

# 「障害認識」を育む環境作りー小学部低学年のケースからー

西 垣 正 展

## 1. はじめに

小学部低学年の児童にとって、コミュニケーションがスムーズにはかれることは、彼らの集団での活動と学習をより充実したものにする。このことは、個人の活動意欲を高め、また集団の中で自分を認識する力となる。このことはまた『きこえない』自分をどう認識し、どのように行動をとっていくのかを決定づける大事な動機付けであるにちがいない。きこえない児童にとってスムーズなコミュニケーションとは『見てわかる』コミュニケーションが大前提となる。この『見てわかる』ことは、受信と発信を容易にさせることから、コミュニケーションの意欲を育て、言語を駆使していく力や社会への関心を高めることにつながっていく。このようなコミュニケーションの形態は児童が『きこえない』自分を認識していく大きな要素ともなると考える。

このような観点から筆者は現在小学部三年生になる児童の小学部入学時(2001年)より、担任団の一人として本校初となる小学部一年生からの積極的手話・指文字使用によるコミュニケーション環境を設定し、子どもたちが主体的に『きこえない』自分を形成していくように指導し対応していった。ここでは、彼らにどのように障害認識を育成させていくための取り組みを行なったかをまとめ、小学部低学年における障害認識を育む環境作りについて考えてみる。

## 2. 児童・保護者の状況

五人の児童は本校幼稚部からの就学で、うち二人の児童の両親が聴覚障害者である。そのため他の三人の母親も親同士の関係から手話での会話ができ、児童も幼稚部年長クラス時から手話を使っていた。こうした状況をふまえるとともに、保護者の要望や上述した担任団の観点から、本校では初めて小学部一年時からの『手話導入』となった。児童の発達段階や言語環境の違いを考慮して、幼稚部時に習得した音声・口話・キューサインを併用しながら、個々にわかることを大事にした指導が進められた。そのうえで指文字を身につけていくことで、キューサインをとり、手話については意味の理解につながるよう心がけながら使用していった。一部の保護者からは、家庭でのコミュニケーションを保障するために音声や口話が崩れることがないように留意してほしいという要望があり、コミュニケーション環境(手話・指文字を使用したコミュニケーション、音声でのコミュニケーション)の保障と両立が一年時の大きな課題となった。コミュニケーションの捉え方は、障害認識の捉え方につながると考え、保護者には学年通信を通して、コミュニケーションや障害認識に関わる情報を提供し、理解を深めてもらった。二年時になると、コミュニケーション手段が定着してきたが、発信や受信をていねいに心がけていくことが重要課題となった。そこで、発信・受信時の自分たちの態度に気づくことを通して、わかりやすいコミュ

ニケーションのとり方を意識させてきた。三年時は、低学年のリーダーとして行動していくことを意識させるための取り組みを中心にを行い、その中で自分を見つめる力を育てることを大事にしていった。その取り組みを3と4で紹介する。

### 3. 三年間留意してきたこと

—『見てわかる』コミュニケーションの推進—

#### 1) 主体的にコミュニケーションしていく力づくりのために（観点）

- ① 相手を考えた『発信』（受信者が見ているか、受信者に伝わったか、受信者が理解できたか）
- ② 相手を考えた『受信』（発信者をよく見る、発信者の発言が伝わったか、発信者の伝えたいことが理解できたか）
- ③ コミュニケーション意欲を高める（コミュニケーションっておもしろいんだ）→『見てわかること』を実感する体験の習慣

#### 2) 教室で意識してきたこと（指導の構え）

- ① 教師の発問に対して教師のみに向けて答えるのではなく、友だちにもわかるように説明させる
- ② 聴者教員に対して、周りにきこえない友だちがいるにも関わらず口話だけでしゃべってしまう場面には、注意をうながす
- ③ いろいろな言い方やニュアンスをもつことばが出てきた時に、使用方法や意味の確認させる→会話の雰囲気をおこさないように
- ④ 言いつばなし、受けとめつばなしにならないように、会話のリズムを作らせる→会話のながれをコントロールさせる
- ⑤ 子どもの言っていることを通訳しない→直接本人から話をするように促す

#### 3) 子どもたちの変化

- ① 発信受信する前に周りを見る→会話の余裕→「見る」ことの楽しみを知る
- ② 「わからないこと」をほっておかなくなった→積極的にたずねることができるようになった→興味の深まりと発問の工夫
- ③ コミュニケーションのおもしろさに気付く→はずむ会話、止まらない話→議論する力の向上
- ④ 指文字と手話だけでなく、口形や表情の大切さにも気付く→わかりやすいことをあたりまえに思う→自分たちがわかりやすく発信することの必要性を知る（全ての場においてわかりやすく発信できていない面はまだある）
- ⑤ 『見てわかるコミュニケーション』が自分にとって大切だと気付く→きこえない自分や仲間の存在を肯定する（障害認識）

#### 4. 実践の一例

##### 1) 国語の学習から

国語の学習に教科書の音読は必要不可欠である。これは、日本語の音韻を確認するためであるが、一般的には発音に気をつけ、読み方を確認するために行なわれている。この場合、一児童が音読をしている時に、他の児童は本を読んでいるか、音読をしている友だちの口をながめているかである。

『見てわかるコミュニケーション』をめざして、音読には工夫をしてきた。まず、指定した範囲を目読させる。これは、自身の中で文章を音韻として理解する習慣づけのためである。そのうえで、次は音読に入るが、内容の把握と理解のため、また、皆が見て理解できるための手だてとして、手話を併用して音読してきた。この方法は、見てわかる形なので、友だちの音読が自身の内容理解にもつながり、また、お互いがわかりあうための習慣づけともなる。また、指導者としても、児童の音読を見ることで、音韻としての『読み』、内容理解としての『読み』、そして感情表現力をチェックすることができる。

また、意見のやりとりをする時にも、まず教師だけでなく周囲の友だちが自分を見ているかを確認して、わかるように伝えることを徹底させてきた。国語だけでなく、他の教科にも相通ずることだが、意見を理解することなしに授業の展開ははかれない。授業の進行が児童たちのコミュニケーション認識に大きく関わることを感じていたので、発問や応答をどのように展開させていくかに留意して授業作りをしてきた。その中で、主人公の心情の理解と自身の立場の考察ができるようにも工夫してきた。これは、きこえない自分を見つめる契機とするためでもある。

例えば、『ガラスの花よめさん』（日本書籍）の学習で、空襲を受けた主人公の気持ちを考える時、きこえない立場としてはどんな気持ちになるかを考えさせ、当時の社会状況の困難さに気付かせた。この時、児童たちから「きこえないことはまわりのようすがわからないからこまる」という反応があったので、困ることにどのように対応していくかという話を道徳の時間に取り出して授業した。

このように、いろいろな場面を自分の経験につなげて考えて行くことを大事にしてきたが、これは日記（週末の宿題）や作文（行事の日の宿題）についても同様である。自分がしたことだけではなく、感じた事を書かせることも大事にしてきた。

「えいがを家族で見に行った。字まくがあるのではないがよくわかった。えいがが楽しかった。」という日記があった時には、学級でその話を紹介し、「字まくがあるからえいがが楽しく見られるね。でも、先生が子どもの時は字まくがなかったから、映画がつまらなかつたよ」という話をして、今ある利便性を享受するだけでなく、それまでの大変さを理解させてきた例もある。このように、書き綴ることで自分や周囲を認識させることも大事にしてきた。

## 2) 自立活動での一例から

・学年通信（毎週発行）の2002, 10, 4号より抜粋

\* 下線部は障害認識に関わることから

聾学校独自の科目『自立活動』は、二年生では「きこえ（聴能）」と「ことば」として学習しています。その中の「きこえ」の時間は、今は「発音」に関わって学習しています。ただし、ここで言う「発音」とは、上手に話せることに焦点をおくものではなく、自分の発している発音が聞こえる人にどのように理解されているかを知ること、「より正しく理解してもらうために発音をどのように気をつけていくか」という意識をもっていくことを大きなねらいとしています。

「発音を自分でどう意識し、どう向き合っていくか」を、きこえない子どもが無理なく抵抗なく苦痛なく受け入れていくことが必要です。そのため、この時間は、楽しみながら慣れていくことを大事に学習をしています。こんな経験をわたしが子どもの時にしておけば、発音に対する苦手意識をもつあまり周囲と話をする意欲をもてなかった子ども時代をすごすことはなかったろうにと思っています。きこえる立場にとって、きこえない子どもがきこえる人と遜色なく話せることを願うことはよくありますが、きこえない人にとっての発音が本人にとって意義のあるものと理解してもらえるものになることがまず重要だと思います。そういうわけで、「自立活動」の取り組みは、きこえないことをプラスにうけとめて、積極的に行動がとれることをめざさせていくことを大事にしていこうと考えています。

本校では、自立活動を「言語・コミュニケーション」「聴能学習」「障害認識」「自立・社会参加」の四つの活動領域に分け、小学部では、児童の状況や発達にあわせて、週二時間の自立活動で取り組んでいる。

筆者が担当した学年では、「障害認識」の領域の指導は自立活動のみならず、日常のいろいろな場面で行なってきた（詳細は他項目に記載）。自立活動の時間に行なってきた「障害認識」の領域の活動は、上記のような活動など、「取り出し」学習的な内容が多い。低学年における「障害認識」の指導は、自立活動の時間に行なうのではなく、毎日の生活の中で行ない、丁寧に理解させる必要があれば、自立活動の時間に取り出して行なうなどの工夫が必要である。

## 3) 交流校との交流から

小学部では、児童の居住地の学校との交流（年三回：学期ごとに一回実施）、本校の校区にある小学校との交流（年三回：学期ごとに一回交流）を実施してきている。居住地校交流は保護者の要望から実施することになった経緯があるが、児童にとっては、どのようなものになっているだろうか。

この交流で大事にしてきたことは、①きこえる友だちと学習や生活を共にすることで、いろいろな情報や関心をもつ②ろう学校やきこえない自分のことを、きこえる友だちに理解してもらえるように行動していく の二点である。①については、ろう学校以外の同年

代の友だちと関わることで、視野をひろげていくことをねらいとしている。これは、きこえる人と関わることで、きこえない自分について認識していく機会ともなる。②については、きこえる人の障害認識、きこえない自分の障害認識の形成をねらいとしている。お互いが関与しあいながら学び合う機会ともなる。

例えば、二年生までは居住地校交流をしていなかった児童が三年時に交流を希望した時、まず交流に行く目的を確認させ、「ろう学校とくらべてわからない場面がたくさんあるが、それがどんな場面なのか、また、その場合にとのように対応していったらよいかを考えて行動してみよう」と事前に指導した。当日は、一校時を総合学習として、ろう学校の紹介と手話教室を行なった。学校の様子を撮ったビデオを使って本人が説明したり、みんなに覚えてほしい言葉（「おはようございます」「こんにちは」「さようなら」「ありがとう」「ごめんなさい」「トイレはどこですか」「わからないので教えてください」「わかりました」）を手話で教えたりした。交流校の児童たちは話をしっかり見て、手話もしっかり学んでくれ、休み時間から早束手話を使って話しかけてきた。対応がわからなくて困る児童もいたが、「口型をはっきりして話せば大丈夫」「黒板や紙に書くなど筆談ですれば大丈夫」とフォローすると、自分なりに工夫してコミュニケーションをしていた。一方本人は事前指導の時に見せていた不安な様子は全くなく、自分から積極的に友だちの話を受けとめたり、先生の話をしっかり見るなど、ろう学校にいる時とは違った姿だった。一回目の交流が終わって、交流校の担任にうかがってみると「児童たちが手話に関心を持ち、わかりやすく伝える工夫をすることが印象的であり、彼がいたおかげでクラス全体の雰囲気が引き締まっていた」という感想であった。一方、本人の作文では、「交流で、がんばって友だちにろうわ学校のことと手話の説明をしました。ドキドキしましたが、みんながしっかり見てくれたのでうれしかったです。休み時間に友だちと話をしたり、遊びました。また交流に行きたいです。」と、充実感が表われている。一回目の交流はお互い新鮮さがあるから意識して行動するが、重要なのはその交流をいかに続けられるかである。

二回目の時、朝登校すると、数人の児童が手話で「おはよう」と言ってくれる。自分の名前を指文字でできるからと見せてくる子もいる。そんな子にとまどいながらも、やりとりをしている。授業の時は、通訳に頼らずに先生の話を見つめて、理解している。普段の環境と異なる場で自分で取り組むという自覚は、社会参加のうえで重要なことである。ただ、それでも自分の力で解決できない場合はどのように対応していくのか。情報を的確に把握することができず、またサポート体制が十分にできていない一般校の中で、どこまで自分の力で、また周りの支援を得ていくのか、これから体験していくべき課題は大きい。二回目の交流を終えての作文は、「勉強をがんばってしました。わからないこともあったけれど、まわりのようすを見てしました。休み時間は友だちといっぱい遊びました。楽しかったです。今日はさいごまで学校にいたのでつかれました。三学きも行きたいです。」とあり、彼の正直な感想が綴られている。このように、交流の中で自分が感じたことを素直に見つめ、どのように対応していくかを自身が身につけられるように支援していく必要がある。交流教育のあり方は、障害認識の形成に大きな影響があるので、設定や進行にはいろいろと留意や支援が必要である。

#### 4) 校外学習から

小学部では年に六回校外学習を実施することになっている。これは、生活科、社会科、理科の学習内容を具体的に体験し、理解を深めるためである。この校外学習では、校外のいろいろな所に出かけるため、きこえない児童にとっては挨拶やマナーなど身に付けておくべき教養がたくさんある。あわせて、きこえない立場にとって困ることは何か、それに応じてどのように対応していくのかを習得することも、校外学習の目的になる。

いろいろな所を見学させて頂く時、やはり挨拶が大事である。初めて会う人にもわかるようにあいさつをしっかりとすること、説明をして頂いたりお世話になったら、感謝の言葉を言うこと、こうした礼儀は校内でも大事にしてきたが、自分の発音に自信のない子や恥ずかしがり屋の子は、初めての所ではあいさつさえもあいまいである。知らない場所でもしっかりとあいさつができることが、将来の社会参加の上でも大事なことであり、お世話になる人、なった人にはしっかりと礼を伝えることが大事であると徹底させてきた。発音が不十分であっても、何を言っているかわからない時でも、相手の目を見て「お願いします」「ありがとうございました」と言う気持ちや姿勢が大事なんだよ、と指導し続けてきた。

また、交通機関を利用することで、切符の購入、バス・電車の乗降車、車内での過ごし方も指導してきたが、同時に身の回りの状況説明もしてきた。例えば、ホームや車内で流れるアナウンスではどのようなことを言っているのか、ホームや車内の電光表示板の見方（次に来る電車の行き先、種類、時間、乗車できる車両位置）、ホーム内で安全に過ごすために気をつけることなど、きこえないゆえに耳から得にくいことがらを具体的に説明してきた。あわせて、電車が遅れている時や事故にあった時や困ったことがおきた時はどうしたらいいかについて、事例をあげながら説明してきた。このように、交通機関をどう利用していくかを学ぶ中で、きこえない立場にとって困ることや工夫されていることを知ること大事にしてきた。

校外学習ではいろいろな職場を見学してきたが、そこで働く人たちの様子を目のあたりにすることで、働くことの大変さを学級での係活動と兼ね合わせて考えることができた。きこえない人が働いている現場を目にする機会はなかったが、高学年になって社会のいろいろな制約を知る時に、きこえない立場としてがんばることの大変さを感じるようになるだろう。その時に、障害認識が試されてくるが、社会の厳しさを感じることで障害認識がより確かなものになる。その土台となるために、低学年時には、校外のいろいろな場面を見ることを大切にしてきた。

## 5) 道徳での一例から

- ・ 毎週発行している学年通信の 2003, 1, 31 号より抜粋

\* 下線部は障害認識に絡むことがら

木曜日の中休み（二時間目と三時間目の間の休み）のことです。

一年の教室で四人が福笑いのゲームをしていました。Cの番になって、Cが目隠しをした時に、みんなはCを一人にしてプレールームへ逃げて行きました（二年の教室で九九カードをしていたDはそのことを知らずにプレールームでみんなと合流）。そのまま残されたCはみんなが逃げたことを知らず、一人で福笑いをして、目隠しを取るとみんながいないことに気づきました。仕方なく自分一人で羽つきをしていると、BとEが見にきました。そのあと、教室へみんなが戻ってきたところ、先生が入ってきて、「一年の教室が片づけられていないけれど、誰が遊んだの？」と訊いてきました。その時、Cを除く二年四人が「Cだ」と名指して言いました。それを見たCは泣き出してしまいました。

三時間目は生活の勉強で、子ども郵便局の説明をする予定になっていましたが、道徳に切り替えて、中休みにおこったことを子どもたちに確認しながら、コトの経過を明らかにしていくと、上の経過になりました。

担任はこの経過の中で問題が三点あると考えました。それは、①友だちが目隠しをしている間に逃げたこと②片づけていないのをC一人のせいにしたこと③後片づけをしなかったこと。とりわけ、きこえない人が目隠しをして何も情報がわからない状態になっているところをほっぽりだして一人にしておくことを、同じきこえない仲間がするとは許されることではありません。また、その場に居合わせていなかった子まで、状況を知らないで周囲にあわせて一人の子だけを悪者扱いにしてしまうということも、とても仲間としてすることではありません。以前に道徳の時間で約束をした『遊んだら片づける』も守られていません。

そこで、担任から「自分がCの立場だったらどう思うか？」と、された相手の立場を考えさせながら、時間をかけてこの話しをしました。子どもたちはほんの遊びのつもりだったとはいえ、「いけないことをしてしまったんだ」と深く反省し、泣きそうになりながらもCに素直に謝りました。

子どもはまだ経験がないゆえに時として残酷な行動をおこすことがあります。そこを大人が真実を明らかにしながら何が問題かをきちんと説明して、立場を考えさせながら理解させ、自分のしたことの非を反省させ、素直に謝らせることが大事です。

わたしたちは、この五人にはこれからも佳き仲間としてあってほしいと願っています。

## 6) 学年通信の一コーナーから

学年通信でその週の出来事などを保護者に情報として伝えてきたが、一年時の学年通信では、保護者にも障害認識が必要と考え、さらに、子育ての参考となるために、聴覚障害者の体験を知ってもらうことを企画した。そこで、まず『あしあと』という、筆者の体験を綴ったコーナーを設け紹介した。障害認識に絡むいろいろなことがらをあげ、どのような伝え方がどういう理由で大事なのかを提示していった。

\*下線部は障害認識に絡むことから

あしあと7から (2001, 1)

当時の補聴器は、箱形（ボックスタイプ）だけでした。当時のパンフに、本体をポケットに入れて使用する見本図がありましたが、それは大人向けで、子どもにとっては、ポケットに入りきらないものでした。それで、母は補聴器を入れる前掛けみたいなものを作りましたが、それをつけている当時のわたしの写真を見ると、なんだか、改造ギプスをつけられている子どもの頃の星飛雄馬（マンガ『巨人の星』の主人公）みたいです。当時は服の上にその特製前掛けをつけていましたが、補聴器のオン・オフが自分でできるようになった頃には、下着の上にそれをつけて、服を着ていました。

この特製前掛けを、初めは服を着る感覚で普通につけていたのですが、小学校に入った頃から、それをつけるのをいやがるようになりました。体育の時間の前の着替えのときに、わたしの特製前掛けを見つけた友だちが「おまえ、ヘンなのつけているな。女みたい」とはやしだしたことがきっかけでした。それまでは、同じきこえない友だちと一緒に環境でしたから、自分がつけているそれはヘンだとは一度も思いませんでした。あまりにも、はやされるので、イヤになり、補聴器をつけるのを嫌がったのもその頃でした。けれど、母からの「補聴器をつけなかったら、音がきこえなくなって困るよ」の言葉でしぶしぶつけていました。

自分にとっての補聴器は「自分の残存聴力を補ってくれるための補佐機器」という認識を自分なりに理解するようになったのは大学の時でした。それまでは、ずっと補聴器は自分にはどうしてもつけなければならないものだという、呪縛みたいなものが自分にありました。いつも、親から「補聴器は？音は入っている？電池は大丈夫？」といつも言われていたことから、そう感じるようになっていたのかもしれませんが。これは、星飛雄馬が父から「おまえは巨人の星にならなければならないのだ」と改造ギプスを否応もなくつけられていた状況に似ています（ただし、わたしはアンチ巨人ですが）。ただ、この「巨人の星」が茶の間に流行った時期がちょうどわたしの幼少の時期だったことで、この頃のきこえない子どもとその親はそのような状況をよく経験していたようです。同期のきこえない仲間たちと幼少時の話をすると、「なんだ、君もか」とで、話がよくもりあがるものです。

この補聴器は、自分にとって障害認識をいろいろな面で形づけてくれました。



・あしあと 8 から (2001, 1)

「聴力は何デシベルですか？」

「左は105デシベルで、右は125デシベルですけど □」

「えー」

「なんで、左だけ補聴器を付けられているんですか？」

「右は付けても全然きこえないんで □」

「左だけでじゅうぶん音がきこえるんですか？」

「充分ききとるといったところまではいきませんが、音はほぼきこえます」

「ほー」

「いつも補聴器をつけてらっしゃるんですね？」

「いえ、仕事から帰ったらとりますよ。休みの日は付けませんね」

「なぜつけないんですか？困りませんか？」

「いつもつけていると疲れますんで。とってしまった方が楽なんです」

「んー」

よく経験するこの会話。社会の理解・受けとめは驚愕とも、感嘆とも、疑問とも、いろいろ分かります。それらの多様な反応を見るにつけ、いつも戸惑いを感じます。「なぜ、今も昔も補聴器が聴覚障害者を理解するときのひとつのバロメーターとされるのだろうか」と。

しかし、大学までのわたしは、これらの質問に対して、次のように答えたものです。

「聴力は何デシベルですか？」

「わかりません」

「えー」

「なんで、左だけ補聴器を付けられているんですか？」

「子どもの時からずっと左だけでした」

「左だけでじゅうぶん音がきこえるんですか？」

「はい、きこえます」

「ほー」

「いつも補聴器をつけてらっしゃるんですね？」

「はい。朝起きてから夜寝るときまでつけています」

「お風呂のときやプールのときはつけないんですか？」

「補聴器が壊れてしまいます。大事な補聴器を壊すわけにはいきません」

「んー」

なんで、こんなにも補聴器に対しての認識が、同じ自分でも違っていたのでしょうか？

## 担任団の思いから

・学年通信の2002, 3, 14号から (全文)

春は名のみ風の寒さを感じ、早春の今日この頃です。

二年生もあと少しで終わりです。彼らを見てきた二年間を振り返ってみます。

この学級は、小学部では初めて一年生時からコミュニケーションに指文字や手話を積極的に取り入れた学年でした。これは、一年担任団で、「子どもたちが『見てわかる』コミュニケーションを大事にしていこう」と確認したことからは始まります。そこで、コミュニケーションの基本としての『人の話を見る・きく態度』を大事にしていくことを考えました。これは、自分が言うことを他の人にもしっかり見てきてもらうこと、他の人の話をしっかり見ることは、きこえない自分にとって社会の中で自立していくのに一番重要なことだからです。このことを幼少の時から習慣としておくことは、自分のきこえないことをプラスに受けとめることとなります(障害の認識)。そのために、まず学年集団の中で『見てわかる』コミュニケーションを充実させることを大事にすることを心がけてきました。ただ、一人一人の言語環境の違いを考えて、幼稚部で習得した音声・口話・キュードサインも併用しながら進めてきました。そのうえで、キュードサインについては指文字を身につけていくことで消去させ、手話については日本語に正確にあった表現を身につけさせるなど、指文字や手話をしっかり活用しながら日本語の力をつけていくことを大切にしてきました。また、健聴者に対してもわかるように伝えることについても意識させていきました。ただ、発音発声にこだわるあまり、自分の伝えたい意欲や内容を殺いでしまうことがないように、会話中の指導は避けてきました。低学年時は、まず自分の持っている言葉や意欲をフルに使うことが大事です。その中で、「自分はこれがしたい」という思考から、「ここまでをやってみよう」という意欲にかわり、「ここまでできた」という自信にあがっていきます。これらのプロセスの中で、思考する力が増幅し、自立していく力の基になっていきます。「わからない」ことに気づいたり、それに対して自分で理解しようとするといった意欲や態度が身につけてきたことがそうです。

二年生時に、担任団で確認したことは、「主体的に伝え、受けとめる力を高めていこう」でした。『見てわかる』コミュニケーションの継続をはかりながら、子どもたちが主体的に行動をとっていき経験をたくさんさせようと考えました。朝の発表タイムでの5W1H、外国のろう者や学校外の人との交流、当番・係制にした学級活動、骨子案から司会進行までの企画作成 — とたくさんの取り組みをしてきました。その中で、はっきり伝えることを具体的に意識させるために、①自分の発音が聞こえる人にはどのように理解されているかを知り、そのうえで、正確に理解してもらうためにどう工夫するか②自分が伝えたいことを正しく理解してもらうためにわかりやすい手話表現ができているか③いろいろな言葉の意味を理解しながら、日本語を駆使していくといったことをこの一年間大事にしてきました。この力を3年生になったら、いろいろな場で発揮してくれるものと期待しています。これからが楽しみです！

## 5. 低学年における障害認識の育成にむけた支援のあり方（まとめ）

児童生徒の進学にあたって、保護者や生徒は一般校か聾学校かで悩み、「もっと力をつける必要がある」として、聾学校に進学する事例が多い。この場合、聾学校としての魅力は何になるのだろうか。

筆者は、小学部三年間の実践を振り返って「まず、学部に入學する時の児童や保護者が現在抱えている状況に応じて、将来ビジョンをはっきり打ち出した支援体制が聾学校に必要である。それを聾学校の魅力として打ち出すことが大事である」と強く感じる。この支援体制というのは、「児童生徒が学部在籍期間でどんな力をつけていくか」だけでなく、「聾学校でどんな力をつけていくことができるか」がわかる体制になる。幼稚部から高等部までの一貫した『教育観点』や『指導体制』や『環境』である。

これまで、聾学校の独自性として強く打ち出してきたのは、言語獲得が中心であった。近年は加えてコミュニケーションの保障も大事にしてきている。しかし、将来ビジョンを考えるならば、「きこえない自分を肯定的に認識する」環境づくりが重要である。だから、筆者は「児童生徒や保護者に障害認識の育成をはかる教育観点や指導体制や環境を聾学校がしっかり打ち出していくことが、聾学校の独自性ともなる」と考えた。

そこで、言語獲得、コミュニケーション、障害認識について指導の中心となる教科領域の『自立活動』の指導カリキュラムの設定を、校内の自立活動班で取り組んだ。自立活動の柱を「言語・コミュニケーション」「聴覚学習」「障害認識」「自立・社会参加」の四本に設定し、幼稚部から高等部まで一貫した指導体制ができるように作成してきた。（「障害認識」のカリキュラムは別紙に）こうした一貫体制は常に学部間の連携が必要で、この連携を密にすることが、聾学校独自の支援体制を益々有効なものにすると考える。

このように、聾学校全体でカリキュラム設定と実践の推進が重要であるが、小学部低学年においては、毎日の児童・保護者のやりとりの中で積み重ねていく必要がある。特に、筆者自身はろう者である立場から、毎日の生活の中でのろう者としての見方・考え方を児童・保護者に示していき、それが現在三年生の児童や保護者に大きな影響を与えていると考える。このように、将来ビジョンをもった支援体制には、聴覚障害児の身近なモデルたるべき聴覚障害者が学校にいて、そのモデルが聴覚障害者の視点からの理論や実践を学校全体に示していくことが必要不可欠であると考ええる。

### 参考文献

- 1) 滋賀県立聾話学校自立活動班 2000 自立活動領域指導計画
- 2) 滋賀県立聾話学校自立活動班 2004 障害認識指導計画表（案）
- 3) 西垣正展 2002 集団での活動と学習を充実させるコミュニケーション ～小学部1年生の実践から～ 全日本聾教育研究大会発表レポート
- 4) 西垣正展 2003 主体的に『ことば』を獲得するための環境づくり ～小学部三年生の実践から～ 近畿聾教育研究会基本問題研究会発表レポート