

聴覚障害のある子どもの支援の現状と課題について

The difficulty in students who are deaf and hard of hearing and support

松田 真正

Naomasa MATSUDA

要旨

近年、インクルーシブな教育が重要視される中で、聴覚障害のある子どもの教育の場は、聾学校だけでなく地域の各小学校も重要な就学先となる傾向がある。

しかし、聴覚障害のある子どもの小学校の各教科指導における現状や課題に言及した先行研究は少ない。そこで、本研究では、小学校の難聴特別支援学級に在籍している子どもの保護者に面接調査を実施し、聴覚障害のある子どもが感じる教科学習時や各種行事に参加している際に感じる困難さと適切な支援方法について検討した。その結果、英語、国語などの一部の教科や行事について困難さを感じていることが明らかになり、支援方法のあり方を再検討する必要があることが示された。

キーワード：聴覚障害、特別支援学級、支援

I. はじめに

人類にとって最も重要な感覚は視覚であると考えられている。しかしながらGuttich (1944) が個人の発達や人類の発達には「耳」は最も重要であると述べているように、乳幼児期の子どもにとって聴覚は非常に重要な感覚である。なぜなら聴覚は時間的・空間的拡がりをもつ感覚であり、環境との直接的接点をもつ感覚であり、さらに情動に直接的に関連する感覚だからである。言語獲得は聴覚、視覚、触覚等の身体機能の発達、人に対する志向性、記憶や模倣する力等の多くの要素に支えられている。この中でも聴覚の果たす役割は大きい。石田 (2008) らの報告によると、まず聴覚の発達により、多様な喃語が出現する。次に河野 (2008) らの報告によると、乳児は自分が発した音に周囲が意味付けする言葉を聞き、言葉には意味があることを知る。そして物事を見る・聞く・触る等の経験を積み重ねながら、同時に耳から情報を得ることで、言語概念が形成されていくのである。そのため、言語獲得には聴覚の発達が不可欠である。

聴覚に障害があると、まず、自分で発した音を聞くことの困難さから喃語の出現が遅れる。また自分が発した音に対して周囲が意味付けする言葉を聞くことが難しいため、ものとその名称のマッチングが困難となることから言語獲得の遅れにつながる。また、河野 (2008) は、聴覚に障害を有することにより視覚中心であっても三項関係は成立するが、音声でのやりとりが不十分になるため、もの名前を記憶しにくく、それ以前に「ものには名前があることを知る」といった概念形成が遅れる場合もあると報告している。また、健聴の子どもは周囲の状況を見ると同時に話を聞くことで、自然に日本語の助詞を獲得する。しかし、聴覚障害のある子どもは周囲の状況を見ることはできても言葉を聞くことが難しいため、助詞の習得が困難になる。さらにこれらの言語獲得の遅れは、学童期の子ども達の学習に多大な影響を及ぼす。例えば、語彙が増えにくいことや文法習得の困難さにより、文章の読み書きに困難さが生じる。そのため、聴覚障害のある子どもは国語科や算数科、理科、社会科などの多くの教科で困難さが認められる。

こうした聴覚障害のある子どもの教科学習の困難さについては、英語や音楽に関しては上村ら

(2016)が、国語の困難さについては庄司(2014)が、算数に関しては片岡ら(2014)が報告している。しかし、まだ聴覚障害のある子どもの教科学習に関する先行研究は未だ少ない現状がある。

そこで本研究では、難聴特別支援学級に在籍しながら部分的に交流学級(通常学級)で学習している聴覚障害のある子どもの保護者を対象に面接調査を実施し、聴覚障害のある子どもが学習場面や行事参加時に感じる困難さを明らかにし、必要かつ効果的な支援方法を検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象

対象児は、岡山県内の小学校難聴特別支援学級に在籍している聴覚障害のある男児(小学校5年生、11歳)であり、面接対象は子どもの母親1名である。

2. 調査の時期

2019年2月上旬にくらしき作陽大学内で実施した。

3. 調査項目

面接調査を実施した。面接質問項目に関しては、弱視児を対象に教科学習における困難さに関する調査を行っていた大山ら(2013)の調査項目を参考にして決定した。具体的な面接内容は以下の通りである。

1) 対象児の基本情報に関する質問

性別、年齢、年齢聴覚障害の種類、発症年齢、聴力レベル、教育歴、当時受けていた学外からの支援、補聴器等の使用についての情報に関して質問した。

2) 学習に関する質問

学習に関する質問は、以下の3つの構成で質問した。

- ①子どもが各教科に感じる困難さについて
- ②教師からの効果的な支援について
- ③教科指導以外で教師に改善して欲しい支援について

Ⅲ. 結果

1. 対象児の基本情報に関する質問に対する回答

対象児は、男児(11歳、小学校5年生)であり、対象児は、先天性難聴と生後6ヵ月で診断され(現在の聴力、両耳83dB、聴覚障害者等級4級)、生後7ヵ月頃から補聴器の装用が開始された。乳児の頃は、補聴器を装着することを嫌がるが多くあり、家庭と医療機関との連携により、適切な補聴器の選択、調整、補聴器による聞こえの確認とその評価を行うフィッティングを定期的に行っていた。そのような支援を受けながら、補聴器をとおして音を聞く経験を積み重ねてきた。乳幼児期は、保育園と病院内の療育機関(言語聴覚士による療育)に通い、小学校は難聴特別支援学級に在籍している。

2. 学習やその他の学校生活に関する質問に対する回答

1) 各教科に感じる困難さについて

学習場面で困難と感じている科目は、英語、国語の2科目であった。以下に、口頭による回答をそのまま示す。

(質問)

「質問1：お子さんは、どのような教科の学習で困っていると思いますか。また、困っていると思われる内容を教えてください。」

(回答)

- ・「英語の時間ですね。外国人の先生によるリスニングの際に、口形の読み取りやどこにアクセン

トをつければよいか難しいです。リスニングは、口形の読み取りよりもジェスチャーや表情などの状況により本人は何とか推測しているようですが、やはりそれでは限界があるようです。」

- ・「国語の時間についても理解が難しくなっていると思います。イメージしやすい物語は、ある程度理解できていると思いますが、抽象的な表現の多い評論文なんかは理解していないような気がします。この原因は、見えていないことをイメージしたりを理解したりすることが難しいからだだと思います。」

2) 教師からの効果的な支援について

教師からの効果的な支援に関しての質問については、5点ほど回答が得られた。以下に、回答をそのまま示す。

(質問)

「質問2：お子さんが、小学校で授業を受ける際に、教師が実践している効果的な支援があれば教えてください。」

(回答)

- ・「担任の先生が話した重要なポイントは、担任や支援の先生に復唱するよう求められているようで、これがとても効果的で、内容が頭に入りやすいみたいです。そのときには、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら表出することを求められ、同時に板書して、文字で書き示してくださるので、理解しやすいみたいです。」
- ・「担任の先生は、手話や指文字だけのコミュニケーションだけに頼るのではなく、口形や発声を伴って話すことを訓練してくれているので、小学校3年生頃から言葉の区別が付きやすくなったと思います。」
- ・「音楽専門の先生（音楽専科の教師）が、音楽のリズムを分かりやすくするためにピアノやスピーカーなどに耳や体を近づけるよう配慮しながら指導してくださることで、以前よりも音の響きを感じられるようになった気がします。最近では、本人は和太鼓にも興味を示すようになりました。」
- ・「担任は、親に対しても口声模倣と拡従模倣をわかりやすく教えてくれ、家でも声かけの方法が変わったことで、親子関係も前よりよくなり、子どもの話す意欲が育ったような気がします。」

3) 教科指導以外で教師に改善して欲しい支援について

教科指導以外で教師に改善して欲しい支援については、以下の3点ほど回答が得られた。以下に、回答をそのまま示す。

(質問)

「質問3：その他、お子さんが、教科指導以外で困っていることがあれば教えてください。」

(回答)

- ・「始業式や終業式の校長先生の話は、話している内容を、同時進行でスクリーン上に話されている内容を視覚化してほしいです。本人はこの時間が分かりにくいみたいです。」
- ・「運動会のダンスなどに参加する際に、ホイッスルだけで合図する場面を減らし、本人の障害特性に配慮して旗なども使って合図を出してほしいです。」
- ・「交流先（通常学級）の学級の活動に参加しているときに、先生が黒板に書きながら、同時に黒板の方を向いて説明されることがあるらしいのですが、説明するときは大きく口を動かしながら生徒の方に顔を向けて話してほしいです。」

IV. 考 察

1. 各教科に感じる困難さの現状と今後の支援の在り方について

今回、聴覚障害のある子どもの学習場面において感じる困難さを明らかにし、効果的な支援を検討することを目的に、保護者への面接調査を行った。その結果、英語、国語などの教科について困難さを感じていることが理解できた。

英語に関しては、外国人教師によるリスニングの際の、口形読み取りやアクセントが難しいという

回答が得られた。この英語の時間とは、ALTも入ったチーム・ティーチングの英語学習場面のことである。ALTとは「Assistant Language Teacher」の略語で、日本語では「外国語指導助手」と呼ばれている。ここで言う「外国語」は英語のことを指しており、基本的には小学校での英語の授業において、ALTの主な役割は学級担任教師の補助的な指導である。担任教師とALTがチーム・ティーチングを行うことで、子ども達に外国人のネイティブな発音の英語を体感させ、きめ細かく子ども一人ひとりの障害特性に応じた指導をすることが主たる目的である。しかし、ALTは学校以外の機関からの派遣であることも少なくなく、支援が必要な子どもに関する支援方法の共通理解を担任教師と十分に図る時間が確保できないなど、困難であることが推測される。また、この結果は、聴覚障害のある子どもに対して、口形やアクセントなどを分かりやすく示した視覚的な教材をさらに積極的に活用するよう見直すべきことを示唆するものである。

次にリスニング指導の際の手話の同時活用について検討したい。手話は世界共通ではなく、アメリカのASL・イギリスのBSL・フランスのLSF等のように各国で異なる。その地域で使われる音声言語と手話の間には明確な関係性がない。例えば、アメリカとイギリスは音声言語の英語を共有するが、手話のASLとBSLは全く異なる。ところがフランスでは英語を用いないのにもかかわらずフランスのLSFはアメリカのASLに比較類似している。また、その他にもアフリカの手話の多くもASL系である。こうした状況の背景には、手話の先進地域で手話による聾教育を学んだ者が、世界各国で手話による聾教育を広めてきた歴史が深く関係していると思われる。例えばASLがLSFに近いのは、アメリカで手話による聾教育を広めたトマス・ホプキンス・ギャローデットがフランスで手話や聾教育を学んだからである。同様にアフリカの手話にASL系が多いのは、アメリカで聾教育を学んだ者がアフリカで聾教育を実践してきた結果であることが推測される。世界聾連盟主催の国際会議、国際大会など、国際的な場では国際手話が使われる。しかし、多くの国際交流の場ではASLが一番広まっている現状がある。その理由は、世界中の聾教育をリードしてきたギャローデット大学がアメリカに所在しているためである。なお、日本に日本手話・日本語対応手話・中間手話が存在するように、アメリカにも英語対応手話 (Signed English) が存在している。英語対応手話 (Signed English) は、Bornsteira (1982) がギャローデット大学の幼稚部の聾児のために考案した。つまり、英語対応手話 (Signed English) は、幼児向けのものであるので、複雑な接頭辞などはなく、マーカーとよばれる14の文法的な活用を基本とした比較的習得しやすいシンプルな手話法である。そのため、日本人にも活用しやすい英語対応手話であると考えられる。そこで、この英語対応手話 (Signed English) を授業に積極活用することで効果的な支援に繋がると考える。政府は2020年には、小学校で英語を3年生から外国語活動として導入し、5年生からは教科として導入する方針を決定している。この方針に対して、上智大学が実施した小学校・中学校・高等学校におけるALTの実態に関する大規模アンケート調査研究の最終報告 (2017) では、「専門的な英語教育を受けていない多くの小学校教員が、教え方が分からないまま教科として英語を教えるのはほとんど不可能に近い」という厳しい見解を示している。この見解を踏まえれば、水面下には小学校教員の英語指導能力の限界も潜んでいる可能性も否定できない。今後さらに、英語教育や障害により支援が必要な子どもに対する効果的な英語指導法に関する研修を充実させていく必要があると思われる。

次に、国語の評論文などの理解や説明が難しいという回答について検討する。国語はすべての教科の基礎であると考えられる。しかし、評論文などで使う言葉は、ある程度語彙力・思考力・論理力・推理力・想像力を働かして読む必要があると考えられる。このことを踏まえると、障害の有無にかかわらず、苦手な子どもは多いことが推測できる。また、この問題の背景には「二次的なことば」の獲得に関する問題も存在する。「二次的なことば」の以前の「一次的なことば」とは、乳児から小学校低学年頃までの日常生活の中で行われる特定の相手との具体的で状況に頼った会話で使われることばを意味する。次に、「二次的なことば」とは、学校生活や社会で使われるような、不特定多数の相手に伝える際の目の前の状況に頼らない現実から離れたことへの理解や表現に使うことばのことである。これらは発達的に移行するものではなく、「一次的なことば」を基に「二次的なことば」が学習されていく。「二次的なこ

とば」は、10歳頃からの抽象概念を操作（理解や表現）するためには欠かせないことばであると考えられる。つまり、「二次的なことば」の学習での躓きは、その後の言語発達にも影響を及ぼすことが推測される。そこで、聴覚障害のある子どもへの有効な支援方法については、評論している内容をイメージしやすいよう図や絵に書き示すなどの視覚的にイメージや理解を促す支援方法を充実させることが重要である。また、これらの支援方法は、聴覚障害のみならず全ての子ども達に有効な支援方法であると考えられる。

2. 教師からの効果的な支援の現状について

教師から受けている効果的な支援の現状については、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら子どもにことばを表出させ、文字で書かせるよう支援されていることを対象児の母親が効果的な支援として感じていることが理解できた。教師は、この支援により子どもに音韻や語彙を獲得させるよう支援していることが推測できる。国立特別支援教育総合研究所課題別研究報告書（2008）によると、聴覚障害のある子どもへの支援方法は、子どもの実態に応じてアプローチ方法は多様であるべきであると報告している。おそらく、この学校の難聴特別支援学級の教師は、子どもの個々の実態やクラス集団の状態など様々なことを考慮しながら、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせるなど多様なアプローチを組み合わせたトータルコミュニケーションを積極的に活用しながら支援されていることが推測される。また、子どもの特性に応じた多様なアプローチは、教師と子どもの信頼関係を深めることにも繋がると思われる。さらに、信頼関係のある大人との間で、子どもが学習を進めることにより、子どもの学習意欲向上に繋がる可能性も高い。また、子どもの成長に伴い友達との関係が深まり、関係がより複雑になると思われるが、その場合においてもトータルコミュニケーションを用いたやりとりの方が円滑な意思疎通に繋がりがやすいことが推測される。以上のことから、指文字やキューサイン、発音サインに発声を伴わせながら子どもにことばを表出させ、同時に文字で書かせるトータルコミュニケーションによる支援は、日本語学習においてとても効果的な支援であることが考えられる。

また、音楽リズムを体感させるために、ピアノやスピーカーなどに耳や体を近づけることで、音の響きや振動を直接的に子どもに感じさせ、音やリズムへの興味関心を深める支援が実践されていた。これは、単に音楽のリズム・音程・音階を感じ、合わせる事が難しい子どものスキル獲得に効果的なだけでなく、楽器を演奏してみたいという好奇心や学ぶ意欲も育む支援であると思われる。つまり、これらの支援方法は聴覚障害のある子どもへの理想的な音楽教育実践であると考えられる。

その他にも、教師が口声模倣と拡従模倣を学習場面で取り入れていたことが理解できた。口声模倣は、日本語の音声言語を指導する一つの方法で、子どもは、教師の口の動き方など視覚的な運動の様子を残存聴力からの入力と合わせてとらえ、それを筋肉運動知覚や聴覚的なフィードバックを通して確認しながら模倣し、適切な表現として学習する。庄司（2014）は、口声模倣は、単なる口の動き方や発音の仕方という技術的な問題のみが扱われるのではなく、言葉の意味の理解が重要であり、それを理解するための子どもの会話に対する意欲が重要となると報告している。このように、言葉の意味理解を大切に口声模倣から、さらに、自然な場を活用して、曖昧な表現を正しい表現へと導く拡充模倣の段階の支援にシフトすることも大切である。拡充模倣とは、子どもが話した言葉を、係わり手が更に内容を膨らませて子どもに返し、子どもに復唱を促すことである。これらの模倣により獲得された言語は、将来的には自分の状況を相手に説明する力を養うことにも繋がると考える。上村ら（2016）は、「現在の学校教育の果たす役割として、教科学習の内容の定着を可能にすることや、社会で生活する上で困らないように『生きていくためのスキル』を身に付けることの2点が挙げられる」と報告している。つまり、これらの支援は、学習場面のみならずライフスキルにも繋がる支援であると考えられる。

3. 教科指導以外で教師に改善してほしい支援について

始業式や終業式での校長の講話の時間は、校長先生と子どもとの距離が離れていることから、口の動きが読みづらくて内容把握が困難であるということであった。これについては、パワーポイントなどを積極的に活用して、大スクリーン上に校長先生の話している内容を同時進行で視覚的に書き示すことが、聴覚障害のある子どもにとって有効であると思われる。また、その他の発達障害等のある子ども達にとっても視覚的な支援は有効であると考えられる。

さらに、交流学級における学習上の問題としては、運動会のダンスなどに参加する際に、ホイッスルだけで合図する現状を疑問視する意見が聴取された。母親が提案した支援方法としては、ホイッスルによる聴覚的な合図に加え、聴覚障害のある子どもの障害特性に応じて旗などを使った視覚的な合図も検討するべきであるという意見が聴取された。また、交流先（通常学級）の学級の授業に参加しているときに、先生が板書しながら、同時に黒板の方を向いて説明されることがあり対象児が困っているので、説明するときは必ず子ども達の方を向いて口元が子ども達に見えるように話してほしい等の内容の意見も聴取された。これら母親から聴取された支援方法に関する意見は、他の健聴な子ども達に対しても有効なユニバーサルデザインとして成立する支援方法である。文部科学省（2005）中央教育審議会で示した特別支援教育の「幼児子ども生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」という観点に今一度立ち返り、校内の特別支援教育コーディネーターを中心に定期的に子ども達への支援方法を学校全体で見直すことが必要である。また、支援方法について学校全体で見直す機会を定期的に設けることは、適切な支援方法を特別支援学級担当の教師のみならず交流学級（通常学級）の教師も巻き込みながら再検討することにも繋がることから重要である。

参考文献

- Bornstein, H (1982) Signed English:A brief follow up to the first edition. American Annals of the Deaf, 126(1), Pp468-481
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 課題別研究報告書 平成18年度-19年度（平成20年3月）聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究—手話を用いた指導法と教材の検討を中心に—。特教研B-222.
- Guttich A (1944) Neurologie des Ohrlabyrinths, Neurology of the Labyrinth, Leipzig.
- 石田宏代, 大石敬子 (2008) 言語聴覚士のための言語発達障害学. 医師薬出版株式会社.
- 上智大学 (2017) 『小学校・中学校・高等学校における ALTの実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書』 Pp69-70.
- 片岡加奈, 鳥越隆士 (2014) 聴覚障害児の算数学習における「つまずき」と教師による指導の工夫—聴覚特別支援学校商学部の授業事例からの分析—。学校教育学研究 (兵庫教育大学), 26, Pp.31-39.
- 河野美抄子 (2008) 聴覚障害が言語習得に及ぼす影響—書きことばによる書きことば学習の可能性について—。甲南女子大学大学院論集第6号 人間科学研究編, Pp85-94.
- 文部科学省 (2005) 中央教育審議会特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 大山歩美・小林秀之・森まゆ (2013) 小・中学校において弱視児が感じる困難とその対応—教科学習に着目して—。障害科学研究, 37(1), Pp 1-12.
- 庄司美千代 (2014) 特別支援学校 (聴覚障害) におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査. 国立特別支援教育総合研究所, B-286, Pp 1-107.
- 上村千尋, 入山満恵子 (2016) 聴覚障害の子ども生徒が感じる困難とその教育的支援. 新潟大学教育学部研究紀要第9巻第1号, Pp167-172