

平成23年度前期 筑波大学人間学群障害科学類

内地留学研究報告書

ナラティブの支援方法の研究

～会話と物語作りの支援を通して～

日立市立日高小学校 鈴木 ゆかり

目 次

ナラティブ支援方法の研究

鈴木 ゆかり

はじめに	.....	P 1
1 問題の所在と研究の目的	.....	P 1
2 会話・物語作りを通したナラティブ支援の意義	.....	P 2
(1) ナラティブ (narrative) とは		
(2) ナラティブの発達		
(3) ナラティブと国語		
(4) ナラティブと「心の理論」		
(5) ナラティブの発達を支える土台		
(6) ナラティブ支援の意義		
3 実態把握	.....	P 6
(1) 対象児		
(2) 発達評価		
(3) 発達評価と指導の方向性		
4 個別目標	.....	P 9
5 指導計画	.....	P 10
6 指導経過 (観察) と具体的支援方法	.....	P 10
(1) 第1時～第3時		
(2) 第4時～第8時		
7 指導結果	.....	P 16
(1) パーソナルナラティブ		
(2) フィクショナル・ストーリー		
(3) まとめとしての小集団指導と A 子の感想から		
8 考察と今後の課題	.....	P 21
おわりに	.....	P 23

ナラティブ支援方法の研究
—会話と絵本作りの支援を通して—

人間学群障害科学類 鈴木 ゆかり

はじめに

本校のことばの教室には、人とのかかわりで苦戦している児童が多い。自分の思いを上手にことばで伝えたり、相手の意図を読み取ったりすることに苦戦している。その中でも A 子は、通常学級では自分からほとんど話さない。しかし、ことばの教室では、自由会話の時間に、抑揚はあまりないものの自分のことや行事のことなど話してくる。何とか A 子の話す内容や場を広げたい、人とのやりとりの楽しさを味わわせたいと考えているときに、この「ナラティブ（語り）」と出会った。

「ナラティブ（語り）」は、子どもが普段何気なくやっている行為である。園や学校などで起きた出来事や、先生に読んでもらった紙芝居、自分で読んだ本などの内容について身近な人に話すことである。しかし、今回の研究では、その「ナラティブ」とは何か、その「ナラティブ支援」の意義は何か、深く考えることができ、その支援の必要性を改めて再認識することができた。

1. 問題の所在と研究の目的

「ただいま、あのね、今日、学校でね、…」、子どもが今日あった出来事について親に話し始める。よく見られた学校から帰ったあとの、家庭の風景である。しかし、今、どれくらいの子もたちが「おかえり」と迎えられているだろうか。

新学習指導要領では、「言語活動の充実」や「思考力・判断力・表現力」の育成の推進を求めている。これらの基本となる「聞くこと・話すこと」の土台は「ナラティブ（語り）」である。また、特別な支援が必要な子どもたちの中には、自分が経験した出来事を順番に話したり、そのとき感じたことを伝えたりすることが難しい子どもがいる。

「うちでは、あまり話さないんです。だから、聞くようにしているんですけど…」ときどき、保護者の方からそんなことばが聞かれることもある。だからこそ、今、「ナラティブ（語り）」と子どものよりよき発達の関連性について伝えたい。そして、本校のことばの教室にも、「ナラティブ（語り）」で苦戦している児童がいる。

本校のことばの教室には、構音障害や、吃音、言語発達の遅れなどの児童が通級してくる。はっきりとした障害名を診断されている児童は少ない。しかし、構音障害が改善されたあとも、何らかの支援を必要とする児童が多い。特に、人とのかかわりで苦戦している児童がほとんどである。自分が思っていることをことばで表現することが難しく、相手の気持ちを考えて行動したり、話したりすることにも苦戦している。表現が未熟なため、相手からは嫌なことを言われた、されたと誤解されることも多い。また、そうしてしまっている自分に気づいていない。しかし、彼らは、友達とかかわりたいと思っている。

ナラティブ支援をすることは、これらのことに苦戦している児童に対して、自分を表現する手段となる。また、かかわり合う中で、自分を表現すると同時に、相手を理解する心も少しずつ育っていく。さらに、かかわり合うことそのもの楽しさを感じることができれば、日々の学校生活の中で、友達と一緒に遊んだり学習したりすることも増えていくと考えられ

る。

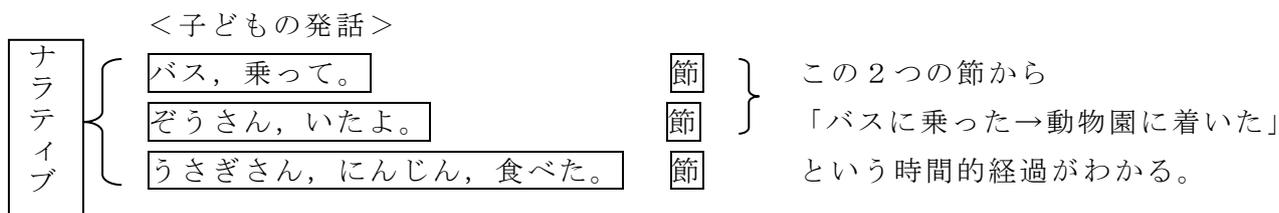
以上のことから、「語る場」と「語る時間」（会話・物語作りの場と時間）を確保し、「安心して語れる相手」の存在によって、「ナラティブの力（語りの力）」を伸ばす支援を試みたい。

2. 会話・物語作りを通したナラティブ支援の意義

1) ナラティブ (narrative) とは

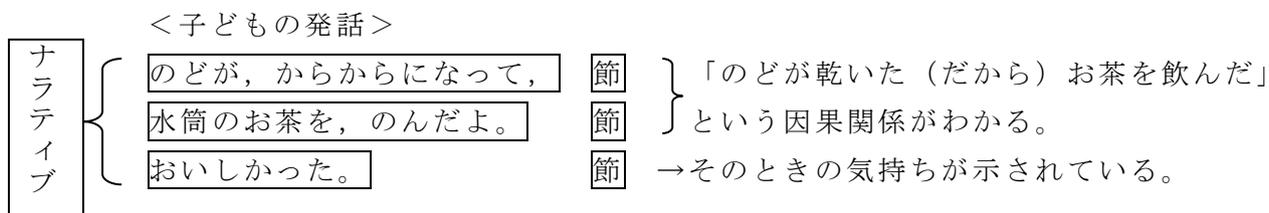
ナラティブは「語り」と言われるが、「少なくともひとつの時間的結合を含む連続した節 (clause: 文の構造をもった最小の単位)」, もしくは「事実でも空想でも, 時間的に連続した出来事を口頭で順序づけて言うもの」と定義される (秦野,2001)。

例えば, バスで動物園に行った3歳ぐらいの子どものナラティブは次のようになる。



ナラティブの産出には, 時間的關係について話せるようになるだけでなく, 「意識の風景」 (Bruner,1986) を行為の連鎖と結びつける営みが含まれる。意識の風景とは, 行為や出来事を, その目的, 動機, 意図, 感情, 価値などによって位置づけて解釈することである (秦野,2001)。子どもは, 経験した出来事を順に話せるようになると, そこに自分がなぜそうしたかの意図やどう感じたかという心情のことも加えて話すようになるということである。

例えば, 次のようなナラティブになる。



これらのナラティブの定義から, ナラティブが出来事の時系列 (時間の流れ) を押さえて語ることや人の見えない心 (意図や心情や価値観など) を察することが, 大切なことがわかる。

また, やまだ(2000)は, 人生の物語 (life story, narrative of life) について次のように語っている (人が自分の人生について語ること)。第1に「物語」は「2つ以上の出来事を結びつけて筋立てる行為」と定義される。人生の物語とは, 意味づける行為であり, 人生経験の組織化である。第2に, 人生の物語は, 静態的構造ではなく, 物語の語り手と聞き手によって共同生成されるダイナミックなプロセスとしてとらえられる。特に, 物語の「語り直し」は, 人生に新しい意味を生成する行為として重要だと考えられる。私たちは, 過去の出来事を変えることはできないが, 物語を語り直すことによって, 過去の出来事を再構成することが可能になるからである。この内容から, ナラティブが一人ではなく誰かと共同で行われる

ことが大切なことがわかる。語れる相手，聴いてくれる相手がいることである。また，語り直すことが，今までの考え方や生き方の振り返りになり，再出発が可能になる。次に，やまだ(2000)は，第3に，「物語としての自己」の概念は，アイデンティティやジェネラティヴィティ（生成世代性）の概念と関連づけられる。人生の物語を語ることは，現世代から，次の世代や未来の世代へのコミュニケーションの重要な道具となると述べている。

やまだ(2000)は，生涯発達心理学の観点からこれらのことを述べている。一人の人間が過去を振り返ることは，自分の未来や次の世代にもつながっていくというのである。ここから，教育の世界だけでなく，カウンセリングや医学の世界でも活用される意義がわかる。人の心や人の生き方に深くかかわっており，だからこそ，一人ひとりの「ナラティブの力」を育てていくことの重要性が示されている。

さらに，Bruner (2002) は，私たちが行為を意味づけ，ひとかたまりの物語としてまとめてゆくという傾性を，「ストーリーは文化の貨幣」と位置づけている。そして，「ナラティブは誤りや驚きを人々になじみやすいものにする方法である。ナラティブは人間が出会う災難の，ある形態を喜劇・悲劇・ロマンス・アイロニーなどのジャンルとして形式化する」と述べ，ストーリーは，一種の習慣化された知恵であることを指摘している。これを長崎 (2009) は，人間はナラティブという知恵の貨幣を使って，さまざまな困難に対処していくと説明している。ここでも，ナラティブが文化の中で（社会の中で）生きるその人の生き方にかかわってくるのがわかり，人生におけるナラティブの意味が見えてくる。

では，子どもとナラティブの発達について，さらに，具体的に述べていきたいと思う。

2) ナラティブの発達

子どもは3歳ごろになると「保育園で，ブランコから落ちちゃって，痛かったの」などと自分の経験したことをことばで人に語ったり，また絵本や映画・ビデオなどのよく知っている物語を人に話したりするようになる（長崎,2008）。自己の経験の語りを「パーソナルナラティブ」，親しんだストーリーの語りを「フィクショナル・ストーリー」という。

このようなナラティブは，次のような発達過程をたどるといわれている。（P24，25 表1 参照）これを，もう少し具体的に述べてみたい。ナラティブの発達を考えると，下記の「4つの軸」（図1）に焦点をあてる（長崎,2008）。

- 第1軸：ナラティブの構造（出来事の配置による関連づけ）
- 第2軸：言語による接続（言語による関連づけ；結束性）
- 第3軸：パーソナルナラティブとフィクショナル・ストーリー
- 第4軸：定形化された出来事の繋がり（スクリプト）からそれからの逸脱，ハプニングへ

図1 ナラティブ発達の4つの軸（長崎,2008）

第1軸は，ナラティブのマクロ的な構造に目を向ける。語りの中の出来事の配置・構成は「空間→時間→因果→意図」と発達する。動物園に行った幼児は，「パンダ，ライオン，ぞう。」と見た動物を単語の羅列で挙げていく。これは，「出来事の空間的関連づけ」である。それが「電車に乗った。パンダを見た」と時間的順序に沿って語るようになる。これが「出来事の時間的関連づけ」である。次に「のどが渴いた。（だから）ジュースを飲んだ。」と出来事の

因果関係を示すことができるようになる。これが、「出来事の因果的関連づけ」である。最後は「見たかった。パンダ寝てた。」と意図と結果を示すようになる。これが「出来事の意図的関連づけ」である。これらは、接続詞等は使わず、出来事の配置によって関連づけている。これらが次の第2軸では、配置による関連づけではなく、接続詞や接続助詞等を使つての「言語による関連づけ」へと発達していく。また、このころ、Bruner(1986)が「行為の風景から意識の風景へ」と述べているように、子どもは行為だけを語るだけでなく、その行為を自分はどう思ったか、他者はどのように思ったか語るようになる。出来事についての心的状態語の表現ができるようになる。また発達の順序としては、子どもはパーソナルナラティブから始まり、徐々にフィクショナル・ストーリーを語るようになる。これが、第3軸である。また、語る出来事は、はじめのうちは定形化された出来事から始まるが、徐々にそれからの逸脱やハプニングを織り込んでゆくようになる。例えば「給食のときね、おもしろい話をしてたら〇〇ちゃんが牛乳を吹き出しちゃったの。」などである。これが第4軸である。

また、このようなナラティブの発達には、日常生活の中での過去経験を物語る活動や、日常生活のルーティン（行為の連続のこと：例えば、子どもは「お風呂に入ろう」と言われると自分でお風呂に行き、服を脱ぎ始める。「風呂場に行く→服を脱ぐ→湯船に入る→体を洗う…→服を着る」）を語る活動、絵本などを通して物語を共有する活動など、大人とともにするこれらの活動が極めて重要な役割をもっている（秦野,2001）。（図2）

- ・親が子どもの話題を広げる発話→子どもは、より長く語るようになる
McCabe&Peterson (1991)
- ・親が時間や場所に関する問いかけをする→子どもは、時間・場所を特定して語る
McCabe&Peterson (1994)
- ・母親が精緻化質問する→子どもは、より出来事に関する豊富な情報を加えて語る
Reese, Haden&Fivush (1993)

図2 親の語りかけによる子どもの語りへの影響(長崎,2011)

親の語りのスタイルは、大きく分けて精緻化スタイルと反復スタイルの2つがあり、これらの親のスタイルは、後の子どもの語りの特徴に反映されることが示されている。精緻化スタイルとは、情報を多く含み、さまざまな言い換えがあったり、新しい情報が付加されたりする。また、評価的表現（内的状態への言及や意味づけ）も含まれやすく、発話も長くなる傾向がある。一方、反復スタイルは、情報が少ないことが特徴で、前の質問を繰り返したり、子どもの発話を繰り返して確認したりするものにとどまるものである。発話も短い傾向がある（秦野,2001）。

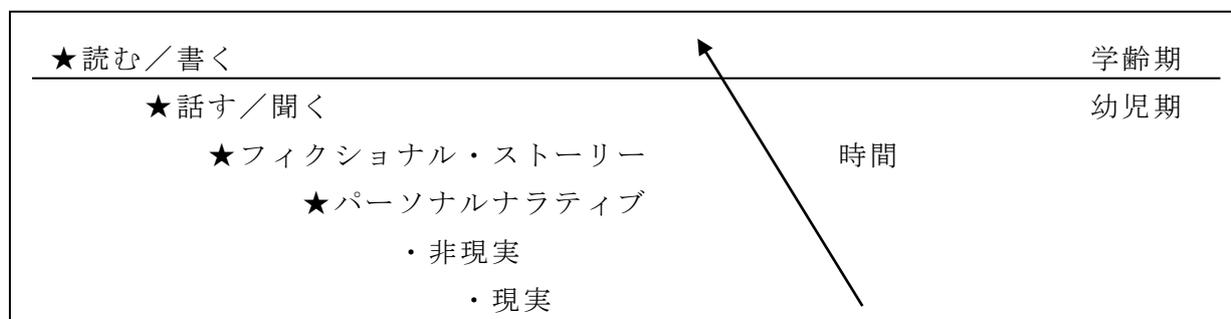
3) ナラティブと国語

学習指導要領では国語科の内容は、次の3つである。「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」また、これら3つの指導を通して、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を指導するようにとある。どれをとっても、ナラティブと関連のある内容であり、幼児期までにナラティブの力を育てることが大切なことがわかる。ここ数年では、児童同士が、話し合い・学び合うことの重要性も確認され、さまざまな教科の授業展開の中で取り入れら

れている。

さらに、学年が上がるにつれ、「読むこと」の力が必要な場面が増えてくる。算数の文章題や社会・理科の問題文の読み取りなどのときである。

これまでの研究の中でも、アカデミックスキル（教科成績）とナラティブに関連性があることは指摘されている。（Dickinson&Snow,1987）「書くこと」「読むこと」の基盤が「話すこと・聞くこと」であることを図で示すと次のようになる（長崎,2009）。（図3）



「読む・書く」力の階層性と順序性（図3）

岩田（2001）も、「自己を物語ることによって、自己への折り返しはさらに深まっていく。とくに、本格的な習熟がみられる小学校の半ば頃には、この脱文脈的なことばの使用によって抽象的な概念の獲得や、論理－抽象的な思考が可能となってくる」と述べている。

4) ナラティブと「心の理論」

ナラティブの定義からも、「心の理論」とナラティブが関連していることはよくわかる。この「心の理論」はコミュニケーションの発達から考えていくと、「相互伝達系」を基盤に発達している。コミュニケーションは、相互伝達系（他者とのかかわること自体が目的の行為）と要求伝達系（自己の目的のために他者を動かす行為）の二重性があり、これらのコミュニケーションの力を身につけていくことによって、「信じること」と「欲すること」の心につながっていく。初期の相互伝達行為の中には、もちろん、表出言語での会話は無いが、養育者とのアイコンタクトなどによる情動交流がある。それが、共同行為の中で、感覚・注意・感情の共有になっていき、他者の意図に気づいていく。そこから、自己の感覚・感情・思考が言及され、他者の感覚・感情・思考の言及ができるようになる（長崎・小野里,1996）。

先行研究からは、「心の理論」の源泉とナラティブの役割が指摘されている（Bruner&Feldman,1997;Nelson,1993）。また、長崎ら（2000）は、幼稚園年中から小学4年生の自己経験についての語りを分析した。その結果、年齢が上がるにつれ、ナラティブの中で「他者の心的状態への言及」が重要な役割を果たしていることを明らかにしている。これは、逆に、ナラティブが「他者の心的状態の理解」の重要な前提であるともいえると述べている。

5) ナラティブの発達を支える土台

ことばを覚えること、言語の発達とその言語発達を支える認知の発達が必要なことは言うまでもないが、最も大切なことは、それらが人とのかかわりの中で育つということではないだろうか。それも、一方向からではない相互作用的なかかわりである。

言語発達の中で、4～5歳ぐらいまでに前述の「心の理論」が獲得される。この「心の理論」が獲得されるまでには、繰り返しになるが、養育者との共同行為の中で、感覚・注意・感情の共有があり、相手の意図を少しずつ理解していく。

岡本(2005)は、次のように述べている。幼児が対話の中で、親しい話し相手からの適切な促しや示唆、質問と応答などを手がかりに、経験をくわしく報告したり、物語を作り上げたり、さらにはまた思考を深めたりすることが珍しくない。また、乳児が育つ中で自分と愛着（アタッチメント）の絆で結び合う特定の人（複数であっていい）「好きな人」の存在の重要性も述べている。「好きな人」の機能は次のようなものである。その人は子どもと相互に相手の心をもっともよく「読み取り」合う人として出発し、さらに子どもの行動を「意味づけ」てくれる人となる。また「安定基地」、つまり子どもが未知の状況に踏みこんでゆく時の不安を和らげ、勇気を補給する基地としての役割を果たしてくれる人となってゆくとある。この内容は「しつけ」のところで述べられているが、共同行為の三項関係を結ぶ人であり、親しい話し相手といえる。幼児の話を書く先生のことばかけの例もあり、そこにはやはり、共感しようとする先生の愛情も見逃せないとある。

6) ナラティブ支援の意義

このようにナラティブは、アカデミックスキルや自己理解・他者理解の発達の基盤として重要な役割を果たす。現代の子どもたちにとって必要な力であり、社会から求められている児童像にも一致する。

発達障害児に対しては、それぞれの障害特性がナラティブの発達を制約する。それを理解し、ナラティブ支援をすることは、発達障害児と周囲の他者がともに生活していくことに貢献することになる。

3. 実態把握

1) 対象児 小学5年生 女子 A 子

入学前は、T大学相談室で相談を受け、その後、H総合病院言語治療室へ通院していた。言語発達の遅れということで、資料には、視覚にかかわることが苦手、緊張が強い、ことばが重いと記述されていた。小学1年生のときからことばの教室に入級し、週2回の指導を受けてきた。始語1歳、2語文2歳、母親の主訴は「ことばが重く、指示に対して反応が遅い」であった。

2) 発達評価

(1) 田中ビネー知能検査 (CA 10歳7か月) MA 8歳4か月 IQ 80

(2) WISC-III (CA 10歳7か月)

言語性 IQ	74	言語理解	73	注意記憶	94
動作性 IQ	73	知覚統合	76	処理速度	78
全検査 IQ	71				

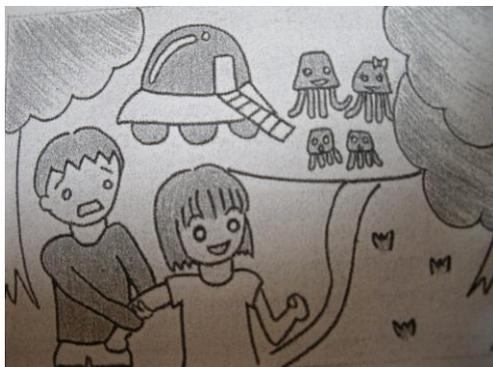
群指数を比較すると、「注意記憶」が高い。下位検査をみていくと、「組み合わせ」が最も低く、「理解」、「迷路」と続く。高いものは、「数唱」と「積木」である。「算数」や「理解」のときは、聞き返しが多かった。「数唱」はよくできているが、言語理解が弱いので、意味が読みとれず聞き返しが多かったと思われる。発達年齢は、6～7歳ぐらいと推定される。これらの結果から、言語理解、知覚統合、処理速度は、発達年齢に見合う結果と思われる。注意記憶が高いことから、短期記憶の力は高い。教材を選択するときは、6～7歳ぐらいの内容を目安にし、ことばかけは、簡潔なわかりやすいことばかけを心がけていきたい。

(3) フィクション・ストーリー課題（UFO とぶたの1枚絵）から

<分析方法>

発話を節に分け、前後の節の関連を5つの観点からみていく。（空間、時間、心情、因果、その他）これらの関連づけが、言語によるものか、配置によるものかも区別する。

①UFOの絵（図4，資料2）



- >ユーフォーに乗ろうとするイカたちを
- >見ていた男の子と女の子。
- >男の子が女の子の手を引っ張っていた。
- >男の子が女の子の手を握って引っ張っている。
- >男の子が怖そうな顔をしていた。
- >男の子が「怖いから、
- >行こうよー，帰ろうよー」
- >うれしそうな顔をしていた女の子。

図4 UFOの絵

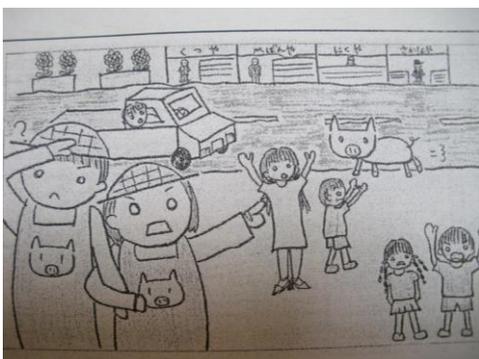
資料2 UFOの絵によるA子の発話

【空間】場面を宇宙人と男の子・女の子に分けることができた。

【心情・因果】男の子の表情から、その気持ち（怖い）を考え、だから、その場から行こうとしていると書けた。なぜ、女の子がうれしいのかは書けていない。

【その他】全体として、時間経過も感じられるが、接続詞等は使わず、事実の羅列になっている。教師の「そして」「そのあと、どうなったの」「それから」のことばかけにより、内容を広げることができた。しかし、絵からわかる内容のみで（目に見えることのみ）、「宇宙人がどうなったか」などの話の結末までは話していない。

②ぶたの絵（図5，資料3）



- >楽しそうな顔をした女の子がいた。
- >後ろにぶたが一匹いた。
- >エプロンと帽子をかぶっていた
- >2人の男の子と女の子がいます。
- >エプロンはぶたの絵が描いてある。
- >3人は手を挙げています。
- >1人の女の子は、泣きそうな顔をした女の子でした。

図5 ぶたの絵

資料3 ぶたの絵によるA子の発話

【空間】子どもたちとぶたの場面に分けた。しかし、トラックや店には注目がいかなかった。

【心情】子どもたちの表情から気持ちを考えていた。しかし、全体の様子から、人々の意図まではつかんでいない。

【その他】全体としては、これも、事実の羅列だった。結末までは考えていない。文末の表現は、現在と過去が混ざっていた。

(4) 絵画語彙発達検査（CA10歳7か月）VA8歳10か月SS5（遅れている）

(5) 樹木画テスト 生活年齢から考えて、表現が幼いことが目立った。

(6) 行動観察

①学級での様子

ほとんど同級生と話すことはない。話かけられても、ことばで答えることはなく、うなずきや黙ってついて行くという行動が多い。日直や係の仕事、順番で回ってくる発表などのときは、みんなの前で話すことができる。必要があるとき、担任教師には、自分から話しかける。3年生、4年生と2学期後半から3学期にかけて、「頭が痛い」と担任教師に話すことが多くなる。表情は無表情が多い。年に何度か、男子がおもしろいことをして思わず笑ってしまったということがあった。

学習面では、4年生のとき、「わり算のやり方がわからない」とA子から訴えがあった。授業態度はよく、ノートもよくとっているが、学年が上がるにつれ、視写が時間内に終わらなくなってきている。単元や学期末のテストでは、問題の意味がよく読みとれずに答えが書けないことも多い。

運動面では、縄跳びなど一人で練習できるものは、めあてを立ててがんばることができる。集団で行うゲーム等は、嫌がらないが、その場にいるだけという様子である。全体的に、ゆっくりな動きである。

②ことばの教室での様子

3年生のときは、できない課題があると「この手が悪い」と自分の手をたたくことがあった。教師とお話もよくしていた。

4年生になり、担当が自分に替わったが、回を重ねるごとによく話をするようになり、教室と比べて、手足が動いたり、席を立てて話したりと、体もリラックスしているのが伝わってきた。声は平坦で抑揚があまりなく声の大きさも大きいとは言えないが、教師を茶化す言葉も多くみられるようになり、そのときのいたずらっぽい目は本当に楽しそうである。5年生になり、さらに表情が豊かになってきている。グループ学習の自由遊びでは、教師と他児と3人で活動している。相手に自分から話すことはないが、教師が促すと「～しよう」など相手にことばをかけることができる。表情や体の動きも個別の時間のときと同じようになってきている。

3) 発達評価と指導の方向性

各種検査結果からは次のようなことが考えられる。語彙量は少なく、8歳ぐらいの力である。文章表現は、助詞・助動詞の間違いや時制の不一致があった。フィクショナル・ストーリーの力は、1枚の絵の場合、絵に制約を受けた配列的表現なので2～3歳ぐらいと考えられる。しかし、明確に言語表現することは難しいが、出来事の因果関係や登場人物の心情は理解していると思われる。パーソナルナラティブの力は、経験した出来事を並列的に話していくので4～5歳ぐらいと考えられる。自分の話したい話題を話すことが中心で、相手の話を受けて話すことは難しい。話し始めの話題もどちらかといえば、自分が体調をくずしたことなど、ネガティブなことが多かった。話し相手が考えていることや意図していることを考えて相手の思いと関連させながら会話する段階には程遠い。日常生活の様子から「心の理解」はある程度できていると思われるが、WISC-III「理解」のけんかの回答から小さい子どもへの思いやりはみられず、社会性が低いことや他人との生活経験の不足が伺える。全体を見通して課題に取り組む（物語全体の構成を考えて、物語を作る）ことも難しい。また、言語理

解も低いので、会話の内容については、経験したことや身近な内容にすること、話し合うときも簡潔なことばや具体的でわかりやすいことばで話し合うことが大切と考える。樹木画からも、知的な発達の遅れが考えられる。また、同じ時期に書いた家族画からは、家族的な問題は見られなかった。友達と話をしないのは、場面緘黙と思われていたが、発達的な問題も十分関係していると思える。

そこで、目指す児童像は、自分の経験したことや気持ちをことばで相手に伝えることができる児童である。心の中で、自分が思っていること、感じていることを、表出言語として表現できる児童である。最終的には、友達に自分から声をかけることができる児童である。そのためには、語彙を増やすとともに、出来事の関連づけを接続詞等を使って表現することや、心的状態語(気持ちを表現することば)を十分に使う活動を子どものその日の様子に合わせて、じっくりと行っていきたい。そうすることで、表現力が豊かになっていき、自分を表現することに負担がなくなっていくと思われる。豊かな表現力が身につくにつれ、話すこと書くことに自信がついてくれば、物語の構成を考えて物語を作ることも、可能になってくると思われる。この見通して考える力は、将来的には、物語や文章の読解力にもつながり、本人が苦手とするテスト問題の読解もできるようになってくるのではないだろうか。そこで、3つの指導内容とその手立てを考えた。

(1) パーソナルナラティブ (自由会話)

- ・まず、教師が話し、安心した話しやすい雰囲気を作る。
- ・教師は、話す見本を示す。(言語による出来事の関連づけ・心的状態語などを入れて)
- ・A子が話すときは、うなずきながら共感的に聴き、必要があれば、足場かけを行う。具体的には、内容について「～だったんだね」と反復して確認したり、広げて返したりする。さらに、内容が広がるように「それで？」など質問する。
- ・話題については、事前に子どもの興味があるものについて調べておく。(楽しみな学年の行事やテレビの話題など)

(2) フィクション・ストーリー (連続絵)【教材はこぐま会の連続絵カード】

- ・羅列の場合は、前後の出来事を接続詞等を使って関連づけができるよう接続詞リストを示しながら、教師が見本を示す。さらに、内容が広がるよう、足場かけをする。(内容について反復したり、広げて返したりする。) 中学年の言語内容である「だから、しかし等の接続詞」は、使うことはできているが、さらに適切に使えるよう支援していきたい。
- ・段階を追って、全体を見通して物語を作ることができるよう支援したい。(苦手課題である。プランニングすること。振り返って、自分で確認すること、起承転結等考えること。)

(3) 自由遊び (自分の時間)

課題終了後の子ども自身が作る時間である。主に、遊戯室において体を動かして遊ぶことが多い。その日の子ども気持ちが一番よく表れる。教師にとっては、子どものその日の感触をつかめる時間である。

4. 個別目標

長期個別指導目標	自分の経験したことや気持ちをことばで相手に伝えることができる。
----------	---------------------------------

短期個別指導目標	<パーソナルナラティブ> 経験したことについて，教師からの質問に答えたり，自分から話したりすることができる。(ターン数のめあて：20ターン以上) <フィクショナル・ストーリー> 適切な接続詞等を使って出来事を関連づけたり，心的状態語（気持ちを表すことば）を使ったりして，物語を作ることができる。
----------	--

5. 指導計画（8時間扱い）

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
コミュ	・パーソナルナラティブ（自由会話） →							
ニケー	・フィクショナル・ストーリー（1枚絵による単文作り，4枚の連続絵による物語作り）→							
ション	・自由遊び →							

6. 指導経過（観察）と具体的支援方法

1) 第1時～第3時

(1) パーソナルナラティブ

<話題：宿泊学習，学級閉鎖，熱が出たこと>

話題について，教師から質問することで会話が継続していった。A子の答え方は，3語文程度が多かった。しかし，興味のあることは多語文になり，その内容について質問もあった。文の構成としては，助詞が抜けがちだった。

第1時では，「宿泊学習は楽しみか」と尋ねたところ，節の羅列だったが，「楽しみ」「みんなとお泊まり，初めて」と因果的関連づけができていた。そのあと，自分の過去を振り返り，「保育園のとき，お泊まりしたよ」と同じ様な経験を想起して話すことができた。

学級閉鎖や自分が熱を出したことについては，A子からの話題提示であった。

第2時の学級閉鎖の話題では，「今日はね…」と隣のクラスに休みが多いことを話し始めた。次に「金曜日，学級閉鎖」と話し，因果的関連づけができていた。宿泊学習については「楽しかったことは何か」と尋ねると「うどん作り，2日目，それを昼ご飯に食べて…おいしかった」と話した。「宿泊学習2日目のこと」で「うどん作り」から「お昼」と時系列は捉えて語っている。心的状態語も入れて話すことができた。(資料4)

教師

子ども

宿泊学習どうだった？	→	楽しかった。
何が楽しかったの？	→	うどん作り。三日目。それを昼ごはん…。
あとは、何した？	→	…
キャンドルファイヤーは？	→	やった、やったあ。
どうだった？キャンドル？	→	ろうそく。
持ったの？	→	持った。
熱くなかった？	→	熱くなかった。 火の神様、教頭先生だった。
お泊りしたとこ、ごはんおいしかった？	→	教頭先生、すぐ、わかった。
何がおいしかったの？一番？	→	おいしかった。
天気は、大丈夫だった？	→	ハンバーグ。 降ったり、やんだりだった。

資料4 第2時の宿泊学習についての会話

第3時では、「日曜日ね、熱出たの」「日曜日、夜9時から」「だるかった」と因果的関連づけができていた。そのあと、「一人で、料理作ったの」「カレー作ったの」「おいしかった」と話した。時系列は押さえていないが、心的状態語を入れていた。

宿泊学習については、作文も書いている。その中では、1日目、2日目と時系列を押さえ、言語による因果的関連づけもできていた。（「～から楽しかった」など）また、「うどん作り」については「何が楽しかったか」「どうしておいしかったか」など因果的関連づけを詳しく書くことができていた。しかし、会話では難しい。会話においては、さらなる教師の足場かけの工夫が必要である。

全体的な話し方については、教師の方をよく見て話している。しかし、抑揚はあまりなくやや小さめの声であった。

教材として用意していた「ちびまる子ちゃん」の本にたいへん興味を示した。やや早口に話し、表情も声色も変化していた。また、「ちびまる子ちゃん」についての知識も豊富にもっている様子だった。第4時からは、アニメの「ちびまる子ちゃん」の話題で会話を試みることにした。

(2) フィクション・ストーリー

① 1枚絵（動作絵）

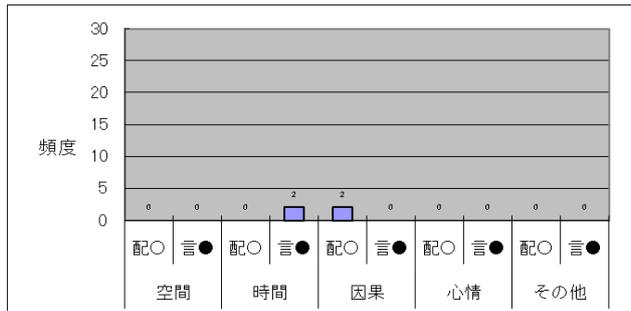
文の基本構造である主語、述語、修飾語、助詞などを正しく用いて単文を作ることができるか再確認した。「手紙」を「書いたメッセージ」と表現して、すぐに適切な名詞が出ないときがあった。時折、主語が抜けがちだったが「だれが？」と尋ねるとすぐに答えることができ「だれが、何を、どうした」の表現はできていた。また、単文にはしていないが、絵の中に手がかりがあれば、絵の中に描かれていない人物が何をしたか想像して自分から話題にすることができた。第4時からは、文作りについては、物語作りの中で並行しての支援で十分であると思われた。

② 4枚絵

4枚の絵をお話の順番に並び替えることは、毎回、確実にできている。そのため、時系列を押さえること（時間の流れを意識している）に関しては問題はない。名詞や動詞が思いつかない絵については、子どもから質問があった。

話しことばで（書かないで）場面ごとの文章を考えていったが、主語が抜けがちでポイントになることばのみの羅列になった。（図6、資料5）因果的関連づけはできているが、この状態では、足場かけとなることばかけが多すぎる状態になり、物語を作る楽しさ（自分で考えるというより、考えさせられているという雰囲気）が失われてしまうと思われた。そこで、第3時からは「お話をつくる」ではなく「絵本を作る」という課題に変更して、文章を書くという活動に切り替えた。お話を考えたあと、そのお話の題名を考えて決める活動も始めた。題名については、「このお話で伝えたいこと」や「中心となる物やこと」であることを子どもと確認した。

書く活動については「めんどろ」という気持ちがある様子であった。用意した罫線が引かれている用紙はA5サイズぐらいだったが、A子が文を書くと広いスペースが残ってしまい、書いたという達成感が得られない状態だった。次回から、意欲的にA子が書く活動に取り組める工夫が必要であった。



>ボールで、サッカーやって
 >草の中におっこっちゃって
 >探して
 >汚れちゃって
 >頭についた

資料 5 4枚絵「ボール」における A 子の発話

図 6 4枚絵「ボール」における出来事の関連づけの節数

③自由遊び

かくれんぼや「運動会」と言って、いろいろと体を動かす。「笑いが止まらない」と以前遊戯室で遊んだことを思い出してか、よく笑っていた。第2時、第3時になるに従い、同じ遊びでもいろいろとルールを変え、教師への注文が多くなってくる。体の動きも、よく走り、ダイナミックになっていった。最後には、たたかいごっこをやりたがった。どの時間でも、遊戯室では、以前から自分で入口のドアや窓のカーテンをしっかりと閉め、外からは中が見えないようにしている。

2) 第4時～第8時

(1) パーソナルナラティブ

<話題：アニメちびまる子ちゃん、航空写真、プールなど>

ターン数(会話のやりとり)は少ないものの、A子からの話題提示が見られるようになる。アニメの中で疑問に思っていることなどの質問もあった。

教師が日曜日放映のアニメを見忘れてしまい、会話が続くか心配な日があった。A子には正直に見忘れたことを伝え、どんなお話か知りたいために、インターネットで番組内容を調べたことも話した。すると、教師の隣に座っていたA子が、顔と上半身を教師の方に向き直り、教師の顔を見て生き生きとした表情で「どんなふうに調べたか」「アニメのこと」など話し始めた。この時間が、8時間の中で、最も生きた会話の雰囲気があった時間であると考えられる。教師は、ミスをしてしまったが会話を継続させたいという一心で、「あなたが関心をもっていることに、私も興味がありますよ」「あなた自身に、関心がありますよ」とA子にメッセージを送った。それが、A子にとって、相手との関連性を引き出す鍵になったのである。

会話の内容については、教師の足場かけが同じでも、自分自身が経験したことより、「ちびまる子ちゃん」のアニメの話題の方が詳しく話すことができた。特に、印象に残る場面は、時系列に沿って話し、言語的接続による時間的関連づけもみられた。「一番最初は…、それで…、最後は…」また、教師の「どう思う？」のような促しにより、登場人物の意図も読み取っているのがわかった。(資料6, 7)

教師

子ども

ごめん、でネットで調べて…竹馬の話…	→	
	←	竹馬とたまちゃんまるこをあまやかす
…まるちゃん、竹馬に乗りたかったの？	→	
	←	竹馬競争があつて…
へえ、	→	
	←	竹馬教室も…
竹馬教室も…	→	
	←	一等はお菓子
もらえるんだ	→	
	←	山根くん
山根くんも乗るんだ	→	
	←	胃腸が弱い山根くん(本で説明する)
あっはは	→	
	←	山根くんのお父さんと練習して、あと、食いしん
あー食いしん坊みたいだ…	→	
	←	山根くんは、食いしん坊にあげて…
山根くんすごいね、いい話した。たまちゃんは？	→	
	←	一番最初は、… (たまちゃんが、まるちゃんにしてあげたことを、順番に話すことができた。)

資料6 第5時のアニメ「ちびまる子ちゃん」の会話

教師

子ども

あ、昨日の？見た？	→	
	←	(笑)はまじが準備体操してて落ちちゃって
あれ、Aちゃん、わざとだと思う？それとも	→	
	←	(つかさず)わざと
体育の先生は…	→	
	←	戸川先生が、授業で…

資料7 第6時のアニメ「ちびまる子ちゃん」の会話

(2) フィクショナル・ストーリー

「絵本作り」について以下のことをA子と確認した。

- ・絵本作りの全体が見通せるように、ちびまる子ちゃんの本の構成と対比させながら説明した。
- ・A5サイズよりさらに小さい「本文カード」の他に、「登場人物カード」と「吹き出しカード」を用意した。お話の中の人物を意識することができるようにするとともに、その人物のセリフを「吹き出しカード」に表現できるようにした。セリフを書くことで、人物の気持ちに迫りやすいと思われる。
- ・実際に、手作りの絵本の表紙や作者プロフィールのページを提示することで、作者が自分の「絵本作り」への意欲を高めるようにした。

上記の手立てを実施したことで、活動への見通しがもてた。書き出しも工夫できた。(図7) 登場人物の名前を考えたことで、主語が抜けずに書けることが増えた。「吹き出しカード」にも抵抗なく、すぐに場に合うセリフを書くことができ、そのセリフをもとに、人物の気持ちをことばにすることができた。また、教師も、問いかけのことばを話しやすかった。絵本を人に見せる(母親や担任)ということで、丁寧に書く意識も自然に出た。



図7 絵本「Flower 2」P1

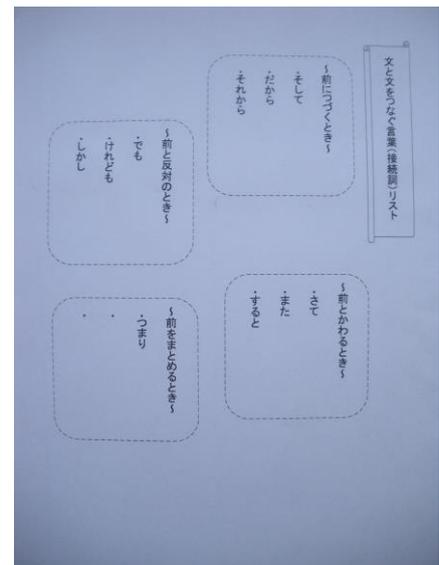


図8 接続詞リスト

さらに、第5時からは、次の点に気をつけて支援した。

- ・心的状態語が多く出るように（心情面を豊かに表現できるように）「吹き出しカード」の他に、「気持ちを表すことばリスト」を提示するようにした。
- ・言語による出来事の関連づけが意識できるように「接続詞リスト」を示した。（図8）
- ・文中の不適切な表現については、教師がその内容について質問したり、「～と～どっちがいい？」と表現方法を子どもが選択したりできるように努めた。（図9）

以上のような手立てを加えたことで、接続詞リストなどを自分からみて、ことばを考える様子が見られるようになった。「吹き出しカード」も数種類用意してあったが、セリフと心の中で思っていることを別の「吹き出しカード」に書くようになった。（図9, 10, 11）

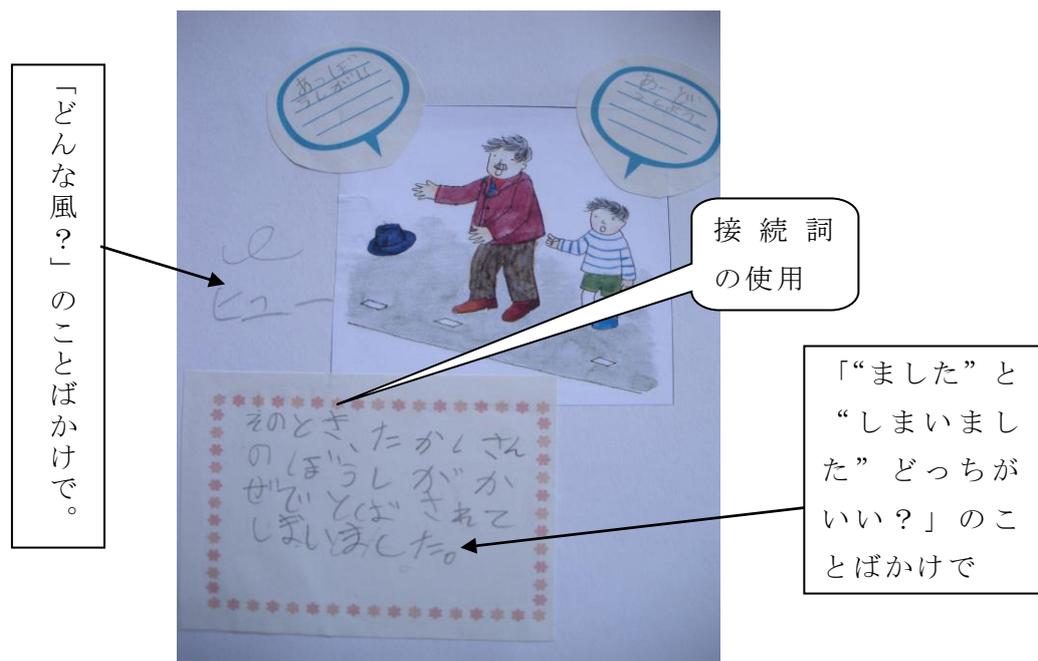


図9 絵本「電車」P2

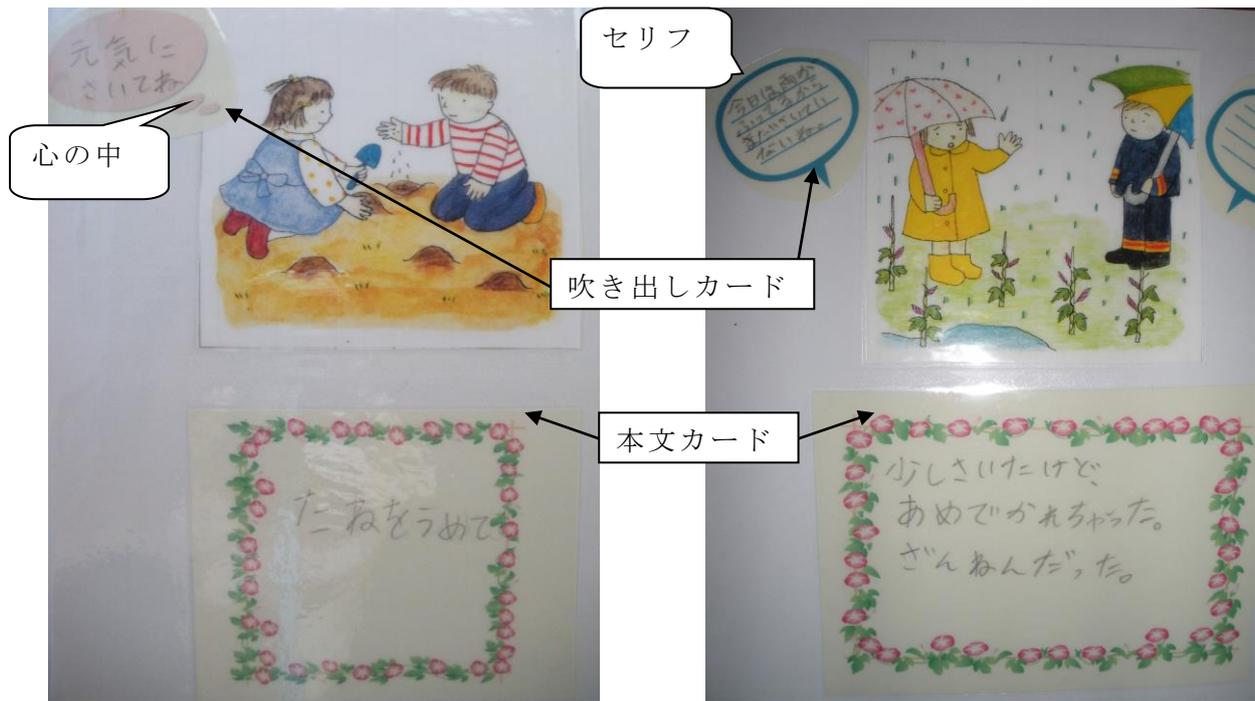


図 10 絵本「Flower」P 1

図 11 絵本「Flower 2」P 3

後半の3回の指導では、めあてをさらに絞った。「つなぐことばや様子を表すことばを入れて書こう」である。支援の手立てとしては、教師が場面を動作化して、場面を具体的に想像できるようにした。(図 12)最後の回は、書いた文章全体を読んで振り返ることを試みたが、お話が完成した確認にとどまり、さらに文章を付け加えるなど推敲までにはならなかった。また、4場面の話であるが、1時間の指導で4つの場面を考えるのは集中力が続かない様子だったので(自由時間がなくなることを心配している)、1時間に2つの場面を考えるという進め方にした。そうすることで、時間を気にせず、安心して考えて書く活動に取り組めた様子であった。

③自由遊び

縄跳びや風船バレーなど体をよく動かす活動を行った。前回同様に、吹き出して笑ったり、たたかいごっこをしたがったりした。たたかいごっこでは、剣がなかったので、釣竿を剣にしようとした。また、笑いながら、教師の背後に立ったり、軽く蹴ってきたり、ボールでお尻を狙ったりしてきた。



図 12 絵本「Flower 2」P 4

7. 指導結果

1) パーソナルナラティブ

関連づけについては、観察のところでみてきたので、ここでは、A子が進んで会話に参加しているかの目安として、ターン数、質問数、話題提示数の変化を見ていきたい。

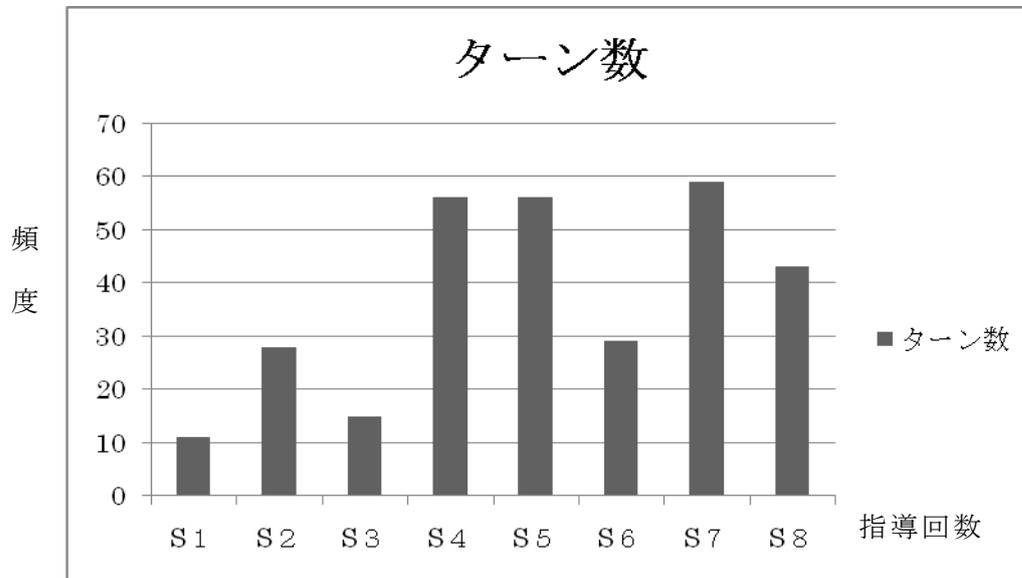


図 13 会話のターン数（やりとり数）

ターン数については、20ターンがめあてであったが、指導2回目から達成され、指導4回目以降は、安定して20ターン以上を保つことができた。（図13）

ことばの教室の時間は、以前から楽しみにしている様子だったが、今回はそれをほとんど毎回ことばで表現していた。（「また、月曜日会おうね」「次は、いつ？」など）

表情や身体も、リラックスしているのは、以前と同じだが、教師に何とか伝えようとゼスチャーを交えて話すことが増えた。また、教師の方をしっかりと見て話すことも増えた。

声の調子は、以前は抑揚が少なく、声も小さめであった。しかし、今回は、回数を重ねるごとに、抑揚が出てきて、話のリズムに変化がみられるようになった。そのため、声が小さめでも表情豊かなイメージが感じられるようになった。

<ターン数が増えた要因として考えられるもの>

今回の指導を始める前から、ことばの教室では、入室するとすぐに、何かしらA子から話し始めていた。教師が、共感的態度でその話を聴き、聴いた内容をことばで返していることも同じである。しかし、大きく違うことは、この自由会話の時間を最も大切な時間として、たっぴりと時間を確保したことであった。自由会話の終わりは、教師からではなく、ほとんどA子からの「(課題を) やろう」ということばであった。

もう一つ考えられることは、会話の話題を興味がある「ちびまる子ちゃん」にしたことがあげられる。「ちびまる子ちゃん」については、かなりの知識をもっていた。

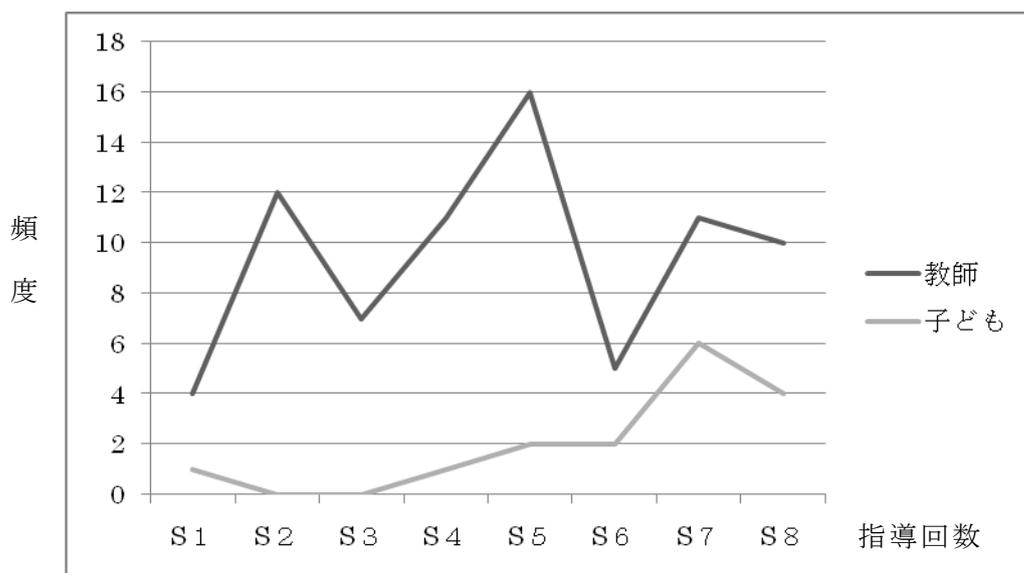


図 14 会話中の質問数

質問数は、指導3回目を除き、すべて教師の方が上回っている。しかし、わずかずつではあるが、子どもからの質問数も増えている。(図 14)

以前は、子どもからの質問内容は、学校行事や学年行事がいつなのか、どこでやるのかなど子どもの学校生活に直接関係することがほとんどであった。今回は、もちろんそれもあるが、教師が見た映画の話の主人公や内容について、アニメの「ちびまる子ちゃん」を見たかどうか、意味のわからない名詞（ポロシャツ、ラミネートなど）について、教師のしたことや持っている物についてなど、会話の展開に沿って、疑問に思ったことを質問することができていた。

<質問数が増えた要因として考えられるもの>

会話の話題が興味のある「ちびまる子ちゃん」であったことの他に、発達年齢の8歳前後ということが、大きく関係しているかと思われる。特に、「自分は～だ」が「先生はどう？」という質問が表れてきたことは、うれしい。話題への興味とともに、話し相手への興味の表れではないかと思われる。

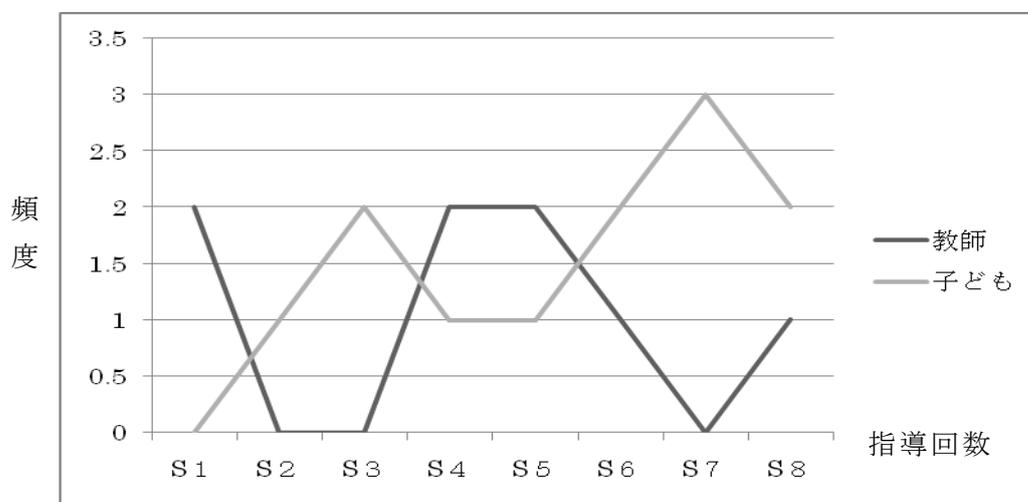


図 15 会話中の話題提示数

話題提示数については、1回の自由会話で教師が0～2つ、子どもが0～3つであった。初回は、教師の話題提示で会話が進んでいったが、2回目以降は、子どもからの話題提示が必ずあり、0という日はなかった。(図15)

特に、指導7回目と最終日は、会話の内容に変化があった。6回目まではアニメ「ちびまる子ちゃん」のおもしろさについての話題がほとんどであった。しかし、指導7回目は、「ちびまる子ちゃん」に出てくる母親と自分の母親を対比しながらの話題であった。最終日は、「ちびまる子ちゃん」の話題は全くなく、会話が継続した。

＜話題提示数や話題内容に関連すると考えられるもの＞

やはり、共感的態度で話しやすい雰囲気が全体を通してあったことは大きいと思える。改めて、そういった雰囲気や環境作りが重要かと感じられたのは、指導最終日である。

教室の都合で指導室が使えなかったため、相談室で指導を行った。相談室には、机やイスはなく、応接セットが置かれている。長椅子の方に子どもが座ったが、自然に体の力が抜けていき、足を組んだり、ごろごろしたりし始めた。通常の指導であれば、注意するところであるが、そのままの姿勢で会話を続けた。プールの話題から、震災、行ってみたいハワイの話になり、最後は、美容室の話となった。(資料7)

話の内容的には、幼さもあったが、正直、今まで、このような通常の女の子らしい内容で会話をすることがなかった。今までになく、ほぼ、対等の関係に近いところで会話が進められた。教師自身、楽しいと思える会話であり、子どもの新しい一面を見つけることができた会話であった。

教師

子ども

	←	あした、水泳
あした？	→	
	←	水曜と金曜しかない
二日間しかないの？	→	
	←	(水泳の)カードが小さい
2回分だから	→	
	←	地震だったから、西日本大震災だったらよかったのに
・・・自分の所じゃなければよかったって？	→	
	←	うん(笑って、うなづく)
そしたら、西日本の人、かわいそうでしょ	→	
	←	かわいそうで、けっころ
だめだよ、そしたら地震がない方がいいでしょう	→	
	←	かえる(地震の場所を)
ああ	→	
	←	ハワイ以外の
何でハワイ？	→	
	←	すてきだから
ハワイが好きなの？	→	
	←	おいしいものがいっぱいある
おいしそうなの？どんなの？	→	
	←	海とか遊べるし・・・
ああ、海で遊べるし・・・	→	
	←	ごちそう
ごちそうがあるし、じゃあ、Aちゃん大きくなったら・・・	→	
	←	外国大震災
ハワイ以外の外国大震災！そしたら、外国の人かわいそうでしょ！	→	
	←	(笑ってる)
Aちゃん、ハワイ好きなんだ、先生と一緒に・・・ゆかり先生も行きたい	→	
	←	お金ないから行けない
だいたいよぶだよ、貯めとけば、	→	
	←	貯めてない
大きくなったら、お母さんみたいに・・・	→	
	←	1万円使ったことある
ええっ！	→	
	←	ママが
・・・Aちゃんは貯金いくらあるの？	→	
	←	忘れちゃった

資料7 指導最終日の会話例

2) フィクション・ルストーリー

絵本の中の語彙数と関連づけの変化についてみていきたい。

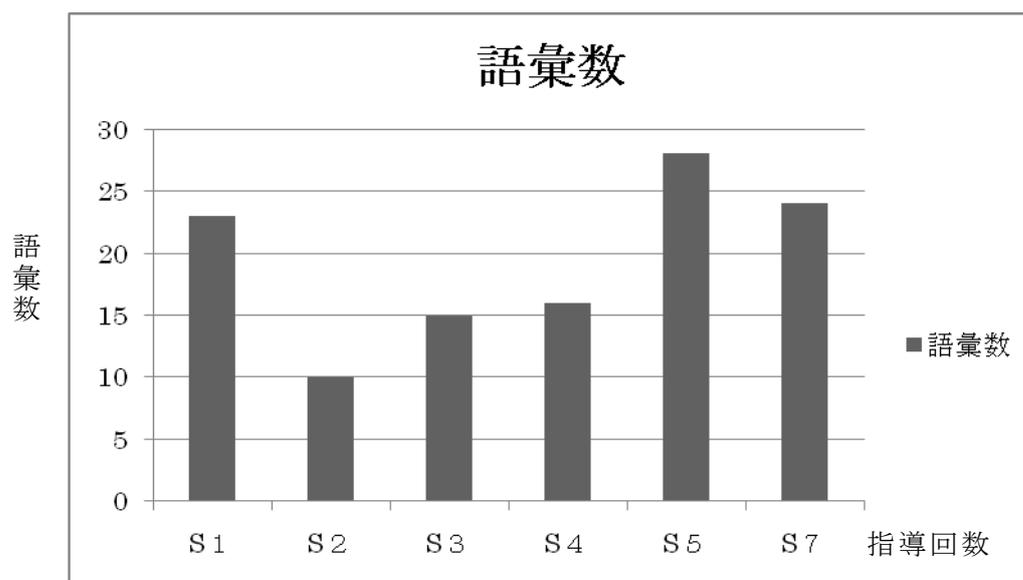


図 16 絵本中の語彙数

<語彙数に関連すると考えられるもの>

語彙数については、話の内容を考えたとき、教師と話すだけか、話したあと書くかで違いがみられた。指導1回目と5, 7回目は、書く活動があった。もちろん、それでも、通常の子どもたちより使われた語彙数は少ない。吹き出しに書いたセリフや登場人物が思ったことを数に入れば、もう少し増えるとは思われる。(図 16)

教師が足場かけをすればするほど、語彙数が増え、文章は増えていく。しかし、子どもと活動して考えられたことは、どこまで子どもの主体性を失わずに、足場かけしていくかである。

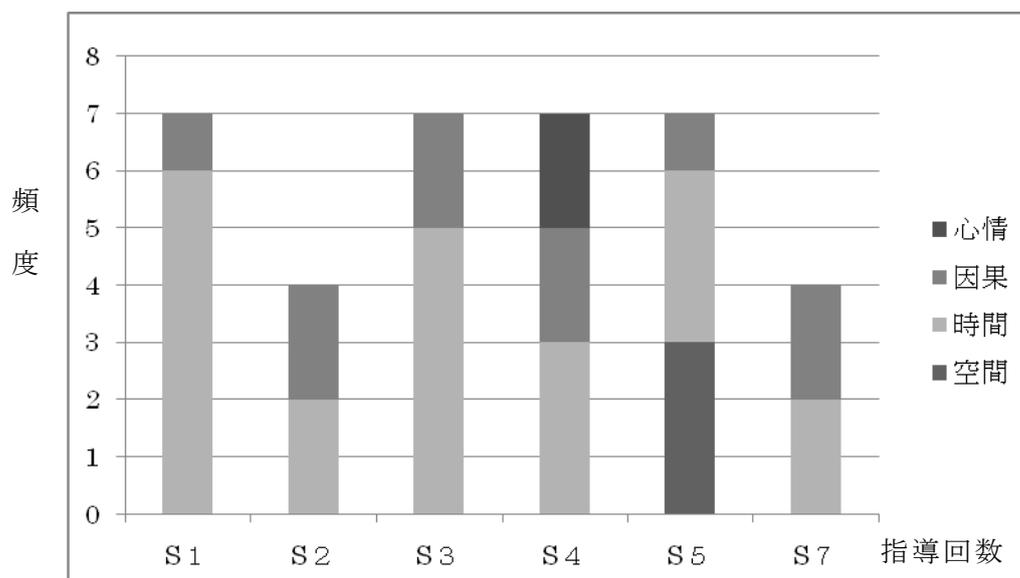


図 17 出来事の関係づけ

<出来事の関係づけに関係していると考えられるもの>

語彙数と同様、話の内容について書いた方が、出来事の関係づけも増える。(図 17)

心情については、教師の足場かけがなくても、「吹き出しカード」に書くことによって指導

4回目から、必ずことばとして表現されていた。しかし、文章の中に組み込まなかったため、指導5回目と指導7回目はグラフ上の数値として出ていない。また、指導7回目の節数は4つと少ないが、接続詞や修飾語の使用で1つの節そのものは長くなっている。

出来事の空間的関連づけは、ナラティブの発達初期に見られるものだが、話の中では、より詳しく場面を説明することになった。

さらに、発話記録シート（資料8、9）からは、次のような結果が見られた。

ナラティブタイプ：【】パーソナル・ナラティブ・【◎】フィクショナル・ストーリー						
題材名：ボール						
節番号	節	関連	分類			
			空間	時間	因果	心情	その他
			配○責○	配○責○	配○責○	配○責○
1	ボールで、サッカーやって					
2	草の中におっこちちゃって			●		
3	探して			○		
4	よこれちやって			●		
5	顔についてた			○		

ナラティブタイプ：【】パーソナル・ナラティブ・【◎】フィクショナル・ストーリー						
題材名：電車						
節番号	節	関連	分類			
			空間	時間	因果	心情	その他
			配○責○	配○責○	配○責○	配○責○
1	たかしさんとひろきさんは、電車を待っていました					
2	そのとき、たかしのぼうしがかぜでとばされてしまいました			●		
3	すると、駅員さんが、ぼうしをとってくれました				●	
4	二人は、電車に乗って			○		
5	デパートに、出かけることができました			○		

資料8 指導2回目「ボール」の発話記録シート

資料9 指導7回目「電車」の発話記録シート

接続助詞による時間的関連づけから、接続詞を使った時間的関連づけが見られるようになった。

話し合いの中で、話の流れや話の中心となることは、理解しているのがわかる。しかし、発達年齢からみて、語彙数・出来事の関連づけが、ともに少ない。理解した内容を、そのままことばにできれば、もっと、詳しい文章が書けると考える。

3) まとめとしての小集団指導とA子の感想から

この8時間の指導の成果を確認するために、小集団（2名）の時間を設けた。昨年からの継続であるが、内容をA子が楽しく中心になってできる簡単な調理実習にした。実習の計画はA子と話し合いながら進め、見通しは十分もって実習の時間に臨んだと思った。しかし、A子からの自発的なことばはなかった。表情も、無表情が多く、一対一のときとは違っていた。感想を聞いたが、A子の中では楽しい時間であり、またやりたいということであった。

(図18, 19)

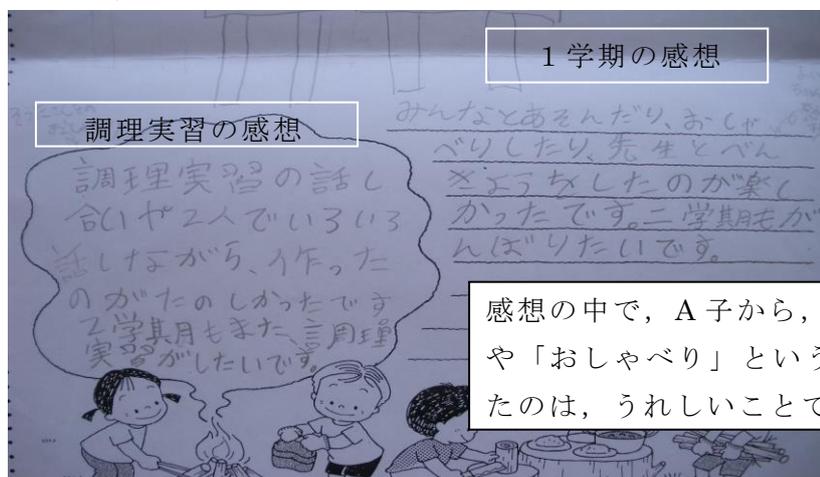


図18 1学期と調理実習の感想



図19 調理実習の絵

8. 考察と今後の課題

1) パーソナルナラティブ

・話しやすい雰囲気作りと話す見本

昨年から継続しての指導なので、初日から、安心して通級した様子であった。昨年と違い、自分が担当してのことばの教室の時間は、この1時間のみであったため、そのことも楽しみを倍加させたようであった。

今後は、物理的な話しやすい場作りも、検討していきたい。パーソナルナラティブの時間を相談室で行うかどうかや、話すテーマや話し方などについて掲示しておくかなどである。通常学級の朝のスピーチの場合は、事前に学級全体に話すテーマについて知らせておき、教室に掲示しておく。子どもたちに話す内容について見通しがもてるようにするためだ。今回は、自由な雰囲気、ある意味、家庭的な雰囲気の中で会話を進めたいと考えていたので、パーソナルナラティブに関連する掲示物は、準備しなかった。話をさせられているという雰囲気だけは避けたいので、A子の様子を見ながら、慎重に検討していきたい。

これからは、週4時間の指導の中で、この指導内容をとる時間は1時間しかもてないと考えられる。ゆえに、A子にとって、楽しみな安心して話せる時間として、この時間を継続させていきたい。この時間のもち方としては、毎週同じ時間にするか、楽しい行事等のあとにするかなど臨機応変に対応していきたい。

話す見本については気をつけて話そうと心がけていたが、やはり、まだA子が、人の話を聞くより自分が話すことの方に関心が強かった。そのため、教師がA子の話を聞くことの間がほとんどだった。今後は、相手の話に関心をもって聞くことができる姿勢をA子が見せたときをとらえ、A子にわかりやすい話し方で話す見本を示していきたい。また、会話の中での話し相手の表情や身振りからも気持ちが読み取れることを具体的に伝えていきたい。

・共感的に聴くことと足場かけ

意図的に時間を確保して、パーソナルナラティブの時間を作ったことは、たいへん意義があった。この時間のあとの学習も、比較的好きな国語の内容（絵本作り）だったことも大きな要因の一つであったと考える。指導回数を重ねるたびに、会話のターン数は増えた。一人ひとりの興味・関心によって違ってくると思うが、パーソナルナラティブの時間とどんな学習内容を組み合わせれば効果が高いか今後も考えていきたい。

さらに、聴いてくれる相手の重要さも再確認できた。子どもにとって「好きな人」「特定の親しい人」(岡本,2005)の存在は、やはり大切で、特に、一対一の指導をする教室であれば、そうなるように教師が努力や演出をしなければならないと感じた。

また子どもとかかわる人として岡本(2005)は「誠実さ」ということも強調していた。これはいつも心がけており、自分がたとえ教師であっても完全な人間でないことはいつも伝えている。間違ってしまったことは謝ったり、苦手なことは苦手と伝えたりしている。誰でも苦戦していることはある。教師がこのような態度を示すことで、この教室が安心できる場所、間違ってもやり直せる場所になる。

もっとも難しい課題は、「特定の親しい人」をどう広げていくかである。指導最後の小集団指導では、A子の感想の中には「話し合い」や「話しながら作った」とある。しかし、実際には個別の時間のように話してはいないし、表情もかたかった。個別の時間のA子の様子が

小集団にも広がっていくよう、さらに、指導内容を吟味していきたい。

「特定の親しい人」については、一つだけ明るい兆しもみえた。それは、通常学級の担任に7月の個別面談でA子が語ったことばである。“「友達と話したい」”昨年や一昨年の個別面談のときには、このようなことばは出ていなかった。本人自身の精神的な成長もあると思うが、この時期にこのことばが出たことは、うれしいことであった。今後も、学級担任とは、情報交換を密に行い、ことばの教室でできたことが、通常学級にも広がっていくような手立てを見つけていきたい。

また、最も身近な「特定の親しい人」は家族である。A子からは、よく一緒に買い物へ行ったり、おかずを作ったりする話を聞く。保護者の方には、学校での支援内容についてお話ししながら、子どもとの会話の進め方についてもお話ししたい。

子どもへの足場かけについては、今後も、教師自身が磨きをかけていかなければならない。足場かけのことばかけをしようと思えばいくらでもできる。特に、表現が苦手なA子のようなタイプならばなおさらである。しかし、しすぎると、話をさせられているという感じになり、主体性が薄れてしまう。このバランスに気をつけること、さらに、表現上の課題は、フィクショナル・ストーリーの言語指導内容とも関連させながら進めていきたい。ナラティブの発達順序性を考えると、通常はパーソナルナラティブからフィクショナル・ストーリーと進んでいく。しかし、A子のような場合、言語的な内容については、フィクショナル・ストーリー課題における書く活動で十分に力をつけ、パーソナルナラティブに活かしていくという手順の方が子どもにも負担なく進めていける。

・話題

パーソナルナラティブが順調に進んだのは、やはり、「ちびまる子ちゃん」のアニメや本を媒介にしたことが大きい。(厳密に言えば、フィクショナル・ストーリーになってしまうかもしれないが)それは、知識として「ちびまる子ちゃん」のことがA子の頭の中にたくさんあり、話しやすかったであろうし、伝えたかったのであろう。

きっかけは、「ちびまる子ちゃん」であったが、回を重ねるごとに、プライベートな話題も増えてきた。話す経験を重ねることと、話す自信のつながりが見られた。また、A子だけでなく、教師も、会話の楽しさを共有している時間が増えた。

2) フィクショナル・ストーリー

・接続詞リスト、足場かけ

接続詞リストを提示することによって、教師のことばかけがなくても、出来事をつなぐことばについて自分から意識できるようになった。今後は、接続詞や様子、心情を表すことばが増えるように、それらにあった物語（絵カード）を探したり、作成したりすることが必要である。特に、どんな状況の出来事を関連づける力を身につけるようにするか、どんな心的状態語を使えるようにするかを支援する側がめあてとしてしっかりとってほしい。

足場かけについては、出来上がった絵本を「誰かに見せる」というめあてがあったので、教師もパーソナルナラティブよりことばかけがやりやすかった。A子も、よく書こうとする意識があった。しかし、全体の発達年齢から考えると、もっと、表現豊かな物語が書けたと思う。この力こそ、A子が苦手としているところであり、そのことにA子は気づいていない。それを引き出すためには、さらなる足場かけとなることばかけが必要であるが、A子の集中

力を考えると、これ以上増やすと、つまらない授業になってしまう。そこで、やはり、接続詞リストのようなA子が主体的に考えられるような視覚的手がかりを準備することが大切である。また、ことばかけをするにしても、「～と～のどちらがいい？」など、A子が考えてから選択できるようなことばかけを継続していく必要がある。さらに、いろいろな語彙や表現方法に触れるために、朝や家庭での読書時間を今後も継続し、その感想などを話し合う時間を確保していきたい。

・プランニング

プランニングの前段階として、読み返す（推敲する）という活動を行いたかった。第8時に、それをめあてとして（「声に出して読み、おかしいところはないか確認する」）進めた。しかし、書き終えたところで、学習が終わったという様子であった。そのため、教師が読み確認するという形をとった。このような形でも、読み返すという習慣をつけ、内容について確認する力を少しずつでもつけていきたい。この力がついてくれば、プランニングの必要性も理解でき、絵カード全体を見て考えるという手順も、自分からできるようになってくると思われる。

3) 自由遊び

この時間は、どんな時間よりA子が楽しみにしている時間である。文章としてはおかしな表現が多いが、自発語がととも多い。その内容は要求がほとんどである。（遊びの内容について、遊び方のルールについて）声の大きさそのものはそれほど変わらないが、いたずらっぽい笑顔は数段増える。そして、昨年から少しずつ出てきていたが、今学期に入ってさらに、教師に対しての攻撃行動が増えてきた。

この状態を、A子の気持ちが解放されつつあるととらえれば、本指導が、よい方向に向かっているといえるのではないだろうか。

おわりに

ナラティブの指導は、文の構成要素や文と文のつながりに目を向ければ、それは、国語の作文指導と内容的には変わらない。しかし、出来事の時間経過を意識して関連づけて語るだけではない。そこには、語る相手の存在、やりとりが必要であり、この相互作用の中で、人として成長していく。大きく違うところは、これらの指導を通して、身につけていく最終的な力は何かということである。それは、自己との対話である（岡本,2005）。

自己と対話する力は、人との相互的なかわりの中で育まれていく。人は他者がいなければ、語ることはできない。自分の意図や心情を相手に伝え、相手の意図や心情を理解することが必要である。そのためには、相手に関心をもち聴こうとする態度も必要になってくる。この見えない心の部分を育てていくことを意識しながら、文の構成要素や文を関連づけてことばにする、物語全体を考えていくという技術的な力をつけていくことが大切である。

自己との対話は、長い人生の中で自分の生き方を振り返ることにつながる。人は誰しも人生の中で困難にぶつかる。そのとき、少しの助けになるのが自己との対話である。A子もきっと、人とのかわりや進路などで悩む日があるであろう。そのようなとき、自分の心情や考え、価値観をことばにすることで、また、次の道が開けていく。そして、特定の親しい人、それは一人でもよいから、そのような存在の人に語る事ができれば幸いである。

資料 1

会話とナラティブの発達

	会話（長崎）	パーソナルナラティブ（長崎）	フィクショナル・ストーリー （内田）＜連続絵から話を作る場合＞
1 〜 2 歳	<ul style="list-style-type: none"> ・伝達機能は要求や叙述などが中心であるが、意味の分かりにくい子どもの発話を養育者が「意味のあるもの」と見なして、関連づけて会話が続く。 ・会話の開始やターンテイク（役割交代）も養育者の主導が多い。 <p>母親：ワンワンいるね。 子ども：ワンワンいた。おーち。 母親：大きいね。 子ども：おおき。</p>		
2 歳 〜	<p>共同想起ができる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「目の前にないことを話す」始まりで、一人では想起できなくても、経験した人と一緒にあれば、思い出して話すことができる。 <p>父親：おもちゃやさん、行ったよね。 子ども：プーさんがいっぱいいたね。</p>		<p>＜2歳＞</p> <p>絵に制約を受けて、列記的表現となる。</p>
2 〜 3 歳	<ul style="list-style-type: none"> ・yes-no 質問や誘いかげなども可能になり、子どもからの開始が増加し、相手の発話への関連づけも増加する。自分の欲求に関する心的発話は可能である。 <p>子ども：これ、ママの？（ヘアブラシを見つけて） 母親：そうよ。こうやってね。（使い方を見せる） 子ども：Aちゃん（自分）もする。</p>	<p>空間的関連づけ</p> <p>↓</p>	<p>＜3歳＞</p> <p>絵の内容を越えて想像したことを盛り込んで話す。</p>

24

接続助詞の使用

3 ～ 4 歳	<p>・wh 質問が可能になり, 要請されれば修正することはできる。目の前の出来事であれば, ある程度会話は維持される。目の前にないことは食い違うことも多い。身近な他者の欲求や自己の心的叙述が可能。</p> <p>< 3 歳 > 子ども: ママ, プーさんが穴に引っかかっちゃって… 母親: ?</p> <p>< 4 歳 > 子ども: ママ, 今日ね, <u>先生が 人形劇をしてくれて…</u>プーさんが穴に…</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">時間的関連づけ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>接続助詞の使用 接続詞の使用(4歳)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間の順序 ・心的状態語 ・背景説明 (4歳～) </div>	<p>出来事を組み合わせて, ことばで表現できるようになる。</p> <p>生活の中での経験を利用できる題材なら, より多くの出来事を繋げて話せるようになる。</p>
4 ～ 5 歳	<p>・子どもからの会話の開始と相手の発話への関連づけが増加し, 明確化要求や継続したトピックスが可能になる。目の前にない出来事についてのトピックの維持も可能になってくる。相手の心的叙述も少しずつ可能になり, 相手の気持ちに沿った会話がある程度可能になる。</p> <p>子ども: ディズニーランドに行っね, …に乗って…<u>その後</u>, パレードも見たの。</p> <p>< 5 歳 > 子ども: <u>混んでたから</u>, …に行っ, <u>そこの横の</u>レストランで…パパは…</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">因果的関連づけ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>指示代名詞の使用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心的状態語 (自己・他者) </div>	<p>事件を盛り込んだ話, 「欠如—補完」「問題—解決」のような語りの形式を獲得する。</p> <p>< 5 歳後半 > 「質的転換期」</p> <p>夢や回想といった現実とは異なる論理や時間が支配する出来事を組み込むことによって, ファンタジーを生成できるようになる。物語技法が使えるようになる。</p>
6 ～ 7 歳	<p>子ども: 昨日は雨が降っていたので, <u>パパとショッピングセンターに…</u>。ママの誕生日が近いから…<u>ママは便箋が欲しい</u>って言ってたけど…。いいのが見つからなくて, 代わりにペンをかって買って…<u>パパはいいのを見つけたと喜んで…</u></p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">意図的関連づけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハイポイントの形成 ・心的状態語の増加 	<p>性差や子どもの創造性による個人差, 言語・認知能力の発達, 物語の志向性が反映されるようになる。</p>

引用文献

- 秦野悦子.(2001).ことばの発達入門:大修館書店.
岩田純一.(2001).<わたし>の発達:ミネルヴァ書房.
長崎 勤.(2008).発達障害児に対する会話発達アセスメント方法と支援プログラムの開発に関する研究.平成16年～平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書.
長崎 勤・小野里美帆.(1996).コミュニケーションの発達指導プログラム—発達に遅れをもつ乳幼児のために—:日本文化科学社.
岡本夏木.(2005).幼児期—子どもは世界をどうつかむか—:岩波新書.
やまだようこ.(2000).展望 人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か?—.
The Annual Report of Educational Psychology in Japan 2000,Vol.39,146-161

参考文献

- 文部科学省(2008).小学校学習指導要領解説国語編:東洋館出版社.
Brurer,J,S.(1998).(寺田晃,訳).乳幼児の話しことば:新曜社.
今井 邦彦.(2001).語用論への招待:大修館書店.
岩立志津夫・小椋たみ子.(2002).言語発達とその支援:ミネルヴァ書房.
金沢 創.(2003).他人の心を知るということ:角川書店.
木下孝司.(2005).幼児期における時間的拡張自己と「心の理論」—時間的視点からの理論的考察—.心理科学第25巻1号,58-73
野村直樹.(2010).ナラティブ・時間・コミュニケーション:遠見書房.
Tomasello,M.(2006).心とことばの起源を探る:文化と認知(大堀壽夫,中沢恒子,西村義樹,本田啓,訳).勁草書房.

研修を終えるにあたって

筑波大学における6か月間の研修では、様々な専門書や文献に触れたり、多くの先生方の貴重な講義を拝聴したりすることができました。自分の今までの教育活動を見直すと同時に、子どもたちとともに歩んでいく大切さを再認識いたしました。特に、子どもの言語発達については専門的な知識を増やすことができました。また、保護者や地域の方たち、関連機関との連携の新しい視点も学ぶことができました。今後は、ここでの研修の成果を実際の教育現場で発揮していきたいと思っております。

研修を進めるにあたり、担当指導教官の長崎勤先生にはご多忙中にもかかわらず、懇切丁寧にご指導、ご助言いただきましたこと心から感謝いたします。また、研究室の院生の方々には、研究生としてあたたかく迎え入れていただき、最新の言語研究の内容についてもご助言をいただきましたことに感謝いたします。

最後になりましたが、この貴重な研修の機会を与えてくださった筑波大学、茨城県教育庁義務教育課、県北教育事務所、日立市教育委員会の先生方、そして研修の理解とお力添えをいただいた日立市立日高小学校の花園文嘉校長先生をはじめ、日高小学校の先生方に心より感謝申し上げます。