

知的障害と発話の不明瞭さのある特別支援学校小学部児童・高等部生徒に 対する教師の支援に関する検討

—学校内外での相互作用に関するエスノグラフィーから—

Consideration of Teachers' Support for Elementary School and High School Students with Intellectual Disabilities and Developmental Apraxia of Speech: Based on the Ethnography of Interactions inside and/or outside their Schools

石 橋 想*・千葉 麻奈美*・増 田 貴 人**
Sou ISHIBASHI, Manami CHIBA, Takahito MASUDA

要旨

知的障害特別支援学校に通い、発話の不明瞭さを有する小学部児童を対象に、他者との関わり場面に焦点を当て、校内外での観察から、「話し手と聞き手、教師の支援の全体を含んだ相互作用」を整理し、多様な状況における他者との関わりの中で見せる児童生徒の生き生きとした様子を基に、教師の支援の在り方を検討した。エスノグラフィーの手法を用い、小学部児童と高等部生徒の他者との関わりを記録し、抽出した6つの場面をそれぞれナラティブで記述して、リアリストアプローチに基づきながら省察的に分析を行った。結果として、対象児童生徒2名の共通の支援のポイントが確認され、小学部段階においても高等部段階においても重要な共通の教師の支援を検討することにつながった。今後は、得られた視点を基にして、発話不明瞭の児童生徒に対する学校内外での学習活動の構築や支援につなげていくことが求められる。

キーワード：知的障害、発話不明瞭、教師の支援、相互作用、エスノグラフィー

I. 背景と目的

特別支援教育は、障害のある児童生徒一人ひとりが社会の一員として自立し、社会参加を果たすために必要な力を培うことを目的としている（文部科学省，2018）。特別支援教育の中核となる学習である自立活動には、人間関係の形成やコミュニケーション等、他者との関わりにつながる内容が6区分内に設定されており、児童生徒が他者と関わりながら「人と人の中で生きていく」ことを踏まえた、学習活動の設定や支援が求められる（文部科学省，2018）。特に、知的障害児は、コミュニケーションや社会性の面で制約を受ける場合や、関わる相手が限定的である場合があるため、学校内外での日々の関わりを通して他者との相互理解を深める経験を積んでいくことが重要と考えられる。

特別支援学校に在籍する知的障害児の中には、発話の不明瞭さを有する児童生徒もいる。彼らが直面する可能性のある課題として、聞き手の理解力や態度がコミュニケーションの成否を左右し、その結果として児童生徒が話し手として自己表現の機会を失うことや、発話の不明瞭さとして捉えられる言語障害特性は外見に現れにくいゆえ周囲に誤解されやすいことが懸念される（牧野・阿部，2008）。このことは、佐藤（2013）

* 弘前大学教育学部附属特別支援学校 School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 Department of Special Needs Education, Faculty of Education, Hirosaki University

が述べるように、対人関係において深刻な問題を引き起こす場合があることも考えられる。発話が不明瞭な児童生徒自身が課題を克服することに加え、話し手と聞き手の相互作用を含めた関係性全体を課題として捉える視点が、発話が不明瞭な児童生徒におけるより良い他者との関係性構築のための重要な要素であると考えられる。

発話不明瞭な児童生徒への支援をめぐる議論については、既にいくつかの研究がある（例えば大伴，2001）。しかし教育現場での実践や、実社会で仕事をしているような中では、話し手・聞き手双方の関係性にまで支援者の意識が向きにくいように思われる。つまり、自立活動の指導における人間関係の形成やコミュニケーションの学習や、自己理解についてなど、話し手（発話不明瞭な児童生徒）に対する指導方法、視覚的サポートや話し方の工夫（反復と確認、話すスピードの調整、発問の仕方など）といった聞き手における環境整備の、どちらか一方に焦点を当てた教師間の情報共有・共通理解が多いのが現状ではないだろうか。弘前大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）の現状を振り返ってみても、個別的教育支援計画や個別の指導計画の作成時の検討、評価あるいは日常での情報共有等において、発話の不明瞭な児童生徒の特性や教育的ニーズに応じた個別のアプローチの方法と聞き手における環境整備の双方の視点での検討機会は十分とは言えない。

そこで本研究では、本校に通う小学部児童（学校教育の導入から学びを広げていく段階）および高等部生徒（社会への移行を目指す段階）を対象に、他者との関わり場面に焦点を当て、校内外での観察から、「話し手と聞き手、教師の支援の全体を含んだ相互作用」を整理したい。つまり、できるだけ日常生活の多様な状況における他者との関わりの中で見せる発話不明瞭のある児童生徒の生き生きとした様子の観察をとおして丁寧に記述し、話し手・聞き手どちらかにならず双方に焦点をあてた教師の支援の在り方を検討する。児童生徒が見せる生き生きとした様子は、活動に向かう児童生徒の学びの広がりや動機づけの高まりにつながると考えられ、教師の支援の在り方を見出していく上で重要な手がかりとなることが推測される。また、発達段階やライフステージが異なる児童生徒の生き生きとした姿を照らし合わせながら省察していくことで、児童生徒の所属学部を超えた支援のポイントを見出すことも期待される。

Ⅱ. 方法

1 研究の枠組み

本研究では、宮原・増田（2021）を参考に、対象児童生徒の学校内外における他者との関わりを観察し、支援の在り方を見出すための研究方法を構築した。宮原・増田（2021）は、発達障害児の療育支援現場におけるエスノグラフィーから、療育支援の現場において身体的リテラシー育成の鍵となる、子どもたちの「楽しさ」や「やりがい」を引き出す状況と機序を明らかにし、説明するモデルの提示に成功している。本研究も同様のアプローチを採用し、対象児童生徒が他者と関わる中での生き生きとした様子を捉え、教師の支援の在り方を検討する。

2 対象児童生徒と対象場面

本研究の対象児童生徒2名の実態と対象場면을表1に示す。2名とも、程度は異なるが発話の不明瞭さを有している。第二著者は小学部児童Aの、第一著者は高等部生徒Bの担任である。

3 データ収集方法

本研究では、宮原・増田（2021）を参考に、省察的エスノグラフィーを採用し実施した。

対象場面において、対象児童生徒に関わる、児童、生徒、教師（本校、交流校）、施設（就労継続支援B型事業所）の職員及び利用者を対象集団とした。小学部児童Aの校外での活動中は、担任である第二著者が必要な支援をし、第一著者が非参与観察を中心に対象場面での児童生徒の様子をフィールドノートへの記述により記録した。高等部生徒Bの校外での活動中は、担任である第一著者が必要な支援をし、第二著者が同様に記録を行った。なお、フィールドノートへの記録の補足として、支援場面の記録映像も用いている。

記録されたフィールドノートや映像は、印象に残った内容に焦点を当てる印象派モードに基づいて、

記録を担当した第一著者と第二著者それぞれにとって特に印象的であった場面が切りとられ、一人称のナラティブで記述された。

表 1 小学部児童 A および高等部生徒 B の実態と対象場面

小学部児童 A	高等部生徒 B
<p>○実態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 3 年生 ・ 構音障害があり、言語訓練に通っている。 ・ 入学前は、大人との関わりが多く、同年代との関わりはほとんどなかった。 ・ 入学後、教員の仲介や高学年児童との関わりを通じて、自分の思いや考えが伝わる経験を積み重ね、現在は、仲介する教師がいなくても、子ども同士で音声言語を用いてコミュニケーションをとっている。 ・ 2 年生時から居住地校交流を経験し、本人の希望で 3 年時でも継続している。 	<p>○実態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2 年生 ・ ダウン症候群。 ・ 発話意欲はあるが、伝わりにくさから意思疎通に難しさを抱える場面がある。 ・ 学校では周囲との関係性が基礎となり、活動に参加できているが、1 年時の現場実習（B 型事業所）では、意思疎通が難しいという評価を受けた。 ・ 現在は、スマートフォン等を活用したコミュニケーションの学習に取り組んでいる。
<p>○対象場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校内での授業や休み時間、児童が希望し実施が決まった居住地校交流において、他者と関わりをもっている場面とする。 	<p>○対象場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校内での授業や休み時間、生徒・保護者・学級担任で決定した実習先で行う産業現場等における実習において、他者と関わりをもっている場面とする。

4 分析方法

学校内での活動においては、各対象児の撮影された映像の中から他者との関わりがある場面を選定し、第一著者が小学部児童 A を、第二著者が高等部生徒 B を一人称のナラティブで記述し、それ以降は学校外と同様の手続きで実施した。

第一著者と第二著者それぞれの一人称のナラティブは、その信用性と省察の確証性を検討するため、対象児童生徒の担任である著者がクロスチェックをし、必要に応じて情報や考察を追加補足することで、複眼的な視点の反映を目指した。第一著者と第二著者は、所属学部が違うこともあり、学校内において他学部の児童生徒の様子を観察できる機会は限られている。そのため、対象児童生徒に焦点を当てて観察する機会は初めてであり、所属学部ではない対象児童生徒を、新鮮な視点で観察、記録、省察することが可能となった。

また、児童生徒が他者との関わりを通して生き生きとした様子を引き出すための活動・介入・資源などのニーズを探るため、リアリストアプローチを用いて指導の構造として整理することにした。リアリストアプローチは、日常場面での複雑な介入のプロセスや教育プログラムの評価をすることを目的とする方法論である。〈①どのような状況（コンテキスト）〉で、〈②どのような介入のメカニズム「機序（活動・介入・資源）」〉をすることで、〈③どのようなメカニズムが機能するのか「機序（推論）」〉、〈④それによってどのような説明可能な「結果」が記述できるのか〉という 4 段階から評価する。地域包括ケアなどのような、複雑な介入のプロセスを評価できる方法論である。リアリストアプローチは、複雑な介入を包括的に探究することによって、現実の結果に基づくようなプロセスを省察できる特徴がある（Willis, et al., 2018, 春田・小曾根・後藤, 2019）。状況と機序の分析においては、第三著者の指導助言を基に、第一著者と第二著者が共同で行った。

5 倫理的配慮

倫理的配慮として、対象児が所属する特別支援学校は、在籍児童生徒の学びと成長を保障する他に教育実習や研究の場としての使命も担っており、あらかじめ事前に十分に説明した上で、保護者より研究協力及び成果公開の同意を書面で得ている。また、交流籍校（居住地校交流校）、現場実習先事業所においても、研究協力及び成果公開に対する承認を得ている。上記内容を踏まえ、校内で個人情報の保護をはじめとする倫理的課題について十分に検討した上で本研究の実施と公開にあたっている。

Ⅲ. 結果

第一著者・第二著者によるナラティブは、①学校内で教師が主導している場面、②学校内での児童生徒同士で関わっている場面、③学校外で他者と関わっている場面それぞれから、A・Bそれぞれの相互作用の特徴が象徴的にあらわれていたエピソードが1つずつ抽出された。

【場面1】 小学部児童Aの学校内での授業「クリスマス会の企画での教師とのやりとり」

(1) 第一著者の記録に基づくナラティブ

学級活動の時間。今年のクリスマス会をこの学級が企画することが伝えられると、児童たちは歓声を上げた。教師の「できそう？」の問いに、対象児A（以下A）も友達も「できそう！」と応じる。友達が発表をする中、Aが「思い出したんだけど」と話し始め、場が静かになる。いくつか聞きとれなかった部分もあったが、20秒ほどの間、友達は耳を傾け、教師は相槌を打ちながら受け止める。話し終わると、教師は「クリスマスツリーの前にプレゼントがあったんだ」「いいね」と周囲に聞こえるように伝え、他の児童にも発表の場を作る。Aはその後にも挙手し、積極的に発言していた。

(2) 第一著者による省察

Aが話し始めたとき、自然と他の児童たちが静かにした様子から、日頃から学級全体で聞く姿勢を意識した学級運営がなされ、その積み重ねを感じた。Aが話す内容は、第一著者が聞き取れなかった部分があったものの、児童たちは注意を向けて聞き、その中で教師がタイミングを選びながら相槌をすることで、Aが聞いてもらえていることを実感できる環境となっていた。また、教師がAの話した内容を他の児童に聞かせることで、他の児童への理解も促すことができていた。結果として、意見交換は活性化し、Aの伝えたい気持ちが高まっていたと思われる。

(3) 第二著者によるクロスチェック

Aを3年間担任してきたが、入学当初は、大人には自分から話かけるが子ども同士や集団の中ではほとんど話さない児童だった。教師が自然な形で介入しながら、Aと周囲とのコミュニケーション成立の支援を行っていくことを継続することで、時間の経過とともにAの本来の明るく積極的な性格が表れ、同年代の友達に自分から話しかけたり集団の中で積極的に挙手をして自分の考えを伝えたりするようになった。場面1のような話し合い活動の際には、Aだけでなく、他の児童の発言も同様にT1が繰り返し話し、全体で共有することが多い。恐らくA自身も周囲も言語の不明瞭さゆえの特別な配慮を強く感じることはなく過ごしてきているのではないだろうか。今では、教師の介入なく児童同士でやりとりをする日々の姿が見られる。

【場面2】 高等部生徒Bの学校内での授業「学習発表会の練習での教師とのやりとり」

(1) 第二著者によるナラティブ

学習発表会練習、教師が全体に向けて今後の改善点や感想について生徒に話を聞いている場面である。友達数人が発表した後、対象生徒B（以下B）も挙手をする。（もっと上着を激しく脱いだ方がいい）というような内容を不明瞭ではあるが言葉とジェスチャーで力強く伝える。教師が同じポーズをし、Bが伝えなかったであろう相手に内容を再度伝えて全体へ広げる。目の前に座っていた友達も「これ？」と言いながら何度もBと同じ動きを繰り返して確認すると、Bも更に力強く「ばんっと！」と同じジェスチャーをしながら応答する。

(2) 第二著者による省察

Bの音声言語は、関わりが少ない者にとっては、聞き取ることが難しい。それほど不明瞭さを抱えながらも、自分から挙手をして発表をする姿からは、話す意欲が高く、これまで周囲や一番身近な家族に受容され

てきたことが伺える。また、力強いジャスチャーからは、Bが相手に伝える方法として考え、表現したのだろうと予想される。T1の教師や目の前にいた生徒に伝わったことに興奮してか、どんどんジャスチャーと声量の強さが大きくなっていることから、人との関わりにおける、双方のやりとりの成立の喜びが感じられる。

(3) 第一著者によるクロスチェック

小学部1年生から本校に在籍するBは、早期からコミュニケーションの学習を積み重ね、伝える意欲が醸成されてきた。現在の学校生活場面では、伝えたいことがあるときに、ときには身振り手振りも交えながら、集団の中でもはきはきと話し、考えや思いを表出することができる。Bがスマートフォンや他の物を使用して伝えようとする場面もあるが、発話内容が聞き取れない部分に関しては、教師が介入し、Bが伝えようとしている内容を汲みとって周囲に伝えたり、Bに内容を確認するやり取りを周囲に見せながらBの考えや思いを共有したりし、活動を展開していく支援をしている。Bが周囲の反応を見て伝わったと実感し、伝える意欲がより高まっていったのではないかと考えられる。

【場面3】 小学部児童Aの学校内での様子「クリスマス会の企画での児童間の話し合い」

(1) 第一著者の記録に基づくナラティブ

3人組の2グループに分かれ、クリスマス会の意見を交換する。Aが「先に話していい？」と言うと、友達たちは「いいよ」と受け入れる。「サンタさん鬼ごっこ」を提案したAに、友達が質問をする。話し終わると、Aが「Cは？」と意見を聞き、Cが思い描いているゲームを話し始めると、Aは聞き入る。その後、2グループが合流し、「サンタさん鬼ごっこ」について友達から質問が出る。Aは「サンタさんが鬼になって、それ以外は逃げる」と説明し、「タッチされた人はどうなるの？」という質問に「警泥っぽい感じ」とイメージを伝える。友達たちからは「おおー」と納得の声が上がった。

(2) 第一著者による省察

グループ学習で教師が介入しない場を設定することで、児童たちが能動的に意見交換をすることにつながっていた。教師が事前に話合う目的を児童たちに伝え、思いを表現できるように委ねたことで、Aは自分から提案を始めたり、話し合いを進行したりすることができていたと思われる。児童同士で話し合う学習の積み重ねとその成功体験から、Aが安心して自分の意見を述べられる雰囲気を作られていたように感じる。

(3) 第二著者によるクロスチェック

Aの学級は6名で構成されている。普段から、児童だけの話し合いの場の設定、グループ構成の工夫（人数やメンバーの変化、児童の意思でグループを決定など）を行っている。そのため、互いの意見を順番に聞いたり話したりすることには学級全員が慣れていて、スムーズな話し合いが成立している。また、Aは言語訓練に通い、学校生活の中でも破裂音を意識して話しているのが分かり、明瞭度は格段にあがっている。友達はAの言葉を聞き取れることが増えてきているため、教師は児童同士のやりとりにおける介入を調整しながら様子を見守ってきた。

【場面4】 高等部生徒Bの学校内での様子「学習発表会の練習での舞台裏の生徒間のやりとり」

(1) 第二著者によるナラティブ

学習発表会の練習の時間である。舞台裏で出番を待つB。舞台裏のため小さな声は聞こえないが、同じ学級の友達2人が何か話始めると、Bは、出番が近づき、その緊張を和らげるかのように、また別の友達の肩を軽くとんとんし、自分の胸も掌でとんとんする。先に話していた友達2人が、Bや他の友達の肩を組むと、Bも自然と友達の肩に手を回した。円陣のような形になったのは一瞬だったが、何か声を掛け合って、それぞれが自分に大丈夫だと言い聞かせるように、仲間を信じるかのように、軽く何度も頷く。

(2) 第二著者による省察

Bと学級の友達の関係性の良好さが感じられた。恐らく、この場面だけでなく、普段から学級全体で協力ができ、仲間意識をもっている学級集団なのだろう。加えて、Bが友達の肩をとんとんとしたり肩を組んだりする直前には、他の友達が同じように動き始めていることから、Bの場の空気を読む力や協調性が感じられた。

(3) 第一著者によるクロスチェック

Bは、周囲をよく観察し、日々の変化に気付く。そして、学級の友達が早退することを知ると荷物を持ってきてくれたり、自主的に学級のホワイトボードを整理してくれたり、教師の様子を見て探している物を手渡してくれたり、自然と誰かのために行動することができる。支えてもらった友達や教師は、「ありがとう」とBに感謝する。また、友達が周囲を楽しませようという発言をしたときには、明るく反応する。そのようなBの力や人柄が、発話の不明瞭さを超えた周囲の受容性や相互理解の土台となり、生徒同士の能動性に委ね、関わりに対して必要以上の介入をしない教師の教育的意図へとつながっている。

【場面5】 小学部児童Aの居住地校交流での授業「鬼ごっこによる交流」

(1) 第一著者によるナラティブ

昼休みに、15名ほどの児童たちと鬼を決め、体育館で走り出す。Aは鬼から離れてステージに両肘を置き、様子を伺っていると思ったら、仲間と呼吸を合わせて鬼を感ずす大移動ダッシュをする。Aの表情は和らいでいる。遊びに誘った児童Bは、近くで状況を解説する。そして、背中に手を添え、逃げる方向を示して一緒にダッシュし、楽しんでいる。児童Cは、Aに近づきながらにこやかに自分が鬼であることを伝え、Aが逃げてから数秒後にダッシュしタッチした。タッチされたAの近くにいた児童Dは、わざとAの前で停止し、タッチを受容的に受け取っていた。体育館にいる誰もが互いを認め合い、楽しんでいる時間であった。

(2) 第一著者による省察

Aの近くには多くの時間で児童Bがいた。児童Bは他の場面においてもAをサポートし、活動に導いている様子が伺えた。交流校の教師が主導するだけではなく、児童同士で支え合う場面を設定することで、児童同士の能動的な関わり生まれ、交流校の児童と楽しく活動することにつながったと考えられる。勝ち負けではなく、ともに楽しむ、という気持ちをもっている交流校の児童たちの振る舞いから、交流校の児童たちへの他者との関係作りにつながる学習や支援が行われているように感じられた。楽しみ方を学んできている児童たちが、Aを受け入れ、楽しみ方を伝えているような環境であった。

(3) 第二著者によるクロスチェック

Aは居住地校交流が2年目になる。2年目には回数、時間ともに長く設定すること、昼休み、給食も体験してみたいということがAからの希望だった。交流校は、いつもAを温かく迎え入れ、担任教師は学級の友達に丁寧に紹介してくださっていた。下校時には、教師の合図で全員が「また来てね」と言葉を掛けてくれた。昨年度よりもまた更に話し掛けてくれる児童が増え、そんな環境に安心したのではないかとAの気持ちを想像する。事前の打ち合わせでは、Aの言語障害についても伝えた上で、その点で特別な配慮は必要がなく、子どもたち同士で楽しく関わりができるように本校で実践している場の設定や教師の介入、Aの好きな活動等について知らせた。

遊びは、互いの緊張を解きほぐす効果があり、交流などの際には、児童同士の自然な遊びから接点をもつことも一つの手段だと感じた。Aは交流終了後、「また来年も行きたい」と希望している。

【場面6】 高等部生徒Bの現場実習「施設利用者とのごみ集め」

(1) 第二著者によるナラティブ

実習中、施設職員が、施設利用者に「Bさんと一緒にやって。ごみ集め。」と言う。Bは利用者に顔を背け半身になって立ち止まる。マスクで表情は見えないが、その態度からは少し気恥ずかしそうな様子が感じられる。利用者の後ろを歩き、ごみ箱を指さされると、手に取り、利用者がごみ袋の開け口を広げるのを待ってごみを入れる。別の部屋では、袋にごみが張り付いていたので指で取り除こうとすると、利用者はその間待つ。全て終了し、利用者が「おわり」というと、Bが「はい」と言い、袋口をしぼる利用者の側でその様子を見ている。ごみ袋を捨てる場所を利用者が指さしながら伝え、目を見て同じ方向を指さす。置く場所を二人で確認した後、二人は自然と離れていった。

(2) 第二著者による省察

実習という不慣れな環境の中で、Bの緊張した様子と真面目に取り組もうとする気持ちが感じられた。Bは、軽くアイコンタクトをとったり、ジェスチャーで気持ちを伝えたりすることが上手であった。新しい環境や不慣れな相手とでも、非言語的手段のコミュニケーションができるのは、突然できるものでもなく、幼い頃から培われてきた力なのだと思う。利用者も同様で、非言語手段の活用が上手であった。二人が互いの行動を尊重している様子から、人との関わりは音声言語だけではないと感じた。

(3) 第一著者によるクロスチェック

現場実習を実施する際は、生徒、保護者、担任、実習先の担当で事前打ち合わせを実施する。打ち合わせでは、Bについて、学校での様子や学習の取り組みを共有し、実習先の担当がBの実態を踏まえて実習内容を検討・実施して下さった。周囲の様子を観察することで見通しがもてること、動作を交えて活動することで理解が促されること、仲間との活動で協働性を発揮できることなど、Bの良さを引き出すための、担当者の方の自然な環境設定が、学校とは違う状況においてのBの場に適応した振る舞いにつながったのではないかと推察される。Bは、次年度も同事業所で実習を行うことを希望した。

IV. リアリスト・アプローチによる対象児童生徒の他者との関わり分析

リアリストアプローチに基づき、小学部児童Aと高等部生徒Bの他者との関わり状況と機序を整理した結果を表2に示す。

表2 リアリストアプローチによる対象児の他者との関わり分析

状況	機序（活動・介入・資源）	機序（推論）	結果
教師が主導して話し合い活動を展開 （学校内）	小学部児童A ・クリスマス会の企画を話し合う ・発表場面の設定 ・周りが聞く姿勢になる	・教師の適切な相槌 ・教師が自然な形で周囲とのコミュニケーションを支援 ・児童の発表を教師は繰り返して共有	・聞いてもらえていることを実感 ・話し合いの後、挙手して積極的に発言していた
	高等部生徒B ・学習発表会の発表へのアドバイス ・発表場面の設定 ・学部の仲間がいる	・周囲の受容的な姿勢 ・発話内容を汲み取った教師が周囲への共有	・ジェスチャーを交えながら、より良い発表にするためのアドバイスを何度も繰り返した
児童生徒同士での関わり （学校内）	小学部児童A ・クリスマス会の企画を話し合う ・話し合いグループの提示 ・3人グループ	・児童だけの話し合いの場の設定 ・安心して伝えられるグループ構成の工夫 ・不明瞭さに応じた介入の調整	・自然と話し合いの進行をしたり、自分の考えへの質問に対して答えたりした
	高等部生徒B ・学習発表会の舞台裏 ・生徒同士で協力する設定 ・発表に向かう仲間たち	・友達関係の良さや仲間意識 ・生徒同士の能動的な関わりに必要な以上の介入をしない	・発表に向けて、友達たちと気持ちを一つにし、自信をもって発表した
他者との関わり （学校外）	小学部児童A ・昼休みに交流先児童と鬼ごっこ ・児童同士で遊ぶ	・児童主導の遊び ・サポートしてくれる仲間の存在 ・関わりを楽しめる環境 ・事前打合せによる交流校教師の児童理解と活動設定	・Aも仲間たちと一緒に遊ぶことを楽しんだ ・来年も交流を希望した
	高等部生徒B ・実習先での清掃 ・利用者との協働活動	・非言語でのコミュニケーションが成立する相手 ・事前打合せによる実習先の生徒理解と環境設定	・依頼された業務を他の利用者と協力して遂行した ・また実習に行きたいと希望した

V. 考察

本研究は、本校に通う発話不明瞭な小学部児童・高等部生徒それぞれの校内外での他者との関わり場面に焦点を当てた観察から、教師の支援の在り方を探ろうとしたものであった。教師が主導しての話合い活動、学校内における児童生徒の関わり、学校外における他者との関わりのそれぞれの場面では、確かに関わり方の表現が全て同じというわけではなかった。ただ教師の支援として、次の3点が重要であろうと考えられる。

第一に、受容される環境づくりである。発言した対象児童生徒に対する教師や周囲の受容的な姿勢（場面1）、介入がない中で共に学び安心して、共に活動できる友達の存在（場面4）、受容しサポートしてくれる人の存在（場面5）のように、周囲との良好な関係性が、この状況において重要な要素であり、発達段階を超えたポイントであることが示唆された。特に学校外活動（居住地校交流や現場実習）は、交流校の教師や実習先の職員の主導・協力があって実現するものである。そのため打ち合わせにおいて、児童生徒の思いを踏まえ、適切な情報提供や内容検討を行うことで、児童生徒同士や利用者との協働や支え合い場面の設定など、慣れない場においても同年代の児童生徒や施設の利用者に関わり、充実して過ごすための支援へとつながっていると推察された。あわせて、状況にもよるが、教師の直接的な介入を意図的に行わないことも配慮として必要になってくると考えられた。

第二に、仲介によりさらに相互作用を促すことである。場面2では、発言した内容を他者に共有する教師の支援により、児童生徒が伝えようとする意欲の高まりにつながっていた。また場面3のように、児童生徒同士の関わりへの教師の介入を状況に応じて調整することが、より活発な議論を引き出せていた。さらに打ち合わせによる交流校や実習先の児童生徒理解により、交流後や実習後の充実感につながっていた（場面6）。ただ、支援者が仲介して他者と意見の共有をはかることは、決して発話不明瞭の児童生徒に対する特別な支援ではない。むしろ、どの児童生徒に対しても教師が行なっている支援であり、どの児童生徒にとっても特別感を感じない仕組みになっていたことも確認された。

また第三に、日々の学級経営が大きく反映されるという点が確認され、児童生徒同士が生き生きと関わる場面に至るまでに学級内で違いを尊重し認め合えるような関係性にオーガナイズすることの重要性が示唆された。第一著者と第二著者で整理した内容を照らし合わせた際、小学部児童Aの方が教師の介入をより調整する必要があることも確認され、卒業後の社会生活の充実を見据えた早期からの長期的な取り組みの必要性も感じられた。

本研究で導き出した、多様な状況における支援のポイントは、児童生徒の観察から得たものである。実態も、学習内容も、発達段階も異なる児童生徒への共通の支援のポイントが予想以上に多く確認されたことは、小学部（学校教育の導入から学びを広げていく段階）においても、高等部（社会への意向を目指す段階）においても重要な共通の支援の要素があるということであり、これまで行ってきた支援が有効なものであったという裏付けにもなると考えられる。

今後は、得られた視点を基に、発話不明瞭の児童生徒に対する学校内外での学習活動の構築や支援につなげていくことが求められる。例えば、本研究の視点である「話し手と聞き手、教師の支援の全体を含んだ相互作用」を踏まえた支援の考案や実践、また、児童生徒の情報を引き継ぐ際の参考としての研究データの活用等である。児童生徒の自立と社会参加を目指していく中での、スキル習得をねらう個別のアプローチや教師の環境整備の双方を実践していく中で、今後も本研究の視点を踏まえた教師の在り方を検討していくことが求められる。

参考・引用文献

春田淳志・小曾根早知子・後藤亮平（2019）リアリストアプローチ：科学的方法論に基づいた複雑な介入や教育プログラムの評価. 日本プライマリ・ケア連合学会誌, 42(3), 167-173.

牧野泰美（監修）阿部厚仁（編著）（2008）発達と障害を考える本⑧ふしぎだね!? 言語障害のおともだち初版第5刷. ミネルヴァ書房.

松村勘由・牧野泰美（2004）我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題－変遷と展望－. 国立特殊教育

総合研究所研究紀要, 31, 141-152.

宮原資英・増田貴人 (2021) 発達障害児の療育支援現場におけるエスノグラフィー：楽しそうな運動活動から身体的リテラシー育成のニーズを探る. 質的心理学研究, 20, 203-210.

文部科学省 (2018) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.

文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部). 海文堂出版.

文部科学省 (2018) 卒業者の進路 卒業者の進路状況 (平成30年3月卒業者). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/013.htm (2024年12月27日閲覧)

文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.

大伴潔 (2001) 発話の著しい不明瞭さに関する研究動向：理解に比べて表出が困難である表出性言語発達遅滞の機序と支援法. 特殊教育学研究, 39(2), 79-84.

佐藤泰正 (編著) (2013) 特別支援教育概説 改訂版第3刷. 学芸図書株式会社.

Willis, C.E., Reid, S., Elliott, C., Rosenberg, M., Nyquist, A., Jahnsen, R. and Girdler, S. (2018) A realist evaluation of a physical activity participation intervention for children and youth with disabilities: what works, for whom, in what circumstances, and how? BMC Pediatrics, 18, 113.

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力くださいました保護者の皆様、交流籍校の先生方、現場実習先事業所の職員の皆様、そして、素敵な関わり合いを見せてくれた児童生徒と利用者の皆様に深くお礼申し上げます。