聾学校幼稚部担当教員の「話し合い」活動に対するイメージ

-記述式授業記録による授業研究の試み-

庄司 和史*

はじめに

「話し合い」活動は、コミュニケーション活動を通して言語指導を行う活動として聾学校幼稚部で発展した活動である。筆者は、庄司(2010)において「話し合い」活動の現代的意義について歴史的な視点を含めて明らかにし、聾学校の実態が大きく変化している現状においてもこの活動が有効であることを述べた。

この活動は、話題、展開、おさえ、の3要素から成り立っている。どんな話題が選択され、それがどのように展開され、その中でどのような内容が指導されるかということがこの活動の課題となる。実際の活動は、比較的、話題の展開に重点が置かれたものと言葉のおさえに重点が置かれたものとに大別されるが(庄司、1990)、基本的にはコミュニケーションが中心となるため、文法則等の言語形式の正確性よりも発言の内容が正確に伝わり合っているかが重要となる。したがって、この活動は、聴覚口話法中心の指導法の中で発展した活動ではあるが、様々なコミュニケーション手段が活用される中でも十分に意義ある活動としてとらえなおすことができると考えている。

「話し合い」活動の研修については、VTR を用いた授業分析や学校あるいは幼稚部単位の授業研究の蓄積を通して行われることが多く、こうした研修の繰り返しの中からこの活動で重要となる教師の技量(わざ)が明らかにされてきた側面がある(山本、1987;齋藤、1992;松本、1997)。こうした教師チームによる実践的研究は非常に重要ではあるが、一方、筆者が近年関わっている聾学校の現状を見ると、年々の幼稚部を長年経験した教員が少なくなっている状況があり、こうした中では、「話し合い」といった活動の授業研究そのものが成立しにくくなっているとも言える。

そこで、過去の記述式に残された授業記録を利用することがそれぞれの学校の実践研究 に役立つのではないかと考え、筆者の実践記録から記述された授業記録をいくつか取り上 げ、予備的に調査を行ったので以下の通り報告する。

* 信州大学 全学教育機構 教職教育部 准教授

1. 研究の目的

本研究の目的は、過去の授業記録をもとにした「話し合い」活動の研修が現在の聾学校幼稚部等の授業改善に実践的に役立つかについて予備的に調査することにある。

2. 方法

(1)概要

過去に筆者が担当した同じ学級「話し合い」活動の授業記録をいくつか提示し、聾学校で幼稚部を担当している教員に対してアンケート調査を実施する。対象とする聾学校は、いずれも「話し合い」活動を日課の中で実施している4校とする。アンケートでは、あらかじめ回答者(教員)の「話し合い」活動に対してのイメージを選択肢項目で回答してもらった後、授業記録を読んでもらうという手順を踏んでもらう。その後、各授業についての理解度の評価を求め、こうした授業記録によって「話し合い」活動のイメージがつかめるか、また研修に役立つか、といったことについて記述的に回答してもらう。結果は、経験年数5年未満と5年以上に分けて分析する。

(2)対象学級と授業記録について

対象とした学級は、A 聾学校幼稚部 3 年保育に 1993 年度に入学した 5 名の幼児の学級で、筆者が 3 年保育の 3 年間を担当した。それぞれの幼児の入学時の状況を表 1 に示す。現在では全国的に新生児聴覚スクリーニングが実施されることが多くなっているが、当時はその方法はまだ開発されておらず、本学級の幼児の聴覚障害の診断は、満 $1\sim3$ 歳である。

名	性	聴力(裸耳)	入学時の状況
A	男	110dB以上	簡単な身振りを理解する。行動的。
В	男	90~110dB	簡単な身振りを理解する。俊敏。
С	男	90~110dB	簡単な身振りを理解する。おだやか。
D	女	70~90dB	いくつかの自発語(単語)がある。大人しい。
Е	女	110dB以上	簡単な身振りを理解する。手話表現がいくつかある。ろう親

表 1 対象学級の幼児一覧

A 聾学校は、聴覚口話法(補聴器を装用させ、聴覚も含めたあらゆる感覚を活用し、手話を使用せずに音声言語の習得を目指す手法)の実践校で、対象学級においてもこの方法を採用して日本語の習得のための指導を行っていた。また、当時、 A 聾学校幼稚部では、原則として保護者に対して教室で授業参観をすることを求めていたが、筆者が担当した 3

年保育のうち、とくに後半の 2 年間は週に $1\sim3$ 回程度は幼児と担任教員のみで活動する日を設けていた。

授業記録は、この学級を担当した 3 年間毎日発行した保護者向け通信(学級便り)の中に記述されたものから選択した。この学級便りの記載内容は、大きく「配慮に関すること」「授業内容に関すること」「予定に関すること」「その他」で構成されており(庄司、1995a;1995b、1998)、今回は、 $4\sim5$ 歳児の学級便りの「授業内容に関すること」に分類される記事の中から、「話し合い」活動の様子が表れている記述を 5 編取り上げた。選択に当たっては、できるだけ展開の様子が詳しく記述されているものとし、記事の時期が近くないものとした。

選択した授業記録の一覧を表 2 に示す。

	時期	「話し合い」活動の主な話題
授業①	4歳児7月	ブロックでおうちを作った
授業②	4歳児11月	Eちゃんのけが
授業③	5歳児5月	ころんだこと
授業④	5歳 児 10月	栗ひろいのこと
授業⑤	5歳児1月	小学生になる話

表 2 選択した授業の一覧

3. 結果

(1)基本的事項

アンケート調査は、2011年5月~7月に実施した。4校の聾学校の幼稚部担当者のうち、合計28名から回答を得ることができた。幼稚部を担当している全体数は不明である。回答者の聾学校経験年数をFig.1に、幼稚部経験年数をFig.2に示す。

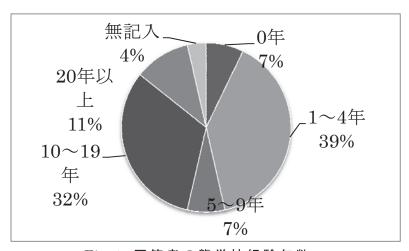


Fig.1 回答者の聾学校経験年数

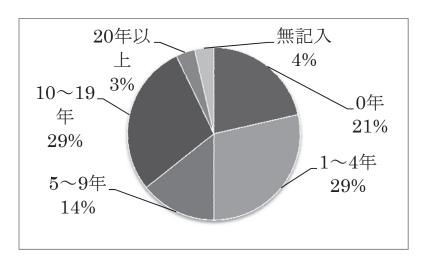


Fig.2 回答者の幼稚部経験年数

(2) 「話し合い」活動に対するイメージ

「話し合い」活動のイメージについては、選択項目を示し3個まで選択可能とした。 提示した選択肢は、次の9項目である。

- ①ある程度幼稚部の経験がないとできない難しい活動である
- ②教材の準備がそれほどいらない取りかかりやすい活動である
- ③伝統的で聴覚口話法時代の活動であまり活用できない活動である
- ④幼児個々の言語力が育っていないとできない活動である
- ⑤言葉の正確性にこだわらずに、それぞれの手段を使って自由にコミュニケーションが できる活動である
- ⑥話題がつまらなくなってしまい子どもたちが乗りにくくなりがちな活動である
- ⑦何を指導したかが指導者にとっても見ている人にとってもよく分からなくなってしま いがちな活動である
- ⑧椅子に座らせる時間が長く、幼児には不向きな活動である
- ⑨うまくいったときとうまくいかなかったときの差が激しい活動である
- 選択項目に当てはまらないものについては次の質問で自由記述を求めた。

この結果を経験年数 5 年未満と 5 年以上に分けて Fig.3 に示す。提示した選択項目の うち② (伝統的で聴覚口話法時代の活動であまり活用できない活動である) と⑥ (話題が つまらなくなってしまい子どもたちが乗りにくくなりがちな活動である) については、回答がなかった。

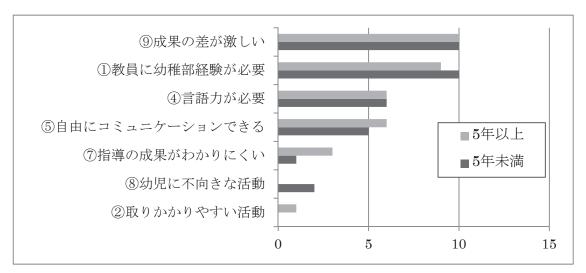


Fig.3 「話し合い」活動のイメージ

「話し合い」活動に対するイメージについての自由記述は、14回答あった。うち幼稚 部担当経験5年未満の教員が4名、5年以上の教員が9名、無記入者1名であった。記 述内容は以下の通りである。

- ◆ 難しく、共通の経験がないと難しいところがある(聾学校経験0年、幼稚部経験0年)
- ◆ (幼児個々の言語力について)言語力・・・表現できるものにこだわらず、体験・内言(中に蓄積したものの意)が育っていないと難しいかな・・・(聾4、幼0)
- ◇ 幼児がわかるように話題を提供したり、話をつなげたりする技術が必要だと思いますが、幼児の頭の中(イメージ)をさぐることができて楽しいと思える活動(・・・にしたい)(聾3、幼2)
- ◆ 話し合い活動は、年齢が上がるにつれ、盛り上がる。(経験無記入)
- ◆ 経験年数にかかわらず、「ねらい」や「結び(たしかめ)」などをもってやり取りを補償していきたい(自信のない人は「教材」を一つ用意するとよい)(聾 11、幼 6)
- ◇ トピック的な話題で教師主導ではなく、子どもの気持ちや思考にそって展開させていくもの (聾 15、幼 9)
- → 子ども同士のやり取りの中に、その子らしさが見られ、豊かな広がりをもつ可能性のある活動だと思っています。(聾 12、幼 11)
- ◆ (幼稚部経験が必要なことと、その時々の差が激しいこととも関連して)教員が幼児の実態 (経験、言語力 etc)を把握している必要があると思う。またその実態を踏まえ、教員がどの ような話題を提供するか、子どもから出てきた中でどの話題を取り上げ展開させていくか、 教員の力量が必要とされる活動だと思う。(聾 16、幼 14)
- ⇒ 指導者が子どもに自由に話をさせながらも話を構築しつつ広げるとても難しい活動、指導者が子どもの実態(言語力、生活全般)をよく知らないとできない、今の言語力、知識から更

に次のステップへ踏み出すいいチャンスとして使う。(聾 15、幼 14)

- ◇ (個々の手段で自由にコミュニケーションできることについて)反面、教師が上手にはしわた ししないと、他児に伝わりきれないと思う。参加している幼児の大半が自分から話を聞こう、 わかろうとする気持ちをもっていればよいと思うが・・・・。(聾 14、幼 14)
- ◇ 幼児の発した言葉やこだわりで話題がそれたりすることも起こるが、幼児の発想のおもしろさを一緒に楽しめる活動だと思う。ことばをおさえるときも友達の様子を見たりしながら意欲を持ちやすいと思う。(聾 24、幼 16)
- ◇ 子どもたちの発現したことや興味・関心を持ちやすい話題を取り上げ、展開する技術とセンスを求められる活動である。(聾 17、幼 17)
- ◆ 想像(空想したこと)や夢の話、架空の作り話など、体験してないこともイメージが広がり楽しめる。感情語を扱うには適した活動で、子どもの思いを受け止める機会、理解する活動である。(聾 23、幼 19)

(3)授業記録に関する理解

提示した 5 つの授業記録についての理解度の採点結果を Fig.4 に示す。展開、おさえの内容、幼児の様子の 3 つの観点について 5 点満点で採点してもらった結果である。

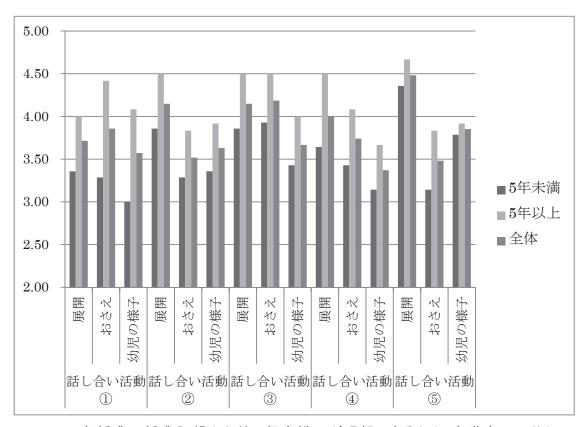


Fig.4 各授業の授業記録からどの程度様子が理解できるか(5点満点の平均)

5年未満群は14名、5年以上群は13名で、1名の未記入者は全体にのみ入れてある。 全体でもっとも点数が高かったのは授業⑤の「展開」に関してで、5年未満、5年以上の2群においてももっとも高得点であった。5年未満群では、授業③の「おさえ」が比較的高得点であった。5年以上群では、授業②の「展開」、授業③の「展開」とおさえ、授業④の「展開」も高得点であった。また、授業①と授業③では、「展開」よりも「おさえ」が高い得点で、授業⑤は「幼児の様子」が比較的高くなっていた。

Fig.5 は、5 つの授業全体の平均点を示したものであるが、5 年以上群の採点が5 年未満の採点に比べて明らかに高いという結果が見られた。また、観点別には「展開」に関する点数がもっとも高く、「おさえ」、「幼児の様子」という順となっていた。5 年未満群では、「おさえ」と「幼児の様子」に大きな差は見られなかった。

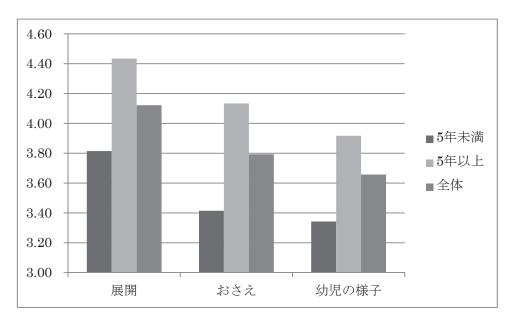


Fig.5 授業記録からどの程度様子が理解できるか(全体の平均)

各年齢段階の活動の特徴については、分かったことを自由記述で記入することを求めたが、5年未満群では、「よくわからなない」というものが複数見られたが、「(5歳児になると) 一つにことばを5人で共有し、そのことについて話し合いがもて、その話題が広がっていく」「(5歳児では) イメージが作れ、お互いが折り合いをつけられるような話の展開ができてくる」「4歳児の段階では、先生が質問したことに対して、一問一答のように答えているのに対して、5歳児になってくると1つの質問から話が広がっていっている」「4歳は具体的なものがあると分かりやすく話し合いにも入りやすい。5歳では経験したことを友達と共有し、自分の考えを表現できる。イメージも広がり、話し合い活動を進めていける。」といった回答も見られた。

一方、5年以上群では、細かく各段階の特徴が記述される傾向が見られた。以下に要

約して列挙する。

- ◆ 4歳は共通体験のある具体物を話題とし、「誰?」「何?」に対する正しい応答を拡充しながら指導している。5歳では「どうして~?」「~したらどうなる?」と因果関係や理由を考えて伝える場面を意図的に設定し、友だちの経験も話題とすることができるようになっている。
- ◆ 話題の内容が目の前のことから自分の経験、他人の経験、仮定の話と抽象的になっていく。やり取りのレベルが、対教師から、教師の仲介を経て直接やり取りできるようになっていく。ことばのおさえが、模倣の習慣をつけたり、声を出してことばで伝えるところから、細かな名詞、動作語のおさえ、文を整える、言い回しのおさえ、と細かくなっていく。整った日本語が話せるようにしていく。
- ◆ 4歳児では、目の前のことを話題にすることで状況を共通理解しながらことばをおさえ、口声模倣や応答関係の基本を身につけることが大切である。5歳児では子ども同士の応答関係、協力体制を育てていく時期で、子どもたち同士が様々な意見を出し合う話し合い活動を実現される。
- ◆ ①では、全員が経験したこと、眼前のことを話題としてとりあげ、その中で身振りを言葉に、単語を文にしながら話を進めている。②では、少し前の事(けが)を扱ったり、言葉のおさえも3語文に増えている。③~⑤「どうして」で理由を考えて言うように話題を取り上げたり、「どうしたらいいか」という方法をみんなで考えたりしており、子ども同士での話し合いの部分が多くなっている。
- ◆ 年齢が進むにつれて単語や2語文のおさえから少しずつ長い文になったり助詞が広がっていく。自分のことだけでなく、人のことまで聞くようになると言葉もグッと広がってくる。④くらいから子どもたち同士で活発に話し合いができるようになってきた。⑤になると、自分のことはしっかり相手に伝えられるようになり、更に少し先の話もでき、心も育っている。③の後半から「どうして?」の質問に答えられるようになってきた。
- ◆ 年齢段階が上がるにつれ、過去や未来の話ができるようになっている。また、抽象的なことも考えられるようになっている。
- ◆ 4歳の頃は単語や短い文での発話で先生の提示した言葉や言い方を模倣していた子ども達が、5歳終わり頃には、自分で考えたり、思ったことを自分の言葉で表現できている。
- ◇ やり取りの相手が対教師→教師の橋渡しを介して友達→友達同士となっていくこと。話の内容が現前のことから、自分の過去のこと、友達のこと、予想、人の気持ちを考える等

高次になっていること。口声模倣のレベルも子どもの言語発達に応じてレベルアップしていること。

- ◆ 初めは、子どもの思いを言葉に置き替え、5W1Hのやりとりを的確に身につくまで丁寧に繰り返す。助詞を落とさずに使えるようにする等、基本的な文脈、文法のモデルを示し、吸収させる段階。次に、行為、行動の因果関係や、状況など、やり取りを通して正確に共通理解していく。最後に、子ども自身の価値観、意識、概念を、ことばを駆使して使え合い、その中で表現方法を磨いたり、既存のそれらをゆさぶり、より深化、拡充される段階となっていく。
- ◆ 年齢が低いほど空間的にも時間的にも身近のことがらについて話し合うことになる。年齢が進めば、今までの経験に照らし合わせながらイメージをつないでいける。他の児や教師との話を聞いてさらにイメージをふくらませ共有したり拡げたりできるようになる。

(4)「話し合い」活動に関するイメージの変化

アンケート調査の最後に授業記録を読んで「話し合い」活動のイメージがどう変化したかについて自由記述を求めた。以下に記述を列挙する。

- ◆ その話題の中で、その子のつまづきの様子がわかりました。(聾 1、幼 0)
- ◆ 教師のおさえたい言葉や内容が適切に行われたかが反省できる。話題によって、どのように展開し、ことばをおさえていけばよいかが客観的に見える。(聾 0、幼 0)
- ◆ 教師の発問の仕方が適切だったか確認ができる。幼児の課題がわかる。(聾3、幼0)
- → 子どもの実態、発達段階が分かる。今回のような縦断的研究は各々の発達的変化を把握するのには有効であると思う。(聾4、幼0)
- ◆ 今まで「話し合い」活動というと、テーマを決め行うものというイメージがありました。しかし、記録を読むと自然発生的な物でもいいのだと気づきました。またそういったもののほうがおも しろいと思いました。また、ようじでもこれだけのやり取りをできるということに驚きました。こう いった授業記録では、聴覚障害児のコミュニケーション面での課題が学べるのではないかと思います。(聾1、幼0)
- ◇ 子どもの様子や発語、教師の問いかけや指導・支援が時系列になっていると、もっと分かりやすいのではと思います。(聾 1、幼 1)
- ◆ 教師のことばかけで、子どもが気づき、発展する。また、どのように引き出していくか、広げさせるか、1つの話し合いでもいろいろ展開できるので、いい勉強になった。記録の仕方など今後勉強していきたい。(聾1、幼1)
- ♦ 特別に話のテーマがくまれていなくても、できる活動であると思った。話し合い活動で何を指導すべきだったか、何が指導できたかを学べると思う。(聾 2、幼 2)
- ◆ 題材はどんな些細なことでもよくて、子どもたちの動きに丁寧に言葉を載せてあげることが本当

- → ・イメージはさほど変わらなかった。・内面の成長が分かりやすい。(聾 2、幼 2)
- ◆・イメージが変わったものと変わらないものがある。やはり教員側の経験や技術はとても大切だと思う。・言語が十分に育っていなくても、持っている言語力を最大限に活かして教員が話し合い活動を展開していくことは可能だと思った。しかし、発達段階の違う集団では、全員が話題をどの程度理解しているか疑問に思う。(経験年数無記入)
- ◆ ・題材が身の回りにあること・子どもの意見の絡まりを期待(ねらい)・教師の出(出し引き、ポンととんだ出方など)(聾 11、幼 6)
- ◆ 4歳「E ちゃんのけが」の話は、情景が目に浮かんでくる。T のフェイントにおもしろがって盛り上がり、楽しみながら、実は子どもはしっかり言葉を獲得していくという、話題をうまく展開していく絶妙な T のテクニックがすばらしい。授業記録は子どもの姿がすーっと頭に入らず、1回読んだだけでは子どもの実態が分からなかった。ただし、口声模倣の仕方、思考の促し方等、どの記録も T の言葉を育てる専門性の高さを痛感させられた。(聾8、幼8)
- ◆ 話の内容や日本語の高まりだけでなく、④で子ども同士で話題を解決したり、⑤で、教師の 気持ちを接して涙ぐむ等、気持ちがここまで成長するのかということに驚かされた。[ことばを育てて子どもを育てる][子どもを育ててことばを育てる」指導の方法だと感じた。(聾 15、幼 9)
- ◆ このような授業記録の分析を通して、子どもの年齢段階毎の課題と指導内容が分かり、話し合い活動に取りかかりやすくなると思う。また子どもの成長が期待できる。(聾 12、幼 9)
- ◆ 話し合い活動の話題は、生活の中にたくさんあるけれど、何をねらい、どう取り上げていくかは、 子どもの実態や教師との関係によって変わってくると思います。その場での判断がとてもむずか しく、また楽しくもあります。授業記録によって、その動きが見えてくると思います。(聾 12、幼 11)
- → 子どもの成長(言語だけでなく、心の成長)がよくわかる。イメージが変わったということはありませんでした。子どもの実態が聴力も言語力も大変なのに、良く成長したなあと思いました。質問に対する子どもの答えから、その子の思考が伺える。(聾 15、幼 14)
- → 子どもの発言に対する教師の受け止め方、返し方、子どもへの橋渡しの仕方がよく分かった。 ただ、文章だけだと長くてわかりにくくなってしまうので、表にしたらわかりやすいかもしれません。 (表のサンプルあり)このように同じ子どもたちでチキンと授業記録を取っていくと年齢段階の特徴がわかる。これは、話し合いなど言語活動の指導をしていればなるのか?教師の技術に追うところが多いのでは?(聾14、幼14)
- ◇ 「話し合い」活動のイメージそのものは変わりませんが、指導者のリードの仕方や子どものことばにどう反応するか、何を引き出そうとするかなどで話し合いそのものもより楽しく、ことばのやり取

りができる活動へとつなげられると思いました。(聾 24、幼 16)

- ◆ ⑤のやり取りには感動して、目頭が熱くなりました。ことばが育っているだけでなく、心も育っているんだなと思いました。本校でもこのような子どもに育てられるよう、がんばりたいと思います。 (聾 17、幼 17)
- ◆ ・教師は、聴覚に障害を背負う子どもたちが、「ことば」を獲得して自在に思考できるために短い時間であっても鋭角的な指導の必要性を実感した。(あらためて「聴く」ことの重要性を考えさせられた)・生き生きとした子どものペースに沿いながら話し合い活動を展開していくためには、各々の年代の意識、言語力、発達段階が分かりやすい。・教師を仲介しながらも、子ども同士が話し合い、分かり合っていく流れが分かりやすかった。(聾 23、幼 19)

4. 考察

(1)「話し合い」活動に対するイメージについて

今回の結果からは、幼稚部担当教員は、「話し合い」活動について、全体的には担当教員にある程度の経験が必要で、うまくいったときとうまくいかなかったときとの差が大きく、幼児にもある程度の言語力が育っていることが必要な難しい活動の一つであるというイメージをもっているということが言える。しかし、手段を限定せずに自由にコミュニケーションが取れるという側面があるという積極的なとらえ方も伺え、また、聴覚口話法時代の活動というイメージや、子どもたちが乗りにくい活動であるというマイナスイメージはあまりないということも伺えた。

自由記述では、教師のセンスや指導力が必要だが、子どもが主体となりやすく可能性の ある活動であるというものが、5年以上群を中心に多く見られた。

今回、調査の対象とした 4 校では、幼稚部経験 5 年未満と 5 年以上がほぼ同数であったが、細かく見ると、5 年未満はすべて 3 年以下で、5 年以上群の中でも 5~9 年は非常に少なく、10 年以上が多いという 2 極化が見られるという実態もある。10 年以上の経験があるとすると、ある程度「話し合い」活動の経験があったり、研究会の公開授業等で他校の授業を参観した経験もあることが想像できる。こうした研修を通して、教員が自分なりに活動に対するイメージをもっているということは考えられよう。一方、幼稚部経験が 3 年以内では、自分自身でそうした活動を行った経験は少なく、他校参観も多くはないと思われる。自分なりのイメージはあっても経験や研修に裏付けされているとは言い難いとも言えるだろう。

(2)授業記録についての理解

5年未満群と5年以上群では、5年以上群が明らかに評価が高かった。「展開」「おさえ」「幼児の様子」の3つの観点においても5年以上群の点数が高かった。経験があると、こうした授業記録を参照することで具体的な授業の中身についての想像していくことができるということが伺えた。

3つの観点のうちもっとも分かりやすいという評価を得たのは「展開」であった。次いで「おさえ」「幼児の様子」という順であったが、5年未満群は「おさえ」と「幼児の様子」の差がほとんどなく、この2つの観点は分かりにくいという評価ととらえることもできる。授業別では、授業⑤が分かりやすいという結果であったが、とくに「展開」の評価が高く、「おさえ」「幼児の様子」においては、他の授業と大きな差はない。「おさえ」や「幼児の様子」に焦点を当てると、5年未満群の授業③の「おさえ」、5年以上群の授業①の「子どもの様子」も比較的分かりやすいと回答されている。

今回の調査では、保護者向けに記述された授業記録を使用しており、そういう意味では、 授業者の意図が強く表れており、また、幼児の性格的な側面の実態は、保護者がよく把握 していることが前提となっていると考えられる。そのため、記録の方法によっては様々な 側面が分かりやすくなるとも考えられる。

各年齢段階の特徴については、 5年未満群では、具体物の活用、子ども同士のコミュニケーションの変化といった大まかに年齢別の特徴は把握できるようであるが、全体的に理解は大まかである傾向が見られた。しかし、5年以上群では、解説的に詳しく段階ごとの特徴を記述する回答が多く見られた。これは、前述したように経験年数の2極化という特徴が大きく現れていると言え、各学校の授業研究においても配慮が必要な点であると思われる。

(3)「話し合い」活動に関するイメージの変化について

全体的に、「よくわかる」というプラス面での回答が多く見られた。この結果からは、こうした資料が研修に有効であることが伺えた。一方、「表にしたらもっと分かりやすいのではないか」といった意見や「とくにイメージは変わらない」という回答もあり、教師集団というグループ研修に役立つかどうかはもう一工夫必要だということも示唆された。上記のように、これらの授業記録は保護者向けの通信からの抜粋であるため、それぞれの子どもの性格的な部分や発達上の課題といった実態は、すでに保護者が把握していることを前提に記述されている側面がある。例えば、授業□における A 児に対する「おうち」の言葉を口声模倣させている部分では、A 児がその当時 3 音節単語の口声模倣の達成が課題であるということを前提に説明が行われている。こうしたことを第三者である読み手が読んだときに読み取れるようにするためには、それぞれの授業記述に簡単な解説を加える必要があったとも思われる(解説例参照)。

【解説例】

授業①

話題は、自由遊びの時間に E 児が作ったというブロックの家である。誰が作ったのかは全員が知っているということを確認し、「だれがつくったの?」 \rightarrow 「E がつくった」、「何をつくったの?」 \rightarrow 「おうちをつくった」と言葉で答えさせることをねらっている。おさえ(言葉の指導)は、個々の言語発達段階を考慮し、「おうち」(A)「E がおうちをつくった」(B、C、D)「E、つくった」(E) というように個々に設定している。比較的おさえが中心となっているが、黒板に文字(ひらがな)を書くことによって、視覚的にも定着を図り、その後、自由に話題について話をする場面へ展開しようとしている。

授業②

話題はE児の怪我である。活動中にカレンダーの金具で指を切ったというハプニングが話題となっている。展開として、傷の応急手当をしながら言語活動が行われているが、授業者としては傷の手当てを最優先に考えていた。その上で、「引き出し」「ほうたい」「バンソウコウ」といった必然的に必要になってくる言葉を扱ったり、怪我、包帯といった経験を扱ったりしている。他の幼児も興味深くかかわっている様子が見られ、E児の突然の怪我というハプニングに対してそれぞれの幼児が心配している様子が分かる。こうした心の変化もとらえていきたいというのが授業者の意図でもあった。予定では保健室に体重測定にいくことになっていたが、時間がずれ込むほど「話し合い」が行われており、日課通り展開することよりもハプニングや幼児の興味・関心に沿うことを優先するという授業者の意図も現れている。

授業③

A児が授業中ひっくりかえったことをきっかけにそれぞれのころんだ経験が話題となる。同じ話題の中でそれぞれの言語的な課題にそっておさえの指導を行おうとしているが、B児の経験が中心的になっている。「どこ」「どうして」等の基本的な疑問詞が扱われているが、「どうしてころんだの?」「どうして走ってたの?」と 2 種類扱うことによって、「どうして」の疑問詞の扱いを深めていく意図がある。後者の質問に答えられないのは、明らかに、意味として言葉を理解していないという課題があるが、「歩いていればよかったでしょう」と授業者がヒントを与えることによって意味が明確になる。こうした、肩を後ろからトンと押すようなところが意味理解には不可欠であるが、タイミングが適切だったかどうかは問い返す必要がある。本当は直後に両者の質問をドリルすることも必要であるが、その展開はこの活動中には行われていない。様々な動作を言葉で表現することにも課題があることが表されており、むしろそちらに授業者の意図が移っている。5歳児の1学期での教師の焦りや苦慮も見受けられる。(なお、A児はこのころから動作にやや障害が生じており、2学期以降、重度重複障害の状態となり登校ができなくなった。)

授業4

果拾いの事前指導的な展開。「枝が高くてとどかない」「イガがあぶない」ことを共通理解させ、それぞれの考えを交流し合っている。幼児達が学校で行われる活動に対して積極的に参加しようとしている様子、考える習慣がついてきている様子はうかがえるが、教師は、基本的な言語表現(~けど~、~から~)や語彙(のびる、ゆらす、はしご)等が身についていないことを何とかしたいと思っている。

授業⑤

話題の展開が、あやとり→遊び→小学生とスムーズに展開していった。「遊んでばかりいると・・・」に対して自分の経験から意見を言うといった姿勢が出てきている。また、小学生というと「勉強」のイメージがあるようで、4月からの新しい生活に対しても前向きになっている。各家庭でも学習机やランドセルを単に機械的に用意するだけではなく、いろいろ話している様子もうかがえる。最後のやり取りでは「楽しみ」という気持ちの裏に「寂しい」という気持ちもあることが垣間見られる。

5. まとめ

本研究は、聾学校幼稚部の「話し合い」活動に関する研修について、過去の授業記録を 参照することが有効かどうかについて予備的に調査したものである。

調査対象は 4 校で、この 4 校の回答者は経験年数から大きく 5 年未満群と 5 年以上群に 別れており、全体的には、中間層の割合が少なく、2 極化している傾向が見られた。

活動に対するイメージや実際の授業記録からの理解を2群で比較すると、特徴的な違いがいくつか明らかになった。例えば、5年未満群は、

- 「話し合い」活動に対するイメージが全体的に大まかである。
- ・同じく5年未満群では、授業記録の理解度が全体的に低い。
- ・各年齢段階の特徴も把握しにくい。

といった特徴が見られた。一方、5年以上群は、経験的に自分なりのイメージを具体的につかんでおり、提示した授業記録から「展開」「おさえ」「幼児の様子」をある程度イメージできるということが分かった。

2 極化している傾向がどの学校でもあるとすると、こうした具体的な資料に基づいた研修が必要になることは明らかで、今回の過去の授業記録の利用による研修が、聾学校幼稚部における「話し合い」活動の研修方法の一つの提案となるものであると言える。

今後の課題としては、こうした授業記録を提示して実際に授業研修を展開し、効果を確認する必要がある。また、その際、扱う授業記録が今回のように保護者向けだったり、授

業者の意図が色濃く出ているような性質のものである場合、補足説明を加える等して客観性をある程度もたせるという工夫を行うことが有効であると考えられる。こうした工夫を行った上で、再度、中規模な調査を行うことが必要だと考えられる。

おわりに

使用した授業記録は、保護者を対象に記述されたものであるが、この保護者通信は3年間ほぼ毎日発行されたもので、授業の内容ばかりではなく、1990年代の聾学校幼稚部3 年保育に関する貴重な資料とも言える。授業の側面のみならず、近年話題となることが多い保護者対応の側面からも有効な資料である。また、聴覚障害教育のみならず、他の障害においても保護者対応の側面から参考になることが多いと思われる。

今回の調査に協力していただいた 4 校の幼稚部担当教員に深く御礼を申し上げます。

【参考文献】

- 松本末男(1997) 聴覚障害幼児と教師のコミュニケーション行動について. 附属聾学校 紀要第 19 巻、151-159、筑波大学附属聾学校.
- 齋藤佐和(1992) 聴覚障害教育における授業分析の試み. 聴覚障害教育工学 16 巻 1 号、 21-29、日本聴覚障害・教育工学研究会.
- 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 vol.45(7)、4-9、聾教育研究会.
- 庄司和史(1995a)学級便りの発行を通した母親援助. 筑波大学附属聾学校幼稚部編、3歳児の指導、173-194、襲教育研究会.
- 庄司和史(1995b) 母親援助に関する一考察-3、4歳児における学級便りの発行を通して-.第29回全日本聾教育研究大会愛知大会研究集録、79·80、全日本聾教育研究会.
- 庄司和史(1998) 幼稚部の母親援助の基本方針-3年間の学級便りの分析から-. 第32 回全日本聾教育研究大会福岡大会研究集録、55-56、全日本聾教育研究会.
- 庄司和史(2010)聾学校幼稚部における「話し合い」活動. 教職教育研究 vol.3、25-34、信州大学全学教育機構教職教育部.
- 山本浩司 (1987) 朝の話し合い活動について-授業分析による実態把握の研究から-. 第 21 回全日本聾教育研究大会岐阜大会研究集録、62-63、全日本聾教育研究会.

資料1

アンケート用紙(自由記述の回答スペースは省略してあります。)

- 1. 話し合い活動にどのようなイメージをお持ちですか?当てはまるものに 3 つ以内で○印をつけてください。
 - (1)ある程度幼稚部の経験がないとできない難しい活動である
 - (2) 教材の準備がそれほどいらない取りかかりやすい活動である
 - (3) 伝統的で聴覚口話法時代の活動であまり活用できない活動である
 - (4) 幼児個々の言語力が育っていないとできない活動である
 - (5) 言葉の正確性にこだわらずに、それぞれの手段を使って自由にコミュニケーションができる活動である
 - (6)話題がつまらなくなってしまい子どもたちが乗りにくくなりがちな活動である
 - (7) 何を指導したかが指導者にとっても見ている人にとってもよく分からなくなってしまいがちな活動である
 - (8) 椅子に座らせる時間が長く、幼児には不向きな活動である
 - (9)うまくいったときとうまくいかなかったときの差が激しい活動である
- 2. 1にあげた以外で「話し合い」活動のイメージがあれば、お書きください。
- 3. 次に 5 つの「話し合い」活動の記録を、話題の選択と展開、言葉の指導といった観点でお読みください。
- 4.5 つの「話し合い」について、次のことはどの程度わかりましたか?5 点満点でお答えください。 (よくわかった 5、 だいたいわかった 4、 半々くらいわかった 3、 すこしわかったがわからないこ
 - との方が多い 2、 ほとんどわからない 1、まったくわからない 0) (1) それぞれの授業で扱われていた話題と展開

)話し合い□()話し合い□(

)

- (2)それぞれの授業で指導された言葉(おさえの内容)
- 話し合い□()話し合い□()話し合い□()話し合い□()話し合い□(
- (3)それぞれの授業での各幼児の様子や課題

話し合い□()話し合い□()話し合い□(

- 話し合い□()話し合い□()話し合い□()話し合い□()話し合い□()
- 5. 各年齢段階の「話し合い」活動の特徴は分かりましたか?分かったことがありましたらお書きください。
- 6. 実際に記録を読んだ後で「話し合い」活動についてのイメージは変わりましたか?また、このような授業記録に よってどのようなことが学べると思いますか?自由にお書きください
- 年齢:() 性別:(男·女) 聴覚障害教育経験:(年 幼稚部 年) ありがとうございました。(このページのみご返却ください)

資料2

提示した授業記録

学級基本情報:5人学級、A聾学校3年保育(担任1名)、聴覚口話法を基本、 聴覚障害診断はいずれも1~2歳

幼児一覧(裸耳聴力、3歳児入学時の様子(コミュニケーション、生活面)など)

- A 男(110dB以上)簡単な身振りを理解する。行動が落ち着かずトラブルを起こす。
- B 男(90~110dB)簡単な身振りを理解する。活発。
- C 男(90~110dB)簡単な身振りを理解する。行動が緩慢。生活習慣がやや未熟。
- D 女 (70~90dB) いくつかの自発語 (単語のみ) がある。オウム返し傾向。
- E 女(110dB以上)簡単な身振りを理解する。泣いて訴えることが多い。両親ろう

話し合い① 4歳児7月

oブロックでおうちをつくった

「だれがつくったの?」には、すぐにみんな、こたえる。Aくんは、「E、つくった」と口ま ね。Eちゃんには「Eが、つくった」と口まね。AくんとEちゃんはなかなか声がでない。Eち ゃんはちょっと細くなってしまう。Aくんは、まったく声がでない。(外では出していたのに) 次にEちゃんに「なにをつくったの?」とたずねると、「おうち」とこたえる。身振り(手話)を交えて答えてくれたが、「おうちにある」になってしまう。口まねさせるとすぐ直せる。A くんに、「これは、なんだって?」とたずねると、「おうち」とこたえる。身振りもしてくれた が、口の動きは「オウア」みたいになってしまうので口まね。口まねに入ると声が出ない。緊 張してしまうのか。Cくんには「Eちゃんがおうちをつくったよ」と言わせる。助詞が抜ける。 何度口まねさせても「を」がぬける。Bくんは2度目できちんと助詞が入る。Dちゃんは、Cく んが何度もつっかかっているのを見て、こんがらがってしまう。「Eちゃんのおうちにつくった 」等と言ってしまう。何度も間違える。最後に「Eちゃんはなにをつくったの?」とたずね直 すと、やっと意味をとらえなおしたみたいで、きちんと言える。正確に真似しなくっちゃ、と 考えすぎ、意味が忘れ去られていたのかな~と思う。そのあと、板書して読ませる。わざと、 「つくった」という部分を書かずに読ませると(自分で考えて、と促して)CくんとEちゃん はすぐできる。BくんとDちゃんはひっかかる。Aくんは、やっぱり「おうち」の口まねを中心 にしなければならなかった。Eちゃんは読むとついつい「おうちにある」と言ってしまう。最 後に、ここは階段だとか、お風呂だとか、ご飯を食べるところだとか・・・、いろいろ、みん なで楽しく話し合った。

話し合い② 4歳児11月

oEちゃんのけが

Eちゃんが当番で「バッチをとってきて」と言うと、すぐとってきた。Aくんは「E、おとう ばん」とスムーズに言えた。ただし「ば」のとき口を合わせないので「おとうさん」みたいに なる。Eちゃんがバッチをつけているあいだ、Dちゃんに「ディズニーランド たのしかった? 」ときいてみる。「うん」とこたえてくれる。「何か食べたの?」ときくと「ポップコーンを食 べたよ」と言ってくれた。・・・と、そのとき、カレンダーをとりにいったEちゃんがころんで しまい、カレンダーの金具のところで指を切ってしまった。血が出たのでみんなびっくり。と りあえず応急処置と思い、ティッシュでおさえた。Cくんに「ティッシュの箱を持ってきて」と 言うと、急いで持ってきてくれた。Dちゃんに「薬の引き出し全部持ってきて」とたのむ。「引 き出し」がわからず、消毒薬などを持って来ようとするので、そばへ行って「ひきだし」をお しえる。Dちゃんはさかんに、オロナインがいいと言う。その頃、Bくんがもどってきた。E ちゃんは、バンソウコウではなく、ほうたいがいいと言い出す。ちょうど前の遠足のときの薬 品の中にほうたいがあったので、持ってきて、まいてやることにする。消毒するときに、しみ たみたいで痛がるが、ぜったいにEちゃんは泣かない。「ほうたい、おうちにある?」とたずね ると、Aくんは、「ある」。Bくんは、この前、親指の腫れたときに包帯を巻いたことを言い出 す。「おうちにある?」ときくと、「びょういんにかえした」(口まね)と答える。「Bくんは、 どうして、けがをしたんだっけ?」ときいてみると、Dちゃんが「バイキンがはいっちゃった」 と言う。Bくんは、「プクーってはれた」と言う。Eちゃんのほうたいをまくときに、「あたま にまこうか」とか「口にまこうか」とからかってみる。Eちゃんは、「あたま、だいじょうぶ」 と言ってくる。ほうたいを紙のバンソウコウでとめるとき、ふざけて、口にとめようとすると 、みんなとっても喜ぶ。Cくんは、とくにケタケタ笑う。「おはなしができない」と言い出す。 少しあとで、「わがまま、いじわるは、ペタンってつける」と言って、また笑っていた。その あと、「Eちゃんは、ゆびをきっちゃった」「カレンダーでゆびをきっちゃった」と文でおさえる 。そのほか、指の名前(おとうさん指、おかあさん指・・・・)、「ほうたい」をおさえる。B くんが、「庄司先生、ほうたい、おかいもの ちょうだいした?」ときいてくる。とてもいい 質問。ほめたたえ、「おかいものにいって、かったの?」と言わせる。「おがさわらせんせいに もらったよ」とこたえる。いろいろ話しているうち、時間が過ぎてしまい、Y先生(研修生) の時間がなくなってしまう。Bくんにも「保健室に行くよ!」と言われてしまう。

話し合い③ 5歳児5月

0ころんだこと

Aくんがひっくり返ったのを見て、Eちゃんが大笑い。「(笑うのは)かわいそうだよ」と話す。「先生は、小さいお友達がひっくりかえって、あたまにたんこぶができたのをみたことがある」と言うと、Eちゃんは「2つ(2年生という意味)ちいさいおともだち、自転車(にの

って)木(に)ぶつかった(のを))みた」(単語+手話)と言い出す。黒板に絵を描いてEちゃんの話をみんなに説明。「おとこの子だった?おんなの子だった?」と確かめると、「おとこの子」と言う。たぶん、 \circ の組のYくんの話だと思う。Bくんは、「Bは、えきではしって、いし(につまずいて)、ころんっだことあるよ」と言い始める。「どこで ころんだの?」には「えきで」と答えず、「おそと」になってしまう。「どうして ころんだの?」には「いしにつまずいた」で、これはOK。「どうして はしったの?」がなかなか分からなかった。Cくん、Dちゃんに「どうして 走ってたと思う?」ときいても「いしに つまずいて」と答えてしまう。Dちゃんは、どうも視線が下向き。何度も「ちゃんと見て聞いてなさい」と注意する。Aくんも心、ここにあらず・・・・。

Eちゃんは、「あるいてて ころんだ」と言い始める。くわしくきくと、「階段で ころんで、あしをぶつけた」ということ。「かいだん」を何度か口まね。「降りるときかな?昇るときかな?」ときくと、Dちゃんが「わからない」。「きいてごらん?」と言うと、ただ「もう一回言って」としか言わない。何て聞けばいいのか、考えてくれない。Dちゃんは少し泣く・・・が、「おりてたの?どっち?」と言い始める。「それとも」を使わせて口まね。板書してはっきり聞かせる。「おりてたの?それとも、のぼってたの?どっち?」と。結局、おりてたとのこと。

Aくんに、「Bくん はしった」「ころんだ」「Eちゃん あるいた」などと口まね。Cくんは、この辺から元気いっぱい。「Eちゃんはコロコロってころがったかな?」と言い始める。「Eちゃんは あるいていてころんだ」「Bくんは はしっていてころんだ」という違いをおさえる。その後、もう一度、Bくんに「どうして走っていたの?」と尋ねる。ひと言「歩いていれば良かったでしょう」と付け加えて言うと、「電車のまど(とびら)が閉まっちゃうから、はやく、はしったよ」と答える。「とびらが しまっちゃくから はしったよ」と板書。みんなで、まねっこ遊びを少し。

それから「とびらがしまったらどうなるの?」と聞いてみる。Cくんが「電車に乗れない」、Dちゃんが「おうちに帰れない」と答える。「先生は、電車に乗ったとき、かばんがとびらにはさまったことがあるよ」と話して、動作で示してやると、Eちゃんが「あらっ」とおどろいてくれて、引っ張ってくれる。まるで大きなかぶの絵本のように、みんなでひっぱってくれる。「ひっぱる」「おす」を動作で示して、「これは何て言うの?」ときいてみる。このようなきき方をするとどうも言葉が思い浮かばないらしい。「ひっぱる」と答えられたのも「おす」と答えられたのも $1\sim2$ 人。順番に動作して、言葉でおさえる。そのほか、「ひっくりかえる」「ぶっかる」「いしにつまずく」をおさえた。

話し合い4 5歳児10月

○栗拾いのこと

「くりの木」は4本あること。枝が高いからとどかないこと。イガが当たるとあぶないことなどを話す。Bくんが「あみでとる」と言う。「ぼくのあみはみじかい<u>けど</u>、Cくんのあみはく

るくるまわして、 \underline{o} びるよ」とのこと($\underline{}$ は口まね)。その他、 $\underline{}$ 「 $\underline{}$ E 「もんせいは、つよいから、木をゆらして」、 $\underline{}$ 「もんせいが $\underline{}$ かたぐるますればいいよ」、 $\underline{}$ にはじっこをもてばいい」などなど。

私の「もしも とどかなかったら どうするの?」の問いにいろいろ考え出してくれた。

「屋根の上にも落ちるよ」と言うと、3人ですぐに「はしごをつかう」と言い出す。しかし「はしご」が言葉で分かっていたのはDちゃん一人。「あとで $\circ\circ$ 組と $\Delta\Delta$ ぐみで分ける」という話とか、「ながぐつがはけないから、 $\circ\circ$ ちゃんのくつをかしてもらう」という話とか、とにかく1時間近く、あれこれ話す。

用意もいちいち言われなくても自分たちで頑張って積極的に動いていた。必要なもの、話に 出ていたものを自分たちで思い出して中庭へ出した。

話し合い⑤ 5歳児1月

o小学生になる話

あやとりの話をしていて、遊びの話になって、私が「ファミコンばかりしてたら、あやとりがじょうずにならないんだ」と言うと、CくんとBくんは、おおいに反発する。Dちゃんは、「クルクルパーになるんだよ」と言い出す。私が、「目が悪くなるんだよ」と言うと、Eちゃんは、「私は、テレビをなが一く見たら、目が痛くなったよ」(口まね、板書)と言い出す。"わんわん物語り"をみていて目が痛くなったとのこと。「あそんでばっかりいられないんだよ」という話になってきて、Eちゃんが「おじいちゃんに机を買ってもらう」と言い出す。Cくんも「べっぷのおじいちゃんにかってもらう」、Bくんも「おじいちゃんに・・・」。Dちゃんは「わたしは、らんどせるをかってもらう」・・・。おおいに盛り上がる。うるさいくらい。

「つくえで何をするの?」とたずねると、4人とも「勉強する」ということ。「そうだよ、小学生は勉強をいっぱいしなくちゃいけないから、おもちゃはすてようね」と言うと、4人で一斉に反発する。「勉強がおわってからあそぶ」とのこと。「だって、おうちがせまいから机はおけないでしょ。かわりにおもちゃをすてればいいよ」と言ってやる。すると、Cくんは、「あたらしいおうちになるからひろいよ」、Dちゃんは、「わたしのへやにおける」、Bくんは、「ぼくのへやにおける」。Eちゃんは、とっても具体的に、「お化粧の鏡は、おばあちゃんのおうちにもっていって、そこに机を置く、おかあさんが言ってた」(手話)と言う。「4月になったら」「4月になったら」と話が盛り上がり、「でも先生はさびしいな」と言うと、Bくんは「にゅうようのあかちゃんが1年生になるよ」と言ってくれる。Cくんも同じように言う。私は「先生は、みんなとお別れするのがさびしいんだよ」と言うと、Cくんが涙ぐんでしまう。