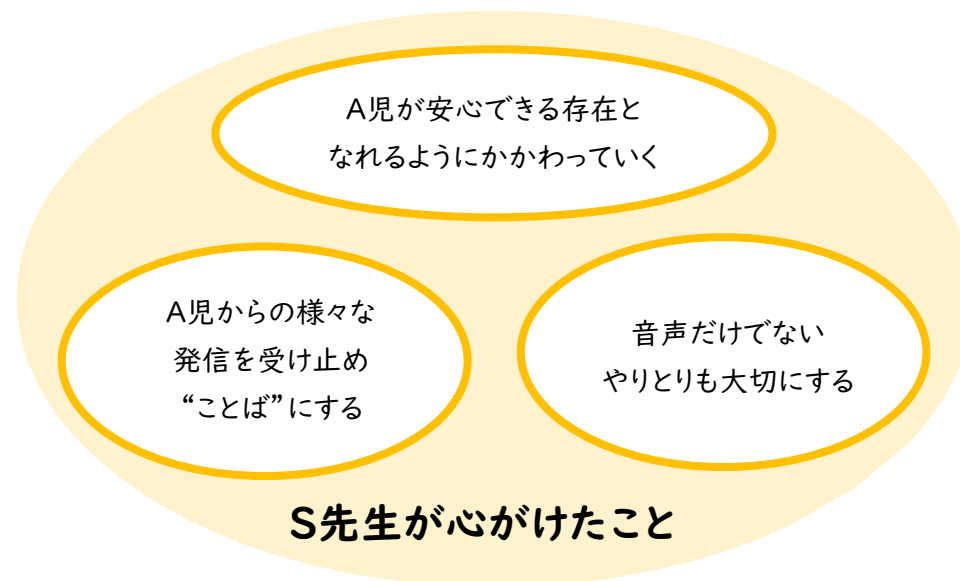
実践の方法

A児からの様々な発信とそれを受けてのアプローチの仕方について、日々の観察や動画による振り返り、教員間の情報交換などによって分析し、A児の発信の受け取り方やかわり方について検討しました。



分析

- ・日々の観察
- ・振り返り（動画）
- ・情報交換



エピソードⅠ『きのこ』

教室において教師と子ども 1 対 1 でコミュニケーションを行う場面です。

自由な時間が苦手なA児にとって、休み時間が主体的に活動できる時間となるようにやりとりしたエピソードです。

実践者からみた
研究との関連
(下線で表記)

○A児の不安な様子を音声言語だけでなく、そのときの状況や全体の観察から捉えていく。

○A児からの発信を生かす。

○活動自体を一緒に楽しみ、感情を共有する。



年度当初の休み時間のことです。A児は、近くにいた私の手首をそっと握ってきましたが、次第に体の揺れが激しくなったり、表情が硬くなったり、会話の語調が強くなったり、手を握る力の強さを強めたりなどの行動が顕著にみられるようになりました。それを受けて、そばに寄り添い、A児が好きな手遊びをして休み時間を過ごしました。

休み時間は、自分で好きな活動を選んで取り組めるようになることを願い、自立活動の課題の合間に、二人で楽しめる遊びの時間を設定しました。

遊びは、A児の興味・関心がありそうなものを選びました。そのうち、活動表の遊びの予定を確認するたびに、自分のやりたいことを私に伝えるようになってきました。いくつか取り組む中で「ピンアート」というおもちゃの存在がA児にとって興味深いものとなり、そのおもちゃが登場した時には、ピンの形状から連想したのか「きのこのなの？」と不思議そうにその形状の感触を楽しむ様子がありました。よく見るとおもちゃのプラスチックピンがエノキダケの形にそっくりなのです。私は「きのこにそっくりだね。」と言いながら、A児の手にプラスチックピンを押し当ててみると、A児は嬉しそうな表情で感触を楽しんでいました。そこで、「き、き、きのこ♪」と歌詞にきのこが出てくるA児が知っている歌を歌いながらリズムに合わせてピンを動かすと、A児はいっそう嬉しそうな表情になり、私の歌に合わせて歌いながら、やりとりを楽しみました。

A児からの発信を受けて 2 人の間で「ピンアート」のイメージを共有できる“ことば”として、「きのこ」と名付けました。

そのやりとりを積み重ねて、このピンアートがA児にとって楽しめるものとなり、休み時間に自ら楽しむもののひとつとなっていきました。



エピソード2 『チョコバナナ』

校内で夏祭りを行うことになり、学級で何のお店を開くかを話し合う場面です。

本学級は4名の児童が在籍しており、A児以外の3名は音声中心でのコミュニケーションをしています。話合いでA児が意見を言えるように支えたエピソードです。

実践者からみた
研究との関連
(下線で表記)

○A児の思いを推察し、様々な手段で思いを伝えられるような教材を準備する。

○子どもからの発信を引き出すためにできるだけ話合い活動を見守るようにし、必要に応じて子ども同士がつながれるよう支援する。



音声を使って相手に自分の思いを伝えきれないA児が、自分の思いを伝えられる“ことば”として、パソコンの動画や生活科の教科書を準備しておきました。話合いで、パソコンの動画や教科書を参考にしながら、お互いの思いを伝え合いますが、A児の意見が出ないまま「かき氷屋さん」で決定していきます。

次第に表情の強張りや私の手を握る強さが強くなっていくなどA児からの発信が顕著に出始めました。また、A児が教科書にある夏祭りの挿絵を見ていることにも気づき、私はA児が自分の意見を言いたいけれど伝えきれないのではないかと解釈し「みんなニコニコでお店屋さんできそうかな?」と4人に言葉掛けをし、一人ずつ意見を聞いていくことにしました。私の言葉掛けをきっかけに、ある児童がA児に対して、「Aさん、かき氷がいい?」と話し掛けます。A児は、教科書の挿絵を指さしながら、「チョコバナナなの」と伝えることができました。「Aさんチョコバナナがいいんだって。」「先生、どっちもやるのはどうかな。」などというクラスメイトからの発言をきっかけに、話合いがさらに進み、クラスとしてかき氷とチョコバナナどちらもやることになりました。徐々にA児の表情が和らいてきて、私の手を握る強さも穏やかになりました。私はA児のみに言葉を掛けるのではなく、4人に向けて「いい話合いができたね。」と称賛しました。A児は自分の思いが友達に通じたことをきっかけに、あまり得意ではない、制作の準備などにも意欲的に取り組む様子が見られました。

そして夏祭り当日にも、とびきりの笑顔でお店屋さんとしての活動に取り組むことができ、夏祭りが終わった後には、でき上がったチョコバナナをそっとかばんにしまい笑顔で持ち帰っていきました。



エピソード3 『ドクターフィッシュ』

修学旅行における場面です。

初めての事柄に不安が強いA児に対して、周囲の教師と連携するとともに、子ども同士をつないで不安の解消につなげたエピソードです。

実践者からみた
研究との関連
(下線で表記)

- 事前から事後学習までを通して、A児の思いを丁寧に受け止め、寄り添う。
- 周囲の教師と連携をする。
- 友達や担任以外の教師と感情を共有するための橋渡しをする。

事前学習では、修学旅行のしおりや写真を使用して、旅行の見通しをもてるようにしました。A児は、私の「どこに行きますか。」という問いに「水族館なの!!」と答えるなど、旅行を楽しみにしている様子でした。また、この様子を引率する教員と事前に共有しました。

待ちに待った当日、水族館に向かう途中のバスの中で、A児は事前学習のにこやかな表情とは打って変わって笑顔が消え、目を閉じて体を揺らしたり手には汗をかいたりなど緊張の様子が伺えました。私は、言葉掛けやしおりを見ることがA児の緊張を高めてしまうのではないかと考え、握られている手の力加減を変えず、あえて言葉掛けもしませんでした。

館内に入ってから、水槽には目もくれず私の手を引っ張るなどして足早にこの場を去ろうとしていました。手にかいた汗も引く気配はありません。A児の様子が気になった友達が心配そうにA児を見ますが、A児の気持ちを伝え、見守るようにお願いをしました。

そのような中、周りの児童がドクターフィッシュの水槽に手を入れる体験を楽しむ様子を見て、歩みを止めて近くで観察する様子が見られました。私はその様子をB先生と共有しました。A児は表情に硬さが見られるものの、友達の楽しそうな様子、教師との会話に目を向けます。少しずつ体験コーナーへ歩み寄り、水面をのぞき込みドクターフィッシュが友達の手へ吸い付く様子にくぎ付けになりますが、自分の手は入れようとはしません。すると、近くにいた普段からかわりのあるB先生の手をそっと持ち、水の中にジャポンと入れる動作をしました。B先生の手へ魚が吸い付く様子、先生の反応に興味を示し、そのうち少しだけ自分の手を入れて楽しむことができました。体験ができたとき、自然と教師や友達がA児に歩み寄り、「できたね!」と話し掛け、A児は満面の笑みを浮かべました。

そのときの「できた!」という表情がとてもにこやかで、大きく心が動いた出来事として私自身とても印象に残っています。

ドクターフィッシュ体験がきっかけとなり、その後の見学は穏やかな表情で、水槽を泳ぐ魚に目を向けることができました。様々な生き物の前で立ち止まり、じっと観察したり、私と一緒にお土産選びをしたりして後半は心から活動を楽しんでいる様子が見られました。

事後学習で、修学旅行を写真や動画で振り返った際、声を弾ませて「さかななの!」と楽しかった思いを教えてくださいました。



エピソード1『きのこ』

コミュニケーションには、「共同性」と「相互性」の側面がある。「共同性」とは、人と人との間で様々なことがらが共有される側面の性質であり、注意やイメージ、意味の共有あるいは活動や情動の共有などが含まれる。一方、「相互性」とは、人と人との間で、音声言語や身振り、視線や表情変化など、様々な“ことば”が交わされる過程の性質である。

このエピソードは、「人との係わり合いを求めたいが実現しない」、「自由な時間を思い通りに過ごせない」ことによって動揺が生じているA児に対して、教師が「おもちゃ遊び」の活動をA児と一緒に共有することを重ねることから始まる。「おもちゃ遊び」はA児の興味や関心に基づいた活動である。こうした教師との活動は、A児にとって喜びや楽しさにあふれるものであった。A児と教師は、活動を共有するとともに情動を共有したといえる。そのなかで、A児は興味や関心をいっそう惹きつけられる「おもちゃ遊び」を見出し、その活動に対して自発的に「きのこ」と名づけをしたのであった。その後、A児は、教師に対して自分のやりたいことを活発に発信するようになるとともに、苦手な状況であった「自由な時間」においても動揺が軽減されるようになった。

こうした経過は、子どもと教師が一緒になって取り組む活動が喜びや楽しさにあふれるなかでこそ、子どもは活動を共有する教師に対して、その思いを活発に表すようになることを示している。さらに、活動を共有している状況においては、視線の方向や表情変化などから子どもの注意が何に向けられているかを読み取ろうとするような注意の共有や、子どもが内面において思い描いているであろうことを話したことばに変換して叙述する様なイメージの共有も重ねられている。「共同性」を育むことが、音声発信の活発化のような、「相互性」を促進することにおいても本エピソードは大変興味深い。

エピソード2『チョコバナナ』

A児は、様々な思いを有しているものの、周囲に対して音声言語では十分に発信することができず動揺していた。教師は、これまでの学校生活の様子から、A児の意思が表出されやすくなるように動画や教科書を活用しており、A児の視線が教科書の挿絵に向いていることに気づいた。このときのA児に対する教師の声掛けは、A児の内面の気持ちを代弁するものであった。教師からの働きかけには、音声言語に重ねて、表そうとすることがらとの類似性があり、手元において繰り返し確認ができる写真や絵なども用いられた。これらは、活動のなかで子どもが内面において思い描いていることがらや気持ちを共有することを志向するコミュニケーションであるといえる。教師のこうした姿勢は学級の他の児童にも共有されており、他の児童からもA児の思いを共有しようとする働きかけがあり、そうしたなかでA児は自分の思いを音声言語で発信するに至った。A児は自分の思いが教師や他の学級の児童に共有されていることに安心感を得て、発信することができた。その後、「チョコバナナづくり」という自身の思いの発信を起点とした活動が展開し、こうした活動にA児は意欲的に取り組んだ。

ここでは、A児の内面の思いを大切にすることは、活動におけるA児のイニシアチブを保障することにつながることを示されている。子どもとの教育的係わり合いにおいては、活動の始まりや展開を主導するイニシアチブを子どもが有することを保障することが重要である。そのことによって、子どもは自分の“ことば”で考え、判断し、自身の行動を調整する力を育てていく。A児が、普段はあまり得意ではない制作の準備などに意欲的に取り組んだ経過は、こうした視点の実効性を表しているといえる。

エピソード3『ドクターフィッシュ』

A児は「修学旅行」への期待とは裏腹に緊張し、動揺している様子であった。「修学旅行」の状況は、A児にとって、未知なものであったに違いない。学校において事前学習を重ねていたものの、実際の状況を目の当たりにして、わかりにくさや見通しの得られにくさが増幅されたのかもしれない。新たな活動に対して、接近したいが接近し難いという状況であろう。A児がこうした状況から立ち直るためには、あらためて周囲の状況に対して、A児が踏み出し、探索していく過程が欠かせない。未知の状況に踏み出すには、A児にとっての拠点が必要である。このときA児の拠点となったのは、教師Bであった。教師Bは、逡巡するA児の思いに寄り添いつつ、普段からのコミュニケーション関係があるからこそできるような、手をそっと持つというA児からの微細な発信を受け、水の中に手を入れる様子を先行して実演し、そのことを受けて、A児も水の中に手を入れることができた。これは、A児が教師Bを拠点として、状況を探求し、確定化した過程とみることができよう。そして、A児と教師Bは、「ドクターフィッシュ」の活動を共有し、共に楽しさや喜びを感じていた。その後の「修学旅行」においてA児の気持ちは安定し、楽しい思いを重ねて帰ってくることができた。

ここでの経過も大切な学習活動である。子どもの学習活動が成立するためには、安定した拠点が必要である。拠点は、人であるかもしれないし、場所であるかもしれない。人が拠点となるためには、子どもと教師との間で“ことば”を介したコミュニケーションを重ねることが必要である。また、場所が拠点となるためには、コミュニケーションによって子どもの探索をたすける教師の存在が重要になろう。

なぜコミュニケーションが大切な

3つのエピソードは、いずれもA児と教師とのコミュニケーションに基づいて展開されたものであった。A児が動揺を示し障害状況にあるとき、教師はそこからの立ち直りを、コミュニケーションを重ねることによってたすけたのである。そこで教師は、A児から発信される音声言語のみならず、身振りや表情変化、視線の動きなどもA児からの“ことば”として受信することに努め、また、教師がA児に発信する際は、音声言語のみならず、写真や動画、挿絵など、A児にとってわかりやすい“ことば”を用いた。

“ことば”とは、A児にとっても教師にとっても、複雑な日常生活において自身の行動を起こしたり、続けたり、止めたり、切り換えたりすること、すなわち、行動調整を支えるものである。コミュニケーションを重ねることが“ことば”を育む。こうして育まれた“ことば”は、人と人との間の個体間コミュニケーションのみならず、人が自身の行動を調整する自己発信-自己受信による個体内コミュニケーションにも関与するようになる。行動調整が自己発信-自己受信に基づくものであるとすれば、個体間コミュニケーションにおいては子どもの発信行動こそ促進することが重要になろう。そして、人と人との“係わり合い”のなかで育まれた“ことば”によって、人は、“自律的”に生活を営むようになる。さらに、“ことば”を丁寧に育むことが子どもの“自立”をたすけることになるのである。

コミュニケーションの重要性は、人と人との係わり合いにおけることに留まらず、人が自身の行動を律して、行動調整を重ねる“ことば”を育むことにおいてこそ、主張されるものであるといえよう。また、コミュニケーションは、学校生活場面におけるあらゆる活動の基底をなす扇の要のような根本的課題であり、特定の教育課題の一つではないことを指摘したい。