

## 聴覚障害理解を目的とした授業の実践

—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—

西館 有沙・澤柿 教淳\*

### Implementation of Classes for Promoting Understanding of Hearing Impairments in Elementary Schools: Structuring Effective Educational Models for Understanding Handicaps

Arisa NISHIDATE, Kyojun SAWAGAKI

#### 摘要

本実践は「耳の聞こえない人について知ろう—どんな風にお話したらいいの？耳が聞こえないってどんな気持ち？—」をテーマに行った。対象児は、小学校3年生であった。実践は、資料を読んで聴覚障害者の存在に気づき、その状態について考えることを促す事前学習と、総合的な学習の時間を活用して聴覚障害に関する知識化を図ることを目的とした授業から成る。授業においては、子どもが聴覚障害者とさまざまな手段や方法を用いてコミュニケーションをとることができるようになるために、筆談や口話、ジェスチャー、手話などについて扱った。また、補聴器をつけていれば会話の内容がわかると誤解する可能性があったことから、補聴器をつけていても会話の内容がわからない場合があることを、具体例を用いて説明した。

キーワード：障害理解教育、聴覚障害、学校教育、小学校

Keywords : Education for understanding handicaps, Hearing impairment, School education, Elementary school

#### I. はじめに

視覚障害や肢体不自由がvisibleな障害であるのに対して、聴覚障害は外見上では障害の有無がわかりにくい障害である。また、聴覚障害によるコミュニケーションの問題は、聴覚障害の状態や特性を知っていなければ、正しくとらえることは難しい。多くの人は、聴覚障害者は文法の理解に苦勞することや、敬語をうまくつかいこなせない場合があること、補聴器を使用しても会話の内容がうまく聞き取れないことがあることなどを知らないの、コミュニケーションにおいてさまざまな誤解やすれ違いが生じ、結果として関係がこじれたり、職場などにおいてトラブルが生じたりすることになっている(水野, 2007)。

市民は聴覚障害についてどのような認識や態度を身につけておく必要があるのだろうか。白澤(2005)は、自分に話しかけてもらえずに不快な思いをした経験のある聴覚障害者がいることから、健聴者には聴覚障害者と直接コミュニケーションをとろうとする姿勢が必要であると述べている。また、集団での会話において聴覚障害者が疎外感をもたないように、話がわかるような手がかりを与えたり、会話に入るきっかけをつくったりするな

どの配慮が必要であるとしている。さらに、聴覚障害者が求めなくても、積極的に情報を伝えたり、確認をとったりする必要性を指摘している。これらのことから、健聴者が聴覚障害者とのコミュニケーションにおける不安を低め、積極的に関わろうとする姿勢をもつこと、聴覚障害者に伝わる形でコミュニケーションをとる技術を身につけることが、聴覚障害者が住みやすいコミュニティを作る上で重要であると言える。

聴覚障害者とのコミュニケーション手段について、学校教育においては手話のみが取り上げられて終わってしまう実践が少なくない。しかし、手話を使わない聴覚障害者は多いため、教育において手話しか取り上げられないのは不適切である。また、手話を強調することで、手話ができなければ聴覚障害者とコミュニケーションがとれないという学習者の不安を高める可能性にも留意が必要である。

これらのことをふまえて、小学校における聴覚障害理解教育のモデルを作成するために、小学校3年生を対象に聴覚障害理解教育の実践を行った。聴覚障害はvisibleな障害ではない。そのため、子どもたちが聴覚障害者の存在に気づき、その状態や特性がいかなるものかについて考える機会を授業実践の前に設け、その上で聴覚障害

\* 富山大学人間発達科学部附属小学校

に関する知識化を図る必要があると考えた。そこで、まずは子どもが聴覚障害者の存在に気づき、その状態について考える機会として、聴覚障害児が登場する児童書の一部を読ませる事前学習（実践1）を10月に行った。次に、翌月の11月に聴覚障害者の状態や特性、聴覚障害者への対応法について学ぶ授業（実践2）を行った。本稿では、この二つの実践の内容と、それらを通して得られた効果および課題について報告する。

## II. 実践

### 1. 対象者

T小学校の第3学年の児童40名（2クラスのうちの1クラス）を対象とした。

### 2. 方法

実践1（事前学習）においては、20XX年10月に、児童書『耳の聞こえない子がわたります』（マーリー・マトリン作、日当陽子訳、フレーベル館、2007年初版）の一部抜き出しを子どもたちに読んでもらい、3項目の設問に回答してもらった。質問紙への回答後には、資料の解説文を配布した。

実践2（授業）は、20XX年11月に、総合的な学習の時間（1時間分=45分）を活用し、教室内において行った。講義者は大学教員1名と大学生3名（1名は聴覚障害者）であった。

実践1、実践2の終了後に、授業を受けた子どもに対して無記名式の質問紙調査を実施した。質問紙の回収部数は40部であった（回収率100%）。質問紙は担任より直接配布、回収された。質問紙の構成は「回答者の所属」に関する2項目、「補聴器の名称および使用者の特性」2項目、「聴覚障害者とのコミュニケーション方法」4項目、「生活上の工夫」1項目、「授業の感想」2項目の計11項目である。

### 3. 実践1：事前学習

#### (1) 資料の概要（資料1）

配布した資料は、聴覚障害のある少女ミーガンがシンディという少女と出会い、友だちとのつきあい方や自らの障害のとらえ方などを学んでいく物語の一部である。子どもたちにミーガンの状態について考えてもらうため、ミーガンの耳は聞こえないという説明が載っていない部分を引用し、一部改変して資料を作成した。資料の概要は以下の通りである。

ミーガンは、自分の近所に引っ越してきた少女シンディに声をかけ、友だちになろうと呼びかける。しかし、ミーガンの話し方は普通と異なるため、シンディは驚いたような表情を見せる。ミーガンはシンディに名前を尋ねるが、シンディはうつむいたまま小さな声で答えるの

で、ミーガンには聞こえない。ミーガンは自分の補聴器をいじるが、シンディの話す内容がわからず、シンディに「何を言っているかわからない」と告げる。

#### (2) 資料に関するアンケートの集計結果

資料に記されていた「ほちょうき（補聴器）」という言葉聞いたことがあるかを尋ねたところ、聞いたことがあると答えた子どもは55%（40名中22名）であった。また、補聴器を使用する人はどのような人かについて自由記述式で尋ねたところ、耳の不自由な人であると正しく答えた者は全体の73%（29名）であった（図1）。それ以外の回答には、元気な人（5%、2名）、病院にいる人（5%、2名）、わからない（15%、6名）などがあった。

補聴器という言葉聞いた記憶がないにもかかわらず、補聴器の使用者は聴覚障害者であると正しく答えた子どもがいた。これは、資料の内容から補聴器をつけている少女の耳は聞こえないと推測したことによると考えられる。

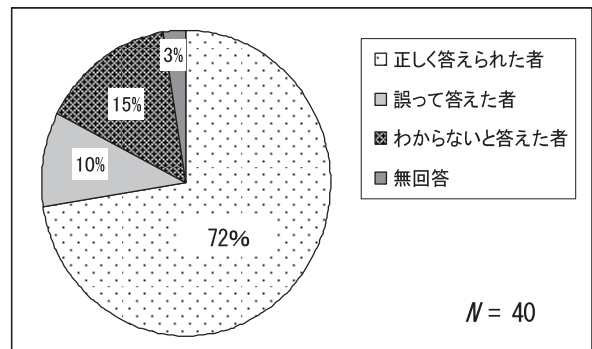


図1. 補聴器はどのような人が使うものか

表1. 少女ミーガンはなぜアニメのような声だと言われるのか N = 40

言語訓練を受けたから	20%（8名）
耳が不自由だから	10%（4名）
声大きい	10%（4名）
生まれつき	8%（3名）
その他	30%（12名）
わからない	27%（11名）

資料に登場する少女ミーガンは、なぜ周囲からアニメのような声と言われるのかについて、自由記述式で尋ねた（表1）。耳が不自由であるためと正しく答えた者は全体の10%のみであった。それ以外には、資料の文脈から、言語訓練を受けたからと答えた者（20%）や、声が大きいためである（10%）、生まれつきである（8%）などと答えた者がいた。

少女ミーガンの声や話し方が普通と異なる原因が、聴覚障害にあるとわかった子どもはわずか1割であった。補聴器を使用しているのは耳の聞こえない人であると答えた者は7割を超えたことから、少女ミーガンに聴覚障

害があるとわかった子どもは7割を超えるはずである。それにもかかわらず、聴覚障害が発音、発話にも影響するという理解できていないと思われる子どもが多かった。

### (3) 資料の解説文(資料2)の配布

資料を読んでミーガンの状態を考えただけでは、聴覚障害者の存在への気づきにつながらない場合がある。また、聴覚障害の状態や特性について考えを進めるためには、資料の内容の解説が必要である。そこで、資料の解説文を作成し、配布した。

解説文の内容は、1) ミーガンは耳が聞こえないため、補聴器を耳につけている、2) 補聴器をつけても音は少ししか聞こえない、3) ミーガンはことばを覚えるのに特別な訓練(言語訓練)を受けた、4) ミーガンは自分や周りの声を聞くことができないので話し方が普通の人とは少し違っている、であった。

## 4. 実践2: 総合的な学習の時間を活用した授業

### (1) 授業テーマの設定

授業のテーマは「耳の聞こえない人について知ろう」であり、「どんな風にお話したらいいの? 耳が聞こえないってどんなきもち?」を副題に付けた。

### (2) 扱う題材の選定

白澤(2005)の指摘を参考に、子どもが聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてること、聴覚障害者に伝わるようなコミュニケーション技術を身につけることを目的として内容を選定した。具体的には、聴覚障害者の聞こえの状態や特性、呼びかける際の配慮、コミュニケーションの手段と方法を扱うことにした。

また、授業の実践で扱う内容を選定する際の参考とするため、実践2の前に、聴覚障害者に質問したいことを自由記述式で尋ねた(表2)。その結果、困ること・不便なことは何かが35%と最も多く、自分の声は聞こえるか(18%)、聴覚障害の原因は何か(10%)、聞こえるようになりたいか(8%)、言語訓練は大変か(8%)などが次いだ。その他の回答には、声が聞こえないのにどうして言葉がわかるのか、耳が不自由だと何をして遊ぶのか、耳が不自由な人は目がよいと聞くが本当か、耳が悪いと自分を嫌いになるか、耳が聞こえないことを友だちにばかにされたことがあるか、ひとの声を聞きたいと思うか、などがあった。

聴覚障害者が感じる困難とは何かについて疑問を抱いた子どもが3割を超えた。また、自分の声は聞こえるかについて疑問を持った子どもが7名おり、聞こえないという状態を具体的に知ろうとしていることがうかがえた。さらに少数ではあったが、自分を嫌いになるか、ばかにされたことはあるかなど、聴覚障害者の心情を知りたいと考える子どもがいた。

そこで、これらの疑問のうち、困る・不便なことは何か、自分の声は聞こえるか、聴覚障害の原因は何か、聞

こえるようになりたいか、自分を嫌いになるか、友だちからばかにされたことはあるか、などについて扱うことにした。さらに、子どもが聴覚障害者は身近にいると感じられるように、導入において、国内には多くの聴覚障害者がいることを伝えることにした。

表2. 耳の聞こえない人に質問したいこと N = 40

困ること・不便なことは何か	35% (14名)
自分の声は聞こえるか	18% (7名)
聴覚障害の原因は何か	10% (4名)
聞こえるようになりたいか	8% (3名)
言語訓練は大変か	8% (3名)
補聴器がなかったらどうするのか	5% (2名)
その他	40% (16名)

### (3) 授業の内容

授業の流れを表3にまとめた。授業は、導入、展開1、展開2、展開3、展開4で構成された。授業の担当は、導入から展開3までが大学生3名、展開4が大学教員であった。大学生3名は司会者、説明者、演者を分担して授業を進めた。

#### ① 導入

聴覚障害は見た目にはわかりにくい障害であると気づかせるため、授業者3名のうち耳の聞こえない人は誰か、と子どもに問いかけた。その後、授業者が順に自己紹介を行い、再び同じ質問を子どもに投げかけた。聴覚障害者は発音に不明瞭なところがあるため、自己紹介で声を発することにより、子どもたちは聴覚障害者が誰であるかに気づくことができた。

また、聴覚障害者と出会う可能性があるという実感をもってもらうため、国内の聴覚障害者数(約30万人)を、富山市や高岡市の人口と比較しながら伝えた。

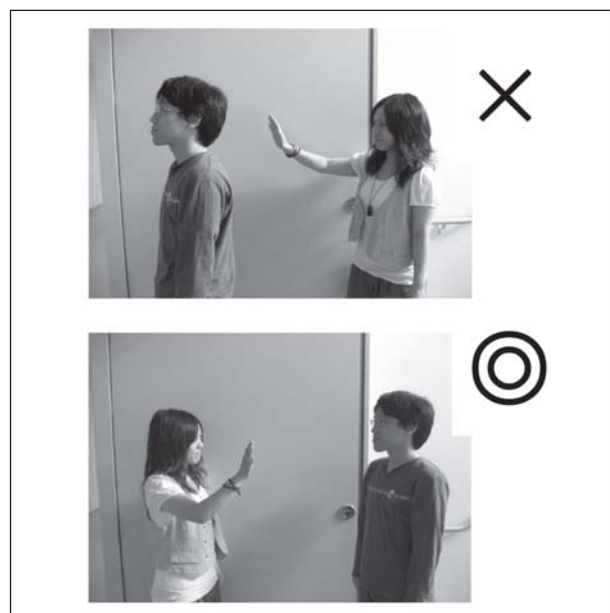


図2. 聴覚障害者に呼びかける際の悪事例と好事例

表 3. 授業の流れ（総合的な学習の時間 1 時間分＝ 45 分）

	ねらい	授業者の活動	子どもの活動
導入 (五分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害は見た目にはわかりにくい障害であると気づく</li> <li>聴覚障害者が国内にどのくらいいるのかを知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>司会者は、授業を行う 3 人のうち耳が聞こえないのは誰かと問う</li> <li>授業者 3 名が声を出して自己紹介をする。</li> <li>国内の聴覚障害者数について、富山市や高岡市の人口と比較して伝える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業者 3 名のうち聴覚障害者は誰かをあてる。</li> </ul>
展開① (五分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>補聴器を使用した聞こえの状態や特性を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちに、「耳が聞こえないとはどういうことか」を問う。この時、子どもたちには考えてもらうだけで答えは求めない。</li> <li>補聴器の機能や補聴器をつけた聴覚障害者の音の聞こえ方について説明する。（補聴器をつけても音がゆがんだりひずんだりするので、話の内容がわからないことがある。また、うるさい場所と静かな場所では聞こえ方が変わる）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個々に考えながら話を聞く。</li> </ul>
展開② (十五分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害者との多様なコミュニケーションのとり方を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害者を呼びかける時に、後ろから呼ぶという悪事例を示し、どうしたら聴覚障害者に気がついてもらえるかを子どもに考えさせる。その後、聴覚障害者の視界に入る場所に立って呼ぶという正しい方法を演じる。</li> <li>聴覚障害者との会話の仕方について、聴覚障害者に伝わらない方法で話しかける悪事例を示し、子どもにどうしたら伝わるかを考えさせる。その後、筆談やジェスチャー、口話を用いて伝える方法を演じてみせる。また、口話を用いる場合でも大切なことは筆談で確認すべきであることをミニ劇を見せながら説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>司会者の問いかけに答える</li> <li>聴覚障害者の呼び方について考える。</li> <li>司会者の問いかけに答える</li> <li>聴覚障害者との会話の仕方について考える。</li> </ul>
展開③ (十分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業前に疑問に感じた内容について知識を身につける</li> <li>聴覚障害を補う工夫を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業前のアンケートにおいて子どもから挙げられた疑問について、司会者が聴覚障害者にインタビューする形で回答する。インタビューの内容は、聴覚障害の原因は何か、困ること・不便なこととは何か、言語訓練は大変か、朝はどのように起きるか、授業やテストはどのように受けているか、いじめられたことはあるか、自分を嫌いになるか、耳が聞こえるようになりたいかである（表 4）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>インタビューの途中で、聴覚障害者から出されるクイズに答える</li> </ul>
展開④ (十分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業時の子どもの反応を見て、補足説明やフォローアップを行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>すべての聴覚障害者が手話を使うわけではないことを伝える。</li> <li>子どもからの質問に答える。</li> </ul>	

## ②展開 1；補聴器を使用した聞こえの状態

子どもには、耳が聞こえないとはどういうことかについてこれから考えていこう、と呼びかけた。まず補聴器の写真を見せ、これが“ほちょうき”という機器であり、音を大きくする機能があることを説明した。また、聴覚障害者は補聴器をつけていても、音がゆがんだりひずんだりするために、会話の内容がわからないことがあること、うるさい場所ではいつもより音が聞こえにくくなることを伝えた。なお、音がひずむという表現では子どもに伝わりにくいと推測されたことから、授業時には「音

がぐにゃぐにゃとゆがむ」と表現した。

## ③展開 2；コミュニケーションのとり方

まず、聴覚障害者に呼びかける際の悪事例として、演者が聴覚障害者の背後から声をかける様子を子どもに見せ、どのようにしたら聴覚障害者がこちらの呼びかけに気づいてくれるかを考えさせた（図 2 の×）。子どもたちから回答が挙がった後に、演者は聴覚障害者の視界に入る位置に立って呼びかけるという好事例を演じてみせた（図 2 の◎）。

次に、聴覚障害者との会話の仕方（筆談、口話、ジェ

表 4. インタビューで質問した内容とその回答

インタビュー項目	聴覚障害者の回答（一部、説明者が補足）
聴覚障害の原因は何か	ぼくの場合は、お母さんのお腹の中にいたときに、病気になったんだよ。
困ること・不便なことは何か	自動車や自転車がぼくの後ろに来ててもわからないことが困るよ。 説明者の補足；ベルを鳴らしても気がつかない人がいたら、耳が聞こえない人かもしれないね。そういうときは、みんなが避けるようにしよう。
言語訓練は大変か	ぼくがとても小さかった時に訓練をしたから、あまり覚えていないな。 説明者の補足；言語訓練はお話をするための練習のことだよ。ストローで息をふーっと吹く練習をしたり、舌を使う練習をします。
朝はどのように起きるか	ぶるぶると震える目覚まし時計を使っているよ。 説明者の補足；みんなのお父さんやお母さんは携帯電話の音を消して、ブルブル震えて知らせるようにしていないかな？電車の中など、音を出してはいけないところでは、このようにすると電話が鳴っていることがわかって便利だね。今日はブルブル震えたり光ったりして知らせてくれる タイマーを持ってきたよ（実演してみせる）。このような工夫があると、音が聞こえなくてもいろいろなことがわかるね。
授業やテストはどのように受けているか	ぼくは、耳が聞こえない子どものための学校に通っていたよ。先生は、黒板に書いたり手話を使ったりして、授業をしてくれます。授業の始まりと終わりは、チャイムではなくて、ピカピカ光るランプが教えてくれるよ。 ところで、テストを受けているとき、ぼくたちは先生が「終わり」と言っても聞こえない。ではクイズです。先生はぼくたちに、どのようにして「終わり」を伝えてくれると思う？ では、実際にやってみよう（こどもがテスト用紙に文字を書いているふりをしていて、教室の電気を消してみせる）。こうすれば、ぼくたちにもテストの時間が終わったことがすぐにわかるね。
いじめられたことはあるか	ぼくはないよ。 説明者の補足；私が知っているお友だちは、からかわれて嫌な気持ちになったと言っていたよ。
耳が聞こえないことで自分を嫌いになるか	そんなことはないよ。
耳が聞こえるようになりたいか	ぼくは生まれた時から耳がよく聞こえないから、これが普通です。もしも、耳が聞こえるようになったら、いろいろな音を聞いてみたいかな。

スチャー、手話）について伝えた。まず、「雨が降っている。傘を持っている？」という内容を聴覚障害者に口述のみで早口に伝えるものの、うまく伝わらないというミニ劇を子どもに見せ、どうしたら聴覚障害者に伝わるかを考えさせた。子どもからは「手話」という回答が真っ先に挙がった。司会者は「お姉さんは手話が使えないみたいだよ」と答え、子どもにさらに考えるように促した。子どもから「紙に書く」という回答が挙がったことを受け、演者は書いて伝える方法を実践して見せた。また、司会者は「紙に書くだけでなく、ジェスチャーなどをつけるともっとわかりやすくなる」と説明し、演者はジェスチャーを加えて伝える方法を実践して見せた。さらに、司会者は「話す時の口の形を見せることで、伝える方法もある」と説明し、演者は口話の実践をして見せた。ただし、口話についてはこの方法のみを用いた場合に話の

内容が誤って伝わる可能性がある。このことを伝えるため、演者が口話で「りんご買ってきて」と聴覚障害者に伝えたところ、誤って「いちご」を買ってくるというミニ劇を子どもに見せた。司会者は、「りんご」と「いちご」は口の形が同じなので違いがわからないこと、正しく伝えるためには口話に加えて、筆談を用いなくてはならないことを伝えた。

#### ④展開3；子どもの疑問への回答

司会者が聴覚障害者にインタビューするという形で、事前調査において子どもから挙がった疑問に回答した。聴覚障害者による回答は、本人が語るだけでなく、文章にしてスクリーン上に示した。インタビューの項目は、聴覚障害の原因、聴覚障害があることによる困ること・不便なこと、言語訓練の内容、時間の確認の仕方、授業やテストの受け方、いじめの経験の有無、聴覚障害者の

気持ち（耳が聞こえないことで自分を嫌いになるか、聞こえるようになりたいか）などであった。それぞれの項目に対する聴覚障害者の回答と説明者による補足の内容を表4に示した。

時間の確認の仕方や授業の受け方について説明する際には、震えて知らせるタイマーの実物を見せる、授業の開始や終了を光って知らせるランプの写真を見せるなど、視覚的な情報を加えながら説明を行った。

いじめの経験の有無や聴覚障害者の気持ちについてふれる際に、インタビュアーは、突然にいじめられた経験などについて質問をすることは失礼なことであるが、今回は特別に答えてもらうということを伝えた上で、聴覚障害者にこれらの内容について尋ねた。

#### ⑤展開4：授業の補足とフォローアップ

大学教員が授業時の子どもの反応を見て、補足説明を行った。具体的には、手話に関する子どもの関心が高いことを受けて、すべての聴覚障害者が手話を使えるわけではないことを説明した。また、子どもが知りたかった手話を使ったあいさつなどを紹介した。

### 5. 実践の効果に関する質問紙調査の結果

補聴器をつけている人の写真を示して、機器の名称を自由記述式で尋ねたところ、正しい名称を答えることのできた者は95%であった。残りの2名は「わからない」と回答した。授業前に行った知識テストにおいて「ほちょうき」という言葉を聞いたことがあると答えた者は全体の55%であったことから、今回の授業によって補聴器という言葉を知った者が増えたと言える。

聴覚障害者が補聴器を使っても話の内容を聞き取れないことがある理由について自由記述式で尋ねた（表5）。授業では、「音がぐにゃぐにゃとゆがんで聞こえることがあるので、話の内容がわからないことがある」と説明していた。「音がゆがんで聞こえる」と回答した子どもは28%であった。その他の回答には「もともと耳が聞こえない」が28%、「相手の声が小さい」20%などがあつた。聴覚障害という表現は子どもには伝わりにくいいため、質問紙においては「耳の聞こえない人」という表現を用いていた。しかし、子どもはこの言葉を受けて、補聴器を使っても聞こえなかったのはもともと耳が聞こえないためではないかと考えた可能性がある。また、「相手の声が小さい」と答えた子どもについては、授業において補聴器が音を大きくする機器であると伝えていたために、相手の声の大きさに問題があると考えた可能性がある。

聴覚障害者のコミュニケーション方法を自由記述式で尋ねたところ、筆談95%、手話83%、口話83%、ジェスチャー68%であった（図3）。これらのうち3つ以上の手段を挙げた者が8割を超えたことから、多くの子どもが手話に偏らず、多様な手段について知識を身につけることができたと言える。

表5. 補聴器を使っても話の内容を聞き取れないことがある理由 N = 40

ある理由	N = 40
もともと耳が聞こえない	28% (11名)
音がゆがんで聞こえる	28% (11名)
相手の声が小さい	20% (8名)
その他	13% (5名)
わからない	15% (6名)
無回答	5% (2名)

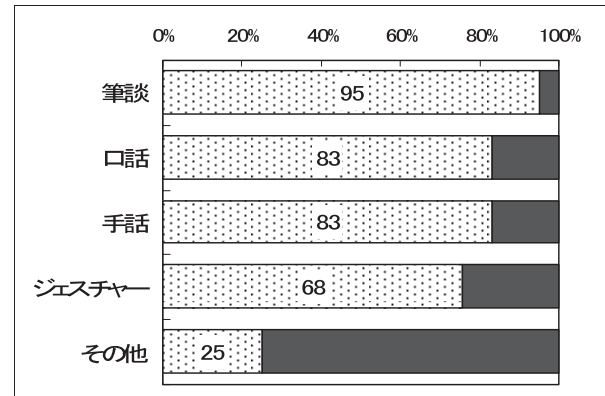


図3. 聴覚障害者のコミュニケーション手段 N = 40

授業で扱った生活上の工夫点について覚えていることを自由記述式で尋ねたところ、テストが終わったら電気を消して知らせることを挙げた者が最も多く（55%）、次いで、光ったり震えたりする時計やアラームを使う（40%）、授業の開始や終了は光るランプで知らせる（10%）などであった（表6）。

いずれも授業で実際に行ったり、実物や写真を見せたりしていたため、子どもの記憶に残りやすかったと考えられる。また、子どもの日常生活に近い内容であったことも影響していると考えられる。

聴覚情報を、光や振動などの視覚、触覚で受け取ることのできる情報に換えることにより、聴覚障害による困難を解消することができる。子どもはこれらのことを知る中で、聴覚障害者は工夫をすれば自立して生活することができることに気づいていくと考えられる。授業においてそうした工夫の具体例を複数挙げていたことから、授業を受けた子どもの93%（40名中37名）がそれらの工夫点を覚えていると回答した。この知識を子どもがどの程度持続して記憶に留めておけるか、この知識を身につけた子どもが、聴覚障害者をどうとらえるかについては追跡調査を行い、確認する必要がある。

授業を受けて驚いた点を自由記述式で尋ねたところ、聴覚障害者の話し方が不明瞭であったことを挙げた者が18%いた他、聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえる（13%）、小さい頃から言語訓練を受ける（10%）、テストが終わった合図として電気を消す（8%）、聴覚障害者は自分が想像していたよりも多くいる（8%）、聴覚障害者が存在している（8%）、聴覚障害者の全員が手

話を使えるわけではない（5%）など、さまざまな事柄が挙げられた（表7）。

聴覚障害者の話し方が不明瞭であることや、聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえることに驚いたと答えた子どもがいた。これらの気づきは、聴覚障害があることによる困難を理解する上で欠かせないものである。驚きをもって受け止められたこれらの内容は、子どもの記憶に残りやすいと考えられる。この点についても、継続的に教育効果を検証することにより、確認していく必要がある。

授業を聞いてもっと知りたいと思った点を尋ねたところ、手話と答えた子どもが28%、聴覚障害者の生活と答えた子どもが10%であった（表8）。その他には、テレビを見ていて不便に思うのはどのようなところか、火事になったら火災報知機の警報が聞こえなくて困らないか、自転車や車が来たらどのように対応しているか、寝ているときも補聴器をつけているのかなどの回答があった。

表6. 授業で扱った生活上の工夫点について覚えていること N = 40

テスト終了は電気を消して知らせる	55% (22名)
光ったり震えたりする時計やアラームを使う	40% (16名)
授業開始等は光るランプで知らせる	10% (4名)
その他	20% (8名)
わからない	3% (1名)

表7. 授業を受けて驚いた点 N = 40

聴覚障害者の話し方が不明瞭であった	18% (7名)
聴覚障害者は声や音がゆがんで聞こえる	13% (5名)
聴覚障害者は小さい頃から言語訓練を受ける	10% (4名)
テスト終了の合図として電気を消す	8% (3名)
聴覚障害者は30万人もいる	8% (3名)
聴覚障害者が（存在して）いる	8% (3名)
聴覚障害者の全員が手話を使えるわけではない	5% (2名)
その他	23% (9名)
特にない	5% (2名)
無回答	10% (4名)

<その他の回答例>

- ・聴覚障害者は言語訓練を受けて、上手に話している
- ・聴覚障害者は言葉を話す以外の工夫をして（コミュニケーションをとって）いる
- ・聴覚障害があっても自分を嫌いにならない
- ・聴覚障害があっても楽しい生活を送っている
- ・耳が聞こえなくてもよいと思っている

表8. 授業を聞いてもっと知りたいと思った点 N = 40

手話	28% (11名)
聴覚障害者の生活	10% (4名)
その他	33% (13名)
特にない	18% (7名)
無回答	18% (7名)

<その他の回答例>

- ・テレビ視聴で不便に思うのはどのようなところか
- ・火事になったら火災報知機等の警報が聞こえなくて困らないか
- ・自転車や車が来たらどのように対応しているのか
- ・寝ているときにも補聴器をつけているのか
- ・がんばったら普通の生活はできるのか

手話に関する子どもの興味、関心は高いことが確認された。子どもが聴覚障害者とのコミュニケーション手段のひとつである手話に興味をもつことは悪いことではない。ただし冒頭で述べたように、手話のみが聴覚障害者とのコミュニケーション手段であるにとらえ、手話ができないからといって子どもが彼らと向き合うことに消極的になることは避けなければならない。手話だけでなく、ジェスチャーや筆談などを使って、話の内容が相手に伝わる喜びを得られるような活動を行い、子どもが聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてるように導いていくことが、この次の教育において必要である。

子ども1名より、火事になったときに聴覚障害者は困るのではないかという感想が挙がった。このことは重要な気づきである。秋山（1997）は聴覚障害者が災害に関する情報入手について不安を感じている者が多いことを指摘している。実際に大地震で被災した聴覚障害者に調査した坂井（2005）は、避難所でさえも障害者にとっては不便なところであったことを明らかにしている。一方、矢部・原口・友保・邊見・伊藤（2007）は、地震で被災した聴覚障害者の多くは近所の人から情報を得ていたことを明らかにしている。災害時には状況を把握するために迅速に情報を入手する必要があるが、情報バリアのある障害者は、必要な情報を得ることができないケースが多い。それだけに、周囲の市民が情報バリアのある障害者の困難に気づき、適切に対応できることは重要である。したがって、子どもの「火事になったらどうするのか」という疑問や気づきは、実践的な学びにつなげていくひとつのきっかけとなるととらえることができる。

### Ⅲ. まとめ

本実践の特徴は、事前学習において聴覚障害について考える機会をもった点にある。また、教育の必要性の高い内容と、子どもが興味・関心をもった内容の双方を考

慮して、扱う内容を選定している点も特徴として挙げられる。

授業時には、子どもに伝わるように、かつ子どもが楽しんで参加できるように、ミニ劇やクイズなどを行った。また、補聴器やその他の支援機器については実物や写真を見せるようにした。

聴覚障害者が耳につけている機器は「ほちょうき」であると答えることのできた子どもが授業後に9割を超えた。また、聴覚障害者のコミュニケーション手段についても、多様な手段があることを知った子どもが多かった。聴覚障害者との会話には手話だけでなく、口話、筆談、ジェスチャーなど、さまざまな手段があると知ること、彼らとのコミュニケーションに前向きな姿勢を身につける上で必要であると考えられる。ただし、子どもたちがこのような姿勢を安定して持ち続けるためには、今回の実践に継続して、話の内容が伝わる喜びを実感できるような活動やコミュニケーション手段を用いる技術を身につける活動を行う機会を設ける必要があると考えられる。

一方、音のひずみやゆがみによる聞こえにくさや、聴覚障害が発声・発話に及ぼす影響など、聴覚障害の状態や特性については、子どもたちの気づきを促すことはできたものの、これらに関する理解が十分に進んだとは言えない。この点の教育の難しさについては、先行研究においても指摘されているところであり (Cambra, 1997; Lynas, 1997; 佐藤・鷺尾・菅原, 2000)、適切な理解を促す教育内容や方法の開発は、今後の課題であると言える。

そこで今後は、聴覚障害の状態や特性の理解の促進を目的とした教育内容および方法の開発に努めたい。また、今回の授業で扱った内容を子どもがどの程度記憶にとどめておくことができるかについて追跡調査を行い、実践の効果の持続性について確認する。さらに、子どもの気づきが、聴覚障害を適正にとらえることにつながるのかどうかについても、確認していくことを考えている。

**謝辞**：授業案は総合演習『障害理解教育』の時間内に学生3名とともに作成したものです。授業案の作成および授業実践に携わった真田さん、浪川君、森さんに厚くお礼申し上げます。

## 文献

秋山隆志郎 (1997) 聴覚障害者と災害情報—聴覚障害者対象調査による分析—, 経営情報科学, 9 (1), 1-14.  
Cambra, C. (1997). The attitude of hearing students

toward the integration of deaf students in the classroom. *Deafness and Education*, 21, 2, 21-25.

海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埜 和明 (2000) 大学生が受けてきた障害理解教育の内容—学校における障害理解教育を中心に—, 障害理解研究, 4, 1-10.

久保山茂樹・豊田弘巳 (2002) 通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 43-54.

Lynas, W. Lewis, W. & Hopwood, V. (1997). Supporting the education of deaf children in mainstream schools. *Deafness and Education*, 21, 2, 41-45.

松本和久・徳田克己 (1999) 小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果, 障害理解研究, 3, 21-32.

水野映子 (2007) 聴覚障害者の職場におけるコミュニケーション—聴覚障害者・企業対象の調査にみる現状と課題—, ライフデザインレポート, 182, 4-15.

中瀬浩一 (2002) 聴覚障害理解のための授業教材の現状と課題, 聴覚言語障害 31(2), 57-66.

坂井純二・鶴田美律・大山孜郎 (2007) 音声言語を主なコミュニケーション手段とする青年聴覚障害者の職場環境の現状と課題, *Audiology Japan*, 50(5), 347-348.

坂井律子 (2005) 障害者に災害情報は届いたか—中越地震被災の視覚障害者・聴覚障害者聞き取り調査から—, 放送研究と調査, 55 (9), 16-25.

佐藤正幸 (2002) 聴覚障害理解の授業に関する調査, 国立特殊教育総合研究所紀要, 29, 81-89.

佐藤正幸・鷺尾純一・菅原廣一 (2000) 聴覚障害児におけるコミュニケーションのハンディキャップ, 聴覚障害, 55 (9), 14-20.

白澤麻弓 (2005) 一般の人が何をどこまで理解したらよいか2—聴覚障害—, 徳田克己・水野智美編著『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』, 誠信書房, 138-143.

高木 修 (1997) 援助行動の生起過程に関するモデルの提案, 関西大学社会学部紀要, 29 (1), 1-21.

徳田克己 (2005) 障害理解と心のバリアフリー, 徳田克己・水野智美編著『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』, 誠信書房, 2-10.

矢部多加夫・原口義座・友保洋三・邊見 弘・伊藤 篤 (2007) 鳥取西部地震における聴覚障害災害時要援護者の調査研究, 日本集団災害医学会誌, 12 (2), 214-219.

(2010年8月31日受付)

(2010年10月6日受理)



資料1：事前学習において配布した資料

おはなしを よんでみましょう。

小学生の女の子ミーガンのいえのとなりに、女の子がひっこしてくるようになりました。ミーガンのいえのちかくにすんでいるのは男の子ばかりだったので、ミーガンは女の子がひっこしてくるのをたのしみにしていました。その日もあさからずっと、ミーガンは外で まっていたのです。おや、むこうから車がやってきましたよ。

ミーガンはくるまにむかってかけだした。

「こんにちは！」

おおごえであいさつすると、女の子はとびあがった。

「あたし、ミーガン。四けん となりにすんでいるの。<sup>しんゆう</sup>親友になろうよ」

じぶんのこえがふつうとちがうのは知っていた。

はこの中ではなしているみたいとか、アニメのこえのまねをしているみたい (1)といわれる。でも、なれば、なにをいっているか わかるようになるよ。

まるで まばたきをするのをわすれたように、女の子は目をみひらいた。まんがで見た、オオカミの目がとびだしてあごがはずれたシーンを思いだし、ミーガンはくすつとわらった。3さいで“げんごくんれん”をうけはじめてから、ずっとこのはなしかただから、このあたりではもうだれも、この子のようにはおどろかない。

「こんにちは」

女の子はついにことばをはった。はずかしそうにうつむいている。

「こんにちは！あたしのなまえはミーガン。あなたは？」

ミーガンはおなじようにいったが、こんどは女の子もさっきよりわかったみたい。

「シンディ」

女の子は小さなこえで こたえた。まだ、下をむいている。

「ええ？」

きこえない。ミーガンは“ほちょうき”をいじった。

「シンディ」

今度は、シンディも大きなこえでいったが、まだ かおを上げない。

「何をいっているかわかんないよ！」 (2)

ミーガンはどなった。

## ミーガンのおはなしについて

ミーガンは、じつは、みみがきこえません。ミーガンは“ほちょうき”をみみにつけています。それで、すこしだけなら音がきこえます。でも、きこえるのはほんのすこしです。シンディがおおきなこえで「シンディ」といっても、ミーガンにはわからなかったくらいです。

ミーガンは生まれたときからみみがきこえません。みんなはどのようにしてことばをおぼえましたか？きっとあかちゃんるときから、まわりの方がはなしているのをきいて、すこしずつおぼえたのですね。ミーガンはあかちゃんるときからまわりの方がはなしているのをきくことができませんでした。ですから、おはなしをするために、とくべつなくんれん（“げんごくんれん”といいます）を受けました。でも、じぶんがおはなしするこえを、じぶんできくことができません。だから、はこの中ではなしているみたいなこえや、アニメみたいなこえになります。

さて、みみがきこえないって、どういうことでしょうか。

みんなは、そうぞうできますか？

**みみのきこえない人に、しつもんしてみたいことを書きましょう。**