

教育実習における聴覚障害学生の 情報保障のあり方に関する一考察

— 4人の聴覚障害学生の実践事例から —

山本綾乃・二神麗子・金澤貴之

群馬大学教育実践研究 別刷

第32号 109～114頁 2015

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

教育実習における聴覚障害学生の情報保障のあり方に関する一考察 — 4人の聴覚障害学生の実践事例から —

山本綾乃¹⁾・二神麗子²⁾・金澤貴之³⁾

- 1) Ohlone College Intensive University Preparation Program
(日本ASL協会実施による日本財団聴覚障害者海外奨学金事業留学生)
- 2) 群馬大学大学院教育学研究科修士課程障害児教育専攻
- 3) 群馬大学教育学部障害児教育講座

A Practical Study of Access Service for Deaf and/or Hard-of-Hearing Students in Teaching Practice

Ayano YAMAMOTO¹⁾, Reiko FUTAGAMI²⁾, Takayuki KANAZAWA³⁾

- 1) Ohlone College Intensive University Preparation Program
- 2) Graduate School of Gunma University
- 3) Department of Special Education, School of Education, Gunma University

キーワード：聴覚障害、情報保障、障害学生支援、教育実習

Keywords : deaf and/or hard-of-hearing, access service, support for students with disability, teaching practice

(2014年10月31日受理)

1. 問題の所在と目的

群馬大学では、平成17年度から、障害のある学生の修学支援を全学的に実施しており、平成26年度現在、聴覚障害学生9名、肢体不自由学生4名、発達障害学生複数名（非公表）の支援を行っている。支援の実務は、手話通訳士、社会福祉士等の有資格者、専門的知識・技能を持つ聴覚障害当事者で構成される専門支援者4名が常駐する「障害学生サポートルーム」（以下、サポートルーム）において実施している。

本学教育学部の特徴として、1) 全ての学生が教育実習を履修し、教員免許を取得して卒業することを条件としている、2) その実習が一年次（体験的な実習）から4年間にわたって積み上げられる、3) 3年次後期には原則的に授業がなく、実習期間にあてられる、といった点があげられる。重度の聴覚障害の場合、基

礎免許取得のための実習を聾学校で行うという措置を講じているケースも他大学ではしばしば見受けられるが、本学教育学部では、3年次の本実習の実習Aにおいて、まずは附属学校（小学校、中学校）において5週間行うことを重視しているため、聴覚障害学生についても、ニーズに応じた情報保障¹⁾を行うことで、障害のない学生と同様に附属学校等で実習を行うこととしている。

この情報保障のついた教育実習は容易に実現したわけではない。それは聴覚障害学生自身、サポートルーム職員、実習校の担当教員とが、相互に連絡を取り合い、試行錯誤しながら一つひとつ実践を積み上げていく過程であった。そこで本稿では、聴覚障害学生が教育実習期間中にどのような試行錯誤を行い、いかなる情報保障を選択したのかを明らかにすることで、情報保障を活用した教育実習の経験が聴覚障害学生の学び

や成長にどう影響するのかについて、考察を行うこととした。

2. 方法

1) 調査方法

平成24年度に実習を終えた4名の聴覚障害学生に対して、「観察・教材研究・授業」「子どもとの関わり」「実習校の担当教員や他の教育実習生同士との関わり」に関して、それぞれの場面での、①自分自身が考える実習における課題、②課題に対して工夫した点、③反省点、という3つの観点から自由記述による回答を得た。加えて、「実習の前後で変わったこと」に関して、①求める情報保障、②同級生との関係、③その他、の3項目についても自由記述による回答を得た。

2) 調査対象

①学生A

本調査実施時点で1年生であり、1年次に公立小学校にて行われた4日間の「教育現場体験学習（ふれあい実習）」について回答が得られた。

②学生B

本調査実施時点で3年生であり、3年次に行われた本実習（教育実習A、B、C）について回答が得られた。教育実習Aは附属中学校で5週間、教育実習Bは公立小学校で3週間、教育実習Cは附属特別支援学校で2週間行われた。

③学生C

本調査実施時点で3年生であり、本実習（教育実習A、B）を終えていたが、教育実習Bは県立聾学校で実施したため、本調査においては、附属中学校で行われた教育実習A（5週間）のみについて回答が得られた。

④学生D

本調査実施時点で4年生であり、本実習（教育実習A、B、C、D）を終えていたが、教育実習B、Dは県立聾学校で実施したため、本調査においては、附属小学校で行われた教育実習A（5週間）と、附属特別支援学校（知的障害）で行われた教育実習C（3週間）について回答が得られた。

3. 結果

1) 聴覚障害学生自身の内省報告

以下は、教育実習を通して聴覚障害学生本人に生じた、情報保障の認識の変化についての本人の語りの要約である。

①学生Aの見解

実習の最初は「通訳を長い時間見なくてはいけない」という強迫観念や、「（講義の時とは比べ物にならないくらい）沢山の情報量でかなりのストレス」を感じていた。それが、実習の後半に入ってから通訳者に対して「通訳してほしいところを選んで伝えることができたため、ストレスを感じなくな」り、むしろ通訳者を上手に使えば、自分にとってより良い情報を抽出でき、より良い実習にすることができるということに気付いた。一方で、手話通訳がいることで、クラス全体を見ることができず、音声情報の情報は得られたとしても本来得られたはずの視覚的な情報が減ってしまうため、実習期間のうち2日間程度はあえて通訳を頼まなかった。通訳がない場合であっても、「先生の口調がゆっくりめだったこともあり、何が起きているのか、全く分からないという状態には置かれることはありませんでした」ということであった。

このように、実習時は講義形式の時と比べて、情報過多の状態を経験したことで、通訳して欲しいところを通訳者に伝えることや、あえて手話通訳者をつけないという判断も含めて、情報の取舍選択をすることができるようになったといえる。

②学生Bの見解

学生Bは、「生徒の発言などは文字情報として欲しいと感じるかもしれないと思い、パソコンテイクによる情報保障も考えていた」ものの、実際は情報保障をつけずに実習を行った。その理由としては、「基本的にはだいたい聞こえている」ため、実習の最初は情報保障をつけずにやってみるという試験的な方法をとったということであった。その背景には、「どうしても厳しかったら早めに情報保障をつけてもらうお願いをする」という事前の打ち合わせをしていたことで、必要に応じたサポートをするための準備があったということが伺える。そして、実際に実習が始まると、「聞き返

す、近くまで行って聞く、答えを指差してもらうなどの対応でなんとかかなったという実感があったことで、情報保障をつけないで最後まで実習を行うことができた。しかしながら、「休み時間や話し合いなどの内容が聞き取れない」ことに関しては、「半分諦め」る場面もあったという。しかし一方で、「生徒の発言が聞こえにくい」場合は、できるだけ近くに行って聞くようにしたり、わかるまで聞き返すようにするようしたりなどの工夫もおこなった。その甲斐あってか、実習後は、「聞こえにくい時は自分で聞き返せば良いのだ」と思うようになり、聞き返すことに対する「ためらいを感じないようになった」という。C実習にあたっては、「特別支援学校（知的障害）の実習なので、生徒の発言が少なくということと、ABが乗り切れたから大丈夫！と思ひ、つけませんでした」とのことであった。

このように、聴覚障害に起因する周囲への配慮の要求に関する否定的な認識が、教育実習を経たことで減少していったことがうかがえる。

③学生Cの見解

実習前は、「通訳を依頼することに対して遠慮してしまう」ことがあり、また「情報保障者に対して自分の要望をはっきりとは伝えていなかった。実習を通して、より良い情報保障について考え、「このように改善して欲しい」と、情報保障者に伝えられるようになった。さらに、授業の内容に応じて、手話通訳とパソコンテイクの両方を使うという場面が増えてきた。情報に対して受け身でいるのではなく、空き時間や放課後等、タイミングの良いところで情報保障者に自分の本音を言えるようになった。実習前、同級生との関係で、「自分の意見を言うことに躊躇し、ただ『ありがとう』と『すみません』だけでコミュニケーションを済ませていたため、表面的にしか関わることができなかった」という。しかし、教育実習を通して、「コミュニケーションを取る時間が増えて同級生の意見やコメントを受け入れつつ自分の考えを伝えられるようになり、距離も縮まってきた」という実感があったという。

このように、通訳者や同級生とは表面的な関わりで留まっていたが、実習を通して、情報保障者に自分の希望を伝え、同級生ともやり取りをするという経験が増えたことで、他者との深い関係を築くことができるようになったことがうかがえる。

④学生Dの見解

情報保障の選択に関して、学生Dは本学サポートルームの「提案に従うだけで、（講義の内容が充分）理解できなくても構わない」という気持ちを持っていた。しかし、「実習中はあやふやな情報では対処しきれないため、きちんと知りたい」という気持ちが強くなっていった。そのため、「気になったことはサポートルーム職員に積極的に伝え」、同時に手話通訳者に「欲しい情報のイメージ」を伝え、手話通訳者と話し合うことを通して、「（漠然としたイメージしか持っていなかったものが）はっきりした意見に変化」した。その反面、「手話通訳者に対して、なかなか希望を言葉で表現することが難しく、もどかしさを感じた」という回答もあった。「教材研究（の作成）で精一杯ではあったが、通訳のあり方についても考えたことは力になった」という。同級生との関係については、手話ができる人や通訳してくれる人が限られており、それ以外の同級生の中には、「手話が上手くできないから特定の人に任せてしまおう」という雰囲気もあったようである。しかし、実習で同じクラスに配属された仲間に関しては、「特に通訳の意識が高まったように思う」という回答であった。さらに、「嬉しいことに、私のいる場所では、聴者同士で話す時も自分の話に手話やはっきりした口話をつけてくれるようになった」学生もいたという。

このように、講義形式では受動的に提案されるがまま情報保障を受けていたが、実習になると自主的に情報を選択しなければならない。そのため通訳者と綿密な打ち合わせを繰り返し行って行くことで、主体的な情報の取捨選択ができるようになった。また、実習で同じクラスに配属された同級生は、聴覚障害学生と共に実習を行うことを通して、情報保障に対する感度が磨かれていったといえる。

2) 選択した情報保障手段

4名の聴覚障害学生が実習において選択した情報保障の手段は、それまでの学生生活の、主として講義において選択してきた手段と同一ではない。その相違について、表1に整理した。

4名の学生とも、通常の講義形式の場合はパソコンテイクによる情報保障を利用しているが、教育実習においては学生Bを除く3名が手話通訳を中心に情報保障を利用している（Bについては、他の学生に比して

表1. 聴覚障害学生の情報保障手段

聴覚障害学生	講義での情報保障手段	実習での情報保障手段
A：平均聴力 100dB	パソコンテイク、手話通訳	手話通訳(4日間のうち、通訳を配置しない日を1日設けた)
B：平均聴力 85dB	パソコンテイク。座学の講義はパソコンテイクを使用し、本人はiPhoneまたはiPad機器で見る。実技は情報保障なし	なし ²⁾
C：平均聴力 100dB	講義形式の場合、パソコンテイクをiPhoneやiPadで見る。話し合いや実技、ゼミの場合は、手話通訳を使用する。	手話通訳(自分が行った授業については情報保障なし)
D：平均聴力 105dB	パソコンテイク。話し合いや実技の場合は、手話通訳を使用する。	手話通訳(自分が行った授業については1回目手話通訳、2回目必要に応じて手話通訳、3回目情報保障なし)

聴力レベルも相対的に軽く、また、通常の高校から進学してきたため、手話を習得していない)。その上で学生A、C、Dの3名とも、状況に応じて、講義とは異なる情報保障手段として、手話通訳を選択していた。しかしながら、実習場面の全てに手話通訳を利用したわけではなく、意図的に手話通訳を利用しない場面も設けていたことがわかった。

4. 考察

1) 聴覚障害学生のニーズの変化

4名の聴覚障害学生の成長過程や環境はそれぞれ異なり、手話の使用歴や障害受容、他者とのコミュニケーション能力など実態は様々である。一般校で育ってきた難聴学生は、大学に入学して初めて、他の聴覚障害学生や手話と出会った。そういった背景を踏まえ、講義における情報保障の種類や使用する機器の大きさも異なる、「教育実習」を通して、聴覚障害学生本人が求める情報保障が変化していった。

学生Aは、通訳を見続けなくてはいけないという思いや、情報量の多さのために、実習開始時には相当のストレスを感じていたが、後半には通訳に通訳してほしいところを選んで伝えることができたことでストレスが軽減されていった。そして、むしろ通訳者を上手に使えば、自分にとってより良い情報を選出でき、より良い実習にすることができるということに気付いていった。学校空間のなかで絶え間なく流れる情報が手話通訳によって視覚化され自分の目に絶えず飛び込んでくるという経験を経たことで、自分なりの決断を迫られることとなり、あえて情報を削るという判断を含めた、情報の主体的選択が可能になったのではないかと

本学において、1年次から体験的な実習を設けていることの意味は、「子どもたちとのふれあいを通して学校現場についての理解を深め」ることにある(群馬大学教育学部教育実習委員会, 2014)。その「ふれあい」には、何人もの子どもが自分に一気に話しかけてくるものもあれば、自分と少し離れたところで交わされる子ども同士の会話を聞き、こちらから話しかけていくものもある。そうしたさまざまな「ふれあい」を肌で感じるのが1年次の実習の意味だとすれば、聴覚障害学生も同等の体験を得、成長することが求められるのではないかと。学生Aが体験した、絶え間ない情報を浴びたことで自ら主体的に、自分の必要な情報を選択できるようになったという成長は、まさに聴覚障害学生に求められる1年次の実習で期待される成長の具現ともいえよう。

学生Bは、生徒の発言などは文字情報として必要ではないかという思いから、パソコンテイクによる情報保障も考えていた。しかし実際には、情報保障はつけないまま、実習を行った。その結果として、実習後は、以前よりも「聞こえにくい時は自分で聞き返せば良い」と感じるようになり、聞き返すことへの抵抗感が減っていった。パソコンテイクでの情報保障の場合、どうしても数秒のタイムラグが起るため、パソコンをみていると一歩遅れてしまう。実習では、即時的な動きが求められるため、不全感を伴いながらも、補聴器による聴覚活用のみでの直接的なやり取りによるコミュニケーションを選択せざるを得ない状況におかれた。そのことによって、子どもに対して自分が聞こえにくいことを自分から子どもに伝えていくという行為を必然的に求められることになり、その結果として、「自分が動けば周囲が変わる」という手応えを得たことにな

る。その結果、自らが配慮を求めるということに対して、消極的感情を持たなくなった。他の聴覚障害学生に比べて聴覚活用が可能な学生Bにおいて重要だったのは、「自らの障害を伝えていく」ということであり、聞こえないからごまかすのではなく、自らの情報を伝えた上で、わからないことを自ら聞くという主体的な動きができるようになったことが、実習を通じた成長であったといえよう。

学生Cは、以前は情報保障を依頼することすらためらっていたが、「依頼すること」ができるようになったという。3年次の本実習は、1年次の体験的な実習とは異なり、自ら生徒に働きかけていくことが求められる。生徒に対して「主体的な関わり」をしなければならないという切迫した必要性に迫られたことと、手話通訳があることでそれが可能になるという実感によって、他者の支援を受けることの「申し訳なき」よりも手話通訳の有用性が上回り、積極的に手話通訳を依頼することができるようになっていったといえる。また、友人とのコミュニケーション面でも、表面的ではなく、深い関わりをすることにためらいがなくなったという。これも、「教育実習を乗りきる」ことの切迫した必要性ゆえに、チームメイトである友人に対しても、自らが積極的に働きかけることが可能になったと考えられる。

学生Dは、以前はサポートルームの提案に従ったり、内容が理解できなくても良いという軽い気持ちがあった。しかし、実習中はあやふやな情報では対処しきれないため、きちんと知りたい気持ちが強かった。そのため、気になったことはサポートルームの職員に積極的に伝えていった。そして通訳者に漠然とした像を伝え、話し合うことで、はっきりした意見となることに気付いた。その反面、通訳者に対して、自分の要望を十分に伝えきれないもどかしさに悩んだ。そうした葛藤の中で、「自分で授業をしないといけない」、「主体的にふるまわないといけない」という思いから、子どもの発言など、さまざまに飛び交う学校空間の中で、「自分が得たい情報」は何かについて突き詰めて考え、そしてそのことを手話通訳者と討議していき、自分の望む形の手話通訳が得られるよう、工夫していった。すなわち、自分で授業を組み立てなければならないという切迫した必要性ゆえに、「手話通訳をカスタマイズする」ことの意味や有用性を体感することになったとい

えよう。

教育実習に内在される「主体性」を発揮した振る舞いこそは、常に情報を一步送って受け取らざるを得ない聴覚障害者にとって、本質的に不得手なものといえる。その一方で、教員免許を取得するためには、不可避なものである。その切迫した必要性こそが、結果的にそれぞれの聴覚障害学生に大きな成長をもたらしたといえるのではないだろうか。

2) 群馬大学障害学生サポートルームが目指す支援

大学に入学したばかりの頃は、聴覚障害学生本人が周囲に求めることや自分に合った支援について理解できていない場合が多い。そこで、聴覚障害学生はサポートルーム職員からの「あの講義はパソコンテイクにしてみようか」「体育などの実技は手話通訳にしてみよう」等とアドバイスを受け、「ためす」ことで、情報保障とはどういうものなのかを初めて知ることになる。

情報保障の支援を受ける経験を一通り積み、次の段階で必要になってくることは、聴覚障害学生が支援を依頼したときに、支援コーディネーターがどうやって情報保障者を手配、確保し、情報保障者への報酬金額がいくらであり、その支出はどこから出るのか、情報保障者はどのようにして養成されているのかなどを聴覚障害学生自身が知ることである（大杉、2010）。本学サポートルームでも、情報保障に関する事柄やその意図を少しずつ聴覚障害学生に伝え、障害学生自身が自分の受けている支援について「理解する」ための支援を行っている。

そして、聴覚障害学生自身が、場面に応じた適切な情報保障とは何なのか、自分にできることは何かと「考える」段階を迎える。最後は、サポートルーム職員や支援者と共に、その場に応じた、最適な情報保障を「一緒につくる」段階に入る。それは例えば、職員からではなく聴覚障害学生から「ディスカッションの講義は手話通訳をお願いします」という要望を提出することであったり、「今度の発表ではレジュメを事前に通訳者に渡しておこう」といったような、より良い情報保障を受けるために自分で準備を行ったりすることである。

このように、本学サポートルームが目指す支援は、①ためす、②理解する、③考える、④一緒につくる、という4つの段階に分けられる。聴覚障害学生が卒業

までにこれらの段階を経ることで、大学を卒業し社会に出たときに、与えられる支援をただ受けるのではなく、自分で判断して必要なことを求め、周囲をまきこむ力を身に付けることを目指している。そして自ら主体的に動くことが求められる教育実習（とりわけ本実習）こそが、まさにこの③考える、そして④一緒につくるための、大きなハードルであり、それぞれの聴覚障害学生がそれぞれの抱える課題と向き合う中で、大きく成長していったことが、本稿において再確認できたといえよう。

3) 情報保障をつけた教育実習の経験による学び

教育実習における情報保障は、通常の講義とは違い、複数の子どもたちを相手にするため情報量が膨大になる。しかも、その全ての情報を得た上で必要とする情報だけを判断し選ぶことは現実的に考えても不可能である。そのため、複数の子どもたちの発言の何を拾っていきたいのか、どういう情報が欲しいのか、主体的に考え、そしてそれを情報保障者に伝え、要望をすり合せていく必要がある。加えて、金澤（2014）は、実習における留意点として、「本人の無理のない範囲で、卒後の就労を想定し、様々な支援方法を試行する」点を挙げている。つまり、聴覚障害学生は、実習生として学校経営や教科指導、児童・生徒指導を学ぶために、先生や児童・生徒、他の教育実習生とのコミュニケーションをどのように行うのかを考える必要がある。

一般の学校で実習を行う意義は、聴覚障害があることを聴覚障害のない子どもたちに伝えるスキル、学校経営・教科指導など、基礎的な学習をすることができる点にあるだろう。それだけでなく、情報保障をどのように活用すれば、自分の欲しい情報が得られるのか、情報保障者と相互にやりとりを重ねることで、聴覚障害学生自身が情報保障の方法や必要な情報について考

え、判断し、他者に伝える力が培われたものと推察される。すなわち、4人の聴覚障害学生は、実習期間中にサポートルーム職員を始め、周囲の人と協力しながら、「様々な支援方法を試行」することを通して、「本学サポートルームが目指す支援」のうち、「考える」「一緒につくる」段階にステップアップすることができるのではないだろうか。

謝辞

今回のアンケートに丁寧に回答していただいたと同時に、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）シンポジウムのポスター発表で最優秀賞の喜びを共有することができた、協力していただいた聴覚障害学生三名に心より感謝申し上げる。

注

1. 聴覚障害学生に対して、ノートテイクや手話通訳などの手段を用い、授業を聞く権利、授業に参加する権利を保障する取り組みのことを「情報保障（講義保障）」という。
2. 情報保障手段を用意しないことと、障害に対して配慮を行わないことは同義ではない。そして、学生Bについても、大学側から実習校宛に配慮の依頼を文書で行っており、実習校の教員あるいは児童・生徒の理解のもと、「聞き返す」「近くまで行って聞く」「答えを指差してもらう」等の配慮を得ていた。

引用文献

- 金澤貴之（2014）「実習における障害学生支援の課題—群馬大学に置く聴覚障害学生の教育実習の支援から—」リハビリテーション研究, 160, 27-30.
- 大杉豊（2010）「エンパワメント事業」金澤貴之・大杉豊編著『一歩進んだ聴覚障害学生支援—組織で支える』生活書院, 170-180.
- 群馬大学教育学部教育実習委員会（2014）『教育実習の手引』第19号.

(やまもと あやの・ふたがみ れいこ・かなざわ たかゆき)