

第31回大会教育講演報告

四つは、盲聾児は数少なく全国に分散して住居しているため、親同士、障害児同士、教員同士が励まし合い、学び合うネットワークを作ることが困難であること。

これらの課題は、地域レベルでは解決が困難であり、本研究所のような国立の特殊教育機関を念頭におくと、以下のような方策が事態の改善のために考えられ得るように思われる。

1) 調査：盲聾児の調査を定期的に行ない、実数、実態と共に、ニーズを明らかにして行く。できれば調査の結果を活用し、ニュースレターなどを通して異なる学校の盲聾教育担当者や家族の間のネットワークをつくる。

2) 研修：研究所に問い合わせのある盲聾児の在籍校をできるだけ訪問し、現場において盲聾教育についての小ワークショップを開き、可能なところから研修を積み上げていく。

3) 情報：盲聾に関する研究誌の発行。これはすでに全国盲ろう者協会により昨年度から開始されている。また、盲聾に関する図書、ビデオ、資料を収集し、何らかの形で閲覧できるライブラリーをつくる必要がある。

4) 教育支援：複数の盲聾児の在籍している学校に集中的な支援を行ない、モデルとなり得るような、盲聾学級を設けることを支援すること。

教育講演 12

聴覚障害幼児の言語指導

大塚 明敏 (金沢大学教育学部)

表題の映画を見せた後、下記の話をする。

I. 言語指導とは

1. 日本という共同体に生きる聴覚障害児のための母国語形成指導であり、日本人共通の母国語である日本語を共有できるようにするための指導である。

2. 日本人として共通に持つべき物の見方、考え方、感じ方、振舞い方を育てながら、同時にそのシンボルである日本語を育てていく仕事である。

3. 聴覚障害児の中樞に生来的に刻印されているLAD(言語習得能力)を言葉によって刺激することによって、ノーマル・ランゲージ・センス(正常な言語感覚)や日本語の感覚を触発し、日本語を身につけさせていくことである。

II. 幼児期における言語指導のアウトライン

1. 入学1年目(3歳児)

生活全般の中で子どもに対する言葉かけや、言葉でのやりとりを通して、言葉の存在とその効用に気づかせ、言葉を受容し、理解する構えを育て、さらには、口声模倣を通して言葉の記号をより着実にその場で取り込む構えを育て、言葉の吸収蓄積と自発的使用を促進する。

2. 入学2年目(4歳児)

生活全般の中で子どもに対する言葉かけや、言葉でのやりとり、口声模倣等を通して言葉の拡充をはかり、スピーチ・パーセプション(聴覚と読話と合体して言葉をキャッチする能力)のレパートリーを広げるとともに、スピーチ・ハビット(話しことばを使う習慣)をつけ、身近な人々とのコミュニケーションを活性化する。

3. 入学3年目(5歳児)

生活全般の中で子どもに対する豊かな言葉かけや言葉でのやりとりを通して、日本語の基本構造を一通り習得させ、言葉の受容、表出やコミュニケーション活動をする際、それを道具として使いこなせるようにするとともに、ノーマル・ランゲージ・センスを触発するようにする。

III. 指導上の留意点

1. 愛情の交流に乗せて、言葉をかける。

2. 話し手の顔を見せながら、子どもに聴こえる大きき声で言葉をかける。

3. 子どもの興味、関心、気持、考え、なすこと、することに即して言葉をかける。

4. 毎日の日課活動の流れに即して、きめ細やかに、その折その折に言葉をかける。

5. おやつ、給食、手洗い、自由遊び、登下校の際等もできるだけ言葉でつきあう。

6. 保育活動をする際、できるだけ言葉によって内容の理解をさせたり、指示や説明を通したり、活動の誘発、誘導をはかったり、しつけをしたりする。

7. 行事や体験学習、現場学習等を実施する際、事前、事中、事後にわたり、できるだけ言葉で扱ってやるようにする。

8. 子どもの出会う様々な事物や経験について、できるだけ言葉で扱うようにし、子どもの心情、思考、知識、概念、経験などと言葉とをくり返し関連づけてやるようにする。

9. 教師の方で子どもにとって新しい言葉や知らな

第31回大会教育講演報告

い言葉を用いる時には、実際の場面や文脈の中で、実物や絵、写真などを手掛りとして見せて、同時に表情や所作などで補って、あるいは、実際にやってみせて、意味が伝わる工夫をしながら言葉をかけるようにする。

10. 話させることを急ぐより、先ずは、たっぷりと言葉をかけて、子どもが言葉に気づいたり、言葉をわかりかけるように方向づける。

11. 初期の間は教師の立場で問いかける言葉と、子どもの立場で答えるべき言葉の両方を一人二役で使ってやるようにする。

12. 子どもの使う言葉については、わかる言葉のレパートリーを広げながら、子どもの方から自然に自発的におしゃべりを始めてくるのを待つようにする。

13. 子どもの自由な表出の試みは、身振り、表情、動作、声、片言、言葉であれ、すべて受け入れ、それを励まし、助長していく。

14. 表情、身振り、動作、叫び声のような言葉の形をなさない原始的な表出行動を口声模倣を通して言語化していく。

15. 一語文や多語文的表出の場合、一通り話させた後で完全な文の口声模倣をさせ、補正していく。これを拡充模倣と呼んでいる。

16. 子どもの表現がどんなにたどたどしくても、関心を持って聞いてやるようにする。

17. 知っている言葉はできるだけ使わせ、自分の思いや経験を叙述できるようにする。

18. 質問応答が自由自在にできるようにする。

19. 様々な言語機能や、それを表現する形式が使えるようにする。

20. 眼前にない抽象的観念的世界が言葉で扱えるようにする。

21. 子どもが教師の話の聞いているかどうか、見ているかどうか、わかっているかどうかを確認、評価しながら扱うようにする。

教育講演 13

ノーマライゼーションの住まいとまちづくり

桜井 康宏 (福井大学)

「特殊教育」という場面を設定した「まちづくり」のお話ではなく、特殊教育に携わる皆さんにも一人の生活者として「住まいとまちづくり」に関心をもって

いただきたい。—そのことこそが「ノーマライゼーション」達成の基盤であり筋道である—という観点からお話させていただいた。また、タイトルとは逆に「まちづくり」「住まい」「ノーマライゼーション」の順にお話した。以下に概略を記して記録にとどめたい。

1. 「まちづくり」

1) 「まちづくり」という用語は、現代では行政から民間企業も含めて極めて一般的に用いられているが、歴史的には旧来の「都市計画」「地域開発」に対する「住民参加」「住民主体」という姿勢を基礎に、より日常的・継続的で生活的・文化的・包括的な概念として成熟してきたものである。それは、「まちづくりは人づくり」という言葉に典型的に示されるように、「生活空間」の形成という営みの中に人間の「発達」と地域の「発展」を統合する概念ということができる。

2) 「まちづくり」における建築家の役割は、子供の教育における教師の役割と類似した性格をもっている。すなわち、教育学や心理学の分野において、弁証法的な発達観にたちながらも「学ぶ側の主体性を強調する立場」と「教える側の主体性を強調する立場」との対立関係が存在しているように、「まちづくり」の場面においても「建築家（あるいは行政）の主体性を強調する立場」と「住民の主体性を強調する立場」との対立関係が存在している。講演では、細川総理の県知事時代のプロジェクトである熊本アートポリスの事例とコーポラティブ住宅の事例を紹介しながら、その違いを検証した。

2. 「住まい」と「まち」

1) 地域の生活空間を考える場合、「住まい」と「まち」を相互に独立のものとしてではなく、一つの関連構造をもって変化・発展していくものと認識することが重要であり、その構造を示す概念の一つが「生活の社会化」概念である。講演では、その概念について経済学・社会学・家政学等の知見をもとに、「生活の社会化」が「外部化（家庭・住居がもっている機能を外に出す）」と「内部化（一旦外に出した機能が形を変えて再び家庭・住居の中に入る）」の循環を繰り返しながら住様式やライフスタイルを変化させていくことと、その構造を支える主体に「公共化」「商業化」「共同化」の補完・対立関係があることを示した。「まち」を構成する住居と地域施設の具体的有様は、このような「生活の社会化」の歴史的・空間的反映である。

2) 時代の大きな転換期といわれる現代において、