

場の状況を読み取り適切な行動をとりにくい聴覚障害児への支援

—学校における教育活動を通しての取り組み—

吉田 孝弘*

村瀬 忍**

*岐阜県立岐阜聾学校

**岐阜大学教育学部

A classroom support for a hearing impaired child with difficulties in behavioral control

YOSHIDA Takahiro

MURASE Shinobu

概要

聴覚障害児は、会話や環境音が聞こえないなどの情報の不足により、相手の言葉が分からなかったり、自分の回りの環境が理解できなかったりするため、対人関係上のトラブルを生じさせることが多く、社会性の発達遅れを指摘されることが多い。

本報告は、突然無関係な話をし始めるような文脈に合わない行動や不注意などの見られる聴覚障害児1名について、場に合わない行動をとったことに自ら気づき、その場に応じた適切な行動がとれるようになるための支援を行った。その結果、学級場面での視覚情報の利用やソーシャルスキルの向上のための支援は、聴覚障害児の二次障害の軽減に効果があったと考えられた。

キーワード

聴覚障害児 場に応じた適切な行動 注意力 視覚情報 ソーシャルスキル

問題と目的

聴覚障害児にとって、「聞こえない」ということは単に「音が聞こえない」ということだけではなく、ことばや音声の獲得に影響するため、コミュニケーションの障害と捉えることができる。つまり、自分の考えや感情を表現することばの使用が困難であったり、相手の意図や自分の回りの状況が理解できなかったりするために、対人関係上のトラブルを引きおこし、社会性の発達に問題をもつことはよく知られている。また、聴覚障害児には、「9歳の壁」と言われる、概念の形成や抽象的な思考力の発達に遅れがみられることも多い。こうした、聴覚障害に由来する言語発達、知的発達、社会性の発達などの諸側面の問題は、発達障害児の気になる行動として指摘されるような、不注意や状況の読み取りにくさなどの問題行動として表れると考えられる。

聴覚障害児の行動の問題は聞き取りにくさを原因とすると考えられるため、補聴器等による聴覚補償と残存聴力の活用が重要である。しかし、難聴の程度が高度・重度になってくると聴覚の利用は難しく、聞こえにくさや経験不足の蓄積により、学齢期に行動の問題が目立つことも少なくない。そうした行動の問題に対して、発達障害児の支援に有効と考えられる視覚情報の活用やソーシャルスキルのトレーニングが利用できるものと推測できる。

そこで、本稿では、重度の聴覚障害児A子が突然無関係な話をし始めるような文脈に合わない行動や、授業に集中できなかったり、学級で不適切な行動をとりクラスの仲間とトラブルを起こすことが多かったりすることに着目し、聞こえへの支援に加えて、場に応じた行動をとることができ、少しでも回りの人との関わりをスムーズにして豊かな社会生活や学校生活を送れるようになっていくための支援を試みた。その経過について報告し、聴覚障害児の発達支援について考察する。

方 法

(1) 支援対象

支援対象は聾学校小学部に在籍するA子(女児)であった。支援期間は対象児が聾学校小学部4年生の10歳3か月から、6年生の12歳2か月の2年間で、在籍学級に於ける教育活動を通して支援を行った。

A子の主障害は先天性の感音性難聴である。純音聴力検査による聴力は両耳ともスケールアウトで、補聴器を装用するが両耳とも音はほとんど聞こえないと判断できた。

(2) アセスメント(検査結果および行動観察)

A子がC A10歳4か月時に、WISC-Ⅲと新版S-M社会生活能力検査、および学校での教科の学習に関与する語彙力と読書力を知るため、絵画語い発達検査(1991修正版)ならびに標準読書力診断テストB I型を実施した。

WISC-Ⅲの結果は、言語性IQ(VIQ)74、動作性IQ(PIQ)83で、VIQとPIQとの差が9となり、15%水準で優位差が見られた。また、全検査IQ(FIQ)は76で「境界線」の域であった。下位検査項目では知識の評価点が低く、数唱などの短期の記憶が苦手であると考えられた。また、絵画配列の評価点が低く、知らないものを予測することが苦手な様子も伺えた。処理速度(FD)と言語理解(VC)ではFDが高く、その差は16で、5%水準で優位な差が認められた。これは、言語を用い問題を解決していくことより、非言語的な情報や視覚的情報を利用するという聴覚障害児・者の特徴を表していると考えられた。一方、聴覚障害児に対して最も多く使われている知能検査はWISC-Rであり、その結果は、VIQとPIQの差が大きいことが多い(太田1996)と言われている。ところがA子の場合にはVIQとPIQの差が小さく、しかもPIQが83と低いことから、聴覚障害児の知的な特性というより、軽度の知的障害児の特性に近いと考えられた。

新版S-M社会生活能力検査の結果、A子の社会生活指数SQは71、社会生活年齢は7歳8か月であった。社会生活年齢とC Aの差を見ると、2歳以上の発達の遅れがあることが分かった。また、領域別社会生活年齢は、身辺自立は7歳8か月、移動は9歳3か月、作業は8歳0か月、自己統制は7歳4か月という結果が得られた。特に、意思交換の能力は6歳8か月にも満たないことから、自分の言いたいことが伝えられなかったり、相手の言っていることが理解できなかったりする経験が多いことが推測できた。

絵画語い発達検査(1991修正版)の結果、語い年齢は5歳9か月で、語彙能力の発達がきわめて遅れていることが分かった。特に、概念を理解していなければ解答できない課題には答えらず、目に見える具体的な事象しか理解できていない聴覚障害児の特性がよく表れていると考えられた。

A子の標準読書力診断テストB I型による読書年齢は7歳9か月であった。特に「語の認知」や「文の理解」・「節の理解」といった文章等を読んで行く上での基礎的な力に弱さがあることがわかった。

さらに学級での行動観察から、A子は、自分の持ち物を管理することが大変苦手であると考えられた。その例として、忘れ物が非常に多かった。また、物を無くしたり、物を探し出すことも苦手であった。学習中も机上を整理しながら学習することができず、鉛筆や筆箱等の文房具や教科書などを何度も床に落としてしまうことが目立った。また、落としても気づかないでいるために、支援者から指摘を受け、拾い上げるといった様子がしばしば見られた。

その他、A子には社会的に不適切であると考えられる行動がよくみられた。その例をあげると、家庭科での調理実習での持ち物を忘れたため調理に参加できないことを支援者から告げられると、支援者が止めるのにもかかわらず、母親や祖母に携帯電話を使って忘れ物を届けさせようとしたり、学習が始まっているのにもかかわらず、突然自分の家で飼っていた猫が帰ってこなくなった話を始め、「悲しい」と泣き出すようなことである。このように、A子には周りの状況や相手の気持ちを理解し

ないで行動することが目立ち、こうしたことは、たびたび学級の他の児童との間でトラブルを引き起こした。

また、母親との面談の結果、家庭でもA子は突然関わりの無い内容の話を始めたり、文脈に合わない行動をとって家族が戸惑うといったエピソードが聞かれた。言葉の発達の遅れが家族とのコミュニケーションにも影響し、話をしても伝わらないことが多くなってきたため、A子が気になる行動や場に合わない行動をとっても母親は指摘をしないということがわかった。

(3) 総合所見

諸検査や行動観察から、A子について以下のようなことが考えられた。

まず、A子には聴覚障害児特有の言語発達の遅れや、抽象的概念の形成の遅れがあると考えられた。また、新版S-M社会生活能力検査での意志交換の落ち込みからも、A子は自分の意志を伝えたり、身の周りの人の気持ちを推測したり考えたりしながら行動することに困難を抱えていると思われた。さらに、語彙力や読書力の低さは教科の学習困難につながり、学習意欲が低下して授業に集中できない可能性があった。A子と家族との関係に於いては、伝わらない、理解できないと言った状態が積み重なり、関わりが少なくなっていると考えられた。特に、A子が不適切な行動をしても、母親は伝わらないとあきらめてA子に不適切さを指摘する機会が減っていた。従ってA子は、どのような行動が場に合わないのかを、ますます自分で気づくことができないでいると推察できた。

結果として、以上のようなことが総合して、A子の不注意な行動や、場の状況を読み取ったり相手の気持ちを考えながら行動していったりすることの難しさに結びついていると考えられた。

(4) 支援目標

上記の総合所見を踏まえ、次の4点で支援を行うことで、A子の不注意な行動や状況に合わない行動が軽減できるのではないかと考えた。

- 1) 学習意欲を向上させ、授業に集中できるようにする。
- 2) 「見る力」や「聞く力」を養い集中力や持続力を養うことで注意力を高める。
- 3) 場面場面で相手の気持ちや立場を理解し、状況に即した行動を学習する。
- 4) 順序を示すことばを学習し、それを手がかりに筋道を立て、順を追って考えていく方法を習得する。

(5) 支援方法

それぞれの支援目標を達成するため、次のように具体的な支援を行った。

1) 学習意欲を向上するための指導

学習中はなるべく具体物を使い体験的な学習活動を取り入れた。また、指導後、学習内容が理解できたかどうかをA子に問いかけ、A子に達成感を持たせるとともに、A子の理解の確認を行った。また、見通しを持って学習することで意欲が向上すると考え、課題を提示する際、「何をどれくらい行うのか」を学習カードに示すようにした。

2) 「見る力」や「聞く力」を養い集中力や持続力を養うことで注意力を高めるための指導

A子には、学習の際、話し手を見る習慣をつけるようにした。A子が集中して支援者を見たり、自分の順序を待って話す手がかりとして、支援者が「見る」「聞く」「話す」「書く」のカードを手話と同時に提示するようにした。視線を合わせず最後まで話を聞かないで行動しようとしたり、他ごとをし始めたときには支援者は話をやめ、「見る」「聞く」のカードを活用した。また、このカードは学校内のA子に関わる教師に伝え、支援者以外が担当する教科でも一貫して使用するようにした。

3) 場面場面で相手の気持ちや立場を理解させるための指導

相手の考えや気持ちが理解できずに勘違いをしてしまう行動や、相手の行動から今、どのような状

況であるのかを推測することができないためにとってしまう行動、さらに、常識的な判断が難しいことから生じる、場に合わない行動については、その場で指摘し、どうしてそのような行動をとったのかを聞いて全面的に受容した後、適切な行動を絵や具体的な動作で示すようにした。また、朝の会や帰りの会に、児童らがとった様々な行動を取り上げ、どのような行動をとれることが適切であるのかを学級の児童とともにA子に考えさせることを行った。

4) 筋道を立て、順を追って考えていく方法を習得するための指導

順序よく考えていくための手がかりとして、**はじめに** **次に** **そして** **だから** などを書いたことばのカードを示し、それを支援者が提示しながら、A子が筋道を立てて考えていけるように繰り返し指導した。また、文章題や教材文などの長い文章などは短く区切り、少しずつ考えるよう指導した。

結 果

1) 学習意欲について

漢字やたくさんの言葉を使って学習を進めて行く国語では、物語の登場人物の気持ちと場面を分かりやすく書いた模造紙を作成した。A子はそれを手がかりとして学習に参加するようになり、単元毎のテストでも主人公の気持ちを理解したことが示された。社会科や理科では、工場見学や米作りなど、教科書からだけの学習ではなく、体験を通して学習できるよう配慮した。この成果もテストの結果に表れ、A子にとって、さらに学習意欲を高める結果になったと考えられた。

算数では理解できない課題が目立ったため、休み時間や放課後を利用してもう一度今日の学習を復習する時間を作り、同じような問題を繰り返し解くようにして、正確に理解できるようにした。また、文章題になると特に取り組みを嫌がったが、問題に出てくる言葉を絵に表したり、問題を分けて考えたりすることで正しい答えを出せる機会が増えた。

体育や音楽の指導では学習カードを用いて課題の内容を絵や図を使って具体的に示した。また、課題が達成できたら回数を記入したりシールを貼るなどして動機付けを工夫することで、授業中に勝手に話し始めたりする行動が少なくなった。

2) 注意力について

4月始め、学習中も背筋を伸ばした姿勢を維持することができず、すぐに両肘を机の上について頭を支え背中が丸くなってしまっていた。話を聞くとときも視線が合わず、A子の視線は黒板の右の方を向いていることが多かった。朝の会や帰りの会でも支援者や友達の発表も聞かないで他の友達が手話で話し始めるとじっとその話を見ていたり、自分も話に参加したりして、支援者が注意を促してもA子はいつまでも話に夢中になっていることがよく見られた。しかし、「見る」「聞く」「話す」「書く」の4枚のカードを支援者が提示することで、視覚的に「今はどのような行動をとるべきなのか」がわかり、注意がそれることが少なくなってきたと感じられた。こうした改善は、教師の話した内容について後で尋ねると、正しく答えられることが増えてきたことから理解できた。

指導の結果、授業中に時計を見る回数が減ったり、支援者の方を注視する時間が長くなってきたと考えられた。このことは、他の教科を担当している教師からも聞くことができた。また、学級全体への効果も見られ、支援開始当初、学級全体に対して1時間に10回以上「こちらを見て」「しゃべらずに聞くよ」といった呼びかけが必要であったものが、カードを指さすだけで意識をして静かにこちらを見て集中できるように児童が変化した。

3) 相手の気持ちや立場を理解について

学級内の児童と何か問題が起きた場合、支援者がその場に居合わせているときには、すぐに話を聞

き、適切な行動をA子と考えるようにした。また、A子が適切な行動をとった場合、それを朝の会や帰りの会の中で取り上げ、友達の前で十分に賞賛する機会ももつようにした。その結果として、支援開始当初の学級は、毎日児童の誰かが泣いていたり、けんかをしたりしていたが、児童間の暴力的なトラブルは2週間に2、3度と減少し、A子が学級の仲間とトラブルを起こす頻度も少なくなっていたと考えられた。

4) 推論したり、順序立てて考える力について

特に算数などの文章題では、A子は初めから「分からないから」と課題に取り組む意欲が低下していた。しかし、**はじめに** **次に** **そして** **だから**などのカードを手がかりに考えていく練習を行った。長い文章も書いてあることを区切り、短い文章に分けることを練習させた。そうしたことを丁寧に繰り返すことで、自分からどのように解答するのかを導き出すことができたり、正答を得ることができる機会も増えてきた。このような経験を何度も味わうことは、A子の自信につながり、促すと文章題にも取り組もうとする様子が見られるようになってきたと考えられた。

また、自立活動の時間や道徳など、紙芝居の絵を見せながら、カードとともに「次はどうなる」のかを考えて話を聞くようにしたり、A子が不適切に話し始めたりしたら、「それをしたらどうなるの」と問いかけをしながら活動を行った。その結果、A子は支援者に問いかけられると自分の行動に気づき、話をやめたり、支援者の指示に従おうとすることが増えてきたと感じられた。

考 察

聾学校では教育活動全般において視覚情報や手話を提示することで児童の理解を促し、聴覚障害に配慮をした教育活動を実施している。A子のように重度の聴覚障害児の場合は、特に視覚情報に頼り、身の周りの変化を視覚的に捉えてから全体の様子をおよそ理解し、それからどのような対応をしていくのかを判断していかなければならないと考えられる。近年、発達障害児の支援において視覚教材の有効性が高いことが理解されてきたが、本事例についても、そうした支援の方法を参考にして、対象児に学校での教育活動に絵や短いことば書いた文字カードを利用してみようを試みた。その結果、対象児は学習に集中しやすくなったり、学習中に自分がどのような行動をとらなければならないかの判断がしやすくなったりしたと考えられた。こうしたことは対象児の学習意欲につながり、結果的に授業に集中できるという好循環が生まれたと考えられた。本事例の結果は、聴覚的に言葉を理解することが困難な子どもについて、視覚情報が有効であることを確認できたとともに、聴覚障害児への教育活動において、視覚教材の工夫が重要であることを示すことができたと考えられる。

本事例では、対象児が様々な場の状況を読み取り、その場に応じた行動を取れるようになるため、自分の行動を対象児に見直させたり、実際の行動を絵やモデル、ていねいなことばで説明したりするなど、ソーシャルスキルの向上についても実生活の中での機会を利用して、繰り返し支援してきた。その結果、対象児が支援者の話を聞いて行動を見直そうとする機会も増え、学級の中で他の児童とけんかなどの問題を起こす頻度も減少した。こうした結果から、聴覚障害児の教育活動に、ソーシャルスキルを向上させるための支援を積極的に取り入れていくことが重要であることがわかった。

さらに、こうした支援は、対象児のソーシャルスキルの向上だけでなく、行動を言葉を使って考えることにより、対象児のことばの発達を促す支援にもつながったと考えられた。対象児は日記や作文の中で、場面心情を支援者が用いた言葉や構文で書いたり、自分の気持ちや行動を適切に説明することも増えてきた。このことは、支援者が行動をわかりやすい言葉や構文で対象児に説明してきたことが、対象児にとっては語彙や構文などを獲得する機会になったと考えられた。聴覚障害児にとって、言語発達の支援は重要な課題である。ソーシャルスキルを学ぶ目的で具体的な生活経験をことばで表現する方法は、聴覚障害児にとって、語彙や構文を拡充する成果も得られることが示唆された。

また、本事例においては家庭への支援も行った。家庭においては、学校で行っている支援について説明をし、家庭でできるA子への具体的な支援を伝え、連携をとりながら支援を継続した。具体的には、家庭生活の中でも「場に合わない行動」をとったときにはその場で指摘をし、正しい行動を示してほしいことや、持ち物や宿題の丸つけなど、本人に確認をさせた後見届けて欲しいことなど、具体的な方法について伝えた。その結果、自分から持ち物を点検で注意することができるようになり、忘れ物が減ってきた。また、宿題の丸つけも保護者に依頼したところ、理解できていないところが明確になり、その部分について母親が説明をし理解できるようにした。そうした家庭での支援の結果、対象児の成績も向上し、学習意欲や集中力も高まってきたと考えられた。さらに、今まで関わりが希薄だった母子関係にも改善がみられ、A子の話を親身になって聞こう、理解しようとする母親の姿や、自分の主張を母親や家族に伝えようとするA子の姿が見られるようになってきた。これらのことにより、家庭との連携の重要性が確認できた。

聴覚障害は単に場に応じた状況が読み取りにくいだけではなく、聴覚障害に起因する二次的な問題として、不注意や不適切な行動としてあらわれる。本事例報告は、そうしたことが発達障害児の行動特徴に類似していることに着目して、重度の聴覚障害児A子について視覚情報の利用やソーシャルスキルトレーニングを参考にした支援を、聾学校における教育活動の中で行った。その結果、A子が、自分の置かれている状況について関心を持ち、適切に行動しようとする態度が形成されてきたと考えられる。しかし、限られた環境の中での発達、経験や体験の不足から、A子が場に適切な行動をとることはまだまだ難しいようである。今後は家族と共にさらに様々な経験や場の保障をしていくことが大切であると思われる。聴覚障害児の場合、子どものコミュニケーション能力の発達支援は不可欠であり、聴覚の補償も忘れてはならない。一次障害および二次障害への対応を組み合わせながら支援することで、聴覚障害児の健やかな発達が支援できると考えられた。

文 献

太田幸雄. (1996). 「聴覚障害児の心理 認知発達」. 吉岡博英・四日市章・立入哉 (編), *聴覚障害生涯教育情報ガイド* (p.77-p.78). コレール社