

聴覚に障害を持つ学生の幼稚園教育実習 — 子どもとのかかわり方の一考察 —

Practice Teaching at Kindergarten for a student with auditory impairments
— A Study of Relations with a Child —

草 信 和 世
(こども学科 専任講師)

要旨 聴覚に障害を持つ学生の、幼稚園教育実習における子どもとのかかわりに焦点を当て、音が少ない保育空間にて学生が意識し行為するかかわりについて検討した。結果、「視覚によることばの読み取り」「短いことばによる声かけ」「一対一の対面によるゆったりとしたかかわり」「視覚による行為・感情の読み取りにもとづく会話」「視覚による表情・身振り・かかわる物・行動・感情の読み取り」が見出された。学生は、音声言語の視覚による読み取りと自らの発話に意識の大半を費やすが、実際は身体言語の視覚による読み取りに豊かな力を発揮し、そこから多くの情報を収集すること、子ども一人ひとりと丁寧に向き合うこと、「視覚情報」「園を取り巻く音環境」「音の重なり」が課題としてあることがわかった。合わせて、この場に集う者に聴覚以外の感覚の活性化が見られ、共に在ることの意義が見出された。

【キーワード：聴覚の障害・幼稚園教育実習・かかわり】

I はじめに

障害者基本法改正により、障害者の自立と社会参加の一層の促進が図られ、障害を持つ人たちに對する、大学としての新たな対応が求められている。聴覚に障害を持つ学生への対応は、「聴覚障害学生高等機関支援ネットワーク (PEP Net-Japan)」が中心となり、大学内での講義、実技、実習、学外での実習についての検討を行っている。しかし、学外での実習についての資料は未だ十分でない。また先行研究においても、中学校の教育実習についての論考はあるが、幼稚園教育実習はないのが現状である。そこで、本学における聴覚に障害を持つ学生の幼稚園教育実習を取り上げ、学生の子どものとのかかわりに焦点を当て、音による情報が質的にも量的にも少ない保育空間にて、どのようなかかわりを学生が意識し行為するのかを検討する。この試みは、聴覚に障害を持つ学生の理解を進め、実習指導への参考点を得ると同時に、音の少ない保育空間がいかなるものかを、それを生きる者の側から描き出すと思われる。

II 研究の方法

1. 対象学生

聴覚に障害を持つ学生 (19歳・短期大学2年生)

を対象とする。(以下学生Aとする。)

2. 本学の受け入れ体制

障害学生に関しては、「本学で対応できる種類のものは、できる限りの対応をとってこれに広げる」を基本方針としている。学生Aには、2年間同一クラス・同一担任により、安定した支援を行った。教員間で対応を周知し、友人によるノートテイク、補聴機器の使用により勉学を助けた。

3. 対象園

設定保育を主とする私立A幼稚園を対象とした。学生Aは3・4・5歳児クラスに順次入り、各クラスの担任保育者が学生Aの実習指導を担当した。

4. 対象期間

本学では、幼稚園教育実習を、2年次6月に10日間(前半)、2年次10月に10日間(後半)、保育所実習を2年次7・8月に4週間という日程で行っている。本稿では、幼稚園教育実習前半を取り上げるが、その理由は、本学の教育課程の中で初めての保育実習であり、保育との出会いが印象深く語られると予測されるからである。学生Aは、幼稚園教育実習の事前事後指導を扱う「実践研究

(幼稚園)」を2年次に通年科目として受講し、そこで集団指導を受けながら平行して個別指導を受け、実習に臨んだ。

5. 対象資料

実習日誌への記述と実習後のインタビューを対象とした。

6. 分析方法

学生Aの子どもとのかかわりの記録から、特徴的なものを取り出し、1) 言語的なかかわり 2) 非言語的なかかわり 3) かかわりを支える保育環境に分類した。

III 結果

資料1は実習日誌の一日の活動を・資料2は実習日誌の一日の感想を・資料3は実習後のインタ

ビューを指している。

1. 言語的なかかわり

学生Aの実習に対する1番大きな不安は、子どもとの言語的なかかわりであった。実習課題として「子ども達とのコミュニケーションの仕方」を筆頭にあげ、実習日誌には毎日これをテーマとした記述を行なった。ここでは、言語的なかかわりとして、「声かけ」「ことばの視覚による読み取り」「会話」を取り上げる。

1) 学生Aは、言語的なかかわりを主たるかかわりの方法ととらえ、まず、視覚を用いて口の形から読み取る読話を行う。読み取りは口の大きさに左右され、幼い子どもほどむずかしい。この方法での読み取りに困難を生じるときは、身振り・表情・かかっている物に視点を移し情報を得る。

5歳の子どもはことばの理解が出来るので、かかわりやすかった。(資料3)

3歳の子どもは、口が小さくて、口が読み取りにくかったので、身振りや表情やかかっている物から読み取りました。3歳の子どもは、耳より目ではないかと思いました。(資料3)

2) 学生Aが、実習において、最初に意識した言語的なかかわりは挨拶であった。挨拶は場の状況が読みやすく、音の聞き取りが困難であっても、短く決まっていることばなので、かけやすく予想もたちやすく読み取りやすいものである。また、自分からかかわる意思を表現する機会にもなる。学生Aはことばを短くはっきりと発音して、不明瞭な発音を補っている。

今日から観察実習が始まり緊張しましたが、登園の時間子ども達に「おはよう」と声かけをし、「おはようございます」と笑顔で手を振ってくれたので緊張をほぐすことが出来ました。(資料2)

先生や実習生から「おはよう」と言われ、「おはようございます。」と言う。「ありがとう」と言う子がいる。先生と一緒に「いただきます」と言う。「ごちそうさまでした。」「はい」と返事をする。(資料1)

3) 学生Aは、子どもに話しかけるとき、ことばを短く、子どもが十分にわかるように推敲した後、出来るだけはっきりと発音し伝えようとする。

転んだ子どもに「大丈夫?」と優しく声かけする。「部屋にもどろうね。」て声かけする。「体育着を着替えようね。」など声かけしながら援助する。子ども達に「おいしい?」と話しかける。子ども達に「静かに」て声かけをする。(資料1)

- 4) 学生Aは、子ども一人ひとりの口を見て、ことばを読み取ることが必要である。そのため、学生Aの子どもへのかかわりのかたちは1対1となり、またそのかかわりには多くの時間を必要とする。が一方、その必要は、子どもに真正面から向き合う態度を学生Aに促し、またそのゆっくりとした対応は、子どもに合うという側面が見受けられた。

今日は、4歳児の○組にて観察実習をさせていただきました。子ども達一人ひとりに声がけをし、コミュニケーションをとり、読み取れなかった所があり、理解できない所もありました。もっと、子ども達と話す時間があつたら理解できるようになると思いますので頑張ります。(資料2)

- 5) 学生Aの子どもと会話をしたいと言う欲求は大変高く、それに向けての絶えまない努力が続けられる。

子どもたちとの会話が話すことが出来て良かった。子ども達が知っているアニメやゲームの話をしてあげたりすると、興味を持ち、寄って来て話してくれる子が増えてきた。(資料2)

- 6) 学生Aは十分に推敲したことばを発している。そのため、一つひとつのことばを正確に記憶している。

今日はスイミングの行事があり、見学した子ども達と一緒に活動しました。さいころ型の周りに花をつける作業をしている途中、側に男の子が来ました。その男の子と会話をし、「どうしたの?」「積み木とかで遊ばないの?」と聞き「やりたくない」と首を振りました。結局、私といっしょに作業をやらしてもらいましたが、よかったのでしょうか?(資料2)

- 7) 学生Aにとって、一対一の対面は、ことばの正確な読み取りには欠かせないものである。保育者は、実習という場で、学生Aに直に触れることを通して、学生理解を深め、学生Aと子どもを結ぶ適切な援助を実現した。この時の子どもは5歳児であり、保育者の学生Aへのかかわりの示唆を理解し行動に移す力を持っていたため、このかかわりを実現することができた。学生Aを取り巻く環境が変化し、学生Aを含めた場が創られている。

△組(5歳児)の子ども達と会話の時間をとりコミュニケーションをとりました。一人ひとり、向こうから私の元へ来てくれたので良かった。(資料2)

- 8) 学生Aの子どもと会話をする事への欲求は大変高く、子どもの口数を数え、その数でかかわりの深まりをはかるなど、子どもとのかかわりを、会話に焦点をあて判断しようとする。ここにかかなりの意識を集中していると見受けられる。

今日は▲組にて2日目になりますが、子ども達とのかかわりは1日目より深くかかわることができました。1日目はあまり話せなかった子どもがいましたが、今日はその子に空いた時間を使い、たくさんお話をしました。そしたら、すこずつ、その子の口数が増えてきました。(資料2)

- 9) 学生Aは、視覚を十分に活用し、子どもの行動と感情を読み取り、その把握にもとづいて、ことばを厳選して話しかけることで、子どもとの深いコミュニケーションを実現することができる。このかかわりは、学生Aに子どもとのつながりを感じさせ、うれしい体験として記憶に残っている。

(子どもが) 手裏剣を折り紙で作って、机の上に置いていた。それを違う子が持っていたのを見た。とったかな、欲しいなーって感じで。(作った子どもがそれに気づいたので、作った子に)「〇〇君が作ったんだね。(もうひとつ) 作ってあげる？」というと、「うん、作ってあげる。」と応えてくれた。「えらいねー。」ってほめた。子どもの気持ちにそった解説ができてうれしかった。わたしにも作ってくれて、うれしくて今でも(その手裏剣は)とってある。(資料3)

10) 実習の深まりと共に、子ども集団とのかかわりを持つ場面が出てくる。学生Aは、子どもと一対一である時は、その子どもの様子をつかんで短いことばを話し、その子どもの反応を見て、次の短いことばを話すことができる。が子ども集団に対して、長いことばで説明することは困難である。発音の不明瞭さが伝わりにくさとなるようである。

手遊びをさせていただきました。わたしの説明がわかりにくかったのか、アンパンマンをやるよう伝えましたが、子どもたちは、ひげいさんをやっていました。子ども達に説明する難しさを知りました。(資料2)

簡単なことばだと伝わるけれど、長いことばだと無理なんです。長い説明をしなくてはいけない時は、模造紙に書いて説明していかないと。何の準備もしないと、むりだと思う。(資料3)

2. 非言語的なかかわり

学生Aは、このかかわりについては課題意識をもっておらず、そのため意識的に語られていない。が「視覚による表情・身振り・行動の読み取り」「感情の読み取り」を随所に見出すことができた。

1) 学生Aは、ことばを視覚で読み取ると同時に、表情や身振りを十分に視覚で読み取り、そこから子どもを感じ取る。

今日から観察実習が始まり緊張しましたが、登園の時間子ども達に「おはよう」と声がけをし、「おはようございます」と笑顔で手を振ってくれたので緊張をほぐすことが出来ました。(資料2)

2) 学生Aは、一人ひとりの子どもを良く見ようとする。そして、子どもの行動の相違を細かく見分けることができる。

バスできた子ども、親子で来た子どもがいる。・体育着をすぐに着替えない子どもがいる。・分からない子がいる。・実習生に話しかける子がいる。・転んだ子がいる。・泣いてる子がいる。・まだ遊んでいる子がいる。・遊んでいる子がいる。・しゃべっている子どもがいる。・体育着を着替えない子がいる。・元気に走っている子・がんばれと応援している子(資料1)

3) 学生Aは、視覚により、子どもの行動の変化を丹念に把握することができる。

先生と一緒に歌う。(おはようの歌)・先生の話聞く。・実習生の話聞く。・静かに見てる。・元気に歌う。・静かに見てる。・ドアのところで待つ。(資料1)

4) 学生Aは常に見ており、視覚で全体状況を把握している。

マラソンをしている間、一人だけ体育着を着て準備している子がいました。(資料2)

5) 学生Aは、感情を含めた読み取りを、視覚により行っている。

おいしそうに食べている。・おとなしく待っている。・飲みたい気分で待っている。・おとなしく座っている。・楽しそうに移動する。笑顔でバスへ移動する。(資料1)

- 6) 学生Aは、背後の音を察知する事が困難である。保育者は学生理解を深め、触覚を使うというかかわりを考え出している。この時の子どもは5歳児であり、保育者の学生へのかかわりの示唆を理解し行動に移す力を持っていたため、このかかわりを実現することができた。学生を取り巻く環境が変化し、学生を含めた場が創られている。

5歳の子どもは、ことばの理解ができるので、かかわりやすかった。5歳のこどもは、耳と目の両方だが、より耳だと思った。うしろから呼びかけるときは、肩をたたいて呼んでと先生が紹介してくれ、子ども達も、そうしてくれて、助かった。(資料3)

- 7) 学生Aは、子どもの行動把握と感情の読み取りを、視覚によって行ない、十分な子ども理解を生み出すことができる。そして、その理解にもとづいた短いことばを子どもに話すことによって、子どもとの深いコミュニケーションを実現することができる。

(子どもが) 手裏剣を折り紙で作って、机の上に置いていた。それを違う子が持っていたのを見た。とったかな、欲しいなーって感じて。(作った子どもがそれに気づいたので、作った子に)「○○君がつくったんだね。(もうひとつ) 作ってあげる？」というと、「うん、作ってあげる。」と応えてくれた。「えらいねー。」ってほめた。子どもの気持ちにそった解説ができてうれしかった。わたしにも作ってくれて、うれしくて、今でもとってある。(資料3)

3. かかわりを支える保育環境

ここでは、かかわりを支える保育環境として、「園を取り巻く音環境」「視覚情報」「音の重なり」を取り上げる。

- 1) 学生Aにとって、音の聞き取りのたやすさという観点から、「園を取り巻く音環境」に騒音が少ないことは重要な条件である。騒音の少ない環境は、学生Aの子どものかかわりを支える。

園のまわりに騒音が少なく、音は聞き取りやすかった。(資料3)

- 2) 口を見てことばを読み取ることには限界がある。「視覚情報」が多ければ多いほど、学生Aは助けられる。「視覚情報」の多い環境は、学生Aの子どものかかわりを支える。

歌詞が貼ってあると、それを見ながら口を見て、どこを歌っているのかを判断することができ、わかりやすかった。(資料3)

- 3) 学生Aは、「音の重なり」を聞き分けることが困難である。子どもの歌声にピアノのテンポを合わせる事は、子どもの歌声とピアノの音の両方の重なりを同時に聞き分ける事でありむずかしい。また、複数の子どもの声の重なりを聞き分けることもむずかしい事である。音が整理された環境は、学生Aの子どものかかわりを支える。

不安でがくがくでした。子どもの歌がピアノの音より大きくて、わさわさして、ピアノの音が聞きづらくなって。テンポが苦手なんです。先生は聞こえているので、あとで(テンポが合っていたか)確かめました。(資料3)

ブランコが人気で、順番待ちの子が多くて、のせてのせてと大変だった。わいわいとなるとわからない。(資料3)

IV 考察

1. 学生Aにより意識され行為される子どもとのかかわり

聴覚に障害を持つ学生Aの、子どもとのかかわりに焦点を当て、音による情報が質的にも量的にも少ない保育空間にて、どのようなかかわりが学生によって意識され行為されるのかについて検討した。ここでは、言語的なかかわりとして、「視覚による口の形からのことばの読み取り」「推敲され厳選された短いことばによる声かけ」「一对一の対面によるゆったりとしたかかわり」「視覚による行為・感情の読み取りにもとづく会話」が、非言語的なかかわりとして、「視覚による表情・身振り・かかわる物の読み取り」「視覚による行動の読み取り」「視覚による感情の読み取り」が見い出された。

学生Aは実際には、両方のかかわりを行っているが、意識には偏りがあり、子どもの音声言語の視覚による読み取りと自らの発話に、意識の大半を費やしている。が、行為のレベルでは、子どもの表情・身振りなどの身体言語の視覚による読み取りに豊かな力を発揮し、そこから多くの情報を集めることに成功している。また、必要からではあるが、一对一の対面によるゆったりとしたかかわりが行われ、それは、子ども一人ひとりと丁寧に向き合うと言うかかわりと呼び込んでいる。

学生Aに、行為のレベルで行っているかかわりを意識化させる援助は、学生Aに自信を与え、より良い保育実践への参考点を増やすことにつながるのではないかと考えられる。

とはいえ、聴覚に障害を持つ学生のかかわりを支えるには、配慮が欠かせない。「視覚情報の活用」は実現可能性が大きく、「園を取り巻く音環境」「音の重なり」はこれからの課題ではないかと考えられる。

2. 保育者・子どもたちにもたらされるもの

保育者・子どもたちは、学生Aと共に過ごす中で聴覚以外の感覚を積極的に活用してかかわる体験をしている。この体験は、保育者・子どもたちにとって新しく、5感をひらくことへとつながったと言えよう。直接体験を通した豊かな感覚体験が重要視される現代の保育にとって、聴覚に障害を持つ学生の保育参加は、保育の場に良い環境を作り出したと言えるのではないだろうか。

また、聴覚に障害のある学生の保育環境に対す

る気づきは、保育環境への見直しを促し、学生への配慮事項は、同時に保育者・子どもたちに暮らしやすさをもたらす事項である。「視覚情報」の活用が十分になされる環境は、情報の取得の大半を視覚により行なう、全ての人間に暮らしやすさをもたらすものであるし、「園を取り巻く音環境」「音の重なり」という園環境の音の観点からの気づきは、どの様な音環境が保育環境として適切なのかという課題を明確化したと思われる。

3. 音の少ない保育空間について

音が質的にも量的にも少ない保育空間は視覚により、「見られたもの」として丹念に描き出された。このような描写は、この空間を生きる者によって、可能となったと考えられる。

V 結論

障害を持つ学生Aを受け入れての幼稚園教育実習は、本人・保育者・子どもたち・教員等それぞれに、新しい体験及び気づきをもたらすことができた。ここに人と人とが共に在ることの意義が見出されたと考えられる。これからも、障害を持つ学生と共に人間の可能性を開いていきたい。

謝辞

幼稚園教育実習を快く受け入れて下さり、ご指導戴きました保育者のみなさまに、心より感謝を申し上げます。

文献

- 1) 田中芳則ほか. 聴覚に障害のある教育実習生への情報保証と授業運営. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要第33号. 2005. pp.47 - 53
- 2) 全国障害者問題研究会. 障害者問題研究特集 大学に置く特別な教育的ニーズへの対応第35巻第1号(通巻129号). 全国障害者問題研究. 2007
- 3) マジヨリー・F・ヴァーガス. 非言語コミュニケーション. 新潮社. 1987