

聾学校幼稚部における「話し合い」活動

庄司 和史*

1. 問題の所在

「話し合い」の活動は、聾学校において古くから行われてきた活動である。この活動は、子どもの言葉はコミュニケーションで活用されて初めてその意義があるという性質を具体化する活動である。聾学校における聴覚障害教育は、大きく口話法と手話法の実践が行われ、歴史的には論争が繰り返されてきているが、どちらの方法を主張する立場においても、コミュニケーション力を如何に育てるかということは共通したテーマであると考えることができる。

聾学校における幼児教育は、大正時代から就学前教育として試みられてきたと言われるが（高山,1979）、戦後、社会の安定、医学の進歩を背景に急速に広まった。1962（昭和 37）年に当時の文部省が全国の聾学校に幼稚部の設置を呼びかけ予算化したところ、約 5 年後には全国の 91 の聾学校に幼稚部が設置され（北原,1968）、現在の状態に近いものとなった。しかし、設置されたばかりの時期の聴覚障害幼児への指導は、私立の日本聾話学校や国立の附属聾学校といったいくつかの先進的な実践を参考にしかなく、早期教育の成果を具体的に表すことは大きな課題だったと言える。

こうした中、大塚（1977）は、幼稚部における指導法の一つとして、その時々の子どもの興味や関心に沿って言語指導を行う「トピックス」について、これは「自然な生活場面での指導」に対する「時間をきめた指導」の中に位置づけられるものであり、しかし「実質的には『自然な生活場面での指導』に非常に近いもので、他の様々な指導法のベースをなす最も基本的な言語指導法である」と説明した。これが、東京教育大学附属聾学校幼稚部（現筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部）における中心的な活動に発展していったと言える。愛甲（1990）は、附属聾学校幼稚部での多年の実践の中から、「話し合い」を「従来トピックスという名で知られていた教育活動である」とし、「日常生活の話題について話し合う過程で、構音技術・統語法の習得等、話し言葉の技術的側面の強化、対話習慣や人間関係の育成を目的とし」た「総合主義に根ざした」活動と位置づけている。こうした附

* 信州大学 全学教育機構 教職教育部 准教授

属聾学校の実践は、その後も引き継がれており、2006年の第9回アジア太平洋聴覚障害問題会議では『話し合い活動』の構造化の試み」として話題の展開を中心とした実践研究を報告している（筑波大学附属聾学校幼稚部、2006）。

1980年代になると、こうした「話し合い」活動は、全国の聾学校幼稚部へ広がりはじめ、例えば札幌聾学校幼稚部（1983）は、1982（昭和57）年より、それまでの構成法を中心とした指導方法から、自然法の考え方を基にした「朝の話し合い」活動の実践に着手し、その後十数年にわたってこの実践研究を蓄積した。このように、この活動は、聾学校幼稚部における中心的な活動の一つとして位置付いていくこととなる。

ただ、一方、この活動は、広まりを見せた1980年代当初から、教師にとって豊富な経験や高い技術が必要な方法と言われることも多く、聾学校の在籍幼児児童生徒数が減少傾向にあり少人数化する聾学校が増えたことや、人事異動等で教員が入れ替わることが多くあったことなどから、実際には、この活動の実践に取り組む聾学校はそれほど多くなかったとも言える。

しかし、聴覚障害児の言語教育を考えると、コミュニケーション力を如何に高めるかということは避けることができない課題であることは間違いない。また、新生児聴覚スクリーニングで早期に教育が開始され、言語獲得も早期から始まる時代においては、言語を象徴的に使用する「話し合い」活動の指導法が重要になっていることも間違いない。

本稿では、聾学校幼稚部における「話し合い」活動について基本的な考え方を中心に概要をまとめ「話し合い」活動の指導法について概察する。

2. 「発語発音指導体系」（今井、1954）における「話し合い」活動の位置づけ

今井（1954）は、著書「発語発音指導体系」において名古屋聾学校の口話教育の実践をまとめたが、第3章には「発音指導上の重要問題」として以下の7項目を挙げている。即ち「発語・発音指導の入り方」「個性とその成長発達実態の把握、並びにそれに基づく指導」「社会性豊かな人柄の育成を目指して」「学習の基礎能力の錬磨」「不安感・劣等感の防止と払拭」「自発発語態度・自発発語能力の育成を目指して」「入学当初における話し合い」である。今井は、この中で、「一旦指導した言語の練習機会・活用機会を頻繁に与えるについては、環境を整える事が大切である」とし、自然に行われるコミュニケーションを重要視する姿勢を強調している。その上で、『会話自然』の考に於いては『話し合い』という生活～学習の、理解面が読唇・聴話であり、表現面が発語・発音であって、一つのものの表裏二面に相当する関係であるとしている。従って、会話自然だから、読唇自然・発語自然でもある。言語の附与・拡充から練習・活用・習熟に至るまで、総べて実生活に即して経験や行動に基いて、感じた事・思った事・告げたい事・訴えたい事・要求したい事など一々を、言

語として導いていくのである」とコミュニケーションの受容面と表出面が一体となって育つことが重要で、それは実生活に即した指導の中で行われる必要があることを述べている。

また、「言語の本能性即ち児童の気持や要求を尊重し、児童の意思や活動に基いて、それを手がかりとして指導を進めて行く。児童が『よくわかる』『よく出来る』と思い、好みに叶った楽しい遊びとして、生活し学習するように仕向け、教師がその中に融け込んで、教師も遊びを生活とする。(略)遊びの生活即言語の生活となるように、導いていこうとするのである。(略)斯うした場で与えられた言語は、児童の生活に必要なものであり意思表示が、発達程度に合った言語に置き替えられて、生活が直ちに言語となっていくから、児童の心は躍動し、心と心との接触が出来て、『話したい』『聞いて貰いたい』『聞きたい(話して貰いたい)』という意欲が盛り上り、益々言語の必要感にも迫られてくる」と初期の指導における「話し合い」活動の重要性を述べている。

さらに、そうした活動における教師の役割として、「(1) 教師は朗らかな愛しみある表情・態度で児童を迎え、児童の遊びに融け込んで、児童の魂との接触を図り、且つ、児童相互も仲よく楽しく遊ぶように導く。」「(2) 象徴的な表現や諸感覚を練る場を与えて、うまく表現を遂げさせて、成功の喜びを味らせて、自信を得させて、益々、表現を楽しみ、それを世窮するように導いて行く。」「(3) 児童の好む楽しい遊戯的な学習の場に於いて、先ず教師から話しかけて、話し合いを誘導しつつ、心と心の接触を図って、教師の話す態度・表情から発語状態まで、注視するように導いて行く。」「(4) 象徴的な表現に誘発されて、『気持の現われとしての音声表現』をするように導く。この音声表現が、発声誘導や話し合い態度の誘導や言語表現誘導の有力が手がかりとなる。故に努めて『気持の現われとしての音声表現』をする環境と機会を与えて、音声表現を促し、『気持の現われとしての音声表現』をしたら、その気持を汲み取って、口真似で言語の表現へ誘導し、然る上で、その意思に対応してやって、話し合いを遂げさせて用を足らせ、言語表現意欲の芽生えに、満足感を与えるようにして行くと、次第に言語表現意欲が盛り上がって来る。(略)」等の具体的な内容を示している。

「発語発音指導体系」は口話法教育の実践のまとめとして位置づけられ、当時の聾学校の実践レベルの高さを改めて確認できるものとして貴重であるが、内容的にも言語指導が単なる訓練ではなく、実際の生活で行われることが重要であることが強調され、現在につながるものとしてとらえることができる。

3. 札幌聾学校幼稚部における「朝の話し合い」活動の実践研究

昭和 57 年から「朝の話し合い」活動の実践研究を続けてきた札幌聾学校幼稚部は、この活動を、「聴覚障害が原因で、ごく限られたことばしか持たない幼児であっても、本来、

聞きたい、知りたい、伝えたいという欲求を持っているという仮説を設定し、これを習慣、態度として最も効果的に具現させるのにふさわしい活動の一つ」(札幌聾学校幼稚部, 1983)とし、教育課程上の位置づけについては、「幼児の興味、関心を活動のベースにしており、話題は幼児の心が躍動するものが優先的に選ばれることが多く、終端限の題材が機械的に提示されるものではない」とし、教師は、教育課程におけるねらいや指導内容を十分に把握した上で指導にあたり、実際には、「週単元の題材には固執せず、教育課程に示されている指導内容を幼児の実態や場の状況に即応し、柔軟に判断して話題の中に取り入れ」、「これらの指導の積み重ねにより、年間を通して教育課程に示された目標を達成しようとする」ものであると説明している。また、「話し合い活動は、気持ちの伝え合いであり、朝の設定された時間帯だけではなく、おやつや食事等、あらゆる活動場面においても行われるものである」とし、単に日課の中に位置づけられる活動ではなく、広義には幼児の言語活動を促すための基本的な教育方法であることを示唆している。しかし、「話し合い」活動は、総合的な指導法ではあるが、幼児に必要な指導内容を系統的、継続的に網羅して指導できるものではないため、幼稚園教育要領に示された「各領域の内容を計画的に指導していくため『領域別指導』の時間を設け」ることが必要だとしている。

札幌聾学校幼稚部の「朝の話し合い」活動の実践は、その後 10 数年にわたって継続的に積み重ねられ、授業研究のまとめ(北海道札幌聾学校, 1983; 北海道札幌聾学校, 1986; 北海道札幌聾学校, 1990)の他、「話し合い」活動で使用する文例集(北海道札幌聾学校, 1984)、言語指導の方法(北海道札幌聾学校, 1985)、聴覚活用(北海道札幌聾学校, 1987)、絵日記指導の実践(北海道札幌聾学校, 1988)、教育課程に関わるもの(北海道札幌聾学校, 1989)、母子コミュニケーションに関するもの(北海道札幌聾学校, 1991; 北海道札幌聾学校, 1992)と、多岐にわたる実践研究が報告されている。

こうした報告からは、「話し合い」活動が単に日課の中の一時間帯に行われる活動を指すものではなく、聴覚障害教育における幼稚部段階の指導方法の背景となる教育観、子ども観、障害観を含めた基本的な考え方を土台に、他の活動における幼児と教師とのかかわり、あるいは家庭における保護者と幼児とのかかわりにもつながる、幼稚部教育の中核をなす教育方法として位置づけようと考えていると言える。

4. 近年の聴覚障害児教育における背景的变化

(1) 障害観の変化と特別支援教育体制への転換

WHO は、1980 年に国際障害分類 ICDH で、障害を機能障害、能力障害、社会的不利の 3 側面で理解することを示した。単に個人レベルで障害を見るのではなく、社会への参加が制限される状況が障害の形であることを国際的に統一したものとして画期的なことであ

った。しかし、これに対しては、当初から、障害のマイナス側面を障害のない状態から客観的にとらえているだけで一面的であるという批判があったと言われており、障害のある人の当事者として主観的なとらえかたが反映されているとは言えないものであった。つまり、障害があっても自己実現を達成し、幸福に生きることは可能であるというプラスの側面が表現されているとは言えないのである。そこで、WHO は、2001 年に新たな分類である国際生活機能分類 ICF を示した。ここでは、人間の生活と健康を、身体機能・身体構造、活動、参加の 3 つの次元でとらえ、障害は環境因子や個人因子によって影響され生じるとしたのである。この分類によって、障害は特別な人だけが遭遇する特別なものではなく、誰にも起こりうる身近なものであり、それは個人レベルでとらえるのではなく、環境といったその人が生活する場との関係で生じるものであることが示された。

こうした障害に関する国際的な考えは、わが国の障害者福祉政策や障害児教育に対して大きく影響しており、とくに教育においては、特殊教育から特別支援教育への転換という具体的な形として変化した。

特別支援教育は、ノーマライゼーションの浸透や障害の重度重複化と多様化を背景に、障害のある子どもの教育を特別な学校や学級で行うのではなく、個々の特別な教育的ニーズに応じて必要な教育的支援を行うというものである。このことによって、従来、特殊教育の対象とは考えられなかった知的障害のない、あるいは軽度の発達障害児も特別支援教育の対象と考えられるようになり、こうした対象児は義務教育段階でおよそ 7～8% 存在することが想定された。つまり、特殊教育は、盲学校、聾学校、養護学校やその他の特殊学級で行われてきたが、特別支援教育に転換されることによって、通常の学級でも実施されるものと位置づけられたのである。盲・聾・養護学校の役割も特別支援学校として、在籍する幼児児童生徒の教育に当たるだけでなく、地域の特別支援教育のセンターとしての役割を担うこととなり、学校入学前の乳幼児の段階から卒業後まで生涯にわたる支援を、様々な機関と連携しながら行っていくことが求められることとなった。

（２）教育開始年齢の早期化

障害の早期発見、早期療育は、医学や教育において長年の課題であると言える。聴覚障害については、1990 年代から新生児にも適応可能な聴覚検査方法が開発され、自動判定が可能な機器が登場したことから、新生児聴覚スクリーニングとして世界的に広まることとなった。わが国では平成 12 年（2000 年）に当時の厚生省が「新生児聴覚検査事業」の試行を通知し組織的に取り組む地域が増え始め、7 年後の平成 19 年になると全国の出生児のおよそ 70% がこのスクリーニングを受検しているとされるほど急速に普及した（三科, 2009）。これによって、障害の程度が中等度以上の先天性の聴覚障害は、ほぼ 6 ヶ月以内で確定診断され、補聴器の装用、早期療育の開始等、必要な対応が始まることとなる。新生児聴覚スクリーニング開始前の平均的な教育開始年齢はだいたい 1 歳代後半から 2 歳

であったと言われており、この検査の普及によって教育開始年齢が大きく早期化している。庄司（2009）によると、こうした早期発見児について聾学校の乳幼児支援の担当者は概ね発達が良好だととらえており、とくに聴覚活用、言語発達の面で従来の子どもたちよりも発達が早いという印象をもっていることが示されている。

（３）コミュニケーション手段の活用状況

札幌聾学校幼稚部の実践が行われた時代は、わが国の聾学校では広く聴覚口話法による教育が行われていた時代と言える。しかし、幼児期にコミュニケーション力を伸ばすことは常に重要な課題であり、前述した「発語発音指導体系」の今井（1957）の考え方や札幌聾学校の「朝の話し合い」活動の実践も、子どもの言葉はコミュニケーションに活用できなければその機能を果たさないという基本的な問題が根底にあると言える。こうした問題に対しては、例えば磁気ループ式の集団補聴システムに多チャンネルの FM マイクロフォンを組み合わせた相互通話式集団補聴器を開発するといったアプローチとしても発展した（星・志水・松木・佐藤・丸竹・福留,1981；星,1987）。こうしたアプローチは子ども同士のコミュニケーションを聴覚面から補償しようというものであったと評価できる。1990 年代になると徐々に手話などの視覚的な方法を活用していこうと考え方が広まる。この背景には、大阪市立聾学校など古くから手話を用いた教育の実践を行ってきた聾学校が存在していたことやトータルコミュニケーション法などアメリカの聴覚障害教育の実践が紹介されてきたことがある。また 1960 年代から栃木聾学校では同時法に取り組んでおり、京都府立聾学校や奈良県立ろう学校は 1970 年代にキュードスピーチ法（奈良ろう学校はその後手話を導入）に取り組みはじめたというようなことも背景としては重要である。こうした中、1993 年には文科省の諮問機関である「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議」の報告の中では手話が正式に聾学校の教育に活用されることが提言された（聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議,1993）。さらに 1995 年には「ろう文化宣言」（木村・市田, 1995）が出され、聴覚障害教育に手話を導入することは、多くの聴覚障害当事者達の願いとして、教育関係者内外で取り上げられた。こうした議論の中には、聴覚口話法が聴覚障害者の人権を侵害するものだとする主張もあり、2003 年には、日弁連に対して「聾学校に手話が用いられないのは憲法が保障する学習権や平等権を侵害するものである」として人権救済の申し立てが行われた。

1990 年代から 2000 年代はこうした急激な変化が起きた年代であり、聴覚障害幼児教育においてもコミュニケーション手段をどのように活用していくかは、現在もまだ様々な模索が行われていると言える。

庄司・齋藤・松本・原田（2007）によると、全国の聾学校の乳幼児から幼児段階でのコミュニケーション手段の活用状況は、子どもの実態に合わせて手話も口話（音声言語）も双方とも活用しているという学校がほとんどであることが示されている。聴覚障害のある子

どもの日本語獲得は大きな課題であることは共通しているが、そこに至るアプローチは様々なものがあるというのが現状で、かつてのように一つの方法しか認められないという状況ではなくなってきていると言える。

（４）聴覚補償の状況

聴覚補償とは、個々の聴覚障害による「きこえにくい」状態を改善するために行われるもので、主として補聴器の装用、補聴援助システムの活用といったオーディオロジカルなアプローチである。近代の電子工学によって補聴機器は目覚ましく発展を遂げたが、近年はデジタル技術が進み、補聴器はさらに高性能となっている。例えば、札幌聾学校の実践が行われた時期の補聴器は、重度の聴覚障害児に対して最低 60dB SPL（音圧レベル）の音を聴かせようという補聴器フィッティング法（札幌聾学校,1987）や聴力閾値の半分を補聴器の利得とすることを目指す方法（ハーフゲイン法）が行われていたが、これが音声処理のデジタル化が可能になったことにより、例えば、入力音の大きさによって増幅度を自動的に変えるノンリニア増幅機能が搭載された補聴器が増えたり、必要に応じてノイズを自動的にカットしたり、会話音声を強調して聴かせたりする補聴器が登場し、こういった多くの機能が備わった補聴器が乳幼児期から適応できるようになっている。これによって音声情報の入力の問題は、大きく改善されている。

また、1980 年代から世界的に広まりを見せた人工内耳が、1990 年代になるとわが国にも導入され、小児に対しても適応され始めた。これは、重度の聴覚障害に対して補聴器ではなかなか改善されなかった高音域の可聴閾値を大きく改善させることから、音声言語の受聴に著しい効果が期待できるものである。内耳へ電極を通すための手術を伴うため、適応にはいくつかの条件があるが、新生児聴覚スクリーニングによる先天性聴覚障害の早期発見とリンクして、今後更に人工内耳を装用した聴覚障害児が増加すると考えられる。

（５）在籍人数の減少

「話し合い」活動はグループの活動として実践されてきたものである。一方、全国的に聾学校の在籍人数は減少しており、文科省の統計によると昭和 50 年に 13,897 人いた在籍児は昭和 60 年には 9,404 人、平成 10 年には 6,826 人と急激に減少している。この結果、地域によっては学年の人数が 1 名である学校も多くなっている。一方、地域の小中学校に在籍しながら通級で聾学校や難聴学級の教育を受ける児童生徒は増えており、平成 5 年に 1,141 人だったものが平成 19 年には 1,923 人となっている。こうした在籍数の減少、通級指導数の増加といった現象には、様々な要因が考えられるが、特別支援教育体制になって教育機関の選択の幅が広がっていることの現れであり、現実として聴覚に障害のある子どもが様々な場所で学習し生活するようになってきたと言える。

5. 「話し合い」活動の再定義の試み

（１）言葉を使ったコミュニケーション活動としての位置づけ

子どもは、障害の有無にかかわらず、感じたことや考えたことを表現しようとし、周囲の人の感情や考えを知ろうとするものである。「話し合い」活動は、こうした幼児の「伝えたい」「分かりたい」といった基本的な要求に基づいて実践されるものである。したがって、「話し合い」は子どもの興味や関心に応じて話題が選択され展開されることとなる。この興味や関心は、その瞬間瞬間、高まったり静まったりし、また様々なものに移り動くものである。基本的には、そうした動きに沿って展開されるため、授業は、導入→展開→まとめといった定型をとらないこととなる。

こうした展開の中で言葉を使ったコミュニケーションを意識的に行うようにする。教師は子どもに対して自分の知っている言葉を使用することを奨励し、必要に応じてより適切な表現方法を模範的に示す。子どもはときに示された表現方法を模倣しながら新たな表現方法を学習していくこととなる。言い換えると、コミュニケーション手段としての言葉を「話し合い」というコミュニケーション活動の中で直接扱うのがこの活動である。

一方、「話し合い」というコミュニケーション活動は、あくまでも伝わり合うことが主目的であるため、子どもにとっては、あくまでも内容を友だちや教師と一緒に分かり合うこと、自分の考えを主張することが主眼となる。意識的に言葉を使用することが求められるとしても、言葉遣いや発音の正確性は手段的に扱われることとなる。

（２）新たな「話し合い」活動の形態とそれぞれの特徴

前述したように、現在、聾学校の幼稚部教育の背景は大きく変化している。こうした変化を考えると、幼児期の「話し合い」活動について従来のように 4～5 人の同学年グループが、毎日の日課の中で継続的に行う活動として考えるだけではなく、様々な指導形態を想定した「話し合い」活動を考える必要がある。例えば、教師と幼児が 1 対 1 になる個別指導、異年齢のグループ、週に 1 回程度の通級形態、日頃は一緒に活動していない幼児によるグループ等である。様々な形態に対して柔軟に応用できる「話し合い」活動が期待される。具体的には以下のように考えることができる。

①学級集団による「話し合い」活動

聾学校幼稚部の 1 クラスの在籍数 4～6 人程で行われる「話し合い」は、従来から行われてきた平均的な形態と言える。指導計画の他の活動と連動しやすく継続性も保持しやすいという特徴がある。また並行学級や他学年のクラスとも連携しやすく教師集団の実践活動として蓄積することが行いやすい。さらに子どもたちとの信頼関係が構築されており参加する子どもたちにとっても見通しの持てる安心した活動となる。日課の中での決められ

た活動以外の日常的なやり取りにも応用されやすいという特徴もある。

②個別指導による「話し合い」活動

個別指導は、個々の子どもの教育的ニーズに基づいて必要な指導をプログラムに沿って計画的に行う指導で、教育課程上は自立活動として行われることが多かった。しかし、従来から小規模の学校では学級の在籍児が1名ということもあり、また最近では在籍数が減少している聾学校の多いため、個別指導のように教師と子どもが1対1で行う授業が多く見かけられる。内容的にも単に自立活動を主とした活動ではなく、教育要領の様々な領域のねらいが総合的に扱われる中で自立活動の側面のねらいも同時に扱われるといった形になっていることがある。こうした活動においても、子どもの興味や関心を中心に据えた「話し合い」活動の手法が用いられている。グループのような子ども同士でのコミュニケーションを扱うことはできないし、大きく話題が展開されることも少ないため、絵日記などを用いて、子ども自身の経験を扱うことが多くなる。また、口声模倣や発音の指導、応答の練習など、適宜言葉の練習を交え、その都度話題に戻るといった展開ができやすく、短時間でも密度の濃い扱いになりやすい。

③異学年集団による「話し合い」活動

幼稚部の指導形態には様々なものがあるが、学年の枠を外した全体の活動は、すべての学校で行われている活動である。比較的人数の多い学校では、週に1回、設定遊びの活動として「合同」が日課に位置づけられたりするが、少人数の学校では、1日に1～2コマが計画されることも珍しくない。ある学年の在籍幼児が1名という学校も徐々に多くなっているため、こうした異学年が合同で活動する場面は重要になっており、ここでの「話し合い」活動も効果が期待できる。このとき、それぞれの発達段階が当然異なっているため、選択された話題が共通であっても、展開やおさえについては、発達段階に即したねらいをもたなければならない。

④通級指導における「話し合い」活動

地域の小中学校の通常の学級に在籍する児童生徒に対する聾学校の通級指導は、各地域の実状に合わせて定着した支援活動となってきた。一方、幼児に対しては、こうした通級指導の延長線上で行われていると思われるが、地域支援部の活動の中に、「話し合い」活動がどの程度行われているかは不明である。しかし、難聴の程度にはかかわらず、コミュニケーションに対して配慮が必要な子ども達が対象になるため、「話し合い」活動のようにコミュニケーションを直接扱う活動の意義は大きいと思われる。また、通級指導を受ける子ども達の多くは在籍する学級で難聴児は自分一人だけで、他の難聴児と出会う場がほとんどない。単にコミュニケーションのスキルを学ぶ場としてだけではなく、同じ障害の

ある仲間と交流する場として「話し合い」活動のグループ活動は意味あるものとなる。ただし、在籍児のグループ活動と異なって、経験や背景が異なるため、話題の選択や展開に如何に共通性を持たせるかが課題となる。また言語発達上の課題の把握にも充分努めることが必要である。

こうした様々な形態の「話し合い」活動を実践していく上では、この活動を単に日課の中の活動としてのみ位置づけるのではなく、教育活動全体の中で活用できる指導方法として再考することも重要である。こうした考え方は、札幌聾学校幼稚部の実践にも現れている。つまり、当初は教育課程の指導計画の中に位置づいた日課の中の一活動としてスタートし、実践を重ねることによって徐々に日常的な教師と子どものやりとりの手法として広がりを見せているのである。このことは、近年の様々な背景的变化に対応するための一つの方向性を示しているとも言える。日課の中に設定された一定時間の指導方法としてとらえるのではなく、日常的な教師の子どもとのやりとりでこの活動の手法が幅広く応用されることが今後も更に期待される。

（３）「話し合い」活動を展開させるための要因

「話し合い」活動は、幼児の実態を評価し、具体的なねらいをもって行われる教育的活動である。したがって、この活動を展開させるための前提として、いくつかの不可欠な基本的要因がある。以下の要因は北海道札幌聾学校（1985）が示した教師側に求められる姿勢をもとに作成したものである。

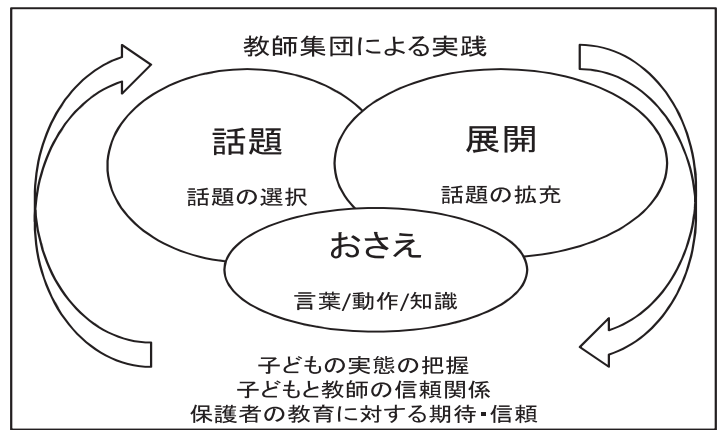
話し合い活動を展開させるための基本的要因（教師に求められるもの）

- ・特別な子どもでなく「たまたま耳がきこえないだけの子ども」としてとらえる
- ・聞こえなくても、一緒に生活しているという一体感をもつ
- ・聞こえないからといって特殊なしつけが必要とは思えない
- ・子どもの発達の可能性を信頼し、学校や教師に対して信頼をもつ
- ・子どもの現状を理解し、課題を改善する意欲がある
- ・子どものニーズを把握しようとしている
- ・根気が持続する
- ・子どもの理解の程度に応じて言葉やコミュニケーション手段を選択する
- ・子どもに対してたくさんかかわろうとする意欲がある
- ・伝えるための表現力を工夫しようとしている
- ・かかわりの中で、機転、余裕、ユーモア、明るさがある
- ・子どもにしつけをしたり、行動を正したり、あるいは言葉を指導するときに、毅然とし、しっかり主導権を握る

※北海道札幌聾学校（1985）をもとに再検討したもの

（４）「話し合い」活動の構造

「話し合い」活動は、何を中心に話し合うかという話題の選択，選択された話題をどのように広げていくかという展開，その中で何を子どもに学び取らせていくかというおさえの３つの要素が組み合わされて成立する。また，この活動は，授業者個人の実践活動としてとらえるのではなく，教師集団がチームとして実践するものであり，そ



「話し合い」活動の構造

の中で，子どもの実態を詳細に把握し的確に評価すること，子どもと教師が基本的な信頼関係を築くこと，また保護者がこの活動を含めた教育活動に対して期待し信頼することを，常に確認しながら進められる実践活動である。

（５）「話し合い」活動の有効性

こうした「話し合い」活動を継続して実践することによって，以下のような効果が期待できる。

①子どもの興味や関心がそのまま扱えること。

子どものその時々興味や関心が扱われるため，活動に対する動機づけが行いやすく，子どもにとって活動に参加しやすいものとなる。そのため，幼児期に培っておきたい探求心や積極性の獲得につながるものと期待できる。

②コミュニケーションの問題をコミュニケーションの場で指導できること

聴覚障害による言語発達の遅れはコミュニケーションにダイレクトに問題を起こす。この問題に対して，「話し合い」というコミュニケーションが中心となる場で直接扱うことができる。

③話すことや聞くこと，伝えることや分かることが，必然的に扱えること

幼児の学習は具体的な経験を通して進む。因果関係が明確で自然な場面で，コミュニケーションに必要な話すこと，聞くこと，伝えること，分かることといった具体的なスキルが扱われるため必然性が伴いやすい。

④発音や言葉遣いの正確性ではなく，話の内容が中心となること

子どもが幼いほど訓練的な学習は効果がないことは言うまでもない。生活や遊びの中で

楽しみながら経験的に学習したことが個々の子どもの力となって生活や遊びの中で発揮される。この活動は、話の内容が活動の中心であり付随的に「言葉」が扱われるため、子どもにとって無理のない活動となる。

⑤子どもの考え方やとらえ方、感じ方が理解できること

この活動を展開し実践を積み重ねていくためには、子どもの実態を把握し、個々の子どもに対するねらい、あるいはグループとしてのねらいを明確にしていくことが不可欠である。この活動は子どもの心情や考えが直接扱われるため、教師にとって、子どものことを知るために適した活動となる。

⑥個人差のあるグループでも、実態に応じて臨機応変に展開できること

例えば同年齢の学級集団であっても様々な要因で言語発達においても認知発達においても発達の個人差が生じるものである。また、異年齢集団ではこうした個人差は更に大きくなる。さらに、発達の的には大きな個人差はないとしても、興味の方角や気持ちの動き方は個々の子どもで異なっている。この活動は、子どもの一人一人の「知りたい」「伝えたい」といった基本的な要求をとらえて、これを中心に据えて展開する活動であるため、こうした個人差をそのまま扱いやすい活動である。

⑦発音指導、聴覚学習等、他の指導プログラムに関連づけられること

この活動では、言葉遣いや発音の正確性は直接扱われることが少ないが、子どもが自分の表現したいことを言葉で表現しようとする場面が多くなるため、子どもに現時点での言語力がそのまま表面に現れやすい活動である。ここで評価された細かな問題は、他の個別の指導計画に活かされ個別指導等で扱われることとなる。

⑧保護者が見ていて分かりやすく家庭での扱いに応用できること

聾学校幼稚部の活動は、保護者に公開されることが多い。これは、保護者の障害に対する理解を促し、教育に対する信頼を高め、家庭との連携を円滑にしていくために不可欠である。「話し合い」活動は、子どもの興味や関心がダイレクトに扱われ、日常的な場面と共通点が多いため、保護者にとって分かりやすく、保護者自身が家庭で子どもとやり取りをする際の参考となりやすい活動である。

（６）「話し合い」活動の大まかなねらい

幼児期の教育目標は、聴覚障害の有無によらず基本は共通している。聴覚に障害があることによって、言葉の発達の問題には大きな注目が必要だが、言葉の問題だけが大きく取り上げられることによって全体的発達の視点が失われないように注意することが重要であ

る。つまり「言葉を育てる」のではなく「子どもを育てる」という意識が必要で、「子どもを育てる」ときに欠かせないものが「言葉」であるといった認識を基本的に持つことが重要である。

発達心理学から言うと、幼児期は自己中心的な思考の段階（ピアジェ理論）であり、直感的思考から徐々に具体的思考へ進むものと考えられている。また、社会性の発達の側面から考えると、この時期に、自信を持って積極的に活動することを通して積極性を獲得するのが発達課題として意識される必要がある（エリクソンの漸成的発達段階説）。これらの基本的な理論を踏まえると、聴覚障害幼児が幼児期に獲得する必要がある力は次のように考えられる。

①環境に関わる力

- ・ 基本的な社会性
- ・ 確実なコミュニケーションの力
- ・ 教科学習の基礎となる言語力

②活動に対する自信と意欲

- ・ 生活や遊びを楽しみのびのびと活動する習慣
- ・ 失敗を恐れず難しいことへ挑戦しようとする意欲
- ・ 多くの人に対して積極的に関わろうとする姿勢、自己に対する認識の芽生え

③情報を取り入れる力

- ・ 主体的に情報を得ようとする姿勢と意欲

教育活動全体で、こうした全体発達の観点から障害の状況に応じた指導を考えるという視点をもつ必要がある。

庄司（1990）は、幼稚部終了時の大まかなねらいについて、「話し合い」活動に関わる態度や内容の具体的な姿を以下のように挙げている。

幼稚部終了時の大まかなねらい「話し合い」の活動に関わる態度や内容（庄司, 1990）

< 態度 >

- 話す習慣がつく。
- 口声模倣が習慣化し話しことばの習得のために活用することができる。
- 発音に注意して話す習慣が身につく。
- なかなか伝わらないときは、繰り返すなど何とか伝えようとする。
- 知らない言葉や分からない内容について尋ねようとする。
- 促されなくても話し手に注意を向ける習慣が身につく。
- 友だち同士で話し合う習慣が身につく。

＜内容＞

- 自分が経験したことや思ったことについて、積極的に表現することができる。
- 基本的な尋ね方が身につく。
- 自分の経験や出来事の様子について、質問と応答の中で詳しく説明することができる。
- 難しい言葉や新しい言葉について自分が持っている言葉で理解したり説明しようとすることができる。
- 同じことを言い表すのに、2～3通りの表現ができる。
- 話の細かな部分まで正確に理解しようとする。
- 自分が経験していない内容でも興味をもって聞き、自分なりに理解することができる。
- 自分なりの感想や関連する経験を話そうとする。
- 話題に沿って話し合おうとする。
- 話題の変化に気づき、新しい話題を理解しようとする。
- 尋ねられている内容が分かり、それに答えようとする。

実際の「話し合い」活動においては、幼児の発達段階によって話題の選択や展開、おさえの内容は大きく異なる。学年ごとに分けて考えてみると、以下のようになる。実際の活動は幼児の実態に応じて行うため、5歳児であっても3歳児や4歳児のねらいが意図されることも多くある。

①3歳児

- ・「話し合い」活動に慣れ、積極的に参加する
- ・話しかうこと（コミュニケーションすること）が好きになる
- ・話されていること（話題）に興味を持つ
- ・話し手の話（表現）をとらえようとする
- ・自分が思ったことを様々な方法で表現しようとする（声、手話、身振り、動作、行動、具体物など）
- ・疑問に感じたことを簡単に方法で尋ねようとする
- ・物事の簡単な因果関係を分かろうとする
- ・口声模倣の習慣がつく

②4歳児

- ・話されていること（話題）をより詳しく理解しようとする
- ・自分が思いついたことを簡単な言葉で表現しようとする
- ・話題に沿って話そうとする

- ・ 口声模倣が徐々に正確にできるようになる
- ・ 教師や友だちからの簡単な質問に答えられるようになる
- ・ 「話し合い」活動の中で自分が経験したことを経験した順に伝えようとする
- ・ 友だちや教師の経験を理解しようとする

③5 歳児

- ・ 話されていること（話題）が大きく広がっても理解して話すことができる
- ・ 子ども同士で長く話し合うことができる
- ・ 互いに疑問に思ったことを尋ね合う
- ・ 経験したことについて細かく説明する
- ・ ある出来事について脈略をもって話すことができる
- ・ 経験だけではなく相手のいろいろな話を理解する
- ・ 相手が分かるように少し気をつけて話すことができる
- ・ 自分が話したことの一部を文字で書こうとする

6. 「話し合い」活動における教師の行動

「話し合い」活動は、展開や指導内容をあらかじめ用意して行われるものではなく、その場その場での子どもの気持ちの動きや集団活動での必然性を基に展開されるので、教師の瞬時の判断力が強く要求される活動である。とくに個々に応じた指導内容を適切に判断し効率よく指導することが大切である。以下に「話し合い」活動における教師の行動に即して、それぞれのねらいや諸注意を挙げる。

（１）聞く

教師の「聞く」という行動は、この活動でもっとも基本になる行動である。子どもは、言葉の練習のために話すのではなく、教師や友達に伝えるために話すのである。そして、子どもは伝えたい内容が伝わったとき、満足感を感じ、また話したいという意欲が出てくる。つまり、教師が熱心な聞き手になることは、子どもの話す意欲を喚起する。また、「聞く」ことを通して、子どもそれぞれの興味の動向を探り話題を決定したり、展開したりする。例えば、前日下校してからその日登校するまで、子どもは様々な経験をしている。この経験の中からその日の「話し合い」の話題になるものがある場合がある。あるいはその時々の子どもの興味の方向を把握し話題を変えたり展開したりする場合もある。このために、教師は、子どもが「何を言おうとしているか」「何を見ているか」「何を関心を向けているか」などを「聞く」ことを通してとらえる必要がある。さらに、子どもの表現の仕方

を評価し、適切な指導を行うのも「聞く」という行動がベースとなる。

（２）話す

「話し合い」活動は、簡単に言えば「話し手」と「聞き手」の役割の連続であり、（１）の「聞く」とことこの「話す」ことは教師にとっても重要な行動である。教師の「話す」ことには「話し合い」を展開する上でのいくつかの重要な役割がある。

①子どもの気持ちの動きを言葉に置き替えて話す

表現力が未熟な段階では、子どもの身振りや動作、表情による表現も積極的に受け止めていくことになる。これをその場に適切な言葉に置き換えて話し、その子どもに返したり、他の子どもたちに言葉で知らせたりしながら、「話し合い」を展開する。

②子どもの発言を広げる

少し言葉による表現が上手になってきた段階で、子どもが自分で表現してきたことをふくらませたり、より適切な表現に修正したりする作業である。例えば、子どもが一つの単語で話してきた場合、二語文にして子どもに返したり、省略された助詞を追加して帰したり、または、単文を重文や複文にというように文表現を複雑にしたりする。あるいは、「だから」「でも」といった接続詞を使って因果関係や経験の叙述に向かわせたりする。このことによって、表現をより細かくなるように導く。

③話題を理解させる

「話し合い」では、個々の子どもの話が扱われるが、友だちの経験が理解できないことも多いため、話し手以外の子どもにとっては活動に参加しにくい場面も起こる。このため、教師には、話題を全体化するための手立てが必要となる。つまり教師の「話す」ことは、個々の子どもの理解を促していくための重要な役割となる。具体的には、他の子どもの発言を復唱する、具体物や黒板を使って説明する、質問を分かりやすい表現に替えて繰り返す、といった作業を行う。

④一対一の確実なやりとりを行う

これは、基本的な会話パターンの導入としての作業となる。学習活動には様々な会話のパターンがあるとされるが（松木,1986）、これの基本となる型は教師対子どもの一対一の会話である。これをきちんと成立させていくことが様々な会話のパターンの獲得につながる。

⑤「話し合い」を展開する

「話し合い」活動では、教師は話題の選択や展開を判断するリーダーの役目を果たす。つまり、ある話題を打ち切ったり新たな話題を提示するなどして大きく活動を展開する。このために教師の「話す」という行動は重要になる。「話し合い」をまとめたり次の活動へつなげたり誘導したりすることもあるし、また、より子どもが興味深い内容へ展開するために「話す」こともある。こうした大きな展開を行うとき、教師の判断力が強く要求されることにもなる。

⑥教師の経験や感情を伝える

これまでの5つの「話す」作業は比較的教師が指導的立場に立ったもので、いわば縦の関係として行われるものであるが、これは、あくまでも教師が子どもと同じレベルで、つまり横の関係で発言するものである。教師の指導意識が強すぎると行いにくい作業であるが、子どもなりの感じ方や考え方、物事のとらえ方は、その子なりのものであり、尊重したいものである。また、教師自身の幼い頃の話、失敗談等に、ある時期の子どもは強い興味を示すものでもある。教師がこういった立場で「話す」ことは、子どもは経験や感情の表し方を学ぶことにも影響すると考えられる。

（３）尋ねる

教育活動の中での教師の「尋ねる」という行動は、発問と言われるように、「話し合い」活動にかかわらず授業の中核である。しかし、この活動で「尋ねる」とき、教師は何故そう尋ねるか、必然性を強く意識する必要がある。例えば教師が「どこで？」と尋ねるときには、教師の「知りたい」という興味が根底にないと、質問と応答のやり取りが話題の展開から逸脱した表面的なものになってしまい、その結果、生きた会話になりにくい。子どもは「先生は知らないんだ」と思うから意気揚々と教えたがるものである。知ってることをわざわざ尋ねられることほど子どもにとって苦痛なものはないとも言える。例えば、きれいな落ち葉を拾ってきた子どもを中心に「話し合い」がもたれたとすると、たぶん他の子どもが知りたいのは「これは何か」ということではなく、「どこで拾ったか」ということであるはずだ。拾ってきた子どもにとっても「これは葉っぱだよ」ではなく「〇〇で拾ったの」ということであるだろう。言語の問題に意識が過剰に向くことによって子どもの気持ちの動きの必然性とは反対のことが扱われてしまうことがある。「話し合い」活動で「尋ねる」場合、こうしたことに注意が必要である。

ただし、「遠足はどこに行きましたか？」「誕生会は、いつ、ありますか？」といった形式的な質問も展開によっては行われる。これらは、子どもの無意識の部分を意識化したり、経験を想起させたり、質問と応答の練習をするための質問であり、受容表出両面の曖昧さを改善するためには欠かせないものでもある。しかし「話し合い」活動の中心的な内容ではなく、付随したものと言える。

（４）教材等を提示する

幼児期の子どもは、ある程度言語力が育った状態だとしても、言葉だけですべてのものを表現したり理解したりすることは難しい。これは、言葉の発達が未熟な段階では更に困難である。例えば、「遠足に行った」という経験を話題として取り上げて展開するとき、遠足の絵や実際の写真を提示したり、あるいは遠足に行ったときに拾ってきたもの（葉っぱや石など）など具体物を提示したりすると、そこに子どもの興味が集まり、子どもが想起しやすくなる。そこで、教師は写真や絵、実物等を多く用いられるように日頃から準備しておく必要がある。しかし、教材を提示すると教師に子どもへの押しつけの面が強く出てくることもある。例えば、教師が海の絵を用意して海での経験を話し合おうと考えていても、子どもはその絵に出ている雲の形に興味を示す場合もある。教師が経験を想起させようと考えて提示した教材だとしても子どもは教師の想定とは別の反応を示すことも多い者である。「話し合い」活動は、こうした想定外の子どもの気持ちの動きについても、これを「困ったもの」ととらえるのではなく「当然のこと」と考えて十分子どもの興味に応じることが必要である。

（５）板書する

「話し合い」活動では、黒板やホワイトボードに書く「板書」が不可欠である。板書には、絵による板書、記号による板書、文字による板書がある。この活動は、子どもの興味や関心に沿って展開されるので、話題の予測がしにくいので教材や具体物の用意が難しい。そこで、何かの手がかりが必要と判断したときには、黒板を使うのが手早い。このことによって子どもにとって理解しにくい内容をおさえたり、実感を持たせたりする。また、記号や文字は、子どもの「読む」ことの導入となったり、正確な発音を身につける手がかりとなったりする。

（６）「おさえ」（練習）

「おさえ」は「話し合い」活動の重要な要素である。聴覚障害はコミュニケーションの障害であるとも言え、情報の伝達には曖昧さやわかりにくさが生じやすい。「おさえ」の活動は、こうした「伝わりにくさ」「分かりにくさ」を改善するために行われる重要な作業である。

「おさえ」の場面で子どもに要求する主な内容は、口声模倣、動作模倣、質問に答える、指さす、読む、書く、描く、指示通りに行動する、後を続ける、暗記する等である。これらの「おさえ」は、言葉をおさえることを目的に行われることが多いが、しつけ等に関わって態度や行動をおさえる場合にも必要である。むしろ、子育てをするときに必要なものが言葉であると考えるときには、場にふさわしい態度や行動を身につけさせていくことこ

そ重要である。「話し合い」活動は、あくまでもコミュニケーションの活動で、主たる展開は、子どもと子ども、あるいは教師と子どものやり取りである。したがって、「おさえ」のような練習場面は中心的な活動ではないとも言える。しかし、言葉を身につけさせたり、態度や行動を知らせたりするのは、子どもにとって必然性の高い日常的な場面で行うことがもっとも効果的であるとも言える。教師が必要だと判断したときは、展開がよどんだり、子どもの気持ちの動きが中断したりしたとしても練習を繰り返し行うようにする。

（７）その他

その他、「話し合い」活動で教師は様々な行動をしている。特に重要と思われるものは、ほめる、からかう、叱るといったものである。いずれも子どもの意欲を喚起し、興味を深め、適切な行動、表現を身につけさせるために行われる。

７．「話し合い」活動の展開例

ここでは典型的な「話し合い」活動の展開例をあげる。上述したように今後の「話し合い」活動は、個別指導や異年齢グループを含んだ様々な形態が考えられるため、話題の選択や展開、あるいはおさえといった「話し合い」の要素も、形態によって質的にも量的にも異なることになる。様々な形の「話し合い」の実践が今後蓄積されることが重要な課題となる。

ここで、取り上げるのは、学級集団による「話し合い」活動で、学年は５歳児、１学期の実践例である。幼児は男児２名女児３名の計５名（Ａ児 70dB、Ｂ児 90dB、Ｃ児 90dB、Ｄ児 115dB、Ｅ児 90dB）で、聴覚活用が活発な幼児の中に最重度の聴力レベルの幼児が１名いるという構成である。言語的には、聴力の比較的軽い幼児を中心に良好な発達を遂げているが、表出面に比べて受容面の曖昧さが目立つ幼児が多いクラスである。話し手に注目して正確に話の内容をとらえる、相手の話に応じて発言する、といったことが苦手で、口声模倣の正確性も課題となっている幼児が多くいる。

展開例としてあげた授業は、地区の研修会の公開授業として行われたもので、その出だし約 15 分間の様子である。話題の選択、基本的な展開、内容のおさえが含まれている。

T(教師)	どうして今日はさ、もうおはようブックにシールをはっちゃったのかな？
A	だって、もうおうちにかえるから
T	そうだね
T	いつもは？
T	いつもはどうなのかな？
E	かえるときにシールをはるの

A かえるときにはるよ
 B かえるときにシールをはるよ
 T いつもはどうなの？
 A かえるときにシールをはるよ
 T うん
 T (D に向かって)いつもはどうなの？
 A かえるときにシールをはるの
 T (A に向かって)うんってば
 T (D に向かって)いつもはどうだったっけ？
 B かえるときにシールをはるの
 T (B に向かって)うんってば
 T (D に向かって)いつもはどうだったっけ？
 C かえるときにシールをはるの
 A “
 E “
 T 今日はもうシールをはっちゃったでしょう。いつもはどうだったっけ？
 ABCDE (口々に)かえるときにシールをはるんだよ
 T 今日は朝のうちにシールをはっちゃったでしょう
 D (うなづく)
 T 今日はさ、朝のうちにおはようブックにシールをはっちゃったでしょう？
 全 (うなづく)
 T なあに？ C ちゃん(C に向かって)
 C おうちにかえる…わかんない
 T どこみてるんだよ
 C なんにもみてないよ
 T どっか、こちらへん見てたんじゃないの？
 C ううん
 T みてた？
 A みてたもん
 T ほらっ、今日は、朝のうちにシールをはっちゃったでしょう？
 全 (うなづく)
 T いつもはどうだったっけ？
 ABCDE (口々に)かえるときにシールをはるよ
 T D ちゃん
 D ……(黙っている)
 T いつもは朝のうちに朝のうちはようブックにシールをはる？
 D いつもはお弁当を食べて、おはようブックをはっておうちにかえるよ
 T そうだよな。
 T いつもはおはようブックにシールをはったらすぐおうちにかえるね。
 D おはようブックをはって
 T おはようブックをはるの？
 D おはようブックをはったら



※写真は「話し合い」活動の様子ですが、ここで取り上げた展開とは異なります。

T おはようブックをはるの？
 T おはようブックをぺたんって
 はっちゃうの？
 D (首をふって)おはようブックを・・・シールをはったらもうおうちにかえるよ
 T そうだね。
 T いつもはおうちにかえるすぐ前にシールをはるよね
 D うん
 T ね、おうちにかえる前にシールをはるんだよね。
 全 (うなづく)
 T 今日はどうして朝のうちにシールをはっちゃたのかな
 A だって、もうかえるからだよ。11じにかえるよ
 T えっ？
 A 11じにかえるからだよ
 T そうだ
 B 11じにかえるからだよ
 T 何時にかえるって？
 ABDE (口々に)11じにかえるよ
 T そうだよ。
 T Cちゃん、何時にかえるの今日は？
 C 今日は11じにかえるの
 T そうなんだよ。
 T 11じにかえるんだよ
 D おなかがすいちゃった
 T ははははは…
 T お腹がすいちゃった？
 全 お腹がすいちゃった
 T 今日は11じにかえるんだよ。
 T さあCちゃん
 11じにかえったらなにをする？
 C わかんない…おうちに？
 T うん
 C おうちで？
 T うん、おうちで
 A おうちでひろくんとあそぶんだよ
 T だれが？
 A ぼくが
 T うん
 A (友だちに向かって)ぼくはおうちでひろくんとあそぶんだよ。
 T あー、いいねえ
 E わたしはまみちゃんのおともだちとあそぶんだ
 D (Aに向かって)もう一回言って
 A ぼくもまみちゃんのおともだちとあそぶんだよ
 D Aくんは、おともだちと…
 C ぼくは
 A (Cに向かって)Cちゃんは、ようちゃんと遊べば？
 T ほらほら、おともだちのおはなしを聞きなさい。
 D 私は、アパートのお友達と、さきちゃんと遊べるかなあ
 A まだ、いないんじゃない
 T そうだ
 A (Dに向かって)Dちゃん、まだはやりからいないんじゃない。まだ、早いからかえってきて

まだいないんじゃない？

D いるよ

A いるかもしれないし、いないかもしれないよ

D いないかもしれない？

A ようちえんにいってて、ともだち

D うふふふふ

T なに？

D おともだちは幼稚園にいってるかもしれないって

T そうだね

T なに、ひとのこといってじぶんはどうなの？

A ぼくは、・・・ひろくん早くかえってくるもん

T あん？

A ひろくんはいつもは早くかえってくるけど。いつもは遅くかえってくるけど、きょうは早くかえってくるよ

E だから遊ぶの？

A (うなづく)

E なんじに遊ぶの？

A ぼくもわかんないよ。1じごろかえってくるから

T ちゃんといいなさい

A 1じにかえってくるかもしれないし、2じにかえってくるかもしれないよ

E それはよくわからないよ

A 3じにかえってくるかもしれないよ。

T なんだよ、今日は早くかえってくるって言ってたでしょ

A 3じとか1じにかえってくるかもしれないよ

T なんだ、聞いたわけじゃないの？

A きいたけど忘れちゃったの

T ばかだからなあ

E 忘れっぽいなあ

T ほら、C ちゃん

T C ちゃんは11じになったら、さようならってあいさつしてかえるんだよ。

T 何するの？どうする？

C きょうはまた、公園であそびにいくの

A あきちゃんとあそべば

T なんだって？

B もういっかい言って

D もういっかい言って

C また公園にあそびにいくの

B 公園にあそびにいくんだって

D 公園にいくんだって

T いいなあ

A あきちゃんとあそべば あきちゃんと、あきちゃんといけば

T ほら、何か言ってるよ

D わたしの公園は2つあるんだよ

B 2つあるんだよね

D どうしてしってるの？

B このまえさ、泊まりに行ったときにさ、みたよね

A ぼくも公園、いっぱいあるもん

A ぼくの公園…ぼくの公園…

D わたしの2つの公園はね、はと…はと..

B はとってどういうの？

D はと…はと…(身振りを交える)
 B はと?(身振りを交える) はとって?(外を指さす)
 T なんだよ、はとって
 T (羽根の真似をして)なんだよ、これ
 D はね
 B はねのはえてるはと
 C わかんないなあ
 T それを言えばいい
 D (B に)はねのはとだよ
 T はねがある…
 D はねがあるはとだよ
 B わかったよ
 A ぼくは…ぼく…
 T ちよっとね、ちよっと、あんた、はとって言ってごらん
 D はと(発音サインを交えて)
 C かーと
 D はと
 A D ちゃん!
 T うわっじょうずだね
 T C ちゃん、黒板に、はとって書いてごらん
 C (黒板に向かう)
 T へえ、なにになに、公園…
 T おいおい、あんたさ、Tちゃんさ
 C A くんのか?
 T はあ?
 C A くんのか?なの?
 D はと
 C A くんのか?
 T ちよっとちがうな
 T D ちゃんがね、D ちゃんが言うから聞いてごらん
 D はと
 C わかった
 C はとって字がかんたんに字にかけない
 T 黒板じゃなくて先生の手を書いてごらん
 C (教師の手に書く)
 T 上手だ
 T でもね、はと(と言ってもう一度手に書かせる)
 T B ちゃん、あそこで指さしてごらん
 B (50音表の前に立つ)
 T はとって…(C に手のひらに書かせる)
 C (教師の手に書く)
 T そうだ、そうだ、そうだ
 T わかったな、はい、書いてごらん
 C (黒板に向かう)
 A 先生、ぼくのおうちのまわりには公園がいっぱいあるんだよ。
 C かいたよ
 T はい、ありがとう
 A D ちゃん、ぼくのおうちのまわりには公園がいっぱいあるんだよ
 T それでさ、えっとさ
 T ちよっと、ちよっと

T D ちゃんのおうちのそばの公園にはね、何がいるって？
 A はとがいっぱいいるんだって
 B はとがいるんだって
 C はとがいるんだって
 E はと
 T すごいね
 E じゅんさい池にも、はとがいっぱいいる
 A えきにもいっぱいいるよね
 D はとはね…
 T ちょっとまってね
 T ほらほら、お友達のお話をきかなくっちゃ
 D はとはね、パンを食べたことあるんだよ。
 B パンを食べるって？
 T 何を食べるって？
 D パンを食べてるよ。…
 B わかったよ
 パンを食べるんだって
 A パンを食べるんだって、パンを食べるんだって
 T うん、ちょっとまって
 T まだお話してるよ
 D はとは、パンを食べてるんだよ
 T ねえ、ちょっと、もういっかい言ってよ
 T パンを食べるって言ったのはわかったよ
 T パンを食べるんだね
 T それで？
 D はとを食べてる
 T はとを食べてる？
 C はとって何かな
 T どういうこと？
 B D ちゃんがはとを食べるの？
 D ちがう…公園のはと…
 T うん
 T 公園のはとは…
 D 公園のはとはパンを食べてるよ
 T そうなんでしょ
 T 公園のはとはパンを食べてるんでしょ
 T へえ、ー
 T それで？
 D それでわたしはかわいいなあって思ったの
 T へえー、ほんと
 A つかまえた？ ねえ、D ちゃん、
 パンを手にのせて…手において…
 パンをおいたら…はとを…Tちゃんの 手にのった？
 D のらなかったよ
 C はとのつめはちよつとのびてるよ
 D (A に)……………
 A えっ？
 D (A に)……………
 はとはつめがのびてるよ
 C 小さなつめだったらだいじょうぶだね

B D ちゃん、つめを切ればいいよ
 D はとのだからだめだよ
 B えっ？
 D はとのだからだめだよ
 A だってさ…(B、D の会話を見て止める)
 B ちがうよ、D ちゃんのつめ… あのね！
 D はと！
 B はとのつめがのびてるの？
 D そうだよ
 B わかったよ
 A だってさ、ぼくね、はとのつめがね、のびてるけどね、もてるよ
 T えっ
 B あっ、えっ、もういっかい言って
 A ぼく、はとには、つめがのびてるけど、ぼくはもてるよ
 T もてるってどういうこと？
 A (手のひらを見せて)ここにおけるよ
 T ああ、のせ…
 A のせられるよ
 T うん、
 T もういっかい言ってごらん
 A はとの足にはつめが伸びているけどぼくの手にはのせられるよ
 D わかったよ
 T いたくないの？
 A いたくないよ
 B いたくないの？
 A くんのおかあさんもやったの？
 D A くんがやったの？(教師に)
 T きいてごらん
 E A くんがやってるの？
 A いつもはやってないよ。おそくなるから
 E ときどき、はとがいるときにやってるの？
 B はとがいるときに手にはとをのせるの？
 A パンをもってきて…
 D せんせい！
 T ちよっと、ちよっと
 T なに、どうやったら、手にのせられるの？
 A あのね、あみでつかまえたら
 B あみでつかまえると、かわいそう
 A じゃあ手にのせて、手にのせて
 T いやいや、A くんは、手にのせられるって言ったでしょ。どうやったら、手にのせられるの？
 A パンをおいたら…
 T うんうん、
 T もういっかい言ってよ
 A パンをおいたらのせられるんじゃない？
 D はとはどうしたの？
 A はとはパンがないなあってさがしてパンをおいたら…パンを手にはのせたらはとがとんで食べるんじゃない？
 T なに？どういう意味だ？

(略)

8. 今後の研究的課題

本稿は聴覚障害幼児のコミュニケーションスキルに関わる指導方法として、古くから聾学校で実践されてきた「話し合い」活動の基本的な内容をまとめたものである。「話し合い」活動は、聴覚口話法の実践として発展した活動であるが、子どもの実態や発達段階によって様々なコミュニケーション手段を活用し効果的に指導を行おうという現代においても基本的な考え方は十分に生かされるものであることが確認できたと言える。今後、コミュニケーション手段の活用状況の変化だけではなく、特別支援教育体制への転換、聾学校の在籍人数の減少等々、現代の特徴を踏まえた実践研究が期待されている。コミュニケーションの問題はコミュニケーション活動の中で配慮されることが重要で、幼児段階という発達の特徴を考えても、大人を対象に行われるリハビリテーション的な訓練的な指導は中心とはならない。自然なコミュニケーション場面を設定し、そこに生き生きと参加する幼児の姿がまず尊重され、その中で適切な指導が行われることが重要である。こうした実践研究が待たれる。

【引用文献】

愛甲洋（1990）話し合い活動．聴覚障害 vol.45(12)36-37．

聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議（1993）聴覚障害児のコミュニケーション手段について（報告）．文部科学省．

北海道札幌聾学校（1983）「朝の話し合い」活動の実践（その1）授業研究を通して．

北海道札幌聾学校（1984）「朝の話し合い」活動の実践（その2）話し合い活動の文例．

北海道札幌聾学校（1985）「朝の話し合い」活動の実践（その3）いわゆる「おさえ」について．

北海道札幌聾学校（1986）「朝の話し合い」活動の実践（その4）ふたたび、授業研究を通して．

北海道札幌聾学校（1987）「朝の話し合い」活動の実践（その5）聴覚活用をめぐって．

北海道札幌聾学校（1988）「朝の話し合い」活動の実践（その6）「えにっき」について．

北海道札幌聾学校（1989）「朝の話し合い」活動の実践（その7）各年齢における領域ごとのねらい．

北海道札幌聾学校（1990）「朝の話し合い」活動の実践（その8）みたび、授業研究を通して．

北海道札幌聾学校（1991）話し合い活動の実践（その9）母親の「毎日の生活における『話しかけ例』」の一考察．

- 北海道札幌聾学校（1992）話し合い活動の実践（その10）「会話記録」からの検討。
- 星龍雄・志水康雄・松木澄憲・佐藤忠道・丸竹洋三・福留達郎（1981）相互通話式集団補聴器の開発とその応用に関する研究．筑波大学学校教育部紀要,3,111-131.
- 星龍雄（1987）聴覚障害児用補聴システムの設計・試作とその実践的評価に関する研究．昭和61年度科学研究補助金研究成果報告書．
- 今井柳三（1954）発語発音指導体系（湘南出版社より復刻版．1981）
- 木村晴美・市田泰弘（1995）ろう文化宣言，言語的少数者としてのろう者．現代思想3月号．
- 北原一敏（1969）聴覚障害児幼稚部就学の状況．ろう教育,24(9)5-11
- 松木澄憲（1986）聴覚活用．宮野忠夫編聴覚障害幼児指導の基本と実際第2章聴覚管理と聴覚活用,聾教育研究会,55-77.
- 三科潤（2009）周産期医療とフォローアップ体制．特別支援教育体制における盲・聾・養護学校のセンター的機能の確立・発展に関する研究，研究1乳幼児期・幼児期における障害の発見およびフォローアップシステムとしての発達支援・家族支援の体系，平成18年度～20年度科学研究費補助金（基盤研究（B）研究代表者，前川久男）研究成果報告書，1-13.
- 大塚明敏（1977）トピックスの指導．聴覚障害教育の実際,Ⅱ幼稚部の教育,第5章言語指導法,203-221，聾教育研究会
- 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.
- 庄司和史（1992）「話し合い」活動について．聴覚障害 vol.47(10),4-9.
- 庄司和史・齋藤佐和・松本末男・原田公人（2007）新生児聴覚スクリーニング後の早期教育の現状と課題．第45回日本特殊教育学会発表論文集,532.
- 庄司和史（2009）聴覚に障害のある乳幼児の支援について（調査報告）．日本学術振興会科学研究費補助金交付,特別支援教育体制における盲・聾・養護学校のセンター的機能の確立・発展に関する研究（研究代表者前川久男）報告書，筑波大学特別支援教育研究センター，2-12 & 57-60.
- 高山弘房（1979）聾教育百年のあゆみ．聴覚障害者教育福祉協会．
- 筑波大学附属聾学校幼稚部（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筑波大学附属聾学校資料集,幼稚部,28-33.