

研究紀要

〔58〕

令和8年3月

大阪府立中央聴覚支援学校

目次

1. 2025年度 全校研究について …研究部
研究テーマ「学びの主体を子どもたちへ
—わかった！知りたい！伝えたい！—」
2. 子どもの気づきをことばへ …早期教育相談
3. 子どもたちの“ことば”を豊かにしよう …幼稚部
—さまざまなコミュニケーション手段を使って伝えよう—
4. 「豊かな言語力を育む指導のあり方について」 …小学部
～子どもたちが主体的に考え、伝えあう力を育む環境づくり～
資料 言語指導の学習計画（2学期）
5. セルフアドボカシースキル獲得をめざした活動づくり …中学部
—自己理解を深めるために
6. 自己理解と自己表現について …高等部
～トリセツを軸に考える～
7. 「子どもたちが主体的にすすめる自治活動」 …寄宿舍

※本紀要の用字・用語につきましては、「教育要領」「学習指導要領」を基本とし、大阪府やろう教育特有の表記を織り交ぜたものとなっており、報告により異なっていることがあります。

2025年度 全校研究について

研究部

研究テーマ 「学びの主体を子どもへーわかった！知りたい！伝えたい！ー」

1. テーマ設定の理由

本校では学校経営計画とグランドデザインを掲げ、めざす学校像や中期的目標・年度ごとの取り組みを定めている。学校経営計画のなかに、「研修や校内研究を充実させ、聴覚障がい教育を中心とした支援教育全体の専門性の向上を図る」という目標があり、グランドデザインでは「ことばを育む」「人とつながる」「未来を切り拓く」という3本柱を大切にしている。これらを基にして、本校の研究を進めていく必要がある。

昨年度まで取り組んできた研究から、全校または学部内で以下の2点の課題が挙げられた。

- ① 教員の異動に伴う聴覚障がい教育の専門性の継承や経験年数の差による、聴覚障がい教育における言語指導や言語発達支援を行うことの難しさ
- ② 重複障がいを併せ有する幼児児童生徒の増加に伴う支援のあり方

これらを踏まえて、各部で取り組みたい研究テーマを基に、ことばや知識を習得・活用し、子どもの主体性を伸ばすことに焦点を当て、2025年度から3年計画として、全校研究のテーマを下記の通り設定した。

「学びの主体を子どもへーわかった！知りたい！伝えたい！ー」

- ・わかった！…「なるほど！そういうことか！」自分で考えることや気づきを大切にする。
- ・知りたい！…「はじめて知った！聞いた！もっと知りたい！」という思いが、自分の学びにつながることを大切にする。
- ・伝えたい！…コミュニケーション手段を知り、「伝わるか？」だけでなく「伝えたい！」気持ちを大切にすること。

2025年度学校経営計画のなかの目標の1つに、「子どもたちが自身の将来像をイメージし、それに向けて必要な力を身につけることができる学校」がある。つまり、学校として、教員として最終目指す目標は、「きこえない子どもが社会に出て活躍できる」ことである。そのためには、言語力（コミュニケーション力・読み書きなど）だけでなく、セルフアドボカシースキル（自分のことを自分のことばで説明する力など）、問題解決能力（子ども同士で話し合っ解決する力など）、障がい認識・障がい受容など、様々な力を身につける必要がある。ことばを覚えるだけでなく友だちや教員との関わりを通してコミュニケーションを広げたり、相手の気持ちを考えたりすることなどができる。また、授業や保育を通して知識や思考力などを深め、自分の考えや思いを主張したり、意見を出し合っ相手の考えを知ったりすることなどもできる。

学校生活での主役は子どもたちである。重複障がいを併せ有する子どももいるので、その支援も念頭におきながら、「わかった！知りたい！伝えたい！」と子どもたちが主体的に取り組み、学びを深められるようにしていきたい。そして、将来子どもたちが社会に出たときに自信をもって自己主張したり、人との出会いを通してつながりを築いたりなどができるようになることを目指したい。

2. 今年度の研究活動計画

今年度は、以下の通りの計画で研究活動を進めた。

| | |
|-----|---|
| 一学期 | ・4月当初に全校の研究テーマを発表し、研究活動についての確認をした。 ・各部で研究活動（取り組み）を行った。 ・7月下旬に、幼小教職員研修会・中高教職員研修会を実施した。 |
| 二学期 | ・引き続き、各部で研究活動（取り組み）を行った。 ・各部で研究活動のまとめや研究紀要を作成していった。 |
| 三学期 | ・2月中旬に、全校研究会を実施した。（各部での一年間の取り組みを発表する。） ・3月末、研究紀要を発行予定。 |

3. 幼小教職員研修会

幼稚部教員・小学部教員向けの研修会を実施した。中学部教員・高等部教員・寄宿舎教員の希望者も数名参加した。

日時：2025年7月24日（木）10：00～15：30

会場：本校体育館

講演テーマ：幼稚部『幼稚部でのコミュニケーション・言語指導～認知発達に即した支援と指導～』
小学部『小学部でのコミュニケーション・言語指導 ～教科書用語の難しさ～』

講師：大阪府立生野聴覚支援学校 河内 清美 先生

午前に幼稚部教員対象、午後に小学部教員対象とし、学部の幼児児童の実態に合った言語指導や言語発達などについて講演をしていただいた。参加者から、

- ・視覚情報の大切さ（2～3回繰り返す）や、子どもの気持ちを言語化するために「待つ」ことの大切さも教えていただいた。
- ・様々な教科によって指導の方法、教科書選びも大切だと感じた。
- ・子どもたちとの日々の関わりの中で、気をつけなければいけないこと、意識すべきことを改めて認識した。

など、多数の意見や感想をいただいた。

4. 中高教職員研修会

中学部教員・高等部教員向けの研修会を実施した。幼稚部教員・小学部教員・寄宿舎教員の希望者も数名参加した。

日時：2025年7月25日（金）10：00～12：00

会場：本校体育館

講演テーマ：「障がいと社会の関係を問い直す～『ふつう』って何？」

講師：愛媛大学教育学部 石田 祐貴 先生

障がいの捉え方やセルフアドボカシーを中心にワークショップも入れながら講演をしていただいた。参加者から、

- ・ワークショップの時間があり、参加している先生方と話もできて良かった。
- ・事例をもとにわかりやすく説明していただき、とても参考になった。
- ・学校現場に即したセルフアドボカシーの育成の話を開かせていただいてとても参考になった。

など、多数の意見や感想をいただいた。

5. 全校研究会

日時：2026年（令和8年）2月13日（金） 14:30～16:45

会場：本校体育館

(1) 各部の実践報告（各部15分間の報告）

・幼稚部

「子どもたちの“ことば”を豊かにしよう

ーさまざまなコミュニケーション手段を使って伝えようー 発表者：森本朱香

・小学部

「豊かな言語力を育む指導のあり方について

～子どもたちが主体的に考え、伝え合う力を育む環境づくり～ 発表者：椿野絵里

・中学部

「セルフアドボカシースキル獲得をめざした活動づくり ー自己理解を深めるためにー」

発表者：明石慈英

・高等部

「自己理解と自己表現について ～トリセツを軸に考える～」

発表者：福本裕基

・寄宿舎

「子どもたちが主体的にすすめる自治活動」

発表者：近友順子

研究内容の詳細は、各部の報告に掲載してある通りである。

(2)情報交換会

「“学びの主体を子どもへ”のテーマに関して、自分が意識して取り組んだこと」をテーマに、学部を超えてグループで話し合い、発表した。

- ・自分でできることを増やすために待つ。できたときに褒めることで、子どものやる気につながる。
- ・教員が子どもへの働きかけと待つことのバランス（調整）が必要。
- ・本人の伝えたい気持ちが大切。
- ・自分で考えること、自分の言葉で説明する、自分の言葉を選ぶことが大切。
- ・考えて取り組ませる、失敗も経験させることで、自己肯定感を高めることができる。

など、各グループで多数の意見が挙げられた。

子どもの気づきをことばへ

早期教育相談

1 はじめに

近年、新生児聴覚スクリーニングの普及・拡大により、聴覚障がいの早期発見から早期支援へとつながってきている。本校早期教育相談においても、生後3ヶ月から支援を開始することが稀ではなくなってきている。早期から支援を開始する目的として中村(2004)は、「安定した母子コミュニケーションを保障し、必要な養育環境を整え健やかな母子関係を育むことにある」としている。今年度、幼稚部の研究テーマである「子どもたちの“ことば”を豊かにしよう 一さまざまなコミュニケーション手段を使って伝えよう」を設定するにあたり、早期教育相談の特性から親子コミュニケーション支援のあり方について検討し今後の支援に役立てたい。

2 研究の目的

本研究では、子ども自身の「わかった」「知りたい」「伝えたい」という気持ちを支え、親子でのコミュニケーションを大切にしたい早期教育支援のあり方について検討することを目的とした。

本校早期教育相談は、主に来校での集団保育を中心に支援を行っており、各年齢によって支援を週1回～2回行っている。集団保育の中で、子どもへの関わり方や声の掛け方などについて保護者への助言はおこなっているが、それぞれの家庭での工夫に委ねられているところがある。親子コミュニケーションへの支援として、支援する側はどのような観点を持ち、より個々の家庭に合わせた具体的なアプローチを行ったら良いのかを課題として考える。

1家庭を事例として取り上げ、子どもの姿を多角的に捉えるとともに、保護者への支援を含め効果的な関わり方について考察することとした。

3 方法と内容

本研究を行う上で2つの取り組みを実施した。

(1) 対象D児の実態把握

教員間の子どもの実態把握のため、KJ法を活用しそれぞれに捉えてきたD児の姿を出しあい今後の関わり方について情報を共有した。理解・表出、認知、対人関係、運動、遊びなどの観点からD児の姿を整理した。その中で、D児は周囲の様子をよく観察し、視覚的・体験的な情報を通して理解を積み重ねている一方で、反応や行動としての表出までに時間を要するため、理解している姿が分かりにくいという特性が明らかになった。また、音声のみでの理解は難しく、手話や動作、体験を伴う関わりが有効であること、自発的な表出が少ないものの、模倣は得意であり、繰り返しの経験によって自信をもって行動できる場面が増えることが確認された。

これらの姿をもとに、「反応が遅れる背景には、周囲を観察することに意識が向き、視るポイントが定まりにくいことが影響しているのではないか」という仮説を立て、支援を行った。

(2) 保護者への支援

保護者への支援として、(1)でわかったD児の姿と、仮説について保護者と情報共有した。また、早期教育相談支援の活動ではわからない家庭での関わり方について丁寧に聞き取りを行なった。保護者からは、支援で経験しているあさのあつまりを家庭で再現する様子が見られるなどの話があり、学校での姿とは異なる一面が家庭で確認された。そのため、より生活場面に促した子どもの理解の必要性があると考え、保護者には生活記録をつけてもらうことにした。

親子でのコミュニケーションを促す具体的な保護者への支援として、多くの声かけを重ねるのではなく、子どもの意思を「待つ」ことや、自分で選ぶ経験を大切にしたい関わりについても取り組んでもらった。そして、子どもに関わる中で反応がすぐに見られなくても、子どもは後から理解につなげていることがあること、言葉だけでなく実物や動作を用いた関わりが有効であること、同じ経験を繰り返すことが安心につながることを伝え、D児の関わりにかかしてもらった。さらに、座る位置や距離を考え実践することでD児の反応の違いを体感してもらい、関わり方への理解につなげる場面を設定した。実践を進める中で、保護者と継続的に意見交換を行い、D児の興味の対象は何であるかな

ど具体的な事柄に関する情報を共有した。

少しずつではあるが、生活場面での見通しが持てるようになり、D児の意欲が高まり、理解面の深まりにつながる様子が見られてきている。これにより、「やらせる支援」ではなく、「子どもがやろうとする支援」の重要性について保護者と共有できた。また、家庭で見られるD児の様子について「こんなふうに関わったがよかったのか？」など、関わり方について両親からの質問が多く寄せられるようになった。

4 考察とまとめ

本研究を通して、子どもへの直接的な支援だけでなく、保護者が子どもの目線で物事を見て、子どもの思いを感じ、ことばがけをしていく。それらの態度を保護者が身につけていくことが、早期教育支援において重要な教育的目的の1つであると考えられる。また、家庭での関わりを支えることが結果的に子どもの理解面や表出面の深まりにつながる事が明らかとなった。

親と子の乳児期における愛着関係がコミュニケーションの基礎となることはこれまでの先行研究で述べられている。今回の取り組みの中で、母親だけに限ることなく身近な大人である父親に関しても積極的に子育てに参加する姿が見られるようになり、家庭内での関わり方の共通理解になった。

今後は、親子での遊びの場면을ビデオで記録・分析し、声かけの量やタイミング、待ち時間などを客観的に振り返る取り組みを行うことで、より効果的な支援のあり方を検討していきたい。本研究で得られた知見をもとに、子ども一人ひとりの「わかった」「伝えたい」を支える実践を今後も取り組んでいきたい。

一部引用文献

中村公枝 (2004) 聴覚障害乳児の早期療育 **音声言語医学** 45:217-223, 2004

子どもたちの“ことば”を豊かにしよう
 ーさまざまなコミュニケーション手段を使って伝えようー

幼稚部

1.はじめに

本校幼稚部では、近年単一の聴覚障がいだけでなく知的障がいや発達障がい、ダウン症などを併せ有する重複障がいの幼児も入学し、年々その割合は増える一方である。そのなかで、重複障がいがある幼児に対する指導支援の難しさを実感している教員が多い。また、聴覚障がい教育における言語指導を行うことの難しさを感じている教員も少なからずいる。そして、聴覚障がい原因で語彙数の少なさや表出が少ない幼児も多いため、教員と幼児とのコミュニケーション方法の難しさもみられる。そのことを踏まえて、全校研究テーマのキーワードである「伝えたい！」を重点に置き、幼稚部としての研究テーマを「子どもたちの“ことば”を豊かにしようーさまざまなコミュニケーション手段を使って伝えようー」に設定した。

2.研究の目的

本校では手話を大切にしている。しかし、幼児の実態によっては、手話は使えるが音声を中心に活用している幼児や、手話よりも絵や実物など視覚的にわかるものが必要な幼児もいる。そのような実情を鑑みると、手話だけでなく、手話以外のコミュニケーション手段（身振り・視線・指さし・ジェスチャー・絵・写真・実物など）を用いてやりとりをすることが必要になる。

そこで、今年度の研究では、実際の保育のなかで、教員と幼児が円滑にコミュニケーションができるための工夫や関わりについて研究し、教員が幼児の表出を汲みとってさまざまな手段を伝え、幼児が人との関わりを深めることができるようになることをめざすこととした。

3.研究の方法

幼児が、“ことばを豊かにし、やりとりを楽しむことができること”“さまざまなコミュニケーション手段を用いて、自分なりのことばで伝えることができるようになること”を目標に、今年度は「教員が重複障がいのある幼児と関わるなかで、やりとり（コミュニケーション）がどのように変化していくか」について、各学年で取り組んだ。

- (1)各学年にいる重複障がいのある幼児一人を対象とする。
- (2)保育のなかで教員との関わりを中心に、その様子をビデオ（タブレット）で撮る。
- (3)撮影したビデオを、学年でビデオおこしをして分析をする。（ビデオ分析）

分析をする際は、教員の発言や動き、対象児の表出や表情・動きなどを細かく記録することを確認した。そのなかでも、以下の3点を評価のポイントとした。

- ・学年の教員との関わりのなかで、対象児がどのような行動をするか
- ・対象児の様子や反応の変化、視線が合うかどうか
- ・対象児からの表出の変化

（手話模倣が増えた、手話や身振りが増えた、手話や指さしなどの表出が増えた、など）

ビデオ分析（ビデオおこし）表は、表1の通りである。

4.一年間の研究計画

| | |
|-----|--|
| 4月 | <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部の研究テーマを決める。 ・部研で内容を確認し、そのテーマに沿った取り組みを一年間行う。 |
| 5月 | <ul style="list-style-type: none"> ・各学年で保育での様子をビデオで撮影し、分析をする。分析で得られた内容を教員間で共有し、保育に反映させる。 ・一学期末に部研を行う。 各学年から一学期の取り組みのまとめを報告する。 ・二学期に向けての課題を確認し、二学期の取り組みに繋がられるようにする。 |
| 7月 | |
| ↓ | |
| ↓ | |
| 12月 | <ul style="list-style-type: none"> （二学期も続けて取り組みを行う） ・二学期末に部研を行う。 |
| ↓ | <ul style="list-style-type: none"> 各学年より一学期からの変化も含めて二学期の取り組みのまとめを報告する。 ・各学年の取り組みをまとめ、反省点や課題を含めて報告し、全体で共有する。 ・研究紀要を作成する。 |
| 1月 | |

| | |
|----|--|
| 2月 | ・全校研究会を実施し、各部での一年間のまとめ（成果や反省、課題）を報告する。 |
| 3月 | ・研究の成果と課題を分析し、次年度の研究の方向性と部の研究テーマを決める。 ・研究紀要を発行する。 |

5.各学年の取り組みについて

(1)3歳児

入学当初は対象児（以下A児とする）の実態をなかなか掴むことが難しく、手探り状態での支援が多かった。学年の教員で話し合った結果、「身近な人を意識し、一緒に活動を楽しむ」ことを、今年度の目標に設定した。

【一学期】

A児が興味をもつものは何かを探るために、教員が教室にあるおもちゃを見せたり、手洗い場の水を触らせてみたりするなど、さまざまなものを示した。その結果、A児はくるくる回るおもちゃが好きなことや、シーツの上に寝転んで揺らしてもらうシーツブランコが好きなど、A児の好きなことや興味をもつものがわかるようになった。保育のなかで繰り返し行っている活動については、A児は見通しをもって自ら行動しようとする姿が見られるようになった。朝のあつまりや給食・おかえりのときに、自分の椅子に向かって這って移動し、自分で座ろうとする様子や、出欠確認で自分の名前を呼ばれたときに、自分の顔写真をホワイトボードまで持っていこうとする様子などが見られた。教員同士でA児の行動や変化についての情報を伝え合いながら共有したことで、A児の実態を掴めるようになった。その一方で、A児が相手に伝えるための表出手段が少ないため、受け取る側の教員がA児の小さな変化に気づくことができるかどうかが大切だということを確認した。

【二学期】

一学期の取り組みで得た、「A児の好きなことや楽しいことを見つけていながら、A児からの要求や表出に繋げられるようにすること」「A児の行動の意図や気持ちをより多く汲みとれるように、教員間の情報交換をこまめに行うこと」を、二学期の保育でも意識して取り組んだ。

A児は歩行がまだ難しく、這ったり座ったまま移動したりすることが中心だが、一学期と比べて行動が活発になってきた。好きなおもちゃを見つけるとその場所まで自ら動いて取りに行こうとしたり、教員や母親など身近な大人がいるところまで行こうとしたりするようになった。また、A児が絵本を読んでもほしいときは教員のところまで本を持っていくなど、自分がしたいことを物を使って教員に伝えたり、教員の体を「ポンポン」と叩いて呼びかけたりする様子も見られるようになった。さらに、A児が教員に視線で伝えることも増えてきた。

そのようなA児の様子から、教員がA児の気持ちや要求を汲みとれるようになってきた。そして、A児の行動や気持ちを受け止め、身振りや手話で言語化することを繰り返した。二学期が終わりに近づいてきた頃にA児なりの“もう一回”という意味の表出である「パンパン」と両手で叩く様子が見られることもあった。

担任として、A児の要求や意思を少しずつ読みとれるようになってきたので、今後はA児が要求を伝えたいような状況を作り表出できるような機会を増やしていきたいと考える。

【3歳児学年のまとめ】

学年の状況によってビデオ撮りが難しかったので、日々の保育で教員が交代しながらA児と関わり支援を行っている。A児との関わりを通して、教員同士で保育での気づきやわかったことなど、さまざまな情報を交換しながら共有したことで、A児の変化や成長を感じられ、関わり方の工夫を考えるきっかけになった。また、教員同士が情報を共有するために話し合う時間を作ることも大切であると改めて実感した。

(2)4歳児

対象児（以下B児とする）の4月の段階では、気持ちの不安定さがあり、ことばの表出がなく手話の模倣や指さしもまだ難しかった。その実態を踏まえて、今年度は、「身近な人に自分の気持ちや思いを手話や身振り・指さしで伝えようとする」ことを目標とした。

【一学期】

製作での様子をビデオで撮って分析した。製作の中に興味がある活動（絵の具で色を塗る）と興味がない活動（輪っかを切る）があり、B児と関わる教員がどのように支援をして取り組むことができるかを探った。

B児は興味がある活動には意欲をもって参加でき、手話の模倣もすることができた。また、好きな

ことに取り組むときは、教員と視線を合わせることが多いこともわかった。しかし、興味がない活動では、手話の模倣をすることや視線を合わせることが難しかった。そのことから、教員間で「視線がよく合うときは、活動に興味がある」こと、「興味がある活動をするときは、教員が B 児に手話の模倣を促す」ことを共有し、B 児と関わるようにした。すると、B 児の細かい手の動きが出るようになり、B 児なりの意思表示を教員が汲みとることができるようになってきた。その一方で、興味がない活動に参加するためのアプローチや、意識を向けられるようなことばかけを工夫する必要があった。

【二学期】

二学期は、色水遊びの様子と給食の様子をビデオで撮って分析をした。ビデオ分析で注目したポイントは、「物をもろうときの言い方」(要求)の方法であった。

色水遊びでは、「〇〇(色名)ちょうだい」という言い方をキーワードにして、教員が手話の模倣を繰り返し伝えるようにした。初めは B 児は「おかしちょうだい」と自ら相手に伝えて材料をもらおうとしたが、教員が“おかし”ではなく「〇〇(色)」を教えて手話模倣を促したことで、B 児は教員と一緒に「〇〇ちょうだい」と言うことができた。給食も同様に、教員が「〇〇ちょうだい」と B 児に手話の模倣を促しながら配膳担当教員に伝えるように取り組んだ。B 児は給食が好きであるため手話の模倣が上手くできたが、「おかし」の手話を覚えているため、牛乳やおかずなどではなく「おかし」と表出する様子が数回見られた。しかし、繰り返し伝えることを積み重ねたことで、「〇〇ちょうだい」と二単語を模倣して表出することができるようになった。B 児は「ちょうだい」と手話で表せば何かをもらえるという経験をしているため、「ちょうだい」の意味を理解して表出することができるが、「ちょうだい」以外で自発的に表出できる手話をまだ身につけていない。そのため、今後は教員間で「お願い」という意味の手話を表出できることを目標にすることを確認し、手話の模倣を繰り返しながら取り組んでいる。

【4歳児学年のまとめ】

コミュニケーション手段に関して手話以外に、B 児が「トイレに行きたい」と伝えるために教員の手を引いたり、クッキングのときに作ったおやつをお代わりするためにクッキング担当の教員がいるところに自ら行ったりと、B 児が自分の気持ちを行動で教員に伝えようとする場面が見られた。教員は「手話の表出だけがことばではない」ということを再認識し、B 児の示すさまざまな行動を気持ちの表れとして受け止めることを意識した。また、B 児は教員の簡単な手話を少しずつ理解できるようになり、落ち着いて行動したり保育に参加したりするようになってきた。その背景には B 児の保護者の協力があり、その日の B 児の様子を保護者から聞き取って教員間で共有したことも大きい。B 児は一学期と比べて、一日の保育に落ち着いて参加できるようになっているが、興味がない活動に対してのアプローチに関しては現時点では模索中である。

(3)5歳児

4月の段階での対象児(以下 C 児とする)の実態は、担任の指文字や手話を見て模倣しながら覚えていき、覚えた指文字や手話を少しずつ表出できるようになっていた。そのため今年度の目標は、「自分が伝えたいことを、手話や身振り・音声で教員や友だちに伝えようとする」とした。

【一学期】

朝のあつまりの時間と言語のグループ学習での様子をビデオで撮って分析をした。教員は C 児の顔を見て、手話や指文字を使ってゆっくり分かりやすく伝えていた。C 児は自分の名前を呼ばれたときに、教員を見ながら大きな声で「はい」と手を挙げて返事をしたり、教員の反応を見て試し行動をしたりする様子が見られた。例えば、言語グループの名前の確認で、ハチの絵カードとカブトムシの絵カードを提示して幼児にきくと、C 児はハチグループなので「ハチ」の絵カードを指さして答えるはずだが、わざと「カブトムシ(グループ)」の絵カードを指さす場面があった。C 児は出席確認としての名前呼びやグループの名前を確認する活動の見通しをもっており、「自分は何をするのか」を理解しているが、教員の反応を面白がり、試すような行動をとっていることの表われであると考えられる。C 児は軽度聴力障がいなので、音声のみでききとることがある程度できるが、教員が敢えて声を出さずに指文字のみで C 児の名前を呼んだときは、「はい」と声を出して返事をすることができた。そのことから、聴覚だけでなく視覚も活用していることがわかった。朝のあつまりの時間は、ルーティン活動(朝の挨拶→名前呼び(出欠確認)→日付・予定の確認)が中心であるため、毎日の積み重ねによって内容を理解し、楽しく参加することができていた。さらに、挨拶のことばなどパターン化したことばを覚えて手話と音声で言うこともできるようになった。これらのことから、同じ内容を繰り返し取り組むことで、C 児にとってわかる環境を作ることができるということがわかった。その一方で、C 児が自分から表出できる一番の手段は手話や身振りだが、教員は音声のみで話しかけることが多く

見られたため、教員が意識して手話をより見せていく必要があることを、教員間で確認した。

【二学期】

二学期も言語のグループ学習での様子をビデオで撮って分析した。C児は最初から椅子に座って教員を見ながら学習に参加することができていた。また、教員の問いかけに対して答えたり行動したりすることもできていた。言語のグループ学習は朝のあつまりと同様に、一学期から同じ内容で繰り返し取り組んできているため、ルーティン（挨拶→名前呼び→歌を歌う→シーツブランコをする→運筆をする→その日の課題に取り組むという流れ）としてC児にとってわかる環境になっていることがわかった。わかる環境を整えることで、シーツブランコをするとわかったら自分で椅子の向きを変える、運筆をする時間とわかれば自分のロッカーにある筆箱を自分で取りに行く、など自ら判断して行動できるようになってきた。他にも、教員の手話や指文字を見て模倣する様子もあり、C児なりに手話を吸収して覚えようとしていることもわかった。言語のグループ学習のなかで提示された単語を手話の模倣をしながら音声も使って復唱する様子も見られた。

【5歳児学年としてのまとめ】

ビデオ分析を通して、一学期から保育のなかにルーティン活動を作って継続することで「わかる環境」を築くことが、C児の伝えようとする気持ちや自ら行動する意欲を高めるうえで大切だということに改めて気づくことができた。また、パターン化したことばを覚えることによって、手話表現力の向上を促すことが可能であることもわかった。

C児が手話や身振りを使って伝えることが増えてきたことで、教員や友だちとの簡単なコミュニケーションが成立するようになってきた。また、教員だけでなく友だちが表す手話や友だちの話を見てきくことも増え、覚えた手話を音声を伴いながら伝えることもできるようになってきた。しかし、覚えて表出する手話単語はまだ少ないので、今後も教員や家族などの身近な大人がより多く手話を使って伝えていくことや、C児が言いたいこと・伝えたいことを手話や身振りを使って言語化して返すことを意識する必要がある。

6.今年度の研究のまとめ

一年間の取り組みを通した、幼稚部の研究のまとめは下記の通りである。

- ・教員の対象児への関わり方の工夫や取り組みを通して、幼児の行動や表情・視線などを汲みとって模倣を繰り返しながら行うことが、教員と幼児とのコミュニケーションに繋がられるようになった。
- ・教員が「コミュニケーション手段は手話だけでない」ことを再認識したことで、幼児の視線や行動などの意味を意識して関わるようになった。
- ・円滑にコミュニケーションをとるための手段の一つとして、幼児がわかる環境を整えて保育を進めていくことが必要である。
- ・教員間で情報を共有することで、対象児が伝える些細な表出を教員が受けとめることができるようになった。
- ・学年でビデオを見て確認したり、対象児に関して保護者と情報を共有したりするなかで、対象児なりの表出のしかたがあることを掴むことができた。

表1. ビデオ分析 (ビデオおこし)

| 教員の発言・関わり | 子どもの様子 | 評価のポイント (スキル・態度・教員の支援) |
|---|--|---------------------------|
| <p>(例) 手話+音声でみんなに「今からグループ学習を始めます。」</p> <p>本児の前で<u>手話模倣を促してもう一回言った</u>。「今からグループ学習を始めます。」</p> | <p>「始める」のみ<u>手話で表出した</u>。</p> <p>「グループ始める」の<u>手話模倣をした</u>。</p> | <p>「グループ」の手話模倣ができた。</p> |

「豊かな言語力を育む指導のあり方について」
～子どもたちが主体的に考え、伝え合う力を育む環境づくり～

小学部

1. 研究の目的

近年、聴覚支援学校においては、人工内耳装用を選択する児童および他の障がいを併せ有する児童が占める割合の増加など、在籍児童の実態が多様化している。本校においても同様の実態がみられ、このような状況下においては一人ひとりの実態把握がより一層重要になり、教員には発達段階や特性にきめ細かく応じた指導方法を検討しながら、実践を積み重ねられる力量が求められる。

本研究を通して、教員が児童の実態を的確に把握し、それを共有することでよりよい指導方法や教材を探り、実践に繋がれるようにしたい。また、教員間で取り組みによる児童の変化や成長を共有することで、継続的な指導に繋がりたい。

とりわけ小学部段階においては、授業及び学校生活全般を通して、児童が自分を取り巻く状況を理解し、ことばを通して主体的に思考する力、人と伝え合う力を育むことをめざし、教育活動を段階的に積み重ねていくことを大切にしている。めざす児童像について教員間で意見を出し合い、共有を図ることや、これらの力を育む授業実践や振り返りを行うことによって、よりよい環境をつくり、児童の成長につなげたい。これらを目的として、3年間の研究計画を立てて取り組んでいくこととした。

2. 研究の概要

(1) 実態把握 ー言語（日本語）習得の段階を捉えるー

教員一人ひとりが生活場面や授業場面における観察や児童とのやりとりを通して、聴覚障がい児の言語発達の道筋を理解し、児童の言語（日本語）習得の段階を的確に把握できる力を身につけていきたい。そのための指標として、表1を活用し、児童が5つの段階のいずれに該当するかを検討し、段階ごとの指導方法や教材について教員同士で意見交換を行い、児童の実態に応じた教材選択や授業づくりに取り組む。

表1 言語（日本語）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 (ことばをことばで理解) (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 |

(※斉藤佐和 国立特別支援教育総合研究所 平成21年特別支援教育専門研修聴覚障害教育コース講義資料より)

(2) 情報と意識の共有

言語の習得段階に応じた教材の情報および意見交換を行う。児童の発達段階に応じた授業づくりを長い目で継続して行っていくために、そのベースとなる「育てたい子ども像」や「小学部段階で身につけてほしい力」について共通認識を図る。教員間で課題だと感じていることなどを出し合い共有することで、小学部として子どもを育てる上での考え方や方向性を確認する。

(3) 授業づくり

授業を通して、児童が主体的に考える力、児童同士で伝え合う力を育むための指導について協議し、授業力の向上に繋げる。各段階におけるつまずき事例を集め、つまずきの理由や解決方法について討議し、授業づくりに繋げる。

3. 研究計画

【各年度、重点的に取り組むテーマ】

1年目：児童の言語力を的確に把握する

2年目：各段階の児童に応じた取り組みや教材の共有

3年目：教育活動（行事等）全般を通して「育てたい力」を高める

(表2) 2025年度研究計画

| | 学習会 | 講演会 |
|-----|--|---|
| 4月 | 4/30 (水) 第1回 討議 小学部児童の実態と課題 「主体的に考える力」「人と伝え合う力」 ⇒育てたい児童像の共有へ | |
| 5月 | 5/29 (木) 第2回 報告「言語習得の5段階について」 討議 「各学年児童の言語習得段階」 | |
| 6月 | 【各自準備】つまずき事例シートの記入 ⇓ 6/25 (水) 第3回 16:00～17:00 グループ討議 「各学年児童の言語習得段階」 ★児童の状況やつまずき事例を共有 | |
| 7月 | 【各自準備】つまずき事例シートの記入 ⇓ 7/28 (月) 第4回 10:00～12:00 グループ討議 「各段階のつまずき事例とそれに対する言語指導の取り組み」 | 7/24 (木) 幼小教職員研修会 午前の部：「幼稚部でのコミュニケーション・言語指導～認知発達に即した支援と指導～」 午後の部：「小学部でのコミュニケーション・言語指導～教科書用語の難しさ～」 講師：生野聴覚支援学校 河内 清美先生 |
| 8月 | 【各自】 言語指導の計画等作成 教材準備等 | |
| 9月 | ★各自で実践 | |
| 10月 | ★各自で実践 ⇒グループで振り返り | |
| 11月 | ★各自で実践 | |

| | | |
|-----|--|--|
| | ★言語指導の学習計画(2学期)改訂版(資料)の完成 ⇒グループで振り返り、まとめ | |
| 12月 | 12/23(火)第5回 報告「各段階の児童に対する取り組みと変化および教員側の気づきや変化」 【各グループより報告】 | |
| 1月 | 研究紀要の原稿作成 | |
| 2月 | 第6回 今年度の研究活動のまとめ | |

4. 取り組み

(1) 学習会

第1回(4/30)

各学年の担任がそれぞれの児童の実態について話し合い、児童に身につけてほしい力やめざしたい子ども像について意見を出し合った。低学年では、子ども同士で伝え合おうとする力や伝える意欲に課題が見られる児童、自身が経験していない話をイメージしにくい段階の児童の事例が出された。中学年では、教員の促しにより、相手に伝わるように話すことを意識はできているものの、伝えたい内容を的確に相手に伝えることが難しい事例が出された。高学年では、従前に学習したことを活かして新しい学習につなげ、理解する力は育っている半面、学校以外の人に自分の気持ちや考えを伝えたり、相手の言葉を理解する力に課題がみられたりする事例についての報告があった。

これらをふまえて、小学部で育てたい力について出し合った結果、以下の図1のようにまとめ、確認することができた。

小学部で育てたい力

- ①豊かなことば
- ②伝え合う意欲
- ③主体的に学ぶ意欲と考える力
- ④子ども同士で問題を解決する力

◆そのために大切にしたいこと

- ・子ども同士で伝え合う経験を低学年から積み重ねる
- ・子どもが主体的に学ぶ意欲が高まり、考える習慣を身につけさせる意識
- ・様々なテーマや課題について話し合っ決めて決める活動を取り入れる




図1 小学部で育てたい力(2025)

第2回(5/29)

表1の言語(日本語)習得の段階について、研究部よりそれぞれの段階に相当する児童の実態について、具体的なエピソードを挙げながら解説を行った。その後、担当する児童が、言語(日本語)習得の段階(表1)のいずれに当てはまるかについて学年ごとに話し合った。各段階に相当すると思われる児童をIからVの段階にグルーピングした。それぞれの段階の児童の実態や課題に対する解決方法を検討していくため、児童の生活場面や授業場面での様子を観察し、シート(表3)に記入する方

法で具体的なつまずき事例を集めた。

(表3) つまずき事例シート

| つまずき事例シート | | 教員名() | |
|-----------|---|----------------------|--|
| 学年 | 年 | 児童名 | |
| つまずき | | つまずきの原因や背景として考えられること | |

第3回(6/25)

記入したつまずき事例シートを持ち寄って報告し合い、各学年でそれぞれの児童の言語的な課題について情報共有をはかることができた。また、小学部全児童の言語習得段階表の修正を行った。

次回から言語習得段階ごとのグループに分かれ、該当する児童の主に国語や言語(自立活動)を担当する教員が児童観察を継続しながらつまずき事例を集め、その理由や解決方法について同段階にある児童の授業づくりについて討議を進めていくことにした。

第4回(7/28)

前半:第3回の学習会で出されたつまずき事例を元に、各学年の実態、課題を共有し、7月24日の講演会の内容を踏まえて、今後の指導の方向性を確認した。以下に抽出して報告する。

①1年生

- ・質問の意図をくみ取れない児童

問われた内容にかかわらず、イメージしたことや感じたことを話し始める。また、「どうして」の問いに対して答えられない。

⇒子どもと教員間の丁寧なやりとり、子ども同士のやりとりを日常的に積み重ね、相手の意図をくみ取ることや答え方を学べるようにしていくことが大切であると確認した。

②2年生

- ・話す力と書く力に大きな差のある児童

手話で豊かにコミュニケーションを行い、人とやりとりできる一方、日本語の語彙が少なく、読み書きが難しい。また、書くことに対する苦手意識が強く、日記など文章がワンパターンになる児童もいる。

⇒日頃から、ことばの種をまき、耕す取り組みを行う。経験を掘り起こしたり新出語に事前に触れさせたりしておくなど、授業以外の場面における指導の重要性についても確認できた。また、経験をことばにする活動の積み重ねが欠かせない点について、共有できた。

③6年生

- ・文法の誤りについて

例)肩で(を)たたく。楽しかったでした。(正:楽しかったです)一番楽しかったのは、船に乗りました。(正:船に乗ったことです)

⇒単語レベルの発話を文レベルへ引き上げる。会話の中で誤りを修正する機会を増やし、書きことばへ繋げることを確認した。

後半：各言語習得段階の児童を担当する教員数や児童の実態を考慮し、Ⅰ段階、Ⅱ段階、Ⅲ段階、ⅣとⅤ段階の4グループに分かれて、それぞれの児童のつまずきと今後授業で取り組む内容について意見交換を行った。これまでの経験から取り組んだことや似た実態の児童の事例についてなど、活発な話し合いが行われた。その中には、7月24日に実施した幼小教職員研修会で河内先生からご講義いただいた内容を参考に、授業に取り入れた内容もあった。

グループごとに話し合った内容を元に、各教員が言語指導の学習計画（2学期）を作成し、取り組みの結果をグループで共有することとした。9月から12月の間、グループごとに集まり、話し合いの場を設けた。

第5回（12/23）

言語指導の学習計画（2学期）に基づいて各自取り組んだ内容や具体的な手立て、振り返りをグループごとに報告し、共有した。次の項目で各グループの取り組み事例を抽出して報告する。

5. 言語指導の学習計画と振り返り（資料①～⑤）

- ①Ⅰ段階グループ
- ②Ⅱ段階グループ
- ③Ⅲ段階グループ
- ④Ⅳ段階グループ
- ⑤Ⅴ段階グループ

5. 成果と課題

（1）成果

第1回学習会では、各学年の児童について「主体的に考える力」および「人と伝え合う力」の実態について話し合い、報告し合った。その結果をもとに、「小学部がめざす子ども像」として整理し、確認することができたことは、今後、小学部として子どもをどのように育てていくかという方向性を示すものとなった。この共通理解は、今後の教育活動においても継承していくべき重要な基盤である。第2、3回学習会や幼小教職員研修会では、教員一人ひとりが児童の言語発達の段階や言語指導の実際について学ぶ機会となった。これらの学びを受けて、第4回学習会では、各学年児童の課題や指導の方向性について整理し、改めて小学部としての指導の在り方を確認することができた。

後半の学習会では、グループに分かれて児童の実態をよりの確に把握し、それに応じた言語指導の学習計画を教員同士で話し合いながら作成した。具体的な手立てを検討した上で教材を準備し、2学期の授業で実践することができたことは、児童の変化や成長につながった事例として確認された。さらに、実践交流を通して、他の児童の指導事例に触れることで、指導上大切にすべき点や、個々の段階に応じた具体的な支援について理解を深めることができ、教員からは以下の感想を得ることができた。

- ・指導上大切にすべき点を知ることができた。
- ・個々の段階に応じた具体的支援を知ることができた。
- ・自分の学年でも取り入れられそうなものを実践することができた。
- ・授業の工夫や教材について聞くことができ、参考になった。
- ・類似した課題をもつ児童の話共有することで、教材のアイデアや授業の進め方のヒントを得られた。
- ・児童の実態が多様化している中で、幅広い実践事例に触れる機会があることは意義深い。
- ・板書や発問、教室掲示などを効果的に考える必要性を再認識した。

本研究を通して、習得段階やつまずきを共通の視点で捉えることにより、児童の実態を具体的に言語化し、学年や担当を超えて共通理解を図りやすくなったこと、また教員が児童一人ひとりの言語習得の段階やつまずきを意識的に捉え、それぞれ実践することができたことが成果といえる。

(2) 課題

児童の実態把握の方法については、今後も研鑽を重ねていく必要がある。児童の実態や背景は多様であり、同じ習得段階に分類される児童であっても、必要とする支援の内容や方法には違いがある。そのため、より丁寧に実態を捉え、指導に生かしていく視点が求められる。

また、授業計画を継続して進めることが難しかった事例もあり、計画通りに進まない場合に、どのように計画を修正し、対応していくかという点についても今後の課題として挙げられる。成果が見えにくい場面においても、長期的な視点をもって指導を継続していく必要がある一方で、教員間での共通理解や情報共有をどのように維持していくかについても検討が必要である。さらに教員間で話し合い、計画を立て、実践した結果、児童がどのように変化し、成長したのかについて、より詳しく分析していくことが求められる。実践の積み重ねを振り返り、児童の変容を丁寧に捉えていくことが、今後の指導の質の向上につながると考えられる。

加えて、手話で豊かに話せる児童、音声言語で豊かに話せる児童のいずれにおいても、「書きことば」をどのように育てていくかという点については、引き続き検討が必要である。日本語に対する苦手意識や抵抗感を軽減し、児童自身が主体的に身につけようとする姿勢を育てていくために、実践を積み重ねつつ具体的な手立てを検討していきたい。

6. まとめ

本研究では、児童一人ひとりの言語（日本語）習得の段階や実態を踏まえ、段階に応じた学習計画を立案・実践・振り返ることを通して、主体的に思考する力、人と伝え合う力を育む手立てについて検討してきた。Ⅰ段階からⅤ段階までの各グループの実践を通して、児童の発達段階や課題に応じた指導内容や支援を丁寧に積み重ねていくことの大切さを感じた。

各段階の学習計画では、視覚的な手がかりや具体物、カード類の活用、手話と日本語の文を対応させた支援、生成 AI を用いた文作りなど、児童の実態に即した多様な手立てを取り入れることで、児童が主体的に言語活動に取り組む姿が見られた。各段階の流れを振り返ってみると、「選ぶ」「答える」「理解する」「表現を広げる」「正確に使う」という段階を辿って育てていく取り組みが行われていた。


その一方で、言語の定着や文法的な正確さについては、時間をかけて継続的に取り組む必要があることも課題として確認された。話し合い活動で出てきた内容を、どのように「書く」活動につなげていくか、また、教科指導との兼ね合いの中で言語指導の時間をどのように確保していくかについては、今後も検討が必要である。

本研究は3年間の研究計画の第一段階である。次年度以降は、本年度の成果と課題、そして教員の協議を通して得られた気づきを踏まえ、教育活動（行事等）を含めた学校生活全般を通して育てたい力をより一層高めていくとともに、児童が自分の思いや経験をことばで表し、相手と伝え合う力を着実に育てていく教材や実践を進めながら、言語指導の充実および環境づくりに繋げていきたい。

【参考文献】

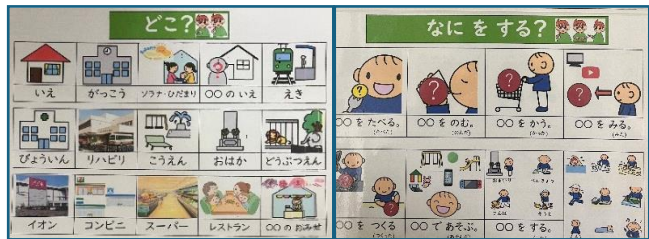
- 国立特別支援教育総合研究所 平成21年特別支援教育専門研修聴覚障害教育コース講義資料
斎藤佐和：特別支援教育後の聾教育、真のろう教育の専門性の視座とは. 全聴教第45号：2-17, 2008
斎藤佐和：聴覚障害児の言語習得・言語指導（第9回講演会）. 近畿教育オーディオロジー研究協議会集録：3-21, 2008
斎藤佐和：日本の聴覚障害教育の変化-言語指導法を中心に-. 聴覚言語障害 47(1), 1-20, 2018

言語指導の学習計画(2学期)

| | | |
|--|---|------------|
| I | 段階 児童名 (A) | 教科等 (国語) |
| 担当者 (①) | | |
| 乗り越えてほしいつまずきや課題 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・短時間でも課題に向き合う。 ・2つのものから1つを選ぶ。 | | |
| ◆取り組む内容 | ・2つのものから1つを選択 | |
| ◆手立て | ・課題を進めるときに、「どっちにする?」と実物を本児の前に示し、選択する機会を設ける。 | |
| ◆振り返り | <p>・児童の変化</p> <p>2つの選択では、教員から見て左を取るが多かった。しかし、得意な課題と苦手な課題を提示したときには、左右関係なく、得意な課題を選択していた。また、顔写真の2つの選択では、自分の顔写真を選ぶことができた。</p> <p>→視線を少し動かさず様子がみられたり、2つを見比べようとする姿がみられた。(以下、本児に示した課題の一部。)</p> | |
|  | | |
| <p>YouTube では、複数の動画の中から自分の好きな動画を選択して見るができるようになった。</p> <p>色鉛筆 12 色の中から、1本ずつ取り出して、描こうとすることができた。</p> <p>→自分の意思を指さしや画面の操作で少しずつ表せるようになってきた。</p> | | |
|  | | |
| ◆今後に向けて | 経験積み重ねることが大切なので、今後も継続してことばかけをしていく。また、国語の授業内だけでなく、学校生活の全体を通して、取り組むようにする。 | |

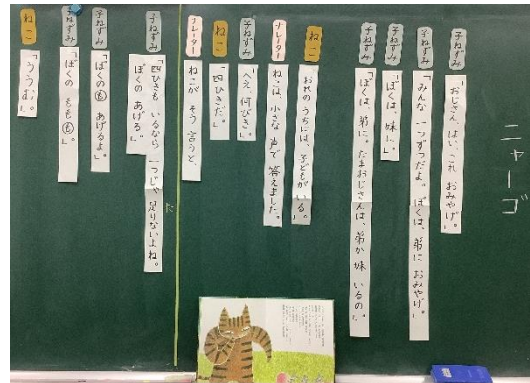
言語指導の学習計画(2学期)

| | | |
|--|---|-------------------|
| Ⅱ | 段階 児童名 (B) | 教科等(国語) 担当者(②) |
| <p>乗り越えてほしいつまずきや課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どこ／なにをした などのオープンクエスチョンに何を答えたらいいのかわからない。 ・質問されたことに対して適切な返答をすることができる。 | | |
| ◆取り組み内容 | <p>○「いつ」「どこ」「だれ」「なに」の枠内に当てはめて体験したことを書けるように日記指導を行う。</p> <p>○教員や友だちと体験したことについて質疑応答をする機会を設ける。</p> | |
| ◆手立て | <p>① 「どこ」「なにをした」の具体的な内容を言葉とイラストでまとめたものをそれぞれ1つのシートで用意して、随時確認できるようにする。</p> <p>② どんな質問をしたらいいかわかるように「いつ」「どこ」「だれ」「なにをした」のことばと手話を示したカードを用意する。</p> <p>③ 会話が広げられるように、質問に答えてもらったらどんなリアクションをしたらいいかもリストアップして提示し、随時選んで使えるようにする。</p> | |
| ◆振り返り | <p>・児童の変化</p> <p>① ヒントのシートを手掛かりにしなが、友だちからの「どこ」「なにをした」を答えることができた。</p> <p>② 「どこ」「だれ」「なにをした」のカードを手掛かりにしなが、友だちに手話で質問することができた。見なくても、ひとりで質問することができるときもあった。</p> <p>③ リアクションカードを見なが、友だちの答えに合わせたリアクションがとれた。また、回数を重ねるごとに、友だちからの追質問に適切に答えられるようになってきた。</p> <p>(その他) 質問をする際には、友だちが見ているか確認したり、声をかけたりする意識が芽生えてきた。質問して終わりではなく、友だちの答えまでしっかり見ようとする姿勢もできてきた。</p> | |
| ◆今後に向けて | <p>教員の支援を減らしなが、子ども同士でコミュニケーションがとれるように引き続き取り組んでいく。</p> | |



言語指導の学習計画(2学期)

| Ⅲ | 段階 児童名 (C) | 教科等(国語/言語) 担当者(③) |
|--|--|----------------------|
| <p>乗り越えてほしいつまずきや課題</p> <p>手話でコミュニケーションできる反面、日本語の語彙が少なく、語句や表現などが定着しにくい。</p> | | |
| ◆取り組む内容 | <p>①文章を読むことへの苦手意識を軽減させ、語彙の定着を図る。</p> <p>②漢字学習と併せて新出語を覚えるための手立てを講じる。</p> | |
| ◆手立て | <p>①教科書の本文を区切って呈示し、意味を類推しやすいようにする。学習した語彙をことばノートにして児童が自ら振り返られるようにし、家庭での音読教材としても活用する。学習したことばを教室に掲示する。学習したことばを担任に伝え、生活場面で使ってもらおう。</p> <p>②漢字の学習の際に学習した熟語等を音読教材にして定着を図る。生活の中で漢字や熟語を意図的に使うようにする。習った漢字を使って文章を書くよう促す。</p> | |
| ◆振り返り | <p>・児童の変化</p> <p>①本文を一文ずつ呈示することで、一文字ずつ読もうとすることが増えた。一文の中にわからないことばがあった際に、意味を類推しようとする様子が見られ始めた。板書を写す際、スムーズに取り組めた。おさえたことばを手話に置き換えながら読むこともあった。学習した語の定着には依然として課題がある。</p> <p>②ことばの意味が分からず、漢字を覚える意欲を保てない様子が見られる。読むこと、覚えることを「イヤ、イヤ」と言いながらも、毎日『覚えることばノート』の宿題に取り組めた。覚えたことばを発表できた時はうれしそうだった。</p> | |
| ◆今後に向けて | <p>・学習意欲を保ちつつ、日本語を定着させる習慣を身につけられるように、児童に合わせた手段で支援していくこと</p> <p>・段階ごとに教材の蓄積と共有ができるとうい。</p> | |



言語指導の学習計画(2 学期)

| | | |
|--|---|-----------------------|
| IV | 段階 児童名 (D.E.F.G) | 教科等 (国語) 担当者 (④) |
| <p>乗り越えてほしいつまずきや課題</p> <p>週末の宿題に出している日記では、文章の構成や表現がいつも同一パターンに陥りやすく、毎回似通った文章表現になる傾向がみられる。そのため、多様な語彙で表現することに困難がみられる。</p> | | |
| ◆取り組む内容 | <p>生成 AI との対話を通して、児童が自分の日記を振り返りながら、よりよい文章について考えることができるようにする。具体的には、日記を読み込んだ生成 AI からの質問に答える活動を行い、そのやりとりをもとに、生成 AI が見本となる文章を提示し、それをもとに清書することができるよう支援する。</p> | |
| ◆手立て | <ol style="list-style-type: none"> ① 選んだ日記を撮影する。 ② 生成 AI が日記を読み取る。 ③ 生成 AI からの質問に答える。 ④ できた見本を見ながら日記帳に推敲する。 | |
| ◆振り返り | <p>・児童の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ● この活動の結果、日記の中で表現の幅を広げた文章を書くことができた。日記の写真撮影から質問応答までを四人とも個別で進めることが可能であったため、全員同時並行で活動を進めることができた。 ● これまで、日記を書き終えた後、教員から文法ミスや誤字脱字についてコメントを受けても、修正に消極的な児童が多かった。この活動を通して、児童は生成 AI との対話を主体的に進め、生成 AI が提示した見本文をもとに推敲する様子がみられた。 ● また教員からの「いつしたの?」「どこに行ったの?」といった質問に対して、それを思い出すのが負担で「分からない」「忘れた」と答える場合もあった。この活動を通して、生成 AI からの質問には積極的に答えている様子がみられた。生成 AI の語調は児童に寄り添うような話し方であったことが、抵抗感を減らし、よい影響につながったとみられる。 | |
| ◆今後に向けて | <p>この活動の結果、確実に児童の中で言語力として定着し、表現の幅が広がったかどうかは検証が必要である。推敲後の文章を丁寧に読み返し、語句一つひとつの意味を吟味しながら文章表現を自分のものにしていく指導が求められる。</p> | |

言語指導の学習計画(2学期)

| V | 段階 児童名 (H) | 教科等(国語) 担当者(⑤) | | | | | | | | | |
|--|--|-------------------|--|-----------------|--------------|-------|-------|------------|----|--------|---------------|
| <p>乗り越えてほしいつまずきや課題 助詞の誤用、動詞・形容詞・形容動詞の誤った活用。その間違いが定着してしまっている可能性がある。</p> | | | | | | | | | | | |
| ◆取り組む内容 | <p>①言語の時間に友だちと一緒に確認させる。助詞の誤用を気づかせるためのプリントを作り、取り組ませる。常に振り返られるように教室に掲示をする。 ②日記などの文章を作る機会にチェックする。</p> | | | | | | | | | | |
| ◆手立て | <p>①活用形を作るときのパターンがわかりやすいように、「言語」および「自立」の時間に集団で取り組む。助詞の使用についても同様におこなう。また、いつでも振り返られるように教室に掲示をする。 ②家庭学習用のプリントを用意して渡す。家庭で書いた日記について特に助詞と活用形について留意して指摘し、直してもらう。</p> | | | | | | | | | | |
| ◆振り返り | <p>・児童の変化</p> <p>活用形 形容詞の過去形については、以前の誤り(楽しかったでした、など)がぐんと減った。</p> <div data-bbox="443 1115 863 1659" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「ねずみ」が「ねこ」を入れ直しよう。</p> </div> <table border="1" data-bbox="965 896 1369 1108" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>まとめ(な形容詞/名詞)</caption> <thead> <tr> <th></th> <th>肯定(affirmative)</th> <th>否定(negative)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>現在・未来</td> <td>A Nです</td> <td>A Nじゃありません</td> </tr> <tr> <td>過去</td> <td>A Nでした</td> <td>A Nじゃありませんでした</td> </tr> </tbody> </table> <p>助詞の使い方にルールがあることをあらためて確認した。だが、まだ、自信を持っていてなくて、誤答が多い。</p> <p>音読の際、本人の口元を見ていると、文を見ながら音読しているにもかかわらず、助詞を見落としたり間違えたりしていることが多い。助詞に注意を払わないことが習慣となっているかもしれない。一字一句を正確に追うことを習慣づけるために、「視写」の取り組みをした。教科書の点の位置も「」の位置も正確に写すことで、文を正しく追えるようになってきた。</p> <p>日記については、教員とのコメントのやりとりを楽しみ、最近では5ページにわたる長文の日記に挑戦するようになった。一方、書きたいことが優先になり、文を推敲することができていないと、助詞などの間違いが多くなるため、引き続き指導が必要である。</p> | | | 肯定(affirmative) | 否定(negative) | 現在・未来 | A Nです | A Nじゃありません | 過去 | A Nでした | A Nじゃありませんでした |
| | 肯定(affirmative) | 否定(negative) | | | | | | | | | |
| 現在・未来 | A Nです | A Nじゃありません | | | | | | | | | |
| 過去 | A Nでした | A Nじゃありませんでした | | | | | | | | | |
| ◆今後に向けて | <p>これから様々な教材を使用しながら、定着を図りたい。 また、教室内での助詞のルールの掲示を検討していく。</p> | | | | | | | | | | |

1. はじめに

きこえない人たちが社会で必要な支援を受け、より良い生活を送るためには、自身の強みと弱み、特性、困りごとを把握する自己理解が欠かせない。そして、自分のことを相手に伝えるための言葉を選択して説明する力と他者と日常の関わりの中で繰り返し修正しながら対話する力もまた必要である。中学部では、生徒の生育環境や言語環境、特性の多様化、重複化がみられ、個々に必要と思われる支援や配慮は様々である。3年間の研究を通して、生徒たちが、自分の困りごとを整理し、必要な支援を要請するまでの蓄積とその言語化を経て、自己理解がどのように変容していったかを分析していきたい。そして、生徒たちがどの活動において自己理解が深まったのか、深まった背景にはどのような要因が関わっているのかを明らかにしていきたい。このことにより、中学部の活動の意義や改善につなげることができると考える。

2. 研究活動

(1) セルフアドボカシーと「自己理解」の重要性

セルフアドボカシー (self-advocacy) は、1959年のデンマークにおける知的障害者福祉法を契機に、北欧で広がった概念である。もともとは親や支援者が障がい者の代わりに権利を主張するところから生まれた。しかし、親や支援者が求める要望と当事者自身の望みがすれ違うケースがあり、かつての「権利は与えられるもの」から「生活者自身が要求し、勝ち取っていくもの」へと変化してきた。日本語では、「自己権利擁護」と訳され、「自分で考え、発信し、生き方を選び取るもの」と考えられている。そこで、セルフアドボカシーにおいて大切だと考える力は下記の2点に定義した。

- ・ お願いされた側がどう動くのかを想像して、言葉を選択して説明する力
- ・ 他者との日常の関わりの中で繰り返し修正しながら説明する力

このようなセルフアドボカシースキルを生徒たちに身につけさせていくためには、「自己理解」を深めていくことがまず必要である¹。

- 「自分の気持ちや考えに気づく」→「自分をありのままに受け入れる」
- 「自分の得意なことや苦手なことを知る」→「自分が参加できる方法を知る」
- 「自分がどう生きていたいかを考える」→「自分の〈生き方〉を考える」

中学部では、障がいの多様化・重複化がみられ、特性や困りごとは様々である。またコミュニケーションモードが一人ひとり異なる中、手話をベースとした環境づくりを引き続き大切にしている。しかし、言語力の実態差は大きく、対等な言語力での話し合い活動に難しさがある。また、人間関係構築や援助要請の知識や経験不足から、情報を集めたり、必要な支援を求めたりする意識差が生徒間にみられる。そこで、「ろう学校はセルフアドボカシースキルを育む場所になり得るか」という命題を掲げ、自立活動を中心に中学部の活動について振り返った。

(2) セルフアドボカシースキル獲得に向けたステップ

自立活動は、自立活動プログラム ver3 に沿って、3年間の計画をたてて授業を展開している。図1はその一例である。

| | 1学期 | 2学期 | 3学期 |
|----|--|--|--|
| 1年 | <ul style="list-style-type: none"> ・きこえと仕組み ・補聴器、人工内耳の管理・種類と機能 ・手話(学校・教科・地名) | <ul style="list-style-type: none"> ・自身の障がい、話し合い ・補聴器トラブル対応 ・日本語の語彙、ニュアンス ・情報保障サービス | <ul style="list-style-type: none"> ・学校の歴史 ・敬語、慣用語、状況に応じた日本語表現 |
| 2年 | <ul style="list-style-type: none"> ・ろうの職業ガイド作成 ・手話スピーチ ・手話(語源/写像的表現/イントネーション) | <ul style="list-style-type: none"> ・きこえにくい音環境 ・補聴援助システム ・さまざまな手話表現 | <ul style="list-style-type: none"> ・オーディオグラム ・書く意欲(作文等) ・職場等の場面設定ロールプレイ |
| 3年 | <ul style="list-style-type: none"> ・福祉機器と他の障がい ・日本語の語彙、ニュアンス ・きこえない人の生活 ・障害基礎年金、手話通訳派遣 | <ul style="list-style-type: none"> ・字幕、IT学習等(活字文化) ・手話(語彙の拡充/CL/NMM等) | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の聴力やきこえ ・補聴効果改善の依頼 |

図1 中学部3年間での自立活動の取り組み(例)

¹ 山本晃 令和7年度近畿聾教育研究会基本問題研究大会「聴覚支援学校における自己理解について」をもとに自己理解について定義した。

セルフアドボカシースキル獲得にむけたステップは下記の通り設定した。

- ・自己分析：自分とはどんな人間なのかを知る。
- ・自身の障がい・話し合い：社会の障壁に対して「おかしい」と思える感覚を育む。
- ・出会いをつくる（ロールモデル）：多様な「ろう者」の生き方を知り、視野を広げる。
- ・ろう史・学校史・情報保障・手話学習：自分自身の生き方を探る。
- ・「自分の説明書（トリセツ）」作成：自分の生き方を言葉にし、他者へ発信する。

上記の中から一部について活動の意義と成果、課題を振り返っていききたい。

① 自己分析

自分の強みや弱み、特性、困りごとを様々なアプローチから言語化していく営みである。生い立ちを振り返ったり、マインドマップを用いて自分の強みと弱みを分析したり、リフレーミングを用いて友だち同士で紹介し合ったりして、自分とはどんな人間かを知る取り組みを行った。

② 自身の障がい・話し合い

様々な題材から私たちを取り巻く環境や状況について知り、考え、グループで話し合う取り組みを行った。まずは、下記の項目をとりあげて、きこえない人の生活の変化について学ぶ授業を行った。

コミュニケーション・就労（職業）・自動車運転免許・就学（学校）・交通機関・手話通訳・テレビ放送・連絡手段

昔の出来事については、インターネット等を用いて調べ、まとめさせた。現在の状況は、生徒自身が体験、あるいは見聞きした出来事をもとにまとめさせた。その後に、教員から一つひとつの項目について、どのような歴史的事実があったのかの解説を加えた。授業の最後に「どうしてこのようにきこえない人の生活に変化が起こったのか」と問い、グループごとに考えさせた。その際の記述内容は下記のとおりである。

- ・きこえない人が運動を起こしたから。
- ・きこえない人に対しての考え方が変わった人が増えたから。
- ・機械の発展が良くなかったから。
- ・昔のきこえない人が国に訴えたから。
- ・きこえない人の訴えによりそれに沿った法が作られたから
- ・きこえない人が法を作る、手話を広めていくことをしたから。

この内容からは、生徒が障がいの社会モデルに基づいた見方を有しつつあることが窺える。きこえない人が積極的に変化を起こすべきという障がいの個人モデルではなく、社会の環境がまだ整っていないためにきこえない人は社会参加ができなかったが、社会の側の変化により生活が変わっていったという見方を共有することができた。また、その他に、今の生活において改善してほしいこともグループで話し合い、様々な意見があがった。

- ・地震や災害を知らせてくれるアラームが欲しい。
- ・眠るときに気づかずに危ないときもあるから、アラームで揺れるような道具が欲しい。
- ・電話リレーサービスを通すのではなく、スマホに初めから内蔵してほしい。
- ・日本だけでなく、世界のろうの人が便利に過ごせるように進化してほしい。
- ・手話が広がってほしい（できるだけ早く）。
- ・いっそのこと手話を地域の学校で学ぶ時間。
- ・補聴器のレベルをあげてほしい。
- ・映画の字幕を増やしてほしい。
- ・生放送の字幕のずれを早くしてほしい。
- ・動画アプリにもちゃんとした字幕がほしい。
- ・補聴器の値段を下げてほしい。
- ・音声文字変換アプリの精度の改善。

この話し合い活動では、教員の進行を待たずして、積極的に生徒同士が活発に意見を交流し合う様子がみられた。生徒たち自身が日ごろの生活の中で様々な困りごとと接し、胸の中にある切実な思いを吐き出したい、共有したい気持ちが授業において表れたのだと考える。

そして、それは「こんなときどうする？」というテーマできこえない人が出くわすことの多いケースをとりあげて、「自分ならどうする？」とそれぞれの意見を交わす授業においてもみられた。例えば、「お店の入り口でボタンを押し待っている。しかし、呼び出しはマイクでされ、いつ呼ばれるか不安でいっぱい」というケースでは、次々に生徒から手があがり、「ほかに誰も行かなかったら、わたしかなと思って行く」「お店に入ったときに店員に『きこえないから直接呼んでほしい』と伝える」「周りの人の番号を見て覚える」などの意見があがった。教員がろう当事者であれば、教員が経験した出来事や見聞きした話も伝えた。このようにして、様々な戦略、対処法を共有することができた。

このような活動の意義は、様々な背景のなかで育ってきた生徒たちが、一つの集団のなかで話し合い、ある種の共通認識を探ることにある。それは、言語や装用機器によって分断されないことを目指す取り組みに連なる。他の人の経験や課題を知り、自分が置かれた状況を見つめ、見方を広げることができる。いわば「セルフヘルプグループ」のような役割をもつのである。「自分だけじゃない」「自分と同じだ」が明らかになり、具体的にどう対処したかを集団のなかで整理していくことが、生徒たちが前向きに生きていく原動力となり、仲間をつくっていくことの大切さを学ぶ機会になる。そのためは、「弱さの情報公開」²ができる関係になっているかどうかが重要である。生徒一人ひとりが、「自分のことを話してもいい」「ここでなら受け入れてもらえる」という実感をもたなければ、そのような関係にはなり得ない。今回の授業において生徒同士で話し合えた背景には、学校での様々な取り組みが、「自分では気づかなかった自分の良さに気づく教育活動の連続」であったからではないか。自分の得意なことを知ったり、成功体験を積み重ねてきたりしたことで、前向きな行動につながり、「自分のことを話してもいい」という心理的状況を生み出したのであろうと考える。

③ ロールモデルとの出会い

紀要 [56] [57] でも報告したとおり、自立活動では、多くのきこえない先輩を講師に招き、自身の生き方や困難について学ぶ機会を設定している。今年度は、東京にてデフリンピックが開催されることを視野に入れ、昨年度に引き続きデフアスリートを多く招き、デフスポーツの認知の向上と理解の啓発を図った。さらに、デフアスリート自身の現状やきこえる人とどう関わっているかを知る機会ともなっている。

令和7年度の取り組みは表1のとおりである。

表1 令和7(2025)年度 「私のロールモデルを探そう」企画

| 日程 | テーマ | 講師 |
|----------------------|-----------------------|--------------------|
| 6月7日(土) ※オープンスクール | 教えてセンパイ！先生たちはどうしてたん？ | 中学部 聴覚障がい教員 |
| 8月28日(木) | 未来につながるプログラム | デフ陸上選手 |
| 9月8日(月) | 会社ではたらくDEAF | デフバレー選手 |
| 9月25日(木) | デフリンピックキャラバンカーがやってくる！ | デフリンピアン (本校卒業生) |
| 12月9日(火) | 国際手話を学ぼう | 本校卒業生 |
| 2月18日(水) | デフリンピック空手～強い人ってどんな人？ | デフ空手選手 |
| 3月未定 | 会社ではたらくDEAF II | 本校卒業生 |

その他に、中学部3年生は修学旅行で、「東京2025デフリンピック」観戦(卓球)やサイングストア訪問、きこえない店主がいるラーメン屋訪問を行った。それぞれの生徒のアンケート集計結果は下図のとおりである。

▶教えてセンパイ！先生たちはどうしてたん？

表2 【質問項目：今回の授業は、自分のロールモデルの候補になりましたか。】(回答 12件)

| 項目 | 回答 |
|----------------|----|
| なった | 2 |
| どちらかというとなった | 4 |
| どちらかというとならなかった | 3 |
| ならなかった | 3 |

² 障がいのある当事者研究の理念のひとつであり、「困った体験、失敗の体験、苦勞の体験」を語ることをいう(松崎丈,2023)。

【質問項目：印象に残っている話は何ですか。】（原文ママ）

- ・〇〇先生の中学生の時の心が強い話。
- ・〇〇先生の中学生の時の話が今の私と同じで共感した。
- ・●●先生の考え方と少し似ていた。
- ・補聴器がないときの解決方法。先生の意見をきいて参考になった。
- ・□□先生と●●先生の3年間のお話共感した。

▶未来につながるプログラム（デフ陸上選手）

表3【質問項目：今回の授業は、自分のロールモデルの候補になりましたか。】（回答 19件）

| 項目 | 回答 |
|----------------|----|
| なった | 2 |
| どちらかというとなった | 9 |
| どちらかというとならなかった | 7 |
| ならなかった | 1 |

【質問項目：印象に残っている話は何ですか。】（原文ママ）

- ・人の縁のおかげで陸上をすることができた。
- ・何かをするにも自分ではできない。
- ・陸上を始めたのも続けたのも人のつながりのおかげ。
- ・諦めないで集中することを大きくする。
- ・陸上を始めたきっかけと縁を大切にする。

▶会社ではたらく DEAF（デフバレーボール選手/本校卒業生）

表4【質問項目：今回の授業は、自分のロールモデルの候補になりましたか。】（回答 15件）

| 項目 | 回答 |
|----------------|----|
| なった | 5 |
| どちらかというとなった | 6 |
| どちらかというとならなかった | 3 |
| ならなかった | 1 |

【質問項目：印象に残っている話は何ですか。】（原文ママ）

- ・デフリンピック（バレーの）の動画
- ・将来の夢は何か。
- ・仕事とバレーの両立。
- ・夢を持つことと働くことについて。
- ・先生の話が聞き取りづらいときどうするか。
- ・友達と友達が話しているとき入りにくい。
- ・自分のきこえについての工夫。

▶国際手話を学ぼう

【質問項目：自分の手話が伝わりやすい工夫にはどんなことがあると思うか。】（原文ママ）

- ・ゆっくりすること
- ・ゆっくりはっきり…
- ・顔の動かし方や向きをはっきりと見分ける
- ・声が魅力的です。
- ・手話を大きくする
- ・表情、顔の表現

表5-1 【質問項目：国際手話を学んで、自分の伝え方を振り返ることができた】(回答 15件)

| 項目 | 回答 |
|-----------|----|
| とてもそう思う | 6 |
| すこしそう思う | 7 |
| あまりそう思わない | 1 |
| そう思わない | 1 |

表5-2 【質問項目：活動を通して、自分の考えや表現をよくしようという気持ちが高まった。】

| 項目 | 回答 |
|-----------|----|
| とてもそう思う | 5 |
| すこしそう思う | 6 |
| あまりそう思わない | 3 |
| そう思わない | 1 |

▶東京 2025 デフリンピック観戦 (卓球)

【質問項目：デフリンピックを実際にみて気づいたことや感じたこと】(原文ママ)

- ・選手を見て、モニターで漫画のような吹き出しがあったり、いろいろな外国人が戦っているのを見てすごく感動しました。デフリンピックには、聾の人やきこえる人、たくさんの観客がいてびっくりしました。
- ・大きな画面に選手の試合がうつしだされていて、そこに「カッ」などの音が文字で出ていたことです。こんな音がきこえていたと知らなかったこともあったので、おもしろく、漫画みたいに感じました。また海外の手話を見る機会もあり、似ているところや全く違うところが両方みれておもしろかったです。
- ・スロバキアの選手と交流した。
- ・20, 30 分ほどと短かったのですが、一人ひとりの技術が磨かれていて、「打つ」という動作に様々な工夫があったり、多くの練習をしてきたのがはっきり観戦していて感じました。デフ卓球は補聴器なしですので、反応が遅れたり、ボールの回転がわからなくなるということが怒るけど、努力して勝ち向かっていくのがすごいなと感じました。私も何かに対して努力して目的を達成したいなと思いました。
- ・デフリンピック見る時間が足りなかったけど、人生初のデフリンピックが見れてよかったです。会場が思ったよりも広くてびっくりしました。いろんな人が手話で話しているところをみて感動しました。

部活動や体育的行事に熱心に取り組む生徒も多く、デフアスリートのお話を真摯にきき、終了後には質問をするために自ら講師のもとをたずねる生徒の姿もあった。ただし、「ロールモデルの候補になった」と回答する生徒は全体の6～7割程度(表3,表4)であり、デフアスリートという存在はあくまで応援する存在であり、めざすべき将来像とは離れている生徒が多いと考えられた。また、「印象に残っている話は何か」という問いに対して、記述した生徒は全体の3～5割程度に留まり、きいて理解する力やそれを言語化する力に課題がある生徒もいると考えられることから、次年度以降のロールモデル企画のあり方や講師の選定について検討を進めていく。そこでは、保護者や教員、友だちとは異なる新たな大人との出会いによって、生徒自身が「自分はどうする」を探る一歩となり、社会で活躍するきこえない先輩たちはどのようなコミュニティにいて、社会とどう関わっているかを知る機会にしていくことを引き続き大切にしていきたい。

④ 心の揺れ動きを言葉にする「作文」

生徒たちが、「自己理解」を深めていく瞬間は自立活動の授業だけではない。国語科では、「作文」の取り組みを各学年において実施している（表6）。

表6 国語科における作文指導の概要

| 学年 | 活動 |
|-----|--|
| 1年生 | 創作詩・行事作文・読書感想文・作文コンクール・1年間の振り返り |
| 2年生 | 創作詩・行事作文・読書感想文・作文コンクール・創作俳句・コラム・1年間の振り返り |
| 3年生 | 作文テスト（毎週）・創作詩・創作短歌・読書感想文・作文コンクール・文集 |

また、国語科では、毎年全国聾学校作文コンクールに応募している（表7）。これは、公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会及び全国聾学校校長会が主催であり、今年度で20回めのコンクールとなっている。6月ごろから授業の中で生徒たちに課題を提示し、各々がテーマを設定し、作文をしあげる。今年度は2作品が入賞した。

表7 過去5年間の全国聾学校作文コンクールへの応募作品

| 項目 | 応募作品（受賞歴） |
|-------|---|
| 令和3年度 | 「コロナ禍の生活変化」（佳作）・「考え方」・「私が転校したキッカケ」 |
| 令和4年度 | 「ありがとうを伝えたいあの五人に」・「あの日の涙」・「いろいろ教えてくれた日記」 |
| 令和5年度 | 「たりないもの」（佳作）・「手話」・「僕は人に恵まれながら生きてきた」 |
| 令和6年度 | 「友達」・「『ごめんね』謝ればよかった」・「決めつける人が大嫌い」 |
| 令和7年度 | 「私の顔」（金賞〔文部科学大臣賞〕）・「私はどこで生きていくんだろう」（佳作） 「なわとびの色」 |

作文指導において、日本語のおさえ（助詞の使い方や文法、言い回し等）を意識して添削を行っているが、同時に生徒自身の心の揺れ動きや迷いを引き出し、言葉にしていく作業でもあると考えている。ゆえに、生徒から提出された作文を読み、教員からの問い返しの中で揺さぶりをかけることに重きを置いている。その問い返しを受けて、生徒は「そのときに私は何を考えていたんだろう」「何に対して感情が動いていたんだろう」と、さらに自己と対話をするようになる。その中で、「自分のことを書いてもいい」という心理的回復や「文化的な立場としての自分」（社会の中で自分はどんな存在であるか）の自覚、「社会へのまなざし」（今の社会をどう捉えているか）の気づきを獲得、深化していくことができると考えている。

そして、そのプロセスは作文指導だけではなく、日ごろの生徒たちの語りにおいてもみられる。今の自分をどう捉えているか、きこえない自分をどう感じているかを、生徒たちは日々の語りの中で明らかにすることがある。私たち教員はこの一つひとつの言葉を見落とさずに関わっていくことが求められる。

⑤ 実践的な学びとしての一部活動・職場体験

紀要〔56〕でも報告した通り、中学部には運動部にバレーボール部（3名）と卓球部（12名）がある。休日には、地域の中学校と合同で練習や試合を行っている。スポーツの技能向上をめざすとともに、手話を軸に言語生活を送る本校の生徒と音声日本語による言語生活を送るきこえる生徒たちが、どのようにコミュニケーションを成立させ、関係を構築していくのかを経験する場ともなっている。本研究は、兵庫教育大学 中島武史准教授に研究協力（「ろう児と聴児の部活動場面におけるコミュニケーションと言語意識についての研究」JSPS 科研費 24K16057）する形で進めている。本年度は、卓球部について焦点をあてて述べていきたい。

卓球部では、月に1～2回地域の中学校と合同練習を行っている。卓球部は、年度によって部員数が大きく異なり、また各々の活動目的や運動能力が様々であることから、高めあえる「ライバル」（めざす像）を見つけることが難しい生徒もいた。しかし、地域の中学校と合同練習を行うことで、練習のしかたや卓球に対する考え方を学び、より技能を高めようという意欲につながった。このように、技能の向上が第一の目的ではあるが、その際には相手との双方向の会話が欠かせない。卓球は個人競技だが、練習や試合では、相手とのコミュニケーションが必要である。きこえる教員が引率する場合

もあるが、まずは生徒同士でやりとりをするように見守っている。実際に生徒たちは、自分にあったコミュニケーション方法を試行錯誤しながら探る姿がみられた。メモ帳やホワイトボードを持ち歩いて筆談をする生徒や身振り手振りで表現する生徒もいた一方で、きこえる生徒も、「マスクを外したほうが口形がみえて伝わりやすい」「ジェスチャーがあるとみてわかりやすい」ことを感じ取り、キャプテンの指示が出たら、それぞれの台にいる相手校の生徒が身振り手振りで本校生徒に伝えている場面が多くみられた。点数の確認の際も、数字を指で表現し、お互いにわかるように伝えていた。また、本校の生徒が自然に表現した手話をみて、真似をして返答する生徒もいた。お互いがわかる言語調整を行いながら、関係を構築することができている。

また、「お互いの文化を知る」ことも一つの学びとなっている。下記はその一例である。

【聴児】

- ・すれ違うときも音声であいさつをしている。
- ・ボールを拾うときに音声で「ありがとうございます」と必ず述べている。
- ・指示を音声で行いながら、次の行動にうつる。注目していなくても全員にきこえている。
- ・交代やすれ違いのタイミングのときなどに卓球談義や雑談を軽くすることがある。
- ・練習の切り替えでは、タイマーを用い、生徒には全員その音がきこえている。

【ろう児】

- ・手話での会話、(きこえる教員による)手話通訳
- ・指示を出すときは、必ず全員が注目していることを確認して行う。あるいは円になって指示をする。
- ・練習の切り替えでは、大きなタイマーを用いたり、時間を伝えることで、見てわかるようにする。

これらは、音声言語、視覚言語が育む文化の中で生きてきた子どもたちが自然と身につけた行動様式であり、中学生のうちに知ることも良い学びとなっている。ろう児にとっては、社会がいかに音声であふれているのかを感じ取り、挨拶やお礼も当たり前に行われていること等を学ぶことができる。聴児にとっては、本校生徒にとって「手話が大切な言語であること」を知り、見てわかる方法がいかに重要であるかを学ぶことができる。そこでは、生徒自身が「うまくなりたい」「一緒にやりたい」と思える活動であるからこそ、人と関わる力が伸びていくのである。合同練習の中では、コミュニケーションがうまくいかなかったり、情報が遅れてしまったりする場面も多くある。練習後にその生徒に「あの場面はどうだった？」と問い、次はどうすればいいかを考える。そこでは、一方が相手に合わせるのではなく、お互いに歩み寄っていくことを大切にしている。来年度以降も引き続き合同練習を進め、生徒たちの学びの変容を分析していきたい。お互いがわかる言語調整、お互いの文化への理解こそがセルフアドボカシースキルを身につける際に大きな影響を及ぼしていくのであり、社会に出たときに、多様な人が生活する社会を生きる力につながると考える。

中学部2年生では、毎年職場体験を行っている。この体験は、地域の方々や関係機関に協力をいただき実施ができている。体験先は、きこえる方々が多く、生徒たちにとってセルフアドボカシーを実践する場所ともなっている。実習前には、生徒一人ひとりが「自己紹介シート」を作成する。自分の得意なことや苦手なこと、お願いしたいことを記述し、事前挨拶の時に持っていく。ある生徒は、体験先の担当者に自己紹介を行う際、「きこえにくいので筆談でお願いします」と伝えていた。自己紹介後の打ち合わせでは、最初は筆談をしてくれるが、次第に口頭のみでの説明が増えていく。その場では引率教員が補助しながら、打ち合わせを終えた。帰り道に、その生徒に様子をきいてみると、「どうしたらいいかわからなかった」と悩んでいたことを打ち明けてくれた。きこえないこと、お願いしたいことの説明は1回きりでは終わらないことを学び、粘り強く説明し続けるスキルの必要性をその生徒は経験から実感した。体験後の振り返りでは、「口話もあったが、筆談をしてくれることも多く、またジェスチャーもあって、自分にとって(わからないことをきくことが)必要だとわかった。きかないほうがよくないと学んだ」と述べていた。

部活動交流や職場体験は、他者との日常での関わりの中で説明内容を何度も修正しながら伝えていくという日常の中に潜むセルフアドボカシースキルの必要性に気づく機会となっている。

⑥ 自分についての言語化と共有・発信—トリセツ発表会

3年間のまとめとして、自分の特性（きこえ方）、希望するコミュニケーション方法、配慮してほしいことなどを「自分の説明書」（以下、トリセツ）としてまとめ、スライドを用いて、全生徒や中学部教員、管理職が参観する中で発表する取り組みをこれまで中学部では毎年行っている。1，2年生にとっては、3年生を良きロールモデルとして「どのような説明ができるようになればいいか」を知り、早くから卒業後を意識することができる。3年生は、自分のことを知らない相手にどう伝えるといいかを考え、言葉を選択し、用意する機会となっている。

取り組みの初めには、「トリセツ」を作る目的とどのようなときに活用すればいいのかの方法を説明し、共通理解をもたせている。そして、実際に企業等で活用している例を参考にしたトリセツメモをもとに生徒一人ひとりがじっくりと自分と向き合い、言語化していく。今年度は、教科書に準ずる教育課程だけでなく、社会的自立をめざした教育課程（重複障がい課程）の生徒もともに取り組んだ。そこでは、きこえだけでなく、きこえ以外に必要な配慮もお願いできるように言語化できるよう促した。

本稿で述べた3年間の蓄積を通して、周りに理解と協力を呼びかける姿勢をトリセツ発表会で身につけていくことができるのである。

（3）アンケートから見えてきた現状と課題

「自己理解」についての現状を把握するために、中学部全生徒（20名）にフォームを用いて、アンケート調査をとった。このアンケート結果を踏まえて、課題を明らかにし、次年度以降の研究活動につなげていきたい。なお、「手話」と「日本語」の表記について、調査前に生徒の実態に応じて、「日本語とは、読んだり、書いたりしているときに使用している言葉」と教員から説明し、「手話」とは異なる言語として定義した。

【質問項目：あなたのことについて説明してみてください】（原文ママ）

- ・きこえない
- ・複数人やざわざわしたところだったら、全て聞きとることが難しい。
- ・静かな場所すぎるとたまには耳に敏感になる時ある
- ・まったく聞こえない
- ・全く音が聞こえないです。コロナの時に沢山の人がマスクして何言ってるか分からなくて困った時もありました。
- ・ほとんど聞こえる
- ・周りの人たちが話す声は聞こえるときもあればないときもある。聞こえてもはっきり聞き取れない。
- ・短い、よく聞く単語なら少し聞き取りやすい。大きくゆっくりお腹から声を出している人が聞こえやすい。
- ・相手が口だけで喋ってもわからない
- ・特に無い
- ・ちょっと手話があまり得意ではありません。
- ・口を見る
- ・人工内耳で聞こえる
- ・お母さんが絵描くれる。
- ・手話
- ・健常者とほぼ同じくらい聞こえる（囁き声でも聞こえる）。
- ・補聴器なしなら全く聞こえない。
補聴器ありなら声は聞こえるけど何を言っているのかははっきり聞こえない、歪む感じ。

図2 【質問項目：あなたが学校/家/町の中（店や病院など）で使っている言葉は何ですか】

回答者数：20件
複数回答可

| あなたが学校で使っている言葉は何ですか。 | | あなたが家で使っている言葉は何ですか。 | | あなたが町で使っている言葉は何ですか。 | |
|----------------------|-----|---------------------|----|---------------------|-----|
| 項目 | 回答 | 項目 | 回答 | 項目 | 回答 |
| 手話 | 7 | 手話 | 4 | 手話・日本語 | 2 |
| 手話・日本語 | 1 2 | 手話・日本語 | 7 | 日本語 | 1 3 |
| わからない | 1 | 日本語 | 8 | わからない | 2 |
| その他（身振り・声） | 1 | その他（身振り・声） | 1 | その他（筆談） | 2 |
| | | 母国語 | 1 | その他（身振り・声） | 1 |

学校では、手話のみ、手話と日本語の併用が多くみられた。家庭では、学校よりも日本語の傾向が高まり、中には日本語のみの生徒もいた。母国語や絵を描いてコミュニケーションをとる生徒もみられた。外出先では、周囲にあわせて日本語や筆談を選択する傾向が顕著であった。中には、身振りをとする生徒もみられた。

回答者数：20件
複数回答可

| あなたが話すときに一番伝えやすい言葉は何ですか。 | | あなたがきくときに一番わかる言葉は何ですか。 | |
|--------------------------|-----|------------------------|-----|
| 項目 | 回答 | 項目 | 回答 |
| 手話 | 1 9 | 手話 | 9 |
| 日本語 | 1 0 | 日本語 | 1 5 |
| わからない | 1 | わからない | 1 |
| その他（身振り・声） | 1 | その他（身振り・声） | 1 |
| | | 母国語 | 1 |

図3 【質問項目：あなたが話すとき/きくときに一番わかる言葉は何ですか】

| 学年 | 学校での言葉 | 家庭での言葉 | 一番伝えやすい言葉 | 一番わかる（きく）言葉 |
|----|---------------|-----------|--------------|-------------|
| 1年 | わからない | 日本語 | 手話 | 手話 |
| 1年 | 手話 | 手話 | 手話 | 手話 |
| 1年 | 手話, 日本語 | 日本語（口話） | 手話, 日本語 | わからない |
| 2年 | 手話 | 手話 | 手話 | 手話 |
| 2年 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 |
| 2年 | 手話, 日本語, 身振り声 | 日本語, 声身振り | 手話, 日本語, 身振り | 手話, 日本語, 筆談 |
| 2年 | 手話, 日本語 | 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 |
| 2年 | 手話 | 日本語 | 手話 | 手話 |
| 2年 | 手話 | 日本語 | 手話 | 手話 |
| 2年 | 手話 | 手話, 日本語 | 手話, 筆談 | 手話, 筆談 |
| 2年 | 手話 | 手話 | 手話 | 手話 |
| 2年 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 |
| 3年 | 手話, 日本語 | 日本語 | 日本語 | 日本語 |
| 3年 | 手話 | 手話 | 手話 | 手話 |
| 3年 | 手話 | 手話, 日本語 | 日本語 | 手話 |
| 3年 | 手話, 日本語 | 母国語, 日本語 | 日本語（簡単な言葉） | 日本語（簡単な言葉） |
| 3年 | 手話, 日本語 | 日本語 | 日本語 | 手話, 日本語 |
| 3年 | 手話 | 手話 | 手話 | 手話, 日本語 |
| 3年 | 手話, 日本語 | 日本語 | 日本語 | 日本語 |
| 3年 | 手話, 日本語 | 日本語 | 手話, 日本語 | 手話, 日本語 |

図4 使用言語とわかる言語の関係

図4は、図2と図3をもとに各生徒の回答ごとに整理したものである。多くの生徒にとって、学校で使用している言語が、そのまま本人にとって最も伝えやすく、理解しやすい言語となっている。学校で「手話」のみ、「手話と日本語」を使用している生徒の多くが、話すときもきくときも「手話」が

一番わかると回答している（12件）。また、家では「日本語」を使っている、一番伝えやすく、わかる言葉は「手話」として答えている生徒もおり、学校という環境が自分の得意な言語を発揮する場になっている様子が見られる（2件）。

一方で、家庭で主に「日本語」を使用している生徒の中には、日本語が最も伝えやすく、理解しやすいと感じているケースもみられる（4件）。これらの生徒は、学校でも「手話と日本語」と回答しており、日本語ベースのコミュニケーションが自身の中心となっていることが窺える。

また、多くの生徒が「一番伝えやすい言語」と「一番わかる（きく）言語」は一致している。「手話」が伝えやすい生徒は「手話」が最もよくわかり、「日本語」が伝えやすい生徒は「日本語」が最もよくわかるという関係が顕著であった。ただし、一部に話すときは「日本語」だが、きくときは「手話」が一番よくわかると回答しており生徒もおり、表出と理解で得意な方法が異なるケースも存在した（2件）。言葉だけでなく、「筆談」や「身振り」を併記している生徒もおり、複数の手段を組み合わせる理解を深めている実態もあった。

表9 【質問項目：今までに自分のきこえを説明したことはありますか】

| 項目 | 回答 |
|-------|----|
| ある | 10 |
| ない | 7 |
| わからない | 3 |

【質問項目：「ある」と答えた人へ→どのような場面ですか】（原文ママ）

- ・知らない人に道を聞いた時
- ・小学校の時の新学期
- ・家族
- ・地域の小学校と交流した時です。
- ・買い物
- ・居住地交流
- ・小学校の時の自己紹介や自分の聞こえのことを聞かれた時
- ・買い物をするとき店員に対して伝えたこと。

「ある」と回答した10件のうち7件が中学部3年生である。なぜこのような結果となったのかは今回の分析では明らかにできなかったが、学年があがることによる経験の差であるか、もしくは聞こえの説明に対する認識の違いによるものであると推測される。このことは、次年度以降の研究につなげたい。

表10 【質問項目：きこえる人に困られたとき、あなたに必要な支援は何ですか】 *複数回答可
※ここでの「きこえる人」とは、音声日本語で生活をするきこえる者を指す。

| 項目 | 回答 |
|------------|----|
| 手話通訳 | 12 |
| 音声文字変換 | 7 |
| 補聴援助システム | 4 |
| 筆談 | 8 |
| 特にない | 3 |
| その他(身振り・声) | 1 |

多くの生徒が、音声を視覚化する支援を求めていることがわかる。また、複数選択する生徒もおり、場面によって使い分けることが考えられる。

表 11 【質問項目：相手によってコミュニケーション方法を変えていますか】

| 項目 | 回答 |
|--------|----|
| 変えている | 10 |
| 変えていない | 6 |
| わからない | 4 |

【質問項目：「変えている」と答えた人へ→どのような場面ですか】（原文ママ）

- ・手話だけだったり、声と両方のとき
- ・一緒に長く会話が多い人と普段話さない人は、無意識に変えてしまったりすることがある。
- ・口話で話せる人には口話で話すし手話がメインの人には手話で話す。
- ・相手がわかるように手話をゆっくりして話しています。
- ・相手が手話メイン、口話メインかによって声の大きさや手話をすべてやるか。
- ・身振り声
- ・お母さんが絵を描く。

周囲の環境に合わせて、コミュニケーションモードを自然に切り替えている生徒がいることが窺える。他方で、「手話メイン」「口話メイン」といったような言葉が散見されること（2件）から、教員（支援者）の見方が生徒たちに影響を及ぼしているのではないかということも懸念された。わかる言語が何であるかを決めるのは他者ではなく、その人自身にあるということを私たち教員は注意しておきたい。みんながわかりあえる言語として、本校では引き続き「手話」を大切に、手話が絶えずとび交う空間づくりを心がけていきたい。

表 12 【質問項目：この学校で過ごしてきて、自分のきこえに対する気持ちや行動が変わった場面はあるか】

| 項目 | 回答 |
|-------|----|
| ある | 7 |
| ない | 8 |
| わからない | 5 |

【質問項目：「ある」と答えた人へ→どのような場面ですか】（原文ママ）

- ・今までは自分と家族しか周りに難聴の人がいなかったけど、自分以外にも難聴の人がいて、いろんな聞こえ方があると知れたこと。
- ・書く力がついた
- ・先輩や後輩と話す時や、話し合いの時

表 13 【質問項目：あなたが自分らしくいられる場所はどこですか】（原文ママ）

| 場所 | 理由 |
|------------|---------------------------------------|
| 家 | 自分の素を出せるから。 |
| 学校 | みんなと手話で話したり遊んだりするのが楽しいから。 |
| 休憩・人がいない時間 | 普段のコミュニケーションは、人の付き合う場所であるとしんどい時があるから。 |
| 学校 | 手話がある。 |
| 家 | 家が楽しい |
| 家 | ポケモン見たい |
| 学校 | 勉強に集中できるから。 |
| 家、学校 | なんとなく？ |
| 家 | 自分のペースで過ごせるから。 |

学校を自分らしくいられる場所として挙げた生徒は、手話によるコミュニケーションをその理由にあげている（2件）。自分たちの言語が通じる環境が安心感を生んでいることがわかる。他方で、家を挙げる生徒も多く、そこでは言語そのものよりも、心理的な安心感が重視されていることが考えられ

た（4件）。「普段のコミュニケーションは、人の付き合う場所にいるとしんどい時がある」と回答する生徒もあり、言葉による疲れから解放されることが自分らしくいられる場所を決定づける場合もあると注意しておきたい。

今回のアンケート調査は生徒たちの自己理解の現状を把握する目的で行った。生徒たちが自分にとって違和感のない言葉を明確に自覚していることが明らかとなり、自分らしさと結びついている場合があることも示唆された。また、視覚言語や視覚的な情報を必要とする姿勢が生徒たちの中にあることも結果として表れ、本校が聴覚支援学校として生徒たちに「わかる」実感をもたせられていることは大きな成果であるといえる。ただし、聴覚支援学校という環境では、言語が揺らぎにくいという側面も考慮しなければならない。幼いころから「手話」が当たり前の環境の中で、「手話」が自分にとって最もわかる方法であることを認識していく一方で、音声日本語で生活する人たちに囲まれて育った場合には自分の言語が何であるかに揺らぎ、異なる結果が表れるのではないかと考える。

自己理解についても、集団のなかで新たな気づきを得て、変容を言語化した生徒もいたが、多くの生徒が「ない」「わからない」と回答していた。引き続き客観的に自分を振り返る場面を多く設定し、生徒の実態や特性に応じて教員がともに言語化していく作業を日々の教育活動の中で行っていきたい。そして、生徒たちが、自己理解の変容や深化を自覚できるような対話を心がけていきたい。

3. まとめ

本稿では、セルフアドボカシーと自己理解の定義と重要性について確認したうえで、中学部における活動づくりについて整理を行った。そして、アンケート調査から生徒たちの自己理解の現状を把握することができた。自立活動や教科指導、縦割り活動、部活動、キャリア教育、日々の関わりの中で、生徒たちは仲間と出会い、「自分のことを伝えてもいい」という気持ちを育み、そうした心理的な安心感のもと自己理解を深めていくことができている。また、様々な機会を通して、自分のことを他者に発信・共有し、対話していくセルフアドボカシースキルを実践し、磨くことができている。これこそが本校のもつ役割であり、今後も大切にしていかなければならない視点である。

来年度以降の研究課題としては2点があげられる。まず、生徒の障がい認識や周囲への説明（内容）はどのようにかたちづくられているかをインタビュー調査や観察参与を通じてより深く分析していきたい。このことは、私たち教員やその他の大人の言葉かけやふるまいがどのようにあるべきかを明らかにすると思われる。

次に、援助要請の段階的な評価を構築について検討していきたい。例えば、自分の困りごとを認識できる段階なのか、さらにはそれを言語化できる段階なのか、そして、そのような場面に出くわした際に相手に説明できる段階なのか、といった段階的な評価システムを構築することで、生徒たちの現状を正しく把握できると考えられる。また、建設的に対話し、手続きを進める力を育むために、言葉遣いやふるまい方を学ぶことのできる実践的なロールプレイを授業の中で取り組めるように計画していきたい。他に、学校生活の中でも、失敗から学ぶ機会を意図的に設け、生徒たち自身が困りごとを解決していく教育的アプローチも重要であると考え。来年度以降も引き続き研究を進めていき、セルフアドボカシーが単なる自己説明にとどまらず、社会を変えていく意識や建設的な対話スキルを含めた自己理解の変容につながるようにしていきたい。

【参考文献等】

『聴覚障害』2025年度 Vol. 80 春号「特集 セルフアドボカシー」
松崎丈著（2023）「聴覚障害×当事者研究」

1 はじめに

近年の聴覚支援学校高等部が直面している課題は、「生徒実態の多様化」、「専門性の高い教員の減少」、および「進路支援の高度化」の3点に集約される。本校においても同様であり、生徒数の減少に加えて、それらの課題に対応できる生徒支援と教科指導のあり方を検討してきた。特に自立活動については、専門から汎用という両方を意識して、引き継ぎを行ってきた。その中で、2017年に「わたしのトリセツ」としてNHKで紹介されたテンプレートを、本校では個に合わせた仕様で作成して活用してきた実態があった。今回、3か年計画の1年目の研究目標として、「トリセツの高等部における認知率を調べる」、「自分をみつめ、困りごとや思いを伝えるために必要なことについて生徒と共に考える」、「実習や卒業後に必要な情報について考える」の3点を軸として、これまで自立活動で取り組んできたトリセツを深めていくこと念頭に研究を行った。このことにより、生徒が今の自分を知り、確かな将来像を作っていくことに繋がると考える。

2 研究活動

(1) トリセツの歴史と有効性

2000年代にサポートブックや個別の支援計画を使って、本人の得意・不得意・配慮事項をまとめる手法が広まった。その中で、2017年にNHKの番組中で特集が生まれ、「わたしのトリセツ」という自分の特性、困りごと、対策を整理するためのテンプレートが配布された。2019年に同じくNHKの番組の中で個々の困りごとに合わせてトリセツを作る事例が紹介され、2020年代からは、就労移行支援、教育現場、児童発達支援を中心に定着した。特に就労移行支援事業所では、自己理解と就活の武器になると積極的に導入された。歴史が担保するように、トリセツの有効性としては「コミュニケーション能力の向上」、「心理的安全性の向上と相互理解」、「セルフマネジメントの強化」という3点が挙げられる。本校において生徒から昨年度にとった、「授業に求めること」というアンケートの集約結果を3点でまとめたものは、「自己理解を深めたい」、「自分にあった学習環境を整えてほしい」、「卒業後に向けて力をつけたい」というものであった。歴史的に基となるトリセツは、本校とは障害種別が異なるものであるが、その有効性とトリセツ作りで必要な「自分の思いを言葉にする活動」、「困りごとの明確化」、「他者に考えを伝える材料（AIの活用）」は、本校でのこれまでの取り組みや課題と大きく重なるものである。そこで、本校独自のトリセツを作成する過程のなかで、「トリセツの作成は、自己理解と自己表現の向上に繋がるか」という仮説を立て、生徒の意識調査を行った。

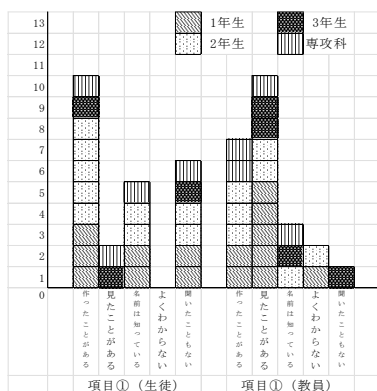
(2) 方法と内容

1年毎の研究プロセスをPDRで確認できるようにした。PDR(Preparation:準備、Do:実行、review:振り返り)は、従来PDCAサイクルと言われていたものが分化したもので、CAの評価と改善の部分を振り返りで置き換えたものになる。違いとして、スピード感と柔軟性があり、指標という評価は客観性をもち、全体として「やってみてから振り返る」という経験学習の過程に近い。このことから、これまで取り組んできたことを掘り下げ、アンケートという指標から、現状に則して更新していくという命題に適していると考えた。具体的には、「高等部の今とトリセツの歴史を調べる。」という目標で準備をし、「生徒と教員の受け止め方を調査する。」という実行。そして「次年度の自立活動で取り組みたい。」という目的につなげる振り返りで改善を行い、2年目、3年目を迎えたいと考えている。指標とするアンケートは、直感的に選びやすく、回答のハードルを下げられる5件法無記名式で6項目とった。また、教員と生徒という交互作用が起きやすい関係性にも着目して、双方に同様の質問項目をして、心理統計学の手法でデータを分析した。棒グラフを並べて可視化することで、データの分布と「外れ値」の直感的な把握ができるようにし、交互作用の箇所を発見、その理解と分析へと繋げた。

3 指標の変化における考察

【全数調査における有効回答数、左：生徒 23/25 (92%)、右：教員 23/26 (88%)】

①「トリセツを知っていますか」についての回答

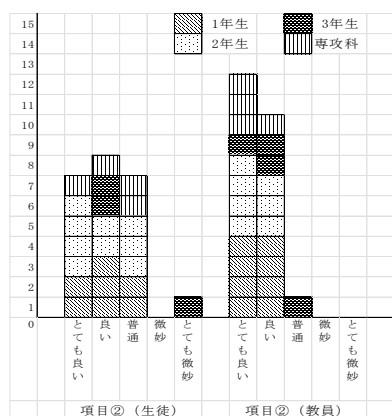


聞いたことがある (生徒 10 人⇔教員 7 人、43%⇔30%)
 見たことがある (生徒 2 人⇔教員 10 人、9%⇔43%)
 名前は知っている (生徒 5 人⇔教員 3 人、22%⇔13%)
 よくわからない (生徒 0 人⇔教員 2 人、0%⇔9%)
 聞いたことがない (生徒 6 人⇔教員 1 人、26%⇔4%)

<図1 項目①のアンケート結果 >

それぞれアンケート真ん中を軸として読み取ると、生徒、教員ともに4人に1人はトリセツについてよく知らないという回答であった。このことから、トリセツを作っていくうえで丁寧な周知と作成時の目的共有が必要ということがわかった。

②「トリセツを自己紹介の時に使うこと」についての回答

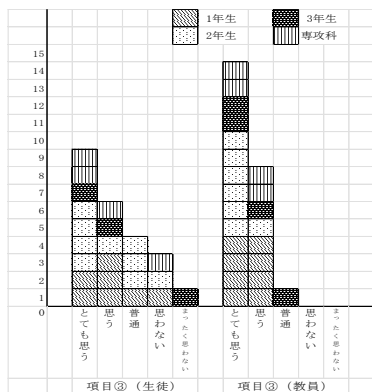


とても良い (生徒 7 人⇔教員 12 人、30%⇔52%)
 良い (生徒 8 人⇔教員 10 人、35%⇔43%)
 普通 (生徒 7 人⇔教員 1 人、30%⇔4%)
 微妙 (生徒 0 人⇔教員 0 人、0%⇔0%)
 とても微妙 (生徒 1 人⇔教員 0 人、4%⇔0%)

<図2 項目②のアンケート結果 >

教員がトリセツを使えると考えている数値と見比べると、生徒の3割は普通と回答していた。このことから、生徒は教員ほど実感として、トリセツを使えるものとしては考えていないことがわかる。よって、授業時にはトリセツの使い方について、より身近で具体的な例を挙げていかななくてはならないことがわかった。

③「トリセツの作成は自己理解につながるか」についての回答

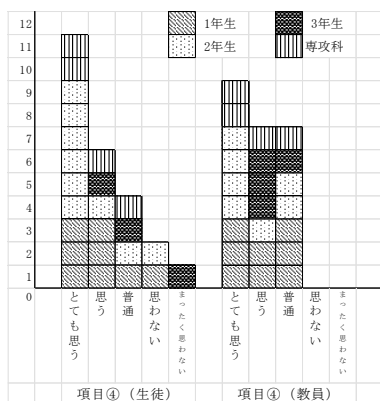


とても思う (生徒 9 人⇔教員 14 人、39%⇔60%)
 思う (生徒 6 人⇔教員 8 人、26%⇔35%)
 普通 (生徒 4 人⇔教員 1 人、17%⇔4%)
 思わない (生徒 3 人⇔教員 0 人、13%⇔0%)
 まったく思わない (生徒 1 人⇔教員 0 人、4%⇔0%)

<図3 項目③のアンケート結果 >

実際に中学部や高等部において何回か作ってきた生徒でも、作成したことによって自分のことがよくわかったとは考え切れていないことがわかった。このことから、今後、実習を想定してトリセツを作る場合は、事前学習として「相手に知って欲しいこと」、事後学習として「それが伝わったかどうか」といったことを、取り組みの中で実感として、振り返ることができる機会を作っていないとわかった。

④「トリセツがあれば自分のことを伝えやすくなるか」についての回答

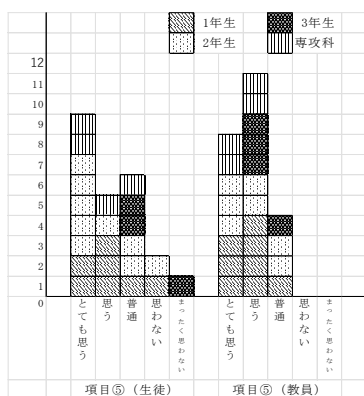


| | |
|----------|--------------------------|
| とても思う | (生徒 11 人⇔教員 9 人、48%⇔39%) |
| 思う | (生徒 6 人⇔教員 7 人、26%⇔30%) |
| 普通 | (生徒 4 人⇔教員 7 人、17%⇔30%) |
| 思わない | (生徒 2 人⇔教員 0 人、9%⇔0%) |
| まったく思わない | (生徒 1 人⇔教員 0 人、4%⇔0%) |

<図4 項目④のアンケート結果 >

今回のアンケートで唯一、上位2項目が教員よりも多い回答で、74%の生徒がトリセツで自分のことが伝えやすくなると考えていることがわかった。生徒たちが、「自己理解に繋がりにくい」ということから記載項目については、定型のものではなく、伝えたいことについても、より個にあった記載項目となるような工夫が必要だことがわかった。

⑤「自分のトリセツは今後の学校生活や日常でいかせるか」についての回答

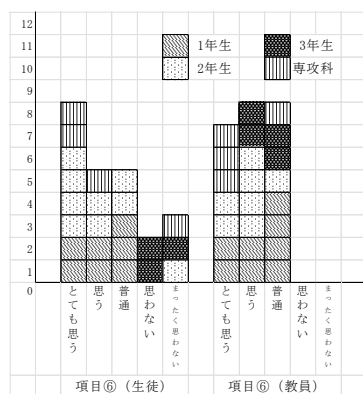


| | |
|----------|--------------------------|
| とても思う | (生徒 9 人⇔教員 8 人、39%⇔35%) |
| 思う | (生徒 5 人⇔教員 11 人、22%⇔49%) |
| 普通 | (生徒 6 人⇔教員 4 人、26%⇔17%) |
| 思わない | (生徒 2 人⇔教員 0 人、9%⇔0%) |
| まったく思わない | (生徒 1 人⇔教員 0 人、4%⇔0%) |

<図5 項目⑤のアンケート結果 >

教員のアンケートが上位に固まっていることから、教員はトリセツを様々な場面でいかせると考えているが、生徒はそれほどではないという回答になった。このことから、質問項目も含めてトリセツの使用方法が想像しにくかったので、より明確で具体的な説明が必要だということがわかった。

⑥「トリセツの共有（個の受けとめと他者への関心）」についての回答



| | |
|----------|-----------------------|
| とても思う | (生徒 8人⇔教員 7人、35%⇔30%) |
| 思う | (生徒 5人⇔教員 8人、22%⇔35%) |
| 普通 | (生徒 5人⇔教員 8人、22%⇔35%) |
| 思わない | (生徒 2人⇔教員 0人、9%⇔0%) |
| まったく思わない | (生徒 3人⇔教員 0人、13%⇔0%) |

＜図6 項目⑥のアンケート結果＞

教員は教材として使用できるものと考えているが、22%の生徒は他者のトリセツには関心がないという回答だった。このことから、トリセツを共通の課題として取り組むなら、個に合わせた丁寧な支援が必要である。また、できあがったものも、生徒の状況に合わせて使かどうかといったことを含めて検討が必要なのことがわかった。

⑦自由記述欄より

＜生徒から今回寄せられた思い＞

- ・進路のことをもっと話したいって思っている。親と話しても色々な先生と話しても、考えとやれそうなことが決まらない。
- ・パソコンで作ってみたい。
- ・アンケートがわかりやすく、答えやすかった。

＜同僚から今回いただいた助言＞

- ・トリセツを実際どのように使うことが効果的なのかを生徒に指導する必要がある、それは作ることに重要。
- ・導入として、教員から生徒への伝え方には注意が必要。なぜ作るのかなどの目的や理解をしっかりとしないと、トリセツの言葉が独り歩きして誤解を生む可能性も出てくるのではないかな。
- ・トリセツという言葉でなく、別の名前の方がよいのではないかな。
- ・自分のことを伝えるツールにはなると思うが、生徒が自分の障がいを受け入れ、作りたと思う場合に限る。
- ・そもそも配慮事項の共有は「トリセツ」だけでは足りない。
- ・アンケートの文言が荒い。言葉が大事にされていない。

今回アンケートを取るにあたり、生徒に「どういう聞かれ方をすると答えやすいか」と聞いたものを回答項目の数と問い方に反映した結果が、「アンケートがわかりやすく、答えやすかった。」という声に繋がったと考えられる。しかし、聞き取る側として、言葉の扱いに対する考えの浅さや、トリセツという教材が、卒業後の便利なものとしてあるのではなく、事前事後学習を丁寧に行って、深めていかなければならないものだということがわかった。

4 まとめ

本研究では、1年目のPDRサイクルとして、本校高等部における「自分のトリセツ」の現状をPrep（準備）・Do（実行）のプロセスで調査し、その実態をReview（振り返り）した。アンケートの結果を、比較分析したことで、支援側と対象側の認識の乖離という心理統計的な交互作用も明確となった。具体的には、「生徒がもつトリセツのイメージをつかむことができた」、「トリセツがどういうものかということについて、教員生徒共に情報共有ができた」、「次年度に向けて教員間の課題共有ができた」という3点の気づきがあった。特筆すべき点としては、生徒の7割以上がトリセツを「伝えるための有効なツール」と肯定的に捉えている一方で、その前段階である「自己理解への寄与」や「将来的な活用イメージ」については、教員の期待値ほど高まっていないという実態である。グラフの比較から

は、教員が教材として主観を置くのに対し、生徒は「今、目の前の相手にどう伝わるか」という実利的な側面を重視している傾向も読み取れた。また、他者への関心についても個人差という「外れ値」が無視できない割合で存在しており、一律の指導ではなく個に応じた丁寧な動機付けが必要であることも浮き彫りとなった。これらのことより、今後の課題と検討事項としては、「トリセツの名称を含めた記載事項の検討」、「生徒と共に、他者に『伝えること』と『伝わること』の違いについて考える」、「AIの使い方について考える」ということについて考え、取り組んでいきたい。特に課題の3つめのAIは、高等部の生徒がものごとを考えるときに、友だちに話を聞くかのように様々なAIに質問をして回答を選ぶ場面が増えてきた。このことから、選択した言葉の意味と伝わり方についての学習も必要だと考えている。よって、次年度の自立活動に向けた改善策としては、「相手に伝わった」という成功体験を軸とした事前・事後学習の展開や、個のニーズに合致した記載項目の再検討を掲げる。本実践で得られた客観的なエビデンスを基盤に、生徒が自己理解を深め、主体的に自己発信を行うための「生きたツール」としてのトリセツ活用を、2年目、3年目の通年的な取り組みとして継続・深化させていきたい。

「子どもたちが主体的にすすめる自治活動」

寄宿舎 近友順子

1 はじめに

校内の研究テーマ「学びの主体を子どもへ～わかった！知りたい！伝えたい！～」を受けて、寄宿舎の研修を計画し実施することは寄宿舎の実践と結びつけやすく、寄宿舎研修テーマも決めやすかった。今回は寄宿舎の歴史も含め、自治活動の変遷や子どもたちの主体的な学びや集団的活動について討議し、研修をすすめることとした。

2 寄宿舎のテーマ

全体のテーマを念頭に置き、寄宿舎のテーマについて討議した。その中で主体的とは何か？について話す中で自治的な活動をピックアップしまとめることとした。

3 研修計画

| 内 容 | 日 程 |
|-------------------|-----------|
| 研修計画の決定 | 4月18日(金) |
| グループ討議 | 4月28日(金) |
| 学習会（講師：安達俊昭：八洲学園） | 7月30日(水) |
| 卒業生から学ぶ（講師：新島加奈達） | 9月22日(月) |
| 事例研究会 | 12月12日(金) |
| 研究紀要討議 | 1月16日(金) |
| 研修総括 | 3月19日(木) |

4 自治活動の歴史と変遷

(1) 寄宿舎の自治的な活動にはクラブ活動・部屋会・男子会・女子会・自治会などがある。その中でも自治会は寄宿舎の中心を担うもので、子どもたちの生活は自分たちの手で作るという考え方がある。歴史を紐解くと1984年に自治会が本格的に始動した。1980年頃から舎生が10名に満たない程度に減り、小学生が多く、運営できない状況があったため、自治会ができなかった。その小学生が中・高校生に成長し舎生も増えたことで再開に至った。そして自治活動の在り方や課題など展望も含め検証していきたい。

- 1987年 毎月行われている行事を中心に話し合った。休み中の生活についても話し合いをもった。学期に1回誕生会をもった。
- 1989年 自治会の運営は舎務分掌の生活指導部（2名）の職員が進めていた。当時、寄宿舎は個人担当制で担当舎生以外との日常的なつながりが少ない中、話し合いを進めており、何か問題が起こった時などは、その場限りの対応となっていた。自治会の招集、進行も担当になっている職員任せの傾向があり定期的に自治会をもつことができなかった。(役員会長1名・副会長1名・書記2名)
- 1990年 職員体制として個人担当制から部屋集団担当制に変わり、中・高等部の担当職員からも2名ずつ出し、4名が自治会の担当になった。舎生の同年齢での集団を保障し自分たちで生活の見通しを立て、自主的に運営できる自治組織の確立をめざした。
- 1991年 行事中心ではなく生活に根差した話し合いを進め、要求を出し合い自主的に運営できることをめざした。日課・生活で困ったことなど、舎生からの提案によって話し合えるようになってきた。少しずつだが一人ひとりが自分の意見を言えるようになってきた。
- 1992年 サークル活動が始まる。(太鼓・手作り・夜食・卓球・手話) 活動は不定期でサークルに

- よってさまざまだった。事前に役員会を開き職員側から施設面や日課について提案した。
- 1993年 自治会役員の任期を半年とする。役員会を事前に開くことが継続できなかった。サークル発足のルールを確認した。
- 1994年 4月のオリエンテーションで中・高校生の舎生全員に寄宿舎がどんな所か、生活のルールや大切にしてほしいことを話す。職員の舎生の担当制を変更する。小学部、中・高等部女子、中・高等部男子と分ける。役員選挙の方法をできるだけ実際と同じように行うために選挙管理委員を決める。役員体制は会長1名・副会長2名・書記1名の役員会を充実させ、自治会の司会を会長が行う。サークル（太鼓・絵・サッカー）。夜食は中・高等部生全員のとりくみとして夜に食べたい舎生は時間を決めて食べるとりくみを行った。
- 1995年 年度初めのオリエンテーションの定着。自治会を第3水曜日に定例化する。役員会も定例化する。議題に「その他」を設け、生活面でのことを提案しやすくする。役員選挙も定着する。前期・後期の任期を再確認してできるだけ1年間継続できるようにはげました。阪神淡路大震災義援金募金活動にとりくみろうあ会館に届けた。
- 1996年 月1回の自治会、役員会が定着し舎生に自信が付き要求が活発に出し合えるようになってきた。個人的な件については部屋会や該当する集団を集めて内容を整理してから自治会に提案するように確認する。規約作成委員会を募り自治会規約を作ることで自治会で承認した。
- 1997年 職員体制として舎生担当を小学部、中学部、高等部と分ける。コミュニケーションが取りにくい舎生に対して職員が1対1でつくようにした。サークル員の入部・退部の報告をする。舎食のおやつについて舎生にアンケートをとり栄養士の先生、調理の先生と役員で懇談会をもった。役員会で確認した内容をなかよし会（小学部のみ）会長に伝えて小学部にも意見をきき、反映できるようにした。自治会、役員会の定着により発言する内容や態度、人の話を聞く態度が改善されてきた。困ったことやトラブルが起こった時には話し合っ解決するという意識が芽生えてきた。ロシアタンカー重油流出事故対策義援金募金活動に取り組み、竹野海岸に届けた。

(2) 自治会運営に関して、以前は特に決まったルールもなく担当者任せになっていたところがあった。舎生の中から規約作成委員を募り簡単な内容だったが、自治会規約を製作したことは自治会に継続的にとりくむための大きな役割を果たす結果となった。自治会の前にレクリエーションをしたりグループに分かれた取り組みを入れたり、舎生の状況に合わせて工夫しながら実施してきた。現在、自治会は話し合いの場となっている。司会進行を自治会役員でできるようにするために、役員会も定例化し事前打ち合わせをして、職員にも部会で報告し意思統一を行った。舎生が話し合いに集中できる時間は短くコミュニケーション手段もさまざまなので、工夫も必要だった。毎月の自治会が行事中心の話し合いになっていたが、生活の中で困っていることや協力してほしいことなどの意見も出されるようになってきた。繰り返し経験する中で自分の思いを少しずつ言えるようになってきた舎生や、自分の発言を支持されて自信につながった舎生など、自分たちが生活を変えられると思えるようになった。

(3) 現在の自治活動

30年近く自治会が継承され、現在の自治会については課題も多いが、試行錯誤しながら継続できている。

毎月1回の自治会、役員会は定例で開催している。規約も30年前のものから若干変更になっている。規約に基づき役員選挙をしていたころから現在は役員選出を全体で行い立候補を募りみんなが役員になれるようにしている。

舎生の状況に応じて自治会の役員体制を4月当初に担当職員で討議し全体の部会に提案してきた。「誰もが役員になれる。やってみたい。みんなの前で司会がしたい。今まで役員は経験ないからやってみたい」など自治会を身近なものとして舎生たちから積極的な声も挙がった。今年度は3名の立候補があり全員が信任された。

今年度の特徴としては毎月役員会を行い、案件を確認して司会進行を担当し自治会当日までに手話の確認なども含めて行っている。しかし舎生が重複化しているため、自治会役員も舎生もわかりやすい内容にして視覚化している。

舎生は自分たちの要求が実現できた時は達成感とともにやる気が起こり今年度も「寄宿舎にあったらいいな。ほしいもの」についての案件ではたくさんの意見が出た。部屋ごとに考えたみんなの意見は集約して校長先生に申し出を行なうことができた。舎生には役員としての経験で得た達成感などが寄宿舎生活の中で活かされている様子が伺える。何か困ったことや要求については相談して伝える態度が身につけてきた。

【自治会を行うための考慮している点】

視覚化⇒情報の視覚化は必須。スライドを作成し、色の使い分けやイラストを使い議題や進行をわかりやすく提示する。

簡潔さ⇒文章はわかりやすく短く。手話や複数のコミュニケーション手段を活用し全員が理解できる環境を整えることが重要。みんなからの意見をホワイトボードに書いて示す。

時間短縮⇒全体の時間は30分程度。話し合いに集中できる時間は30分程度。

議題⇒生活に直結するものを中心にし、子どもの困りごとや悩み、やりたいことなどでわかりやすくする仕組みを作る。

以上のことを大切にしてきた。わかりやすく身近なこと、参加したい。楽しい。自分たちの自治会をめざすために考慮してきた。

5 グループ討議

今年度自治会がスタートしたが、途中退席や欠席する舎生について「どういふ声のかけ方をするか？」をテーマに職員で3つのグループを作って話し合った。現在の舎生の中には「自治会に参加したくない。勉強するから休みたい」と言う舎生もいる。その対応についてディスカッションを行った。意見として「無理に参加しなくても、休みたい理由を伝えて休むことは仕方がない。」「自治会は月に1度なので、少しでも参加できるように声をかけたほうが良い。」「参加できなくても後日、内容を報告して情報共有をしていくことが必要だ。」など強制的に参加させようと言う意見はなく柔軟な対応をしつつも、日ごろの舎生への対応や見通しを持たせて参加しやすい雰囲気も大切だという話などが出ている。

6 学習会

(1) 講師を招聘した講演会

今回の学習会では「生徒が学校で主体的に活動し自らが学校生活を作り送っていると言うお話をききたい。」と言うことで自主研修として以前寄宿舎教育研究会で以前お話をきかせていただいた、やしま学園高等専修学校に講師を依頼することができた。

テーマ「やしま学園高等専修学校の教育実践と主体性を育むとりくみ」

～一人ひとりが輝く青年期を～

やしま学園高等専修学校 安達 俊昭氏

やしま学園高等専修学校とは高等学校と同じ後期中等教育機関として、高等学校の枠に収まらない多様な教育を行い、専門知識と技能を身につけることに重点を置いている。その学校専門のカリキュラムが高校卒業の単位として認められ、連携している高校の単位取得と合わせて高校卒業資格が取得できる。

90年代後半には学生たちに寄り添い、発達の違いや偏りのある学生たちが入学し始める。⇒学生たちに寄り添い学校が彼らに合わせる形で変革にとりくんだ。

障害のある生徒が学校に合わせるのではなく学校がどこまで個々のニーズに合わせるかからスタートした。まず仲間と関わることから始め、学習を始めた。集団の中で個々のニーズに合わせて集団が基本、勉強面は個々に合わせてやってきた。集団生活・くらしの部分、中身の濃さを大切にしている。仲間と関わりたいが一人で居ても大丈夫な雰囲気もある。障がい者手帳はないが、

数字の概念がない生徒もいるので、福祉との連携も必要であった。5年～10年後を考え、能力に応じ、1年かけて自分に合うところを探して授業を受けるシステムを作ってきた。間違っても大丈夫という雰囲気づくりも大切にしてきた。

事例の話もあり、ある生徒が「創造」という授業（自分で選択する自主講座）でプラ板にはまり、たくさん作った。造ってつくって満足できた。次に木工を始めたりすることは、自分でやめたり、始めたり自分で決めることである。捨てる勇気が必要だが、自分がどうするかを決めることができたため、主体性が芽生えた。

自分のことを振り返ることができるには5年はかかる。青年期に必要なことは家庭以外の居場所を作ることである。外に向かっていき、友だちを求めていく時期なので授業よりも暮らしを重視していく。自分でやることも必要である。話し合い活動が大切で自分たちで運営していくことからスタートした。3人以上で集団ができるので話し合いは見てわかるようにプロジェクターを使ったりした。チーム作りで苦勞することで楽しさが倍増する。8割の中で準備の苦勞。楽しさ2割。その8割が切磋琢磨してやるのが自分たちの達成感に繋がった。何かあったらどうするか？1度失敗したら、そこにはもう戻りたくないだろう。セフティーネットを用意することで失敗しないかもしれないが、大人がお膳立てして、綿密に計画を立てれば立てるほど、生徒の達成感は薄れてしまう。

まとめの中で、「1日の生活を豊かにする。チキンラーメンでもいい。そこに卵を乗せてり、音楽を聴いて、その中に仲間がいたら良い。ひと手間ある生活。壁にぶつかっても仲間の顔が浮かぶ。心が折れそうになったとき一緒にできた体験が財産になる。社会に出たときに学ぶ。環境づくりによって輝く人生を送られるような青年期を作りたい。一人ひとりが輝く人生を歩んでほしいと願っている。」と結ばれた。

(2) 卒業生との懇談

①卒業生の新島さんを招いき、寄宿舎での生活や寄宿舎で学んだことを話していただいた。

- ・ 世代を超えて他者との関りを学べる。
- ・ 和太鼓で日本文化とろう文化を経験できる。(身体表現、音楽の楽しさ)
- ・ 手話言語で生活できる。
- ・ 家と学校と異なるもう一つの世界。自治会をやってみたい。
- ・ 自立への一歩。

(3) 事例研究会

今年度入舎した舎生の生活記録を抜粋して、生活の中のトピックスを集めて各職員の対応や子ども像をどう見るか職員間の共通点や相違点など、年代別グループを作成して討議を行った。世代や経験の違いのある職員集団で子どもの見方や発達について学習し、共通認識を持って対応していく必要がある。と再認識した。

7 まとめと課題

今回のテーマは、寄宿舎の自治活動を中心に、舎生一人ひとりが中心になり活動できる自治活動をめざして、外部から講師を招き、卒業生にも来てもらい学んできた。やしま学園の先生の話は、寄宿舎の実践に取り入れられる事が多いお話だった。取り組みも考え方も学ぶところが多かった。中でも「生活の実学」という言葉が印象に残った。寄宿舎では「人は生活から学ぶことが山ほどある」と言ってきたが、この「生活の実学」も同義のように感じた。対象となる生徒、学校の位置づけなどさまざまな点に違いはあっても、寄宿舎と同じように青年期の子どもたちと関わる仲間であると心強く感じた。八洲学園ではクラブ活動、自治活動(全体)をしていないその理由は「訳」は説明できる。また意図があって活動をしていない。それが生徒の実態に合わせた「今」のやり方であり、生徒の様子が変われば、また変えていくのであろうという柔軟さも感じた。「生徒が主人公である」ことが徹底されているため、それに基づく判断ができているのだと強く感じた。寄宿舎では40年以上自治活動をしてきたが、職員の学びを大切にさまざまな研究会に参加して他の寄宿舎の自治会や運営について学び取り入れられるものがあれば、実践してきた。このことを卒業生を呼んで「以前の舎生はどんな気持ちで生活してきたのか」きくことで改めて振り返ることができた。その卒業生は「やりたい

ことがいっぱいあって『自分がやりたい。』と思ったから役員をやってきた。」と話した。しかしそのような積極的な舎生ばかりではなく、自治会を簡素化した時期もあった。今の舎生の実態にあった柔軟な自治会をつくっていくためには、話し合える職員集団、舎生の自主性を尊重しつつ必要なサポートができる職員集団が重要である。今の生活を豊かに過ごすために自治活動を継続できる工夫、舎生たちが考え、行動できる自治活動をめざして、今後も職員の学びを大切にしていきたいと考える。