

通常学級における聴覚障害理解授業の実践 — 道徳の時間との関連を中心に —

北川 沙織*・早川 裕隆**・福永 純恵***・加藤 哲則****

(平成25年9月25日受付；平成25年10月30日受理)

要 旨

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）では，共生社会の実現に向けて，特別支援教育ではインクルーシブ教育システム構築のための障害者理解の促進の在り方が課題として挙げられており，その中で，例えば，共に学ぶことについては，障害のある子どもにとっても，障害のない子どもにとっても，障害に対する適切な知識を得る機会を提供するとともに，他者理解を深めていくことが適当であると示されている。そこで本研究では，聴覚障害に対する適切な知識を得ることを目的とした授業と，情緒的理解を深める道徳の時間を組み合わせた「聴覚障害理解の教育プログラム」を行い，その効果について実践事例をもとに検討を行った。その結果，援助しようという態度が形成される過程において重要な感情としての共感が，単なる同情心に留まらず，障害者に対する親しみや，相手の立場からの理解，新たな関係を築きたいといった内面的な意欲を育成する効果があることが明らかとなった。

KEY WORDS

Regular classes 通常学級 Understanding of hearing disorder 聴覚障害理解

Inclusive education インクルーシブ教育 Moral class 道徳授業 Role-playing 役割演技

1 はじめに

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）⁽¹⁾によると，特別支援教育は，共生社会の形成に向けて，インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとし，その推進についての基本的考え方の一つに，障害者理解の促進がある。「障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で，公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である」と示されている。共に学ぶことについては，「障害のある子どもにとっても，障害のない子どもにとっても，障害に対する適切な知識を得る機会を提供する」とともに，「他者理解を深めていくことが適当であり，子どもの多様性を踏まえた学級づくりや学校づくり」が望まれるとしている。

徳田（2005）⁽²⁾は，障害理解について，「障害理解は，障害者のためだけにあるものではありません。障害理解の考え方によって共生社会の実現を目指すことは，人間を評価する『ものさし』の多様化につながり，ひいてはすべての人間の価値がお互いによって認められることになる」と述べている。また，障害理解が不十分なことは，知識不足，認識不足，誤解，偏見，経験不足などに起因することから，障害理解は，単に障害者を好意的に評価することにとどまらず，「障害に関する科学的認識をもつ」ようにすることが肝要であるとして，適正に理解していくために促進していく段階として，「障害理解の発達段階」（表1）を示している（徳田，2005）。

これによれば，第1段階「気づきの段階」，第2段階「知識化の段階」，第3段階「情緒的理解の段階」，第4段階「態度形成段階」，第5段階「受容的行動の段階」の5段階である。徳田は，障害のある人がこの世の中に存在していることに気づく段階を第1段階「気づきの段階」，自分の身体の機能を知り，また障害の原因，症状，障害者の生活，障害者への接し方，エチケットなどの広範囲の知識を得て，差異がもつ意味を知る段階を第2段階「知識化の段階」としている。さらに，障害をもつ人との直接的または間接的な接触を通して障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」とする「情緒的理解の段階」を第3段階とし，第2段階と並列の段階としている。ここでは，哀れみや同情，恐れ，罪悪感や罪悪観，不安といったネガティブな感情も含み，このような感情の是非を問題にはせず，いろいろな体験を通して，さらに障害児・者をより身近に感じられるように，また受け入れられるように促して教育していく障害理解を目指している。そして，十分な第2段階の学習と第

*名古屋市立平針北小学校 **学校教育学系 ***柏崎市立比角小学校 ****臨床・健康教育学系

3段階の体験を得た結果、適切な認識が形成されることで、障害者に対する適正な態度ができる段階を第4段階「態度形成段階」とし、自分たちの生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に表れる段階を最終の第5段階「受容的行動の段階」と表している。

このように、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会「共生社会」実現を目指すためには、通常学級の子どもの障害に対する理解が求められているといえる。

障害理解授業として小学校の通常学級における聴覚障害理解を中心とした研究を行っている福永ら(2011)⁽³⁾は、徳田の示す5つの段階の第1段階から第3段階において、具体的な学習内容を設定し、児童の発達段階を考慮して聴覚障害に関する障害理解授業(表2)を実施している。その成果として、障害の定義、種類、聴覚障害者の生活、補聴器の名称と役割、ろう学校の生活並びに自分たちの学校生活との共通点を探ること等の「気づき」や「知識化」の段階のねらいが達成されたことを挙げている。この研究では、「情緒理解」の段階において、補聴器体験や絵本の読み聞かせが行われているが、福永へのインタビュー調査により、障害をもつ人をより身近に感じられるように、また受け入れられるように促していくために道徳の時間の果たす役割に注目していることが明らかとなった。

道徳の時間の目標は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を育てることであり、障害理解を主たる目的としたものではないものの、水野(2005)⁽⁴⁾は、障害理解における道徳の時間の役割について「適切な認識の上に豊かな福祉的心情を養い、共に生きる社会を実現する方法を考える」こととしている。また、前田ら(2008)⁽⁵⁾が、障害理解教育を障害に関する科学的な理解・認識の形成を通して、「自己理解・他者理解を深め」人間尊重・人権尊重の精神を育てていく教育としているように、障害理解教育は道徳の時間がねらいとする道徳的实践力の育成の基盤となると考えられる。

ところで、道徳の時間においては、様々な指導方法が示されている。その一つである役割演技の効果について、安田(1996)⁽⁶⁾は、創造的に演じる過程で演者も観客も登場人物のおかれている状況を理解し、登場人物に自分を重ねることにより、深く心情をとらえることができるようになった。また、相手を温かく受容しようとする心情が高ま

【表1 徳田⁽²⁾による障害理解の発達段階】

<p>〈第1段階〉 気づきの段階 障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階。子どもでは差異に気づき、それに興味をもつことは当然であるがそこにマイナスのイメージをもたせたり、親などの周囲の大人が子どもの気づきを無視したりしないなどといった配慮が必要である。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーアリティ(親しみ)向上の第I期と位置づけることができる。</p> <p>〈第2段階〉 知識化の段階 差異がもつ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。</p> <p>〈第3段階〉 情緒理解の段階 第2段階の知識化の段階と並列される段階である。障害児・者との直接的な接触(統合保育、統合教育、地域で行われるイベント、町で偶然会うことなど)や間接的な接触(テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話など)を通して障害者のdisability(機能面での障害)やhandicap(社会的な痛み)を「ここで感じる段階」と言える。ここではpity(哀れみや同情)、fear(恐れ、罪悪感)、guilt(罪悪感)、discomfort(不安)などのネガティブな感情も含まれる。またそのような感情をもったとしても特に問題にしない。さらにいろいろな体験を通して障害児・者をより身近に感じられるように、またより受け入れられるように促して教育していく。</p> <p>〈第4段階〉 態度形成段階 十分な第2段階の学習と第3段階の体験を経た結果、適切な認識(体験的裏づけをもった知識、障害観)が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。現在では数多くの態度研究で第2段階の学習と第3段階の体験が第4段階の態度形成にどのように影響しているかを詳細に調べている。第2段階の学習と第3段階の体験が皆無、あるいはきわめて不十分である幼児や小学校低学年の子どもは態度が形成されていないと考えるべきである。</p> <p>〈第5段階〉 受容的行動の段階 生活場面での受容、援助行動の発現の段階。すなわち自分たちの生活する社会的集団(学校、クラブ、会社、地域、趣味のグループなど)に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階。</p>

【表2 福永ら⁽³⁾が行った小学校における聴覚障害理解授業の展開の順序・ねらい・内容】

順序	ねらい	内容
1	気づき	障害の定義
2	気づき	障害の種類
3	知識化	聴覚障害者の生活
4	知識化	補聴器の役目
5	知識化・情緒理解	補聴器の使用体験
6	知識化	補聴器使用者と話すときの注意事項
7	知識化・情緒理解	絵本の読みきかせ
8	情緒理解	まとめ

り、親和的な発言が大幅に増加したことを実践的に報告している。早川（2004）⁷⁾は、①「相互関係による状況的理解の深まり」、②「状況的理解による課題の焦点化と課題解決の繰り返しに起因する、新たな役割の発見」、③「新たな課題追求と、新しい役割の創造の喜び（感動）」を挙げている。また、堤ら（2008）⁸⁾は、障害理解教育について障害の有無にかかわらず、すべての人を対象としていることや、障害の科学的認識を通して人間への理解を促すこととの2点を挙げていることから、道徳の時間においては、相互理解の効果のある役割演技をその指導法として取り入れることで、障害理解教育における「情緒的理解」の役割を果たすのではないかと考えた。

2 研究の目的

福永らが行っている、自分の身体の機能を知り、聴覚障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得て、差異がもつ意味を知る授業に、聴覚障害をもつ人の話を資料とし、役割演技を用いて障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「ここで感じる」道徳の時間を組み合わせた「聴覚障害理解の教育プログラム」を行い、その効果について道徳の時間を中心に検討を行う。

3 道徳の時間の実際

3.1 方法

対象はA県公立小学校 第3学年児童34名（1学級）で、授業は第一筆者が指導者となり実施した。実施の時期は平成24年9月であった。

3.2 資料「ローラのすてきな耳」⁹⁾の概要

主人公ローラは、耳がよく聞こえないため、話しかけられても、聞き取れないことがある。そのため、遊びの仲間になかなか入れてもらえない。道路で車に気付かず、怖い思いをしたこともある。「私のせいじゃないのに」と思いながらも、ローラは悩んでいる。そんなローラは、補聴器と出会う。補聴器をつけた後にも様々な問題が生じるが、ローラは、ようやく自分の居場所が見つかったことに喜びを感じている。

3.3 授業のねらい

- 主題名 相手の理解を深める
- 内容項目 2の(3) 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う
- ねらい 耳が聞こえにくい主人公ローラが、耳が聞こえにくいことで感じている気持ちを理解することを通して、相手を大切に思う気持ちを高め、友達との関係を大切にしていこうとする心情を養う。

3.4 授業の様子

授業の概要については、表3に示した通りである。

【表3 道徳の時間「ローラのすてきな耳」指導略案】

	時間	主な発問 (○) 予想される児童の反応(・)	指導上の留意点
導入	3分	(1) 本時の資料の主人公を紹介する。 ○ 今日のお話の主人公「ローラさん」を紹介します。ローラさんは耳がよく聞こえない女の子です。	・人物絵を見せながら、主人公のローラを紹介し、本時の資料への導入を図る。
展開	5分 15分	(2) 資料「ローラのすてきな耳」を聞いて話し合う。 ①ローラは友達といるとき、どんな気持ちになっているのでしょうか。 ②友達と言い合いになってしまったとき、ローラはどんなことを感じているのでしょうか。 ②'ローラと友達(マイケル)の2人で遊ぶ場面を演じてみましょう。【役割演技Ⅰ】	・資料名を紹介する。 ・資料の本文を場面毎にスライドで提示する。 ・友達からからかわれているときのローラの様子から、ローラが友達に抱く気持ちに共感させる。 ・友達の言動に対して戸惑うローラの気持ちに共感させる。 ・ローラの心情に寄り添う児童を把握する。 ・ローラと友達(マイケル)を演じる児童を選定する。

	15分	<p>◎③補聴器をつけて友達と一緒に勉強したり遊んだりしているとき、ローラはどんな気持ちになっているでしょう。</p> <p>③' ローラと友達（マイケル）の2人で遊ぶ場面を演じてみましょう。【役割演技Ⅱ】</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・場面設定を行い、役割演技を行わせる。 <li style="padding-left: 20px;">場面設定 <li style="padding-left: 40px;">〈場所〉学校の運動場 <li style="padding-left: 40px;">〈ローラ〉 <li style="padding-left: 40px;">・耳がよく聞こえない <li style="padding-left: 40px;">・友達のマイケルとかくれんぼをする <li style="padding-left: 40px;">〈友達：マイケル〉 <li style="padding-left: 40px;">・ローラとかくれんぼをする <li style="padding-left: 40px;">・かくれんぼの鬼の役をする ・役割演技を通して、相手の言動に困惑しているローラと友達（マイケル）の心情に気づかせる。 ・音や声がよく聞こえるようになり、友達とも楽しく過ごせる日が多くなってきたことをうれしく思うローラの気持ちに気づかせる。 ・②'と同じ児童を演者として選定し、場面設定を行った上で、役割演技を行わせる。 ・ローラは補聴器をつけていることを確認する。 ・聞こえるということをうれしく思うローラの気持ちや互いに気持ちが通じ合うことを喜ぶ2人の気持ちに気づかせる。 ・役割演技の後、資料の最後の場面を語り聞かせ、友達に囲まれて自分の居場所があることにうれしさを感じているローラの気持ちに共感させる。
終末	7分	<p>(3) 本時の感想を書く。</p> <p>○ 今日の授業の感想を書きましょう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本時で感じたことを記述させる。

3. 4. 1 役割演技Ⅰ

役割演技Ⅰの場面では、ローラと友達（筆者がマイケルと名付けた）の二人でかくれんぼをする場面を設定し、役割演技を行わせた。

マイケルを演じた児童は「もういいかい」と声を発して、ローラに呼びかける。しかし、ローラからの返事がないので、ローラを探しに行く。この後、マイケルは、ローラの居場所を知ったものの、声をかけずにいた。

3. 4. 1. 1 役割演技Ⅰでの観客からみた演者マイケルの「悲しみ」や「怒り」

演じられた後の話し合いで、観客は、かくれんぼの鬼の役を務めたマイケルが「もういいかい」とローラに呼びかけるが、耳の聞こえにくいローラからの返事がなかったことに、返事が返ってこないことに対するマイケルの悲しさや怒り、どうしたらいいのかといった不安な気持ちを想像し、指摘した。

3. 4. 1. 2 役割演技Ⅰでの観客からみた演者ローラの「悲しみ」や「心配」

一方、ローラについては、聞こえてくるはずの「もういいかい」が聞こえてこないことや見つけて欲しいのに見つけてくれないことについて抱くローラのカンや悲しさを想像した。そのため、ローラは、マイケルと一緒にかくれんぼをしているという楽しさは、あまりないのではないかという意見や、全くないのではないかという意見が聞かれた。

3. 4. 1. 3 互いに「心配」しながらの楽しくないかくれんぼ

観客の意見を聞いた後、演者の気持ちを確かめると、マイケルを演じた児童からは「道に迷って、自分の声が聞こえないくらい遠くに行ってしまったのではないかとローラのことを「心配」していた気持ちが語られた。一方、ローラを演じた児童からは、かくれんぼなのに見つけて欲しいと願った理由について、「もし帰る時間になっても見つけてもらえなくて、マイケルに会えないために、そのことも伝えられずマイケルがずっと自分のことを探し続けるのではないかと、マイケルのことを「心配」していた気持ちが語られた。互いに、相手のことを心配しながらのかくれんぼとなったため、最初は楽しい気持ちから始まったかくれんぼも、次第に楽しくなくなってしまったという気持ちが相互から確認された。

3.4.2 役割演技Ⅱ

役割演技Ⅱの場面では、補聴器を付け、相手の声が聞こえるようになったローラであることを確認し、Iと同様にかくれんぼをする場面を設定し、役割演技を行わせた。

マイケルを演じた児童が「もういいかい」と声を発すると、すぐにローラが「もういいよ」という返事をしたので、マイケルは、ローラを探しに出かけることができた。

3.4.2.1 役割演技Ⅱでの観客からみた演者マイケルの「喜び」

演じられた後の話し合いで、観客は、マイケルは「もういいかい」と呼びかけた後、返事が返ってきたことによって、一緒に遊んでいると感じられた喜びがあるのではないかと。役割演技Ⅰと比較して、一緒に遊んでいるという実感があることに一番喜びを感じているのではないかという意見が出された。

3.4.2.2 役割演技Ⅱでの観客からみた演者ローラの「喜び」

一方、ローラは、「早く見つかったけど、嬉しい気持ち」が地球1周分や学校5周分くらいのあるのではないかという意見が出された。さらに、筆者がその嬉しさの意味を確認すると、マイケルの声が聞こえることに対しての喜びであることや、マイケルと同様に一緒に遊んでいるという実感があることにより、喜びを感じているのではないかと、喜びの内容が確認された。

3.4.2.3 互いに嬉しいかくれんぼ

観客の意見を聞いた後、演者に気持ちを確かめると、マイケルを演じた児童は、自分の声が聞こえてローラから返事が返ってきたこと、さらには、見つけたときのローラが笑顔だったので、自分もさらに嬉しい気持ちになったことが明らかになった。一方、ローラも、マイケルにすぐに見つけられたが、見つけられなかったときの心配がなくなり、見つけられて嬉しかったことが確認された。以上のように、ローラの実顔を見て、自分ももっと嬉しい気持ちになったマイケルと、相手とうまく遊べないことや相手とうまくつなげられないことからくる心配がなくなったことにより、一緒に遊んでいる嬉しさを感じられるようになったローラの実顔が確認され、互いに、同じように悩み、同じように嬉しさを感じていることがわかった。

3.5 授業後に書かれた児童の感想

授業後の感想を、徳田の示す「障害理解の発達段階」に照らし合わせ、分類を行った。その結果を以下に示す。
(や は筆者による)

3.5.1 第1段階 「気づきの段階」と第2段階 「知識化の段階」を示す記述

○ さいしょは、かくれんぼで「もういいかい」ってゆうのは、きこえなかったけど、今はほちょうきをつけて、いろいろのモードで聞こえる。ちゃんとあそべるようになったからよかった。

○ ぼくが、道とくのべんきょうでわかったことは、ほちょうきをつけるまえは、いいあそびをしていたけど、つけたらいいあそびにならなくなったので、ほちょうきをつける前とつけているときの違いがわかった。

○ ほちょうきで、よく聞こえるようになってほちょうきはすごいと感じた。

○ ほちょうきのおかげでローラは耳が聞こえるようになった。ほちょうきのおかげでともだちがいっぱい「あそぼう」というようになった。なので自分はほちょうきがいいものと思った。

○ 耳がきこえにくいといろいろ大変なことがあった。でも、「ほちょうき」をつけたらみんなとも、言い合いになることがないし、とてもすごしやすくなった。(多分、ローラもそう思ってる)だからほちょうきは、すごいきかい(耳)だと思いました。

○ ローラの耳にほちょうきをつけてきこえるようになったのがすごいな～と感じました。ほちょうきを付ける前は、話すときに前にでなきゃききとれなかったけどほちょうきをつけたらよく聞こえて友だちともあそべるようになってほちょうきの力はすごいな～と感じました。

○ 音が聞こえない人でもほちょうきをつかうとあそんでいる時もべんきょうしているときも音がきこえているのでせいかつしやすいとかんじました。

○ さいしょはきこえにくかったけどほちょうきをつかったらみんなきこえてよかったと思いました。ほかの人は、きこえたけどローラはきこえにくかったからいいと思いました。

3.5.2 第3段階 「情緒的理解の段階」を示す記述

○ ローラはさいしょかわいそうだったけど、ほちょうきをつけてきこえやすくなったのでよかったなと思いあまりきこえにくい人は大変だと感じました。 … ※1

○ ローラは、はじめはともかわいそうな子だったけど、でも、最後らへんのほちょうきをつけていた時は、ほちょうきをつける前のローラとは全くちがっていたのでまるで、べつ人のようだなと思いました。 … ※2

- はじめのローラはさびしそうだったけど、さいごのローラは、うれしそうだった。ちゃんとあそべるようになってよかった。言い合いもなくなってよかった。
- さいしょ、ローラは耳がよく聞こえなくて、こまっていたけど、ほちょうきをつけて、よく聞こえるようになっていたから、よかったねとかんじました。耳が聞こえない人とかくれんぼをしてあそぶのは大変そうでした。
- さいしょローラは友だちと言い合いばかりして一人であそんでいたけどほちょうきをつけたら言い合いとか一人であそばなくなったからよかったとおもった。
- 耳を聞こえやすくするきかいだから、音も大きくきこえてローラもよかったんじゃないのかと思いました。学校の時と家の時でボタンをおせばかえられるからローラはよかったんじゃないかと思いました。
- ローラはともだちといっしょにあそべてよかったと思いました。ローラはうれしいと思います。たのしいと思います。
- ローラは、言い合いになったり、ひとりぼっちになったりすることがかなしかったことを、ずっとがまんしていたんだとすごく思いました。ローラが、ほちょうきに出会えてよかったなあと思いました。
- さいしょローラは友だちと言い合いばかりして一人であそんでいたけどほちょうきをつけたら言い合いとか一人であそばなくなったからよかったとおもった。
- まえはよくきこえなくてかなしくなっていたけどほちょうきを使っていろんな人とあそぶことができるようになってよかったなあと思いました。ほちょうきでみんなとあそんだり話したりできるようになってよかったね。
- さいしょは耳がよくきこえなかったけど、ほちょうきをつけてきこえるようになってよかったなとおもいました。ほかの人もローラがえっといわなくなってよかったんじゃないかなとおもった。
- ローラは、ようやくみみがきこえるようになってよかったな。先生の話や友だちの話がきこえるようになってうれしい。これでみんなとあそぶことができると思う。「うれしいな」と思っているし、ローラも友だちもえがおになれると思う。
- ローラさんは、さいしょ耳がきこえなかったけどほちょうきをつかってはなせてよかったです。一人であそぶことが多くなったけどそのほうが、からかわれたりしなくていいなとおもったのかとおもいます。ほちょうきは音のおおきさをちょうせつできていいなとおもいました。もうなかまはずれがなくていいなと思います。
- ローラがさいごらんへんで、ほちょうきをつけてそれで、みんなともあそべるし、学校では先生の話もよく聞けて、とてもローラはうれしい気持ちが多くなります。ローラは、いつでもききやすくなって、べんりな気持ちがやくにたってます。
- ローラはさいしょはよく耳が聞こえないし不安なことがたくさんあったけどさいごはみんなと同じようにあそんだりべん強したりできるからとてもうれしいんじゃないかと思った。
- さいしょはかなしそうだったけどほちょうきをつかったらうれしそうだった。
- ローラは、さいしょは、耳がきこえなくて、なにもききとれなかったけど、びょういんにいってけんさをして、ほちょうきをもらってつけると、きこえやすくなるから、うれしくなって、ともだちとまえよりもいっぱいあそぶことがおおくなつたのしくなつたからすごくかんどうしました。
- ローラのすてきな耳というおはなしをきいて、ローラはすごいなとおもいました。なぜなら、みみがきこえなくてもあきらめなかったことです。
- ほちょうきってじ分のみみがきこえない人がつかいやすくなっていることがわかりました。モードをかえることができることもはじめてしりました。ローラさんとマイケルさんのたのしそうでした。
- ほちょうきをつけてあそぶと耳がきこえにくい人がたのしくなることがわかりました。まいけるくんとほちょうきをつけたローラさんはたのしそうだったです。
3. 5. 3 第4段階 「態度形成段階」を示す記述
- ぼくも耳がきこえなかったらつらいのでもしローラさんみたいなひとがいたらしん切にしたいです。あとローラさんは、いじめられたのに言い返さないのがすごかった。 … ※3
- ローラは耳が聞こえないから言い合いになったのは、たぶんさびしいと思います。だけど、ほちょうきをつけたら聞こえるようになったからよかったと思います。もし、それがわたしだったらさみしいです。これから耳が聞こえない人にあつたら、かおをむけてあいさつをしたいです。 … ※4
- 友だちの声が聞こえにくい友だちがいてもたくさんあそんだりいっしょにべんきょうしたりしたいなあと思いました。言いあいになったり、ききかえしたりしても耳のはたらきがわるくたってそれは生まれつきだからしょうがないんじゃないかなあと思いました。
- いくらどんなしょうがいがあるうと人をからかっちはいけない。たとえ目がみえなからうと話せなからうがロー

ラのような女の子男の子がきたら、くふうしていっしょにあそびたい。耳がきこえない子がきても、人間は人間。いじめてはいけない。

○ ローラさんはさいしょはみんなに耳がきこえなくてからかわれてたけれど、ほちょうきをつけてからみんなのこえがきこえるようになっていきました。ほちょうきをつけてからは友だちとの言い合いもなくなって友だちともなかよくあそべていて、ローラさんはすごくうれしくなっていることが分かりました。そうゆう人たちともなかよくなってみたいです。

○ ローラさんはほちょうきをつけてるのがすてきでした。感じたことは、まへは、友だちとあそべなかったけど、ほちょうきをつけたら友だちともなかよくあそんでいたところです。うれしそうでした。わたしなら、ローラさんにおこらないで、やさしくしてあげます。くちのことばでわかるので、ローラさんのほうをむいて、「もういいかい」と言います。せんせいのはなしが、ききとれなくて、こまっているときはおしえてあげます。こまっているときも、おしえてあげます。あそぼうとこえをかけられたら、「いいよ」と言います。

4 考察

本研究では、聴覚障害をもつ子を主人公にした絵本の話をもとに資料とし、役割演技を用いて障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「ここで感じる」段階である「情緒的理解の段階」を深める、役割演技を用いた道徳の時間を行った。授業中での児童の変容や授業後の感想について、障害理解授業としての視点から次のように考察する。

第3段階「情緒的理解の段階」を示す記述を見ると、「ローラはさいしょかわいそうだったけど、ほちょうきをつけてきこえやすくなったのでよかったなと思いきこえにくい人は大変だ【3.5.2※1】」と書かれた感想や、「ローラは、はじめはともかわいそうな子だったけど、でも、最後らへんのほちょうきをつけていた時は、ほちょうきをつける前のローラとは全くちがっていたのでまるで、べつ人のようだなと思いました【3.5.2※2】」と書かれた感想は、あわれみや同情を表していることがわかる。

「あわれみ」や「同情」について、澤田（1992）⁽⁴⁰⁾は、他者の苦しみへの共感から変化していくものであるとしている。また、西館（2005）⁽⁴¹⁾は、同情心は「自分ももし……だとしたらつらいだろう」と、相手の状態を自分に置き換えてみる（共感する）ことによって生じる感情であり、相手のことを理解しようとする過程において生じる感情であるとしている。さらに、「子どもが障害者に同情することには大きな意味がある」と述べ、「障害について知り、適切な認識を身につけていくなかで、障害者に対して同情心だけでなく、親しみ、尊敬、怒りなど、様々な感情を抱く」ようになると説明し、子どもたちの抱く同情は差別ではなく、障害を理解するための第一歩であるとしている。そのため、かわいそうという感情を放置したままではならないものの、他方で、子どもたちが、同情は抱いてはいけない感情であると否定されてしまうと、「障害者を見て、かわいそうだと思ってしまう自分の心はなんて汚れているのだろう」と自分を責め、結果、障害者に背を向けるようになると指摘している。

これらのことから、先の児童の記述にあった の記述は、共感相手の状態を自分に置き換えてみることによって生じる感情であると考えられ、援助しようという態度が形成される過程において、すなわち、障害理解の発達段階の第4段階「態度形成段階」の移行へとつながる重要な感情の表出であるといえる。

さて、第4段階「態度的形成段階」を示す記述を見ると、「ほくも耳がきこえなかったらつらいのでもしローラさんみたいなひとがいたらしん切にしたいです。あとローラさんは、いじめられたの言い返さないのがすごかった【3.5.3※3】」「ローラは耳が聞こえないから言い合いになったのは、たぶんさびしいと思います。だけど、ほちょうきをつけたら聞こえるようになったからよかったと思います。もし、それがわたしだったらさみしいです。これから耳が聞こえない人にあったら、かおをむけてあいさつをしたいです【3.5.3※4】」というように、単なる同情心に留まらずに、障害者に対する親しみや、相手の立場からの理解、新たな関係を築きたいといった意欲が感じられる。「障害についてよく知らない段階では、障害者と自分が違うという気づきや、なぜ違うのかといった疑問が当然出てきます（西館、前掲）」と述べられている。自分の身体の機能を知り、聴覚障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得て、差異がもつ意味を知る授業は、児童が抱く様々な疑問に適切に答える役割や適切な対応方法としての知識を「認識」として身につけさせる役割を持ったといえるであろう。一方、障害をもつ人の話を資料とし、役割演技を用いて障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「ここで感じる」ことは、この適切な「認識」を、相手の感情の実感的な理解と、それに起因する自己の自発的、自立的な行為に対する内面的な基盤の育成としての側面から実現していると考えられる。

このように、適切な障害理解（認知）としての授業において知識としての「適切な認識」を形成し、さらに、「道徳的価値の理解」を内容とした道徳の時間において、その知識を情緒面の理解から強固にし、知識を生かした適切な態度を実現しようとする意欲や姿勢としての態度を育成していく「聴覚障害理解の教育プログラム」の効果から、認知と情緒の相互的理解による「障害理解教育」としての可能性を確信する次第である。

引用及び参考文献

- (1) 中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- (2) 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) 『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』 誠心書房
- (3) 福永純恵・丸山弥生・矢田圭・加藤哲則 2011 「小学校全学年での聴覚障害を中心とした障害理解授業の実践」 日本特殊教育学会第49回大会発表論文集, 362
- (4) 水野智美 2005 「道徳における障害の扱われ方」 徳田克己・水野智美(編) 『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』 誠心書房
- (5) 前田佳子・高野名明子・千賀愛 2008 「障害理解教育のカリキュラム開発に関する岩見沢市立栗沢小学校の実践」 北海道特別支援教育研究 2 (1)
- (6) 安田正幸 1996 「豊かな心を育てるための道徳の時間の指導法—役割演技に着目して—」 平成7年度千葉県長期研修生研究報告書
- (7) 早川裕隆 2004 「シリーズ・道徳授業を研究する 1 役割演技を道徳授業に」 明治図書
- (8) 堤佳弘・今枝史雄・山本壯則・金森裕治 2008 「障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究—通常の学級における授業実践についての報告(第1報)」 大阪教育大学障害児教育研究紀要 第31号
- (9) エルフィ・ネイセ (久保谷洋 (訳) エリーネ・ファンリンデハウゼ (絵)) 2011 「ローラのすてきな耳」 朝日学生新聞社
- (10) 澤田瑞也 1992 「共感の心理学 そのメカニズムと発達」 世界思想社
- (11) 西館有紗 2005 「間違った障害理解教育 2 —『同情してはいけない』教育と『みんな同じ』教育」 徳田克己・水野智美(編) 『障害理解心のバリアフリーの理論と実践』 誠心書房

Implementation of Classes for Promoting Understanding of Hearing Disorder in Regular Classes

—Focusing Moral Class—

Saori KITAGAWA* · Hirotaka HAYAKAWA** · Sumie FUKUNAGA*** · Akinori KATO****

ABSTRACT

We carried out the class of two styles for the purpose of letting children of the class usually understand a hearing disorder. One class that we performed is a class to teach the appropriate knowledge for the obstacle. Another class that we performed is a class to understand the feelings of the person with an obstacle. As a result, not only we sympathized with the person who had merely disorder to children, but also came to have will to want to make good relations with the person who had an disorder.

* Hirabarikita Elementary School ** School Education *** Hisumi Elementary School
**** Clinical Psychology , Health Care and Special Support Education