

専門研究 B

聾学校における授業とその評価に関する研究 一手話活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して一

(平成 20 年度～平成 21 年度)

研究成果報告書

平成 22 年 3 月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目次

| | | |
|--|------------|-----|
| 第一部 研究の位置付けと概略 | 小田侯朗 | 3 |
| 第二部 聾学校の授業を考える | | |
| 1. 幼児児童生徒の実態把握と授業 | 原田公人 | 9 |
| 2. コミュニケーション手段の活用と授業 | 小田侯朗 | 25 |
| 3. 聾学校における授業の形態 | 藤本裕人 | 35 |
| 第三部 実践を通して考える | | |
| 1. 指導力の向上を目指して | 藤岡久美 | 47 |
| 2. 聾学校における授業作りの基礎 | 佐坂佳晃 | 63 |
| 3. 授業力を高める職員研修と授業 | 堀谷留美 | 77 |
| 4. 学校全体としての授業改善への取り組み | 細田和久 | 87 |
| 5. 授業評価表を用いた授業改善の試み | 高濱由美・藤田美奈子 | 99 |
| 第四部 特別寄稿 | | |
| 聾学校（特別支援学校）における授業 | 宍戸和成 | 125 |
| 第五部 聾学校の授業に関する全国調査 | | |
| 1. 「聾学校における授業とその評価に関する研究」にかかる全国聾学校調査 小田侯朗・原田公人・藤本裕人・横尾俊・高濱由美・後藤純子 | | 139 |
| 2. 調査質問紙および回答用紙 | | 153 |
| 第六部 まとめ | | |
| よりよい授業を目指して | 小田侯朗 | 179 |

第一部 研究の位置付けと概略 小田侯朗

1. 研究課題について
2. 研究組織
3. 本書の構成

研究の位置付けと概略

1. 研究課題について

特別支援教育の制度的な展開が一段落し、その内容の充実が求められている現在、改めて聾教育の専門性の維持と向上が課題となっている。近年聴覚障害者の社会参加が様々な分野に広がる中で、聴覚障害幼児児童生徒の言語力や学力の向上に対する関心がこれまでに増して高くなっている。また平成15年度から19年度の4年間に課題別研究として行ってきた「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究」から得られた知見からは、幼児児童生徒のコミュニケーション手段の多様化に対応する指導法や評価法の検討が更に必要であることが明らかにされた。さらに在籍児の多様化、人事異動等とも関連する新転任教員の専門性の課題などを考えると、聾教育における授業の在り方に関して、多様な視点を統合しながら再度検討を進めることが喫緊の課題と言える。

本研究では聴覚障害教育を主とする特別支援学校（以下聾学校）での授業を取り上げ、その課題やあるべき姿を検討することを目的とした。現在課題となっている聾学校の児童生徒の少人数化や多様化（人工内耳装用児や日本手話を主要言語として用いる児童生徒の在籍）、指導言語の多様化（音声日本語、書記日本語、日本手話等）、発達の段階や多様性にかかわる課題（乳幼児・幼稚部段階でのプレリテラシーや重複障害児の学びに対する適切な支援）、学校としての専門性の維持（授業研究や指導法研修等）等に広く目を向けながら授業のあり方を検討することは、様々な変化の下にある聾学校の授業を考える上で現在最も必要とされるアプローチと言える。したがって本研究では聾学校の授業に関する現状の把握、現在の聾学校の授業に関するいくつかの主要な課題の論考と、課題を解決するための授業実践報告を柱とした。

2. 研究組織

本研究の実施に当たっては、研究所内の研究スタッフの他に二名の研究研修員と四名の研究協力者の協力を得た。また研究の遂行全体にわたって宍戸和成(文部科学省初等中等教育局視学官)に貴重な助言をいただいたので、ここに謝意を表す。

研究代表者

小田侯朗 (教育研修情報部)

所内研究分担者

原田公人 (教育支援部)・藤本裕人 (企画部)・横尾俊 (教育相談部)

所内研究協力者

牧野泰美 (教育支援部)・松村勘由 (教育支援部)

所外研究協力者

佐坂佳晃 (筑波大学附属聴覚特別支援学校)

藤岡久美 (兵庫県立こばと聴覚特別支援学校)

細田和久 (福島県立聾学校平分校)

堀谷留美 (大阪市立聴覚特別支援学校)

研究研修員

高濱由美 (兵庫県立姫路聴覚特別支援学校：平成 20 年度)

後藤純子 (兵庫県立こばと聴覚特別支援学校：平成 21 年度)

3. 本書の構成

本報告書の内容は大きく六つの部分からなる。第一部は本研究の趣旨や組織について記述したものである。第二部は研究所の研究スタッフが、本研究課題にかかわる重要なテーマを選び、それぞれについて論考を進めたものである。藤本は授業の枠組みにかかわる授業形態、教育課程、教材等についてまとめた。原田は聾学校の子どもの実態把握を中心に授業の工夫や多様な子ども達への対応についてまとめた。小田は授業におけるコミュニケーション手段、特に手話の活用についてまとめた。これらは、現在の聾学校における授業を考える上で、常に議論になるテーマであり、重要な課題でもあると考える。

第三部は聾学校での実践報告を集めたものである。聾学校の授業という様々な切り口をもつ研究を開始するに当たり、我々所内研究スタッフは聾学校の授業の核になる部分について議論をすすめた。その結果、小学部の国語とそこにつながっていく幼稚部の言語的な活動に焦点を絞ることにした。そして所外研究協力者も小学部の国語を指導する教員や、幼稚部の言語にかかわる活動に携わる教員に協力を求めた。そして実践報告も小学部、幼稚部の活動を中心をお願いすることとした。初年度に行った全国聾学校調査の結果なども考慮しながら、現在の聾学校における授業実践に関する実際的な課題を議論していく中で、いくつかのテーマを設定した。すなわち、「子どもの実態を十分把握した授業作りの基礎を押さえること」「授業力を向上させるための学校全体としての取組を示すこと」「授業とその評価の関係について検討すること」などであった。そしてこれらのテーマを念頭に置きながら、研究協力者の方々に実践報告をお願いした。佐坂氏に

は小学部の国語の授業を取り上げて、授業の準備から授業の反省までのプロセスを丁寧に解説して頂いた。藤岡氏には幼稚部の話し合い活動を対象に聾学校の授業として重要な指導的かかわりや配慮について丁寧に解説して頂いた。堀谷氏には学校としてのテーマに基づく授業研究や研修について述べて頂いた。細田氏には学校の様々な活動を授業力の向上につなげる取り組みを述べて頂いた。高浜氏には平成20年度の本研究課題に参画して頂いた経緯もあり、全国調査の結果なども考慮した上で、学部全体で授業評価の仕組みを検討する取り組みについてまとめて頂いた。いずれも聾学校の授業の在り方を考える上で重要な示唆を与える実践報告と考える。

第四部は特別寄稿と位置付け、宍戸氏に聾学校の授業の在り方、そして聾学校教員の授業に対する心構えなどについて記述してもらった。様々な変化の基にある聾学校、そして聾学校の授業であるが、宍戸氏の論は昔も今も変わらない大切な視点を提供してくれたと考える。

第五部は本研究課題の初年度に行った全国聾学校調査の結果を掲載した。特にここでは、現在の授業の実体を明確にとらえるために、「授業グループ」という視点を提起し、聾学校全体の国語を中心とした授業実態を浮き彫りにしたことは、新しく貴重な試みと言える。本調査には全国聾学校長会のご理解とご支援があったことをここに改めて記し、謝意を表す。

第六部では全体のまとめを行った。本来はそれぞれ独立した論文であり、これらをまとめることはそれぞれの論文の趣旨との齟齬を生じさせる危険もあるが、本報告書が一つの課題意識のもとに編集されていること、研究全体で積み残したテーマ等について触れておく必要があること、また本書が聾学校の新転任教員の授業作りに何らかの形で寄与したいという思いも含めて作られていることなどから、敢えてまとめとして記述した。

本報告書が現在の聾学校の授業を考える上で、読者にとって意義のあるものとなることを望む。

第二部 聾学校の授業を考える

- | | |
|----------------------|------|
| 1. 幼児児童生徒の実態把握と授業 | 原田公人 |
| 2. コミュニケーション手段の活用と授業 | 小田侯朗 |
| 3. 聾学校における授業の形態 | 藤本裕人 |

幼児児童生徒の実態把握と授業

原田公人

1. 実態把握の視点

指導に際して、まず実態把握を行うことが大切であるということは周知の事実であり、教育活動には実態把握が欠かせない。本稿では、「何故、実態把握が必要か」、「実態把握をどう活かすか」、「もし実態把握をしなかったらどんなことが生じるのか」という点について考えてみる。

実態把握の目的としては、「子どもを理解するため」、すなわち「子どもの得意なこと、苦手なことを把握することにより、指導のねらいを明確にする」ことが挙げられる。実態把握をすることは、教師の生命である授業に臨む際の必須事項である。これまで、聾学校では実態把握と言えばどのようなことを指していたのか。まず、聴力など障害にかかわる状態、言語発達、興味・関心、心理・認知発達、運動発達等の身体発達といった全体発達を把握し、これらの情報を基に実際指導に臨んできた。

このように実態把握は、指導者が「一人一人の子どもを伸ばすために」、障害の状態、発達段階、経験の程度、生育歴等を総合的に理解し、かつ保護者や子どもの関係者などからの情報収集を通して、現在の子どもの姿を細やかに把握することが重要である。

次に、上述した総合的な実態把握を踏まえ、指導内容の習熟度や子どもの課題について予測する必要がある。したがって、実態把握に当たって、個性化に関連する「良さをとらえる」こと、そして「課題をとらえる」という視点が大切である。

1-1 聴力の把握

指導する対象が聴覚に障害がある子どもという点から、聴力の把握は、授業を進める際に、第一に考慮すべき事項である。子どもの聴力を正確に把握することにより、その子どもの聞こえの状態をイメージすることに努めることが大切である。

環境音に対する反応は良いが、音声の反応が苦手な子ども、高度難聴ではあるが音や音声に対する気づきが良い子どもなど、聴力測定の結果（検査閾値）とその子の聴覚活用の状況が異なることはよく経験することである。指導者として、子どもの生活の中での音反応や音声言語の聞き取りの状況を理解し、コミュニケーションのとり方を個々の子どもに応じて工夫することが必要である。そして、補聴器や人工内耳による補聴閾値と裸耳閾値の両面から、聴覚活用の現在の状態や今後の見通しをもつこと、また、補聴器や人工内耳の機器やフィッティング、マッピングに関する知識をもつことも重要である。

聾学校の教室は比較的、音環境が整備されているが、廊下や体育館などは必ずしも音環境として良いとは言えない。子どもの聴性反応行動は、個々に異なるという事情を踏まえ音量や距離を考慮することも大切である。このように、聴力の程度にかかわらず、子どもが関心をもって話者に注目し、聞きやすい環境整備に努めることは、子どものコミュニケーション意欲を高めることにつながる。特に、乳幼児や幼稚部段階においては、指導者と子どものやりとり、指導者を介した子ども同士のやりとり、そして子ども同士のやりとりの成立へと発展させることが重要であり、

このための聴覚活用やコミュニケーションの状況を把握することが重要である。

1-2 各種検査

発達検査は、子どもの発達の度合いを知り、指導に役立てることを目的として実施される。聾学校においては、乳幼児教育相談から幼稚部の入学時、幼稚部から小学部（小学校）の入学時などの客観的資料として、標準化された発達検査を使用している。

特に発達検査では、発達年齢を知ることだけでなく、プロフィールの読み方や検査項目の意味を熟知しておくことが重要である。そして、指導者間、学部内等で検査結果を元に子どもの発達の状態について話し合い、共通理解を図ることが必要である。

また、小学部などでは、読書力検査や学力検査なども実施している。これらの検査の実施に際しては、学習成果、教育の評価など、その目的を明確にすることが大切である。

これらの発達検査は、今後も子どもを把握し、指導する際の基礎資料として、重要な役割を果たすものである。また、検査だけによらず、日常的な行動観察を重視し、子どもの行動に対して観点を定めて記録し、累積化することが不可欠である。

なお、検査により得られた情報は、実際の指導に活用するためのものであるが、これまでと同様に検査内容の吟味をしつつ、個人情報保護という観点から、情報管理の方法について校内的なコンセンサスを得ることが必要である。表1に聾学校で使用される各種検査を示した。

表1 聾学校で使用されている各種検査

| 検査の種類 | 検査名 |
|------------|---|
| 乳幼児発達検査 | 遠城寺式乳幼児分析的発達検査、改訂日本版デンバー式発達スクリーニング検査 (JDDST-R)、新版K式発達検査、乳幼児精神発達診断法（津守・稲毛式）、KIDS（キッズ）、SM 社会性能力検査 |
| 知能テスト・個別式 | ITPA 言語学習能力診断検査、WISC-R 知能検査、WISC-III、知能検査 WPPSI 知能診断検査、鈴木・ビナー式知能検査、K-ABC 心理教育アセスメントバッテリー |
| 知能テスト・集団式 | 教研式新学年別知能検査 |
| 行動・社会性検査 | 親子関係診断テスト |
| 学力検査 | 幼児・児童読書力テスト、標準学力検査、標準読書力診断テスト |
| 言語発達検査 | 絵画話し発達検査 (PVT)、言語発達診断検査 |
| 知覚・感覚・運動検査 | フロスティック視知覚発達検査、ムーブメント教育プログラムアセスメント (MAPA-R) |
| その他 | 行動観察による記録の累積化 |

1-3 行動観察

行動観察の目的は、子どもの課題の取組状況や子どもを取り巻く環境について情報収集し、指導の一助とするためである。観察する内容としては、子どもの興味・関心、コミュニケーション意欲、理解や表出内容（程度）等、多岐にわたる。これまで聾学校においては、日常の子どもの行動を日誌に記録したり、一定期間子どもの行動を焦点化して観察し、子どもの印象や示した行動を記録したりするなどして、総合的に子どもの状態を捉えることに努めてきた。そして、これらの行動観察による記録は、実際の指導に際する重要な情報（留意事項）として活用を図ってきた。

また、子どもの行動を記録することは、指導者にとって、子どもの今の姿を把握する上で非常に大切である。ある行動から、その行動の生起要因や過程を分析・検討することは、指導者自身の子ども観や発達観を磨く上で有益である。また、行動観察による記録は、信頼性（誰が見ても、

同一の内容である)が求められる。従って、子どもの行動観察は、日常的に複数の指導者によりなされる必要がある。

2 発達段階を踏まえた授業

子どもの発達(言語発達や全体発達)には機序がある。表2に言語力(日本語力)習得の段階を示した。

表2 言語力(日本語力)習得の段階

| 段階 | 内 容 | 備 考 |
|-----|------------------------|--|
| I | 様々な手段によるコミュニケーション関係の確立 | |
| II | 生活言語としての言語力の獲得 | 親しい人との対話によって展開 子ども自身の活動や経験を題材として生活の言語化 ことば+状況の助けを借りて理解(シンボルとしての文字使用~話しことばを支える文字使用) |
| III | 生活言語のレベルアップ | 自分の経験+間接経験、疑似経験を題材としての言語使用 ことばの文脈での理解が増えていく(話しことばを支える文字使用) |
| IV | 読む力」「書く力」の基礎の獲得 | 生活言語の拡大、定着(ことばの文脈で理解) かな文字学習と音韻意識形成の相互作用促進 話しことばと書きことばのすり合わせ・敷き写し |
| V | 学習言語としての言語力の獲得 | 経験事項+非経験事項をことばの文脈で理解 対話活動+「読む・書く」活動による学習展開 学習言語の生活言語化、文字情報の活用、確かな文章力の形成 |

(※齋藤佐和：国立特別支援教育総合研究所 平成21年度特別支援教育専門研修聴覚障害教育コース講義資料による)

指導者には目の前の子どもが発達のどの段階にあるのかを丁寧に見る姿勢が求められる。子どもがどの段階にあるのかを把握することにより、次の指導の段階を見通すことが可能になる。聾教育のベテランともなれば、子どもの些細な行動から発達段階を的確に把握することが可能になると思われる。その域に達するためには、上述したように、まず聴力測定や発達検査に関する知見をもつことであり、日々の記録を積み重ねることである。

指導記録をつけ、その記録を見直すことにより、子どもの実態把握と指導内容に妥当性をもたせることができる。複数担任制であれば、互いの記録をもちよることにより、子どもの様子や指導の目標、手だて、教材の適否、指導内容等について更に深い検討が可能になる。指導記録を重視することは、次の授業への見通し、即ち次の授業での子どもの変化の見通しをもつことにつながる。

2-1 個別の指導計画の作成とその活用

個別の指導計画は、児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるもので、教育課程を具体化し、一人一人の指導目標・内容・方法を明確にし、きめ細かく指導するための計画書であり、一人一人の子どもの実態に応じた指導の質的な改善・充実を図るために必要なものである。個別の指導計画で最も重要な位置にあるのが、一人一人の子どもの指導目標の設定で

あることは言うまでもない。個別の指導計画の作成に際しては、実態把握に基づいて、一人一人の子どもの将来の生活や発達を見通しながら、指導目標の具体化を図り、達成のための手だてを十分に検討し、指導目標を設定することが大切である。

次に、個別の指導計画では子どもの目標を短期、長期などで具体化して設定し、指導経過や結果を評価する必要がある。一方、子どもの評価には指導者側の指導の課題も考慮されることが重要であり、目標に対応して子どもの評価と指導の評価は、表裏一体のものであると捉えることが必要である。

これまで聾学校においては、一人一人の子どもの有する課題が異なることを踏まえて、集団における指導においても、個別にかかわり方や対応について配慮することを重視してきた。特に、聾学校においては、聴覚障害の早期発見により早期教育を推進し、この中で保護者との連携・協力体制の構築を図ってきた経緯がある。保護者が指導者の指導意図を理解し、それを家庭においても反映させることが、指導の一貫性や系統性をもつことにつながる。表3に聾学校幼稚部（3歳児）における幼児及び指導者の評価の観点（例）を示した。

表3 聾学校幼稚部における幼児及び指導者の評価の観点（例）

| | | |
|------------|--|---|
| 幼児の 評価 | ①長期、短期目標 ②具体性、客観性 ③心理面 ④評価の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・目標達成の期間、毎日の活動の状況について記録（例：話している人に関心をもとうとする、自分の要求や気持ちを表現しようとする） ・具体的な目標を設定し、評価も具体的で、かつ客観性を持たせる（具体物や半具体物を用いて、動作化を促し、全体の活動に参加しようとする） ・心理面や興味・関心や学習態度に関する評価を重視（表現しようとする事に適切に应答し、積極的な活動を奨励する） ・次の目標の設定、指導の手だてや教材・教具の工夫に生かすことができるようにする（板画、絵カード、絵日記などに残し、使用した教材を幼児の目に触れるような場所に残す） |
| 指導者の 評価 | ①活動の種類や量の適切性 ②指導の手順や工夫の適切性 ③保護者との連携、協力 | <ul style="list-style-type: none"> ・繰り返しの活動を好むが、興味・関心の持続時間を考慮する ・幼児の表情（反応）を見て、指導の手順を替えたり、関連する教材を準備する ・家庭での活動、かかわり方について具体的に提案する |

聾学校において、個別の指導計画は、学校（授業）だけではなく、家庭を含めて計画されることが大切であるが、現実的には、家庭との結びつきが強い幼稚部など、早期の段階では必要度が高いと思われる。小学部以降における個別の指導計画は、授業を展開する際に、教員が配慮すべき事項の一つとして位置づけ、個別の指導計画が教員にとって過度な負担にならないようにすることも必要である。

各発達段階における発達課題を踏まえ、現在、聾学校において実施されている主な指導形態としては、個別指導、習熟度別学習グループの編成、及び異学年の集団編成がある。これらは、聾学校の伝統的指導、在籍児童生徒の変容（多様化）、在籍児童生徒数の変化の視点から、押さえておくべき事項である。以下にそれぞれの内容について述べる。

2-1-1 個別指導、個別指導の計画

教科学習等において、個別的な配慮をして授業を進めることが基本である。これは「個別指導」というよりも、「授業時における個別的な対応」というべきものである。これとは別に、聾学校

の幼稚部や小学部においては、放課後に学級に子どもを順番に残し、個別にその子どもに必要な言語指導等を行っており、このような指導形態を個別指導と称している場合が多い。

個別指導は教育課程に位置づけられているものではない。従って上述した「個別の指導計画」の中に明確な記載を必要とするものではない。このように「個別の指導計画」と「個別指導の計画」とは同義でなく、本稿では、放課後等に行ってきた指導及びその計画を「個別指導の計画」とする。

「個別指導の計画」や指導内容は、指導者により、発達段階や学部学年を踏まえ、「今、この子どもに必要なもの」を検討して決定される。また、個別指導は、子どもの姿を的確に捉える良い機会でもある。個別指導において、指導目標を定め、目標達成の方法を模索し、実践することは、指導者自身の指導技術の錬磨、一斉指導における個に応じた配慮を考えることにもなる。このように、個別指導で扱われる内容は、指導者の課題意識や専門性が問われる場面でもある。

また、幼稚部等においては、個別指導後に保護者面談をすることもある。ここでは指導者と保護者の意思疎通を図る良い機会となる。指導者が保護者に対して指導意図を示したり、具体的なかかわり方を示したりすることにより、子どもへの指導効果を高めることが期待できる。

聴覚障害児の指導の基本形は個別の対応であり、可能な限り個々の子どもとのかかわりを重視し、個の力を伸張させるための個別指導を重視したい。

2-1-2 習熟度別学習グループの編成

習熟度別学習グループ編成は、学習内容の習熟状況によって子どもを分けて学級編制する場合もある。また、学級編制とは別に学習グループとして編成する場合もある。さらに、教科・科目ごとに編成する場合もある。聾学校においては、学習進度に著しい個人差が生じている場合や子どもの進路希望への対応策として、指導の効率性を図るといふねらいから、習熟度別学習グループ編成をすることが多い。

実際の導入にあたっては、目的を明確にすることが最も重要である。子どもに対しては、不必要な優越感や劣等感、不公平感を抱かせることがないように配慮すること、また、保護者に対しては編成のねらいについて十分な理解を得る必要がある。さらに、習熟度別学習グループ編成は固定化して続けるのではなく、指導の効果評価を行い、個々の子どもの学習進度に応じて随時再編成を行うことが大切である。

中学部や高等部段階では、特に進路選択にかかわって、習熟度別学習グループ編成がなされることも多い。所謂、等質編成という視点は重要であるが、高学年という精神発達を踏まえ、子どもの心理面や学習意欲に十分配慮する必要がある。

2-1-3 異学年の集団編成

子どもの人格形成や学力の形成にとって、学級という集団のもつ意義はきわめて大きい。学級とは、生活指導や教科指導を計画的、体系的に行うことを目的として組織されるグループである。学級編制には、過疎地などにおける複式学級編制もあり、異学年合同で学級編制されている。

また、今日、通常の学校においては、異学年の交流を大切にし、自ら課題を見付け問題を解決していくことを目的として体験学習などが展開されている。これは均質な集団形成だけが人格形成や学力形成に効果があるわけではないということが示された結果だと推察される。

現在、聾学校においては、在籍児数の減少で集団が確保できない所が多く、たとえ集団が確保できても個人差が大きいため一斉指導が困難な状況にある。このため、異学年のグループを編成

し指導している事例がある。グループ編成に際しては、いかにして指導するのに効率の良い集団形成をするかを慎重に検討することが重要であり、少人数化傾向への対応という単純な理由で実施することは避ける必要がある。また、学年が異なる幼児児童生徒のグループ編成においては、上述した複式学級編成にあるように学年の教育課程、指導目標を踏まえることが重要である。

異学年の集団編成の主なねらいは、学年や学級の集団同士でのかかわり合いを深め、主体的に学び合う集団にしていくことにある。そして、指導者は、子どもの行動、態度、学習状況をよく観察し、個に応じた指導に配慮しつつ集団の指導を展開していくことが大切である。

3 授業グループ

今日の聾学校の現状として、少人数化、多様化（併せもつ障害、発達、聴力、コミュニケーション手段、学力、進路指導・職業教育等）があり、これらへの適切な対応が求められている。本研究（「聾学校における授業とその評価に関する研究」）において、平成20年度に実施した全国聾学校調査では、授業グループについて様々な試みを実施していることが示された。本調査では、授業グループの編成の考え方として、主に学年、学習進度（習熟度）、言語力といった観点（自由記述より）が示されていたが、個々の子どもの実態把握を踏まえて、指導効果を高めるために、授業グループを編成する指針や目的について詳細な記述を得ることはできなかった。

また、聾学校への訪問調査を実施し、授業参観、授業者からの聞き取りを行った。これらから、授業グループの編成の視点及び授業グループ編成に際する留意点について検討した（調査結果は後述する）。

3-1 授業グループ編成の視点

授業グループ編成において考慮すべき視点として、以下のことが挙げられた（表4）。

表4 授業グループにおいて考慮すべき視点

| | |
|---------|--|
| 乳幼児教育相談 | 年齢（月齢）、発達段階（運動発達、認知発達等）、性別、聴力レベル、主たるコミュニケーション手段、デフファミリー、家族の状況、保護者同士の関係 等 |
| 幼稚部 | 教育歴、子どもの性格、子ども同士の友達関係、言語発達、特技、保護者の意識、子どもと指導者、併せもつ障害の有無 等 |
| 小学部以降 | 学習進度、学力（学業成績）、進路希望、指導者 等 |

グループ編成に際しては、これらの視点を指導のねらいに合わせて行う。具体的には、乳幼児教育相談段階においては、月齢によりねらいが異なるため、月齢の高い子と低い子を別のグループにすることもある。乳幼児教育相談段階では指導者と子ども、保護者と子どもという個別の関係づくりが基本であるが、授業グループの編成は、保護者の子どもの受け止め、障害に対する意識、母子関係、保護者同士の関係などを考慮して行われる。

幼稚部段階になると、個から学級集団として活動することに変化する。ここでは子どもと指導者を中心として、授業グループが編成される。保護者は必要に応じて活動への参画を求めるといった形態をとる場合が多い。このため、授業グループは学年固定を原則としつつも、子どもの性格

や保護者の意識を考慮して、編成することが必要となる。

小学部以降になると、保護者の参画がほとんどなく、指導者と子どもという学級としての形態に進展する。授業グループは、学年の教育課程を踏まえ、個々の子どもの発達状態（学年、言語力等）を考慮して編成される。

3-2 グループ編成に際する留意点

グループ編成は、特に規則として定められているものではないが、各聾学校においては、子どもの状態や学部組織等の運営面を考慮してなされている場合が多い。グループ編成をする目的は、授業のねらいを効率的に達成するためであり、指導者同士でどの場面でどの期間、どのようなグループ編成にするか、何を重視するか等、その基準を設定し、共通理解を図ることが大切である。

また、グループ編成について指導者間で様々な角度から話し合うことは、子どもの実態（現状や課題）を共有する上でも重要である。

4 授業づくり

子どもの的確な実態把握を基に、指導者は授業に臨むわけがあるが、「教師は授業が命」と言われるように、学校の様々な教育活動の中でも特に重視すべきことである。所謂、教育のPDCAサイクルの中で、指導者は「自分の今の力量」を十分認識する謙虚な姿勢が大切である。例えば、経験の浅い指導者においては、指導計画（P：Plan）を重視する必要があるだろうし、実践（経験）（D：Do）を重ねるにつれて、評価（C：Check）あるいは授業改善（A：Action）に至るまでを見通す力量が求められよう。図1に授業づくりの過程を示す。以下の過程を総体的に捉えることが重要である。

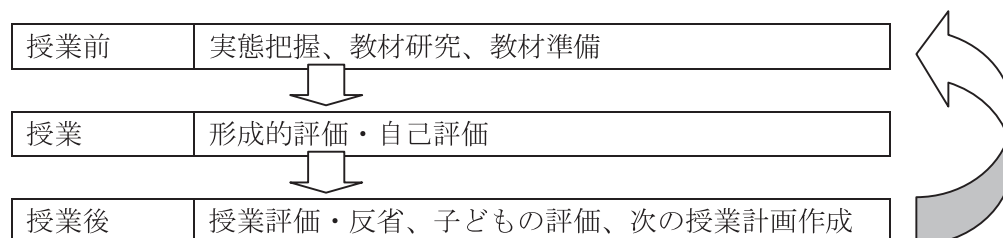


図1 授業づくりの過程

授業に際しては、事前の授業準備が不可欠である、教科や題材のねらいを押さえ、教材を選択（精選）し、子どもの興味・関心を踏まえつつ授業展開を指導案に反映させることが重要である。

4-1 学習指導案（Plan）

学習指導案（以下、指導案）は、指導者が授業の展開を記載した学習指導の計画書（企画書）である。指導案には、目標、指導の流れ、個々の子どもに対する配慮事項が記述される。指導案に表現される内容については、子どもの実態や教科のねらいを十分検討する必要があり、記述内容は、曖昧な表現を避け、より具体的なものでなければならない。特に、実態把握の記述には、各種検査は勿論のこと、上述した日ごろの指導者の子どもに対する行動観察を整理し記述することが大切である。実態把握が不十分な状態では、指導目標の達成には至らない。このため、日々

の指導記録の積み重ねが重要である。指導記録には、指導者の発問やそれに対する子どもの反応等、自分なりの課題や観点をもって、記述することが大切である。

平成20年度の全国聾学校調査では、授業研究会は計画的に実施されているが、十分に話し合う時間がないという記述が多く見られた。かつて、ある聾学校の先輩から、「メモ魔になること、日ごろからメモをする習慣を身に付けるように」と助言を受けたことがある。この助言から、子どもの様子、他の教員の発言、授業で気になったこと（気づいたこと）、課題と考えたこと、保護者の思い等、随時、メモにして残すようにした。これらのメモは、限られた時間の授業研究会の議論を補完するばかりでなく、授業展開のヒントを考えたり、課題解決の方法を考えたりする材料となった。

指導案には、子ども観や教材観、指導観を始め、授業時間の指導展開（発問、教材提示、子どもの反応等）、評価の視点を詳細に記述する「細案」、学習の流れを大まかに記述する「略案」があるが、少なくとも、発問や板書事項、まとめについては、事前に略案またはメモに残し、指導記録として累積するようにすることが大切である。

また、ある先輩から、「空（から）授業」ということを教わったことがある。空（から）授業とは、（子どもは授業場面にいないが）指導者が事前に授業展開を想定して、授業を行うことである。空（から）授業は、一般に指導者一人で行うが、複数の指導者に協力してもらい行うこともある。（この場合、他の指導者は子どもに見立てる。）指導者の働きかけや発問に対する子どもの反応や発言を予想しておくことは、指導目標や指導内容を明確にし、授業展開における留意点を確認することになる。また、空（から）授業において、複数の指導者と意見を述べ合うことは、話しかけ方や注意喚起の方法、予期しない発言の対処法等、授業展開の留意点に気付くこともあり、指導者にとっては、指導技術の向上につながる。

4-2 授業展開の工夫（Do）

授業に際して指導者は、まず、授業のねらいや重点を明確にするとともに、指導者として子どもと時間や空間を共にすることで、子どもに対する強い期待や願い（子どもをこのように育てたい等）をもつことが必要である。授業は、子どもにとって知識や経験の伝達、獲得の場とも言える。子どもにとって興味・関心のないもの（もてないもの）は、習得しにくい。このため、指導者は、子どもの気持ちをつかむこと、興味・関心をもたせることが重要であり、そのことが子どもの学習意欲にもつながる。子どもの学習意欲を高めることが、指導者の大切な指導技術である。

授業展開に際して、子ども自ら質問する気持ちをもつことは、理解の前提と捉え、指導者は子どもに「分かること」、「分からない」ことを明確に意識させたい。その上で、子どもからの質問に対して、直ちに回答を示すのではなく、子どもにどうしたらよいか共に考え、指導者から子どもに問いを発することが大切である。これが子どもの理解の深まりにつながる。

また、尋ね方を示し、周りの子どもからも考えを聞き出そうする気持ちを育てることが、授業の活性化にもなる。指導者からの発問は、時として子どもにとって想定外のものも有効である。これは子どもの見方、考え方に幅をもたせることにもなる。

さらに、場面に応じて子どもが自信をもって、回答を引き出したときなど、指導者があえて「分からない態度」を示すことも大切である。これは子どもにとっては、表現を変えて表現したり、繰り返して表現したりすることにつながり、自分の回答を反芻し、明確化することになる。

その他、指導者としては、個々の子どもの学習の度合いを見計らいつつ、発問の難易度（質）

を変えることも重要である。これにより、子ども自身で自らの理解度や課題を意識させ、次の授業への参加意欲を向上させることになる。

このように、授業の展開に際して指導者は、子どもとともに考え、授業を発展させていくように工夫をすることが大切である（表5）。

表5 授業展開の工夫

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・子どもに「分かること」と「分からないこと」を意識化させる・子どもからの質問を奨励する・発達段階（言語力、経験）を踏まえた発問をする・周りに尋ねたり、調べたりすることなどの解決方法を示す・時に、子どもにとって意外な発問をし、視点を変えて再考させる・時に、指導者が「分からず屋」になる・①容易に理解できる内容、②ある程度考えると理解できる内容、③時間をかけて考えなくては理解できない内容（自分の目標を明確に意識する）を組み合わせる 等 |
|--|

4-3 評価 (Check)

指導者には、今の子どもの状態を数字や文字で表すだけではなく、子どもの状態（指導記録やテストの結果に表れた数字）を正しく解釈し、授業に活用する力量が求められている。指導者は授業中、指導と同時に評価も行っている。指導の中での的確な評価（自己、子ども）ができなければ、指導もうまく進まない、ということになる。

国立教育政策研究所（2004）の報告書において、「学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動を繰り返しながら展開されるものであり、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに改善した指導の成果を再度評価するという指導に生かす評価を充実させることが大切である。また、評価が、児童生徒にとって自分自身の学習の課題等を意識するきっかけとなり、その後の学習の改善に生かされるよう、日常的に児童生徒や保護者に学習の評価について十分に説明し、学習の評価を児童生徒や保護者と共有していくことが大切である。」また、本報告書では「評価規準とは、学習指導要領に基づく目標に照らした学習の実現状況を「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」などの観点ごとに適切に評価するためのよりどころとなるものである。一方、同音異義語である評価基準という用語は、いくつかの意味で用いられている。例えば、観点別学習状況の評価を行う際に、実現状況を区別するため、A基準、B基準、C基準を設定する場合があるほか、総括の際に用いられる場合がある。」と記されている。

田中（2008）によれば、評価には「評価観点」、「評価規準」、「評価基準」の3つの段階があると述べている。評価観点とは、知識、技能、態度等、子どもに身に付けさせたい力のことであり、評価規準とは、評価の観点により示された子どもに身に付けさせたい力を、具体的に文章に表記したものである。また、評価基準は、評価規準で示した子どもに身に付けさせたい力の習得状況を数値や記号で示したものであるとしている。

授業の評価の場合、指導目標や指導内容が明確に指導者に意識され、子どもの実態に的確に対応するための評価規準を示すことが重要である。また、授業の評価の視点として、障害に配慮した教材の扱い方がどうであったかが重要である。

聾学校においては、発達段階、興味・関心、指導内容等との整合性を踏まえ、絵カードや短冊と呼ばれる文字（文章）カード等の補助教材（視覚教材）が用いられることが多い。指導者が教

材をどのタイミングで、どのように提示したか、また、その教材そのものが指導に適合するものであったか等、指導目標との関連で評価する必要がある。さらに、指導者の話し方や表情など、指導者自身が子どもにとって、大切な教材であることを意識することが大切である。

授業は指導者と子どもとの信頼関係で成り立つものである。このため、指導者は授業場面以外の様々な学校生活の場面を通して、子どものかかわりを深め、その子どもをより多く知ろうとする姿勢が求められる。「量より質」ということばがあるが、聴覚障害教育においては、指導者は子どもとコミュニケーションする機会（量）を大事にするとともに、「量も質も」を念頭に置いた姿勢で指導に臨むことが重要である。

4-4 授業改善 (Action)

授業におけるPDCAサイクルのA (Action) とは、授業が当初の計画や目標に沿っていない部分を調べ改善を図ることである。A (Action) は、授業改善と同義と捉えることができる。授業改善は、さまざまな学校で議論され、試行されている。授業改善の具体的手立てとしては、授業チェックリストの作成、個人カルテの作成、指導案の記入様式の検討（評価規準の見直し）等がある。

また、授業改善は、学力向上、教科指導の充実など、学校全体でテーマを掲げて取り組んでいる場合が多いが、基本的には、個々の指導者の課題意識に委ねられる。このため、指導者には、PDCAのそれぞれの過程を連続体ととらえ、常に自分の授業を見直す姿勢が求められる。そして、授業改善の視点としては、明確なねらいに基づいた指導計画、発問の吟味、子どもの特性に応じた指導、入念な教材や資料の準備・提示等があるが、これらについて客観的な分析や省察を行うことが重要である。

「授業に始まり、授業に終わる」ということばがあるが、指導者としては、前述した明確な子ども観（こんな子ども育てたい・育てる）をもち、これと併せて確かな指導観、すなわちPCDAを意識した指導を通して、子どもに力がついたかどうかを見極める意識をもつことが大切である。

5 授業研究会

聾学校においては、専門性向上のための様々な研修会が計画・実施されているが、特に、授業研究会は頻度が高く、校内研修の中で中心的な位置づけがなされている。

授業研究会は、他の指導者が子どもの活動（反応）を観察し、個々の子どもについての様々な見方や指導に関して意見交換をする場であり、授業者にとっては、自己の授業に対する多面的な情報が得られ、指導技術の向上の場として欠かせない。また、多くの指導者は授業を改善していく必要性を感じている。しかし、他の指導者の授業を見ることよりも、自分の授業を見てもらうことに消極的であったり、率直な意見交換にならず、一方通行の議論に終わったり、先輩の指導者の指摘は「こうあるべき」という押しつけと感じたりする等の印象や意見をもつ指導者もいる。授業者はじめ授業研究会の参加者の誰もが、快く討議し合い、授業改善の成果を実感できるようにするために、授業研究会の在り方を工夫する必要がある。

授業研究会の目的は、一口で言うと、「指導者の力量を高める」ことであるが、授業の善し悪しを判断することではなく、参加者同士で授業改善の方向性を見出すことにある。とりわけ、授業者としては、どの考えが正しいかというスタンスではなく、多様な見方や考え方に謙虚に耳を

傾ける意識が大切であることは言うまでもない。また、他の参加者にとっては、授業者の子どもの理解や解釈を知る機会であり、自己の授業を振り返る意識が大切である。

聾学校は、学級集団が少人数であることから、子どもの姿や内面の変容を丁寧に見ることが可能である。従って、授業研究会において、子どもの活動内容（反応）の解釈について共通理解することが容易となると考えられる。しかし、「知っている子ども」ということで、個々の子どもの認知面・情意面・態度面を深く考察しないまま、議論が進んでしまうことが危惧される。所謂、談話会で終始することのないように留意する必要がある。このため、授業研究会では、自由な意見交換を基本にしつつ、例えば、テーマや課題を設け、議論を焦点化することが大切である。そこで、授業者は、自己の課題や議論していただく観点を述べることで、また、参加者は「肯定的に評価できる点」、「課題だと考えられる点」のポイントとなる場面や発問内容及びそのときの子どもの反応等を詳細に考察して意見することが重要である。

授業研究会は、授業者にとっては、自分なりの子ども観、指導観を再考し、新しい視点を得、授業改善の方向性を見出す機会であるが、「子どもを伸ばすには何が大切か、どうすれば力を身に付けさせられるか」についてより具体的に考える場とすること、また、授業研究会を継続することにより、次の授業の課題や論点を明確にすることが重要である。

6 授業に関する今日的課題

現在の聾学校の状況を概観すると、発達段階で考えた場合、乳幼児教育相談においては、新生児聴覚スクリーニングによる早期発見が進み、より早期に教育を受ける子どもが増加しつつあり、聴覚障害乳幼児の療育や保護者への教育的対応が求められている。また、個に応じた適切な指導という観点からは、個に応じたコミュニケーション手段の選択、子どもの多様化（重複障害児、発達障害を併せ有する子ども等）への対応、学力の向上、社会性の育成、自己認識（障害認識）が、課題として挙げられる。さらに、生涯学習の観点からは、高等部（専攻科）における、進学希望者や就職希望者への卒業支援についての対応も課題である。その他、在籍児童生徒数の減少に伴う学校組織の在り方が課題として挙げられている。さらに、平成20年度の全国聾学校調査では、人事異動や退職によるベテラン教員の減少により、専門性の維持、継承が懸念されるとの指摘が多々見られ、指導者の資質向上も課題となっていることが示された。

これらは何れも、聾学校の授業を考える際の直結した課題であると考えられる。本研究（「聾学校における授業とその評価に関する研究」）において、全国聾学校調査及び聾学校訪問調査を実施し、聾学校の授業に際する子どもの対応・課題について情報収集した。その結果、高度難聴児、軽・中等度難聴児、人工内耳装用児、他の障害を併せ有する子どもの指導の4点が、共通した今日的課題として挙げられた。以下に、これらの対応について授業との関連で述べる。

表6に難聴の分類を示す。本稿では、小寺氏の論文より、軽度・中等度難聴を26dBから69dB、高度難聴を70dB以上と定義する。

表6 難聴の程度・聴力レベルの分類

| 分類 | 小寺一興（※） | 世界保健機関（WHO） |
|-------|---|----------------------------------|
| 軽度 | 26～39dB 小さい会話のみ聞き取りにくい、静かな場所での女性の4, 5人の集まりで、声が小さい人の話を正確に理解できない | 26～40dBHL Slight impairment |
| 中等度 | 40～54dB 普通の会話でしばしば不自由を感じる。大きい声で正面から話してもらえば会話を理解できる。 | 41～60dBHL Moderate impairment |
| | 55～69dB 大きい声で話してもらっても会話を理解できないことが少なくない。後方で行われている会話に気づかない。 | |
| 高度 | 70dB以上非常に大きい声か、補聴器使用による会話のみ聴取できる。会話が聴取できても聴覚のみでは理解できないことが多い | 61～80dBHL Severe impairment |
| 非常に高度 | | 81dBHL以上 Profound impairment |

（※「補聴器の適応と適合検査」による日本医師会雑誌（第123巻・第6号）より）

6-1 高度難聴児への指導

聴覚障害による発達の、教育的な課題の一つは、言語獲得の困難さに関するものである。聴覚障害の原因、失聴時期、聴力の活用の時期や方法、教育的環境などの違いによって言語発達の様相も著しく異なってくる。

乳幼児期の聴覚障害の診断技術の進展による難聴の早期発見に伴い、聾学校乳幼児教育相談においては、高度難聴児に対する早期補聴や保護者に対する早期からの教育的支援を行っている。また、乳幼児期における母子コミュニケーション指導はもとより学齢期における教科指導、生徒指導、進路指導等、それぞれの発達段階に応じ、「言語指導」を中心軸とした指導を展開してきたが、この中で、聴力測定による聴力レベルの把握、補聴器のフィッティングや集団（FM）補聴器等の補聴システムの活用を通して、高度難聴児に対して、その子どもなりのきこえを保障し、聴覚管理に努めてきた。

授業に際しては、聴覚的に全ての音声情報の受容が困難であることを踏まえ、視覚教材や補助教材を駆使したり、コミュニケーション手段の適正な選択を図ったりすることが大切である。また、口形や話し方、話す速さ、話す量、子どもが読話しやすい位置どり（子どもの視線が過度に高くないこと、話し手との距離が遠くないこと、話し手が光を背にしない）に配慮することが大切である。同音異義語などについては、板書したり、文脈から正しい意味を推察させたりするなど、今、何を話しているか、何が求められているかについて適宜確認することも大切である。さらに、高度難聴ということで、一回で聞き取ることが困難な場合があり、必要に応じて、指導者が繰り返して話したり、口声模倣をさせたりすることも必要である。さらに集団指導の場合は、誰が話しているか気づかない場合もある。展開に際しては、子どもを指名した後に話すルールづくりや相互読話しやすいように机の配置を工夫することも欠かせない。

高度難聴児への対応は他の子と同様に、分かる授業づくりと主体的学習態度の形成を図っていくことである。高度難聴というきこえの状態を押さえ、上述した配慮をすることが重要であるが、さらに、ことばの面だけでなく、行動の面（年齢に即した学習態度を身に付けさせる）からの指導も充実させていくことが大切である。

6-2 軽度・中等度難聴児への指導

これまでの聾学校の在籍児童生徒を見ると、高度難聴との診断を受けているケースが大多数を

占めていた。近年、学校における軽度・中度難聴の割合が増えているとの指摘があるものの、全聾学校における聴力レベル別の在籍児に関する調査結果はない。

軽度・中度難聴児は、ある程度聞こえているがために、障害発見の時期が遅れ、それに伴い言語獲得やコミュニケーション、学力の面で遅れを示し、発達の可能性に影響を及ぼすという課題がある。具体的には、きこえが十分でないため、曖昧な理解に止まっているにもかかわらず、周囲は「聞こえている」という認識で子どもに対する課題意識をもたなくなるという問題がある。また、聴力が70dB未満の場合は補聴器の交付対象とならず、軽度・中等度難聴は、全額自己負担となっている状況がある（近年、軽度・中等度難聴者に対して、補聴器の購入補助を制度化する自治体も見られるようになった）。

軽度・中等度難聴児に対する指導としては、聴覚活用を基盤として語彙力の向上、基礎的言語力、発音指導、書きことばの理解や表現、他の児童生徒とのコミュニケーション指導、児童生徒本人の障害認識に関わる指導、周囲の人々の障害理解に関する指導、学力に関する指導等が必要である。これらは主として、難聴特別支援学級で行われている。これらの事項は聾学校においても同様に扱う必要がある。

聾学校における授業に際しては、子ども自身が音声でのコミュニケーションに不都合を感じていない場合があるため、確実に聞き取れているか、どこまで聞き取れているか、聞き取れたことの意味を理解しているかという確認をすることが大切である。

また、軽度・中等度難聴児は音声によるコミュニケーションが可能な場合が多いが、曖昧な発音や表現内容に止まっていることもある。このため、相手の話を最後まで聞く態度や自分が話したことが相手に確実に伝わったかを確認する態度を育成することが大切である。

その他、軽度・中等度難聴児は他の子どものきこえの状態を十分理解しないまま話すこともあり、子どもたち同士のコミュニケーションが円滑に進まない要因となる場合がある。このため、指導者は、話しかける速さや声量、簡潔に話す等の話し方を指示することが必要である。

6-3 人工内耳装用児への指導

軽度・中等度難聴児と併せて、近年、聾学校において増加傾向にあるのが人工内耳装用児である。80%以上の聾学校には人工内耳装用児が在籍しているという報告がある（原田、2008）。人工内耳装用児の在籍は、乳幼児教育相談、幼稚部で多く、小学部以降、減少傾向にあるが、早期の人工内耳手術が増加しており、今後、人工内耳装用児の在籍数の増加が予想される。

人工内耳装用児のコミュニケーション手段として、早期の場合 Auditory-Verbal 法（聴覚音声法）が重要だとされているが、手話との併用指導を行っている学校が多い。また、現在、一部の聾学校を除き、殆どの聾学校においては人工内耳装用児に特化した指導プログラムを用意した指導がなされていない。今後は、人工内耳装用児に対して発達段階を踏まえたコミュニケーション方法及び評価について検討していく必要がある。この他、人工内耳に関する学校の課題としては、医療機関との連携、校内における情報収集と管理、進路選択、個別指導の内容等が挙げられる。

実際の授業に際して指導者は、人工内耳は全てのきこえをカバーしておらず、軽度あるいは中等度の難聴を有していることを念頭に置くことが重要である。人工内耳は、手術時期や（リ）ハビリテーションにより、個別に効果が異なるということを踏まえる必要がある。このため指導者は、きめ細かくきこえや発語の状態を確認し、授業を進める必要がある。

今後も人工内耳装用事例が増加することが予想される。多くの聾学校においては、人工内耳研

修会を実施しているが、人工内耳の仕組みを始めとして基礎的な内容に止まっている場合が多い。このため、校内で具体的な指導事例を検討し、授業の配慮、必要十分な情報収集に努めていく必要がある。

(補：ハビリテーションとは、障害のある人に対して現在の状態を出発点として最大限の発達をとげるように支援すること。また、リハビリテーションとは障害のある人に対して残された能力を最大限に回復させ、新たな能力を開発し、生活への復帰を実現するために行われる一連の働きかけをいう。ハビリテーションもリハビリテーションも、一定の時間を設定した支援過程を指す場合が多い。)

6-4 他の障害を併せ有する子どもへの指導

聾学校においては、他の障害を併せ有する子どもが在籍する割合が20%程度で推移してきた。今後、特別支援教育体制への移行に伴い、この割合が増加することが予想される。また、近年は聴覚障害とADHD、LD等の発達障害を併せもつ子どもの在籍が認められるとの指摘もある。

他の障害を併せ有する子どもに対しては、実態把握を的確に行い、指導目標や指導の手立てを定めることが求められるが、個々の子どもの障害の状態が異なるために、指導計画の作成は至難の業といえる。

授業に際しては、可能な限り聴覚の活用を促し、全感覚を活用するように環境整備を図る必要がある。このための個々の子どもの興味・関心に合わせた教材の開発は欠かせない。また、個々の実態に対応したコミュニケーション方法を導き出すことが重要である。授業に際しては、子どもの微細な反応を受け止め、「伝える」意識をもつことが求められる。

平成20年度に実施した全国聾学校調査においては、障害を併せ有する子どもに対するコミュニケーションの配慮として、「音声+手話」、「指文字」、「写真・絵カード」、「単語・文章カード」、「身ぶりサイン」、「手話付きスピーチ」、「実物」、また、盲ろう児に対する「触サイン」等の使用に関する記述があった。これらの配慮事項については、個々の子どもを対象として効果評価を行う必要がある。

また、他の障害を併せ有する子どもの指導に対しては、外部の専門家との連携を図っていくことも重要である。その際、授業記録の累積化に努め、子どもの課題や指導上の困難性について、幅広くかつ具体的な検討をすることが大切である。

<引用文献>

- (1) 言語教育の基本問題 1974年 大修館書店
- (2) 大村はま 国語教室〈第9巻〉ことばの指導の実際 1983年 筑摩書房
- (3) 国語科教育方法論大系(9) 1984年 明治図書
- (4) 形成的評価の新展開(双書・形成的評価と授業改革(1)) 1985年 明治図書
- (5) 力をつける国語の授業(授業への挑戦) 1987年 明治図書出版
- (6) 国語科教材の授業技術〈低学年〉(教育技術の法則化) 1987年 明治図書出版
- (7) 国語科基本的指導事項の到達度評価(国語科授業の新展開) 1987年 明治図書出版
- (8) 指導計画の作成と学習指導の工夫一言語に関する事項の学習指導 1992年 文部省学校図書
- (9) 国語科の学習活動と評価カード(小学校の授業と評価) 1994年 小学館
- (10) 「授業評価」で教師の力量を高める—この問題をどう評価するか(教育技術研究)1995年

明治図書出版

- (11) バイリンガル教育と第二言語習得 1996年 大修館書店
- (12) 思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理（国語科授業改革双書） 1998年
明治図書出版
- (13) 神戸大学教授浜本純逸先生退官記念論集 国語科の実践構想—授業研究の方法と可能性
2001年 東洋館出版社
- (14) 評価で変わる国語の授業 2001年 三省堂
- (15) 聴覚障害児の言語指導—実践のための基礎知識 2003年 田研出版
- (16) 授業の構想と記号論（宇佐美寛・問題意識集） 2005年 明治図書出版
- (17) 第二言語習得研究入門—生成文法からのアプローチ 2006年 新曜社
- (18) 国語学力を高める「言語事項」の指導 第1巻(1) 2007年 明治図書出版
- (19) 国語学力を高める「言語事項」の指導 第2巻(2) 2007年 明治図書出版
- (20) 国語学力を高める「言語事項」の指導 第4巻(4) 2007年 明治図書出版
- (21) 学習評価の工夫改善に関する調査研究「評価規準および評価方法等の改善と開発に関する
研究」研究成果報告書 2004年 国立教育政策研究所
- (22) 田中博之 新しい評価Q&A 学校経営 2008年 啓林館
- (23) 原田公人 人工内耳装用児の教育的支援に関する全国調査 2008年
第46回日本特殊教育学会発表論文集

コミュニケーション手段の活用と授業 －手話の活用を中心として－

小田侯朗

1. 「授業」におけるコミュニケーション手段の活用

授業は教師と子どものやりとりを基本に成立する。教師が伝えようとする事柄を子どもの分かる伝達手段で伝え、子どもの答えや様々な反応を教師が受け止めて授業を展開していく。そのためには教師と子どもの間に共通のコミュニケーション手段が必要になる。更には子ども同士のコミュニケーションも授業の中では重要な役割を果たすため、子ども同士が共通のコミュニケーション手段をもつことも大切な課題となる。日本の小・中学校における授業では音声日本語でのコミュニケーションが基本であり、聞こえる子どもを対象とする教師がそのことに特に疑問を差し挟むことはほとんどない。しかしながら、聾学校ではこの通常のコミュニケーション手段が成立しにくい状況がある。聾教育の歴史における努力や工夫の多くの部分は、「授業の基本としての音声言語によるコミュニケーション」を制限されたところから、いかに通常の学習内容を子どもたちが身に付けるための道筋を用意するかに費やされてきたと言える。聾教育の世界的な歴史を見ても、16世紀には指文字が聴覚障害児の指導法として用いられ、18世紀には手話法・口話法といった指導法及びコミュニケーション手段が用いられるようになっていく。また手話についても、その国の音声言語や書記言語の体系を手で表示するために工夫される方法的手話と、そのような意識をせず聾者の集団の中で用いられる自然手話を巡る論争も、同じ18世紀には出現している。その意味では聾教育におけるコミュニケーション手段の課題は古くて新しい課題と言える。近年は聴覚障害の早期発見や人工内耳手術の普及などにより、早期からの聴覚活用に新しい展開が生まれてきている。また手話の言語学的認知や社会的認知の広まりとともに、手話の教育的活用にも深まりを見せている。本報告書に掲載した聾学校の授業に関する全国聾学校調査からも、多様なコミュニケーション手段が聾学校の授業において使用されていることが分かる。特に手話の使用については近年様々な議論がなされているところであり、今後の聾教育や聾学校の授業において、その位置付けの明確化が求められているところである。本論では聾学校の授業で用いられるコミュニケーション手段のうち、特に手話の活用に焦点を当て論じる。

2. 日本の聾教育における手話活用の歴史

江戸時代の寺子屋の様子を記述した書物の中には、聴覚障害児が学ぶ様子などが記されている。教育における手話の活用も江戸時代以前にあったのかもしれないが、十分な資料はない。一般に日本の聾教育の組織的な展開は、1878年の京都盲啞院設立をその始まりとされる。初代校長の古河太四郎はその教育方法の一つとして「手勢」を用いた。今で言う手話である。彼は発音指導も試みたが、十分な成果は上げられなかったとされる。1880年の世界聾教育者会議（ミラノ会議）での口話法採択に象徴されるように、この時期は口話法の世界的な広がりを目前にした時期であ

る。その意味では日本の聾教育における手話活用は、始まりと同時に口話法への移行という波に直面することになる。その後大正時代、昭和時代とよく知られる手話・口話の論争が続き、第二次世界大戦を経て新しい教育体制が整備されると、聾教育は口話法と聴覚活用及び早期教育を融合させる、早期からの日本語ベースの教育に活路を見いだそうとした。しかしその中で、聾教育では捨てる方向にあった手話を、再度日本語化して利用しようとする栃木県立聾学校の「同時法」が提唱されたのが1960年代の後半であった。栃木県立聾学校は、県の聴覚障害者協会とともに、日本語に対応した手話表現の開発に取り組み、その成果を「手指法辞典」として発行することになる。日本語に厳格に対応した手指表現を用いる「同時法」がその後多くの日本の聾学校に普及することは結果としてなかったが、折から世界的な展開を見せていたトータルコミュニケーションの影響もあり、この「同時法」の実践者たちはトータルコミュニケーション理念を実現する方法の一つとして同法を位置付け、1970年代から1980年代の日本の聾教育における手話活用において重要な役割を担うことになった。また1960年代の後半は京都府立聾学校でキュードスピーチの使用が開始された時期でもある。その意味でこの時期は、伝統的な手話使用の教育と決別しようとする聾教育が、聴覚口話法を支える日本語ベースの多様な視覚的補助手段を用いてコミュニケーションを改善しようとした時期とも言える。

その後三十年から四十年になる近年の聾教育における手話活用の状況を振り返ると、聾教育内部での展開と聾教育を支える外部の展開の二つが絡まりながら進展していることが分かる。

聾教育内部では、聾学校在籍児童生徒数の減少、重複障害児の教育への関心の増大、早期教育の進展などの変化から、指導の多様化・個別化が進み、それに合わせてコミュニケーションの成立が重要なテーマとなってきた。また一方では、教員の人事異動の活発化から聾教育経験者の転出や聾教育未経験者の転入などがこれまで以上に話題となり、授業を成立させるための子どもと教員のコミュニケーションの課題もより顕在化してきた。手話、指文字、キュードスピーチなどのいわゆる「手指メディア」を聴覚口話法を補助・補完する手段として位置付けて活用する取り組みに対して、国立特殊教育総合研究所は1983年に研究成果報告書「手指法等の適応とその評価に関する研究」を、さらに1986年には「聾児及び聾精神薄弱児の言語習得と多様なコミュニケーションに関する研究」をまとめる。これらの中には現在「日本手話」として認識される手話表現に関する研究も含まれるが、中心的には聴覚口話法を補完する「手指メディア」の活用に関する研究が主であった。ここで行われたコミュニケーション手段を異にする学校間の比較からは、各学校の生徒の高等部終了時点での成績（読書力診断テスト）では明確な言語力・学力の差は確認されなかった。一方、小学部の児童を対象とした読解力検査では、聴覚口話法を採用する二つの聾学校の成績の間に手話指文字を用いる学校とキュードスピーチを用いる学校の成績が位置することになった。このようなことから、言語力や学力とコミュニケーション手段を単純に結びつけることの問題点が明確にされた。

一方、聾教育を取り巻く状況としては1981年の国際障害者年などを契機に聴覚障害者の社会参加や手話に対する関心が高まっていた。成人聴覚障害者が聾教育における手話の積極的導入を求める活動を活発化し、また手話を言語学的に議論する研究会が1970年代の後半から活動を開始した。従来、手話の言語的な特徴や社会的位置付けについては、聾教育関係者が主要な発言者として活躍してきたが、1980年代からは言語学研究者の中から手話に関心をもつ者の発言が目立つようになり、やがて欧米の手話言語学研究の流れが日本の手話研究に中心的な影響を与えるようになって、日本の手話に対する聾教育関係者の発言は影を潜めるようになっていく。1980

年代から 1990 年代にかけて手話をめぐる議論は聾教育、手話言語学研究、成人聴覚障害者の社会参加関連運動の各領域で異なった主流を形成してきた。聾教育内部では依然、手話は主として日本語の習得や日本語でのコミュニケーションを補完する手段との意識が強く、日本語とは異なる独自の言語としての教育的利用（聾児のバイリンガル教育に代表される）は個別の試行的実践にとどまるのみであった。一方、手話の言語学的研究を進める研究領域では、単なる日本語の手指モード表現としての手話への関心は少なくなり、その独自の言語構造や聾者集団における手話の社会的機能等に関心を強くしていく。また成人聴覚障害者の社会参加を進める立場では、様々な教育的背景や障害状況を有する聴覚障害者のコミュニケーションや情報保障を安定させ、これまでの様々な立場の聴覚障害者が築き上げてきた文化的営みを統合する概念及び統一名として「手話」を位置付ける方向が主流となっていた。2000 年代になると聾教育における手話使用も、聴覚口話とともに主要な手段の一部となり、教員の手話研修、手話付き教材の開発、指導法の研究など具体的な教育実践レベルの進展が見られるようになってきた。

各聾学校に聴覚障害教員が採用されるケースが目立ってきたのも 2000 年代の特徴であろう。また教育特区を活用した「日本手話」による教育を掲げるフリースクールの活動に関心を集めるようになる。1980 年代から 1990 年代にはコミュニケーションの成立や改善を主目的としてきた聾教育における手話活用も、2000 年代には手話を用いた日本語力や学力の向上に関心が移ってきたと言える。

3. 日本における手話活用の現状

1) コミュニケーション手段としての手話

近年の聾学校における手話使用の変化については我妻（2008）の調査があげられる。我妻は聾学校の幼稚部、小学部、中学部を対象に手話使用に関する調査を行い、その中で「半数以上の教師が手話を使用している」学校の割合を尋ねる項目を用意した。そこからは平成 9 年の調査では幼稚部 22.5%、小学部 27.1%であったものが、平成 14 年にはそれぞれ、70.5%、75.6%となり、平成 19 年には 86.3%、88.3%となっていた。このことから日本の聾学校の幼稚部、小学部においては平成 9 年から平成 14 年の間に手話が主要なコミュニケーション手段の一つになってきたことが推測される。また、国立特別支援教育総合研究所の調査からも近年の手話使用の広がり確認される。小田・他（2008）は平成 13 年と平成 19 年に行った聾学校におけるコミュニケーション手段の使用調査から、それぞれの年でスピーチに手話を併用するタイプのコミュニケーション手段が聾学校の学部全体の 80%以上（平成 13 年）と 90%以上（平成 19 年）の割合になっていることを明らかにした（図 1 参照）。この「手話付きスピーチ」の使用割合は学部が上がるにつれて大きくなっていった。またこの間に聴覚口話法やキュードスピーチを主要な方法として用いる学部の割合が減少していることも明らかになった。

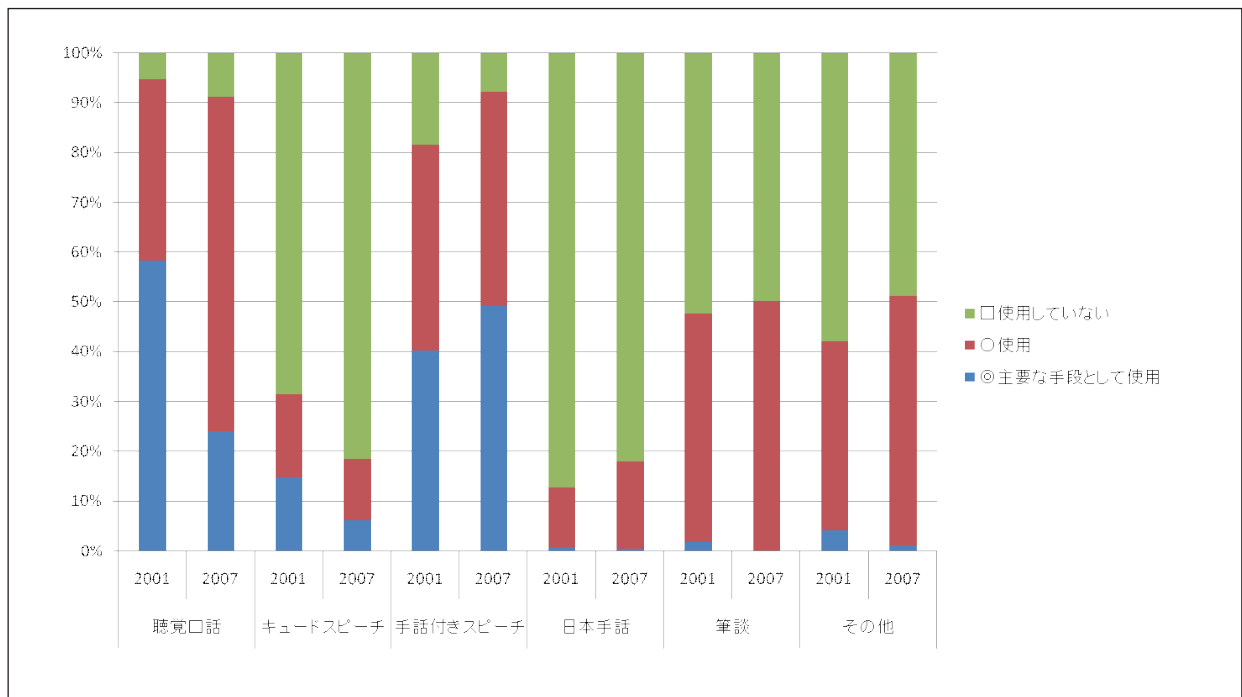


図1. コミュニケーション手段使用の変化

小田・他（2008）は聾学校で用いられるコミュニケーションや言語力の評価法についても経年比較を行っている。図2及び図3は試用している日本語力の評価法が、4つのカテゴリーのどれを評価しているかを尋ねたものであり、平成8年と平成19年とを比べると、「聞く」「話す」に比べ「読む」「書き」に対する関心が以前に比べ高くなっていることが示唆される。図1に見られる「聴覚口話」や「キュードスピーチ」を中心的なコミュニケーション手段として用いる割合の減少と日本語力の評価法における「読む」「書き」への関心の増大は、聾学校におけるコミュニケーション手段の多様化とともに、書記言語能力の重要視が近年の聾教育の大きな傾向の一つであることを示しているものと考えられる。

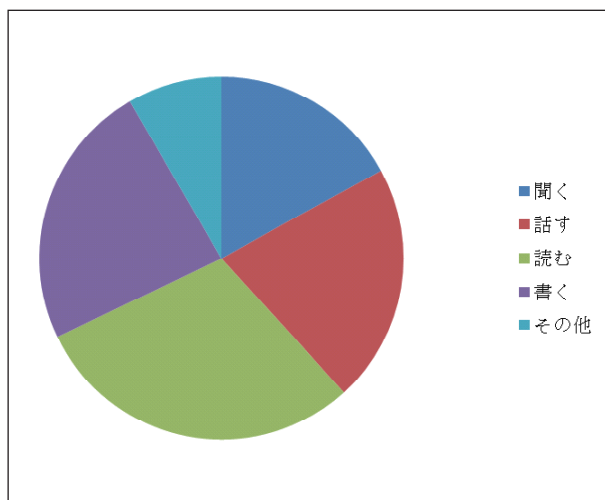


図2. 日本語評価法における評価対象モード（活動）の割合（1996年）

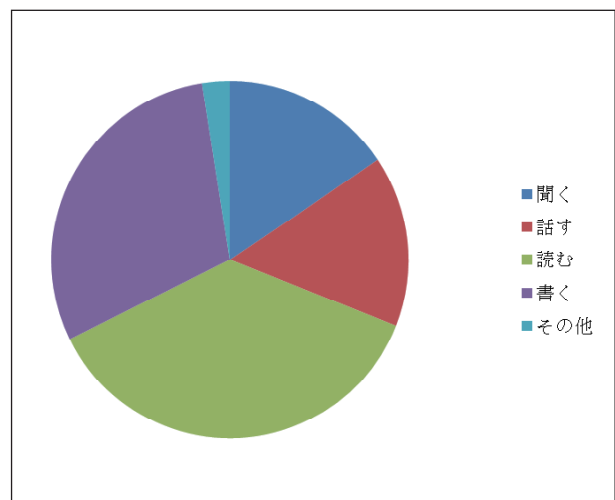


図3. 日本語評価法における評価対象モード（活動）の割合（2007年）

2) 聾学校における手話研修

聾学校における手話の活用が広まることにより、教職員の手話研修の必要性も高まってきた。聾学校における手話研修の現状を概観できる資料としては、全国聾学校長会が発行した「聴覚障害教育の現状と課題 1」(2004年)がある。この調査結果については、質問項目などに十分整理されていないところがあったとして、傾向を知る程度のものと注釈が付けられてはいるが、整理のしにくさも含めて日本の聾学校における手話研修の現状を表した調査として貴重なものであった(聾学校長会, 2004)。

まずは手話を使用する(できる)教職員の割合についての調査であるが、どのような手話であれ授業において手話を使用している教員等の割合は乳幼児教育相談担当者を含めすべての学部の平均で81.9%となった。しかしながら授業に支障がない程度のレベルかどうかを問われた場合には、支障がない教員等の割合が53.2%となる。同様に授業以外での活動で手話を使用している教員等の割合は82.2%、そのうち支障のないレベルで使用する教員等の割合が52.0%となる。ここからは、現在の聾学校ではすべての学部で手話がかんりの割合で使用されていることが分かると同時に、約半数の教員が自分自身の用いる手話が授業等で十分な機能を発揮していないことを感じていることが分かる。さらにこれらの手話を「日本語対応手話」および「日本手話」という名称で授業での機能的な活用を尋ねた設問に対しては、それぞれ20.5%、3.2%となる。上述の「手話」が授業で使えるレベルの割合であるおよそ50%の数値が、「日本語対応手話」という名称での問いに対しては20.5%と減少し、「日本手話」という名称での問いにはさらに3.2%と激減する理由としては、聾学校の教員の手話に対する意識が「日本語対応手話」「日本手話」といった枠組みに沿っていないこと、これらの呼称を持つ手話を限定的にとらえていること、そして特定の枠組みの手話を自分自身が身につけているかどうかの判断ができないことなどがあげられよう。

この聾学校長会の調査では聾学校における手話研修の実態についても述べられている。

106校の聾学校のうち88校が何らかのかたちで手話研修を行っている。これは同時に尋ねられた設問の「手話以外のコミュニケーション手段の研修実施」が47校であることから、手話が学校として意図的に、かつ積極的に取り組む必要のあるコミュニケーション手段であるとの意識が伺える。形式としては朝礼時の短い時間に継続して学習する学校が多くみられた。また手話研修のレベルについても本調査では、「新単語学習」「会話入門レベル」「授業使用レベル」「通訳レベル」の4段階を設けそれぞれプログラムが紹介されている。具体的な記述をみると、必ずしもこの4段階に分けることが適切とはいえない面もあるが、対象者の能力や研修のために確保できる時間帯や講師などの条件を考慮しながら、それぞれ工夫を凝らしていることが分かる。手話研修の講師に関しては聴覚障害教職員あるいは手話通訳士の役割が重要になっている。しかしながら、教員が手話使用能力を身につける方法について尋ねる質問には、「生徒との会話の中で」学ぶとの回答が上位に位置しており、実際には校内研修(典型的には全校あるいは学部の一斉研修)が手話習得に一定の役割を果たしてはいるものの、それだけでは十分ではなく、生徒とのコミュニケーションや成人聴覚障害者との積極的な交流などを通して、はじめて機能的な手話活用能力を身につけることが示唆される。聾学校における教員の手話使用能力維持を考える上で、大きな課題となるのが人事異動であろう。近年教員の人事異動の活発化が話題になっており、聾学校においても、手話を知らない教員の転入や、手話で何とか授業が行えようになってこれからの期待される教員の転出などなどが課題として議論される。

3) 聾学校における手話教材

手話を授業等で活用する際には教材の開発が重要な働きを担う。日本の中で手話を解説する辞書・語彙集の類が一般向けに出版されはじめたのは1960年代である。1962年に市村栄の「手真似」、1963年に松永端の「手話辞典」、1964年に同じく松永端の「手まね入門」、そして1969年には全日本ろうあ連盟の「わたしたちの手話(1)」が出版されている。その後は1980年代以降になって一般向けの手話学習書の出版ブームのような現象が起こり、書店に多種・多様な手話学習書が並ぶこととなる。しかしながらこれらは、日常会話に用いる手話語彙や歌の歌詞を手話で表したものなどが主流であり、聾学校における教科指導を念頭に置いたものではなかった。教科に対応した手話語彙の開発などが盛んになってくるのは2000年以降である。聾教育の明日を考える連絡協議会が「学校の手話シリーズ1 国語の手話 用例集」を出版したのが平成16(2004)年で、その後現在まで主要教科の手話用例集が継続して発行されている。また2000年以降にはビデオやCDを媒体とした手話教材も開発されるようになった。平成14(2002)年に日本ろうあ連盟日本手話研究所から国語教科書に対応した日本手話ビデオ教材が発行され、これも小学部低学年用についてシリーズ化された。さらに平成19(2007)年には熊本県立聾学校や熊本県聴覚障害者情報提供センターなどがプロジェクトチームを組み、「手話ごんぎつね」というCD-ROMを開発・発売し始めた。また脇中(2007)の「よく似た日本語とその手話表現」(北大路書房)は、似ているが意味の異なる日本語表現をとりあげ、それらに対する手話表現の違いを解説したものであり、聾学校で授業を担当する教員に読まれている本の一つである。このように教員が授業を中心に手話を活用するための教材は、近年より多様化している。教科の専門用語を手話で表すための教科対応手話語彙集、日本語指導や日本語を基盤とした指導に、手話が概念的に適切に対応するよう工夫した日本語と手話の対応表現教材、そして日本手話を教科の理解に積極的に用いようとする日本手話教材など、様々な教材が開発されてきている。しかしながら、これらはまだ試行的な段階を十分超えてはおらず、小学部から高等部に至る教科指導に十分な語彙数や対応表現が開発されているわけではない。そしてこれらの開発には単独の聾学校での努力には限界もあり、聾学校間の連携、聴覚障害者や手話関連の機関との連携、メディア開発のノウハウをもつ企業との連携等が今後課題となってくると言えよう。

4) 手話を用いた指導法

先にも述べたが近年の日本の聾教育において、手話を積極的に用いた意図的、体系的な指導法として最も知られているものは栃木聾学校の同時法であろう。1960代に実践が始まったこの同時法は、スピーチと手話を同時に表現するもので、そのために徹底した手話表現の日本語化を図った。日本語の表現が同じ語は手話表現も同様にし、日本語の文法的マーカーも独自に開発するなど、言語コードは日本語で統一されたものであった。しかしながらこの指導法が日本の聾学校に広く流布することはなかった。その後の日本の聾学校における手話活用の広がりにおいて手話は、聴覚口話法の補助的手段あるいはコミュニケーション成立を促す概念の視覚的表示手段の意味合いが強く、使用にあたっては学校や地域として十分体系化・共通化するのではなく、個々の教員の手話能力に任せられたその場に応じた対応が主流であったと言えよう。しかしながら手話が聾教育におけるコミュニケーション改善に一定の役割を果たすようになり、また手話の教育的使用をさらに積極的に望む保護者の要望なども高まると、教科指導や日本語指導への手話の活用という、古くて新しい課題が再提起されてくる。具体的な方法としては日本語化した手話の利用

と、日本語とは言語体系の異なる日本手話の利用の二つが課題になってくる。前者の場合、「同時法」において経験したように、日本語を視覚化することにより学習場面で日本語に触れる機会は増えてくることや日本語コードでの学習で統一できることなどの効率化が望める一方、極度に日本語化した手指表現は一般に流通する手話とは表現も概念もかけ離れていく問題がある。またスピーチと手話の同時表現を方法として用いる場合には、教員や児童生徒の日本語能力と日本語に対応した手指表現能力が同レベルに在ることが求められ、それらが異なる場合（特に手指表現に省略・欠落や逸脱がある場合）には、日本語としての十分な理解が望めなくなる可能性がある。

また、日本語指導に対する教科指導や日本手話の使用は、二つの問題を同時に抱えることになる。一つは教師と児童生徒の両方に十分な日本手話の使用能力があるかどうかであり、もう一つは日本手話から日本語への学習の転移がどの程度期待できるかということである。さらに日本語に対応した手指表現と日本手話の両方を学習活動に用いる場合には、コードスイッチの意識と技術をどの程度持てるかも課題となる。

これら両アプローチ共に、小学部の高学年以降になると、書きことばを通して学ぶことの重要性が高まってくることも付け加えるべきことであろう。

5) 手話を用いた授業での実際の配慮

上述した手話の教育的活用法は授業を考える上でも重要であり、以下にその具体的な配慮について述べる。

第一には手話が視覚的表現であることに関連した配慮である。音声言語での授業展開になれた教員は音声の説明にかぶせて、黒板を使用したり、教材を用意したり、説明の位置を変えたりする。しかしながら手話での授業では、まず子どもたちが教員の手話を見ることが必要になる。子どもの視線を確認せずに説明を始めること、後ろを向いたり移動したりしながら手話を表現すること、教科書などの教材を手にしたまま手話を表現することなどは、手話による十分な情報を伝えない環境となる。また集団を意識せず、その中の一人に手話で話しかける場合なども、他の子どもには伝わらず、集団の学習にならない。

第二には音声言語と手話を同時に使用する場合によく生じる問題に関連した配慮である。多くの教員は音声日本語を用いる能力と手話を用いる能力の間に差がある。一般には日本語のスピーチに合わせて手話を表現しようとする、適切に対応する手話語彙が思い浮かばず、スピーチが止まったり、手話表現を省略したり、たまたま思いついて手話語彙を当座のものとして表現したりする。また両方のタイミングを合わせるためにスピーチや手話が間延びしたりあわてた表現になったりすることもある。このような場合には手話表現を中心に理解している子どもには、断片的な情報しか伝わらず、結果的に学習を停滞させることになる。日本語能力の高い子どもの場合には、限られた情報を推測でふくらませ、一定のメッセージとして受け止めることもできるが、教員の意図した内容と異なる場合も多くある。また日本語では同じ表現であるが手話では使い分ける語彙なども同様である。「話す」などの語彙は教員が話す場合と、相手の子どもが話す場合とで手話表現は異なる。同じ表現を用いると話す主体を混乱することがある。このようなことを避けるためには、授業で用いる手話語彙をあらかじめ確認したり、表現に詰まった際には板書などの方法で情報を伝えることなどがあげられる。自分自身の授業をビデオに録画し、後で音声を消したり小さくして見ることにより、手話表現の課題をチェックすることも授業時のコミュニケーション状況を知る上で役に立つ。

第三には日本手話を中心にコミュニケーションする際に起こる課題とそれに対する配慮である。一つには子どもの手話能力の評価が十分ではない場合があげられる。子どもの日本語力については様々な評価法があるが、手話力の評価法は十分に用意されていない。教員が用いる手話を子どもがどのように理解しているかを様々なかたちで知る必要がある。また手話で通じ、十分に理解したからといって、それに対応する日本語の語彙を理解したことにはならない。このような時には手話での理解の後、それに対応する日本語の語彙などを指文字や板書等で表現し、その対応関係を伝えることも大切になる。日本手話を用いる場合には空間のデザインあるいはマッピングと呼ばれる”表現の位置取り”が重要になる。「AからBへ〇〇する」等の文で、〇〇という動詞をAとBの異なった項の位置に対応させる動詞の一致(Agreement)や、話し手の交代を体の向きや姿勢等の様々な手段で示す役割交代(role shift)等はよく用いられる手話表現といえる。また乗り物一般や人間一般を表したり、道具を操作したり形を表したりする表現として知られている分類辞(classifier)の円滑な使用も日本手話の効果的な使用として述べられる点である。

以上、手話を用いる際の実際的な配慮について述べてきたが、多くの聾学校での手話使用は、厳格なルールの下になされているのではなく、教員の力量に任されているところがある。手話を共通のコミュニケーション手段とする場合には学校としての一定の申し合わせが必要になろう。また子どもの手話の使用状況を把握することと教員の手話研修は欠かせないものといえよう。

4. 今後の課題

以上、日本の聾教育における手話使用の歴史を概観し、現状について説明してきたが、聾教育における手話使用の問題は、300年以上の長きにわたり繰り返し提起されてきた問題である。そこには通常の教育の基盤とされてきている多くの条件が、聴覚障害者の学習やコミュニケーションを考える際には基盤になりにくい事実が依然として横たわっている。社会的な活動の大部分が聞こえることを前提にして成立していること。学校における日常の教育的かかわりやコミュニケーションがはなしことばによる授業を中心に行われていること。聴覚障害児の親の大多数は聞こえる親であり、家庭や地域での自然な手話習得が困難であること。そして依然、聞こえにくさはその程度によるものの十分な音声言語の発達を抑制する要因となること。そしてこれら聞こえることを前提にした社会システムは、聞こえない人々にとって十分便利なものではなく、一方「手話」は聞こえる人々にとって社会生活を送る上での必須の手段とはなり得ていない。むしろ聾教育はこれまでの歴史の中で、多くの努力を重ねその質の向上に力を注いできた。教育方法、指導方法や教材の開発はもとより、聴覚支援機器の活用(補聴器や人工内耳等)、早期教育の進展、医療・福祉・労働分野等との連携、そして聾教育に関する社会的な啓発活動等である。しかしながら特別な努力や配慮がないまま、聞こえない人々が聞こえる人々と同じように学ぶ条件や環境は依然整っていない。変化する社会において、これまで手話が聞こえない人々にとって重要な役割を果たし続けており、かつ社会全体の中で手話は限られた目的、限られた人々への手段として機能し続けてきたことが、繰り返し聾教育において手話をめぐる課題が提起される理由と言えよう。あらためて考えるなら、補聴器や人工内耳の効果的利用に支えられる聴覚法や、教員の高度なスキルと児童生徒の継続した習得のための努力に支えられている口話法についても、それ自体が自然には成り立っていないという意味で手話の問題と共通するものであり、この教育はこれからも

特に教育関係者の不断の努力を必要とするものだと言えよう。

このような中であらためて今後の手話の教育的活用に関する課題をあげるとすれば、以下のようになる。

聾教育の対象となる子どもと、その養育環境や地域のリソース等の実態把握がより重要となる。聴覚障害の程度や特性のみではなく学習のスタイルや他の障害の状況などを把握するとともに、子どもが成長する言語環境やコミュニケーション環境の把握が重要になる。

手話に関しては、対象となる子どもの視覚的情報処理の特性や家庭や地域での手話環境の有無などを把握することが適切な教育のために不可欠になる。これらの実態を把握するとともに、手話を活用する教育を進める前提として、子どもたちの基本的な手話使用能力を高めておく必要がある。「遊び場の言語力」とも「生活言語」の力とも呼ばれる Basic Interpersonal communication skills(BICS) が、教科学習を開始する前に手話という表現形式で機能しているように、言語環境を整備する必要がある。あわせて「生活言語」に対して「学習言語」と呼ばれる能力である Cognitive Academic Language Proficiency(CALP) が、手話においてはどのように発展させられるのか、また手話の CALP と日本語の読み書き能力はどのように関係しているのかについても今後さらに明らかにすべき課題である。

手話を活用した学習環境の整備としては、教員の手話活用能力の維持・向上や手話教材の開発・配備等が上げられる。近年の聾学校では人事異動が専門性維持を危うくする最も大きい要因となっているが、手話によって学習が成立する環境の維持は一朝一夕では出来ず、専門性を持つ教師集団の維持が不可欠である。またきこえない子どもが適切な自己認識を育て、積極的な社会参加への意欲や態度を形成するためには、聴覚障害児集団でのコミュニケーション経験や、聞こえる人々との相違点や共通点の認識など、バランスを考慮したかかわりが重要である。

指導法に関して述べるなら、指導法そのものが目的にならないよう、常に子どもたちの実態と教育目標を把握した上での指導が求められる。教育は何らかの教育的価値に基づき展開される。すなわち教育理念であり、教育を受ける子どもがどのような力を身につけ、どのように社会参加し自己実現を果たしていくか等について述べるものである。そして理念に近づくために様々なアプローチが組み立てられる。学習指導要領はこの理念に近づくために学習内容を学年という発達段階を基本にならべた「内容に関するアプローチ」である。またアプローチには方法の面から組み立てるものもある。アプローチを支えるものとして様々な指導法が存在する。指導法は子どもの学びの特性によって選択されるものでもあり、子どもと教育の進むべき先に合わせて選択されるべきものでもある。手話に関して述べるなら、手話を教育の理念の中に書き込み、きこえない子どもたちの教育の到達点に手話が重要な価値として存在するように位置付けることもできる。またきこえない子ども達が学ぶ道筋を創り上げるときに、それを支える基本的で重要な要素として手話を位置付けることもできる。また特定の学習活動を成立させるために有効な指導法として手話を位置付けることもできる。口話法に関してはかつて、「口話主義（音声言語および音声言語によるコミュニケーションの価値を重視する）」「口話的アプローチ（読話先進・発話自然・言語中心の三主義に表されるようなアプローチ）」「口話的技術指導法（発音指導・読話指導等）」が聾教育において強固で一貫した体系を築いていた時期があった。手話に関しても同様に、これらのどこに位置付けるかによって教育的意義が異なってくる。近年はノーマライゼーションや ICF などの考え方にも現れているように、多様な価値観の共存が課題となっている。以前の口話主義の前提となった社会観とは異なった教育的理念が求められているとも言える。

聾教育の対象となる子どもたちが多様化し、教育の理念も多様化する中で、手話の位置付けはこれまで以上に重要であり、かつ単純ではないものとなっていると言えよう。

<引用文献>

- 我妻敏博 2008 聾学校における手話使用の調査
課題別研究報告書「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究－手話を用いた指導法と教材を中心に－」国立特別支援教育総合研究所 139-147.
- 市村栄 『手真似』 大野書店 1962年（昭和37年）
- 小田侯朗・原田公人・牧野泰美 2008 聾学校における言語とコミュニケーションに関する調査
課題別研究報告書「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究－手話を用いた指導法と教材を中心に－」国立特別支援教育総合研究所 91-114.
- 国立特殊教育総合研究所 1983 特別研究報告書「手指法等の評価と適応に関する研究」
- 国立特殊教育総合研究所 1986 特別研究報告書「聾児・聾精神薄弱児等の言語習得と多様なコミュニケーションの応用に関する研究」
- 全国聾学校長会編 2004 聴覚障害教育の現状と課題1
- 全日本聾啞連盟 1969年『わたしたちの手話（1）』
- 栃木県立聾学校・栃木県聴覚障害者協会 1978
- 松永端、1963年『手話辞典』日本特殊教育協会
- 松永端 1964年『手まね入門』日本特殊教育協会
- 脇中起余子 2007 よく似た日本語とその手話表現－日本語の指導と手話の活用に思いをめぐらせて－ 北大路書房

聾学校における授業の形態

藤本裕人

今回、聾学校の授業の現状をとらえるために、授業を受ける子どものグループ編成の状況、教育課程と教科書の使用状況、授業で使われる教材や教具、これらを表す言葉として、ここでは「授業の形態」という語句を使用している。また、同じ教室で、同じ教科書を使って授業を受ける子どもたちの集団を「授業グループ」と表現している。

(1) 聾学校の授業における学習集団の重要性

聾学校の在籍者数が減少していることが課題として取り上げられることが多くなってきた。現在、聾学校の授業の専門性を考えるとき、教師は、どのような授業場面を想定して指導計画を立案しているのだろうか。教科指導の際に教師の発問を受けて、児童生徒同士のコミュニケーションが活発に行われているという状況であろうか。幼稚部の「話し合い」の授業で、昨日のできごとなど自分の経験を話したくてたまらないという子どもがあふれているという様子であろうか。友達である他者の経験を活かしながら、授業を進めることができる状況であるか。今一度、授業を受ける児童生徒数や授業の形態を確認をし、冷静に専門性の継承と発展を行わなければならないと感じている。

聾学校の小学部や中学部の授業では、教師と児童生徒は、お互いの目を見ながら、また相手の表情の意味をくみとりながら自分の考えを発表する。そして友達の発表をしっかりと聞いてから、『僕は、こう思う』と、意見を述べ合う。友達の意見を自分の経験に照らし合わせ、表現された言葉の意味を自分の頭の中で、イメージとして再現しながら、内容の理解を深めていく。

聾学校の教師は、聴覚に障害のある子どもの特性に配慮して、発言する話者に視線を向けることを促したり、発言の内容に曖昧な表現があったりして言葉の意味の斟酌が難しいときは、教師が子どもの発達段階に即した内容表現に言い換えたりしながら授業を進める。そのようなとき、曖昧な表現は、口声模倣や手話模倣などを経て正しい日本語になおされ、さらに確実な書き言葉の表現に結びつける活動が行われる。教科指導場面での確実なコミュニケーションの伝達を確保した教科指導を行いつつ、同時に言語指導も巧みに取り入れられているわけである。

学校教育の中で、年齢相応の生活の言葉を使って、教科の新出語句の概念を理解していくためには、児童生徒の発達段階を踏まえた教師の指導が極めて重要となる。教科書で使用される語句や文章の理解を促すときには、教師の側から「これは何ですか。見たことがありますか。」など、辞書的な知識を尋ねる場合もあれば、「どう思いますか。どんな気持ちですか。」と、子どもの情動に働きかけて、登場人物の心情を推察する発問が用いられることがある。このようなとき、学習場面での語句や文章を理解し深めていくためには、授業グループの子どもたちの経験に基づいた言語を使用することと、安定したコミュニケーション状態での意見交換がとても重要な役割を果たすことになる。この点で、一緒に授業を行うグループの構成人数の状況は、授業での多様な経験に基づく意見交換を充実させることに、大きな関係があることを踏まえておかなければならない。

例えば、教師1人の発問に対して、8人の児童の授業グループであれば、8人の子どもの知識、生活経験、性格などが関係した様々な言語表現が飛び出してくる。教師は、子どもからの多様な

表現形態を、教材の確実な理解に導くために、分類したり、言い換えたりしながら指導を行うわけである。理解が難しい場合は、言葉の意味を子どもたちの発達レベルの言葉を言い換えて、内容をかみ砕いて説明し、その授業の目標の達成に近づいていくことになる。

現行法制度上は、聾学校の学級編制は、小学部や中学部では1学級8人という在籍者数となっている。そして、重複障害の児童生徒の学級は、1学級の児童生徒が3人という構成である。しかしながら1学級8人の授業グループで勉強を行っている聾学校は、今は全国でも数校しか存在しない。近年、児童生徒数の減少が語られながらも、授業グループの実態の把握がなされてこなかった現状があり、活発な意見の切磋琢磨ができていくかという危惧を持つわけである。実態把握の結果如何によっては、授業グループが常に6～8人在籍していた時代の聾教育から生まれてきた指導方法の専門性が、そのままの手法で使えるのかどうか、検討が必要となる。少人数に対応する新たな指導方法の工夫を開発したり考案しなければならない状況が生まれていることになる。継承すべき授業の専門性についても、具体的な内容を確認し、専門性を継承する研修システムの検討が必要となる。

(2) 授業形態の変遷と現状

①授業グループの現状

国立特別支援教育総合研究所では、全国聾学校長会の協力を得ながら、聾学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部本科、高等部専攻科の授業グループについて調査を行った。授業グループの人数に関する調査対象は、幼稚部については「話し合い」の時間の授業グループ、小学部・中学部・高等部本科・高等部専攻科については「国語」の時間の授業グループについて実態調査を行った。調査期日は平成19年11月である。その結果を図1に示す。

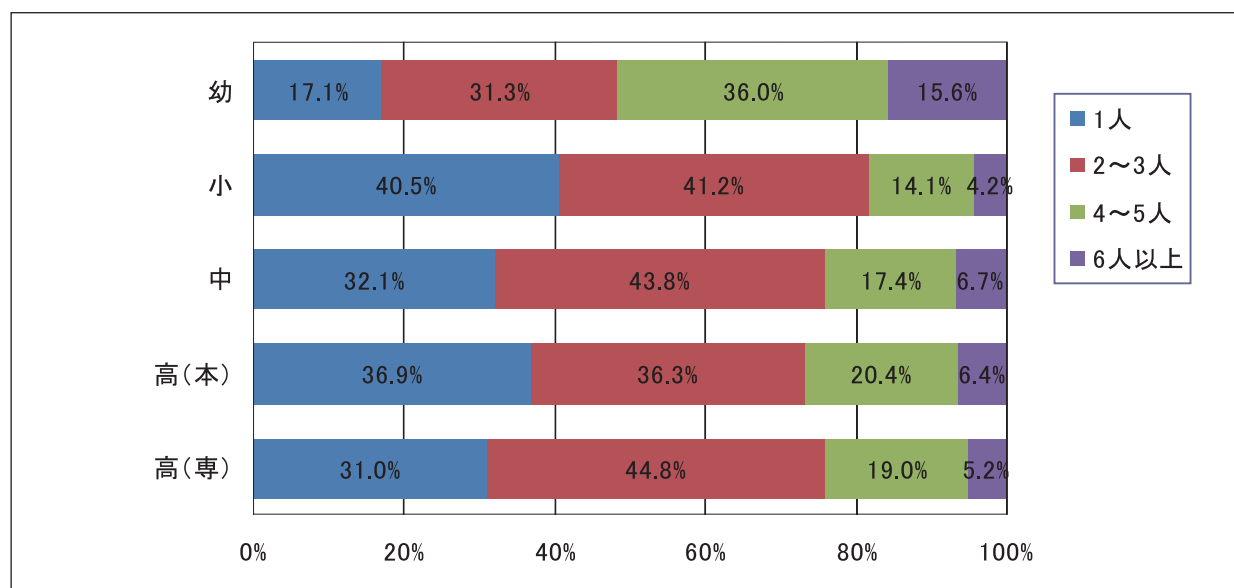


図1 授業グループの人数

この調査結果から、聾学校の幼稚部では、約半数の授業グループは1～3人で「話し合い」の授業が行われていることが分かった。小学部では、約82%の授業グループが1～3人で授業が行われていることが分かった。中学部や高等部（本科・専攻科）の授業では、約75%の授業グループが1～3人で授業が行われていることが分かった。

授業グループの構成が「1人」ということに限定して解釈するなら、小学部は約41%、中学部は約32%、高等部本科は約37%、高等部専攻科では約31%が、教師1人と児童生徒1人という状況で授業を行っていることが分かった。

② 授業グループの編成の考え方

授業グループについて実態調査を行ってきたが、実際にどのような判断基準でグループ構成を行っているかについて、その結果を図2に示す。授業グループの編成に関する各聾学校（76校）からの自由記述内容を分析してまとめたものである（複数回答含む）。

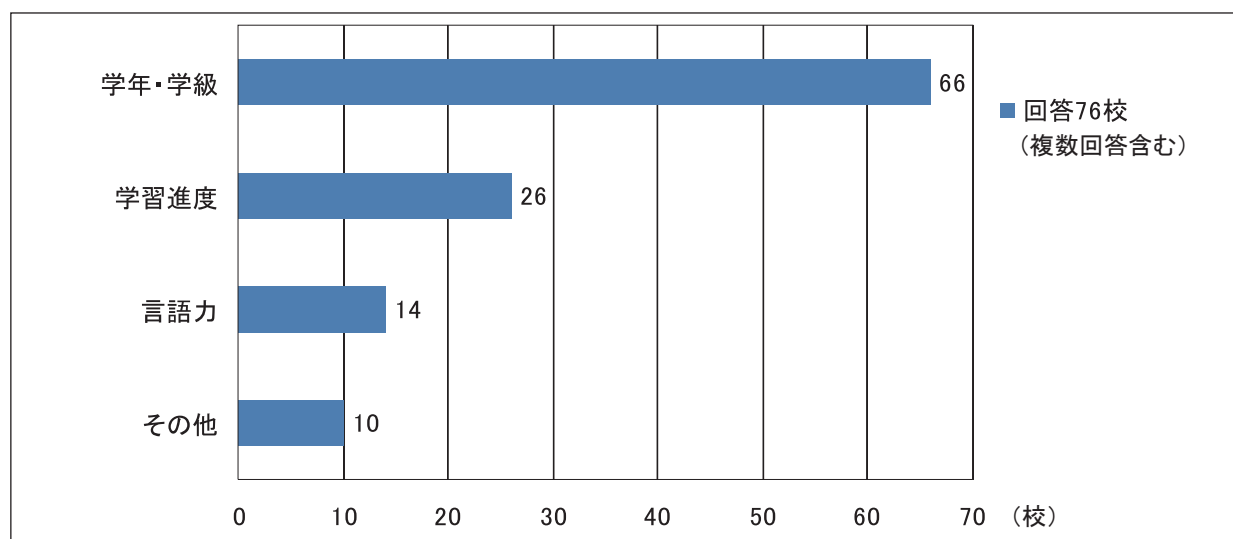


図2 授業グループ編成の考え方

アンケートの自由記述（複数回答含む）からは、授業グループの編成での判断基準は、児童生徒の学年を基本として編成するという回答が66ケース、児童生徒の学習進度や習熟度を考えて授業グループを編成するという回答が26ケース、児童生徒の言語力を考えて授業グループを編成するという回答が14ケースあった。その他は10ケース(重複障害・学力)という回答であった。

授業グループの編成の考え方は、まず「学年」を基本として、その次に「学習進度や習熟度」を考慮して授業グループを編成しているとの回答が多くあった。しかしながら、必ずしも「学年」を主体とした授業グループが編成されない実態もあることが分かってきた。

授業グループは、そのグループでの教育課程の編成や使用する教科書と深く関係するものであり、授業グループの編成は、教育課程や児童生徒の教科書の履修歴とも関係があることが読み取れる結果となった。

③ 授業グループの変遷

聾学校での授業グループの歴史的な変遷を確認するために、文部省特殊教育資料と文部科学省特別支援教育資料を調査し、表1を作成した。調査内容は、幼稚部、小学部の在籍者数と学級数、及び小学校難聴特別支援学級の在籍者数と学級数である。この調査結果に基づいて幼稚部、小学部、難聴学級（小学校）の1学級当たり在籍者数を推計し、表1に併記した。調査資料の文部省及び文部科学省の統計資料については、調査が行われていない年度については、空欄として処理を行っている。1学級当たりの在籍者数は、全在籍者数を全学級数で除し、1学級の在籍者数として表記している。

表1 聾学校の幼・小学部と小学校難聴特別支援学級の在籍者数推移（昭和38～平成20年）

| 年号 | 聾学校 幼稚部 | | | 聾学校 小学部 | | | 小学校 難聴 在籍者 | 学級数 | 難聴学級 クラス 平均人数 | 小学校 通級 人数 |
|---------|------------|-----|-------------|------------|-----|-------------|------------------|-----|---------------------|-----------------|
| | 在籍者 | 学級数 | クラス 人数平均 | 在籍者 | 学級数 | クラス 人数平均 | | | | |
| 昭和38年5月 | 851 | | | 9417 | | | | | | |
| 昭和39年5月 | 883 | | | 8924 | | | 141 | 27 | 5.22 | |
| 昭和40年5月 | 1009 | | | 8385 | | | 203 | 32 | 6.34 | |
| 昭和41年5月 | 1232 | | | 7852 | | | 270 | 44 | 6.14 | |
| 昭和42年5月 | 1396 | | | 7293 | | | 417 | 57 | 7.32 | |
| 昭和43年5月 | 1543 | | | 6942 | | | 460 | 58 | 7.93 | |
| 昭和44年5月 | 1631 | | | 6575 | | | 549 | 70 | 7.84 | |
| 昭和45年5月 | 1740 | | | 6217 | | | 688 | 93 | 7.40 | |
| 昭和46年5月 | | | | | | | 731 | 106 | 6.90 | |
| 昭和47年5月 | 2023 | | | 5760 | | | 1195 | 186 | 6.42 | |
| 昭和48年5月 | 2237 | | | 5531 | | | 1318 | 214 | 6.16 | |
| 昭和49年5月 | 2230 | | | 5232 | | | 1495 | 264 | 5.66 | |
| 昭和50年5月 | 2186 | | | 4949 | | | 1653 | 311 | 5.32 | |
| 昭和51年5月 | 2156 | | | 4659 | | | 1763 | 339 | 5.20 | |
| 昭和52年5月 | 2077 | | | 4414 | | | 1800 | 357 | 5.04 | |
| 昭和53年5月 | 2034 | 426 | 4.77 | 4081 | 916 | 4.46 | 1513 | 327 | 4.63 | |
| 昭和54年5月 | 1959 | 419 | 4.68 | 3904 | 889 | 4.39 | 1540 | 339 | 4.54 | |
| 昭和55年5月 | 2090 | 440 | 4.75 | 3590 | 850 | 4.22 | 1547 | 355 | 4.36 | |
| 昭和56年5月 | 2250 | 460 | 4.89 | 3327 | 818 | 4.07 | 1551 | 366 | 4.24 | |
| 昭和57年5月 | 2171 | 462 | 4.70 | 3150 | 799 | 3.94 | 1580 | 370 | 4.27 | |
| 昭和58年5月 | 1838 | 420 | 4.38 | 3153 | 804 | 3.92 | 1602 | 382 | 4.19 | |
| 昭和59年5月 | 1624 | 393 | 4.13 | 3177 | 808 | 3.93 | 1579 | 387 | 4.08 | |
| 昭和60年5月 | 1676 | 389 | 4.31 | 2992 | 781 | 3.83 | 1527 | 390 | 3.92 | |
| 昭和61年5月 | 1740 | 395 | 4.41 | 2865 | 757 | 3.78 | 1349 | 386 | 3.49 | |
| 昭和62年5月 | 1766 | 407 | 4.34 | 2748 | 728 | 3.77 | 1268 | 384 | 3.30 | |
| 昭和63年5月 | 1670 | 400 | 4.18 | 2704 | 720 | 3.76 | 1221 | 380 | 3.21 | |
| 平成元年5月 | 1578 | 385 | 4.10 | 2586 | 714 | 3.62 | 1136 | 376 | 3.02 | |
| 平成2年5月 | 1531 | 374 | 4.09 | 2456 | 706 | 3.48 | 1038 | 351 | 2.96 | |
| 平成3年5月 | 1680 | 407 | 4.13 | 2416 | 713 | 3.39 | 1011 | 359 | 2.82 | |
| 平成4年5月 | 1655 | 418 | 3.96 | 2417 | 732 | 3.30 | 1028 | 368 | 2.79 | |
| 平成5年5月 | 1658 | 418 | 3.97 | 2407 | 735 | 3.27 | 931 | 363 | 2.56 | |
| 平成6年5月 | 1374 | 385 | 3.57 | 2488 | 755 | 3.30 | 911 | 367 | 2.48 | 1029 |
| 平成7年5月 | 1286 | 373 | 3.45 | 2406 | 743 | 3.24 | 835 | 364 | 2.29 | 1077 |
| 平成8年5月 | 1309 | 387 | 3.38 | 2285 | 727 | 3.14 | 825 | 364 | 2.27 | 1107 |
| 平成9年5月 | 1350 | 387 | 3.49 | 2272 | 729 | 3.12 | 753 | 347 | 2.17 | 1220 |
| 平成10年5月 | 1402 | 401 | 3.50 | 2193 | 718 | 3.05 | 714 | 316 | 2.26 | 1234 |
| 平成11年5月 | 1296 | 381 | 3.40 | 2263 | 742 | 3.05 | 749 | 350 | 2.14 | 1210 |
| 平成12年5月 | 1282 | 383 | 3.35 | 2112 | 720 | 2.93 | 744 | 363 | 2.05 | 1197 |
| 平成13年5月 | 1357 | 390 | 3.48 | 2078 | 706 | 2.94 | 745 | 365 | 2.04 | 1235 |
| 平成14年5月 | 1410 | 409 | 3.45 | 2055 | 697 | 2.95 | 762 | 394 | 1.93 | 1325 |
| 平成15年5月 | 1430 | 405 | 3.53 | 2092 | 697 | 3.00 | 803 | 421 | 1.91 | 1348 |
| 平成16年5月 | 1287 | 381 | 3.38 | 2175 | 733 | 2.97 | 806 | 428 | 1.88 | 1448 |
| 平成17年5月 | 1303 | 389 | 3.35 | 2178 | 722 | 3.02 | 821 | 437 | 1.88 | 1536 |
| 平成18年5月 | 1263 | 374 | 3.38 | 2210 | 728 | 3.04 | 822 | 447 | 1.84 | 1495 |
| 平成19年5月 | 1268 | 374 | 3.39 | 2184 | 723 | 3.02 | 865 | 473 | 1.83 | 1618 |
| 平成20年5月 | 1264 | 376 | 3.36 | 2175 | 718 | 3.03 | 901 | 497 | 1.81 | 1616 |

全在籍者数と全学級数から、単純に1学級当たりの在籍者数を計算したところ、幼稚部では統計数値が残っている昭和53年は1学級4.77人、平成4年は1学級当たり3.96人と1学級当たり4人を下回った。平成20年では、1学級当たり3.36人と、次第に減少してきていることが分かった。

小学部では、昭和53年は1学級当たりの在籍者数が4.46人であったが、昭和57年には1学級当たりの在籍者数が3.94人と4人を下回った。そして、平成12年には2.93人と1学級当たり3人を割り込む在籍者数となったが、平成20年には、3.03人と3人を維持する数字となった。

小学校の難聴特別支援学級では、昭和43年は1学級当たり7.93人の在籍者数があった。その後、昭和48年は6.16人、昭和52年は5.04人、昭和59年は4.08人、平成元年には3.02人、平成13年は2.04人と常に減少を続け、平成20年は1.81人となっている。

授業グループの編成の判断基準は、先に述べたとおりであるが、1学級当たりの在籍者数の減

少が、結果として授業グループの編成の人数にも影響を与えている実態が浮き上がってきた。

小学部の在籍者数は、早期教育の充実と関係があることが従前から述べられることがあったが、断定的な関係は言及できるところまでは至っていない。近年の人工内耳の使用も何らかの影響を及ぼしているが推察の域を脱していない。

(3) 授業を支える教材・教具

聾学校の教室の中には、小学校や中学校等にはない特別な教材・教具が存在している。それらは、特別支援学校の学習指導要領の第1節に則って考えると、教師の目の前にいるのは小学生、中学生、高校生であり、そして聴覚に障害のある児童生徒を教えるための工夫された教材・教具であるといえる。聴覚に障害のある子どもの特性を踏まえ、いかに教科指導を行うか。長い間の教育活動の中で、工夫が積み重なり指導の専門性として積み上がってきたわけである。伝統的に受け継がれてきたものには、教室の中にたくさん掲示された言葉の短冊、発音指導の大鏡、集団補聴システムなどは、現在でも聾学校で目にすることができる特別な教材・教具である。音響の共振にこだわった木質床の音楽教室や聴力測定を行う防音室、始業終業を伝えるパトライトなど、聾学校としての特別な設備も存在する。聴覚に障害のある児童生徒の教育方法の進展に影響を与えるものは、単に学校教育だけの範囲に収まらないのも事実である。例えば、人工内耳や文字表示も可能な大型ディスプレイなど、医療技術や科学技術の進歩が深く関係していることも事実である。

学校教育を展開していく上で、いかに効果的に音声情報を伝えるかとうことでは集団補聴システムがあることはよく知られている。この分野だけでも、ループ式、相互通話式、FM式、赤外線式など、伝搬方式を考慮した技術革新の歴史がある。アナログからデジタルへという科学技術の進展の影響も色濃く受けているわけである。

コミュニケーション手段面では補聴器が開発される前には、声を見せるという方法として「話読」の指導技術が使われていたが、補聴器が開発されると「聴能訓練、聴覚学習」という方法が加わってきている。そして、視覚的な情報を有効活用する上で「手話」を言語として活用することも進んできているわけである。

「絵カード」の作成方法を見ても、手書き、カーボン紙を使って複製、銀塩写真、ガリ版活用、ボールペン原紙、青コピー、ポラロイド写真、電子複写機、デジタルカメラ、電子データとしての絵カードデータベースなど、より正確に、多量に、カラフルに、実物化、動画化、リアルタイムに利用できるようにと変化をし続けているわけである。チョークと黒板は教室のシンボリックな設備ではあったが、ここ30年来の教材の提示方法の変遷は、掛け図、スライド、16mm、TV、OHP、VTR、DVD、大型ディスプレイ、コンピューター活用しプロジェクター投影など、格段にリアルな視覚情報を動画として提供できる環境に変化を始めている。

黒板そのものもプロジェクター投影が可能なホワイトボードに変わり始めているようである。これらは、聴覚障害教育において、今後、何をもちろすか慎重に取り入れる必要がある。多量の視覚情報と同時に、映像の背景には多量の音声情報も同時に提供されているからである。教材開発は、聴覚に障害のある子どもの特性に応じた合理的な配慮は何かということ、常に意識して授業を行いたいものである。多くの情報を活用する上で、その情報の意味するものを解釈する力を育てたり、場合によっては、情報を脳で処理する力を育てたりしていくことを、学校教育の中で取り組んでいかなければならないわけである。このような現状において、聾学校の教員に普段の研修が不可欠な状況があることは、自明のことである。

(4) 教育課程と教科書の使用

聾学校において、学習指導要領に基づいて教育課程を編成した場合には、児童生徒の障害の状態に合わせて、主に4つの教育課程の編成が行われることになる。それは、次の4つのパターンである。

- ①小学校・中学校・高等学校の教科等を指導する教育課程
- ②小学校・中学校・高等学校の下学年・下学部適用で学習する場合
- ③特別支援学校（知的障害）の教育課程と代替する場合
- ④自立活動を主とした教育課程

これらの教育課程と教科書の使用は、次のとおりである。

小学校・中学校・高等学校の教科等を指導する教育課程では、小学校、中学校、高等学校と同じ内容の学習を行う教育課程のことを意味している。この場合は、小学校、中学校、高等学校と同じ教科書を使用して学習をすることになる。聴覚に障害のある児童生徒を指導をする際には、特に指導方法・内容の工夫が必要になるのは、教科指導全般に関わるコミュニケーション手段の配慮と、特に音や言語発達に関係する「国語」「音楽」「英語」での配慮が重要であることは容易に分かる。しかし現実には、全ての教科において、教科書の文章や教師が授業説明に使う言葉の理解力が必要となる。指導者は、常に、児童生徒の言語力育成を意図した配慮が必要となる。

聾学校では、小学校や中学校にはない「自立活動」の時間があるため、教科の指導時間を相当工夫して教材を精選しても指導総時間数に限りがあるため、小学校や中学校より教科の時間が少なくなる場合がある。そのような場合、例えば、小学校5年生であっても、4年生の教科内容に未履修の箇所がある場合は、小学校4年生の教科書を使って学習する場合がある。つまり、下学年の教科書を使って学習することになるわけである。小学部を終了して中学部であっても小学部の教科書を使って学習することがあるわけである。このような場合の教育課程が、下学年・下学部適用で学習する場合となる。

聾学校に在籍する児童生徒であっても、知的障害を併せ有する重複障害の場合は、知的障害の教育課程を代替として教育課程を編成することになる。この場合の小学部では、教科は「生活」「国語」「算数」「音楽」「図画工作」「体育」の6教科となる。この中で、「国語」「算数」「音楽」については、知的障害教育用の文部科学省著作教科書が作成されているが、「図画工作」「体育」「生活」（知的障害の教科「生活」は小学校の教科「生活」とは異なる教科である）の教科は、知的障害を対象とした教科書が作成されていないため、子どもの障害の状態に応じて、一般図書を使用して学習をする。特別支援学校（知的障害）の教育課程を中学部で編成する場合は、必修教科は「国語」「数学」「社会」「理科」「音楽」「美術」「保健体育」「職業・家庭」の8教科となる。「外国語」は、学校の判断で必要に応じて設けることができるようになっている。教科の学習では文部科学省著作教科書を使用するが、子どもの障害の状態に応じて、一般図書を使用する場合もある。

自立活動を主とした教育課程で学習する場合は、重複障害者のうち、障害の状態により特に教育課程の編成に配慮が必要である場合についての学習指導要領の規定に基づいている。その規定の内容は、「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5の3）」という内容である。重複障害者については、一人一人の障害の状態が多様であり、特に心身の調和的発達の基盤を培うことが重要

であり、そのために自立活動を主とした教育課程を編成する。使用する教科書は、子どもの状態に応じて、一般図書を使用することになる。

聾学校での教育課程の実施状況については、平成13年度の調査結果（表2）が国立特殊教育総合研究所（現在の国立特別支援教育総合研究所）から報告されている。

表2 聾学校の教育課程の実施状況

| 教育課程 \ 学部 | 小学部 | 中学部 | 高等部 |
|--------------------|--------|--------|--------|
| 小・中学校等の教科を使用する教育課程 | 63.4 % | 59.4 % | 79.2 % |
| 下学年・下学部適用で学習する場合 | 23.2 % | 29.2 % | 11.0 % |
| 知的障害の教育課程と代替する場合 | 11.7 % | 11.2 % | 8.6 % |
| 自立活動を主とした教育課程 | 1.7 % | 0.1 % | 1.2 % |

*平成13年度 国立特殊教育総合研究所調査結果より引用（一部表現を修正）

平成13年度の結果では、小・中学校等の教科を使用する教育課程は小学部で約63%、中学部で約59%、高等部では約79%である。下学年・下学部適用で学習しているのは、小学部で約23%、中学部で約29%、高等部で約11%であった。知的障害の教育課程と代替して学習しているのは、小学部で約12%、中学部で約11%、高等部では約9%であった。そして、自立活動を主とした教育課程で学習しているのは、小学部で約2%、中学部で0.1%、高等部で約1%という結果であった。

本研究の平成19年度の授業グループでの教科書の使用状況調査結果から、教育課程の現状を図3に示した。回答のあった小学部（674授業グループ）のうち、小学校の教科を使用する教育課程で学年対応の教科書を使用しているのは397（約59%）の授業グループ、下学年の教科書を使っているのは140（約21%）の授業グループ、その他で一般図書（学校教育法附則の9条本）を使用しているのは137（約20%）の授業グループという結果であった。

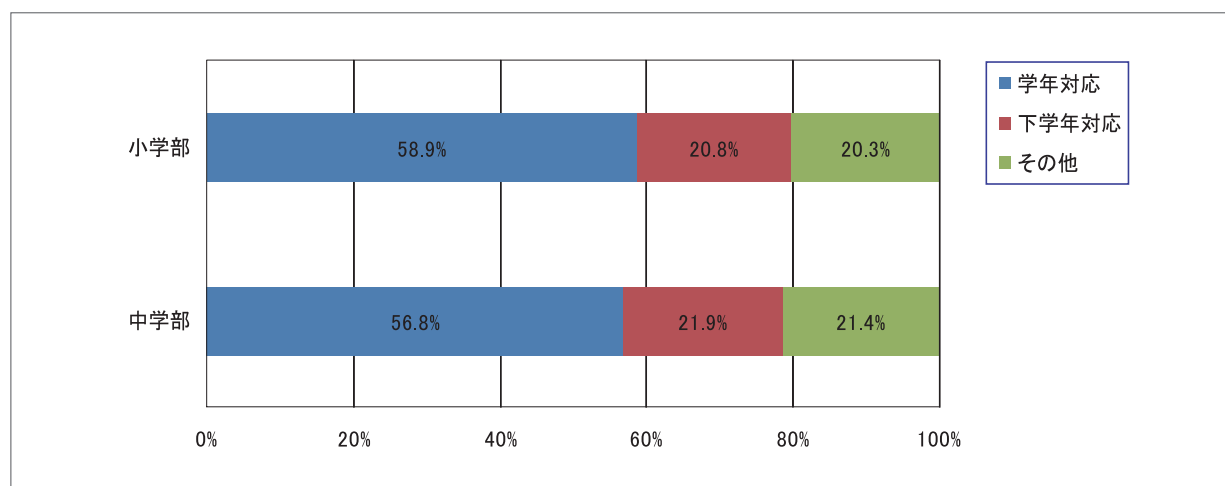


図3 授業グループの使用教科書（小学校・中学部）

中学部では回答のあった370授業グループのうち、学年対応の教科書を使用しているのは210（約57%）の授業グループ、下学年の教科書を使っているのは81（約22%）の授業グループ、その他で一般図書を使用しているのは79（約21%）の授業グループという結果であった。

教育課程と教科書の使用は、極めて関係の深いものであり、平成13年度の小学校の教科を使用する教育課程が63.4%に対して、平成19年度の小学部の学年対応の教科書使用状況は58.9%であり、かなり似通った実態であることが分かった。このことは、聾学校では、小学校と同じ教育課程が行われていることの実態には大きな変化がないことが推察される。

下学年の教科書を使用して学習している場合は、教育課程の観点では2種類あり、下学年・下学部適用で学習している場合と、知的障害の教育課程を代替した場合で一般図書として下学年の教科書を使用する場合があるため、下学年の教科書の使用の実態があっても、必ずしも教育課程が同一とはいえない。そのため、平成13年の調査結果と平成19年度の調査結果の比較についての詳細な解釈には限界がある。これ以上の考察は、教育課程の厳格な定義を行った調査を実施する必要がある。

近年の聾学校では全国の学力テストに向けて、学年対応の教育に積極的に取り組む聾学校の実態がある一方で、重複障害の児童生徒の増加傾向の実態もあり、今後の聾学校の方向性として、より進学等に向けた対応と重複化への対応を、同時に行わなければならない実態があることが分かる。

(5) 文部科学省著作教科書聾学校用「国語」(ことばのべんきょう・ことばの練習)の使用状況

現在、聴覚に障害のある児童生徒のための教科書として、聾学校の小学部児童を対象として聾学校用「国語」(ことばのべんきょう・ことばの練習)と、中学部生徒を対象とした聾学校用「国語」(言語編)の文部科学省著作教科書が作成されている。聴覚に障害のある児童生徒の場合には、国語の習得に関して、特に言葉の指導が重要なため、小学生や中学生が使用する「国語」の検定教科書に加えて、聾学校用「国語」(言語指導・言語)の文部科学省著作教科書が無償で併給されることになっている。この聾学校用「国語」の教科書の内容としては、ことばのつながり、一文字の助詞の違いでも意味の違いがあることを理解する教材、説明文の解釈の方法をかみ砕いて理解する教材、メモを取る意義を理解する教材などが取り入れられている。聴覚に障害のある児童生徒が、ことばを理解し使用する際の基本的な力が、段階を追って育成される単元の構成となっている。

本研究の調査では、回答のあった81校の聾学校小学部では、61校(約75%)の学校で聾学校用「国語」の教科書を使用し、20校(約25%)は未使用ということが分かった。

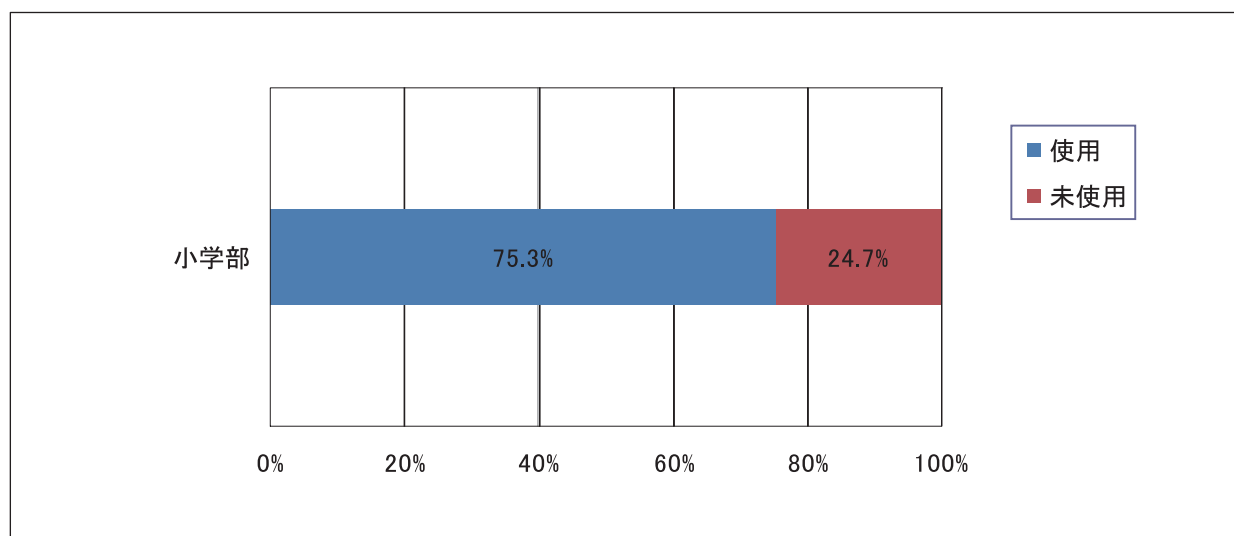


図4 聾学校教科書「国語」(ことばの練習)使用状況(小学部)

(6) 聾学校の授業形態に関する今日的課題

聾学校の授業グループの実態の調査や1学級当たりの在籍者数推移の調査から、授業グループ内の児童生徒数が減少傾向であることを事実として受け止めなければならない。教育における児童生徒の集団が重要であることは、教科の学習に深く関係していることは先に述べたとおりである。今回は、特に言語力に係わる授業グループが重要であるとして、幼稚部では「話し合い」、小学部・中学部・高等部では「国語」の授業に視点を当て、授業グループの状況を把握したわけであるが、すでに、少人数化する授業グループへの対応の工夫が、様々な学校教育活動の中で始まっている。

授業を行う際に、TTとして授業に加わっている教師が、「子ども役」として話し合いの授業に参加していたり、チームプレーや合奏などを行う必要がある「音楽」や「体育」などの教科では、小学部の各学年という単位ではなく、低学年・中学年・高学年というように、できるだけ多くの人数編成になるように授業グループをつくったりして学習が行われている。また、「特別活動」や「総合的な学習の時間」では、小学部の低学年から高学年までの児童を縦割りにした集団をつくって活動を行い、授業の効果をあげている。そのようなときには、高学年の児童が低学年の子どもを世話をするなど、人間関係の育成を意図した目的も考慮したグループ編成となっていることが多い。また、教科「図画工作」「美術」などでは、先輩の作品を学校にデータとして蓄積し、児童生徒のイメージをふくらませる教材として活用したりする試みも行われている。聾学校に在籍している児童生徒の授業グループへの配慮だけでなく、近隣の学校との交流及び共同学習に積極的に取り組むことで集団活動の経験を増やす取組も盛んに行われ始めている。今後、全国的な視野で、授業グループの少人数化に対応する各学校の工夫や実践の情報交換が、必要となってきたらいいわけである。

授業グループが少人数化しても、聾学校教育の専門性は、きちんと継承していかなければならないことには変わりはない。聾学校では授業を行うときの配慮として、教師や友達の顔が見えやすいように机を馬蹄形に配置したり、補聴器を使ったり、手話を使ったりして授業が行われていることはよく知られている。また、近年では、テニスボールを机や椅子の脚にはめこみ、教室の騒音を押さえる音環境に配慮した学習環境を整える工夫も、難聴特別支援学級を設置している小・中学校から、全国的な広がりを見せている。

聴覚障害教育に携わる者は、その一つ一つのコツコツとした取組の根底にあるものは、聴覚的な情報や視覚的な情報を駆使して確実なコミュニケーションのやりとりを行い、聴覚に障害のある児童生徒が学校教育の目標を達成し、社会自立する力を身につける営みにつながることを決して忘れてはいけない。歴史的に、読話が聞こえにくい声を視覚情報に変えて理解する方法として登場したことや、相互通話方式の補聴器が開発されたり、手話を効果的に授業に取り組んだり、近年ではICT関連機器を教材・教具として活用したり、新たな工夫が常に積み上がって、今の授業形態となっているのである。そして、これらの工夫を前提として、子どもの発達段階や実態に即した発問や授業展開が行われなければならないわけである。「聾教育には専門性が大切である」と言うことは容易なことであるが、具体的な専門性を確認するときには、必ず、「今、私は小学校の指導方法に加えて、聴覚に障害があるという児童の特性に対して、特別な工夫として何を行っているか」と自問自答しながら、授業に臨みたいものである。

第三部 実践を通して考える

- | | |
|-----------------------|------------|
| 1. 指導力の向上を目指して | 藤岡久美 |
| 2. 聾学校における授業作りの基礎 | 佐坂佳晃 |
| 3. 授業力を高める職員研修と授業 | 堀谷留美 |
| 4. 学校全体としての授業改善への取り組み | 細田和久 |
| 5. 授業評価表を用いた授業改善の試み | 高濱由美・藤田美奈子 |

指導力の向上を目指して －話し合い活動の取り組みから－

藤岡 久美

(兵庫県立こばと聴覚特別支援学校)

I はじめに

兵庫県立こばと聴覚特別支援学校は創立して35年、当初から一貫して個々の子どもの保有する聴力を生かす聴覚口話法を基本に教育を進めてきたが、子どもの実態の多様化等を踏まえ、10年ほど前、子どものより良い発達を促すため、聴覚口話法に視覚情報の一つとして手話と指文字を取り入れた。個々の子どもに合わせ、音声言語と視覚情報（絵、文字、手話や指文字など）の提示方法やバランスを考えながら教育を進めてきている。

さて、特別支援学校の新幼稚部教育要領の自立活動の内容に『人間関係の形成』の区分が加えられた。広く人間関係の形成のためには、教育活動の中の話し合い活動（朝の会・トピックス・設定保育）は、欠かすことのできない大事な取り組みであると考えられる。

人間関係の形成

- ① 他者とのかかわりの基盤に関する事
- ② 他者の意図や感情の理解に関する事
- ③ 自己の理解と行動の調整に関する事
- ④ 集団への参加の基礎に関する事

しかし、本校では聴覚障害児教育に携わって日の浅い教師が増え（経験5年未満の者が、18名中12名）、なぜ話し合い活動が大切なのかを理解できないまま保育を行っている状況が見られる。どのように話し合い活動を進めればよいのかわからないため迷いが見られ、参観している保護者に対しても課題が明確に示せないことがある。保護者の信頼を得て連携をとりながら教育を進めていくためには、まず日常の保育の充実が必要であると考えた。そこで話し合い活動を一から見直し、実践と評価を繰り返すことで、全教師が自信をもって話し合い活動に取り組めるようにしたいと考え、この研究を行った。

なお、聴覚特別支援学校で課題となっている専門性の継承にも留意しつつ、話し合い活動を中心にこの研究をまとめ、概要を以下に紹介する。

II 本校の研究体制について

本校では、教師の聴覚障害児教育の専門性を高めるため、毎年以下の三つの取り組みを行っている。今年度は、本校の特色の一つである研究授業（全員が必ず1回実施する）をより充実したものとし、指導力の向上を目指して、（1）研究授業と（2）研究活動の関連を強化させて研究を進めた。

| | |
|----------|--|
| (1) 研究授業 | 一人、年間1～2回 |
| (2) 研究活動 | 幼稚部（3・4・5歳）、保育相談部（1・2歳）に分かれて、テーマを決め研究する。 (週1回の話し合い) |
| (3) 職員研修 | |

(1) 研究授業

① 目的

子どもの発達段階に応じた適切な保育のあり方、指導方法について共通理解を深めるとともに、指導力の向上を図る。

② 実施内容

| | |
|---------------|------------------------------------|
| 全校の研究授業・授業研究会 | 各学年1回は学校全体での研究授業・授業研究会とする。(年間5回実施) |
| 各部の研究授業・授業研究会 | 各部とも全員1回ずつ実施する。 |

(2) 研究活動（今回の報告に関連のある幼稚部のみ記す。）

[テーマ] 「保育とその評価」
「人とのやりとりを育てるための話し合い活動」

[研究の方法]

- ・「朝の会」の保育について学年ごとのねらいを明確にするとともに、教材や指導方法について研究する。
- ・3歳・4歳・5歳クラス共に共通の題材を扱って保育を行い、学年ごとのねらいや教材、指導方法などについて検討する。

本校の研究の取り組み、(1) 研究授業の目的の中に、子どもの発達段階に応じた適切な「保育のあり方」「指導方法」とある。それを教師が実践するためには、きめ細やかな実態把握の上に、研究活動のテーマである「人とのやりとりを育てるための話し合い活動」を積み重ね、「実践⇒評価」を繰り返すことが必要であると考えた。

個別の指導計画の作成等に関しては、『計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)』というステップの重要性が述べられている。保育の評価には、自己評価と他者評価があり、他者評価としては、授業研究会などでの教師相互の評価と、通常保育を参観している保護者の評価（保育記録）がある。他者評価に基づいた改善という点は、教師それぞれに委ねられており、「改善」という部分（指導力を高めていけるか）の個人差が大きいと感じる。そこで、今年度の研究では、研究授業だけではなく通常の保育においても、教材の観点から子どもの変化を観察し、指導方法を適切に評価することで、指導力の向上を目指すことにした。

Ⅲ 話し合い活動の取り組み

1. 話し合い活動で培いたい力

特別支援学校の幼稚部新教育要領の教育の目標に、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な態度や習慣などを育て、心身の調和的発達を基盤を培うようにすること。」とあるように、人間として調和のとれた発達を目指すことが本校の教育課題であると考えている。本校では、「ことば」に執着しがちになる保育を反省しつつ、聴覚特別支援学校に求められている言語力・コミュニケーション意欲の向上に向けて、様々な教育活動をバランスよく行っている。

その中でも、話し合い活動という聴覚特別支援学校独自の取り組みは、聴覚障害児教育にとって欠くことのできないものであると考えている。とりわけ、人とかかわる力・基本的な会話のルールなどは、話し合い活動でこそ培えるものであり、その取り組みを通して言語力を高め、ものの見方や考え方を深めることもできるのである。これらの力をつけるために、的確な子どもの実態把握、教材へのアプローチの仕方、働きかけと援助の仕方など、話し合い活動の中で教師に課せられている役割は大変多い。

話し合い活動は右記のように、朝の会、設定保育、トピックスの3つに分けられる。

①朝の会は、どこの学校でも取り組んでいる活動である。朝の挨拶や歌、名前呼び（欠席調べ）、日にち調べやお天気など、毎日繰り返している活動である。

| |
|-----------------------------------|
| 話し合い活動 ①朝の会 ②設定保育 ③トピックス |
|-----------------------------------|

②設定保育は、季節や子どもの興味に合わせ、教師が意図的に設定する活動である。夏ならプール、冬ならクリスマスというように、ねらいを絞り、教材を用意して話し合い活動を行う。

③トピックスは、子どもから出てきた話題を受け止め、それを他の子どもの経験に結び付け、話し合いをする活動である。このトピックスは、子どもの興味に一番合っているのだが、話し合いを深められるか否かが教師の力量にかかっており、難しい活動でもある。

本研究では以下のように、①朝の会の取り組みの中で導き出した指導方法のテクニックやステップを、②設定保育や③トピックスに生かす方策を探求していく。

2. 話し合い活動『朝の会』の取り組み

本校のカリキュラムの中でも話し合い活動は大きな位置を占めている。『朝の会』の活動はルーチンワークとして、話し合いのルールの基礎を作るため、毎日それぞれの学年で行っている。ただ毎日行うことで、内容がマンネリ化したり、パターンから脱却することができなかつたりと、課題が出てきている。この『朝の会』の活動を通して、話し合い活動の基盤となる（1）実態把握、（2）保育形態、（3）会話のターン、（4）質問の精選、（5）子どもの受容について、確認したことをまとめる。



保育の様子

（1）実態把握

幼児の実態を的確に把握していないと、保育を組み立てることができない。担当するグループ

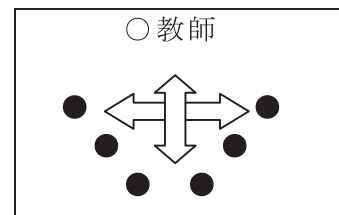
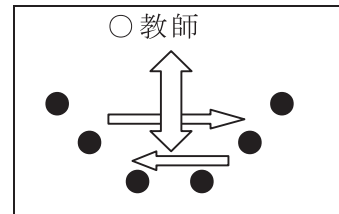
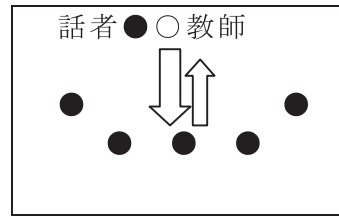
の一人一人の幼児の実態を見極め、発達課題を明確にすることで、保育のねらいが絞られてくる。『朝の会』の保育を取り上げ、意見を交わす中で、以下の言語発達段階別目標の表を作成した。表の中の「態度」は、乳児期の親子の愛着関係の形成があってこそ培われるものであり、話し合い活動を通して、友だちや教師などいろいろな人と更により良い関係が構築されると考える。

言語発達段階別目標（子ども）

| | 態 度 | | ことば | | |
|----|--|--|---|---|---|
| | 見る | 話す | 口声模倣 | 表現 | 質問 |
| 3歳 | <ul style="list-style-type: none"> 前にいる教師を見ることができる。 前で発表する友だちを見ることができる。 話し手を意識する。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師に向かって話そうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師と1対1で、口声模倣ができる。 5～6音節のことばを口声模倣できる。 3語文を口声模倣できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 見たこと思ったことを意欲的に話す。 ことばを連ねて話すようになる。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師に促されて、教師の問いかけどおりに質問することができる。 |
| 4歳 | <ul style="list-style-type: none"> 話し手や話の内容に興味をもって見る。 教師の支援があれば、座って話している友だちを見ることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 友だちに向かって話そうとする。 友だちを見て話す。 | <ul style="list-style-type: none"> 4、5語文を口声模倣できる。 集団の中で口声模倣が定着する。 タイミングをとらえて口声模倣をする。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師や友だちの話に沿った内容で話ができる。 文の形での発話が中心となる。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師の発言に対して、疑問に思ったことを尋ねる。 教師に促されて、友だちに尋ねることができる。 |
| 5歳 | <ul style="list-style-type: none"> 座った状態の話者を見ることができる。 話者が変わると、自分から視線を移動することができる。 相手が何を言っているか、分かろうとして見る。 | <ul style="list-style-type: none"> 友だちが分かるように話そうとする。 相手が分かっているか意識しながら話す。 | <ul style="list-style-type: none"> 6、7語文を口声模倣できる。 | <ul style="list-style-type: none"> 相手に分かるように文を構成して話すことができる。 相手に合わせて表現の方法を変えることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 友だちの発言に対して、疑問に思ったことを尋ねることができる。 話題を広げる質問ができる。 |

(2) 保育形態

- 3 歳** 教師⇒子ども
 子ども⇒教師
 ゆるやかな馬蹄形
 話をする子どもを前に立たせる
- 4 歳** 教師⇔子ども
 子ども⇒子ども（教師に促されて）
 馬蹄形
- 5 歳** 教師⇔子ども
 子ども⇔子ども
 馬蹄形(友だちの顔がよく見えるように
 角度は急になる。)



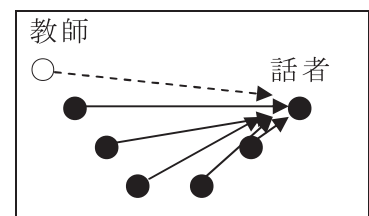
(3) 会話のターン

3歳児段階では、前にいる教師に注目させることが必要である。それができるようになると、子どもが話をするときは教師の横に移動させ、話者としての子どもを際立たせ他の子どもが集中しやすい状況を作る。会話のターンは1回くらいで、教師からまたは子どもからと一方的な投げかけにことばを返し始める時期である。

4歳児段階では、教師と子どもの会話のターンが見られるようになる。子ども同士もやりとりを始め、教師に促されると話者の移動に合わせて視線を移すようになる。教師は手真似で話者を知らせたり、「○○ちゃんだよ。」とことばで伝えたりする。中には自分から視線を移し、友だちと教師の会話に入ってくるようになる子どももいる。

5歳児段階では、教師と子どもの会話のターンの回数が増え、また子ども同士も教師の仲介なく会話が成立し、ターンが急激に増える。教師や友だちの視線の移動、友だちの声や動き（挙手など）で、自ら話者を判断できるようになる。

4歳児段階で話をしている友だちに視線を向けさせるため、教師が子どもたちの側の端に位置を移動して、子どもと同じ位置に行き話者に注意を向けさせる方法をとることもある。(右図)



(4) 質問の精選

子どもの発達段階を見極めた上で、保育の流れに沿って質問を投げかけることが必要となってくる。投げかけた質問が難しすぎて答えられない子どもの様子に、次々と質問のことばを変え、余計に子どもを混乱させることがある。教師が保育で陥りがちな失敗であるが、初めから子ども

の発達をしっかりととらえていれば、これは防ぐことができる。質問の提示の仕方には順番があると考え。

教師の質問は、子どもの表現を引き出すものであると同時に、話し合いの内容をどこまで理解しているかを確かめる方法ともなる。子どもが分かるかどうかよく考えて、吟味した質問をすることが、教師にとって欠くことのできない大事な力であると考え。

質問の順番

- ① 二つのものから一つを選ぶ質問
「いちごとみかん、どっちがほしい？」など
- ② 「はい」「いいえ」で答える質問
- ③ 選択肢の中から選んで答える質問
「どうぶつのなかでおおきいのはなに？」など
- ④ 答えが限定される質問
「どこ」「だれ」「なに」「いつ」など
- ⑤ いろいろな答えが考えられる質問
「どんな」「どうして」「どのように」など

(5) 子どもの受容

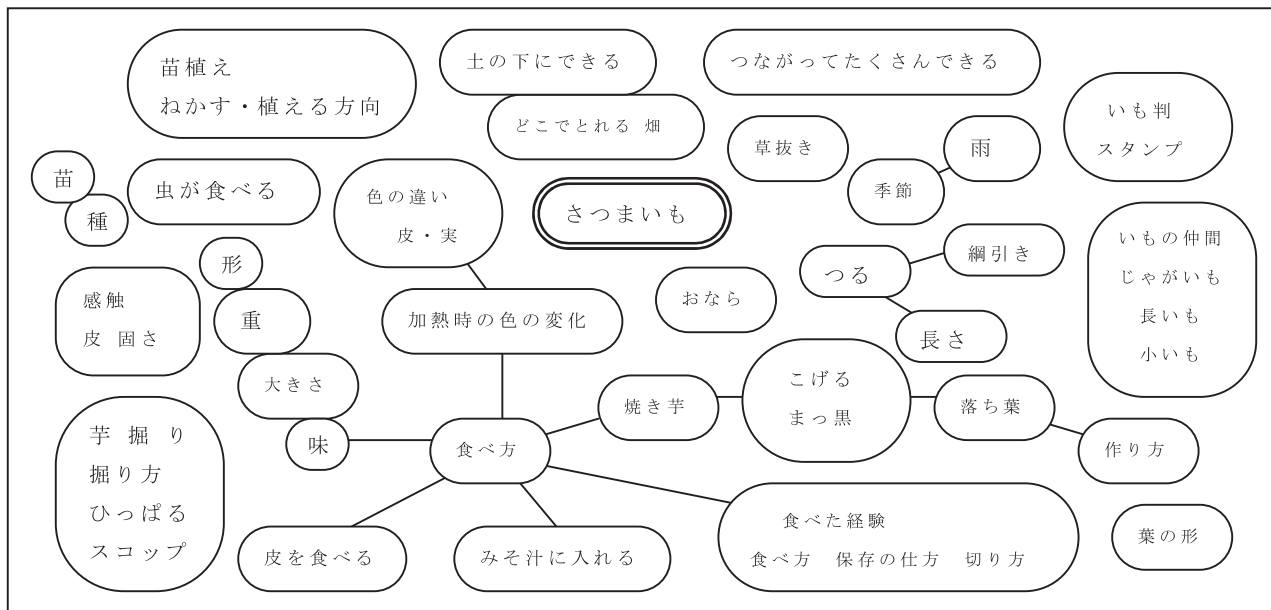
子どもの表現を的確に受け止め、子どもの気持ちにぴったり添ったことばを返す、子どもの思いを大切にしながら話をするなどは、教師が何より大切にしなければならないかわり方である。子どもが話をしたいという意欲をもつのは、相手が聞いてくれる、分かってくれるというかわり手の要素が大変大きい。子どもの表出により良く反応したりそれを繰り返したりすることが、子どもの伝えたいという意欲の向上につながる。保育の中で、子どもの表現をどのように受け止めているか、どのようにそれを確認し、ことばを押さえ話題を広げているか、改めて自分のかわり方を見つめることが必要となってくる。

教師は子どもの思いを受け止めつつ、話し合い活動の中で瞬時の判断を絶えず突き付けられている。子どもの表情やことばから理解の度合いを判断し、手がかりとして何を提示しようか考える。また子どもの発言の何を取り上げ、どの方向に広げるかも考えている。一人の子どもの発言に対しては、他の子どもの生活経験や環境など背景となるものを思い浮かべ、全体で取り上げるべきか否かを判断する。個人レベルで対応する時もあるれば、集団に広げる時もある。また一人一人の言語力を考え、単語から二語文へ、二語文から三語文へ、あるいは、文の中の助詞を意識させるなど、個々の言語レベルにも着目している。発音や音韻に気を付けさせたい時は、口声模倣や文字による板書も必要となる。いくつもの要素を重ね合わせて、話し合い活動は一つの方向へ向かっていく。

3. 話し合い活動『さつまいも』の取り組み（幼稚部の研究活動）

(1) 『さつまいも』の保育で子どもに知らせたいこと

まず、3歳児・4歳児・5歳児クラスの子どもたちに、さつまいもの保育を通してどんなことを知らせたいかということ、教師全員が意見を出して、話し合った。さつまいもにまつわる様々なイメージが出てきて、それを表にすることで関連性も明確になった。



*本校の研修会で筑波大学附属聴覚特別支援学校の松本末男先生に助言を頂き、さつまいもの保育で知らせたいことを教員で話し合った。

上記の表から今年度は、『さつまいもほり』『やきいも』の二つを研究の題材として取り上げた。3・4・5歳のどの学年でも同じように体験し、事前及び事後の話し合い活動で取り上げるため、教材における有効性の比較が容易にできると考えた。

『朝の会』の取り組みで培った指導のテクニックやステップを生かし、教材という視点で話し合い『さつまいも』を見つめた。

(2) 言語発達別グループ

本校幼稚部は、3歳児クラス9名、4歳児クラス11名、5歳児クラス6名の幼児で構成されている。担任は3歳2名、4歳3名、5歳2名である。各学年複数の担任が配置されているので、集団の形態を活動によって流動的に編成し、保育を行うことが可能である。例えば話し合い活動の保育では、言語発達の状況に応じて、3歳児クラス2グループ、4歳児クラス3グループ、5歳児クラス2グループの構成ができる（下表参照）。

4歳児と5歳児の幼児は、集団でこそ子ども個々の力を高めることができる。自分の考えを発信するだけでなく、友だちのいろいろな考えを取り入れることでイメージが豊かに広がっていく。昨年度は4歳児クラスと5歳児クラスの幼児数が少なく、発達差が大きかったため、本校初めての試みとして学年の枠をはずして縦割りグループを構成した。成果は見られたが、保護者にねらいを明確に提示するなど、細やかな配慮が必要であった。今年度は学年内で言語発達別グループが確保できるので、縦割りグループは実施していない。

以下の表は、今年度の話し合い活動における言語発達別グループである。

| | | 人数 | 使用するコミュニケーション・言語発達状況 |
|--------|-------|----|--|
| 3歳児クラス | Aグループ | 3名 | 音声言語を使用する。子ども同士のコミュニケーションも、このグループの中では音声言語を使っている。教師と自然な会話のやりとりができる。3名全員が人工内耳装用。 |
| | Bグループ | 6名 | 主に音声言語を使用するが、指文字・手話も併用している。「だれ?」「どこ?」などの簡単な質問に答えたり、自分の経験したことをなんとか伝えようとしたりするようになってきている。内2名は個別対応(9月入学などのため)。人工内耳装用は、6名中3名。 |
| 4歳児クラス | Cグループ | 5名 | 主に音声言語を使用する。見たことや経験したことを文レベルで伝えることができ、簡単な質問にも答えることができる。人とのやりとりを楽しんでいる。 |
| | Dグループ | 3名 | 主に音声言語を使用する。子ども同士で伝わりにくい時は指文字・手話を使う。簡単な質問に答えられ、自分なりの考えや意見を伝えることができ始めている。子どもたち同士でやりとりをし始めている。 |
| | Eグループ | 3名 | 視覚教材(絵カードや写真)を多用し、音声言語と手話・指文字を併せて提示する。簡単な質問に答えられるようになった。身近なことばを増やしている段階である。人工内耳装用は、3名中1名。 |
| 5歳児クラス | Fグループ | 3名 | 主に音声言語を使用する。子ども同士伝わりにくい時は指文字・手話を使う。ことばのイメージが広がって、自分なりの考えで意見を伝えることができる。人とのやりとりを楽しむ。人工内耳装用は、3名中2名。 |
| | Gグループ | 3名 | 主に音声言語を使用する。経験したことや考えたことを文レベルで伝えるようになった。簡単な質問にも答えることができる。人工内耳装用は、3名中1名。 |

(3) 話し合い『さつまいもほり』

① 子どもの発達(実態把握)とねらい

全学年の共通の話題として「どんないもをほりたいか?」「さつまいもをどうやってほるか?」の2点に絞り、保育を行った。担任だけでなく、教師全員で全学年の子ども一人一人の実態を出し合い、いろいろと出てきた子どもの様子を重ね合わせて、各グループの保育のねらいを考えた。

子どもの実態が分かるということは、ねらいが明確になることでもあり、何を提示すべきか、どのような提示の仕方が良いかがはっきりと見えてくる。今回の保育では、共通の立体教材を全グループで使用し、教師の扱い方や取り上げ方次第で、どの子どもにとっても興味や理解の促進に有効な働きをするのではないかと仮定し研究を進めた。

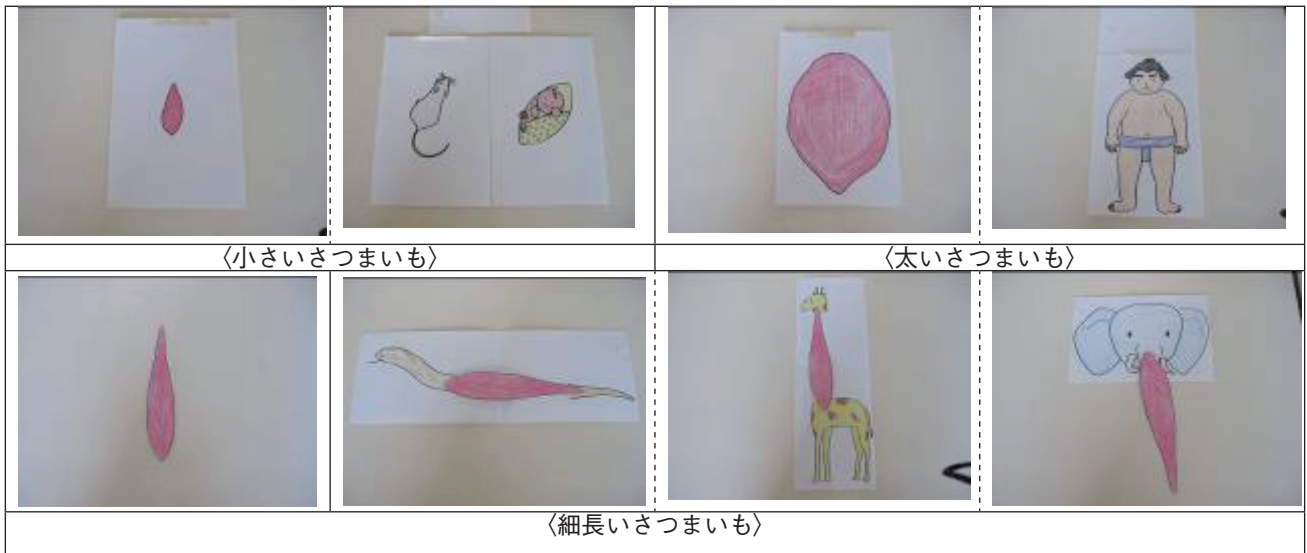
| | 保育日 | クラス | ねらい | 本時の位置付け |
|--------|-------|-------|--|---------|
| 3歳児クラス | 9月16日 | Aグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・いもほりを知ることを知る。 ・さつまいもにいろいろな大きさがあることを知る。 ・さつまいもの形を何かに見立て、ことばで表す。 ・さつまいもほりを期待する。 | 事前指導 |
| | 9月16日 | Bグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・いもほりを知ることを知る。 ・さつまいもに興味をもつ。 ・さつまいもにいろいろな大きさがあることを知る。 ・さつまいもの形を何かに見立てる。 ・さつまいもほりを期待する。 | 事前指導 |
| 4歳児クラス | 9月17日 | Cグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・どうやってさつまいもを掘るか、自分の考えをことばで伝える。 ・どうしてスコップで掘るとダメなのかを考え、ことばで伝える。 ・さつまいもほりに期待をもち、気持ちをことばで表現する。 | 事前指導 |
| | 9月17日 | Dグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・どんなさつまいもが掘りたいか話し合い、自分の思いを伝える。 ・さつまいもの形状を何かに見立て、ことばで表す。「〇〇みたいなさつまいも」 ・さつまいもほりを期待する。 | 事前指導 |
| | 9月17日 | Eグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・さつまいもに興味をもつ。 ・さつまいもの大きさの違いを、ことばや身振りで表現する。 ・さつまいもの形を何かに見立てる。 ・さつまいもほりを期待する。 | 事前指導 |
| 5歳児クラス | 9月23日 | Fグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・どんなさつまいもが掘りたいか、自分の考えをことばで伝える。 ・友だちの考えを受け、自分の考えを重ね合わせて意見を伝える。 ・さつまいもほりを期待し、自分の気持ちをことばで表す。 | 事前指導 |
| | 9月23日 | Gグループ | <ul style="list-style-type: none"> ・どんなさつまいもが掘りたいか、ことばで表現する。 ・さつまいもの形を何かに見立てて、表現する。「〇〇みたいなさつまいも」 ・さつまいもほりを期待し、気持ちをことばで表す。 | 事前指導 |

② 教材作成

〈教材の共有化〉

既存の教材を教師全員で共有化し、何をねらいとしてこの絵カードを作ったかを話し合い、これをもとに絵カード作りをした。いろいろないもの形があること、そこから子どもが想像すると思われるイメージを予測し絵カードを作成した。細長いいものは、その形を動物の体の一部（例えば象の鼻）に見立てており、取り外しができるようになっている。操作ができる絵カードは、子どもの物の見方が絞られると同時に、関心を高めることができる良さがある。

4歳児・5歳児クラスの子どもは「〇〇みたい」という見立てができるようになっており、生活経験と結び付け表現の幅を広げたいことから、この絵カードを使用した。



〈立体教材の作成〉

今回の話し合い活動で、全グループが使用した教材である。「どんないもをほりたいか？」を子どもに考えさせるというねらいに合わせ、教材の検討をした。長いいも、丸いいも、細いいも、小さいも、大きないもなどいろいろな形のいもを提示することにし、その作成を教師全員で行った。



—教材作成中—

いもが植えてある畑は、教師全員で相談しつつ、立体教材として作成した。段ボール箱を畑に見立て、子どもが手を入れることを考え、中に緩衝材を入れた。また、段ボールの上には、土に見立てた布をかぶせ、そこに子どもの手が入れられるスペースを作った。



—教師が作ったいも—



—畑といものつる—

③「指導の流れ」作成（全グループ共通）

大まかな指導の流れについても、全教師で話し合いながら考えた。この案をもとにして子どもの実態に合わせた保育を組み立て、各グループで授業を行った。

| 時間 | 幼児の活動 | 活動の援助 |
|-------|---|--|
| 9:50 | <p>昨年のおもひの活動の思い出出す</p> <p>どんなおもひをほったか思い出し発表する</p> | <p>ことばで促すが、ことばだけでは難しい子どもには写真を提示して、経験を想起させる。</p> <p>一人一人の発表を大事にし、他の子どもの理解に結びつくよう板書する。(文字や絵)</p> |
| 10:00 | <p>どんなおもひをほりたいか発表する</p> | <p>画用紙を子どもの考えた形に切るなどして、友だちの考えを理解し受け止められるよう配慮する。</p> |
| 10:10 | <p>おもひごっこをする</p> | <p>畑やおもひの立体教材を提示して、自分もほりたいという気持ちをもたせる。</p> |
| 10:20 | <p>どんなおもひをほりたいかを考えてくる</p> | <p>家でお母さんと一緒にほりたいおもひを考えてくる。</p> |

④ 各グループの保育

3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの全グループで話し合い活動を行う。上記の「指導の流れ」を参考にして、子どもの発達に合わせた指導案を作成し、共通の立体教材を使って保育を行った。その様子をビデオで撮影し、午後からの定例の研究活動の時間に撮影した話し合い活動のVTRを見て意見を交わした。

⑤ 授業研究—教材について—

| | | 教材について | 提示の仕方・使い方 | 子どもの様子・その他 |
|--------|-------|--|--|---|
| 3歳児クラス | Aグループ | <ul style="list-style-type: none"> 「ふうせんみたい」「マイクみたい」と形を見立てることができた。 おもひ後に教材を使って何度も遊べた。 | <ul style="list-style-type: none"> おもひのイメージをつかむことができた。 いろいろな大きさや形のおもひができていることを知ることができた。 どんな大きさのおもひをほりたいか、考えることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材があることで、子どもたちはうれしそうな表情をしていた。 「ほってみたい」という気持ちが大きくなった。 「おもひりにいきたい」という期待感が高まった。 |
| | Bグループ | <ul style="list-style-type: none"> ごっこ遊びをしながら、ことばへつなげることができた。(おもひ、つる、ひっぱる等) 見立てはできなかったが、「大きいね」「小さいね」など大きさを比べることができた。 おもひ後に教材を使って何度も遊べた。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵カードの提示だけでなく、身体を動かすことで、より一層おもひのイメージやことばと結びつけることができた。 いろいろな大きさや形のおもひができていることを知ることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 期待をもって、楽しみながらおもひりをすることができた。 教材を提示することで、どの子も楽しんで保育に参加することができた。 おもひりに対して期待感が高まった。 教材を提示し、ことばかけをすることで、母親への課題がはっきり提示できた。 |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 4 歳 児 ク ラ ス | C グループ | <ul style="list-style-type: none"> 教材を使って、さつまいもほりごっこができた。 スコップで掘る、つるを引っ張るなど出てきた意見を試してみることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材にとっても興味を示し、さつまいもほりごっこを楽しんだ。 出てきた意見を試してみること、視覚的に理解することにつながった。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材を使って試した結果、手で掘ればいいことに気付かせることができた。 |
| | D グループ | <ul style="list-style-type: none"> さつまいもほりの時に「バットみたい」など、子どもから見立てたものがいろいろと出てきた。 いろいろと形を見立てることができていた。 | <ul style="list-style-type: none"> 何度も喜んで、いもほりごっこをして遊んでいた。 さつまいもがついていないつるを提示したことで、「どんないもがほりたいか」を考えさせることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材を提示すると、子どもたちが集中して見たり、取り組んだりするようになった。 子どもたちは、期待感をもって見ていた。 いもほりの時にさつまいもの形状や様子をよく見ていた。 |
| | E グループ | <ul style="list-style-type: none"> 教材を使って、何度もいもほりごっこをして遊んでいた。 さつまいもといろいろなものの形を結び付けることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> つるをひっぱると切れたり、スコップで掘るとさつまいもが傷つくので、手で優しく掘るなど掘り方に注意を向けさせることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 事前・事後共に教材に興味を示し、ごっこ遊びをすることができた。 遊びの中で、つるが切れて尻餅をつき、痛がるそぶりを見せた。 |
| 5 歳 児 ク ラ ス | F グループ G グループ * 欠席が多く、F・G グループ合 同で保育を行っ った。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材のさつまいもから、空想のさつまいもをイメージしていた。 教材を使っていもほりごっこを楽しめた。 | <ul style="list-style-type: none"> 教材の提示と同時に、子どもたちの目の色が変わった。 体験しながら、いもほりのイメージやことばと結び付けることができた。 さつまいもがついていないつるを提示し、「どんないもがほりたいか」を考えさせることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> 「お月様みたいなさつまいもがいいな」「ソフトクリームみたいなさつまいもがほりたい。」など、形を見立てることに自分の気持ちを重ねて表現していた。 さつまいもを作ってみたいという気持ちが高まった。 |

立体教材の良さと問題点が、全グループの授業研究を重ね、振り返ることではっきり見えてきた。良さは、何度もその教材を使って遊べること、繰り返し遊ぶことで子どものイメージが明確になっていったことである。ことばや手話だけではとらえられない概念を、立体教材を使って確実に子どもに伝えることができた。立体教材は何度も見たり操作したりすることができるので、イメージの強化につながり、またイメージとことばを結び付ける作業の助けとなった。3歳児クラスや4歳児Eグループの子どもにとっては、興味を引き出すのに適した教材であり、名前や動きに関することばを押さえるのに役立ったと報告された。

一方、問題点は、話し合い活動を進めるのに、この立体教材がじゃまをする側面があったという点である。大きな教材があることで子どものテンションが高くなり話し合いができず、もう少しコンパクトなものでもよかったという意見が出てきた。大きすぎて触りたいという気持ちが先

立ち、話し合い活動で教師の意図するところにもっていきにくかったなど、4歳児5歳児クラスの担当から反省が出てきた。

教材の提示の仕方やタイミング、ことばかけにも課題が見出された。4歳児C・Dグループと5歳児クラスの担当は、教材を提示しながら話し合いを進めたことで、なかなか話し合いをする態勢にもっていけなかったと反省している。教材を使って十分遊んだ後、話し合いをする、話し合いをする時は教材を片付けてしまうなどの工夫が必要であったと考える。

子どもの発達状況によっては、教材が立体でなくてもイメージができ、かえって立体であることで子どもの考えが狭められてしまうということも起こってきた。4歳児C、Dグループと5歳児クラスの子どもは、ことばや抽象的な絵カードでもイメージをとらえることができるので、立体教材だと逆にイメージが固定され、話し合い活動が深まらなかったと報告された。(右は、子どもが作ったハート型、アイスクリーム型、ねこ型のいも)



(4) 話し合い『やきいも』

| | 保育日 | クラス | 保育内容 | 本時の位置付け |
|-----|--------|--------|--|---------|
| 3歳児 | 11月26日 | Aグループ | 事後指導 やきいも大会 11/20 | 研究授業① |
| | 11月11日 | Bグループ | 事前指導 11/11 やきいも大会 11/20 事後指導(個別) | |
| 4歳児 | 10月29日 | Hグループ* | 事前指導 やきいも大会 11/20 | 研究授業② |
| | 10月29日 | Iグループ* | 事前指導 やきいも大会 11/20 | |
| 5歳児 | 11月8日 | Fグループ | 事前指導 やきいも大会 11/26 | 研究授業③ |
| | 11月24日 | Gグループ | 事前指導 やきいも大会 11/26 | |

*HグループとIグループは言語発達別グループではなく、4歳児11名を、二つの集団がなるべく均等になるように分けた生活グループである。クラスの保育の都合でこのグループ形態となった。

『やきいも』についても、上記(3)『さつまいもほり』と同じ手順で研究を進めている。教材については、『さつまいもほり』で作った立体教材の反省を受け、学年や子どもの発達状況に合わせ、立体教材だけでなく絵カード形式のもの(平面で操作ができる)も作成した。教材の工夫と提示の仕方など話し合い活動について、現在継続して研究を続けている。これらについては、本校の平成21年度研究紀要『こぼと』で報告したい。

(5) 考察

話し合い活動『さつまいも』の取り組みを通して、子どもの発達に即した教材を準備することがいかに大切か、再確認することができた。発達状況についても、教師全員で話し合うことができたので、ねらいを明確にしてどんな教材を作成すべきかを絞っていくことができた。

話し合い『さつまいもほり』では、あえて全グループで共通の立体教材を作成し、同じものを

使用して保育を行った。5歳児と言っても幼児であるので、立体教材は3歳児から5歳児すべての学年の子どもの発達に有効に作用すると予測した。教師の取り上げ方や扱い方で、この立体教材が子どもの興味や理解に強く働くと考えたのである。結果は、興味・関心を引き出すという点では、どの学年の子どもにとっても魅力的な教材であった。しかし、その教材をもとに話し合いを深めるという点では、立体教材がすべてのグループに適しているとは言えなかった。



保育の様子

共通の立体教材を使って良かった点もある。全員が共通の教材を使って保育をしているので、自ら行った保育と照らし合わせながら教材の使い方や提示の仕方などを話し合うことができた。例えばある教師は、「どんないもをほりたいか」を考えさせる場面で、教材の一つにいもがついていないつるを用意し、ことばだけでは理解し得なかった質問を全員の子どもの分かるように提示することができた。こうしたことから保育をする者は、自分が担当する子どもの発達に合わせ、教材の提示の仕方や教師の働きかけ方を真似たり、そこに自分独自の方法を加えたりすることで指導力を高めていった。

次に行ったのは話し合い『やきいも』である。話し合い『さつまいもほり』の活動の手順（①発達状況把握・ねらいの設定⇒②教材作り⇒③指導案作り⇒④保育⇒⑤授業研究）を、話し合い『やきいも』でも繰り返し行った。話し合い『さつまいもほり』の活動と違うところは、②教材作りの部分である。年齢や発達による違いを明確にし、各グループの子どもの発達に合わせた教材を作成した。立体教材で経験をことばや理解に結び付けさせる段階、平面教材（絵カード）で思考させる段階、ことばのみで思考させる段階に分け、それぞれ教材を作成した。これらの教材を使った話し合い活動が、子どもの言語力、ものの見方や考え方にどのように作用しているのか研究中である。

今年度は授業研究で互いに意見を出し合うことで評価を行い、それを受けて、次の保育では課題をクリアしていく様子が見られた。客観的に繰り返し評価することで、「改善（指導力の向上）」という点が個人レベルではなく、幼稚部全体として、より良い方向に変化した。

以下は、この話し合い活動『さつまいも』の取り組みを通して、教師が変化した部分である。

- ・教材の見方の幅が広がった。意見交換をしたことによって、自分とは違うとらえ方があることを知った。
- ・教師全員で取り組んだことにより、個人個人が幅広いものの見方ができるようになった。また、教材を多面的にとらえられるようになった。
- ・自分だったらどうするかというように、自分の課題として主体的に考えることができた。
- ・評価することで終わらず、どうすればより良い保育ができるか皆をで考えることができた。
- ・次学年の見通しをもって、子どもや教材を見ることができるようになった。

IV もう一つの評価——保護者の参観と保育の記録——

(1) 保護者の参観

本校幼稚部では、話し合い活動を含め、保育すべてを保護者が参観する。保護者は教室の後ろで記録を取りながら、我が子の様子や発言を参観している。子どもと教師のかかわり方を見ることで、保護者（本校では母親がほとんど）が何を課題としてどのように子どもと接すればよいかを学んでいるのである。

昨今の社会状況の変化により、本校でも保護者の参観の見直しを検討する機会がもたれている。しかし、聴覚障害乳幼児期の保護者のかかわりの大切さを考えると、何をおいても参観を存続したいと現在も保護者の理解を得て参観を続けている。ただ就学に向けて、3歳4歳5歳と学年が進むにつれ、参観時間は短くしている。

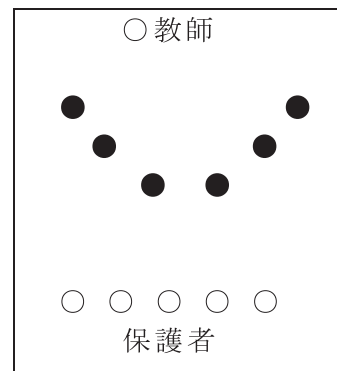
また、一日の保育が終了した後、保育の内容とねらいを保護者に説明する時間を設定している。

担任が話をし、それによってねらいをつかむ保護者もいれば、担任のことばに頷きながらねらいを確認している保護者もいる。保護者の保育参観、保育後の教師の話があることで、保護者は子どもの課題を自らつかむ力を付けていく。保護者の協力や連携がなければ、聴覚障害乳幼児期の教育は成り立たないと考えている。明確なねらいが見え、保護者が納得できるような保育を、絶えず提供する力を付けることが教師に望まれる。

(2) 保育の記録

保護者の保育の記録を見てみると、教師が保育の中で個々の子どもにねらっていることを母親自らつかめるようになっていく変化が見て取れる。

ある保護者は、4月担任したばかりのころは保育で行ったことを羅列するだけであったが、半年ほどすると、自分の子どもの課題を記録するようになる。



きくぐみ 保育の記録

| 5月 21日(月) | | 名前(B) | |
|---------------------------------|--|--|---------------|
| 家で した こと | ・ リズム個別の宿題 音符のカードを使って、音符の名称(ドレミ・・・)と五線の上での位置を一致させる。 ・ 家でも絵の具を使ってお絵かきやぬり絵をよくしていて、自分が使いたい色がないと「何色をまぜたら、〇色ができるの?」と聞きにくる。 | | |
| 保育 内容 と こと ばの 記録 | トピックス | Aくんのおじいちゃんのお葬式 ⑧「私もお葬式に行ったことがある。」 ⑨「男の人は黒い服で、女の人はいろんな色のスカートを はいてた。」 ⑩「私のパパが持っている(じゅずは)茶色と透明だよ。」 ⑪「お葬式の時は黒っぽい服を着ていく。」 服装 ⑫「それからお葬式のときは、こんな四角いものも持っていく。」 = 香典 | |
| | 朝の会 | 給食の献立は自信を持って「今日の給食は～、～です。」と言えた。 | |
| | 地震避難訓練 | 部屋の真ん中に集まる(端は窓ガラスが割れて危ない)。揺れがおさまってから逃げる。 帰ってきて防災ずきんの箱を探す。 ⑬「箱は教室の前の方にある。」に対応できず。 ⑭「さっきスピーカーから何の音が聞こえた?」 ⑮「地震の音」 「〇〇先生が地震の音って言ったでしょう。」 「火事的时候はハンカチで口を押さえて逃げるけど、地震だから防災ずきんをかぶって逃げた。」 ⑯「必ずくつをはいて逃げる。」本当の地震の時は床に鏡やガラスの破片が落ちていて危ない。 破片 ささる ⑰「〇〇先生は一生懸命走って逃げてもいいけど、友達を押さないって言った。」 ⑱「〇〇先生、間違ってるね。走らない・押さない・おしゃべりしない 「給食のとき、〇〇先生になんて言おう?」 ⑲「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ⑳「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ⑳「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉑「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉒「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉓「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉔「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉕「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉖「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉗「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉘「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉙「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉚「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉛「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉜「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉝「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉞「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㉟「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊱「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊲「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊳「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊴「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊵「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊶「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊷「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊸「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊹「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊺「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊻「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊼「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊽「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊾「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 ㊿「(非難訓練で逃げるときは走らないんだよ。)」 | |
| お絵かき | 紫色=青+赤 ①「ボールは何色?」②「灰色」 灰色の絵の具がない。 白と黒を混ぜる。バックが白のまま ③「どうする?」 ④「空だから青で塗る。」⑤「青で塗ったら青いこいのぼりが見えない。 薄い水色を作ってもらおう。」 | | |
| 家で する こと ・ 感想 | ・ 火事と地震の違い ・ 経験を言語化する。 ・ 話を聞く姿勢 立ったまま 距離をあけても 何かを持っていたりも | | ①・・・教師 ②・・・ママ |

—保護者の保育の記録—

保育の様子を見るだけで、教師が自分の子どもに何をねらっているのかが分かるようになっているのである。保育後の話で伝えられなかった個々の子どもの課題は、保護者が記入した記録に担当がコメントを書き加えることで伝えている。

家庭での保護者の取り組みも、子どもの課題をクリアするための適切な活動に変化してくる。「保育⇒母の記録⇒家庭での取り組み⇒保育」と、より良い循環がなされ、それに伴い子どもの成長もめざましいものとなる。

保護者の保育の記録は、教師が自らの指導を見直すきっかけともなり、保護者のことばに丁寧に心を込めてこたえ、保育の質を高めていくことで、教師自身が成長していく。この保護者の保育の記録も他者評価として、教師の指導力向上のためには、なくてはならないものとなっている。

V まとめと課題

保育の評価には、自己評価と他者評価があると冒頭で述べたが、今年度は研究授業時だけではなく通常の保育においても、授業研究を行い、教師同士の評価を繰り返した。その評価は、他者評価でもあり教師自身の自己評価でもあった。評価を受けての改善が幾度となく繰り返されたことで、「指導力を高めるといふ部分の個人差が大きい」という課題が取り除かれ、全教師の指導力が高まったと感じる一年であった。

共通の題材を取り上げて話し合い活動を行ったことも良かった。教材に視点を当てて子どもの変化を観察することで、年齢や発達に応じた教材の準備、教材の提示の仕方、使い方などが明確になった。話し合い活動を通して、教師の意図的な働きかけがあつてこそ、魅力的な教材となるのである。また話し合い活動では、教師の働きかけとともに、子ども同士のやりとりが大事な役割を果たすと考える。子ども同士のやりとりの中で、自分とは違うものの見方や考え方を知ることができ、幅広く物事をとらえる力が付いていく。しかし、教材の時と同様、教師の介入なくしてこの力は育たない。今年度、話し合い活動『さつまいも』で、教材を通して子ども側の観点から保育を見つめたが、子ども同士のかわわりという部分は検証することができなかった。

来年度も話し合い活動を取り上げ、子ども同士が理解し合い意見を交わすためには、教師がどのようにかかわるべきか、教師側に観点を移し研究を進めていきたい。いかに子どもを引き付ける話し合い活動ができるか、そのためには子どもの発言のどこをどのタイミングで受け止め、何を広げていくかなどを検証することも必要となってくる。今年度と同様に自己評価と他者評価を繰り返し、絶えず改善しながら前進していきたい。

* この研究は、幼稚部メンバー 10 名の協力のもと、まとめることができた。

ろう学校における授業作りの基礎 —より良い授業をするための教師の在り方—

佐坂佳晃

(筑波大学附属聴覚特別支援学校)

1. はじめに

周知のことであるが、ろう学校で授業を行うには、多くの時間と労力を要する。では一つの授業を成立させるために、私達ろう学校の教師は、どう子ども達と向き合い、そして授業というものをどのように考え、作り上げていけばよいのであろうか。

本稿では、多くの先達に教わってきた事柄を踏まえながら、ろう教育25年の実践を通して筆者なりに考えてきたいくつかの「大切にしたいこと」を、小学部での指導を中心に述べてみたい。

2. 授業は児童生徒の実態を知ることから始まる

筆者が考える授業では、授業の計画や準備を行う際、授業場面はもちろん、学校生活の中での子ども達のいろいろな様子を頭の中で思い描くことが大変重要になってくる。つまり「授業は児童生徒の実態を知ることから始まる」ということである。授業はまず「教科書ありき」ではなくて、「子どもありき」である。児童や生徒の実態がつかめていなければ、授業を計画したり、指導案を作成したりということはできない。これは国語における読みの指導だけではなく、ろう学校におけるすべての授業について言える。児童生徒一人ひとりの実態を正確につかめて初めて、次に何を教えるのか・そのためにはどんな教材を持ってくればいいのか・教材のねらいを達成するために、どんな工夫をすれば子ども達は考えることをし、理解することができるのかなど順次授業作りが可能になるのである。

児童生徒の実態と一口に言っても、いろいろある。言語面に関することはもちろん、子どもの考え方・性格・行動生活面・家庭環境などトータルに把握する必要がある。

では子どもの実態をつかむためには、具体的にどうすれば良いのであろうか。筆者が大切だと考え、実践していることをいくつか紹介したいと思う。

(1) 引き継ぎ等を通じて

まず小学部高学年で学年を新たに受け持つ時、前担任との引き継ぎを行う。そこで児童に関する様々な情報が引き継がれることになる。引き継ぎはできる限り入念に行って、その後それらを整理して記録しておくが良い。ただしここで注意しなければならないことは、引き継がれた内容による先入観をなるべく持たないようにすることである。先入観をもつことで可能性を引き出すことができなくなることもある。あくまでも自分の目で実態をつかむことを大事にして欲しい。

他に指導要録や個別の教育支援計画などに目を通しておくことも当然大事である。また学力テストや諸検査の結果も大いに参考になるであろう。

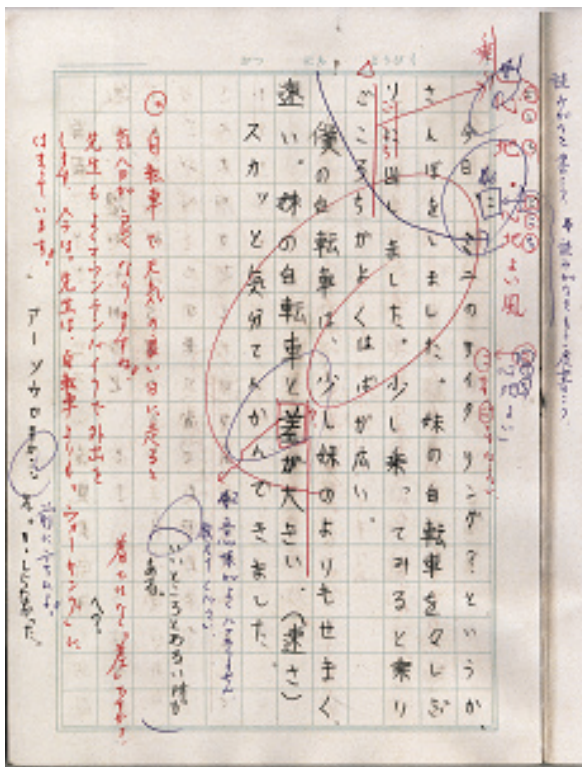
(2) 子どもとのやり取りを通じて

授業を通じて子どもの実態把握に努めることは言うまでもないが、始業前や休み時間も有効に使いたい。なぜかと言うと、休み時間や帰りの会などでは、授業の時には見せない子どもの一面を見ることができからである。家庭での出来事や専科の授業のこと、学級で話題になっていることなどいろいろと知ることができる。たとえ短時間であっても、まさに「寸暇を惜しんで」子どもとやり取りをし、その中で実態をつかんでやろうという教師側の構えが必要だと思う。

その際子どもの考えを読み、その反応を予測することを心がけたい。例えば、「この子どもはこう聞いたら、このように答えるだろう。」という予測を常に立てるのである。そのためには、子どもの考え方や言語力などを常に把握しようという教師の気持ちが必要である。この予測を立てることは、授業の展開を考える際、子どもの反応を予想するのに大変有効だと経験を通して強く感じる。

(3) 日記を通じて

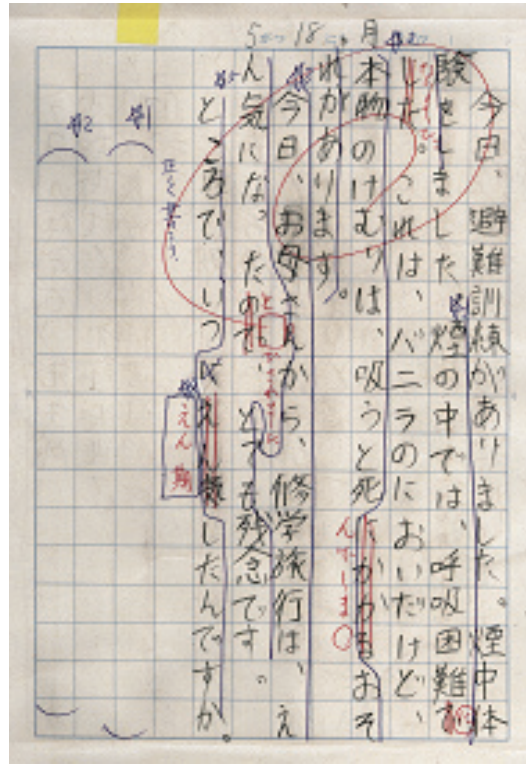
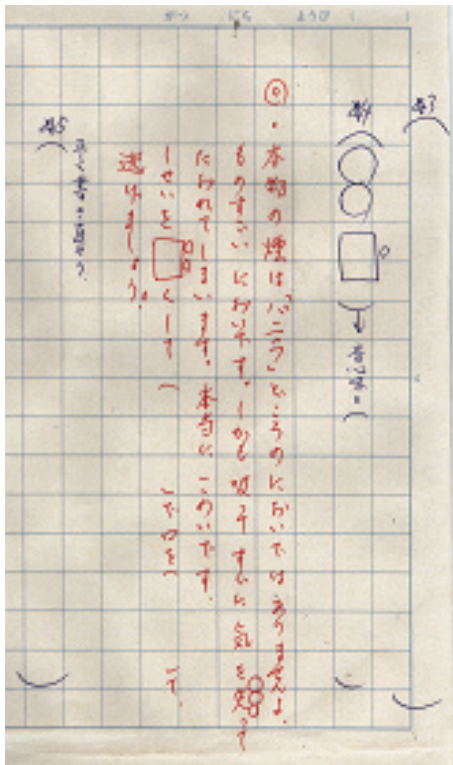
日記指導も子どもの実態を把握する上で大変重要である。日記からは子どもに関する様々な情報を得ることができる。日記は貴重な情報源なので、子どもにはなるべくたくさん書いて欲しいと考えている。故に担任のコメントは、たくさん書くようにしている。そのことにより子どもが日記をたくさん書こうという気持ちになってくれることを期待しているからだ。また行事等で学級に共通の出来事があった際は、他の宿題を減らしてでも、その出来事についてたくさん書いてくるように促すこともある。また担任から子どもへ質問をし、子どもがそれにこたえて日記の内容をふくらませることもある。そうしていくうちに逆に子どもから担任に対して質問してくることもある。このように高学年になると、担任と子どもとの間で日記が交換日記のような形になることも少なくない。



資料1 児童の日記の例1

これは小学部6年生の児童の日記である。筆者のコメントについて「あーそうですか」。それに対して筆者は「前に言ったよ」と返事をする。今度は子どもが「えっ！しらなかった」と書いてきた。このやり取りのために、日記が何回か往復している。

また「乗り心地」を「のりここち」と書いてきたので、「のりごこち」と指導した。念のために「ご」と濁らない「心地よい風」の読み方を確認した。そうすると案の定「ごこちよいかぜ」と読みがなを付けてきたのである。これも日記を何回かやり取りしての指導である。その他、漢字の間違いや意味の分からない表現の訂正など日記を通して指導したり、確認したりすることはたくさんある。



資料2 児童の日記の例2

実際にはこの
ような形で、間
違った表現を正
しく書き直させ
たり、意味を調
べさせたりす
る。コメントに
も空欄を設け
て、考えたり感
じたりさせなが
ら読ませるよう
にしている。

筆者は一人2
冊の日記帳を用
意させている。
そうすることで
子どもが提出し
た日記を、じっ

くりと読み、コメントも十分時間をとって、心をこめて書くことができる（坂本，2003）。日記帳の返却は翌日に行う。子どもは提出した日の日記は、別の日記帳に書く。つまり毎日日記を書くことになる。このようなやり方を行っている理由は、日記を読み、コメントを記入するには、授業の空き時間だけではどうしても足りない時があるからだ。

正確な児童の実態把握のためには、日記は丁寧に読み、丁寧にコメントを書く必要があると私は考えている。

一人が2冊の日記帳を用意するやり方を行ってみて不都合は特には感じない。ただどうしてもその日にコメントを児童に読んで欲しい時がある。そういう時は、その必要がある日記を優先して見るようにし、その日に返却している。

(4) 保護者との話し合いを通じて

保護者との話し合いも子どもの実態を知る上で大事だと考える。筆者は、たとえ短時間であっても保護者と話し合いの時間をもつように心がけている。その際は、学校での様子を伝えると共に、家庭学習の状況なども随時聞くようにしている。そうすることで学校では見せない家庭での顔や子どもが置かれている家庭環境等といった重要な情報も知ることができるのである。

3. 単元を設定する時の留意点

児童の実態や興味に合った単元の設定

本校小学部の場合、たとえば国語について言えば、基本的に単元は教科書に書かれている順番に従って設定している。しかし進度によっては、扱う順番を入れ替えることもある。季節感を大

事にしたい時やその時の子どもの実態や興味に合わせた単元を扱いたい時などである。また場合によっては、他の適切な教材を持ってこることが必要になってくる場合もある。単元の設定に関して大切なことは、教師が選択した単元を通して「どのような力を身に付けさせたいのか」を見通しを立て、きちんと用意することである。

4. 読みを深めるための指導の実際

例えば、APCD（アジア太平洋地域聴覚障害問題会議 2006）での小学部指定授業（5年国語「大造じいさんとがん」佐坂）における指導計画は、以下の通りである。

資料3 指導計画の例

| 指導計画（23時間扱い） | |
|--|-----|
| ・全文を通読し、全体のあらすじをつかむ。・・・・・・・・・・・・・・・・ | 1時間 |
| ・初発の感想を書き、感じたことを話し合い、学習の見通しをもつ。・・・・・・ | 1時間 |
| ・新出漢字や語句の学習をする。・・・・・・・・・・・・・・・・ | 2時間 |
| ・場面ごとにあらすじをまとめる。・・・・・・・・・・・・・・・・ | 2時間 |
| ・物語の展開に沿って、大造じいさんの行動や気持ちが表れている表現に着目しながら、大造じいさんの気持ちの変化について読み取る。・15時間（本時12／15） | |
| ・強く感じたことを発表し合い、感想文を書く。・・・・・・・・・・・・・・・・ | 2時間 |

（1）全文を通読する。

全文を通読する際は、本文をすべて拡大し黒板に掲示している。こうすることで児童はより本文に書かれていることを意識するのではないかと考えている。また漢字を誤読した際も、正しい読み方をすぐに記入できて指導しやすい。

（2）学習の目標を立てる

学習の目標を立てることは、児童に読みのねらいの意識を持たせる上で重要である。まず初発の感想を全員で回し読みをし、それを基にして話し合い、学習の目標を立てる。共通した疑問点などは比較的児童も学習の目標として取り上げやすい。教材のねらいとなっている事柄が児童の感想に書かれていない場合は、授業者が考える材料を少しずつ与えるなどして、それが学習の目標となる大切なものなのだと気付かせるようにしている。できるだけ児童自らの力で目標を立てさせることで、児童に達成感が生まれ、目標に対して前向きに取り組もうという意識をもたせることができる。

（3）語句や表現の指導

①難語句の掲示と語句の意味調べ

読み取りに入る前に必ず難語句の一覧を掲示している。これには本文中の難語句を常に意識さ

せたいというねらいがある。また語句の学習の際にはすぐに語句を指し示すこともできて大変便利である。

また難語句の掲示と同じ内容のものをプリントにし、児童に配布している。これを基にして、児童には家庭学習として語句の意味調べを行わせている。国語辞典で調べる前に本文中における語句の意味を、自分で予想し書かせている。こうすることで児童が一読でどれくらい語句の意味が正しく理解できているかが一目で分かる。また国語辞典で意味を調べる際、本文に即した意味を選ぶのに役立つ。最初は自分の予想欄には空欄が目立つが、回を重ねるごとに少しずつ書けるようになってくる。

資料4 難語句のプリント（意味調べ用）

| | | | | | | | | |
|---|--|--|----|--|-------|--|---------|--|
| ひき 率 いる ぬま地 まじり毛 かりゅうど 頭 領 えさをあさる 油断なく 気を配る りょうじゅう かり場 いまましい かねて 辺り一面 くい たにし うなぎばり たたみ糸 気がしてならない ばたばたしている しめた つぶやく さかんに ばたつく え場ば たかが鳥のことだ 翌 日 はとおと はてな 首をかしげる けいせき 羽音 はてな 首をかしげる けいせき 失敗にこりる 異いじょう 状なし 感たんの声 鳥 ちようるい 類 どうしてなかなか ちえ | <table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;">語句</td> </tr> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;">自分の予想</td> </tr> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;">国語辞典の意味</td> </tr> </table> | | 語句 | | 自分の予想 | | 国語辞典の意味 | <p style="text-align: right;">大造じいさんとがん</p> <p style="text-align: right;">◎ 語句の意味を調べよう。 ☆ 意味調べノートの書き方</p> <p style="text-align: right;">椋 鳩十</p> |
| | 語句 | | | | | | | |
| | 自分の予想 | | | | | | | |
| | 国語辞典の意味 | | | | | | | |

②難語句を学校生活の中で使う。

難語句の指導は、授業の中で行うのが通常である。しかし読み取りにおいて特に重要になる語句については、その意味を理解させるために、学校生活の中で実際に使って児童とのやり取りをすることは大変効果的であると思う。

指定授業の授業範囲の中では、特に「本能」という語句が読み取りのポイントになると考えた。そこで朝の会や休み時間の雑談の中で、「それって犬の本能だよね。」「人間にも本能があるんだよ。」などと、さり気なく「本能」という言葉を使うことで、児童は自然にその意味や使い方を理解するようになる。

また「確認テスト」（週に1～2回程度）を使って、難語句の定着も図っている。これは普段学級の話題として挙げた事柄を問題形式にして、家庭学習として行わせている。その中で読み取りの際、理解しておくことが必要な難語句についても取り上げるようにしている。

これらはとりわけ読み取る力が十分でない児童に対して有効であるように思う。

(4) 場面ごとにあらすじをまとめる。



全体を通読した後、まず児童にあらすじを口頭で言わせる。一読であらかた読めている児童から、部分的にしか理解できていない児童まで、様々であった。それはその後の読みの指導にかかすべき重要なことである。

あらすじをまとめていく際、後に行う語句の学習についても、少し触れるようにしている。語句の意味や使い方である。また押さえない内容についても発問し、児童の反応を確かめながら読み進めていくことも、児童の読みの実態がつかめるという点で後の読み取りに必要なことだと考えている。

(5) 音読課題

下記のようなカードを使って、音読練習を毎日家庭学習として行っている。音読をすると、読み取りの力がそのまま評価となって表れる。読み取れている場合は、漢字を正しく読めることはもちろん、正しく区切りながらスムーズに読めるし、しっかりと気持ちをこめて読むこともできる。逆に丁寧に音読をすることによって、漢字の読みや言葉の意味、また登場人物の心情を考えながら読むようになり、ひいては読み取りの向上につながる面もあろう。保護者には、これらのことを十分に理解してもらった上で、音読課題について協力をしてもらっている。

資料5 音読カード

|  | 音読カード | |  | | | | | | |
|---|-----------------------------|----|---|-----------|------------------|-----------------|------------------|-----|----|
| 年 組 | 氏名 () | | | | | | | | |
| | 良い◎ ふつう○ もう少し△ | | | | | | | | |
| 月 日 | 読んだ範囲 <small>ほんい</small> | 回数 | 区切る 所を正 しく | スムー ズに | 漢字を 正しく 読む | 気持ち をこめ て | 「」に 気をつ けて | 家の人 | 先生 |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

(6) 家庭学習

国語だけではなく教科全般の学習内容や児童の現状・課題等について、学級懇談会を通じて保護者に説明をしている。国語については、語句の意味や表現の解釈等について話をしている。また今後の国語学習における「読み」についての課題を提示し、家庭学習で気を付けて欲しい点を具体的に説明し理解してもらおうように心がけている。

また国語で学習した語句や表現を、家庭生活や日記で積極的に使ってもらおうよう保護者をお願いしている。

5. 教科指導における留意点

(1) 子どもに分かりやすい話し方をする。

手話・キュードスピーチ・聴覚口話など、いずれのモードを使うにせよ、「子どもに分かりやすい話し方をする」ということがまず大切になる。分かりやすい話し方と一口に言っても様々である。話す内容・使用する語彙や表現・スピード・間の取り方・抑揚など色々な条件がある。それらはやはり子どもの実態がつかめていなければ分からないことである。

筆者が小学部で心がけていることは、「子どもが聞いて(聞きながら)理解できる話し方」である。先ほど申し上げたような話す内容・スピード・間の取り方などを考慮し、その子どもや学級、あるいは小学部全体に教師の話が伝わる話し方を、その場その場で考える。話が伝わるということは、子どもが話を聞いて理解できるということである。理解していろいろと考えるということである。ただ漫然と聞いていて、子どもが何も考えていない、分かっていないというのは聞いていることにならない。

次に子どもの話を教師はどのように聞くのかということにも触れておきたい。大切なことは、神経を集中して一生懸命子どもの話を聞くことである。しかしどうしても分からない時は、再度言い直してもらおう。中には怪訝な顔をする子どももいるが、その辺りはお互いの人間関係作りが重要になってくる。

最もやってはいけないことは、正確に分かっていないのに、適当にその場を流してしまうことだ。分かったふりは、絶対によくない。もしもそういうことが度重なれば、児童の実態がつかめず、指導にならなくなるだろう。最悪の場合には、子どもと教師との信頼関係が失われてしまうことにもなりかねない。責任をもって子どもの話には耳を傾けて欲しいと思う。

そしてこのことは、授業の時に子どもの発言を聞き逃さないという教師の態度あるいは力になっていく。実際子どもがつぶやいたことが時には授業の中で大変重要になることがある。よく授業研究会で、「このお子さんがあんな良いことを言っていたのにどうして取り上げなかったのですか?」と突っ込まれて、慌てる授業者を散見することがあるのも事実である。

(2) 発問について

①発問は短く、分かりやすくする

ろう学校の授業における発問は、「短く、分かりやすく」するのが基本である。発問が長すぎたり、複雑な文になると、子どもは何を問われているのかが理解できなくなり、答えられなくなってしまふ。発問は授業の展開を左右する最も大事なものである。発問1つで子どもは深く考えられたり、逆に混乱してしまったりする。つまり発問は最も慎重に準備したいものの一つである。

また発問は教材に合わせる事が基本である。教材は子どもに合わせて選ぶが、発問まで子どもに合わせてしまうと教材のねらいが曖昧になってしまうからだ。しかしそうすると発問と子どもとのレベルの差がどうしても生まれてしまう。そこでその差を埋めていくのが、前時までの学習をまとめた掲示物であり、登場人物の絵や吹き出しなどの準備物なのである(垣谷, 2005)。

②事実関係を押さえる発問と(心情などを)考えさせる発問を使い分ける

下に示したのは、「大造じいさんとがん(東京書籍5年上)」の指導案の一部である。

資料6 発問計画①

*予想される反応のうち、○印は教師の期待する反応、△はつまづきが予想される事柄や発言を表す。

| 学習事項・発問 | 予想される反応 | 配慮事項・手だて |
|---|---|---|
| <p>「大造じいさんはどうして銃を下ろしてしまったのか。」</p> <p>・かんたん銃を下ろしてしまっ たの？</p> <p>・「銃を下ろしてしまいました。」から 後の文章を読めば、何か分かるかも知 れないね。</p> | <p>○仲間を助けようとする残雪の姿に心 をうたれたから。</p> <p>○仲間を助けようとする残雪を撃つ のはひきょうだから。</p> <p>○自分も残雪のように正々堂々と戦い たかったから。</p> <p>△おとりのがんを助けてくれた お礼をしようと思ったから。 (大造じいさんは執念を燃やして 残雪と戦ってきたことを振り返る ことで、単なるお礼ではないこと をつかませる。)</p> <p>△おとりのがんを撃ち落としてしま うと大変だから。 (大造じいさんは狩りの名人であること を想起させる。)</p> | <p>・大造じいさんが銃を下ろしてしまう様子 を動作化させ、撃ちたい、しかし 撃てないという大造じいさんの気持ち の揺れを感じ取らせる。</p> <p>・「残雪の目には、人間もはやぶさも ありませんでした。ただ救われねばなら ぬ、仲間の姿があるだけでした。いき なり、敵にぶつかっていきま した。そして、あの大きな羽で、 力いっぱい相手をなぐりつけま した。」に着目させ、残雪は仲間 のがんのために、はやぶさと命 がけで戦ったのだということをお さえる。そうした残雪の勇敢 な姿を見て、大造じいさんはど のように感じたのかについて話 し合わせ、大造じいさんが銃を下 ろしてしまっ理由について考えさせる。</p> |

『あ！』と言ったのはだれ。」

「そこで大造じいさんはどうしたの。」

「おとりのがんはどうなりましたか。」

「残雪と気づいたとき大造じいさんはどうしたの。」

「大造じいさんは、銃を撃ったの。」

これらはすべて事実関係を押さえる発問である。答える内容も限定される。登場人物の心情に迫るためには、まず事実関係（本単元の場合、登場人物の位置関係や場面の状況も含む。）が正確に分かっていなければならない。特にこの発問は、読み取る力が十分でない児童に対して重要である。

これに対し考えさせる発問は「開いた発問」とも言われ、児童からは様々な答えが返ってくる事が予想される。「大造じいさんはどうして銃を下ろしてしまったのか。」は登場人物の心情の変化を問う正に考えさせる発問である。授業の核となる発問だけに、児童の反応を可能な限り予測し、補助質問や誤答に対する授業者の対応の仕方などを細かく準備する必要がある。高学年になると語彙の豊富な児童が増えてくる。よって児童の反応を読むのは容易ではない。だからこそ日頃から児童の考えを読み、どう反応するかを予測することが大切になってくる。教材文の流れに沿って、この二つの発問を上手く使い分けることによって読みの指導が成立するのである。

③発問の工夫

登場人物の心情に迫るためには、発問は最大限工夫されたものでなくてはならない。

資料7の発問計画は、おとりのがんと大造じいさんの口笛を聞き分け、飼い主のもとへと帰るのを、はやぶさがさえぎる場面である。当初は『その道』とはどんな道ですか。」という発問を考えていた。しかし指定授業の三日前に行った模擬授業で、児童役になって頂いた先生から、「どのように答えたら良いのか分からない。児童もおそらく答えられないだろう。」という指摘を頂いた。しかし、では一体どのように発問をしたら良いのかすぐには思いつかず、模擬授業に参加して頂いた先生方としばらく話し合いを行った。その結果、動作化を入れ、児童が指し示した場所が「その道」であるという押さえ方に変更した。発問は常に正攻法ではなく、時には反対側からアプローチすることで、主題や登場人物の心情に迫れることもあるのだと大変良い勉強になった例である。

資料7 発問計画②

| 学習事項・発問 | 予想される反応 | 配慮事項・手だて |
|--|---|--|
| 「おとりのがんとどうしたか。」 「こっち」ってどっち？ (おとりのがんとは、方向を変えてどこに行くの?) はやぶさはどうしましたか？ (おとりのがんとは、どこへ行くの?) 「さえぎる」ってどこをさえぎるの？ そこは何といえはいいの？ | ○こっちに方向を変えました。 ○大造じいさんがいる所。 ○その道をさえぎって、ばあんと、一けりけった。 ○おとりのがんと大造じいさんの所へ帰る道筋(道) △その道→そのではよく分からない。 | ・絵を使って、おとりのがんと大造じいさんの所に方向を変えもどろうとしている様子を表現させる。 |
| | 大 造じいさんは、ぐっと、じゅうをかたに当てて、残雪をねらいました。が、何と思ったか、また、じゅうを下ろしてしまいました。 残雪の目には、人間もはやぶさもありませんでした。ただ救わねばならぬ、仲間の姿があるだけでした。いきなり、敵にぶつかっていききました。そして、あの大きな羽で、力いっぱい相手をなぐりつけました。 | 「あ！」 一羽、飛びおくれたのがいます。大造じいさんのおとりのがんとです。長い間飼いらされていたので、野鳥としての本能がにぶっていたのでした。 はやぶさは、その一羽を見のがしませんでした。 じいさんは、ピュ、ピュ、ピュと、口笛をふきました。こんな命がけの場合でも、飼い主のよび声を聞き分けたとみえて、がんとは、こっちに方向を変えました。 はやぶさは、その道をさえぎって、ばあんと、一けりけりました。ぱっと、白い羽毛が、あかつきの空に光って散りました。がんとは、ななめにかたむきました。もう一けりと、はやぶさがこ上げきの姿勢をとったとき、さっと、大きなかけが空を横切りました。残雪です。 |

資料8 授業範囲 (「大造じいさんとがんと」)

発問によって、子どもが有しているそれまでの概念を崩し、新たな知識や考え方を身に付けさせることも大切である。

次に挙げる授業のやり取りの例は、「日本の水産業は、どうなっているの(日本文教出版5年上)」を扱った時の一部である。

日本の近くを流れる海流→ t : 海流が流れていない所では、魚が獲れないよね。
 c : そうだね。
 t : 違うよ。
 c : えーそうなの。
 t : 先生の実家がある徳島県の近くの海は、海流は流れていないけれど、たくさん魚が獲れるよ。 どういうことかなあ。

子どもがもっている知識や考え方では、疑問に思うこと・矛盾していると感じることについて、工夫された発問によって子どもが意欲をもって取り組めるような授業展開になれば、子どもの概念の再構築へと発展し、より深い理解につながっていくのである。

(3) 学習したことを言葉でまとめる

学習した内容を言葉でまとめることは、子どもにとって大変な学習だが、言葉を正しく習得したり、学習したことを定着させたりするためには、大切な指導である。書き言葉、話し言葉のいずれかでまとめる場合にも、相手に正しく伝えるために、きめ細かい指導が必要になる。この活動を通し、子どもは学習したことを整理して再確認することができる。また子どもがどれくらい理解したのかを確認をすることもできる。

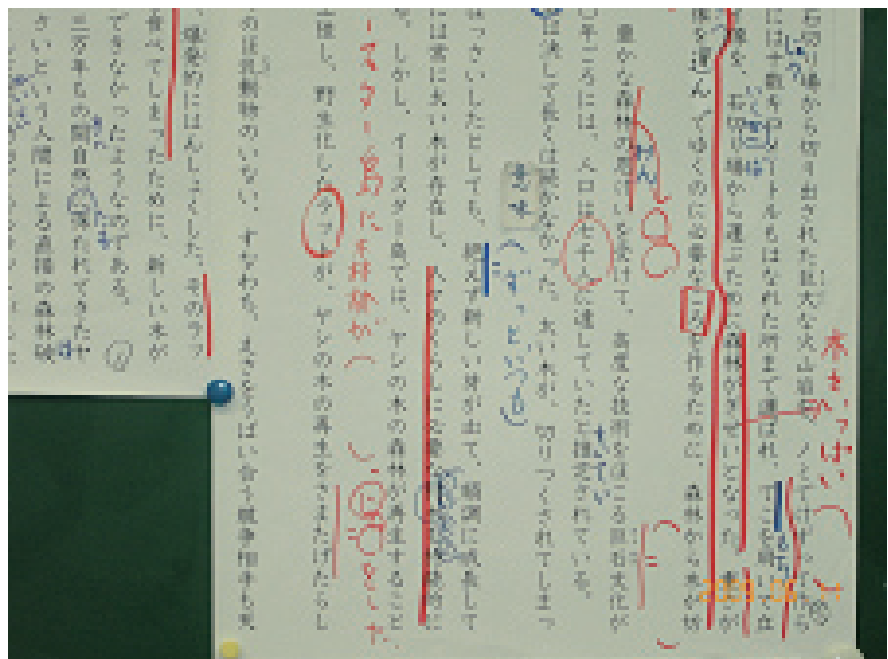
学習したことを板書してまとめる際に気を付けたいことは、ただ書き写すだけにならないようにすることである。筆者の場合、板書や掲示物は○や□や（ ）を書き込み「虫食い」状態にしている。

資料10 国語の教科書本文の記入例

これは国語の教科書の本文である。単元名は「イースター島にはなぜ森林がないのか(東京書籍6年上)」で、読み進めながら扱ったことで、教科書に書き込んだ方がよいことをこのような形に書いていった。

板書したことは、授業の最後にノートに書き写させるが、子ども達は「あれ一何だったっけ?」と悩みながら

書く。学級を受け持った当初は、子ども達は筆者に「分かりません。教えてください。」と言ってくる。しかし「教科書をよく読んで考えなさい。必ず分かるから。」と多くの場合は突っぱねる。



子ども達は力の差があるので、どうしても分からない子どもには、教科書を読む範囲を限定してあげたり、少しヒントを与えたりする。しかし答えを丸々教えることはしない。そのうち子どもは筆者に聞いてこなくなる。その代わり必死になって教科書を読んだり、授業の流れを思い出したりして何とか答えを導き出そうとする。やがて集中して友達の話の話を聞こうという気持ちが生まれ初め、授業の内容や展開がきちんと理解できるようになっていくのである。

また、授業の中での発言も単語で終わらせるのではなく、文の形できちんと言わせることも大切な指導の一つである。

(4) 板書の工夫

板書の基本は、後でノートを開いた時に授業でどんな学習をしたのかが分かるようにすることである。チョークの色分けや文カード、絵、吹き出しなど分かりやすくするための工夫はいろいろあると思うが、あまりべたべたとたくさん貼ったり、吊したりというのは、見栄えは華やかだが、過剰な情報はかえって子どもが混乱する原因になりかねない。また板書は教科書の流れにできるだけ沿う形が分かりやすいと思う。

(5) 「つまずき」を大事にする。

大変失礼な言い方になるが、経験の浅い先生は、授業をする際、失敗を恐れて、とにかく上手くいく授業、きれいに流れる授業をしたがるように思う。しかし子どもの理解を深めるためには、その上手くいかないところ、子どもが分からなくて引っかかること、つまり「つまずき」が実は非常に大切なのである。

分からない子どものつまずきや間違った発言を生かすこと、つまりその子どもはなぜ間違えたのかをみんなで考えることができれば、子ども達の理解は更に深まるはずである。

また分かる子どもが、分からない子どもに分かりやすく丁寧に説明することも、お互いにとって良い学習となる。力の差はあっても、授業の中である問題に対して、みんなで目標をもって考えたり、話し合ったりすることができれば、実りの多い授業になるのではないだろうか。

子どものつまずきを授業の中で生かすためには、発問に対する子どもの反応を、授業者は読んでいることが大前提となる。読めていないと授業者は焦ってしまい、つまずきを生かすどころか、授業が行き詰まってしまう原因にもなりかねない。

では子どもの反応を的確に読む・予測するにはどうすれば良いのか。それについては授業はもちろん、朝の始業前の時間・昼休み・業間・帰りの会・委員会活動・クラブ活動など普段からどれだけ子どもの様子を真剣に見ているのかが重要になってくる。

さて発問に対する子どもの反応は、もちろん一つではない。いくつか予想された反応に対して、授業者はどう対処するのかを用意しておかねばならない。実際の指導案は、「この場合はこう」のように枝分かれした形になる。発問も一つだけではなく、より理解を確実にするための補助発問も用意すれば、授業者は慌てることはないはずである。

ではつまずきを生かした授業とは例えばどういうものかを、算数の授業を例に紹介したい。
(つまずきを生かした授業の例：小学校算数6年上「分数」)

授業では、分数を約分する時は、分母と分子を公約数で割れば良いという内容について扱った。小学部6年生の学級である。

約分のやり方について、児童Aから「分母と分子を約数で割ればよい」という発言があった。

筆者はその児童の発言の曖昧な部分をはっきりとさせ、より確実な理解へと導いていくために、その児童の発言を受け、わざと分母と分子をそれぞれ違う約数で割ってみせた。担任が間違えたことを言うと、子どもは喜んで正しいことを言ってやろうと張り切る。次に発言した児童Bは概ね理解しているように見えた。しかしより確実に理解させるために、あえて「良し」とはしなかった。だからこそ児童Bの発言の最後で、「÷と書いてあるから、公約数にした方が分かる」のように、理解が不十分な所が見えたのだと思う。授業の中では、教師は子どもの発言に対し、安易に妥協してはいけない大事な場面がある。常に「この子どもは本当に分かっているのだろうか。もしかしたら分かっているのかも知れない」と考えることは、ろう学校の教科指導においては、非常に大切な教師の構え方の一つであろうと考える。

授業の最後で、それまでのやり取りを考えながら聞いていた児童Cが、「分母と分子を違う数で割ってしまうと、元の分数と大きさが違ってしまう。」ということに気付いた。他の児童もそれを聞き、納得することができた。

(6) 集団であることを活かす

本校小学部は概ね6名で学級が編制されている。集団であることの利点は、「集団の中で学び合える」ということである。

例えば国語の読みの指導において、児童は他の児童のいろいろなとらえ方を知ること、またお互いの考えをやり取りし合うことでより深く文章を読むことができる。算数では、他の児童の間違ひについて、「間違えた原因」を知ること、より確実な理解へと導くことができる。

自分の考えを集団全員に正しく理解してもらうためには、どう言えば良いのかを考えることも大切な学習の一つである。話すことの内容を整理して分かりやすくするとか、絵や図を使う、伝わりやすい話し方をするなど児童はいろいろなことを考えなければならない。それは児童にとって大切な学びとなるのである。

また集団が異学年で編制されている場合も、集団がもつ意味は大きい。例えば林間学校では班で行動をするが、その中で下学年の児童が上学年の児童から学ぶことは多い。逆に上学年の児童は下学年の児童に、話を正しく伝え、理解させなければならない。班でまとまってきちんと行動しなくてはならない。そういった諸々のことを通じて、上学年にはリーダーシップをはじめ大切な力が身に付いていく。

児童を集団で指導する際は、集団であることを最大限活かしたいものである。

(7) 雑談で雑学を教える

普段からどの程度子どもに言葉や知識を得させるための配慮をしているかということは、非常に重要である。小学部の場合は、活動すべてがそのための配慮であると言っても過言ではない。

その中で特に筆者が大切に心がけていることは「雑談で雑学を教える」ということである。昼食時や休み時間などは、子ども達といろいろな話題についてざっくばらんな話＝雑談ができる時である。この時が実は子ども達にいろいろな言葉や知識を得させる絶好のチャンスになるのである。こういう意識をもって子どもと接することで、教師の子どもへの言葉の投げかけ方・子どもの発言の生かし方がずいぶんと違って来る。また子どもも基本的に興味のある話題について話しているのだから、頭に残る確率も高くなるわけである。

また授業で扱う言葉なども、事前にそして自然な形で子ども達に入れることにも利用できる。

例えば国語では4年生の単元に「ごんぎつね」という物語があるが、その中に「ごんは、山でくりをどっさり拾って、それをかかえて、兵十のうちへ行きました。」というくだりがある。その中の「かかえる」という言葉について次のようなことがあった。

本校の小学部のマラソン大会では、大会が終わった後、各クラスごとにみかんがもらえるのだが、そのみかんを家庭科室に取りに見えたあるクラスの先生が、「みかんは落とさないように大事にかかえて持って行ってね。そうそうそういう感じ。ごんもこうやってたくさんのかくりを大事にかかえて兵十のうちへ持っていったんだよ。」

これを聞いて、「あーこれだな。」と感心してしまった。筆者なら普通に「みかんを落とさないように持って行ってね。」で終わっていたはずだ。教師の言葉の指導に対する意識の差だと痛感した。この「雑談で雑学を教える」あるいは「授業で扱う言葉を、学校生活の中で自然な形で教えていく」という一つの指導形態は、ろう学校特有のものである。毎日の小さな積み重ねが、やがては中学部、高等部へ上がった時の教科指導の土台となる知識へと成長していくのであろう。

6. おわりに

授業の中身は、最終的には授業者に何とかして子どもに理解させようという一生懸命さがあるかどうかで左右されてくると思われる。筆者はこれまでにろう教育の先輩方から多くの指導を受け、いろいろな言葉を賜ってきた。中でも本校の元教頭である馬場頭先生からは、「一生懸命さが、指導技術の向上につながる。」、元愛媛大学教授の井原栄二先生からは「がむしゃらメソッド」というお言葉を頂戴した。

筆者はこれらの言葉に込められた思いをいつまでも心に刻み、今後も邁進していく所存である。

参考文献

- (1) 垣谷陽子 (2005) 聴覚障害教育における教科指導のあり方について. 第10回北海道聴覚障害教育フォーラム (夏季セミナー)
- (2) 坂本多朗 (2003) 現場の先生方へ [71] 書く力を育てるには (IV). 聴覚障害 11月号
- (3) 佐坂佳晃 (2008) 小学部高学年における「読み」の指導について. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要第三十巻

授業力を高める教職員研修と授業

堀谷留美

(大阪市立聴覚特別支援学校)

1. はじめに

大阪市立聴覚特別支援学校（大阪市立聾学校）は、幼稚部（早期教育を含む）から高等部（専攻科含む）までの学校である。

毎年全校で共通した研究テーマを設定、各部でそのテーマに基づいて研究活動を進めている。また、全校研究会を年に2回行い、テーマに沿った講演会、実践報告を行っている。授業の力を伸ばす取り組み、その評価に関する研究活動も、全校テーマに沿って、各部で進められている。

本稿では、全校・各部で行っている、教職員研修を含めた研究活動を報告する。次にその研究活動の中で、筆者が取り組んでいる授業、指導についても報告する。

2. 校内の取り組み

1) 全校的な取り組み

年度初めに、全校の研究テーマを設定する。平成20、21年度は、「一人一人の力を高める一貫教育のあり方をさぐる～障害認識にかかわる指導・支援を通して～」であり、障害認識に重点を置いて研究活動を進めている。

このテーマに基づいて、年に2回、研究部（校務分掌の一つ）主催で、校内の全教職員対象の研究会を行っている。第1回研究会は講演会の形式をとり、平成21年度は障害認識に関する学習を行った。年度末に行う第2回研究会では、各学部から1年間の実践の報告を行うことになっている。その実践報告の中で、授業における指導技術や評価についての取り組みも報告される。

またコミュニケーション、授業の技術向上をめざす研修として、新年度に赴任してきた教職員対象に、新転任者研修を年に数回行っている。平成21年度は、6回の予定で進めている。主な内容は、手話を中心としたコミュニケーション研修をはじめ、発音、聴能、重複障害児教育に関する学習、各部の授業参観などである。特に年度初めの研修では、授業の技術を伸ばすために幼児児童生徒とコミュニケーションできることが大切であるので、授業の注意点、コミュニケーションのポイントについての資料を配布している。 ※別紙1参照

さらに校内では、「研究班」という研究活動を月に一回設定している。教職員全員が、聾学校の専門性、教科指導の技術を向上させるための研究テーマを選択、一年間の計画を立て、研究活動を進めている。主なテーマに、発音、聴能、手話、重複障害教育、発達検査、英語、インテリア（技術）、太鼓（音楽）、家庭科等がある。数人集まった研究班で、それぞれが授業技術を向上させるための学習、また情報収集や意見交換を行っている。

2) 各部の取り組み

それぞれの学部で、全校テーマに基づいて、研究活動を計画、進めている。

① 幼稚部の取り組み

全校テーマに基づいて部のテーマを決め、研究会を行っている。平成 21 年度は、「障害認識」を保護者の立場から考え、実践を出し合い討議を重ねてきた。また聴覚障害の方や「親の会」の方などの話を聞かせていただき、研修を深めてきた。

また幼稚部としての保育のあり方を考えるために、幼稚部における手話、聴覚管理、発音指導の方法を深めていけるように、研究部が中心になり研修会を開くようにしている。また平成 21 年度は研究保育を 4 本行い、教員同士が保育のあり方を振り返り、専門性を絶やすことのないように努力している。

② 小学部の取り組み

年に数回、全校テーマに基づいた学習会、研究授業を行っている。研究授業の指導案の検討会では、テーマに沿った討議に加え、授業の技術、評価についても討議している。

またそれぞれの教員が聾学校小学部における授業、指導のあり方を振り返るために、部内授業参観を設けている。一日ずつ各学年の授業参観日を設定し、それぞれの教員が日常の指導の様子を参観し、その後で授業の評価、感想を用紙に記入する方法で進めている。用紙に載せている観点は、次の 5 点である。

- ・指導者の位置・児童との距離
- ・声の大きさ、手話の見やすさ
- ・板書・黒板掲示について
- ・教室環境（児童機の配置、掲示物、教室整備など）について
- ・授業全体について

この観点については、現在も学部内で検討を進めている。

また毎週部会の 10 分前に研究部、手話学習や自立活動担当による学習を行っている。内容は、授業で使う教科関係の手話単語の学習、発達検査や聴力検査の結果をもとにした考察・意見交換等、多岐に渡っている。特に発達検査関係の学習については、検査によって見えてきた児童の言語力・学力をどのようなアプローチで伸ばしていくか、どのように授業を組み立てていくか、という討議がされるようになった。

③ 中学部の取り組み

年に 1 回以上、全校テーマに基づいた学習会を行っている。また、近畿地区聾教育研究会の中学部研究会の研究テーマ（平成 21 年度のテーマ「思春期を生きる力を育てる－障害認識・人と関わる力－」）に基づく学部内研修も行っている。

中学部における授業、指導のあり方を振り返るための企画として、一週間の授業参観期間を設定し、互いに参観を行い、見学コメント用紙に記入してもらっている。それをもとに、今後の授業のあり方についての授業研修会を開いている。立ち位置・手話の見やすさなども含めて、生徒が集中して意欲的に授業を受けるには、という観点から自由な意見交換をしている。

④ 高等部の取り組み

高等部では、学年担任を中心として発達検査（WISC - III）を実施している。一人ひとりの生徒の特性を把握することで、効果的な情報提示や学習方法を検討したり、進路選択に向けた支援を適切に進めたりするなど、『個別の指導計画』をさらに具体性のある充実したものとするのが目的である。

検査法についての共通認識を深め、検査技術の向上を図るために、年間を通じた研究活動として、実際に検査者・被験者となって検査を体験したり、分析結果やその見方について講師を招いての講習会を行ったりしている。

3) 各部の連携について

年に数回、各学部で校内参観日を設け、他学部の教職員が、公開している学部の授業を自由に参観できるようにしている。

また平成 20、21 年度の全校テーマの中に、学部間の連携を深めることも含まれている。全学部すべての連携が重要であるが、この 2 年間は、特に幼稚部と小学部、中学部と高等部の連携について見直し、強化に重点を置くことになった。

幼稚部と小学部については、来年度小学部入学予定の幼児の引き継ぎも兼ねて、互いに保育、授業を参観しあえるような機会を設けている。

中学部と高等部については、各部の教科担当者が集まり、中学部高等部における教科指導の情報、意見交換を行っている。

3. ある聴覚害教員の授業の取り組み（小学部の研究活動の一つとして）

平成 21 年度の小学部内研究会における研究授業の 1 つを筆者が担当した。

ここでは、全校テーマ「一人一人の力を高める 一貫教育のあり方をさぐる～障害認識にかかわる指導・支援を通して」に沿って、障害認識の視点を含めながら、社会科の指導、授業の組み立て方についての討議を行った。

なお研究授業については、①部内で数回、指導案の検討を行う ②研究授業の記録（記録用紙に指導者と児童の発言を記入、ビデオ撮影）をとる ③討議会 ④1 年間の部内研究活動報告の中に含めて、全校研究会で実践報告、または紀要で誌面報告の流れで進めている。

※別紙 2 参照

4. 今後に向けて

研究部の計画に基づく研修、研究会等によって、教職員の聾学校の専門性に対する意識が高まってきた。また各部内で、授業の技術向上や評価に関する取り組みが進められている。筆者自身、研究授業を担当することで、たくさんの教職員からいろいろな指導・助言・意見を得ることができた。今後もこのような機会を大切に、教職員一人ひとりが授業の技術を高めていけるようにしていきたいと願っている。

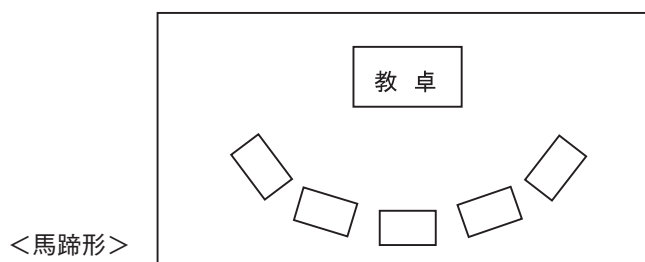
1. 聾学校の児童と話すポイント

- 顔や目をしっかり合わせてから、話を始めましょう。
- 口の形に気をつけましょう。
 - ・口を開けすぎたり、ゆっくりしすぎたりすると、かえって分かりにくくなります。
 - ・自然な口の動きを心持ちゆっくりするくらいがいいでしょう。
 - ・文節ごとに少し間を入れて話すとうわかりやすくなります。
 - ・マスクをかけたまま、話をしないようにしましょう。
- 声量にも気をつけましょう。
 - ・障害が重くなるにつれて、補聴器をつけても聞き取れなくなります。その時は、大きすぎる音はかえって苦痛にしかならない場合もあります。
 - ・部屋の広さや人数などを考えて、小さすぎない・大きすぎない声量を心がけましょう。
- 固有名詞や新しい言葉は、必ず指文字か筆記で表しましょう。
- 初めは、無理に手話や指文字で表すことにこだわるより、身振り・表情・口形などさまざまな方法を駆使して、相手に通じる方法を考えるようにしましょう。それから徐々に手話を増やしていきましょう。
- 逆光に気をつけましょう。話し手が光を背にすると、相手はまぶしくて話し手の顔や口や手話が見にくくなります。
- 生徒が話すことは、声を聞く、手の動きを見るだけでなく、全体的な表情や雰囲気を見て内容をとらえましょう。
- 背中や肩をトントンと叩いて呼ぶ方法は、きこえない人の中では、決して失礼な方法ではありません。しかし、きこえる人が、もしその方法で不快感を持った場合は、そのきこえない人にその旨をきちんと伝えましょう。

2. 授業のポイント

○座席は、児童・生徒同士の顔や手話が見えるように工夫しましょう。

- ・机を馬蹄形に並べるとお互いがよく見えます。(下図)



- ・発言する生徒が前に出たり、他の生徒が注目するように促したりしましょう。

○板書（筆記）を上手に活用しましょう。

- ・話し言葉だけでは、十分に伝わっていないこともあります。
- ・危険防止の注意事項は、必ず板書しましょう。
- ・教室の外での学習や、野外での学習の際は、ホワイトボード、小黒板、画用紙なども活用しましょう。

○教師が板書しながら話すと、生徒には口元が見えません。書き終わってから、生徒の方を向いて話しましょう。

○生徒は、作業中に話しかけられても、指示は聞こえません。

- ・作業の時間・話を聞く時間ははっきり区別してすすめましょう。
- ・作業を終了して話を聞かせるためには、全員の喚起を促す工夫をしましょう。

○学習のテーマをはっきりさせてから、授業に入るようにしましょう。

- ・話の予測がついていると、理解の助けになります。
- ・要点を板書などで明示するようにしましょう。

○きこえない人には、ふりがなは音と同じようなはたらきをします。

- ・新出の用語や、特殊な読み方をするもの、固有名詞などの漢字には、必ずふりがなをつけましょう。
- ・掲示物などにも、配慮しましょう。
- ・習った漢字であっても、濁音・半濁音に変化する読み方もあります。読み方の理解を助けるために、ふりがなをつけることも大切です。

○視覚的に有効な方法を工夫しましょう。

- ・絵カード、文字カード、スライド、ビデオ、PC、OHC（書画カメラ）など、視覚的な教材を十分に活用しましょう。
- ・あまり、一度にたくさん掲示すると、かえって混乱します。黒板の周辺は目移りしたり、情報過多になったりしないように、気をつけましょう。
- ・長時間の注視は疲れます。活動の流れを工夫しましょう。

社会科学習指導案

堀谷留美 (T 1)、T 2、T 3

1. 日 時 平成〇〇年〇月〇日
2. 学年・組 3年〇組
3. 場 所 小学部3年〇組
4. 単元名 「昔の暮らし」
5. 単元目標
 - ・古くから伝わる道具に関心を持ち、理解する。
 - ・地域の人々の生活の変化について理解できるようにする。
 - ・きこえない先輩の生活の工夫を理解し、自分たちの生活の中にも生かせるようにする。

6. 指導にあたって

(1) 児童観

- ・国語科、算数科、自立活動の学習においては、児童の実態、学習到達度の様子に合わせて、3つのグループを形成。その他の教科、学級活動では、7人で行っている。
- ・国語科、算数科、自立活動の学習グループ
 - Aグループ2人 状況に合わせ、教材を作成、準備
 - Bグループ2人 基本的に教科書使用 実態に合わせた進度で学習を進めている
 - Cグループ3人 学年対応で学習を進めている
- ・聴力の程度はそれぞれ異なり、中心のコミュニケーション手段も多様である。7人で行う学習、学級活動の時間においては、音声付き手話を使うように働きかけている。
- ・社会科の学習内容に対して、興味・関心の程度に差がある。
- ・見学や体験的な活動には興味・関心を持って取り組めるが、資料を使って調べたり考えたりすることになると、グループごとに自力で考察ができたり、支援によって考察できたりするなど、違いが出てくる。
- ・自分の聴覚障害のとらえ方については、それぞれが意識しはじめている。また自立活動の時間や学級活動において、「なぜ補聴器をつけているか」「なぜ聾学校に通っているのか」「自分にとってどんな音がきこえ、きこえにくいのか」などのテーマに基づいて意見交換を行ってきた。

(2) 教材観

- ・昔使われていた、生活関係の道具は、実物を見たり、社会見学によって具体的なイメージを持ちやすい。
- ・昔の道具と現在の道具を対比させることによって、興味、関心をもって取り組むことができる。りイメージを具体化させるため、ここでの「昔」は、昭和初期とした。
- ・パソコンやビデオ、CDなど視覚的な機材、教材を使用し、理解の手立てとする。

- ・自分たちにとって身近である、きこえない先輩たちの様子を知ることによって、生活における工夫や努力に気がつくことができる。
- ・本校の卒業生（昭和30年代）二人に、「聾学校に通っていたときの補聴器は？」「振動式目覚まし時計が普及する前の、朝起きる方法は？」「ファックスが普及する前の通信方法は？」など、指導者がインタビューを行い、体験談を話していただいた。そのお話をビデオ撮影、編集した。これらのビデオによって、児童が本校の卒業生の話を見て、豊かな手話表現を味わえるようにする。また昔から手話を大切にしてきた本校の伝統にも触れることができる。
- ・平成20年度、自立活動の教材として、小学部の聴能担当者が作製したCDも使用する。聴覚障害者が日常生活で使用する機器について、聴覚障害教員（指導者）が実演しながら紹介する内容である。児童が、目の前にいる指導者のCDを見て、指導者の問いかけについて具体的なイメージを持てるようにする。

（3）指導観

- ・昔の道具を実際見たり使ってみたりして、気がついたことを話し合い、昔の生活と今の生活の違い、移り変わりについて興味、関心を持つことができるようにする。
- ・「昔」に対する概念については、「おじいさんもおばあさんも生まれていなかった大昔」、「おじいさん、おばあさんが子どものころ」（40－60年前）、「お父さん、お母さんが子どものころ」（20－30年前）と具体的なイメージを持たせる。
- ・指導においては、「障害認識」の見方も取り入れていく。ここにおける「障害認識」とは、児童たちが、いずれ障害を持ちながら社会の中で堂々と生きていける力と考える。児童が、そのことに気づけるような手がかりを提供することをめざす。本単元では、自分とおなじ聴覚障害のある先輩が、工夫や努力をして、たくましく生きている様子を知り、自分たちも同じようにできるということに気づかせる。

7. 指導計画（全9時間）

第1次 昔の道具を知ろう（4時間）

第2次 昔のきこえない人たちの生活（3時間 本時 2/3）

第3次 まとめ（2時間）

8. 本時の学習

- （1）目標
- ・きこえない人が朝起きる方法について、昔の人の工夫と、今の道具について知る。
 - ・昔の工夫が今の生活にも生かせることを理解する。

(2) 展開

| 学習活動 | 指導上の留意点 | 準備物 |
|---|---|---|
| <p>1. 朝起きる方法について、今の機器について知る</p> <p>2. 昔の方法について知る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インタビューのビデオを見る ・ワークシートにまとめる <p>3. 「もし現在、機器が使えなくなったらどうしよう？」を考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題提起 ・意見交換 <p>4. まとめ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・CD、実物を見せて使い方のイメージを持たせる。 ・児童に劇化させ、全員がさらに具体的なイメージを持てるようにする。 ・内容を理解できるように支援する。 ・机間を巡視、行きづまっている児童を支援する。 ・グループによって数種類のワークシートを出す。 ・発表ルールを守らせる。 ・いろいろな意見が出るようにヒントを出す。 ・最後に、CDにある工夫を見せて、解決方法の例の1つを見せる | <p>CD、機器 スクリーン、パソコン、プロジェクター、タオル</p> <p>ビデオカメラ</p> <p>ワークシート</p> |
| <p>「昔の人が考えた工夫は、今でも通用する。自分たちもいろいろ工夫していこう」</p> | | |

◎指導案の検討について

- 児童の発達段階を考慮して、「昔」のイメージを具体化させるためにはどのような表現がよいかについて、いくつか意見が出た。「50年前」と数字で示すより、「おじいさんおばあさんが子どもころ」といった表現がよいという意見にまとまった。
- 聴覚障害成人へのインタビュービデオは、できるだけ多くの人体験に触れる方がよいが、指導における時間配分との兼ね合いもあるので、2,3人がよいのではないかいという意見が出た。

◎実際の指導について

- 時間の配分について

最初の導入、ビデオを見るのに時間がかかり、予定通り進めると、時間をオーバーしてしまう恐れが出てきた。そこで、最後の児童同士の意見交換を優先し、ワークシートにまとめる作業を最後にまわした。結果は、少し時間をすぎたものの、全員が書いてまとめる作業を終えることができた。
- 重複障害児童の支援、工夫について

タオルを巻いたものを枕に見立てて、寝ている人の役を演じさせた。振動式時計で起きる寸劇をさせ、授業において大切な役割を果たしてもらった。児童本人たちも意欲的に劇を演じ、

授業に参加することができた。また音声中心の児童については、補助の指導者（T1、T2）が文字にして表記して見せるなどの支援を行ってきた。

○児童の関心、発言について

- ・実際に家で振動式目覚まし時計を使っている児童もいて、導入時では自分の体験を発表していた。
- ・「目覚まし時計のベッドシェーカー（振動体）が布団の外に出てしまったらどうするか」の指導者からの問いに、児童たちがそれぞれ自分の意見を述べることができた。「丸い物（ベッドシェーカー）を枕カバーの中に入れてもいい」「パジャマの中に入れてもいい」「布団カバーに縫いこむ」
- ・ある児童が発言したとき、指導者だけが理解し、そのまま進んでしまった場面があった。そのとき、別の児童が挙手し、発言の内容を聞き返した。授業の際は、指導者が、児童全員が理解できているかを常に確認しながら進めていかねばならないといたく反省した。一方で、児童たちの間で、日頃からわからなかったときは聞き返す習慣がついていることを感じた。

◎討議会での意見について

○準備物について

- ・パソコンやビデオ、CDなど視覚的な機材、教材を使用することで、児童がイメージを作りやすかった。
- ・ビデオが逆光になっていて、見えにくかった。撮影時に照明のことも考慮に入れる必要がある。

○指導について

- ・昔の方法についてのインタビュービデオでは、その当時あった機械（タイマー、扇風機等）を使用していたので、児童に「昔は不便だった」というイメージを与えられたらどうか。
- ・社会科の教科書では、「昔」の概念はおじいさんおばあさんの小さかった頃、昭和初期あたりに絞られている。今回のビデオの内容は、3年児童の発達段階に合った「昔」の概念に沿うのではないか。この概念を、6年生になったときの歴史学習につなげていけるように育てていく手だても考える必要がある。
- ・聴覚障害成人、同じ学校の卒業生の話ということで、児童たちがビデオを集中して見ていた。先輩たちの体験を聞く機会の大切さを感じた。

学校全体としての授業改善への取り組み

細田和久
(福島県立聾学校平分校)

1. はじめに

聴覚障がい児（福島県では「障害」を「障がい」と表記。以下「聴障児」とする）の教育においては、聾教育の専門性を有し、継続的にそれらを発揮していかなくてはならない。聴障児の教育は時間をかけて丁寧にかかわっていくことで彼らの可能性が大きく広がっていく。そのためには、いわゆる「準ずる教育」が必要なのである。準ずる教育は、小学校等の教育課程に限りなく近づくもので、そのために教員が聾教育の専門性を発揮していくことが前提となる。

しかし、昨今の聾教育についての環境は、大きな転換期にあり、専門性の継承が大きな課題となっている。人事異動や特別支援学校になったことの影響で、障がい種別それぞれの専門的対応が薄まっていくおそれがあると考えられる。

聴障児への適切な教育（かかわり方や指導方法など）が十分に展開されれば、学年対応の教育が進み、ひいてはおおきな可能性の発露につながっていくのではないだろうか。

福島県立聾学校平分校（以下「平分校」）では、教職員が聾教育の専門的指導によって、一人ひとりの子どもたちが大きな可能性を追求できるようにするという共通理解のもと、次のような課題を設定し、日々努力していくこととしている。

- 一人ひとりの子どもたちの実態を共通理解し、「分かる授業」を構築していくこと。
- 担任がその子どもをすべて指導するのではなく、学部（注：平分校は幼稚部と小学部のみ）全体、あるいは管理職、養護教諭までも含めて、日々子どもたちの状態について情報交換しつつ指導にあたること。
- そのための方策として、校内研修・研究及び外部での研修・研究を充実していくこと。
- 教職員が直接子どもに向き合う時間をより多く確保したり、授業の教材研究の時間をより多くもてるように、会議等は時間を制限し、極力無駄を省くこと。
- 問題が生じたときには、担任が一人で抱え込まないように、他の教員等の考えや意見も参考にしていくこと。また、そのような教員同士の関係も日ごろから作る努力をすること。

上記の課題を意識し、実践する中で、子どもたちは確実に成長をしているという実感がもてるようになってきている。例えば、子どもたちの送迎の時に、担任だけに限らず多くの教職員が保護者と子どもの情報交換をしたり、課題の情報を保護者や担任と共有したりすることが自然発生的にできている。また、指導方法などについても教材作成やビデオテープでの授業の振り返り等で検討し合うことも多く、他の教員の有効な方法等を真似て実践する姿も自然発生的に形作られてきている。結果として、子どもたちも伸び伸びと学校生活を送り、学習に取り組む姿勢も良くなってきており、教員や友だちとのコミュニケーションも活発に展開される場面が増えてきた。

しかし、まだ不十分な面や他の課題等もあるが、本稿では平分校での現在のありのままの実践例をいくつか紹介したい。

2. 子どもが分かる授業を目指して

(1) 子どもの実態の把握と課題の設定

平分校では、他の特別支援学校と同様に「個別の教育指導計画」（本稿では「個別の指導計画」をこのように呼称）を毎年作成している。個別の教育指導計画については、「各教科」「自立活動」などを年度の5月中に担任が作成し教職員全員と協議の上、修正する。再度、9月に全体で見直しを行い、改訂していく。この会議については大変重要なものと位置付け、他の会議のように時間制限を設けず、2～3回にわたって、一人ずつ丁寧に検討している。その結果、担任ではない教員にとっても新たな知見が得られているようである。例えば、ある子どもに同様の方法で繰り返し指導し、効果が得られなかったが、教育指導計画や他の教員との情報交換の結果、その子どもへのアプローチの方法や指導目標がずれていたことに気づき、それらを改善できるようになったとの評価も聞こえている。同様に、学級の担任や教科毎の担当教員も、子どもに対して、どうすればよりよく分かるかを知る上での様々な工夫を得られるヒントとして役立っている。以下に、小学部児童の個別の教育指導計画（小学部4年の自立活動領域）を紹介する。

共通理解を図って作成した個別の教育指導計画に基づき、担任を軸にして他の教員も同一志向でその子どもの指導に当たっている。その時に留意すべきことは、聾教育の根幹である日本語の獲得の基礎となる「きくこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」それぞれの実態を適切に把握することである。話すことは上手でも他人の考えを聞くことが不得手な場合は独善的になることもあり得る。読むことはうまくできなくても、一生懸命に聞こうと努力することにより、将来的に大きな可能性が追求できる。漠然と個別の教育計画に反映するのではなく、そのようなことを意識して実態把握に努めることができるという効果があると考えられる。例えば、ある子どもに対してのことば掛け一つにしても同じような方法や内容を確認しながら子どもとのコミュニケーションを図っている。結果として、子どもそれぞれを多数の目でとらえ、より適切な子どもの実態把握につながり、また、子どもそれぞれの課題も明確になっていくと考えている。また、ニーズについては、普段の子どもの送迎の折々に保護者との対話から得られた情報を基に、保護者と教員が共通理解した上で、子どもに還元しながら確認していくものとしてとらえている。

○相手の話を最後までしっかりと聞き、話すときは、相手に伝えることを意識して話す。
 ○意思をやり取りする態度を身につけ、受け答えを円滑にする。

| きく力について | 話す力について | 読む力について | 書く力について | その他の力について |
|---|---|--|--|--|
| ①実態（転入時） ○自分の興味の度合いで、聞こうとする態度が極端に変化する。 ○生活言語は、聞いてわかるものが多い。 ○聞き取って早とちりしてしまうことがある。 | ①実態（転入時） ○単語で話してしまうことが多い、伝わらない単語を繰り返す。 ○発音は不明瞭だが、一生懸命話をする。 ○話すことは好きだが、気持ちや考えがうまく言葉にならないと途中でやめてしまう。何かを話さなければならぬときには、教員に確認するように視線を向けがちである。 | ①実態（転入時） ○自分のリズムでよんでしまう。言葉の区切りやつながりにはあまり意識を向けていない。 ○教科書でよんだ言葉でも、実際にイメージしていないことが多い。 | ①実態（転入時） ○単語の羅列で文を書こうとする。助詞など誤りがないか教員に聞いて確認して書き進めようとする。 ○自分の思いを文章にすることに時間がかかる。 | ①実態（転入時） ○ごっこ遊びや体を動かして遊ぶのが好きである。 ○友だちともたくさん会話をし、遊ぶことができる。 |
| ②今年度の目標（5月現在） ・話し手の話の内容を考えながら、話を聞く。 | ②今年度の目標（5月現在） ・自分の気持ちや考えを文の形で、主語述語を明確に語尾まで話せるようになる。 | ②今年度の目標（5月現在） ・文章の意味を考えながら読むことができる。 | ②今年度の目標（5月現在） ・作ったり体を動かしたり、動作化遊びをしたりして考えているイメージを多様に表現する。 | |
| ③ニーズ ・何を話されているのか、何を答えればよいかをわかりたい。 | ③ニーズ ・気持ちや考えを正確な言葉にして伝えたい。 | ③ニーズ ・文章の面白さを伝えたい。 ・たくさんさんの言葉に触れ、その言葉の意味や文章の中での役割を知りたい。 | ③ニーズ ・自分の気持ちを適切な言葉で書き残したい。 | ③ニーズ ・好きなことをやりながら自分の思いや気持ちをとくさん表現したい。 |
| ④ニーズに対する配慮事項 ・話しかける言葉を多くせず、リズムよく簡潔につたえる。 | ④ニーズに対する配慮事項 ・リラックスできる会話環境を整え、落ち着いた受け答えできる雰囲気をつくる。 ・話すことの失敗を気にさせず、自分の言葉で話すことを賞賛する。 | ④ニーズに対する配慮事項 ・文章を言葉のくざりを意識させて読ませる。 ・細かい言葉の意味にとらわれ過ぎず、文の大まかさを読ませるようにする。 | ④ニーズに対する配慮事項 ・普段から簡潔な文章で話すことを行い、話したことを話した通りに書くようにする。 | ④ニーズに対する配慮事項 ・動作化できるときは体を動かさせ、作るべきは納得いくまでじっくり取り組ませる。 |
| ⑤指導内容（9月現在） ・話しかけるときに本児童の気持ちを受け止めてあげて、話をきいてあげて、聞く態度のモデルを見せる。 | ⑤指導内容（9月現在） ・話す内容を整理して話せるようにやり取りの間を保って会話を進める。 ・やり取りを居運も本児童も本児童の会話で行う。 | ⑤指導内容（9月現在） ・教科書をしつかりと読むようにする。 | ⑤指導内容（9月現在） ・書く前に文節単位で話させ、書こうとすることを文単位で覚えさせて書くようにする。 | ⑤指導内容（9月現在） ・興味があることは、支障がない限り制限は控えて、できる限り内面を表現させる。スポーツタイムや集団の学習では友だちとやり取りを活発化させる。 |
| ⑥評価（2月現在） | ⑥評価（2月現在） | ⑥評価（2月現在） | ⑥評価（2月現在） | ⑥評価（2月現在） |

引継事項（2月現在）

記載者（5月）
 改定者（9月）

(2) 教員の専門性の向上

子どもが分かる授業を構築していくために、聴障児へのかかわり方（指導内容やコミュニケーションの方法）、教材研究、発問内容など多岐にわたる研修・研究が必要である。授業力を向上させるために、平分校では様々な取り組みを行っている。その一端を紹介したい。

①校内研究・研修

他校と同様、平分校でも分掌の一つとして研究・研修部がある。しかし、分校のため、教職員全員で協力していかなくてはならないので、分掌の教員に任せっきりということはない。したがって、教職員全員が研究・研修に携わっているという自覚も出て、様々な授業の課題をともに共通理解しながら校内研究・研修を実施できているように感じる。校内研究・研修については、次のような内容となっている。

校内研究・研修の内容

| 内 容 | 時 期 | 備 考 |
|------------------------------------|----------------------|---|
| ○外部講師の招聘 ※理論と実践の強化 | 1学期中 (6月頃) 各1日 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部、小学部の全体の授業参観及び教員への指導助言、質疑。講演会の実施。 ・幼稚部、小学部それぞれの専門家（現職教員）による模範授業、授業参観、教員への指導助言、質疑。講演会の実施。 |
| ○研究授業 ※実践の強化 | 2学期中 各半日 | <ul style="list-style-type: none"> ・教職員全員が実施、学習指導案の事前検討、授業研究会の実施。 ・教員が幼児・児童の立場になったの事前授業（ロールプレイ）の実施。 |
| ○外部講師の招聘 ※理論の強化 | 3学期中 (半日) | <ul style="list-style-type: none"> ・聴障児の教育に関する講演会の実施。 ・人工内耳に関する講演会の実施。 |
| ○聴覚の検査機器 及び手話等の 研修 ※実践の強化 | 学期に1 回程度 | <ul style="list-style-type: none"> ・耳の構造、きこえの仕組み、補聴器・人工内耳の管理、聴力検査（オーディオメータ）等。 ・手話の表現方法の研修、発音指導の基本の研修等。 |

校内研究・研修は初めて聴障児の指導を行う教員にとっても有意義なものとなるように配慮しながら、準ずる教育や対応の教育の必要性・重要性を共通理解してもらおうように努めている。特に、外部講師を招聘した場合、目の前の子どもたちを専門家の目でどのようにとらえているのか、どのような指導が必要なのか等を含めて教員への指導をお願いしているため、実際に子どもとかかわる教員にとっては「目から鱗が落ちた」、「早速次からはこうしていきたい」等と、子どもの指導に明確な目標をもって取り組むことができるようになってきていると感じる。

上記の内容を含めた年間の様々な校内研究・研修は、研究・研修部が主体となり、研究紀要としてまとめられている。事例として、幼稚部全体で実施した保育指導案等（一部）を紹介する。

幼児の実態

| | 聴力レベル・装用閾値 (dB) | | | | 幼児の実態 | 本時の目標 |
|---|----------------------------|-----|------|------|--|--|
| | | 500 | 1000 | 2000 | | |
| A | R | | | | <p>会話に自信がついてきて、「なんていったの？」と質問し何でも知ろうとしている。</p> <p>動物園に行った経験もあり、いろいろな動物の名前も覚えて話せるようになってきている。</p> | <p>好きな動物になりきって遊ぶ。</p> <p>自分の考えや、思ったことを言葉にして友だちや先生との伝え合いを楽しむ。</p> |
| | L | | | | | |
| | 補 (L) | 50 | 55 | 45 | | |
| | 装用補聴器等 R：補聴器 L：人工内耳 | | | | | |
| B | R | | | | <p>新しい活動や遊びは、遠巻きに見ているが、慣れてくると教師と一緒に進んで取り組む。</p> <p>動物園に行った経験もあり、いろいろな動物の名前を知っている。</p> | <p>何をするのが分かって表現できる。</p> <p>動物の名前や鳴き声を真似て伝えようとする。</p> |
| | L | | | | | |
| | 補 | 45 | 50 | 55 | | |
| | 装用補聴器等 R：補聴器 L：補聴器 | | | | | |
| C | R | | | | <p>自分で感じたこと考えたことを伝えることができる。</p> <p>動物園に行った経験もあり、いろいろな動物の名前を覚えて話せるようになってきている。</p> | <p>好きな動物になりきって遊ぶ。</p> <p>自分の考えや、思ったことを言葉にして友だちや先生との伝え合いを楽しむ。</p> |
| | L | | | | | |
| | 補 | 45 | 50 | 45 | | |
| | 装用補聴器等 R：補聴器 L：補聴器 | | | | | |
| D | R | | | | <p>お話大好きで様々な事象にも興味があり会話が弾んでいる。</p> <p>サファリパークに行った経験もあり、いろいろな動物の名前を知っていてやりとりができる。</p> | <p>好きな動物になりきって遊ぶ。</p> <p>自分の考えや、思ったことを言葉にして友だちや先生との伝え合いを楽しむ。</p> |
| | L | | | | | |
| | 補 | 30 | 30 | 40 | | |
| | 装用補聴器等 R：人工内耳 L：装用なし | | | | | |
| E | R | | | | <p>朝の会や帰りの会の当番の挨拶や歌を模倣しながら覚え、進んで表現するようになった。動物の名前はまだ分からないが、手話を真似て表現しようとする。</p> | <p>動物の名前や鳴き声は教師の手話を模倣して表現しようとする。</p> <p>友だちや教師の様子を良く見てかかわり合いを楽しみながら遊ぶ。</p> |
| | L | | | | | |
| | 補 | 35 | 35 | 35 | | |
| | 装用補聴器等 R：補聴器 L：補聴器 | | | | | |

| 時間 | 幼児の活動及び内容 | 指導上の留意点 ※評価 | |
|-------|--|---|--|
| | T 1 | T 2 | |
| 11:00 | 1 「動物園に行こう」の歌を歌う。 | ○子どもと関わり合いながら楽しく歌う。 模倣して表現する。 | T 3 ○キーボードを弾く。 |
| 11:05 | 2 遠足の話をやりとしたりする。いつ?どこに?何に乗って?だれと行くの? | ※大きな声で歌ったり、楽しく手話表現できたか? ○「遠足はいつ行くの?」「どこにいくの?」「何に乗って行くの?」「誰と行くの?」「楽しんだね。」「見たい動物はなあに?」「どうして?」 | N児が話し手を見るように促す。手話や指文字と一緒にやるように促し、話し合いにも参加できるようにする。 「先生は○○が見たいなあ。○○は～だから好きなんだ。」と話し方のモデルと示す。 |
| 11:30 | 3 動物園ごっこをしよう ①遊び方のモデルを見る。 ②バスに乗る順番を決める。 ③何の動物をやりたいかを話し合う。 | ※遠足について質問に答えたり、先生が言うのを模倣できたか? 「動物園にはどんな動物がいるかな?」「ぞう」「とら」「さる」「きりん」「ごりら」「カンガルー」 「初めに先生がやってみせようよ。」バスに乗って出発し、T2 T3の演じる動物を見てまわり、えさをあげたり、さわったりしながらやりとりする。 「バスに乗る順番を決めよう。」「おおいじゅんがよいよ。」「おおいじゅんだよ。」「じやんけんできめよう。」好きな動物のお面を選ぶ。 他のみんなはどうぶつになるよ。何になりたい? バスの運転手となって子どもを乗せて引率する。「○○がいたよ。」「かわいいね。」「こわいね。」など感想をやりとりする。 動物によってはえさをあげる真似をしたり、さわったりしてやりとりする。 | 子どもがイメージが持てないように、動作や動きを工夫しながら、動物になりきって演じる。 子どもがイメージをひろげて表現できよう、動物の鳴き声や動きを工夫しモデルと比べて表現する。 子どもが選んだ動物の鳴き声や動作がわからぬとき、N児と一緒に好きな動物になりきって演じる。 |
| 11:40 | 4 楽しかったことなど感想を話し合う。 | ※動物園ごっこをやったか? やりとりを楽しみながら遊べたか? 「動物園ごっこをやったか?」「ぼくは○○をやったよ。」「私は○○をやったよ。」 | 「○○をやったよ。○○したのが楽しかったよ。」と感想を話し、話し方のモデルを示す。 |
| | 評価 | | |

<自評>

前半遠足についてのやりとりの部分長かったがよく頑張りやりとりをしていた。文字を書いたり好きな動物について話せた。B児はカンガルー、D児もカンガルーでポケットに赤ちゃんがいて可愛いからと理由も話せた。E児はパンダ、A児はゴリラで胸が強いから、C児はシマウマを選んで話せた。お尻のクイズはE児がキリンのカードを選べて、答えることができたので嬉しかった。AとC君でやるやらないでもめたが、他にやりたい人？と言うと、C児がやると言いだし、A児、B児の順にやれた。最後に全員でやりたいということでやれて良かった。

動物ごっこの場面では、それぞれ好きな動物になりきっていた。

<協議より>

◎T2より

「パンダ・ウサギ・コアラ」でもよかったかな？と思った。

年中・年長の幼児を考え、指導案を書いていた時に考えたので難しい歌を選曲してしまった。（選曲は「動物園に行こう」）

○遠足のやりとりについて

書く場面があったことで集中して見ていた。絵カードの提示ができたのでC児にとって理解がしやすかった。

○動物ごっこ

B児は「H先生はトラが好きだよ。どうしてかというとおしっこかけるって看板に書いてあったよ。」と話し、トラになって「おしっこひっかけるよ」と言っていた

○段ボールの柵（おり）について

おりが倒れやすく、活動が止まってしまうので工夫すると良かった。

◎T3より

○E児の支援について

歌は模倣できたが、遠足のやりとりは難しい。

途中で自分から「トイレ」とサインで先生を誘い、自分からトイレに行って用を済ませることができた。

動物のお尻のクイズではキリンの絵カードを選べて良かった。指文字で「き・り・ん」と見せたがまだ難しい。

動物ごっこでは何回か経験したので、バスに乗って動物を見てまわることは分かっていたので一緒に楽しめたが、後半は飽きてしまった。

○C児の支援について

休みがちで、遠足についても動物ごっこについても初めてだったので、心配であったが、今日は早く登校し、しおり作りをしてこの活動に臨めた。トラ、ウマ、など動物の名前も分かって先生の質問に受け答えでき、楽しめていた。視覚情報も保障しながら初めての活動だったが参加できた。

小学部の先生方より

○子どもたちが、友だちの発表を見ている姿が素晴らしい。初めての歌でやりとりをしながら歌っていたのが良いなあと思った。E児は10を視写できていた。先生が子どもたちをほめている姿、子どもたちが生き生きしている姿が見られた。

○先生方が話される時に、子どもたちが知っていることプラス知らないことも話されていた。C児には絵カードの提示、E児には10の視写をして、できることを与えているのだなと思った。

○初めて幼稚部の授業を見て1年生の子もこういう幼稚部を経験したんだなと分かった。遠足をととても楽しみにしていて心がウキウキしている様子が見られた。言葉を共感して受け止めて返している。私もそうしたいなと思った。

○動物園楽しみなんだなあ。C児は休んでいたとは思えない。金曜日の「きん」と空書して先生方にも教えていた。T2の先生はシロクマの話、T3の先生はトラの話、があったがこういう話もするんだなあと感心した。面白いなあ。こういう話をして育ってくるんだなと思った。「一緒に見に行く？行かない？」2年の児童にはそういう話し方はしない。どう答えていいか混乱するだろうから。

○聞こえる人は「お昼行く？行かない？」と聞く。「お昼行かない？」という聞き方もする。だが、聞こえない人は「お昼食へに行く？」と聞かれれば考えて答えられるが、「行かない？」と聞かれたら行くとは言いにくい、とろう者は話す（～ない？という相手の意向を聞く文でも「否定」としてとらえている）。どうしても聞こえる先生方は、ろうの子どもたちに配慮なく聞いてしまうが、反省させられる点である。

○子どもたちの表情が生き生きしている。そのためにどんなことをするのか？やりたいことしたいことを考えていく。先生方が問いかけ、いろいろな答えが返ってくる。子どもたち同士のやりとりも活発である。給食の時、F先生をやっつける作戦を子どもたちでたてている様子があった。授業でも、子ども同士で考えて盛り上がっていくと良いなあと思う。さらにやりとりが発展していく。

研究授業の事前授業では、その子どもの立場で、授業のめあてが達成されたか、指導者の発問や教材提示等が理解しやすいものかなど、事前授業の後の検討会で指導者が気づきにくかった面も指摘され、授業力向上の一翼を担っていると考えられる。と同時に、自分自身が指導する場合の参考にもなったり、様々な指導方法の研修になったりしているようである。

また、表の中には触れていないが、時間を調整して「交換授業」を実施する場合もある。これは、指導者や交換して授業した教員の双方にとって、良い刺激となっている。指導者（主に担任）は、担当する子どもの様子を客観的にとらえることができたり、自身がその指導内容の場合はどう扱うかの参考になったりしている。さらに、発問や教材の工夫も自身の場合と比較でき、有形無形の指導技術の財産になることが期待できる。同様に、交換して指導する教員も普段の授業方法でできることや困難なことなどが確認でき、授業力を向上させるため、意欲的になっていく姿勢が見受けられる。

②外部（校外）研究・研修

分校の限られた予算では、外部への研究・研修を十分に実施するのは困難である。しかし、管理職、事務方が豊教育の重要性を理解しており、子どもの教育に直接有効になるように優先的に予算を執行していただいている。それでもやはり予算的には厳しい面があることを教職員全員が理解し、長期休業等を利用して自発的に外部研究・研修に参加している。特に、専門的な研修を中心に参加しており、今年度は「発音指導」について教職員の半数に当たる5名が研鑽を積んだ。また、地域の手話サークルに参加して手話の技術を高めたり、教材の工夫に関する研修などにも積極的に参加している。研修した内容等は、得られた知見を中心に研修報告の形でレポートしてもらい、記録に残すように努めている。

(3) その他の授業改善の試み

①校内、教室等の環境整備

平分校の校舎は古い歴史が感じられる。床は歩くとぎしぎしと鳴る板張りである。強い風雨が起きるとそここで雨漏りのする校舎である。しかし、子どもたちは平分校が大好きなようで、楽しく学校生活を送っている。

与えられた環境の中で教職員は鋭意工夫し、視覚的情報を数多く掲示している。廊下の側面や教室内の周囲など、時期や行事等に合わせて子どもたちへの称賛、学習事項等を掲示している。それでも足りないため、短冊を教室内につるしている。一人の教員が始めると、周囲にもその影響が及び、今ではどの教室も視覚情報にあふれている。



廊下側面の掲示物例



教室内の掲示物例（小学部2年）

②交流及び共同学習の活用

幼稚部は、近隣の保育園と年間5～6回程度交流している。運動会も一緒に行っており、友だち同士仲良く活動できている。保育士の幼児へのかかわり方について参考となり、有意義な行事である。同様に、同じ障がいをもつ福島県立豊学校（郡山市）の幼稚部との合同授業（保育）も年間2～3回実施しており、本校での活動内容の参考にしている。

小学部は、近隣の小学校との交流及び共同学習が本年度で29年目を迎えた。種々の行事参加はもちろんのこと、教科の参加も、単元内容等の調整を相互に行い、定期的に行っている。もちろん児童の実態や意欲等を考慮して、交流及び共同学習を実施する頻度を当該学級の担任と連携を密にとりながらの実践である。多い児童で年間30回程度（ほぼ毎週）の交流及び共同学習を行っている。小学校の先生方の授業の進め方や発問の仕方、言い回し等参考になることが多い。

終了後は、報告書を毎回提出しているが、教員の課題意識が鮮明になり、次回の交流及び共同学習に積極的に参加するための資料にもなっている。参加する子どもの困っていることや成長が認められることなどを評価し、次回への改善策に結び付けるという意味でも重要な資料となっている。さらに、このような活動を通して得られた知見が、平分校での授業にも反映されるという効果が認められる。

交流及び共同学習の報告書例

記入者：〇〇

| | |
|-----------|--|
| 学・児童氏名 | 2年 氏名 (女児) |
| 実施日 | 平成〇年 〇月〇日 3校時 |
| 教科(領域)名 | 生活 |
| 単元名 | 秋まつりにお店をだそう |
| 実施内容 | <p>班の仲間と一緒に店の看板とチラシを作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・看板の文字や絵を分担してかく。 ・児童が、それぞれ店の特徴を考えてチラシをかく。 |
| 評 価 | |
| 本児のめあて | T 1 の指示を聞き取り、班の仲間と協力して学習に取り組む。 |
| 達成できた | ほぼできた あまりできなかった 達成できなかった |
| 今後配慮すべき事項 | <ul style="list-style-type: none"> ・同じ班の児童の名前をしっかり覚えるように促し、聾学校でも写真を見ながら振り替える。 ・やることが分からなくなったときには、A 小のクラスメイトに相談できるように事前に指導する。 |
| 担当者の反省点 | <p>自分から話しかけることはしなかったが、同じ班の児童の名前を覚えていた。話しかけられると会話をして、描くところを分担したり一緒にダンスをしたりしている。事後指導で感想を聞くと、班の仲間に話しかけるのがはずかしかったようだった。T 1 の指示だけでなく班の児童が言っていることも理解して看板作りやチラシ作りで自分の役割を果たしていた。</p> <p>聾学校の引率教員は、男子の班の指導をしながら様子を見守った。特に助けを求めることもなく、児童同士で楽しそうに活動していた。指示を聞き取って行動でき、仲間と一緒に活動していたが、自分からのアプローチが少ない。お店の班は、売るものに興味があり加わった班で、体育の交流の時に自分からも話しかける児童は他の班だった。今まで話したことがない児童がほとんどの班で、恥ずかしそうな気持ちがまだ解けきれない感じがした。しかし、交流及び共同学習時間も終盤になり、みんなでダンスをしたときは、自分から体を動かして仲間と手をつなぎ、笑顔になって踊っていた。成長を感じる。</p> |

| | |
|--------------------|---|
| 児童の感想 | ちょっとはずかしかったよ。みんなで看板を作ってから、チラシをかいだよ。みんなと踊ったドラえもんのダンスが面白かった。一緒のお店の友達の名前は分かるよ。 |
| 次回の予定 (期日、内容など) | 次週、○月○日 尚、インフルエンザの流行状況をみながら日程調整する。 内容は、秋祭りお店のリハーサル、ダンスの練習。 |
| 備 考 | 秋祭り当日は、A 小の地域児童と一緒に集団登校にて A 小に自力登校する。 |

3. 今後の課題

本稿では、平分校の実践をありのまま紹介した。様々な活動を通して、どの教員についても授業改善が進んでいるという感触を得ている。しかしながら、まだ改善すべき点はいくつか残されていると思われる。以下に、その課題を示す。

- 子どもに応じた指導内容、コミュニケーション方法の選択。
- 授業の適切なめあての設定と、臨機応変に子どもに対応する技術。
- 子どもが自発的に思考できるような発問内容とタイミング。
- 適切な視覚教材の提示。
- 子どもに応じた教材観。

授業を課題意識を明確にもってやればやるほど「授業は生き物」だと感じる。日々積み上げた指導技術が通じにくい子どもがいることも事実である。しかし、そこであきらめてしまうと授業改善は望めない。聴障児の可能性を拓げていくために、豊かな生活を送ってもらうために、我々教員が適切な指導と必要な支援に努め、その一部にでも貢献できれば素晴らしいことだと感じている。

授業評価表を用いた授業改善の試み

高濱由美・藤田美奈子
(兵庫県立姫路聴覚特別支援学校)

1 はじめに

本校では、研究研修部（校務分掌の一つ）を中心に、2年に1度は必ず学部の枠を超えた研究授業または公開授業を行うこととし、各教師の授業力向上を目指し、日々取り組んでいる。また、学部ごとにテーマを設定し、校内研究を進めている。本年度の中学部の研究テーマは「一人ひとりの実態に応じた教材・指導方法の工夫」である。

昨年度、重複障害生徒への授業に関する取組を行い、今年度は、単一障害生徒への授業改善に向けた取組を行っている。

本年度最初の中学部の話し合いにおいて、授業力向上に向けた取組の現状と課題に関して、次のようなことが話題に上った。①生徒に学力・言語力をつける授業を展開できているか。②せっかくの研究授業や公開授業が、その場限りのものになっていないかという2点である。そこで、どのような授業を展開すれば、生徒に学力・言語力をつけさせることができるのか、具体的なポイントをあげ、それを「授業評価表」という形で明文化した。授業を計画する際・見る際の共通の視点を明らかにすることにより、授業研究会の充実を図ることができるのではないかと考えたからである。以後は、その取組について紹介する。

また、中学部の在籍生徒数及び教師数は、次のとおりである。

表1 平成21年度 中学部 在籍生徒数

| | 1年 | 2年 | 3年 | 計 |
|----|----|----|----|-----|
| 単一 | 5人 | 5人 | 4人 | 17人 |
| 重複 | 1人 | 1人 | 1人 | |

表2 平成21年度 中学部 教師数

| 国語 | 数学 | 社会 | 理科 | 英語 | 音楽 | 美術 | 体育 | 技/家 | 自活/通級 |
|-------|-----|-----|-----|-----|----|-----|-------|-----|-------|
| 2人 | 1人 | 1人 | 1人 | 1人 | 0 | 1人 | 2人 | 1人 | 1人 |
| 7/8年目 | 3年目 | 6年目 | 3年目 | 3年目 | | 1年目 | 3/2年目 | 3年目 | 11年目 |

2 「授業評価表」を活用した授業研究の方法

1) 「授業評価表」の内容

平成20年度国立特別支援教育総合研究所の「聾学校における授業とその評価に関する研究」にかかる全国聾学校調査において寄せられた「授業評価表」を分析した結果、評価の観点に次に挙げる5区分16種類に分類できた。

- ①コミュニケーション ②障害特性への配慮 ③授業計画 ④授業技術 ⑤その他

- ① ①手指メディア②口話③コミュニケーション全般
 ② ④聴覚的配慮⑤教室環境全般
 ③ ⑥指導目標・到達度⑦意欲・目的・内容・方法⑧活動の設定・展開・時間配分
 ④ ⑨発問⑩確認・訂正・形成的評価⑪板書⑫教材・教具・機器活用⑬言語指導⑭個別対応
 ⑮ティームティーチング
 ⑤ ⑯その他

上記の評価の観点を参考に、その5区分16種類の中から、現在の本校中学部において、重視したい点について検討した結果、①『コミュニケーション』①②③の三つ、②『障害特性への配慮』④⑤の二つ、③『授業計画』の⑥一つと④『授業技術』の⑩⑪⑫の三つ、合わせて9種類にしぼった。

実際に評価の観点を具体的に立てるにあたっては、研究授業の際だけでなく、日常的に授業の申し合わせとして、活用できるものにするを念頭に置き、項目数や内容の検討を行った。まず、9種類の評価の観点を「教師の受信力」「教師の発信力」「聴覚的支援」「視覚的支援」の四つの要素にまとめて考えていくことにした。その中でも本学部においては、「教師の受信力」に課題が多いと感じている教師が多く、それについては項目数も多めに設定した。「教師の受信力」を5項目、「教師の発信力」「聴覚的支援」「視覚的支援」をそれぞれ3項目、計14項目の評価の観点を立て、『授業評価表』として活用することとした。具体的には、表4の通りである。

表3 評価項目の検討過程
 ～現在の中学部の教師の課題に関わる項目を中心に～

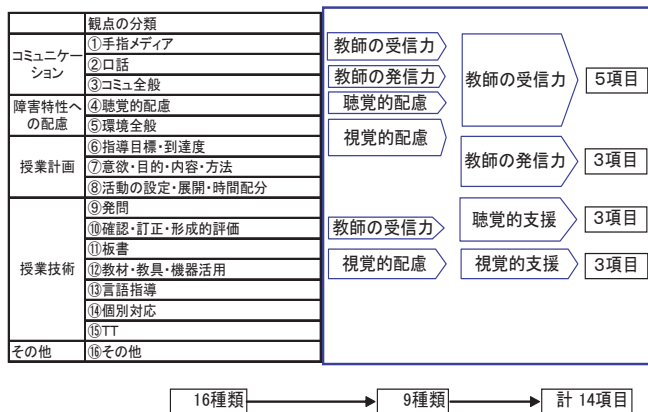


表4 授業評価表の詩作
 ～教師の受信力に関わる項目を中心に～

| | | | | | | |
|-------|----|--------------------------------|---|---|---|---|
| 受信 | 1 | 生徒の発言を最後まで聞いていたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 2 | 生徒の手話を最後まで見ていたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 3 | 生徒の反応・行動をよく見ていたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 4 | 生徒の発言が理解できないとき、別の方法で表現させたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 発信 | 5 | 生徒が間違ったとき、生徒に合った方法で訂正していたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 6 | 生徒の実態に応じたスピーチ・手話を指示や発問をしていたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 7 | 全員が注目してから、指示や発問をしていたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 8 | 説明や指示は、分かりやすかったか。(生徒が理解できていたか) | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 聴覚的配慮 | 9 | 生徒の聴力を把握し、補聴器・人工内耳の装用を確認したか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 10 | 教室の音環境に配慮していたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 視覚的配慮 | 11 | 生徒の聴力を考慮した声の大きさ・話のテンポであったか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 12 | 生徒の座席や位置、指導者の位置は適切であったか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 13 | 本時の学習目標(内容)を提示していたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 14 | 視覚的教材・教具を準備し、活用していたか。 | 4 | 3 | 2 | 1 |

<※4:とてもよくできている 3:だいたいできている 2:あまりできていない 1:ほとんどできていない>

2) 「授業評価表」を活用した授業研究会の流れ

- 4月 : 「授業評価表」の試作 (表4)
 5月 : 第1回公開授業 「授業評価表」を用いた授業評価及び事後研究会開始 (表5)
 6月 : 中学部の全教師が「授業評価表」を用いて、自分の授業の自己評価を実施 (表6)
 6月～ : 生徒の実態把握のため、WISC-Ⅲ及び「聞こえについてのアンケート」実施
 7月 : 「授業評価表」の評価の観点について検討
 7月～ : 研究授業及び公開授業において、「授業評価表」を用いて相互評価及び事後研究会の実施
 11月 : 「授業評価表」の試作改訂

表5 公開授業・研究授業及び事後研究会実施予定

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 月 | 5月 | 7月 | 7月 | 9月 | 9月 | 10月 | 10月 | 10月 | 11月 | 11月 | 12月 | 1月 |
| 教科等 | 自活 | 国語 | 総合 | 国語 | 国語 | 英語 | 理科 | 技術 | 社会 | 体育 | 美術 | 数学 |

3 授業評価表の検討過程

1) 「授業評価表」を用いた自己評価（2回分）

まず、「授業評価表」の試作を用いて全教師が自分の授業評価を各自2回行った。その結果を次に挙げる。

① 4件法による自己評価の傾向（表6）

i) 評価1が多かった項目・・・多くの教師が“ほとんどできていない”と評価した

< 9 > 生徒の聴力を把握し、補聴器・人工内耳の装用を確認したか

→→→習慣として、なされていないのではないか。

ii) 評価4がなかった項目・・・“とてもよくできている”と評価した教師がいなかった

< 6 > 生徒の実態に応じたスピーチや手話で指示や発問をしたか

< 9 > 生徒の聴力を把握し、補聴器・人工内耳の装用を確認したか

< 10 > 教室の音環境に配慮していたか

→→→< 6 > については、“生徒の実態に応じた”という点に困難を感じるという記述が見られた。生徒の実態把握やその共通理解の不足があるのではないか。

< 9 > については、i) と同じ。

< 10 > の項目については、具体性に欠けたからではないか。

iii) 評価1がなかった項目・・・“ほとんどできていない”と評価した教師がいなかった

< 1 > 生徒の発言を最後まで聞いていたか

< 11 > 生徒の聴力を考慮した声の大きさ・テンポであったか

→→→予想に反する結果。評価の観点に挙げられたため、意識できたのではないか。

iv) 評価4が多かった項目・・・多くの教師が“とてもよくできている”と評価した

< 13 > 本時の学習目標（内容）を提示していたか

→→→提示したかどうか明確であり、実行も評価もしやすかったのではないか。

v) 空欄が多かった項目・・・“評価できない”とした教師が多かった

< 6 > 生徒の実態に応じたスピーチ・手話で指示や発問をしていたか

< 7 > 全員が注目してから指示や発問をしていたか

< 8 > 説明や指示は分かりやすかったか（生徒が理解できていたか）

→→→発信がスムーズにいったかどうかは、自分では判断しにくいのではないか。

②自由記述の内容

- i) 「授業評価表」の項目を念頭に置き、授業を行った感想
- ・聴覚的配慮を全くしていないことに気付いた。
 - ・重複障害生徒に比べて、単一生徒の場合は理解度の確認をあまりせず、授業を進めていることが多いことに気付いた。
 - ・指導者側の受信に関する問題点、聾声の聞き取りや手話の読み取りに課題が多いと感じた。
 - ・生徒の発言を、途中で切ってしまうことが多いことに気付いた。
 - ・生徒にとって、分かりやすいプリント等視覚的な教材作成には、慣れや工夫が必要と感じた。
 - ・生徒の学力差や理解度の差によって、授業の流れが滞りやすい。
 - ・視覚を活用させる教材や教具は、よく取り入れている。
- ii) 「授業評価表」そのものについての感想
- ・評価表の項目を意識して授業を行うということに意味があると感じた。
 - ・できる、できないは別として、授業において常に心がけておくべき項目として、掲げておきたい。
 - ・説明中心の授業を行う場合、指導者側の受信に関する項目は評価しにくいと感じた。
 - ・評価表の項目は少ない方がつけやすいと感じた。
 - ・具体的な項目のほうが評価しやすいと感じた。
 - ・自分の振り返りはできるが、他者の評価はしにくい。

表6 授業評価表の試作を用いた授業評価結果（各自2回）

| 自己評価の結果 (4件法) | | 国 F1 単 | 国 F2 重 | 国 M1 単 | 国 M2 単 | 数 T1 単 | 数 T2 単 | 英 M1 単 | 英 M2 単 | 社 Y1 単 | 社 Y2 単 | 理 Y1 単 | 理 Y2 単 | 理 T1 重 | 理 T2 重 | 体 Y1 重 | 体 Y2 重 | 保 K1 単 | 保 K2 重 | 図 Y1 | 美 Y2 単 | 自 T1 単 |
|------------------|----|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|--------------|--------------|
| 受信 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 |
| | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | * | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | 4 | 2 | 3 | 2 | * | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| 発信 | 6 | 3 | 3 | * | * | * | * | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | * | * | * | * | 3 |
| | 7 | 4 | 4 | * | * | * | * | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | * | * | * | * | 2 |
| | 8 | 2 | 3 | * | * | * | * | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | * | * | * | * | 3 |
| 聴覚的配慮 | 9 | 1 | 1 | * | * | * | * | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | * | * | 1 | * | 2 |
| | 10 | 1 | 1 | * | * | * | * | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | * | * | 2 | * | 2 |
| | 11 | 2 | 2 | * | * | * | * | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | * | * | 2 | * | 3 |
| 視覚的配慮 | 12 | * | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| | 13 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| | 14 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 |

2) 「授業評価表」を用いた研究授業・公開授業の自己評価

「授業評価表」の試作を用いて研究授業・公開授業の評価を行った。参観した教師は他者評価、授業者は自己評価として行った。4件法による評価の結果、他者評価はどの項目も“4 とてもよくできている”

という評価をつけた教師がほとんどであり、他者の授業を評価するということに慣れていないのではないかと思われた。自己評価については、“1ほとんどできていない”という教師もいたが、他者評価の結果と比べ、ばらつきが見られた。そこで、自己評価のばらつきについて検討を行ってみることにした。

① 4件法による自己評価の傾向

- i) 評価1が多かった項目・・・多くの教師が“ほとんどできていない”と評価した
- <4>生徒の発言が理解できないとき、別の方法で表現させたか。
 - <5>生徒が間違った時、生徒に合った方法で訂正していたか。
→→→心がけはするが、評価しにくいのではないか。
 - <9>生徒の聴力を把握し、補聴器・人工内耳の装用を確認したか。
→→→習慣として、なされていないのではないか。
 - <10>教室の音環境に配慮していたか。
→→→具体的でないため、評価しにくいのではないか。
- ii) 評価4がなかった項目・・・“とてもよくできている”と評価した教師がいなかった
- <1>生徒の発言を最後まで聞いていたか
 - <2>生徒の手話を最後まで見ていたか。
 - <6>生徒の実態に応じたスピーチや手話で指示や発問をしたか
 - <8>説明や指示は、わかりやすかったか。
 - <10>教室の音環境に配慮していたか。
 - <11>生徒の聴力を考慮した声の大きさ・話のテンポであったか。
→→→<1><2>については、教師側の受信に対する自信の問題ではないか。
<6><8><11>については、発信技術の問題と個に応じる技術の2つの問題が重なっていることの難しさがあるのではないか。<10>は、具体性の低さか。
- iii) 評価1がなかった項目・・・“ほとんどできていない”と評価した教師がいなかった
- <1>生徒の発言を最後まで聞いていたか。
 - <3>生徒の・反応行動をよく見ていたか。
 - <7>全員が注目してから、指示や発問をしていたか。
→→→項目としてあがっていることで、意識づけになったのではないか。
 - <13>本時の学習目標（内容）を提示していたか。
 - <14>視覚的教材・教具を準備し、活用していたか。
→→→具体的な内容であり、したかどうかの評価がしやすいのではないか。
- iv) 評価4が多かった項目・・・多くの教師が“とてもよくできている”と評価した
- <3>生徒の反応・行動をよく見ていたか。
→→→項目としてあがっていることで、強く意識する傾向が出たのではないか。
- v) 空欄が多かった項目はなかった・・・“評価できない”とした教師がなかった

② 事後研究会での授業者の反省

- ・音読中心の授業で、生徒とのやりとりをする機会が少なく、一方的になってしまった。指示がなかなか一回で通らなかった。もっと（視覚的に）すぐわかる指示が必要だった。授業が単調となってしまった。進度も遅すぎた。
- ・自分も緊張しており、生徒も普段よりおとなしく、その時の実態に即していたとはいえないと思う。
- ・生徒が見えなかった。自分では準備していたつもりでも、実際には穴だらけで、「汗顔の至り」。

- ・焦って何をやっているのか、分からなくなりかけた。少しテンポが速かったと思う。普段通りのんびりやったほうが良かったかもしれない。内容を多くつめすぎた。
- ・学力差の大きい生徒4人なので、4人全員の集中を途切れさせずに、全員の理解を促すような授業を心がけた。しかし、実際には前半の説明に時間をかけすぎた結果、後半時間が足りなくなってしまった。また、後半は活動にメリハリがなかったり、説明が中途半端になってしまったりした。
- ・体育の授業の中でも、格技（剣道）をすることで、礼儀・人格を教えることの重要性を再認識できた。体育は、運動量を得ることが重要。個別指導・説明をしすぎると授業の流れが止まってしまうので、その兼ね合いが難しい。理解力・語彙力が違うので、絵や文字を使うことの大切さがよくわかった。
- ・予定していた内容の半分しか行えず、授業計画そのものの見直しが必要。生徒相互の活動も、お互いに点検させるなど、考えるべきであった。

3) 授業の自己評価と研究授業・公開授業での他者評価を行った後、「授業評価表」に関して検討したこと

①評価しやすい面としにくい面の問題

- ・抽象的な内容や表現をできるだけ具体的にする。

②教科の特殊性に配慮する必要性の問題

- ・実技の多い教科かどうかや学習場所の違いにも対応できるようにする。

③多様性のある生徒の実態を共通理解した上で、授業者の言動を評価する必要性の問題

- ・生徒の聴力に関する実態、コミュニケーション手段に関する実態、読字や文法理解に関する実態等について検査や調査をした結果に関する話し合いを反映できるようにする。

④日常的に活用することを念頭に置き、項目数を絞る必要性の問題

- ・学習指導の土台となるコミュニケーション力（伝達力）の向上を常に意識できるようにする。

⑤自分に厳しく、他者に優しい評価になる傾向の問題

- ・客観的に評価しやすい内容や表現にする。

4) 「授業評価表」の評価の観点に関して検討した

表8 評価の観点についての検討事項

| | 評価の観点 | 観点のねらい | 内容及び表現の改訂 |
|-------|----------------------------------|---|---|
| 受信 | 1 生徒の発言を最後まで聞いていたか | 聾声の聞き取りにくさ、語彙の不足や構文力の不足による口話の曖昧さから、生徒の発言（口話）を理解するのが困難な状況を減らす。発言（口話）が曖昧なため、言いかけた答えの続きを、教師が引き取り、「そうそう〇〇ですね。」と、生徒に最後まで答えさせない場面を作ってしまうことを減らす。 | 生徒全員に発言させる場面をつくったか。 |
| | 2 生徒の手話を最後まで見ていたか | 速かったり曖昧だったりする生徒の手話を、途中で読み取れなくなるのが、できるだけないように。 | 生徒の発言を手話と口話で復唱したか。 |
| | 3 生徒の反応・行動をよく見ていたか | 手話でも口話でも表現にくい生徒はもちろん、そうでない生徒も、その反応や行動には、学習内容の理解度が現れやすいものであり、それを見逃さないようにする。 | |
| | 4 生徒の発言が理解できないとき 別の方法で表現させたか | 生徒の発言（手話・口話など）が理解できないときのために、手話・口話以外の方法で確実に理解しあえる方法を出来るだけ確保しておく。 | |
| | 5 生徒が間違ったとき 生徒に合った方法で訂正したか | できるだけ同じ間違いを繰り返さないために、×ということだけでなく、間違い方や間違っただけの原因等についても知らせる。 | 生徒が間違っただけで答えを伝え、復唱させたか。 |
| 発信 | 6 生徒の実態に応じたスピーチ・手話で指示や発問をしていたか | 一人ひとりというよりも、学習グループごとに必要なコミュニケーションモードを確認・整理し、確実にかつスムーズに授業を進行する。 | 手話と口話の両方で、指示・発問をしたか。 |
| | 7 全員が注目してから 指示や発問をしていたか | 話者を見ずに、話の内容を把握することができない生徒がほとんどなので、話者を見るということを習慣づけさせ、理解を補 | 生徒全員が注目してから、指示・発問をしたか。 |
| | 8 説明や指示は わかりやすかったか (生徒が理解できていたか) | 話聴覚障害児は、語彙不足・経験不足等様々な問題を抱えているため、聞こえる子どもに対するのと同じように指示・説明するだけでなく、理解させるための配慮や工夫が欠かせない。 | 口話と手話に加えて、ジェスチャー・文字・絵・写真・図等を用いて、指示・発問をする場面があったか。 |
| 聴覚的配慮 | 9 生徒の聴力を把握し、補聴器・人工内耳の装用を確認したか | 聴力差が60 dB以上もある学習グループがあることや、コミュニケーションモードの違いなどを十分把握した上で授業に臨んだとしても、補聴器・人工内耳を装用していない生徒がいれば、指導上の配 | 授業のはじめに、音声だけで、名前を呼んで返事をさせ、聞こえの状況を確認したか。 |
| | 10 教室の音環境に配慮していたか | 補聴器も人工内耳も、ともに騒音に弱く、可能な限り騒音を減らす努力をする必要がある。 | |
| | 11 生徒の聴力を考慮した 声の大きさ・テンポであったか | 補聴器や人工内耳で、かなり音を増幅して聞いている生徒もいるため、大きすぎず・小さすぎず・速すぎず・遅すぎない声で、話す。 | 大きすぎる声・小さすぎる声で、発信する場面はなかったか。 速すぎる・遅すぎる話のテンポで、発信する場面はなかったか。 |
| 視覚的配慮 | 12 生徒の座席や位置 指導者の位置は適切であったか | 他の生徒の意見にもふれさせるため基本は、馬蹄形。話者の口形が見やすいという基本をおさえた上で、学習内容や学習場所によって、最適な座席隊形をとる。 | 話者（友達）の口形や手話に注目させる指示や姿勢が、授業者にあったか。 |
| | 13 本時の学習目標（内容）を提示していたか | はじめに、学習の目標や内容を知らせ、1時間の授業の見通しを持たせる。 | 本時の学習目標（内容）を、1時間中目につく場所に、提示していたか。 |
| | 14 視覚的教材・教具を準備し、活用していたか | 曖昧な聞こえを補うために、視覚的教材や視覚的教具を用いて、見てわかる確かな情報を、適時・適量 | 絵・図・写真・文字カード等の視覚的教材やプロジェクター・TV等の教具を、活用したか。 |

5) 授業者の意識の変化

①「授業評価表」を用いた授業改善の取組について、その前後の授業者の意識についてアンケートで確認。

表9 担当教科の授業における授業者の意識

| | | つねに意識していた・・・4 | たいてい意識していた・・・3 | ときどき意識していた・・・2 | とくに意識していなかった・・・1 |
|-------|----|-----------------------------|----------------|----------------|------------------|
| | | 評価の観点 | | | |
| 受信 | 1 | 生徒の発言を最後まで聞くこと | | | |
| | 2 | 生徒の手話を最後まで見ること | | | |
| | 3 | 生徒の反応・行動をよく見ること | | | |
| | 4 | 生徒の発言が理解できないとき 別の方法で表現させること | | | |
| | 5 | 生徒が間違ったとき 生徒に合った方法で訂正すること | | | |
| 発信 | 6 | 生徒の実態に応じたスピーチ・手話で指示や発問をすること | | | |
| | 7 | 全員が注目してから 指示や発問をすること | | | |
| | 8 | 説明や指示は 生徒がわかるように行うこと | | | |
| 聴覚的配慮 | 9 | 授業開始時に 補聴器・人工内耳の装用を確認すること | | | |
| | 10 | 教室の音環境に配慮すること | | | |
| | 11 | 生徒の聴力を考慮した 声の大きさ・テンポで話すこと | | | |
| 視覚的配慮 | 12 | 生徒の座席や位置 指導者の位置を 適切に配置すること | | | |
| | 13 | 本時の学習目標（内容）を提示すること | | | |
| | 14 | 視覚的教材・教具を準備し 活用すること | | | |

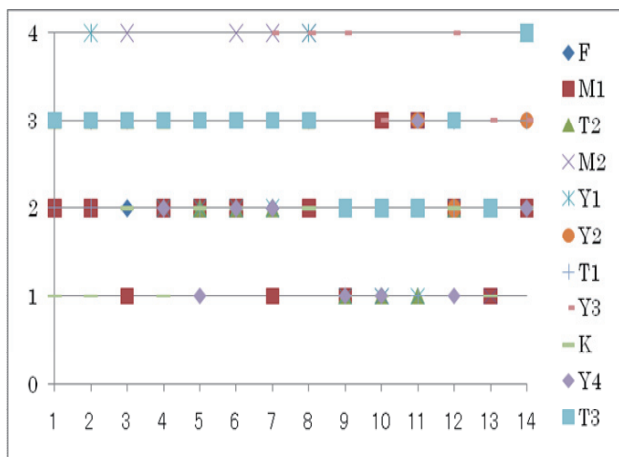


図1 「授業評価表」使用前
※縦軸：評価 横軸：各授業者

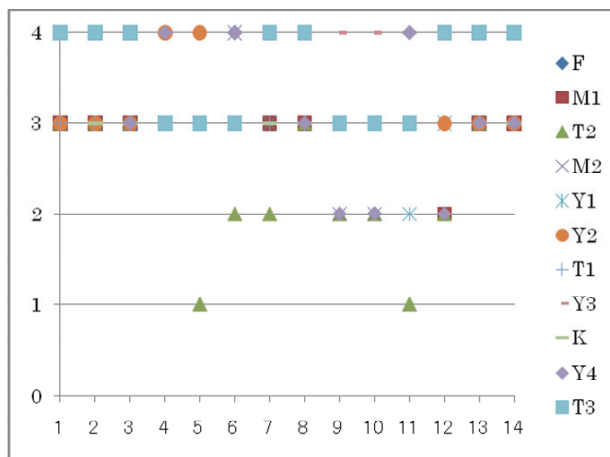


図2 「授業評価表」使用后
※縦軸：評価 横軸：各授業者

11人に対する14の設問（計154）のうち、「授業評価表」の各項目について、意識する度合いが強くなったと答えた割合は、65%であった。詳しくは、下図の通り。（3ポイント上昇：2%、2ポイント上昇：15%、1ポイント上昇：48%、±0 変化なし：34%、1ポイント下降：1%）

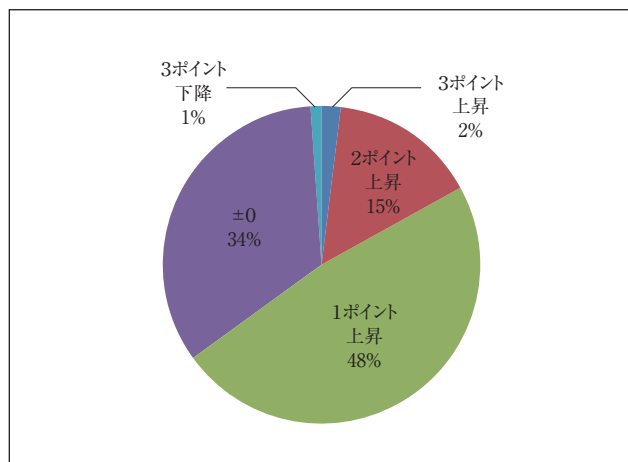


図3 「授業者の意識変化」

②授業者の意識アンケート ～評価の観点ごとの意識の変化～

表 10 授業者の意識

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-------|----------------|----------------|-------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|
| | 生徒の発言を最後まで聞くこと | 生徒の手話を最後まで見ること | 生徒の反応・行動を最後まで見ること | 生徒の発言が理解できないとき別の方法で表現させること | 生徒が間違ったとき生徒に合った方法で訂正すること | 生徒に実態に応じたスピーチ・手話で指示や発問をすること | 全員が注目してから指示や発問をすること | 説明や指示は生徒がわかるように行うこと | 授業開始時に補聴器・人工内耳の装用を確認すること | 教室の音環境に配慮すること | 生徒の聴力を考慮した声の大きさ・テンポで話すこと | 生徒の座席や位置 指導者の位置を適切に配置すること | 本時の学習目標（内容）を提示すること | 視覚的教材・教具を準備活用すること |
| 平均（前） | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 平均（後） | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 合計（前） | 32 | 33 | 33 | 28 | 27 | 29 | 31 | 36 | 19 | 20 | 26 | 27 | 22 | 37 |
| 合計（後） | 39 | 38 | 37 | 36 | 32 | 36 | 38 | 38 | 30 | 29 | 32 | 33 | 38 | 40 |

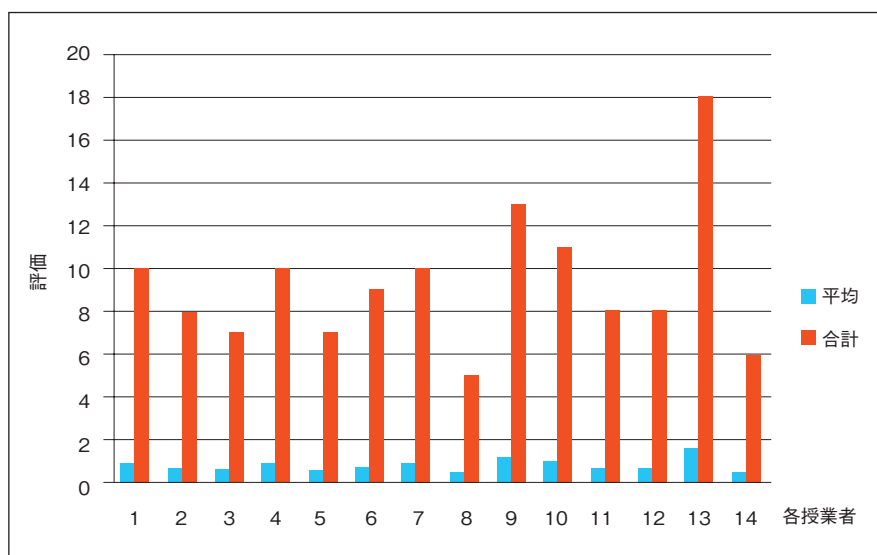


図4 授業者の意識 ～「授業評価表」仕様前・使用後の意識の差～

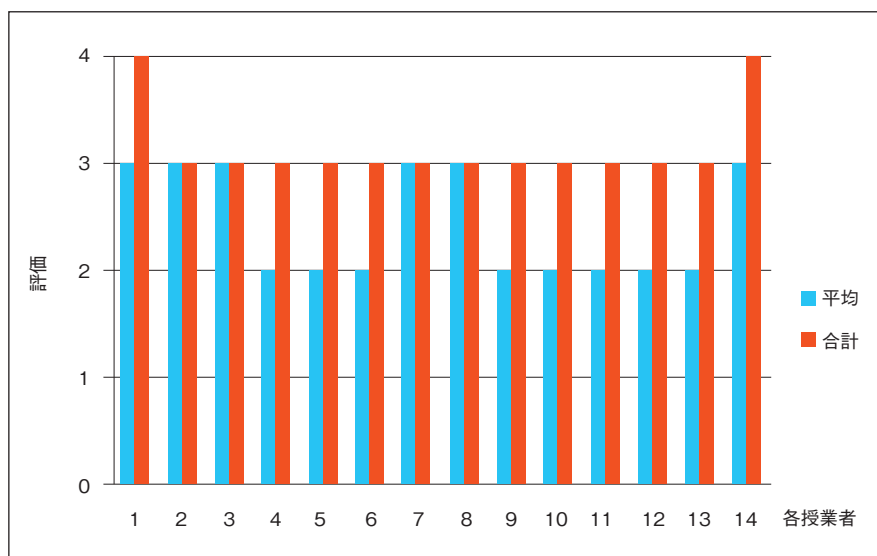


図5 授業者の意識 ～「授業評価表」仕様前・使用後（平均）～

意識の変化が一番大きかったのは、13「本時の学習目標（内容）を提示すること」、二番目は、9「授業開始前に補聴器・人工内耳の装用を確認すること」であった。

この2つは、元々の意識が低かった項目であるが、具体的であったためか、変化が大きかった。

逆に意識の変化が一番小さかったのは、8「説明や指示は生徒がわかるように行うこと」、二番目は、14「視覚的教材・教具を準備し、活用すること」であった。

この2つは、元々意識が高かった項目で、以前から意識できていた観点と言える。しかし、8は、心がけることはできても、できたかどうかの評価がしにくい観点との声があった。

6) 「授業評価表」 改訂版

「授業評価表」を用いた授業改善のこれまでの試みを通して、評価項目の内容や表現等を改定した。改訂のポイントは3点。①教師の受信・発信を中心に、具体性が高く、自己評価も他者評価もしやすいこと。②日常的な授業の申し合わせとして活用できること。③教科の特性を考慮し、その枠を越えて評価できること。

それに加えて、授業の良かった点と改善の余地がある点を必ず記述することとし、タイトルも「授業チェックリスト」とした。

表 11 中学部 授業チェックリスト

| | | | |
|---|----|--|---------|
| 教科【 】 授業者【 先生】 【 月 日（ ） 時間目】 | | | |
| 気付いたこと | | | |
| 受信 | 1 | 生徒全員に発言させる場面をつくったか。 | 4・3・2・1 |
| | 2 | 生徒の発言を手話と口話で復唱したか。 | 4・3・2・1 |
| | 3 | 生徒が間違っって答えた時や言い間違えた時、正しい答えを伝え、復唱させたか。 | 4・3・2・1 |
| 発信 | 4 | 手話と口話の両方で、指示・発問をしたか。 | 4・3・2・1 |
| | 5 | 生徒全員が注目してから、指示・発問をしたか。 | 4・3・2・1 |
| | 6 | 口話と手話に加えて、ジェスチャー・文字・絵・写真・図等を用いて、指示・発問をする場面があったか。 | 4・3・2・1 |
| 聴覚的配慮 | 7 | 授業のはじめに、音声だけで、名前を呼んで返事をさせ、聞こえの状況を確認したか。 | 4・3・2・1 |
| | 8 | 大きすぎる声・小さすぎる声で、発信する場面はなかったか。 | 4・3・2・1 |
| | 9 | 速すぎる・遅すぎる話のテンポで、発信する場面はなかったか。 | 4・3・2・1 |
| 視覚的配慮 | 10 | 話者（友達）の口形や手話に注目させる指示や姿勢が、授業者にあったか。 | 4・3・2・1 |
| | 11 | 本時の学習目標（内容）を、1時間中目につく場所に、提示していたか。 | 4・3・2・1 |
| | 12 | 絵・図・写真・文字カード等の視覚的教材やプロジェクター・TV等の教具を、活用したか。 | 4・3・2・1 |
| <4：とてもよくできていた 3：だいたいできていた 2：あまりできていなかった 1：ほとんどできていなかった> | | | |
| 良かった点 | | 改善の余地がある点 | |

7) 「授業評価表」改訂版（授業チェックリスト）を用いた公開授業Ⅰ・Ⅱの事後研究会

①公開授業Ⅰ（美術）授業者の自己評価及び反省

- ・まず、手話・指文字の使用について反省することが多い。まだまだ難しいので、生徒に尋ねることもある。しどろもどろで教えたいことを伝え切れていない。
- ・作業の手を途中で止めてでも教えなければならないことを、そのまま流してしまった場面もあった。
- ・今後は、手話・指文字の力の向上はもちろんのこと、情報機器や視覚に訴える教材をもっと活用し、分かりやすい授業をつくっていかねばと痛感した。

表 12 公開授業Ⅰ（美術） 授業者の自己評価

| 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|--|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---|------------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------------|--------|
| 絵・図・写真・文字カード等の視覚的教材やプロジェクター・テレビ等の教具を活用したか。 | 本時の学習目標（内容）を、一時間中目に付く場所に提示していたか。 | 話者（友達）の口形や手話に注目させる指示や姿勢が、授業者にあったか。 | 速すぎる・遅すぎる話のテンポで、発信する場面はなかったか。 | 大きすぎる声・小さすぎる声で発信する場面はなかったか。 | 授業のはじめに音声だけで名前を呼んで返事をさせ、聞こえの状況を確認したか。 | 口話と手話に加えて、ジヤチャー・文字・絵・写真・図等を用いて、指示・発問をする場面があったか。 | 生徒全員が注目してから、指示・発問をしたか。 | 手話と口話の両方で、指示・発問をしたか。 | 生徒が間違えて答えた時やいい間違えた時、正しい答えを伝え、復唱させたか。 | 生徒の発言を手話と口話で復唱したか。 | 生徒全員に発言させる場面をつくったか。 | 観 点 |
| 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | |

②公開授業Ⅰ（美術）参観者の評価

i) 良かった点

- ・声量やテンポは良かった。
- ・関節が曲がる人体骨格図は、とても分かりやすく、かつ生徒の興味を引くという工夫があった。
- ・人体骨格図によって、関節に注意して描くというポイントが、生徒にしっかり伝わっていた。
- ・活動中の机間巡視が丁寧だった。
- ・発信を補うための「文字カード」の準備もあった。
- ・言葉で説明しにくい部分を、人体骨格図で補っていた。
- ・生徒をよく見ていた。発音もはっきりしていた。
- ・講評し合うことで、生徒同士がお互いの作品の良さから学べる場面があった。
- ・視覚的な「人体骨格図」「カード」を準備したこと、生徒を前に出して体重のかかり方やバランスについて説明したことなど、ただ「描きなさい」という指示ではなく、具体的で分かりやすかった。
- ・図を用いた説明は、わかりやすかった。発話も明瞭でよかった。活動中の机間巡視で生徒の発言をよく拾っていた。手話・指文字を使おうという姿勢が見られた。

ii) 改善の余地がある点

- もう少し生徒に発言させる機会をつくったほうがよい。説明の後、実際に描く時になって、何をするか頭に入っていない様子の生徒も見られた。補充プリント等で確認させながら作業させるとか、教師が作業の見本を見せるなどの方法をもっと取り入れてはどうか。サブの先生をモデル以外にも活用した授業計画が必要。手話・指文字の技術はまだまだだが、今後の努力次第。
- 本時の目標確認が授業の中盤だった。見通しを持たせる意味では、もっと早い段階のほうがよい。
- 授業に必要な単語の手話をもう少し覚えていけば、生徒によく伝わっていくと思う。
- 説明が多かった。簡単な質問で、生徒とやりとりをする場面などがあるとよかった。
- スケッチをさせる時に、黒板に背を向けさせたが、バランスのとり方や作業の手順、目標等が提示してあったので、黒板もモデルも見える座席配置にしたほうがよかった。
- 生徒の発言を復唱する場面は見られなかった。
- その時間中にすることを、わかりやすく提示してやることが大事。提示の仕方ももう少し整理方がよい。
- 板書の文字が見えにくい。小さい。板書以外のプリント等についても、新しく使う言葉にはルビをふる、生徒に分かるような注釈をつける等の配慮が必要。
- 指文字・手話を正確に。ポイントになる言葉は特にしっかりおさえたい。学習活動のねらいをもう少し明確にすれば、分かりやすく楽しい授業になる。
- 指文字の発信…数も限られているので、これは何としても早くクリアして授業に臨みたい。
- 手話の発信…担当教科に関係する単語から少しずつ増やしたい。手話・指文字に限定してという意味ではなく、授業の中で使う言葉、特に授業のポイントとなる言葉は、生徒に伝わるモードで正しく発信できるように、事前に十分準備しておく必要がある。

③公開授業Ⅱ（数学）授業者の自己評価及び反省

- 導入に時間をかけ過ぎた。授業の流れとか生徒の活動も、計画段階でもっと検討しておく必要があった。
- 質問を介して生徒のやりとりもしたが、簡単なものに終わった。今生徒に十分理解させられなくても、「次回の復習時に理解させよう」という甘えがあった。

表 13 公開授業（ ） 授業者の自己評価

| 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|--|------------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------------|----|
| 絵・図・写真・文字カード等の視覚的教材やプロジェクター・テレビ等の教具を活用したか。 | 本時の学習目標（内容）を、一時間中に付く場所に提示していたか。 | 話者（友達）の口形や手話に注目させる指示や姿勢が、授業者にあったか。 | 速すぎる・遅すぎる話のテンポで、発信する場面はなかったか。 | 大きすぎる声・小さすぎる声で発信する場面はなかったか。 | 授業のはじめに音声だけで名前を呼んで返事をさせ、聞こえの状況を確認したか。 | 口話と手話に加え、ジェスチャー・文字・絵・写真・図等を用い、指示・発問をする場面があったか。 | 生徒全員が注目してから、指示・発問をしたか。 | 手話と口話の両方で、指示・発問をしたか。 | 生徒が間違えて答えた時やいい間違えた時、正しい答えを伝え、復唱させたか。 | 生徒の発言を手話と口話で復唱したか。 | 生徒全員に発言させる場面をつくったか。 | 観点 |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | |

④公開授業Ⅱ（数学）参観者の評価

i) 良かった点

- どの生徒にも理解させたいという授業者の気持ちが感じられた。
- ゆっくり話す場面もあった。
- 視覚教材（図形カード等）の活用によって、生徒自身が学習内容を確認しながら作業できた。
- 図形カードを実際に切って、動かして見せることで、「同じ」「違う」等のイメージを体感させることができていた。
- 理解の確認が丁寧だった。個別のやりとりが多かった。
- 理解がゆっくりの生徒にもなんとか分からせようという授業者の思い。視覚教材もよかった。
- 三角定規や図形カード、文字カードなどの掲示物があった。
- 図や問題文の表示が見やすかった。
- 手話や図表など、なんとかして生徒に伝えようという気持ちは伝わってきた。

ii) 改善の余地がある点

- 教材にしても、生徒への対応にしても、焦点の当て方が課題。授業の山場は、有りすぎても無さ過ぎてもよくない。
- 黒板に提示した教材に書き込んだ文字が見えにくかった。書き込むことも想定し、上で教材作りを。
- 生徒に板書を写させる時、ノートにどのような状態で書いているのか確認すべき。
- 生徒に計算をさせる時間をもう少しつくる必要があると感じた。新出や重要語句等は板書するなどして、しっかりおさえるほうがよい。
- 導入時の確認問題で、答えは合っているが途中式が間違っている生徒がいた。答えの確認だけでなく、考え方の確認も必ず行う必要がある。
- 発言している生徒の口元が他の生徒には見えない状況で、「よく見なさい」とか「よく聞きなさい」という指示は、適切ではなかった。お互いの口形が見えるような座席配置や生徒の聴力の把握などをした上で、その場に応じた指示を出したい。
- $\sqrt{3}$ 、 $\sqrt{2}$ 等の値を実際に測らせるとか、生徒の活動がもう少しあるとよかった。
- 3人の生徒のうち、1人に対応する時間が長かった。その間の他の生徒に対する配慮が何かほしかった。プリントをさせるとか、前で説明させるとか。
- 生徒の活動をもっと増やすとよいのではないか。生徒を前に出させて例題を解かせる等、生徒が「動き」「考える」授業へ転換していくとよい。
- 1つの間違いを、生徒に共有させてそこから学ばせるという授業展開も取り入れてほしい。先生が問題を解く様子を見せて「はい分かったね」「覚えてね」と言って黒板を写させるといったパターンからの脱却。数学用語の手話に関して事前の準備があれば、もっと自信をもって教えられる。

8) 「授業評価表」改訂版（授業チェックリスト）を用いて授業評価を行った感想

- ポイントが絞られて、書きやすかった。受信・発信の扱いなど教科によって違う面はあるが、座学においては、使いやすいと感じた。
- 評価の観点が具体的になった。

- ・授業する際も評価の観点を念頭に置くことができ、評価する際も観点ごとの感想が書き込みやすい。
- ・具体的でよくなったが、△最初から授業を見ていないと評価しにくい観点もあった。
- ・以前のものより評価しやすい。
- ・より具体的な観点になってつけやすかった。△途中からの参観の場合、未記入の部分ができる。
- ・△最初から最後まで授業を見ていなければ書けない部分がある。
- ・良かった点や改善の余地がある点を書くスペースが作ってあったので、数字では表せない評価を書き込めた。
- ・「授業のはじめに、音声だけで名前を呼んで返事をさせ、きこえの状況を確認したか」については、授業の途中でも確認できる方法が示されれば、授業者としても助かる。

4 「授業評価表」を用いた授業改善の試みを通しての感想および反省点

- 1) これまで授業評価表を用いて自分の授業を計画したり、また他者の授業評価を行ったりしてきた。

実際に授業評価表を使用した中学部の教師全員で感想および反省点について話し合い、効果や課題について考えた。その内容について、「自己評価」と「他者評価」の2つに分けて以下に記述する。

①「授業評価表を用いた自己評価」について

- ・以前は生徒が発言している途中で（その生徒が何を言いたいのか分かった時点で）切ってしまうということがあったが、生徒の発言を最後まで聞くということに注意ができるようになった。（あ）
- ・聴覚特別支援学校の学習指導において、最低限これだけはという約束事が明文化されていることで、それについては、できたかできなかったのかの自己反省がしやすかった。（い）
- ・チェック項目にポイントを置いた授業展開をするようになった。（う）
- ・視覚教材を用いることは意識していたが、聴覚的配慮を全くしていなかったこと、また生徒の発言をきちんと見て（聞いて）いないことに、改めて気づいた。（え）
- ・どういう観点から振り返るべきかが明確に書かれており、自分の認識が不十分だったことに改めて気づかされた。（お）
- ・視覚教材やプロジェクターを用いるときに、文字や絵の大きさ、色、情報量などに注意するようになった。（か）
- ・生徒の発言を復唱するとき、他の生徒に質問や発言させるなどして、生徒全員を他の生徒の発言に注目させるようになった。（き）
- ・発言などを最後まで聞く、別の表現などを意識するようになった。（く）
- ・授業前、授業中に授業評価表のチェック項目を意識（イメージ）しながら、授業をすることができた。次時には、フィードバックすることができた。（け）
- ・項目の内容は普段では、ついつい手を抜いてしまい忘れがちなものであるため、自分の授業に対する意識を見直し、気持ちを引き締める意味で有益であったと思える。（こ）
- ・どんな点に配慮しながら授業をすすめたらよいかのポイントが分かった。（さ）

上記の感想および反省点は三つに分類される。

授業評価表を用いることによって、

- i) 授業をする前段階、つまり授業計画をたてる段階や授業にのぞむ際に、注意したり配慮しようとしたりするようになった。(う) (か) (こ) (さ)
- ii) 実際の授業場面で、意識して授業をするようになった。(あ) (き) (く)
- iii) 授業実施直後、あるいは日常的に、自分のやり方を振り返ってみるようになった。(い) (え) (お) (け)

こうしたことから、今回作成した授業評価表は、授業を計画し (Plan)、実際に授業を行い (Do)、また日常的に自分の授業を振り返る (Check) 際に、本学部においては有効だったと思われる。ただし評価の観点は、固定するのではなく、生徒一人ひとりや生徒集団の実態また、教師集団の実態に応じて柔軟に練り直しを行っていかねばならないということが重要な点でありかつ課題でもある。

②「授業評価表を用いた他者評価」について

- ・ポイントを絞って授業を見る(評価する)ことができ、反省会において、そのポイントについて、良かった点や改善すべき点など、具体的に話し合うことができた。(ア)
- ・2つの項目(良かった点・改善の余地のある点)については記入しやすいと感じた。(イ)
- ・視覚的教材の使い方、説明・指示の仕方がどのようにされているのかなどを見るようになった。(ウ)
- ・チェック項目を自分と他の先生との指導観点の違いに生かすことができた。(エ)
- ・自分ができていない項目について、他者がどのように行っているかをよく見るようになった。(オ)
- ・自分自身を生徒に置き換えて見ることを強く意識するようになった。(カ)
- ・他者に対する評価は甘くなりがちのように思えたが、実際に他の先生方もみんな「授業評価表」の項目を意識しつつ、しっかりとした準備で授業にのぞんでいた。(キ)
- ・生徒が集中して取り組めるのはどのような学習活動のときか、など生徒の様子を注意深く見るようになった。(ク)
- ・自分の授業と比較して見るようになった。(ケ)
- ・視覚教材の「使い方」について、見るようになった。(コ)
- ・それぞれの項目について、自分と比較するようになった。(サ)
- ・観点をしばって具体的に分析することができたので、漠然と授業を見ることがなかった。ある種の緊張感を持って見ることができたように思う。(シ)
- ・視覚教材の「使い方」も様々あることが分かり、自分の授業に取り入れる方法を考えるようになった。(ス)
- ・生徒の立場になって、見ることができた。(視覚教材の見やすさ、色使い、位置など)(セ)

他者の授業評価をする場合では、

- i) 授業見学時の「見るポイント」が変わった。(ポイントがしぼれた・評価項目のいくつかに注目して見た) (ア) (ウ) (オ) (ク) (コ) (シ)
- ii) 自分と比較して見るようになった。(エ) (オ) (ケ) (サ) (ス)
- iii) 生徒の立場に立って見たり、評価することを意識して見たりするようになった。
(イ) (カ) (キ) (セ)

と三つに整理できた。

評価をする側としての「授業を見る際にポイントがしぼれてよかった」という感想だけでなく、「評価の観点について自分の授業と他者の授業とを比較するようになった」という声も多かった。授業観察は、どんな授業がなされているのか、どんな工夫が盛り込まれているかと、他者の授業をしっかりと見ようとするものである。しかしそれは同時に、では自分はどうなのか、自分ならどうするかと、自分の授業についても考える場であるはずだ。そうしたことが、授業評価表を用いて他者の授業を見る際にできていたということは、この評価表を用いた効果があったと言えるのではないだろうか。

課題は、教師一人ひとりが、他者の授業を客観的に見る目を養うだけに終わらせないことである。その後、自分にとって必要な授業技術を見出し、それを身につけ、自分の授業に活かす(Action)という実践に結び付けていくことが重要である。授業評価表がその実践を進めていく際のきっかけやツールにならなければならないと考える。

5 おわりに

本学部(中学部)においては、教科担当制であり、各教科担当がほぼ1名ずつであるために、研究授業の事後研究会において、授業者も見学者もともに、研究授業の感想、それも印象に残った点や良いと感じた点を述べあうことに終始しがちであるという傾向があった。また、教師の異動が激しい年度には、授業改善よりも、その前段階である生徒とのコミュニケーションや授業の骨組についての話し合いが、その他のことよりも多く必要な状況があった。つまり、それは、教師一人ひとりが入念につくり込んだ研究授業に関して、深いところまで突っ込んだ授業研究会を展開できていないという状況に他ならない。

そこで、その点を打破するためにはどのような方法があるのかについて、まず話し合った。その結果、ただ感想を述べ合うだけの授業研究会にならないようにするために、授業を見る視点を絞って、明文化しておくという方法を試みることとなった。

今回の「授業評価表」は、教科の特性によって評価しにくい項目が含まれていたり、抽象的な表現のために他者の評価がしにくい項目があったりという難点を抱えているものであった。授業改善に向けては、項目そのものの検討を更に進め、授業評価しやすく、授業改善につながるものにしていかなければならないと考える。しかし、今回、「授業評価表」を用いた授業改善の試みで気づくことができた点が3つあった。1つは、お互いの授業技術について評価しあうことに、

自分たちがどれほど慣れていないのかということである。次に、「授業評価表」を用いて授業をし、評価し合い話し合うという過程を通して、教師の意識は確かに変化し、それぞれの授業に影響を与えたということである。自分の授業のビデオを後で見直すことで、自分の授業を客観的に評価できたという声や自分の手話力を確かめたいから、手話検定に挑戦するという声が聞かれたことも、本学部にとっては、大きな収穫であった。そして、最後は、評価表の項目等の話し合いの過程において全員で意見を出し合い、一つの方向性を持って協力しあっていくという体制を築くことが、何よりも大切であり、本学部ではそれができつつあるということである。

授業改善に向けて重要なことは、生徒の実態を把握し、授業技術を磨き、教材や教具等を適切に作成・活用する力を養うことだと考える。それぞれの教師が、お互いの意見を出し合い、それを実際の授業の中で取り入れて、自分の授業を改善し、成長させていくことが大切なのではないだろうか。そのためには、他者の授業はもちろん、自分の授業も冷静に客観的に見る（評価する）力が必要になってくる。授業をする力とともに、授業を見る力を伸ばすことが、ひいては、授業の中で生徒に「わかる体験」を積み重ねさせていくことにつながるという考えのもと、今後も授業改善に向けて、学部全体で取り組んでいきたいと考えている。

今回の試みを通して、聴覚特別支援学校（聾学校）では、教師の異動が激しい場合は特に、教科指導の在り方云々の前に、教師が受信力・発信力をつけなければ指導にならないということを改めて痛感した。

受信力・発信力＝手話力という意味ではない。手話・指文字・文字・絵・声などを含めた様々な手段を用いて、「伝えたいことを確実に伝えられる」マルチなコミュニケーション力を教師自身が身につける努力を怠らないことが、生徒との信頼関係構築の一助となり、授業の活性化につながっていく。そして、それが「生徒一人ひとりが『分かる』ことを積み重ねられる授業」を実践することになるのだと感じた。今後も、日々の授業改善の取組を土台として、各教科における学力とはどういう力を指すのかを具体的に明らかにしながら、生徒一人ひとりに応じた教科指導を展開し、既に身につけている学力を確かに伸長させていかなければならないと、強く感じている。

その手始めとして、これまでは比較的入学者が多い年度等に中学部・高等部等で適宜行っていた国語科や数学科の学力調査を、「姫聴全校統一テスト（仮）」として統一問題で定期的に実施し、学力をつけることや伸ばすこと、そしてその学力を客観的に評価していくことについて、教師の授業力向上に向けた授業改善の取組と合わせて、学部の枠を越えて話し合っていきたいと考えている。

別紙資料 研究授業で用いる授業評価表や授業指針

1. 授業に関する評価表の概要

本研究で行った平成20年度の全国調査では、各学校に対して実際に使用している授業評価表等の添付も可能な範囲でお願いした。全国調査の返信に同封されていた授業に関する資料を整理すると、授業評価表、授業の申し合わせ、学校評価表、研究授業後のアンケートに分けることができた。これらの資料は、26校分のべ68種類であった（表1）。

表1 調査に同封された授業に関する評価表の内訳

| | | |
|-------------|------------|----|
| 授業評価表 | 授業者自己評価用 | 1 |
| | 授業参加教員用 | 13 |
| | 児童生徒 授業評価用 | 10 |
| | 児童生徒 自己評価表 | 9 |
| | 保護者用 | 3 |
| | 評議員等外部者用 | 1 |
| 学校評価表 | 教員用 | 4 |
| | 児童生徒用 | 5 |
| | 保護者用 | 3 |
| | 評議員等外部者用 | 1 |
| 授業の申し合わせ | | 12 |
| 研究授業後のアンケート | | 6 |

2. 教師用授業評価表の分類および評価項目

これらの授業評価表を、コミュニケーション、障害特性への配慮、授業計画、授業技術、その他に分類し、それぞれの評価項目を記述したものを表2から表6に示す。

表2 コミュニケーション関連する評価項目

| | |
|------------------|---------------------------------------|
| 手指メディア | 手指メディアを、状況や目的など、必要に応じて適切に使用できていたか |
| | 手指メディアだけで、言葉の理解を図っていなかったか |
| | 話す時、手話表現に配慮したか |
| | 生徒の手話の表し方を適宜指導したか |
| 口話 | 児童に、質問が理解されなかった時の手立ては適切であったか |
| | 質問が生徒に理解されなかった時、不用意に易しい言葉を使っていなかったか |
| | 指導者の口形が自然で、児童・生徒に分かりやすかったか |
| | 話す時、口形に配慮したか |
| | 言葉、口形をはっきりと、適切なスピードで説明したか |
| | 指導者の無駄な動きがなく、児童・生徒が集中して聞けるように配慮されていたか |
| | 児童・生徒の不明瞭な発声に対して、確認や指摘、矯正などの指導ができていたか |
| 生徒の発音・発語を適宜指導したか | |

| | |
|-------------|---|
| コミュニケーション全般 | コミュニケーション手段は適切であったか（技術レベル・表現） |
| | 幼児・児童・生徒の実態に応じた適切なコミュニケーション手段を用いて指導したか |
| | 幼児・児童・生徒個々のコミュニケーション手段に応じた対応がなされていたか |
| | 個々の発達や障害の状況授業場面に応じたコミュニケーション手段が選択されていたか |
| | 様々なコミュニケーション手段を用いて、他の生徒に分かりやすく話すように促していたか相互読話の指示はできていたか |
| | 生徒同士、お互いの発言を注視するように促されていたか |
| | 人の意見や発言を落ち着いて聞くようにさせていたか |
| | 児童・生徒とのやりとりのある授業となっていたか |

表3 障害特性への配慮に関する評価項目

| | |
|----------------------------|--|
| 聴覚的配慮 | 個人補聴器は機能しているか |
| | 補聴器の電池のチェックは確認したか |
| | マイクの音量・聞こえの状態は確認したか |
| | 授業中に生徒の聞こえ方についての変化がないか確認できていたか |
| | 補聴器等を装用しての聞こえの状態を確認したか |
| | 生徒の聴力を把握し、適切な補聴器の活用を促しているか |
| | 聴覚活用に配慮して、授業を展開したか |
| | 教室の音環境を整え、補聴器等の活用を促したか |
| | 暗騒音や指導者の声の大きさ・抑揚・速さ・リズム・テンポ等に配慮したか |
| | 指導者の言葉遣い・声の大きさ・抑揚・速さは適切であったか |
| | 一人ひとりの言語力を考慮した言葉づかい、声の大きさ、話のテンポであったか |
| | 指導者の声の大きさ・語尾まで配慮がなされていたか |
| | 話す時、長さ、速さ、イントネーション、声の大きさに配慮したか |
| | マイクや受光器の点検を意識し、集団補聴器の活用を適切に行っているか |
| | 集団補聴器は機能しているか |
| 集団補聴器の使用に配慮した座席位置であったか | |
| 環境全般 | 照明は適切であったか |
| | 服装は適切であったか |
| | 児童・生徒の聴覚活用、相互読話の実態から、机の配置はきちんと配置されていたか |
| | 距離や光源との関係は配慮されていたか（逆光・指導者の立ち位置・動きなど） |
| | 座席の並び・機器の位置、照明等は、学習活動が行いやすくなっていたか |
| | 席の並べ方、教室環境、指導者の位置などを意識し、実践したか |
| 机上には、携帯電話などの余計なものを置かせなかったか | |

表4 授業計画に関する評価項目

| | |
|---------------------------|--|
| 指導目標・到達度 | 本時の学習目標は適切・明確であったか |
| | 評価しやすい具体的な目標が設定されていたか |
| | 個々の生徒への目標が配慮されていたか |
| | 個々の実態を踏まえた目標が設定されていたか |
| | 年間指導計画に基づき、予定通りに進めている |
| | 学習目的を明確にできたか |
| | 指導者の授業改善の視点が明確であったか |
| | 指導者のやり方で、学力（体力）が伸びることを実感できたか |
| | 個々の実態、目標、学習活動、評価は、一貫性があったか |
| | 本時の学習目標に到達できたか |
| | 個々の学習目標が達成できたか |
| 意欲・目的・内容・方法 | 意欲的に学習に臨める配慮がされていたか |
| | 適切な課題で自主的な学習態度を育てようとしていたか |
| | 授業に主体的に取り組む意欲を引き出すため、声かけなどを工夫したか |
| | 活発に発言できるような雰囲気づくりがされていたか |
| | 指導者から、生徒の発言や反応を促す働きかけがあったか |
| | 生徒の実態に即した指導内容であったか |
| | 実態を考慮した授業が行われていたか |
| | 一人ひとりに合った内容であったか |
| | 児童・生徒の実態に即した指導内容の精選を図ったか |
| | 学習内容の量は適切であったか |
| | 基礎基本が押さえられていたか |
| | 基礎学力の定着に向けた取り組みを行ったか |
| | 目的・方法などが、児童・生徒に示されていたか |
| | 生徒は授業に集中できていたか |
| 活動の内容を分かりやすく幼児・児童・生徒に伝えたか | |
| 展開 | 見る・聞く・書くなどの作業が明確にできていたか |
| | 見る・聞く（聴く）・書く・話す・考える の活動がバランスよく配分されていたか |
| | 空白の時間はないか |
| | 生徒の「学習の場」と指導者の「指導の場」のバランスは適切であったか |
| | 分からないことを質問できる時間、状況がとれていたか |
| | 生徒の思考を待つ時間とタイミングは適切であったか |
| | 「導入 → 展開 → まとめ」といった授業の流れや時間配分は適切であったか |
| 時間配分は適切であったか | |

| | |
|--------|---|
| 展 開 | 授業の山場づくりなど、めりはりのある授業展開であったか |
| | 活動の流れが一人ひとりの理解に合ったスピードで進められたか |
| | 児童・生徒が発言できる機会を意図的に作ったか |
| | 幼児・児童・生徒がしっかり話ができるように時間が確保できたか |
| | 生徒が主体的に「話す」活動が保障されていたか |
| | 生徒が主体的に「書く」活動が保障されていたか |
| | 板書する時間と、説明する時間を明確に分けていたか |
| | 生徒の言語活動の場が取り入れられていたか |
| | 知識・技能を活用して課題を解決する等、問題解決的な学習を行わせることができたか |
| | 導入において、学習意欲を高める配慮（興味付け・動機付け）がなされていたか |
| | 生徒の授業参加（質疑・発表・ノート転記等）に配慮されていたか |
| | 生徒同士の話し合いの場等、相互作用の場が設定されていたか |

表5 授業技術に関する評価項目

| | |
|--|---------------------------------------|
| 発 問 | 生徒の実態に応じた発問を工夫するため、事前に準備をしたか |
| | 児童・生徒の表面から話したか |
| | 全員が注目してから指示・発問しているか |
| | 生徒の学習意欲を喚起する発問等、工夫されていたか |
| | 児童・生徒にあったスピードで話せていたか |
| | 指導者の立ち位置を一定にし、動きながら説明しなかったか |
| | 個々の実態に合った発問ができていたか |
| | 幼児・児童・生徒に分かりやすい発問ができたか |
| | 説明や発問は、分かりやすく適切であったか |
| | 指導者の発問や説明を、幼児・児童・生徒が正しく理解できていたか |
| | 本時の学習の前提となる言葉や知識の理解の状況の評価するための発問ができたか |
| | 本時の学習の前提となる理解力を高める発問ができたか |
| | 同じ質問を繰り返し、生徒が理解できなくなることはなかったか |
| | 一問一答の質問が多くなかったか |
| | 学習の内容理解の状況の評価するための発問ができていたか |
| | 幼児・児童・生徒が自ら思考できる発問を行っていたか |
| | |
| | 確認の方法は適切であったか |
| | 生徒の理解や様子を確認しながら授業が進められていたか |
| | 生徒の発言・反応・行動・表現が評価され、授業の中に活かされていたか |
| | 幼児・児童・生徒の発言の意味や意図を、指導者が正しく組みとれていたか |
| | 訂正の方法は適切であったか |
| 希望表に記入のあった授業のねらい、評価してほしい点について工夫がされていたか | |

| | |
|--------------------------------|---|
| 板書 | 板書の字の大きさ、色は適切であったか |
| | 筆順を見せるため、筆順に意識して板書したか |
| | 授業の準備や工夫（配布物・掲示物・板書など）がされていたか |
| | 板書計画に従い、児童・生徒が理解しやすいように板書をしたか |
| | PDP（プラズマ・ディスプレイ・パネル）や板書・カード等を適切に使用し、生徒が理解しやすいように工夫したか |
| | 板書の字の大きさ、色チョークの使い方、ふりがな、位置、内容、量は適切であったか |
| | 幼児・児童・生徒に分かりやすい板書ができたか |
| | 板書は、色づかい、簡潔さ、標記の正確さなどに配慮されていた |
| | 資料の内容・量は、生徒が理解できるものであったか |
| | 授業の流れが、見て分かるように板書が工夫されていたか |
| | 掲示物は整理されていたか |
| | 黒板はきれいか |
| | 毎時間、工夫してまとめさせたり書き写す時間を作り、時間内にノートを整理させたか |
| | 書く力の向上を目指し、生徒や教科の実態を把握し、具体的に指導していたか |
| | 復習等で、ノートが活用されていたか |
| | ノートの取り方を工夫させていたか |
| | 板書を書き写す時、知らない言葉・漢字・言い回し等がないか確認できたか |
| ノートやプリント等の書き方が適切であることを確認できていたか | |
| 板書をノートに視写する時間を確保したか | |
| 教材・ 教具・ （機器活用） | 教育機器の特性を活かして活用し、指導したか |
| | 文字情報システム等、板書を含め視覚的工夫が行われていた |
| | 教材が児童・生徒の学力や発達段階に適切していたか |
| | 視覚教材等が工夫され、有効に活用できたか |
| | 学習の効率化のため、視覚的教材を準備し、活用したか |
| | 教材・教具は、生徒の理解を深めるのに役立ったか |
| | 実物・図・ビデオ等視覚的な補助教材や視聴覚機器を準備し、活用している |
| | 教材や教具の提示方法は適切であったか |
| | プリントや補助教材で、授業が分かりやすく工夫されて行われていたか |
| | 幼児・児童・生徒に分かりやすく興味関心が持てるような教材等を準備したか |
| | 生徒の興味関心を引き出す教材・教具を準備していたか |
| | 生徒の興味・関心を引き出す教材の準備や教材研究を行ったか |
| | 課題の内容や量は適切であったか |
| 宿題の量・内容が、適切に工夫されていたか | |
| 次回の授業に結びつくよう、宿題や課題を提示している | |

| | |
|--------|--|
| 言語指導 | 幼児・児童・生徒の発達や障害の状況、授業場面に応じたコミュニケーション手段を選択できたか |
| | 授業を進めていく上で、必要な授業用語の定着を図るための手立てを行ったか |
| | 新出等の「ことば」をきちんと説明し、定着するよう配慮して指導したか |
| | 音韻を押さえ言葉や文の意味が正しく理解できているか評価できるような読みをさせたか |
| | 日本語文法が身につけられるよう、拝領して指導したか |
| | 「ことば」の指導に配慮がなされていた |
| | 読みを通して、理解できない文、知らない言葉がないか確認できていたか |
| | 授業におけるキーワード定着のための準備や工夫をしたか |
| 個別対応 | 実態に応じた日本語習得を意識し、より豊かな言語・思考機能の充実を図ったか |
| | 生徒の発言内容から、授業の理解度を把握し、更に補充したか |
| | 支援を要する児童・生徒にすぐ対応できる場所にいたか |
| | 個別指導が適切になされていたか |
| T T | 机間巡視や声かけなど、生徒個々に対する支援や手立てができていたか |
| | 授業の準備は教諭と事前打ち合わせがなされたか |
| | 教諭の指導に沿った生徒への支援がなされたか |

表6 その他に分類された評価項目

| | |
|-----|---------------------------------------|
| その他 | 授業時間は正しく守られていたか |
| | 学習手段やルールが明示され、徹底されていたか |
| | 授業開始・終了のあいさつができていたか |
| | 視線の集中、発言の際のルールなど、聴覚障害に配慮した授業規律を習慣づけたか |
| | 安全に配慮されていたか |

第四部 特別寄稿

聾学校（特別支援学校）における授業

宍戸和成

聾学校（特別支援学校）における授業

宍戸和成

（文部科学省初等中等教育局視学官）

1 はじめに

平成13年の幕開けと同時に、新しい世紀が始まった。世紀の変わり目に遭遇するという事は、人の寿命が延びたとは言え、珍しい体験であることに変わりはない。教育においても、21世紀という新しい百年を迎えるに当たり、様々な取組が行われた。特殊教育においても然りである。文部省が文部科学省に変わったり、特殊教育課が特別支援教育課に名称を変更したりするなど、まず、行政の組織改編が実施された。特殊教育百数十年の歴史を踏まえ、これからの百年をどのように展望するか、文部省では調査研究協力者会議を設け、平成13年1月に「21世紀の特殊教育の在り方について」の報告書が、さらに平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について」の報告書がそれぞれまとめられた。

中教審では、これらの報告を受け、平成17年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が取りまとめられ、平成18年の通常国会での審議の後、学校教育法の改正が行われるなどして、平成19年4月から新しい特別支援教育の制度が施行されることとなった。7年の歳月を経て、大きなシステムの変更を行ったことになる。加えて、平成21年3月には特別支援学校の学習指導要領等の改訂を行い、各学校での教育課程編成、具体的な指導計画の作成、授業の実践へと進むことになる。

制度の改正も重要だが、それ以上に子どもにとって大切なことは日々の授業である。それがどれほど子どもにとって意味のあるものになるかどうかは、制度改革や学習指導要領改訂等の成果を問うことにもなるのである。

そこで、聾学校での私自身の経験や幾つかの情報を踏まえて、聾学校における授業の在り方を考えてみたい。法律上は特別支援学校となったが、これまでの経緯と分かりやすさを踏まえ、聴覚障害の子どもへの教育を専ら行う学校という意味で、本稿では「聾学校」という表記を用いることとする。

2 授業において目指すべきこと

聾学校の小学部で13年間、子どもを担当した経験がある。子どもからはいろいろなことを教わった。また、先輩教師からも様々な話を聞くことができた。その中で今でも頭に残っている聾教育の要諦は、次の四点である。

○ 可能性を追求すること

聴覚障害の子どもは、単に聞こえないだけで、ほかは聞こえる子どもと変わらないのだということを、まずしっかり頭にたたき込んでおくと、先輩教師から言われた。単なる仮説ではあるが、教師の姿勢を決める大切な子どものとらえ方でもある。

後で、聞こえないということは、そんな単純なものではないということを実感したが、見るこ

と、考えること、行動することなど、聞くこと以外は何でもできると思うこと、そして、それらを教育に活用できるのだと考えることは、指導内容・方法を工夫する上で重要な意義があると知った。

別な言い方をすれば、子どもは様々な可能性をもっているのである。その可能性を伸ばすことが教育の目標であり、保護者を始め、社会からも期待されているのである。目標にしても、皆、同じである必要はないが、個々のもっている能力を最大限に伸ばす工夫をすることが教育の使命だと思うようになった。可能性を伸ばすためには、聞くことに限らず、他の力を総動員する必要があるのである。

○ 一人一人に即すること

しばしば、特別支援教育においては、金子みすずの詩をもとに、「みんな違って、みんないい」という表現が用いられる。「わたしと小鳥と鈴と」の詩の一節である。このことは、本質的に正しいと思う。しかし、時々心配になる。背景を考えることもなく、字面だけに酔いしれてよいのかと。つまり、この表現をするに至るまでのプロセスをどのように受け止めて、この言葉を使っているのかという点である。金子みすずは、自分自身の生活環境の中で、様々な苦勞をし、努力をした結果、この表現にたどり着いたのだと推測する。つまり、言葉には、背景があるということをおぼえてはならないし、それを推測しつつ用いることが大切だと思う。努力の結果は様々である。うまくいくこともあれば報われないこともある。そのような経過を経た上で、個々の違いを認め合うことの大切さを説いていると私は考えたい。

指導においても、同様である。一人一人に即することが大切だという言葉は何度も聞かされた。大切なことは、具体的な内容・方法である。一人一人に即するように指導内容・方法を探求する努力が重要である。

○ 全人的育成を図ること

このことも、経験を積むに従って、イメージがはっきりしてきた言葉である。全人的とはどんなことか、自分なりに悩んだ。私が聾学校で授業をしていたころは、まだ言語至上主義の考え方が残る時代であった。言葉をたくさん知っていること、難しい言葉を知っていること、正しい文型で表現できることなどに関心が集まり、語彙の少ない子どもや発話の不明瞭な子どもは肩身の狭い思いをすることもあった。そんな中で、言葉の数は少なくとも、場面に応じて使えること、相手の立場を考えて適切な態度がとれること、自分が落としたものでなくても、落ちているゴミを拾って捨ててあげることができることなど、「言葉」と「行動」、そして「心」の三者がきちんと結び付いている子どもを育てる必要があるのではないかという指摘がなされるようになった。

子どもを多面的にとらえよう、総合的に評価しようということでもある。部分、部分にとらわれ過ぎず、人間として全体的に受け止めようという考え方である。

このことは、知・徳・体のバランスのとれた子どもを育てようという今回の改訂の趣旨とも合致する考え方ではないか。

○ 専門性を生かすこと

特殊教育から特別支援教育への一連の改革に伴い、聾学校の免許状も特別支援学校免許状に一本化することになった。しかし、その基本的な考え方は踏襲されている。

聾学校の免許状を取得するためには、例えば、小・中学校の基礎免を取り、その上で聾教育にかかわる単位を取得し、聾学校免許状を取ることになる。このことには、道理がある。なぜなら、聾学校では発達段階に応じて教科の指導をしなければいけない。子どもは、教科内容の学習及び

理解が可能であるとも言える。しかし、小・中学校と同じ方法では通用しない。聞こえにくさに配慮すること（補聴器等の使用、相手を見て話すことなど）、経験におろして考えさせること、視覚的な教材を活用することなど、聾学校特有の配慮や工夫が必要になる。まさにスペシャルな事柄が求められる。小学校等のゼネラルな側面（教科指導、生徒指導等）に加え、聾学校としてのスペシャル（特有の専門性）が必要とされる所以である。

以上のように、聾学校での授業において留意すべき事柄を述べたが、昨今、指導する（教える）ことを躊躇するような傾向が見受けられ、気になっていた。それは、「指導」を「支援」という言葉に置き換える傾向などと連動している。「指導」は、「教え込むこと」、「子どもの主体性を尊重しないこと」のような受け止めが一部になされているようにも聞く。一方で、「支援」は「子どもの立場に立つこと」、「子どもに寄り添うこと」、故に「子どもの主体性を尊重すること」のような短絡的な話を耳にすることもある。果たして本当にそうであろうか。

こうしたことを見直してみることは、特別「支援」教育というように、支援という表現を用いているこの教育においても重要であり、無関係ではいられない。例えば、聾学校の小学部の子どもに、「先生、指導と支援はどう違うの？」と聞かれた時に、私たちは答えられなければならないのである。聾学校の教師は、言語指導に関する専門家である必要があるし、何より子どもの関心に寄り添う必要がある。日々、子どもの気持ちを推測しつつ、子どもは何をどのように考えているのだろうかという姿勢で、子どもと向き合う必要があるのではないかと思う。

3 指導する（教える）ことの意味

指導という言葉が支援という言葉に置き換えられることは、単に表現や気分の問題だけでなく、「教えること」の大切さも忘れ去られる危険性がある。子どもにとっては、知らないことがいつか自然と分かるというものではない。教えられなければ分からないことが多々あるのである。

聾学校であれば、「言葉」を例にとって考えてみればイメージが浮かびやすいであろう。基本となる言葉は教えられる（少なくとも気付く環境が整えられる）ことなくして、身に付くことは少ない。意図的、計画的な指導が必要なのである。

かといって、言葉、言葉と、無理矢理押し付けてよいものではないが、子どもの気持ちはその言葉にかかわる事物や事象に向いているのであれば、それらにかかわる言葉を身に付けさせるチャンスである。つまり、教えるチャンスである。長年の実践を経て、聾教育における言語指導は、要素法から自然法へと変わっていった。自然法は、単に自然に、野放図に、子どもに任せておけば言葉が身に付くという方法ではない。子どもが気にしていること、感じていることを素早く察知し、「自然に」言葉を添える方法である。したがって、教師は、子どもの気持ちやその場に必要言葉に習熟していなければならない。思いの外、難しい方法である。

教えることに関しては、小学部の教員に成り立てのころ、いろいろと悩んだものである。その時、本屋で見かけたものが、大村はま先生の「教えるということ」という本である。大村先生の講演記録と言ってもよい。話題ごとに具体的な事例が述べてあったので、新任の私には一つ一つの話が身近なこと、日々経験していることとオーバーラップした。大村先生は、元中学校の国語の教師である。実践記録を残し、それは、現場で悩む教師に様々な示唆を与えてくれたようだ。私自身、その後、聾学校の教師として実践を進めていく上で、この本からは、様々なヒントを得

ることができた。

本稿では、その本に書いてある幾つかの話題から、聾教育とのかかわりで、十項目ほど抜き出し、私の経験と照らし合わせながら、聾学校の授業の充実のための心構えを述べてみたい。

○ 「読んできましたか」という検査官

多くの教師は、新しい単元などに入る時、生徒に家で「今度入る単元を読んできなさい」と指示をするが、大村先生曰く、そのような行為は生徒の読みに関する実態を把握するための絶好の機会を逸することになると指摘している。例えば、新しい単元で物語文を勉強するとする。その際、その物語文を家で読ませるといことは、せつかくの生徒の読みのくせ、語句の読み誤り、表現の理解等生徒の実態を把握する絶好の機会を無駄にしていることだと述べている。こうした、機会を逃し、翌日、「読んできましたか」と質問するだけでは、生徒に指導するのが仕事である「教師」ではなく、単なる「検査官」ですよと解説している。

この文章を通して、なるほどと思った。私は検査官としての読みを子どもに強いていたのである。中学校であれば、大勢の読みを確かめなければいけない。聾学校は、当時多くても8人であった。目の前で読ませて、読み方を把握すること、どこにつまづくのか、表情からすると、どうも載っている言葉の語彙が分からないようだなどと、個々の読み方を知ることは容易なはずであった。

指導に際しては、「実態把握」という表現を使うが、果たして、実態把握において大切なことは何かを考えさせられるきっかけとなった。検査官にならないようにしようと思った。

○ 黙って書かせる批評家

同様のタイトルが目についた。今度は、「批評家」である。大村先生は、作文指導について、経験談を述べていた。遠足などの行事の翌日は、大体、楽しかった遠足の作文を書かせるものである。私も、よく作文を書かせていた。それだけに、大村先生の指摘が胸にこたえた。作文を書かせる場合には、「さあ、昨日の遠足の作文を書きましょう」と、作文のねらいを伝えて、ただ書かせるだけでは、十分ではないというのである。それでは、書く子ども、書くことが好きな子どもにはならないというのである。

作文を書かせる場合には、一人一人、どんなことを書けばいいのか、遠足の段階からしっかり子どもを観察しておきなさい、そして、個々のエピソードをしっかり把握しておきなさい、というのである。Aさんが、何を書こうか迷っていたら、「お弁当の時、おかずを落としたこと」「休憩の時、〇〇をして、おもしろそうにしていたこと」。B君の表現が舌足らずであったら、「〇〇のことも付け足してみたら」と、具体的にアドバイスをすること。CさんにはCさん独自の話題を提示してあげることなど。単に、「書きなさい」だけでは、指導ではありませんよということであった。

私は、「作文を指導している」つもりであったが、中身は指導に至っていなかったのである。それから、子どもの観察をするように心がけた。何も、学校行事の時だけではない。小学部であるから、子どもの生活全体を観察できるのである。そうすることによって、子どもとの会話に幅をもたせることができたと思う。

○ 教師の禁句「静かにしなさい！」

ページをめくっていく中で、「教師の禁句」というショッキングな表現が目にとまった。

大村先生は、「静かにしなさい！」という言葉、授業中、教師はできるだけ使わないようにすべきだと述べていた。中学校の生徒だから、その発達段階からして、「静かにしなさい」と言

われれば静かにする。でも、それでいいのかという疑問をもたれたようである。中学生ともなれば、本来、生徒が授業で扱われる題材を手にした時、それが生徒の興味・関心を喚起するものであれば、自然にそれを読もうとするなど、自ずと集中し、静かになるはずであるというのである。大村先生は、生徒の興味・関心の把握に努め、身近なところから、個々の生徒に合った教材を発掘し、それを利用して授業を進めた。だからこそ、このような解釈ができたのだろう。

私も、子どもが興味・関心をもつような教材の発掘に努めた。しかし、「静かにしなさい」という言葉も使っていたと思う。子どもが自分から読もうとするような教材を見つけること、教科書でもそのような態度で臨めるようになること、難しいことだが、私の内なる目標にしようと心がけた。

子どもの実態にもよるが、新聞の四コマ漫画を毎日切り抜いてノートに貼り、それにストーリーを書いてくる宿題を考えたことがあった。クラスの全員とはいかないが、ある女の子は喜んで取り組み、ノートが何冊もたまった。後々、言語力も付いていることに気が付いた。ハウツーもの本を図書室で見つけ、その中から、子どもに興味がある題材を抜き出し、プリント教材にした。「直立して、両手を水平に伸ばし、右手の中指から左手の中指までの長さを測ると、自分の身長とほぼ同じです。」という文を与えると、その通りに行動して、子ども同士が長さを測り始めた。何も言わなくても、行動が子どもの興味を示していた。読んだとおりに作業することのできる文などは、子どもが自ら読もうとする題材であることを知った。

○ 教師の禁句「分かりましたか？」

ショッキングな表現がもう一つ見つかった。教師は、授業で「分かりましたか」という発問は控えなさいということであった。実は、聾学校でも授業の後の研究会などで、しばしば、同様の注意を先輩教師から受けていた。同じ理由からそのように言っているのかと思いつつ、大村先生の説明を読んでみると、中学生は、「分かりましたか？」と質問すれば、誰も「分かりません」とは言わないものですよ、先生を気遣って「分かりました」というのが当然ですよ、ということであった。

では、聾学校は、どうであろうか。聾学校では、様々な発問を工夫して授業を進める。発問が授業の方向性を作ると言っても過言ではない。細かなステップで授業を進めることから、折々の確認も必要になる。そこで、ついつい「分かりましたか」と言ってしまう。聴覚障害の子どもは、聴覚口話を用いた指導を受けてきたことから、教師が何と言ったか、友達が何と答えたかを確認される機会が多い。聾学校でのコミュニケーションにおいては、まず、「記号としての言葉」が受け止められたのか、次にその「記号が表す意味」を把握しているのか、最後に「発問に対する答え」が分かったのかの順序でそれぞれのステップで「分かったかどうかを確認すること」が重要になる。

聴覚障害の場合、「分かりましたか？」と質問された時に、子どもは、受け持ちの先生が「分かりましたか」と質問したことが分かったという意味で、「分かった」と答えている場合がある。だから、質問の答えが分かったということではない場合があるので注意をしなければならない。要は「分かりましたか」という発問は適切でない場合がある、という意味で使うべきではないということである。

聾学校特有のスペシャルとして、引き継いでいかねばならないことである。

○ 「一生懸命指導したんですけど」

大村先生の「教えること」に対する厳しさを伺えるような説明が書いてあった。仕事をして、

例えば、「一生懸命指導したんですけど」というような言い訳が許されるのは、教員だけです、もし、会社であれば責任問題にもなりかねないことを、教員は、このような言葉で言い訳している場合が少なくないので、気を付けなければいけません、というのである。

耳の痛い文章であった。自分自身のことを言われているような気持ちになった。聾学校では、特に低学年であれば毎日のように保護者が教室に現れる。保護者会についても、週1回程度の割合で行っていた。そんな折、ついつい、私の口からは、これに近いような言い訳が出ていたような気がする。もちろん、聾教育は難しい。特効薬もない。あれこれ、指導内容・方法を工夫しても、それがうまくいく方が少ない。一生懸命努力するのは当然である。指導内容・方法の工夫は大変だが、楽しいことでもある。そんなわけで、「こんな工夫をしているのですが、結果はこんな状況です。」と正確に説明できるようにしようと心がけた。いつもいつも、成果が見えるわけではないが、うまくいかないことについても、きちんと説明することで、保護者の協力を得られることも知った。言い訳ではなく、事実の説明に努めようと思った。

○ 「あなたのお子さん、勉強が足りませんね」

このことから、大村先生の「教えること」にかける情熱を感じることができた。言い訳に限らず、「人のせいにして、給料をもらえるのは教員ぐらいかもしれませんよ」と、そんなことを言っているようにも感じた。「もっと、自分に矛先を向けなさい」と述べているのである。

聾学校では、こんな言い方はできないし、しない。かと言って、とことん指導方法を追究しているかという、それも心配である。

聾学校でよく聞いたことである。「この子どもの言語力が伸びないのは、小学部の前の担任のせい。」、その担任は、「幼稚部の担任のせいだ」と言う。幼稚部の担任は、「保護者の努力が足りないから。」と言い、保護者は、「子どもが聞こえないから。」と。そんな形でどンドン元を辿っていくだけで、本質的な解決にはならない。

聾教育は、子どもの可能性を追求する教育であると考えれば、人のせいにしたり、障害のせいにするしないで、担当している自分のせいにするのがまずは大切なかもしれない。今、担当している教師が受け持っている子どもの指導に全力を尽くすことで、次のステップに引き継げるのであろう。私自身、小学部で担当した子どもを中学部や高等部の教師の努力で自立に結び付けてもらった経験がある。子どもを「育て上げる」ことが大切なのである。

○ 「いい人」なんてあたりまえ

時として、「あの先生はいい人ですね」などという褒め言葉を耳にすることがあるが、大村先生は、それで満足してはいけませんよ、と忠告している話であった。「皆さんは、厳しい採用試験を突破して教員になっているのだから、いい人であるのは当然でしょう」というのである。なるほどと思った。

聾学校で授業をしているころ、先輩教師から、「うまい授業」と「いい授業」は違うのだと教えられた。なかなか、その意味するところが分からなかった。「あなたは、うまい授業よりも、いい授業を目指しなさい」とも言われた。当時は、確かにベテランの先生が多く、授業参観するたびに新しい発見があった。発問で子どもを自在に導くこと、板書で授業の内容が一目で把握できること、色チョークの使い方一つで、授業のポイントが視覚的に理解できること、教室の掲示物を活用して授業展開をスムーズにすることなど、様々であった。また、ある時には、「自分なりの授業のやり方を身に付けなさい」との指摘もあった。結局、うまくていい授業が一番であろうが、いろいろなテクニックを駆使してカッコいい授業、つまり、うまい授業を目指すよりも、

木訥で要領は悪いが、子どもと教師の意思疎通や信頼関係が図られ、子どもが考えようとしている授業がいい授業だと思うようになった。いい授業は子どもとの協力関係で作られるものだと思う。派手な授業ではないが、子どもが自分なりに一生懸命考えている場面や答えようとしている場面が多い授業こそ、いい授業である。教師がリードして、子どもを引っ張っていくことだけが指導ではなく、教師がこの子は答えられると信じて、子どもが答えるのをじっと待っているのも、また指導である。まさに「待つ指導」もあるということだろう。

もう一つ、気になる話題が掲載されていた。「『子どもが好き』だけではダメ～先生バカ」というタイトルである。読んで字のごとく、教師という者は、「子どもが好き」というだけでは務まりませんよ、という意味である。また、子どもが好きというところに教師の長所も、また危ういところもありますよ、という補足説明もあった。教師の仕事は何か、すべきことは何かを追究された大村先生らしい一言である。子どもをかわいがって、子どもと共に幸せに暮らすことを夢見るのが教師という職業だというのはなくて、子どもを一人で生き抜く人間に鍛え上げることが自分の職業だとも記されている。小学部の担任として、とかく目先のことしか頭になかった私は、ガツーンと頭を叩かれたような印象を受けた。「鍛え上げる」を、私は「育て上げる」という言葉に置き換えて、少しでも子どもの将来を考えながら教えるということを反芻するようにした。また、親バカと同じように、先生バカという表現もできるかもしれないと述べているところがある。そこは、先生は世間知らずだと批判される今日の教育事情と照らし合わせて、その意味を考えてみる必要がありそうである。

○ 研究することは「先生」の資格

研究というと何か難しいことを考えるが、「先生の研究は、授業研究である」と大村先生は説明している。大村先生自身、恩師から万葉集の研究など、そのような文学的な研究をすべきだと言われたらしいが、「作文の研究ではいけないのですか」と反論したという。要は、子どもに身近なところで自分の関心のある事柄について研究すべきだと言っているように私は受け止めた。

学校現場の特徴は、子どもがいることである。このことを生かさずして現場の面白さはない。聾学校においても同様である。全日聾研の古い研究集録などを繙いてみると、先輩の先生方の苦勞の跡が偲ばれる。特殊教育学会の集録などとは異なる現場の実践が見受けられる。私自身、先輩教師から、十回続けて、全日聾研で発表しろと言われた。それも、学級担任としての身近な事柄を取り上げて考察しろと。私の努力不足もあって十年は続かなかったが、今日、もう一度、授業研究などの実践研究に陽を当てる必要があるのではないかと思っている。

○ 専門職としての実力

今日の教育では、「教える」という言葉があまり使われない。それはなぜか。自分なりに調べてみたことがある。そうしたら、平成元年の小学校生活科の導入辺りに遡ることになった。当時は、教科指導において、教え込むことや暗記させることの弊害が指摘されており、子どもの主体的な学習を導くことが重要な課題となっていた。生活科の導入も子どもの主体的な学習を促すため、学ぶ意欲を喚起するためなどの趣旨から、新たな学習形態を創造することの一環として考えられた。当時、「すずめの学校」から「メダカの学校」へと、学校自体が変わる必要があると指摘されたことが思い出される。両方の歌の歌詞を引き合いに出して、「鞭を振り振り、ちーぱっぱ」の学校から、「誰が生徒か先生か」の学校へと変わるべきだという主張である。

理念としては、間違っていない。しかし、学校現場は文字通り、理念ばかりを追究したのかもしれない。その結果として、「教えること」が遠ざけられ、「支援すること」が用いられるように

なったのではないか。本来は、二者択一ではないはずである。どちらも必要であり、片方だけで教育が成り立つはずがないと思う。

実は、聾教育においても、二者択一による失敗は、往々にして見受けられる。「手話か口話か」などが、その卑近な例である。

大村先生が言いたいことは、「教えることが、教員という専門職の仕事ですよ」ということである。子どもは教えられることを待っているという表現もあった。こうしたことは、聾教育を担当する者の心得として、明治時代に石川倉次によって書き留められた「日用単語」に述べられている「尋常科に関する聾生の希望」の意図することと一致すると思う。「自分で分かることは教えてくれなくてもいいよ。」「自分から気が付くように教えてください。」あるいは、「一を知れば、十、分かるように教えてください。」「学び方を教えてください。」など、明治時代に書かれたものだが、今でも、教師として気を付けなければいけないことである。

要は、教師として自分で考えることである。「人が言ったからこうだ」と主張するだけ、実践するだけでは進歩がない。失敗してもいいから、自分なりにチャレンジしてみる精神が大切である。ただし、その結果には、自分なりに責任を感じることも必要である。教育において、様々な指導方法をチャレンジすることは必要だが、「実験」であってはならない。なぜなら、生身の人間を相手にしているし、その人間の将来に深く関与しているのであるから。

○ 教材の発見

「教えるということ」の中には、大村先生の実践から得られた様々な教訓がまとめられている。その中で、私が一番関心を寄せたのは、「教材の発見」に書いてある事柄である。

私自身、担任をしている時、教材の選定に苦労した。最初に受け持ったクラスは、8人の学級である。幼稚部から小低を経て上がってきた者が7名、高学年になる時に他校から転校してきた者が1名の構成だった。8人ではあるが、言語力には個人差があり、国語の指導をするにしても、教科書を使いつつも、放課後は個別指導で子どもの興味・関心のある題材を探し、ことばの指導を行った。学校の種別は異なるが、子どもに合う教材、子どもが興味・関心をもち、自分から何だろうと読むような題材を扱うことが基本であることに変わりはない。

大村先生が新聞等を活用したように、聾学校では子ども新聞やら、四コマ漫画、学校の周りにある看板、掲示物、そして、ビデオカメラを肩に担いで、子どもが遊んでいるところや掃除をしているところなどを撮影し、それを再生しながら言語活動を行うなど、いろいろ試みた。教科書を扱うだけが指導ではないと考えるきっかけを与えてくれたり、題材探しの後押しをしてくれたりしたのが、この「教材の発見」の文章であった。

今でも、通勤時、地下鉄の中で、昔教えた子どもを思い出しながら、広告などを見ていると、トピックスとして扱いたい素材に出会うことがある。

・「ことばの壁を越える」

外国語を教える学校の広告である。「ことばの壁を越える」という文が書かれていて、そこに「が」というひらがなが書かれた一枚の小さなカードが、「の」のところに添えられている。作者の意図としては、「私の学校で外国語を勉強すれば、学んだその言葉で、言葉の壁に限らず、国や民族、文化の違いなどの様々な社会の壁を乗り越えることができますよ」ということを言いたいのだと推測した。助詞の指導は、聾教育における永遠の課題と言ってもよい。「てにをは」の使い方をどうやって指導するか、まだ決め手がない。日記帳などに赤ペンで何度も何度も指摘したり、修正させたりして、その使い方に気付かせようとしたが、すべてうまくいくとは限らない。子ども

の実態にもよるが、ともかく、子どもの興味・関心のある題材を扱うことが必要である。まず、身近なところにある広告を話題にして、指導を試みることも大切であると思う。

・「自由の女神」と「自由な女神」

これも、テレビを見ていた時に出てきたCMで、「の」と「な」では、こんなふうにイメージが異なりますよと指導できるのではないかと思った例である。

「自由の女神」については、アメリカのニューヨークにある、まさに像そのものが映像として映し出されていた。ところが、「自由な女神」の表示とともに、自由の女神に扮した女性がさっさと歩き始め、にこにこしながら自分の行きたいところへ去って行ってしまったという映像である。

私たちは、「自由の女神」と「自由な女神」の文字を目にした時、うまく説明はできないが、違うことは理解できる。国語学者であれば、文法的な説明も可能であろう。しかし、私たちの相手は耳の不自由な子どもたちである。その子どもたちに実感をもって違いに気付かせたいのである。「の」と「な」の違いによって、文の表すイメージがこのように変わってくるのだということ子どもに指導する方法を見つけることが聾学校の教師の仕事である。

・「火曜日に持ってきてください」と「火曜日までに持ってきてください」

クラスの子どもたちに、身の回りにある文字に興味をもたせようと考え、教室の後ろにある黒板や廊下にある掲示板を活用して、どうすれば子どもが自分から読むようになるか、読んで行動するようになるかを考えていたことがある。その際、結果として気付いたことだが、たまたま月曜日に出張が入っていて、集金すべきお金を「火曜日に持ってきてください」と書いておいた。そしたら、私が火曜日に出勤してみると、机の上に幾つか集金袋が置いてあるのである。該当する子どもはまだ登校していなかったもので、前の日に持ってきて置いておいてくれたのだろうと推察した。私は、出張するとは書いてなかった。「火曜日に持ってきてください」と書くことによって、子どもに、「なぜ月曜日ではないのだろう」と考えさせたかった。しかし、そんなことの前に、「火曜日に」と「火曜日までに」の違いができていなかったことに気付かされた。「火曜日に持ってきてください」と書けば、月曜日には持ってこないと勝手に決め込んでいたのである。

そこで、なぜ、「火曜日に持ってきてください」と書いたのか、「火曜日までに持ってきてください」という文だとどんな意味になるか、先生が留守の時に机の上にお金を置いておいて、もしなくなったらどうなるかなどについて、勉強をするよい機会になった。

身近なところに学習材が散らばっていること、このことは、聾学校においてこそ、教師が肝に銘じておく必要のあることである。

4 「優劣のかなたに」について

大村先生の著書である「教えるということ」に載っている話題を通して、聾学校の授業や教師としての心構えを考えてきた。教え方には、様々な特徴があってよい。別な言い方をすれば、人間が異なるのであるから、いくら同じ授業をしようと思っても、どこかに違いが出てくるのである。しかし、最初から、私は私でよいと決めつけてしまうことは、傲慢さ以外の何ものでもない。学習は真似ることから始まると言われる。真似るなどして、目標とする授業スタイルに近づく努力はしなければならない。努力をしないとすれば、教師の資格はないのである。「子どもを変え

てこそ、何ぼのもの」という言葉もよく聞かされた。「聾学校の子どもは、やれば変わる。しかし、やらなければ何も変わらない」、だからこそ「やって子どもを変えるのが仕事だ」という意味と同じである。

もちろん、変わり方には違いがある。聾教育では、みんな同じように伸ばそうと努力した時代もあった。意気込みは理解できるが、子ども一人一人に個性があるのだから、同じ結果になることがないのは当然であろう。聾教育は、先輩教師のこのような熱意で発展してきたのである。私たちは、この情熱を引き継いでいく必要がある。聾学校の一人一人の教師が自分なりの指導法を追究していけば、聾教育の進歩ももう少し加速するかもしれない。

平成17年、特別支援教育への移行に当たって、聾教育の行く末を考えていた。そして、「特別支援教育」誌の企画を担当する順番が私に回ってきて、巻頭言を誰に書いてもらおうかと考えていた。その時、頭に浮かんだのが、大村はま先生である。つてを当たり、お願いをして、どうか先生にインタビューを行い、それを原稿に書き起こすところまで至った。大村先生は、障害のある子どもの教育については分からないと、率直に話されていた。しかし、「一人一人の子どもに応じた指導」について話してくださいということで先生の了解を得ることができた。先生は、ある生徒に操り人形を使って指導したことを話しましょうとおっしゃっておられた。インタビューに際して、大村先生はいろいろなことを思い浮かべられたのだろう。それをきっかけに、先生は詩を作られた。そして、それを巻頭言に加えて掲載してもよいとの嬉しい知らせを受けた。しかし、しばらくして、先生が亡くなられたとの思いもよらない悲しい知らせも届いた。「優劣のかなたに」の詩はこのような経過を辿ってできた大村先生の最後の著作物である。

教え、学ぶことに浸る姿を目指すことは、特別支援教育に限らず、教育の基本であり、学校現場の姿である。困難な教育ではあるが、まずは聾教育から、それを追究したいものである。

※添付資料 「優劣のかなたに」(特別支援教育 No.18 文部科学省 平成17年 東洋館出版)

優劣のかなたに

大村 はま

優か劣か

そんなことが話題になる、

そんなすきまのない

つきつめた姿。

持てるものを

持たせられたものを

出し切り

生かし切っている、

そんな姿こそ。

優か劣か、

自分はいわゆるできる子なのか

できない子なのか、

そんなことを

教師も子どもも

しばし忘れて、

学びひたり

教えひたっている、

そんな世界を

見つめてきた。

学びひたり

教えひたる、

それは 優劣のかなた。

ほんとうに 持っているもの

授かっているものを出し切って、

打ち込んで学ぶ。

優劣を論じあい

気にしあう世界ではない、

優劣を忘れて

ひたすらな心で ひたすらに励む。

今は できるできないを

気にしすぎて、

持っているものが

出し切れていないのではないか。

授かっているものが

生かし切れていないのではないか。

成績をつけなければ、

合格者をきめなければ、

それはそうだとしても、

それだけの世界。

教師も子どもも

優劣のなかで

あえいでいる。

学びひたり

教えひたろう

優劣のかなたで。

第五部 聾学校の授業に関する全国調査

1. 「聾学校における授業とその評価に関する研究」にかかると全国聾学校調査
小田侯朗・原田公人・藤本裕人・横尾俊・高濱由美・後藤純子
2. 調査質問紙および回答用紙

「聾学校における授業とその評価に関する研究」 にかかると全国聾学校調査

小田侯朗・原田公人・藤本裕人・横尾俊・高濱由美¹⁾・後藤純子²⁾

(¹⁾ 兵庫県立姫路聴覚特別支援学校 (²⁾ 兵庫県立こばと聴覚特別支援学校)

1. 調査の実施について

本調査は平成20年度国立特別支援教育総合研究所専門研究B「聾学校における授業とその評価に関する研究—手話の活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して—」の一部として、平成20年12月～平成21年1月にかけて全国の聾学校（「平成20年度全国特別支援学校実態調査（聾学校の部）」に掲載されている本校及び分校の計102校）を対象に実施したものである。調査に当たっては全国聾学校長会の協力をいただき、92校から回答を得た。記述内容は平成20年12月1日現在の各学校・学部の実態とした。また複数の障害種の部門を有する学校の場合には、聴覚障害部門の実態についての記述を依頼した。

調査は学校全体に関する質問用紙と各学部（幼稚部・小学部・中学部・高等部本科・高等部専攻科）に関する質問用紙から構成され、内容は在籍児や教員の数、授業に際して構成される学習グループの実態（主として「国語」の授業）、授業力の向上や授業評価のための取り組み、授業の課題などであった。調査用紙については本報告の後に添付する。

2. 調査結果

1) 学校全体に関する調査結果

学校全体に関する質問用紙については91校から回答があった。在籍児総数と重複障害児数については平成20年度全国特別支援学校実態調査に記述されているものと大きく異なることはなかった（図1）。重複障害児の在籍率は学校により差が大きく、特に在籍児総数の少ない学校では、重複障害に配慮した授業がより重要な課題となっているようであった。

教員数については122名を最大として各校から回答があり、教師一人当たりの担当児数では2.9名が最も多く、最小は分校からの回答の0.4名であった。

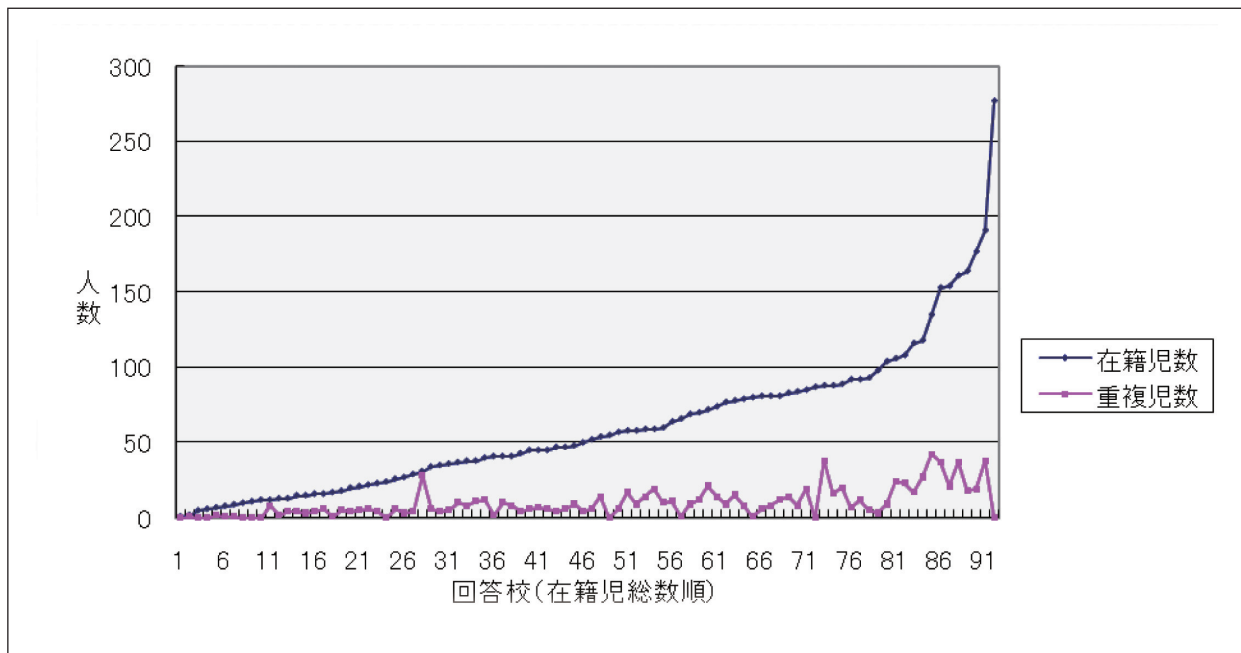


図1 聾学校の在籍児童数

教育課程の編成についての質問には、より詳細で具体的な指導の類型に当たる分類も含まれ、十分整理されたものにはならなかったが、全体的には学部が上がるにつれて分類数が増える傾向が見られた。

授業改善や職員研修に対する学校全体の取り組みを知るために、それぞれの担当部署と担当内容を尋ねる質問項目を用意した。この結果、授業力向上を担当する部署と職員研修を担当する部署の異なる学校が15校、同一の学校が39校、同一ではないが重なる学校が31校となった。前者は研究授業や授業研究会の企画運営、後者は校内研修会の企画実施を中心としていた。また全校研修としてあげられた研修内容は自立活動に関するものが多く、とくに手話研修については22校が記述していた。研修の形態としては講義、協議、演習、授業研究などがあげられていた。

学校全体として授業の評価を行っているか否かという質問に対しては、83校から回答があり、「評価は行っていない」との回答が14校、「学校全体としては行っていないが、何らかの形でやっている」との回答が11校、そして学校全体での評価について具体的な記述を寄せたのが58校であった。また授業評価の様式については47校が特に定まったものは「なし」、29校が「あり」と回答した。これらの結果からは、多くの学校が何らかの形で授業に関する評価を行っているが、特定の様式を用意している学校は少ないことが分かった。

実際に本調査の回答に添付された授業指針及び授業評価法については、その概要を整理し本調査報告の後に掲載した。

最後に学校全体での授業の課題について自由記述(3項目程度で記述)を求めた。この結果は図2に示す。図2で用いられているカテゴリーについてはその詳細を表1に示した。ここで特に目立った内容としては「専門性の維持」「児童生徒の多様化」「少人数化」などで、カテゴリーとしては指導形態、指導技術に含まれるものであった。

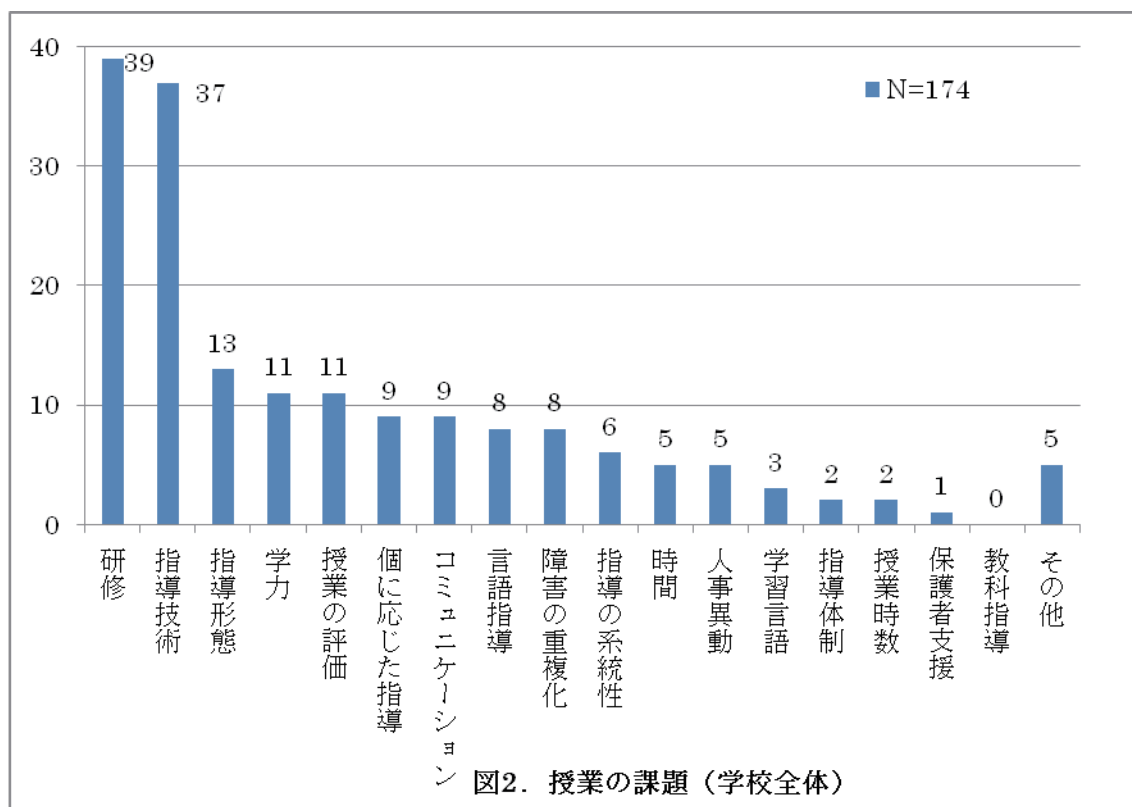


表 1. 授業の課題のカテゴリー

| カテゴリー | 内容 | 記述 |
|-------|--------------------------------|--|
| 研 修 | 専門性の向上等、研修の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・聴覚障害教育に精通する教員が減少し、指導技術の低下が懸念される。 ・教科の専門性 ・多様な障害に対する専門性 ・授業改善に向けての教員の意識改革 |
| 指導技術 | 教師の指導技術に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・聴覚障害教育の専門性（コミュニケーション上の配慮事項、言語指導、聴覚の活用への配慮、手話の活用等）をいかに指導場面で徹底を図るか。 ・一人一人の教師が、一人一人の聴覚障害幼児児童生徒の実態に応じて、日本語の定着や学力の向上を目指して、授業をいかに充実させていくか。また、そのための授業力の向上が課題である。 ・一学年の人数が少なく、マンツーマンの指導形態をとる場合の、マンツーマンの弊害を小さくするための工夫。 |
| 指導形態 | 少人数化や多様化（聴力等）に対応する授業グループに関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・在籍児童・生徒数の減少により、集団の設定が困難になってきている。 ・授業グループの編成（少人数化、個別化による経験不足、学習活動の沈滞） ・個々の実態や課題に幅があり、学力差が大きい中での授業の進め方の工夫（指導体制・授業グループの編成） |
| 学力 | 基礎学力の向上に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・基礎学力の定着。 ・「準ずる教育」の充実のために、「分かる」授業、「考える」授業をどう作り、どう学力を向上させるか。 |
| 授業の評価 | 授業に評価に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業を評価する様式、観点の研究 ・日常的に教員同士が互いの授業を見合い、授業評価を行うこと |

| | | |
|-----------|---|---|
| 個に応じた指導 | 個の言語力、発達差に対応した指導の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学力差のある集団において、どのように個に応じた指導を展開していくか。 ・「個別の指導計画」を授業の中でどう生かし、どのように個に対応した学習支援を行うか。 |
| コミュニケーション | 手話等コミュニケーション手段の選択や使い方の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・視覚的な補助手段を必要とする子どもと、聴覚を活用して音声でのコミュニケーションが中心の子どもとコミュニケーションをどう発展させていくか。 ・コミュニケーション手段のあり方 |
| 言語指導 | 言語指導に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼児としての育ちにふさわしい遊びを展開しながらことばの指導をどのように取り入れていくか。 ・学習や生活の土台となる日本語力の育成を授業の中でどう進めるか |
| 障害の重複化 | 障害の重複化に伴う課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・重複障害生徒の教育課程 ・重複生への授業内容と評価 ・重複障害児や配慮が必要な幼児の増加に伴った教員の増員が行われていない。 |
| 指導の系統性 | 発達や系統性を考慮した指導内容に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・発達段階に合った指導内容と方法 ・授業内容、指導法（コミュニケーションの方法等）の系統性 |
| 時間 | 授業の準備や研究にかかる時間確保の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・多忙化に伴い、研修や教材研究の時間の確保が難しい。 |
| 人事異動 | 教員の人事異動に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・異動のため、経験を積み重ねることができない。 ・言語指導と教科指導のねらいを明確にした授業展開ができる教員が転勤等により少なくなり聾学校の授業の内容が薄くなっている。 |
| 学習言語 | 教科学習で使う言語の習得に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習言語の基盤である生活言語の重要性を認識すること、教科書の文章や問題文が読み取れる言語を着実に定着させることが学力向上につながる。 |
| 指導体制 | 幼児児童生徒の個人差等に対応した指導体制 | <ul style="list-style-type: none"> ・基本的に担任数に合わせてグループ編成をするため、それ以上の小グループを作りにくい。 ・T Tによる授業をどのように展開するか。 |
| 授業時数 | 授業時数の確保に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会や理科等に十分な授業時数を確保できない。 ・準ずる教育を行うに当たり、様々な支援や配慮を行っているが、単元を進めるには時間がかかる。 |
| 保護者支援 | 保護者への指導・支援に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の子育てに関する意識の変化、要望の多様化 ・保護者の価値観が多様化していることもあり、学校として各学部一貫した対応が必要となってきた。 |
| 教科指導 | 教科指導の内容、学年対応に関する課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・学年対応で進められていない教科がある。 ・国語の力の不足とともに、数学の力の不足をどのようにカバーするのか。 |
| その他 | 他機関連携、軽中度難聴への対応、言語環境や教室、設備、教材等に関する課題、教員の資質、教師と子どもの関係、少人数化の中子ども同士の関係など | |

2) 各学部に関する調査結果

本調査では幼稚部、小学部、中学部、高等部本科、高等部専攻科の各学部ごとに質問を用意した。回答学部は、幼稚部 82 小学部 81 中学部 71 高等部本科 58 高等部専攻科 19 の計 311 学部であった。各学部への質問の中心は、授業の際のグループ編成についてであった。幼稚部では「朝

の会」、小学部・中学部・高等部では「国語」の授業を取り上げ、現在どのようなグループ編成で、どのような教材（教科書）を用いて授業を行っているかを尋ねた。

まず、授業グループの学年については単一学年がほとんどであり、複数の学年にわたる授業グループはごく少数であった（図3）。

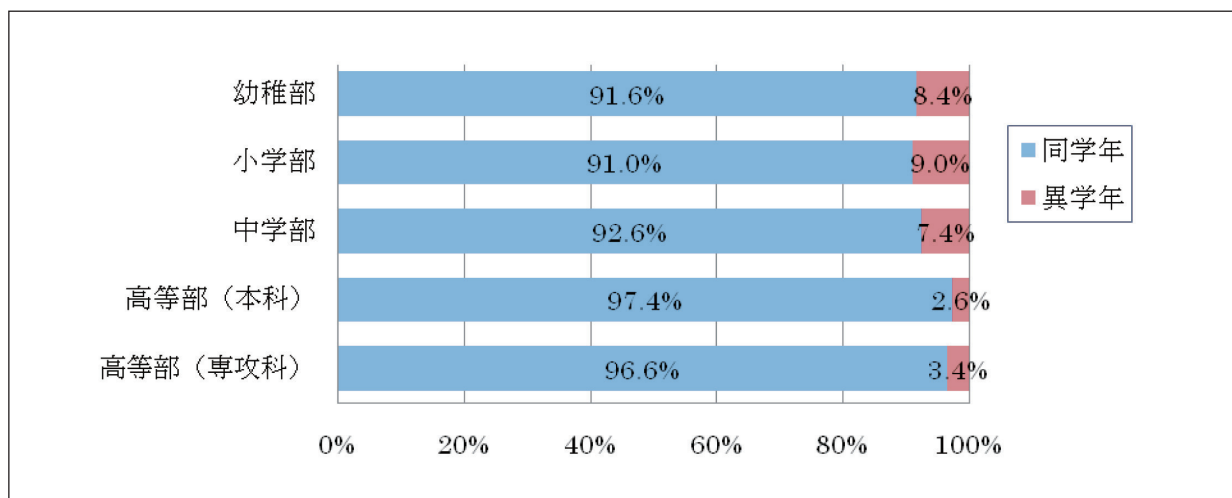


図3 授業グループの学年構成

授業グループの人数については、幼稚園が比較的多い人数構成であったものの、全体的には3人以下の構成が大勢を占めた。特に小学部では一対一の授業形態が目立つ結果となった（図4）。

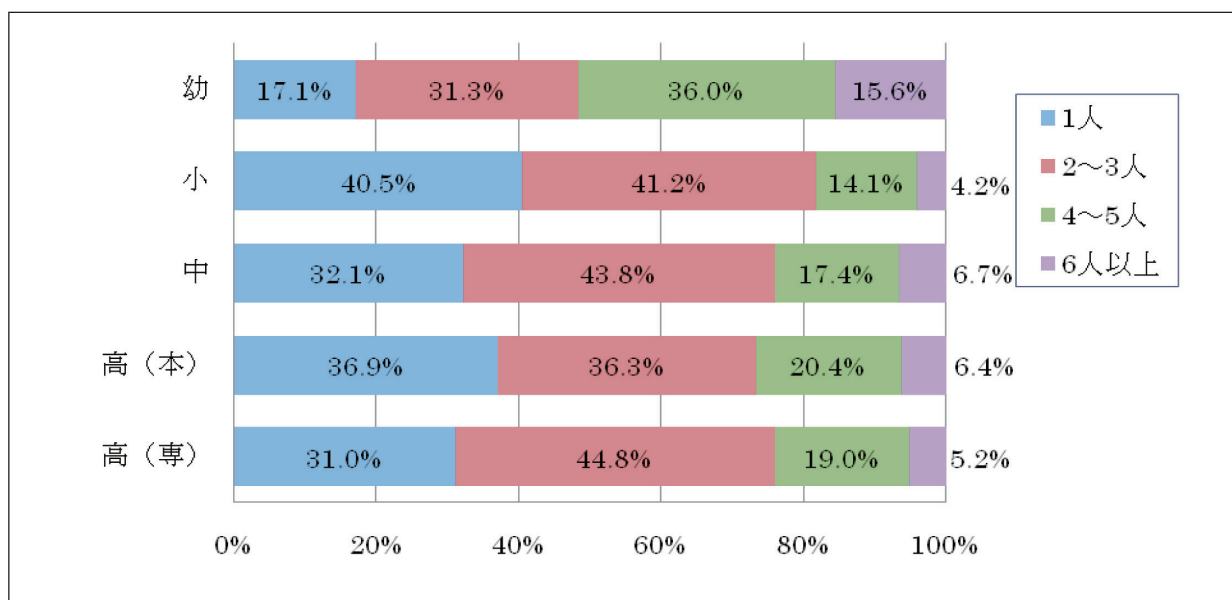


図4 授業グループの人数

各授業グループを担当する教員の数については、幼稚園において複数担任が比較的多い傾向が認められたが、その他は基本的には一人担任がほとんどを占めた（図5）。

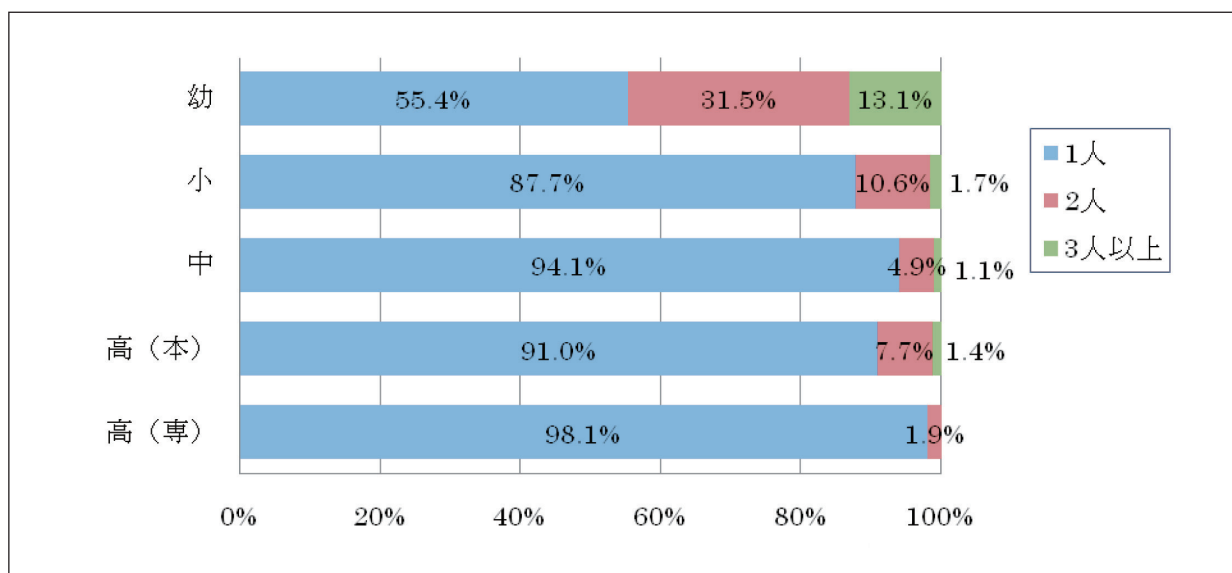


図5 授業グループの担当教員数

授業グループで用いられるコミュニケーション手段については、A. 聴覚・音声活用主体、B. 日本語ベースの視覚活用主体、C. 日本手話ベースの視覚活用主体、D. その他の四つの中から一つを選択してもらった項目を用意した。ここでは学部が上がるにつれて日本語ベースの視覚活用中心モードが使用される傾向が見られた（図6）。

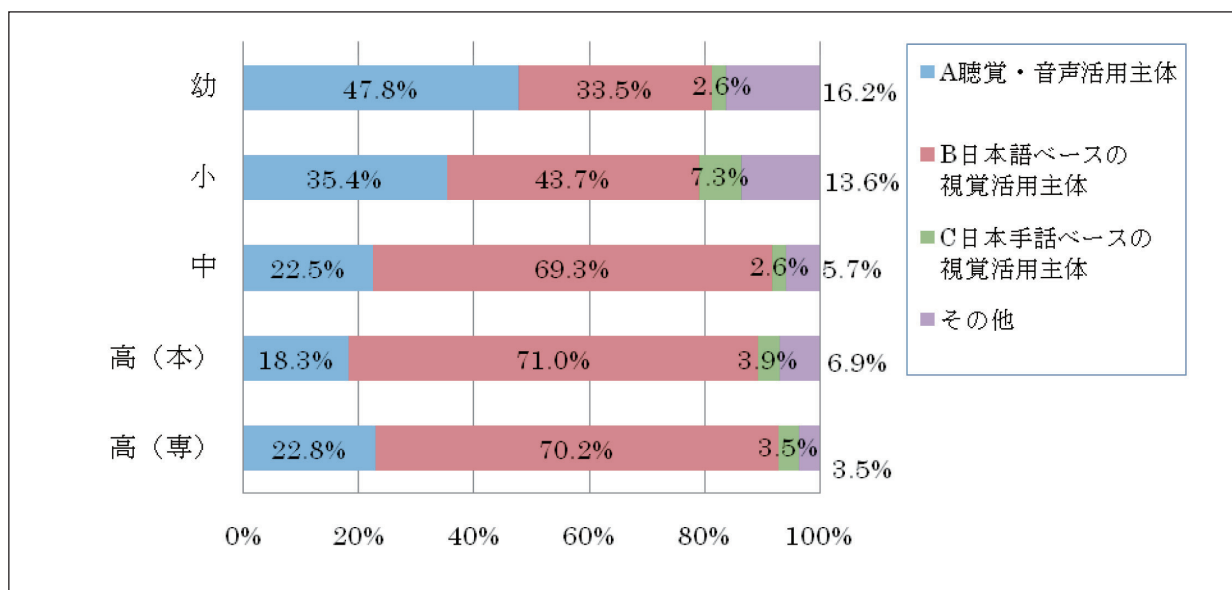


図6 授業グループの中心コミュニケーション手段

小学部、高等部（本科及び専攻科）の授業グループについて、使用する教科書が当該学年に対応するものかどうかを尋ねた。「その他」には自作の教科書・教材を含めた。ここでは小学部から中学部にかけて、対応学年の教科書を使用するグループの割合が減少し、高等部（本科）では逆に増加するという傾向が見られた（図7）。なお、専攻科に関しては学年という概念がなじみにくく、専門分野に対応する教科書を使用することが中心となることなどから、高等部本科までの傾向とは異なった結果を示している。

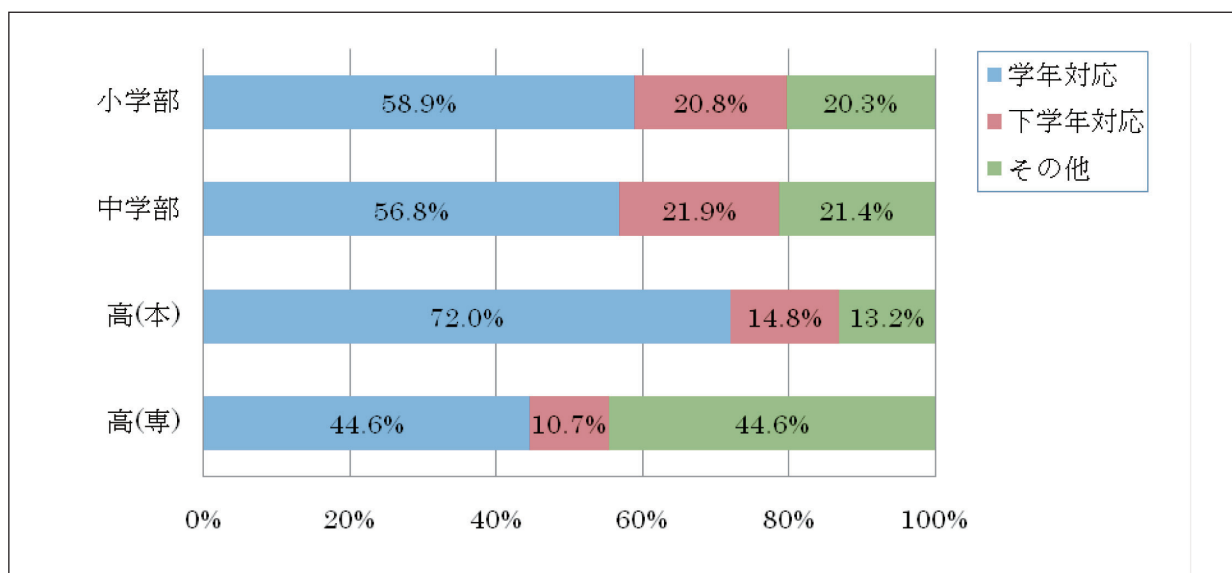


図7 授業グループの使用教科書

教科書の使用については、小学部と中学部を対象に聾学校用教科書使用の有無も尋ねた。その結果小学部では授業グループの32.0%、中学部では授業グループの15.5%が聾学校用教科書を用いていると回答した(図8)。ただし聾学校用教科書を教科としての国語で使用するのではなく、自立活動での教材として使用する場合も多く見られる。図8には自立活動での使用が含まれていないことを付け加える。

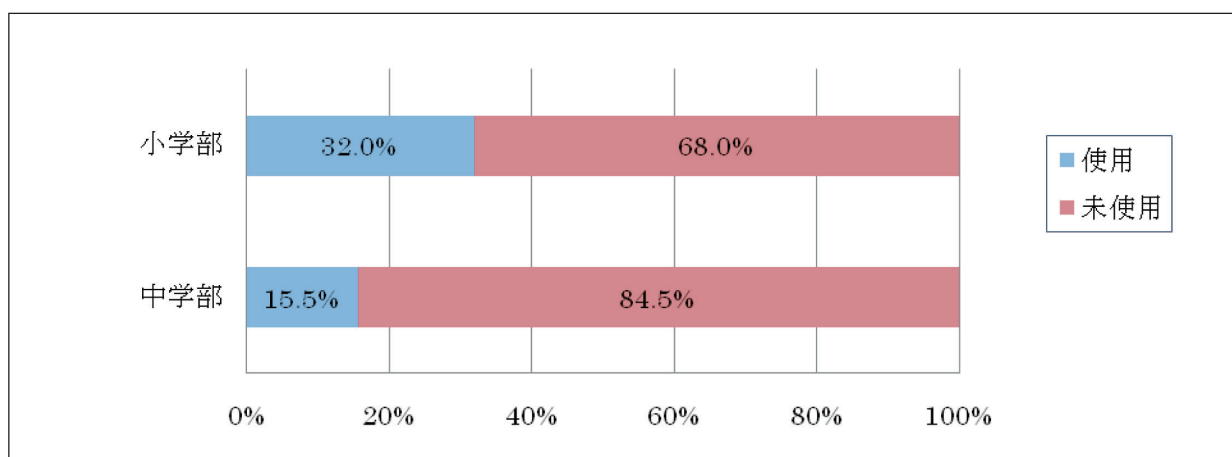


図8 授業グループにおける聾学校用教科書使用の有無

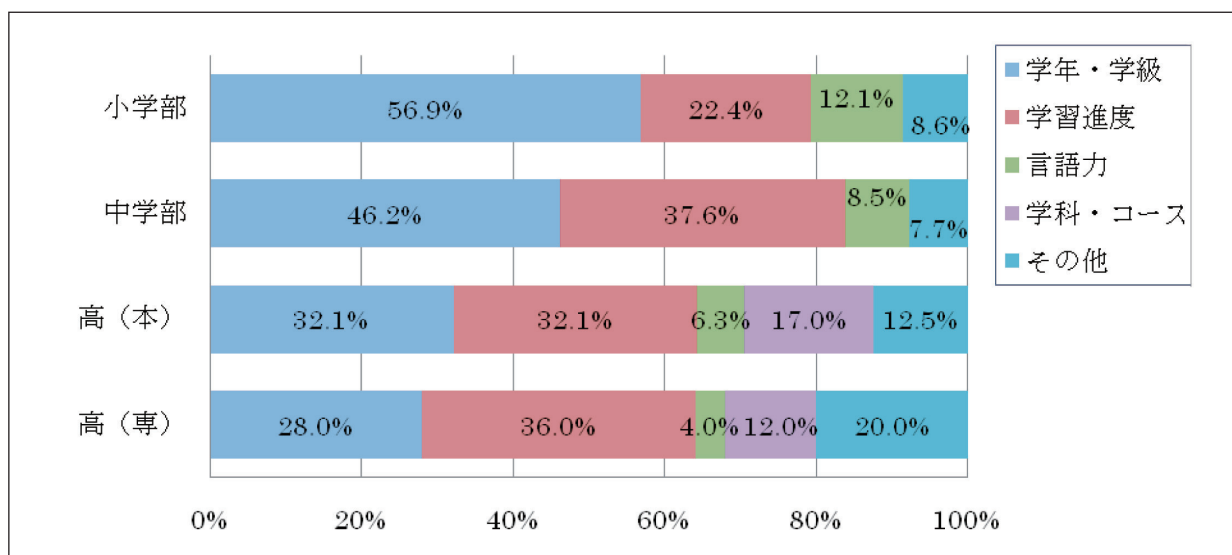


図9 授業グループ編成の基準

授業グループを編成する基準について尋ねた項目では、学年や学級を基本としながらも、学習進度を考慮して編成するとの回答が中学部以降で3割を超えていた。また高等部本科や高等部専攻科では、学科やコースにより学ぶ内容が異なることから、この「学科・コース」を基準にグループ編成をするとの回答が一定の割合を占めた。

以上、各学部における国語を中心とした（幼稚部では「朝の会」）授業グループの実態について述べた。次に各学部における授業力の向上や授業の評価に関する設問に対する回答を示す。

本調査では授業の指導案を作成したり授業を行ったりする場合に、その指針となるような配慮事項の取り決め等があるかどうかを尋ねた。全体としてはコミュニケーション手段や視覚的配慮、聴覚的配慮についての取り決めがあるとの回答が比較的大きな割合を占めた（図10）。

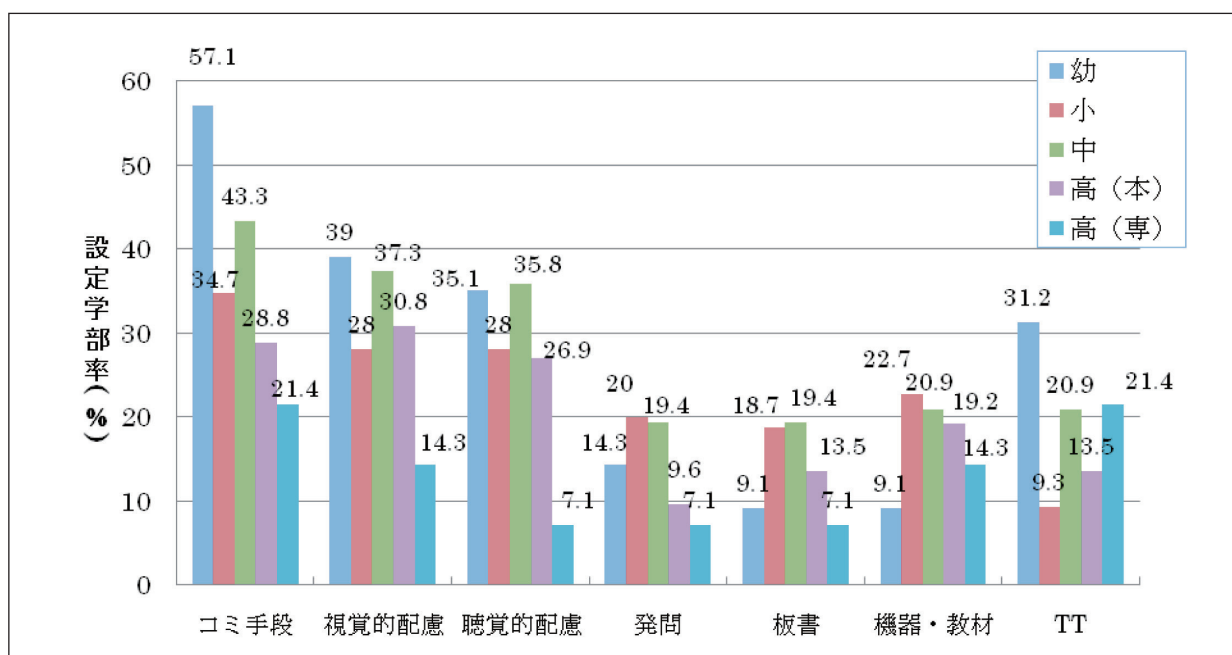


図10 授業の指針・申し合わせ等で設定する項目

本調査では研究授業の実施について尋ねた。全体として多くの学校・学部が研究授業を実施していたが、最も活発に研究授業を実施しているのは小学部であり、学部の中で実施割合が最も少なかったのが高等部（本科）であった（図 11）。各学部における年間の研究授業実施回数については、各学部ともに年間 1～3 回が最も多かったが、学校により大きな開きがあった（図 12）。

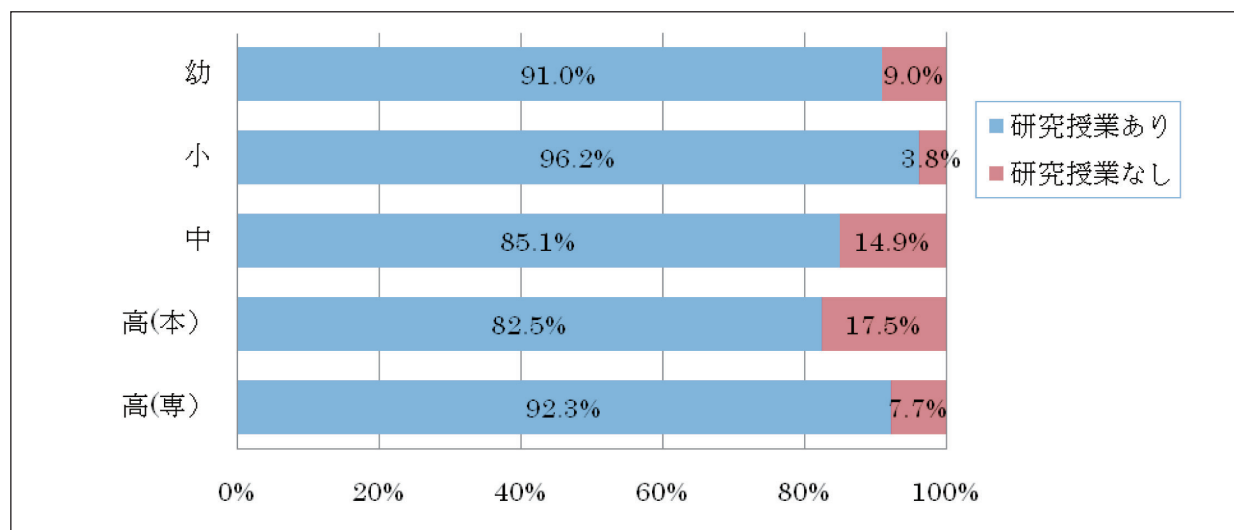


図 11 研究授業の実施

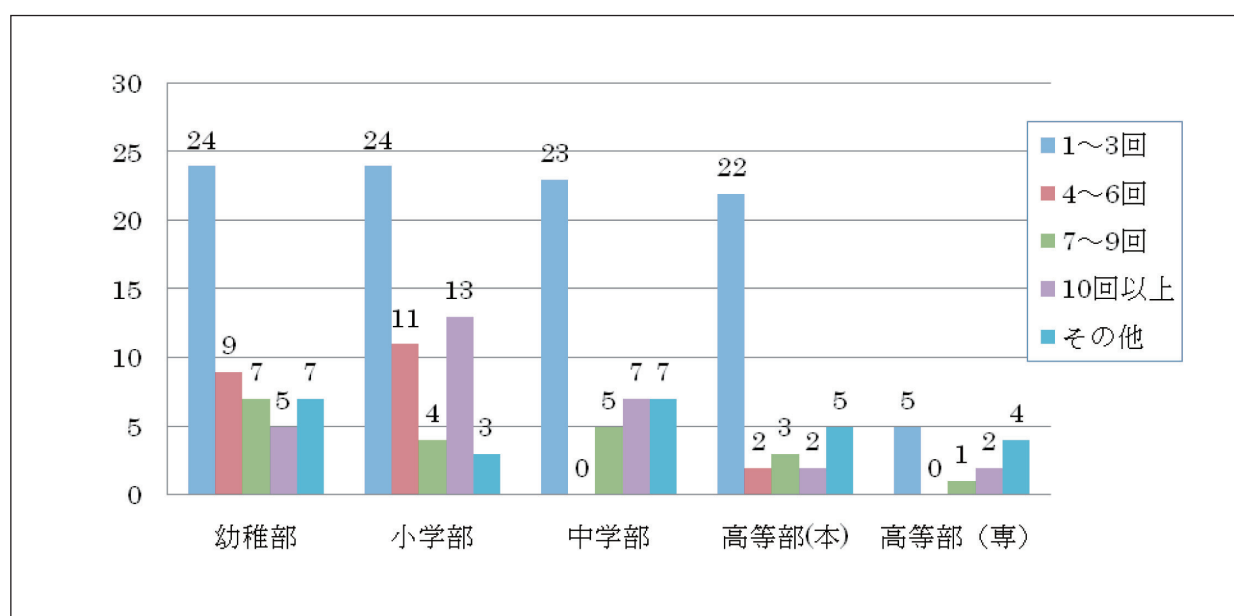


図 12 授業研究会の回数（年間）

研究授業の授業者について尋ねた項目では、当該部所属の教員全員が年に 1 度は研究授業を行うとの回答が、幼稚部では回答学部の約七割、小学部・中学部では回答学部の約五割を占めた。特定の授業者を指定・選択して行う場合としては、初任者、転任者、5 年研、10 年研のように慣例的なものや、科目のバランスを考えたり学部の課題に合わせて教員を選択したりする場合があった（図 13）。

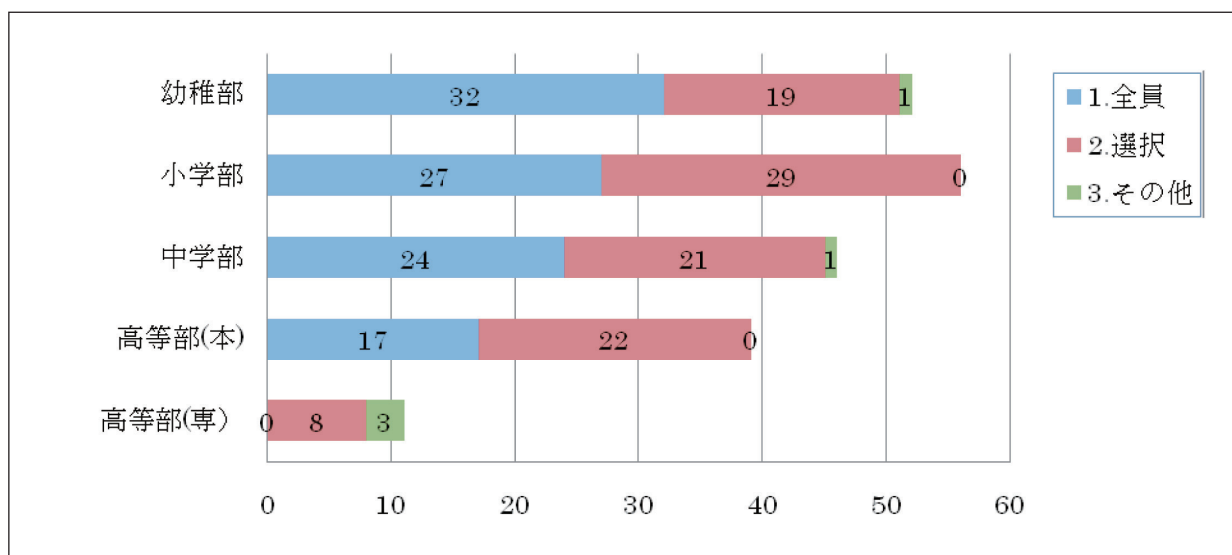


図 13 研究授業の授業者

教員の研修について尋ねた項目では、学部内、学校全体、学外のそれぞれの研修内容を記述していただいた。各学部での研修は、少人数で教育活動に直結したテーマなどを扱うことが多く、研修の形態や内容が多岐にわたっていた。形態としては講義・協議・授業研究・演習などに大きく分類できるが、授業研究を核にした研究の割合が比較的多く、その次に話し合いをもとに進めていく協議スタイルの研修が大きな割合を占めた。内容面から見ると、幼稚部では手話・発音・補聴器・絵本の読み聞かせや遊びなどの幅広いテーマがあげられているほか、VTR 記録を活用した事例検討などがみられた。

小学部では、幼稚部同様に聴覚学習・発音・手話などがあげられるが、そのほかに教科や教材研究に関するテーマが出てくる。

中学部では、幼稚部・小学部と共通する内容に合わせて、生徒に関しての具体的な指導法や情報交換があげられている。一方、教科に関する研修はあまりあげられていない。

高等部本科・専攻科の研修では、中学部とほぼ同様の内容があげられた。

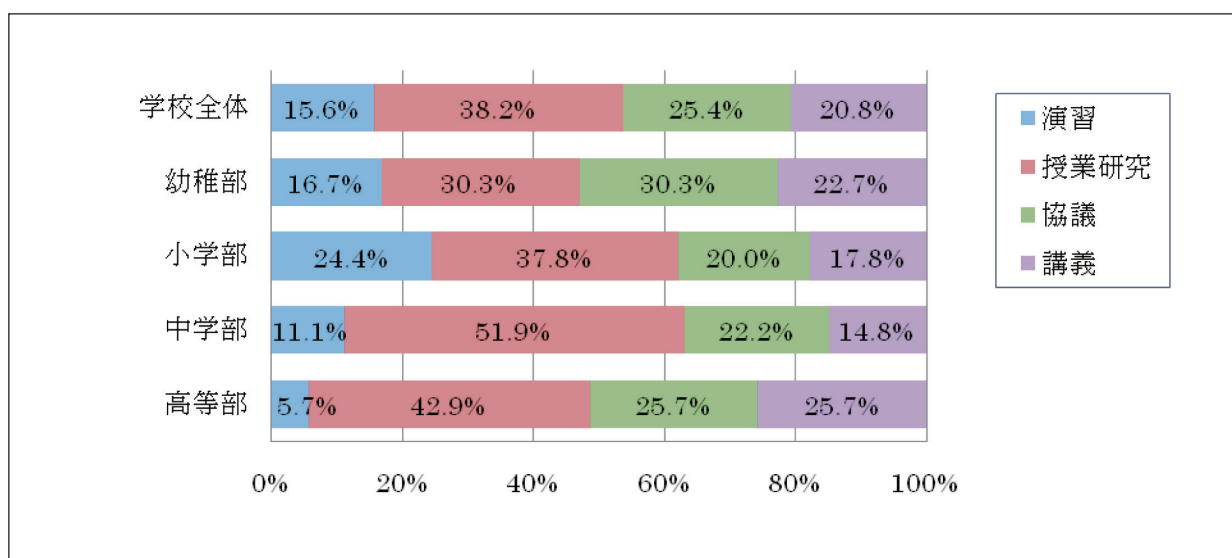


図 14 学部内で行う職員研修の実態

その他、学校全体で行う研修では、外部講師を招聘しての研修会や、学校全体の教職員を対象にした手話講習会などが多くあげられた。学外の研修会については、聴覚障害領域の地域研究会や全国的な研究会への参加や、通常の小中学校の教員とともに参加する教科毎の研究会などがあげられた。

本調査では授業についての自己評価と他者評価についても尋ねた。自己評価については、すべての学部からの回答を合わせると、授業終了後、学期終了後、学年終了後の時点で六割を超える学部が自己評価を行っていると答えた。単元毎の自己評価については若干低い割合を示した。他者評価については授業終了後行うとの回答が四割を示したが、それ以外の時点ではあまり行われていなかった。内容的には、授業終了後の評価については、研究授業時の授業研究会や授業評価表での評価を指す場合が多い。学期末や学年末の評価は、学校評価の一部としての授業評価の意味合いも多く含まれている（図 15）。

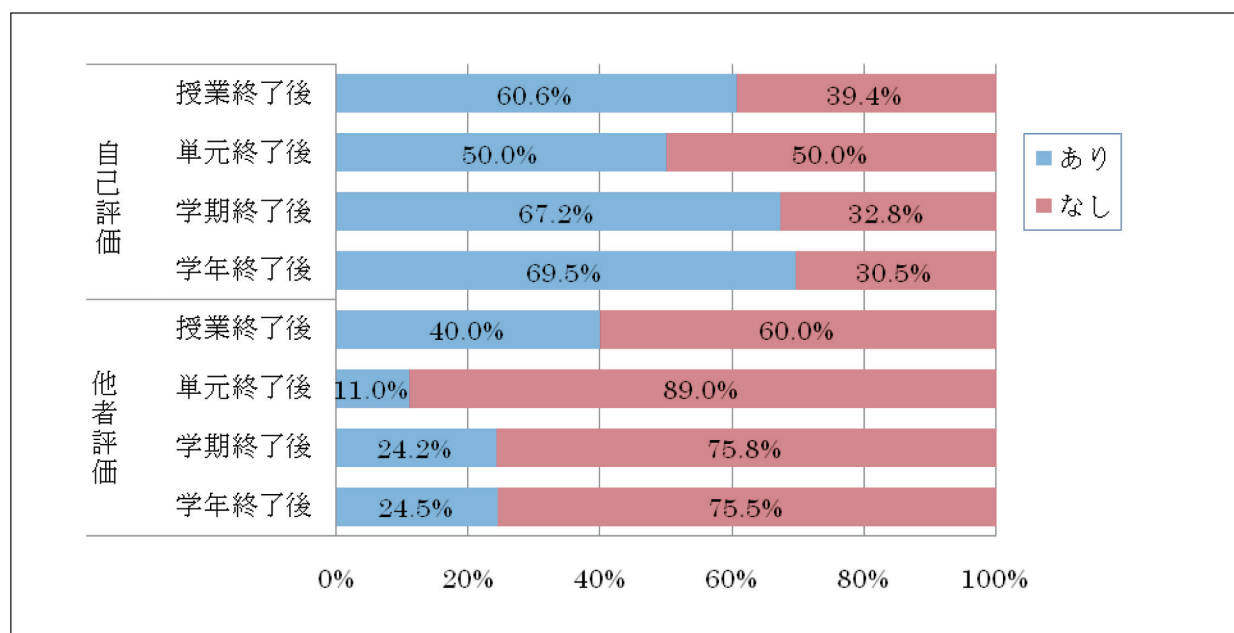


図 15 授業の評価

また、授業の評価を行う際の評価様式の有無も尋ねた。ここでは授業の指針・申し合わせ等で設定する項目と同様の項目を設定して調査した。図 10 と比較すると各学部におけるそれぞれの項目の設定率にばらつきが少ないことと、チームティーチング (TT) の評価があまりなされていないことなどが分かった（図 16）。

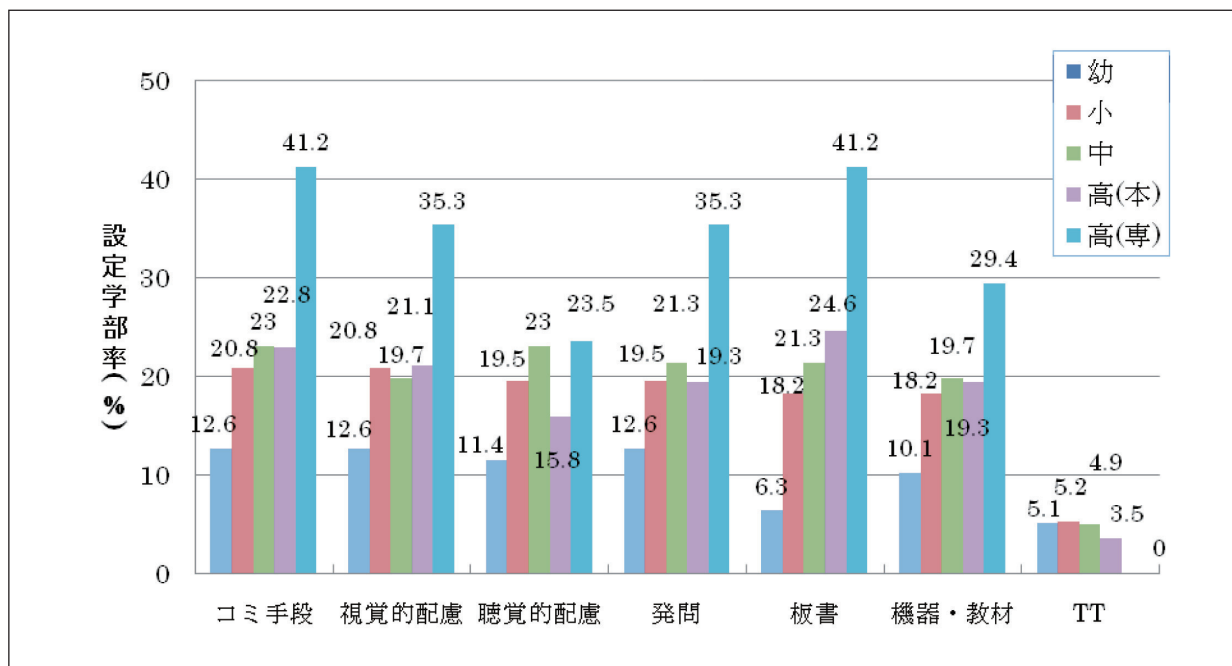


図 16 授業評価様式で設定する評価項目

授業評価を行うことで、授業への取り組みに変化（改善等）が見られたかどうかを尋ねた項目には 168 の学部から回答があった。内容としては授業時の視覚的な配慮や聴覚的な配慮に改善が見られたというもの、そして教員の意識が高まったというものが比較的多く見られた。一方「特に改善なし」という回答も若干（8 学部）ではあるが見られた。

最後に各学部毎に、現在授業の課題となっている事柄を尋ねた（図 17～図 21）。使用したカテゴリーは図 2（学校全体としての授業の課題）と同様である。学部全体に共通するのは指導技術や研修にかかわる課題であるが、より低年齢の学部では指導形態や言語指導を課題と述べる学部が多く、年齢があがるにつれて学力への関心が高まってくると言える。

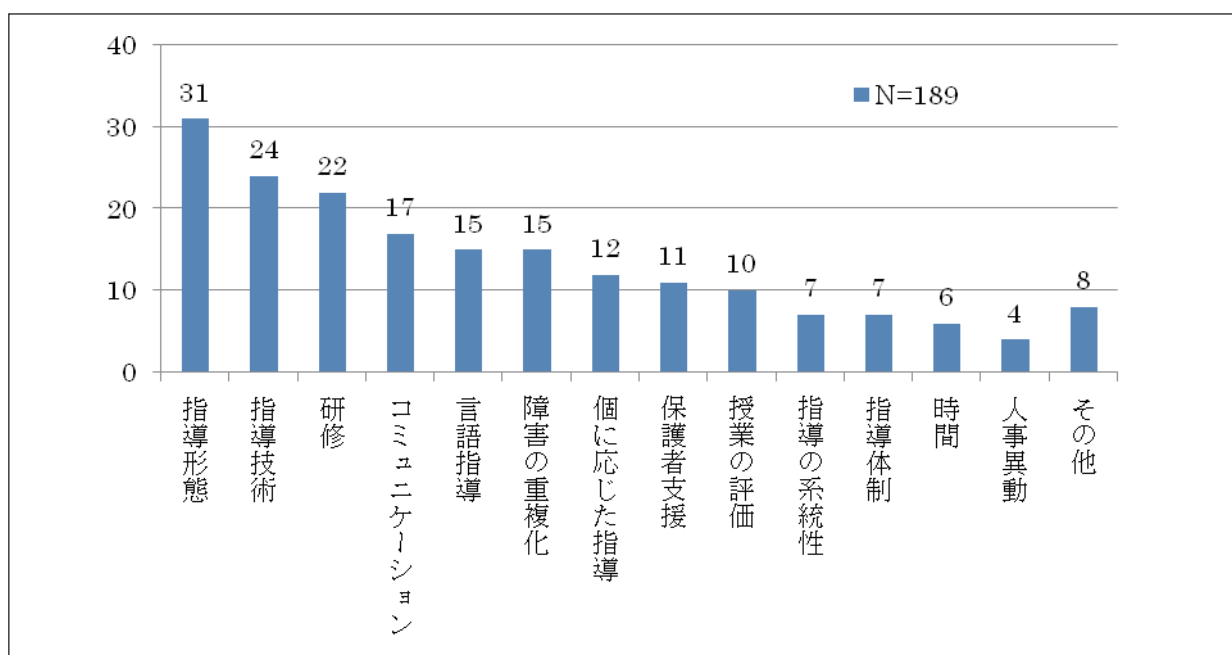


図 17 現在の幼稚部における授業の課題

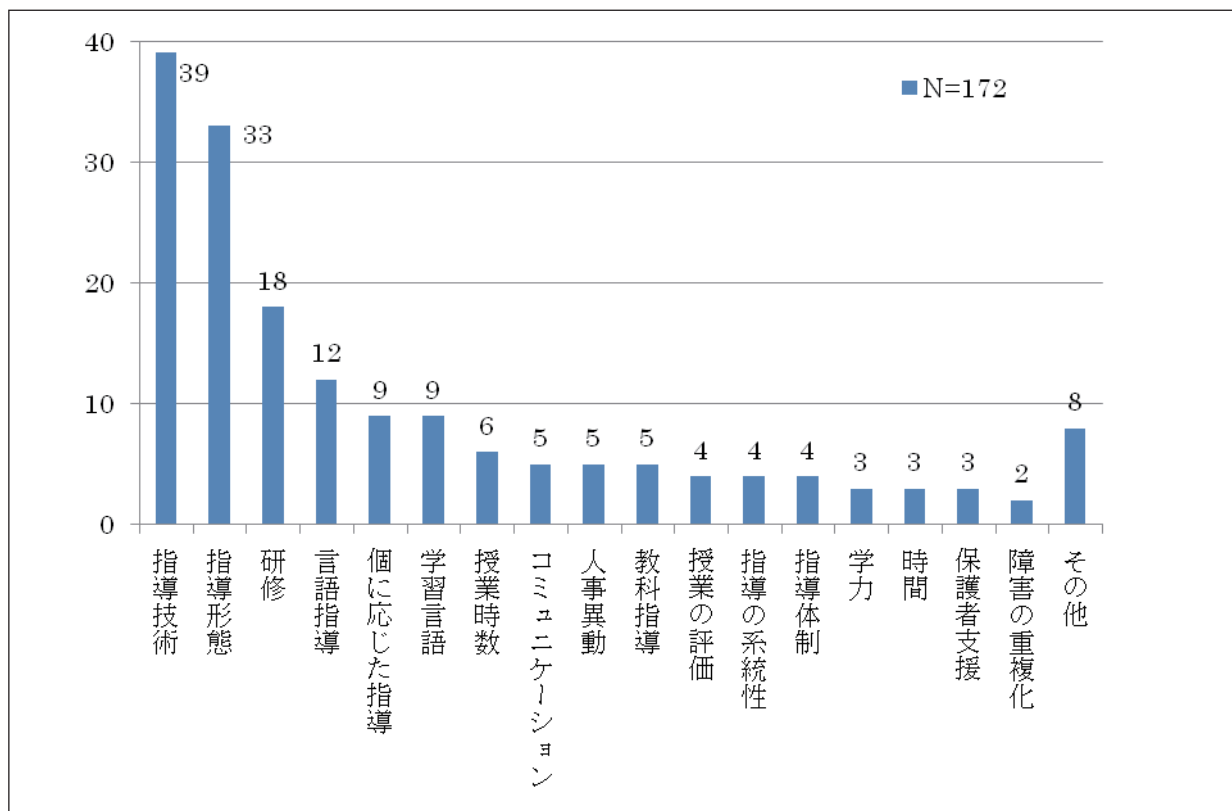


図 18 現在の小学部における授業の課題

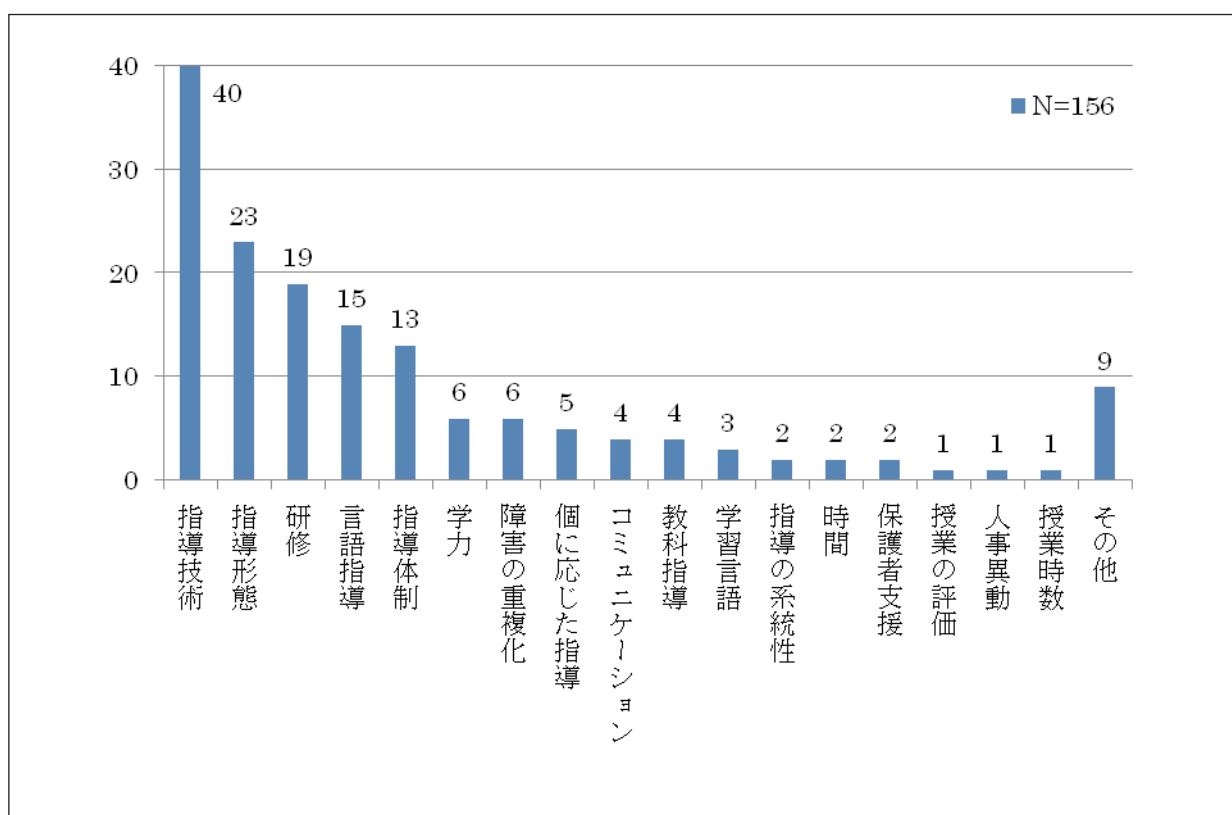


図 19 現在の中学部における授業の課題

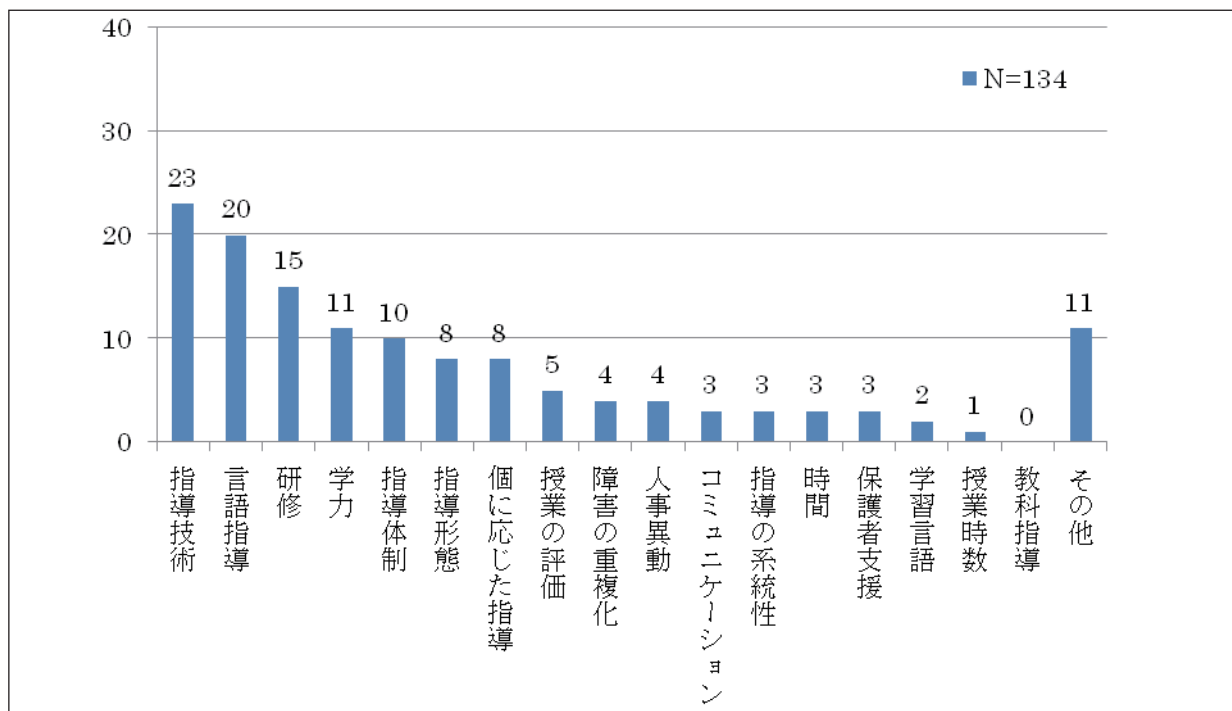


図 20 現在の高等部（本科）における授業の課題

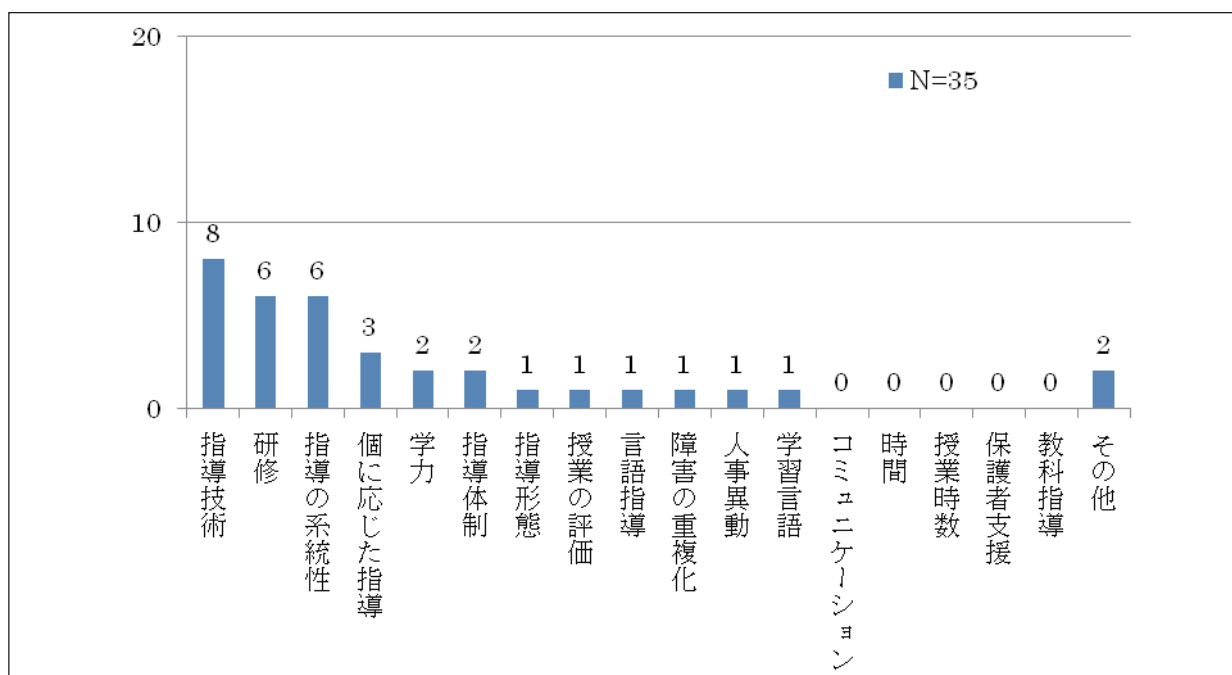


図 21 現在の高等部（専攻科）における授業の課題

3) まとめ

全体を通して、授業が少人数で行われていることが浮き彫りにされた。この理由としては聾学校在籍児数の減少のほかに、学習進度やコミュニケーション手段に配慮したグループ編成がなされていることもあるが、集団の中での学び合いが困難になるという課題も同時に指摘される。また自由記述に現れた授業に関する課題としては、聴覚障害教育の専門性の維持・向上の困難性が多く指摘されていた。

聾学校には研究授業や職員研修を通して授業力の維持・向上を行ってきた歴史があるが、本調査に見られるような幼児児童生徒の集団の変化は、授業実践に新たな課題を提起していると言えよう。

聾学校における授業とその評価に関する調査

この調査は聾学校での授業とその評価に関する実態調査です。

国立特別支援教育総合研究所では平成20年度～21年度の研究テーマとして「聾学校における授業とその評価に関する研究」を立ち上げました。「授業」は聾教育の専門性を考える上でも核になる部分です。近年、聾学校在籍児の多様化、コミュニケーションモードの多様化、そして特別支援教育体制への対応など、様々な変化の中で聾学校の授業を支える専門性の継承や新たな専門性への対応など多くの課題が議論されているところです。本調査はこのような変化の中で、現在の聾学校の授業実態を把握し、今後のよりよい授業のための知見を得ようと企画いたしました。

ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

はじめに学校全体の授業への取り組みについてお尋ねいたします。次に各学部における授業への取り組みについてお尋ねいたします。各学部の授業につきましては「国語」（幼稚部では「朝の会」）の授業を中心にお願いいたします。また乳幼児教育相談や通級による指導は本調査では対象といたしません。

記入にあたっては平成20年12月1日現在の実態についてお書きください。

学校全体に関わることは教務主任、教頭先生など、各学部の授業につきましては学部主事あるいは当該部の国語の授業の担当者を中心に記入をお願いいたします。

記入は回答用紙をお願いいたします。記入された回答用紙とお送りいただける資料を返信用封筒に入れて、平成21年1月31日までご返送ください。

ご回答いただいた結果は全体を集計したものととして報告いたします。学校名や個々の学校・学部の情報は公表いたしません。

この調査へのお尋ねは下記をお願いいたします。

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
教育研修情報部
総括研究員 小田侯朗
電話 直通 046-839-6859
Fax 046-839-6907（教育研修情報部）
email oda@nise.go.jp

質問紙 1. 学校全体としての「授業とその評価」への取り組みについて

学校名、記入者名、記入者の職名をお書きください。

*複数の障害部門を併設する学校の場合、聴覚障害部門のみについてお答えください。

(1) 在籍児等について

在籍する幼児児童生徒等について以下の項目にお答えください。

設置学部（幼稚部 小学部 中学部 高等部（本科） 高等部（専攻科）

在籍児童数とその内の重複障害児数

教員数

(2) 教育課程の編成について

基本となる各学部の教育課程をお知らせください（印刷物がある場合には返送用の封筒に同封してください。web上で現在の教育課程を確認できる場合は、そのアドレスをお知らせください。）

各学部毎に複数の教育課程を編成している場合には、その種類の数と対象となる在籍児の特徴などについてお知らせください。

(3) 授業改善や職員研修について

学校全体での授業の改善（研究授業や授業研究会の実施等）や職員研修に関わる部署（係）と活動の内容や回数をお書きください。

①授業改善に関する部署（係）

②職員研修に関する部署（係）

(4) 授業の評価について

①授業の評価について、学校全体として行っていることがありましたらお書きください。

②授業の評価に関して特定の様式（チェックリスト・観点表等）を用いているようでしたら、お知らせください。

③授業の評価を授業実践に生かすために学校全体で行っていることがありましたらお書きください。

(5) 学校全体として授業への取り組みで、現在最も大きな課題と思われることについて3つ以内で書きください。

質問紙2. 幼稚部における「授業（「保育」）とその評価」について

記入者と職名をお書きください。

*以下、本調査では幼稚部における「保育」活動を便宜上「授業」と表記させていただきます。また複数の障害部門を併設する学部の場合、聴覚障害部門のみについてお答えください。

(1) 「朝の会」の各授業グループについて以下の項目にお答えください。

幼児数：複数の学年にまたがる場合にはそれぞれの学年と人数をお書きください。各人数のうち、重複障害児の人数を（ ）内にお書きください。

教員数：各授業グループ毎の教員数をお書きください。教員内で役割の違いがある場合にはお書きください。

主要なコミュニケーション手段：授業グループ内の幼児が主として使用するコミュニケーションスタイルを以下 A. B. C. D. の選択肢から一つ選んで○をつけてください。またそこで用いられる中心的手段について例をもとに記入してください。

- A 聴覚・音声活用主体（中心的手段の記述 ）
- B. 日本語ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述 ）
- C. 日本手話ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述 ）
- D. その他（スタイルの概要と中心手段の記述 ）

<コミュニケーション手段の例>

聴覚・口話（発話・読話）・日本手話・日本語対应手話・手話付きスピーチ・指文字・書きことば・キュードスピーチ・発音サイン・写真カード・身振り・その他

*上記手段のうち手話に関連するものについては便宜上以下のように定義します。

日本手話：音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話

日本語対应手話：音声日本語の言語構造や統語規則に従って表現される手指表現

手話付きスピーチ：音声日本語にそった手指表現と発話を同時表現するもの

<記入例>

授業グループ 1

| | | | | |
|---|--|---------|---------|---------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名（名） | 年生 名（名） | 年生 名（名） |
| 教員数 | 総数 名（内訳 ） | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A. 聴覚・音声活用主体（ ） B. 日本語ベースの視覚活用主体（ ） C. 日本手話ベースの視覚活用主体（ ） D. その他（ ） | | | | |

(2) 幼稚部の授業全体についておたずねいたします。

①授業の指導案作成について学部の取り決めがありますか。「あり」「なし」でお答えください。

「あり」の場合にはその取り決めについて具体的にお書きください。「なし」の場合には学部で一般的な指導案作成状況についてお書きください(例:「週毎の指導計画のみ作成している」「研究授業時のみ指導案(細案)を作成し、日常的には指導案(略案)を作成している」等)。

②授業の指針として、以下の項目について申し合わせ（「ガイドライン」や授業マニュアル等）を作成していますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

- | | | |
|---------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時のTT（チームティーチング）の役割について | あり | なし |
| その他（ | | ） |

③研究授業(指定授業者による授業とそれに関する研究協議会等)を行っていますか。「はい」「いいえ」のどちらかに○をつけてください。「はい」の場合は、研究会の回数や授業者の選定方法（全教員が研究授業を行うか何らかの基準で授業者を選択するか等）、参加者等に答えください。*研究授業の回数は平成20年度（平成20年4月～平成21年3月）の計画をもとにお書きください。

④授業に資する職員研修として定期的に行っているものをお書きください。（「発音研修会」「手話研修会」「教材研究会」等）

⑤授業の評価（「自己評価」と「他者評価」）について定期的（授業終了後、単元終了後、学期終了後、学年終了後）に行っている内容をお書きください。

⑥授業を評価する様式（チェックリスト、観点表等）がありますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

- | | | |
|---------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時のTT（チームティーチング）の役割について | あり | なし |
| その他（ | | ） |

⑦授業の評価を行うことで授業への取り組みに変化（改善等）が見られた場合には、その内容をお書きください。

⑧現在の幼稚部における授業に関して課題となっていることを3つ程度お書きください。

質問紙3. 小学部の「授業とその評価」について

記入者と職名をお書きください。

複数の障害部門を併設する学部の場合、聴覚障害部門のみについてお答えください。

(1) 「国語」の各授業グループについて以下の項目にお答えください。

児童数：複数の学年にまたがる場合にはそれぞれの学年と人数をお書きください。各人数のうち、重複障害児の人数を（ ）内にお書きください。

教員数：各授業グループ毎の教員数をお書きください。教員内で役割の違いがある場合にはお書きください。

主要なコミュニケーション手段：授業グループ内の児童が主として使用するコミュニケーションスタイルを以下 A. B. C. D. の選択肢から一つ選んで○をつけてください。またそこで用いられる中心的手段について例をもとに記入してください。

- A. 聴覚・音声活用主体（中心的手段の記述)
- B. 日本語ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述)
- C. 日本手話ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述)
- D. その他（スタイルの概要と中心手段の記述)

<コミュニケーション手段の例>

聴覚・口話（発話・読話）・日本語・日本語対応手話・手話付きスピーチ・指文字・書きことば・キュードスピーチ・発音サイン・写真カード・身振り・その他

* 上記手段のうち手話に関連するものについては便宜上以下のように定義します。

日本手話：「音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話」

日本語対応手話：音声日本語の言語構造や統語規則に従って表現される手指表現

手話付きスピーチ：音声日本語にそった手指表現と発話を同時表現するもの

使用教科書の種類：a. 学年対応 b. 学年対応 c. その他のいずれかに○をし、その他の場合には内容をお書きください。

聾学校用教科書の使用の有無：「あり」「なし」のいずれかに○を記入してください。

<記入例>

授業グループ 1

| | |
|-------------|--|
| 児童数 | 総数 名 年生 名 (名) 年生 名 (名) 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳 <input type="checkbox"/>) |
| コミュニケーション手段 | <p>A. 聴覚・音声活用主体 (<input type="checkbox"/>)</p> <p>B. 日本語ベースの視覚活用主体 (<input type="checkbox"/>)</p> <p>C. 日本手話ベースの視覚活用主体 (<input type="checkbox"/>)</p> <p>D. その他 (<input type="checkbox"/>)</p> |
| 使用教科書 | a. 学年対応 b. 下学年対応 c. その他 (<input type="checkbox"/>) |
| 聾学校用教科書の使用 | a. あり b. なし |

(2) 「国語」の授業について下記の設問にお答えください。

- ①授業グループを編成する基準についてお答えください。(例：学年、学習進度等)
- ②教科書題材等の「精選」を行う場合にはその観点についてお書きください。(例：「説明文、物語文、詩などのジャンルに配慮して行う」等)
- ③家庭学習や寄宿舎での学習として課すことが多い学習内容があればお書きください。(例：「漢字の書き取り」等)
- ④進級等に伴う授業の引き継ぎで用いる資料をお書きください。(例：「進度表」「標準学力テスト」等)

(3) 小学部の授業全体についておたずねいたします。

- ①授業の指導案作成について学部の取り決めがありますか。「あり」「なし」でお答えください。「あり」の場合にはその取り決めについて具体的にお書きください。「なし」の場合には学部で一般的な指導案作成状況についてお書きください(例：「週毎の指導計画のみ作成している」「研究授業時のみ指導案(細案)を作成し、日常的には指導案(略案)を作成している」等)。
- ②授業の指針として、以下の項目について申し合わせ(「ガイドライン」や授業マニュアル等)を作成していますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|---------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時のTT(チームティーチング)の役割について | あり | なし |
| その他() | | |

- ③研究授業(指定授業者による授業とそれに関する研究協議会等)を行っていますか。「はい」「いいえ」のどちらかに○をつけてください。「はい」の場合は、研究会の回数や授業者の選定方法(全教員が研究授業を行うか何らかの基準で授業者を選択するか等)、参加者等にお答えください。*研究授業の回数は平成20年度(平成20年4月～平成21年3月)の計画をもとにお書きください。
- ④授業に資する職員研修として定期的に行っているものをお書きください。(「発音研修会」「手話研修会」「教材研究会」等)
- ⑤授業の評価(「自己評価」と「他者評価」)について定期的(授業終了後、単元終了後、学期終了後、学年終了後)に行っている内容をお書きください。
- ⑥授業を評価する様式(チェックリスト、観点表等)がありますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|----------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時の TT（チームティーチング）の役割について | あり | なし |
| その他（ | | ） |

⑦授業の評価を行うことで授業への取り組みに変化（改善等）が見られた場合には、その内容をお書きください。

⑧現在の小学部における授業に関して課題となっていることを3つ程度お書きください。

質問紙4. 中学部の「授業とその評価」について

記入者と職名をお書きください。

複数の障害部門を併設する学部の場合、聴覚障害部門のみについてお答えください。

(1)「国語」の各授業グループについて以下の項目にお答えください。

生徒数:複数の学年にまたがる場合にはそれぞれの学年と人数をお書きください。各人数のうち、重複障害児の人数を()内にお書きください。

教員数:各授業グループ毎の教員数をお書きください。教員内で役割の違いがある場合にはお書きください。

主要なコミュニケーション手段:授業グループ内の児童が主として使用するコミュニケーションスタイルを以下A.B.C.D.の選択肢から一つ選んで○をつけてください。またそこで用いられる中心的手段について例をもとに記入してください。

- A 聴覚・音声活用主体(中心的手段の記述)
- B. 日本語ベースの視覚活用主体(中心的手段の記述)
- C. 日本手話ベースの視覚活用主体(中心的手段の記述)
- D. その他(スタイルの概要と中心手段の記述)

<コミュニケーション手段の例>

聴覚・口話(発話・読話)・日本語・日本語対応手話・手話付きスピーチ・指文字・書きことば・キュードスピーチ・発音サイン・写真カード・身振り・その他

*上記手段のうち手話に関連するものについては便宜上以下のように定義します。

日本手話:「音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話」

日本語対応手話:音声日本語の言語構造や統語規則に従って表現される手指表現

手話付きスピーチ:音声日本語にそった手指表現と発話を同時表現するもの

使用教科書の種類:a. 学年対応 b. 学年対応 c. その他のいずれかに○をし、その他の場合には内容をお書きください。

聾学校用教科書の使用の有無:「あり」「なし」のいずれかに○を記入してください。

<記入例>

授業グループ1

| | | | | |
|-----------------------|-------------|----------|------------|---------|
| 生徒数 | 総数 名 | 年生 名(名) | 年生 名(名) | 年生 名(名) |
| 教員数 | 総数 名(内訳 |) | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A. 聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B. 日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C. 日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D. その他 () | | | | |
| 使用教科書 | a. 学年対応 | b. 下学年対応 | c. その他 () | |
| 聾学校用教科書の使用 | a. あり b. なし | | | |

(2) 「国語」の授業について下記の設問にお答えください。

- ①授業グループを編成する基準についてお答えください。(例：学年、学習進度等)
- ②教科書題材等の「精選」を行う場合にはその観点についてお書きください。(例：「説明文、物語文、詩などのジャンルに配慮して行う」等)
- ③家庭学習や寄宿舎での学習として課すことが多い学習内容があればお書きください。(例：「漢字の書き取り」等)
- ④進級等に伴う授業の引き継ぎで用いる資料をお書きください。(例：「進度表」「標準学力テスト」等)

(3) 中学部の授業全体についておたずねいたします。

- ①授業の指導案作成について学部の取り決めがありますか。「あり」「なし」でお答えください。「あり」の場合にはその取り決めについて具体的にお書きください。「なし」の場合には学部で一般的な指導案作成状況についてお書きください(例：「週毎の指導計画のみ作成している」「研究授業時のみ指導案(細案)を作成し、日常的には指導案(略案)を作成している」等)。
- ②授業の指針として、以下の項目について申し合わせ(「ガイドライン」や授業マニュアル等)を作成していますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|---------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時のTT(チームティーチング)の役割について | あり | なし |
| その他() | | |

- ③研究授業(指定授業者による授業とそれに関する研究協議会等)を行っていますか。「はい」「いいえ」のどちらかに○をつけてください。「はい」の場合は、研究会の回数や授業者の選定方法(全教員が研究授業を行うか何らかの基準で授業者を選択するか等)、参加者等にお答えください。*研究授業の回数は平成20年度(平成20年4月～平成21年3月)の計画をもとにお書きください。
- ④授業に資する職員研修として定期的に行っているものをお書きください。(「発音研修会」「手話研修会」「教材研究会」等)
- ⑤授業の評価(「自己評価」と「他者評価」)について定期的(授業終了後、単元終了後、学期終了後、学年終了後)に行っている内容をお書きください。
- ⑥授業を評価する様式(チェックリスト、観点表等)がありますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|----------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時の TT（チームティーチング）の役割について | あり | なし |
| その他（ | | ） |

⑦授業の評価を行うことで授業への取り組みに変化（改善等）が見られた場合には、その内容をお書きください。

⑧現在の中学部における授業に関して課題となっていることを3つ程度お書きください。

質問紙5. 高等部（本科及び専攻科）の「授業とその評価」について

（*本科と専攻科はそれぞれ別の回答用紙にお書きください）

記入者と職名をお書きください。

複数の障害部門を併設する学部の場合、聴覚障害部門のみについてお答えください。

（1）「国語」の各授業グループについて以下の項目にお答えください。

生徒数：複数の学年にまたがる場合にはそれぞれの学年と人数をお書きください。各人数のうち、重複障害児の人数を（ ）内にお書きください。

教員数：各授業グループ毎の教員数をお書きください。教員内で役割の違いがある場合にはお書きください。

主要なコミュニケーション手段：授業グループ内の児童が主として使用するコミュニケーションスタイルを以下 A. B. C. D. の選択肢から一つ選んで○をつけてください。またそこで用いられる中心的手段について例をもとに記入してください。

- A 聴覚・音声活用主体（中心的手段の記述)
- B. 日本語ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述)
- C. 日本手話ベースの視覚活用主体（中心的手段の記述)
- D. その他（スタイルの概要と中心手段の記述)

＜コミュニケーション手段の例＞

聴覚・口話（発話・読話）・日本手話・日本語対应手話・手話付きスピーチ・指文字・書きことば・キュードスピーチ・発音サイン・写真カード・身振り・その他

*上記手段のうち手話に関連するものについては便宜上以下のように定義します。

日本手話：「音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話」

日本語対应手話：音声日本語の言語構造や統語規則に従って表現される手指表現

手話付きスピーチ：音声日本語にそった手指表現と発話を同時表現するもの

使用教科書の種類：a. 学年対応 b. 学年対応 c. その他のいずれかに○をし、その他の場合には内容をお書きください。

聾学校用教科書の使用の有無：「あり」「なし」のいずれかに○を記入してください。

＜記入例＞

授業グループ 1

| | | | | |
|--|--|-----------|-----------|-----------|
| 生徒数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳 |) | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A. 聴覚・音声活用主体 (<input type="checkbox"/>) | | | | |
| B. 日本語ベースの視覚活用主体 (<input type="checkbox"/>) | | | | |
| C. 日本手話ベースの視覚活用主体 (<input type="checkbox"/>) | | | | |
| D. その他 (<input type="checkbox"/>) | | | | |
| 使用教科書 | a. 学年対応 b. 下学年対応 c. その他 (<input type="checkbox"/>) | | | |

(2) 「国語」の授業について下記の設問にお答えください。

- ①授業グループを編成する基準についてお答えください。(例：学年、学習進度等)
- ②教科書題材等の「精選」を行う場合にはその観点についてお書きください。(例：「説明文、物語文、詩などのジャンルに配慮して行う」等)
- ③家庭学習や寄宿舎での学習として課すことが多い学習内容があればお書きください。(例：「漢字の書き取り」等)
- ④進級等に伴う授業の引き継ぎで用いる資料をお書きください。(例：「進度表」「標準学力テスト」等)

(3) 高等部の授業全体についておたずねいたします。

- ①授業の指導案作成について学部の取り決めがありますか。「あり」「なし」でお答えください。「あり」の場合にはその取り決めについて具体的にお書きください。「なし」の場合には学部で一般的な指導案作成状況についてお書きください(例：「週毎の指導計画のみ作成している」「研究授業時のみ指導案(細案)を作成し、日常的には指導案(略案)を作成している」等)。
- ②授業の指針として、以下の項目について申し合わせ(「ガイドライン」や授業マニュアル等)を作成していますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|---------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時のTT(チームティーチング)の役割について | あり | なし |
| その他() | | |

- ③研究授業(指定授業者による授業とそれに関する研究協議会等)を行っていますか。「はい」「いいえ」のどちらかに○をつけてください。「はい」の場合は、研究会の回数や授業者の選定方法(全教員が研究授業を行うか何らかの基準で授業者を選択するか等)、参加者等にお答えください。*研究授業の回数は平成20年度(平成20年4月～平成21年3月)の計画をもとにお書きください。
- ④授業に資する職員研修として定期的(あるいは参加)しているものをお書きください。(「発音研修会」「手話研修会」「教材研究会」等)
- ⑤授業の評価(「自己評価」と「他者評価」)について定期的(授業終了後、単元終了後、学期終了後、学年終了後)に行っている内容をお書きください。
- ⑥授業を評価する様式(チェックリスト、観点表等)がありますか。それぞれの観点について「あり」「なし」のどちらかに○をつけてください。またその他の項目で申し合わせ等がある場合には「その他」の欄に項目名をお書きください。差し支えなければ実物を返信用封筒に同封してください。

| | | |
|----------------------------|----|----|
| ・授業時のコミュニケーション手段に関して | あり | なし |
| ・授業時の視覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の聴覚的配慮について | あり | なし |
| ・授業時の発問について | あり | なし |
| ・授業時の板書について | あり | なし |
| ・授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | あり | なし |
| ・授業時の TT（チームティーチング）の役割について | あり | なし |
| その他（ | | ） |

⑦授業の評価を行うことで授業への取り組みに変化（改善等）が見られた場合には、その内容をお書きください。

⑧現在の高等部における授業に関して課題となっていることを3つ程度お書きください。

回答用紙 1 (学校全体)

1. 学校全体としての「授業」への取り組みについて

学校名 ()

記入者名 () 職名 ()

*選択肢(a.b.c.d...)については当てはまるものに○をつけてください

(1) 在籍児等について

| | | | | | |
|-------|--------|-------|-------|------------|-------------|
| 設置学部 | a.幼稚部 | b.小学部 | c.中学部 | d.高等部 (本科) | e.高等部 (専攻科) |
| 在籍児童数 | 総数 | | 名 | | |
| | 重複障害児数 | | 名 | | |
| 教員数 | 名 | | | | |

(2) 教育課程の編成について

①基本となる各学部の教育課程 (a.b.c のいずれかに○を記入し、c.の場合には概要をお書きください。)

a.実物を同封

b.web アドレス ()

c.その他

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

②各学部毎に複数の教育課程を編成している場合には、その数 (種類) と対象となる在籍児の特徴などについてお知らせください。

| | |
|--------|----------------|
| 幼稚部 | 教育課程の種類 () 種類 |
| 内訳 () | |
| 小学部 | 教育課程の種類 () 種類 |
| 内訳 () | |
| 中学部 | 教育課程の種類 () 種類 |
| 内訳 () | |
| 高等部 | 教育課程の種類 () 種類 |
| 内訳 () | |

(3) 授業改善や職員研修について

①授業改善

部署 (係) 名 ()

活動内容 ()

②職員研修に関して

部署名 (係) 名 ()

活動内容 ()

(4) 授業の評価について

①授業の評価について、学校全体として行っていることがありましたらお書きください。

②評価の様式（チェックリスト・観点表等）（該当する選択肢に○をつけ、その内容をお書きください）

a.実物を同封

b.様式の概要

c.なし

③授業評価の活用

(5) 授業の課題

ありがとうございました。

回答用紙 2 (幼稚園)

2. 幼稚園における授業(「保育」とその評価について

記入者名 () 職名 ()

(1) 「朝の会」の授業グループについて

「朝の会」の授業グループ編成についてお書きください。(＊グループが7以上の場合には用紙をコピーしてご記入ください。)

授業グループ 1

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

授業グループ 2

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

授業グループ 3

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

授業グループ 4

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

授業グループ 5

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

授業グループ 6

| | | | | |
|----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 幼児数 | 総数 名 | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) | 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) | | | |
| コミュニケーション手段 | | | | |
| A.聴覚・音声活用主体 () | | | | |
| B.日本語ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| C.日本手話ベースの視覚活用主体 () | | | | |
| D.その他 () | | | | |

(2) 幼稚部の授業全体について

①授業の指導案作成のとりきめ

| |
|------------------|
| a.ある 取り決めの内容 () |
| b.ない 作成状況 () |

② 授業に関する指針・申し合わせ等

| | | |
|-----------------------------|------|------|
| 授業時のコミュニケーション手段に関して | a.あり | b.なし |
| 授業時の視覚的配慮について | a.あり | b.なし |
| 授業時の聴覚的配慮について | a.あり | b.なし |
| 授業時の発問について | a.あり | b.なし |
| 授業時の板書について | a.あり | b.なし |
| 授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | a.あり | b.なし |
| 授業時の TT (チームティーチング) の役割について | a.あり | b.なし |
| その他 () | | |

③研究授業について

| | | |
|-----------------|--------------|----------------------|
| 研究授業を実施している | a.はい | b.いいえ |
| a.はい (実施している場合) | 研究授業の回数 | 年間 回 |
| 授業者の選択 | a.学部全員 | b.選択 (基準) |
| 研究会参加者 | a.授業学年担当教員のみ | b.学部教員のみ c.他学部教員等も含む |

④授業に資する職員研修

| | 研修会名 | 研修内容 |
|------|------|------|
| 学部内 | | |
| 学校全体 | | |
| 学校外 | | |

⑤授業の評価

| | 自己評価 | 他者（学部研究会等）評価 |
|-------|-----------|---------------|
| 授業終了後 | a.あり b.なし | a.あり（内容） b.なし |
| 単元終了後 | a.あり b.なし | a.あり（内容） b.なし |
| 学期終了後 | a.あり b.なし | a.あり（内容） b.なし |
| 学年終了後 | a.あり b.なし | a.あり（内容） b.なし |

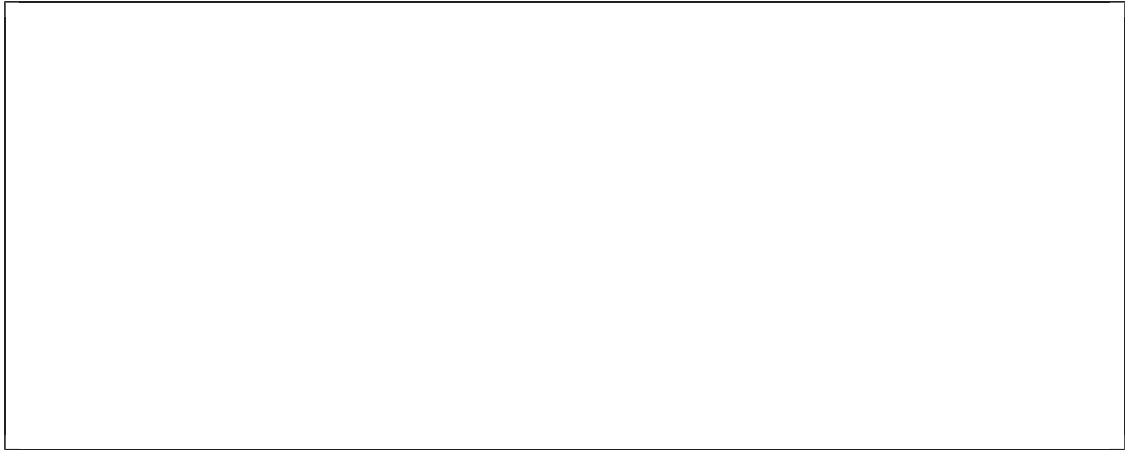
⑥授業の評価様式

| 授業評価様式 | a.あり | なし b. | （「あり」の場合は以下の項目へ） |
|---------------------------|------|-------|------------------|
| 授業時のコミュニケーション手段に関して | a.あり | b.なし | |
| 授業時の視覚的配慮について | a.あり | b.なし | |
| 授業時の聴覚的配慮について | a.あり | b.なし | |
| 授業時の発問について | a.あり | b.なし | |
| 授業時の板書について | a.あり | b.なし | |
| 授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | a.あり | b.なし | |
| 授業時の TT（チームティーチング）の役割について | a.あり | b.なし | |
| その他（ | | | ） |

⑦授業評価による取り組みの変化（授業改善等）

| |
|--|
| |
|--|

⑧現在の幼稚部における授業の課題



ありがとうございました。

回答用紙3 (小学部)

3. 小学部における授業とその評価について

記入者名 () 職名 ()

(1) 「国語」の授業グループについて

「国語」の授業グループ編成についてお書きください。(＊グループが12以上の場合には用紙をコピーしてご記入ください。)

授業グループ1

| | |
|-------------|------------------------------------|
| 児童数 | 総数 名 年生 名 (名) 年生 名 (名) 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) |
| コミュニケーション手段 | |
| | A..聴覚・音声活用主体 () |
| | B.日本語ベースの視覚活用主体 () |
| | C.日本手話ベースの視覚活用主体 () |
| | D.その他 () |
| 使用教科書 | a.学年対応 b.下学年対応 c.その他 () |
| 聾学校用教科書の使用 | a.あり b.なし |

授業グループ2

| | |
|-------------|------------------------------------|
| 児童数 | 総数 名 年生 名 (名) 年生 名 (名) 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) |
| コミュニケーション手段 | |
| | A..聴覚・音声活用主体 () |
| | B.日本語ベースの視覚活用主体 () |
| | C.日本手話ベースの視覚活用主体 () |
| | D.その他 () |
| 使用教科書 | a.学年対応 b.下学年対応 c.その他 () |
| 聾学校用教科書の使用 | a.あり b.なし |

授業グループ3

| | |
|-------------|------------------------------------|
| 児童数 | 総数 名 年生 名 (名) 年生 名 (名) 年生 名 (名) |
| 教員数 | 総数 名 (内訳) |
| コミュニケーション手段 | |
| | A..聴覚・音声活用主体 () |
| | B.日本語ベースの視覚活用主体 () |
| | C.日本手話ベースの視覚活用主体 () |
| | D.その他 () |
| 使用教科書 | a.学年対応 b.下学年対応 c.その他 () |
| 聾学校用教科書の使用 | a.あり b.なし |

(2)「国語」の授業について

①授業グループ編成の基準

| |
|--|
| |
|--|

②教科書題材等の「精選」

| |
|-------------|
| a.あり 概要 () |
| b.なし |

③授業後、家庭学習や寄宿舎での学習として課すことが多い課題

| |
|--|
| |
|--|

④授業の引き継ぎ資料

| |
|--|
| |
|--|

3) 小学部の授業全体について

①授業の指導案作成

| |
|---------------|
| a. あり (内容) |
| b. なし (作成状況) |

②授業の指針や申し合わせ(「ガイドライン」、「授業マニュアル」等)

| | | |
|--------------------------|------|------|
| 授業時のコミュニケーション手段に関して | a.あり | b.なし |
| 授業時の視覚的配慮について | a.あり | b.なし |
| 授業時の聴覚的配慮について | a.あり | b.なし |
| 授業時の発問について | a.あり | b.なし |
| 授業時の板書について | a.あり | b.なし |
| 授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | a.あり | b.なし |
| 授業時のTT(チームティーチング)の役割について | a.あり | b.なし |
| その他 () | | |

*ありとお答えいただいたものにつきまして、可能であれば返信用封筒に資料を同封していただきますようお願いいたします。

③授業研究会

| | |
|-----------------|----------------------------------|
| 研究会を実施している | a.はい b.いいえ |
| a.はい(実施しているの場合) | 研究会の回数 年間 回 |
| 授業者の選択 | a.学部全員 b.選択(基準) |
| 研究会参加者 | a.授業担当学年教員のみ b.学部教員のみ c.他学部教員も含む |

④授業に資する職員研修

| | 研修会名 | 研修内容 |
|------|------|------|
| 学部内 | | |
| 学校全体 | | |
| 学外 | | |

⑤授業の評価

| | 自己評価 | 他者(学部研究会等)評価 |
|-------|-----------|----------------|
| 授業終了後 | a.あり b.なし | a.あり(内容) b.なし |
| 単元終了後 | a.あり b.なし | a.あり(内容) b.なし |
| 学期終了後 | a.あり b.なし | a.あり(内容) b.なし |
| 学年終了後 | a.あり b.なし | a.あり(内容) b.なし |

⑥授業評価様式

| 授業評価様式 | a.あり なし b. (「あり」の場合は以下の項目へ) |
|--------------------------|-----------------------------|
| 授業時のコミュニケーション手段に関して | a.あり b.なし |
| 授業時の視覚的配慮について | a.あり b.なし |
| 授業時の聴覚的配慮について | a.あり b.なし |
| 授業時の発問について | a.あり b.なし |
| 授業時の板書について | a.あり b.なし |
| 授業時の機器使用法や教材の掲示方法について | a.あり b.なし |
| 授業時のTT(チームティーチング)の役割について | a.あり b.なし |
| その他() | |

⑦授業評価による取り組みの変化（授業改善等）

| |
|--|
| |
|--|

⑧現在の小学部の授業に関する課題

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました。

注：各学部からの回答用紙に関しては共通の設問が多く、また頁数も多くなるため幼稚部と小学部のみを掲載した。

第六部 まとめ

よりよい授業を目指して

小田侯朗

よりよい「授業」を目指して

小田侯朗

授業に関する今日的課題

(1) 「聾学校」における授業

本報告書の中では、聾学校における授業の大切さが様々なかたちで語られている。それは宍戸の論文に端的に表れているところであるが、子どもたちの持つ力を最大限に引き出し、伸ばしていくことが聾学校の授業に求められているところである。そのための熱意や努力や工夫が、過去から現在へと受け継がれ、聾教育を特徴付ける「授業」という大きな財産となっているのである。これらの軌跡は宍戸が紹介する石川倉次(1889)の「尋常科に関する聾生の希望」や藤本が報告する授業形態や指導法、そして教材の変遷などにみることができる。

また聾教育は変化を取り入れる教育でもある。それは単に時代や状況の変化に追従することではない。授業の方法として可能性のあるものには取り入れようと模索し、極めようとする思いが強くあった。手話口話論争、言語と経験を巡る論争、分析的方法と全体的方法を巡る論争、聴能訓練と聴覚学習等、一方ではそれぞれの時代において行っている方法をより極めようとする努力があり、他方では新しい可能性にかけようとする努力がある。近年聾教育を巡る議論の場で「不易と流行」という言葉をよく聞く。変わらずに大切にすもの、時代に合わせて工夫するもの、この二つを突き詰めることで、聾教育の発展、授業の改善があるということだろう。

本研究の趣旨のところでも述べたとおり、この研究は様々な変化の中で聾学校の授業がどうあるべきかを探ることを目的に計画された。その変化の実態を明確にするために全国聾学校調査が行われた。この調査から分かったことは、聾学校という場で学ぶ子どもたちの少人数化や多様化を背景に、学びの集団が小さくなっていることや、聾教育の専門性の変化や維持の困難さ等であった。これらを踏まえた上で、原田は聾学校在籍児の実態把握の面から多様性への対応を論じた。小田はコミュニケーション手段の多様化の点から、特に手話の活用についての配慮等を論じた。また藤本は授業グループの少人数化などに対応する工夫について述べた。いずれも多く聾学校が直面している課題であり、今後の授業の工夫に役立てることができるなら幸いである。

本報告書では、これらの変化に対応する「授業」の具体的な工夫や取り組みを実践報告として紹介した。これらの実践に共通するのは、聞こえにくい子どもたちが学びやすい授業を工夫すること、子どもたちの気づきや思考を受け止め、更に深める授業を創造すること、そして学校としてまた教員の集団として授業の充実を考え、協力して専門性を維持し、向上させていこうという姿勢であろう。

(2) 聴覚障害児の学び

聴覚障害児の学力や言語力の向上は、この教育が始められた頃からの重要な目標であり、授業の質が問われる大きな課題でもある。本研究所が行った過去の研究では、聾学校に在籍する生徒が高等部を卒業する段階で示す読書力診断テストの結果が、聞こえる子どもが示す同テストの小学生高学年レベルに相当することを述べていた(我妻1983)。このような傾向は現在でもアメリ

力をはじめ、長い聾教育の歴史をもつ国においてみられるところであり、世界の聾教育における共通の課題と言える。日本の聾教育の中で「9歳レベルの峠」あるいは「9歳の壁」等と呼ばれてきた聾教育の課題は、現在でもしばしば取り上げられる。小学部の高学年あたりから学力や言語力の伸びに停滞を示す子どもたちがいる。教師はそれを「峠」や「壁」にたとえながら、峠を越え壁を乗り越える努力をしてきたのだが、全体としてみるならば聞こえる子どもたちと同等の学力・言語力を補償するには未だ至っていないのが現状である。しかしながら、聾学校の生徒の中にはこのような“壁”を軽々と超え、すばらしい成績を示し卒業していく者も少なからずいる。聞こえにくいという状態が同じであっても、個々の子どもたちの特性、学習環境や学習への意欲、指導法と学びのスタイルの適合性など、一律ではない要因が無数にある。そして「授業」は“壁”を超えるための重要な要因の一つであり、貴重な活動の中心にあるものと言える。

本報告書の中では子どもたちの豊かな学びを支えるための様々な工夫について述べてきた。論考というかたちで、原田は効果的な授業のために、子どもたちの実態把握が欠かせないことを述べた。原田はさらにこの実態把握が子どもに関わる教師集団によって共有されることの重要性についても述べている。また小田はこれまであまりふれられてこなかった手話を用いた教授法の可能性について述べた。子どもが持っている日本語力や手話力を十分に考慮すること、意図した手段で確実に伝わることを確認することの重要性などについても述べている。藤本は子どもたちがともに学ぶための学習集団や学習内容について論考を進め、更に子どもにあわせた教材の大切さについても述べた。実践報告の中では、二年間という研究期間であったこともあり、学力向上と授業の関係を十分に示すものを用意することはできなかった。しかしながら、それぞれの報告の中では、「考える授業」「自分を見つめる授業」「他者の意見を取り入れる授業」などが紹介され、子どもたちが学びを広げ、深める活動が随所に述べられている。

本報告書が子どもの実態把握からより適切な学びの方向を探るための一助になれば幸いである。

(3) 教師の専門性

「授業」は聾学校教員の専門性の核にあるものと言える。授業を中心とした教員としての心構えや指導技術は、従来の聾学校において先輩教員から後輩教員に受け継がれてきたものである。宋戸の論文の中でも、先輩から折に触れて教わること、そしてその教えの意味を考え続けることの大切さが述べられている。大学の教員養成課程では聴覚障害に関する様々な知識を学ぶが、授業技術や授業計画などについては、教員としての授業経験を通して身に付けるものが多い。また授業にかかわる専門性としては、小・中学校等と共通するものもあるが、聾学校独自のものも少なくない。聾学校の新任の教員のみではなく、小・中学校等からの転任者や他障害の学校からの転任者も、聾学校での授業に接して、多かれ少なかれ戸惑いを感じる。それは例えば、音声日本語によるコミュニケーションを基本とした場合には授業が成立しない子どもたちを前にして、聾学校は様々な工夫を積み重ねてきたからである。本報告書は聾教育の専門性そのものをテーマにして議論を進めているものではないが、各論文の中で様々な形で聾教育の専門性が語られている。

聾学校全国調査からは、研修内容や授業の課題に関する質問項目の中で、聾教育の専門性を取り巻く現状がわかる。また「授業の指針」や「授業の評価法」についての質問項目に対する回答からも聾教育の中で重要視される専門性がわかる。多くの聾学校から授業の課題として「指導技

術」があげられているが、これは別の視点で述べるなら指導技術継承の課題でもある。聾学校における指導技術を継承あるいは発展させる一つとして、各学校では研修に力を入れている。特に教師と子どものコミュニケーションを支える技術（手話・発音指導・読話指導・聴覚活用等）については、教壇に立った瞬間、あるいは聾学校に赴任した瞬間から必要とされる技術でもある。しかしながらこれらの技術を身につけるには相当の時間を要する。自分自身がこれらの技術のあるレベルで利用できるようになるまでの時間が相当であるという意味と、これらの技術を整理して他人に伝える事ができるようになるまでの時間も相当であるという意味の二つの側面がある。聾学校の教師はこのようなコミュニケーションの技術を土台にして、考えさせる「発問」や整理された「板書」、子どもたちの実態と授業の目的にあった教材教具の開発・使用等の専門性を磨くことになる。聾学校の研修内容の調査からは様々な形態（講義・演習・協議等）で専門性を高める努力がなされていることが認められるが、在籍児の少人数化や人事異動などの課題は、教員が十分な聾教育の専門性を身につけるために必要な体験の積み重ねを保障する時間の足りなさをあらためて提起しているといえる。

また、これまでにはない新たな専門性の獲得という面でも聾学校は課題を抱えている。一つは技術革新による新しいテクノロジーへの対応といえる。教材・教具の面ではコンピュータや様々な視・聴覚教材の活用技術が必要になる。人工内耳や補聴器の情報にも精通していきたい。また字幕挿入や手話通訳などに代表される、情報保障の様々なシステムも学校の中で活用されるようになってきている。二つ目には様々な連携・協力を効果的に進めるための専門性があげられる。これは子どもたちが生きていく社会全体の中に教育を位置づける専門性でもある。リーダーシップ、フォロアーシップ、コーディネーション、ファシリテーションなど学校組織や教員集団が全体としてうまく機能していくための専門性や技術も、近年は重視されつつある。また医療分野、福祉分野、労働分野等との連携も課題となる。さらには、聾学校に各種の専門家（言語聴覚士や臨床心理士等）が入り、教員とは異なった視点から、専門的に子どもたちにかかわる動きが始まっている。

特別支援教育制度への移行に伴い、従来の聾学校が他の障害種の部門を併置した形態をとるようになってきたり、在籍児のみならず地域で学ぶ子どもたちへの支援に力を注ぐようになってきている。このように多様に拡大する専門性を前に、聾学校の教員にとって真に必要とされる専門性を見極めや選択もこれからの課題となるであろう。

1. 授業を作る

(1) 教員の授業作り

本報告書では聾学校における授業作りの基本となる活動について、実践報告を中心に紹介した。特に佐坂、藤岡論文には授業作りのプロセスが丁寧に紹介されている。また宍戸の論文の中には、聾学校で授業を行う上で重要な視点や態度が多く書かれている。ここでは改めて新任の教員を想定しながら、授業作りの基本となることをまとめてみたい。

①子どもたちの実態を把握すること

実態把握の方法については原田の論文に詳しく説明されているが、検査だけではなく、前任の教師や保護者との話し合いから把握できるもの、直接子どもとやりとりすることで分かることな

どがある。また一人ひとりの子どもの実態だけではなく、集団の中での個々の子どもの振る舞いや、その集団の特徴なども実態把握として大切なものになる。そして、その実態は授業場면을想定しながら把握していく事が重要である。

②指導内容を明確にする

何を教えるのかについて教師自身が明確にしておかなければならない。そして、目標を安易に下げないことも大切である。子どもたちの力を可能なかぎり引き出し、最大限に伸ばすことを心がけることが大切である。

③教材を工夫し指導計画を立てる

教材をどのように作るかについては藤岡の論文に詳しい。こどもたちの実態を把握し指導内容を明確にすると、次にその間に適切に当てはまる教材の検討が始まる。教材は子どもたちの発達段階や、生活経験などの実態把握に基づくものでもあるが、教員が授業の中で扱いきれるものでなければならない。その意味では、常に授業場면을想定しながら教材を検討する必要がある。

教材を検討しつつ授業計画を作る。計画では単元全体の指導目標を明確にした上で、一つ一つの授業について指導案を作成する。多くの学校では日常的には週案作成が基本で、公開授業などでは略案（省略した指導案）を作成し、研究授業では細案（詳細な指導案）を作成している。しかしよい授業を行うため、授業から多くのことを学び改善につなげるためには、指導案作りは欠かせない。佐坂の論文にある指導案には予想される子どもの反応がかかかれている。予想通りになるかならないかは別として、実際の授業場면을想定しながらつくる指導案は、教員の指導意図や到達目標をより明確にするものと言える。

④模擬授業を行う

佐坂の論文では模擬授業、原田の論文では空授業ということばが用いられていた。いずれも実際の授業の準備として、教員が自身の授業展開をより深く想定するためのものである。これにより、より深い教材研究や発問の工夫がなされる。

⑤授業の配慮

聾学校での授業は、小・中学校の授業のように、例えば、音声日本語でのコミュニケーションを基本にした場合には成立しにくいものである。それゆえ視覚的なコミュニケーションについて様々な配慮を行う。もちろん聴覚的なコミュニケーションについても同様であり、聾学校の中には授業の指針として明確に提示しているところもある。堀谷の論文には、新転任者向けに作られた「聾学校の児童と話すポイント」「授業のポイント」が示されている。これらのほとんどは特別に難しいことでもなく、赴任してすぐできることである。しかしながらこれらは、通常の小中学校ではやっていない、あるいは意識的に行ってはいないことである。そのため、新転任の教員はこれらのポイントを意識すると授業の内容に集中できなくなったり、逆に授業の内容に集中すると、これらの配慮がおろそかになったりすることがある。子どもたちが学びやすい環境、あるいはその授業の目的が達成しやすい環境をあらかじめ作ることも授業の配慮といえる。机の配置等についても、この「授業のポイント」の中に示されているが、藤岡の論文では発達段階に合わせて机の並びを変える配慮が示されており、目的に合わせた調整が大切であることが分かる。

⑥発問・板書等の工夫

発問や板書の大切さについては、宍戸、佐坂、藤岡らの論文に詳しく示されている。

発問に関して述べるなら、彼らに共通するのは子どもの発言を促したり思考を揺さぶるよう

な発問の重要さであり、目的が曖昧であったり相手を混乱させるような発問に対する戒めである。また板書についても、授業の流れが整理できたり、大切な内容が強調される等の工夫が大切であることを示している。

⑦授業を振り返る

教員は授業者として、授業の後には何がしかの感想をもつ。うまくいったと思うこと、失敗したと思うこと等、結果として強く印象に残ったことをあれこれ考えることはある。しかしながら授業は目的をもった行為であり、子どもたちの次の学びにつなげるものでもある。その意味では授業の計画の時点であらかじめ、振り返るべき視点を定めておくことが大切である。研究授業などでは授業評価の観点表やチェックリストをあらかじめ作成し、授業者自身が振り返るとともに、参観者も同様に授業についての評価を行うことはよくあることである。できれば研究授業や授業研究会のみではなく、日常の授業活動の中でも自分自身の授業を評価する観点を明確にし、場合によっては同僚の教員に授業参観をお願いしたりしながら、授業における指導の向上に心がけることが大切である。

授業評価をどの時点でを行うかも大切な点である。その都度の授業の振り返り、単元を終えたときの授業全体の振り返り、学期毎の振り返り、年度末の振り返りなどの時期がある。授業の細かなテクニックについては授業毎の反省で取り上げることができる。取り上げた題材全体の扱い方やいくつかの授業をつなぐ組み立てについては単元毎の反省で取り上げることができる。学期毎あるいは年度末の反省では、子どもたちの成長や変化を踏まえた上でどのような題材・教材を選択するかなども含めて反省することができる。

より具体的な工夫については本報告書の各論文をお読みいただくこととして、授業作りの基本は実態把握と教員自身の目標の明確化が欠かせないことを最後に繰り返した。

(2) 学校としての授業作り

よりよい授業作りのためには、教員一人一人の授業の工夫とともに、学校全体での取り組みが不可欠である。本報告書の中では、堀谷が授業技術の向上を目指した学校全体の研修体制について、細田が教員同士のつながりをもとにしながら学校の様々な活動を授業力の向上につなげていく取り組みについて述べている。堀谷は学校がテーマを持ち、そのテーマを生かしながら授業力の向上にむけて教員集団が研究や話し合いを進めることの重要性を述べている。また細田は小規模校の教員同士のコミュニケーションの良さを土台にして、様々な機会を利用しながら子どもを知り、できるだけ多くの授業を見、できるだけ多くの授業を行い、それらについて教員集団が丁寧に話し合おうとする学校としての取り組みを紹介している。

高濱はより効果的な授業評価表の作成に、学部全体で取り組む活動を紹介している。教員集団が共通に理解でき、簡潔に記述でき、各人の授業の振り返りに有効なものを探しながら、研究授業での使用等を通して改善していく取り組みは他の豊学校でも課題となっているところである。

多くの豊学校では職員研修や研究授業の機会を少なからず持つ。しかしながら授業との関連で、これらのテーマや目的が曖昧だと、必ずしも授業力の向上にはつながらない。学校全体が授業のあり方に対して課題意識を持ち、改善への取り組みを持続することが常に求められているといえよう。

2. 授業を生かす

授業の目的は、一義的にはそこで扱われる題材について子どもたちが目標にそった理解を示し、また理解に基づく表現や活動を行うことになるのであろう。しかしながら授業は、それだけではなくその後の子どもたちの生きる力につながるものでなければならない。宍戸がその論文の中で引用する石川倉次の言葉には「学び方を教えてください」という趣旨の一行がある。最終的には自分で学んでいく力が必要なことを、120年前の聾教育の先達が述べているのである。本報告書の中でも、授業の直接的な題材を超えて、子どもたちの生きる力につながる学びを考慮した実践が報告されている。藤岡は「芋掘り」を題材にしながら、子ども同士の話し合い活動を活発にする実践を報告している。堀谷は社会科の題材に、聴覚障害者自身のかかわり方を積極的に取り込み、教科の内容理解とともに、自己理解（障害認識）をより深める取り組みを報告している。佐坂は授業で用いられた言葉や概念を、授業以外の子どもとの自然なやりとりの場で用いることで、言葉を子ども自身のものにしていく事例を報告している。授業での学びを自らの学びへ、自らの学びを社会参加への学びへつなげていく思いが、聾学校教員の授業には必要である。

本報告書はそれぞれの論文が独立して、特定のテーマについて考察し報告したものである。これらの論文をまとめて論じるのは無理があるところではあるが、特に新しく聾学校に赴任された先生に読んでいただくことを考え、また我々の積み残した課題等にも触れる意味で、最後のまとめとさせていただいた。

本書が聾学校の「授業」を考える上で、役に立つのであれば幸いである。

専門研究B

聾学校における授業とその評価に関する研究
—手話の活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して—
平成20年度～21年度

研究成果報告書

平成22年3月

研究代表者 小田侯朗

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒289-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

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