

「話し合い」活動の展開における教師の役割について

－聾学校幼稚部5歳児学級の授業事例の検討－

鈴木 恵利子^{*} 関根 英子^{**} 日高 雄之^{***}
松本 末男^{****} 左藤 敦子^{*****}

本研究では、聾学校幼稚部在籍の5歳児の「話し合い」活動の事例を通して、教師がどのように聴覚障害幼児に働きかけているのかについて明らかにするために、授業場面の書き起こし資料に基づき、音声行動の頻度とその内容について明らかにした上で、教師がどのような意図によって音声行動を発信しているのかについて検討を行った。その結果、「話し合い」活動における話題の展開や理解の手助けとなる教材に応じて、音声行動の頻度に変化がみられることが明らかとなった。また、教師の音声行動は「質問」「教示」に分類されるものが多かったが、発せられる意図は「話題の糸口や方向付けの役割」「聞き手としての役割」「仲介者としての役割」など様々であることも示された。これらのことから、教師は子どもの発達段階に応じて「話し合い」活動を広げたりまとめたりするための複数の視点を持ち、聴覚障害幼児の豊かな言語活動を促すための多様な働きかけを行っているといえる。

キー・ワード：聴覚障害幼児 話し合い活動 音声行動 教師の役割

I はじめに

岡本（1985）は、ことばの発達に見られる大きな区分として「一次的ことば」と「二次的ことば」を提示した。「一次的ことば」とは子どもの生活に密着したことばであり、状況に助けられながら親しい人との会話を通して展開される「話しことば」の世界である。それに対して「二次的ことば」とは不特定の人にも理解されるような客観的意味の裏付けが求められる「話しことば」及び「書きことば」の世界であり、ことばによる伝達が中心的な役割を果たすと考えられている。「一次的ことば」から「二次的ことば」へのスムーズな移行のために、聴覚障害教育においては、綿密な対話活動に基調を置く幼児期の言語活動の重要性が指摘されている（斎藤，1983）。

就学前後の「わたりの時期」では、教科学習に備えて生活言語から学習言語へとことばの質を高め、「話す」「聞く」が中心だった言語活動から「読む」「書く」ことができる言語力への移行が重要となる（天神林，2010）。生活言語あるいは学習言語は聾学校では昔から使用されてきた用語だが、岡本が述べている一次的ことばと二次的ことばにほぼ重なる（斎藤，2006）。読み書きに関わることば、すなわち「二次的ことば」の習得には、その土台として生活言語の充実が重要であるが、そのことにみられる困難について、斎藤（2006）は「5歳の坂」と表現している。この時期、友達の経験を自分の経験と照らし合わせて聞き推測し、具体的な場面や行動を離れた

事柄にも思考を広げ、自らの経験をことばに結びつけていくことによって、ことばの理解が広がり、「生きたことば」として子どもの中に定着していくと考えられる。そのためには、言語に関する直接的な働きかけはもとより、子どもの感情の動きや関心にそった保育活動をどのように組み立ててゆくのが重要となる。

聴覚障害教育の場において、子ども同士の活発な相互交渉を促すための保育活動の一つとして「話し合い」活動がある。「話し合い」活動とは、子どもから挙げられてくる話題を中心軸として、子ども同士の自発的な相互交渉の展開によって構成されるものである。このような「話し合い」活動を通して、子どもは相手の意図を理解し、思考し、自分の意見を相手に伝えるという経験を重ね、生きたことばの世界を広げていくと思われる。しかしながら、この「話し合い」活動を活発に展開させるためには、教師が子どもの心の動きや興味の方向を瞬時にとらえ、適切に対応することが求められ、教師の感性と経験の総合的な力が必要だとされており、幼稚部における保育活動の根幹をなす活動であるといっても過言ではない。また、「話し合い」活動を進めるにあたっては、教師が話題の中心となるのではなく、ファシリテーターとしての役割を担いながら、話題の展開にそって意図的に話し合いを活性化させることの重要性が指摘されている（筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部，2006）。

筆者勤務校の幼稚部においては、聴覚口話法を基本と

^{*}千葉県立千葉聾学校 ^{**}筑波大学附属聴覚特別支援学校 ^{***}筑波大学特別支援教育研究センター
^{****}筑波大学附属久里浜特別支援学校 ^{*****}筑波大学大学院人間総合科学研究科

した「T 聾学校幼稚部言語指導計画」にそって、対話活動としての「話し合い」活動に基盤を置いた指導が行われている。「話し合い」活動を通して、子どもの自発性を尊重し、全人的な発達を促しながら、できる限り自然なやり取りの中でことばを育むことを目指している。しかしながら、ことばの意味概念が狭いことや日本語の表現に広がりが見られないことなどが課題として指摘されている。

そこで、本研究においては、特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部で実施されている「話し合い」活動において、教師がどのような役割を担って活動を展開させ、どのように子どもに働きかけているのかについて、5 歳児の「話し合い」活動の事例を検討し、豊かな話しことばを育むための聴覚障害幼児に対する指導のあり方についての示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ 方法

1 対象

（1）**対象授業**：特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部3年（5 歳児）のクラスにおいて、平成21年6月2日に実施された際の「話し合い」活動を分析の対象とした。この「話し合い」活動は、担任教師と2名の聴覚障害幼児（以下、対象児）で行われた90分程度の活動であった。お気に入りの恐竜の絵が描かれているTシャツを着て登校した幼児の教師や他の幼児への働きかけを始まりとして、「恐竜」を話題に据えて「話し合い」活動へと展開した内容であった。「話し合い」活動の概要は表1に示した。

（2）**授業者**：特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部3年担任教師（以下、教師）で、幼稚部で30年にわたり聴覚障

害幼児の指導や保護者の支援に携わっている。また、研修会や免許法認定公開講座などの講師を務め、研究成果を数多く報告するなど、指導的な立場にある教師である。

（3）**対象学級および対象幼児**：対象学級は、聴覚障害幼児3名で構成されている5 歳児学級である。この学級の対象児は外遊びも活発で、3名ともに仲間意識をもち、友達に対して思いやりをもって接する様子がみられる。些細な行き違いが生じても教師が仲立ちとなり、話し合うことで問題を解決し、状況が理解できればお互いに譲り合いなどもできていた。本研究では、データ収集時の「話し合い」活動に参加した2名を分析対象とした。

教師からの聞き取りをもとに対象となった2名の幼児の概要および「話し合い」活動の指導目標を表2に記した。

2 データ収集の方法

「話し合い」活動における教師と対象児の音声行動を筆者がその場で筆記したものを分析データとした。その際、日本語文法からみて誤っている表現などについても、対象児が表現した通りに記載した。また、発音が不明瞭であった場合は、意味のわかる範囲で修正し記載した。また、音韻サインを併用して表現している場合もみられたが、本研究においては、音韻サインの使用に關しての分析は行わなかったため記録では省略した。

3 分析の方法

「話し合い」活動における教師の役割を検討するために、教師と対象児音声行動の特徴と、教師の音声行動がどのような役割をもって発信されたかについて分析を行った。

表1 音声行動に関するカテゴリ

活動の分類	話題および内容
ユニット1 「導入」	「恐竜」が描かれたTシャツから、「話し合い」活動が始まった場面
ユニット2 「年齢」	B 児の「0 歳の時恐竜がいた」という発言に対する A 児の疑問から、恐竜が生きた時代と自分たちが生きている時代について、「話し合い」活動を展開している場面
ユニット3 「T シャツ」	年齢についての疑問が解決し、「恐竜が描かれているT シャツ」を話題にして「話し合い」活動を展開している場面
ユニット4 「図鑑」	「図鑑」を教材に、恐竜の生態をテーマに「話し合い」活動を展開している場面
ユニット5 「絵本」	「恐竜の母親が卵を探しに町中を尋ね歩く」という内容の絵本を教材に、「話し合い」活動を展開し、まとめている場面

表2 対象児の概要および「話し合い」活動の指導目標

対象児	子どもの様子	指導目標
A児	<ul style="list-style-type: none"> 平均聴力レベル（108 / 110）dBHL 友達や大人の話に興味をもって聞こうとする姿勢がみられる。 本が好きで、本から様々な知識を得ている。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えや感じたことを積極的に表現する。 自分の考えや感じたことを適切な表現で伝える。
B児	<ul style="list-style-type: none"> 平均聴力レベル（103 / 103）dBHL 友達に思いやりをもって接することができる。 「話し合い」活動などにおいては、友だちの話に興味をもち聞こうとする姿勢がみられる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「話し合い」活動の際には、友だちの話にしっかりと耳を傾け、その内容について自分なりの考えをもつ

表3 音声行動に関するカテゴリ

カテゴリ	内容	
要求	呼びかけ	相手の注意を促す
	提案・誘い	相手に自分の考えを伝え、相手に意見や考えを求める
	指示・命令	相手に特定の行動を求める（指示、命令、注意など）
質問	質問	相手に返事や説明を求める問いかけ
報告	報告	自分の考えをありのまま述べる（呈示、報告、主張など）
教示	教示	相手に新しい知識を与える
	評価	相手の行動成果に対する肯定的あるいは否定的な評価
応答	反復・模倣	相手の発話をそのまま真似る
	返事	相手の質問に「はい」「いいえ」で応答する
	受容・承認	「要求」および「報告」カテゴリに対する肯定的応答
	否定	相手の働きかけに対して不賛成あるいは引き受けたくない気持ちを示す
	説明	「質問」カテゴリに対する応答
口声模倣	口声模倣を促す あるいは、教師が示した表現やことばを模倣する	

（１）音声行動にみられる特徴について：後藤（1993）の音声行動カテゴリに「口声模倣」¹⁾を加え、表3に示すカテゴリを定義し、担任教師および対象児の音声行動の頻度を求めた。本研究では、教師の子どもへの働きかけに焦点をあてて分析することを目的としたため、対象児の音声行動の頻度として2名の音声行動を合計した値を求めた。

（２）教師の音声行動の役割について：筑波大学附属聴覚特別支援学校（2006）による『「話し合い活動」の構造化の試み』を参考に、教師の音声行動の役割を表4に示すように定義した。教師の音声行動の分析に際しては、筆者がカテゴリに基づき教師の音声行動を分類した後、

「話し合い」活動の実施者である教師とともに、分類結果の修正を行い、ユニットごとに教師の音声行動の頻度の総数を母数としてその割合を算出した。

なお、発話数および発話時間の長短にかかわらず、話題の転換を区切りとして、「話し合い」活動の内容を「導入」「年齢」「Tシャツ」「図鑑」「絵本」の5ユニットに分類し、分析を行った。各ユニットの話題および内容は表1に示すとおりである。

Ⅲ 結果

1 教師と対象児における音声行動

音声行動を表4に示したカテゴリに分類し、ユニットごとに担任教師および対象児の音声行動の頻度を求めた

表4 教師の音声行動の役割に関するカテゴリ

教師の役割	内容
聞き手としての役割	子どもの興味関心や表出意図をくみ取る 共感する 要約をする
話題の糸口や方向付けの役割	話題の内容を深め、広げる 流れに沿わない気づきや話を受け止める 話を整理する 話題の収束をする
知識の整理の役割	正しい知識を整理する
仲介者としての役割	話し合いの仲立ちをする 伝わり方の確認をする
日本語の指導	口声模倣・拡充模倣を促す 音韻サインの使用 適切な言葉への置き換えをする
教材教具・視覚的情報の使用	絵本や図鑑などの教材を呈示する 絵カードや文字カードを呈示する 動作化する 再現遊びをする 板書する

表5 対象児における「応答」の下位カテゴリの頻度

ユニット カテゴリ	導入 (ユニット1)	年齢 (ユニット2)	Tシャツ (ユニット3)	図鑑 (ユニット4)	絵本 (ユニット5)
反復・模倣	0	0	3	0	0
返事	3	1	1	1	6
受容・承認	2	6	0	1	2
否定	0	0	4	7	2
説明	7	5	8	8	47
合計	12	12	16	17	57

数値は2名の対象児の合計を示す。

ゴリを設けて、その頻度を求めた。以下では、ユニットごとに教師と対象児の音声行動の特徴について検討を行う。

(1)「導入(ユニット1)」:教師における音声行動の頻度は8であり、内訳は「口声模倣」と「要求」が同値の3(37.5%)であった。それに対して、対象児における音声行動の頻度は31であり、教師の頻度を高く上回ったが、これは対象児間のやりとりが多かったことによる。内訳は「応答」の頻度が12(38.7%)で最も多く、次に「質問」の頻度が10(32.2%)、「報告」の頻度が6(19.3%)と続いた。発話数が最も多かった「応答」の下位カテゴリにおいては、「説明」「返事」「受容・承認」という項目がその多くを占めており、対象児間のやりとりを反映している。このことから、今回の「話し合い」活動の導入時では、対象児のやり取りを見守る姿勢をとりながらも、対象児の伝達の意図や表出内容、感情の動きを教師がくみとり、やり取りの展開の方向性と話題の構造の組み立てについて探っていたのではないかと考えられた。

(2)「年齢(ユニット2)」:教師の音声行動の頻度は12、対象児における音声行動の頻度は14であった。教師の音声行動において高い値を示したのは「質問」8(66.6%)であったのに対して、対象児においては「応答」の12(85.7%)が多数を占めていた。対象児における「応答」の下位カテゴリをみると、「受容・承認」「説明」が多く、教師の質問に対して対象児が自分の考えを述べたり、相手の説明に納得している様子がうかがえる。具体的には、話題の展開の発端となったB児の「0歳の時、恐竜がいた」という発言に対するA児の疑問を、教師が話題の中心に据えて話し合いを進めており、子ども自身で考えることを促すように発問することで対象児自身の考えを整理し、まとめた考えを相手に伝えるという活動が中心であった。また、教師は「0歳の時に恐竜と一緒に

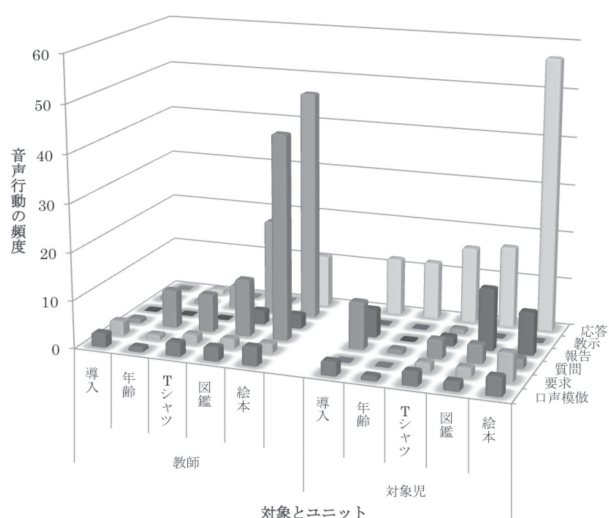


図1 教師と対象児の音声行動の頻度(ユニット別)

(図1)。対象児の音声行動の頻度は、2名の音声行動を合計した値を示している。対象児の音声行動の大部分を占める「応答」については、表5に示すような下位カテ

に歩いていたよ」というB児の発言に対しても、発言を否定することなく、B児の理解段階にあわせた発問を行い、自分の年齢を基準とした「時間軸」の流れを整理し、「恐竜が生きていた時代」から「自分たちが生きている時代」への「時間の流れ」に対する理解を促すような働きかけを行っていた。

(3)「Tシャツ (ユニット3)」: 教師における音声行動の頻度は18であり、「質問」の頻度が8 (44.4%) と一番多かった。それに対して、対象児における音声行動の頻度は28であり、他のユニットと同様に「応答」が多く、16 (57.1%) と半数を占めていた。さらに、「応答」の下位カテゴリでは、「説明」が半数を占めていたが、「導入 (ユニット1)」や「年齢 (ユニット2)」のユニットとは異なり、「否定」が出現していた。ここでは、Tシャツに描かれている恐竜に話題が戻り、恐竜をめぐる知識や自分の直接経験を中心に子ども同士がやり取りを展開していた。友だちの発言に対して「違うよ」「ぼくは見たことがない」などの自分の意見を述べる発言が「否定」に分類された。

また、教師は、A児とのやり取りを通して、A児が抱く恐竜の大きさのイメージが、自分のTシャツに描かれている恐竜の大きさと同じであるということをつかみ、次のユニットへの話題へとつなげていた。対象児の発言の中から、対象児が抱く恐竜に対するイメージや知識の程度を推し量っていることがうかがえた。

(4)「図鑑 (ユニット4)」: 教師における音声行動の頻度は43であり、対象児における音声行動の頻度は38であった。教師の音声行動は「教示」の頻度が20 (46.5%) と「質問」の頻度が12 (27.9%) が中心であり、全体の74.4%を占めていた。それに対し、対象児の音声行動は「報告」の頻度が13 (34.2%) と「応答」の頻度が17 (44.7%) であり、全体の78.9%であった。「応答」における下位カテゴリは「否定」「説明」が大多数であり、「否定」の頻度は「Tシャツ」のユニットよりも多かった。ここでは、教師が提示した図鑑を題材にしたやり取りによって「恐竜」に対するイメージを広げ、知識を深めるように教師が働きかけていた。「年齢」のユニットと同様に、教師の質問に対象児が答えながら、知識の拡充を図ることが中心であり、対象児の音声行動も自分の考えを述べる「報告」や質問に対する「説明」や「否定」が多かったと考えられる。また、これ以前のユニットに比べて、このユニットにおいては、教師と対象児の音声行動の頻度はともに増加しており、恐竜の図鑑を見ながら活発なやり取

りがなされていたことがうかがえる。これは教師の発問が、対象児の考えを引き出すことを意図した「応答」が中心であることも関連していると思われる。さらに、教師は、対象児の恐竜の大きさに対するイメージをより具体的に示すために、次のユニットでは恐竜の大きさが人や建物などと比較的に描かれている絵本を教材として使用することになる。

(5)「絵本 (ユニット5)」: 教師における音声行動の頻度は111であり、対象児における音声行動の頻度は78であった。このユニットでは、恐竜が主役となる絵本の読み聞かせを行っていたため、教師の音声行動は「教示」の頻度が48 (43.2%) と多数を占めていた。次いで、教師の音声行動では「質問」の頻度も43 (38.7%) とその値は大きく、絵本の内容に対する理解の確認を目的とした発問が行われていたといえる。また、対象児の音声行動の頻度の73.0%が「応答」であり、その内訳をみると、教師の質問に対する答えや自分の考えを述べる「返事」「説明」が87%を占めていた。このユニットの後半部分では、「お母さんの恐竜はどれくらい (の大きさ)?」という教師の質問に対してB児が両手を大きく伸ばして、その大きさを表現することができていた。この「話し合い」活動のまとめとして導入した絵本教材によって、対象児はビルや観覧車と比較して恐竜の大きさをより具体的に実感し、イメージすることができたと考えられた。

以上の各ユニットにおける特徴から、「導入 (ユニット1)」から「Tシャツ (ユニット3)」にかけて、教師の音声行動の頻度はそれほど高い数値を示していなかったが、「話し合い」活動のまとめにあたる「図鑑 (ユニット4)」および「絵本 (ユニット5)」においては、教師の音声行動の頻度は増加する傾向がみられた。また、教師の音声行動の内容をみると、全体を通して「質問」に分類されるものが最も多かったが、「図鑑 (ユニット4)」および「絵本 (ユニット5)」においては「教示」に分類される音声行動が増加していた。さらに、この「話し合い」活動全体を通して、適切な日本語の表現を指導する目的で用いられる「口声模倣」に分類される音声行動は「教師の促し」や「対象児の模倣」とともに少なかったが、どのユニットでも教師及び対象児ともに類似した値を示しており、必要な表現の模倣の配慮が常に働いていることがわかる。

2 「話し合い」活動における教師の音声行動の役割

各ユニットにおいて発せられた教師の音声行動がどのような意図をもっていたのかについて検討を行うため

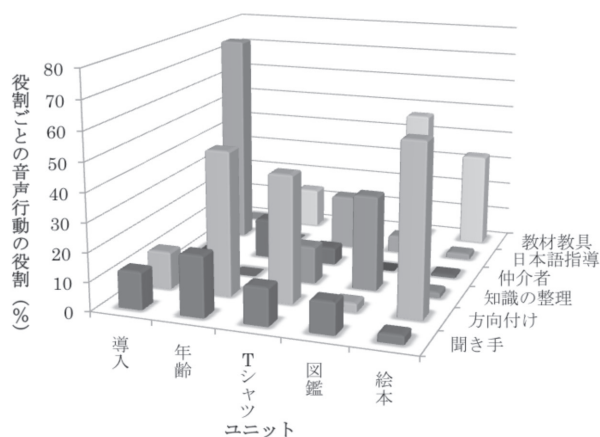


図2 教師の役割ごとの音声行動の割合 (ユニット別)

に、表4の分類に従って教師の音声行動を分類し、教師の役割ごとに音声行動の頻度の総数を母数としてその割合を算出した (図2)。

(1)「導入 (ユニット1)」:「日本語の指導」が75.0%を占め、「聞き手としての役割」と「話題の糸口や方向付けの役割」が13.0%と同値であった。教師の役割のほとんどが語彙や構文の指導などを目的としており、対象児同士のやり取りの話題に介入するのではなく、対象児の興味や関心をくみ取りながら「話し合い」の方向性探り、その後の展開を予測し、見守っていたと考えられる。

(2)「年齢 (ユニット2)」:図1で示したように、教師の音声行動としては「質問」が中心であったが、その「質問」の視点としては、「話題の糸口や方向付けの役割」が50.0%と半数を占めていた。次いで、「聞き手としての役割」が21.0%、「仲介者としての役割」および「視覚的情報の利用」が14.0%となっており、多様な働きかけが行われていた。特に、「話題の糸口や方向付けの役割」においては、「話を整理する」「話を深める、広げる」という意図が顕著であった。また、「視覚的情報の利用」については、対象児同士のやり取りの仲介役として、情報を整理するために行った板書などが含まれている。「年齢」という話題のテーマが抽象的であるため、ことばによる説明だけでは理解が難しい内容であったことも関連していたと考えられる。

(3)「Tシャツ (ユニット3)」:「話題の糸口や方向付けの役割」が44.0%、次いで、「日本語の指導」が19.0%であったが、その他の視点の数値は10%超えなかった。このユニットにおいても、教師は「話題の糸口や方向付けの役割」を担っていることがわかる。話題が逸れてしまったり話の内容がうまく伝わらなかったりし

た場合に、対象児の話の内容を整理したり、経験に即した方向性を示すなどして、対象児がもつ映画や本から得た狭い知識をより広げていこうとしていることがうかがえた。また、より具体的なイメージをもたせることをねらい、教師は「恐竜を見に行こう」と度々働きかけていた。

(4)「図鑑 (ユニット4)」:「視覚的情報・教材教具の使用」が47.0%、「知識の整理の役割」が33.0%であった。このユニットにおいては、恐竜が出てくる図鑑を教材として、板書を頻繁に行い、恐竜に関する情報の不足を補い、より正確な知識の習得を促していると思われた。これまでのユニットでは、視覚的な情報に頼らず、5歳児に対することばの指導の目標の一つとして挙げられる「ことばをことばで考える」ことに重点を置いていたため、「視覚的情報・教材教具の使用」の出現率は低かったと考えられる。しかし、このユニットのように、理解を促し、知識を広げることを目的とした場面においては、効果的かつ積極的に視覚教材を活用していることがうかがえた。

(5)「絵本 (ユニット5)」:「話題の糸口や方向付け」が59.0%、「視覚的情報・教材教具の使用」が33.0%であった。このユニットにおいても「図鑑 (ユニット4)」のユニットと同様に、絵本を教材として用いてやり取りが進められているため、「視覚的情報・教材教具の使用」の値が他の視点の出現率比べると高い値であった。絵本や図鑑といった教材を活用している点においては、「図鑑 (ユニット4)」と共通しているが、その活用の意図は異なっていた。今までの話の流れを踏まえつつ、対象児は絵本から気がついたことを教師に伝えたり、質問する姿がみられた。その中には絵本の内容に沿わない発言や、理解が充分でない発言も少なくないが、教師はそれらの発言を否定せず、受け止めた上で話を整理し理解を促しており、このような意図が「話題の糸口や方向付けの役割」という視点へとつながっていったと思われる。また、絵本の楽しさを共有することにも重点がおかれていたため、このユニットでは「日本語の指導」や「知識の整理」などの視点はみられなかったと考えられる。

IV 考察

1 「話し合い」活動の展開と教師の役割

教師の音声行動の特徴と役割について分析を行ったところ、「話し合い」活動の展開にそって、教師の発話の意図や役割が異なっていることが明らかとなった。

「導入 (ユニット1)」においては、「日本語指導」を目的とした発話が主であり、話題に関わる「恐竜」につ

いての音声行動はあまりみられず、教師は子どもの表出意図を汲み取るためやり取りを見守る姿勢をとっていることがうかがえる。5歳児という発達段階では、共有した話題をもとに疑似体験をし、日本語とイメージを結びつけ、子どもが主体となったやり取りを通して、ことばの世界を広げていくことが求められる。教師は「聞き手」に徹し、対象児の主体的な働きかけを「待つ」姿勢も重要であることがわかる。

次に、「導入」から話題が展開した「年齢(ユニット2)」 「Tシャツ(ユニット3)」においては「質問」に分類される教師の音声言語行動が増加していた。これらの音声行動は、「話題の糸口や方向付けの役割」「聞き手としての役割」「仲介者としての役割」という意図をもったものであった。これは、「導入」の時点では、対象児の恐竜に対する興味関心は高いが、その知識は充分とはいえず、話題に広がりや深まりがみられなかったためと考えられる。また、「年齢」(ユニット2)では、ある対象児の「0歳の時、恐竜がいた」という発言に対する子どもの疑問を教師が受け止めたことから始まっている。この発言をとりあげることにより、恐竜が生きていた時代から現代への「時間の流れ」という抽象的な概念を整理していくことが試みられていた。ここでは、教師が仲介役となって、対象児がことばで表現しきれない内容を整理するためのヒントを呈示しながら、「ことばで表現していく」経験を育んでいる。また、子どもの抱いた疑問を丁寧に取り上げていくことによって「わからないこと」から「わかったこと」への経験を通して、「どうしてだろう」「知りたい」という気持ちを次の学びへと結びつけているといえる。このような学びへの意欲が、次の「Tシャツ(ユニット3)」において対象児にみられた「否定」の音声行動につながっていったと考えられる。

対象児の音声行動が増加し、活発化していく中では、的外れな発言や話題の道筋にそぐわない発言もみられる。その場合においても、教師は対象児の発言を決して否定せずに子どもの発言の意欲や子どもが関心をもった視点を生かし、発言の内容を補正する役割を果たすことが大切であろう。このような働きかけは「表出意欲の喚起」を意図としており、対象児の伝えたいという気持ちをおさえずに、話題が円滑に進んでいくことを目的としている。対象児一人ひとりの物事に対する感じ方や考え、興味関心は一様ではなく、発達段階も異なることを考慮した上で、しっかりと子どもの実態を把握していればこそ可能となる働きかけであると考えられる。

「図鑑(ユニット4)」においては、「教示」「質問」に関する音声行動が増加していた。これらの音声行動は「知識の整理」をねらった働きかけであり、「導入(ユニット1)」から「Tシャツ(ユニット3)」に至るまでに話題にあがった内容や情報を具体的にまとめ、確認するような働きかけが行われていた。

さらに、「絵本(ユニット5)」においても、「質問」と「教示」に分類される音声行動が中心であったが、その頻度の総数は他のユニットに比べても多く、特徴的であった。これらの音声行動は「話題の糸口や方向付け」を担った働きかけであり、類似した教材を使用している「図鑑(ユニット4)」における教師の役割とは異なっていた。これは、「話し合い」活動の収束に伴い、単なる知識や情報の整理にとどまらず、「恐竜」に対する対象児の興味関心をより高めるような余韻を残して活動をまとめようとしているものであると考えられる。

今回分析した「話し合い」活動においては、どのユニットにおいても「口声模倣」に分類される音声行動および「日本語の指導」を目的とした働きかけは少なかった。これについて、三浦(1996)は年齢段階に応じて、「口声模倣」の出現率に変化があることを報告している。すなわち、4歳児段階では音声行動の量的な増加によって質的な改善が求められることから、「口声模倣」の出現率が高いと考えられるが、5歳児段階では音声活用の形式的な側面から談話の内容的な側面へと指導の重点が移行しているため「口声模倣」の出現率が低くなるとしている。本研究において分析対象となった「話し合い」活動でも、対象児のコミュニケーション意欲や幼児同士のやり取りの妨げにならないように、「日本語の指導」を意図した働きかけがなされていることがうかがえた。

また、教師の音声行動は「質問」や「教示」に分類されるものが多かったが、その音声行動が担う役割や意図はユニットによって異なっていることが明らかとなった。「質問」に応答することによって、子どもの考えの整理が促されたり、話題の転換の修正がなされることなど、「質問」「教示」が発せられるタイミングやその内容も多様であり、個々の対象児の理解にあわせた働きかけがなされていることがわかった。

2 保育における「話し合い」活動の位置づけ

本研究における「話し合い」活動の事例分析を通して、子ども同士のやり取りを中心に据えながらも、話題のテーマから派生する様々なトピックスを念頭に置き、教師がファシリテーターとしての役割を担っていることを

明らかにすることができた。また、話題を展開させていくためには、教師が個々の対象児のことばの力を把握することの重要性が改めて感じられた。また、「話し合い」活動でのやり取りを活動の中だけで完結させるのではなく、日常的な生活や保育の場面へとつないでいくことの重要性も示唆された。例えば、今回の事例において話題のテーマとなった「恐竜」については、この「話し合い」活動の後、教師は対象児とともに国立科学博物館に見学に行き、恐竜の化石や模型を見たり触れたりする機会を設けている。実物の恐竜の化石や原寸大の模型に触れることで、「話し合い」活動の中で得た恐竜の知識がより具体的なイメージへと拡充されていた。このような経験を通して、対象児は図書室から恐竜に関する本を借りるなどして、精力的に恐竜に関する知識を拡げ、自ら調べることの楽しさと知識や経験を共有することの楽しさをも享受するようになっていく。このように、日常的な生活や保育活動の中で得た知識を具体的な経験と結びつけることによって、豊かな話しことばが育まれていくと考えられる。そのためには、子どもの興味関心に共感し、呼応する教師の感性が不可欠であろう。

さらに重要なことは、「対象児を尊重する」「聴覚障害幼児の興味・関心や発達を尊重する」ということであろう。ことばは教えられて育つ側面より、使っていくことによって育っていく側面がはるかに大きい。従って、教師の役割の根幹となるのは「聴覚障害幼児の生活を大切に、聴覚障害幼児の発達を考え、興味に添った活動を行う中でどう関わっていくか」ということであろう。教師と聴覚障害幼児が向かい合い、信頼関係を築き、共感しながら対話していくこと、様々な経験を「話し合い」を通して言語化させていくこと、さらに、「話し合い」によって更にその内容を深めていくこと、自分の経験だけでなく、友だちの経験を聞き、共感したり自分の事として考えたりして疑似体験したりしていくこと、などのやりとり活動を通して、聴覚障害幼児のことばは育っていくと考えられる。しかし、そのやり取りは、活動を設定したり遊びを促すなどの環境を設けるだけでは不十分である。今回の分析を通して、聴覚障害幼児の関わりには教師の果たすべき役割が存在するということが、また、ことばの育ちを促す活動の中で、教師は多様な役割を果たしていることが示された。聴覚障害幼児にどう関わっていくかということが明確になってはじめて、環境が生き、遊びが発展し、思考する力が育っていくと思われる。

3 今後の課題

斎藤（1985）は「子どもの心（意味世界）と日本語をつなぐ手助けは、子どもが書き言葉を通じて学習言語を自力で獲得するようになるまで必要である」と述べている。本研究における分析を通して、「話し合い」活動における「手助け」の一端が明らかになった。「話し合い」活動においては、その時々聴覚障害幼児の心の動きや興味・関心を教師が適切に把握し、展開させていく総合的な活動であると考えられる。ここでは、聴覚障害幼児のやり取りを中心とする「話し合い」の活動の場において、活動の目的を明確にし、「話題の方向付けを行う」「知識の整理をする」「聞き手に徹する」等の視点を整理して働きかけている状況を示すことができたと考えられる。

本研究においては、音声言語行動を中心とした分析を行ったが、相互交渉の様相をより明確にするためには、表情や身振り等、音声を伴わない非音声行動も重要な役割を担っていると考えられ、三浦（1997）においても情緒的な状態や注目態度と相互交渉の活発さとの関連性が示唆されている。分析した「話し合い」活動においても、教師は聴覚障害幼児の行動に対して視線を向ける、笑顔を見せる、握手をする等、様々な方法で対応していた。その一つひとつが教師と聴覚障害幼児の信頼関係を築き、ことばを育むための大切なやり取りの要素となっていると考えられ、更に詳細な検討が必要であろう。

また、本研究においては教師の役割に注目して分析し、聴覚障害幼児同士の相互交渉の具体的な内容などについての詳細な分析は行わなかった。「話し合い」活動の特徴を考慮すると、聴覚障害幼児同士の相互交渉についての詳細な分析も必要だと思われる。

さらに、聴覚障害幼児たちは、恐竜の「話し合い」活動の後、国立科学博物館に見学に行き、恐竜の化石や模型を実際に見たり触れたりする経験した。実物の恐竜の化石や原寸大の模型に触れることで恐竜に対するイメージを拡充し、言語化していく姿を見ることができた。ことばは様々な経験を通して育まれていくものであるということを示していると思われる。家庭生活や日々の保育の中の子どもの経験をことばにつなげていくための指導のあり方についても、今後、考察を進めてゆきたいと考える。

註

- 1) 口声模倣：適切な日本語の表現や正しい日本語文法を習得させることを目的として、教師が示した日本語表現を聴覚障害幼児および聴覚障害児童に意図的に模倣させる方法である。日本

語としての表現の修正や適切な表現への言換えや拡充、誘導などのねらいをもって行われる。

謝辞

本研究は、平成 22 年度の筑波大学特別支援教育研究センターにおける現職教員研修の研修成果としてまとめたものの一部です。ご指導くださったセンターの先生方をはじめとし、実習を快く引き受けてくださった筑波大学聴覚特別支援学校幼稚部の先生方に感謝申し上げます。また、星組の優しくて元気なお友だちと保護者の方々からはたくさんの勇気と励ましをいただきました。皆様のご理解とご協力に心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、このような貴重な研修の機会を与えてくださいました千葉県教育委員会、千葉県立千葉聾学校の鈴木校長先生をはじめとする諸先生方に御礼申し上げます。

引用文献

- 後藤守（1993）相互作用過程分析法，コミュニケーション障害研究法，北海道コミュニケーション能力育成研究会，46-51.
- 後藤守（1976）母子言語関係の成立過程に関する研究（Ⅰ）－ダウン症候群の幼児と母親の言語関係の分析を中心として－，北海道教育大学紀要（第1部C），26（2），9-21.
- 三浦哲（1996）聴覚障害幼児の「話し合い」活動における相互交渉の実態－3～5歳児についての横断的検討－，北海道教育大学紀要（第1部C），47（1），97-104.
- 三浦哲（1997）聴覚障害幼児の「話し合い」活動における社会的誘発性－3歳児についての検討－，北海道教育大学紀要（第1部C），48（1），117-125.
- 岡本夏木（1985）ことばと発達，岩波書店．
- 斎藤佐和（1985）生活言語から学習言語へ，聴覚障害，38（8），27-32.
- 斎藤佐和（2006）日本語による言語概念形成－「五歳の坂」－，聴覚障害，660，2-3.
- 斎藤佐和（1990）「わたりの指導」とは，聴覚障害，472，3.
- 庄司和史（1990）幼稚部終了までに身につけさせたい事柄について，聴覚障害，472，4-9.
- 天神林吉寛（2010）わたりの指導，聴覚障害，710，40-43.
- 筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部（2006）「話し合い活動」の構造化の試み，第9回アジア太平洋地域聴覚障害問題会議・第40回全日本聾教育研究大会（関東大会）研究集録，31-33.

Involvement of Teachers in Talking Activities for Five-Year-Old Children with Hearing Impairments

Eriko SUZUKI*, Hideko SEKINE**, Takeyuki HIDAKA***,
Sueo MATSUMOTO**** and Atsuko SATO*****

In this research, using a case study of talking activities conducted for five-year-old children with hearing impairments, we examined the characteristics of phonetic behavior and the various types of intentions that teachers have when transmitting phonetic behavior. This helps shed light on the ways in which they reach out to young children with hearing impairments. We found that changes in phonetic behavior were observed in response to the deployment of talking activities. Although the phonetic behaviors of teachers was in many instances classified into “questions” and “instructions,” their intentions were also classified into categories such as “role of clues and orientations in topics,” “role as a listener,” and “role as an intermediary.” Hence, we can infer that teachers hold their own views regarding which talking activities are appropriate to different developmental stages of children, and that they do sufficiently reach out to young children with hearing impairments.

Keywords: Talking activities of young children with hearing impairments, Phonetic behavior categories, Role of teachers

*Chiba Prefecture Public School for the Deaf

**Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba

***Special Needs Education Research Center, University of Tsukuba

****Special Needs Education School for Children with Autism, University of Tsukuba

*****Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba