

ナラティブを用いた言語指導法の開発に向けて
— 児童2名への実践を通して —

The Development Narrative-Based Language Intervention
— A Report on the Practice with Two Children

入 山 満 恵 子
Maiko Iriyama

1. はじめに

言葉には複数の機能があるが、幼児期や学童期の発達過程で大切なのは、伝達・コミュニケーション機能および思考・学習機能である。前者は日常生活の中で周囲とやりとりするためのコミュニケーション言語といえる。後者は考える、学習するための言語でこれまで内言(Vygotsky, 1962)、学習言語(大石, 2001)などと呼ばれてきたものに相当する。従来の言語発達研究では、初語が出現する、語彙が増えるなど前者の日常生活でのコミュニケーション言語の伸びを取り上げてきた。しかし学習障害(LD: Learning Disability)の定義にあるような「知的遅れはないが、聞く、話す、読む、書く…の習得と使用に著しい困難を呈する」のなかの「聞く・話す」の習得困難は、日常会話レベルの話ではない。つまり、「聞こえや話し方、構音」の問題でなく、聞いた話の内容を理解する力、考えや意見を人に分かるように話す力である。つまり、学童期以降の言語の問題はコミュニケーション言語よりは、思考・学習のための「学習言語」の習得の問題と言える。したがって、この学習言語の問題の有無は「言葉を喋るかどうか」だけでは判断できず、言語理解と言語表現の力を掘り下げることが必要である。しかし、どのように測定し、習得に躓いていると判断するのか、また、躓いている場合、どのように指導するのかよく分かっていない。英語圏では、この学習言語の評価や指導に「ナラティブ」が活用されている。また、我が国においても以前より「物語ること」「ナラティブ」の括りのなかでその重要性が指摘されてきた。たとえば荻野(2001)は、まとまりとして語るためには、出来事の因果関係や時間的關係を示す能力に加え、物語としての文法の発達も必要と指摘している。また田中(2016)はナラティブについて、「因果関係をとらえた表現が求められるため、高次の言語能力や認知を必要とする」とし、言語発達を総合的に評価する際の手段としての可能性に言及している。

そこで、筆者は現在、所属学会分科会チームメンバーとともにこの評価、指導に「ナラティブ」を用いて子どもの文レベルの発話を誘発し、話に含まれるマクロ構造(=起承転結; 主人公, 事件, 結果などの話の構成要素)の認識、話の中に出てくる言葉の意味や使い方の習得(ミクロ構造)、自己体験への応用や自発話の評価、修正を通じてメタ言語的能力を高める指導法の構築を目指して実践を続けている。

本稿では、現在開発中のナラティブ指導法を試験的に実践した子どもたちのうち、児童2名(小1女児, 小3男児)の結果について報告し、指導法の有効性や今後の見通しなどについて考察した。

2. 方法

2-1. 対象

通常学級に在籍しており、言語通級を利用中の小1女兒A, 小3男児B (在籍校は別)。プロフィール詳細は表1の通りである。

表1 対象児のプロフィール

小1女兒A			小3男児B		
WISC	絵の概念8	行列推理8	WISC	絵の概念5	行列推理4
K-ABC II	表現語彙1	理解語彙7	K-ABC II	表現語彙9	理解語彙14
LCSEA	文脈理解5	文表現4	LCSEA	文脈理解14	文表現6
	柔軟性6	音韻意識5		柔軟性8	音韻意識13
<ul style="list-style-type: none"> ・発音主訴で通室していたが、学習面での心配もあった。 ・話しかけても口数が少なく、すぐに「忘れた」「わからない」という。語彙力が乏しく、説明する力がついていない。 ・対人面での違和感はないが幼い。 			<ul style="list-style-type: none"> ・発音主訴で通室。診断はないが自閉傾向があり、こだわりが強い。 ・語彙は少なくないが、偏りがあり、話は一方的になりがち。 ・衝動的な面があり、都合の悪いと「忘れた」「わからない」と逃げる。 ・説明が十分できず、手が出ることもある。 ・語彙や知識はあるので検査の値は高いが、それが日常生活には反映されておらず、周囲も本人も伝わりにくさは感じている。 		

2-2. 指導時間と回数

20××年 9月より、各児童の週1回の言語通級指導時に、通級指導担当者が1回40分程度のナラティブ指導を実施した。指導回数は最低8回以上、最大12回までとした。なお、2名それぞれの指導担当者は異なるため、筆者から指導方法についてモデル動画も活用しながら伝達し、指導者の違いによって手続きが異なるよう留意した。

2-3. 実施したナラティブ指導について

起承転結のある5枚の絵を使って、子どもから再生ナラティブの誘発、語彙の意味確認や説明、短文作り、最後は類似した自分の話を促すなど活発な言語活動で構成されている。詳細な手続きは図1参照のこと。

2-4. 効果検証法

ナラティブ指導開始前に、標準化検査等を実施して実態把握を行った(表1)。併せて、ナラティブ指導の事前と事後に、日本コミュニケーション障害学会言語発達障害研究分科会が開発したナラティブ評価法(J-CLD版ナラティブ再生言語評価法「かえるさんどこいったの」)を用いて、どの程度話せる力(ナラティブ)があるのか、との点を評価した。このナラティブ評価では、4分弱の起承転結があるお話をパワーポイントの自動再生で読み聞かせたのち、子どもに同じ絵をみせながら聞いたお話を再生してもらい「再生ナラティブ」により誘発された発話を分析する。具体的には、起承転結の要素を示す「マクロ構造」、必須語彙や複雑な文表現を示す「ミクロ構造」、数値には出せない発話特徴を示す「質的特徴」の3点から分析ができるように構成されており、本稿でも主にこの3点から指導前と指導後の変化について分析を加えた。なお、「質的特徴」については本実践とは無関係の言語聴覚士(以下ST)3名に指導前後の子どもたちの再生ナラティブから誘発された発話を聞いてもらい(提示の際、前後の別は伝えない)、「どちらがよりわかりやすかったか」「その理由はなぜか」について回答を求めた。このナラティブ評価について、指導前後の数値と聴覚印象の変化を指導効果測定の一つとした(効果検証法①)。

また、ナラティブ評価以外に、②指導者の事後アンケート(在籍級の担任からのコメント含む)、③保護者への事後アンケートを実施して指導前後の児童の変化を追った。

開発した言語指導法「ナラティブを用いた言語指導」について：

使用するもの：5枚絵,指導案と記録用紙,ホワイトボードとアイコン（マグネット）,付箋（3色）



- 1) 起承転結のある5枚の絵を見せながらストーリーを読み聞かせる。その際、指定された場所にアイコンを置いていく（「どこ」「だれ」「どんな気持ち」など、話の重要要素を示すため）。
- 2) 子どもに再生を促す（1回目）：指導者は子どもの発話を付箋にかきとめる。
- 3) ストーリーの内容についてアイコンを示しながら内容確認をする（例「誰が出てきた?」「○○さんはどんな気持ちだった?」など）
- 4) 再生を促す（2回目）：1回目で出なかった内容を、2色目の付箋にかきとめる。
- 5) ストーリーに出てきた語彙や文法の確認と、それらを使った短文作りをする（例：「頼む」とはどういうこと?「頼む」を使って文を作ってください、等）。
- 6) 再生を促す（3回目）：1, 2回目で出なかった内容を3色目の付箋にかきとめる。
- 7) ストーリーに類似した自分の経験を、アイコンを示しながら語らせる。

図1 実際のナラティブ指導に使用する教具および手続き

3. 結果

3-1. ナラティブ評価による数値上の変化（マクロ構造・ミクロ構造）

図2は両児童の、指導前後のナラティブ評価のマクロ、ミクロの出現率を比較したものである。

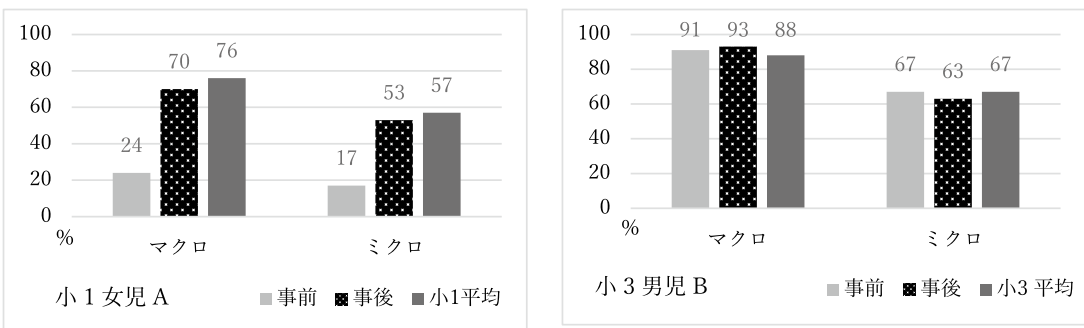


図2 小1 女児 A(左)と小3 男児 B(右)の、指導前後のマクロとミクロの結果

図2のグラフで示した通り、小1のAの指導後の伸びはマクロ、ミクロ両面ともに著しく、指導前は小1平均に全く到達していなかった値が、指導後には当該学年の小1平均値にかなり近付いた。一方で、小3のBは、事前と事後を比較してもほとんど数値に変化はなく、指導前からこの2側面の評価では当該学年の小3の平均値以上、もしくは同等の得点率であり、この「マクロ」と「ミクロ」両面ではナラティブ指導の前から、学年相応の力があつたことが示された。

3-2. ナラティブ評価による質的側面の変化

数値上だけでなく、質的側面にアプローチするため、3名のSTによるブラインド評価(指導前後に得た2つの発話サンプルについて、前後の別を伝えず比較評価を依頼)を実施して、どちらがより伝わりやすいか、またその理由について回答を求めた。その結果、評価したST3名全員が両児童の「事後のサンプル」を「わかりやすかった」と判断した。その理由として、わかりやすくなったと評価した事後のサンプルについては、児童Aのものは「圧倒的に情報量が増えた」「『忘れた』を繰り返していた発話が、ちゃんと情景について話している」とのことであった。Bについては「『誰が』のような主体が明確になっている」「情景を表す詳細な説明が増え、どのような話が伝わりやすい」との理由がきかれた。図3は、提示された一場面を実際にAとBが自分のことばで話したサンプルの一例である。


		A(小1 女児)	B(小3 男児)
	指導前	いなくなった	あ、朝になったらかえるはどこにもいません。
	指導後	<u>守君と犬は、起きたらカエルはいなかった。</u>	朝おきたとき、守君と犬がみてみると、カエルがいません。 だから守君と犬はカエルを探しました。

図3 子どもが見聞きして話す物語の一場面(左)と、指導前後での実際の話りの様子(右)

図3で示した通り、Aについて、指導前は探している場面をみても「いなくなった」のみの発話で「単なる列記的表現」ととどまっており、「お話を語っている」という印象はない。しかし、指導後には「守君と犬」という主語が含まれ、また文表現も「起きたら」など文を繋ぐ従属節表現を使い、複雑になったことが示された。しかし、物語調というには十分ではなかった。

また、Bについては、ナラティブ指導前でも「語り口調」ではあるのだが、主語が含まれておらず第三者に情景を伝えるには不十分な印象を与える。それが指導後にはA同様、「守君と犬」との主語が含まれ、また情景を詳しく説明する内容が増え、さらに接続詞「だから」を用いて理由を加えるなど、より相手に伝わりやすい表現になった。こうした変化は、他の場面の語りでもみられた。

3-3. 指導後の関係者アンケート

すべての指導が終了した後、指導担当者および保護者にアンケートで子どもの変化について聞いた。また、指導担当者アンケートには、通常学級担任の気付きやコメントを含めた。

Aについては、指導者から以下の回答を得た。

- ・指導前は教室に来てほとんど話せず、会話も単語のみか、「忘れた」のようになかなか言わなかったのが、最近は文で話せるようになってきた
- ・会話のなかでもナラティブ指導中に毎回扱った「～ので」を使い、理由まで話すことが増えた
- ・何からどうやって話せばよいかをつかみかけている印象がある
- ・「忘れた」ということが減った

のような声が聞かれた。また、在籍学級担任からは「文で話せるようになりました」との報告を受けたとのことだった。

一方で、保護者からは

- ・話せるようになったが、それがこの指導のためなのか、たまたま成長のためだったのかはわからないとの回答が寄せられた。

Bについて、指導者からは

- ・指導開始当初、ストーリー再生はよくできていたため、この子にナラティブ指導は不要かもしれないと感

じていたが、再生はできても「自分の話では全く話せない」という状況であったため、継続を決めた

- ・アイコンを手がかりに、徐々に自己発話も上達していった
 - ・集中的に「要点を押さえて話す」「ことばの意味をしっかりと考える」のようなナラティブのトレーニングをしたことで、今まで多かった「考えなしに言語化する」「すぐ『忘れた』と言う、などの反応が減り、しっかりと考えて言語化、行動する」ことが感じられた
 - ・通常学級の担任からは「何かあったとき、理由を伝えに来るようになった」との報告があった
- との声が聞かれた。また、保護者からは
- ・普段の会話、やりとりがスムーズになった
 - ・本人の説明や言いたいことが分かりやすくなった
 - ・行動面が劇的に変わり、情緒面が非常に落ち着いて、スムーズに生活できる日が増えたように感じているとの回答が寄せられた。

4. 考察

本稿では、日常会話はできるが、学習言語のような高次の言語活動になると躓きを見せる子どもたちへの指導法の一手段として開発を目指している「ナラティブを用いた言語指導法」を2名の児童に実践して、その変容を通して指導効果を検討した。以下、得られた結果を踏まえて考察する。

4-1. 指導前後に実施したナラティブ評価からいえること

結果3-1, 3-2でも示したように、児童Aについては明らかに量的、質的両側面からの伸びが確認された。特に、マクロ構造、ミクロ構造の量的側面での伸びは著しく、指導前にはほとんどストーリーについて表現することができなかつたのが、指導後には示された絵に対して本人なりに説明を加えようとする様子が、発話サンプルからもうかがえた。本児は通常学級在籍であるが、標準化検査の結果が示す通り、全体的な力がそれほど高くはなく、クラスでも口数が少ない「おとなしいタイプ」と判断されていた。しかし実際は「おとなしい」というより、適切な言語表現ができなかつたために、集団のなかで他の児童のテンポに合わせて自分の意志を言語化することが難しかったのではないかと推測される。それが、ナラティブ指導のなかで指導者と活発な言語活動を繰り返すことにより、表現の型を習得し、表現できる幅が広がったのではないかと考える。

また、児童Bについては、数値上(マクロ構造・ミクロ構造)ではほとんど指導前後に差がなく、量的側面では何ら変化がみられなかつた。その理由として、本児はもともとそれなりに発話量があったことと、用いたナラティブ評価の上限学年である小3と合致していたこともあり、この指標では本児の持つ言語特性を掘り下げることができなかつたと考える(量的な指標はある程度話していれば得点になるため)。一方で、質的側面では、第三者からも指導前に比べて指導後には「全体的に話が伝わりやすくなった」との評価を得た。この結果から、子どもの発話の善し悪しは、決して量的側面だけで判断できるものではなく、質的側面も考慮しながら判断していく必要があることがいえる。たとえば知能検査などの標準化検査で、言語の側面がそれほど低くない場合でも、子どもにいざ説明を求めると話しているが何を言いたいのか伝わりにくかったり、説明が断片的で不十分だったりすることは日常的に多々生じうる。そこで、「検査で言語の数値は低くないから(心配ない)」として放置しておけば、いつまで経っても「説明する」「要約する」といった、高次の言語能力(つまり学習言語)は習得できない可能性が高い。言語活動は、機械的なドリル学習やプリントだけでは到底伸ばすことはできず、指導者との活発な言語活動、それらを通して子ども自身の「どんなふうにとらいたいのだろう」「この言い方はおかしいな」「これでは伝わりにくいかもかもしれない」のような自己認識を育てることも重要であろう。

4-2. 指導者および保護者アンケートからいえること

A, Bともに指導者と在籍する通常学級担任からはポジティブな内容の変化が報告された。興味深いのは、学年も性別も、もともとのタイプも異なる両者にきかれた「何かあるとすぐ忘れた、という」との共通した子どもの様子である。これは言語面の弱さを持つ子どもたちの事情として、「忘れたわけではないがなんと

いってよいかわからない」「だから忘れたと言っておこう」という「回避対応」と考えられる。実際、両者ともにナラティブ指導後にこの「忘れた」が減った、との報告があり、もともと忘れていたわけではなかった(記憶に特別な弱さがあったわけではない)ことが推測できる。つまり、自分の言葉で表現できるようになったことでこうした回避対応が減少したといえる。また、保護者の感想はA、Bで少々異なるが、特にBの保護者が感じている「行動面の劇的な変化」については注目すべきである。Bは、ナラティブ指導前には感情のコントロールが難しいことがよくみられ、時に手が出てしまうことがあったとのことであったが、指導が進むにつれて普段の会話がスムーズになり、そして情緒面でも落ち着きがみられたという。おそらく、それまでは本人のなかで強く感じることもあったが、適切に表現できず、もどかしくてつい先に手が出てしまうような衝動的な場面も少なからずあったのではないかと推測される。それが、相手に伝わりやすく話せるようになったことで、家族も感じられるほど情緒面での落ち着きを得たのではないかと考える。Bのように、医学的な診断はついていなくとも、こだわりが強かったり不注意傾向があったりする子どもは通常学級にも少なからず在籍している(2012年の文科省調査では約3%)。こうした子どもたちのなかには、Bと同様に、「知的には低くないが、適切な表現方法を持たず、学級で問題を起こしやすくなっている」タイプが確実にいると思われる。そして知的に低くないだけに、周りからは「すぐ問題を起こす厄介な子ども」とみられている可能性が非常に高い。しかし、重要なのは「なぜすぐ問題を起こしてしまうのか」「その背景には何があるのか」「手を出した原因は何だったのか」までを考え、対策をとることであろう。自己表現できる幅が広がれば、自分の意志を誤解なく相手に伝えることができ、円滑なコミュニケーションに繋がる。そのような意味でも、ナラティブ指導は言語表現が不十分な子どもたちへの、支援の一手段になると考える。

4-3. まとめ

本実践では、現在日本では体系化されていない「ナラティブ指導法」の開発を試み、子どもたちに実践したうちの2事例について指導効果を検証した。その結果、小1A、小3Bともに指導前後でナラティブ評価およびアンケート結果においてポジティブな変化がみとめられた。しかしながら、2事例のみの効果検証では当然十分とはいえず、今後も実践を継続してより多くの子どもたちに実施し、指導効果および子どもたちの特性と指導法との相性などを検討していく必要がある。また、指導法そのものも開発途中であり、修正点、改善点を検討していかなくてはいけない。一方で今回、パイロット的に実施して効果が得られたことは今後の指導法確立に向けて大きな足掛かりになることは間違いない。実際の教育現場では、今回の2名のような児童が指導を求めても、「通常学級に在籍して会話はできるし、その上いったい何をどのように指導すればよいのか」と戸惑う指導者は少なからずいて、ともすると貴重な個別指導の時間であるにもかかわらず、プリント学習や不十分な学習補充にとどまってしまう現状を見聞きすることも多い。子どもが周囲に向けて、より分かりやすく自分の考えを言語化するには、それに特化したトレーニングが必要である。普段、会話はできてそれ以上のことを話さない(話せない)子どもたちだからこそ、個別指導では何かしらの形で発話を誘発し、問題点を探り、子ども自身にも自発話への認識を促しながら活発な言語活動を繰り返すことが肝要である。したがって、ナラティブ指導については今回得られた知見も基に、現場で使える指導法として確立し、より多くの子どもたちが自由に言語表現できるようになるための一助として広く普及させていくことが重要と考える。

本実践は第14回児童教育実践についての研究助成(博報堂教育財団)を受けて実現したものです。関係各位、ご協力下さいましたお子さんと現場の先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- 大石敬子.(2001). 第3章 学童期の言語発達と評価. ことばの障害の評価と指導(大石敬子編). pp. 46-52. 大修館書店
- 萩野美佐子.(2001). 第7章 物語ることの発達. ことばの発達入門(秦野悦子編). pp.177. 大修館書店
- 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について: 文部科学省(mext.go.jp)(2021.9.10閲覧)

田中裕美子. (2016). ナラティブを用いた言語評価. コミュニケーション障害学. 33(1), 27-33..

Vygotsky,L.(1962) Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.[柴田義松 訳(2001)『思考と言語 新訳版』新読書社]