

<実践研究>

発達障害のある聴覚障害児の集団活動における支援の実践

— 学習活動「ダンボ」での取り組みから —

大鹿 綾*・安田 遥**・濱田 豊彦***

コミュニケーション障害である聴覚障害に発達障害を併せ有すると、他者との関わりが必要である集団場面において著しい困難が予想される。本稿では、「発達障害のある聴覚障害児のための学習活動・ダンボ」における集団活動の概要と、継続的な集団活動への支援を通じた児童の変容と課題を報告した。一斉指導においては、コミュニケーション手段や理解度の多様な児童らに対し、ロールプレイや大画面ディスプレイの利用など視覚教材の提示の工夫を行うことで理解を促し、「あそび」に集中できるようにした。併せて、活動に目標や見通しを持たせたり、活動の区切りを明確にすることに配慮している。また、集団活動への参加に課題のある児童に対しては、個別指導中に集団活動の練習をしたり、集団活動における役割を与えることでスムーズな参加を促した。継続的な支援の中で集団活動への参加が円滑となってきたが、児童同士の関わりをより深めるためには大人を介さずにやりとりできる手段や能力が必要であり、発達障害的な困難さを支援すると同時に、きこえにくさへ十分に対応していくことや、自己の障害認識の重要性が示唆された。

キーワード：聴覚障害、発達障害、集団活動、継続的支援

I. はじめに

2007年より特別支援教育制度が実施され、障害種の壁を越えたより多面的な教育的支援が重要視されている。文部科学省（2002）は、通常の学級に在籍する児童生徒の6.3%がいわゆる発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）に相当するような特別な教育的支援を必要としているとした。大鹿・濱田（2011）は、全国聾学校小学部において文部科学省（2002）と同様の調査を実施し、更に聴覚障害児にも妥当に使用できる評価基準を提案して聴覚障害児を評価した。結果、聾学校小学部の26.0%に発達障害様の著しい困難が見られるとし、少なくない数の聴覚障害児がこれまでの聴覚障害児教育の枠を越えた教育的支援を必要としていることを示した。

発達障害のある聴覚障害児については、読み書きの困難や行動上の不適応は聴覚障害の二次的障害として引き起こされることもあり、そのような困難が聞こえにくさに因るのか、認知発達への偏りに因るのかの鑑別は難しく（濱田，2005）、研究や情報が乏しい為多く

の場合系統的な支援に至っていないのが現状である（濱田・大鹿，2008）。その中であっても個別指導による報告としては、人工内耳や補聴器の装用によって聴力は期待される程度まで改善し、病院でのトレーニング等にも積極的に参加しているにも関わらず、期待された言語発達や対人関係の発達に困難を示す事例について（山本，2004；武田・山下，2001；大友・西方・石岡，2006）、発達障害の観点からの研究が散見されるようになってきた。しかし、社会性や行動面に課題のある事例については特に集団場面で困難さが顕著に表れることが考えられるが、発達障害のある聴覚障害児を集めた、もしくは含んだ集団活動に関する報告は十分には見当たらなかった。

筆者らは平成18年度より、「発達障害のある聴覚障害児のための学習活動・ダンボ」（NPO 法人大塚クラブ，2007；2008）を立ち上げ、活動してきた。この中では発達障害のある聴覚障害児による集団活動を行っており、継続的支援の中で一定の成果と配慮事項、課題がまとめられたので報告する。

II. 「学習活動・ダンボ」とは

「発達障害のある聴覚障害児のための学習活動・ダンボ」（以下、「ダンボ」とする）は平成18年度より

* 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

** 東京学芸大学大学院教育学研究科

*** 東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座

Table 1 参加児童プロフィール

	性別	学年	参加 年数	在籍校	傾向	主なコミュニケ ーション手段	集団活動における長期目標
a	m	6	4	通常校	ADHD, LD	聴覚活用	リーダーシップ, 友達の長所に気付く
b	m	6	4	聴覚特別 支援学校	ADHD, LD	手話(身振り含)	リーダーシップ, 友達の意見を聞く
c	m	6	4	聴覚特別 支援学校	HFPDD, 発達性協調 運動障害	表出: 音声・手 話 理解: 手話	友達との気持ちの共有, 話者への注目
d	m	5	2	聴覚特別 支援学校	PDD	身振り(手話)	あそびへの満足感, 相手を意識したやり とり
e	m	5	2	聴覚特別 支援学校	LD, 軽度 知的障害	手話	主体的な参加, 話し合い活動での意見 発表
f	m	4	4	聴覚特別 支援学校	PDD	手話(身振り含)	友達との気持ちの共有, 勝敗だけでなく あそびを楽しむ
g	m	4	3	聴覚特別 支援学校	LD, ADHD	手話	主体的な参加, 下級生への関わり方
h	m	4	2	通常校, 情緒通級	AS	聴覚活用	集団活動への参加, あそびへの満足感
i	m	3	3	聴覚特別 支援学校	ADHD	表出: 音声・手 話 理解: 手話	集中の維持と切り替え, 友達とのやりと りの深まり
g	f	2	1	聴覚特別 支援学校	HFPDD	表出: 音声・手 話 理解: 手話	集団活動への参加, 友達との気持ちの 共有

NPO 法人大塚クラブの活動の一環として活動している。対象児は小学部段階の児童であり、発達障害の診断がある、もしくは診断はないものの保護者や学校担任等から発達障害様の著しい困難さがあり、何らかのサポートを必要としているとされた者である。参加開始年齢は事例によって様々であるが、小学部段階卒業をもって支援終了となっており、それまでは継続参加が可能であるため縦断的な支援が可能である。なお、平成23年度参加児童は10名であり、主訴、在籍校、コミュニケーション方法など多様な状況であった(Table 1)。

支援スタッフは東京学芸大学特別支援教育教員養成課程の学部生・特別専攻科生・院生を中心に、現職・退職後の教員も参加している。児童1名に対し学生スタッフ2～3名、現役や退職後の教員スタッフ1名でチームを組み、1年間継続して同じメンバーで活動を行うこととしている。

Ⅲ. 「ダンボ」における集団活動

「ダンボ」の活動は毎月隔週で2回、年間18回（平成23年度予定。夏期休暇、冬期休暇時等是不実施）、それぞれの児童の課題に合わせた個別指導を前半45分間行い、その後全児童が出席する集団活動を45分間行っている。後半の集団活動では、①全児童が活動に参加できること、②協力し合わなくては活動が成立しないことをねらいとして、毎回様々な集団あそびを通し、個人への支援及び児童同志の関わりへの支援を実施している。集団活動の企画に際しては、集団活動担当スタッフ（平成23年度は学生スタッフ5名、教員スタッフ2名）が計画、活動指導案や個別目標の作成、教材準備等を行うこととし、大学教員、教員スタッフによる指導を受けている。

参加児童は聴力、コミュニケーション方法などが多様なため、スタッフは手話や音声だけでなく、視覚的な情報を活用して活動運営を行っている。例えばあそびのルール説明では、スタッフによるロールプレイ、紙による提示、大画面ディスプレイを用いた提示な

などを目的に合わせ組み合わせて使用している。これらを効果的に用いることによって、情報保障、注意喚起、理解促進、児童のあそび時間の確保をすることに留意している。

45分間の集団活動の流れを Table 2 に示した。集団活動前の個別指導時には、集団活動における個別目標を児童と共に確認しており、目的意識を持って参加できることをねらっている。目標内容は長期目標を基に個別指導担当スタッフと毎回相談しながら決めており、リーダーとしての役割を期待するものから活動への参加自体を目的とするものまで児童によって様々である。例えば、学習面に課題があるものの行動面は良好である様な場合、勉強が苦手な自分に対して自信がなく自己肯定感が低下しており、集団活動においても積極性に欠けていたり前に立つことを極端に嫌がったりすることが少なくない。また、「リーダーシップを」と言っても具体的にどのようにしたらいいのか分からなかったり、話し合いをまとめる事が苦手であることも予想される。本活動は小集団であり、また個別指導を利用して具体的なチームのまとめ方を練習してから望むことができるため、成功体験を積み自信に繋げていくことを期待している。一方、他者との関わり方、つまり集団活動自体を課題としている児童については、個別指導時に集団活動と同様のルールや教材を用いてルール説明、あそびの練習を行っており、集団活動へのスムーズな参加が個別指導におけるねらいの一つとなっている。聴覚に障害があると情報が能動的には入ってこないため、状況把握には積極的態が必要である。そこに認知的な偏りである発達障害を併せ有するとその困難さはなおさらである。そこで、事前に活動の見通しを持たせることで活動への不安感を軽減したり、一斉指導だけではあそびのルール等が理解しづらい児童に対しても活動へのスムーズな参加を促し、あそび自体を楽しむことができると考える。

集団活動の場には各自が個別指導の部屋から移動してくるため、集合にばらつきが出てしまう。するべき事のない隙間時間ができてしまうと、注意に課題がある児童等は活動への期待や集中が途切れて気持ちが落ち着かなくなってしまう、集団活動に十分参加できない様子が観察された。そのためまず、早めに来た児童から荷物を指定の場所に置き、床に置かれたネームプレートと大型ディスプレイに示された座席表を確認して着席するように促すこととした。同時にじゃんけんなどの簡単なゲームを行い、スタッフへ注目を集めてその後の活動に集中しやすく、また期待を高めるよう

に工夫している。

児童が集まったら初めに全員であいさつを行う。本活動に参加している児童たちは普段の学校生活の中で集団の前に立つ機会が少ない者が多いので、あいさつ係の機会を作ることによって皆の前に出て、注目を集める経験をするようにしている。容易かつ毎回継続的な活動を通して成功体験を実感することで、次の課題へと取り組む意欲と経験を養っていくことができると考える。その後、大型ディスプレイに全児童の顔写真と名前を提示し、出欠確認を行っている。このことで他者へ興味を持ち、また互いに名前を覚えたり仲間意識を持ったりできることを期待している。次に、集団活動45分間の流れを確認し、予定表(Fig. 1)を使いながら「今何を行っているのか、何を行うべき時なのか」を意識できるようにした。

ルール説明やチーム分けでは、紙媒体による提示の他にも、ロールプレイ、プレゼンテーション用ソフトを活用して作成したアニメーションを大型ディスプレイで提示する (Fig. 2) など様々な方法を利用している。それぞれ動きが視覚的に情報が伝わりやすく、か

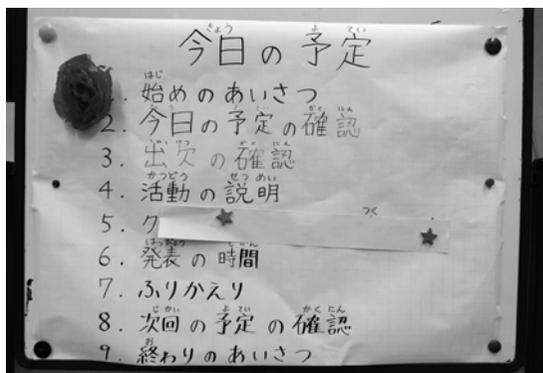


Fig. 1 予定表例

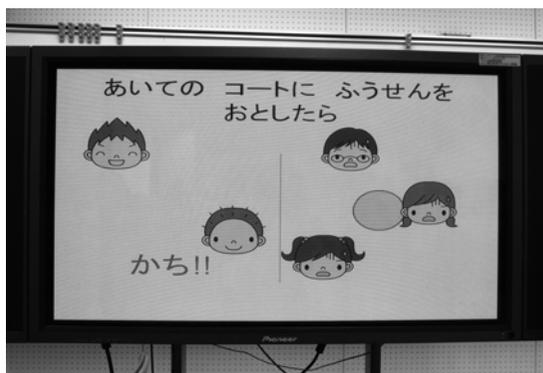


Fig. 2 大型ディスプレイでのアニメーション提示例

つ児童の興味を引きやすかったことから、文字情報や継次的な情報だけでは理解が難しい児童や注意に課題がある児童にとっても情報を得やすい方法であった。また、「質問タイム」を別途設定することで説明中には話者へ注意を集中させることとしている。こうすることで活動の流れを妨げることなく、話者の話を最後まで集中して聞くことを支援することができている。チーム設定については、高学年の児童を中心としてリーダーを設定している。自分が楽しむだけでなく、高学年生として下学年生にも意識を向けチームとして楽しむこと、またそうすることで自分自身も充実感や自己肯定感を感じることをねらいとしており、リーダーとしての具体的な行動を個別目標に組み込んだり、「リーダーバッチ」を付けたりすることで具体的な支援や意識付けを行っている。なお、一斉指導場面では児童を馬蹄形に座らせているが、児童の前で説明等する主指導者（以下、MT）の他に補助指導者（以下、ST）を児童のそばに配置し、児童の集中が逸れた時に注意を促したり、理解が難しかった児童の支援を行ったりしている。児童の実態が非常に多様であるため、1つの方法だけでは全員に十分情報を伝えたり理解させたりすることが難しい事があるため、MTだけではなくSTが状況に合わせて素早く対応する事で児

童の集団活動の充実を支援する必要がある。

集団活動の中心となるあそび活動では、児童の十分な活動時間を確保することに留意しており、そのためにもこれまで述べてきたような工夫をすることが有意義であると考え。また、チーム毎にSTを配置し、リーダーを中心に活動できるようにサポートを行ったり、コミュニケーションのモダリティ面でもスキル面でも多様な児童たちが相互に関わり、あそびの楽しさを共有できるように橋渡しとして支援している。特に、話し合い活動を行うようなゲームの時には、リーダーに注目を向けさせたり、話し合いの進め方を助言したり、必要があれば情報保障を行ったりしている。STを適時活用する事によって、児童の集団参加やチームとしての活動を支援し、集団活動におけるねらいを達成できるように工夫している。

あそび活動の後には、児童一人一人がスタッフとペアになり、個別目標を基に振り返りの話し合いを行う。目標の達成度の他にも、感想を話し合う、他児の良かったところを見つける、また児童によっては事実の確認を行うなどしている。参加児童の中には自己評価が極端に低かったり、高かったりする者が少なくないため、活動直後に自己評価と他者からの評価をすり合わせたり、一人一人の課題に合わせて十分に褒める

Table 2 集団活動の流れ

(分)	活動内容	配慮事項・支援等
(集団活動前)		集団活動における個別目標の確認
0～5	ミニゲーム	必要のある児童は、個別指導時にあそび活動の練習を行う 児童の集合を待ちながら、集中、期待を高めるようなミニゲームを行う 荷物置き場、着席位置の明示
6～12	あいさつ、出欠確認、予定確認	あいさつ係は前に出てきて行う 大型ディスプレイで顔写真と名前を示しながら行う 全体の流れの確認
13～23	ルール説明、チーム分け	予定表を掲示し、進行状況も示す 紙提示、ロールプレイ、大型ディスプレイでのアニメーションを活用 質問タイムを設定し、発言機会を整理する 各チームにリーダーを設定
24～40	あそび活動	STを配置し、児童の注意が逸れたときに促す 十分なあそび時間を確保するようにする チームごとにSTを配置し、リーダーのサポートを行う 児童同志の関わりが増えるように支援する
41～45	ふりかえり、あいさつ	ゲームによっては、話し合い活動を行う スタッフとペアになり、個別目標を基にふりかえりの話し合いを行う 全員集合後、あいさつ係が前に出てきて行う
	(解散、保護者への報告)	

ことが必要であると考え。更に、毎回ルーティーンとして行うことによって児童自身が集団活動における目標を意識しやすくしたり、話し合い活動の練習としても機会活用したい。最後に集団活動開始時と同様に全員であいさつを行い解散となるが、その後個別担当スタッフから各保護者への活動報告や情報交換等を行っている。

IV. 事例

本活動において集団活動に困難さを示す事例について2例取り上げ、継続的支援による変化と課題を報告する。なお、個人特定を避けるために以下検査結果の詳細は明示しないこととする。

1. d児

d児は、聴覚特別支援学校通常学級に通う小学部5年生の男児である。裸耳聴力は両耳共に重度難聴であり、聴力検査時の反応は不安定な様子が見られた。WISC-Ⅲ（CA 9歳8カ月時）では、PIQは70～79の「境界線」以上、VIQは69以下の「精神遅滞」（日本版WISC-Ⅲ刊行委員会、1998）であり、PVT-R（文字提示）ではCA10歳10カ月時にSS 1～4の「遅れている」（上野・名越・小貫、2008）であった。広汎性発達障害との診断があり、コミュニケーション手段は身振りや手話だった。文字では理解できないものの手話で表すと理解できることがある一方、継次的に捉えられるのは3単語程度で恣意的な手話表現の理解は少なかった。

本活動への主訴としては、気持ちが落ち込んでしまった時に、気持ちを切り替えられる方法を知りたい、相手に伝わりやすい意思表示ができるようになりたい、同年齢の児童とたくさん関わってほしいということであった。

参加開始当初（平成22年度）は、本来は休日である土曜日に登校するということが納得できず、会場に来るものの教室には入ることができなかつたり、途中でトイレに閉じこもったりしてしまうことがあったが、事前に活動予定をFAXで知らせておく、活動場所を入口近くにする等の支援や回数を重ねて慣れていったことで徐々に参加できるようになっていった。

d児の目標の1つを集団活動へのスムーズな参加とし、23年度は具体的に「あそびへの満足感」、「相手を意識したやりとり」を目標とすることとした。なお、平成23年度11月までの毎回の活動の様子をTable 3に

まとめた。d児は一斉指導の中で話者に注意を持続させ、必要な情報を捉えて理解するのが難しかった事、また見通しの持てない活動に参加する事へ不安感が高かったことから個別指導の時間を一部使って集団活動の練習を行った。具体的には、一斉指導時と同様の教材を用いながらルール確認を行い、個別指導担当者と一緒にあそぶ中で、勝敗の確認、気持ちを表現しあうことを行った（Fig. 3）。また、負けたことにこだわってしまい、「自分のせいで負けてしまった」と落ち込んでしまう様子（Table 3-④）が見られたため、勝つことも負けることもある事、負けてもd児一人のせいではなくまた相手もがんばったからである事、負けても一緒にあそんで楽しかった事などをイラストやロールプレイを用いて（大鹿、2008）整理していった。これらの支援を行った上で集団活動に参加することで、STの支援も受けながら話者への注目を持続させたり、見たことのある教材に興味を示す様子が増えていった。また、事前にあそびを体験したことによって活動に見通しを持つことができ、状況の把握ではなく、あそび自体に意識を向けることができ、チームの中でルールを守って楽しむことができた（Table 3-④、⑥、⑧）。そうすることで他児のd児への意識も受容的なものとなり、上級生が自然とd児の手伝いをしたりする場面が見られるようになってきている（Table 3-⑦）。また、その事が相互的にd児自身の満足度にも繋がり、他児の名前を興味を持って覚える事が出来た（Table 3-⑩）。d児はコミュニケーションに視覚的手段を用いているものの、相手の方を見ていなかったり、相手が自分に注目していないにも関わらず話始めてしまい、情報が十分に伝わらない様子が見られたこ

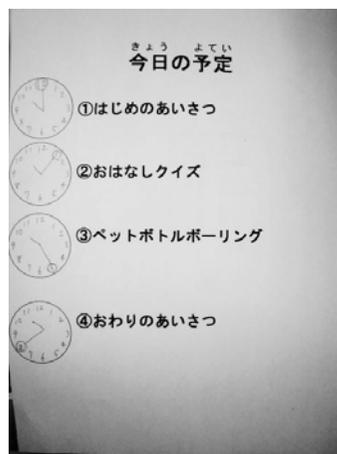


Fig. 3 個別指導の予定表例

Table 3 d児の集団活動の様子

	活動内容	d児の目標	支援の様子
①4月23日	スタッフミーティング		
②5月14日	卒業式(震災による延期のため)	皆の前に出て、「はじめの言葉」係をする	個別時にセリフの練習をした。初め指文字のみで読んでおり、意味を理解していなかった。看板作りでは、遠くから見て「もっと太く書こう」と提案するなど、皆の前立って発表したい気持ちが出てきた。一方で終始震災の話をしていった。本番では、拍手をもらってうれしそうにしていた。
③5月28日	風船バレー (ラリー形式)	友達のいる方向へ球を返そうとする、友達とおしゃべりをする	練習時から相手に向けて打つことを意識できており、力が強かったときは「強く取れなかったよ」と伝えると、手のひらではなく指で打ってみるなど工夫していた。本番でも適時声掛けをすることで相手を取りやすいように意識できた。一方、振り返り時に目標を確認してみると「忘れた」と言っていた。
④6月18日	風船バレー (試合形式)	友達のいる方向へ球を返そうとする、チームメンバーの名前を覚える	ルールを覚えており積極的に楽しむことができたが、一度転んでしまいパスがうまくいかなかったことを引きずって低い自己評価だった。チームメンバーの内数名の名前を覚えることができていた。
⑤7月2日	夏祭りの準備	欠席	
⑥7月16日	夏祭り	ボールすくいのボイを作る係、お客さんにあいさつをして品物を渡す	いつもとは違う活動だったが、見通しを持って参加できた。昨年はお客さんとやりとりすることはできなかったが、今年は大人のみならず子どものお客さんにも積極的にあいさつや声かけをして関わることができた。
⑦9月3日	ペットボトル ボーリング	話し合い活動で、STの支援を受けながら自分の希望を皆に伝える	家で保護者とけんかしてしまい、遅刻。落ち込んだ気持ち、遅刻してしまった事からなかなか部屋に入ることができなかった。児童の気持ちを聞き落ち着くのを待った。集団活動には「参加したくない」と言ったのでそれを伝えにくい事になると、他児がd児に気付き遊びに誘ってくれたため、最後に一投参加することができた。
⑧10月8日	探偵クイズ	質問する相手を見つけ、自分から話しかける、あいさつ当番	個別でのルール説明時は理解が難しかったがロールプレイを見た後、実際にやってみることで理解し、見通しを持って本番に参加できた。STの支援を受けながら他児に話しかけることができたが、相手の方を見ずに話すこともあった。前に立ってあいさつ当番をすることができた。活動後、他児と趣味の話を一緒にできた。
⑨10月22日	探偵クイズ②	相手を意識して手話をする	相手を見ない、相手が見ていなくても話し始めてしまうため、個別時にロールプレイを用いた SST を行うと、手を振って注意を引く行動が本番でも見られた。チームメンバーと互いに意見を出し合いながら一つの答えを考える事が出来た。
⑩11月5日	無人島ゲーム	話し合い活動で話者に注目する、自分の希望を伝える	個別時に本番と同様の「話し合いシート」を用いて練習したところ、話し合いとあそびがどうつながっているかを意識でき、話し合いにスムーズに参加できた。友達全員の名前を頭数文字覚えていた。
⑪11月19日	カードめくり競争	相手を意識して手話をする、友達と気持ちを共有しながらあそぶ	活動前ゲーム(壁の隙間を飛んだものを当てる)では積極的に挙手・発言できた。本番では負けても「次頑張る」と前向きであった。他児に自ら自然に話しかける様子が多くみられるようになってきた。

※日付の丸数字が文中と対応

とから、ロールプレイを用いた SST を行い、お互いの注意を向けあってから話始めることを整理した。相手の注意を集めるために手を振ったりすることを自ら提案し、相手や自分の顔の向きを手掛かりに相手を意識したやりとりが見られるようになってきた (Table 3-⑨, ⑩, ⑪)。同時に、身振りを中心とした簡単なものではあるが活動外での他児との自然な雑談も増えてきた (Table 3-⑧, ⑪)。一方で、「楽しかった」「嬉しかった」「悔しかった」などの気持ちの表現はあるものの、STや保護者などの大人に向けての表出であっ

たり、お互いのコミュニケーション手段の違い等から児童同士の気持ちの共有にはまだ十分に至れていないことは課題である。今後も相手に伝えたいことや伝えて欲しい事を意識しながらの関わりを深めていくと共に、d児の表出方法もより相手に伝わりやすいものとしていく事が必要であると考える。

2. h児

h児は通常小学校に通う4年生男児である。裸耳聴力レベルは両耳高度難聴であり、コミュニケーション

手段は聴覚活用による音声で、発音は明瞭である。生育歴では3歳頃ことばの遅れから療育機関に通い始め、その後難聴が発見されて補聴器両耳装用となった。WISC-Ⅲ（9歳8カ月時、コンサータ服用時実施）では、PIQ130以上で「非常に優れている」、VIQは120～129で「優れている」（日本版WISC-Ⅲ刊行委員会、1998）であり、PVT-RではCA 8歳7カ月時にSS 9～11で「平均」（上野ら、2008）と良好な値であった。言語知識が年齢相応にあり、条件が悪い環境でなければ音声でやりとりができるにも関わらず、興味に偏りがあつたりこだわり行動が見られる、自分の思いが通らないと手をあげてしまったり、部屋を飛び出してしまうなどの行動があり、学校生活の中でトラブルになることがあつたことから、2年生時に小児発達の専門医に通院しアスペルガー症候群との診断を受けている。小学校入学時より難聴聴導教室に通っていたが、4年生時より情緒通級指導教室に変更している。なお、学校での授業時等ではFMマイクを用いており、平日はコンサータを服薬（4年生時より）しているが、本活動のある土曜日には服薬せずに参加している。

活動参加当初は、新奇場面への不安や休日にも関わらず「勉強をしなくてはいけない」「自分のしたいことができない」という不満感が強く、会場に来てても部屋に入ることができず、スタッフへ乱暴な振る舞いをする様子が見られた。そこでh児が得意とするあそび（クイズや携帯型ゲーム等）を持ってきてもらい、それを個別指導担当スタッフらと共に楽しむことから支援を開始した。こうした支援を重ねる中で、スタッフとの関係も形成され用意した課題にも取り組めるようになっていった。また、個別指導の中では他児との関わり及びh児の障害認識をねらいとして指文字や簡単な手話を取り上げた。h児は手話を学ぶのは初めてであったがとても興味を持って習得している。

個別指導に参加できる時間は徐々に増加していったが、集団活動には「知らない人ばかりだから」「つまらないから」と言って参加することを拒否し、活動場所にいく事が出来ず別室で個別指導担当スタッフとゲームや玩具であそんで過ごすことが多かった。初年度後半から「カメラ係」を任せることで、あそび自体には参加できないものの、場を共有し他児に興味を示すようになってきた。その後平成23年度11月までの毎回の活動の様子をTable 4にまとめた。集団活動の部屋にいられる時間が長くなり、カメラ係の他にもMTの手伝い等をする事、また課題を絞って提示するこ

とであそびに参加できる機会が増加していった（Table 4-②, ⑧, ⑩）。同時にその事によって、他児がh児を認識しスムーズに受け入れることに繋がったと考える。今年度後半では他児の良かったところを言う様子や、h児が他児を誘ったりする様子も見られており（Table 4-⑩, ⑪）、関係性がより積極的なものに発展してきたように思われる。また、当初より自分の思いが通らない時に衝動的な行動をとることもあつたが、無理になだめようとせず落ち着くまで見守ることで自ら気持ちを切り替えられるようになってきた（Table 4-⑤, ⑩）。この事を十分に認めていくことで、今後自ら気持ちを落ち着かせるための方略が定着していくことを期待している。

現在の新たな課題として、手話を学ぶことを楽しんでいる一方で、自分がきこえないことや手話を使って話している人たちがいることについて不安がったり、嫌がったりする様子が時折見られる（Table 4-⑧）ことが挙げられる。h児は普段の学校生活は聴覚と共にしておりそれが当たり前であつたけれども、本活動に参加することで新しい環境に触れ、かつ自分自身もいつも一緒にいる友達とは違うところがあるということに気づいたことで不安感を感じていると考えられる。聴覚障害があり、アスペルガー症候群でもあるh児にとって、どのように自己認識しアイデンティティを形成していくかは大きな課題であると予想される。通常学級に在籍しながらも、自分の聞こえにくさについて認識する機会やピアとの関わりを支援していくことが今後の課題であると考えられる。

なお、あそび活動の内容についてTable 5にまとめた。

V. まとめ

本稿では、「発達障害のある聴覚障害児のための学習活動・ダンボ」における集団活用の概要と、集団活動への参加に困難を示した2事例について支援の様子と課題を報告した。

一斉指導においては、児童らのコミュニケーション方法の多様さ、理解力に配慮し、様々な情報提示の工夫を行っている。このことは集中力に課題がある児童にとっても効果的な支援となっていると考える。他に、活動全体の流れを提示して見通しを持たせるようにしたり、「今何をすべきなのか」を明確にすることで聴覚障害に対する情報保障だけでなく、発達障害からくる困難さに対しても配慮している。

Table 4 h児の集団活動の様子

	活動内容	h児の目標	支援の様子
①	4月23日 スタッフミーティング		
②	5月14日 卒業式(震災による延期のため)	卒業生に花束を渡す係をする	活動前ゲーム(風船バレー)では、他児との関わりはあまりなかったが、一緒にコート内で楽しむことができた。卒業式では「恥ずかしいから」と係の仕事はできなかったが、カメラ係として最後まで部屋の中において一緒に見ていることができ、去年より長時間参加できた。
③	5月28日 風船バレー(ラリー形式)	欠席	
④	6月18日 風船バレー(試合形式)	活動に楽しく参加する、友達の応援をする	活動内容を知ると開始前より「今日はやる！」と楽しみにしており、初めから終わりまで、活動を共にできた。コートには皆と一緒に入るもの、ボールからは逃げて触ることができなかったが、満足した様子だった。他チームの様子を見て、盛り上がっていた。
⑤	7月2日 夏祭りの準備	次回の活動に期待しながら参加する、ポスター案を考えて作る	個別時、今回の集団活動でのトラブルをテーマとした SST(手伝われない人がいる)を行う。本番では、チーム分けが自分の希望するものではなかったが、理由を説明することで納得して移動できた。活動終了時間になったがまだ続けたい気持ちがあり、鉛筆を折ってしまう。落ち着いてから話を聞き、こちらの気持ちも伝えることで謝罪することができた。
⑥	7月16日 夏祭り	かき氷を作る係、お客さんと簡単な手話を使ったやりとりをする	個別時には「やりたくない」と言っていたが、本番では機会を捉えて褒めていく事で積極的に係の仕事ができた。お客さんに対して個別時に練習した手話を使って話しかけることができていた。自由時間には他のお店を回って楽しむことができたが、自分の係が終わると先に帰宅してしまった。
⑦	9月3日 ペットボトルボーリング	欠席	
⑧	10月8日 探偵クイズ		個別での予習時に、発表機会があることを知り嫌がっていたが、「カメラ係はあるの？」と自ら代替手段を提案できた。本番では、友達に質問をすることは難しかったが「答える役を頑張ろう」と支援すると積極的に指文字を使うなどして参加できた。最後の発表はできなかったが、質問タイムに挙手してみんなの前で意見をいう事が出来た。最近自分が「聞こえない」ことについて、他児が手話を使うことについて嫌がったり馬鹿にしたりする様子が見られる。
⑨	10月22日 探偵クイズ②	欠席	
⑩	11月5日 無人島ゲーム	活動に最後まで参加する、友達とおしゃべりする	個別の時間が伸びてしまい、楽しみにしていた活動ができなかったため部屋を飛び出してしまった。集団活動には「行っても悔しい思いをするから」行きたくないと説明。落ち着くの見守っていると、自ら集団活動に向かうことができた。ゲームは経験があったため理解していたが途中から入ることができず、周りで見ていた。MTがじゃんけん係を頼むとすぐに引き受け、前に立つことができた。最後には、他児のよかったところをほめる言葉があった。
⑪	11月19日 カードめくり競争		個別での検査の為欠席予定であったが、検査終了後「集団に行きたい」と言い、途中からでも参加することができた。ルールもすぐに理解してスムーズにチームに加わることができた。誕生日をしてもらった他児が恥ずかしくて前に出てこれなかったときに、声をかけて誘う様子が見られた。

※日付の丸数字が文中と対応

特に集団活動への参加に課題のある2事例について紹介した。共通した支援として、個別指導時における集団活動の練習が挙げられる。ルールや遊び方を事前に知り、また集団活動の中での自分の役割を明確にすることを継続させていくことによって徐々に円滑な参加がみられるようになった。また、このことが他児からの評価にも繋がり、相互作用があったと考えられる。しかし、発達障害からくる困難さへの支援に一定

の効果がみられるようになってくると、主障害である聴覚障害からくる課題が改めて浮き彫りとなってきた。このことに関して、相手とのより質的に高いやり取りをするための手段としてのコミュニケーション方法や自己の障害認識への支援が課題であると考えられる。

Table 5 遊び活動の内容

	活動内容	遊びの内容
4月23日	スタッフミーティング	
5月14日	卒業式	下級生による会の進行, 花束贈呈, 卒業生のあいさつ
5月28日	風船バレー(ラリー形式)	風船を落とさずに何回ラリーできたかを競う
6月18日	風船バレー(試合形式)	風船を使って, ネットを挟んでの試合を行う
7月2日	夏祭りの準備	出店の看板やポスターを作る
7月16日	夏祭り	一般公開している夏祭りで出店を開き, お客さんの対応をする
9月3日	ペットボトルボーリング	ペットボトルをピンにしてボーリングのチーム戦を行う
10月8日	探偵クイズ	自分の背中に貼ってある絵について, 他児に質問して行って推測する(個人戦)
10月22日	探偵クイズ②	自分の背中に貼ってある絵について, 他児に質問して行って推測する(ペア戦)
11月5日	無人島ゲーム	チーム全員で一つの紙の上に乗る, じゃんけんに負けたチームが紙を折っていく 全員が乗れなくなったら負け
11月19日	カードめくり競争	裏表で色の違う紙をたくさん床に置き, 制限時間内に一斉に自分のチームカラーにひっくり返しあう

参考文献

濱田豊彦 (2005) 聾学校の自立活動における諸問題
(1). 聴覚障害, 60(4), 20-27.

濱田豊彦・大鹿綾 (2008) 聾学校における発達障害の調査から見えてくるもの. 聴覚障害, 63(6), 4-9.

文部科学省 (2002) 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果. 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議参考資料, 文部科学省, 2003年8月28日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/ziouusa/shotou/018/toushin/030301i.htm (2011年12月26日閲覧).

日本版 WISC-III 刊行委員会 (1998) 日本版 WISC-III 知能検査法 (①理論編). 27-36.

大鹿綾 (2008) 実践報告. 文部科学省委嘱 障害のある子どもへの対応における NPO 等を活用した実践研究事業報告書 聴覚障害と軽度発達障害を併せ有する児童の評価及び評価に基づく指導 学習活動「ダンボ」活動報告, 12-20.

大鹿綾・濱田豊彦 (2011) 聴覚障害児における発達障害評価基準の検討 一文部科学省 (2002) の活用一. 第56回日本音声言語医学会・学術講演会予稿集, 84.

大友礼子・西方幸子・石岡泉 (2006) 広汎性発達障害を伴う重度聴覚障害児の言語発達—3歳台までに年齢相応の言語機能を獲得した症例について—. 第51回日本音声言語医学会総会・学術講演会予稿集, 46.

武田尚子・松下淑 (2001) 学習障害を背景にもつ難聴児の指導経過. 聴覚言語障害, 30(2,3), 55-59.

特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ (2007) 文部科学省委嘱 障害のある子どもへの対応における NPO 等を活用した実践研究事業中間報告書 聴覚障害と軽度発達障害を併せ有する児童の評価及び評価に基づく指導 学習活動「ダンボ」活動報告.

特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ (2008) 文部科学省委嘱 障害のある子どもへの対応における NPO 等を活用した実践研究事業報告書 聴覚障害と軽度発達障害を併せ有する児童の評価及び評価に基づく指導 学習活動「ダンボ」活動報告.

上野一彦・名越斉子・小貫悟 (2008) PVT-R 絵画語彙発達検査手引き. 9-11.

山本恵美 (2004) 発達障害を伴う言語習得期前難聴児における人工内耳装用後の経過. 小児耳鼻咽喉科学術雑誌, 25(2), 51-55.

(2011. 12. 15受理)