

I 問題

わが国の聴覚障害児の教育機関として、小学校において難聴学級が設置されている。難聴学級を担当する難聴学級担任は、難聴言語教育に携わっている経験年数が短い、校内一人担当である、ケース会議をする時間がない、研修も出にくい等、苦しい立場の担当者が大半を占めている（国立特別支援教育総合研究所, 2012）。こうした現状から、聴覚障害への知識や理解が十分得られにくく、授業場面における聴覚障害児とのやり取りに課題をもつと考えられる。

その一方で、中瀬(2003)が述べているように、目の前の聴覚障害児から学ぶことも重要であり、日々の関わりを通して、聞こえにくいことでどのような問題が生じるのか、どのような支援が適切なのか知ることができる。しかし、初めて聴覚障害児に接する教員における、聴覚障害児への理解や適切な教育的支援、その他の様々な関わり方についての変容過程に関する報告例は見られない。このような変容過程を明らかにすることで、研修における聴覚障害児への指導経験の少ない難聴学級担任への適切な情報提供や、難聴学級担任を支援する指導者への一助となると考える。

ところで、山本・塚本・西山・赤澤(2003)は教育臨床において用いられる言葉として、「見立て」を紹介しており、それは診断・アセスメント(査定)・評価・理解という意味と類似し、時に互換的に用いられると述べている。本研究では、難聴学級担任が「子どもの状態を正しく理解し、対処の方針を決めること」を「見立て」という言葉で表すこととする。

II 目的

本研究では、初めて聴覚障害児教育に携わる難聴学級教員の聴覚障害児への見立ての変容過程を明らかにすることを目的とする。

III 方法

1 調査対象

聴覚障害児が在籍する小学校の難聴学級を初めて担当する教員(以下担任教員)と難聴学級に在籍する小学校3年生の聴覚障害児(以下A児)。

2 調査手続き

1) インタビュー記録

聴覚障害を専門とするB大学の教員(以下C教員)がインタビュアーとなり、以下の内容について担任教員にインタビューを行った。

- (1) 2年次と3年次および3年次の1学期・2学期におけるA児の言葉の理解や聞こえにくさ、他児とのコミュニケーションについての比較
- (2) 教員自身の見立ての変容に影響を与えたと考えられる外部支援や研修について

2) ビデオ記録

記録する場面は、聞こえの問題が生じやすいと想定される交流学級での一斉授業場面(以下交流学級)。授業科目は、グループ活動があり、他児との関わりがあると予想される社会科と総合的な学習の時間を選択した。映像記録を基にすべての関わり場面における担任教員とA児の音声言語や身振り、筆談などのやり取りを文字化した。

3 調査期間

20XX年5月に調査依頼をし、6月から11月までの期間、月に2回程度訪問した。本論文では、ビデオ記録を行った計5回分をデータとして使用した。

4 分析方法

1) インタビュー記録

インタビュー記録から担任教員の発言の逐語録を取り、その逐語録の内容をカテゴリー化した。続いて、カテゴリー化に基づいて担任教員のA児への見立ての変容に関する内省を分析した。

2) ビデオ記録

交流学級における担任教員とA児の関わりでの

一タから、交流学級担任が話をしている「交流学級担任の話」の時間、個人で意見をまとめる「個別活動」の時間、グループまたはクラス全体での意見交換をしている「グループまたはクラス全体での意見交換」の時間の3つの分類で、授業時間の内訳の時間を計った。次に、担任教員とA児の関わりの内容の区切りごとに時間を計り、担任教員とA児の関わりの内容を分類した。

分類後、分類ごとの頻度の割合を示した。また、各分類の頻度の割合とA児と担任教員の関わりの内容から授業におけるA児と担任教員の関わりの様子を分析した。そして、インタビュー記録の分析結果とビデオ記録の分析結果から担任教員のA児への見立ての変容について考察した。

5 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、本学倫理審査委員会の承認（承認番号 2017-49）を得た。

IV 結果および考察

1 インタビュー記録

1) インタビュー記録のカテゴリー化

カテゴリーは「言葉の理解」、「教科学習」、「視覚的支援」、「補聴機器」、「他児とのコミュニケーション」、「研修」、「外部支援」の7つに分類された。

2) 担任教員の内省における変化

(1) 言葉の理解・表出

担任教員は、A児の聞こえにくさの見立てについて、初めは単に音声がかえにくく感じているようだが、日々の関わりから音が聞こえないだけでなく、文脈が捉えにくいことや、理解していない語彙だとさらに聞き取りづらいということに気づいたと述べていた。このことから、A児の聞こえにくさの捉えの中でA児の言葉の理解の困難さも認識してきていることが考えられた。

A児の語彙力の見立てについて、普段のやり取りで語彙の乏しさに気づくことがあると述べていた。このことから、A児の語彙力の課題を感じていることが考えられた。

(2) 教科学習

A児は、国語の授業において登場人物の気持ちを聞かれたときに的外れな解答をしていたり、算

数の授業において道のりを求める問題が出てくると文章を図で説明しないと読み取れなかったりすると述べていたことから、A児の教科学習での見立てにおいても文章の読み取りの困難さを感じていることが考えられた。

(3) 視覚的支援

語彙力の課題から絵に書いたり、図に表わしたりするなど視覚的な手がかりを与えないと課題に取り組むことが難しいと述べていたことから、視覚的支援の必要性を感じていることが考えられた。

タブレット端末での支援について、タブレット端末はすぐに実物と結びつけられるのが良く、タブレット端末を見せた時のA児の反応も良かったと述べていた。これらのことから、A児の実態に合わせた視覚的支援の方法をA児の様子を観察しながら実践していることが窺えた。

(4) 他児とのコミュニケーション

休み時間について、同じクラスの児童と遊んでいる場面は見られるそうだが、友達の声は前からはっきりゆっくり話してもらわないと、また体育館ではよっぽど近くで話してもらわないとわからないと述べていた。自分から進んでコミュニケーションを取りに行くことが課題だとも述べていた。このことから、場所や話し手の位置によってA児とのコミュニケーションが取りやすくなったり、取りにくくなったりすることを理解してきていることが考えられ、また、A児が積極的に他児と関わるように支援する必要があると感じていることが考えられた。

交流学級での支援については、話し合いの騒々しい場所は聞こえにくいと述べられていたことから、担任教員は交流学級で授業を受ける際のA児の聞こえの困難さを理解し、支援の必要性を認識していることが考えられた。

2 ビデオ記録

1) ビデオ記録の回数とA児と担任教員の関わりにおける分類

A児と担任教員の関わりにおける分類は、「言語指導」、「仲介」、「学習内容の質問」、「視覚的支援」、「その他」の5つに分けられた。

2) A 児と担任教員の関わり

(1) 各分類における頻度の割合

図1から図5に1回目から5回目までの頻度を示した。また、図6に「仲介」の頻度の割合の変化、図7に「視覚的支援」の頻度の割合の変化を示した。図1と図5より、「個別活動」のみの授業だった1回目と5回目の授業では、A児と担任教員の関わり場面が授業時間の大半を占めたため、「言語指導」と「学習内容の質問」の頻度の割合

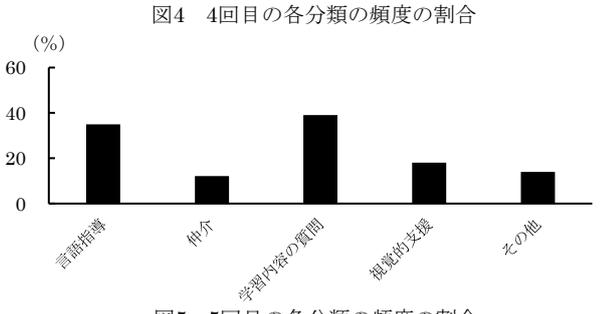
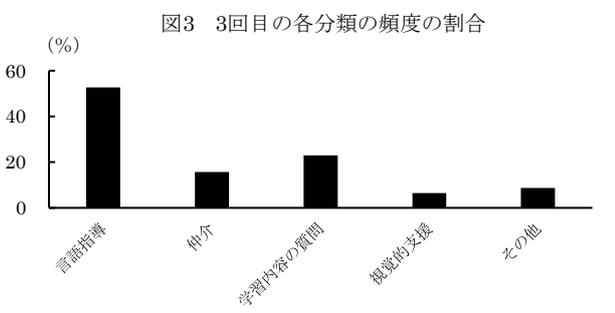
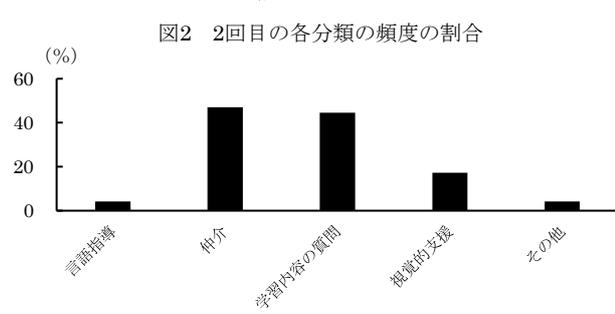
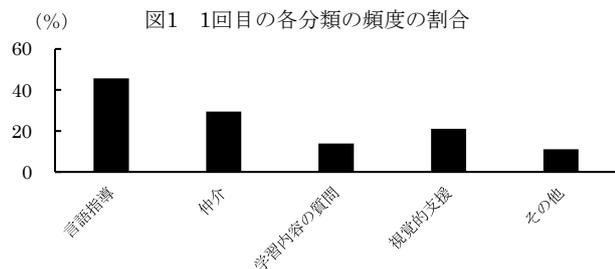
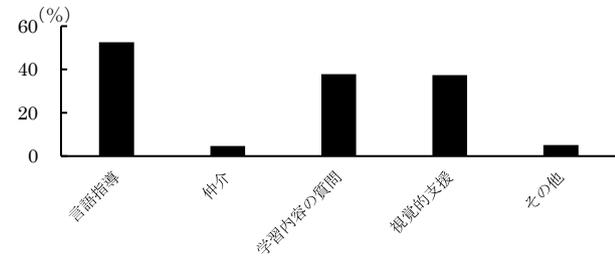


図5 5回目の各分類の頻度の割合

が高くなったことが考えられた。

逆に、図2、図3、図4より「グループまたはクラス全体での意見交換」の時間があった授業だった2回目、3回目、4回目の授業では、A児と担任教員の関わり場面よりも、A児と他児の関わり場面やA児と交流学級担任の関わり場面が多かったため、「個人で意見を出しまとめる授業形態」の1回目と5回目の授業の「仲介」の回数と比べると割合が高くなっていったと考えられた。これらのことから、A児と担任教員の関わりの内容は、授業形態の影響を受けることが考えられた。

図6に示す通り、各分類における頻度の割合の変化において、1学期と2学期の平均を比較すると、「仲介」の頻度の割合が高かった。このことから、担任教員が一斉指導場面での「仲介」の必要性を理解してきていることが考えられた。

図7に示す通り、「視覚的支援」の頻度の割合の変化において1学期と2学期の平均を比較すると、2学期の平均の方が全ての分類において頻度の割合が低かった。その背景には、2学期ではノートに書いて示す「視覚的支援」の他に、デジタルカメラで撮影した写真を提示した「視覚的支援」をしていたことが理由として考えられた。ノートに書く時間を省くことができた分、2学期では「視

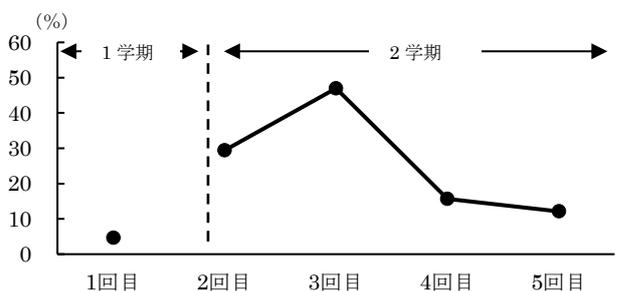


図6 「仲介」の頻度の割合の変化

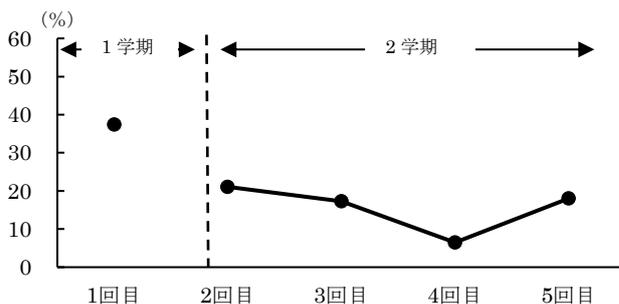


図7 「視覚的支援」の頻度の割合の変化

覚的支援」に掛かる時間が短縮したと考えられた。

(2) 各授業のA児と担任教員の関わり

図8にA児と担任教員の関わりの時間の割合の推移を示した。図8と各授業のA児と担任教員の関わりから、初め「視覚的支援」において書き方のモデルを示す支援をしていたのに対し、次第に学習内容を想起させる「視覚的支援」が増え、言葉のやり取りをするためのものに変容したことから、A児と担任教員の関わりの時間の割合は高くなり、担任教員の発言の質的な変化が見られた。

「言語指導」では、1回目の授業では手紙を書くという課題に対して、相手の名前の書き方や本文の書き方といった学習課題に関する言語指導が多く、語彙指導は見られなかった。2回目、4回目の授業では、担任教員はグループやクラス全体での意見交換の際の他児の発言から語彙を抽出して、A児に対して語彙確認をしていた。5回目には、A児の書く文章から語彙を抽出して語彙確認をしていた。このことから、担任教員はA児の語彙不足を理解し、教科指導においても語彙指導の必要性・重要性を理解していることが窺えた。

「仲介」では、交流学級担任や他児の発言を繰り返し説明する「仲介」から、交流学級担任や他児が発言した際に担任教員から「聞こえた？」とA児に確認するようになったり、確認した後に「聞こえなかったら先生に聞かなきゃ。」と聞こえなかった際の指導をしたりしていた。このことから、担任教員がA児に対して聞こえたかどうか確認するだけでなく、A児に自分から聞こえなかったことを伝える姿勢を身につけさせようとしていることが窺えた。

「学習内容の質問」では、校外学習の学習内容を振り返りながらまとめる作業の授業では、A児が校外学習での学習内容を思い出すことができず、担任教員が学習内容を想起させる説明をしている

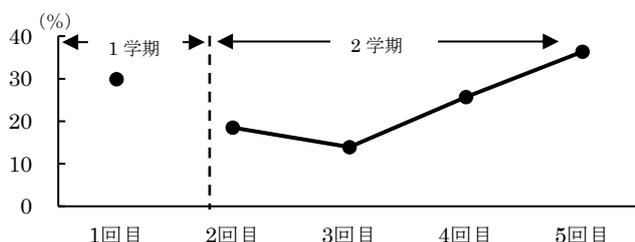


図8 A児と担任教員の関わりの時間の割合の推移

場面が目立った。このことから、担任教員はA児について、校外学習で経験したことが言葉としても概念としても残りづらいという課題があることを理解し、事後指導の支援において、学習内容の振り返りの必要性を理解していることが窺えた。

V 総合考察

担任教員はA児について「聞こえにくい特性がある」という感覚的な理解から始まり、A児との日々の関わりから、A児の言葉の理解の困難さを認識してきており、教科指導においてもA児の実態に合わせた言語指導を行っていたことから、語彙指導の必要性・重要性を理解していることが窺えた。また、語彙不足が文章の読み取りの困難さに繋がることを理解していることが考えられ、書き方のモデルを示すような「視覚的支援」から経験や既習事項を想起させ、言葉でやり取りするような「視覚的支援」に変化したことからA児の課題に沿った支援の重要性を理解していることが考えられた。加えて、校外学習で経験したことが言葉としても概念としても残りづらいという課題を認識していることが窺え、言葉のやり取りをもって学習内容を想起させ、理解を深めさせることの必要性を理解していることも窺えた。

コミュニケーションの面では一斉指導場面で、交流学級担任や他児の発言を繰り返す「仲介」の支援から、聞く姿勢を促したり、聞こえなかったときの働きかけ方を指導したりするようになったことから、コミュニケーションの取り方を身につけさせるための「仲介」の必要性を理解してきていることが考えられた。

文献

- 国立特別支援教育総合研究所 (2012) 「平成 23 年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」報告書。 <http://www.nangen.jp/sub5.htm>. 2018.01.10.
- 中瀬浩一 (2003) 聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業 開発にあたっての検討項目。独立行政法人国立特殊教育総合研究所一般研究報告書, 2-4. <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/b-169.pdf>. 2018.01.10.
- 山本力・塚本千秋・西山久子・赤棒大史 (2003) 教育臨床における見立て・評価について—教育実践総合センター研修講座・教育臨床部門分和会の報告—。岡山大学教育実践総合センター紀要, 3, 155-166.