

障害がある子どもとのコミュニケーション
—「やってみよう」という気持ちの高まりを目指して—

村田 有美・司城紀代美

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日

障害がある子どもとのコミュニケーション[†]

—「やってみよう」という気持ちの高まりを目指して—

村田 有美*・司城紀代美**
栃木県立足利中央特別支援学校*
宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究の目的は、障害がある児童生徒が自分の世界を広げたり、対象に対して主体的にかかわろうとしたりする気持ちを高めるための、かかわり手の在り方を検討することである。障害の程度にかかわらず子どもが自らの必要性から「やってみよう」という気持ちを高めるための要因について、実践を通して検討した。子どもが自分の世界を主体的・対話的に広げ、深めていく様相を見出すとともに、そのために必要な教師の視点について整理した。

キーワード：特別支援教育，コミュニケーション，主体的・対話的で深い学び，つながり

1. 問題と目的

見る、聞く、身体を動かすなどの面で様々な難しさを併せもつ子ども達にとって、周囲の情報を自らの力で得ることは容易ではない。土谷（2006）は、この子ども達の状況を「わかりにくさの海のなかを漂わざるをえない」と表現している。そして、わかりにくさを教育における大きな制約ととらえ、その制約を最小化することから、教育的かかわり合いが始まるとする。また、菅井（2007）は、安心と落ち着きのある関係があってこそ、子どもの自主的・能動的な探索活動は活発化すると述べている。

これらのことから、子どもが何かに対して知ろう、かかわろうとするときに必要なのは、「わかる」状況と、それを支える「かかわり手」の存在であると考えられる。安心できる「かかわり手」と十分にかかわりながら、様々なものの意味を共有し、確定していく取り組みによって、子どもは周囲のものを「わかる」状況へと変えていく。そして、その状況を基盤

として、さらなる外界へと意識を広げていくのではないだろうか。この考え方は、障害の程度に関わらず大切な視点であると考えられる。

障害がある子どもの主体的・対話的で深い学びが様々な場で検討されている今、教師と子どもとの間のさせる・させられるの関係から、ゆだねる・欲する関係へと視点を変換することが必要であると考えられる。本研究では、障害の程度にかかわらず、子どもが自らの必要性で「やってみよう」という気持ちを高められるようなかかわり手の在り方を検討し、実践の中で検証することとした。

2. 方法

特別支援学校において実践を行い、障害のある子どもの意欲を高める支援について検討した。

(1) 期間

2018年4月～2019年1月において計60回の実践を行った。

(2) 対象

特別支援学校小学部1年生のRくんを対象とした。小学部1年生は、2クラスが同じ教室で学んでおり、児童8名、担任2名、副担任1名の教室である。

Rくんの実態は、以下のとおりである。

- ・小学部1年。知的障害。
- ・出会った当初は、新たなことを受け入れるのが困難で、入学後は1週間泣き続ける日々であった。

[†] Yumi MURATA*, Kiyomi SHIJO**: Communication to Motivate Children with Disabilities

Keywords: Special Needs Education, Communication, Connection

* Ashikaga Chuo Special Needs School

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

教師からの大部分のかかわりを嫌がり、その拒否の気持ちを泣くことで表現することから、泣くことが主な発信手段であるととらえられた。

- ・絵本を本棚から取ってきて、床に置いてくるくる回す行動を繰り返す。回っている本をじっと見つめている間は泣かない。

(3) 手続き

筆者がRくんとのかかわりを展開し、その中で、Rくんが何かに気付いたり、興味を示したり、自分からかかわってみようとしたりする姿がどこで見出されるかを記録した。記録に基づき、自ら世界を広げていく過程や、その要件について分析した。

なお、研究に際しては、研究協力者の了承を得た。

3. 結果と考察

(1) Rくんとのかかわり合いの方針

かかわり合い当初、Rくんは、担当する先生方を「彼には何ができるのだろうか」と悩ませる存在であった。そこで、筆者がRくんと一対一でかかわり、Rくんの世界の広がりについて考えることにした。立てた方針は、以下のとおりである。

- ・Rくんが唯一自分から行う「絵本をくるくる回すという行動」（以下、「絵本くるくる」）を認めることで、筆者自身がRくんにとっての「安心できる大人」として受け入れてもらう。
- ・その安心感を土台に、Rくんが何かをしようとする際のパートナーとなり、Rくんの「わかる」世界の広がりを支える。

(2) Rくんにとってのコミュニケーション

①一緒に楽しむ「相手」への気付き

一人でひたすら絵本を回していたRくんを見守る日々が続く中で、次のようなエピソードが生まれた。エピソード中の「私」は、筆者を指す。

〈エピソード1〉

「せーの」に合わせてまわしてみよう（5月）



Fig.1 絵本を回すRくん

Rくんが絵本を回すタイミングに合わせて私が「いよ、せーの」と声を掛ける。初めはRくんの動き

に私が一方的に声を掛けるだけの関係だったが、繰り返すうちにその掛け声の意味に気付いたRくんが自ら、私の掛け声に合わせて絵本を回し始めた。

このとき、Rくんが一人で行っていた「絵本くるくる」に、筆者という相手が加わった。さらに、掛け声を待つというような相手に合わせようとする姿や、笑い声を上げるという一緒に楽しむ様子も生まれた。その背景にあったのは、Rくんにとって大切な「絵本くるくる」が認められ、活動を十分展開できたことだと考えられる。その安心感や達成感により、Rくんに私という「人」に対して意識を向ける余裕が生じたといえる。

このエピソードは、これまで悩んでいた他の先生方が、Rくんにとっての「絵本くるくる」の意味を再認識したり、筆者が自分自身のかかわり手としての役割について考えたりするきっかけにもなった。

②Rくんにとっての意味の広がり

エピソード1により、絵本を介したやりとりが成立するようになると、一緒に楽しむ相手としての筆者の存在が定着し、絵本の中を二人で見るというやりとりも生まれ始めた。さらに、絵本をくるくる回すだけでなくRくんが「一緒に見よう」と持つようになるようになっていった。

〈エピソード2〉

あなたも転がってみせて！（6月）



Fig.2 一緒に絵本を見るRくん

絵本『だるまさんが』を読み聞かせながら、内容に合わせ、私が後ろに転がって見せた。Rくんは、絵本と私の動きを見比べながら、飛び上がって喜ぶ。数回やって見せると、絵本のタイミングに合わせてRくんが自ら直接私に向かって手を伸ばし、あごを持ち上げる動きで「もっとやってほしい」と繰り返し要求する。

このエピソードの頃から、絵本を介して相手と直接かかわったり、自らやりとりを作り出そうとしたりする様子がみられるようになった。これらのことから考えられるRくんの世界の広がりを担当者同士で話し合い、「人」「絵本」「自分」がRくんにとっ

てどのような存在へと変化したのかを以下のように整理した。

- ・人 …「この人と一緒だとおもしろい」と思えるプラスの存在へ。
- ・絵本 …「中にも何か書いてある」という絵本本来の意味への気付きや、人とかかわる道具へ。
- ・自分 …「ほくが動くとまわりも動く」と、まわりに影響を与える存在へ。

このことにより、Rくんがもっている力や考えていることに対する先生方の見方も広がり、授業の在り方に対する考え方も変化していった。

③「できた」を共有する

Rくんからの発信を大切にすかかわりを続ける中で、Rくんが筆者の言葉を受信し、そこに喜びを見出すというエピソードが生まれた。

〈エピソード3〉

ほめられるとうれしいな（9月）



Fig.3 籠に水筒を入れるRくん

朝、荷物の整理を一緒に行う。Rくんが一人で水筒を持ち、籠に落とすように入れる。そのタイミングで「すごーい」と声を掛けると、それに気付いて振り返り、うれしそうに笑う。籠から水筒を取り出して、また籠に入れる。「すごーい」の声掛けに、うれしそうに振り返る。何度も何度も繰り返し、ほめてもらいたい気持ちいっぱいの表情で振り返る。

「ほめられる喜び」を、Rくんが初めて感じたと思われるエピソードである。このエピソードから、周囲の状況に合わせた行動について、「できたこと」を共有できるようになり、「もっとほめられたい」という気持ちから、目的的な行動がとれるようになっていった。

(3) コミュニケーションを土台とした学び

①「やってみよう」という気持ちの高まり。

生活単元学習における粘土作品作りの単元の導入として、小麦粉粘土を扱う授業を計画した。粉や粘土が手につくことを極度に嫌がるRくんが、少しでも「触ってみようかな」と思うにはどうしたらよいかを担当者間で話し合い、以下のような方針でRく

んの活動を見守ることを確認した。

- ・「絵本くるくる」と授業での活動との間を、Rくんのタイミングで行ったり来たりしてもいい。
- ・Rくんが自らやろうと思ったことは、授業内容と違っていても制止せず、最後まで付き合う。

実施した小麦粉遊びの授業において、Rくんは、自分が好きな「皿をくるくるまわす」という活動を土台にして、皿の中の小麦粉が飛び散る様子に興味を示し、もっと回そうという意欲を高めた。また、最終的には机に散らばった小麦粉に自ら触れ、床に落とすという遊びに発展した。

このように、自分の好きなもの、できることを土台にして、新たな対象へと意識を向け、「おもしろいぞ」と興味を示し、「こうしたらどうなるだろう」と自ら工夫してやってみようとするRくんの姿が数多く見られた。それは、担当者が、授業の形にRくんをどう当てはめようかという考えから、Rくんの世界から授業を見るという考えへと意識を変化させたことが、大きな要因であったと考える。

次の授業では、小麦粉に水をまぜた粘土を扱った。前時で、Rくんが小麦粉と自分の世界とを行ったり来たりしながら楽しむ様子を見ていた担当者は、今回も無理に粘土に誘わず、小麦粉でも、絵本でも、Rくんがその時間に「やろう」と思ったことを見守り、その中で、粘土への興味が生まれる瞬間をとらえようと考えて授業を行った。

〈エピソード4〉

ころころ転がすとおもしろいな（9月）

Rくんが、粘土で遊ぶ友達から逃げるように、涙を浮かべながら椅子に後ろ向きに座る。私が、Rくんに、粘土を団子状にしたものを投げて見せる。Rくんが、粘土が床に落ちる様子を見て「ふっ」と笑う。私が、粘土を手の平にのせて目の前に差し出す。Rくんが、粘土を手の平から落とす。床に落ちる様子を面白そうに見つめながら繰り返し、落ちたものを自分で拾い上げる動作も生まれる。繰り返す中で、私の手にのせていた状況を粘土板の上に変え、落とす場所をもう一枚の粘土板の上にする。粘土を転がし、2枚の粘土板の上を行ったり来たりさせながら楽しむ。

背中を向け、「やりたくない」気持ちを表したRくんだったが、それを受け入れてもらえたことで、筆者が手に持つ粘土に視線を向けたり、少し触ってみたりする余裕が生まれたのだと考える。また、そのようにして自分で操作してみたことで、おもしろ

さに気づき、自分から楽しむことへとつながっていった。この授業では、最終的に粘土を床で転がしながら、教室中を這い回る活動へと発展していった。

「転がす」楽しみを発見したRくんは、次の授業での色をつける活動でも、粘土を絵の具の中で転がし、手を絵の具だらけにしながら取り組んでいた。「手に何かがつくのが苦手」だと思っていたRくんだが、そのこと自体が苦手なのではなく、そこに意味を見出せないことが原因だったことが推察された。

②Rくんの主体的・対話的で深い学び

担当者間でRくんの具体的な学びが認められるようになってから、Rくんの「今」だけではなくこれまでの学びをつなぎ合わせる見方ができるようになった。次のエピソードは、担当者間の話し合いの中で、Rくんにとっての歯磨きという活動をとおして、4月からのRくんの学びの軌跡をたどり、その深まりを実感できたものである。

〈エピソード5〉

歯磨きできるようになりましたね（10月）

歯磨きが苦手だったRくんだが、9月頃から、口に歯ブラシを入れるまでは嫌がるものの、その後は歯磨き中に笑顔を見せることも増えてきた。なぜだろうと話し合っている際、ある先生が「歯磨きの時、数唱しますよね。Rくん、最近数唱好きですよ。」と言う。他の先生が「数唱好きになったのって、数字の絵本が好きになったからですよ。」と気づき、そこから、「数字の絵本好きになったのは、絵本を読んでもらうのが好きになったから。」「絵本を読んでもらうのが好きになったのは、絵本くるくるがあったから。」とつながった。

ここでは、「歯磨きに慣れたんですね。よかった。」で終わらずに、担当者は次々にRくんの学びを歯磨きとは一見関係ないように見える「絵本くるくる」へとつなげていった。Rくんの姿は自らの必要性から主体的に何かにかかわろうとし、人や物と対話的にかかわり、わかる世界をつなげ、その学びを広く、深いものへとしていくものであったといえる。この話し合いを通して、その様相を、皆で認め、共有することができた。

Rくんは、自分の世界の広がりとともに、給食を自分のタイミングで食べる、荷物を籠に入れる等、周囲の状況に合わせた行動にも意欲を見せている。これらも、Rくんが「絵本くるくる」という自分のわかる世界から、一つ一つ学びをつなげた結果であ

ると考えられる。

4. 総合考察

子どもを取り巻く様々なものについて、私たち大人はその意味をすでに確定している。そのことが、子どもがその対象をどのように捉えているか、捉えようとしているかを見えづらくしてしまうことがある。「わかる」ということは、「知っている」ということにとどまらず、自分の実感を伴って生じることであると考えられる。つまり、わかりにくさは、子どもの自由な探索を保障することによって解消される。

自由な探索を支えるのが、かかわり手の存在である。一対一のかかわり合いの中で、Rくんはまず筆者自身を「知ろう」とした。十分にかかわる中で安心できる大人だと「わかった」とき、共に様々なものの意味を共有するやりとりが生まれ始めた。そうして生まれたやりとりの中で、子どもたちは様々なものの意味を共有し、自分の学びを広げていくことが、実践の中で明らかになった。

かかわり手は子どもに対して何かを「させる」存在ではない。子ども自身が、自分の選択やタイミングによって、「やってみよう」と思う状況をどう整え、見守るかを、常に考えていかなければならない。

子どもから生まれる自由な探索と、それを支える安心できるかかわり手の存在により、子どもは外界とつながり「知ろう」「やってみよう」という意欲を高めていく。「絵本くるくる」から、授業へ、歯磨きへ、給食へ、学びをつなげ、広げ、深めていったRくんの姿は、主体的・対話的で深い学びであると捉えられる。

子どもの主体的な学びは、授業などの形だけではなく、かかわり手の意識によって支えられることや、子どもの内面で少しずつ生まれ、つながり、深まっていくことが示唆された。

引用文献

- 菅井裕行（2007）、障害の重い子どもにおける探索活動の共同化とコミュニケーション。いのちはぐくむ支援教育の展望、146、10-13。
土谷良巳（2006）、重症心身障害児・者とのコミュニケーション。発達障害研究、28（4）、238-247。

平成31年3月29日 受理

Communication to Motivate Children with Disabilities

Yumi MURATA, Kiyomi SHIJO