

思春期児童生徒対象の日本版ナラティブ介入プログラム（J-NIP）の試作 A Prototype of Japanese Version Narrative Intervention Programme for Adolescent Students

高野 美由紀* 有働 眞理子**
TAKANO Miyuki UDO Mariko

インクルーシブ教育の進展のために、通常の学級に在籍する小学校高学年以降の思春期の児童生徒を対象としたナラティブ介入に向けて、海外および国内のナラティブへの介入の研究を概観し、Narrative Intervention Programme, NIP (Joffe, 2011a) の特徴を整理し、日本版のプログラムを試作した。海外では Story Champ (Spencer & Petersen, 2012)、Colourful Semantics (Bryan, 1997)、Storysharing® (<https://storysharing.org.uk/>) などの市販されたプログラムを用いる介入があり、1対1で活動するものも小グループで活動するものもあったが、思春期以降の介入は重度の障害を持つ児童が主な対象であった。日本では通級による指導を担当する教員が行った研究もあり、今後学校での指導として発展する兆しはあるもののまだ少なく、小学校低学年が対象で1対1での活動であった。NIPは英国のセカンダリスクールの生徒を対象とした小集団で活動するプログラムで、ランダム化比較試験によりナラティブ課題での大幅な改善があることが明らかになった。また、参加者はグループでの活動を楽しみ、自信が持てたと感じる者もあり、教員は、生徒の読み書きスキル、学業到達度の改善があったとコメントしていた。これらの先行研究をふまえて、小集団で行うプログラムを試作し、ナラティブの発達を促すのみならず、他児との小集団による居場所作りや自己肯定感の向上が期待できることから、その効果を測定する評価についても検討した。

キーワード：ナラティブ、介入プログラム、思春期、通級による指導

Key words : narrative, intervention program, adolescent, resource room

1. はじめに

障害の有無に関わらず共に学ぶインクルーシブ教育の世界的な潮流が生じてから久しい。しかし、2022年9月に国連の障害者権利委員会から日本の特別支援教育は分離教育になっていると指摘されるなど、日本におけるインクルーシブ教育は充実してきているとは認識されていない現状がある。改善策の一つとして、通常の学級において障害のある児童生徒も充実した学びができる方略を検討していくことは意義があると考えられる。特に、2022年の全国調査では、発達障害を持つ可能性のある児童生徒は通常の学級に8.8%いることが明らかになり、10年前よりも2.3ポイント増加していることをふまえると、発達上の特性を持つ児童生徒にとって、通常の学級で学んで楽しい、友達とわかり合えるように改善が急がれる。

知的発達症や自閉スペクトラム症、言語発達症など言語コミュニケーションに課題がある児童生徒に対して、ナラティブを促す取り組みは効果的で、言語コミュニケーションの改善の他、読み書き能力やアカデミックスキルの向上を図ることができることが知られている。特

に、Joffe (2011a) の思春期児童生徒の小集団でのナラティブを促す指導は、ソーシャルスキルや自尊感情の向上、他児との関係構築なども期待できる (Joffe, 2013)。

そこで、本論文では、小学校高学年以降での通級による指導の充実を図ることを狙いとして、Joffe (2011a) に依拠した日本版のナラティブの発達を促すプログラムを試作する。最初に、ナラティブへの介入を概観した上で、Joffe の narrative intervention programme (以後、NIP とする) の特徴を整理する。次に、2023年に著者らが視察した英国での Joffe の指導下のナラティブの介入セッションを分析し、最後に、これらをふまえて日本でのナラティブ介入について検討する。その際、兵庫教育大学の「理論と実践の融合」に関する共同研究活動として高野・有働・上田・武田 (2015) での日本版 NIP を発展させ、実践に向けたプログラム開発を行う。

2. ナラティブとは

ナラティブは物語やストーリーテリングと同義語とされているが、時間的に連続した出来事を順序付けてことばで表現する営みであり、構造を持つものである

* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科特別支援教育専攻障害科学コース 教授

令和5年10月31日受理

** 兵庫教育大学 名誉教授

(Naremore,1995)。Joffe (2011a) は「ストーリーテリング (=ナラティブ) は、学校における書き言葉のモダリティと話し言葉のモダリティの両方を必要とするスキルであり、全学年を通して、教育的なカリキュラムのほぼ全教科のいたるところに存在している。ストーリーテリング (=ナラティブ) に取り組むことで、言語、コミュニケーション、言語に関係するスキル、例えば、注意力、リスニング、および記憶や社会性のスキルを練習し発達させる機会を生徒に提供し、これにより生徒が教育的カリキュラムへより一層容易にアクセスできるようにし、社会的インタラクションの改善を助ける。」と述べている。

ナラティブのジャンルにはパーソナル・ナラティブ (個人的に経験した特定の出来事の説明)、フィクショナル・ナラティブ (一般的な出来事の知識、エピソードの記憶や別のフィクションの記憶に基づいて描く、創作的物語) やスクリプト (出来事で何が起こったかを一般的に述べるもの、例として、指示内容、レシピ、科学の実験など) がある。ナラティブの構造 (マクロ構造) は、ストーリー・グラマー (物語文法) (Stein & Glenn, 1979) と呼ばれる規則があり、物語 (=ナラティブ) は、目標を達成しようとする人物を軸として作られる。物語 (=ナラティブ) は、背景をもって始まり、問題が発生して、それに対する登場人物の反応や計画、目標や成果を得るための試みなどを得ながら続く。ナラティブ構造の要素を Table 1 に示す。ナラティブに求められるスキルとして、ナラティブ構造 (マクロ構造) と言語文法能力 (ミクロ構造) を適切に使うことが求められる。

Table1. ナラティブ構造の要素

カテゴリ	カテゴリの定義
状況設定	登場人物、社会的・物理的環境 (誰が、どこで、いつ) を導入することば
出来事の導入 (問題)	自然に起こること、行動や行動の結果としての状態 (環境)。目標をベースとするエピソードの始まり
内面の反応	出来事についての思考、意図、感情的な反応など、登場人物の内面の状態を記述する
内的な計画	目標に到達するために主人公が持つ方略について述べる記述
(問題解決のための) 試み	状況を改善したり、目標を達成したりするために主役がとる明確な行動
結果	試行の結果や、登場人物の目標が達成されたか/されていないかを示す
反応	目標の達成度について登場人物がどのように感じているかの記述

3. ナラティブの介入についての先行研究

欧米にはナラティブの介入に関する研究は多い。Favot ら (2021) は 1993 年から 2018 年の 25 年間に発行された論文についてシステムティック・レビューを行っている。それによれば、分析対象に該当する論文は 24 編あり、効果的なナラティブ介入において使われているものは、アイコン、視覚教材、モデリングや、対象児が語る機会を提供されていることなどであった。出版されているプログラムを使用している論文が 3 編あり、使われているプログラムは Story Champ (Spencer & Petersen, 2012)、Colourful Semantics (Bryan, 1997)、Storysharing® (<https://storysharing.org.uk/>) であった。

Story Champ は、米国で Spencer と Petersen によって開発されたプログラムであり、24 の構造化されたお話の絵カードやアイコンなどの視覚教材やゲームを含み、指導手続きが明確に示されていることを特徴としている (<https://www.languagedynamicsgroup.com/>)。特に、就学前から小学校低学年を対象として、言語能力によって個別指導、小集団、大集団でも行うことができ、またオンライン用の教材もある。Colourful Semantics は文法を教えるアプローチとして英国で開発されたものである。'who' (誰、主語) はオレンジ、'what doing' (している動作、述語) は黄色、'what' (何を、目的語) は緑、'where' (どこで、場所) は青など色分けをして絵カードやブロックをつなげて文の構造を理解するもので、色 (文法) を意識しながら文を生成していくことで、ナラティブの支援にも使われている。Storysharing® は英国の Grove が開発したアプローチで、障害が重くコミュニケーションが困難な児・者ができる限りの能力を使ってお話 (主にパーソナル・ナラティブ) を語ることに貢献し、その場の人と共有するものである (Grove, 2022)。支援者が「どうなったの」「誰がしたの」などの質問攻めにして語らせるというのではなく、「そう、それで (and then)」と出来事をつなげるなどによりお話を紡いでいく手法である。その際に「え、うそ (Oh! no)」「本当? (really?)」と言う、ジェスチャーを模倣するなどにより、母子間のエンタテインメント (生まれて間もなくから見られる、母子間に響き合うような同調的相互的作用 (岩田, 1995)) のように、障害のある児・者と支援者が情動を同調させることを重視している。

Favot ら (2021) のレビューでは、全体としてマクロ構造の改善は効果量が大きく、ミクロ構造の改善は効果量が小さいと結論付けている。なお、対象者の年齢は 3 歳 2 か月から 16 歳 2 か月と幅があり、対象者の平均年齢は、10 歳以上の子供が対象に含まれている研究は 24 論文中 10 論文あった。介入は 1 対 1 で行うものが 16 論文で、小集団で行うものが 8 論文であった。介入場所は学校が 11 論文、家庭が 4 論文、クリニック

が5論文、記述がないのが4論文であった。10歳以上の子供が対象に含まれ、小集団で、学校にて行われているのは3論文であった。その3論文には、特別支援学校で重度の障害がある生徒への Storysharing® での介入で、子供と支援者が紡ぐお話がより複雑な構造をとるようになったという論文 (Bunning,2016)、自閉スペクトラム症の生徒に視点取得の要素を加えた介入が従来のナラティブの介入より効果があったという論文 (Dodd,2011)、スリランカでタミル語を話す知的障害がある生徒に対して Colourful Semantics を用いて指導を行ったところナラティブ・スキルが向上したという論文 (Hettiarachchi,2016) が含まれていた。

日本で行われたナラティブの介入はわずかながらある。田中 (2019) は、学習言語の指導としてナラティブへの介入を行っている。対象は小学校1年生から6年生で、言語聴覚士もしくは通級による指導の担当教員が指導を担当し、連続絵、ホワイトボードとアイコン (ストーリーの主要要素の「登場人物」「場所」「できごと」「気持ち」を示すマグネット) を用いてお話を聞かせ、その後子供に再話させる指導である。再話時に子供の発話を目の前で付箋に記録して示し、自分の発話を意識させメタ認知スキルの向上も促すねらいがある。ナラティブへの介入は有益であり、特に小学校3年生以上が効果的であったと述べている。また、入山 (2022) にあるプログラムは、通級による指導において担当教員が対象児童に対して行うものであり、1対1での指導を前提としたものである。対象年齢は言及されていないが報告されているのは小学校1年生から4年生までである。事前の評価では WISC (絵の概念、行列推理)、K-ABC-II (表現語彙、理解語彙)、LCSA (文脈理解、文表現、柔軟性、音韻意識) を施行している。また、ナラティブの評価を介入前後で検討しているが、その評価方法として、日本コミュニケーション学会の言語発達障害研究分科会が開発した JCLD 版ナラティブ再生言語評価法 (<https://www.gengohattatsu.org/contact>) を用いている。子供の再生ナラティブ (視覚的手掛かりを得ながら物語を聞いた後に、その物語を再話する) について、起承転結が含まれているかを「マクロ構造」、必須語彙や複雑な文表現が含まれているかを「ミクロ構造」、言い誤りなどを「質的特徴」としてその子供のナラティブを分析評価していくものである。効果については、論文を見る限りにおいてはまだ検討が十分になされているとは判断できないが、よい効果が得られることが期待される。

4. Joffe の開発した NIP のプログラム概要

英国のスピーチ・ラングイッジ・セラピスト (以下、SLT とする) である Victoria Joffe は、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

ン・ニーズ (以下、SLCN とする) のある生徒のナラティブを育てるプログラムである NIP を作成した。特徴は①対象が就学前後の児童ではなく思春期の生徒であること、②個別ではなく集団で行うプログラムであること、③指導者が SLT など専門性の高い者ではなく教員の補助者 (teaching assistant, TA) であること、④学校でおこなうことを想定して開発されていることである (Joffe, 2011a)。なお、SLCN とは、話し言葉の産出や理解、音声の使用や処理過程、社会的文脈での言語の理解や使用のいずれかに困難を持つ状態を指す (ICAN, 2006)。Joffe は NIP の対象者を選定するにあたって、学

Table 2. NIP のセッション1から10まで

セッション	ねらい (著者による抜粋)
Session 1	プログラムの紹介、グループのルール作り、ナラティブの重要性を理解する、個人の目的・標的の作成 (付「私の学習プロフィール」)
Session2	アクティブ・リスニングの重要性を理解する、好きなストーリーを紹介する、ストーリーのジャンルを知る
Session3	ストーリーの構造 (3つの要素: '始め' - '中盤' - '終わり') を学ぶ
Session4	ストーリーを共有・評価する、新たな短いストーリーを作る、タイトルをつける
Session5	他の人から集めたお気に入りストーリーの共有、ストーリー・プランナーの紹介 (ストーリーの構造の詳細を知る)
Session6	好きなテレビ番組についてストーリー・プランナーに添ってストーリーの構造・要素を理解する、ストーリーの評価と要素を変更する、ストーリーの筋とクライマックスを知る
Session7	ストーリーの '始め' を詳しく知る、始めの特定のフレーズ、登場人物・主人公について学ぶ、登場人物の描写 (登場人物ワードマップ、性格描写) をする
Session8	描写から登場人物を当てる、登場人物について豊かな描写、五感を用いた描をする
Session9	グループのヒーロー (歴史的人物) を描写する、ヒーローの伝記を物語る、3つの質問、ヒーローの困難な時期についての個人のナラティブ (personal narrative) を共有する
Session10	自分のヒーロー (歴史的人物) について描写する、特に物語のセッティングの中の時間、場所について考える (時間ワードマップ、場所ワードマップ)

Table3. NIP のセッション 11 から 16 まで

セッション	ねらい(著者による抜粋)
Session11	ストーリーの‘中盤’について、エピソード(最初の出来事、すぐにかかる気持ちや考えなどの反応、通常は出来事にうまく対処しようとして起こす行動、一連の行動によって生じる更なる反応……)の理解
Session12	自分の人生での自叙伝としてのエピソードや出来事について共有する、絵カードを見て面白いストーリーの‘中盤’を作り発表する、出版されている作品のストーリーの‘中盤’を紹介
Session13	家族等から集めた幼少期についての自叙伝としてのエピソードを紹介する、ストーリーの‘終わり’(結末とメッセージ)の理解、出版されている作品のストーリーの‘終わり’の紹介、‘終わり’によく使われるフレーズの紹介、メッセージ(ストーリーが残す何かを考えること)を寓話(イソップ物語など)から見つける、別のストーリーの‘終わり’を作る
Session14	選んだストーリーを要素に分ける、順序と連鎖(order and sequencing)の理解、ストーリー連鎖カードを用いて適切な順番に並べる、ストーリー・テンプレート1(最初に、次に、それから、その後、最後に)やストーリー・テンプレート2(昔、ある寒い朝、驚いたことに、でも、ついに)
Session15	ストーリー・テンプレートを使って連鎖に気を付けて自分のストーリーを書く、自分や他のメンバーのストーリーの評価をする、ストーリーを完成させ発表する、聞いたストーリーにタイトルをつける、登場人物と場所を変えたストーリーを作る
Session16	自分のストーリーの登場人物を紹介する、ストーリーテリングをするときの効果的な表現、声の変化や非言語的な表現について考える、書かれたストーリーで興味を引き付ける方法を見つめる、句読点やエクスクラメーション、大文字、違うフォントなどの効果を知る、すべての知識を統合してストーリーを語る、アクティブ・リスニング、ストーリーの評価と肯定的なコメントと改善への提案、最高スコアのストーリーキング/クイーンを選ぶ

業不振があると教員から認識されており、言語を評価する標準化された検査の下位項目が複数項目 1.5 標準偏差以上下回るかすべての下位項目が 1 標準偏差以上下回る生徒の中で、生徒へのインフォームドコンセントによ

Table4. NIP のセッション 17 から 21 まで

セッション	ねらい(著者による抜粋)
Session17	新聞や雑誌の記事を持ちより、ストーリー・プランナーを用いて主要要素に分けて紹介し、タイトルを考える、著者やイラストレーターの名前、あれば写真やイラストを紹介する、詩(ナラティブポエム)(haiku or senryu)について、いくつか紹介したものについて、literary device について話し合う、story square spiral puzzle を使ってナラティブについて復習する 果たすべき使命(MTA)自伝を続けて作る、特に将来どう展開するかに焦点を当てる
Session18	自伝を紹介して将来の希望・抱負を共有する、十年後を想像して話をする、非現実的な部分について話し合い、希望が叶う別の達成方法を考える、リメリック(limerick)を生徒に紹介し、また生徒自身がリメリックを作ってグループで紹介する MTA 好きな歌の歌詞のストーリーを考える
Session19	好きな歌詞のストーリーについて、ストーリー・プランナーを使って要素を同定する、散文と詩と歌詞の違いについて考える、ストーリー・ソング(story song)を聴き、好きな歌のテーマに関連する物語を作り、語る MTA 好きな登場人物 3 名について考える
Session20	本、映画、テレビ番組などの中での好きな登場人物になり、好きな場面を演じて他の生徒はそれを当てる、物(story objects)をもとに物語を作る、異なるストーリー・ジャンル(ロマンス、冒険、ミステリー、ホラー、ナラティブポエム)の物語作りに挑戦する、歴史上の人物 MTA これから読みたい本、「学びのプロフィール My Learning Profile」を完成させる
Session21	全プログラムの振り返り、スターになって自分史を語る、振り返りクイズ、物語やストーリーテリングの重要性を話し合う、他の生徒がストーリーテリングで改善した点を出し合う、継続する困難とそれに対してどう対処していくかを話し合う

り同意が得られた生徒を対象にしている。生徒6人程度の小集団で、教員補助により授業時間に週1-2回、合計で21セッション行い、事前、事後の評価を行い、事前と事後の変化から効果を確認するというものである。382ページにわたる手引書があり、教材やワークシートがひとつのパッケージになっている。Table 2からTable 4はNIPの各セッションのねらいを著者が抜粋したものである。

教材の中でも、特に重要なのが「ストーリー・プランナー」である (fig.1)。お話を「始め」「中盤」「終わり」に分けて、それぞれに含まれる要素を学び、どのように要素を含めて話を組み立てるといいかを物語から学び、自分でもお話を作って紹介する、他の生徒が作ったお話を肯定的に評価するなどの際に、物語の「マクロ構造」を理解する手掛かりにすることができる。

NIPに示されている、子供にやる気・話したいと思えるための戦略に、以下のようなものがある。

- ・ 見本を示す：まず自ら「前に凄く痛い注射をされたことがあったんだけど…」と、子どもにお話を語る。それから、それと似たような経験がなかったかを質問する。
- ・ 話題を広げる：語りの助けになる言葉かけをする。例えば「それからどうしたの?」とか、「それでどう感じたの?」など。

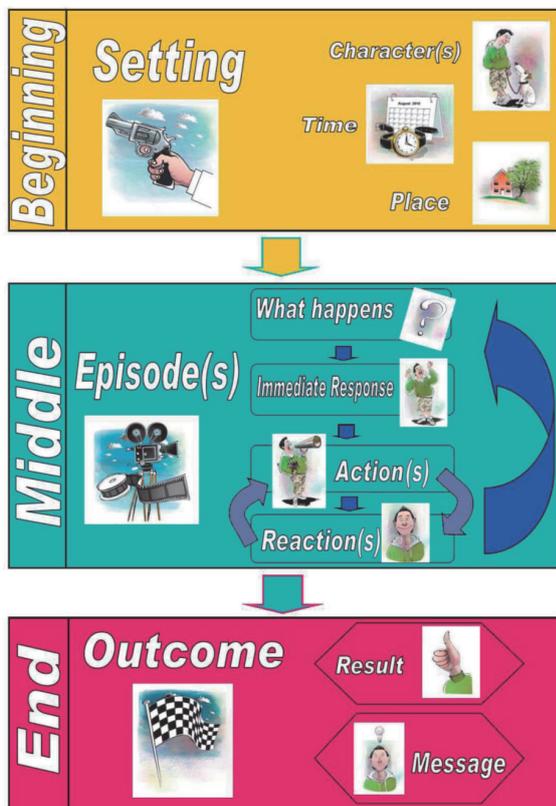


Fig.1. ストーリー・プランナー (Joffe,2011a)

- ・ 発展させる：子供の語りを繰り返し、情報を追加する。例えば、「転んだのよね、で、膝を怪我したの?」など。
- ・ 出来事についての一般的な話題は避けるよう努力する。例えば、「医者に行く通常どうなる」といったようなことではなく、例えば「土曜日に医者に行った時に何があったか」を聞く。
- ・ 他の子どもの力を借りる：難しいと感じている子供の見本になってもらう。他の子供の報告を再生させるなど。
- ・ ロールプレイをする：自分や他の子どもが語った話を実演させてみる。役割を変えてみたりする。
- ・ 多感覚アプローチを使う：全ての感覚を使って新しいコンセプト、語彙およびアイデアを強化する。
- ・ お話をするために子どもが試みたことは何でも熱心に反応する。
- ・ 指導者自身の言語やコミュニケーションをモニターする：指導者が使う言語に注意して、必ず子供が理解できる言語を使う。新しいコンセプトや語彙、アイデアを使った場合は、常に子供が理解しているかチェックする。

5. NIP でのナラティブの評価法

介入の前後で様々な言語評価を行っており、ナラティブ・スキルに関連しては、英国で標準化されている検査 (ERRNI: Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument) (Bishop, 2004) と NIP 固有の評価指標である物語生成課題 (Story generation task) とナラティブ・チェックリストを用いている。

ERRNIには、「魚の話」「ビーチの話」があり、どちらも15枚のカラー絵の連続したストーリーになっている。このテストでは、受験者は絵を見ながら語り、その後9つの質問に回答してから、ストーリーを再話する。語りは記録されて、ナラティブの能力が評価される。

物語生成課題では、一枚の絵、一連の絵、6つのアイテム (携帯、手錠、車、カメラ、馬、羽) を手掛かりにお話を生成する。Stein and Glenn (1979) の物語文法フレームワークを基にして採点の標準化をしている。具体的には、物語の構成、順序、登場人物の説明、時間と場所への言及、出来事のエピソード、反応・解決、登場人物の感情的または認知的な反応、クライマックス、物語要素の統合、対話の使用、オノマトペや音響効果、イデオムの使用などが適切かを評価する。

ナラティブ・チェックリストは、物語知識について課題で評価するものである。Joffe (2011a) の巻末資料であるナラティブ・チェックリストを日本語訳したものを表に示す (Table 4)。

Table5. ナラティブ・チェックリストの日本語訳

- 1 あなた自身の言葉で、ストーリーとは何かを話してください。
- 2 あなたが聞いたことがあるまたは読んだことがある有名なストーリーを4つ、挙げるができますか。例えば、『赤ずきん』とか『黒馬物語』などが答えの例として使えます。
- 3 ストーリーの種類には、例えば探偵ストーリーのように、どんなものがありますか。
- 4 ストーリーを構成する、異なる部分をできるだけ数多く挙げるができますか。
- 5 ストーリーを始める、いい方法とは何か、話せますか
- 6 ストーリーを終わらせる、本当にいい方法を言えますか。
- 7 ストーリーをより面白くするための3つの方法を言えますか。
- 8 あなたがストーリーを語っている時に、誰かの注意を引くための方法の例を挙げられますか。
- 9 ストーリーの「クライマックス」とはどういう意味ですか。
- 10 ストーリーを語っている人に耳を傾ける時に、あなたがしなければいけない、重要なことをいくつか、言えますか。
- 11 あなたがストーリーの中で見つけることのできる文学的技法を4つ挙げるができますか。
- 12 クリフハンガーとはどういうことか、説明できますか。

6. NIP の効果

NIP の効果について、Joffe はランダム化比較試験（以下、RCT）により検討している（Joffe,2019）。

RCT により、言語障害のある思春期の生徒（平均年齢が 12.8 歳）の語彙およびナラティブ能力を向上させるための語彙およびナラティブ介入の有効性を評価した。言語およびコミュニケーションの介入を3つの群、すなわち NIP での介入（ナラティブ群）、語彙に関する介入プログラムの Vocabulary Enhancement Intervention Programme, VEIP (Joffe,2011b) での介入（語彙群）、および NIP と VEIP の組み合わせによる介入（組合せ群）と、待機対照群に分けた。教室で 教員補助 (teaching assistant, TA) が、週に3回、各 45～60 分、6 週間にわたって合計 18 セッションを実施した。標準化尺度および介入固有の尺度を評価に用いた。

21 校から 358 人の基準を満たした生徒が参加した。ナラティブ群、語彙群、組合せ群の3つの介入群はいずれも、待機対照群と比較して標準化されたナラティブ評価 (ERRNI) によって定義された物語の潜在変数に関して有意な改善 ($d = 0.296$) を示したが、語彙の潜在変数に関しては有意な改善はなかった。介入固有の尺度については、待機対照群と比較して、ナラティブ群がナラティブ課題で大幅に改善し、語彙群が特定の語彙課題で

改善し、組合せ群では、ナラティブ評価の一部と語彙評価のすべてにおいて大幅に改善した。

Joffe (2011a) は、参加した生徒自身が効果を実感していることがわかる以下のコメントを示している。「私はストーリーテリングが一番好きで、私が話すのに役立ちました。またやりたいです。」「私は自信を持てたし、社交的になれました。」「間違えることを心配しなくていい。プレッシャーがない。」「私はグループにすることが好きで、いろいろと話すことが好きだった。」「学校の中で見かける人と出会ったり、その人たちをもっと知ることが好きだった。チームの中で作業をするのも好きだった。自分と他の人が似ていることを示すのも、楽しかった。」などである。また、教員は以下のように記録していたと述べている。「どの生徒もプログラムに参加することがとても好きで、次はいつあるのかとしばしば聞きに来ていた。小集団での指導は有益で、学んだことを他の授業に容易に応用できる。(中略) 子供が自信を持つことができ、各セッションを楽しんでいたと、保護者は報告してくれた。」「この新しい取り組みに参加することが特定された 22 名の生徒は皆、読み書きの能力に著しい進歩がみられ、この結果、カリキュラムの全領域で学習到達度にも影響を与えました。」

7. 英国でのナラティブの介入セッション

2023 年 6 月に英国での SLT によるナラティブを強化するセッションを参与観察することができた。Joffe が指導的立場に関わるシックスフォーム (16 歳から 18 歳の生徒が通う中等教育の学校) でのセッションである。参加したのは SLCN のある生徒で、セッションの約 60 分の間に多少の出入りがあり、最初から最後までいたのは 6 名であった。大きなテーブルを囲むように生徒、教員補助、主担当の SLT、そして Joffe と日本からの訪問者（著者の二人）が座っていた。

世間話から始まり、自然な流れで生徒だけでなくスタッフ（主担当および教員補助）、訪問者も含めその場にいるもの全員が自己紹介をして、ニックネームは何か、好きなことは何かなどを話していった。普段あまり使わない単語（例えば、Pediatrician）が出てくると、主担当または教員補助がその単語の意味を知っているかを尋ね、知っていると答える生徒がいればその生徒に説明を求め、その後に肯定的な評価を返して付加的な情報を加えていた。また、だれも知っているか答える生徒がいなかった場合には主担当または教員補助が解説をしていた。自己紹介することに困る場合には、質問が書かれているサイコロを振って出た質問に答えるよう促し、簡潔な紹介の場合にはスタッフから質問をしてより詳細に紹介できるようにするなどのサポートがされていた。さらに、例えば映画を見るのが好きと語られたことを受

けて好きな映画について何人かに質問をするなど、できるだけ語りたことを語れるように配慮し、語られたことについて誰かスタッフがコメントを返し、時に生徒にコメントを求めていた。途中で、日本からのお土産として持参した飴を食べながらセッションは行われ、その中でスタッフはどれが好きかを質問し、回答に肯定的な答えをし、常に穏やかで楽しく、肯定的な雰囲気であった。そのためか、質問されたことにだけ答える寡黙な生徒も、決して離席をするなどの回避的な反応はなく、その場を居場所として楽しんでいるように著者には映った。

8. J-NIP の試作

日本においても豊富ではないがナラティブへの介入があり、通級による指導で教師が行なうプログラムがあることがわかった。しかし、小学校低学年を対象にした1対1が中心となるプログラムであり、明確には示されていないが高学年向けのプログラムではないことが伺えた。また、海外の研究においても小学校低学年を対象にした介入か、高学年以上の場合は知的障害等の障害が重度の生徒への介入であった。通常の学校の小学校高学年以上の児童生徒に向けた指導を充実していくことでは、NIP (Joffe, 2011a) に依拠した日本版のナラティブへの介入プログラムを開発していくことが、一定の意義があることが確認できた。

ナラティブの発達を促し、読み書き能力や学習到達度の向上のみならず、間違いを気にせずに自信を持つことができ、他の児童生徒とグループを緩やかに形成し、居場所となる安心して学べる場所を学校の中に提供できるということも役割としては大きいと考える。

1) ナラティブについて学ぶ

このプログラムで学び育てようとするナラティブについて説明し、その種類 (フィクション、パーソナルなど)、物語構造 (はじめ、中間、終わり) を理解し、具体的にお話 (昔話、児童生徒の好きな物語など) を使って学ぶ。

なお、「ナラティブ」は児童生徒にとって学習でも生活でも使わないことばのため「お話」「物語」という表現で統一する。

2) 取り扱う物語について

意欲的に、楽しく学ぶことができるように、対象児が好きなお話を使うと共に、聞いて面白くお話で長く語り継がれて洗練されてきた昔話を取り扱う。有働・高野・光藤 (2023) に掲載されている、集中して聞ける長さ (15分程度) で、かつ、知的障害などの障害特性を持つことが示唆される主人公を候補とする。特に、お話を聞いて多様性が理解できるもの、勇気づけられるものを選んでいく。例として以下である。() 内に、主人公が持っていることが示唆される障害や特徴を示している。

「ものぐさジャック」(知的障害、自閉症スペクトラム障害)、「ひよつこの由来」(知的障害)、「ちゃくりがき」(知的障害)、「三枚のお札」(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)。

また、お話と関連する語彙を取り上げ、ワードマップで考え、調べ、ことばでまとめる。例えば、「ひよつこの由来」では、お話に出てくる「気立てがいい」、「かまど」についてワードマップを用いて、さらに発展させる。

4) 教材

セッション外でも使うことが可能な汎用性の高い教材を用い、児童生徒が積極的に活用できるようにする。Joffe (2011a) 「ストーリー・プランナー」「ワードマップ」や入山 (2022) のアイコンなどを用いる。

5) 評価方法

事前および事後の評価として、LCSA、ナラティブ・チェックリスト、小学生版 QOL 尺度 (Kid-KINDL® 日本語版) (柴田・根本・松壽ほか, 2003)、SDQ (<https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html>) などを実施する。JCLD 版ナラティブ再生言語評価法の使用について検討していきたい。また、事前評価に WISC を含める。

6) 児童生徒が語りたと思える場作り

NIP に戦略として示されている方法を用いる。また、Storysharing® のコンセプトにある、その場にいる人との共有、どのように語るといいかの視覚的手掛かり (ストーリー・プランナーやアイコンなど) も有益である可能性が高いことを意識して用いる。

7) 指導プログラムの案

通級による指導では、週1回指導を受ける児童生徒が多いため、1週間に1回45分程度、1学期間行うことを想定して合計10回のセッションで指導を行う。高野・有働・上田・武田 (2015) が作成したモデルセッションプラン (案) に基づいたセッションプランの案を Table 6 に示す。

9. まとめと課題

通常学級の中にいる特別な教育的ニーズを持つ児童生徒の中でも、小学校高学年以降の児童生徒への指導の充実を図ることを狙いとして、Joffe (2011a) に依拠した日本版のナラティブ促すプログラムの作成を試みた。高野・有働・上田・武田 (2015) のプログラム案と比較して大きく改善したとは言い難い状況であるが、海外および日本でのナラティブ介入研究の進展から、ナラティブ介入の対象、方法、効果等を検討出来たことで、小学校高学年以降の児童生徒への指導の充実を図ることでは Joffe (2011b) が参照するのに最も適したプロ

Table6. J-NIP の指導プランの案

回	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	<ul style="list-style-type: none"> 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、パーソナル)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	<ul style="list-style-type: none"> 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 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、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	<ul style="list-style-type: none"> 昔話「モリー・ワッピイ」(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 物語の初めで最も頻り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 好きな物語(本、テレビ番組、映画、アニメなど)の登場人物について、「キャラクター・ワードマップ」で特徴を話し合う 「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	<ul style="list-style-type: none"> 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、物語構造を復習する 物語の時と場所について話し合う 「時と場所のワードマップ」を用いて、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 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	<ul style="list-style-type: none"> 昔話「三枚のお札」(あるいは生徒の好きな別のジャンルの話)を聞き、物語構造を復習する 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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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・プランナー」を使って物語の展開を考える	<ul style="list-style-type: none"> 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、物語構造を復習する 「ストーリー・プランナー」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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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し、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

グラムであることがわかった。ただし、日英での言語やストーリー・ドラマ (はじめ・中間・おわりと起承転結) 等の相違による調整が今後求められる。

今後実践をしていくことになるが、その際の課題の一つに児童生徒が本当に楽しく抵抗なく行なうことができるのかということである。通級による指導の対象になる小学校高学年以上の児童生徒は、これまでの経験から人前で話をするのが苦手、小人数であってもグループでの活動を回避したいと思う可能性も高いのではないかと考えている。そのような推測もあり、有働ら (2023) の実践にもあるようにマルチセンソリーで語る昔話がよいのではないかと考えているが、参加を無理強いしないことと後押しすることの丁度良い塩梅を児童生徒ごとに探ることが求められる。

もう一つの課題として、指導者が抵抗なく自信をもって行うことができるような状況をいかにして用意するかということである。児童生徒が楽しく学ぶことができるようになるには、指導者も楽しむことができるプログラムであるということが肝心だと考える。著者らは「ストーリーテリングで特別支援 研究会」を立ち上げて、現職教員や大学院生・修士生と研究会の中で楽しくナラティブ、ストーリーテリングを学び、練習してきた。これからも無理なく学べる研修を計画していくことを模索していきたい。

謝辞

本研究は、2014年当時ロンドン・シティ大学の Health and Social Care 校の教授で副学長を務めておられた Victoria Joffe (現在は、エセックス大学の Health and Social Care 校の教授で副学長) に、NIP の日本語版を作って日本に広めたいとの思いを受け入れていただいたことに始まり、また、ご多忙にもかかわらず著者二人に対して丁寧なご指導を賜り行ったものである。Victoria Joffe には心の底より感謝の意を表したい。

参考文献

Bishop, D. V. (2004) Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument: ERRNI. Harcourt Assessment.

Bunning, K., Gooch, L., & Johnson, M. (2016) Developing the personal narratives of children with complex communication needs associated with intellectual disabilities: What is the potential of Storysharing (®). *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 30, 743–756. <https://doi.org/10.1111/jar.12268>.

Dodd, J. L., Ocampo, A., & Kennedy, K. S. (2011) Perspective taking through narratives. *Communication Disorders Quarterly*, 33, 23–33. <https://doi.org/10.1177/1525740110395014>.

Favot, K., Carter, M. & Stephenson, J. (2021) The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: a systematic literature review, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33, 489–536.

Grove, N. (2022) Storysharing®: Personal narratives for identity and community. Ed Grove, N. *Storytelling, special needs and disabilities*. Routledge

Hettiarachchi, S. (2016) The effectiveness of Colourful semantics on narrative skills in children with intellectual disabilities in Sri Lanka. *Journal of Intellectual Disability*, 20, 18–33. <https://doi.org/10.1177/1744629515591410>.

I CAN (2006) CAN Talk the Cost to the Nation of Children's Poor Communication Issue 2. https://speechandlanguage.org.uk/media/1592/2_the_cost_to_the_nation_of_childrens_poor_communication.pdf (最終アクセス 2023年10月28日)

入山満恵子 (2022) 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—. *新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編*, 14 (2), 225–231.

岩田純一 (1995) エンTRAINMENT (entrainment). 岡本夏木・清水御代明・村井純一 (監修) 発達心理学辞典. ミネルヴァ書房.

Joffe, V. (2011a) Narrative intervention programme. Routledge.

Joffe, V. (2011b) Vocabulary enhancement intervention programme. Routledge.

Joffe, V. (2013) Using narratives to enhance language and communication in secondary school students. Ed Grove N. *Using storytelling to support children and adults with special needs*. Routledge.

Joffe, V., Rixon, L. & Hulme, C. (2019) Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language disorder: a randomized controlled trial. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54 (4), 656–672.

Naremore, R.C., Densmore, A.E. & Harman, D.R. (1995) Language intervention with school-aged children: Conversation, narrative, and text. Singular.

柴田玲子・根本芳子・松崎くみ子・田中大介・川口毅・神田晃・古莊純一・奥山真紀子・飯倉洋治 (2003) 日本における Kid-KINDL® Questionnaire (小学生版 QOL 尺度) の検討. *日小児会誌* 107 (11): 1514–1520.

Stein, N.L., Glenn, C.G. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. Ed Freedle, R.O. *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing* Vol. 2, Ablex

- 高野美由紀・有働真理子・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サー・ストーリーテリングー語り手の工夫に焦点を当てて一. 兵庫教育大学研究紀要, 第50巻, 11-19.
- 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, 第33巻, 27-33.
- 田中裕美子（2021）ことばの遅れと言語発達障害. 小児耳鼻科, 第42巻, 第1号, 16-21.
- 塚田夏織・橋本創一・山口遼・李受眞・杉岡千宏・熊谷亮・渡邊貴裕（2022）知的障害・発達障害生徒の学校適応、ソーシャルスキル、居場所感に関する全国調査. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 巻73巻, 773-780.
- 有働真理子・高野美由紀・光藤由美子（編著）(2023) 見て、聞いて、触って、動いて多感覚で楽しむストーリーテリングー心豊かな学びと支援一. ジアース教育新社.