

話しことばの表出に困難を示す児童を対象とした 構造化されたコミュニケーション支援場面の活動内容に関する事例的研究

村上 仁基

I 問 題

ことばを理解していても、ことばの表出に困難を示しており他者とのコミュニケーションに躓いている児童がいる。言語発達遅滞児は、内言を自発的に作動させがたく、言語を思考の手段として用いることが困難であると指摘されている。

子どものコミュニケーション能力を伸長する場として「遊び」の場が考えられる。Piaget(1968)は、「模倣的調節と構成的同化の進歩的統合によって知能の漸次的拡大へと結びつけることができる」と述べている。このことから、体制化されたコミュニケーション支援場面を構築する必要があると考える。また、栗山・蓮見・日笠・星(1988)は、「物の存在によって象徴的行為が出現し、他者への働きかけによってその行為が拡張していく」と述べている。そこで、やりとりの中で「模倣する」から他者へ遊びを「伝える」という一連の活動の流れを利用した支援場面の有効性を検証した。

II 目 的

話しことばの表出に困難を示す児童を対象として、構造化されたコミュニケーション支援場面を活用することによって、実践過程において以下の点を検討した。

- 1 やりとりの把握を促すための課題設定の在り方。
- 2 やりとりの中で把握した学習内容を他者へ伝える状況設定の在り方。

III 方 法

1 対象児

特別支援学校小学部に在籍する男児。言語の表出に困難を示しており、4歳6ヶ月から大学内の特別支援教育実践研究センターへ来所している。保護者から研究協力の同意を得た。

2 実施期間

2007年1月～2007年11月まで計14回である。1回につき約60分の臨床を行った。

3 支援場面の概要

- 1) 活動の流れ：電話でお店やさんを呼ぶ。お店やさんで商品を購入する。描画活動を行う。第三者へ遊びを伝える。
- 2) 支援者の係わり方：川村(2001)の内発的動機づけ支援方略尺度に基づいて支援した。
- 3) 分析対象：(1)電話でお店やさんを呼ぶ場面。(2)お店やさんで買物する場面。(3)描画活動場面。(4)第三者へ遊びを伝える課題場面。
- 4) 分析方法：3回ごとの活動を一期とした。第5期までの活動内容をビデオ記録し、各4つの課題場面について支援者・母親の動きに対する対象児のトランスクリプトを作成した。

IV 結 果

1 お店やさんで買物する場面

第1期の課題では、机の上に商品のメニューがあった。第1回の臨床では、「1つ」と自分の欲しい商品を要求していた。第2回では、お友だちへ商品の購入のしかたを教示していた。第2期の臨床から、発語でメニューを要求できるようにすることをねらうため、壁側へメニューを移動させた。しかし、発語でメニューを要求するという状況には全回を通して至らなかった。原因は、葛藤場面を設定することが必ずしも発語へ結びつくということではなかった。メニューを壁へ移動することで手を伸ばし、指さしで要求するということを学習しているように考えた。しかし、支援者はそのことに気づいていなかった。発語で要求するという意識を導く手だての課題を検討する必要がある。メニューの中身としては、新幹線のメニューで複数の車両数を要求できるようにすることをねらった。対象児は、バリエーションのある商品を

複数に選択することは出来たが、同じ商品を複数に購入することが出来なかった。そこで、対象児が興味のある電車に着目し、車両数を要求する課題を通して同じ商品を複数に購入できるよう支援した。第2期の臨床では、お店やさんの新幹線の車両数を要求しているのを見て、「5」と身ぶりで車両を要求していた。しかし、自ら新幹線の車両を要求していたというより、お店やさんの身ぶり「2」「3」「5」に合わせて出しやすい身ぶりを探して要求しているようであった。それでは、要求のバリエーションは広がらないと考え、数概念を把握しやすくするため、メニューへ新幹線の車両を明示化し、合わせて数字を記述しておくようにした。その結果、第3期では、欲しい新幹線の車両数を親指と人差し指を折り曲げて「3」と身ぶりで選択することができた。また、第4期では、数概念が解るメニュー設定は行わなかったが、自発的に「3」という身ぶりで要求した。また、「3」だけでなく、「2」という身ぶりも出現し、要求のバリエーションが増加した。第5期では、親指と小指を曲げて「3」と呈示した。

2 電話でお店やさんを呼ぶ場面

電話でお店やさんを呼ぶ場面では、第1期で、発語で「来て」とお店やさんへ電話していた。しかし、電話を一方的に切っていた。第2期では、「来てね」「来て」など同じことばで何度もお店やさんに来て欲しいと要求していた。第3期では、「来てね」「いやあ」など発語でお店やさんとの会話を楽しむ姿が見られた。第4期では、「お店やさん、来て」と2語文の出現が見られ、支援者の言葉を模倣していた。また、このころから、自分で電話番号を押すことができた。第5期では、電話番号を正確に押すことができ、「お店やさん行きますか？」の問いかけに「うん」と話したり、「今からお店やさん行きますね。」の問いかけに「バイバイ」と話すなど意思疎通が明確化された。

3 描画活動場面

第1期の活動で行った、「新幹線へお友だちを乗せてあげよう。」という課題では、「新幹線をお店やさんで買う。→新幹線をつなぐ。→キャラクタ

ーシールを買ってくる。→キャラクターを新幹線へ乗せる。という一連の手順を把握し伝えることをねらった。対象児は、新幹線を支援者やお母さんが買い物している様子や、新幹線をつなぐ様子に注目していた。新幹線をつなぎ、キャラクターシールを購入し、キャラクターシールを新幹線へ乗せる課題では、キャラクターを模造紙へ描いてある、飛行機へ乗せた。意図したことと違う行動表出した理由として、模造紙の場面設定で必要以外のものを描いておくことでその絵に気をとられてしまった。第5期で行った「テーマパークへ行こう!」の課題では、ジェットコースターやコーヒーカップなど遊園地にある乗り物を適切な場所へ貼るということをねらった。模造紙の課題場面では、予め、コーヒーカップのある場所、ジェットコースターの走っている線路など、課題内容に関係のあるものを必要なだけ記述するようにした。その結果、対象児は、支援者や母親の行動へ注目し、支援者がジェットコースターやゴーカートを糊づけしているところへ注目していた。また、課題内容を明確にしておくことで、第三者へ学習内容を伝えることができた。

4 第三者へ遊びを伝える場面

第1期の活動から第4期の活動では、お友だちへ遊びを伝える場面では、遊んでいる途中で、お友だちがやってきて支援者・母親・対象児の輪へ加わるという場面であった。しかし、しばらくの間は、第三者へ興味を示し学習内容を伝えるが、時間が経つと支援者や母親へ学習内容を伝えることを頼っていた。そこで、第5期の活動から、一緒に遊んでいた支援者と母親は、第三者がやってきたら活動途中で抜けるようにし、対象児が自発的に学習内容を伝えることができることをねらった。その結果、自ら学習内容を伝えている様子が見られた。

5 把握した学習内容を他者へ伝える状況設定

学習内容を他者へ伝えることのできる状況を設定するために、活動途中にやってくる第三者を参加させた。表1は、描画活動場面を析出し、「促し」の場面として、支援者・母親・対象児の行動チェ

ック項目として（模造紙へ商品を貼る・模造紙へシールを貼る）2 項目を支援者・母親の貼る行動に対して、対象児の行動の生起数をまとめた。お友だちの問いかけ（新幹線はどうやって貼るの？この商品はどこへ貼るの？）に対して対象児の行動の生起数（模造紙へ商品を貼る・模造紙へシールを貼る）をまとめた。その結果、支援者・母親の「促し」による行動よりも「問いかけ」による行動の方が 9 回中 8 回の活動において上回った。よって、第三者の介入によって、行動の表出が活性化されやすいことを示唆した。しかし、第 11 回の活動から、シールと糊で貼る活動の混合課題から「糊のみを使用する課題」へ切り替えたため、表出する行動が減少した。

表 1 支援者・対象児の行動のまとめ

回数	支・母 の促 し	対象児 の行動	お友だちの 問いかけ	対 象 児 の行動	行動の生起 数介入前<介 入後=○
2	17	1	10	11	○
3	16	2	3	3	○
4	14	7	9	8	○
5	13	3	6	6	○
6	4	0	5	4	○
10	8	2	15	15	○
11	12	3	7	1	×
12	3	0	18	11	○
13	9	0	8	4	○

V 考 察

本研究では、構造化されたコミュニケーション支援場面を活用することにより、①やりとりの把握を促すための課題設定の在り方②やりとりの中で把握した学習内容を他者へ伝える状況設定の在り方を検討してきた。検討してきた結果、電話でお店やさんを呼ぶ課題場面では、支援者・母親とで学習へ協同で取り組み、支援者・母親は、対象児のモデルとなることが重要であると考え。お店やさんで買物する課題場面では、身ぶりにおいて「数」を通したやりとりを行ってきたが、メニューにおいて「モノ」・「シンボル」が一致するよ

うに視覚化し、行動と意図が明確化されていることで模倣できるようになることが考える。描画活動場面では、予め模造紙へ下地を描いておき、課題内容を明確にしておくことで課題内容が掴みやすくなることが考える。また、他者へ遊びを伝える課題では、課題内容を明確化することが大切であると考え。自発的に学習内容を伝える状況設定として、伝えなければならない状況へ置かれることが大切であると考え。やりとりの中で把握した学習内容を他者へ伝える状況設定の在り方として、支援者・母親による学習内容を把握する段階、すなわち「促し」から、第三者による遊びを尋ねる行動「問いかけ」の方が表出する行動が活性化されやすくなることが示された。第三者によって他者志向性が高まり、表出する行動が活性化したと考える。一方で、「のり」などの巧緻性が求められる教具を用いた課題は、認知的負荷がかかり他者の行動へ注目し難いと考え。したがって、他者の行動へ注目することのできる対象児の発達段階を考慮した教具を用いて課題設定していく必要があると考える。

VI 結 論

構造化されたコミュニケーション支援場面の活動内容を選定するにあたり①協同で取り組むことのできる課題設定、②支援者・母親は対象児のモデルとなり協同で学習へ取り組む、③課題内容を明確化することが重要であると考え。また、「促し」から「問いかけ」へと変化することによって表出する行動が活性化されやすくなることから、学習内容を伝えることのできる第三者を導入させることが有効である。

引用・参考文献

- 川村秀忠（2001）学習障害児の内発的動機づけ - その支援方略を求めて - . 東北大学出版会.
- 栗山容子・蓮見元子・日笠摩子・星三和子(1988) 物を扱う遊びにおける象徴機能の発達水準. 教育心理学研究, 36, 345-351.
- Piaget.J.(1968)大伴茂（訳）模倣の心理学. 黎明書房. Pp10-27.