

聾学校幼稚部における聴者教師—聴覚障害児集団の相互交渉の形成

— 4歳児クラスの手話併用による話し合い活動を中心に—

松崎 丈
菅井 邦明

本研究の目的は、手話を導入している聾学校幼稚部における聴者教師、聾者両親幼児群、聴者両親幼児群の3者による相互交渉の形成過程を明らかにすることであった。4歳児クラスの話し合い活動場면을1ヶ月間観察し、集団的相互交渉の形成に関与する機能及び会話の話題に関連する発話機能について分析した。結果から、1) 教師主導で会話の話題に関連した相互交渉が主に形成され、聴者教師による言語指導的な関与の出現は皆無に近いことが示された。2) 聾者両親幼児群のみが示した特徴として、会話の話題に関連した幼児間の相互交渉が生起されていることと、相互交渉の成立過程で聴者教師が新情報の追加を指示できるレベルにあることが示された。以上の2点を踏まえ、集団的相互交渉の形成に作用する手話併用の特性、聴者教師側の意図的な関与や聴者両親幼児群と聾者両親幼児群との差異について考察された。

キー・ワード：聾学校幼稚部、聴者教師、手話併用、集団的相互交渉

問題と目的

相互交渉の過程において、会話者の間には複雑な社会的技能が関与している。会話者には、相互に会話の内容や文脈に調子をあわせつつ、相互作用を規制する一組の規則を共有することが必要とされる。さらに、発話内容や関与の仕方を相互交渉の流れへ統合する能力も相互に必要なとなる (Schaffer, 1977)。幼児は、母子相互交渉や幼稚園での集団的相互交渉を通して、相互交渉の維持に必要なとされる上記のような共有条件を理解し、相互交渉の過程で適切に関与していくようになる。

一方で、幼児の側に聴覚障害が認められる場合、聴覚情報の入力が制限されるために、音声言語を自然に習得することは困難であり、音声言語の発音や聞き取りには限界がある。そのために、音声言語を用いながら習得されていく上記の共有条件に関わる技能も制限され、聴者の大人と自発的で自然な相互交渉が形成されにくいことが指摘されている (Schlesinger & Meadow, 1972)。

我が国の聴覚障害児教育では、長年、聴覚障害幼児（以下、聴障幼児）が音声言語を習得することを目標として、聴力利用と早期教育の相互的成果が期待された聴覚口話法体制が、全国の聾学校教育のベースとなってきた。こうした状況下において、手話の使用は、聴障幼児の口話能力や抽象

東北大学大学院教育学研究科博士課程後期

東北大学大学院教育学研究科教授・人間発達臨床科学講座

的思考の発達を妨害するとして考えられていた。現在も、手話や指文字は音声や文字の補助的な視覚メディアとして使われる場合が多い(文部省, 1995)。すなわち、聴覚障害児教育の目標として音声日本語の習得が重視され、手話はそのための手段として位置づけられている。しかしながら、教育現場や家庭においては、聴障幼児の文字表現も含めた音声言語の能力のみが子どもを評価する基準となり、共感関係が基盤となった相互交渉の経験がなされにくいことや、聴障幼児間の相互交渉が皆無に近いといった状況を招いていることが指摘されている(八木, 1998b)。聴者教師や聴者養育者は、言語指導場面以外の状況においても、聴障幼児との相互交渉において音声言語の指導を図る傾向が確認されている。例えば、聴覚口話法を用いる聾学校幼稚園4、5歳児クラスの「話し合い活動」において、聴者教師の全発話のうち約60%が会話の話題に関連する発話、約20%が言語指導的な内容の発話であった(都築, 1997)。聴者養育者との相互交渉においては、養育者が交渉を主導し、やりとりが2ターン未満で終了される傾向があること(Meadow, Greenberg, Erting & Carmichael, 1981)、聴障幼児の関心や興味を一方的に転換させ、言語を指導するような介入方略をとる傾向があること(Spencer, Johnson & Gutfrend, 1992; Swisher, 1992)、聴覚障害幼児の伝達機能のうち「母親の発話の繰り返し」や母の指示による「現前物の言語表現」の頻度が高いこと(中野・吉野・伊藤, 1995; 冷水, 1981)、が報告されている。聴者の大人が一方的で言語指導を重視して関与するという行為は、聴障幼児にとって自発的で主体的な相互交渉を経験する機会が制限され、相互交渉の維持に必要とされる共有条件(Schaffer, 1977)が習得されることに困難が示されると思われる。

一方で近年、聾者のみで構成される家庭において手話が主な伝達手段として用いられている場合、発達早期から言語・認知・情緒の諸側面が自然な発達が見られることが確認されてきている(McAnally, Rose & Quigley, 1994; Spencer, 2000; 鳥越, 1995)。聴障幼児の側に聴覚以外の器官や大脳に障害が認められない限り、聾者養育者との相互交渉の過程で、聴障幼児が自ら手話の表出を調整したり読み取りの正確さを確認して言語を習得することが可能であることが確認されている(鳥越, 1995)。手話を用いる聾者母子の相互交渉の形成傾向については、一つの話題に関連する相互交渉が2ターン以上維持され、相互交渉の開始者が養育者より聴障幼児の方が多い。これらの傾向は、聴者母子群の相互交渉の傾向に類似していることも確認されている(Meadow, Greenberg, Erting & Carmichael, 1981)。

こうした知見を踏まえて、我が国では、発達早期から他者と自発的かつ主体的な相互交渉を経験することの必要性を重視して、手話の導入を試みる聾学校幼稚園(以下、早期手話導入校)が増えてきている。但し、このような手話導入は、必ずしも聾学校幼稚園のあらゆる場面で教師と聴障幼児が手話のみで相互交渉を図るということではない。都築(2001a, 2001b)によれば、早期手話導入校幼稚園では、教師と聴障幼児は、集団会話場面や個別指導場面のいずれにおいても、手話に指文字、口話、身振りも併用して発信していることが確認されている。ところで、いくつかの早期手話導入校の実践報告によれば、音声の補助的なメディアとしてキュード・スピーチ(キューサイン)が使われていた当時の実践と比較して、手話が導入されてからは聴障幼児間の相互交渉が目立つよ

うになった、聴障幼児の自己主張が活発になったなどの変化が確認されている(八木, 1998a; 森井, 2001)。一方で、早期手話導入校幼稚園において、聴者教師と聴障幼児が相互交渉の過程でどのような関わりをもっているのか、どのような問題点が生じているのかについては明らかにされていない。聴障幼児に言語が自然な形で習得されることを可能にするためには、言語による社会化や社会情緒発達のために必要な学校環境をより適切な形で提供する必要があると指摘している(Johnson, Liddell, & Erting, 1989)。しかしながら、我が国では、児童生徒の多様なコミュニケーション能力に対応して、学習場面や内容、児童生徒の心理状態を考慮しながら有効で適切な活用方法を究明することが大切であると指摘されるのみに止まっている(文部省, 1995)。教育現場でも最近、教師・保護者に対する手話学習のカリキュラムの検討(森井, 2001)や、手話の特性を考慮した表現方法や手話を活用した教材作成の研究(西垣, 2002)を実施する必要性が指摘されてきている。このように現段階では、手話による早期コミュニケーション成立結果の実感が手話活用を促しているものの、どのように手話を効果的に活用していくかということに関しては不明な点が多いことが指摘されている(前田, 1994)。

従って、聾学校手話の効果的な導入方法について検討するためには、まず早期手話導入校において教師と聴障幼児の間でどのような相互交渉が形成されている過程を明らかにし、その過程で示される実態や問題点について検討していく必要がある。そして、早期手話導入校における教師と聴障幼児との相互交渉の形成傾向がどのような手話の活用方法とどのように関連しているのか、その詳細についての資料を集積していく必要がある。そこで、早期手話導入校における聴者教師と聴障幼児による相互交渉の形成過程を明らかにし、手話の活用方法との関連性について検討していくことを研究の目的とする。本論文では、まず教師と聴障幼児との相互交渉の過程を、以下の3つの観点から検討する。

第一の観点は、両者が形成する相互交渉の全体的な構造を捉えるための大枠として、先に述べた相互交渉の維持に必要とされるSchaffer (1977)の共有条件を参考にして分析の指標を設定する。すなわち、聴者教師と各々の聴障幼児が、相互交渉の形成に対してどのように関与しているかを明らかにするために、会話の話題にどのようにあわせるか、集団的相互作用上の規則(挙手、注意喚起、開始の合図)をどのように調整しているかを分析する。また、聾学校の授業の特性として、教師は、聴障幼児の不十分な発言のために聴障幼児の発言を訂正したり誤った発言に対して修正していることが指摘されている(都築, 1997)。これを踏まえ、教師側に音声の言語指導的な関与がどの程度実践されているかを検討することにした。

第二の観点は、会話の話題にあわせた相互交渉の過程で、聴者教師と各々の聴障幼児は、それぞれどのような機能の発話を発信しているかである。これまでの先行研究では、聴者教師の発話内容が会話の話題に関連しているか言語指導的な関与かどうかを区別せず、発話機能項目別に分類される傾向が認められる(都築, 1997; 宇治, 1997)。この分類方法では、仮に聴者教師と聴障幼児とが質問一応答という会話を行った場合、その内容が会話の話題に関連するものか、あるいは言語指導を実施しているのかが不明であるため、区別する必要がある。従って、本研究では、会話の話題

に関連する発話群を抽出して発話機能別に分類していくことにした。

第三の観点は、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群が在籍するクラスを分析対象とし、集団的相互交渉の過程においてどのような群間差が示されるのかを検討する。養育者が聾者である場合、聴者母子と同様に自発的で自然な相互交渉が経験されることが確認されている (Meadow, Greenberg, Erting & Carmichael, 1981; McAnally, Rose & Quigley, 1994)。一方、聴者の養育者の場合、言語指導的な関与をとる傾向があることに加えて手話が主な伝達手段でないことと相まって、聴障幼児にとって自然な相互交渉が維持されにくい状況にあることが確認されている (Meadow, Greenberg, Erting & Carmichael, 1981; Spencer, Johnson & Gutfreund, 1992; Swisher, 1992)。従って、聾者の養育者を持つ聴障幼児群 (以下、聾者両親幼児群) と聴者の養育者を持つ聴障幼児群 (以下、聴者両親幼児群) との間では、聴者教師との集団的相互交渉において何らかの群間差が示されるかもしれない。とすれば、教師にとって両群間の相互交渉をどのように促進・形成していくべきかが検討すべき問題点を整理することができよう。

本研究は、以上の3つの観点から、聴者教師、聾者両親幼児群、聴者両親幼児群の3者が相互交渉の形成に関与する機能と、会話の話題に関連する相互交渉の過程を検討し、早期手話導入校幼稚部における聴者教師と聴障幼児の相互交渉の形成と、手話併用との関連性について論じたものである。

方 法

1. 対 象

A 県立聾学校幼稚部 4 歳児クラスに在籍する聴覚障害幼児 6 名と聴者教師 2 名とした。A 県立聾学校は、学校全体の教育目標に「手話を含めた多様なコミュニケーション手段を相手や場に応じて使い分け活用できる言語力を育み、進んで自分を表現できる人間を育成する」とあり、幼稚部では従来用いられていた口話に加えて手話が併用されている。本研究の対象としている聴障幼児 6 名と聴者教師 2 名は主に手話や口話、身振りを用いて相互交渉を図っているが、必要に応じて指文字、文字や絵を用いている。以下、分析対象幼児全員のプロフィールを Table 1 に示す。

Table 1 対象幼児のプロフィール

対象	性別	年齢	聴力 (裸耳)		家族構成 (聴覚障害の有無)	家庭内伝達手段の有無		
			左耳 (dB)	右耳 (dB)		手話	口話	
聾者両親幼児群 (N=2)	C1	女	5:02	100	80	両親 (+)、弟 (+)	+	-
	C2	男	5:01	100	80	両親 (+)、兄2名 (+)	+	+
	C3	女	5:02	100	100	両親 (-)、兄 (+)	+	+
聴者両親幼児群 (N=4)	C4	男	5:05	104	108	両親 (-)	+	+
	C5	女	4:10	104	116	両親 (-)、妹 (-)	+	+
	C6	男	4:09	54	71	両親 (-)	+	+

注: +、- は、それぞれ聴覚障害や伝達手段の使用に関する有無を示す。

2. 手続き

まず、A県立聾学校幼稚部4歳児クラスの保育場面のうち「話し合い活動」を、本研究の分析対象とする。このクラスの聴障幼児6名と聴者教師2名は、「朝の活動」の時間に入る前に、約15分間「話し合い活動」を日常的に行っている。この話し合いの主題は、「朝の活動」を開始することの確認についてであり、開始することを是か非とする理由と、開始が不可能な原因となる不在幼児について議論される。この「話し合い活動」を1ヶ月間(平成13年9月)に4回、デジタルビデオカメラで収録した。

今回、分析対象とする「話し合い活動」の収録においては、幼児集団と教師による集団会話の様子が全体的に把握されるように、デジタルビデオカメラ(SONY社製 HANDYCAM TRV17K)2台を部屋の前方の隅に各1台三脚で固定して収録した。なお板書や画面外の幼児の言動のように収録できない部分は、調査者が筆記記録することとした。

3. 分析

デジタルビデオテープに収録された映像資料のうち、「話し合い活動」が開始されたと見なされる時点から「朝の活動」に移行する直前の時点までの資料について、幼児全員と教師による発話資料を分析対象として抽出した。この発話資料をデジタルビデオテープから書き起こす際に、聾者であり手話を日常のコミュニケーション手段として用いる筆者と、手話歴5年の聴者の2名が共同して音声及び手話・身振りの分析を行った。聴障幼児と聴者教師の両方とも音声を伴って話している割合が高いため、音声を書き起こし、さらに手話や身振りサインのみによる発信は、この伝達内容に類似すると見なされる日本語によって文章化して記述した。

3-1. 相互交渉の過程に対する関与機能

聴者教師と各々の聴障幼児の全発話が集団的相互交渉の維持にどのように関与しているかを把握するために、相互交渉の維持に必要とされるSchaffer(1977)の共有条件を参考にして、5つの関与機能カテゴリーを設定した(Table 2参照)。聴者教師、聾者両親幼児群、聴者両親幼児群がそれぞれ発信した発話を、各群についてこの5つのカテゴリー毎に生起率を算出した。発話の分類は筆者と聴者の2名の評定者によって独立に行われ、分類の一致率は89.4%であった。

Table 2 集団的相互交渉の過程に関与する機能カテゴリーの定義

機能	定義	発話例
内容的関与	集団会話のトピックにそった働きかけ	T: もう始めてもいいかな? C: Bちゃんまだだから、だめだよ
調整的関与	集団的相互作用上の規則を明示的または暗黙に調整するような働きかけ(例、挙手、注意喚起、開始の合図)	T: 最後まで聞いてね。わかった?(割り込んだCに注意) C: うん
非協同的関与	集団会話のトピックに関連がない、または集団的相互作用規則を逸脱する行動や働きかけ	T: はい、Eちゃん C(他児): 木曜日(会話の流れ・ルールに沿わない発話)
言語指導的関与	(教師)不明瞭かつ不正確な発音・発語の訂正、助詞付加、不十分な発話内容を言語化させる働きかけ	C: 病院行くに T: ううん、に行くだよ
その他	働きかけの意図が不明で集団的相互作用に関与できないなど	① C: ○・○・○・○ (板書を見て独りで指文字に変える) ② C: 後で (発話を中断したため意味不明)

3-2. 会話の内容に関連する発話機能

Dore (1977) の発話内行為 (以下、発話機能) の分類項目を参考にして5つの機能カテゴリーを設定した。Dore (1977) の分類項目は、2:10~3:3の幼児7名が食事場面や自由遊び場面などで抽出された約3,000の発話資料を話し手の伝達意図の側面から整理されたものである。本研究では、上記3-1の分析で抽出された各幼児と教師の内容的関与における発話群を分類し、会話の内容に関連してどのような相互交渉をとっているかを把握することにした。聾学校の授業形態から見て、聴障幼児全員が会話の話題を共有することを目的に、教師や幼児が先行発話の内容を理解したかどうか確認を求める、話し手の説明に対してさらに詳しい言語情報の提供を求めるという意図の発話が見られると思われる。従って、聾学校幼稚部における集団的相互交渉の特性が充分に見られるように、Dore (1977) の分類を一部修正追加した。その結果、発話機能を5つの項目に大分類し、23の発話機能項目に分割した (Table 3 参照)。

発話者別に聴者教師、聾者両親幼児群、聴者両親幼児群にわけ、各自の発話群をTable 3の発話機能カテゴリーに基づいて分類し、発話機能の生起率を算出した。発話機能の分類は筆者と聴者の2名の評定者によって独立に行われ、分類の一致率は、90.1%であった。

Table 3 内容的関与における発話機能カテゴリーの定義

機能	略記号	定義
REQUESTS (情報、行為や理解を求める)	RQYN	Yes・Noの判断を求める
	RQWH	WH疑問に関する情報を求める
	RQAC	聞き手にある行為の遂行を要求する
	RQPM	話し手の行為遂行の許しを求める
	RQRQ	間接的に聞き手の承認を求める
	RQPC	相手の正確かつ明瞭な説明に対し、更に詳しい新情報の提供を求める
	RQCH	他者の先行発話を理解したかどうかの判断を求める
RESPONSES (先行発話の内容を直接補足する)	RSYN	Yes・No応答
	RSWH	WH情報を与える
	RSAG	相手の非要求的行動への同意、拒否 (言い直し含む)
	RSCO	相手の要求の承認、拒否
	RSQL	要求で求められない情報を与える
DESCRIPTIONS (物事や環境の側面に关する表現)	RSCF	先行発話の理解を求められた確認の可否を報告する
	DSID	物、事物、人等の同定
	DSPO	事物の所有
	DSEV	事物、出来事及び経過の報告・説明
STATEMENTS (信念、態度や感情の表現)	DSLQ	事物、事柄の位置や方向の表現
	STEV	事物・状況に対する個人的判断態度評価の報告
	STIR	感情、感覚、意図等の心的報告
	STAT	他者の内的状態に関する確信のある報告
OTHER (その他)	STEX	理由、原因、動機の報告
	JOKE	ジョーク
	IMIT	模倣 (発音の明瞭さを意識していないと考えられるもの)

注. 斜体部分は、筆者がDore (1977) の分類に一部修正追加した項目であることを示す。

結 果

分析対象とした「話し合い活動」4回分(全発話数914)について、幼児側(6名)の発話(音声、手話・身振り)と、教師側(2名)の発話の割合を見ると、幼児側が54.9%(502)、教師側が45.1%(412)であった。

1. 相互交渉の過程に関与する機能の検討

まず、聴者教師の各幼児に対する全発話の分析結果をTable 4に示す。聴者教師は、聴障幼児全員に対して教師の全発話の65%以上の割合で会話の内容に関連した発話をしていることが認められた。一方、言語指導的関与に関しては、聴障幼児全員に対して3%以下の生起率であった。都築(1997)の「話し合い活動」における言語指導的関与が約20%であったことは対照的な結果であり、聴者教師の側が、幼児の発音明瞭度や発語の正確さより、トピックにそった集団会話を維持・展開させるように働きかけている傾向を示すと考えられる。なお、C6児に対する発話数が他児5名より少ない理由は、C6児は指定された椅子から離れて母のところへ移動したり教師と会話している場面が多かったためである。

次に、全幼児の発話のうち約90%が聴者教師に対して発信されていることが示された。各幼児の聴者教師に対する全発話の分析結果をTable 5に示す。C6を除く幼児5名が、会話のトピックにそった発話を多く発信する傾向にあることが認められた。調整的関与に関しては、各々の幼児が14%以上の割合で発信しており、その内容を見ると、教師への挙手や注意喚起が多く行われていた。さらに、幼児全員の大部分において非協同的関与の生起率が皆無に近いことが示された。以上を踏まえて、C6を除く幼児5名は、集団的相互交渉への意欲的な参加態度を示しつつ、集団会話のトピックの流れにそって聴者教師と言語・非言語的相互交渉を適切に維持しているといえることができる。

最後に、他児に対する各幼児の発話の分析結果をTable 6に示す。まず、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群との間で次のような2点の差異が見られた。第1に、聾者両親幼児群内の相互交渉では内容的関与のみ発信され、聴者両親幼児群内では調整的関与のみの相互発信が行われていることが示された。第2に、幼児間の2ターン以上の話者交代が、聾者両親幼児群のみで出現していることが示された。次に、C6を除く幼児5名は、他児に対して内容的関与や調整的関与を1、2回とっている。各幼児の調整的関与の内容を見ると、挨拶(「おはよう」)や注意(「C3ちゃん、だめ(C3が一方的にC4の腕をとっているのをC1が指摘する)」)が主であった。

以上の3点を考えあわせると、聴者教師と聴障幼児集団が、相互に会話のトピックに関連した発話を発信し、かつ集団的相互交渉の調整に必要な規則を適切に遂行して進めるといった1対多的コミュニケーションの様相が進んできていることが示唆された。

Table 4 各幼児に対する教師の各関与の頻度及び生起率

関与機能	聾者両親幼児群		聴者両親幼児群			
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
内容的関与	131 (82.9)	150 (81.5)	128 (80.5)	130 (65.6)	126 (82.9)	75 (78.9)
調整的関与	20 (12.6)	25 (13.6)	24 (15.1)	61 (30.8)	20 (13.1)	16 (16.8)
言語指導的関与	4 (2.5)	5 (3.0)	4 (2.8)	4 (2.0)	1 (0.6)	0 (0.0)
その他	3 (1.9)	4 (2.4)	3 (2.1)	3 (1.5)	5 (3.3)	4 (5.3)
合計	158 (100.0)	184 (100.0)	159 (100.0)	198 (100.0)	152 (100.0)	95 (100.0)

注. 数字は頻度、() は%を示す。

Table 5 教師に対する各幼児の各関与の頻度及び生起率

関与機能	聾者両親幼児群		聴者両親幼児群			
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
内容的関与	39 (54.9)	90 (72.0)	50 (67.6)	40 (38.5)	41 (51.3)	2 (16.7)
調整的関与	13 (18.3)	20 (16.0)	11 (14.9)	22 (21.2)	12 (28.8)	5 (41.7)
非協同的関与	2 (2.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (10.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
その他	17 (23.9)	15 (10.4)	13 (17.6)	31 (29.8)	17 (20.0)	5 (41.7)
合計	71 (100)	125 (100)	74 (100)	104 (100)	80 (100)	12 (100)

注. 数字は頻度を、() は%を示す。

Table 6 他児に対する各幼児の各関与の生起数

発信者	聾者両親幼児群		聴者両親幼児群			
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
聾者両親 幼児群	C1	内容*1 (2)	調整*2 (1)	調整 (1)	—	調整 (1)
	C2	内容 (2)	—	—	—	調整 (1)
	C3	調整 (1)	—	—	—	調整 (1)
聴者両親 幼児群	C4	調整 (1)	—	—	—	調整 (1)
	C5	調整 (1)	—	—	—	調整 (1)
	C6	—	—	—	—	—

注. *1は内容的関与、*2は調整的関与、() は生起数を示す。

2. 会話の内容に関連する発話機能の検討

本研究の目的にあわせて修正追加したDore (1977) の分類項目 (Table 3 参照) に基づいて、上記1の分析で内容的関与として抽出された発話群を、会話の内容に関連する発話機能について分類した。

まず、聴者教師が各幼児に対して発信した全発話を、内容的関与に関する発話機能によって分類した結果をTable 7に示す。これを概観すると、以下のような傾向が認められる。第1に、幼児全員に共通して発信される割合が多かった順として、事実の報告や説明 (DSEV)、Yes/Noの判断を求める (RQYN)、WH疑問に関する情報を求める (RQWH)、他者の心的状態に関する確信のある報告 (STAT) が挙げられた。第2に、幼児全員に対して発信された発話機能のうち出現が皆無で

ある機能は、次の9点であった。話し手の遂行の許しを求める (RQPM)、間接的に聞き手の承認を求める (RQRQ)、他者の先行発話を理解したかどうかの判断を求める (RQCH)、要求で求められない情報を与える (RSQL)、先行発話の理解を求められた確認の可否を報告する (RSCF)、事物、人の同定 (DSID)、事物の所有 (DSPO)、事物の位置や方向の表現 (DSLO)、理由・原因の報告 (STEX) である。

次に、各幼児が聴者教師に対して発信した発話機能を、内容的関与に関する発話機能によって分類した結果をTable 8 に示す。C 6 を除く幼児 5 名に共通して、聴者教師に対して、Yes/No の応答 (RSYN)、個人的な判断・評価の報告 (STEV) を他機能項目より多く発信する傾向が認められた。一方、情報や行動を要求する機能 (RQYN, RQWH, RQAC) の発話に関しては、特定の幼児 2 名 (C 2、C 5) のみに発信されていた。聴者教師に対して幼児全員に対して発信された発話機能のうち、全く出現されなかった機能については次の10点が挙げられた。話し手の遂行の許しを求める (RQPM)、間接的に聞き手の承認を求める (RQRQ)、相手の正確かつ明瞭な説明に対し、更に詳しい新情報の提供を求める (RQPC)、他者の先行発話を理解したかどうかの判断を求める (RQCH)、相手の要求の承認・拒否 (RSCO)、先行発話の理解を求められた確認の可否を報告する (RSCF)、事物や人の同定 (DSID)、事物の所有 (DSPO)、事物の位置や方向の表現 (DSLO)、ジョーク (JOKE) である。

最後に、聴障幼児間で相互に発信された相互交渉は2例のみであった。この会話2例とあわせて、発信された発話機能の項目をTable 9 に示す。

以上から、会話の話題に関連する相互交渉において、聴者教師は、情報を要求する機能 (RQYN, RQWH) の発話を発信し、各々の聴障幼児は、Yes/No の応答 (RSYN) や個人的な判断・評価の報告 (STEV) を発信して聴者教師の働きかけに応じている傾向があると思われる。一方、聴者教師や幼児全員の全発話において全く発信されなかった発話機能については、次の2点が主な原因として考えられる。すなわち、「話し合い活動」が教室内で行われていたことと、聴者教師が幼児全員に「朝の活動」を開始することの確認やその理由の説明を求めるように相互交渉を進行させるような場面の特性によっているのではないかと思われる。

Table 7 各幼児に対する教師の内容的関与における発話機能の生起率

発話機能	聾者両親幼児群		聴者両親幼児群			
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
RQYN	28 (21.4)	28 (18.7)	29 (22.7)	26 (20.0)	23 (18.3)	11 (14.7)
RQWH	16 (12.2)	18 (12.0)	19 (14.8)	15 (11.5)	14 (11.1)	11 (14.7)
RQAC	3 (2.3)	3 (2.0)	3 (2.3)	2 (1.5)	3 (2.4)	2 (2.7)
RQPC	9 (6.9)	13 (8.7)	4 (3.1)	2 (1.5)	3 (2.4)	1 (1.3)
RSYN	0 (0.0)	2 (1.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.8)	0 (0.0)
RSWH	0 (0.0)	2 (1.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
RSAG	6 (4.6)	7 (4.7)	7 (5.5)	11 (8.5)	5 (4.0)	2 (2.6)
RSCO	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.8)	0 (0.0)
DSEV	34 (26.0)	37 (24.7)	37 (28.9)	39 (30.0)	35 (27.8)	18 (24.0)
STEV	6 (4.6)	7 (4.7)	8 (6.3)	6 (4.6)	8 (6.3)	4 (5.3)
STIR	13 (9.9)	15 (10.0)	6 (4.7)	13 (10.0)	14 (11.1)	7 (9.3)
STAT	16 (12.2)	15 (10.0)	14 (10.9)	16 (12.3)	17 (13.5)	19 (25.3)
JOKE	0 (0.0)	3 (2.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
IMIT	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.8)	0 (0.0)	2 (1.6)	0 (0.0)
合計	131 (100)	150 (100)	128 (100)	130 (100)	126 (100)	75 (100)

注. 数字は頻度、() は%を示す。

Table 8 教師に対する各幼児の内容的関与における発話機能の生起率

発話機能	聾者両親幼児群		聴者両親幼児群			
	C1	C2	C3	C4	C5	C6
RQYN	0	3	0	0	1	0
RQWH	0	7	0	0	0	0
RQAC	0	1	0	0	2	0
RSYN	15	16	16	9	7	2
RSWH	2	5	4	2	2	0
RSAG	6	11	5	6	7	0
RSQL	0	1	0	2	0	0
DSEV	2	18	3	1	6	0
STEV	11	18	13	16	10	0
STIR	0	1	1	1	1	0
STAT	0	2	0	0	0	0
STEX	0	0	0	0	1	0
IMIT	3	7	8	3	4	0
合計	39	90	50	40	41	2

注. 数字は頻度を示す。

Table 9 聾者両親幼児群内における各幼児の内容的関与の相互交渉過程

	発話内容	発話機能
会話例1	C1:「誰が行くの?」	RQWH
	C2:「K君の家に行くの。」	RSWH
会話例2	C1:「もう1回お願いします。(C2に再度の説明を求める)」	RQAC
	C2:「29日に行くの。」	DSEV

3. 聾者両親幼児群と聴者両親幼児群の比較検討

以上の分析結果から、聴者教師と聴障幼児集団との間の相互交渉では、両者の役割や発話内容が比較的固定化されていることが示唆された。これは、6ヵ月間の接触経験によって「話し合い活動」の主題や相互交渉上の規則が共有され、相互交渉の形成過程もルーチン化されてきているためではないかと思われる。このような状況がある中であっても、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群とでは、聴者教師との相互交渉過程に何らかの違いがあるかを検討する必要がある。

全体的にTable 4～8を見た場合、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群との間において次のような2点の差異が認められる。第1に、Table 6において、聾者両親幼児群は、聴者教師との1対多的相互交渉を進めつつ、他児との相互交渉も実施することが示された。これとは対照的に、聴者両親幼児群には、聴者教師との1対多的相互交渉のみを進めている傾向が示されている。第2に、Table 7を見ると、聴者教師は、聾者両親幼児群に対しては、幼児の正確で明瞭な説明に対し、さらに詳しい新情報の提供を求める(RQPC)傾向が示されている。この発話機能(RQPC)は、Yes/Noの質問(RQYN)やWH疑問による質問(RQWH)とは異なり、進行している会話の内容に新情報を追加することで相互交渉を展開させることを促す働きかけになると考えられる。聴者両親幼児群に対しては、この機能の発話は約1/2以下に止まっている。従って、聴者教師は、聴者両親幼児群より聾者両親幼児群のほうに対して、会話が展開されることを意図して新情報の追加を要求する傾向があることが示唆される。

考 察

本研究の目的は、「話し合い活動」を通して手話を併用する聴者教師、聾者両親幼児群、聴者両親幼児群の3者が形成する相互交渉の過程を明らかにし、早期手話導入校幼稚園における聴者教師と聴障幼児の相互交渉の形成の様相について検討することであった。その結果、以下の3点が示された。

第1に、聴者教師と聴障幼児の間では、言語指導を意図した相互交渉の出現は皆無に近く、むしろ会話の話題に関連した相互交渉を進行させる傾向があることが示された。また、聴障幼児の大部分が、集団的相互交渉の流れや規則にそって適切な関与を凶っていることも示された。

第2に、会話の話題に関連する相互交渉において、聴者教師と聴障幼児集団が発信する発話機能の特徴が次のように示された。すなわち、聴者教師は、情報の要求(RQYN, RQWH)と、事実や他者の心的状態(DSEV, STAT)の発話を主に発信し、聴障幼児集団では、Yes/Noの応答(RSYN)や個人的な判断(STEV)を主に発信していることが確認された。

第3に、集団的相互交渉の過程で、聾者両親幼児群と、聴者両親幼児群との間で異なる特徴が2点明らかにされた。それは、聾者両親幼児群では会話の話題に関連して幼児間で2ターン以上の相互交渉が行われていることと、相互交渉の過程で聴者教師の側からさらに詳しい新情報の提供を求められるレベルにあることである。

以上から、本研究で得られた聴者教師と聴障幼児の相互交渉の傾向は、聴覚口話法校の「話し合

い活動」で示された集団的相互交渉に関する傾向（都築、1997）とは明らかに異なることが示された。また、聴障幼児間で2ターン以上の相互交渉が行われていることが明らかになった。これは、聴障幼児間の相互交渉が目立つようになった、聴障幼児の自己主張が活発になったという報告（八木、1998a；森井、2001）と合致していると思われる。

そこで、本研究で得られた聴者教師と聴障幼児との集団的相互交渉の形成傾向から、手話の活用との関連性について考察する。

一般に、聴障幼児には、聴覚情報の入力制限により音声言語の発信や受信が適切に行われているかどうかを自己評価することは困難であるが、手話の受信や発信については自身で確認・調節することが可能であることが確認されている（鳥越、1995）。とりわけ前者の場合、相互交渉の過程で、聴障幼児による不正確または不明瞭な発言を理解するために、大人は、発音を明瞭化させたり発信意図や発信の是非について質問する必要がある（都築、1997）。一方、本研究の結果では、こうした言語指導的な関与は聴障幼児全員に対して3%しか出現していないことが示されている。つまり、聴障幼児による発言に手話が併用されることによって幼児の発信意図がより明確な形で示され、教師による不正確または不明瞭な言語表現の指摘が減少したのではないかと推測される。また、C6を除く聴障幼児5名は、聴者教師に対して会話の内容に関連した発言を適切に発信している傾向が示されている。前田（1994）は、口話併用手話指文字を活用した実践的検討より、手話にはコミュニケーション成立の個人差を他のどの手段より最小限に抑えるように作用する機能があることを確認している。前田（1994）はさらに、集団活動場面においては、幼児の聴覚障害の程度によるスピーチのずれや指文字学習能力の個人差の問題を解消するために手話の併用が有効であることを指摘している。従って、聴者教師が手話を併用して発信することによって、聴障幼児に対して、聴者教師の発言に対する適切な意図理解や、聴障幼児間における会話の内容や文脈の共有が促進されている可能性がある。

但し、母子相互交渉に関する研究では、聴者の養育者は、手話を併用しているにも関わらず、自由遊び場面や絵本読み聞かせ場面で言語指導を意図して一方的かつ指導的な関与をとる傾向があるとされる（Meadow, Greenberg, Ertling & Carmichael, 1981; Spencer, Johnson & Gutfrend, 1992; Swisher, 1992）。また、養育者が聾者の場合にも、聴障幼児が関心のない対象に幼児の視覚的注意を向けさせ、「母親の発話の繰り返し」や母の指示による「現前物の言語表現」の発言を促すような関与の存在が確認されている（松崎、2000）。これらのことから、本研究で示された集団的相互交渉の形成過程には、手話併用による効果に加えて、手話を用いる大人による関与の仕方も関わっている可能性が考えられる。早期手話導入校4校では、手話導入の意図として、音声の補助的な視覚メディアとして導入するというより、聴障幼児が、発達早期から他者との意図や情緒の相互伝達の経験が自然かつ自発的になされることを目指すという点で共通することが確認されている（宇治、1997）。また、言語指導においても、教師は、聴障幼児をより豊かな相互交渉に引き入れ、注意深く見守ることによって、聴障幼児一人ひとりが相互交渉をもっと上手にできるようになるために必要としていることばや相互交渉の仕方が見出されていくという、自然法に基づいた実

践の重要性が指摘されている (McAnally, Rose & Quigley, 1994)。

これらの見解を踏まえて、本研究の結果で示されたように、聴障幼児の発音や聞き取りが不適切である場合でも、聴障幼児と内容的な相互交渉を形成させるという意図が聴者教師の側に存在していることが考えられる。そして本研究では、聴者教師は、全体的に会話の話題に沿うように関与しているものの、会話の内容に関連する相互交渉では、情報を要求する機能 (RQYN, RQWH) の発話を発信する傾向が示された。これは、教師が設定した保育場面であること、教師のみが「話し合い活動」の主題に関する事実を把握していたことの2点から、教師主導の相互交渉形態になっていると思われる。以上から、本研究では、手話の併用が両者の相互伝達の向上を促進していることと、教師主導による集団会話場面においても教師が内容に関連した相互交渉を形成させるように関与していることの2点が示唆された。従って、教師主導による集団的相互交渉の場面において、聴障幼児が教師や幼児とともに自発的かつ主体的な相互交渉を経験するためには、この2点を適切に実践していくことが最低限必要であると思われる。

次に、集団的相互交渉の過程において、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群に見られた群間差について考察する。まず両群に共通している点として、聴者教師に対して、会話の内容に関連する発話を発信し、教師に対して挙手や注意喚起を多く行うことと、内容的な相互交渉ではYes/Noの応答 (RSYN) や個人的な判断・評価の報告 (STEV) を他機能項目より多く発信することが示された。一方で、聾者両親幼児群のみが、聴者教師との1対多的相互交渉の進行に参加しつつ他児との相互交渉にも関与していることと、相互交渉の成立過程で聴者教師が新情報の追加を指示できるレベルにあった。聾者両親幼児群の場合、聾者の養育者自身も手話を主要な伝達手段として用いており、1対1的相互交渉上のスキルが聴者両親幼児群より発達していると思われる。聴者教師の場合、日常手話を主な伝達手段として用いているのではないため、手話を用いる相互交渉の経験も聾者養育者より少ないと思われる。従って、本研究では、聴者教師の手話力の程度が聾者養育者より高くないと思われるにも関わらず、聾者両親幼児群は、聴者両親幼児群より高次の集団的相互交渉を形成している傾向を示していると言えよう。教師の手話力に関して言えば、早期手話導入校からの実践報告に、聾者教師が聴障幼児の手話による発信意図を適切に捉え、手話でわかりやすく感性豊かな表現を示していることを確認し、聴者教師側の手話研修の必要性を指摘している (森井, 2001)。本研究では、聴者教師のみを対象としており、聴障幼児との相互交渉において教師の側に必要とされる手話力については今後検討していく必要がある。

最後に、今後の検討課題について議論する。第1に、集団的相互交渉場面の特性の問題である。「話し合い活動」では教師による設定場面における相互交渉であったため、教師主導で会話の話題に関連した相互交渉が形成されていた。教師と聴障幼児との集団的相互交渉に関する先行研究でも、教師が主導するような場面 (話し合い活動場面) を中心に検討される傾向があった (松本・木戸・斎藤, 1995; 木戸・松本・斎藤, 1994; 都築, 1997; 宇治, 1997; 都築, 2001a)。そこで、聴障幼児も主導できるような自然な集団的相互交渉の場面 (給食場面など) の特性も考慮に入れて、教師と聴障幼児との相互交渉の形成過程を明らかにする必要があるだろう。

第2に、教師の側の手話力の問題である。幼稚部における様々な場面の特性を考慮に入れて、教師側の手話言語入力の特性や相互交渉上の視覚的方略について検討する必要がある。聾学校幼稚部における先行研究では、聴者教師の手話表現の正確さ (Johnson & Erting, 1989) や視覚的方略 (Mather, 1987) について検討されているが、聾者教師の場合ほどどのように実践しているのか、その詳細については明らかにされていない。そこで、聾学校幼稚部に配属されている聾者教師を一つのモデルとして手話入力の特性や相互交渉上の視覚的方略を分析すれば、聴障幼児の発達を考慮した手話導入の指針についてより検討していくことが可能になるとと思われる。従って、「話し合い活動」や「給食場面」の集団的相互交渉場面において聴者教師群と聾者教師群にわけて、教師の側の手話言語入力の特性や、聴障幼児集団との相互交渉の形成過程について比較検討する必要がある。

第3に、本研究で得られた知見の一般化の問題である。今回は聴者教師2名、聾者両親幼児群2名、聴者両親幼児群4名で構成される1組の4歳児クラスを対象に横断的な検討を行った。今後は、聾者両親幼児群と聴者両親幼児群が在籍するクラスの集団的相互交渉のデータを増やし、縦断的な検討も行う必要がある。

【文献】

- Dore, J. 1988 "Oh them sheriff": A pragmatic analysis of children's responses to questions. In Franklin, M. B., & Barten, S. S. (Eds.) *Child Language*. New York: Oxford University Press. Pp. 243-250.
- Johnson, R. E. & Erting, C. 1989 Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. In C. Lucas (Ed.) *The sociolinguistics of the deaf community*. New York: Academic Press. Pp. 41-83.
- Johnson, R. E., Liddell, S. K., & Erting, C. J. 1989 Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education. *Gallaudet Research Institute Working Paper*, 89.
- 木戸ルリ子・松本末男・斎藤佐和 1994 聴覚障害幼児と教師のコミュニケーション行動について (その1) 日本特殊教育学会第32回大会発表論文集. 106-107.
- 前田芳弘 1994 幼児期の言語・コミュニケーション指導における手話・指文字の長所と課題 聴覚障害, 49, 19-24.
- 松本末男・木戸ルリ子・斎藤佐和 1995 聴覚障害幼児と教師のコミュニケーション行動について (その2) 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集. 226-227.
- 松崎 丈 2000 手話を用いる聾親子のコミュニケーション発達—相互注視と注意の共有を中心に— 宮城教育大学大学院教育学研究科修士論文 (未公開)
- Mather, S. A. 1987 Eye gaze and communication in a deaf classroom. *Sign Language Studies*, 54, 11-30.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. 1994 *Language Learning Practices with Deaf Children*. Austin: PRO-ED.
- Meadow, K. P., Greenberg, M. T., Erting, C. & Carmichael, H. 1981 Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads *American Annals of Deaf*, 126, 454-468.
- 文部省 1995 聴覚障害教育の手引—多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導— 海文堂出版
- 森井結美 2001 乳幼児期からの手話使用その成果と課題 手話コミュニケーション研究, 41, 10-15.

- 中野聡子・吉野公喜・伊東 泉 1995 聴覚障害幼児の母-子コミュニケーションに関する語用論的アプローチ-両親観を中心にして- 心身障害学研究, 19, 33-40.
- 西垣正展 2002 手話教材の意義と課題-ろう児が手話と読み書きの力をつけていくために- 手話コミュニケーション研究, 44, 50-54.
- 冷水米生 1981 手話を併用するろう幼児と口話のみのろう幼児の母子相互交渉の語用論的分析 特殊教育学研究, 19, 1-10.
- Schaffer, R. 1977 *Mothering*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schlesinger, H. S. & Meadow, K. P. 1972 *SOUND and SIGN Childhood Deafness and Mental Health* Berkeley: University of California Press.
- Spencer, P. E., Johnson, B. A., Gutfrend, M. K. 1992 Interacting with infants with a hearing loss: what can we learn from mothers who are deaf?, *Journal of Early Intervention*, 16, 64-78.
- Spencer, P. E. 2000 Looking without listening: Is audition a prerequisite for normal development of visual attention during infancy? *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5, 291-302.
- Swisher, M. V. 1992 The role of parents in developing visual turn-taking in there young deaf children *American Annals of Deaf*, 137, 92-100.
- 鳥越隆士 1995 ろう児はいかに手話を学ぶか: 第一言語としての手話の習得過程 手話学研究モノグラフV
- 都築繁幸 1997 障害児教育における授業構造の把握に関する基礎的研究(4) -聾学校幼稚部の教師の発話行動の分析から- 信州大学教育学部紀要, 92, 53-64.
- 都築繁幸 2001a 早期段階から手話を導入した聾学校幼稚部における教師と聴覚障害幼児の発信行動の分析. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集. 169.
- 都築繁幸 2001b 聾学校幼稚部における健聴教師・聴障教師と聴覚障害幼児との相互作用 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 4, 87-93.
- 宇治裕一 1997 聾学校幼稚部における手話導入に関する一考察-「話し合い活動」におけるコミュニケーションの分析を通して- 平成9年特殊教育長期研修員研究報告書, 59-76.
- 八木 治 1998a 手話早期導入の実践とその成果-幼稚部教育の刷新と手話の導入- ろう教育科学, 40, 19-24.
- 八木 治 1998b 手話を併用した指導 都築繁幸(編)聴覚障害幼児のコミュニケーション指導 保育出版社 Pp. 121-135.

【謝 辞】

本研究に多大なご協力を頂きましたA県立聾学校幼稚部の園児のみなさん、お母様方に厚く御礼申し上げます。園児のみなさんの健やかなご成長とご家族のご健康を心よりお祈り申し上げます。そして、本研究のデータを取集するにあたり、ご理解・ご協力を頂きました先生方に、深く感謝の意を表します。

The Classroom interaction between hearing teachers and hearing-impaired children in a preschool of a school for the Deaf

Jo MATSUZAKI, Kuniaki SUGAI

We have investigated the process of interaction between hearing teachers and hearing-impaired children (aged 4:9 - 5:5) in a preschool of a school for the Deaf with the use of both sign language and oral communication at the same time. Conversational interactions during morning homeroom sessions were recorded on video. We analyzed the functions to form the interaction and the communicative acts with relevance to conversational topic. The results were as follows : 1) Interaction in classroom showed that mainly had character with initiated the teacher and had relevance to conversational topic. The teachers showed few to control children's speech. 2) The children with deaf parents showed the peer-to-peer interaction related to the conversational topics, and tended to be requested to add more information by the teachers. According to the results, the effect on using not only oral communication but also sign language in conversational interaction, hearing teacher's appropriate intervention to classroom interaction, and the difference of contents of conversation between deaf children with deaf parents and hearing parents were discussed.

Key Words : preschool of a school for the Deaf, hearing teacher, use of sign language, conversational interaction in classroom