

# 聾学校の児童同士のコミュニケーションの変容から言語運用を考える

佐藤 文昭

聴覚障害児同士のやり取りの中で、伝え方や話す・聞く態度の未熟さでトラブルになることもあるが、それらの経験を糧にして関わり方が改善されることも多い。今回は筆者が2年半担任として関わった学級の児童たちのトラブル及びそこで得られた関わり方の改善例について報告する。非言語的な関わりから言語的関わりへの変化、相手を意識した関わり、自他の行動を振り返り反省する場面、価値観の広がりが見られ、ここでは言語の適切な運用や伝える力、他者の心情理解やメタ認知能力の向上が大きいと思われた。

キー・ワード：コミュニケーション トラブル 言語運用 ソーシャルスキルトレーニング

## 1 はじめに

本校小学部は1学級6名程度で、小集団ながらも活発な話し合い活動が行われている。文部科学省の特別支援教育の在り方に関する特別委員会の資料（文部科学省,2011）では、聴覚障害に関する学校における配慮について、「自由な会話のできる場、自由なコミュニケーションを通して学習できる集団の保障」を挙げていることから、集団の確保の重要性が示されている。また、本校小学部では原則、低学年・高学年3年間ずつの持ち上がり担任で、児童の実態やその変化をつぶさに観察、その上で担任の継続した指導ができる等、3年間の児童の成長に携わることになる。

児童同士の集団の中でのコミュニケーションでは、トラブルもよく起きており、不可避なものになっている。児童たちはやり取りには意欲的ではあるが、相互に十分伝わっていないこと、話す・聞く態度が十分身に付いていないこと、相手の心情や状況を推し量っていないことでトラブルになる傾向がある。ただ、そういったトラブルを糧にして、教師の支援や児童自身の意識の向上により、関わり方が改善されることも多いことも事実である。

聴覚障害教育におけるトラブルの考え方として、長岡（2017）は、「子ども同士のトラブルは、対人関係を通じた社会性を育むチャンスであり、当事者同士、場合によってはクラス全体でどうしてトラブルが起きたのかを考え直し、何が原因だったのか、ど

うすればトラブルが回避できたのかを考える機会を設け、この積み重ねによって、社会に出たときの人間関係を構築していくうえでも役に立つ」と述べている。また安田・濱田・大鹿（2012）は、聴覚障害児の通常学級適応の課題として、「言いたいこと、聞きたいことが会ったとき即座にまとめて言うだけの言語力がない」「会話のスキルが不十分で、言いたいことを一方的に言うことがある」「相手の気持ちの理解が不十分なために、しつこく関わったり、逆に何も言えなかったりする」「友人の幅が狭い」「すぐかっとなり手が出てしまう」「乱暴な言い方をしてしまう」ことなどをアンケート結果から述べている。これは健聴児と聴覚障害児との関わりの中での課題ではあるが、聴覚障害児同士でも集団の中での児童相互の関わりの中で起こるべくものかもしれないと考えられる。

また、言語力育成協力者会議（2007）における報告書「言語力の育成方策について」においては、「思考力を高めたり情緒を豊かにしたりするためには、論理や情緒に関する語彙を豊かにすることが必要である」としており、より直接的・心的・間接的な経験を増やし、語彙を増やして言語運用をのばす必要性も考えられ、トラブルは、そのような対人的な直接的・心的・間接的な経験ができる機会かと思われる。

今回は、筆者が2年半（20XX年4月～20XX+2年9月）、持ち上がりで担当した児童たちについて、

関わりの中でのトラブルや、それを踏まえての話し合いを繰り返してきた中で、どう関わり方が成長し、やり取りが向上したかについて報告する。

## 2 児童について

対象児は小学部高学年児童5名。具体的な実態として、関わる上での相手との距離感がつかめない児童、具体的には非言語的なトラブルが多かった。そして、自分の言いたいことを優先して相手が嫌な気持ちになることに思いが至らない児童もおり、主導権を握りたがる傾向にあった。そして、相手にうまく伝えるための言語的スキルが未熟な児童もおり、友達との言語的な関わりも少ない傾向にあった。

## 3 関わりの実際

### (1) 4年1学期の実態

1学期当初に見られた傾向として、3つの関わり方があった。

1つ目は「非言語的な関わり」で、伝えたいことが伝わらない（語彙の不足、聞く、伝える姿勢の未熟さ）ことで手が出てトラブルになる、ふざけ合いが度を超えてトラブルになる、表情が「怒っている」と指摘され、「怒ってないよ」と反論してトラブルになることがあった。

2つ目は「きついものの言い方」によるトラブルであった。「おまえのせいだ!」「どうしてできないんだよ!」等、個人攻撃的な言い方でのトラブルも見られた。

3つ目として、「かみ合わないやり取り」によるトラブルであった。

(例) A児「Bって〇〇だよね」C児「・・・。」  
B児「・・・Cが〇〇って言った!」C児「言っていない!」B児「もういい!」

というやり取りもあった。

これらは、互いに話す態度、聞く態度、相手の心情を推し量るスキルの不足及び語彙の不足が育っていない故のトラブルと考えられ、その部分からアプローチする必要があると考えた。

### (2) 解決の方策

問題を解決するために、正しく言葉で相手を意識しながら「伝える」、「聞く」態度を育て、対人関係で折り合いを付けながら、互いにうまくかわり合える「コツ」を身に付ける、いわゆる「ソーシャルスキルトレーニング」の実施を試みた。そこでは、上手な聴き方、上手な話し方、仲間の誘い方、仲間の入り方、頼み方、断り方、自己会話等について学ぶようになっている（実施に当たっては、国分・小林・相川（1999）を参考に行った）。

ソーシャルスキルトレーニングにおいては、「相手を見て話す」「最後まで聞く」「はっきり話す」ことを意識させることを重要視している。実際の学習では、「心を伝える話し方（相手に近づく、相手をきちんと見る、相手に聞こえる声で話す、表情を意識する）」をロールプレイし、正しい伝え方や聞き方を体験することで、正しいコミュニケーションの心地よさを知り、日常生活に般化させることを図った。

最も重要視したのが、「心を伝える話し方（相手に近づく、相手をきちんと見る、相手に聞こえる声で話す、表情を意識する）」であった。図（Fig.1）を教室の前方に掲示、いつでも児童が見て意識できるようにした。

ソーシャルスキルトレーニングの進め方として、教師がモデリング（見本）を見せ、児童がリハーサル（実演）し、それを実際の場でフィードバックする流れで行った。

例として、「あたたかい言葉掛け」では、あたたかい言葉とは何かを考えさせ、「心を伝える伝え方」を意識し、相手のいいところを「その人の様子+感情語」、例えば「〇〇さんは、美化委員の仕事を真面目にやっていて、えらいね。」という言い方で伝えるようにした。

また、例：「上手なことわり方」では、「怒った断り方」と「はっきりしない断り方」の二つの断り方を比べて断り方の種類を知り、「心を伝える伝え方」を意識し、「謝罪・理由・断りの表明・代わりの意見」を使った断り方、例えば「ごめんね、今は宿題直しをしているから、一緒に遊べないんだ。また放課後

に遊ぼう」という言い方を知り、実践するようになった。



Fig.1 心を伝える話し方の揭示図  
(国分・小林・相川,1999 より引用)

実践を進めるにつれ、「心を伝える話し方」を学んだことで、相手との距離感をつかみ、声や表情、視線を意識して話すことに慣れてきた。そして、相手の気持ちを傷付けないための話し方、断り方、お願いの仕方など、常に相手を意識して話すことにも慣れてきた。そして、友達との心地よい関わり方も知ることができた。結果として、非言語的な関わりやきつい物言いによるトラブルは、少しずつ改善された。

### (3) 4年2学期

ある日、2名の児童が些細なことからけんかをして、お互いに無視を決め込むことがあったが、筆者が、2名に「話し合わないとは何の解決にもならない」と話した。そしていざ話し合うと、お互いの思い違いがあったことが確認され、誤解が解け、解決する様子も見られた。この例は、話し合うことで、誤解していたことも見えてくる例であると思われた。こ

れは「一部分を捉えてそれが全てであると解釈してしまう」聴覚障害児の特徴なのかもしれない、とも考えられた。

また、この頃には、児童自身に考えさせる機会を設けることもあった。非言語的な関わり方でのトラブルについて、筆者は、「先にやったのはどっち？」と問いながら、やられた児童に対しても「やられたら、そういう返し方をしてよかったの？」と冷静に考えさせた。こうすることで、児童たち自身も自己の行動をふり返り、自分の悪かったことを素直に認め、互いに謝って、解決できることが増えた。

この取組を行うことで、トラブルを長い時間引きずることもほとんどなくなり、学習活動への支障も少なくなった。これは児童たちの心の成長の証か、と考えられ、同時に自己の認知を認知する「メタ認知」への入り口に入ることができた可能性も考えられた。

### (4) 5年生時

この頃、筆者の忌引き明けで、児童たちからは「先生、ご愁傷様・・・」「大丈夫？」と声掛けがあり、筆者が「2日間お休みしてすみませんね。」というと、児童たちは「いえいえ、そんなことないですよ。」と丁寧に返答した。また、別の場面で、授業後に机の片付けをしている教師を見て、自分から進んで「手伝いましょうか？」と尋ねて手伝ったり、学級の仕事で、手が離せない子の代わりに「やるよ！」と代わりに働いたりする児童も見られるようになった。

このころにはやっとな相手への気遣いも自然に表れてきており、これは今後の人生でも不可欠なソーシャルスキルとしても大切なことで、より育ませたい部分と考えられた。

また、このころには、「〇〇がこんなことしたよ～」 「□□が悪いことしたよ～」と、他の児童の様子を筆者に告げ口する様子がまだ目立っていたので、筆者からは「先生にどうしてほしいの？」と尋ね、それに対し児童からは「注意してください」「怒って」と要求も出ていた。しかし筆者が「あなたが自分で伝えたら？」と促すと、「分かりました」と納得し、相手に伝え、話し合っ解決する様子も見られた。

この頃には、子ども同士でトラブルになっても、教師を介さずに児童同士がお互いの意見を冷静に整理することで、早い解決につながることも多くなった。

また、この頃には、トラブルになった本人同士とみんなで、本音をぶつけて話し合いをさせることも行った。主導権を握りたがる2人の児童のトラブルで、一方の児童が「そういう態度が嫌なんだよ」というと、もう一方の児童からも「そんなことするから嫌な気持ちになったんだよ」とまずは互いの主張を話させ、その上で、教師を含めた当事者以外のみんなで、その矛盾点や納得できるところを出し合っており、当事者本人にも返した。そうすることで、トラブルの原因や悪かったことについて整理し、当事者同士も自己の悪かった部分について謝罪し、相手をフォローする等、解決も見られた。このことは、トラブルが起こっても、話し合いを設けることで、「雨降って地固まる」ことにつながった、という例であった。

また、前述の2名の児童のトラブルでは、相手の非を指摘するものの、自分の非に気がつかなかったりする様子も見られた。そこでは、相手の非を指摘する前に、自分の振る舞いについても振り返り、非があれば素直に認められる「潔さ」を指導した。これは、立ち止まって考えるスキルの不足により、自分の心情のままに相手に接してそれがトラブルにつながっている現状から、「自分」と「他者」の関係を「客観的」に立ち止まって「考える」姿勢や力を付ける働き掛けを狙ったが、このことで、「メタ認知」の育成を図っていきたいとも考えられた。

#### (5) 6年生時

トラブルそのものは、5年生の時と比べ、かなり減った。何かあった際には児童同士で「きちんと話し合う」「相手の話を聞く」ことで解決できることも多くなった。それ以上に、児童たち自身が、「相手の立場になって考える」ことができるようになったことも大きいと思われる。6年生になったことで最高学年という意識が高まり、下級生を気遣う行動が、同学年の友達に対しても波及しているのかもしれない

と考えられ、6年生になったことがプラスに働いた例とも考えられた。

また、このころには「聴こえの違いへの気付き」へのアプローチを行った。自立活動の学習で、オーディオグラムの作成や、聞こえの程度、等級など、児童たちの聴力を全員で確認した。これは同時に、児童たちにとっても友達の聴力について初めて知る機会となり、『自分には聞こえるけど、あの子は聞こえてなかったんだ…』と、友達の聴こえ方は自分とは違うことに初めて気付く児童も多かった。それ以後は、顔を合わせてから相手に声をかけるようになり、後ろから声を掛け気付いてもらえず「無視された」というトラブルはなくなった。これは改めて「相手の立場に立つ」ことを再確認できた機会であると考えられた。

#### 4 考察

2年半の活動をふり返ると、児童たちの関わり方は、非言語的な関わりから言語的関わりへ変化していった。これは関わる上での言語の適切な運用や、伝える力の向上が大きいと思われる。また、相手を意識した関わりになってきたが、これは「心を伝える話し方」への意識もできたものと思われる。そして、話し合いの中で他者の行動を振り返り、反省する場面も増えてきたが、これは、他者の心情の理解や、自身の行動への客観視できる、メタ認知能力も少しずつ育ってきたものと思われる。その一方で、自己の行動を振り返られない児童への様々なアプローチの必要性も考えられた。そして、トラブルを通して、コミュニケーションスキルの向上や、価値観の広がりも見られたが、これは多面的な言語的、非言語的、心情の成長により、TPOに合わせた関わりができつつあると考えられる。

今回報告した児童たちへの関わり成果や課題を踏まえ、今後も様々な児童に対し、その実態に合わせてながら、トラブル等を含めた関わりを通し、社会性の育成を進めていく必要があると思われる。

## 〔付記1〕

本研究は、筑波大学附属聴覚特別支援学校研究倫理審査委員会の審査を受けて承認を得ている。

## 〔付記2〕

本研究は、日本特殊教育学会第55回大会自主シンポジウムの話題提供として報告したものをまとめたものである。また、本研究の概要については、冊子「聴覚障害児童・生徒の言語運用力へのアプローチ - Good Practice の集成を目指して -」（高井小織・村松弘子・藤本裕人・白井一夫編・LaPHICY 聴覚障害教育における「言語運用」を考える会 発行 2020）においても掲載している。

## 〔引用・参考文献〕

- 国分康孝（監修）・小林正幸・相川充（編著）（1999）  
 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校  
 一楽しく身につく学級生活の基礎・基本 図書文化。
- 文部科学省（2007）言語力育成協力者会議（第8回）  
 配付資料 資料 5 言語力の育成方策について。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/s-hotou/036/shiryo/attach/1399817.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/s-hotou/036/shiryo/attach/1399817.htm)  
 （閲覧日：2021年1月12日）
- 文部科学省（2011）中央教育審議会初等中等教育分  
 科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会  
 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ  
 （第4回）配付資料 5-2：聴覚障害に関する学校  
 における配慮事項について。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c-hukyo3/046/siryu/attach/1311168.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c-hukyo3/046/siryu/attach/1311168.htm)  
 （閲覧日：2021年1月12日）
- 長岡康彦（2017）平成29年度筑波大学教員免許状  
 更新講習「附属聴覚特別支援学校実践実習」講義  
 資料
- 安田遥・濱田豊彦・大鹿綾（2012）通常の学級に在  
 籍する聴覚障害児の学級適応. 広島大学大学院教育  
 学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要,  
 10, 25-31.