

資料

通常の学校に在籍する聴覚障害児への支援における 特別支援教育支援員の意識

長谷川 ちか子*・左藤 敦子**

本研究は、通常の学級で学ぶ聴覚障害児に対する特別支援教育支援員の支援の実態と、支援に対する意識を明らかにすることを目的とする。特別支援教育支援員10名を対象に半構造化面接を行った。協力者は、聴覚障害大学生への支援経験があり、大学において聴覚障害教育を専攻している学生であった。その結果、授業等への情報保障、学校生活への参加のサポート、難聴学級の機能、関係者との連携、支援運営に関する12のカテゴリが抽出された。①情報保障を効果的に活用できるような多様な手段によるサポートの実施、②発達段階や教育活動の内容、情報保障の経験に応じた対応、③聴覚障害児を基点とした聴児との関わり、④支援員を介さないクラスメイトとのコミュニケーションの活発化等を意識した支援が展開されていたことが明らかとなった。また、小学校卒業以降を考慮し、聴覚障害児の自立を視野に入れた支援の重要性も示された。

キー・ワード：聴覚障害 特別支援教育支援員 通常の学級

I. 問題と目的

新生児聴覚スクリーニングの普及とともに人工内耳装用児が増加しつつある現状のなかで、特別支援学級、通級指導教室に通う聴覚障害児童生徒は年々増加しており、多様な学びの場の可能性が広がることにより、一層、充実した支援体制の必要性が高まってきている(斎藤・河野, 2013)。通常の学級に在籍している聴覚障害児童生徒は、学校生活で様々な困難を抱えながら聴者と一緒に過ごしているといわれ、学校生活を送る上で、友人関係や学習、障害認識の視点に立った支援が学校での課題であると指摘されている(美濃・鳥越, 2007)。

通常の学校で学ぶ聴覚障害児は、コミュニケーションに困難をきたす経験を積み重ねてい

くなかで、自分の障害を否定的に認識する傾向が強いという報告(細見・鳥越, 2011; 児玉, 2012)や、聴覚障害児自身が聞き取れていない音声情報があるということに気づくことの難しさ(南村, 2001; 安田・濱田・大鹿, 2012)が指摘されてきた。また、通常の学級の聞こえる友だちとの関係性が良好であると思われる場合においても、音声言語を主体とする会話が増える高学年段階になると、集団の会話に入れず、自然とわかったフリをしているなど、円滑なコミュニケーションを進めることへの難しさが、聴覚障害者の語りを通して明らかとなっている(鷲尾, 2002; 美濃・鳥越, 2007)。

聴覚障害児童生徒の学校生活に欠かせない支援の一つとして情報保障があげられる。情報保障とは、聴覚障害児の学校活動への参加を保障することを目的としており、教員やクラスメイトの発言を視覚的な情報に変換して聴覚障害児

* 神奈川県立平塚ろう学校

** 筑波大学人間系

に伝えることであり、具体的な方法としては、手話通訳、ノートテイク、パソコン要約筆記などがある(羽田野, 2010)。授業においては、座席位置の配慮や話し方の工夫、視覚教材の工夫、「授業の見通し」を提示することなどを行なっているという報告が散見される(鈴木・馬場・小川・山田・原田・松井・鶴岡・大森, 2014; 河村・高橋, 2013; 細見・鳥越, 2011)。さらに、授業中の情報保障だけではなく、遊びの時間や給食の時間、放課後などに飛び交う情報も聴覚障害児に届くことが望ましいとされ、視覚教材の多様化や情報保障の重要性が指摘されている(南村, 2001; 松本, 2001; 岩田, 2006)。また、細見ら(2011)は、難聴学級在籍児童の担当教員へのインタビュー及び授業観察をとおして、手話などの共通のコミュニケーション手段の確立に対する難聴学級担任からの支援や、「聞かれたときに教える」といった聴覚障害児と聴児間のやりとりなどがうまれる学級の雰囲気的重要性についても言及している。

しかし、このような支援や配慮が行われても、支援を受ける側である聴覚障害児童生徒自身が自分の聞こえの状況や支援が必要な状況にあることに気づいていない場合も多い(美濃・鳥越, 2007)。聴覚障害児自身が教員に対して支援を要望することができないことに起因して、教員が支援の必要性に気づかなかったり、「聞こえているかどうか」「理解できているかどうか」の判断が難しい状況が生じていることも明らかとなっており(美濃・鳥越, 2007; 鈴木ら, 2014)、聴覚障害に対する特別支援教育支援員の存在の意義は大きいといえる。

これらの研究を通して、通常の学級に在籍する聴覚障害児に対する支援については、授業における情報保障や配慮だけではなく、聴覚障害児とクラスメイトとの情報や感情の共有、対人関係へのサポート等の重要性が明らかとなっている。しかしながら、これらの研究の多くは、聴覚障害児や保護者、難聴学級担当の教員を対象としたものが大半をしめており、支援の一端を担っている特別支援教育支援員に言及した研

究は、ほとんどみられない。

そこで、本研究においては、通常の学校で学ぶ聴覚障害児に対する支援が円滑にすすむように、特別支援教育支援員(以下、支援員)が、どのような意識や考えをもって支援に臨んでいたのかについて検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査協力者

Y小学校において20XX年から13年間の継続した期間に、聴覚障害児に対する支援員として活動経験のある10名を対象とした。調査協力者の活動経験年数は1年から8年であり、2年程度の活動経験者が多かった。また、調査協力者が支援員として活動していた当時、調査協力者全員が大学において聴覚障害教育を専攻していた大学生および大学院生であり、大学で聴覚障害学生に対する支援に携わった経験があった。

調査協力者10名が活動していたY小学校には難聴学級が併設されていた。また、特別支援教育支援員を配置するための必要経費に関する地方財政措置が行われた平成19年以前より、X市の教員補助員制度を活用して「難聴学級の担任補助」という職務内容で複数の支援員を配置し、ローテーションでサポートに入るという体制が確立していた小学校であった。

2. 調査方法

1人あるいは2人1組のグループで半構造化面接を行った。インタビューに要した時間は各1時間程度でICレコーダーにて録音した。必要に応じて、具体的な説明や出来事を問い返す質問を加えたりした。調査は20XX年6月から9月に行った。

3. インタビューの概要

松本(2001)、黒田・鷺尾・松本(2002)、能美・四日市(2009)、羽田野(2008)を参考に、インタビューガイドを作成した。その概要を以下に示した。

- ①支援員の職務内容について
- ②職務内容における授業中の配慮や工夫点、困難点について

- ③職務内容における授業外の配慮や工夫点、困難点について
- ④支援員と児童との関わりについて
- ⑤学校関係者との連携について
- ⑥支援員としての役割について

4. 分析方法

佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に以下の手順で分析を行った。

- ①1人1人の逐語録を作成した。聞き取れない発話は*印で置き換えを行った。
- ②意味内容ごとにインタビューの内容を損なわないように記述を切り出し、要約した。
- ③要約した部分をそれぞれサブカテゴリ化した。
- ④サブカテゴリを類似点や特性等でまとめ、より抽象度の高いカテゴリとメインカテゴリを付与した。
- ⑤各メインカテゴリおよびカテゴリを比較し、それらの関連や因果関係などの検討を行った。
- ⑥メインカテゴリおよびカテゴリ、サブカテゴリの分類は、筆者と聴覚障害教育を専門とする大学教員1名の2人により合議の上決定した。カテゴリを【 】, サブカテゴリを [], 発言例を「 」, 発言者を（ ）で示した。

5. 倫理的配慮

研究遂行当時の筆者の所属大学における研究倫理委員会の承認を受けたうえで、調査協力者に対して、研究要旨および倫理的配慮について口頭と書面にて説明を行った。個人や機関が特定されないように匿名化することおよび研究協力は協力しなくても不利益がないこと、同意を撤回できること、研究成果の公表について説明し、同意書に署名を得たうえで実施した。

Ⅲ. 結果

インタビューを通して得た142,890字の発話データから、999の切片を得て、5のメインカテゴリおよび12のカテゴリ、52のサブカテゴリを抽出した（Table 1）。

1. 授業等への情報保障

授業等への情報保障に関するカテゴリおよびサブカテゴリと、その発言例をTable 2に示し

た。小学校段階の聴覚障害児に対する情報保障は、大学生や成人に対する情報保障とは異なることが【大学・一般における情報保障】の「小学校の情報保障との違い」[情報提示方法][情報の扱い方]によって明らかとなった。また、【小学校における情報保障】では、授業形式や活動内容、学校行事の意義などをふまえて、一般的に行われている手話通訳やノートテイク、パソコン要約筆記などの情報保障に加えてあらゆる手段が用いられていたことが示された。特に、「大学生はそもそも途中でしゃべりかけてこないし（支援員G）」「大学生はとりあえず言ったことを打てば、あとは、本人がそれをどう使うか（支援員D）」という発言例にもあるように、【大学・一般における情報保障】では、存在する音声情報を忠実に視覚化して伝えるという支援実施者と、それを利用する聴覚障害者という関係性が明確に構築されていたのに対して、【小学校における情報保障】においては、存在する音声情報をいかに意味のある情報として聴覚障害児に伝えるかという観点から、双方向のやりとりが生じることもあり、大学等における支援実施者と支援利用者との関係性とは異なる様相が示唆された。

さらに、【小学校における情報保障】がより適切かつ効果的に活用されるように、【情報保障活用のサポート】【情報保障の受け止め】にみられる働きかけが行われていた。【情報保障活用のサポート】における、分かち書きにしたノートテイク、イラストの利用、かみ砕いた通訳、要点のピックアップなどによる「理解を促す情報提示」や、話し手への注意向けなどの「情報への意識づけ」、[授業参加への意欲]にみられるように、個々の聴覚障害児に適した方法や情報量で、適切に情報を伝え、授業に参加できるような工夫が行われていた。そして、【小学校における情報保障】【情報保障活用のサポート】にみられるような情報保障を受ける経験を通して、聴覚障害児に【情報保障の受け止め】の態度が形成されていることが示された。[支援を受ける経験]を積み重ねていくなかで、

Table 1 抽出されたメインカテゴリおよびカテゴリ、サブカテゴリ

メインカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ
授業等への情報保障	【大学・一般における情報保障】	[小学校の情報保障との違い] [情報提示方法] [情報の扱い方] [遠隔操作による情報保障]
	【小学校における情報保障】	[ノートテイク] [パソコン要約筆記] [手話通訳] [支援実施の難しさ] [式典] [集会]
	【情報保障活用のサポート】	[理解を促す情報提示] [情報への意識づけ] [授業参加への意欲]
	【情報保障の受け止め】	[情報保障の主体的活用] [情報への気付き] [情報保障に関するニーズ] [支援を受ける経験]
学校生活への参加のサポート	【聴覚障害児への関わり】	[場に馴染む通訳] [距離感の配慮] [聴覚障害児の心情理解] [安心できる存在] [コミュニケーションの促し] [見守り]
	【聴児への関わり】	[パイプ役] [聴覚障害児を起点としたサポート] [聴覚障害児への理解] [手話・指文字への興味関心] [コミュニケーションの手法] [聴覚障害・補聴器への興味関心] [支援員の役割に対する勘違い]
難聴学級の機能	【難聴学級の位置づけ】	[支援員の受入] [学校長の理解] [支援員の制度・環境整備]
	【難聴学級の活動】	[難聴学級担当教諭による進学を見据えた指導] [安心できる場所] [ろう文化とのふれあい] [難聴学級担当教諭による難聴理解授業] [難聴学級担当教諭による支援]
関係者との連携	【担任教諭との連携】	[良好なコミュニケーション] [連携のとりくき] [支援員の捉え方]
	【難聴学級担当教諭との連携】	[支援員の役目] [明確なビジョン] [情報共有・報告] [信頼・安心]
	【支援員間の連携】	[情報共有] [支援員日誌の活用] [配置]
支援運営	【支援体制】	[複数体制のメリット] [複数体制のデメリット] [1人体制のメリット] [1人体制のデメリット]

自分に必要な情報あるいは自分の周囲に情報があるという状況に関する「情報への気づき」と、自身が必要とする情報の選択や状況に適した情報提供の方法などに関する「情報保障に関するニーズ」を聴覚障害児自身が把握し、「情報保障の主体的な活用」ができるようなプロセスが構築されていくことが示唆された。

2. 学校生活への参加のサポート

支援員は、聴覚障害児だけではなく聴児とも

関わりながら、聴覚障害児の学校生活への参加のサポートを行っていた (Table 3)。

授業も含めて学校生活全般における【聴覚障害児への関わり】として、聴児と聴覚障害児を繋ぐための「場に馴染む通訳」や聴覚障害児自らが聴児や先生とやりとりできるような「コミュニケーションの促し」、聴覚障害児と支援員間だけのコミュニケーションにならないように、年齢段階も考慮した「距離感の配慮」、聴

Table 2 授業等への情報保障

カテゴリ	サブカテゴリ	発言例(発言者)
大学・一般における情報保障	小学校の情報保障との違い (切片数:12)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学生と小学生の通訳は違う(支援員I) ・大学生はそもそも途中でしゃべりかけてこない(支援員G) ・聞かないと分からないということがあって、とりあえず打って反応を見る ・支援員と利用者っていうのが大学だと作られてくる、中学校ぐらいから作られてくる。小学校だと、特に低学年ってそれが曖昧だから、
	情報提示方法 (切片数:10)	<ul style="list-style-type: none"> ・聞こえたことを全部手話で表したり、書いたりする(支援員I)
	情報の扱い方 (切片数:3)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学生はとりあえず言ったことを打てば、あとは、本人がそれをどう使うか(支援員D)
	遠隔操作による情報保障 (切片数:2)	<ul style="list-style-type: none"> ・遠隔から文字通訳をやったりっていうのですごく支援できる数が増えていて(支援員F)
小学校における情報保障	ノートテイク (切片数:43)	<ul style="list-style-type: none"> ・プールの時とか、パソコンを持ち込めない場面では、バインダーと紙を持って行って要約筆記していた(支援員I) ・1年生だと完全に手書きだった。ひらがなを習う段階なので(支援員G) ・社会科見学や校外学習に行った。その時はずっと手書きで、(支援員H)
	パソコン要約筆記 (切片数:30)	<ul style="list-style-type: none"> ・3,4年生くらいからパソコンが多かったかな(支援員H) ・高学年になって先生がよく喋ったりとかするやつはパソコンだったかな(支援員J)
	手話通訳 (切片数:23)	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会の際には手話通訳をした(支援員I) ・文字を読むのが大変、1年生は。だからその時には手話とジェスチャーで入った子もいる(支援員B)
	支援実施の難しさ (切片数:14)	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコンでの入力が遅く、要約になってしまう(支援員H) ・英語のALTの先生が喋ったのを英語で書いたりとか、発音をこーやるんだよみたいな話をしている時に、それをどう書いたらいいかわからなくて(支援員E)
	式典 (切片数:16)	<ul style="list-style-type: none"> ・謝辞や式辞みたいながあるので、割とその場で入力するということよりはそのタイミングで文字を出すだけみたいな(支援員G) ・事前に原稿を集めてくれるので、前ロールで準備して(支援員B)
	集会 (切片数:4)	<ul style="list-style-type: none"> ・人数が少ない時は難聴さんの近くに行ってその場で支援する(支援員D)
情報保障活用のサポート	理解を促す情報提示 (切片数:98)	<ul style="list-style-type: none"> ・低学年は手書きの時は分かち書きにして短くなるべく要点書いて、プラス、イラストとか(支援員D) ・聞こえてるだろうと思ってても、通訳はするようにして(支援員F) ・聞こえに応じた通訳というよりは中身をかみ砕いた通訳、支援ですね(支援員J) ・(校外学習では)遅れようが移動中にも、さっき書ききれなかったから書いてるね、あとで渡すねって 書いたりしていた(支援員G) ・先生が教えたいことはここだっていうところだけピックアップして伝えるとかもしてましたね(支援員J)
	情報への意識づけ (切片数:24)	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が話しているよとか注意を向けたりとか(支援員E) ・こっちにばっか頼りきりになっちゃうとあれなので、先生に聞いてみなとか、友だちに聞いてみたらとか、別のところに促したりとか(支援員D) ・先生言ってるからちゃんと見た方がいいよとか、聞いた方がいいよとか、今書いてるから見てとか(支援員F)
	授業参加への意欲 (切片数:19)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の聞きとりプラス、ちゃんと合ってるかみたいな感じで情報がほしい(支援員D) ・みんなが言うことを全部打ってそこに本人も入れるように、本人が何をやればいいのかもちゃんと分かるようになって(支援員C)
情報保障の受け止め	情報保障の主體的活用 (切片数:60)	<ul style="list-style-type: none"> ・高学年になったら、この時間はどれくらい支援いる?とか最初に聞いて(支援員D) ・通訳としてちゃんと伝えて、見るか見ないかとかは自分で判断してもらえるように(支援員F)
	情報への気づき (切片数:21)	<ul style="list-style-type: none"> ・漏れている情報に気づいたらそれをちゃんと取りに行くことができるように(支援員A) ・聞こえてる人は自分とは関係ない情報がたくさん入ってきて、その中から、自分に必要なものを選んで。その選ぶと言う経験がないので、選ぶっていう経験を積み重ねていく、そこから始めました(支援員I)
	情報保障に関するニーズ (切片数:13)	<ul style="list-style-type: none"> ・聴力の程度は軽いんだけど全部情報がほしい(支援員D) ・子どもたちがこれ誰言ったの?とすごく気にかけていたから、分かる範囲で名前を打って発言内容を打つようにしていた(支援員B)
	支援を受ける経験 (切片数:11)	<ul style="list-style-type: none"> ・支援員の人がいてくれると勉強しやすいうえに思う、そういう経験をして卒業して、だんだん大人になっていく(支援員F) ・自立していけるようなサポートですかね(支援員J)

Table 3 学校生活への参加のサポート

カテゴリ	サブカテゴリ	発言例(発言者)
聴覚障害児への関わり	場に馴染む通訳 (切片数:40)	・私が手話を使っていれば、何話しているのか見て分かるように(支援員F) ・その子が浮くっていうか、我々が馴染むように気をつけていた(支援員A)
	距離感の配慮 (切片数:33)	・私と聞こえない子との比率が強くなりすぎないように気をつけていた(支援員I) ・そういうのを察してあまり喋らないようにしたとか。支援者として接したというのもあった(支援者C)
	聴覚障害児の心情理解 (切片数:27)	・多分、聞こえない子は、毎日、聞こえない状況で分からないって思ってる。そういう心のすり減りをね、やっぱり難聴学級に来ることでほっとするとか(支援員I)
	安心できる存在 (切片数:25)	・通訳はしなくてもいいけど、隣にいてほしいとかあったと思います(支援員I)
	コミュニケーションの促し (切片数:23)	・聞き返しをするんだったら自分でするし、基本は自分でやれるように促す(支援員H)
	見守り (切片数:25)	・子ども同士で楽しく盛り上がっていたら見る(支援員H)
聴児への関わり	パイプ役 (切片数:48)	・友だちの雰囲気を入れるようにっていうのは一緒に遊ぶ時は心がけていた(支援員A) ・友だち同士のやり取りでうまく伝わってないなって時に通訳したりはしたことはあるけど(支援員B)
	聴覚障害児を起点としたサポート (切片数:33)	・聞こえる子とも普通に話をする(支援員H) ・通訳としての支援員だけじゃなくて、もうみんなの支援員みたいな(支援員B)
	聴覚障害児への理解 (切片数:27)	・難聴さんとか、先生自身がFMつけ忘れてると、周りの子が先生FM忘れるよと言ってくれたり(支援員D)
	手話・指文字への興味関心 (切片数:18)	・指文字とか手話とか、すでに覚えて、私に代わって通訳してくれたりする子もいて(支援員I)
	コミュニケーションの手本 (切片数:10)	・自分の方を見てもらうようにしてから言えば通じるんだなとか、そういうのを自然に学んでくれたみたい(支援員I)
	聴覚障害・補聴器への興味関心 (切片数:8)	・どのくらい聞こえてるの?とか、補聴器のこととか疑問に思う子たちがいて、聞いてきてくれた(支援員D)
支援員に対する勘違い (切片数:3)	・通訳しているだけなのに、なんか教えてもらってると思っちゃうときもあって(支援員I)	

覚障害児と聴児とのコミュニケーションに介入しない [見守り]、聞こえにくいことによる不安をもつ [聴覚障害児の心情理解]、話し相手となるような [安心できる存在] としての関わりを意識していることが示された。

その一方で、支援員は【聴児への関わり】も行ってた。支援員は聴児に対して、聴覚障害児へのコミュニケーションの [パイプ役] となり、[聴覚障害児を起点としたサポート] として聴児とのやりとりやサポートも行っていた。「もう、みんなの支援員みたいな(支援員B)」という発言にも表れているように、学級の中に自然なかたちで支援員が位置づくことにより、支援員は聴覚障害児との [コミュニケーションの手本] となり、聴児の [聴覚障害児への理解] [聴覚障害・補聴器への興味関心] [手話・指文字への興味関心] へ影響を及ぼしていた。

3. 難聴学級の機能

支援員が認識した難聴学級の機能を Table 4 に示した。

【難聴学級の活動】においては、通常の学級における支援員の活動とは別に、難聴学級担当教諭が進めていた指導内容が示された。「たくさんお喋りができて、コミュニケーションをとることもあったり(支援員F)」「いつでも行けるホームベース(支援員E)」といった発言例にあるように、聴覚障害児にとって難聴学級は [安心できる場] として機能していた。また、中学校以降の進路や情報保障を活用する力などを育むための [進学を見据えた指導] や [ろう文化とのふれあい] の機会を提供する場でもあったことがうかがえる。特に、「ろうの学生が補助に入っていた」という発言から、他の聴覚障害者との交流を大事にしていたことが示された。さらに、聴覚障害に関する理解を深めて

Table 4 難聴学級の機能

カテゴリ	サブカテゴリ	発言例(発言者)
難聴学級の位置づけ	支援員の制度・環境整備 (切片数:26)	<ul style="list-style-type: none"> ・継続できないと意味がないですよね、支援って(支援員J) ・支援員減らしますはできても、なくしますはもう時代も時代だし、できないけれども、それをかかってやっていたレベルでずっと保ち続けられるほどの制度ももうないし(支援員G) ・教員として子どもたちの様子をみていくと支援員としてできたことってすごくかざられていたなって(支援員F) ・支援員がいるのが当たり前になればいいわけだから。支援員がいる状況この先も作っていいんだけど、でも、現実問題、絶対とは言い切れないし、(支援員J)
	支援員の受入 (切片数:11)	<ul style="list-style-type: none"> ・加配の先生が来ることに慣れている学校だったので、人が突然来ることは抵抗がないらしい(支援員I) ・私たちがいる状況には理解がありました(支援員J)
	学校長の理解 (切片数:8)	<ul style="list-style-type: none"> ・難聴学級の先生と校長先生が同じビジョンを持っていて、それが学校全体に共有されてた(支援員D) ・(校長先生の考えとか理解も)あると思います(支援員G)
難聴学級の活動	難聴学級担当教諭による進学を見据えた指導 (切片数:12)	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の時間でされていたと思う(支援員D) ・その先の中学校進学先の状況を踏まえて、あの手段を選んでいたと思う(支援員B)
	ろう文化とのふれあい (切片数:11)	<ul style="list-style-type: none"> ・難聴学級の取出指導の時にろうの学生が補助に入っていた(支援員F) ・低学年は手話への興味が低そう(支援員E)
	安心できる場 (切片数:10)	<ul style="list-style-type: none"> ・いつでも行けるようなホームベースじゃないけど、安心できる場所みたいな感じ(支援員E) ・たくさんお喋りができて、そこでコミュニケーションをとることもあったりとか(支援員D) ・難聴学級っていうのがけこう、人がふらっと来たりする場であったから、その中でちょっと話をしたりしているのもあったかもしれないし(支援員B)
	難聴学級担当教諭による難聴理解授業 (切片数:9)	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの子どもたちが補聴器に興味を持ち始めたら、補聴器についても説明するような時間を難聴学級の先生が作って(支援員D)
	難聴学級担当教諭による支援 (切片数:3)	<ul style="list-style-type: none"> ・私たちが支援を行っている間に他の子の支援に入ったり(支援員F)

もらうために、クラスメイトである聴児の興味や疑問に応えるように「難聴理解授業」なども実施していた。

【難聴学級の位置付け】における「支援員の受入」については、「加配の先生が来ることに慣れている学校だったので、人が突然来ることは抵抗がないらしい(支援員I)」という発言にもみられるように、学校全体が理解のある雰囲気があった。また、「難聴学級の先生と校長先生が同じビジョンをもっている(支援員D)」という発言から、「学校長の理解」も得られていたことが示唆された。その一方で「支援員の制度・環境整備」においては、「継続しないと意味がないですよね、支援って。支援員が当たり前になればいいんだから(支援員J)」、「支援員としてできたことって限られていたなって(支援員F)」という発言もみられ、支援員の制度や支援のあり方への課題も提示された。

4. 関係者との連携

支援員と関係者との連携についてTable 5に

示した。

複数名の支援員がローテーションを組んで配置される体制であったため、【支援員間の連携】では、「情報共有」の配慮がなされており、「情報共有」のツールの一つとして「支援員日誌の活用」が挙げられた。【難聴学級担当教諭との連携】においても、実施した支援の状況や担当した聴覚障害児に関する気になること等の「情報共有・報告」が常に行われており、支援に対する「明確なビジョン」が共有されていたことがうかがえた。また、【担任教諭との連携】については「良好なコミュニケーション」がとれているという状況の発言がみられた一方で、「連携という意味ではあまり上手くできていない、どうやったらベストなのかわからない(支援員H)」というような「連携の取りにくさ」の発言も少なくなかった。支援員がいることに対する抵抗感はそれほど大きくない状況であったが、必ずしも連携体制が整っていたわけではないという相反する意見もみられた。

Table 5 関係者との連携

カテゴリ	サブカテゴリ	発言例 (発言者)
難聴学級担当教諭との連携	支援員の役目 (切片数:37)	<ul style="list-style-type: none"> ・先生に今日はいつどこに行くのかわかるのを確認して、言われた方法で支援するっている感じ (支援員F) ・1日2人とかしか入れない (支援員D) ・様子見て大丈夫そうかになって、別のところに行くこともあった (支援員J) ・(社会科見学とか校外学習) について行ったこともありましたね (支援員I) ・(支援用のパソコンについて) 授業になったら、これは大事なものだからねみたいなことを説明して (支援員C)
	情報共有・報告 (切片数:31)	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の具体的な内容というよりは、その周りの子どもたちとの関わりといった面で先生からアドバイスをもらった (支援員E) ・困ったらとりあえず先生に言っていたと思う (支援員H) ・前情報があるからたち振る舞えるというか (支援員F) ・友だち関係とか、こういうことを言っていたので、そのうち相談にくるかもしれないみたいな話をしたりとか (支援員G)
	信頼・安心 (切片数:15)	<ul style="list-style-type: none"> ・なにか困ったことがあればそこに行き行って頼れる (支援員E) ・一旦集約されて、うまくまた配慮してくれるので、解決しやすい土俵だったのかな (支援員G)
	明確なビジョン (切片数:6)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活を楽しく送れるように、言葉も豊かになるようにっていうのをちゃんとビジョンとしてもってらしたので、一丸となってやれる (支援員D)
支援員間の連携	情報共有 (切片数:16)	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間とか一緒になれば雑談も含め、子供たちの情報も含め話をしていた (支援員B) ・顔を合わせれば、なんだかんだ喋る、情報交換はしていましたね (支援員J)
	支援員日誌の活用 (切片数:15)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中に困ったこととか対応したこととか書くような日誌があったと思うので、それを通して大事なこと、会えない人に伝える時には情報共有していた (支援員A)
	配置 (切片数:9)	<ul style="list-style-type: none"> ・女の子だと男の支援員さんやだみみたいな時期があって、その時は女性が多めに入るとか (支援員D)
担任教諭との連携	良好なコミュニケーション (切片数:30)	<ul style="list-style-type: none"> ・私たちが来ると、子どもがすごく安心した顔をするので、先生もちょっとホッとして (支援員I) ・必要なことがあればお願いしやすい雰囲気はあった (支援員E)
	連携のとりくさ (切片数:25)	<ul style="list-style-type: none"> ・連携っていう意味ではあまり上手くできていない。どうやったらいいのか、ベストなのかわからない (支援員H) ・本当は連携があった方がよかったと思う (支援員I)
	支援員の捉え方 (切片数:7)	<ul style="list-style-type: none"> ・先生によってもがっつき頼ってくる先生と、あの、もう黒子のように無視する先生といろいろ (支援員C) ・私たちがいても平気で怒る先生と、多分私たちがいるとちょっとこう気を遣う先生が多分いたんだと思うんですけど (支援員J)

5. 支援運営

【支援運営】について Table 6 に示した。

「支援を受けるという感覚がつかめてくる (支援員A)」や「いろいろな支援を受けられる (支援員G)」などの [複数体制のメリット] に対する意見がもっとも多く、子ども自身が多様な情報支援を経験できる点や、支援員間の情報共有や相談のしやすさという点がメリットとしてあげられた。一方、1人体制については、継続した支援の視点から [1人体制のメリット] に対する発言がみられたが、[1人体制のデメリット] としては、支援員の偏り等への危惧が明らかとなった。

IV. 考察

小学校段階の情報保障では、大学等の一般的な情報保障のように、単に情報を伝えるだけで

はなく、[情報保障活用のサポート] にみられるような、支援を受ける聴覚障害児の発達段階および理解段階に応じた情報量や情報の提供方法が工夫されていた。窪田・長南 (2006) が、児童の日常のコミュニケーション手段にあわせた情報保障を基本としつつも、教科の特性にあわせた複数の方法で情報保障が行われることがあると示しているように、本研究においても発達段階や支援場所、教育活動の内容に適した多様な方法による情報保障が行われており、学齢期に適した情報保障の実施の重要性が改めて示された。また、窪田・長南 (2006) は学習の目的や子どもの発達段階に応じた情報保障が行われることによって、聴覚障害児がより確実に授業者や他の児童の発言内容を得ることへとつながり、児童が積極的に授業に参加できるとも指

Table 6 支援運営

カテゴリ	サブカテゴリ	発言例 (発言者)
支援体制	複数体制のメリット (切片数:28)	<ul style="list-style-type: none"> ・情報がいろいろ入ってきてよかった (支援員H) ・難聴のお子さん側からも支援を受けるという感覚がつかめてくるのかな (支援員A) ・いろいろな人が入った方が、確かに信頼関係を作る時間はかかるけれども、いろんな支援を受けられるっていうことは良いのかなって気がします (支援員G)
	複数体制のデメリット (切片数:2)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の担当が減って、子どもとの関わりが減ってしまうのが気になる (支援員H)
	1人体制のメリット (切片数:2)	<ul style="list-style-type: none"> ・継続してみたいけるという良さっていうものもある (支援員I)
	1人体制のデメリット (切片数:6)	<ul style="list-style-type: none"> ・知りすぎておせっかいしちゃったりとか、余計なことを言っちゃったりとかするのかな (支援員A) ・同じ支援員だと偏りがあるのではないかな (支援員D)

摘している。本研究においても、支援員が一方的に、情報保障を行うのではなく、聴覚障害児自身が必要だと思う情報を選ぶという経験を積み重ねていくなかで、情報保障に対する自らのニーズを適切に把握し、要望を伝えていけるような力が培われることによって、主体的に学校生活に参加できるという考えをもとに、支援員が活動を行っていたことがうかがえる。

また、音声言語習得が順調な聴覚障害児であっても、学童期以降の発達に必要なコミュニケーション活動が十分に保障されていないと指摘されており (鷺尾, 2002)、聴覚障害児と、クラスメイトである聴児間のスムーズなコミュニケーションが促進されるようなサポートを、支

援員が意識していくことも重要であると考えられる。支援員からの聴覚障害児への直接的なサポートとして、聴児とのコミュニケーションの際、聴覚障害児が自ら聞き返したり、コミュニケーションを取ろうとする姿勢が身に付くような促しが行われていた。さらに、間接的なサポートとして、聴児への働きかけも行われており、聴覚障害児の周囲にいる聴児とコミュニケーションを行い、支援員もクラスの員として学級内に馴染むことで聴覚障害児が特別感を感じることなく支援を受けることができるような基盤を醸成することを意識していたことが示唆された。このような、支援員と聴覚障害児、聴児との関係性を Fig. 1 に示した。

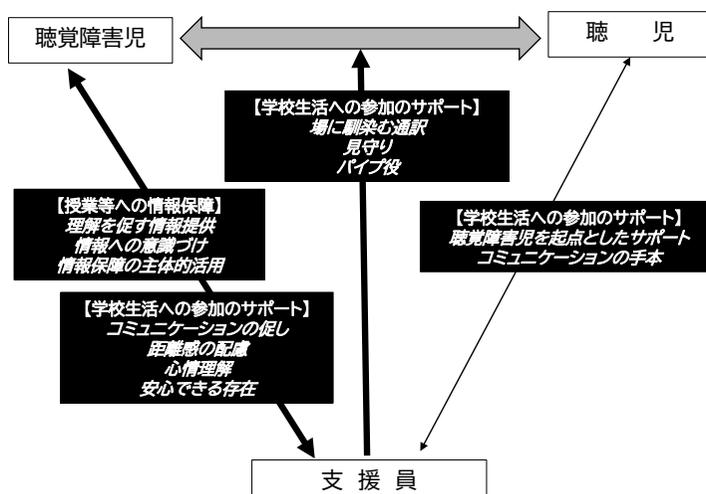


Fig. 1 支援員と、聴覚障害児および聴児との関係性

難聴学級は聴覚障害児の自立に向けた支援や、難聴理解授業により聴覚障害に関する理解を深める場として機能していることを、支援員は認識していたことがうかがえる。友人関係や勉強、進路の問題など葛藤を抱えている聴覚障害児も多く、聴覚障害児に関する問題や学校全体への難聴理解の働きかけにおいて難聴学級や担当教員の果たす役割は大きい(岩田, 2008; 新関・井口・田原・原島, 2016)。また、支援員が支障なく活動できる場の担保についても、難聴学級の存在が大きかったことがうかがえる。浅岡・中村(2016)でも示されたように、支援員の「仕事の区分の不明確さ」や「支援員の責任の明確化」「担任とのコミュニケーションのとりづらさ」などの課題が指摘されることも少なくないことを考慮すると、本研究においては、難聴学級担当教諭が中核となり、比較的円滑な支援が展開されていたと考えられる。難聴学級の担当教諭が中核となって、管理職や担任教諭と、支援員をつなぎ、支援員の存在が日常的になっていくことにより、「良好なコミュニケーション」[情報共有・報告][安心感]となり、支援が行える環境が整っていったと推察される。その一方で、本研究においても、「連携のとりにくさ」についての指摘がみられ、支援員の制度および運用の難しさの一側面も明らかとなり、学校全体に聴覚障害や支援等に関する理解促進や学校関係者との連携を行うことの重要性が改めて示された。

V. 今後の課題

本研究が対象とした小学校は、複数名の支援員の配置が可能で、難聴学級担当の教諭が校内のコーディネーターとして効果的に機能していた事例であったといえる。しかしながら、学校を取り巻く環境や地域の資源、支援運営および体制、在籍する聴覚障害児のニーズは様々であり、求められる聴覚障害児への支援の要望も異なることも推測される。本研究で得られた知見もふまえて、各要因との関連性についても検討を行うことが不可欠であると考えられる。また、小

学校に在籍する聴覚障害児への支援段階にとどまらず、連続した支援体制の重要性から、中学校ならびに高等学校段階へと続く支援についても検討を進めることが期待される。

引用文献

- 浅岡有紀・中村真理(2016) 支援員は通常学級でどのような体験をしているのか—困難と対処を中心に—. 東京成徳大学臨床心理学研究, 16, 54-61.
- 羽田野真帆(2008) 統合教育現場における教育支援員の存在に対する認識の変容—教員と教育支援員に対するインタビュー調査をもとに—. 日本教育学会大会発表要旨集録(60), 351-352.
- 羽田野真帆(2010) 聴覚障害児の統合教育現場における情報保障支援の認知とその要因—全国の難聴特別支援学級・通級指導教室に対する質問紙調査をもとに—. 共生教育学研究, 4, 37-49.
- 細見美貴子・鳥越隆士(2011) 難聴学級在籍児童の障害認識を支援する取り組みに関する調査. ろう教育科学, 53(1), 1-12.
- 岩田吉生(2008) 難聴学級設置校における教育の現状と課題に関する検討—難聴学級担任教員のインタビュー調査を通して—. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要第11号, 313-318.
- 河村義和・高橋信雄(2013) 愛媛県の通常学校に在籍する難聴のある子どもの実態調査. 愛媛大学教育学部紀要, 60, 185-194.
- 児玉良一(2012) 通級指導教室におけるアセスメント—支援のための子ども理解—. ろう教育科学, 54(1), 25-37.
- 窪田博子・長南浩人(2006) 聴覚障害児の情報保障に関する研究—高知県における実態調査と情報保障の実践から—. ろう教育科学, 48(1), 31-40.
- 黒田有貴・鷺尾純一・松本裕子(2002) 通常の学級で学ぶ難聴児への教育補助員による学習支援—ノートテイク支援を中心として—. 聴覚言語障害, 31(3), 129-136.
- 松本裕子(2001) 難聴学級からの発信: 難聴児を取りまく環境への働きかけ. 聴能言語学研究, 18(2), 124-128.
- 南村洋子(2001) 今までのそしてこれからのインテグレーション支援. 聴能言語学研究, 18(2), 111-116.
- 美濃孝枝・鳥越隆士(2007) インテグレーションしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり

- 方に関する調査—本人の語りからの分析—. ろう教育科学, 49 (2), 47-66.
- 新関彩香・井口亜希子・田原敬・原島恒夫 (2016) 難聴学級指導教室に対する教育的ニーズに関する研究—通級経験のある聴覚障害者7名の語りの分析から—. 聴覚言語障害, 45 (2), 91-99.
- 能美由希子・四日市章 (2009) 小学校授業場面における聴覚障害児へのコミュニケーション支援—支援者によるパソコン要約筆記と原文の発話分析—. 障害科学研究, 33, 199-209.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践—. 新曜社.
- 斎藤友介・河野淳 (2013) 学齢聴覚障害児の学級・学校における機能的アウトカム. 大東文化大学教育学研究紀要, 4, 1-12.
- 鈴木雪恵・馬場陽子・小川洋・山田奈保子・原田綾・松井隆道・鶴岡美果・大森孝一 (2014) 福島県における人工内耳・補聴器装用児の就学後学習環境の実態調査—中学校教員へのアンケート—. *Audiology Japan*, 57, 686-693.
- 鷺尾純一 (2002) インテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児・者への教育的支援. *特殊教育学研究*, 39 (4), 91-97.
- 安田遥・濱田豊彦・大鹿綾 (2012) 通常の学校に在籍する聴覚障害児の学級適応. *広島大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要*, 10, 25-31.
- 2021.8.23 受稿、2021.11.17 受理 —

Attitudes of Support Staff Who Support Hearing-Impaired Children Enrolled in Regular Classes

Chikako HASEGAWA* and Atsuko SATO**

The purpose of this study was to clarify the actual status of support for hearing-impaired children studying in regular classes and the attitudes of support staff. Semi-structured interviews were conducted with 10 support staff for hearing-impaired children. The cooperators were students who had experience in supporting hearing-impaired university students and who were majoring in education for the hearing impaired at university. As a result of the interview survey, 12 categories were identified. In addition the results of this survey revealed that support was developed with an awareness of the following: (1) support through various means to enable children to effectively utilize information accessibility as well as the written form of spoken and sound information, (2) response according to the child's developmental stage, content of educational activities, and experience with information accessibility, (3) relationships with hearing children based on hearing-impaired children, and (4) consciousness of the need to encourage active communication between hearing-impaired children and hearing children without the need for support staff. The importance of supporting hearing-impaired children with a view to their independence after graduation from elementary school was also discussed.

Key words: hearing-impaired children, support staff, regular classes

* Kanagawa Prefectural Hiratsuka School for the Deaf

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba