中学校難聴学級において生徒が自分の障害のとらえ直しを図るための自立活動の指導法に関する研究
－コミュニケーション行動の観察・分析を通して－

広島市立五日市中学校教諭　吉　村　珠　紀

Ⅰ　問題の所在

聴覚の障害に基づく困難の一つはコミュニケーションの障害だが，難聴生徒の言語の理解や聞こえの状態のみが，コミュニケーションの円滑さと関係するわけではないようである。補聴器を用いて上手に相手の話を聞き取ることができても周囲とのコミュニケーションがあまりない生徒や，逆にほとんど音声を聞き取ることができなくても様々な手段を用いて豊かなコミュニケーションを行っている生徒もいるからである。人とのかかわりの中で生徒がどのようなコミュニケーションを行っていくかは，難聴生徒が自分の障害をどのようにとらえているかということも大きく関係していると考えられる。

中野善達・斎藤佐和の『聴覚障害児の教育』には，中学校段階の難聴生徒について「中学校の３年間という短い期間に，思春期を迎えようとしている生徒たちは，身体的な発達に伴い精神的にも著しく成長する。通常学級に在籍している難聴生徒たちは，この不安定な時期に，さらに聴覚障害ということが加わり，葛藤を繰り返している。」と述べられている。中学校の３年間は，新しく形成されていく自己に自分の障害をよりよい形で組み込むという，「とらえ直し」を図っていく時期に当たると考えられる。『盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領解説－自立活動編－』に述べられている「幼児児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達段階等に応じて，主体的に自己の力を可能な限り発揮し，よりよく生きていこうとする。」という自立を目指す過程の中には，中学校の段階では自分の障害のとらえ直しを図ることも含まれていると考える。その過程に寄り添い，支援していくことが中学校難聴学級の大切な役割の一つであると考える。

これまでは，主に実際に生じた困難の改善を考えることを通して，生徒が自分の障害のとらえ直しを図れるような指導を行い，さらに生徒の心を支える環境づくりも必要であると考えて，周囲の人たちに対しての取り組みも行ってきた。しかし，難聴生徒たちはとらえ直しがうまくいかずに自分に障害があるという事実を否定的にとらえてしまいがちで，なかには卒業後の社会でも人とうまくかかわれずに苦しむ生徒もいる。このことから，難聴生徒たちが自分の障害に向き合い，自己の一部としてとらえ直しを図っていくための指導の充実の必要性を感じた。もっと難聴生徒たちの気持ちに迫り，より深く理解したうえで生徒が自分の障害のとらえ直しを図ることができる自立活動の指導の工夫を探っていきたい。

Ⅱ　研究の方法

難聴生徒のうち，一人の生徒（以下「生徒Ａ」とする）について，コミュニケーション行動の観察と聞き取りから実態を把握する。得られた実態から，生徒Ａが障害のとらえ直しを図るための指導について検討し，授業を実践する。その結果から生徒の変容を分析・考察する。

Ⅲ　研究の内容

１　生徒の実態の把握

(1) 実態把握の方法

生徒Ａが自分の障害をどのようにとらえているかは，周囲の人とのコミュニケーションを行っているときによく表れると思われる。そこで，授業中や休憩時間の様子の行動観察(直接観察及びビデオ録画)と，いくつかの場面の気持ちについて生徒Ａに聞き

取りを行い，どのように障害をとらえているのか分析することにした。

(2) 観察から得られた生徒Aの実態

生徒Aは聴力検査や定期テストなどから，相手の声のみで話を聞き取ることは難しいが，言語の理解に大きな課題はないということが分かっている。

表１　観察された行動･聞き取りの内容

授業者:交流授業担任　T:難聴学級担任　A:生徒A

※太字は発言　＿＿＿は分析の対象となる部分

	内容と気付き
授業中の行動	･授業者が「前回で使ったプリントを出して下さい。」と言ったが,言われたことが分からず,辺りをキョロキョロ見回して,周囲の生徒の様子から判断して,プリントを出す。 ･授業者の質問に対して生徒Aが手をあげる。指名され,発言するが,授業者が聞き取れず「ん？何？」と言ったので,もう一度ゆっくり言い直し,今度は授業者に伝わった。 ･授業者が別の生徒を指名し,質問と応答が続く。その授業者と生徒の顔を見る。 ･友達と指文字を使って冗談を言い合っている。 ･教師が音声のみの説明を続けたとき,机に伏せてしまう。
気付き	音声のみでコミュニケーションが行われていても,理解できているうちは話をしている人の顔を見つめて内容を理解しようとしている。しかし,その状態が続き,理解できなくなってくると机に伏せるなど投げやりな態度になったり,指示が分からず辺りを見回したりするなど困っている場面があった。
聞き取りの会話①	T:中学校では私が先生たちに「書いてください。」と言っているけど高 　校へ行ったら自分で先生に言わないといけないよ。 A:分かった分かった分かりました。(投げやりに) T:何が分かったの？(むきになって) A:高校に行ったらそれを言えばいいんでしょ。 T:言えばいいんでしょって・・・・。 A:分かりました。あ,もう終わろう,もういい加減疲れた。
気付き	Tに「高校では自分で言わなくてはならないのだ。」と言われたときのAの反応から,「言われなくても分かっている。」という気持ちがうかがえる。AはTの言うことを受け付けまいとしており,話を打ち切ろうとして,急に「もう終わろう。」と言う。
聞き取りの会話②	T:先生が何を言っていたか分かるんですか。 A:まあね。口を見たら分かる。 T:何を言っているか分からないときもあるんじゃない？ A:「もう一回。」とか「書いてください。」とか言えばいいんじゃない？
気付き	授業中の観察では,教師の言っていることが分からずに困っている場面があったにもかかわらず,Aは「先生の言っていることは口を見れば分かる。」という意識をもっている。そして,「･･･言えばいいんじゃない?」という言い方は,自分のこととして受け止めていないようである。

表１は，観察された行動・聞き取りの内容についてまとめたものである。生徒Aについて，次のような実態をとらえることができた。

授業中も発言をすることができ，休憩時間などに一緒に行動し，時にはけんかができるような友だちも複数いる。また，「相手の言っていることが分からないときはどうすればいいか。」と問われると，「もう１回言ってもらったり，書いてもらったりすればいい。」と，困ったときの対応について答えることができる。これらのことからは，自分の障害についてあまり悩んでいないような姿が見られる。しかし，授業中に出された指示の内容が分からないときに，教師や周りの友達に尋ねることをせず，辺りを見回すなど困っている様子が見られる。実際には困ったときの対応ができていないことも多い。話題が自分の障害のことになると「もう終わろう，疲れた。」と言って話を打ち切ろうとしたり，話をそらしたりする姿も見られる。このことから，障害を含めたありのままの自分の姿を十分に受け止めている状態とはいえないことがわかる。また，最近では補聴器が見えていることを気にするなど，障害に対する新たな感情が芽生えてきている。自分の障害のとらえ直しを図る時期であると考えられた。

２　生徒Aの実態把握からみえてきたもの

生徒Aは，「自分は困っているわけではない，今のままでいいんだ。」という気持ちと「困っている。今のままでいいのだろうか。」という気持ちが入り混じっている様子が見られる。どちらかというと「今のままでいいんだ。」という気持ちが，「今のままでいいのだろうか。もっと自分のできることがあるのではないか。」という課題意識を日常の意識の外に押しやりがちのように思われる。生徒Aは，困っている自分の姿をあまり意識せず，知識として理解していることと実際の行動とのずれを自分の問題として受け止めていないと思われる。このことから，生徒Aは，ありのままの自分の姿をとらえ，自分のおかれている環境を十分に理解し，そのなかで「もっと自分のできることがあるのではないか。」という課題意識を実感することが，自分の障害のとらえ直しを図るために必要であると考えた。

３　授業の実践

(1) 授業のねらい

生徒Aが自分の障害のとらえ直しを図るために，次のようなねらいで指導を行うことにした。

○　様々な方法で振り返ることによって，ありのままの自分の姿をとらえさせる。

○　とらえた自分の姿から，自分のできることがあるのではないかという課題意識を実感させる。

(2) 指導の工夫

生徒Aに課題意識を実感させるために，次のような指導を行う。

○　自分の姿を振り返らせることによって，今までの自分の姿をとらえることができるようにする。

①　今までの経験を思い出す。

②　授業の様子を録画したビデオを見る。

③　ビデオをおこしたプリントを見る。

○　①～③の振り返りを行いながら，授業中自分が行っているコミュニケーションをその場で振り返って考えることで，今までの自分の姿と今の自分の姿を重ね合わせていく。

※　教師の支援として，生徒の気持ちに寄り添った言葉の掛け方や話題の内容に配慮する。

(3) 授業の様子と気付き

表２は，ねらいにそって二つの観点から生徒Aの変容をまとめたものである。

表２　授業中の会話に見られる生徒Aの変容

※T:難聴学級担任　A:生徒A　B:生徒B　　太字は発言　　＿＿＿は分析の対象となる部分

		第1時	第2時	第3時	第4時
学習内容	ねらい	これまでのコミュニケーションについて振り返り,今回の授業のねらいを明らかにする	自分たちの姿(第1時の※)をビデオとプリントで振り返る	学習場面で,前時に考えたことを実践する。	３時間の授業で気付いたことや感想を話し合い,再度自分でできることを考える。
	主な内容	・これまでの「困った経験」を出しあい,どうすればよいのか,自分たちにできることについて話し合う。 ・話し合った後に,※学習場面でのコミュニケーション活動について,できることを行ってみる。	・ビデオとそのビデオをおこしたプリントを見て,そのときの気持ちや気付きについて話し合う。	・第２時で話し合ったことを振り返り,そのことを意識しながら学習し,その後次のことについて話し合う。 ①お互いに伝えたいことが伝わっていたかどうか。 ②よりよく伝わるために自分でできることは何か。	・話をするとき,お互いに気持ちや考えを正確に伝え合うために自分でできることは何かを中心に話し合う。
ありのままの自分の姿をとらえているか	今までの自分を振り返る様子	第1時 T:学校や,家や,遊んでいるときに「困った。」ということがありますか。 A:ノー！ T:全然ないの？ B:時々友達の言っていることが分からなくなる。	第2時 (会話をおこしたプリントを見てすぐに) A:うわー,先生とBが話していたこと知らなかった。 (そのときみんなは)静かにしていると思った。 (ビデオで,Tが質問している場面を見ながら) T:私は「さて,何個でしょう。」と質問しているよ。 A:そんなのは,聞いてない。知らなかった。 T:だからあなたはケーキの写真を見て「おいしそ	第3時 （TとBが二人で会話を続けていたとき） A:(二人の会話が)長すぎて分からない。 T:長すぎるの？ A:自分は,会話が長すぎると意味が分からなくなる。 （上とは別な場面で） T:あなたの話が途中から変わると,聞いている私た	
	気付き	はじめにTがたずねても「ない。」と答えていたが,Bが発言し,Tに「正直者だね。」とほめられたのを見て,今度は次第に自分の思い出を経験を思い出し,話し始	プリントを見るとすぐに素直に認めた。自分の知らない会話があったことを知って,驚いていた。ビデオを見ても,「(自分は人の話を)全然聞いてないわ」と自分から気付いた	「自分は会話が長すぎると意味が分からない」「自分は自分でも言っていることがわからなくなってしまう」など,「自分は・・・だ。」という言い方で自分の姿をとらえている表現が多い。	
	今の自分を振り返る様子	第1時 T:FM補聴器を使う？ A:ん？(分からないという表情) T:「ん？」って何？ A:分からない。 T:何が分からないの？ A:さあ。 T:それでは,私も,あなたは何が分からないのか分からないよ。	第2時 T:あなたが分からないと言っても何が分からないか,分からないから聞いているんだよ。 A:だから,自分もそれが分からない。 T:分からないと言っても,相手に「何が?」と聞かれたら何が分からないか分からないんだね。 A:ははは。(笑う)	第3時 T:AとBは,二人で話すことが少ないね。 A:(うんうんとうなずいて,すぐに)え,何？ T:そうそう,今の,「うんうん。」とうなずいたけど,「言っていることが分からない。」って,気がついたでしょう！	第4時 （数学の答合わせで） T:(音声のみで)「AからBは４キロメートルあるということになる。」と書いているけど・・ A:手話でやって！ T:速い反応だね！(今度は手話を付けて話す) A:ああ,そうか。(分かったという表情)
	気付き	今までは,Tが話をつないでいたのでAは困ることがなかったが,本時では「何が分からないの？」とたずねられたので,とまどっている。	Aは「自分は何が分からないのか,分からないのだ。」ということに気付いている。	Tの話にいったんうなずいたあと,言っていることが分からないのにうなずいてしまったことにすぐ気付いて聞き返している。	Aは,分からないときにはそのままにせずにもう一度伝え直してもらうということが,次第に素早くできるようになっている。
課題意識	実	第1時	第3時	第４	

課題意識を実感しているか		T:学校や,家や,遊んでいるときに 「知らなかった。」「困った。」という 経験がありますか？ A:ノー！友達は指文字で話してくれ るから。 T:授業中に困ることはありますか。 A:全部！	T:授業中,友達が勉強と関係ないことを話しかけてきたら, 「先生の話を聞くから待って。」と言えばいいんじゃない? A:じゃあ,友達が先生の話の内容を教えてくれているとき は,「先生ちょっと待って。」と言うの？ T:もしそれができたらすごいね。 A:でも先生に言ったら,授業が止まってしまうよ。 T:でもあなたなら言えるかもしれないと思う。 A:言えないよ。	T:先生たちに何をしてほしいですか。 A:分かりやすく言ってほしい。 T:分かりやすく言うってどんなことなの？ A:はっきり言う,口を大きく開ける,ゆっくり言う,その 3つぐらいかな。 T:3つぐらい？そうだよね。それが先生に言えれば, (生徒Aの言いにくいという表情を見て)言いにくい? A:(黙って大きくうなずく)
	気付き	困っているかと聞かれれば,まず「困っていない」と答えるが,その後すぐに「困っている」と答えている。	以前なら簡単に「言える」と答えていただろう。しかしこの時は,「言えない」と答えている。	Aは実現することが可能な「先生にしてほしいこと」を知っている。しかし,自分が実際に先生に言うとしたら,言いにくいだろうという気持ちをもっている。
	具体的な問題について考えを深める様子	第 1 T:友達の言っていることが 分からなくなったときには どうしていますか？ A:ただ,うんうんとうなず く。相づちを打つ。相づちを 打つことは大切でしょう？ T:分からないまま相づちを	第 2 Aが「分からなくなったらぼーっとする。」と言った後で T:言っていることが分からなくなっ たらぼーっとしてしまうんでしょ う。(それはいけないことだよという う表情で)ところで,昨日は「相づち は大切」と言ったよね。大切なの？ A:あ,そう。だから(どうした)？	第 3 2コマ漫画のTPを見ながら T:相手の言っていることが分からないけど うん,うん,てうなずくことあるでしょう。 A:うん。 T:次の日,(TPを指して)相手の人が怒って る。「どうしてこなかったの!」って。 A:なんで？ T:何でかな？こんなことない？ A:約束でしょう。 T:そう。よく分かるね。他にも,例えば,	第 4 T:友達の言っていることがよく分からない ときに相づちを打つ。だけど,それは？(続 きを言うように促す) A:それは,いけないこと。 T:いけないっていうか,いいところもあるよ ね。 A:(例を挙げる)じゃあ,もし友達が「明日8 時に集合。」と言って,自分は分からないけ
	気付き	難聴生徒にとって,相手の話が分からなくても調子を合わせて相づちを打つことは,友達とうまくつきあうためのテクニックとなっているようであるが,その相づちがもとで起きてしまうトラブルもある。しかし,Aは相づちは大切だと言っている。	相手の言っていることが十分に分からないまま相づちを打つことは,トラブルになってしまう分かりやすい例なのでここで話題にしようとした。しかし,TがAを批判するような内容のことを言った後だったので,Aがやや反抗的になってしまっている。	第2時の反省をもとに,できるだけAの気持ちに近付いた言葉を使うように心がけ,さらにTPを使って話題を出した。すると,今度はAが素直に話題に乗ってきている。なお,2コマ漫画の内容は, 1コマ目:相手の言っていることが分からないのにうなずく生徒 2コマ目:次の日相手に「どうしてこなかったの！」と責められる生徒	第3時で相づちの問題点について学習したことを受けて,自分の言葉になおして答えることができている。 第4時ではさらに,相づちを打ってしまうときにどうすればトラブルを避けることができるかについても自分で考えていることができている。

(4) 分析・考察

ア　生徒Aがありのままの自分の姿をとらえていく様子

生徒Aは「困った経験がありますか。」と問われて，初めは「ノー！（困っていない）」と答えた。しかし，その後すぐに生徒Bが素直に答えたのを見て，今までの経験を思いだし，話し始めた。話しながら次第に，今までの困っていた自分の姿を意識し始めたようだった。

生徒Aはビデオを見て，自分の気付かない間に，「問題を解いて。」という指示が出されている場面を見て，自分の知らなかった状況があることを実感した。

また，自分の気付かない間にTと生徒Bが話していたことを，ビデオをおこしたプリントを見て初めて知り，「うわー，知らなかった。」と驚きながら実感した。

生徒Aは，何度も「自分は○○だ。」という表現を用いる。その言葉に対してTが「ああ，そうなんだね。」と受け止めると，「ああ，やはり自分は○○なんだな。」と自分の姿を確認しているようである。生徒Aは自分が周囲の人たちにどのように受け止められているのかを考えている。そして，自分の思いを言葉で表現し，聞いている人の反応によって自分の姿をとらえているようである。

生徒Aは，相手の言っていることが分からない状況のときに，第1時では「何が分からないの？」とたずねられて，とまどっている様子だった。しかし，第3時では，分からないのにうなずいている自分に気付いて「え，何？」と聞き返すことができた。第

４時では，実際に相手の言っていることが分からない自分に素早く気付いて「手話を付けて言ってほしい。」と要求することができるようになった。これは，今までの困っていた自分を意識しながら今の自分の姿をとらえていくことで，今も困っている自分の姿に気付き，その結果として，行動に変化が表れてきたのではないかと考えられる。

イ　生徒Aが課題意識を実感していく様子

第４時に「分かりやすく言ってほしいと，先生たちには言いにくい？」と聞かれた生徒Aは，今度は大きくうなずいた。これは「先生たちにしてほしいことはあるが，自分からは言いにくい。」という素直な気持ちに気付いたからこそ，黙ってうなずいたのだと思われる。ありのままの姿をとらえた生徒Aは，困っている自分の姿を意識して，「困ったときにはどうすればよいか。」ということを自分の問題として考えるようになった。

また，相づちを打つという，行動の具体的な例について考えを深めていくことができた。

生徒Aが「友達の言っていることが分からなくなったときはどうするか。」という問いに対し，「ただ，うんうんとうなずく。」と答えたのがきっかけで，この問題を取り上げることにした。その場の雰囲気を壊すまいとして，聞き返さずに分かった振りをしてうなずいてしまうという行動は，状況によって必要なことではあるが，逆にそのことが原因でトラブルに発展することも多い。生徒Aも，いままでに何度か経験がある。したがって，生徒Aにとっては，課題意識を実感するうえで，自分の問題としてとらえるための分かりやすい例である。

生徒Aは，第１時では「相手の言っていることが分からなくても相づちを打つことはいいことでしょう？」「相手の話が大切な話だったらちゃんと聞くよ。」と言っており，分からなくても相づちを打つことで困ったことはないと思っていた。第３時では，相づちを打つことでトラブルに発展する具体例をＴＰで提示した。すると，生徒Aが，相づちを打つことでトラブルになった経験が「ある！」と答えたことから，相づちを打つことの問題点について考えることができた。さらに第４時では「もし，待ち合わせの約束だったら，自分だけ間に合わない。」と自分で考えたトラブルの具体例を言うことができた。また，「分からないときは相づちを打たずに，もう一回はっきりと言ってもらうか，書いてもらう。」と言い，対策を生徒Aが自分で考えて言うことができるようになり，相づちを打つことについて考えが深まっている様子が見られた。

生徒にとってよくある経験を取り上げることは，自分の生活場面に照らし合わせて考え直すことになり，課題意識を実感することにつながった。

Ⅳ　研究のまとめ

難聴生徒が自分の障害のとらえ直しを図るためには，いかにありのままの自分の姿を受け止めることができるかが大切である。そして，受け止めた自分の姿から，「今のままでいいのだろうか。自分ができることがあるのではないか。」という課題意識をいかに実感することができるかが大切になってくる。具体的な指導は個々の障害のとらえの実態に応じて，

- 障害のことを直接話題にするのではなく，生徒が自分の姿や課題に気付くことができるような教材を活用する。
- 具体的な事例から自分の障害のとらえ直しを図るために，生徒が一人で考える場面や，難聴学級全体で共通の課題として取り上げる場面を設定する。
- 生徒が自分の課題に向き合えるようにするために，できているところ，がんばっているところを褒めたり励ましたりする。
- 生徒が自分の行動や考え方について評価する場面をつくることで，考えを深めさせる。

などの支援をしていくことが必要である。

また，生徒が自分の障害に向き合うためには，教師が共感的理解をもっていることが前提である。

生徒Aは，様々な振り返りを行うことで，ありのままの自分の姿をとらえていくことができた。そして，とらえた自分の姿から課題意識を実感し，自分の問題としてとらえることができた。

難聴生徒の心に寄り添いながら，彼らが自分の障害のとらえ直しを図るための支援をしていくために，

今後も指導の充実を図っていきたい。

参考文献

① 中野善達・斎藤佐和『聴覚障害児の教育』福村出版 1996
② 文部省『盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領解説－自立活動編－』海文堂 2000