聴覚支援学校幼稚部における言語指導の実態

–生活の中での指導上の工夫に着目して–

大内真梨奈
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

キーワード：聴覚支援学校　幼稚部　言語指導

I.　問題の所在と目的

近年、特別支援教育における早期からの教育支援が注目されている。特に聴覚障害領域を扱う 9 割以上の特別支援学校に幼稚部が設置されている（文部科学省，2015）ことからもわかるように、聴覚障害児への教育は、他の障害種と比べて早期から行われている。また、鈴木・田中（1979）など、従来から聴覚障害児教育と言語の問題が議論されている。その指導においては、「生活や遊びの中で興味を持たせる」（山下・谷本・川合，2008）ことを意識しているといった報告があるが、その具体像は明らかにされていない。

そこで本研究では、聴覚支援学校幼稚部において、言語指導が幼稚部での生活の中でどのように取り入れられているのか、教師の指導上の工夫に着目しながら検討していく。

II.　方法

調査は 2017 年 1 月から 3 月に行った。本研究の主旨と方法、結果の利用について口頭及び書面で説明し、研究協力に同意が得られた X 聴覚支援学校幼稚部年中児 10 名と対象クラスの担任 4 名、自立活動担当教員 1 名の保育の様子を参与観察した。観察後には、担任と話し合いの時間を設け、指導の意図についての聞き取りも行った。

調査の結果は、鯨岡（2012）の背景、エピソード、考察によって構成されるエピソード記述に基づき分析し、指導上の工夫について検討をした。また、記述した内容は担任及び筆者の大学院の指導教員等と協議のうえ、必要に応じて加筆修正を行い、合意が得られるまで分析を繰り返した。

III.　結果

本稿では、聴覚支援学校幼稚部において言語指導が幼稚部での生活でどのように取り入れられているのか、教師の指導上の工夫を特徴的に示す 2 つのエピソードを報告する。

1.　格助詞の確認

以下は、A 児が筆者（O）を自由遊びに誘う場面である。

A 児は O の方を見て、「{/行く/ 行こう！}{/遊ぶ/ 遊ぼう！}」と声をかけてきた。朝の準備が終わった後は自由遊びが始まると知っていた O は、A 児が O を自由遊びに誘っているのだろうと推測し、「{/構わない/ いいよ}」と答えた。O の返答を確認した A 児が、O の手を取り教室を出ようとすると、教室の入り口に立っていた教師（以下、T1）が A 児に「{〈A 児の顔の辺りで右手をひらひらさせる〉 A ちゃん}」と声をかけた。そして続けて、「ちゃんと{/お姉さん/ お姉さんのこと}{/誘う/ 誘ったの？}」と尋ねた。A 児は T1 の確認を受けて O に対して「{/一緒/ 一緒に}{/遊ぶ/ 遊ぼう}（少し間がある）{/FS:ホール/ ホール；}」と伝えた。するとすぐに T は「{/R：A 児の顔の辺りでひらひらさせる/ A ちゃん}」ともう一度 T1 の方を見るように促し、「{/FS:ホール/ ホール？}」と聞き返した。すると A 児は少し斜め上を見ながら考えた後再び O の方を見て、「{/FS：ホールで（で を強調）/ ホールで}{/遊ぶ/ 遊ぼう！}」と言い直した。

T1 の{/FS:ホール/ ホール？}」の一言で、A 児は自分の発言に格助詞が足りなかったことに気づき修正することができていた。これは、格助詞「で」の指導につながっていることが読み取れる。さらに最後の発言では、強調しながら「で」を表現したことから、T1 の真意が読み取れていることがわかる。

藤友（1979）が健聴の幼児を対象に行った助詞の習得に関する発達的研究によると、格助詞「で」は年中児の 91.2 パーセントが習得している。また、A 児は音声での表出と語彙が多い幼児であることもあり、発達に即したものとして、この指導が取り入れられていることが考えられる。

2.　「ひろい」場所

個別指導の時間に「反対ことば」の練習を始めた。「大きいの反対は？」との問いに「小さい！」と答えるなどなぞなぞのような感覚で言葉遊びを楽しんでいる。この日は給食時間に言葉遊びが行われた。

幼児たちは、「ひろい」というキーワードから寮（放課後に利用することが多い）がひろいことについての話題で盛り上がっていた。しかし、その中で B 児が「/FP:給食ルーム/」と表現。自立活動担当教員（以下、T２）が「/何？/」と聞き返すと、B 児は改めて「/給食/」と表現。T２が「{/給食室/＋＜首をかしげる＞ 給食ルーム？}」と尋ねると、にこりと笑みを浮かべながら「/ひろい/」と表現。T２は全体に見えるように、「{/同意/ そうだねえ。}{/給食室/ 給食ルームも}{/少し＋ひろい/ ちょっとひろいね}」と返した。今度は C 児が、「{/ホール/ ホール、}{/ひろい/ ひろい！}」と発言した。T２がまた全体に向かって「{/同意/ そうそう。}{/FS：ホールは/ ホールは}{/ひろい/ ひろいね}」と答えると、幼児たちは他にどこがひろいだろうと話し始めた。

当時、B 児に対しては名詞や動詞の数を増やす指導を中心に行っていたこともあり、周りの話題とずれていることを指摘することよりも、B 児に「給食ルーム」という名詞を改めて身につけさせることや、B 児自身が発信を行ったことへの評価が指導の優先とされた。B 児のにこりと笑みを浮かべて発信を続けた様子からも、自分の発信が他者に伝わる喜びが読み取れる。一方、C 児の発言に対する T２の指導には、二重性がある。C 児に対しては、T２の発信において「ホールは」と指文字で表現されていることから、助詞の指導が行われている。さらに、C 児の発言を全員に伝えることで、幼児たちが「他にどこがひろいだろうと話し始めた」ことから、クラス全体に対する話題の展開の指導がされていることが、考えられる。

IV.　考察

今回のエピソードでは 3 人の幼児が登場している。A 児には格助詞の誤りに気づき修正する指導、C 児には格助詞を補足する指導がなされていることが読み取れる。教師が行っている格助詞の指導は、藤友（1979）で報告されている健聴の幼児の格助詞の獲得段階と月齢に応じたものとなっている。また、B 児には、個別の発達の課題に応じて、場所と名詞の発信を一致させる指導が行われている。これらのことから、聴覚支援学校幼稚部で行われる言語指導は小学校の先取りではなく、発達に即した言葉の指導がなされているということが示唆された。X 聴覚支援学校は独自で自立活動指導プログラムを作成し、指導に生かしている。今回の A 児及び C 児に対する格助詞の指導は 5 歳児、B 児に対する名詞の指導は 3 歳児が対象となっているが、個々の実態に合わせて生活のなかで出てきた語彙を用いながら指導が行われている。また、B 児の発言を全体に広める指導は、生活の中でこそ見られる工夫であると考えられる。

V.　文献

藤友雄暉（1979）幼児の助詞の習得に関する発達的研究．教育心理学研究，27（1），11-17.
鯨岡峻（2012）エピソード記述を読む．東京大学出版会.
文部科学省（2015）特別支援教育資料.
鈴木篤郎・田中美郷（1979）幼児難聴．医歯薬出版.
山下睦子・谷本忠明・川合紀宗（2008）聴覚障害幼児に対する文字の指導に関する研究（２）–ろう学校教育相談部・幼稚部を対象とした 2003 年度調査を通して–．広島大学障害児教育実践センター研究紀要５・６，25-32.

(OHUCHI Marina)