

視覚に困難を有する幼児とかかわり手との遊び場面における 相互作用に関する事例的研究

岡原 永治

I 問題

五十嵐(1989)は、視覚障害のハンディを遊びの阻害要因としないポイントとして、遊びを発展させる豊富な経験や運動量の確保を支えるかかわり手(大人)の適切な参加を挙げている。

そこで、本研究では視覚に困難を有する幼児の遊びにおける困難について、かかわり手の相互作用のとり方と関連させて見直し、望ましい遊びが行われるかかわり方を明らかにする。

なお、その相互作用を検討するにあたり、コミュニケーションの発信と受信を視覚に依らない、言語機能や行動の発現に求めることが一つの有効な方法だと考え、語用論的な手法を用いる。

II 目的

視覚に困難を有する幼児とかかわり手との遊び場面の相互作用を分析することにより、視覚に困難を有する幼児の遊び場面を支えるかかわり手の支援やかかわりの方略を事例的に明らかにする。

III 方法

1 対象児

統合保育に通う視覚障害(弱視)幼児Y(研究開始時5歳7ヶ月)。弱視の程度は、眼前数cmの距離に物体を近づければ形や色の区別が可能だが、色や物、人の名前を特定できるほどの視覚情報をえることには困難を有す。また視神経膠種を有す。

2 研究の枠組み

1) 研究 I

1-1) 目的

視覚に困難を有する幼児は、かかわり手によって相互作用の様子が異なるのかどうかを明らかにする。

1-2) 資料収集の方法

遊び場面を対象に保育園でのフィールドワークと、J大学特別支援教育実践研究センターにて遊び場面をビデオ記録した。

また、松井ら(2001)の「仲間との相互作用の開始場面の種類」を参考に、抽出場面におけるY児、幼児、保育士、大学院生の相互作用の様子を記録した。同年齢の遊べる子についても比較資料として、幼児、保育士間の相互作用を記録した。

1-3) 分析の方法

松井ら(2001)の「仲間との相互作用の開始場面の種類」を参考に、Y児、K児、他の幼児、保育士、大学院生の相互作用の様子を比較・検討した。分析にあたり、相互作用の①働きかけの手段、②開始方略、③ターン数、④内容にかかわる反応、⑤応答的相互作用、の5項目を設定した。

2) 研究 II

2-1) 目的

視覚に困難を有する幼児とかかわり手(大人)の遊び場面を語用論的に分析・検討することで、相互作用を支えるかかわり手のかかわり方や支援の方略を明らかにする。

2-2) 資料収集の方法

大学特別支援教育実践研究センターでのY児と大学院生の遊びの場面をビデオ記録した。

2-3) 分析の方法

前田・小林(2000)は、子どもの表出に先行する教師の発話を「非応答的発話」とし、子どもの表出を受けてなされる教師の応答を「応答的発話」として捉え、各発話について「発話の語用機能による分類」に照らして分析を行うことで、その発現の特徴からかかわりの方略を検討することができる」と述べている。

そこで、発話からかかわり方の特徴を明らかにしようとする研究 II において、この「発話の語用機能による分類」を用いて発話を分類し、その特徴からかかわりの方略を検討した。

なお「発話の語用機能による分類」では、応答的発話である①あいづち、②模倣・協調、③感情

表1 働きかけの手段の内訳（観察数）

	Y児の働きかけ		Y児に対する働きかけ	
	幼対保	幼対院生	幼対保	幼対院生
声かけ	5<64	5<78	4<24	4<35
身振り	0=0	0<2	2>0	0=0
身体接触	1=1	1=1	1>0	1=1
介入	1>0	1<3	2>0	2<9
合計	7<65	7<84	9<24	9<45

表3 相互作用のターン数（観察数）

(ターン数)	Y児から始まる相互作用		相手から始まる相互作用	
	幼対保	幼対院生	幼対保	幼対院生
0ターン	5<21	5>4	5>4	5>6
1ターン	2<18	2<12	3<6	3<10
2ターン	0<8	0<13	0<4	0<6
3ターン	0<6	0<15	1<4	1<3
4ターン	0<2	0<5	0=0	0<1
5ターン~	0<10	0<35	0<6	0<19
合計	7<65	7<84	9<24	9<45

表5 非応答的発話と応答的発話の発話数

平均発話数(割合)	Y児		かかわり手	
総発話数	337	(100%)	417	(100%)
非応答的発話数	194	(57.76%)	106	(25.47%)
応答的発話数	142	(42.24%)	311	(74.53%)

評価, ④行動評価, ⑤受容・了解, ⑥明確化要求, ⑦禁止・拒否の7項目と, 非応答的発話である⑧行動要求, ⑨行動提案, ⑩教示・説明, ⑪注意喚起, ⑫内的表出, ⑬話題提示, ⑭確認の7項目とに分けて, Y児とかかわり手の発話を分類した。

次いで, 幼児に対する保育士の言語的な応答のモデルを検討した樟本・山崎(2002)の「言語的応答カテゴリー」を用いて, かかわり手の応答的発話を分類し, そのかかわり方を検討した。

「言語的応答カテゴリー」による発話の分類に際しては, ①繰り返し, ②代弁, ③指示的/④非指示的リード, ⑤情報の伝達, ⑥相手への注目, ⑦状況の説明, ⑧その他, の各項目にかかわり手の応答的発話を分類した。

IV 研究Iの結果と考察

1 結果

働きかけの手段の内訳について表1に示した。Y児と幼児, 保育士, 大学院生間において, 声かけが多く観察された。身振りについては, 保育士と大学院生はY児に対して使用していなかった。

相互作用の開始方略の内訳について表2に示した。幼児は, 自らが行っている活動や話題の内容(自らの活動へ)を用いて働きかけることが多く, 保育士や大学院生はY児の活動や話題(相手の活動へ)に沿って働きかけることが多く観察された。

相互作用のターン数について表3に示した。Y

表2 相互作用の開始方略の内訳（観察数）

開始方略	Y児の開始方略		Y児に対する開始方略	
	幼対保	幼対院生	幼対保	幼対院生
自らの活動へ	3<23	7<52	7>1	7>2
相手の活動へ	2=2	2<3	2<7	2<35
新しい活動へ	0<5	0<8	0<2	0<1
呼びかけや質問	1<31	1<20	0<10	0<7
その他	1<4	1<1	0<4	0=0
合計	7<65	7<84	9<24	9<45

表4 応答的相互作用と非応答的相互作用の割合

(%比較)	Y児から始まる相互作用		相手から始まる相互作用	
	幼対保	幼対院生	幼対保	幼対院生
応答的	2 (33.3%)	2 (33.3%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)
	<	<	<	<
	36 (59.0%)	71 (85.5%)	13 (65.0%)	34 (75.6%)
非応答的	4 (66.7%)	4 (66.7%)	8 (88.9%)	9 (88.9%)
	>	>	>	>
	25 (41.0%)	12 (14.5%)	7 (35.0%)	11 (24.4%)
合計	6 (100%)	6 (100%)	9 (100%)	9 (100%)
	=	=	=	=
	61 (100%)	83 (100%)	20 (100%)	45 (100%)

(注 表1, 2, 3の不等号は数値の大小の比較を表す。表4の不等号は割合の大小の比較を表す)

児は幼児とよりも保育士や大学院生との間で, 相互作用を長く営むことができることが観察された。

応答的相互作用と非応答的相互作用の割合について表4に示した。Y児は幼児とよりも, 保育士や大学院生といった大人との相互作用において応答的なやりとりが多いことが観察された。

2 考察

Y児の相互作用の様子はかかわり手によって異なることがわかった。特にY児は大人のかかわり手との間で, 応答的な相互作用の成立率が高かった。これは, 大人のかかわり手は幼児に比べて, Y児が行っている遊びや話題に沿うようにして応答的に働きかけることが多いが, 幼児は自らの行っている遊びや話題を視覚的な手立てを交えてY児に提示するために, 視覚的情報の読み取りに困難を示すY児と幼児との相互作用に何らかの影響が及んでいたからだと推察された。

V 研究IIの結果と考察

1 結果

非応答的発話と応答的発話の発話数について表5に示した。Y児は非応答的発話の使用傾向があり, かかわり手は応答的発話を主としたコミュニケーション構造を有していた。

非応答的発話の内訳について表6に示した。Y児は非応答的発話の中でも, 体験を語ることや独り言等を含む「内的表出」, 相手をリードする「行

表6 非応答的発話の内訳 (発話数)

発話数 (割合)	Y児	かかわり手
行動要求	158 (32.3%)	39 (18.5%)
行動提案	43 (8.9%)	38 (18.2%)
教示・説明	74 (15.1%)	57 (27.0%)
注意喚起	28 (5.8%)	4 (1.9%)
内的表出	171 (35.1%)	67 (31.6%)
話題提示	10 (2.1%)	2 (1.0%)
確認	3 (0.7%)	4 (1.8%)
合計	488 (100%)	211 (100%)
除外発話	96	107
総発話数	584	319

表8 かかわり手の言語的応答 (発話数)

①繰り返し	29 (3.14%)
②代弁	4 (0.40%)
③指示的リード	58 (6.21%)
④非指示的リード	41 (4.44%)
⑤情報の伝達	33 (3.55%)
⑥相手への注目	331 (35.45%)
⑦状況の説明	65 (6.93%)
⑧その他	372 (39.88%)
合計	933 (100%)

動要求」, 遊びの文脈を構成するなどの「教示・説明」の順に多くみられた。

応答的発話の内訳については表7に示した。かかわり手は応答的発話の中でも, 容認する等の「受容・了解」, 先行する行動を対象とする「行動評価」, 聞き返すなどの質問を含む「明確化要求」の順に多くみられた。

かかわり手の言語的応答については表8に示した。かかわり手の言語的応答は, ⑧その他 (39.88%), ⑥相手への注目 (35.45%), ⑦状況の説明 (6.93%), ③指示的リード (6.21%), ④非指示的リード (4.44%), ⑤情報の伝達 (3.55%), ①繰り返し (3.14%), ②代弁 (0.40%)の順に多く観察された。

2 考察

表5に示した結果から, 視覚に困難を有する幼児はかかわり手に対して先行的に働きかける「非応答的な発話」を主としたコミュニケーション構造をもち, かかわり手は先行するY児の働きかけを受ける「応答的な発話」を主としたコミュニケーション構造をもっていることが明らかになった。両者のやりとりの特徴としては, Y児の先行する発話に対してかかわり手は, 受容的な態度を有すること, 「明確化要求」による意図の明確化や説明の要求を行うこと, 「情報の伝達」や「状況の説明」といった情報の提供にのせて子どもの活動を支援する応答的な発話行動が挙げられた。

表7 応答的発話の内訳 (発話数)

発話数 (割合)	Y児	かかわり手
あいづち	9 (2.1%)	53 (5.7%)
模倣・協調	8 (1.8%)	32 (3.4%)
感情評価	0 (0%)	4 (0.4%)
行動評価	2 (0.5%)	126 (13.5%)
受容・了解	350 (82.0%)	597 (64.0%)
明確化要求	41 (9.5%)	118 (12.7%)
禁止・拒否	17 (4.0%)	3 (0.3%)
総発話数	427 (100%)	933 (100%)

VI 全体考察 (まとめ)

視覚に困難を有する幼児の遊び場面の相互作用を支えるかかわり手の特徴は以下の通りであった。

- 1 身振り等の視覚的な情報の読み取りによる相互作用の開始は, その契機とはなりにくいため, 声かけを用いて働きかけるとよい。
- 2 視覚に困難を有する幼児の働きかけが「非応答的な発話」であれば, リードを控え, 受容的に応じる「応答的な発話」で対応する。
- 3 受容的な応答の中にも, 視覚に困難を有する幼児の遊びの展開を広げる情報付加応答と, 幼児の主体性を認めることをあわせて用いる。
- 4 応答の不在環境がないように, 「応答的発話」のコミュニケーション構造の展開が必要である。
- 5 周囲の状況, 人やモノの様子を言葉にかえて伝えることで, 視覚に困難を有する幼児が抱く不安や疑問に関する説明の要求を満たす。
- 6 かかわり手自体の動きについて, 「明確化要求」や情報の提供を行うことで, 確認や情報の共有をはさみながら活動を展開する。

文献

- 五十嵐信敬 (1989) 視覚障害児の運動あそび. 五十嵐信敬 (編) 目の不自由な子の運動遊び 100 選. コレール社. 8 - 14
- 樟本千里・山崎晃 (2002) 子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性: 担任保育者と教育実習生の比較を通して. 保育学研究, 40 (2), 90 - 96.
- 前田泰弘・小林倫代 (2000) 重度・重複障害児との授業場面におけるコミュニケーション構造: 教師発話の語用分析からの検討. 国立特殊教育総合研究所紀要, 27, 11 - 20.
- 松井愛奈・無藤隆・門山睦 (2001) 幼児の仲間との相互作用のきっかけ: 幼稚園における自由遊び場面の検討. 発達心理学研究, 12 (3), 195 - 205.