

聾学校小学部「総合的な学習の時間」における 教師－児童間の相互作用の分析

本多理絵（愛知県立ひいらぎ養護学校）

都築繁幸（愛知教育大学障害児教育講座）

要約 カテゴリー分析において教師の発話では、「指示・要請」が少なかった。このことは、児童に自ら学び、自ら考える児童の主体性をはぐくむことを目的の一つにかかっている総合的な学習の時間の意図に反映しているように見える。また、今回の授業分析では、非難が少なく受容が多いことから、ここでも児童を肯定的にとらえようとする教師の姿勢が示されている。一方、繰り返しに関しては両方の研究で目立って多い。これは、聴覚に障害があるゆえに情報がなかなか入りにくいための配慮と考えられ、これは聾学校の特性といえよう。また、児童の発話分析では、先行研究に比べ、意見発表に際して、初発の意見が多い。これは、教師が児童の意見を大切にし、また共感し、受容する姿勢から得られた結果と考えられる。マトリックス分析では、先行研究に比べて、児童の自発性が高く、受動が少ない。また、教師に関しては、極めてリード性が高い。このことから、教師のリード性と児童の自発の関連性が指摘できる。以上のことから教師は、児童の発言を大切に、「生きる力」と考えられる自発性を助長するよう心がけていることから、総合的な学習の時間の特性と見なすことができる。

キーワード：聾学校小学部 総合的な学習の時間 授業分析 相互作用

1. はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、「生きる力」の育成を目指し、平成14年度より「総合的な学習の時間」が設定された。この時間の設定理由は、「各学校の創意工夫を生かし特色ある豊かな教育活動を展開するため」、「生きる力を育てるために横断的・総合的な学習をより円滑に実施するため」とされている。そのねらいとして、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「情報の集め方、調べ方、まとめ方報告や発表、討論の仕方などの学び方やものの考え方」、「問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度」、「自己の生き方」を身に付けることとされ、「各教科等で身に付けた知識、技能を相互に関連付け、深め、総合的に働くようにすること」が重視されている。

一般的に聴覚障害児の特徴として「時間の経過概念に弱い」、「物事を関連づけて考えるとといった抽象的思考に乏しい」といったことがしばしば指摘されている。これは、実際に聾学校の生活や学習の中でも見出されている。このような特性をもつ児童が、「総合的な学習の時間」のねらいを達成するためには、聾学校としての工夫が必要である。知識や技能を相互に関連づけ、深め、総合的に物事に取り組むことを苦手としている聴覚障害児の実態に応じて創意工夫し、聾学校ならではの特色ある「総合的な学習の時間」が求めら

れている。

聴覚障害からくる二次的な障害として「情報習得量の少なさ」が挙げられる。「総合的な学習の時間」を進めるにあたり、情報を収集する力、情報を取捨選択する力は、欠かせない。このことから聴覚障害児に「総合的な学習の時間」を進める場合、情報収集の視点からも手だてが必要である。

「総合的な学習の時間」は、これまでの試行期間を終え、平成14年度からの実施であり、実践研究としては今後の課題が多く残されている。

ここでは、試行的に実施してきた「総合的な学習の時間」における教師の支援の在り方を中心に検討した結果を報告する。具体的には、聾学校小学部第3学年の児童を対象に実践した「総合的な学習の時間」における活動の展開方法に焦点を当て、教師－児童間の相互作用の分析を通し、児童の「生きる力」の一つと考えられる「主体性・自発性」がどのように変化したかを分析する。

II. 方法

(1) 対象児

対象児は、A県立B聾学校小学部に在籍する第3学年7名（男子5名、女子2名）である。

表1は児童の聴力レベルを示している。表2は観察法による生活、学習面などの実態を示している。

表1 児童の聴力レベル

| 児童 | 性別 | 平均聴力レベル (dBHL) | 補聴器装着閾値 (dB SPL) | | | 装着補聴器 | |
|----|----|----------------|------------------|-----------|--------------|------------|-----------------------|
| | | | 500 | 1000 | 2000 | | |
| A | 男 | 右 | 84 | 500 55 | 1000 50 | 2000 55 | 右 RIONET HB-13 |
| | | 左 | 90 | 65 | 55 | 60 | 左 RIONET HB-13 |
| B | 女 | 右 | 98 | 500 60 | 1000 55 | 2000 65 | 右 Oticon E30P |
| | | 左 | 93 | 50 | 50 | 60 | 左 Oticon E30P |
| C | 男 | 右 | 103 | 500 60 | 1000 55 | 2000 65 | 右 クラシカ PP-C-L-P |
| | | 左 | 107 | 50 | 50 | 90 ↓ | 左 クラシカ PF-C-L-P |
| D | 男 | 右 | 98 | 500 50 | 1000 45 | 2000 50 | 右 RIONET HB-13 |
| | | 左 | 99 | 65 | 45 | 60 | 左 Oticon 380P |
| E | 女 | 右 | 128 ↓ | 500 90 | 1000 90 ↓ | 2000 90 | 右 RIONET HB-11 |
| | | 左 | 109 ↓ | 55 | 50 | 70 | 左 RIONET HB-79p |
| F | 男 | 右 | 115 | 500 65 | 1000 60 | 2000 75 | 右 Oticon 390-P1 |
| | | 左 | 116 | 60 | 55 | 75 | 左 Oticon 380P |
| G | 男 | 右 | 110 | 500 65 | 1000 60 | 2000 60 | 右 Oticon 300P |
| | | 左 | 113 | 55 | 55 | 55 | 左 Oticon 380P |

表2 児童の生活・学習面の実態

| | A児 | B児 | C児 | D児 | E児 | F児 | G児 |
|-----------|---|---|---|---|---|--|---|
| 興味・関心 | アニメ、プラモデル、ゲームへの興味・関心が高い。好きな色や図などにこだわる面が見られる。 | 植物やPCへの興味・関心が高い。いろいろな情報を得て、自分の興味・関心を広げることがができる。 | カードゲームや食べ物、生き物への興味・関心が高い。友達とのかかわりの中で、興味・関心を広げることが出来る。 | アニメへの興味・関心が高い。友達のかかわりに対しては興味を示すことが少ない。 | 自然やPCへの興味・関心が高い。人とかかわりの中で、いろいろなことに興味・関心をもつことができる。 | アニメや食べ物への興味・関心が高い。いろいろなことに興味・関心を示す。 | 絵(アニメ)をかくことへの興味・関心が高い。友達のかかわりに対しては、興味を示すことが少ない。 |
| 社会面 | 友達の行動をまねたり、友達の行動から今やるべきことを判断したりして行動することが多い。自己中心的な面も見られるが、一方で友達との活動を楽しむことができる。 | 積極的に行動することはないが、まわりの状況を見て判断したり行動したりすることができ、集団の中で自分の思いや考えを表現することは少ない。 | 初めての場面や見通しのない状況では、自分から行動することが少ない。今やるべきことに気づき、自分で考えて行動することができる。 | 正義感が強い。反面自分の思いを友達に押しつける姿も見られる。思いが強いため、まわりの状況をよく見ないで、行動してしまうことがある。 | 友達の気持ちを考え、行動することができる。積極的に行動することは少ないが、まわりの状況を見て判断することができる。 | 学年においてリーダーシップをとっている。友達との調和を考えて行動することが多い。活動においては、自分で考えて積極的に行動することができる。 | 友達の思いを受け止めることが少なく、自己中心的な面が見られる。指示を最後まで聞かずに、行動することがある。 |
| 情緒面 | 友達を励ますなど思いやりのある姿が見られる。集団の中では、自分の感情を表現することが少なく大人しい。好き嫌いははっきりしている。 | 植物や自然の美しさ、不思議さに感動する姿が見られる。友達とのかかわりでは、友達をよく見て冷静に対処することができる。 | 意欲旺盛で、自分の感情を素直に表現することができる。人が嫌がることに進んで取り組む、友達を助けるなど思いやりのある姿が見られる。 | 弱いものに対するやさしさや自然に感動する姿が見られる。自分の思いが伝わらないと、感情的になりやすい。 | 意欲、感情を表現することは少ないが、いろいろなことを感じている。自分の感情をコントロールし、冷静に物事に対処できる。 | 意欲旺盛で、物事を前向きに受け止めることができる。友達を助けるなど思いやりのある姿が見られる。 | 友達とあまり気づかないことに、気づく感性に対しては意欲的で、楽しむことができる。自分の思いが強く、感情が高ぶってしまうこともある。 |
| コミュニケーション | 単語レベルの発話が多い。友達とのかかわりにおいては、行動や身振りがあまり身につけていない。自分の伝えたいことは意欲的に表現できるが、場に合っていないこともある。 | 1対1の関係においては、話す意欲が旺盛である。集団においては、自分から話すことが少ない。考えや思いをまとめ、表現することができる。話を聞く態度も身につけている。 | 話す意欲は旺盛で、表現の仕方も豊かであるが、集団においては発言が少なくなる。聞く態度や自分の思いを伝える表現力が身につけており、会話を楽しむ姿が見られる。 | 話す意欲は旺盛で、表現豊かに話すことができる。聞く態度も身につけているが、話したいときには、落ち着いて受け止めることが少ない。ことばの意味の理解が十分とは言えず、自分の伝えたいことを正しく表現する力が弱い。 | 自分から話すことは少ない。自分の中で考えや思いをまとめ、表現することができる。また、ただれに対しても、落ち着いて話を聞くことができる。 | 聞く態度や自分の思いを伝える表現力が身につけている。相手の話を受け止め、自分の中で思考し、受け答えを自然にできる。 | 話す意欲は旺盛で、表現豊かに話すことができる。自分の思いを表現することは多いが、友達に伝わらないことも多い。また、伝わっていないことについて、本人の意識は低く、コミュニケーションによる誤解を招くことがある。 |
| 学習面 | 決められた課題に対しては、課題を理解することで取り組むことができる。 | 知識欲が旺盛である。自分から本などで情報を取獲し、学習と結びつけることができる。 | 分かるまでじっくり取り組むことができる。分かる、分からないことを整理しながら、学習を進める力がついている。 | まじめに取り組むことができる。問題が解けた、できた、という喜びを、味わうことが意欲につながっている。 | こつこつと取り組むことができる。疑問に対しては、人に聞く、本で調べるといったことができる。 | これまでに学習した内容を使って、新しい課題に取り組むことができる。また、応用力も身につけている。 | 意欲的に取り組むことができる。学習した内容を、結びつけて考えることは苦手である。 |
| その他 | プラモデルは父親の趣味の影響が強い。 | 将来はお店をもちたい。家で父親のPCを使っている。 | 将来はお店をもちたい。絵の教室に通っている。 | | 自宅にPCがあり、インターネットも活用している。 | カードを集めている。将来はコックになりたい。 | |
| 4月当初の様子 | 「食べ物」を好き嫌いという観点でとらえている。好きな物に対しては興味・関心をもっている。好きな物の固有名詞(とくにお菓子)を知っていて、日常会話においてもよく話題にする。 | 「食べ物」を好き嫌いという観点でとらえている。食べ物に関する固有名詞は豊富で、生活経験とよく結びついている。特に食べ物への興味・関心が高い。というわけではなく、いろいろなものへの興味・関心をもっている。 | 「食べ物」への興味・関心が高く、「食べたい」という欲求が強い。給食においても、会話を忘れるほど集中して食事する姿が見られる。ラーメン、カレーなどの名詞はよく使うが、材料、食材の名前はあまり知らない。 | 「食べたい」という欲求はあるが、あまり強くない。好きな物への興味・関心が高く、「作りたい方」にも目を向けている姿が見られる。 | 「食べたい」という欲求はあまり強くなく、小食である。自分で作ってみたいという思いをもっている。 | 「食べ物」への興味・関心が高く、「食べたい」という欲求が強い。特に量に対する意識が強く、給食でもおかわりすることを常に意識している姿が見られる。 | 「食べ物」への興味・関心が高い、というわけではなく、いろいろなものへの興味・関心をもっている。「食べ物」を作った経験から、また作ってみたいという思いをもっている。 |

(2)「総合的な学習の時間」の展開モデル

(ア) 展開モデルの作成

図1の展開モデルを作成した。この展開モデルを実践の中でパターン化し、児童が、自ら学び、考えると

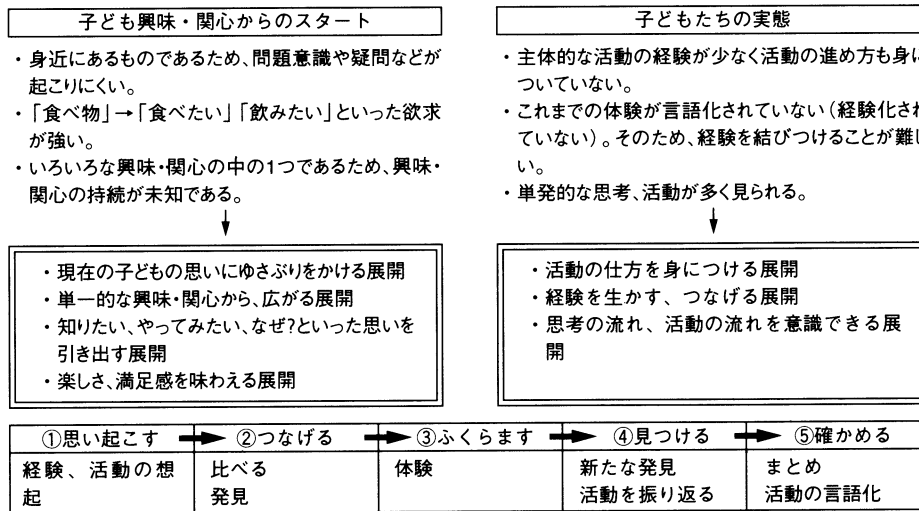


図1 活動モデル

図2は、展開モデルを実施する上での配慮事項を示している。

<部分的段階における配慮>

・①～⑤の各段階における活動の方法、取り組みをいくつか例示し、その方法や取り組み方を意識しながら活動できるように支援する。
 ・同じ時間配分で活動するのではなく、はじめのころは①思い起こす、②つなげるの段階に時間をかけ、活動への動機、意識の部分を育てる支援をする。
 ・①→⑤の過程が身につく、自分たちから①思い起こす、②につなげるの活動を行えるようになったら、次の③ふくらませ、④見つける、⑤確かめるの段階に時間をかけて活動する。

<全体的段階における配慮>

1段階：自分たちで活動することを意識させる段階
 2段階：活動の流れ(展開モデル)を意識させる段階
 →活動の流れの中で問題解決できる、あるいは目標に近づけるということを意識させ、自発的な活動をうながす。
 →活動の準備を子どもが行えるよう支援する。
 3段階：活動の流れ(展開モデル)により、活動に見とおしがもてる段階
 4段階：自分たちで活動を計画し、実行する段階

図2 実践における配慮

(3) 授業の分析方法について

平成X年度第1学期に実施した授業を分析対象とした。5月24日、6月14日、6月28日、7月10日の授業をビデオで撮影し、それをもとに逐語記録を作成した。逐語記録を文単位に区切り、次の二つの方法で分析した。

(ア) 分析①

大阪大学人間科学部教育技術講座で作られた分析カテゴリーに聾学校の特性を考慮し、一部改訂したものを

用いた「方法」そのものを体験し、意識することが聴覚障害児の特性に対する有効な手だての一つになりうると考えた。

用いて、教師と児童の発話分析を行った。

(イ) 分析②

明星大学が、教師-児童の発言関連類型の抽出を目的として作成したカテゴリーを用いて、自発性を示す教師-児童のマトリックスの分析を行った。

なお、教師-児童間のコミュニケーション形態をフローチャートによって分析した。

表3 発言分析カテゴリー(大阪大学方式)

| | 教師 | 児童 |
|--|----------|---|
| 1 | 方向付け | 1 発議・提案 |
| (1) 行動の指示・要請 (2) 学習課題の提示 (3) 情報提示 (4) わりこみ・制止 | 2 | (1) 挙手 (2) 発議・提案 |
| | | 2 質問 |
| | | (1) 教師に (2) 児童に |
| | | 3 意見の発表 |
| 2 | 思考・要求・発問 | (1) 狭い発問 (2) 広い発問 (3) ゆさぶり |
| | | (1) 初発の意見 (2) 並列的意見 (3) 累加的意見 (4) 対立的意見 (5) 集約的意見 |
| 3 | 助言・示唆 | 4 確認 |
| 4 | 説明 | 5 評価 |
| (1) 言葉によるもの (2) 行動によるもの | 5 | 6 作業・動作 |
| | | 7 単純反応・応答 |
| 6 | 評価 | 8 指名 |
| (1) 肯定的 (2) 否定的 | 7 | 9 マネジメント |
| | | 10 沈黙 |
| | | (1) 思考 (2) 作業 (3) 単なる中断 |
| 8 | めとめ | 11 繰り返し |
| 9 | 指名 | |
| 10 | マネジメント | |
| (1) 学習訓練 (2) しつけ | | |
| 11 | 受容・共感 | |
| 12 | 繰り返し | |
| (1) 教師の発言 (2) 児童の発言 | | |

Ⅲ. 結果

(1) カテゴリー分析

(ア) 教師の発言内容の分析

表4は、4回の授業の教師の発話をカテゴリー分析した結果を示している。この結果から、常に肯定的な評価の割合が多く、受容・共感の割合が高いことが

分かる。一方、行動の指示要請や説明の割合も高い。繰り返し、説明の割合が高いのは、他者の意見が全員に伝わるように、仲介を行うことが多いことのためである。また、活動に直接かかわりのないしつても、頻繁にその都度行われていることが示されている。特に、聞く態度をうながすことばがけが多い。

表4 教師の発言内容の頻度

| | | 活動①5/24 | | 活動②6/14 | | 活動③6/28 | | 活動④7/10 | | 計 | |
|----|-----|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|------|------|
| | | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 1 | (1) | 15 | 5.4 | 28 | 6.1 | 21 | 4.7 | 34 | 6.1 | 98 | 5.6 |
| | (2) | 5 | 1.8 | 6 | 1.3 | 9 | 2.0 | 16 | 2.9 | 36 | 2.1 |
| | (3) | 1 | 0.4 | 9 | 2.0 | 11 | 2.5 | 27 | 4.9 | 48 | 2.8 |
| | (4) | 4 | 1.4 | 8 | 1.7 | 7 | 1.6 | 3 | 0.5 | 22 | 1.3 |
| 2 | (1) | 18 | 6.5 | 29 | 6.3 | 33 | 7.4 | 41 | 7.4 | 121 | 7.0 |
| | (2) | 22 | 7.9 | 27 | 5.9 | 54 | 12.1 | 42 | 7.6 | 145 | 8.3 |
| | (3) | 8 | 2.9 | 16 | 3.5 | 11 | 2.5 | 11 | 2.0 | 46 | 2.6 |
| 3 | | 3 | 1.1 | 18 | 3.9 | 15 | 3.3 | 26 | 4.7 | 62 | 3.6 |
| | (1) | 25 | 9.0 | 37 | 8.1 | 28 | 6.3 | 41 | 7.4 | 131 | 7.5 |
| 4 | (2) | 0 | 0 | 4 | 0.9 | 2 | 0.4 | 8 | 1.4 | 14 | 0.8 |
| | (1) | 24 | 8.7 | 24 | 5.2 | 21 | 4.7 | 29 | 5.2 | 98 | 5.6 |
| 5 | (2) | 5 | 1.8 | 27 | 5.9 | 23 | 5.1 | 15 | 2.7 | 70 | 4.0 |
| | (3) | 4 | 1.4 | 7 | 1.5 | 0 | 0 | 10 | 1.8 | 21 | 1.2 |
| | (1) | 14 | 5.1 | 23 | 5.0 | 20 | 4.5 | 29 | 5.2 | 86 | 4.9 |
| 6 | (2) | 1 | 0.4 | 5 | 1.1 | 5 | 1.1 | 4 | 0.7 | 15 | 0.9 |
| | (1) | 1 | 0.4 | 2 | 0.4 | 6 | 1.3 | 6 | 1.1 | 15 | 0.9 |
| 7 | | 4 | 1.4 | 4 | 0.9 | 10 | 2.2 | 7 | 1.3 | 25 | 1.4 |
| 8 | | 17 | 6.1 | 19 | 4.1 | 23 | 5.1 | 16 | 2.9 | 75 | 4.3 |
| 9 | (1) | 4 | 1.4 | 13 | 2.8 | 9 | 2.0 | 22 | 4.0 | 48 | 2.8 |
| | (2) | 18 | 6.5 | 8 | 1.7 | 25 | 5.6 | 24 | 4.3 | 75 | 4.3 |
| 10 | | 35 | 12.6 | 63 | 13.7 | 38 | 8.5 | 72 | 13.0 | 208 | 12.0 |
| 11 | (1) | 21 | 7.6 | 47 | 10.2 | 45 | 10.0 | 41 | 7.4 | 154 | 8.9 |
| | (2) | 28 | 10.1 | 35 | 7.6 | 32 | 7.1 | 30 | 5.4 | 125 | 7.2 |
| 計 | | 277 | | 459 | | 448 | | 554 | | 1738 | |

(イ) 児童の発言内容の分析

表5は、第2回の授業における児童の発話を児童別にカテゴリー分析した結果を示している。

4回の授業分析の結果から、自分の考えだけを述べる話し合いから、他者の意見を聞き、他者の考えを考慮に入れた話し合いが進められるように変化していることが伺える。集団の中で発表することに苦手意識をもっているC、F児に発表する場が与えられた時、自分の考えや調べたことを発表することができたが、

積極的な発言は多く見られた。

B、D、F、G児は、自分が体験したこと、調べたことに関する積極的な発言が目立った。A、B、D、G児は、挙手、発議・提案の割合が増加し、自発性が伸びたことが伺える。E児は特に発言数が多く、積極的に活動に取り組む姿が見られた。

以上のことから、自分の体験したこと、調べたこと、興味関心のあることについて「話したい」という思いが強くなり、積極的な発言が増えていることが推察される。

表5 児童の発言内容の頻度 (授業②)

| | | A | | B | | C | | D | | E | | F | | G | | 計 | |
|----|-----|----|------|-----|------|----|------|----|------|-----|------|----|------|----|------|-----|------|
| | | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 1 | (1) | 5 | 7.9 | 3 | 2.9 | 1 | 2.9 | 2 | 2.7 | 6 | 4.2 | 1 | 5.0 | 5 | 5.4 | 23 | 4.3 |
| | (2) | 0 | 0 | 2 | 1.9 | 0 | 0 | 3 | 4.1 | 3 | 2.1 | 0 | 0 | 6 | 6.5 | 14 | 2.6 |
| 2 | (1) | 1 | 1.6 | 3 | 2.9 | 0 | 0 | 3 | 4.1 | 1 | 0.7 | 0 | 0 | 3 | 3.3 | 11 | 2.1 |
| | (2) | 0 | 0 | 1 | 1.0 | 1 | 2.9 | 4 | 5.5 | 3 | 2.1 | 0 | 0 | 3 | 3.3 | 12 | 2.3 |
| 3 | (1) | 20 | 31.7 | 21 | 20.0 | 6 | 17.6 | 18 | 24.7 | 35 | 24.3 | 3 | 15.0 | 10 | 10.9 | 113 | 21.3 |
| | (2) | 3 | 4.8 | 5 | 4.8 | 0 | 0 | 6 | 8.2 | 3 | 2.1 | 1 | 5.0 | 2 | 2.2 | 20 | 3.8 |
| | (3) | 0 | 0 | 7 | 6.7 | 3 | 8.8 | 0 | 0 | 3 | 2.1 | 0 | 0 | 2 | 2.2 | 15 | 2.8 |
| | (4) | 1 | 1.6 | 1 | 1.0 | 2 | 5.9 | 2 | 2.7 | 5 | 3.5 | 0 | 0 | 8 | 8.7 | 19 | 3.6 |
| | (5) | 0 | 0 | 4 | 3.8 | 1 | 2.9 | 1 | 1.4 | 3 | 2.1 | 0 | 0 | 3 | 3.3 | 12 | 2.3 |
| 4 | | 0 | 0 | 2 | 1.9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3.3 | 5 | 0.9 |
| 5 | | 0 | 0 | 1 | 1.0 | 1 | 2.9 | 3 | 4.1 | 5 | 3.5 | 4 | 20.0 | 3 | 3.3 | 17 | 3.2 |
| 6 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | | 13 | 20.6 | 22 | 21.0 | 4 | 11.8 | 11 | 15.1 | 20 | 13.9 | 2 | 10.0 | 6 | 6.5 | 78 | 14.7 |
| 8 | | 5 | 7.9 | 4 | 3.8 | 2 | 5.9 | 3 | 4.1 | 6 | 4.2 | 2 | 10.0 | 6 | 6.5 | 28 | 5.3 |
| 9 | | 5 | 7.9 | 2 | 1.9 | 2 | 5.9 | 2 | 2.7 | 2 | 1.4 | 2 | 10.0 | 3 | 3.3 | 18 | 3.4 |
| 10 | (1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 11.8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0.8 |
| | (2) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | (3) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | | 10 | 15.9 | 27 | 25.7 | 7 | 20.6 | 15 | 20.5 | 49 | 34.0 | 5 | 25.0 | 29 | 31.5 | 142 | 26.7 |
| 計 | | 63 | | 105 | | 34 | | 73 | | 144 | | 20 | | 92 | | 531 | |

(2) フローチャートによる分析

フローチャートによって4回の授業の教師－児童間のコミュニケーション形態を分析した。

初回の授業では、児童－教師－児童－教師－児童という形態が多く、児童の発言が初発の意見だけにとどまっていた。しかし、回を重ねるごとに児童－児童－児童－教師－児童というような児童同士の会話が続くコミュニケーション形態がとられるようになっていった。そのときの教師は、発言数が減り、ゆさぶりや発言・示唆の発言をする傾向にあった。逆に、指示・要請や説明のような発言の時には、教師の発言数が増加し、児童の意見発表が減少する傾向がある。また、教師の肯定的な発言により、児童が発言に自信をもって発表し、「伝えよう」という気持ちを増大させていることが伺えた。

(3) 発言関連の分析

(ア) 教師の発言内容の分析

表6は、教師の発言を分析した結果を示している。教師においては、「狭い質問」の割合が最も多く、教師のリード性の強さが示されている。「受容」が多か

ったことから児童の意見を肯定的にとらえ、共感していたことが示されている。また、初回に比べ4回目の授業では、沈黙の割合が約5倍に増加しているが、児童の討論する姿勢が育ったために教師が話し合いをリードする側から助長する側にまわったことがうかがえる。自ら考え、学ぶ姿勢を身につけさせたいという願いから、教師の発言には、「自分たちで学習を進めよう」とうながすものも多く見られている。

(イ) 児童の発言内容の分析

表7は、児童の発言を分析した結果を示している。これに示されるようにどの授業においても単純応答、丁寧の割合が多い。しかし、1～3回目の授業では、単純応答の割合が多かったが、4回目の授業では、丁寧な応答が単純応答を上回っている。また、初回、2回、4回目の授業では、自然的発言の割合も多かった。しかし、初回の授業では、各自の意見を主張するのみという印象が強かったが、4回目の授業になると、他者の意見を聞いた上で発言する場面が増え、相互のコミュニケーションの上昇が見受けられる。

表6 教師の発言内容の頻度

| | | 活動①5/24 | | 活動②6/14 | | 活動③6/28 | | 活動④7/10 | | 計 | | |
|----|---------|---------|----|---------|----|---------|----|---------|----|------|-----|------|
| | | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | |
| 教師 | 弱 受容 | 沈黙 | 5 | 4.8 | 38 | 19.4 | 10 | 7.4 | 56 | 23.6 | 109 | 16.1 |
| | | 受容 | 23 | 21.5 | 44 | 22.4 | 19 | 14.1 | 31 | 13.1 | 117 | 17.3 |
| | | 明確化 | 9 | 8.4 | 4 | 2.0 | 2 | 1.5 | 5 | 2.1 | 20 | 3.0 |
| | 中 はげまし | はげまし | 2 | 1.9 | 6 | 3.1 | 6 | 4.4 | 8 | 3.4 | 22 | 3.3 |
| | | 広い質問 | 15 | 14.0 | 18 | 9.2 | 31 | 23.0 | 26 | 11.0 | 90 | 13.3 |
| | 強 リード | 狭い質問 | 36 | 33.6 | 47 | 24.0 | 35 | 25.9 | 41 | 17.3 | 159 | 23.6 |
| | | 説明 | 8 | 7.5 | 19 | 9.7 | 10 | 7.4 | 39 | 16.5 | 76 | 11.3 |
| | | 指示・要請 | 9 | 8.4 | 20 | 10.2 | 19 | 14.1 | 29 | 12.2 | 77 | 11.4 |
| | | 非難 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2.2 | 2 | 0.8 | 5 | 0.7 |
| | 分析対象発言数 | 107 | | 196 | | 135 | | 237 | | 675 | | |

表7 児童の発言内容の頻度

| | | 活動①5/24 | | 活動②6/14 | | 活動③6/28 | | 活動④7/10 | | 計 | | |
|------|---------|---------|------|---------|------|---------|-----|---------|------|------|------|------|
| | | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | |
| 児童 | 弱 受動 | 沈黙 | 4 | 3.0 | 4 | 1.7 | 1 | 0.6 | 5 | 1.6 | 14 | 1.6 |
| | | 単純応答 | 44 | 33.3 | 84 | 35.3 | 86 | 54.4 | 117 | 37.7 | 331 | 38.6 |
| | 中 丁寧 | 丁寧な応答 | 53 | 40.2 | 105 | 44.1 | 50 | 31.6 | 124 | 40.0 | 332 | 38.7 |
| 強 自発 | 自然的発言 | 19 | 14.2 | 31 | 13.0 | 10 | 6.3 | 36 | 11.6 | 96 | 11.2 | |
| | 質問・要請 | 12 | 9.1 | 14 | 5.9 | 11 | 7.0 | 28 | 9.0 | 65 | 7.6 | |
| | 分析対象発言数 | 132 | | 238 | | 158 | | 310 | | 858 | | |

(4) マトリックス分析

表8から表11は、授業における教師と児童の発言をマトリックス分析した結果を示している。この結果から教師のリード性が高いと児童は受動の割合が増加し、教師の需要が高いと、児童の自発性が増加する傾向が見られ、教師の発言が児童の自発的発言をうながす上で、大きく関わっていることが分かる。

表8 マトリックス (授業①)

| | 受動 | | 丁寧 | | 自発 | | 計 | |
|------|----|------|----|------|----|------|-----|------|
| | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 受容 | 6 | 4.5 | 19 | 14.3 | 16 | 12.0 | 41 | 30.8 |
| うながし | 8 | 6.0 | 11 | 8.3 | 1 | 0.8 | 20 | 15.0 |
| リード | 36 | 27.1 | 22 | 16.5 | 14 | 10.5 | 72 | 54.1 |
| 計 | 50 | 37.6 | 52 | 39.1 | 31 | 23.3 | 133 | |

表9 マトリックス (授業②)

| | 受動 | | 丁寧 | | 自発 | | 計 | |
|------|----|------|-----|------|----|------|-----|------|
| | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 受容 | 15 | 6.2 | 44 | 18.1 | 34 | 14.0 | 93 | 38.3 |
| うながし | 11 | 4.5 | 31 | 12.8 | 1 | 0.4 | 43 | 17.7 |
| リード | 61 | 25.1 | 35 | 14.4 | 11 | 4.5 | 107 | 44.0 |
| 計 | 87 | 35.8 | 110 | 45.3 | 46 | 18.9 | 243 | |

表10 マトリックス (授業③)

| | 受動 | | 丁寧 | | 自発 | | 計 | |
|------|----|------|----|------|----|------|-----|------|
| | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 受容 | 13 | 8.2 | 11 | 6.9 | 11 | 6.9 | 35 | 22.0 |
| うながし | 20 | 12.6 | 19 | 11.9 | 3 | 1.9 | 42 | 26.4 |
| リード | 56 | 35.2 | 19 | 11.9 | 7 | 4.4 | 82 | 51.6 |
| 計 | 89 | 56.0 | 49 | 30.8 | 21 | 13.2 | 159 | |

表11 マトリックス (授業④)

| | 受動 | | 丁寧 | | 自発 | | 計 | |
|------|-----|------|-----|------|----|------|-----|------|
| | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % | 回数 | % |
| 受容 | 30 | 9.6 | 71 | 22.6 | 43 | 13.7 | 144 | 45.9 |
| うながし | 13 | 4.1 | 16 | 5.1 | 4 | 1.3 | 33 | 10.5 |
| リード | 80 | 25.5 | 43 | 13.7 | 14 | 4.5 | 137 | 43.6 |
| 計 | 123 | 39.2 | 130 | 41.4 | 61 | 19.4 | 314 | |

IV. 考察

以上の結果に示されたように4回の授業分析から児童の活動への主体性・自主性は、教師の発言と関連性を持つことが示唆される。教師がリード性の高い発言をする場合に、児童の意見発表が減少し、逆に教師の沈黙が多く、ゆさぶりや助言・示唆のようなリード性の低い発言をする場合には、児童同士の話し合いが多くなり、コミュニケーション形態も変化した。また、自分が体験したこと、調べたこと、興味関心のあることが話題となると、児童の「話したい」という思いが強くなり、学習活動が活発になっている。

このことから児童の思いを受容し、児童同士の活動を助長する、見守るという教師の姿勢は、主体的を育むことを目的の一つとしている「総合的な学習の時間」において、重要な要素であると考えられる。

今回は、展開モデルの有効性を検討するために主体性・自発性に着目し教師－児童間の相互作用に着目した。この分析から児童の主体性・自主性を育成する上で重要と考えられる教師の姿勢や、コミュニケーション形態について示唆を得ることができた。しかし、主体性・自主性といった児童の内面に大きく関わる力を見ていくには、「総合的な学習の時間」の分析のみでは十分とは言えない。他教科の学習や生活場面における児童の変化なども長期的に分析する必要がある。また、児童の発言の変化だけでなく、調べ方、まとめ方、発表の仕方などの学習スキルの児童の変化も、今後検討を加えていきたい。

総合的な学習の時間を通して、「生きる力」と考えられる主体性・自発性をはぐくむために重要と考えられることは、まず第1に、児童を肯定的にとらえ、児

童の意見を大切にすることである。教師が児童の意見に対し、肯定的な発言をすることによって、児童が発言に自信をもって発表し、「伝えよう」という気持ちを増大させ、積極的な発言を助長する。このことから、主体性・自発性を育むためにもそのような教師の姿勢が大切であると考えられる。第2に、話し合いの姿勢をはぐくむことである。そのためにも、他者の意見を聞く姿勢を育て、児童間のコミュニケーションを助長もしくは見守ることが必要である。その場その場でのしつけも効果的である。分析結果から、このような児童間のコミュニケーション形態がとられているときの教師は、発言数が減り、ゆさぶりや助言・示唆のようなリード性の低い発言をする傾向がある。また、指示・要請や説明のようなリード性の高い発言のときは、教師の発言数は増加するが、児童の意見発表は減少する傾向があることから、児童の意見を生かしていけるような支援が大切であると感じた。また、教師の沈黙もそれを助長させると考えられる。児童に「自分たちで学習を進めていく」という意識をもたせることは、自ら考え、自ら学ぶ姿勢を育成するのに必要なことであると感じた。他にも、聴覚障害ゆえ、情報を選択する能力が乏しいことから、他者の意見が全員に伝わるように繰り返すなどして、他者の意見が伝わるよう、教師が仲介を行うことも時には必要であると考えられる。第3に、体験や興味関心のあることを取り上げることである。自分の体験したことや興味関心のあることに話題がなると、子どもの中で「話したい」という思いが強くなり、学習活動が活発になる。それに伴い、積極的な発言が増え、意欲的な態度がうかがえたことから、主体性・自発性をはぐくむためにも必要であると考えられる。

今回の授業分析では、児童を肯定的にとらえること、話し合いの姿勢をはぐくむこと、体験や興味のあることを取り入れることが示唆された。このことは、平成14年度から始まる新学習指導要領に記されている総合的な学習の時間を行うために、必要な姿勢であると考えられる。しかし、このような姿勢は、総合的な学習の時間の授業だけでなく、自立活動の時間や他教科の時間等、教育活動全般で取り入れてく必要があると考える。「生きる力」をはぐくむことを目的の一つに掲げ、総合的な学習の時間が、設置されたが、「生きる力」は、この時間だけではぐくまれるものではない。特に聴覚障害児にとって、「生きる力」をはぐくむことは、障害による困難の改善・克服につながっていくとも考えられる。自分自身のことを知り、自分が生きている社会のことを知り、たくましく生きていく力を身につける活動から、子ども自身が将来の目標を持ち、実現する活動を教師は、側面から支援しなくてはならない。それゆえに、自立活動との関連は特に考えなければならない。

これからの教育テーマである「生きる力」をはぐくむ上で、総合的な学習の時間をはじめ、学校の教育活動全体を通して、より一層、子どもが自ら考え、自ら学ぶ姿勢を築いていかなければならない。児童に自ら考え、判断し、行動する機会を多くもたせることに留意したかかわり方を周囲の教師が日常的に行うように心がける必要がある。また、結論ばかりを急ぐのではなく、子どもが状況を冷静にとらえ、子ども自身が考え、判断できるようにゆとりある支援の仕方を工夫することが大切である。

V. おわりに

今回の授業では、調べ方、まとめ方、発表の仕方など、学習のスキルを伸ばすことも目標の一つとして取り上げられていた。このようなことも自ら学び、自ら考える力をはぐくむ上で大切となってくる。このスキルを身につけることは、聴覚的情報の少ない聴覚障害児にとって能力を伸ばしてく大きな鍵となり、重要視しなければならないと考える。また、聴覚障害児に最も問題視されているのが、「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」を柱とした、コミュニケーションの領域である。豊かなコミュニケーションをはぐくむためのもの、教師－児童間の情動的関係を築いていくことがさらに求められる。

聾学校もやはり学校であり、年齢相応の活動ができるように保障しなければならない。教科指導、特別活動を含め、学校の教育活動全般において、年齢相応の活動ができるように配慮する必要がある。この年齢相応の活動をすることが、結局は「生きる力」を育むことになる。聴覚障害のみにとらわれて、年齢相応の活動が疎かになってはならないことも念頭におかけなければならない。

今後、指導にあたっては、子どものできることを認め、肯定的に子どもをとらえていくことを大切に「ほめる」ことを重視していく姿勢が大切であると感じた。また、日頃から子どもの「話したい」という気持ちを大切に、子どもとのかかわりを持ち、豊かなコミュニケーションをとることが重要である。

主要文献

- 1) 本多理絵, 都築繁幸 (2002) 聾学校小学部「総合的な学習の時間」における教師－児童間の相互作用の分析 日本聴覚障害教育実践学会, 第1回大会発表論文集, 9-14.
- 2) 本多理絵, 都築繁幸 (2006) 聾学校小学部における「総合的な学習の時間」の取り組み 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 9, 107-114.