

「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書

発達障害のある生徒へのナラティブ・インタベンション・ガイドブックの作成

A Guidebook of Narrative Intervention to Students with Neurodevelopmental Disorders

高野美由紀、有働真理子、武田博子、上田直子

TAKANO Miyuki, UDO Mariko, TAKEDA Hiroko, UEDA Naoko

発達障害を持つ思春期の児童生徒に対して、ナラティブの発達を促し、自らが語りまた他者の語りを聴く活動（ナラティブ・インタベンション）を学校で行うためのガイドブックの作成を目指して、多感覚に訴える参加型のお話語り（マルチセンソリー・ストーリーテリング）を導入し生徒のナラティブを引き出した教育実践場面の分析をおこない、英国での **narrative intervention programme (NIP)** をもとにして、生徒自身が語ることが出来るようになるための指導プログラムを含んだナラティブ・インタベンション・ガイドブックの素案を作成した。

教育実践場面の分析では、理解しやすいように情報提示をして、生徒の反応を鋭敏に捉えて応答していくことがまず必要で、ことば以外での表現も受け止め「わかってもらえた」経験により、もっと「人に伝えたい」思いが強くなっていった。固定観念の強い事例では、物語を聞いたことで価値観の転換が起こっていた。

ガイドブックでは、児童生徒の特性に応じた対応、指導者がストーリーテリングをおこなう際の語り方の留意点を記すなど、児童生徒が語りたいと思える場作りについて指針を示し、モデルセッションプラン、アセスメント・バッテリー、教材（物語など）を含めるようにした。

今後の課題として物語の調整（マルチセンソリー化）、アセスメント・バッテリーのブラッシュアップ、指導者のトレーニングの体制づくりがある。

キーワード：ナラティブ、発達障害、マルチセンソリー・ストーリーテリング

Key words: narrative, neurodevelopmental disorders, multisensory-storytelling

1. 問題と目的

ナラティブ（語る行為）は人間の根幹にかかわる楽しい行為であり、集団で自らが語り、他者の語りを聴く活動を通して、居場所を作り相互理解や自己理解を深め、また、余暇のスキル形成も同時に行うことができる。このことから、自己概念が形成されていく思春期の時期に学校の安心できる場の中で、児童・生徒のナラティブをうまく引き出していくことが発達障害の二次障害の予防につながるということが示唆される。しかし、発達障害のある児童・生徒は、定型発達の子どもと比べてナラティブの発達の遅れなどがみられることも多く、その発達を促す支援が重要になる。

そこで本研究では発達障害を持つ思春期の児童生徒に対して、ナラティブの発達を促し、自らが語りまた他者の語りを聴く活動（ナラティブ・インタベンション）を学校で行うためのガイドブックの作成を目指して、多感覚に訴える参加型のお話語り（マルチセンソリー・ストーリーテリング）を導入し生徒のナラティブを引き出した教育実践場面の分析をおこない、英国での **narrative intervention programme (NIP)** をもとにして、生徒自身が語ることが出来るようになるための指導プログラムの素案を作成した。

2. 多感覚に訴える参加型のお話語り（マルチセンソリー・ストーリーテリング）を導入し生徒のナラティブを引き出した教育実践場面の分析

英国で知的障害や自閉症など障害のある児者同士がストーリーテリングを行う団体Open Storytellersを創設したNicola Groveが、2015年5月と2016年2-3月に来日して中学校特別支援学級や小学校、特別支援学校高等部でマルチセンソリー・ストーリーテリングを行った。また、教員へのセミナー・ワークショップも行ない、教員が教育実践でマルチセンソリー・ストーリーテリングを用いることを奨励した。本研究では、発達障害のある中学生を対象に行ったGroveの語りについて主に生徒の反応を分析した。また、研究分担者自身がGroveのセミナー・ワークショップを受け、その後特別支援学校の自立活動で語りを取り入れた授業を行った。その語りについても生徒の反応を分析し、どのように生徒の語りを引き出していくとよいかを明らかにする。以下に（・）は観察されたエピソードを匿名化して示し、四角

での囲いにはエピソードからの考察を記した。

1) 中学校特別支援学級の英語科授業でGroveが実践した資料の分析

①不安が強い、内向的な傾向の生徒たちに対して

・年度の当初は交流学級に入ることができなかった生徒が、紙芝居を分担して読む活動に参加した。事前に読む練習をしてGroveのストーリーテリングに臨み、特別支援学級の生徒たち、特別支援学級担当教員たちの前で読み、Groveに褒められたことで少し自身がついた様子であった。この日以来、同級生に興味を示し始め、修学旅行にも参加できた。

事例からの考察①

事前に読む練習をして、何を言えればいいのかがわかる状況を作る、したことを適切に認められたこと、それ程大勢ではない顔見知りのグループで行ったことなどが功を奏す。

・Groveが語りの前にキーアイテムである小道具を見せながら紹介していたときに、指輪を見て「ring」と自発的にいうと、Groveに「nice, very nice」と言われ嬉しそうな表情を見せていた。

・生徒自身が勇気をもってやったことをGroveから尋ねられたときに、「試験の面接」と小さい声で言った。その後にもじもじしている様子を頷きながら見て、しばらくしてGroveが「Were you nervous? (緊張していましたか)」といいながら胸の前で手を前後に揺らしたジェスチャーを交えて尋ねると、ことばは発さないものの同じジェスチャーをして頷いた。感想文では「パスポートをとってイギリスに (Groveに) あいに行きたい」と書いていた。

事例からの考察②

生徒の自発的な反応に素早く肯定的な応答をする、いいたいことを暗示する単語やしぐさから汲み取って共感し、本人が表現できるのを待ち、ジェスチャー交じりで表現するモデルを示すという対応が、生徒にとって、頑張って表現したら「わかってもらえた」という嬉しい経験を産み、もっと「人に会いたい」、「人に伝えたい」と対話意欲を高めることにつながる。

②不注意・多動の特性を持つ生徒たちに対して

・ストーリーテリングの最中に、ところどころであくびをする、ボーっとするなども見られたが、Groveがジェスチャーや物の操作を行うところではしっかり注意を払いGroveを見て、聴いていた。「good bye」と手を振りながらいう場面では、ことばとジェスチャーを模倣する生徒がいて、Groveはまたそれに応じて手を振り返っていた。

事例からの考察③

視覚的な手がかりや、ジェスチャーがあると注意を払いやすい。また、ジェスチャーやフレーズを自発的に模倣する生徒に対してそれに応じ、表現しやすい場を作っていたといえるだろう。

③「大きい」人が「小さい」人よりも優れているという固定観念を持つ生徒に対して

・小さい女の子が勇敢に大男から宝物を奪い返す話をマルチセンソリー・ストーリーテリングでの語りをしたあと、男か女か、大きいか小さいかは「関係ないんだ」と思ったと綴っている。

事例からの考察④

多感覚に訴える語り・参加型の語りで聞くことで、昔話の内容をよく理解できたために、昔話の影響を受けて価値観の転換（多様性の容認）が起こったのではないかと考える。

2) 特別支援学校高等部での自立活動でのマルチセンソリー・ストーリーテリングの分析

自立活動担当教員がマルチセンソリー・ストーリーテリングを、言葉での意思表示が苦手、会話が一方的などコミュニケーションに課題があり、自分に自信がなく、典型的なソーシャル・スキル・トレーニング (SST) が苦手な生徒たちと「モリー・ワッピィ」のマルチセンソリー・ストーリーテリングをおこなった。指導の手続きは以下の表のとおりである。

表1. 指導の手続き

1. 話に参加するための練習をする
「ワッピィ」やオノマトペの唱和、足踏み、歌
役割分担(髪の毛一本橋の持ち役2人)を決める
2. ストーリーテリングを聞き、参加する
3. 振り返る
4. 生活の中で活用する

- ・ストーリーテリングでのオノマトペの唱和、足踏み、歌に参加している生徒が多く、中には教師の話をよく聴いて参加するタイミングを計る生徒、他の生徒を見てその動きに合わせて参加する生徒などがいた。
- ・ストーリーテリングの授業の後には、「次の自立活動はいつですか」と尋ねに来る生徒や、部活動を頑張っているなど、自分が頑張っていることを報告に来る生徒がいた。

事例からの考察⑤

ともに活動した教員に対しても対話をしたいという意欲が増えた。感覚に訴えてわかりやすく、参加型のストーリーテリングでは、お話の活動が楽しくまた自分も動きや唱和などで表現をする機会があり、もっと「お話を聞きたい」や自分も「お話を語りたい」と思うことにつながるのではないだろうか。

- ・ストーリーテリングでは、主人公の勇気ある小さな女の子の名前「ワッピィ」をガッツポーズに合わせて唱和していた。しばらくたったある日、実技テストを前に不安になっていた生徒に、教員から「ワッピィ」とジェスチャー付きで声をかけると、その生徒は表情をやわらげ、テストにしっかり取り組むことができた。

事例からの考察⑥

「ワッピィ」が物語を共有した人との合言葉や、物語の主人公と自分を重ねるアイテムとなり、心理的な支えとして作用し新しいことへの挑戦や困難に立ち向かう力につながっていると考えられる。

3) マルチセンソリー・ストーリーテリングでの語りの工夫（高野ら，2017）

事例からの考察⑤にあるように、わかりやすい・参加型のお話の場合には、お話の後に聞き手たちも、楽しいのでもっと語りたいと感じる可能性がある。本人が語りたくなる場を作るには、語り方、物語の内容、多感覚に訴えるように物語の調整をするにはどうするかなどが課題となる。ここでは、語りの工夫と物語について考えたい。

Grove が意識している語りの工夫を著書やセミナー・ワークショップの資料を基に整理した。

①準備：聞き手が物語に注意を向けやすいように準備をする。

- 話の前に自己紹介して語り手と聞き手の関係を築く。
- 語り手を中心になるよう、聞き手にセミ・サークルに座ってもらい、介助員も同席してもらう。
- すべての生徒に情報提示できるかを確認する。挨拶していく際に、情報の入り方を事前に確認する。

②基本的な語り方

- 物語の始まりには、注意を引くための簡単なフレーズ（例として「昔むかし」）をはっきり、大きく、ゆっくりと話す。
- ナチュラルに話すところでは、膝を緩め、少しだけ前かがみの姿勢で、両腕は力を抜いて、動かし過ぎないようにする。
- 登場人物の台詞は、登場人物によって高さや速さ、強さを変える。

③ノン・バーバル

- 声のコントラストをつけ、伝えたいところを際立たせる。
- ジェスチャーは使い過ぎない。使うときには、はっきりさせて強調する。動きを表すジェスチャー（走る、歩く、寝る、食べる、戦う）は聞き手に担当してもらうのもよい。

- 顔の表情や全身を使って表現する。悲しい、幸せ、残念、ワクワク、怖い、誇りに思う、怒り、愛などの表現は文化横断的に伝えることができる。

④オノマトペ

音と意味のつながりが深いため、意味が伝わりやすいため、積極的に用いる。聞き手がオノマトペを担当することで、参加型にすることができる。

⑤小道具

使うときには聞き手は同時に二つのこと（小道具と語り手の声）に注意を払わないといけないことに留意し、2-3のキーアイテムにする。セッションの最初に聞き手に小道具を紹介する。

⑥参加を促す工夫

- すべての生徒に情報提示する。例えば、物を見せるときは一人ずつ目の前に持って行くようにするなど。
- 生徒が参加できることを話の前に練習させる。例えば、主人公の名前をジェスチャー付きで唱和する、繰り返しのあるところ（ある登場人物が家に戻ってくところの足踏み）など。
- すべての生徒の参加を促す。消極的な生徒も参加できるよう手を添えて道具を扱うサポートをする、事前に声を録音しておいてタイミングよく押すだけで参加できるようにしておく、モデルを示しておいて生徒ができるようにするなどの工夫をしていた。

4) 語りに使う物語の候補

語るのに適した物語は、対象者の興味やニーズ、活動内容、学習上のねらいによって異なる。物語の選定は大変重要であり、今後の実践的研究により検討しなければいけないところである。ここでは、語るのに要する時間が15分程度で、かつ、発達障害などの障害特性を持つ可能性のある主人公の物語を挙げる。

- ものぐさジャック（知的障害、自閉症スペクトラム障害）
- ひょっとこの由来話（知的障害）
- ちゃくりがき（知的障害）
- 三枚のお札（ADHD）
- ぎょうぎのわるいフィリップ（ADHD）
- ミアッカドン（ADHD）
- 小石投げの名人タオ・カム（肢体不自由）
- 目の見えない男の話（視覚障害）
- モリー・ワッピィ（低身長／末っ子）

3. Narrative Intervention Programme の概略

英国の Victoria Joffe が開発した Narrative Intervention Programme (NIP) は、専門性の高いスピーチ・ラングイッジ・セラピスト (SLT) によって、支援が手薄になっている思春期以降のスピーチ・言語・コミュニケーション・ニーズ (SLCN) のある生徒に、学校でおこなうことができるように開発されたナラティブを育てるプログラムである (Joffe, 2011)。これを日本の英語教育にそのまま用いようとすれば、大学あるいはそれ以上のレベルでの英語教育になり、発達障害を持つ児童生徒への適応は難しい。しかし、重要な理念を残し、対象生徒の興味関心や特性に配慮し、語りたくなる場を作ることで、発達障害を持つ児童生徒のナラティブを促進するためのプログラムに修正することも可能なのではないかと考える。まず、このプログラムの概要を整理する。

1) プログラム全体を通しての主な目標

ストーリーの構造 (①はじめ、②中間、③終わり) を意識し、それぞれに必要な要素を盛り込んで話することができるようになる。

2) 対象と方法

セカンダリ・スクールの生徒 (年齢は11歳～15歳程度) で言語障害やコミュニケーション障害のあるもの (教師が低学力と判断して誘った生徒も研究対象に含むことがある) を対象に小グループ (2-6人くらい) でおこなうことを意

図したプログラムで、21回のセッションで構成されている。通級指導教室のような1次的に通常学級から取り出され、週に2回程度、1学期間通して行うよう設定されている。

指導者については、ティーチング・アシスタント（教員免許状を持っていない教員補助者）が担当することを想定している。生徒が楽しく参加でき、わかる、自信が持てるように配慮してセッションを行うことが指導者には求められる。

プログラムには、このプログラムのコンセプト、授業ガイド（指導計画のもとになるようなもの）が示されている。21回のセッションについて、ねらい、内容、方法、留意点、教材、記録スペース、参考資料が詳細に書かれているところが特徴といえる。また、生徒自身が行う学習評価シートが第1回目のセッションと、最後（第20回目のセッション）にある。ナラティブ・チェックリストも付録として載せている。

3) 効果

- ナラティブの能力が向上する
- 人の話をしっかり聴くことができる
- お話を語ることが楽しく、自信をもつことができる
- お話を作ることが楽しく、自信をもつことができる
- 楽しい居場所ができる

4. ナラティブ・インタベンション・ガイドブックの素案

1) ガイドブックのコンテンツ

- ナラティブ・インタベンション・プログラムの趣旨
- 児童生徒が語りたいと思える場作り
 - 児童生徒への特性に応じた対応
 - 語り方での留意点
- 物語の選び方
- モデルセッションプラン
- アセスメント・バッテリー
- 教材（物語を含む）

2) 指導プログラムの案

1学期間に1週間に1回程度、合計10回のセッションで指導を行うことを想定して、計画（案）を作成した。

表. モデルセッションプラン（案）

	ねらい	活動案
1	グループ活動の意図、ルール決め、ナラティブの重要性や物語ジャンルについて深く考える	● 何を学ぶかについて説明 ● グループでのルール、アクティブ・リスニングについてのブレインストーム、ストーリーペンシル（スティック）の紹介 ● 自分の好きな物語（本、テレビ番組、映画、アニメなど）と理由について、ペアワークで紹介しあう ● 物語とは何かについて話し合う。物語のジャンル（フィクション、ノンフィクション、個人の物語）を話し合う
2	3つの主要部分を持つ物語構造という概念の紹介し、「ストーリー・プランナー」で理解する	● 昔話「ひょっとこの由来」を聞く ● 物語構造を電車に見立てて考える: ①先頭車両=物語の始まり、②中央車両=物語の中間部分、③後部車両=物語の終わり ● 「ストーリー・プランナー」を使い、昔話を3つの主要部分にわけ ● 生徒の好きな物語（本、テレビ番組、映画、アニメなど）の始まり、中間、終わりを特定する
3	物語の始まりについて学び、特に始めのフレーズ、	● 昔話「モリー・ワッパイ」（あるいは生徒の好きな別のジャンルの話）を聞き、物語の基礎構造を復習する

	登場人物に注目し、「キャラクター・ワードマップ」で理解する	● 物語の初めで最も頻繁に用いられるフレーズについて出し合う、物語の冒頭のフレーズで好きなものを発表する ● 生徒の好きな物語(本、テレビ番組、映画、アニメなど)にいる面白い登場人物について話し合う「キャラクター・ワードマップ」で考える「私は誰でしょう」で遊ぶ;いくつかの絵から登場人物を選びその登場人物の名前を言わずにキャラクターを描写する ● 登場人物(あるいは物)の絵を選び、ペアワークで物語を作る
4	物語始まりについて、特に時や場所に注目し、「時と場所のワードマップ」で理解する	● 昔話「ミアッカドン」(あるいは生徒の好きな別のジャンルの話)を聞き、物語の基礎構造を復習する ● 物語の時と場所について話し合う ● 一年の中で、あるいは一日の中で好きな時、好きな場所そして理由について紹介する ● 「時と場所のワードマップ」を用いて自分の好きな時/場所を描写する ● 色々な物語の設定の描写について、ペアワークで詳しく調べる ● 自分の好きなヒーローや偉人について、なりきって紹介する
5	物語の中心部分である中間に注目し、「ストーリー・プランナー」で理解する	● 昔話「三枚のおれ」(あるいは生徒の好きな別のジャンルの話)を聞き、物語の基礎構造を復習する ● 生徒が有名な物語の中間部分を聞き、評価する ● 物語のエピソードを作る4つの主要要素(最初の出来事、直後の反応、アクション、リアクション)についてグループ・ディスカッション ● 好きな物語(本、テレビ番組、映画、アニメなど)の好きな出来事、筋やエピソードと、なぜ好きなかの理由を皆に話す ● 好きな絵をみて物語を作る、特に、面白い中間部分を作る(1)
6	「ストーリー・プランナー」の中間要素をさらに探索する	● 好きな絵をみて物語を作る、特に、面白い中間部分を作る(2) ● 作った物語を発表し、他の生徒が面白いところを挙げて評定する ● 物語にある、最初の出来事の部分をいくつか読んで、自分たちでそれに続く物語を作る
7	物語の最後の部分に焦点を当てる	● 昔話「ものぐさジャック」(あるいは生徒の好きな別のジャンルの話)を聞き、物語の基礎構造を復習する ● 結末を特定し、物語の終わりを作るもの、すなわち結果とメッセージ、について話し合う ● 好きな物語(本、テレビ番組、映画、アニメなど)の異なるエンディングを考え出す
8	物語の展開・進行に注目し、「ストーリー・テンプレート」を使って物語の展開を考える	● 昔話「小石投げの名人タオ・カム」(あるいは生徒の好きな別のジャンルの話)を聞き、物語の基礎構造を復習する ● 「ストーリー・テンプレート」を使って、物語の展開・進行を理解し、もとの物語とは異なる展開・進行を考え出す
9	物語の話し方を学ぶ	● お話を語るのをより興味深く、面白くする方法を話し合う ● 生徒が声を変えながら文を言ってみる(大きく、ピッチやイントネーションを変えて、顔の表情やボディーランゲージを変えて) ● 生徒が感情カードを選び、声、顔の表情やボディーランゲージを使ってその感情を演じ、残りの生徒が感情を当てる ● 書かれた物語をもっと楽しくするにはどうすればいいか話し合う
10	振り返り	● 生徒は順番に「ストーリー・プランナー」のすべての要素を使ってお話をする、そしてできるだけ多くの技術を使ってお話をより面白くする ● 自己評価をする

5. 今後の課題

1) 物語の調整 (マルチセンソリー化)

モリー・ワッピィなどのように、マルチセンソリー・ストーリーテリングに既に取り組んだものもあれば、まだ物語

を調整していないものもある。調整を進めていくとともに、どのようにしていくとよいのか方針を見出していく必要がある。

特に、発達障害特性による修正（より快適でわかりやすい情報、より興味が持てるように）、教材として用途（障害理解を促すなど）に応じた修正について今後進めていきたい。

2) アセスメント・バッテリーのブラッシュアップ

児童生徒に合った指導を行うために、また指導の効果を明らかにしてより適切な指導に改善していくためにもアセスメントが重要である。NIP で用いられていたアセスメント、その他言語・コミュニケーションを支援する際に用いられるアセスメントなどを援用する予定であるが、プログラムに基づいて実践をしていながら、児童生徒の特性に応じたプログラムおよびアセスメントの修正が求められる。

また、ナラティブの発達を促すプログラムを適用した場合には、どのような発達の様相を呈するのかを検討していく必要がある。そのためにも、アセスメント・バッテリーのブラッシュアップが望まれる。

3) 指導者のトレーニングの体制づくり

指導の際の語り方や児童生徒への対応などは、ガイドブックを読むとともに実践を進め、リフレクションにより考え深めていくことで、その指導者自身のスタイルができていくであろう。しかし、実践を進めていくときに、自分もできそう・やってみたいと感じることから始まる。したがって、まずは指導者のトレーニングが重要でありその制度を作っていかなければいけない。

6. 参考文献

1) Joffe, V. (2011) Narrative Intervention Programme. Routledge.

2) 高野美由紀・有働眞理子・上田直子・武田博子・光藤由美子（2017）知的障害のある生徒とおこなう昔話のマルチセンソリー・ストーリーテリングー語り手の工夫に焦点を当ててー. 兵庫教育大学研究紀要第 50 巻, 11-19.