

Introduction of Teaching Method for the Deaf

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/20504

聴覚障害児授業法序論

大塚 明 敏

Introduction of Teaching Method-for the Deaf

Akitoshi OHTSUKA

はじめに

学校があれば授業が存在するはずで、その方法そのものについての専門的な研究も当然なくてはいけないのだが、現実にはそれが皆無に近いのが今日の聾学校、ないしは聴覚障害児教育の状況である。そして、多くの場合、聴覚障害児を扱う専門的な知識や技能も持たないまま、教師の恣意により勝手々々に授業が行われ、結果として伸びるべき子どもまでも数多伸びなくしてしまうといった悲劇を全国にまん延させている。真に恐るべき教育公害でなくして何であろう。実際、このようなことが野放しにされているなど、もっての他のことで子どもにとっては全く迷惑千万のことと言う他はない。

加えて聴覚障害児に対する授業法の指導は、大学における聾学校教員養成課程学生の教育実習の際、殊に必要不可欠とされる教育内容でもある。しかるに、その文化を極めてあやふやなものとしてしか持ち合わせていないのが、地方の聾学校の多くの実状である。この事実に関する限りは金沢大学における聾教育実習の必須協校であるところの石川県立聾学校についてすら決して例外ではあり得ない。

したがって、教生指導の担当教師はもちろんとして、教生自身にも聴覚障害児に対する授業法の骨組なり要点を知ってもらうことを目的として、筆者自身の長年の体験を基軸に、金沢大

学教育学部聾学校教員養成課程学生に対する昭和 59, 60, 61 年度における教育実習の指導メモ等を参考として授業入門用にまとめたものである。

構造的には、I. 授業に臨む前に何をなすべきか、II. 授業中、何をなすべきか、の二面に分けて授業者の留意すべき事項について述べることにした。もちろん、以下に掲げているそれぞれの留意事項が目的に即してできるだけ網羅され、ウエルバランスされて授業が展開される時、子どもにわかる授業、身につく授業、すなわち、効果的な授業というものが展開されるわけで、その意味では、聴覚障害児に対する授業法の一般原理やコツを抽出した研究と見なすこともできるであろう。

聴覚障害児に対する具体的な授業法の研究など、誰もやりたがらない泥沼を這いずりまわるような正に泥くさい研究であるが、教師にとっては授業が勝負である以上、聴覚障害児をその持って生まれた可能性（潜在能力）一杯に伸ばすためには、やはり誰かがやらなければならない研究と思ひ、一念発起をしたような次第である。同時に聾学校の教員養成という観点からも、「よき授業のできる教生を育てるには、よき授業のできる教師を育てるにしかず。」という直接的な要求や単純な願ひもあって授業法の研究に着目したわけでもある。

I 授業前になすべきこと

○ 小学部、中学部、高等部段階における教科指導であれ、幼稚部段階における保育活動であれ、はたまた全学部を通して必要とされる言語指導であれ、教えようとすることや経験させようとする、扱おうとする、ことについての「教材研究」や「言語素材研究」を徹底的にやっておくようにする。

○ 子どもの能力や発達に適合し、子どもにわかり、子どもを人間として高める内容を教材として選択する。

そのためには、次のような配慮が必要である。

(1) 幼稚部や小学部低学年段階の子ども、あるいは、重複障害をもつ子ども等を対象とする場合には、日常生活の中で子どもが遭遇する生活課題に立脚した教材の選択を心がける。

(2) 小学部、中学部、高等部等においては、教師の恣意的な選択により、いきなり独自の教材を子どもに使用するのでなく、一応、一般の小学校、中学校、高等学校等の指導内容について指導書等を参考に研究し、それに準じた指導や授業を計画するよう心がける。

特に授業者が初心者の場合や、初めて担当する学年の場合、こうした配慮が必要である。教師の手によってあまりにも気ままに教材の選択がなされると、扱うべき内容が偏ったり、子どもの能力に比して低いレベルの内容となったりして、反って子どもの足を引っぱることもなかりかねないので、基準や拠りどころは、やはり一般の学校の教育内容や教材に求めることが望ましい。

○ 授業の性格を明確に割切っておくようにする。

たとえば、

「教科の指導をしようとするのか、言語指導をしようとするのか。」

「社会科の指導をしようとするのか。言語指導をしようとするのか。」

「遊びの指導をしようとするのか。言語指導をしようとするのか。」

「紙芝居を演じて子どもたちに楽しませる紙芝居本来の指導をしようとするのか、あるいは紙芝居を言語指導の手段として利用しようとするのか。」

「言語指導をしようとするのか。発音指導をしようとするのか。」

などのように、授業者のこれからやろうとする授業に対する自覚意識や性格づけ、割切り方によって、おのずから大きく重点の置き所が異なってくるからである。

実態としては、前に述べた例のいずれともわからないような授業が多く、性格が不分明で、結果としてホームランはもとよりとしてヒットさえも打てない空振りばかりの授業をもたらしていることがしばしばである。

このような授業の空転をなくするためには、授業に臨む以前に授業者自身がいいたい何の授業をするのかを、その時間に即してはっきりと割切っておくことが大切である。

実際、「教科指導でもなければ、言語指導でもない。」「遊びの指導でもなければ、言語指導でもない。」「保育でもなければ、言語指導でもない。」「言語指導でもなければ、発音指導でもない。」というようなわけのわからない、いい加減な授業をされたのでは、子どもこそいい迷惑である。

○ 授業に必要な教材、教具等は必ず事前に用意し、教室へ持ち込んでおくこと。

そして、授業中、職員室や教材準備室などに取り行ったりなどしないようにする。その間、子どもを放任しておくことになるからである。

○ 授業に用いる教材、教具は、事前に一度試しておくようにする。

いざ本番の時うまく使えぬ場合があるからである。

○ 絵、切りぬき、紙芝居等の視覚教材を用意する時は、誰が見ても確かにそのように見えるものを用意する。

別のものとして見えたのでは教材としての役をしないからである。

○ 子どもの経験的背景や実態をよくつかんでおくようにする。

子どもの現在の姿が過去の累積の上に存在する以上、その経験的背景や実態を知らずしては、如何に授業を通し、未来へ向って望ましく方向づけるにしても、そこに齟齬を来たすと言ってよからう。

「何歳の頃、その子が聴覚障害であることが発見されたのか。」

「その後、どこで、どのような教育を受けてきたのか。」

「両親の教育態度や姿勢、教育力はどうか。」

「家族構成や家庭の雰囲気はどうか。」

「子どもの家はどんな所にあつて、どうなつているか。」

「通学の道順はどうなつていて、どこに何かがあるか。」

「その子の言語力や読書力、コミュニケーションの能力はどの程度か。」

「学力はどうか。」

「どのような性格の子どもなのか。」

「何に興味をもち、何が得意か。」

「どんな希望をもっているか。」

「これから扱おうとする教材と子どもの経験との関連はどうか。」

などについて、よく知っておくことが大切である。

なお、このような情報を収集するためには、担任としての前任者を中心とするその子につい

ての関係者から話を聞くなり、両親から資料をとるなり、家庭訪問をして自分の眼で確かめるなり、あるいは、常日頃から授業中、休み時間、昼食時、放課後、クラブ活動の時間、ホームルームの時間、校内、校外を問わず子どもの行動を観察するなりしておくことが必要である。

○ 教師と子どもとの間にうまくポートをつくりあげておくようにする。

授業をするからには子どもになつかれたり、好かれたり、尊敬されたりするような関係ができていくことが望ましいということである。

逆にこのような親密な間柄が教師と子どもの間にできていない場合、どうなるかと言えば、ことばやコミュニケーションの学習、読みの学習、教科学習といった至難な学習に子どもをチャレンジさせる時、ますますもって困難が伴いやすくなっている。

このレポートづくりもまた、子どもの実態把握と同様、学校内外の生活を通してできるだけ子どもと苦楽を共にし、汗を流し、子どもを思いやり、かわいがることによって自ずと成立してくると言ってよからう。いわゆる授業時間のみ形式的なかかわりのみをもってして好ましいレポートの成立を期待するのは、いささか虫がよすぎるといふものである。子どもとの関係づくりにも、やはり基本的には・愛する者は愛されるギブ・アンド・テイクの力学が働いていることを忘れてはならない。

○ 子どもとことばでコミュニケーションができるようにしておく。

授業者が、ことばで、ないしは、ことばを主たる手がかりとして子どもとコミュニケーションができるようにならなければ、質の高い授業の成立を望むことは、けだし困難であると言ってよい。何故ならば、ことばは学習の道具であると同時に情報のプールであり、かつまた思考の道具でもあるからである。もっとグローバルな言い方をすれば、物の見方、考え方、感じ方

であり、振舞い方ですらあるからである。したがって、より質の高い授業を求めれば求めるほどことばによるコミュニケーションの成立が欠くべからざる問題として重要視されてくるわけである。

子どもとことばで実際にコミュニケーションができるようになるためには、次のような要件が満たせるようになることが先ず必要である。

- (1) 子どもの表出や表現、話が教師にわかるようになること。
- (2) 子どもに教師の言わんとすることが、ことばでわからせられるようになること。
- (3) 子どもとことばで雑談やおしゃべりができるようにすること。

このようなことが何とかこなせるようになるためには、一般の授業時間をも含めた学校内外における普段の生活場面での子どもとの生きた接触や、子どもへのことばかけ、ことばでのやりとりというものについて徹底的にトライしておくことが大切である。

○ 補聴器の作動状態をチェックし、常時良好な状態に保っておくようにする

○ 一般の子どもに対して授業をする場合よりも、授業で使用する教材、教具、なかんずく、絵や実物、写真、スライド、トラペンシート、VTR、文字カード等の視聴覚教材を多目に準備しておくようにする。

多くの聴覚障害児に見られる言語発達の遅滞やコミュニケーションの困難性、学習の素地として必要とされる経験的背景の不足等を補うためにこういった工夫が必要とされるわけである。

○ 子ども自身に対して、普段から身のまわりの物事や人事に関心を持って積極的にかかわる

うとする態度を育てておくようにする。

- (1) たとえば、自分にとって必要な情報（たとえば、お知らせの掲示など）は見のがさない。
- (2) 身のまわりの自然や社会生活、時事問題、テレビ、新聞、雑誌などに目を向ける。

○ 日頃から家庭の協力をも借りて、子どもに教科学習やことばの学習の素地となり得る雑学的な経験を豊かにさせておくようにする。

○ 生活の中で普通の子どもや人々が持つような常識を身に付けさせるようにする。

これは、日常生活の中で、普通の子どもや人々が持つような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、発想の論理の展開のさせ方、理非曲直の判断などを身につけさせるべきだということである。こういったことは、日常の雑学的な経験を通すことによって同時に培われるものであり、教科学習やことばの学習、あるいは読みの学習の素地を用意する上で必須の条件となるものである。

○ 教科書に出てくる新出語や文型、難語句、その教科特有の用語（たとえば、社会科用語、理科用語、算数用語など）等を前もって調べ上げ、抜き書きなどして、学校や家庭で日常使い慣らすようにしておく。

II 授業中なすべきこと

1 授業全体として留意すべきこと

○ 授業時間全体についても、その展開の各分節にわたっても、「いったい何を指導しようとするのか。」狙いを明確に持って授業に臨むようにする。

狙いがぼけておれば、授業もぼけたものとなり、その成果も推して知るべしで、乏しいもの

となりやすい。授業をする以上は、何人といえ、狙いははっきり持って、その達成に全力を傾注することが肝要である。

○ 「授業をしたところで何も残らない。」とか、「ちっとも進歩がない。」といった予見をもって子どもに臨むのではなく、「指導すればできるようになる。」「わかるようになる。」と、子どもを信じて授業に臨むようにする。

実際には、最初からハンディキャップに負けた授業や逃げた授業が非常に多いが、こういうものは似て非なる授業であって、本当の意味での授業とは見なしがたい。

○ 「必ず子どもをできるようにしてみせる。」とか「子どもにわからせずにおくものか。」という強い意欲を持って授業に臨むようにする。

その背景にそれなりの準備や工夫が必要とされることは言うまでもない。その上でのチャレンジ、また、チャレンジを続行するわけである。これこそ聴覚障害児に対する本当の授業である。

○ 形だけ授業を流すのではなく、子どもによくわかるまで、子どもができるまで、子どもが覚えるまで徹底的に扱うようにする。

○ 子どもを変革するような、子どもに何かははっきり残るような授業をする。

○ 授業者自身に「やったあ！」という実感や満足感が残るような授業をする。

○ 少々強引であったとしても狙いとする方向へ引っ張ってみたり、押してみたりすることが大切である。

「引いて駄目なら、押してみよ。」を地で行くわけである。子どもたちは聴覚障害という大きなハンディキャップを背負っているので、「できない。」「やれない。」「わからない。」と簡単にあ

きらめられたのでは、もうそれ以上のことはできないということになってくる。

教師にしろ、両親にせよ、聴覚障害児をうまく伸ばせない大きな原因のひとつは、教える際の押しの足りなさにある。

○ 「何をもってわかったとするか。」「できたとするか。」「の規準を常にはっきり持って子どもと対峙していく。

○ 子どもがなかなか分からないという理由によって、教師が一方的に答えを提示したり、説明したりしないで、できるだけ子どもに考えさせる授業をする。

○ 少々お粗末でも子どもの発想や着想を尊重し、それを原点として、目標へ向って方向づけたり、ふくらませたりしていく。

○ 実際の授業の展開は、子どもの状況や活動に合わせて臨機応変に扱っていく。

○ 授業中のハプニングをも教材化して扱ってしまうぐらいのフレキシビリティも必要である。

○ ひとりひとりの子どもが全力をあげて課題にチャレンジするような授業をする。

○ 学校での授業は「プリント学習」のようなペーパーワークでなく、教師と子どもとの生の「やりとり学習」に重点をおくこと。

幼稚部段階はもちろんとして小学部段階あたりまではこのような子どもへの対し方が特に重要である。なお、子どもの到達レベルが低い場合には益々このような扱いが必要となってくる。

生の「やりとり学習」を抜きにした「プリント学習」一辺倒の扱いは、教師にとっては極楽かも知れないが、子どもの生きる時間としては

大いなるロスであり、こういうものは授業とはいいがたい。

○ 対象が小学部以上の場合には、学習の目的や、目標を子ども自身にしっかりと認識させるようにする。

○ 漢字の書取りや読み仮名ふりよりは文章の読解を、計算問題よりは文章題の扱いを重視する。

○ ことばに対する配慮を怠ったり、なおざりにしたりしないこと。

たとえ、対象児が聴覚障害の子どもであれ、少しでも質の高い授業を志向するとするならば、「ことば抜き」の授業など存在しないことを知るべきである。

○ 授業場面にいつでも子どもが何でも素直に表現できるような生々とした雰囲気をかもし出すようにする。

○ 扱いの中にユーモアを忘れないようにする。

○ 教師は聞き上手であることが必要である。

○ 子ども同志の自由会話（おしゃべり）の中にも教材性として価値あるものが含まれている場合があるので、学習に不要なものとして黙殺しないようにする。

○ 教材の発展や子どもの興味の高揚に照らして妥当な時は、授業の脱線や、とりとめもない方向への話題の展開をも恐れずに実行する。

○ 子どもが授業に対して興味や関心を示さない場合には、教師の方から教材を提示したり、発問をしたりなどして「ゆきぶり」をかけ、狙いとする方向へ誘導する。

○ こまぎれ学習でなく、できるだけ「まとまり」をつけながらストーリー性のある授業をする。

○ 子どもの頭の中に自分でことばを使って考えようとする姿勢や自分の意思で行動しようとする姿勢を育てていく。

○ コミュニケーション・メディア（媒体）としてキュー、指文字等の手指メディアや文字にウエイトを置き過ぎると、読話や発音の発達、耳を使ってことばを聴く能力の発達等を阻害する恐れがあるので、それらをことばやコミュニケーションの正常発達という観点からウエルバランスして扱っていくようにする。

特に早期における読話や発音、聴能等の発達を無視した手指メディアや文字の乱用は禁物である。

○ 授業中、中学部や高等部の生徒に対して手話を使用する際には、その単独使用は避けるようにする。

日本語もきちんと身につけ、かつ手話も知っている生徒にとっては、コミュニケーションを楽にする手段として手話の使用は有効に作用するが、日本語の身につけ方が不完全な大部分の生徒に対しては、日本語的思考でなく、それと異質の手話的思考へとますます方向づける恐れをもあることを念頭に置いて、話しことばや文字、指文字等とトータルしながら（併せ用いながら）、あるいは、それらを母体としながら、コミュニケーション・メディア（意思疎通の媒体）として使用することが望ましい。

ただし、授業におけるコミュニケーション手段として手話を利用する以上は、教育である限り本来的には、聴覚障害の生徒以上に手話に精通して然るべきである。生徒と比較して教師が「片言レベル」の手話をもってして授業を展開するなど、教育としては凡そナンセンスと

言う他はない。

2 学習態度、ならびにしつけについて

授業というものは、本質的には人間形成、あるいは人間変革のプロセスである。したがって、いわゆる国語とか算数の時間としての授業だけを流せばそれでよいというものでは決してない。元来、子どもの学習に向う姿勢や人間として必要な諸々のしつけをも含めた子どもの行動全体に目くばせをし、心を配りながら扱っていくべきものなのである。

加えて、子どもの持つ聴覚障害から派生する行動上の問題（経験不足による発達遅滞現象）を除去し、あるいはその発生を予防し、人間としての正常な振舞い方、物の見方、考え方、感じ方等を育てていく上からも、授業中、しつけについて注意を払うことは、普通の子ども以上に必要となってくるわけである。

○ 基本的な学習態度や生活態度の「しつけ」についても十分に配慮すること。

本来、このような「しつけ」は幼稚園段階ないしは小学部1～2年までの間になされるべき事柄である。しかし現実にはそこまでの望ましい扱いがなされていない学校や学年が大部分を占めているので、日常、毎時間、子どもの行動を観察し、きめ細かく以下のような「しつけ」をしていくことが大切である。なお、こういった「しつけ」がきちんとなされていない場合、授業が効果的に展開できないどころか、支障を来す恐れすらしばしば起こり得ると言ってもよからう。「授業」は「授業」，「しつけ」は「しつけ」と、決して切り離されるものでなく、この両者は不即不離の関係にあるものである。

「しつけ」の内容としては具体的に次のような事項があげられるが、例として示すにとどめる。

・ 教師や友だちの話を聞くべき時は聞く。

- ・ 教師の指示に素直に従う。
- ・ 早のみこみをせず教師の話をよく聞いて行動する。
- ・ 答えるべき時は答える。
- ・ 静かにすべき時は静かにする。
- ・ 注意を集中すべき時は集中する。
- ・ 作業に専心すべき時は専心する。
- ・ 席を立つべき時は立つ。
- ・ 席にかけるべき時はかける。
- ・ 前に出るべき時は出る。
- ・ 席に帰るべき時は帰る。
- ・ 教科書やノート、筆記具等を出すべき時は出す。
- ・ 授業中、友だちと私語をかわさない。
- ・ 授業中、脇見をしない。
- ・ 授業中、勝手に席を離れない。
- ・ 席を立つ時は、椅子を机の下に入れておく。
- ・ 椅子を出し、入れしたり、動かしたりする時、大きな音を立てない。
- ・ 学習中、大声や奇声を発しない。
- ・ 学用品や教室備品を乱暴に扱わない。
- ・ 友だちや教師に対して粗暴な行動をとらない。
- ・ 順番を待つべき時は待つ。
- ・ 他人の立場も考えて行動する。
- ・ 話を聞いている友だちの前を横切らない。
- ・ 他人に対して思いやりや、いたわりの気持を持ち、それを態度やことばで表現する。
- ・ 他人のあやまちや失敗を許す。
- ・ 友だちに親切にしてもらったら礼を言う。
- ・ バランスのとれた感情表現をする。
- ・ 落ち着いた行動をする。
- ・ 使った物は自分で片づける。
- ・ 他人の物を黙って使わない。
- ・ 当番の仕事など、約束事をきちんと果たす。
- ・ 椅子に上がる時は上ばきを脱ぐ。
- ・ わがままな行動をとらない。
- ・ 教師や友だちのことも考えて行動する。
- ・ 取り組んだ課題に対しては、最後まで辛抱強くやり通す。

- ・ 授業開始時、終了時の挨拶は起立してきちんと行う。
 - ・ 朝と帰りの挨拶は必ずする。
 - ・ 教師の許可を得ないで勝手にトイレへ行ったり、保健室へ行ったりしない。
 - ・ 先生を呼ぶ時は「〇〇先生」、友だちのことを話す際は「〇〇さん」「〇〇君」と呼ぶようにする。
 - ・ 中学部や高等部の生徒ともなれば目上の人や先生に対しては丁寧なことばを使うようにする。
 - ・ 友だちの行動をまねるのではなく、自分でよく考えて判断し、行動する。
 - ・ うまくやれそうにない、むつかしそうだと思われる課題に対してもあきらめたり、尻込みしたりしないでチャレンジする。
 - ・ やさしい問題でも面倒がらないで練習する。
 - ・ 「わかりましたか。」の問いにわかっていなくても「わかりました。」と答えるのではなく、わからないことについてははっきり「わからない。」と答える。
 - ・ 他の教科や学習で得た知識を積極的に応用する。
 - ・ スポーツのみならず学習に対しても適度の競争心を持つ。
- しつけが必要な時は合理的なしつけをする。
- それではなければ、せっかくしつけをしたとしても長続きがしないからである。
- たとえば、子どもを静かにさせるために、椅子にかけたまま両手を後に組ませるといったしつけは、それ自体無理な姿勢ではあるし、また安全管理の面からも適当とは言いがたい。
- 学習中、不要な道具や品物は子どもに持たせないようにする。
- その子自身の注意はもとよりとして、他の子の注意の集中をも妨げるからである。特に幼稚部や小学部低学年の段階においては気をつける必要がある。
- 教室で作業や実験をさせる時は、静かに行動させる。
- ドタバタ調では作業や実験が不正確になりやすいからである。
- 教師は子どもに対して雑な行動の見本を示さないようにすること。
- 聾学校の現場生えぬきの校長であった萩原浅五郎東京教育大学附属聾学校長（東京教育大学教授）は「つんばくさい教師はつんばをつくる。」と指摘しているが、これは聴覚障害児に対する教師の感化作用の一面をつく真理である。
- したがって、次のような振舞いはできるだけしないようにしたがい。
- ・ 物を乱暴に扱う。
 - ・ 子どもを乱暴に扱う。
 - ・ 教室の中を乱雑にしておく。
 - ・ 教室の掃除がゆきとどいていない。
 - ・ 大きな身振りを常習的に使用する。
 - ・ 単語の羅列で話す。
 - ・ 口形や舌の動きを誇張して話す。
 - ・ どなるような声で話す。
 - ・ 小さ過ぎる声、ないしは、無声でパクパクと話す。
 - ・ 子どもに注意を向けるために、黒板をどンドン叩いたり、床を足でけりつけたりする。
 - ・ 板書を乱暴にする。
 - ・ 筆順をまちがえる。
 - ・ 誤字を書く。
 - ・ 聴覚障害は駄目な存在と決めてかかり、子どもを馬鹿扱いする。
 - ・ 子どもの名前を呼び捨てにする。
 - ・ 子どもにわかってはわかるまいが「おかまいなし」の雑な授業をする。

3. コミュニケーション・ことば・内容理解について

○ できるだけことばによる内容理解をはかるようにする。

ことばを通さない理解や学習というものは、その分不確実、ないしは「まやかし」になりやすいことを知るべきである。

○ 子どもに話す時は、指示や命令であれ、説明や質問であれ、必ず全部の子どもが見ている時に話すようにする。

見ていない子ばかりいるのに話しても、それは無駄というものである。

したがって、みんなの子どもが見ているかどうか、聞いているかどうかを常に把握しながらことばによる説明、指示、発問等を行うことが大切である。

○ ひとりの子どもに指名し、前に出して発表させる時も、子ども全員が見ている時に話させる。

○ ひとりの子どもが所定の座席で答えている時も、その子をみんなが見るように指導する。

○ 子どもに話す時は、途中で横を向いたりなどしないで、言い終るまで必ず子どもの方を向いて話す。

○ 絵本や教科書などを読んでやる時は、耳からだけで聴かせようという特定の狙いを持つ時以外は、原則として必ず顔を見せて読んでやるようにする。

○ 本を読んでやる時は、途中で横を向いたりなどしないで、読み終るまで子どもの方を向いて読んでやるようにする。

○ 教材、教具を提示しながら子どもに話す場

合にも必ず教師の顔が子どもから見えるようにしてそれを行う。

○ 子どもに背を向けて話したり、板書を読んだりしないこと。子どもに教師の頼が見えないからである。ただし、耳からだけで聴かせようという特別な狙いを持った時はその限りに非ず。

○ キューや指文字、手話等を読話の補助として用いる際も、それを口の前で使用しないようにする。

読話の手がかりが妨げられるからである。

○ 子どもに話をする時は、動きまわらないで所定の位置で行う。さもなければ、動いていたとしても一度停止して、その位置へ子どもたちの眼を集中させてから話すようにする。

もちろん、動きまわっている教師の読話にもならずという目的を授業者が持っている場合においてはその限りではない。

○ 背後に子どもの注意をひくようなものがないところで話すようにする。

話し手である教師への注意の集中が妨げられ、その分、話の伝わり方が悪くなるからである。

○ 表情に意味をこめて生々と自信を持って話す。

○ 子どもに聴こえる大きさの声で話す。

○ 特別大きく口を開けて話すのではなく、普通の口形ではっきりと話す。

○ 一音々々区切って話すのではなく、自然な口調で心持ちゆっくり目に話す。

○ 単語をつないで話すのではなく、必ず文で話

- す。
- 大体0.6 mないし、1.5 mの距離内で話す。
離れ過ぎると教師の音声はその分入りにくくなったり、口形が見えにくくなったりするからである。
 - 集団用補聴器が用意してある教室や場所ではできるだけループアンテナを活用して個人用補聴器のテレホンコイルで聴かせるようにする。
 - 集団用補聴器がない所で新しいことばの口まねをさせたり、発音指導に軽く触れようとする際には、個人用補聴器のマイクから10～15 cmぐらいの距離から話してやるようにする。
 - どのような大きな声で話さない。
 - 首を振らないで自然体で話す。
 - 声を出さなくて、口形だけパクパク動かして話さない。
このような話し方をすると無意識の中に口形がオーバーになりがちである。
 - 子どもが教師の顔を見るのにまぶしい位置では話さないようにする。
 - 子どもが小さいうちは、教師の口ができるだけ子ども目の高さにくるようにして話してやる。
 - 簡単なことを話す場合は、たとえその子が中学部以上の大きい子であったとしても、身振りや手話は絶対に用いないようにする。
たとえば、「お父さん」や「みんな」を手話で伝えようとするなど全く無用である。
 - 場面や文脈、教材、教具等の手がかりをうまく活用して発問したり、説明、指示を与えたりする。
 - 子どもの学習能力、言語力、知識、経験に適合した発問、説明、指示等を行うよう心がける。
 - 発問や指示がわからない時は、同じ形で2、3度言ってやるようにする。
それでもわからない時は、もっとわかりやすい表現に変えて言うようにする。
なおかつわからない場合には他のわかる子に答えさせたり、もしくは、仕方がないので正しい答を教えてやったりなどする。
 - 学年や発達段階に応じて学習活動の中に動作化や劇化を取り入れ、意味を子どもに実感させるようにする。
 - 質問に対する応答、指示、命令による動作化等のアプローチを折りまぜ、学習内容に対する子どもの理解、習熟の程度を確認、評価しながら授業を展開する。
この扱いがきちんとなされていない限り、いくら時間をかけようと、授業の成果は累積して行かないと断言してもよい。
 - 扱う内容の要所々々は、板書をするなり、文字カードを用いるなり、図解するなりして、しっかりと整理をしておく。
 - 子どもにわかることばで話しかけたり、わかるような話し方をしたりする。
 - 第一問はどの子にもわかるような発問をし、第二問以降は子どもに考えさせる発問を用意する。
 - 内容の理解をはかるために、絵や図、実物などの資料や、図書、スライド、TV、VTR、

実際経験等を活用する。

○ 教材・教具を使用する際には、子ども全員にはっきりと見える位置でこれを扱う。

○ 内容の理解をできるだけ視覚的レベルにおける直観的理解にとどめず、言語的理解、論理的理解、心情的理解、実践的理解のレベルにまで高めるよう誘導する。

○ 子どもひとりひとりの過去の経験と結びつけながら学習を進める。

たとえば、食べたことがあるとか、見たことがある、したことがある、といった引き出し方をしていくわけである。

○ 聴覚障害児はことばを通しての間接的な情報獲得が苦手であり、かつ、不足がちでもあるので、それを補うために、「なすことによって学ぶ」という行動学習、活動学習、あるいは、現場学習、体験学習を重視する。

○ 具体的世界、即物的世界の事柄のみでなく、心情的世界、論理的世界、抽象的世界へもはばたけるように扱う。

見える世界だけの住人、すなわち、アイ・マインドの人間から、見えない世界の住人、つまり、イヤ・マインドの人間へと高めてやるわけである。

○ 読めてもいないのに、あるいは、わかってもないのに授業を形だけ進めても無駄である。

読めていなかったら読めるように、わかっていなかったら分かるようにするのが授業である。子どもがつかまざらなければ、それをごまかすのではなく、解きあかし、子どもを立ち上がらせるところから歩み始めればよいのである。

○ 子どもの心の動きを素早く察知できるよう

にする。

○ どんなにたどたどしくても、どんなにつまらないことでも子どもの表出や発言、発表を関心を持ってじっくりと聞いてやるようにする。

○ 子どもの表出が読めなかったり、発言や発表がわからない時は、絵に書かせたり、物を持ってこらせたり、文字で書かせたりする。

○ 子どもの言わんとすることを正しく解釈するように努力する。

○ 教師の質問に対する子どもの応答が大体合っている時は直ちにほめるなり、励ますなりして承認を与えておくようにする。

○ 子どもの応答の表現が、ことばや文の形をなしていない場合には、一応受け入れ、承認してやった後、ことばや文の形にまとめて真似て言わせるようにし、ことばや文で表現することを習慣づけていくようにする。

小学部や中学部になったら単語的表現をいつまでも許容しないことである。必ず文で口声模倣（口まね）をさせて、正しい日本語としての表現形式を入れ、その後、自分で言わせるところまで扱っておくことが望ましい。

なお、口声模倣で即座にことばを取り入れることが困難な子どもに対しては、止むを得ないので板書を利用するなりして正しい表現形式をその場で入れるようにしたがい。

生きたことばの指導とか、生きた教科の指導というものは、常に現場主義に徹することにある。

○ 子どもが発表したり、話したりしている時は、途中でさえぎらないようにする。

○ 子ども自身の表現すべきことばや、正しい答を教えたい時は、まずは、子ども自身の素朴

なことばで表現させ、その後、それをなおしたり、日本語の正しい表現形式を口声模倣によって与えたりするがよい。

○ 子どもが既に知っていることばや、習ったことばはできるだけ学習の場で使わせるようにする。

○ 板書の位置や内容も子どもの理解や思考を促進するように工夫する。

○ 板書の速度も、子どもの呼吸、すなわち、思考の流れに合うように工夫する。

○ 教師の質問に対する子どもの応答は、最初はコーラス的に一斉にやらせ、次に個人に即して扱い、確かに全部の子どもがわかっているか、学習にのってきているかを確認していくようにする。

もちろん、その場合は、子ども全員にひとりずつ当たっていくのもよいし、特にこぼれやすいと思われる何人かの子どもについてであってもよい。

○ 思考的な課題については、子どもの出してきた着想を優先して扱うようにする。

○ どのような活動の場合であれ、教師の指導意図によくのってきた子どもに対しては、直ちにほめるなり、励ますなりして、承認を与え、他の子をも動機づけるようにしておく。

○ 子どもの方からの質問を奨励する。

疑問を持つ心や質問したい気持ちを起させる工夫がまず必要である。子どもに考えさせる授業でなく、知識やことばを押しつけるような授業ばかりをしていると、聴覚障害児の場合にはいつまで経っても質問行動や不思議さを感じず心が現われないことがしばしばである。

○ 子どもからもし質問が出た場合には、まず、質問した子どもに答を考えさせ、わからなければ他の子に考えさせるようにし、それでも出なければ教師が答えるというふうに扱っていく。

○ 指導の要点は、絵や図解、実物提示等による直観的理解やその場の理解に終らせないで、できるだけ言語化し、ことばによって理解させるようにしておく。

このように扱うことは、国語科のみの扱いに限らず社会科、理科、算数科等の扱いにおいても同様に留意すべきことである。

○ 授業者は、子どもが既に知っていることばや、わかることばのみを使ってやるのではなく、いろいろなことばや豊かな表現を使ってやるようにし、それらのことばの獲得をも計るようにする。

○ 子どもの語いを広げ、経験や思考、概念を広げる扱いをする。

○ 正しい日本語や年齢段階に適切な表現形式を使用する。

たとえば、「椅子にすわりなさい。」でなく「椅子にかけなさい。」「うれしいでした。」でなく「うれしかった。」であるべきである。

また、中学部や高等部の男子生徒に対しては「中山君、おやすみ」でなく、「中山君、欠席」と言ってやるべきである。

○ 扱われている内容を言語化する場合には、子ども全員がのっているかどうか、まねているかどうかを教師の方で把握しながら口声模倣を行うようにする。

口声模倣をさせた後で板書をし、それを読ませ、更にもその場で暗誦までさせておけば、なお万全の指導となる。

○ 教師の方で使用する言語形式は統一してお

くようにする。

「です、ます調」である敬体を用いるのを原則とするか、日常の「会話体」である常体でいくか、ということである。

幼稚部段階では家庭で使われていることばの形式である常体を基本とすることが望ましい。もちろん、それをおさえた上での敬体の準備的使用はそれなりにあり得てもいいわけである。

しかしながら、ことばを持たない聴覚障害児に入れていくことばとして選択する場合には、まずは普通の子どもの使うことばである常体より出発するのが適当である。

そして、幼稚部で一応基本的な母国語を身につけた上で、それ以降の段階において徐々に敬体にならしていくというのが無理のないやり方である。

○ 学習指導上、あるいは授業を展開する上で必要な指示、命令、教示といったことも、できるだけことばで行なうようにする。

たとえば、「椅子を持って机の前にいらっしやい。」「算数の教科書を出しなさい。」「国語の本を出しましょう。」「かもとりごんべえのところを開けてください。」「算数のノートと鉛筆を出しなさい。」「幻燈を見るので暗幕をひきましょう。」「田中君、黒板拭きを取ってください。」など。

授業中といえども、子どもをしてできるだけことばで生活させるためである。

○ 教材、教具や文字カード、板書等を用いる際には、それ自体の直接的提示が授業の展開上必要とされる場合以外の時には、一旦ことばで言ってやってからそれらの物を提示したり、板書に移ったりするというに扱っていく。

教材、教具にはことばのシンボルとしての意味をこめ、文字カードや板書にも躍動することばの意味をこめるがためである。そうすることによって本当に子どもにとって意味ある手がかかりと化すのである。

○ 内容の理解を助けるために用語や発問の主なものを文字カードにして提示し、読話の補助とする。

○ 「書きことば+話しことば」「話しことば+書きことば」というように文字を利用する際には、できるだけ生の話しことばと結びつける工夫や努力をしておく。

そのことによって始めて文字ことばも話しことば同様に生々としてはたらくシンボルやメディアとなってくるのである。

○ 子どもの読みの力を高める配慮をする。

授業の成果を高めたり、学力を高めたりするための最大の鍵である。小学部以上の授業において特に重視する必要がある。

○ 日本語を正しく書きこなす力を高める配慮をする。

○ 子どもの発声や、発音、話し方、きこえや補聴器の状態等にも配慮を払う。

たとえば、次のようなことを心がけるわけである。

・ 子どもが、変な声、高過ぎる声、大き過ぎる声を出したら注意して声のコントロールをさせる。

・ 誤った発音をしたり、あいまいな発音をしたりした時、それがその場でなおる程度のものであったら少しだけ扱って置く。

・ 子どもが声を出さなくなったり、子どもの声が悪くなったりした時、聴力の低下や補聴器の作動状態の異常を疑ってみる。

○ 情報獲得に必要な望ましい習慣・態度・能力の育成に配慮する。

- ・ 教師や友だちの話をよく注意して聞く習慣を育てる。
 - ・ 教師や友だちの話を最後まで聞き、早合点しないようにする。
 - ・ 長い話を聞いてもわかるように方向づけていく。
 - ・ 教師や友だちの話を聞いてわからなかった場合、きき返す態度とか、なんとしてもわかろうとする態度を育てる。
 - ・ 授業内容や授業の流れに即して「わかった。」「わからない。」「どこがわかった。」「どこがわからない。」のけじめや実感を体得させ、それをはっきりと意識させていくようにする。
 - ・ 疑問に思う心や知りたいという意欲を育て、自ら情報の所在を探ろうとするように方向づける。
 - ・ 内容をざっとつかんだり、詳しくつかんだりすることにも慣れさせていく。
 - ・ 自分が今、何をやっているかを意識させるのと同時に、周囲で起きていることについても注意や意識を向けさせるようにする。
 - ・ 眼に見えることの背景にある原因、理由を考えさせるようにする。
 - ・ 良いことか悪いことか、プラスになることかマイナスになることか、意味のあるものか意味のないものか、事柄の価値判断をさせるようにする。
 - ・ いくつかの事柄を比較しながら類似点と相違点に着目して考えさせるようにする。
 - ・ 情報をキャッチしたら、それを記憶にとどめるようにさせる。
 - ・ 事柄の全体を見通したり、全体の部分との関係に気づいたりするように方向づける。
 - ・ 現在、そこにある事柄の先を予想したり、想像したりするように方向づける。
 - ・ 自分と他人、事実と感想、意見といった立場の認識を明確に持って事柄を考えさせるようにする。
 - ・ 事柄について、はっきりしていること、はっきりしていないことの区別を明確にさせる。
 - ・ 根拠を持って物事を考えるように習慣づける。
 - ・ 事柄の結論や要点を考えさせるようにする。
 - ・ 疑問詞に対する理解能力や問答能力を高めていく。
 - ・ 読話語いや聴覚語い、読解語いといった理解語いを豊かにしていく。
 - ・ 読話力や聴覚活用も含めた言語理解力、並びに読解力、読書力を高めていく。特に短い文のみならず長文や応用自在の理解能力をも高めるようにする。
- 子どもが発表したり、話したりする時は、相手が友だちであれ、教師であれ、聞いている人みんなに分かるように工夫して話すようにさせる。

○ 子どもが自分のことばで表現しようとするのを助け、励ましてやり、子どもの思っていることを十分表現できるようにしてやる。

そのためには、次のような扱いをすることが必要となってくる。

(1) 身振りであれ、何であれ、子どもの自由な表現やコミュニケーションのための試みはすべて受け入れるようにする。

(2) 身振り、表情のようなことばの形をなさない表現の時は、ことばの記号（表現形式）を与えてやり、それをことばにしてやる。

(3) ことば足らずの時は補足してやる。

(4) 表現が散漫な時は骨組をおさえてやる。

(5) あらすぎる表現の時は徐々にそれをデリケートにしてやる。

(6) ことばやことばのきまりを誤っている時はそれをなおしてやる。

○ 自分の言いたいことを伝えよう、相手の言いたいことを受けとろうとするコミュニケーション意欲を育てるようにする。

○ 詳しくも話せ、要約しても話せ、重要なポイントを選択しても話せ、結論や事後の展開の予想、意見、感想等についても話せるよう方向づけていく。

○ 経験したことも話せ、考えたことや想像したこと、気持なども話せるよう方向づけていく。

4 子どもの掌握について

○ 教師はいつもクラス全員の子どもの掌握するのに適当な位置にいるようにする。

○ 教師は指名して前に出した子どもや、立たせた子どもだけに注意を向けるのではなく、常に学級全体の子どもの把握しておく。

○ 一旦指名して前に出した子どもでも、用なくなった子どもは必ず席に帰しておく。

○ 子ども2人を同時に前に出しておかない。両方の子どもを見たり、あるいは、どの子の話をきけばよいのか迷ったりして、見ている子どもの注意が分散するからである。

○ 子どもを黒板の前に出して発表させたり、話させたり、作業させたりなどする時は、教師は子どもの直ぐそばについていなくて、座席にいる子どもを中心に全体の子どもの掌握できる位置に場所を変える。

こうしないと、座席にいる子どもたちが、前に出ている子どもを見るのか先生を見るのかわからなくなったり、あるいは、子どもを見たり、先生を見たりして、注意を分散させる恐れがあるからである。

○ 子どもの座席配置は、黒板に向って半円形の配置とし、その中心に教師が位置を占めることを原則とする。

小学校、中学校、高等学校式のため直列配置は、何か特定の目的をもつ場合の他は、常習化しないほうがよい。むしろ、適当でないと言ったがよかろう。

半円形の座席配置の意義について述べると次の通りである。

(1) 半円形の座席配置の中心に教師がいることによって、子どもひとりひとりからは等距離となり、直接教師を見たり、話を聞いたりすることができ、子ども全員に対して読話の条件や聴覚活用の条件をある程度一定に、かつ公平に保つことができる。

たてに直列に並んでいるような場合だと、後の子どもにとっては、教師の顔が見にくくなったり、教師の声が聴こえにくくなったりするし、また、前の席の子どもにとっては、教師の顔を見上げたり、教師の声の聴こえ方が大き過ぎたりするようなことが起こりがちである。

その他、教師が机間巡視をして後の席の子どもの指導に当たる際には、前の席の子どもは自分自身聴こえないがために、同時に見えないがために完璧に教師の指導から取り残こされてしまうということも起こるわけである。

(2) 半円形の座席配置であれば、子どもたち全員が相互に話し合ったり、ディスカッションをしたり、読話をし合ったりすることができる。

たて直列の配置であると、前の席の子どもは一々後を振り向かなければ話しができないし、後の子は後の子で、席を離れて前に行って話すか、前の子の背中を叩くなりして振り向かせて話をするかしなければならなくなってくる。

すなわち、たて直列の座席配置は、聴覚障害児にとっては、相互のコミュニケーションを行う場合、非常に無理があるということである。たとえ、コミュニケーションの方式が口話でなく、手指コミュニケーションやトータル・コミュニケーションの場合であったとしても、問題の本質は全く変わらないと言ってよからう。

フェイス・ツー・フェイス（顔と顔を合わせること）は聴覚障害児のコミュニケーションにおける絶対条件のひとつであるからである。

(3) 聾学校の場合、多くても1クラス8名前後といった少人数の学級編成であるし、半円形の席配置であれば、教師が子どもを一望の下に掌握するのに便利である。

子どもの不要な行動の管理にも、もちろん便利であるけれども、それ以上に、子どもの学習状況や学習に対する反応を把握し、クラスの全員に対してそれを方向づけるための共通の刺激を出していく上からも有意義である。

○ 授業中、子どもをうろちょろさせたり、必要以上にドタバタさせたりしないようにする。

このような傾向がひどくなると、効果的な授業が成立しなくなる恐れがある。

○ 学級として指導する時は一から十まで個別に接して指導するのではなく、一斉にも扱い、個別にもおさえてみるというようにして、大きな流れとしては一人ひとりの子どもが集団の力学の中で考え、発表し、活躍し、学びとっていくように扱う。

○ 教師の指名や指導が特定の子どものみに偏らないようにする。

○ どの子にも話す機会や活動するチャンスを与えるようにする。

○ 子どもを教科やことばという学習目標に向ってチャレンジさせるだけでなく、子ども同志の間に協力、寛容、相互扶助の精神や態度といったものを育てる配慮も行う。

○ 教師が授業中動く時は、危急、緊急の場合を除き間をもたせてゆったりと動く。

そうすると、子どもも教師の狙いとする方向に注意を集中したり、考えたりするようになり、行動も落ち着くようになってくる。

おわりに

「教師の生命は一時間一時間の授業にあり」と言われるほどに、その累積の如何はてき面に聴覚障害児の人間形成の上に影響を及ぼすものである。事実として、より質の高い授業をすれば、子どもの教科の力も、ことばの力も伸びるし、人間としても真正面に育ってくるが、そうでない場合には、聴覚障害より派生する異常性のみを強化、増幅する方向へとずれていってし

まうことがしばしばである。こうして一般の子どもや人々とは何だか違和感のある物の見方、考え方、感じ方、振舞い方といったものをいつの間にか身につけるに至るのである。

その悪しき集大成が、いわゆる「9歳レベルの壁（不適切な教育の結果として聴覚障害児に形成される発達遅滞現象）」と呼ばれるものである。聴覚障害児に対する毎時間毎時間の授業の重味は正にこの点にかかっていると見てよからう。

本当の意味での聴覚障害児の成長、発達のニーズに合わせた専門性のある授業法がすべての教師に要求されるゆえんである。

この度のレポートは、そのためのバラックセットであり、無いよりは増しのものを先ずは

組み立ててみたということであり、今後のより充実した授業法を定立するための足がかりを作ろうとしたものである。つまり、聴覚障害児を扱う際の授業の公式についてのパイロットスタディと考えてよからう。

参 考 文 献

- 大塚明敏：ことばの障害をなおす 保健同人社 昭55
大塚明敏・京田松夫：聾学校中学部・高等部生徒の指導上の問題点と養護訓練について 金沢大学教育学部教科教育研究紀要 昭61
江口朋子：小学部高学年における対応学習の難しい児童に対する指導について 筑波大学附属聾学校紀要 第8巻 昭61