

一般研究報告書

聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究

——「自立活動」の検討を中心に——

(平成10年度～平成12年度)

平成13年3月

国立特殊教育総合研究所  
聴覚・言語障害教育研究部

## はじめに

聴覚・言語障害教育研究部聾教育研究室では、一般研究として「聴覚障害児の障害認識と社会参加」をテーマに掲げ、平成10年度より3年計画で大学の教官や聾学校等の教員の協力を仰ぎ、実践的な研究に取り組んできた。

本研究は、聾学校における自立活動（従前の「養護・訓練」）の指導に焦点を当て、最近の特殊教育やそれを取り巻く社会状況の変化に対応して、新たに取り上げられるようになってきた指導内容、特に、「障害の受容」、あるいは「自己理解」などと称して試みられてきた「障害認識」にかかわる一連の指導について整理するとともに、幼稚部から高等部までに至るこうした指導の一貫性について分析検討することを目的としてきた。

聾学校教育における養護・訓練の指導の主たる内容としては、その障害の特性から、言語指導、発音・発語の指導、補聴器等の活用にかかわる指導等が取り上げられてきたが、昨今の小・中学校等における心の教育への関心の高まりに呼応し、聾学校においても、子ども自身が障害のある自分をいかに受け止め、どのように自己を生かして生きていくかということを、指導する側も含め、共に考える方向へ自立活動の指導内容が広がりを見せてきている。

障害認識と、一言で表現しつつも、そこには個人個人の内面性に違いが見受けられ、一律にパターン化して指導することができにくいものであり、また、それぞれに障害や自分自身に気付いていく自然なプロセスが存在するものである。したがって、周囲から強要するものでもないが、一方では適切な働きかけのもと、本人の気付きとそれを前向きに転化させていく内面的な動きが必要である。

障害認識に関するアプローチは、聾学校において徐々に見受けられるようになってきており、本研究では、教育相談や幼稚部での実践を通して生活上の子どもの言葉やしぐさを細かく分析することにより、この時期においても自分や他人への気付きが芽生え始めていること、中学部の自立活動の指導においては生活上のアクシデント等への対応策を検討することにより自己理解が深まること、また、聞こえる高等学校の生徒の立場から見た障害認識の在り方の変容など、実践例を出し合いながら、障害認識のとらえ方、指導の在り方などについて検討を進めてきた。

さらに、障害認識については、聾学校卒業後の社会参加との関連も大きいことから、就労支援に関する実態調査にも取り組んだ。

こうした聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究は、ようやくその方向性が見えてきたところであり、本報告書は、一区切りとしてこの3年間の研究の成果をまとめ、聾学校等への話題提供とするものである。その上で、今後さらに、幼稚部から高等部にかけての一貫した障害認識に関する指導の体系化を図るべく研究を進めていく所存である。

本研究に対して様々なお力添えをいただいた多くの協力者に対し、深甚なる感謝の意を表するとともに、更なるご協力をお願いする次第である。

国立特殊教育総合研究所

聴覚・言語障害教育研究部長

宍戸和成

# 研 究 の 組 織

## 所内研究分担者

菅原 廣一 (前聴覚・言語障害教育研究部長：平成10年度～11年度)

宍戸 和成 (聴覚・言語障害教育研究部長：平成12年度)

小田 侯朗 (聴覚・言語障害教育研究部 聾教育研究室長)

横尾 俊 (聴覚・言語障害教育研究部 聾教育研究室研究員)

## 研究協力者

我妻 敏博 (上越教育大学教授)

手塚 潤悟 (横浜市立聾学校副校長)

西垣 正展 (滋賀県立聾話学校教諭)

原 康夫 (神奈川県立高浜高等学校教諭)

森井 結美 (奈良県立ろう学校教諭)

## 長期研修生

石井 雅臣 (平成11年度長期研修生・熊本県立熊本聾学校教諭)

## 研究協力機関

横須賀市立ろう学校

# 目 次

はじめに ..... 穴戸 和成

## 研究の組織

## 研究課題解説

障害認識をめぐる研究の意義と本研究の位置づけ ..... 小田 侯朗 ..... 1

## 実践研究

1. 早期教育の場での障害認識 ..... 森井 結美 ..... 4
2. 「障害認識」を授業でどう指導していくか ..... 西垣 正展 ..... 9
3. 普通高校における交流活動をとおして ..... 原 康夫 ..... 13
4. 学校経営と障害認識 ..... 手塚 潤悟 ..... 15

座 談 会 「聴覚障害児の障害認識をめぐる」 ..... 17

## 資 料

- 1) 聾学校における社会参加への取り組みの現状と課題について ..... 横尾 俊 ..... 28
- 2) 聴覚障害児の就労支援に関する全国調査報告書 ..... 38

「聾学校高等部における就労支援に関する調査」調査用紙

# 研究課題解説：障害認識をめぐる研究の意義と本研究の位置づけ

小 田 侯 朗

## 1. いま「障害認識」を取り上げる意義

本研究課題「聴覚障害児の障害認識と社会参加」は平成10年から3年間の聾教育研究室が取り組む研究課題として設定された。この間に一連の教育改革に伴う学習指導要領の改訂があり、その中で「養護・訓練」の活動領域名が「自立活動」に改称され、また新たに「総合的な学習の時間」の創設という変化もあった。改称された「自立活動」にはこれまで以上に明確化された点がいくつかあった。すなわちこの活動領域が個々の児童・生徒の状態にあった指導及び評価を考えていくものであること、また「自立」という目標に向けた活動であること等である。このことは聴覚障害児にとって「障害」とは何かという議論を改めて引き起こすことにつながった。

近年の障害者の社会参加をめぐる状況は20年前とは大きく異なり、そのことは国際障害分類の改訂に伴う議論に端的に現れていると言えよう。新しい国際障害分類の中では障害が環境と個人の間の関係性に大きく左右されることや、健常者というモデルに近づくことを通してではない障害者の社会参加のあり方を探る方向性等が、これまで以上に打ち出されている。このような状況の変化は、聴者をモデルとし聴覚障害という個人の属性としての能力不全を改善し、さらには「克服」する事をその目標の大きな部分としてきた「養護・訓練」のあり方にも当然のごとく影響を与えた。学校教育の中で聴覚障害というあり方に直接関わって取り組まれてきた障害の改善や克服の努力は、果たして卒業後の社会においても同様に価値を評価されるものなのだろうか。障害の改善や克服の取り組みの中で、聴覚障害児は果たして社会に積極的に参加する自己像を築き上げることができるのだろうか。聴覚障害児(者)が学習や生活の中で聴者とは異なる彼らの独自のスタイルを創りあげているとしたら、それは積極的な社会参加にマイナスになるものなのだろうか。そして教師は聴覚障害というあり方をいかなる意味で認識しているのだろうか。

これまでの聴覚障害教育や「養護・訓練」の中で、このようなことが議論されたり扱われてこなかったわけではない。またこれまでの障害に対する取り組みに意味がなかったというわけではない。むしろ歴史の中でこの教育は着実に成果を上げてきていると言えよう。しかし今障害者の社会参加に関わる新しい枠組みが議論されているとき、教育はそのことと無縁ではあり得ない。

我々聴覚障害教育に関わるものには、このような流れの中で今改めて「聴覚障害」というあり方についての認識を

問い直す作業が求められていると言えよう。

## 2. 「障害認識」への視点

本研究を進めるに当たり「障害認識」に関わる基本的な視点が用意された。まずは「障害認識」が自己理解と他者理解の積み重ねの過程で変化し深まっていくことである。このことは「障害認識」は教科書の学習や、他者と切り離された個人内の省察として形成されるのではないということである。さらに「障害認識」は青年期以降に形成されるというのではなく、発達のかなり早い段階から形成されて行くであろうことも、基本的な視点として用意された。そして最後に用意された視点は「障害認識」に教育的にどのような関わるのか、あるいは関わるができるのかというものであった。

これらの基本的な視点のもとに、実際に教育的な関わりを持つ上でのいくつかの領域が考慮された。そしてそれらは最終的にはモデルプログラムとして統合されるものであった。研究の当初考慮された仮のモデルプログラムは以下のようなものであった。

### 1) 教育課程上の位置づけ

- ・養護・訓練(「自立活動」)を中心としたプログラム
- ・特別活動を中心としたプログラム
- ・その他の教科や活動と関連したプログラム

### 2) 両親援助プログラム

- ・障害理解に関するプログラム
- ・両親の不安等に適切に対応するプログラム
- ・障害に適切に対応する知識と技術に関するプログラム

### 3) 交流教育プログラム

- ・聴覚障害児の聴者(児)理解に関するプログラム
- ・聴児の聴覚障害者(児)理解に関するプログラム
- ・共同活動に関するプログラム

### 4) 教員研修プログラム

- ・障害理解に関するプログラム
- ・障害に適切に対応する知識と技術に関連したプログラム
- ・「異なり」の理解と共存に関するプログラム
- ・役割モデルの活用に関するプログラム

### 5) 児童・生徒のカウンセリングプログラム

### 6) 上記諸活動の評価に関するプログラム

聴覚障害児の障害認識は早期からの様々な活動を通した

他者とのかかわりの中で形成されていく。児童・生徒の積極的な社会参加や自己実現を支援する教育が、このような多様な側面を持つ「障害認識」を取り上げようとするなら、必然的に上述のような多くの視点を統合する活動を試みなければならない。まずは今回の研究において必要なのは、このような活動の幅を持つ研究体制を確立することであった。

### 3. 具体的な取り組み及び本書の構成

本研究を具体化する上で必要な研究協力者の依頼を二つの基準ですすめた。

一つは上述するような様々な実践を行っている方に協力を依頼すること。もう一つは自身が聴覚障害者である実践家の協力を多く得ること。このような基準により今回の研究協力者体制がつけられ、さらにはこの研究成果報告書の作成につながった。各研究協力者には以下のような活動をお願いした。

我妻敏博氏には教員養成大学で教鞭をとる立場であり、指導者側の資質の向上や研究全体の方法論や視点について広くご助言をいただくことをお願いした。

手塚潤悟氏にはご自身が聴覚障害者でありかつ副校長として学校運営に当たられている立場から、聾学校という体制の中で教育課程を含めた「障害認識」への取り組みの統合についてご助言をお願いした。

西垣正展氏にはご自身が聴覚障害者であり、かつ聾学校中学部の教員であるという立場から、授業の中での「障害認識」への取り組みとともに児童・生徒に対する役割モデルとしての聴覚障害教員のあり方について実践資料の提出やご助言をお願いした。

森井結美氏には聾学校乳幼児早期教育相談部で実践されている立場から、聴覚障害乳幼児に見られる「障害認識」の芽生えや両親の「障害認識」のプロセス等について実践資料の提出とご助言をお願いした。

原康夫氏にはご自身が聴覚障害者であり、また通常の高等学校に勤務し、教科の指導とともに生徒の福祉教育にも携わっている立場から、聴者の生徒と聾学校の生徒との交流を通して起こる「障害認識」の変化の過程について実践

資料の提出とご助言をお願いした。

今回本報告書に納められた各氏の実践報告は、本テーマに関する各氏の取り組みの中間報告として位置づけられるものである。

本研究では研究協力者の方々から実践資料を提出していただく以外にいくつかの調査を企画した。一つは「障害認識」への取り組みに関する全国聾学校調査であり、もう一つは「就労支援」への取り組みに関する全国聾学校調査であった。前者に関しては「自立活動」(当初は「養護・訓練」)での取り組みを中心に企画していたが、各学校が「養護・訓練」から「自立活動」への取り組みの見直しの時期にあったため、若干時期をずらして実施することとした。また「就労支援」の調査は社会参加支援の取り組みの基礎資料の一つとして実施した。本報告書においては「障害認識」と「社会参加」の問題と十分に関係づけられてはいないのが実状である。この両者の関連については次のステップでより明確にしていこうと思う。「就労支援」に関する調査報告書は先にまとめ各聾学校へ配布させていただいたものであるが、冊子のかたちではなく広く利用していただきにくいものであったため、再度この報告書に掲載させていただくことにした。またこの就労支援に関わり、横尾俊が近年の聾学校における「職業教育」の変化の概観を資料としてまとめた。

これらの活動の他に1999年夏、日本特殊教育学会第37回大会(札幌)において本研究の研究協力者を一堂に集め「聴覚障害児の障害認識と社会参加」のテーマで自主シンポジウムを開催した。会場には多くの聴覚障害者の参加があり、このテーマへの関心の深さを実感した。

### 4. 今後の取り組み

3年間の本研究では、「障害認識」に取り組む際に様々な活動の重要性が、具体的な実践活動の中で確認された。しかし残念ながらこれらは点としての研究であり、全体が統合されるためには今しばらくの時間を必要とすることが分かった。したがって今後は、これらの活動をさらに深めつつ、活動同士が連携するあり方について考察を深めたい。

# 实 践 研 究

# 早期教育の場での障害認識

森井 結美

(奈良県立ろう学校)

## 1. はじめに

聴覚障害は目に見えない障害であるだけに、幼児段階ではまだ認識が十分に育っていないというのが一般的な見方であろう。しかし、日常生活を通して幼児の行動や発言をよく観察してみると、補聴器や手話の存在から、また対人関係などを通して、聴覚障害に関わる幼児なりの気づきがすでに芽生えていることがわかる。それらはまだ未成熟な発言であったり行動として顕在化してこない場合も多いが、きこえないことも含めた自己イメージを形成し、障害認識の土台を作っていく時期として非常に重要な段階であると言えるのではないか。幼児期の子どもの障害認識と、それに係わる周囲の大人の対応について考えてみることにする。

## 2. 聴覚障害に対する幼児の気づき

日常保育での子どもたちのエピソードの中から、また保護者の記録や談話から、障害認識に関連する幼児の行動や発言を拾い出してみたところ、別表のような結果が得られた。

内容や時期に個人差はあるものの、まず補聴器の存在は比較的早くから意識にのぼり、まだ2歳児の段階でも、自分や友達の耳を指差して「補聴器 同じ」と表現する様子が見られる。次第に、「先生は みみ(補聴器)ないの?」といった発見をし始め、4歳児にもなると、家族の中で自分だけが補聴器をしていることや、近所や交流先の友達は補聴器をしていないということを大理解しているようだ。また5歳児になると「先生はなぜ補聴器をつけていないの?」「ぼくは大人になったら補聴器がなくても聞こえるようになると思う」と、補聴器に対する疑問や子どもなりの意見を表現するようになってくる。また、「○○ちゃん、呼ん

でるのにきこえないのかな」「□□ちゃんはチャイムの音がきこえるって言ったけど、私はきこえない」というふうには、きこえ方の違いについても具体的な体験を通じて感じ始めているようだ。

手話や会話様式に関しては、相手によって伝える手段を使い分けたり、話のよく通じる大人や友達に好んで話しかけていくといった様子が3歳頃から見られた。4~5歳児になると「何と言ったかわからないから、手をつけて」「きこえないから、もっと大きな声で言って」と、コミュニケーションに対する要求が具体的に出せるようになり、「○○ちゃんのお父さんは手話が上手だ」「△△ちゃんのお母さんみたいに、ママも手話の練習をして」というふうには、手話のできる人とできない人がいることも理解している。これらの認識は交流の経験を通して明確になってくる部分もあり、「(交流先の)幼稚園の先生は手でお話してくれないから、わからない」「幼稚園には、私とお話できるお友達がいない」などの発言が目立つ。5歳児後半になると、それまでの交流経験などをふまえて「ぼくは小学校よりも、ろう学校の友達や先生とおしゃべりの方が楽しい」「私は、お兄ちゃんと同じ小学校に行って、みんなに手話を教えてあげるの」と、子どもなりの理解をした上で自分の進路について言及する子どももいる。

幼児期の認識は障害に直結したものばかりではないが、まず自分と他者との共通点や違いを発見することから様々な気づきが生じている。家族や友達と同じ部分を見つけたり、違うところを確認したりすることを通して、少しずつ自己イメージを作っていくようだ。その気づきにどのような印象や感情が伴うかは、身近にいる人の態度や言葉も少なからず影響してくると思われるが、実際のところ大人の

### 聴覚障害に対する幼児の気づき

#### (1) 補聴器やきこえに関して

|     | 子どもの行動や発言  | 大人の反応や感想   |
|-----|--|--|
| 2歳児 | <ul style="list-style-type: none"><li>自分の補聴器と友達の補聴器を交互に指差して「同じ」と言う。</li><li>兄の耳を指差して「(補聴器が) ない」とつけさせようとする。</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>「同じだね」と共感してあげるととてもうれしそう。「□□ちゃんも同じ」「△△ちゃんも同じ」と次々発見しては得意になって伝えにきた。(母)</li><li>「お兄ちゃんはいらないの」と答えると不思議そうな顔をした。少し複雑な気持ちになった。(母)</li><li>「これは○○ちゃんの。大事だよ」と、自分のものという気持ちをもたせると同時に、電池交換やスイッチ切り替えなどの自己管理にも少しずつ興味を持たせたい。(担任)</li></ul> |



|             | 子どもの行動や発言   | 大人の反応や感想  |
|-------------|---|---|
| 3<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達や母親の耳を順番に指差して、「みみ（補聴器）ある。みみ（補聴器）ない」</li> <li>・「先生、みみ（補聴器）ないの？」</li> <li>・「ぼくは4月からあか組（年中）、Aちゃん（弟）はもも組（年少）に行かないの？どうして？」</li> <li>・運動会の玉入れで、太鼓の合図がきこえますかと問われ「ハイ、きこえません」</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・持ち物や服装などについても「友達と同じ」と共通点を見つけ一方、「違い」についてもしっかりと目を向けさせていきたい。（担任）</li> <li>・「先生は補聴器なくてもきこえるよ」とさりりと答えるようにしている。そして、クラスのお友達の中でもきこえ方や感じ方の違いがあることを避けて話題にしている。好きな音や心地よい感じはそれぞれに違うのだということを知ってほしい。</li> <li>・「Aちゃんは補聴器をつけていないでしょう。だから〇〇保育園に行くよ」と説明しながら、こんな言い方でよいのだろうかと悩んでしまう。（母）</li> <li>・太鼓の合図と一緒に旗を振ることにした。きこえにくいことが不利にならないような条件整備を心がけたいと思った。（担任）</li> </ul> |
| 4<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「B先生（ろうの先生）は補聴器。ぼくと同じ」</li> <li>・交流先で「幼稚園のお友達はみんな補聴器を家に忘れてきちゃったの。だからお話できないね。かわいそうだね」</li> <li>・「先生はどうして補聴器しないの？」</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「□□先生は眼鏡」「〇〇先生は補聴器」というふうに、大人もいろいろなものをつけるのだと納得しているようだ。（担任）</li> <li>・子どもなりに理由づけていることに驚いた。交流を重ねることによって、自然に理解していく部分もあるだろうと思いい、あえて説明しなかった。（母）</li> <li>・音のきこえ方についても、「先生は～ときこえたよ」と、感じ方の違いを折りにふれて伝えていきたい。（担任）</li> </ul>  |
| 5<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ぼくは大きくなったら、補聴器がいなくなるんだよ」</li> <li>・「私は大人になったら補聴器をはずしてもいいの。もうお話できるから」</li> <li>・「私は補聴器がないときこえない。ママは眼鏡がないと見えないんだね」</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス全体で話題にして話し合ってみた。「補聴器をしなくてもきこえるよ」「1年生になったら補聴器がなくてもきこえるようになる」と曖昧にとらえている子どもも多いことがわかった。今は自分なりの考えを持てればそれでいい。（担任）</li> <li>・補聴器をつけていない成人聴覚障害者もいることから、子どもなりに補聴器をつける理由を考えたようだ。よい機会だと思い、「どうしてそう思うの？」と尋ね、話し合ってみた。（母）</li> <li>・お風呂上がり、自分の補聴器と一緒に私の眼鏡を甲斐甲斐しく持ってきてくれる。互いに「見えないんだろうなあ」「きこえないんだろうなあ」といたわりながら、尊重し合っているような感じがする。（母）</li> </ul>                   |

反応は様々であり、このような受け止め方でよいのだろうかかと迷いながら、状況に応じて個々の判断で対応しているのが実状のようだ。

また、手話や会話様式に関わる気づきについては特に、それぞれの子どものコミュニケーション状況による個人差が大きい。基盤となるコミュニケーション方法が確立し十分に通じ合える実感を経験している子どもは、相手に伝えたときの手応えを敏感に察知し、相手に合わせて伝え方を工夫したり変えたりすることができるようだ。「何て言ったの？わからないからこっち向いて言って。手をつけて言って」というふうに、通じ合うために相手に要求したり伝え方を工夫したりする態度は、それ自体が積極的な障害認識につながっていくものであろう。

### 3. 障害認識に影響していくもの

子どもが他者との違いに気づき始めた時、身近にいる人の態度や言葉がそのイメージに大きく影響するのではないかと先に述べたが、その典型的な例として「ぼくはどうしてきこえないの？」という質問への対応について考えたい。5歳児にもなるとこのような疑問を率直に投げかけてくる場合があり、保護者には非常に複雑な思いで迎えられている質問である。このときの保護者の態度は大きく二つに分かれ、「動揺して何も言えなかった」「うまく答えられず、話をはぐらかしてしまった」という人も少なくない。しかし最近先輩からの話を参考にして心の準備をし、この時こそ真正面から精一杯質問に答えてやりたいと考える人も多い。

あるお母さんは、この機会にどんな思いで育ててきたか

(2) 手話や会話様式に関して

|             | 子どもの行動や発言   | 大人の反応や感想   |
|-------------|---|--|
| 2<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・手話で話す祖父のことを、手をひらひら動かすサインで表現する。</li> <li>・クラス中で、ろうのお母さんを選んで頻繁に話しかけていく。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・人の特徴をとらえた表現をよくしているが、口を動かして話す人と、手を動かして話す人を、すでに区別していることに驚いた。(母)</li> <li>・母親と一緒に学校に来られない日は特に、話のよく通じる人を求めているようだ。幼いなりに会話を欲しがっているのだなあと思う。(祖母)</li> </ul>  |
| 3<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・話す相手によって会話の手段を使い分けている。</li> <li>・テレビなどで目にした手話単語を自分なりに使ってみようとする。</li> <li>・数人の参観者の中にろうの人がいるのを目ざとく見つけ、話しかけていく。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ちゃんと通じたかどうか基準になって、自然に使い分けられるようになったようだ。(母)</li> <li>・まだちぐはぐな使い方していることも多いが、単語を取り出す力がついてきている。繰り返すうちに正しい用法に慣れていくようだ。(担任)</li> <li>・手話で話しているのを見たわけでもないのに、なぜわかるのか不思議だ。目の動きなどで話しかけやすそうだとわかるのだろうか。それとも周囲の人の態度からわかるのだろうか。(担任)</li> </ul>  |
| 4<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「何て言ったの？こっち向いて言って。手をつけて言って」</li> <li>・「きこえないから、もっと大きな声で言って」</li> <li>・「幼稚園(交流先)の先生はどうして手でお話できないの？」</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス全体で話し合いを進める時には、友達にわかる話し方をていねいに考えさせるが、個々の会話の時にはあまり介入しないで見守ることが多い。通じるまで自分で工夫させたい。(担任)</li> <li>・手話のできる人とできない人がいることを理解し始めているようだ。交流先での経験は特に比較して考えるきっかけとなっている。(担任)</li> </ul>  |
| 5<br>歳<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発音塾の先生に対して「今日は補聴器を忘れちゃったから、手話でお話してね」</li> <li>・「〇〇幼稚園(交流先)には、私とお話のできるお友達がない」</li> <li>・「幼稚園(交流先)の先生は(画用紙を配りながら説明をするので)、はじめに言ってくれないから、困る。</li> <li>・「〇〇くんのお父さんは手話が上手だね。どうして？」「ぼくのお父さんはろう学校を卒業したの。だから当たり前」「私のお母さんは、ろう学校を卒業していないけど、サークルで勉強したから、手話が上手だよ」</li> <li>・「△△ちゃんのお母さんみたいに、ママも手話を練習して」</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・顔から火が出るほど恥ずかしかったが、我が子ながら堂々と言うなあと感心した。(母)</li> <li>・最初は遊びを共有できるだけで満足していたが、ろう学校の友達とどのように会話を共有できないことに気づき始めたようだ。単に「がんばれ」とは言えなかった。(母)</li> <li>・手話ができるできないだけでなく、説明や会話の進め方の違いにまで気づいて指摘できるようになった子どもたちを、素晴らしいと思う。このような違いに気づくことも、交流の大きな目的のひとつだ。周囲の人に説明や要求ができるようになってほしい。(担任)</li> <li>・大人の手話が上手かどうかを話題にし、その理由まで子どもの間で考えて話し合っていることに驚いた。「手話が上手」=「お話がよくわかる」ということのように。(担任)</li> <li>・子どもの願いは何よりの動機づけになるが、お母さんへの援助も考えたい。(担任)</li> </ul> |

を伝えたいと考え、「どうしてきこえなくなったのかわからないけれど、お医者さんから言われた時はとても悲しくてたくさん泣いたよ。でも一生懸命学校に通ってだんだんママとお話できるようになって、とてもうれしかった。パパもおばあちゃんも応援してくれた・・・」と必死になって語った。子どもは真剣な顔つきでその言葉を受け止めていたが、話が終わると「ふーん！」とあっけらかんとしていたと言う。「どきどきしながら話したのに、拍子抜けしました」という報告であった。

この時期の子どもは、特に理論的な説明を求めて質問す

るわけではなく、何となく心に浮かんだ疑問に答えてもらえればそれで満足するのかもしれない。ただ、答えてくれた人の態度やその時の印象は子どもなりに残ららしく、実際に成人聴覚障害者の中には「尋ねた瞬間、お母さんが悲しそうな顔をしたのを覚えている」とか「子ども心に、聞いてはいけないことを口にしてしまったと後悔した」という思い出を持つ人もいる。このように、子どもの疑問を受け止めた人の印象がそのまま「きこえないことに対するイメージ」に少なからず影響していくとすれば、素直に疑問を投げかけてくる幼児期にこそ周囲の人の安定した態度が

必要なのではないかと考える。

また、別の5歳児が「私は大人になったら補聴器をはずしてもいいんだよ」と言ったとき、お母さんはあえてその発言を聞き流さず、「どうしてそう思うの?」と問い返してみた。すると子どもは「今はまだ小さいから、お話ができるようになるまで補聴器をつけるの。でも大人になったら補聴器をはずしてもいい。もうお話ができるから」と答えたそうだ。補聴器をつけていない成人聴覚障害者もいることから、子どもなりに理由を考えたらしい。お母さんがさらに「大人になってお話できるようになっても、便利だったら補聴器をつけると思うよ。高等部のお兄ちゃんやB先生(ろうの先生)もそうでしょう」と付け加えると、子どもは「あっ、そうか」と安心したような顔をしたという。補聴器をつけたり手話を使ったりすることを、当たり前のこととして捉えてほしいというのが、お母さんの願いでもある。

#### 4. 保護者の障害認識

保護者は、子どもの気づきや疑問を受け止める大きな役割を担っているが、様々な段階を経て保護者自身の障害認識もまた変化していく。保護者が障害について考え、その価値観を作り替えていく過程に対する支援もまた必要ではないか。

障害が発見されて間もない頃の保護者は、「どうしてこんなことになったのか」「なぜ自分だけがこのような目に遭うのか」といったショックが大きく、「これからどうなっていくのだろう」という不安にとらわれる。周囲の無理解な言動に傷つけられることも多く、気持ちを立て直し子どもと向き合えるようになるまでに長い時間を要した例も少なくない。聴覚障害に対する初期のイメージは、そのような心情と直結して多くが否定的である。

このような状況にありながら、聴覚障害児の早期教育では子どもを中心にした支援に重点がおかれ、保護者や家族全体へのケアが後回しになっている傾向があるのではないかと。お母さんは様々な指示やアドバイスによって「子どもにとって望ましい母親」になることを急がされ、自主的な選択や試行錯誤ができにくい立場におかれている。障害認識を促すという側面から見れば、子ども以上に保護者への支援を重視し、その心情を受け止め情報を提供しながら、保護者自身が方向を見出していくのを支えていくべきではないだろうか。初期に係わる支援者の姿勢や価値観が問われるところである。

子どもとの関係が深まり、その成長と共に保護者の自信が回復されるにしたがって、新たな視点できこえない世界を見つめ、マイナスイメージを少しずつ塗り替えていく機会もできる。「髪で補聴器を隠すことに長い間こだわってきたけれど『補聴器が見えた方が、きこえないことをわかっ

てもらえていいんだよ』という子どもの言葉でふっきれた」と語るお母さんのように、子ども自身の言動に支えられて保護者の障害認識が展開していく場合もある。

また、保護者にとって何よりの励みとなるのが、同じ立場にある親同士の交流であろう。「明るく笑う先輩のお母さんたちの姿を見て、肩の力がふっと抜けていくのを感じた」「共通した体験を語り合ううちに心が癒されていった」と振り返るお母さんも多い。こうした交流を通して多様な考え方や経験にふれ、時には互いの意見を闘わせたりしながら、それぞれに視野を広げ価値観を再構築していく場にもなっているようである。さらにモデルとなる聴覚障害者との出会いは、子どもの将来に対して具体的な展望をもち、きこえない世界を積極的に受け入れていくきっかけとして不可欠である。

このように、保護者の障害認識を促す要素として①子どもの成長や変容②保護者間の交流や連帯③モデルとなる聴覚障害者との出会いなどがあげられるのではないだろうか。そしてその全てにわたって、支援者として係わっていく側の姿勢や価値観が大きく反映されることは、言うまでもない。どのような機会や環境を提供するかによって、また自分自身の態度や言動を通して、保護者の障害認識に大きな影響を与えているという自覚が常に必要であろう。

#### 5. 障害認識を育む環境

私たち教員は、子どもと保護者の双方に係わりながら、それぞれの障害認識に深く関与していく存在である。障害認識は教えられるものではなく人との関係の中で育つものであるならば、私たちはどのような関係を用意していけるであろうか。教員集団のあり方についても改めて考えさせられる。

私たちが幼稚部の保育においてきこえない教員とチームを組み始めたとき、当初の予想を超えて言語環境に大きな変化が生じた。まず変化したのは大人の会話であった。当然のことながら教員同士や保護者との会話に手話が伴うことになり、周囲の大人の会話すべてが子どもの目に見えるようになったのである。子どもたちは興味をもって大人の会話を観察し、いつのまにかその内容を理解していたり、教師の指示を待たずに先回りして行動したりするようになった。それは、子どもに伝えようと意図した内容に限らず、例えば「○○さんから、遅れると連絡があったよ」と話していると、「どうして?病院に行くから?車が混んでいるから?」と傍らから尋ねてくる子がいたり、お母さんと立ち話をしていると、「その話は内緒にしておいて!」と会話に割り込んでくる子がいるといった具合である。このように子どもの目に見える言語環境は、きこえない教員が加わったことによる副産物であった。しかしそのことによって、子どもたちは自分たちで話し合い行動していく力をもっ

ていることを改めて発見することができた。

また、子どもたちはきこえない教員ときこえる教員の行動の違いも自然に理解するようになった。例えば、きこえる教員を呼ぶ時は声で、きこえない教員を呼ぶときは肩をたたいたり目を合わせたりすることが次第に身につき、相手によって手話や音声を区別して使い始めた。お医者さんごっこで「おなか痛いから、お医者さんに電話して。電話はC先生がかけてね。B先生と私はファックスだから」というふうに、普段の遊びにも反映されている。きこえない教員ときこえる教員が共にいる環境によって、私たちはその違いや共通点を子どもたちに自然に学び取らせ、保護者に対しても両者の関係をひとつのモデルとして示していくことができる。このような状況を見たとき、早期教育のあらゆる場面で両者が共存していくことは、深い意味をもつと言えるのではないだろうか。

一番大きな影響を受けたのは、私たちきこえる教員だった。きこえない教員と共に過ごすことでその習慣を体験的に共有することができ、きこえない立場から改めて考えたり確認したりするようになったことの意義は大きい。

## 6. まとめ

早期教育の場における障害認識に関連して、幼児が障害に気づいていく過程と、それに対応する保護者や教員の障害認識について述べてきた。子どもたちには、幼児期の豊かな人間関係を基にしてありのままの自分を好きになり、自分は大切な存在なのだという実感を積み重ねていってもらいたい。そのためにどのような環境を整えていくか、そしてまた私自身がどのように聴覚障害と向き合っていくか考え続けていきたい。

# 『障害認識』を授業でどう指導していくか

～ 中学部自立活動の実際から～

西 垣 正 展

(滋賀県立聾話学校)

## 1. はじめに

聴覚障害をもつ子どもにとって自分がきこえないことを正しく受けとめていくことは重要なことである。そのために、学校で生徒に「きこえない」ことをどのように教えていくかを保障していく必要がある。

聾学校において「きこえない」ことを学習できる教科領域としては『自立活動』があげられる。この教科領域でどのようなことに留意して「きこえない」ことを学習していくかを、中学部のケースでまとめてみる。

## 2. 「きこえない」ことをどのように学習していくか

(プログラム)

### (1) 中学部自立活動の活動領域となる柱…

「コミュニケーション」「聴能」「書記表現」「認識」「集団生活」

\*「きこえない」ことの学習は主に「認識」のところで行う

### (2) 「認識」の学習単元(カリキュラム) 3年間で30時間

- ①「障害者手帳をなぜ持っているのか？」— 障害者手帳について知ろう— (5時間)
- ②『『聴覚障害』って何?』— 自分の『聴覚障害』について知ろう— (5時間)
- ③「自分の今まで」— 自分の生き方を振り返ってみよう— (3時間)
- ④「自分はどんな人間か?」— 自分の性格、友達の性格を理解しよう— (4時間)
- ⑤「聴覚障害者の生き方」— いろいろな聴覚障害者の体験にふれてみよう— (3時間)
- ⑥『『聴覚障害』の理解のために』— 聴覚障害について説明してみよう— (5時間)
- ⑦「自分達が聴覚障害者としてできることとは」— 聴覚障害者の社会参加のために— (5時間)

\*①②は1年時に、③④⑤は2年時に、⑥⑦は3年時に学習する。

## 3. 実践から(生徒の理解状況と教師の指導経過)

(注) 1997年度 特殊研 B-131 聴覚障害児のコミュニケーションと言語発達に関する研究『中学部生徒における言語評価をとおして』(P18～P21)の対象生徒が3年時の取り組み

単 元:『『聴覚障害』の理解のために

—聴覚障害について説明してみよう—

ながれ:

- (1) 道で人に場所を訊かれた時にどのように対応しているか(2時間)
- (2) 自分の『聴覚障害』を説明してみよう(1時間)
- (3) 『聴覚障害』を社会に理解させていくためにどのような説明をしていくか(2時間)

留意事項:

- ・個人発表、グループ発表、集団討論を行うなかで、いろいろな考え方に気づく
- ・いろいろな視点で、説明事項を検証してみる
- ・用語の使い方や概念について考えあう(ここでは下線部分を中心に)

この取り組みのねらいは、「きこえない」ことを説明していくことの大切さを知ることにある。自分たちの体験から説明することの難しさを改めて知り、そのうえでどのような行動が必要なのかを確認していった。そのなかで、自分たちが「きこえない」ことを説明していくなかで用語の使い方や表現についてあまり意識をしてこないことにも気づかせ、どのような理解をしていくべきかを学習していった。そのために、生徒の発表に対して質問をさせあったり、教師からの質問をたくさんして問題意識を高めさせていった。例えば、「聞く」「聴く」という言葉の違いについて、障害を理解してもらう時に「すみません」と安易に言う必要があるのかどうか、「わからないふりをする」ことが障害理解にはたしてつながるのか、「キュードスピーチ」の意義は何にあるのか、などについては、つっこんだ話し合いをもった。また、「聴覚障害に負けない」「障害を乗り越える」といった言葉がグループ発表で出た時は、「障害の克服」「障害の軽減」「障害の受容」「障害の認識」といった障害に関する捉え方の学習をした。

「きこえない」ことを生徒たちはきこえる親や教師からのことばをとおして、マイナス的に受けとめている面が多い。しかし、自分たちから「きこえない」ことを説明していくなかで、自分たちが知っていた「きこえない」ことが社会には違う形で理解されてしまうことに気づいていった。そこで、「きこえない」ことを自分たちが正しく知ることの必要性を知り、「きこえない」自分をより受け入れていくこととしてきた。

— 生徒個人の作文から —

テーマ：『街で人に道を訊かれたり、訊ねたりするときに、  
どのように対応するか』

<生徒A>

- 「耳が聞こえない」と手話を使って、書いてもらう。(紙に書く道具を用意して)

<生徒B>

- 「口を大きくあけてくれませんか?でないと、おっしゃっていることがわからないんですが」と言う。
- 次のように説明する。

「私は耳が聴こえない。聴こえないと言ってもいろいろあります。音が全く聴こえない。話していることがわからないが、音はきこえる。全て聞こえるが、上手くよみとれない。その中からいうと、私は音や声はきこえるが、上手くよみとれない。聴こえないと聞いたら、「なんにも聴こえないんだ。しゃべれないんだ」と思われることに対して、自分にとってはそういう考えをしないです。私としては、口を大きく大きな声でしゃべってくれるとほとんどわかります。または、紙に書いてくれると嬉しいです。」

<生徒C>

- 耳が聞こえませんか、様子を表す。
- 紙に書いて、見せる。
- 相手の話がわからないと言って紙に書いてもらう。
- 「耳が聞こえませんか、紙に書いてもらえますか」というカードを出し、相手にわかってもらう。

<生徒D>

- 「あの、私は耳が不自由なんです。話がわかりにくいので紙に書いて下さい」と筆談する。
- 「私は耳が聞こえませんか」と耳を指して身ぶりをする。
- もし書くものや紙がなかったら、わかってもらえるまでゆっくりと口をあけて話す。  
(時間がかかるけれど、伝えられるようにがんばる。)

<生徒E>

- 訊ねる時は「私は耳が聞こえないです。(用件)。すみません」と書いた紙を見せて、説明をわかってもらう。
- 人に話しかけられた時は、「すみません。私は聞こえないので、もう1回大きな口で、わかりやすく言ってくれませんか」と言い、わからない場合は「すみませんが、知りません」と言う。

<生徒F> \*2年生4月に居住地中学校から転校

- 自分の耳が聞こえないことを相手に説明するために
  - 手話を使ってみる
  - 障害者手帳を見せつける
  - 口話で「私は耳が聞こえませんか。わかりやすく話して下さい」と話してみる。
  - わからないふりをする

- 耳を指さして「聞こえませんか」と言う。

- キュードスピーチで話してみる

- 紙や筆記用具があれば、それをういて会話してみる。

- 相手の話を聞きとるために
  - 相手の唇を読みとる
  - 相手に身ぶりをしてもらう

— グループ発表から —

テーマ：『相手に「聴覚障害」をわかってもらうためにどう説明するか』

<グループ1>

- 「私は耳が聞こえませんが、だから、わかりやすく話してくださいませんか」
- 「よく聞こえなかったの、もう一回言ってください」
- 「私は耳が聞こえませんが、紙にかいてくれませんか」
- 「紙に書いてください」
- 「わたしは耳が聞こえませんが、もし急ぎでなければ他の人にきいてくれませんか」

<グループ2>

- 「私は耳が聞こえませんが」と手話をやる。
- 耳をふさいで、「耳が聞こえませんが」と表す。
- 「すみませんが、私は耳が聞こえませんが、用件を紙に書きますので見てください」と紙に書いて見せる。
- 「私は耳の障害を持っています。すみませんが、わからないので、もう1回言ってくれませんか」と紙に書いて見せる。
- 話し方がわからなくなってしまったら、「あなたの話がわからないので、もう1回わかりやすく言ってくれませんか」と紙に書いて見せる。

<グループ3>

「私たちは耳が聞こえませんが、聴こえないと言ってもいろいろあります。全く聴こえない人もいれば、少しは聞こえる人もいます。または、聴こえなくても口の大きさによってよみとれる人もいます。例えば、私の場合は、音や声は全然聴こえませんが、口をしっかりと見たら、言っていることがわかります。今まで、道を聞いてきた人たちは、筆談やゆっくり話しをしてくれたので、私はよくわかりました。今まで、私達は聴覚障害に負けないで、苦しいことにもがんばって乗り越えてきました。聴覚障害と聞いて、誤解されることがいくつかあります。まず、聞こえないと聞いたら、しゃべれないと思わないこと。同じ人間なのに、何もできないと思われること、聴こえないと言って嫌がられること、他にもたくさんあります。そうする人間は許しません。聴こえなくてもしゃべれるし、聴こえなくても自分のことは自分でできるし、やれることはできます。みなさん、聴こえないと言っても、いろいろ聴こえ方がちがうことや、聴こえないことに対する誤解をしないで、同じ人間とし

て認めてほしいです。」

#### 4. まとめ

「きこえない」ことが聴覚障害者が生きていくうえでの障害になるのは、彼らが「きこえない」ことをマイナス的に受けとめることから生じる。聴覚に障害をもつ生徒が自分の「きこえない」ことを正しく理解することは、自分の生き方に自信をもつことにつながる。そして、自分の「きこえない」ことを積極的に受け入れることができる。

このように、「きこえない」ということを肯定的に受けとめることができるのが、『障害認識』である。このことをろう学校がもっと認識して、授業などでの取り組みを推し進めていくべきである。中学部の自立活動においては、思春期の生徒の心理や進路に配慮しながら、生徒が主体的に考えていけるための取り組みを進めていくことが大事である。

#### <参考資料>

\* 授業で使用した資料

#### 「障害」についての考え方

障害 … ・邪魔、さまたげ、さしさわり

- ・身体機能の故障
- ・ハードル

#### <WHO（世界保健機構）による障害の定義>

一次的障害 … 身体機能の損失、欠如

二次的障害 … 能力の不全、遅滞

三次的障害 … 社会的不利

身体障害者における『障害』とは三次的なもので区別される。

軽減 … 負担などを減らして軽くすること

克服 … 努力して困難にうちかつこと

受容 … 受け入れてとりこむこと

認識 … ・ことがらを感じ取り、分析し、判断すること

- ・意識して知覚する作用の総称
- ・ある事物について知る作用、それによって知られた内容

『障害』を「克服」「軽減」「受容」「認識」という視点でみた場合、どのようなニュアンス、あるいはとらえかたをされてくるか、そして、「聴覚障害」において、どのような状況となっているだろうか

#### 障害の克服

《一般的な見解》

・障害によって生じる様々な社会的困難を障害者本人が乗

り越えていくこと

《最近の見解》

・「障害」は、本質的にあるものだから、うちかつものではない。うちかつたら、自分たちは「障害者」でなくなる。（「うちかつ」のニュアンスの解釈のしかたの問題）

\* 長らく認識されてきた見解であるが、障害者を教育する立場としての見解になっており、障害者本人にとって、「障害をもつ」ことが負であるかのような負担を与えている。→ 障害の否定と歪んだ価値観の生産

\* 「障害は治すもの」とする医療的な見地が強く含まれている面がある。

\* 「障害によって生じる様々な社会面での困難要素を、障害者をとりまく社会がとりはらっていく」という観点が、障害者をとりまく社会・健全者からは見えてきにくい。

\* WHOの障害の定義から見ると、一・二次的障害の段階までに該当する見解になる。社会的自立をめざすために「障害の克服」があっても社会参加のなかで、障害者への対応化が進んでいない現状では、障害者本人への負担だけに終わらせてしまっているという弱点がある。

\* 障害をもつ者としてのアイデンティティに関わる問題

#### 障害の軽減

《一般的な見解》

・障害によって生じる様々な困難・負担などを減らして軽くすること

《最近の見解》

・障害によって生じる困難・負担を少しでも軽くしていくという、その場的な対応になりやすい一面をもつ。

\* 障害を病理的な視点からとらえている。

\* 障害を医療的な見地からとらえ、リハビリや訓練において機能面の改善を図ることに重きが置かれている。

\* 障害の状況を軽くするという誤解をもたれやすい。

#### 障害の受容

《一般的な見解》

・自己の障害について、受け入れる。

《最近の見解》

・障害をもつ人の障害について、正しく知り、受けとめる。

\* 「障害がある」という現状の受け入れに終わり、それ以上の行動が見えてこない。

\* 障害に対する理解が受け身がち。

## 障害の認識

### 《一般的な見解》

- 自己の障害について、正しく知り、受けとめる。(アイデンティティの確立)

### 《最近の見解》

- 障害をもつ人の障害について、正しく知り、受けとめる。
- \* 障害者本人だけへの課題とせず、障害者と障害者を取り

まく社会との共同化が表れている概念になってきている。

- \* どこまで「障害」を認識していけばよいのか、どのようにすればよいのか、といった現場の混乱がある。→障害者の実態と立場を理解しきれない弱さ
- \* 「障害は個性」「ろう者は障害者ではない」といった、障害の現実性を無視したような主張は「障害の認識」と言えるか？



# 普通高校における交流活動をとおして

原 康 夫

(神奈川県立高浜高等学校)

## 1. はじめに

本校に赴任してまもなく、近隣ろう学校の高等部専攻科生徒と本校生徒の交流会が本校であり、そこで一つの情景に筆者は出くわした。交流会終了間際に、ろう学校高等部の生徒が本校生徒一人をつかまえては「いっしょに帰ろう」としきりに誘っている。その関係はさながらボスと子分の関係といったところだろうか。本校のその生徒は、ボス格のろう学校生徒のあとにすすごとついていき、校門を出たのであった。おもしろくもあり妙でもある。たぶんこの二人は以前からつきあいがあったのだろうが、その会話には「障害者」だから「健常者」だからといった、遠慮、同情のような意識は微塵もみられなかった。「ふつう」の高校生同士のごくありふれた会話そのものである。

この情景の背景の一つに、本校が教育目標に「人にやさしい社会の実現」を掲げ、福祉教育に力を入れていることが大きいように思われる。本校生徒がその一環として交流活動に参加しているわけだが、その取り組みをとおして、健常の彼らが「障害」あるいは「障害者」をどう受け止め、捉えてきたか、そしてどう関わってきたかを、本校の教育実践を紹介するなかで報告したい。

## 2. 本校の福祉教育

本校生徒の「障害児・者」に対する認識・理解を育む上で、福祉教育が大きな役割を果たしているが、ここで本校の教育課程にふれておきたい。

本校は全日制普通科の高校であるが、一般コースに加えて、平成6年に「福祉教養コース」が設置された(定員1学級40人)。一般科目の他に福祉関連科目を次のような課程で履修することになっている。(3年間で10単位)

### ① 社会福祉基礎(4単位)

社会福祉の歴史、制度などの基本的知識の習得、手話・点字の初歩学習、施設訪問、体験学習

### ② 社会福祉援助技術(4単位)

手話の本格的な学習・実践、交流会

### ③ 社会福祉実習(2単位)

福祉施設、デイケアセンター、保育園等での実習

手話については、①の社会福祉基礎、②の社会福祉援助技術の中に組み込む形で、3年連続で学習。(週あたり1年次1H, 2年次2H, 3年次2H, 計5H)

このように「福祉教養コース」の生徒は高齢者・子ども・障害者などの施設見学、保育介護看護等の実習など校外で

の取り組みも含め、カリキュラムの多くを精力的にこなす。主なものに、

福祉講演会(保育、ボランティア、障害者等)、車椅子・アイマスク・白杖・高齢者擬似等の体験、平塚ろう学校高等部との交流会、デイサービス・老人ホーム等での介護実習、視覚・聴覚障害者との交流会、地域作業所訪問など。

また、生徒の自発的な活動の場としてボランティアや福祉活動、手話コミュニケーション部の部活も盛んである。年間のボランティア・福祉活動は、個人・グループも含め延べ100件前後にのぼる。主なものをかいつまんでみると、

入学式・卒業式等での手話通訳、あしなが学生・震災等の募金、障害者大運動会の運営介護、県高校文化連盟文化祭での手話通訳、朝日手話スピーチ大会出場、視覚障害者の誘導、地域作業所との交流、書籍の点訳寄贈など。

また「福祉教養コース」生徒のみならず、「一般コース」生徒にも選択科目に「社会福祉基礎」が用意されていて、手話・点字はもちろん車椅子・アイマスクなどの体験も学べるようになってきている。

## 3. ろう学校との交流

交流活動の一環として神奈川県立平塚ろう学校高等部専攻科との交流会が年1回もたれている。

両校の生徒が実行委員として、企画段階から主体的に参加、生徒中心の企画づくりがなされている。参加者が多く大変とか、ルールを説明できるほど手話ができていなかったなど、運営上、コミュニケーション上の課題は残るものの、全体として「楽しかった、来年もぜひ」というように生徒の前向きの意欲が感じられる。

平成11年度の企画内容

日時：2000年3月13日 2・3校時

場所：本校体育館

参加生徒：ろう学校高等部約30名

本校1・2年福祉クラス約80名

内容：バドミントン、バレー、伝言ゲーム

## 4. 障害のある教員の存在

本校には聴覚障害教員が2名勤務している(教諭と非常勤講師)。実は筆者自身がそうであるが、生徒にとっては、ある意味で「障害者問題の生きた教材」として映るのであろう。聞こえない教師と聞こえる生徒とのコミュニケーションについて、ここでは詳細を述べることはできないが、本

校では手話を生徒が学習していることもあって、廊下で挨拶を手話でかわしたり、授業のチャイムや放送の内容を手話で教えるなど、自分にできるところからコミュニケーションを試みようとしている。

また2年次3年次ともなると手話を相当に学習しており、日常会話にあまり不自由しなくなる。筆者が担当する生徒会の会議の場でも役員の生徒が自ら、手話を使って発言したり、手話のできない生徒には手話通訳がつくといったあんばいである。

相手を思いやり自発的に行動するような一面の育っていることが認められる。

## 5. 生徒は「障害者」をどう捉えどう関わってきたか

本校に入学してくるのは、「障害者」とはあまり関わりのないところで暮らしてきたという生徒が大半である。障害のある教員に接すると新入生のほとんどがびっくりする。なかには生い立ちを聞いて涙を流す者もいた。

「最初こういう事をしてはいけない。言っではいけない、笑顔でいなくて」「どう接していいかわからない、自分で何かしてあげなくて」「障害者は自分とは少し違う」「副担任になっていただき、すごく新鮮というか、失礼な言い方かも知れないけど、驚いたというのが第一印象」

新入生はこのように障害のある教員と出会うことで、「障害者」に対する不安、異質感を抱き、そして何かしてあげなくてはという義務感にとらわれる。そこから生徒の、障害認識の遍歴ははじまるのである。

筆者自身の経験からいうと、入学当初は「教師・生徒の関係」ではなく、「障害者・健常者の関係」がしばらく続く。授業展開は苦しい。話しかけても反応はにぶいし、一部には怖いからなのかコミュニケーションそのものから逃げ出す生徒もいる。

けれど、日がたつにつれ日常的な対話を重ねるうちに5、6月の頃には本来の「教師・生徒の関係」が築かれる。手話、指文字に興味をもち、意志疎通を図ろうとする生徒がぼつぼつ出てくるのである。

そうしたなかで、生徒は本校のカリキュラムに従って障害者との交流活動にどしどし参加していく。ところで数年前の本校文化祭パンフレットのクラス紹介にこんな文章があった。「私たち、〇組は地域作業所の品物を売らせていただきます。障害を持ってしまった方々が心をこめて作っている品物です。」(傍線筆者)

ボランティア活動に積極的に参加する一方で、無意識に「障害者」を負のイメージとしてしか脱却しきれていない、そういう受け止め方をする生徒もあったのである。

さて、そんな彼らが3年後には障害認識をどう深めているだろうか。ここに3年福祉クラス生徒の感想文がある。一部抜粋して紹介する。

「同じ人間なんだし、変な意識は絶対にいらぬ。面白いときは笑えばいいし、『障害をもつ人』だからなんて今は深く考えていない。できることを助ける必要もないし、もし『助けてほしい』と言われた時、手を貸せばいいことなだけだと今は思う」

「むしろ勇気ももらったし、健康に生きられた自分を感謝しなければいけないとこの高校生活ですごく感じた」

「ろう学校の皆さんと交流をした時、授業で手話を習っていたので、『こういうこと言ってるんだ!』とかわかって、とても楽しく過ごせました。私たちは言葉で会話していて、聴覚障害者の方は手話で会話しているだけの違いなんだと思っています」

「高校に入る前の説明会で先輩が先生と手話で話をしてるのを見てワァーすごいなと思っていました。今実際に先生と手話で話ができすごくうれしいです。日常生活の中で障害をもつ方と生活することの大切さを教えてもらったと思います」

## 6. 「非日常的」つきあいから「日常的」つきあいへ

### —まともにかえて—

「はじめに」の項に述べた、ろう学校と本校両生徒二人にみるごく自然な人間関係の構築は、本校福祉教育のさまざまな要素が影響しているが、基本的には「日常的な」つきあいがあるのはじめて可能となるのではないか。健常者と障害者との望ましい人間関係は、地域に生活する人々の、互いを尊重し関わり合う関係の中で育まれていくものと考ええる。そうであれば、冒頭の二人の行動を「おもしろくもあり妙でもある」という受け止め方ではなくて、むしろそれを超えて誰もが見向きも必要もないごくありふれた、「日常的な」光景という認識にまでもっていきべきであろう。施設訪問を含め本校の交流活動は単発的に終わってしまうくらいがないとはいえない。「非日常的な」部分のもつ弱さを抱えているといえる。

「私は障害者ってゆう文字を書きたくない、またそういうことを意識したくない。それがいい時もあるし悪い時もあるけど、私は意識したくない。障害者との共存論(を聞かれたが)は、私はそうゆう方の友達がいらないから言えません。一人ぐらい友達ほしいな」

3年間福祉学習を精力的にこなしてきた3年福祉クラスの生徒のつぶやきである。

「非日常的」つきあいから「日常的」つきあいへ展開していくことの難しさを痛感している昨今である。

## 参考文献

「平成11年度 福祉教養コース活動記録人にやさしい社会をめざして 神奈川県立高浜高等学校」

# 学校経営と障害認識

手塚潤悟

(横浜市立聾学校)

## 1. はじめに

学校経営とは「学校で策定した教育方針に立脚して、教育目標の実現に向け有効適切な教育実践を行うための体系的、自主的組織化活動」と説明される。(教育小事典 学陽社) 大別して、教育活動の推進と実践のための条件整備ということになる。

「障害認識」に関する教育活動をスムーズに展開するためには、それなりのリーダーシップときめ細かな計画策定の指導は不可欠である。ここでは、特に管理職の立場で全校的な見地から、どう取り組んだらよいか、そのベースとなる考えを述べる。

## 2. 教育課程における「障害認識」の位置づけ

学習指導要領の中では、自立活動の内容「2-(4)」が直接的に取り扱う形、「自分の障害の状態を理解・受容」を示している。しかし、それだけではどう取り扱ったらよいか、見えてこない。また、自立活動の時間だけでは十分な活動が出来ない。ここで大切なことは発想の転換である。すなわち障害認識に関する教育活動は特定の教科、あるいは領域で指導するものでなく、どの教科、領域でも取り扱うことを考えるべきである。それぞれの教科、領域の特性を考えながら、教育計画が策定できる内容である。

幼稚部教育要領の領域との関連は図Ⅰであり、小学部、中学部の学習指導要領では図Ⅱである。高等部は図Ⅱのうち、道徳がないだけの違いである。この図は教科、領域で別々に取り扱いながら、関連づけを大切にすることで、効果的な指導が期待できることを示している。

|                  |         |
|------------------|---------|
| 障<br>害<br>認<br>識 | 健 康     |
|                  | 人 間 関 係 |
|                  | 環 境     |
|                  | 言 葉     |
|                  | 表 現     |
|                  | 自 立 活 動 |

図Ⅰ

|                  |                |
|------------------|----------------|
| 障<br>害<br>認<br>識 | 各 教 科          |
|                  | 道 徳            |
|                  | 特 別 活 動        |
|                  | 自 立 活 動        |
|                  | 総 合 的 な<br>学 習 |
|                  |                |

図Ⅱ

## 3. 障害認識の対象

学校教育において障害認識に関する教育活動は幼児児童生徒が対象であるが、その活動を効果的に高めるためには、次のような対象も考えなければならない。すなわち、保護者(家族)、教職員、交流校、そして地域住民(広い意味での社会全体)に対しても働きかけが大切である。

保護者(家族) …… PTA 活動などを中心に、学習会や講演会などの取り組み

教 職 員 …… 研修会、情報収集と提供などの取り組み

交 流 校 …… 交流そのものが「認識」を促す活動

地 域 住 民 …… 学校の公開、「学校だより」等の発信

例を示したが、これらも学校教育計画の中に取り入れていくことが望まれる。そして、実践に向けての態勢づくりが求められる。

## 4. 取り組むべき課題

「障害認識」に関する教育活動を実践するための取り組むべき課題を挙げる。自校の実態に照らし合わせて、優先順位をつけるのも一つの方法である。そして、管理職のリーダーシップを発揮したい。

### (1) 校内での共通理解

なによりも管理職自身が「障害認識」に対する考えをしっかりとつことが大切である。そして、全教職員の共通理解をもつために、まずは教職員自身の「障害観」を話し合うことが必要である。

### (2) 研修と研究の推進

教職員の障害認識を高めるための研修と教育活動の指導内容、指導方法、そして支援の方法などを研究することである。特に、授業研究会はぜひ実施してほしい。また、他機関での研修会、研究会に積極的な参加が望まれる。他校より校内研修会の講師等の依頼があった時は引き受け、自校のPRの機会としたい。

### (3) 情報の収集と提供

「障害認識」に関する資料、情報を集め、これを生徒、教職員、保護者等に提供していくようにする。障害者自身が著したものとバリアフリーを取り扱った書籍など、幅広く集めることは可能である。また、インターネットを積極的に活用したい。

### (4) 教育課程の編成

「障害認識」に関する教育活動の実践のためには、自校の教育課程の中に盛り込むよう編成する。聾学校は主に学

部単位で編成されるが、全校的な調整機関(例、教育課程委員会)は必要であり、一貫性のある教育活動を考えていく。

#### (5) 態勢づくり

実践のための校内態勢づくりが望まれるが、学部組織、研究システムなど学校の実情に合ったものを作っていく。

#### (6) 社会啓発

「開かれた学校」をめざすことが今後、大切になってくる。授業の公開、学校行事のPRと参加の呼びかけなど考えられる。

#### (7) 交流の推進

聾学校ではいろいろな形態での個人交流と学校間交流に取り組んでいる。その中で「障害認識」の教育活動の視点からの何かの働きかけが出来るとよい。また、一般校だけ

でなく、他の障害児学校との交流も「障害認識」にはよい経験となる。

#### (8) 教職員の異動

聾学校より他校へ転任した先生には、それなりの役割を果たすことを望みたい。すなわち、聾学校の教育、聴覚障害児の様子などを着任校でPRすることである。そのために、聾学校在任中に認識をきちんと身につけることが望まれる。

### 5. おわりに

先駆的に「障害認識」の教育活動に取り組んでいる学校の様子を聞いて、学校経営との関連を考えてみた。課題ばかりが多いのは、まだ十分にこの教育活動が広まっていないからと考える。今後の取り組みを期待したい。

座 談 会

## 座談会「聴覚障害児の障害認識をめぐって」

この座談会は「聴覚障害児の障害認識と社会参加」というテーマで3年間を経た研究活動の一応のまとめとして企画されたものです。4人の研究協力者にお集まりいただき司会が各協力者に意見を求めるかたちで会を進めました。司会からは大きく三つのテーマが投げかけられました。一つは「障害認識」をどのようにとらえるか、また「障害認識」が望ましいかたちで育成されない場合の問題は何かということ、二つ目は聴覚障害者のことばや生活を異文化ととらえる視点についての議論、三つ目は「障害認識」に関わる教育的活動をどのように評価するかというテーマでした。この座談会において何らかの結論を出すということは我々の目的ではありませんでしたが、話し合いを通して我々の問題意識の一端をご理解くだされば有り難く思います。

**A:** まず「障害認識」をどうとらえるか、また「障害認識」の育ちの問題はどのように現れるのかについてどなたかお話くださいますか。

**B:** 私の体験からお話しします。かつて私は聞こえる人とは違うと見られのがいやだった。私としては、健聴者と同じでいたかった。どうしてかということ、一般校に通っていたからです。その時にはいろいろ友達の目がありましたし、補聴器のことを聞かれるのがいやだった。つまり、みんなと同じにいるほうが自分としては、安心だったわけです。自分のことよりもまわりにあわせる、端的にいえば多数派の社会にあわせなければならない。そう思った根本のひとつは、両親から「おまえは聞こえないんだから、社会に迷惑を掛けないように生きていきなさい」と言われ続けたことにあります。長いものにまかれろという日本の伝統的な考え方があります。それで、その迷惑を掛けてはいけないという教えを守ったまま育ったわけです。まわりにあわせるということ、例えば、笑いが巻き起こったときに、話題の中身がわからないままに、ニコッとするような、中身はわからないのが当然として育ってきました。とにかく自分としては、ろうであることを認めなかった。多数派の社会にあわせていくということを親やまわりからいわれて身についてしまったということが大きいです。

二つ目ですが、最近聾学校では障害認識を話題にするようになりました。しかしそこにいるほとんどの人たちは聞こえる人です。その聞こえる人たちの考える内容が聞こえない子どもたちの考えに影響していくことが非常に怖いと思っています。例えば、聞こえる先生が生徒に「もっと大きな声でお話をしなさい」といいます。先生としては、もっとわかるように話してほしいという気持ちをもって

けですけど、子どもにとっては、「大きな声で話さねばならない」というように押しつけられたような気持ちになります。先生の考え方は、みんなにわかるように話しなさいというのですが、それを生徒は一生懸命発声をしなければならないと受け止め、中身よりはきれいな発音に専心してしまうということです。そのため、通じ合うことは楽しいということが薄れてしまいます。もっと発声しなければならないというふうに苦しみばかりが身に付いてしまいます。話すという楽しみが奪われてしまうのです。そのような例がたくさんありました。今回の報告書の中にも書きましたように、聞こえない子ども達が自分の聞こえないことを受容することのほとんどが、健聴者から影響を受けた考え方です。「聞こえないことは大変」、「聞こえないから自分がかわいがしてもらわなければならない」などといった、考え方が大変多いです。それが、障害認識を阻害する大きな原因だと思います。こういうことを聞こえる先生達に理解していただきたいと思っています。

三つ目は、迷惑をかけてはだめという、先生の言い方。「生きてる以上はルールを守らなければならない」、「世間の人の言うことを聞きなさい」ということを言われ続けると、健聴者から言われたとおり、それを守っていかねばならないという押しつけになってしまいます。だから、聞こえる先生の言っている意味と、聞こえない子ども達の受け取る意味のズレを小さくして整合させなくてはならない。そのあたりの障害認識を進めなくてはならないのかなと思います。やはり聞こえない子ども達が、自分の障害や状況についてどんな理解をするのかを、もっと現場でくみ取らなければならないと思っています。特に幼稚部・小学部では、そのあたりを大事にしないと児童生徒本人の人格形成に悪影響が及ぶのではないかと考えています。

**A:** 今の話をお聞きますと、自分自身のあり方をしっかりと認めることが必要ということでしょうか。自分のあり方と違うモデルのようなものを受け入れて、ズレのようなものが生じることが、子ども達に様々な問題を起しているということだと思のですが、さらにお聞きます。B先生が、聞こえないということを受容できなかった時代と、出来るようになった時代で自分の中で何が変わったと思いますか？

**B:** やはり、自分の中で聞こえないことを認めないことが間違っていたということに、目覚めたことです。そういう気づきがあって、健聴者と同じだと思っていたけれど、（聞こえないことにたいして）言い逃れが出来なかったと

ということです。小・中・高は(教科書を見れば、)こなしでこれたけど、いざ大学に入ってみたら全く授業がわからない、ほんとにお手上げ状態になってしまったということ、わたしは聞こえない現実を認識せざるを得なかった。そういったときに手話に出会って、手話は見ていると内容がわかる、楽しいいいものだなということがわかり、そのあたりから自分としての課題の到達点を受け入れられたというのがきっかけではなかったかと思います。

A：今のお話ですと、障害認識に二つの段階があって、まず一つは、自分自身の聞こえにくさや限界を素直に認めるという段階があり、そこから次の段階として、新しい自己像を作っていくという過程があるような気がします。そしてB先生の場合、新しい自己像を作るきっかけは手話、大学時代の手話との出会いだったと思うのです。いかがでしょうか？

B：いま私が学校でとりくんでいる事例になりますが13歳まで自分が聾者であるという自覚が無かった生徒がいたのですが、電車が突然止まり、車内放送がわからず困るという事態に遭遇しても、これを当たり前だと思っていました。このようなことを自立活動の授業で丁寧に取り上げ、聞こえないことやその対処の仕方などについて話し合います。子ども達が遭遇してきた状況を取り上げて、どういう対応の方法がよいのかアドバイスしていきます。

しかしもう一つの方法もあると思います。小さな時から自然に適切な障害認識をはぐくんでいく方法です。私自身の例も生徒の例も、行き詰まりを感じたところから出発し、その後時間を掛けて適切な「障害認識」へ至りました。しかし大きな行き詰まりの前にこういう事例もあるんだと自然に自覚を促す例が必要なのではないかと思っています。

まとめますと、行き詰まりがあってから目覚めるというケースが当たり前だったのだけど、そういうばかりではなくて、子どもの時から自然に目覚める指導が必要ではないかと思います。

C：今のお話を聞いて思い出したんですけれども、私の学校で難聴の生徒がいます。難聴といっても軽い方です。でも補聴器をはずすと話がわからないことがある。高校に入ったらばかりのころ、補聴器を恥ずかしいからといって、髪で隠したり補聴器をはずしている状況でした。しかし、2、3年生になってから、堂々と補聴器を見えるような形にしてつけられるようになった。どうしてそうなったかという、クラスメートの理解があってまた、学校の福祉教育の影響と、そして、聞こえない教師の存在もあったかと思っています。高校1年生の時には、クラスみんなは障害というものが何なのかまだわからなかった。障害というと怖いと

か自分とは別の世界と思っている生徒が多かった。そんな中では彼女として、堂々と補聴器をつけられる環境になかったのではないかと思います。でも、福祉教育の、生徒が老人ホームや、保育園に行ったり、知的障害者の共同作業所に行ったり、そういった経験を積み重ねていく中で、障害というものが当たり前、同じ人間なんだという意識がふくらんでいく。そんな中で、学校生活がやりやすくなってきたのだと思います。また、私自身の聞こえない教員としての行動というか、私を見て声が下手でも堂々としているんだという様子を見て、自分もがんばらなくてはならないんだという気持ちが芽生えたのかなと思います。

要するに、教育現場での障害のある生徒と障害のない生徒のつきあいの中で、障害認識をどう育てていくかという福祉教育の中味、それと障害のある人の存在意義、いわゆるロールモデルにどう取り組むかが、鍵になるのではないかと思います。

それから自分の経験に即して障害認識について述べますと、だいたいB先生と同じ経過をたどっています。私の場合は、中学のときから普通の学校に通っていたわけですが、高校1年生の時までは手話とか自分の障害を認めたくはなかった。聞こえる世界の仲間なんだという考え方が強かったわけです。でも、中学の時は何とか勉強はついていけたけど、高校に入ってから英語とか数学とか難しくなっていくようになっていけなくなりました。自分は何のためにここにいるんだろう、先生が口をぱくぱくしているのを見て、数学の時も教科書を読んで、だいたいわかっている自信はありましたが、無駄な時間を過ごしているようなものでした。何で自分がここにいるのか、学校をやめたいと思うときもありました。そこから、障害認識についていろいろな回答が得られたんだと思います。私には小学部の時のいろいろな友達がいまいたから、その先輩の手話が記憶の片隅にありました。それを思い出して手話サークルにしてみました。そうしたら、何となく明るくなった、やっぱり手話なんだと、まったくB先生と同じ経過でした。ですから、障害認識というのは一つ一つの場面によつからない限りは、進歩がないと思います。

またB先生の話の最後にあったのですが、聾学校の中ではできるだけ小さいときから、障害認識を深めることが大切ではないかという話があったと思います。教員の方で、障害認識がこういうものだという指導の仕方もあるけれども、障害のある子どもと障害のない子どものつきあいの場面をもっと作っていくことによって、実際に実感のある障害認識を深められる部分もあるのではないかと思います。

聾学校の中で同じ聾の子どもたち同士につきあいを通して教えていく方法もあるとは思いますが、聾学校を出たら自分のわからない世界があると思います。そのような点

も考えなくてはならないのかなと思っています。

**B**：いまC先生がお話しされたことは非常に大事ですね。聾学校の教員になって3年目に気付いたのですが、私自身の障害認識の例と聾学校の子どもの障害認識の例がちがうんです。というのは私の場合は健聴者に取り囲まれて育ちました。そして行き詰まりを感じました。それで、手話に出会って目覚めたのがわたしです。聾学校の子どもの場合は、同じ聾児の中で育ってきています。ですから、きこえないのがあたりまえで、そのことによる行き詰まりを感じないわけです。

聾学校から一步出ると、社会ではいろいろな場面で行き詰まりを感じます。健聴者とのつきあいの中でもいろいろな限界を感じます。高等部を卒業してから、それに気付くひとが多いんです。私の場合は健聴者の社会の中でこれ以上は出来ないという限界を感じ、聾者に会ってからめざめました。でも、聾学校の子どもの場合は、聾学校を出てから社会に入って、行き詰まりを感じて目覚めていく。障害認識のパターンが違います。結果は同じですが、過程が違うんです。両者に共通しているのは、社会参加して自分の可能性に息詰まる。その時に自分は聞こえないんだということに気付く。ですから一番大切なことは、小さいときから、聴者、聾者のどちらともつきあいながら、聞こえる人の世界、聞こえない人の世界、お互いに経験を共有する中から違いを認めあう。違いを認めあいながら、お互いの世界の壁の存在を知って、どのように共存できるのかを考えていく。それが障害認識になるのではないかと思います。その意味では「聴覚障害の認識」という言葉にはすこし語弊があるのではないかと思います。むしろ「聾の認識」や「社会の認識」というような概念に広げるべきではないかと思っています。

**A**：小さな時からの障害認識の育ちが大切だというお話がありました。早期教育に関わられているD先生何かお話しいただけますか。

**D**：B先生がおっしゃったように、小さいときから異なる世界とふれあうことは本当に必要で、そういう意味で交流は非常に大事だと思っています。この研究テーマと関わって、幼稚部の先生方の交流に対する見方についていろいろ話を聞かせてもらっていますが、最近の幼稚部の子どもたちの認識は非常に鋭敏だと感じています。手話をよく知っている幼児たちの気づきの鋭さには、びっくりすることがたくさんあります。そのようなことから考えると、異なる世界とのふれあいは大事ですが、その大前提として“同じ世界”をしっかりとっていることがより重要だと感じます。自分に対する認識をしっかりとっている子どもは交流の場

でも鋭敏な気づきをしてくるし、気づいたことへの対処も自分で工夫します。最近の子どもたちは「幼稚園の子はどうして補聴器をしてないんだ？」という気づきからもう一歩踏み込んで、「幼稚園の先生は手話が上手になったよね」ということを言うてみたり、「幼稚園の先生は画用紙を配りながらお話をするからわからないんだよ」「幼稚園へ行ったら何をするか、先に教えて。幼稚園の先生は説明してくれないから」というような対処をしたりします。自分のおかれている立場や、自分が一番うまく通じ合う方法はこうだということをしっかりもっている子どもたちは、交流の仕方も表面的ではなくなってきたように感じます。もちろんすべての子どもではないのですが。

最近ではいろいろな機会に、障害認識の授業や交流での取り組みが報告されるようになってきました。しかし、それらの中で共感できる報告と、なぜか違和感を感じる報告とがあるように思うのです。違和感の根本には二つあるのですが、一つは障害認識を“教えるもの”として扱っていることです。聞こえる先生が自分の理解した範囲で教えてしまおうとすると、やはり無理が生じるように思います。本来、障害認識は周囲の人との係りの中で育つものではないかと思えますし、係わり手自身の意識変革も伴うべきだと思っています。

それから、B先生のお話の中に「障害認識の形成には“行き詰まりからの対処”と“幼時からの自然な対処”の2種類があり、できれば後者の方が望ましい」というご意見がありました。私も同感です。その際に、異なりだけを実際だたせた取り組みは非常に辛いのです。例えば、家族のみんなと違うのはこういうところですよと教えていくというように、違いばかりを説明していくのは、何か辛いんですね。交流の時だって、たった一人で行くよりは、やはり同じ世界を共有している仲間と行った方が、随分たくましく交流できます。だから、同じ部分がたくさんあるのだ、あるいは同じ世界をもつ友達がいるのだとしっかり認識できている上での異なりだと、安定した気持ちで受け入れていけるような気がします。幼児期には差異への感受性を高めるとともに、共通部分の確認もたくさん経験させたいと思います。それは初期における、養育者への援助もそうです。別世界から来た子どもを育てるかのようにとまどっているお母さんも多いので、まずは子育ての共通点からスタートする。聞こえやスピーチについては違いが生じてても、気持ちが通じ合うという本質的なところでは共通するんですね。そういう本質的な共通点をひとつひとつ丁寧に確認していきたいと感じています。

**A**：ありがとうございます。今の話にもう少し付け加えて、障害認識がうまく育たないことの問題点について感じているらっしゃることがありますか。



D：幼稚部のお子さんの親御さんで、子どもが自己の障害について認識を深め、聞こえる人々との違いについて話すようになったことにうまく対応できず、自分を責めるような例もありました。

C：同じような体験をしている他のお母さん達とサークルを作って、話し合える場があればいいと思いますね。

A：親同士が同じような立場で話し合うことによって、お互いにゆっくりとか、緊張感がなく、変わっていくことができるのかなと、そういう風な気がしました。

かわり手の問題として、教員養成に当たられているE先生、障害認識のとらえ方について何かお話しただけですか。

E：大学の授業でたまに障害認識の話をするんですが、私自身としては、一方的に障害児(者)の側に努力を強いるような過去の「障害の受容」や「障害の克服」という言葉は死語になってほしいという気持ちがあるんですね。しかしまだ、そういう考え方が一般的じゃないかなと思っています。この研究が始まったときに企画者の側から「聞こえないことが悪いことだ、聞こえることがよいことだ」という考え方をやめよう」という意見が出されましたが、私もそういうことに共鳴しました。学力の延長のような形で聞き取りの練習をして、うまく聞こえたらほめる、出来なかったらもっと練習を求める。発音についても上手に発音できたらほめる、発音が不明瞭だともっと練習しようねと求める。そうすると子どもの気持ちとしては、聞こえることがよいこと、聞こえないことは悪いことなんだ、上手に発音できることはよいことで、人にわからないような発音するのは悪いことなんだという気持ちがある。ちいさいころから、聞こえないことは良くないことなんだという考えが植え付けられていく。ただ聴能訓練とか発音訓練をしたときに、ほめるのをやめようと提案しているわけではないんです。聞こえの練習をしたり、発音の練習をしたりすることは、その子どもが出来ることなのか、できないことなのかということを知る上で、必要だと思うんですね。じゃ、できないことはどうやったら補えるかということですね。

聞こえないことが悪いこと、聞こえることがよいことではなくて、聴覚障害児(者)とその周囲の健聴者がお互いに障害の状態を正しく理解することが大切だと思います。もっと具体的にいえば、毎日の生活の中であるいは勉強する中でどんな場面でどういう不都合があるのかということを知る、その不都合を解決するには、どういう手だてを講じればよいのかということを考えて、解決策を見つけていくことだと思いますね。それが障害認識だと思います。ア

メリカなどではそういった意味での障害認識というのは、かなり行き渡っていると思うんですね。特に就職する場合は、障害があるということで、差別があってはならない、不利を被ってはいけないという法律ができました。日本でも最近では欠格条項が緩和されて、就職の道が作られつつあるという状況があるんですけども。

しかし聴覚に障害があるんだから、音声をつかうのを止めようという考え方に対しては、私は否定的です。音声を否定するというのは、子どもの側からすれば、選択肢を一つ奪うことになるのではないかなと思うのです。大人が子どもの使う言葉を決めていくということが、果たしてよいのかという問題があるので、選択肢として音声も大事だし、手話も大事だと思うのです。

また認識が阻害された場合に出てくる問題点というのは、今現在聾学校の子ども達、聴覚障害者がもっているいろいろな問題点に関わってくると思うんです。聴覚障害の子ども達が毎日勉強する上で、近所の子ども達と遊ぶ上で、生活する上でいろんな問題点があるんです。それらを拾い出していけば、たいがいのことは障害の認識に帰結していくのではないかと思います。

A：もう一つ追加して質問したいんですが、教員養成や現職教育の中で聾の子どもにかかわる教員が障害をしっかりと理解していくために、どんなような手だてを考えたらよいのでしょうか。

E：私の大学では講義の科目として「障害認識」という科目はありません。現職の人は教え方を勉強しに、学卒の人は、教え方もそうだし、障害についての勉強もしにくるわけなんです。講義の中でいろいろな知識を学習する、聴覚障害の種類や程度とその影響などの知識を沢山学ぶ中で、障害の状態がわかっていくわけなんです。学卒の人たちは、まさる状態だから、健常者と障害者という別々の人というのではなくて、同じ人間の中での障害の有無という捉え方をしている。現職の人たちは、教えてもなかなか学習できない子ども達がいる、どうしたら教えられるのかを学ぼうという立場でくるわけなんです。それがいろんな勉強をしていくと、現職の人たちは今まで自分は教えようということで、その子どもを見ていなかったことに気づく。聴覚障害の状態がよくわかれば自分の子どもに対する認識が変わってくるというんです。例えば、聴覚補償の講義で音声の物理的なものとか、補聴器のフィッティングとか勉強すれば、今まで自分のクラスの子ども達に話しかけていたけど、補聴器がちゃんと合っているのかどうかチェックしたことがない、聞こえてなかったかもしれない、と子どもの側にたつてものを考えられる。一つはそういった、知識の問題があるのではないかと思います。

A：障害認識の話をずっとしてきました。壁にぶつかりうまくいかないことを経験しつつ、聞こえることと聞こえないことの違いや共通点などを理解していく。しかし大きな壁にぶつかったり、大きな傷を作らないように小さなうちから自然に障害認識ができるようなプログラムを作る必要があるのではないかという話が出てきました。

ここでもう一步進んで、聾者に取ってのやり易さとか、聾者にとっての独自の居心地の良さとか、ある意味で聾文化であるとか、聾者の伝統・歴史といわれているものにつながると思うのですが、私は聾者だから作り出したもの、聾者だからやりやすい部分という、劣っているのではない聾者流のやり方あるいは聾者の世界があると思うのです。前回の協議会の中でも聴者の文化と聾者の文化を異文化として扱うことが、適当であろうかという議論がでてきたと思います。この点についてどなたか何かご意見をいただければありがたいのですが。

B：いま言われたことは、実は聾学校の現場では理解されていません。健聴の文化と聾文化のそれぞれの文化を聾学校は理解していないので、まずここで議論する前に、健聴の文化と聾文化を理解するための手だてを話した方がよいと思います。もう一つは、実は私は、聞こえる人が聞こえないことをどう評価するのかは、文化的理解につながっているのですけれども、実際には聾学校の先生の中には聾を低く評価している例があるということを知りません。例えば、「この子は聴力が良ければいい、発音がきれいであればいい」という評価、また聾学校のレポートの中では子どもの聴力の状態をdBのデータとして紹介しています。聾学校の先生達が聞こえない子ども達を紹介するときには、必ずdBという紹介をつけている。(それは)なぜなのか、先生達の受け止め方に大きな問題があると思うのです。その辺を確認しなければ、積極的な評価としての“聾文化”と消極的な評価をする聾学校の先生達の“対応”が平行線をたどったままで、互いの理解や交わりを持つこともなく、結果として聾児・者をめぐる社会図式は変わりません。

また近年聾学校では、手話の導入や障害認識が話題にされますが、先生達自身が「あなたは耳が聞こえて良かったですね」とか「子どもの時から聞こえがわるい」とか「あなたの声はきれいですね」とか「あなたは利口だから普通学校に行きなさい」などの発言をする。このような背景で手話の導入や障害認識は難しい。そのあたりをもっと丁寧に大切に議論していった方がよいと思います。

ですから、まず聞こえない人たちの暮らしをしっかりと知った上で、それを文化としての議論につなげていくことが重要だと思います。

A：今のお話をききながら思ったのは、きこえについていろいろな状態がある、そのことを客観的に理解するということが大切だと認めていってほしい。聞こえの様子だとかコミュニケーションの様子だとかその子の現実の様子について知るといっていい。ただし、B先生がおっしゃっていたのは、あの子は聞こえがよいからとか、あの子は話すことができるからと、その子どもの状態に対して、聞こえる側からの価値付けというのでしょうか、聞こえる人間に近づいた方が価値があるというような見方が当たり前に行われていて、聾の生き方というものもしっかりと認識されていないということでしょうか。聴者という一つの極に向けて序列化されているような見方であり、聞こえないということもしっかり評価するような極がないのではないかとご意見と私としては受け取りました。

そうした場合には、もう一度確認させていただきませんが、B先生としては、聾者の文化というものがあるのかというお考えでしょうか？

B：私自身としましては聾者である以前に、日本人ですから、日本人としての文化はある。日本人の次に関西育ちだから、関西日本人としての文化はあるという理解はできるのですが、聾としての文化については違和感があります。どちらかといえば、聾としての文化という見方は、サブカルチャー的な見方になるのではないかとおもいます。なぜそういえるのかというと、私自身18歳になるまで、健聴者の世界で育ってきました。手話に対しての認識もない、手話に出会ったこともない、そういう環境でしたから自分自身の経験からは、聾文化というのはサブカルチャー的な見方になってしまいます。ですから、そのあたりについては本当にデフファミリー生まれで、聾学校育ち、そして手話で育った人に聞いて答えてもらった方が、効果的であろうと私は思っています。聾文化というのは、その立場から言えばあるのだけれども、私自身の経験からでは、聾文化ではなくて聾者の生活様式という言い方になりますかね。

A：ありがとうございます。C先生はいかがでしょう？

C：文化という言葉は、私は非常に気を遣います。聾文化といわれると、やはり定義付けが必要ではないかと思いません。ヨーロッパ文化、日本文化という言葉があります。また一つの社会現象をとらえた、例えば自転車文化、ラジカセの文化などの言葉もあります。聾者文化といわれると、だいたいB先生に近い考え方をもちます。けれども、自分の生い立ちをかんがえますと、自分がはたして聾文化といえるようなものを持っているか自信がありません。ただし、聾者としての行動形態・行動様式というものはもっ

ていると思います。

またもうひとついえるのは、日本語文化というのがあるように、聾とはいわないけれども、手話文化というものはあるのではないかと思います。たとえば、手話の冗談、ジョークというものがありますけれども、聞こえる人には考えられないようなジョークが手話の世界にはたくさんあります。そういったものを、我々聾者もっています。聾者の生活を通していないと生まれてこないジョークもあるわけですね。そのような意味から、文化という言い方には定義付けをしたうえで話をしないと、現場は混乱すると思います。とくに教育現場では慎重に使っていったほうがよいのではないかと思っています。

A：もう少し関連してですけど、文化という言葉の使い方は非常に慎重に考えなくてはいけないというご意見をいただいたのですが、教育の現場でいろいろな活動をしていくときに、聞こえる人のやり方がある、それにたいして、聞こえない人のやり方もありますよというように、聞こえる人のやり方の対極に、聞こえない人のやり方というものもしっかり打ち出した方がよいという考え方はお持ちでしょうか？

C：私の場合はむしろ、重なっている部分もあるのではないかと思っています。B先生がいわれたように、日本の文化も含まれています。日本人としての生き方もありますし、重なっているというか、重層的な部分がある。その中であえて言葉でいうならば、聾文化という部分もあるのではないかと、私はうけとめています。

A：ありがとうございます。私の体験を少し話しますと、8年程前にアメリカの聾児のための二言語二文化教育について調査をしていたときに、文化について色々な方にたずねたことがあります。結果として大変興味深かったことは、聴者と聾者の答え方に違いがあったということです。ギャロデッド大学に所属し二言語・二文化教育に様々な発言をしている複数の聴者にインタビューをしてみますと、聾文化をサブカルチャーととらえていることが分かりました。アメリカ自体が様々な文化により成り立っているわけですが、その中に聾者の文化もある。二文化とはアメリカの主流文化とアメリカ聾者の文化であるのととらえ方をしていました。だからいまC先生がおっしゃった重層的な重なり合いの部分を感じていて、異文化というのは政策的な意味合いもたぶんも含んでいるという言い方をした方もいらっしゃいました。

一方同じギャロデッド大に所属する聾のリーダーに尋ねたときには、聴者の文化と聾者の文化を対極に置き、聾者の文化の中にも黒人聾者文化やユダヤの聾者文化というサ

ブカルチャーがあるというとらえ方を示してくれました。ですから、異文化という言い方をした場合に、二つの文化とされるもの、違う文化とされるものというのは、一様に対立した極にあるものではないのかもしれませんが。C先生がおっしゃったように重なり合いつつ、ちがいもあるという複雑な関係があるんじゃないかなとその時は感じました。もう一つは文化という言葉の定義ですが、日本とかヨーロッパでは、どちらかという文化とことばを歴史をもった完成度の高い行動のスタイルだとか作品、あるいは芸事などの様式ととらえる傾向がありますが、アメリカなどではむしろ生活の仕方や行動の流儀のようにとらえることがずいぶん多いように感じます。つまり聾者のやり方と聴者のやり方、それを聾文化、聴者の文化という言い方でいっている面が非常に強くありました。自分たちが生活していく上でやりやすいやり方とか、自分たちの流儀という、常に今も作り続けているものをカルチャーと言っている。日本やヨーロッパはむしろできあがったものを、カルチャーと呼んでいる。そのへんで聾文化といった場合の、とらえ方の違いがあるんじゃないかと感じたことがありました。

B：聾文化というテーマで以前論文を書いたことがあるのですが、文化というものの捉え方が国によって違いますよね。また、作られた背景も違います。そのあたりは、みんなも理解しておく必要があると思います。もう一点、今回の聾文化という言葉が、日本に拡がった背景には、アメリカの強い影響のようなところがあると思います。極端な口話主義に反対するという形で出てきていると思います。手話を認めてほしいということ、手話は言語であるということ、そのことをきっかけに手話の導入を認めてほしいということ、それが聾文化であるという認識なり図式があります。そしてこの急激な変化というものが聾学校の現場では受け切れていないわけです。それは聾学校の中の問題でもあります。学校が外部の人からどう見られていくのかについての自覚がないということの現れにもなっていると思います。そのことが障害認識にも関わる問題となっています。聾文化が理解できない困難さは、障害認識ができない困難さとも絡んできています。そのように私は思っています。ですから大切なことは、聾文化という言葉が一人歩きしている状況をふまえて、聾学校の中で聞こえない世界をどのように理解していかなければならないのか、それが障害認識を進める手だてにも絡んでくるのではないかと私は思っています。

A：D先生はいかがでしょうか？

D：聾文化と呼ぶかどうかは別にしても、私自身聾学校に勤めてきた中で一番大きな“カルチャーショック”を受け

たのは、聾の先生と一緒に働き始めた時でした。報告書にも少し書きましたが、やはり知識で知っているのと実体験するのでは、大違いだったのです。最初は挨拶や呼びかけの仕方、会議の時には資料への目の通し方や会話の切れ目の取り方など、今まで当たり前のように行っていた日常生活の些細な習慣を、改めて根本から見直さざるを得なかったのです。たった一人聾の先生を迎えただけで私たちは多くのことを学び、最初の1～2年は特に新鮮でした。大勢での会話では、やはり多数派の方がよほど気をつけていないと、そういうところを見落としてしまいます。聞こえる教員たちが聞こえない立場に常に注意を払ったり考え始めたりしたことはとても大きな変化でした。聞こえないことを異文化として知識で捉えることもできるでしょうが、やはりそれにプラスして“日常性”と“実感”が欠かせないと思います。私自身、多くのことを学んできたと言いながらも、やはり聞こえない立場からの指摘を受けないと自分の常識から抜け出せないことがまだまだあります。聾の先生と常に一緒に過ごすことで、本からの知識では理解しきれないことがさらに見えてくるのではないかと思います。

A：ありがとうございます。E先生はいかがでしょう？

E：聾文化と健聴者の文化を考えた場合、異文化とは違うと思うんです。異文化というより、同じ日本で生まれて、日本で生活しているというわけですから、全くの異文化を作るということは考えられません。他の国から移住してくれば異文化といえるかもしれませんが、聾の人たちが町中で手話で会話をしていたり、場面によって健聴者とはちょっと違う行動をとるといえるときに、聾文化という言葉があれば、違いを対等に考えられる。聾文化という言葉がないことで、聾者は我々（健聴者）とは同じことができないから、ああいうことをしてるんだ、ああなっちゃうんだという見方になってしまうことがあるかもしれない。そういう意味で文化という言葉があることによって、手話や聾者の振る舞いの価値を理解しやすくなることはよいことだと思う。文化ということばも実態としては、そういう行動様式の違いということなんだけど、日本でいっている文化という言葉では、聾の人たちも日本の文化の中で生活している。ただ、行動様式というものが違うので、異文化というものとは違うのではないと思う。

A：ありがとうございます。みなさんの話の中で、違う部分はあるのだけれども、それを一般的に日本で使っている、文化の違いという言い方をした場合に、それを受け取った人が正確に正しく、聾の人たちを理解できるだろうか、そのところで、疑問の部分があったり、不安な部分があ

るとい話だったと思います。違う部分同じ部分の両方があると、そこを聾文化という言葉を使うことで、逆にわかりにくくすることがあるのであれば、注意しなければならない、というあたりは共通するかなと感じました。

A：それでは、つぎにこれからの研究との関連もあるのですが、評価ということについて考えていきたいと思います。こういうテーマを考えたのは二つの理由があるからなんです。一つは障害認識ということ、教育の中でいろいろ企画していく、手だてを考えていく場合に、様々な方法があるのですが、そういう計画に効果があったのか、思いがうまく実現できたかどうかを、どうやったら知ることができるのだろうか。自分たちの活動をどう評価すればよいのか、このあたりがまだ十分に考えられていないような気がするんです。障害認識というのは非常に広い領域に関わってきますし、それからある一時点での結果ではなくて、変化しつつ成長していくものだと思うんですね。だから語彙数がいくらといった細かい評価ではない点があると思うんですね。ですから、教育的な活動を、まずは自分たちが作った教育的な活動をどう評価するかということと、もう一つは、重なるところがあると思うのですが、子ども達の変化というのでしょうか、子ども達の障害認識の成長を、どういう視点で見ていくと捉えることができるのだろうか。皆さんが具体的な例を今回の実践報告の中で発表してくださっています。これ自体が子どもの障害認識を見る視点でもありますが、これらを含めてどのような評価の視点があるか、また大切にすべきなのかをお話したいかと思います。

E：そうですね、まず思いつくのは行動レベルということなんです、非常に細かなチェックリストのようなものを作ってですね、できれば因子分析にかけて機械的な評価をおこなうという方向があると思います。

A：因子分析をすると例えば、どんなことがあらわれますか？

E：行動の変化に、よいのか悪いのかではなくて、変化を起こさせた要因が何なのかが、因子分析で出てくるんです。行動を起こさせる元になっている要因が変わったかどうか、望ましい方向に変わっているかどうか、を分析するという事です。

まず質問を用意しそれを分析し、それから障害認識に関するような働きかけをして、その後にその子どもがどのように行動が変わったかについて同じような質問をして、違った要因が出てくれば変化がわかるかもしれません。

A：今E先生がおっしゃってくださったのは、こちら側の

視点が十分に絞れていないとき、十分に体系化されていないときに、まず第1段階にそういうやり方があるのではないかなという提案だったとおもいます。

B先生は中学部での授業を今回報告してくださり、またお話の中で今後他の学部も含めて全校的に障害認識について考えていきたいとおっしゃっていたのですが、学校の中では評価のことを話し合われたことがありますか？

B：実は私の学校では、自立活動班というのがあります。自立活動班の班長が私なんですけど、1ヶ月に1回の班の会議があります。1年間の会議の中で、2002年の学習指導要領が変わるのに伴って4月から自立活動を本格的に始めることになっています。聾学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部でおこなう自立活動のプログラムを作成中です。大切なことは、幼稚部、小学部、中学部を通して、一貫性をもっていくことです。現在指導項目について相談しています。1月に四つの項目を決めました。一つは『言語コミュニケーション』、二つ目は『聴覚学習』、三つ目は『障害認識』、四つ目が『自立・社会参加』です。それを決めて、今度の2月の会議の時に、幼稚部、小学部、中学部、高等部、四つの学部で指導内容を出してもらって、それを元にそれぞれの自立活動プログラムを細かく決めていきます。障害認識の評価方法などについてはその中で検討中です。

A：ありがとうございます。D先生のところでは子ども達の変化をどう捉えるのか、活動の成果をどんなふうに自分たちで評価していくのかというあたりは、話し合いはされたことがありますか？

D：評価というのは一番難しく、「こういう行動はよい」「こうしたら変わった」という見方は幼児にはなじまないように思えます。ただ、幼児は小学部以降の子どもと比べると素直に障害認識に関する発言が出てきますので、そこから探るという可能性はあると思います。

それから、障害認識についての話を学部の中でしている時に、今回発表したような子どもの様子に気づく先生と気づかない先生とばらつきがあるんです。ベテランの先生が必ずしもよく発見しているということでもなく、障害認識に関わるエピソードを成長の節目としてとらえ、見落とさないで報告してくれる先生がいらっしゃるんですよ。しかも、そういう先生には親御さんもそういう話題をよく相談しています。そこで思うのは、評価は結局教師の目を通しますので、E先生がおっしゃったような評価方法をとるとすれば、教師の意識や見る目、価値観の変化を評価するという方法なら可能かもしれません。

A：ありがとうございました。C先生、交流教育の場合の、

両者の関わり合いという複雑な要因があるのですけれども、評価をする上でこういう難しさがあるんだ、できればこうしたいという考えがありましたら、お話しください。

C：交流会をもつに当たって、こちらの生徒とむこうの生徒が、3回か4回ぐらい、前もって打ち合わせをするわけです。こちらは5人ぐらい、むこうも3、4人ぐらい。私実際に担当ではないので様子を見ているわけではありませんが、基本的には生徒が中心になって、打ち合わせをしています。コミュニケーション方法は双方に任せています。ほとんど手話で通じていると思いますが、内面的な深まりというのは、むしろまだ課題が残っていると思います。企画そのものは、例えばスポーツ、バレーとか卓球とか、伝言ゲームをしたりおしゃべり会をもうけたりして、限られた時間の中で生徒同士が打ち合わせを行い、コミュニケーションに苦勞しながら何とか内容を作っている。結果的にどんなことをするのかというよりも、その経過で苦勞してコミュニケーションしながら、ああやった方がよいとか、こうしたほうがよいとか考える。向こうの生徒の意見を持ち帰って、もう一度学校内で相談して、それをまた持ち寄って検討するという繰り返しです。そのような経過的なコミュニケーションの面での深まりがあるのではないかと考えています。このあたりの評価も大切ではないかと考えています。現在どのように評価していくのかプログラムをもっているわけではありませんけれども、生徒から必ず感想文を書いてもらっています。感想文を書いたときの状態、生徒の障害に対する気持ちがその文章に現れているんですけども、1年後2年後になっていくと、その意識がだんだん変化して深まっているという面が見られます。したがって感想文によって評価できる面もあると思います。コミュニケーションの積み重ねのような評価も研究したいと思っています。

A：障害認識というのは単に知識を教えるのではなくて、様々な状況の中でいろいろな関わりが出てきて、そのことに親なり先生が対応して作り上げていくものというか、結果的に育てて行くものだという気がするんですね。いままでのお話して、その難しさについてもわかりましたし、そのやり方についてのいくつかの示唆もいただきました。

E：一つ思い出したんですが、吃音の子どもは自分がしゃべるだけが苦手なのではなくて、いろいろな生活の行動面でどうしても消極的になってしまう。それで、吃音指導をしていく中で、吃音そのものを指導するのではなくて、生活の中でいろいろ自信を持ってできるように指導をする。その指導がうまくいったかどうかを評価する一つの方法として、self-efficiencyという一人で評価する方法がある。

つまり、ある行動が自分でできるかどうかを自分で評価する。そして実際にできたかどうかの行動レベルだけではなく、もっと内面の方まで含め、それができると思うかどうかでも評価する。それなども一つの方法かとおもいます。

**B**：今中学部2年の自立活動の時間に、障害認識の学習で自己評価を進めています。「聞こえないことを自分はどう受け止めるのか」というテーマです。質問項目が50項目あります。例えば、「健聴者になる薬がある。それは1000円です。これを買うかどうか?」「B先生は健聴者になってほしいか?」また「自分のコミュニケーションでキュードを使うのは何故なのか?」といった問題。さらには、社会に対して何を求めているのか、そのためにどんな行動をするのか、といった問題に対して意見を出してもらい学習

を進めます。自分を見つめるというだけでなく、7人の友達がそれをどう見ているのかを知るようにします。いろいろな認識があるということを知ってもらうために、議論をしていく。場合によっては意見が二つにわかれた時は、ディベートをしていきます。そうすることで、生徒達は自己の障害認識だけではなくて、他者に対する認識や自分が他者からどのように見られているのかを、知っていきます。こうした評価方法も大切なことだと思います。

**A**：今日の話を引きかけにして今後さらに評価の問題について考えていきたいと思います。障害認識にかかわる様々な課題について多くの有意義なご意見をいただきありがとうございました。

資

料

# 聾学校における社会参加への取り組みの現状とこれからの課題について

横 尾 俊

(国立特殊教育総合研究所)

## 1. はじめに

近年、障害者の社会参加についての考え方が大きく変わってきている。特にノーマライゼーションやバリアフリーの理念に代表されるように、障害者が地域の中で自然に暮らしていける環境作りが必要とされてきている。これらの障害者の社会参加について考える場合に、国際連合(United Nations 以後国連と記述)の障害者についての取り組みを見ることにより障害者の社会参加観の変化と時代的な関連について、ある程度推測することができる。

国連における障害者に関する取り組みは、第2次世界大戦後、国連が成立して間もなくから始まった。その初めの取り組みの目的は、戦争により障害を負った人たちのリハビリテーションであり、対象も盲人を含む身体障害者に限定されていた。しかし、これらの様々な取り組みを経るうちに、障害者問題をリハビリテーション問題とするだけではなく、権利の問題として捉えるようになる。1971年の精神遅滞者の権利宣言(The Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons)は、「精神遅滞者は最大限可能な限り他の人々と同じ権利を有する」と宣言しており、1948年の世界人権宣言でははっきりとは述べられなかった障害者の権利を初めて訴えるものとなった。その後1975年には精神遅滞者だけではなく、すべての障害者に係わる権利宣言が採択されている。この宣言の特徴について、八木(1981)は1971年の宣言をさらに拡大した形で、障害者の定義を行い、障害の種別や程度にかかわらず、すべての人が基本的権利を持っていることを明らかにしたと述べている。

この二つの宣言は、この後の国際障害者年に大きく影響を与えるものとなった。1976年の国連総会は、1981年を「完全参加と平等」(full participation and equality)をテーマに、国際障害者年と定め、具体的な対応策をとる必要があることを訴えている。

国内においても、この世界的な流れを受け、「障害者対策に関する長期計画」や「障害者プラン」のように政策面における対応を見ることが出来る。これらは、目標を置きそれを実現するための手だてを考えるという具体的な取り組みと云うことが出来る。

では、障害者が社会へ巣立っていく上で重要な、就労という点からこの問題を考えた場合はどうなのだろうか。1961年に制定された障害者雇用促進法が、企業においての障害者雇用率を1.6%と定めた点からいえば、これら国

際的な動向よりも一歩進んだ内容であったと評価することができる。しかし、この障害者雇用促進法の1.6%の雇用枠は、当初、罰則のない、いわば努力目標とされたものであったため、なかなか企業の障害者雇用が進まないという結果となった。この法律が改正され、企業が1.6%の雇用枠を守らない場合にペナルティーが科せられるようになったのは、1976年になってからであり、実質的に国の政策として障害者の社会参加を具体的に進める動きは、国連の社会参加に関する動きとほぼ同時期であった。

このように、障害者の社会参加が当然の権利であるといった考え方は、ノーマライゼーションに代表されるように、ここ20年の動きであるといえることができる。

聾学校においても、就労に関する問題は重要な位置を占めており、毎年進路指導担当者は生徒に対する進路指導や企業への就職活動を活発に行っている。文部省の特殊教育資料によると、聾学校卒業生の就職率は他の特殊教育学校卒業生に比べ高いことがわかる。

しかしながら、近年、産業構造の変化や技術革新が著しく、聾学校における進路指導への取り組みもそれらの変化に対応したものに変わっていく必要にせまられている。加えて、社会参加に対する考え方が変化していることを考えあわせると、卒業生の社会参加の質を高めるような支援も必要になると思われる。

本研究においては、現在の聾教育の社会参加への取り組みを分析し、今後の方向性について考察したい。

## 2. 聾学校における現在の課題

ここでは、産業構造の変化への対応、社会参加観の変化への対応、ろう重複生徒の社会参加への取り組みの3つを現在の聾学校における課題とした。この3つを取り上げた理由を以下に述べたい。

産業構造の変化や社会情勢の変化は、1960年代の手工業的な労働からオートメーション化された工場労働への転換、1970年代後半から心身障害者雇用促進法の改正による大企業への就職の増加、1980年代のOA化をあげることができる。この変化の中で企業から求められてくる職業人としての資質も変化してきていると考えることができる。

特に問題になるのは、現在の聾学校の職業科の学科が、産業構造の変化や、同一産業内の製造工程の著しい変化に対応する事が難しくなっていることである。このことに関連して、就労支援に関して調査した石井(1999)は、



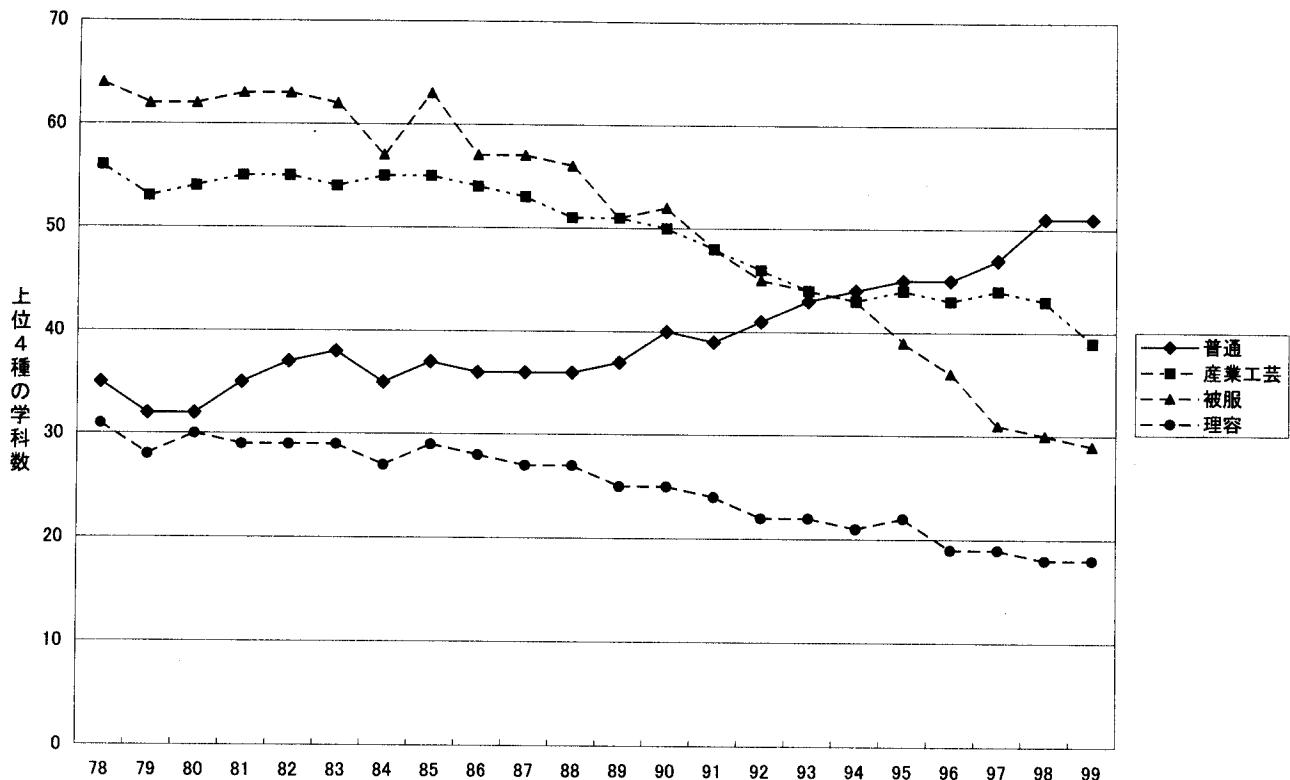


図1 聾学校高等部本科の各区分の学科数の年次変化

現場実習先も在籍する学科と関連のない業種へ行くことが多くなっており、時代に即応した学科改編などを本格的に行う必要があることを説いている。

現状での学科改編についての傾向をはっきりと示す資料は提示できないが、文部省で毎年刊行している特殊教育資料中にある聾学校高等部本科の各区分の学科数を、年次ごとに抜き出すことで、各学科数の変化を見ることができる。図1は各学科区分のうち99年度時点で数の多い上位4種の年次変化をもとに、作成したものである。なお他の学科区分の数は、78年から99年の間で、この4種の数を超えることはない。

この図からは、普通科が増加し、産業工芸、被服、理容の3学科が大きく減少してきていることがわかる。これらの3学科が減少する一方で、普通科の増加がある背景には、高等教育の重要性が増していることや、社会からの要求が技術一辺倒から、社会性や常識を求めるものに、より多様化しているということが挙げられる。この多様化に対応するために、職業教育だけに特化せず、普通科において基礎学力を十分に付けることや社会参加に必要な種々のカリキュラム編成を柔軟に行おうとしていることが推測できる。

社会参加観の変化については、「はじめに」において国際情勢と国内の動きについて取り上げたように、障害者の社会参加を憐れみや温情というレベルで考えるのではなく、地域の中で暮らし働くことが当然であると捉えるように変化してきたことが重要である。したがって、企業が障害者

を雇用する上では、単に雇用することを目的にするだけではなく、障害者とその能力を発揮して、企業の利益に貢献できるように職場環境を整える必要がある。

こういった社会参加観の流れの中で、卒業生に求める雇用側の意見も、技術だけでなく、仕事に対する真摯な姿勢や、まわりの同僚との人間関係を調整出来る力を求めるようになった。この変化は大企業の就労が増えるにつれ、小規模の企業にはない職種の多様性や職場内の同僚が多数であることから、職種への対応は主に企業で行い、その代わりに人間形成の部分で在学中に行ってほしいという要望がある。

学校教育においては、従来から人間形成の教育も重要な課題と考えられてきたが、社会性や職業意識などの社会自立に必要な力は一朝一夕に身に付くものではないため、様々な機会をとらえて支援していくが必要になる。その点、聾学校は幼稚部から高等部まで備えているところが多いので、学部間でこの問題を調整しながら、慎重にかつ継続的に対処していくことが可能である。

また、この社会参加に関連して、障害のある人々がその種別や程度をこえて、当たり前地域の中で働き、くらす社会を目指すという点からは、ろう重複生徒の社会参加は重要な課題ととらえることができるだろう。ろう重複生徒の社会参加については、特にコミュニケーションの点で作業所などに入所した場合にも、他のメンバーとの意思疎通が難しい場合がある。特に一般就労についてはその問題が

大きく、仕事の内容を伝える場合にも、伝え方に理解や配慮がないと困難が生じる。ろう学校に在籍した、ろう重複生徒に関して1996年から1998年までの3年間の就労の状況を調査した石井(1999)によれば、その半数近くが福祉就労、また13%の卒業生が在宅と予想される結果であることを報告している。

### 3. 聾学校における社会参加への新しい取り組み

#### (1) 産業構造の変化に対応した取り組み

現在までの聾学校の各学科数の推移を見た場合に、産業工芸科、被服科、理容科などを減らし、普通科を増やすことで柔軟な対応を行う傾向がある。しかし、この他には、現在の学科の内容を見直して最近の動きに対応しようとする動きがある。例えば、学科名に「情報」の文字をつけた学科である。平成13年1月現在学科名に情報がついている学科数は9学科あるがその内訳は表1のようになる。

表1 「情報」がつく学科名の学科数

| 学 科 名        | 学 科 数 |
|--------------|-------|
| 印刷情報科(情報印刷科) | 2     |
| 生活情報科        | 2     |
| 情報機械科        | 1     |
| 情報産業科(産業情報科) | 2     |
| 情報デザイン       | 1     |
| アパレル情報科      | 1     |

これらの学科改編の時期は一番早いもので平成2年であり、「情報」関連の学科に変更することが、最近の学科改編の傾向といえることができる。これは、近年の急激なコンピュータの普及により、印刷の版下の作成や、機械工学分野のCADやCAM、被服分野においても型紙の作成にコンピュータが導入されている現実を踏まえ、コンピュータの操作などに習熟することもカリキュラムに入れた現実的な対応といえることができる(表2)。

この他にも、産業工芸科から産業技術科に変更したり、被服科から生活技術科と改めた学科があり、これらも同様に情報化に対応したものといえることができる。

このコンピュータ化への対応について、東京都立石神井ろう学校では印刷科を印刷ビジネス科に、機械科を情報機械科に改編している。小早川・牧野(1993)は、印刷ビジネス科に科名変更したことについて、最近の技術革新の変化に伴う就職先の職種に技能職が減り、事務職が増加していることへの対応として、「印刷業にのみ進路先のターゲットを絞るのではなく、一般企業の事務部門での仕事も考え商業的な科目と内容を付け加えること、印刷技術の中にもコンピュータの助けを借りて文字と画像の統合化を念頭に置いたカリキュラムを組むこと、積極的に各種の検定を受けるような土台作りをすることなどです。」と述べ、変化

表2 群馬聾学校情報デザイン科のカリキュラム

#### 情報デザイン科

| 教科名         | 科目名                               | 単位数   |       |       |
|-------------|-----------------------------------|-------|-------|-------|
|             |                                   | 1年    | 2年    | 3年    |
| 国 語         | 国 語 I                             | 5     | 3     |       |
|             | 国 語 II                            |       |       | 3     |
| 地理歴史        | 世 界 史 A                           |       |       | 2     |
|             | 日 本 史 A                           |       | 2     |       |
| 公 民         | 倫 理                               | 2     |       |       |
|             | 政 治 ・ 経 済                         |       | 2     |       |
| 数 学         | 数 学 I                             | 2     | 2     | 3     |
|             | 総 合 理 科                           |       | 2     |       |
|             | 化 学 I A                           | 2     |       |       |
| 理 科         | 生 物 I A                           |       |       | 2     |
|             | 体 育                               | 3     | 3     | 3     |
| 保 健 体 育     | 保 健                               | 1     | 1     |       |
|             | 芸 術                               | 美 術 I | 2     |       |
| 外 国 語       | 英 語 I                             | 2     | 2     | 2     |
| 家 庭         | 家 庭 一 般                           | 2     | 2     |       |
| 小 計         |                                   | 21    | 19    | 15    |
| 理 数         | 情 報 基 礎                           | 2     |       |       |
|             | 情 報 技 術 基 礎                       |       | 2     | ④     |
|             | デ ザ イン 製 図                        | 2     | 2     |       |
|             | 実 習                               | 4     | 4     | 6     |
|             | 工 芸 デ ザ イン                        |       | ②     | ②     |
|             | 課 題 研 究                           |       |       | 2     |
|             | 染 織 デ ザ イン                        |       | ②     | ②     |
| 家 庭         | 家 庭 情 報 処 理                       |       |       | ②     |
|             |                                   |       |       | ②     |
| 商 業         | 文 書 処 理                           |       |       | ②     |
| 小 計         |                                   | 8     | 8 + 2 | 8 + 6 |
| 特 別 活 動     | ホ ー ム ル ー ム 活 動                   | 1     | 1     | 1     |
|             | ク ラ ブ 活 動                         | 1     | 1     | 1     |
| 養 護 ・ 訓 練   |                                   | 1     | 1     | 1     |
| 学 校 裁 量 時 間 |                                   |       |       |       |
| 合 計         |                                   | 32    | 32    | 32    |
| 備 考         | ②, ④ : 工芸デザインコース<br>② : 生活デザインコース |       |       |       |

(群馬聾学校, 1997より引用)

する就職先と多様な職種への対応として、印刷だけではなく、コンピュータに習熟することを基本に据えるという取り組みを行っている。

また、機械科から情報機械科への学科改編したことについても、就職しても、学科で学習したことを活かすことができず、特にコンピュータの操作で苦労している卒業生が多いことをあげ現実への対応として学科改編が行われたということを述べている(小早川・牧野 1993)。

このように、事務のOA化だけではなく、製造業においてもコンピュータの導入が行われ、それに伴い聾学校の職業科においては、専門技術の習得だけでなく、コンピュータ操作の習熟にも力を入れる必要が出ていることがわかり、最近の学科名に情報がつく傾向の理由を推測することができる。

## (2) 社会参加観の変化に対応した取り組み

ここでは、社会参加観の変化に対応した取り組みとして、社会性や社会自立を促す目的で行われている取り組みについて紹介したい。様々な交流を行うことで生徒の自己認識や社会参加観を育てようとするもの、一般常識や社会的なスキルを身につけることで社会参加や社会自立につなげようとするもの、クラスや寄宿舎の集団で行う行事の企画運営を行うことによって、主体性や社会性を養おうとするものなどである。

交流という点では、石川県立ろう学校中学部(1996)が、地域交流、通常学校との交流、卒業生との交流、聴覚障害者福祉協会との交流を通して、社会参加する場合の心構えなどを準備するきっかけを用意している。

一般常識や社会的なスキルを身につける取り組みとしては、現在いくつかの聾学校で行われている「職業基礎」に代表される取り組みを挙げることができる。例えば、横浜聾学校では年間計画として表3のような内容によって系統立てられたカリキュラムを組み、社会に出てから必要になる知識や考え方を一通り身につけることができるように授業を行っている。

寄宿舎における取り組みは、入舎している幅広い年齢層の集団を活かすことができ、社会へ出る前に他人と関係を調整するという経験を通して社会性を養う取り組みがなされている。

この他には、将来の社会参加のための課題として、社会性や職業意識をはぐくむための幼児期からの一貫した教育の実践が行われ始めている。例えば熊本聾学校においては、「聴覚に障害のある幼児児童生徒の社会自立を目指して」というテーマのもと、幼稚部から高等部までの各学部、寄宿舎、厨房までを含めた学校全体での取り組みを行っている。

ここでの、各学部における実践は、幼稚部においては、

「子どもたち同士で話し合い、伝えあう、話し合い活動をめざして」、小学部では「言語力の向上を目指して一経験や行動を言語表現する力を育てるために」、中学部では「交流教育を中心とした生徒の主体的な活動を目指した取り組み」、高等部では「聴覚または併せ持つ障害を越えて社会の中で自己実現できる人間になるために」のように、幅広いテーマで行っている。この実践での社会自立への捉え方は、自分たちの抱える問題を自ら考え解決し、社会の主体者として生活できることとしていて、各学部での実践においては、各学部の段階に応じた社会自立の目標を掲げ、児童生徒の意欲的・主体的な活動をいかに引き出して行くかを課題としている。ここでは、同じテーマでありながら、実践に幅を持たせることで様々な取り組みを社会自立に関連させるという手法が取られている。

地域や社会の中での学校のあり方が問われる今これらの実践は、聾学校のこれからの方向性を示唆する興味深い活動と言えよう。

## (3) ろう重複生徒の社会参加への取り組み

ろう重複生徒の社会参加への取り組みについては、具体的に紹介することができないが、石井(1999)は今後のろう重複生徒の就労支援において必要になるものとして、現場実習先に教員が同伴しそこで一緒に働きながら実習することについて報告している。このことは、ジョブコーチ的な手法で職場とろう重複生徒の間に教員が入り、よりスムーズに実習を進めようとする取り組みである。

ジョブコーチとは、アメリカのリハビリテーション法の1986年の改正時に導入された制度で、日本では援助付き雇用と訳されることが多い。この制度は賃金を伴った雇用、統合された職場、継続的援助という中核概念のもと、主に知的障害のある人が、福祉就労的な施設に入るのではなく、ジョブコーチと呼ばれる指導者と一緒に一般企業に入り、ジョブコーチの支援を受けながら就労するというものである。ジョブコーチ自体の考え方は以前より存在し、古くは1970年のフォード財団によって行われた National Supported Work Demonstration にその名が登場していることが報告されている(久保, 1989)。つまり、この制度が始まる前にも就労支援の一活動として行われてきたこととすることができるが、正式に導入されたことにより法律的な定義付けがされ、従来のサービスに欠けていた就労の問題を明らかにしたのである。

この援助付き雇用が始まった背景について、久保(1989)はその時代的な背景として、脱施設化の動きと全障害児教育法による成果があったとしている。前者については、大規模な施設よりも地域で自立して生活するというノーマライゼーションへの変化であり、後者は1978年に施行された同法により障害程度によらず無料で適切な教育が提供さ

表3 職業基礎目標と年間計画

横浜市立聾学校高等部

【目 標】

- ・自己の障害を認識し克服する能力を養う。(身の自立)
- ・職業への興味と関心を高める。(職業へ向けての自立)
- ・職業生活に必要な基礎的な知識を習得させる。(職業へ向けての自立)
- ・勤労の社会的意義や役割を理解させる。(社会生活へ向けての自立)
- ・円滑な社会生活ができる能力を養う。(社会生活へ向けての自立)

【年間計画】

|     | 1 年  | 2 年  | 3 年  |
|-----|--|--|--|
| 4月  | 「高校生活の設計」(4)   | 「職種と資格」(3)   | 「進路の選択」(4)   |
|     | ・高校生活の位置づけ<br>・高校生としての基本的心構え   | ・事務関係の職種と資格<br>・技能関係の職種と資格                                     | ・本校をめぐる雇用状況<br>・希望と現実                                |
| 5月  | ・社会人、職業人への道  | 「会社の組織とマナー」(6)   | ・進路の選択   |
|     | 「産業と職業」(4)<br>・日本の産業   | ・組織名<br>・役職名   | 「求職の準備」(4)<br>・職業安定所の働き                              |
| 6月  | ・職業の種類と特徴  | ・マナー(言葉遣い等)  | ・求職の手続き<br>・面接の心得                                    |
|     |  |  |  |
| 7月  | 「職業人としての基本的態度・習慣」(4)   | 「職場実習の心得」(4)   | 「職場実習の心得」(4)   |
|     | ・仕事に対する態度・安全教育<br>・礼儀作法(職場見学にむけて)<br>・見学ノートの書き方  | ・安全教育・勤務態度・対人関係<br>・コミュニケーションの方法<br>・実習ノートの書き方                 | ・安全教育・勤務態度・対人関係<br>・コミュニケーションの方法<br>・実習ノートの書き方       |
| 9月  | ・職場見学の反省   | ・職場実習の反省   | ・職場実習の反省   |
|     | 「障害の認識と克服」(12)<br>・聴覚障害の発生原因<br>妊娠中の障害によるもの<br>出産時の障害によるもの<br>遺伝によるもの<br>その他<br>・聴覚障害の特質 | 「職業生活と法律」(6)<br>・労働基準法<br>・身体障害者福祉法<br>・障害者雇用促進法<br>・身体障害者手帳   | 「就職試験の心得」(3)<br>・マナー<br>・面接                          |
| 10月 |  |  | 「冠婚葬祭」(3)<br>・種類とマナー                                 |
|     |  |  |  |
| 11月 | 聴覚障害者と健聴者の認識の違い<br>問題点<br>・聴覚障害の克服   | 「家族と法律」(6)<br>・親族とは<br>・親族間の呼び方<br>・親族間の法律関係(民法)               | 「障害者と結婚」(6)<br>・結婚に関する手続き<br>・福祉制度と手続き<br>・育児 → 母子衛生 |
|     |  | ・家族、親族のあり方   | ・結婚、育児にかかわる様々な問題                                     |
| 12月 |  |  |  |
|     | 「聴覚障害者の進路」(6)<br>・先輩の進路<br>仕事内容  | 「聴覚障害者としての生活の工夫」(6)<br>・コミュニケーション手段向上の方法<br>電話    ファックス    その他 | 「社会人としての準備」(3)<br>・給料表の見方    ・税金の種類<br>・余暇の活用        |
| 2月  | 事業内容<br>感想<br>・求人傾向の変遷   | ・安全について<br>・社会生活上の身近な問題  | 「将来の生活設計」(4)<br>・調査    ・討論<br>・発表    ・総括             |
|     | 「興味・関心のある職業の探究」(4)   | 「自分を活かす職業の研究」(4)   |  |
| 3月  | ・調査    ・討論<br>・発表    ・総括   | ・調査    ・討論<br>・発表    ・総括                                       |  |

※ ①「先輩の話を聞く会」を年に1回持つ。  
②原則として、職場見学・実習を夏休みに授業の一環として行う。

横浜市立聾学校高等部(1995)より引用

れることになり、この法律により教育を受け学校を卒業した重度の障害者の進路問題が生じたというものである。これらの背景により、従来は期限付きのサポートで職場適応できる障害者だけが一般の企業に仕事を得ることができたが、継続的なサポートを行うことで一般企業に就職し、就職後にその会社での業務を訓練するという形を取ることで、今まで就職の難しかった重度の障害者も一般就労する機会を得ることができたと松為(1989)は従来の手法と援助付き雇用の手法の対比を行いながら述べている(表4)。

この制度には、具体的な職場の業務内容についての支援だけではなく、その準備段階から評価まで細かなプログラムが考えられており(表5)、障害者が職場で仕事をする上で必要なサポートを十分に行えるように計画されている。

このように、最近のノーマライゼーションの考え方に合致している援助付き雇用だが、その実施にあつての問題点も指摘されている。Wehman(1988)は、援助付き雇用を

実施してきて明らかになった問題点を、7つ挙げている。

1. 経済的な位置づけ
2. 技術援助と専門職員の要請
3. 関連機関の連携とサービスの統合
4. サービス提供者間に見られる関連立法に対する姿勢の不一致
5. 援助付き雇用の対象者の選定
6. 交通手段の問題
7. 親や障害者の声を大きくすること

援助付き雇用については、日本においても神奈川県や滋賀県で試行的に導入され始めている。これについて、小川(2000)は「ジョブコーチを配置しても必ずしも就労の成功に貢献するとは言えない。利用者の障害特性が難しくなればなるほど、ジョブコーチの専門性・援助技術が就労成功の鍵となる」とのべ、広範囲で多彩な専門性からなるジョブコーチの援助技術を整理・体系化していくことが必要で

表4 発達障害者の就職準備：伝統的手法と援助付き雇用の手法の対比

| モデルや手段の特性         | 従来の手法<br>(訓練から就職へ)  | 援助付き雇用<br>(就職して訓練を)   |
|-------------------|---|---|
| 1. 仮定             | ある場面で習得した行動は別の場面に汎用化できる   | ある場面や状況で基本的に要請される行動を最高度に教育しても、発達障害者の多くは、それを他の場面や状況下での学習に汎用化することは極めて困難である  |
| 2. 関与の型           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活の自立訓練</li> <li>・職業前訓練</li> <li>・生活技能訓練</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>・作業課題の分析</li> <li>・個人ごとに職務特性の訓練</li> <li>・実際の作業環境内での訓練</li> </ul>  |
| 3. 支援や教示と専門的指導の水準 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・相対的には定式的な内容</li> <li>・個別的要請に対応するよりも、規定の支援プログラムの規模や方法に依存</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・初期段階での集中的支援と時間の経緯に伴う減衰</li> <li>・融通性を持ち、個人的要請に即した質と量</li> <li>・作業遂行能力の安定化に伴う支援の減衰</li> </ul>  |
| 4. 評価や査定          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・伝統的な手法を用い、学習や訓練に先行した評価</li> <li>・職業的目標への発達や初期的訓練に先行した評価</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・職業予定の作業の文脈の中で、実用的な遂行能力を同時に評価</li> <li>・プログラムに従った実際の支援を提供する中での評価</li> </ul>  |
| 5. 典型的なプログラムの型    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・医学的背景に基づく日常生活動作訓練</li> <li>・職業前訓練</li> <li>・各種授産施設作業(あるいは、地域雇用の見通しの無い職務)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域雇用の機会を得る授産施設作業</li> <li>・援助付き雇用プログラム</li> <li>・段階的移行プログラム(実際の職場での支援)</li> <li>・オンザジョブトレーニング(OJT)</li> <li>・エンクレイブ/移動作業班/ベンチワークモデル等</li> </ul> |
| 6. 非障害者との統合化の機会   | 常に制約がある   | 強調するが、プログラム特性による効果に差異   |
| 7. 職業準備的技能        | 職務遂行技能を獲得する前に習得していることが要請される   | 重視するとともに、職務遂行技能の習得と並行して教育される  |
| 8. 賃金の支払          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活動作訓練での支払いはない</li> <li>・賃金の支払いは、低額のことが多い</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・原則として全額支給であり、そうでない場合でも従来より高額</li> <li>・生産性が賃金に反映される</li> </ul>  |

あることを示している。

援助付き雇用自体は、知的障害者を対象にしたサービスであるが、ろう重複障害がある人に対してもジョブコーチにコミュニケーションに関する専門性が備わっていれば、

十分有用なサービスと期待することが出来るだろう。また、聾学校在現場実習で行っているジョブコーチ的な取り組みが援助付き雇用と直接結びつくことは、進路担当者の職務範囲を考えれば難しいことだが、将来的にこの制度が全国

表5 プログラム構成要素別の雇用専門家の機能と活動

| 機能          | 構成要素                   | 活動内容  |
|-------------|------------------------|---|
| I プログラム作成   | 1. 職務(職場)の開発           | 1. コミュニティ内の職務の適格審査<br>2. 可能性のある職場の雇用主との接触<br>3. 雇用主との面接<br>4. 職場の組織的・社会的・物理的環境条件の分析<br>5. 職務内容の分析   |
|             | 2. 対象者の評価              | 1. 対象となる障害者との面接<br>2. 対象者の行動観察<br>3. 個人特性の一般的記録の解釈<br>4. 課題の分析と明確化<br>5. 家族・対象者本人・関係者との面接   |
|             | 3. プログラムの売り込み          | 1. 公的機関との関係の説明<br>2. 売り込みと導入可能性の調査<br>3. 外交による売り込み<br>4. 権利擁護の説明  |
| II プログラム実行  | 1. 職業紹介                | 1. 職務内容の互換性の分析<br>2. 職業紹介の推進と職務内容の面接調査  |
|             | 2. 職務の訓練               | 1. 対象者に職務の定位付け<br>2. 対象者にコミュニティの定位付け<br>3. 初期的技能の習得訓練<br>4. 作業遂行能力の安定化の訓練<br>5. 職務面での支援の減衰  |
|             | 3. 継続的支援               | 1. 権利擁護の援助<br>2. 訪問<br>3. 家族・対象者本人・雇用主との意志疎通<br>4. カウンセリングとキャリアの向上<br>5. ケース管理  |
| III プログラム管理 | 1. 個人処遇のケース管理          | 1. 関与した時間の記録<br>2. 教示内容に関する記録の収集<br>3. 教示なしの遂行内容の記録と収集<br>4. 生産性に関する記録の収集<br>5. 作業中と作業外の記録の収集<br>6. 収集した記録の解釈<br>7. 発生した課題の解決<br>8. 記録の保存 |
|             | 2. ケース担当数の管理           | 1. 定着した対象者への支援の継続<br>2. 長期的な継続的支援の準備<br>3. 新規ケース処遇のための時間割の作成  |
| IV プログラム評価  | 長期の継続的支援               | 1. 雇用主の評価の収集<br>2. 進捗状況についての報告書の作成<br>3. 両親や保護者との意思疎通<br>4. 行動観察の当事者との接触<br>5. 雇用主との接触の維持<br>6. 職務遂行技能の再訓練                                |
| V 連携        | コミュニティ内の各種サービス提供機関との調整 | 1. 以下の各種サービス機関との意志疎通<br>リハビリテーション・MR/DD成人・学校・社会・MH・福祉・医療保険・移行担当・非雇用補償などのサービス機関<br>2. このプログラムの提供に関わる公的機関と連邦規則についての知識                       |

Sale P. et al 1989 The role of the employment specialist. In Kiernan W.E. and Schalock R.L.(Eds.): Economics, industry, and disability-a look ahead-, 197-205, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co を修正引用した松井・石渡 (1989) から引用

表6 平成11年度の聾学校と知的障害養護学校卒業者の進路の割合

| 区 分      | 進 学 率 | 教育訓練機関等<br>入 学 者 | 就 職 者 | 社会福祉施設・<br>医療機関入所者 |
|----------|-------|------------------|-------|--------------------|
| 聾学校      | 47.6% | 10.7%            | 32.9% | 4.1%               |
| 知的障害養護学校 | 1.1%  | 3.5%             | 24.9% | 56.6%              |

文部省（2000）より修正引用

的に導入された場合、ジョブコーチと学校現場が連携することでよりスムーズな雇用につながる可能性が考えられる。

この教育分野と、ジョブコーチなどの福祉・労働分野との連携については、主に知的障害者向けのサービスにおいて議論がされはじめている。日本障害者雇用促進協会（1999）は、社会の側の障害者理解の深まりに伴い、従来であれば一般就労が難しかった知的障害者も、一般の事業所で働く機会が増えてきていることをあげ、「働くことを支援することについても、就職できるような職業能力を身につけることに加え、就職後を含めた就業面・生活面を通じる総合的な支援体制の構築に重点が置かれるようになってきている。」と述べ、労働・福祉・医療・教育の各分野の連携のもと、就職してからもサービスを提供できる枠組みを構築していくことが必要であることを主張している。

一方で石井（1999）によれば、現在のところ複合的な支援を行っている聾学校は少ないという指摘がされている。これは、知的障害養護学校などに比べると、福祉就労などが少ないことから、福祉分野や労働分野との連携も少ないと予想することができる（表6）。

しかしながら、福祉就労などが少ないとはいえ、労働福祉分野との連携は、生徒たちに様々な道を用意するという点で重要であると思われる。

#### まとめ

聾学校における生徒の社会参加を助けるための取り組みについて、今日的な課題とこの課題についての新しい取り組みについて述べた。これらの取り組みの特徴は、既存の枠組みを活用しながら新しい取り組みを行っているということをおげることができる。例えば、学科の改編においてはすべてを変えるのではなく、現在の学科に新しい要素を加えることで現在の就労上の課題をクリアしていこうということや、社会参加観に対応した取り組みでは、他の学部や、他の学校との連携を活用すること、ろう重複生徒への取り組みとしては、現場実習という従来の取り組みに教員が入ることで、サポートを実現するというをおげることができる。

こういった既存の枠組みを活用する方法においては、既存の良い部分を活かせるというほかに、現在ある利点を組み合わせることで、さらにより取り組みとする方法がある。

特に現在は、求められるサポートが多様化している状況であり、一つの機関ですべての役割を担うことは難しくなっている。そういった意味で、他のリソースを利用するという手だてを取ることで、現在の枠組みに不十分な部分を補足できる可能性があるだろう。これらのことから、今後においては、他の学校、企業、福祉分野の機関、労働分野の機関との複合的な連携のシステム、いわゆるネットワークの構築が重要になると考えられる。

また、このことと同時にシステムを活かすことのできる専門性を有した教員を養成する研修プログラム作りが求められると筆者は考える。

#### 引用文献

- 1) 石井雅臣 1999 「聾学校高等部における就労支援について」－外部諸機関との連携とろう重複障害のある生徒への支援を軸として－ 国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書
- 2) 石川県立ろう学校中学部 1996 自ら進んで社会参加・自立する生徒を育てるにはどのようにしたらよいか－実りある交流教育をめざして－ 石川県立ろう学校研究紀要, 14, 16-22
- 3) 松為信雄 1989 援助付き雇用の特徴とプログラムの内容 職業リハビリテーション, 3, 13-20
- 4) 小川浩 2000 ジョブコーチの人材養成に関する研究(2), 日本職業リハビリテーション学会第28回大会プログラム・発表論文集, 97-99
- 5) 熊本県立熊本聾学校 1996 熊聾教育, 9
- 6) 久保耕造 1989 米国において援助付き雇用はなぜ始まったか, 職業リハビリテーション, 3, 5-11
- 7) 群馬県立聾学校 1997 平成9年度学校要覧, 11
- 8) 日本障害者雇用促進協会 1999 地域障害者雇用支援ネットワークの形成
- 9) Wehman P: Supported 1988 employment; Toward equal employment opportunity for persons with severe disabilities, Mental Retardation, 26(6), 357-361
- 10) 松為信雄・石渡和実 1989 雇用専門家の役割と教育 職業リハビリテーション, 3, 21-28
- 11) 文部省 2000 特殊教育資料

12) 八木英二 1981 国際障害者年 -いきがいある社会を築くために-, 青木書店

13) 横浜市立聾学校高等部 1995 より積極的な社会適応を目指して -就労前教育のあり方- 横浜市立聾学校研究紀要, 20, 69-86



## 「聾学校高等部における就労支援に関する調査」報告書

## 1. この調査の目的

近年ノーマライゼーションに代表されるように、障害のある人のより平等な社会参加の機会が得られるような社会の構築を目指す理念が叫ばれるようになった。これらにより、学校教育においては障害の理解・啓発を行うことに加え、社会の様々な機関や領域と連携を進めていくことが求められているところである。学習指導要領の中でも「養護・訓練」が「自立活動」と改称され、社会自立を目指す教育的関わりがさらに重要視されている。このような動きの中で、聴覚障害生徒が社会へ巣立つ準備の期間、そして就労後の数年間について聾学校が彼らに行う就労のための援助は、聾学校と社会の連携のあり方を考える上で大切な活動の一つと考えられる。今回の調査では社会自立と社会参加に密接な関係をもつ就労について、

1. 現在聾学校で行われている取り組みの現状
2. 卒業後の支援の現状
3. 就労支援を行う上で行われる、外部機関との連携の現状

を調べることを主な目的とした。

また、今回は重複した障害のある生徒の就労支援についても今後の重要な課題と考え、調査項目の中に加えた。

## 2. 方 法

### 1. 調査対象校

高等部のある全国聾学校 70 校

### 2. 調査方法

調査は郵送法によって行った。回答は各学校の進路指導主事または高等部主事に依頼し、1999年11月1日現在での記入を求めた。

### 3. 調査用紙について

調査用紙は各聾学校高等部で実施されている現場実習および追支援の実態を把握するために付録に掲げる調査用紙を作成した。調査用紙は調査内容により以下の5つの部分に分かれている。

調査1：回答者について

調査2：各校におけるろう重複障害のある生徒の進路状況

調査3：各校における現場実習への取り組みと外部諸機関等との連携状況

調査4：各校における追支援への取り組みと外部諸機関等との連携状況

調査5：進路指導担当者の思い（自由記述）

### 4. 調査実施期間

1999年12月～2000年1月

## 3. 結 果

### 1. 回収率

高等部を有する70校に調査表を発送し、57校からの回答があった。回収率は81.4%。

## 2. 回答者について

回答者の内訳は進路指導主事が55名、高等部主事が2名であった(表1)。当該分掌の担当年数は表2の通りで、1～5年が最も多い。表3の教職経験年数をみると30代～40代の中堅教員が4～5年進路指導主事を担当することが多いようである。表4の聾学校経験年数と表5の経験年数からは、人事異動が早まっている現在において、比較的長く聾学校を経験している教員が多いようである。

表1 担当

|        |    |
|--------|----|
| 進路指導主事 | 55 |
| 高等部主事  | 2  |

表2 担当年数

|        |    |
|--------|----|
| 1～5年   | 48 |
| 6～10年  | 7  |
| 11～15年 | 1  |
| 16～20年 | 1  |

表3 教職経験年数

|        |    |
|--------|----|
| 1～5年   | 1  |
| 6～10年  | 4  |
| 11～15年 | 9  |
| 16～20年 | 15 |
| 21～25年 | 8  |
| 26～30年 | 9  |
| 31～35年 | 8  |
| 36年～   | 3  |

表4 聾学校経験年数

|        |    |
|--------|----|
| 1～5年   | 15 |
| 6～10年  | 19 |
| 11～15年 | 12 |
| 16～20年 | 3  |
| 21～25年 | 3  |
| 26～30年 | 1  |
| 31～35年 | 4  |
| 36年～   | 0  |

表5 聾学校以外の特殊教育諸学校

|        |    |
|--------|----|
| 経験なし   | 32 |
| 1～5年   | 7  |
| 6～10年  | 9  |
| 11～15年 | 3  |
| 16～20年 | 5  |
| 21～25年 | 1  |

## 3. 聾学校高等部卒業生の進路状況

### ① 過去3年間の高等部卒業生の進路状況

各科学徒の就職者の割合(図1)をみると専攻科の大部分が就職している。本科職業科においての変動はみられないが、本科普通科の就職者は減少傾向にある。これと同時に本科普通科卒業生は専攻科進学傾向の増加が表6から読みとれる。大学進学者はこの3年間で微増している。

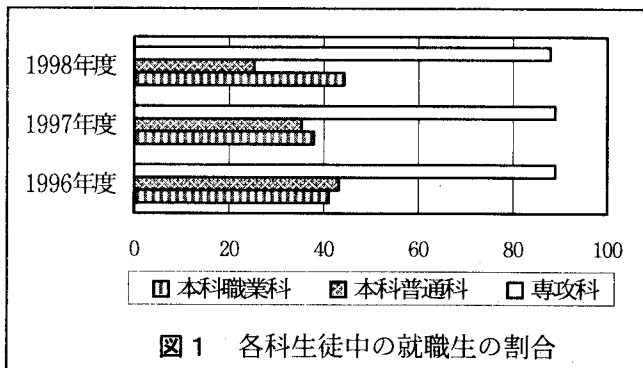


表6 専攻科進学率 (%)

|       | 1996年度 | 1997年度 | 1998年度 |
|-------|--------|--------|--------|
| 本科職業科 | 41     | 44     | 37     |
| 本科普通科 | 9      | 22     | 28     |

表7 大学等進学率 (%)

|       | 1996年度 | 1997年度 | 1998年度 |
|-------|--------|--------|--------|
| 本科職業科 | 2      | 3      | 6      |
| 本科普通科 | 25     | 23     | 29     |

### ② 卒業生の定着率 (同一職場で働いている率)

過去5年間のそれぞれの年度の卒業生が、回答記入時点(1999年11月1日)で、最初に就職した企業に継続して勤務しているか否かを調べた定着率では、4、5年を経ると、60%～70%台の定着率を示すことができる(表8)。

重複障害のある卒業生の場合、サンプル数が少ないこともあり確実な傾向を述べることは難しいが、表9のように個々により様々な定着率を示している。

表8 高等部卒業生の1999年11月現在の定着率

|       | 1994年度卒業生 | 1995年度卒業生 | 1996年度卒業生 | 1997年度卒業生 | 1998年度卒業生 |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 本科職業科 | 62%       | 60%       | 67%       | 84%       | 87%       |
| 本科普通科 | 71%       | 70%       | 85%       | 81%       | 91%       |
| 専攻科   | 64%       | 69%       | 73%       | 86%       | 97%       |

表9 重複のある高等部卒業生の1999年11月現在の定着率

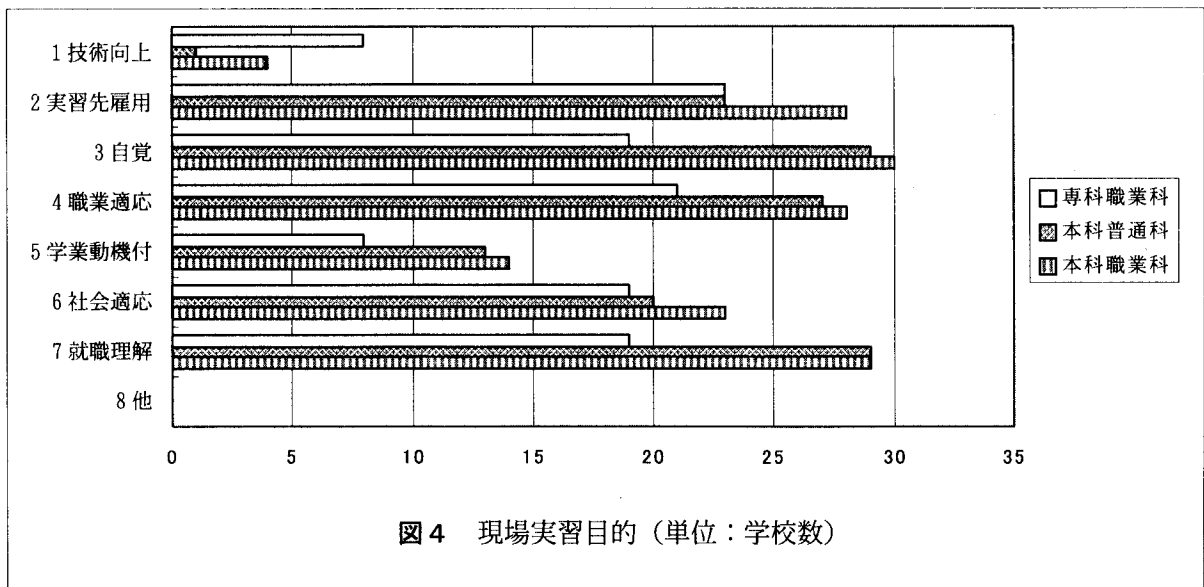
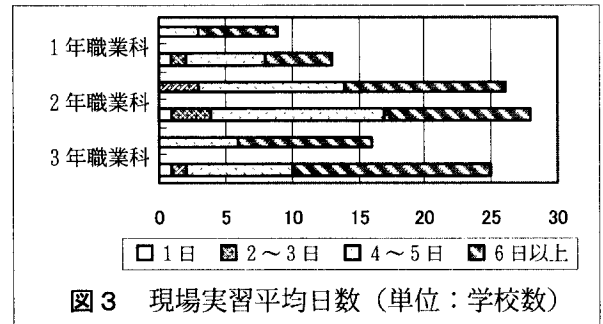
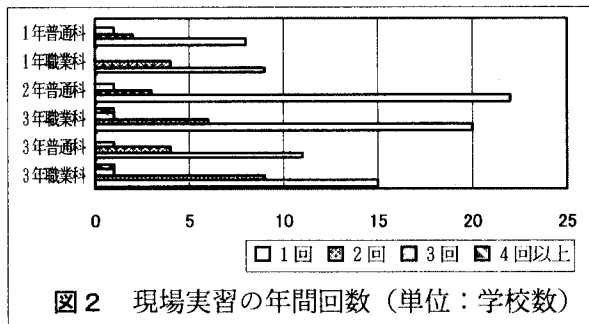
|       | 1994年度卒業生 | 1995年度卒業生 | 1996年度卒業生 | 1997年度卒業生 | 1998年度卒業生 |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 本科職業科 | 33%       | 50%       | 33%       | 100%      | 100%      |
| 本科普通科 | 83%       | 82%       | 100%      | 86%       | 67%       |
| 専攻科   | 100%      | 100%      | 33%       | 86%       | 97%       |

4. 現場実習

① 実施状況

本科の場合、第2学年での実習が多い傾向にある。この学年での年間実習回数については学科間における差異はみられず、普通科・職業科ともに20校以上が年間3回の実習を行っている(図2)。また、各学年における普通科・職業科を比較しても、現場実習の実施回数において顕著な差はみられない。現場実習実施日数の平均日数は1週間またはそれ以上である(図3)。

図4にみられるように6つの選択肢のうち、実習の目的として、技術向上をあげた学校は少ない。主な目的として、実習先での雇用、進路への自覚、職業生活への適応、社会生活への適応、職業への理解がほぼ同数あげられている。現場実習においては、職業上の実際的な技能を習熟するより、職業や将来へのイメージの確立をねらいとしていることがわかる。



② 実習先

本科普通科の現場実習先は製造未熟練がもっとも大きな割合を占め、その他の製造熟練・事務系・販売サービスは年度によりばらつきがみられる。一方で施設関係は増加傾向にある(表10)。この施設関係への実習の

表 10 本科普通科の現場実習先

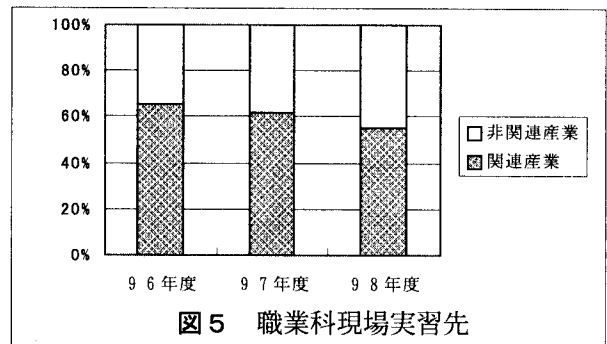
|      | 製造熟練 | 製造未熟練 | 事務系 | 販売サービス | 施設関係 | その他 |
|------|------|-------|-----|--------|------|-----|
| 96年度 | 4    | 76    | 28  | 11     | 14   | 7   |
| 97年度 | 10   | 60    | 16  | 25     | 22   | 16  |
| 98年度 | 4    | 63    | 36  | 28     | 35   | 33  |

表 11 <ろう重複障害のある生徒の現場実習先> 単位：生徒数

|      | 製造熟練 | 製造未熟練 | 事務系 | 販売サービス | 施設関係 | その他 |
|------|------|-------|-----|--------|------|-----|
| 96年度 | 0    | 3     | 0   | 0      | 12   | 2   |
| 97年度 | 0    | 2     | 0   | 0      | 21   | 1   |
| 98年度 | 0    | 9     | 0   | 0      | 35   | 3   |

ほとんどが、重複のある生徒たちである（表11）。

職業科の現場実習先は4割前後が非関連産業でしめられており、3年間の推移からはこの割合が増加していることがわかる（図5）。学科毎の傾向は、産業工芸科、家政・被服科系の半数以上が非関連産業への実習になっている（図6）。この傾向は専攻科においてもみられるものであり（図7）、歯科技工科、印刷科を除いた他の専攻科においては、関連産業への現場実習は2～3割となっている。



③ 実習先確保方法

実習先の確保方法を、学校独自で行っているところが約半数の28校、他機関と連携して行っている学校が21校（38%）である（表12）。連携先としては、約8割が職業安定所を挙げている（表13）。連携機関との連携内容としては情報交換、相談、実習先の共同開拓等を全般的に行っている学校が9校であり、

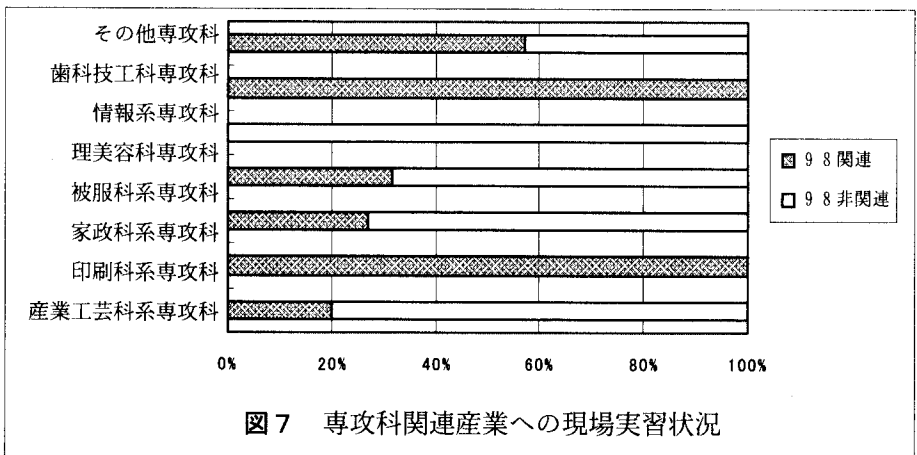
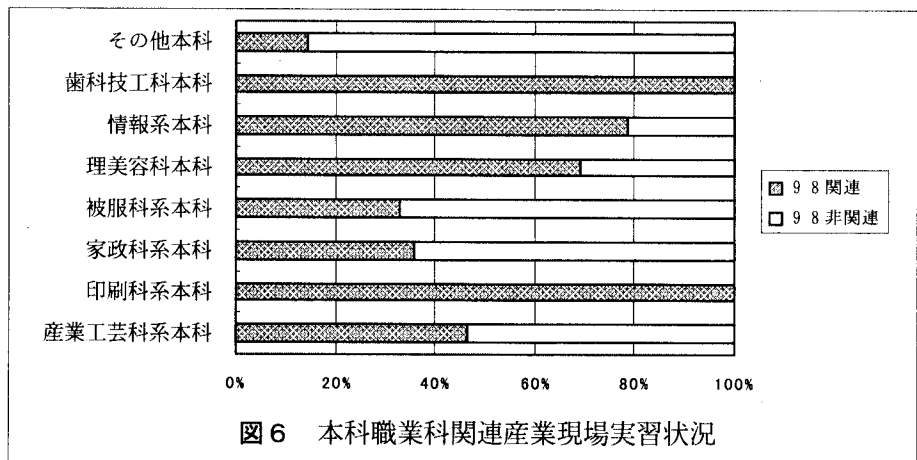
表 12 連携状況

|        |     |
|--------|-----|
| 学校独自   | 28校 |
| 他と関連して | 21校 |
| その他    | 7校  |

表 13 連携相手

|     | 職安 | 職業セ |
|-----|----|-----|
| 連携校 | 25 | 4   |

※ 職業セは、障害者職業センター



その他の学校においても複合的な連携を行っている（表 14）。

外部機関の援護制度利用は少なく、利用があっても職業適応訓練幹旋が主である。このことは本科職業科の場合に顕著で年々減少傾向にある（表 15）。

表 15 外部諸機関援護制度等の利用状況

| 本科：職業科       | 1996年度 | 1997年度 | 1998年度 |
|--------------|--------|--------|--------|
| 職業適応訓練幹旋（職安） | 21     | 13     | 10     |
| 職務試行法（職業セ）   | 3      | 4      | 3      |
| 職業準備訓練（支援セ）  | 1      | 0      | 0      |

※ 支援セは、障害者雇用支援センター

④ 現場実習先との連携

普通科、職業科、ろう重複の3つのカテゴリーに分類した場合、それぞれについて現場実習先との連携内容について、以下の傾向があることが表 16 からわかる。

普通科：「作業工程についての打ち合わせ」と「一緒に職場に入り仕事をする」が少ない

職業科：「一緒に職場に入り仕事をする」が少ない

ろう重複：「コミュニケーション手段についての話し合い」が少なく「一緒に職場に入り仕事をする」多い  
 本科普通科と本科職業科とでは、作業工程に関する打ち合わせをする」という項目が前者において低いという差異があるが、他の項目においてはほぼ同じ傾向にある。

また、ろう重複障害のある生徒たちの場合には、「コミュニケーション手段についての話し合い」をするかわりに、現場に教員が入り具体的な支援を行うという傾向がある。

表 16 現場実習先との連携活動の内容

|      | 1 作業内容 | 2 障害理解 | 3 作業行程 | 4 コミ手段 | 5 一緒に職場 | 6 連携なし | 7 その他 |
|------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|-------|
| 普通科  | 29     | 29     | 17     | 32     | 4       | 1      | 1     |
| 職業科  | 44     | 42     | 30     | 48     | 6       | 1      | 2     |
| ろう重複 | 38     | 39     | 34     | 16     | 31      | 1      | 2     |

単位：学校数

⑤ 複数連携による現場実習支援

複数連携を行っているのは57校中21校であった（図9）。複数連携における連携機関分野の割合は、教育+労働型が7割、教育+労働+福祉型が2割で、教育+福祉型の連携は2校と少ない（図10）。

複数連携による支援内容としては、「実習先の共同開拓」ができている学校の割合が、教育+労働型では、21校中13校で62%、「実習生徒への共同支援」ができている学校が4校で19%である（表17）。

アンケート回答校中、連携して実習先確保に動いているところは全体の25%である（図10）。

「他機関等との連携について学校の課題」というテーマでの自由

表 14 連携相手ごとの連携内容

|            | 職安 | 職業セ |
|------------|----|-----|
| 情報交換       | 3  | 0   |
| 相談         | 6  | 1   |
| 情報交換・相談    | 2  | 1   |
| 情報交換・共同開拓  | 2  | 1   |
| 相談・共同開拓    | 3  | 0   |
| 情報・相談・共同開拓 | 9  | 1   |

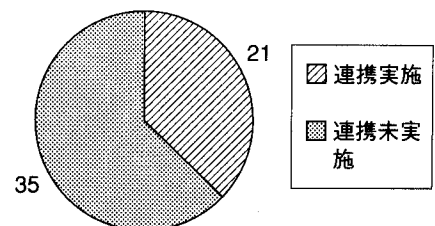


図 8 連携実施状況

記述では、情報に関する課題を挙げた学校が8校あり、「生徒のプライバシーに関わることをどこまで公開できるか」や「個々の障害の実態・能力・家庭環境等プライバシーに関する情報についてどこまで公開して理解と協力を得るか」など、生徒の個人情報管理が今後

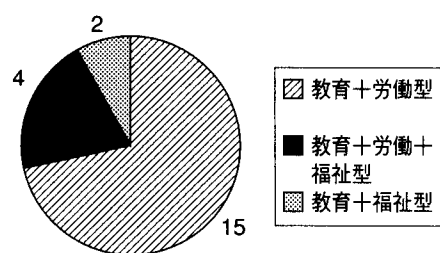


図9 連携実施形態

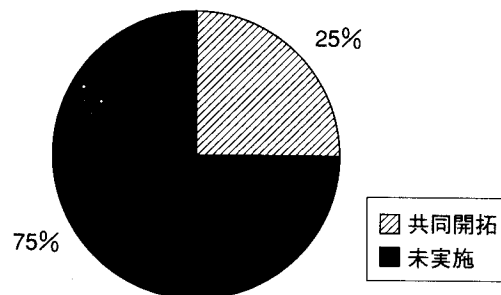


図10 全高等部中の連携しての実習先確保状況

連携をしていく際、問題になってくることを指摘する意見もあった。

そのほか、予算・時間・引継など進路体制の改善を課題としてあげたところが5校、障害の啓発などを述べた学校が3校あった。

「複数連携体制を維持発展させていく上での連携相手への要望」という自由記述式の回答では、聾学校の校区の広さから「広範囲の情報提供の必要」を上げる学校が複数校あった。

表17 教育+労働型支援活動の内容

|                     | 学校数 | 1 情報交換 | 2 学習会 | 3 共同開拓 | 4 共同支援 | 1と3 選択 |
|---------------------|-----|--------|-------|--------|--------|--------|
| 学校+職安               | 8   | 8      | 2     | 7      | 2      | 4      |
| 学校+職安+職セ            | 4   | 4      | 1     | 4      | 1      | 2      |
| 学校+職安+職セ+協会         | 1   | 0      | 0     | 0      | 1      |        |
| その他(養護学校+協会+自立推進会議) | 1   | 1      | 1     | 0      | 0      |        |

#### ⑥ 重複障害のある生徒への現場実習特別支援

ろう重複障害のある生徒への特別な支援をしていると答えた学校は66% (図11) あり、その支援内容としては、「現場での具体的支援」が41%、「学校における教育内容への配慮」が46%であった。特に進路担当者の約8割が「一緒に職場に入り仕事をする」という特徴的な支援を行っている (図12)。

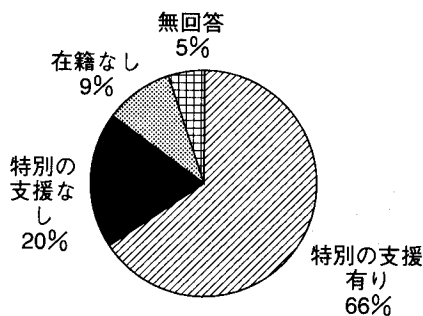


図11 重複障害生徒への現場実習状況 特別支援

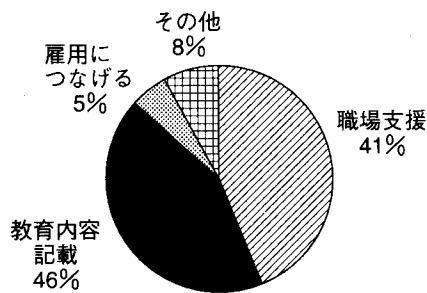
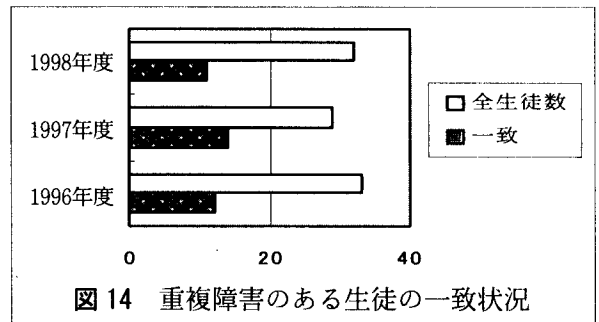
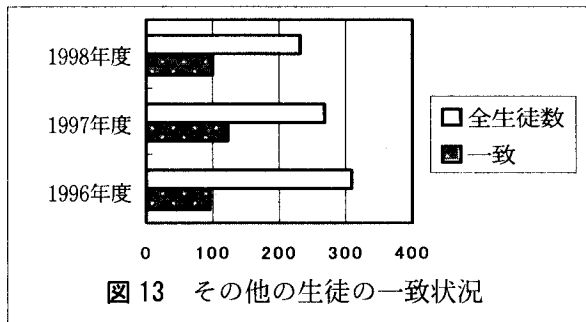


図12 重複障害生徒へ特別支援状況

⑦ 実習内容と就職先での仕事内容との関連

半数以上の生徒において、実習内容と就職先での仕事内容は一致していない。実習のねらいに技術の向上があげられない背景と考えることができる(図13)。この傾向は重複障害のある生徒においても同様である(図14)。



⑧ 現場実習に関する今後の課題

現場実習に関する今後の課題としては、解答の8割に当たる49校が『実習先の確保』をあげている(図15)。

『実習内容の検討』を課題としてあげた学校が11校。そのうち、検討課題として、「学校行事としての一斉実施だけでなく個々の生徒に応じた実習も臨機応変に実施したいが教育課程とのかねあいの問題がある」や「長期の実習が必要と考えられるが教科学習との兼ね合いが難しい」などの実習内容と教育課程の整合性の検討を課題としてあげた学校が3校ある。また同じく3校が、『企業の障害理解』が課題であると指摘している。

全体的にみると「雇用に結びつくような実習先の確保」を目指す動きが多い中で、「就職を前提としない体験的実習の受け入れ先確保」という意見もある。

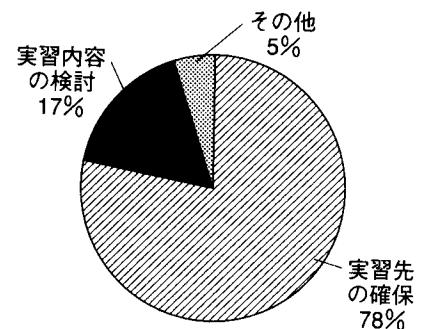


図15 現場実習の課題

⑨ 重複障害のある生徒の就労支援と養護学校との連携

養護学校との連携を行っている学校が20%、連携を必要と考えている学校が23%という結果になった(図16)。養護学校との連携が必要と考えられる理由は、現状においては、重複障害のある生徒の就労支援に必要な情報の不足があるという点である。具体的に挙げられ

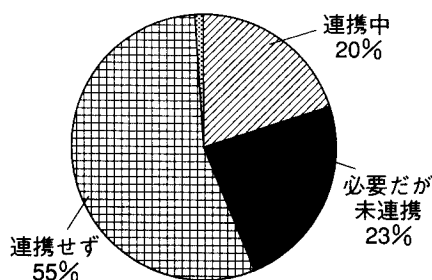


図16 養護学校との連携

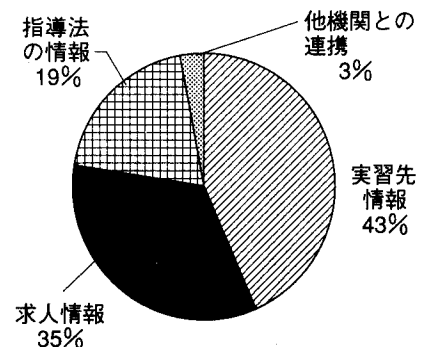


図17 連携の必要性



た理由の内容としては、「実習先情報の収集」について「求人情報」そして「指導法についての情報収集」の順である（図17）。

情報の不足の原因としては、「毎年対象者がいるわけではないので施設との関係が希薄になりがち」や、「作業学習に習熟した教員が少ない」といったことが理由に挙げられている。

### 3) 追支援の現状

#### ① 実施状況

57校中52校で追支援を実施しており、そのうちの35校では年間計画に位置づけられている（表18）。

追支援の内容としては職場に入っの具体的支援を約半数で実施している。また、ほとんどの学校が、年間計画に位置づけており、1年間の追支援が45%、2年以上追支援を行っている学校が47%にのぼる（図18）。

表18 追支援実施状況

|     | 学校数 |
|-----|-----|
| 実施  | 52  |
| 未実施 | 2   |
| その他 | 3   |
| 計   | 57  |

※『その他』は、「その都度」および「2年に1回」。

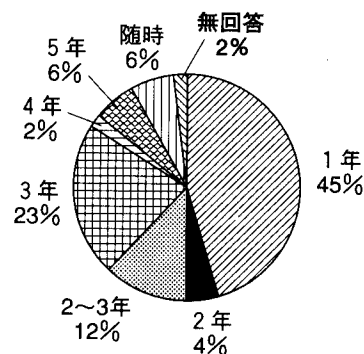


図18 追支援の期間

#### ② 追支援の方法

追支援の予算は潤沢ではなく、予算がつく学校は18校（表19）で、その多くは1年間の期間限定である（図19）。

支援内容としては、「職場に入っの具体的支援」を実施している学校が約半数、面談しての追跡調査を3分の1の学校が実施している。生活自立支援をしているところはない（図20）。支援方法の「その他」の内訳は、「職場訪問と追支援をかねる」が6校、「本人からの相談への対応」が3校、「企業の要請に応える」、「重複生徒の会への参加」をそれぞれ1校があげている。

表19 予算状況

| 予算  | 学校数 |
|-----|-----|
| ある  | 18  |
| ない  | 20  |
| その他 | 12  |

※『その他』は、開拓とかねて実施（3校）旅費のみ（3校）必要に応じて（3校）親の会より（2校）。

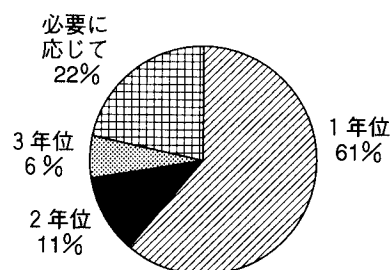


図19 予算の付く年数

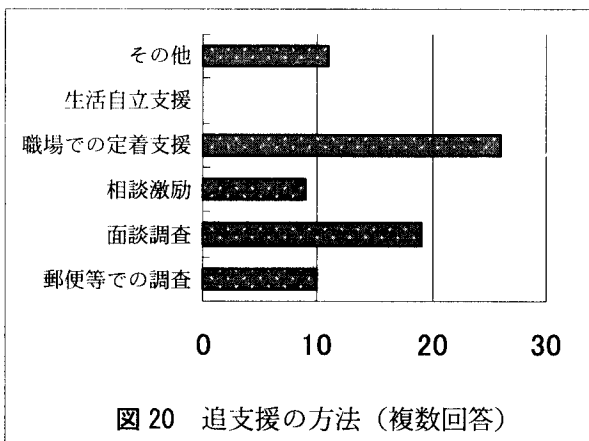


図20 追支援の方法（複数回答）

#### ③ 連携した追支援

連携した追支援を行っている学校は26校あり、そのうち約7割が「教育+労働」型で、特に職安と連携しての追支援である（表20）。「教育+労働」型の連携内容としては、情報交換、相談、定着支援が主である（表21）。

連携した追支援実施校26校のうちの6校は、「教育+労働+福祉」型の連携（表22）。連携相手としては、職安と福祉事務所または聴覚障害者団体等（表23）。連携内容は、情報交換および相談があげられる（表24）。

表 20 連携した追支援を行っている学校の連携機関分野

| 連携機関分野   | 学校数 |
|----------|-----|
| 労働       | 17  |
| 労働・福祉    | 6   |
| 労働・福祉・教育 | 1   |
| その他（親の会） | 2   |

表 21 労働分野連携パターン

| 連携機関     | 学校数 |
|----------|-----|
| 職安       | 10  |
| 職安+職セ    | 3   |
| 職セ       | 1   |
| 就労援助セ    | 1   |
| 職安+職セ+協会 | 1   |
| 指導課      | 1   |

表 22 労働分野連携内容

| 連携内容 | 学校数 |
|------|-----|
| 情報交換 | 7   |
| 相談   | 6   |
| 定着支援 | 7   |
| 再訓練  | 3   |
| 自立支援 | 1   |
| その他  | 1   |

④ 重複障害のある生徒たちへの連携した追支援

連携した追支援を実施している学校は 57 校中 10 校の約 2 割と③の結果と比べ少ない。

このうち、「教育+労働」型の連携を 7 校実施している（図 21）。追支援内容は、定着支援、相談、再訓練の順に多く（表 25）、重複障害のある生徒の場合情報交換より実際の定着支援重視の傾向が伺える。連携先は職安、職業センター、雇用支援センターである。

「教育+福祉」型の連携を行っている学校は 2 校で、連携相手は、福祉課・施設福祉事務所等。追支援内容は「教育+労働」型と同じである。

その他の連携相手として、元職員、手話サークル福祉相談所、聴覚障害者協会をあげた学校があった。

表 23 労働+福祉分野連携先

| 連携機関       | 学校数 |
|------------|-----|
| 職安・福祉課     | 2   |
| 職安・聴障団体    | 2   |
| 職安・福祉事・福祉課 | 1   |
| 職安・福祉セ     | 1   |

表 24 労働+福祉分野連携内容

| 連携内容 | 学校数 |
|------|-----|
| 情報交換 | 3   |
| 相談   | 3   |

表 25 「教育+労働分野」連携の支援内容

|         |   |
|---------|---|
| 定着支援    | 5 |
| 相談      | 3 |
| 再訓練     | 1 |
| 就労の場づくり | 1 |

#### 4. 全体的考察

##### 1. 聾学校高等部における進路状況について

###### (1) 本科・専攻科の進路状況

この 3 年間の就職率の推移は、専攻科において 90%弱を保っているが、1998 年度の本科卒業生の就職率は、34%と他の年より低い。このことは、普通科の就職率が低かったことが、原因としてあげられる。今回の調査からはこの低い就職率の理由をみることはできないが、就職を選択しなかった生徒が専攻科や大学等に進む傾向があることがわかる。

一方で本科職業科の就職率の推移は安定しており、この数年で求人が減少している現状を考えると、聾学校の担当教員・生徒の努力によるものであることが推測できる。

###### (2) ろう重複障害のある生徒の進路状況

ろう重複障害のある生徒の進路状況は、その半数が共同作業などの福祉的就労となっている。一般就労したものは 16%、専攻科への進学が 13%、教育機関などが 5%であった。進路としてその他とされているものが 13

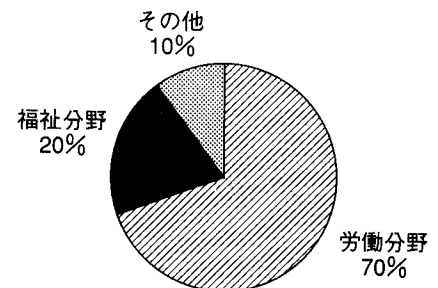


図 21 重複障害のある生徒へ連携した追支援

%あったが、この内訳について調査をしていないために推測の域をでないが、施設の空き待ちなどのために在宅を余儀なくされている可能性がある。

専攻科に在籍したろう重複障害のある生徒の数は少ないが、その進路の6割を共同作業所が占めている。それ以外は更正施設、そして一般就労も1名あり、在宅の可能性が示唆される「その他」の進路がなかった。このことは、専攻科での就労支援が効果を上げていることが考えられる。

### (3) 職場定着率

次に過去5年間の卒業生の定着状況を見てみると、5年間で60%程度にまで定着率が下がっていくことがわかる。こういった傾向は通常の高校を卒業した生徒の定着率においてもいえることであり、聾学校卒業生特有の状況ではない。しかし、聾学校の卒業生の場合は、職場の中で適切なサポートがないために孤立し、離職を余儀なくされているということも考えられ、定着支援を考える場合には、職場で孤立している卒業生をどうフォローするかが課題になると考えられる。

ろう重複障害のある生徒の定着率は、毎年その数にばらつきがあり、一定の傾向を述べることは難しい。またろう重複障害のある生徒の場合非常に個人差が大きいため、個々への対応が十分に検討される必要がある。

## 2. 現場実習について

### (1) 普通科における現場実習

アンケート回答校のうち普通科のある学校は39校であったが、そのうちの8割以上が、現場実習を実施している。その中で正課として扱っている学校が12校あり、実習対象生徒を全員としているところも11校あった。普通科においても現場実習を重要な位置づけとしていることがわかる。

普通科の現場実習先として最も多いのは製造業（未熟練）であるが、この3年間で大きく減少している。その一方で、販売サービス関係、施設関係、その他がそれぞれ増加している。この実習先に製造業が減少してきていることは、不況の影響と産業構造の変化によるものと考えられ、製造業で受け入れが減った分を、進路担当者がそれ以外の分野の開拓で補っていることが推測できる。

本科普通科における現場実習の目的としては、「進路の自覚」「職業理解」「職業生活への適応」「実習先での雇用」が多くあげられており、「技術の向上」をあげた学校は少ない。このことは現場実習の目的が、職業イメージの確立を目的としていると考えられる。

また、現場実習における生徒への支援のあり方について、9割以上の担当者が、「コミュニケーション手段についての実習先との話し合い」を挙げている。それに続いて8割以上の担当者が「障害理解に向けての実習先との話し合い」と「作業内容の打ち合わせ」を挙げている。ここでの本科普通科と本科職業科との違いは、「作業工程の打ち合わせ」に関して20%ほど前者の割合が低いということであり、普通科での現場実習は体験学習的要素が強いということを示していると考えられる。

### (2) 職業科における現場実習

回答校中4校が現場実習を行っていないとしているが、その他の学校では全職業科が実施している。

現場実習の目的としてあげられるのは、「進路の自覚」「職業理解」「職業生活への適応」「実習先での雇用」となっており、「技術の向上」をあげているところは少なかった。この傾向は普通科とほぼ同様で、目的において両者に違いは見られない。また、実施回数においても、各学年とも年間1回実施する学校が全体の7割を占

め、1回あたりの平均実施日数は4～5日が9割以上を占めている。また、1回あたり6日以上実施しているという学校が、第3学年では6割、第2学年・第1学年では4割を占めている。この点においても、本科普通科と本科職業科における差は認められず、両者とも現場実習を重要なものと位置づけていることがわかる。

ここで、現場実習が重要視されていることが確認できたが、現場実習の課題として答えたもののうち78%が「実習先の確保」という現場実習実施の根幹に関わるもので、多くの進路担当者が困難を感じていることが推測される。実習先の確保の困難を如実に表すものとしては、実習先の企業のうち、学科とは非関連産業のもの割合が増加しているという状況がある。この3年間で、本科職業科においても専攻科職業科においても著しく非関連産業への現場実習が増加している。1998年度において、産業工芸科・家政科・被服科では、本科及び専攻科の両方で在籍生徒の3分の2近くが非関連産業での現場実習となっている。これらのことは、不況の影響だけでなく、産業構造の変化による影響も考えることができる。

このような状況の中で、印刷科及び歯科技工科在籍の生徒がほとんど関連産業での現場実習となっており、現場実習に関しては産業構造の変化にも影響を受けていないということがいえる。また、情報科系の学科についても、情報関連産業への実習が過去3年間で平均8割程度を維持しており、情報化社会への対応ができていると考えることができるだろう。

### (3) ろう重複障害のある生徒の現場実習

現場実習先としてはほとんどが施設関係で、その全体に占める割合は過去3年間の平均で約8割である。次に多いのが製造業（未熟練）で約15%、残りはその他の実習先である。製造業（熟練）、事務系・販売サービス関係での現場実習は行われていない。

現場実習を行う上で、外部諸機関などの支援制度の利用状況は低く、公共職業安定所の「職業適応訓練斡旋」の利用が過去3年間で2名、障害者職業センターの「職務試行法」が3名、障害者雇用支援センターの「職業準備訓練」が1名という状況であった。ろう重複障害のある生徒の多くが福祉就労の施設などに行くことを考えると、これらの労働分野の機関とのつながりが少ないことは、将来的に考えると問題であり、今後の課題と考えられる。

## 3. 外部機関との連携について

### (1) 実習先確保に向けた諸機関等との連携状況

現場実習の確保のために、外部機関と連携を行っているとした学校は57校中28校である。連携している機関の中では、公共職業安定所が、28校中25校で、次に多い職業センターが4校である。このことから、公共職業安定所が主な連携先と考えることができる。その他としては、障害者雇用促進協会をあげたのが1校、複数の機関を挙げた学校が3校あった。

進路担当者が意識している連携内容に関しては、公共職業安定所については「情報交換」が64%、「具体的な共同開拓」が56%であった（複数回答）。全国の聾学校高等部の中で、外部諸機関等と連携して実習先の確保を行っている学校は25%であり、厳しい不況下で現場実習受け入れ先が減っている現状においては、連携のあり方が問われるであろう。また、自由記述からは、連携を行う手だてに対する意見が多くされており、連携の必要性は十分わかるが関係機関との意志疎通に対する方法に課題があるということが示唆される。

## (2) 現場実習に関する複数機関団体等との連携状況

現場実習に関し複数の機関団体との連携、いわゆるネットワーク的な連携を行っている学校は57校中21校である。連携のパターンを、

I型：労働分野のみとの連携

II型：福祉分野のみとの連携

III型：労働分野・福祉分野との分野複合の連携

の3つに分類した場合、もっとも大きな割合を占めるのはI型で7割以上を占める。その他は3型が2割となり、II型がほとんどないことを考えると福祉分野との連携はあまりなされていないと思われる。

連携した活動内容としては、I型の場合「情報交換」が約40%、「実習先の共同開拓」が約34%、「共同実習支援」と「学習会」が12%という結果になっている。

いまのところ聾学校の外部諸機関との連携については、1対1の関係が多いが、現在、知的障害・精神障害の分野で複数の機関が有機的に関係し、それぞれの役割を担う就労支援のあり方が議論されており、今後の取り組みに参考になるかもしれない。また、このような複数機関との連携体制を構築することに加え、その体制の中で行う支援の内容についても考える必要があるだろう。

## 4. 追支援について

追支援については、回答校57校中55校がおこなっており、そのほとんどの学校が年間計画に位置づけ、卒業後1年～3年行っている。しかし、その予算や人員に余裕はなく、少ない手だての中からやりくりしているのが現状である。アンケート中の自由記述に追試支援に関する進路担当者の考えが多数記述されている。その内容は、支援体制の問題のほかに、卒業生の職場でのコミュニケーション面への支援を重要視する意見が多く、就職先でうまくサポートを受けられていない卒業生が多いと推測できる。また、企業への障害の理解を働きかける必要性を訴えているものもあり、追支援においては、卒業生と企業の間にはいり、仲介役となる役割をとる必要があるようである。

その他には最近卒業した者だけではなく、過去の卒業生をサポートできる体制も求められているとする意見があった。現状では人事異動などで担当者が短い期間で交代してしまうことが多く、過去の卒業生が相談できない状況にある。しかし聾学校は、手話でのサポートが行える等のメリットがあり、過去の卒業生の相談の窓口になる体制が整うならば、他の機関へつなぐコーディネーター役を担う重要な機関となる可能性がある。ネットワーク構築を目指す上で、これらの点においても議論が必要である。

## 謝 辞

アンケートに回答していただきました各聾学校の先生方に感謝いたします。

この報告書に関するお問い合わせは下記聾教育研究室小田侯朗・横尾 俊（内線311）までお願いいたします。

〒239-9841 神奈川県横須賀市野比5-1-1

国立特殊教育総合研究所 聴覚・言語障害教育研究部 聾教育研究室

Tel. 0468-48-4121（代表） Fax. 0468-49-9819（研究部直通）

（この報告書をまとめるに当たりましては、熊本県立熊本聾学校の石井雅臣先生）

〔平成11年度国立特殊教育総合研究所長期研修生〕にご尽力いただきました。）

**「聾学校高等部における就労支援に関する調査」調査用紙**









問7. 過去3年間で外部機関より下記の支援を受けた生徒の数をお答えください。

〈 〉内は重複障害生徒数

| ^<br>本<br>科 | 機関名         | 年度 | 学科       | 1996年度 |     | 1997年度 |     | 1998年度 |     |
|-------------|-------------|----|----------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|
|             |             |    |          | 職業科    | 普通科 | 職業科    | 普通科 | 職業科    | 普通科 |
| v           | 公共職業安定所     |    | 職業適応訓練斡旋 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|             | 障害者職業センター   |    | 職務試行法    | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|             |             |    | 職域開発援助制度 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|             | 障害者雇用支援センター |    | 職業準備訓練   | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|             |             |    | 職場定着支援   | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |

| ^<br>専<br>攻<br>科 | 機関名         | 年度 | 学科       | 1996年度 |     | 1997年度 |     | 1998年度 |     |
|------------------|-------------|----|----------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|
|                  |             |    |          | 職業科    | 普通科 | 職業科    | 普通科 | 職業科    | 普通科 |
| v                | 公共職業安定所     |    | 職業適応訓練斡旋 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|                  | 障害者職業センター   |    | 職務試行法    | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|                  |             |    | 職域開発援助制度 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|                  | 障害者雇用支援センター |    | 職業準備訓練   | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |
|                  |             |    | 職場定着支援   | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 | 〈 〉    | 〈 〉 |

問8. 現場実習先の人たちとどのような連携をとっておられますか。その連携内容に該当すると思われるものを1～7から選び数字を[ ]にお書きください。

〈複数回答可〉

- (1) 普通科の場合 [ ]
- (2) 職業科の場合 [ ]
- (3) 重複障害のある生徒の場合 [ ]

1 作業内容の打ち合わせ、 2 障害理解に向けての話し合い、 3 作業工程についての打ち合わせ、 4 コミュニケーション手段についての話し合い、 5 一緒に職場に入り仕事を、 6 特に連携をとっていない 7 その他

問9. 現場実習に関して複数の機関団体等と協力体制をとっておられるところに伺います。

(1) 協力しあう機関団体等の名前をお書きください。

[ ] [ ] [ ]

[ ] [ ] [ ]

[ ] [ ] [ ]

(2) 活動内容を選び数字に○をおつけください。5の場合その内容をお書きください。

1 情報交換、 2 学習会、 3 実習先の共同開拓、 4 実習生徒への共同支援  
5 その他 ( )

(3) 複数の機関団体等と協力体制を維持発展させていく上で、学校側の課題だとお考えのことをお書きください。

(4) 複数の相手と協力体制を維持発展させていく上で、連携に関し相手側に要望されることがあればお書きください。

問10. 現場実習に関して、年間計画や実習内容などへの配慮等、重複障害生徒への特別な支援がなされていますか。されているところはその内容をお書きください。

[1 している、 2 していない]

問11. 現場実習先での実習内容が、そのまま就職先での仕事内容と一致していった生徒の数をお書きください。

(1) 重複障害のある生徒の場合-1996年度 [ ] 人・1997年度 [ ] 人・1998年度 [ ] 人

(2) 重複障害のない生徒の場合-1996年度 [ ] 人・1997年度 [ ] 人・1998年度 [ ] 人

問12. 現場実習に関する今後の課題と考えられていることをお書きください。

問13. 重複障害のある生徒への就労支援に関して、養護学校と連携をされておられますか。

[1 はい、 2 必要性を感じるがまだしていない、 3 いいえ、 4 その他 ( )]

※ 1, 2とお答えのところに伺います。どのような点で連携が必要になったのかお答えください。

[ ]

[ ]

[ ]

**IV. 追支援（卒業後の指導など）について伺います。**

※「その他」と答えられた場合（ ）にその内容をお書きください。《 》には年数をお書きください。

問1. 就職者に対する追支援（卒業後の指導）をされていますか。

[1 はい—卒業後《 》年位している、 2 いいえ、 3 その他（ ）]

問2. 追支援を実施されているところに伺います。

(1) その方法を1～5から選び、○をつけてください。(複数回答可)

1 郵便などでの追跡調査、 2 面談をしての追跡調査、 3 追跡調査などをもとにした  
相談や激励、 4 職場に入ってから具体的な定着支援、 5 生活自立支援  
6 その他（ ）

(2) 年間計画に位置づけはありますか。

[1 ある、 2 ない]

(3) 予算が付きますか。つく場合は何年間ですか。

[1 つく—《 》年位、 2 いいえ、 3 その他（ ）]

(4) 追支援に出られる場合のサービスについて。

[1 出張、2年休、3その他（ ）]

問3. 就職者への追支援に向けて連携されている機関団体等は、どのようなところですか。その機関団体等の名前と連携の内容をお答えください。

機関団体等名 [ ] [ ] [ ]  
[ ] [ ] [ ]

内容

問4. 「問3」にお答えのところに伺います。重複障害のある生徒に関して、他の機関団体等と連携して、特別な追支援をされているところはその内容をお書きください。

〈連携した支援内容〉

最後に、

(1) 聾学校の就労支援について、先生が日頃お考えのことがありましたらお書きください。

(2) 聾学校と他の機関団体等との連携について、先生が日頃お考えのことがありましたらお書きください。

(3) ろう重複障害のある生徒の支援について、先生が日頃お考えのことがありましたらお書きください。

(4) このアンケートに対するご意見がありましたらお書きください。

なお、貴校で就労支援のために作成されている情報誌等がありましたらご同封ください。超過送料は後日、集計結果とともにお送りいたします。

—お忙しいところご協力頂き

本当にありがとうございました。—

一般研究報告書  
聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究  
——「自立活動」の検討を中心に——  
(平成10年度～12年度)

---

平成13年度3月 印刷・発行

編集 聴覚・言語障害教育研究部 聾教育研究室

発行 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 横須賀市野比5-1-1

電話 0468-48-4121

URL: <http://www.nise.go.jp>

---