

# 聴覚障害学生の英語学習に対する意識と 大学の英語講義への教育的ニーズに関する研究

—愛知教育大学の聴覚障害学生を対象として—

寺田理紗（静岡県立袋井特別支援学校磐田見付分校），岩田吉生（愛知教育大学特別支援教育講座）

**要約**； 本研究では、聴覚障害学生5名を対象としてインタビュー調査を実施し、学生の英語学習に対する意識調査と、英語講義における教育的ニーズの実態調査を行い、その現状と課題を整理した。その上で、大学で学ぶ聴覚障害学生の英語教育の実践の在り方について検討することを目的とした。調査の結果、聴覚障害学生は個人差があるが大学の英語担当教員の授業の配慮、パソコンテイクやノートテイクによる情報保障、他の学生の支援を受けつつ、学習を進めていた。しかし、聴覚障害学生の回答から大学の英語講義への教育的ニーズが多岐にわたることがわかった。今後の聴覚障害学生の英語教育については、①聴覚障害学生を前提としたカリキュラム、②教員の聴覚障害学生の理解の向上、③聴覚障害学生自身の英語力の向上、④聴覚障害学生の入学前の英語学習の積み重ね、⑤高等教育機関におけるエンパワメント指導等の課題があり、その解決に向けた検討が必要である。

**キーワード**； 障害学生支援， 聴覚障害学生， 英語教育

## 1. 問題および目的

近年の日本国内の英語教育は、学習指導要領の改訂により、英語をコミュニケーション手段とし、4技能の英語力の育成をより一層重視するようになった。この英語教育の改革は聾学校も例外ではないが、聴覚障害者は英語力が低く英語を苦手とする傾向があり、また母国語である日本語の読み書き能力も大変厳しい状況にある者もいる。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2015）によると、聾学校の高等部の生徒の進路は約23%が大学進学であり、独立行政法人日本学生支援機構の「大学等における障害学生の修学支援に関する実態調査」（2015）からも、2014年度の全国の大学1185校のうち、聴覚障害学生の在籍校は398校（33.6%）で、在籍者数は1613名という報告がなされている。

文部科学省（2017）の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」では、平成28年4月に施行された「障害者差別解消法」により障害者への不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が義務ないし努力義務とされ、大学等では障害学生の修学支援体制の整備を求めており、障害学生に対する充実した教育支援の在り方を検討することを求めている。しかしながら、聴覚障害学生は英語の基礎学力の個人差は大きく、同学年において同一レベルの教育課程の講義を履修することが難しい状況がある。また、聴覚障害者教育を専門的に学んだ経験や、指導経験のない英語講義の担当教員が聴覚障害学生を教える機会が増加している。このような中で、大学での聴覚障害学生の英語教育における課題は多く、学生の英語力や苦手意識の他、カリキュラム、指導法、評価、大学が行う教員のサポートなどに関する検討が

必要とされている。また、情報保障についても各大学間で質の差があるだけでなく、音声言語である英語を教えるという講義の形態に特化した支援の工夫についても、まだ検討の余地が残されている。

現状としては、大学における聴覚障害学生自身の英語教育に対する意識や講義に対する要望などを検討した研究は非常に少ない。また、聴覚障害学生が抱いた要望について、支援要請の有無や、主体的な支援や配慮制度の活用の実態について検討した研究はみられない。

そこで、本研究では、聴覚障害学生にインタビュー調査により、当事者である学生の英語学習に対する意識調査、および英語講義における教育的ニーズの実態調査を行い、その現状と課題を整理する。その上で、大学で学ぶ聴覚障害学生の英語教育の実践の在り方について検討する。

## 2. 方法

### 2-1. 調査対象と手続き

愛知教育大学に在籍する5名の聴覚障害学生にインタビュー調査を行い、学生の英語学習に対する意識調査の回答と20講義分の支援の実態調査の回答を得た。

学年は1~3年で、性別は個人が特定される可能性があるため記述しないこととする。

聴覚障害学生の基礎情報（表1、表2）を以下に明記する。

表1. 聴覚障害学生の基礎情報 I

事例	裸耳聴力	補聴機器の種類	補聴機器装用閾値	発音の明瞭度
A	右 120dB 左 120dB	補聴器	右 90dB 左 90dB	不明瞭
B	右 93dB 左 91dB	補聴器	右 40dB 左 40dB	かなり明瞭
C	右 100dB 左 100dB	補聴器	右 50dB 左 45dB	不明瞭
D	右 80dB 左 80dB	補聴器	不明	かなり明瞭
E	右 97dB 左 102dB	人工内耳	右 50dB 左 30dB	かなり明瞭

表2. 聴覚障害学生の基礎情報 II

事例	聾学校在籍歴	英語の苦手意識	英語の能力
A	幼～高	とても苦手	英検3級程度 (基礎力が不十分)
B	なし	とても苦手	英検3級程度 (基礎力が不十分)
C	幼～高	普通	英検準2級程度 (中級程度)
D	なし	とても苦手	英検3級程度 (基礎力が不十分)
E	中のみ	やや苦手	英検2級程度 (中級程度)

## 2-2. 調査内容

調査内容は以下の通りである。

- (1) 英語学習に対する意識
  - 1) 得意・苦手意識
  - 2) 学ぶ目的
  - 3) 大学の英語学習を通して身につけたい力
  - 4) 英語力を生かしたい場面
- (2) 英語講義の教育支援に関する質問項目
  - 1) 履修した英語の講義について
    - ・指定された講義の変更の有無
    - ・講義で重点を置く技能
  - 2) 現在の英語教育の教育支援
    - ・教員及び情報保障支援者の講義における工夫や配慮事項
    - ・教員の英語講義に特化した教育支援や配慮及びリスニングの配慮
    - ・教員及び情報保障支援者との情報交換, コミュニケーション
    - ・同講義を履修している他学生の理解, 配慮
  - 3) 聴覚障害学生自身が授業理解のために現在している工夫・努力及び身につけた力
  - 4) 英語の講義を履修する上での課題
    - ・教員, 大学の講義体制, 情報保障支援者, 同講義を履修している他学生への要望
    - ・聴覚障害学生自身の課題

## ・その他

- 5) 聴覚障害学生が英語講義に対し感じている満足度および満足な点

## 2-3. 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり, 研究倫理に基づいた配慮を行うことを遵守する。調査対象者に研究内容の理解および研究発表の承諾を得たことを述べておく。また, 本研究では調査対象者の個人が特定されないように配慮した記述を行う。

## 3. 英語学習に対する意識調査の結果と考察

## 3-1. 得意・苦手意識について

得意・苦手意識について(表3), 英語を得意であると回答した学生がいなかったことは特徴的であった。全体的に英語に対して苦手意識をもつ傾向があると分析できた。また, 「やや苦手」「とても苦手」と答えた学生4名は自身の英語能力と関連させて自身の得意・苦手意識について評価していた。英検2級を取得したにも関わらず「英語がやや苦手」と回答した者もいた。その一方で, 英語でコミュニケーションに対する興味や関心があり, 得意・苦手意識としては「普通」と回答した学生も1名いた。

表3. 英語の得意・苦手意識に関する結果の比較

質問	主観的な英語の得意・苦手意識に関する回答(とても得意・やや得意・普通・やや苦手・とても苦手)とその理由など
A	・とても苦手 ・英語が苦手であることを自覚した上で, 学習をがんばらないと
B	・とても苦手 ・中学生のときには(苦手意識は)感じていなかったが, リスニングの授業が盛んに行われ, 内容が難しくなった高校の授業以降で, 英語の苦手意識や否定的な感情がでてきた
C	・普通 ・英語でコミュニケーションをするということに対する興味や関心がある
D	・とても苦手 ・英語の勉強が難しいから
E	・やや苦手 ・高校に通ってからは聾学校と地域の学校の英語のレベルの違いを知ったため, 高校以降, 英語に対する苦手意識が高まった

## 3-2. 英語を学ぶ目的

英語を学ぶ目的(表4)については, 英語を苦手であると答えた学生4名と苦手意識のない学生1名との間に回答の差が見られた。英語を苦手と答えたグループの回答は, 「入試などの進路決定や単位取得のため」と「将来のため」という必ず英語を使わなければならない場面のためであった。しかし, 苦手意識のな

い学生は、映画鑑賞や原本での読書などの娯楽場面でのコミュニケーション手段として英語を用いるためと答えていた。

表 4. 英語を学ぶ目的に関する結果の比較

質問	あなたは何のために英語を勉強していますか。もしくははしていましたか
A	・将来のため
B	・英語の講義があったため
C	・洋画の字幕本を楽しむため（元の雰囲気を感じ取るため） ・ネットの外国人とコミュニケーションをとるため ・趣味面で英語に関連するものがあれば読み取るために勉強することが多い
D	・高校や大学に進学するため ・教員免許を取得するため
E	・高校受験、大学受験のためにしていた

### 3-3. 英語学習を通して身につけたい英語力

英語学習を通して身に付けたい英語力（表 5）としては、「TOEIC (Reading) で 350 点以上取れるくらいの力」や「一般教養として恥ずかしくない基礎的な英語力、主に読む力」「英文をすらすら読める力」のように具体的に身に付けたい力を考えて大学の英語講義に取り組んでいる学生がいることがわかった。その一方で、「実践的な英語力を身に付けたい」「普通の会話ができる力」のように漠然としたスキルアップを願って大学で英語を学ぶ学生もいることが明らかになった。

表 5. 大学の英語学習を通して身につけたい英語力に関する結果の比較

質問	大学での英語学習を通して、どのような英語の力をつけたいと思っていますか。もしくは思っていましたか
A	・TOEIC (Reading) で 175 点以上取れるくらいの力がほしい
B	・一般教養として恥ずかしくない基礎的な英語力 ・主に読む力
C	・実践的な英語力を身に付けたい
D	・普通の会話ができる力
E	・英文をすらすら読める力をつける ・今まで習ってきたことを忘れず、さらにレベルアップしたい

### 3-4. 英語学習を通して身につけた英語力を生かしたい場面

英語学習を通して身につけた英語力を生かしたい場面（表 6）については、将来の仕事において英語を使うことを想定した回答として「将来教員になりたい」という学生 2 名から得られ、この学生らが将来像を形成していることはこの回答からも窺えた。また、「学生全員必須の TOEIC 受験（愛知教育大学は 1、2 年次に 350 点以上のスコアがないと英語の単位を得られない。聴覚障害学生は Reading のみの受験とし、175 点

以上が単位取得の基準となっている。）」「大学の授業を中心として、英語を使う機会があった時」のように目の前の課題や目の前の英語を使う場面を想定している回答もあった。そして、授業や仕事以外の生活に関わった場面での英語の使用を考えている学生もいた。このように考えを持っている学生がいる一方で、「特に考えていなかった」と、自分の現在や将来の生活と英語使用を関連させる意識を持たずに英語講義を受講している学生がいることが明らかになった。

表 6. 大学の英語学習を通して身につけた英語力を生かしたい場面に関する結果の比較

質問	大学の英語学習で身につけた英語の力を、今後どのような場面で生かしたいと思いますか。もしくは生かしたいと思っていましたか
A	・TOEIC ・将来教える立場になったとき
B	・特に考えていなかった
C	・英字新聞などをスラスラ読めたらいいなと思っていた
D	・英語を使う機会があった時（授業や旅行時）に少しでも（英語の力を）使えたらいいと思う
E	・教師になったときに、生徒から聞かれてもしっかり答えられるように（英語の力を）生かしたい

## 4. 聴覚障害学生の英語講義における教育的ニーズ調査の結果と考察

### 4-1. 履修した英語の講義について

65%以上の講義において指定された講義の変更がされていた。変更の理由は「指定された講義がリスニングに重点が置かれた授業のため、その授業を避け変更したからである」ということだった。これは、講義で重点を置く技能が Listening と Speaking が 20%と少なく、Writing と Reading が過半数を超える結果であったことに関係していると考えられた。

### 4-2. 英語の講義での教育支援

英語の講義での講義の工夫や配慮事項（表 7）に関して、50%以上の講義で配慮がなされていた項目は「パソコンテイク」「教室前方への座席配置」のみであった。本学には障害学生支援学生団体による情報保障支援体制が整備されており、教員の配慮に加え、すべての講義においてパソコンテイクの支援が実施されていた。また「ややゆっくりとした話し方」「聴覚障害学生の方を向いた話し方」「机間巡視等による講義中の理解確認」「講義直前の理解確認」は、教員が少し意識すれば実施することができる配慮であり、聴覚障害学生からも「効果があるから他の講義でも実践してほしい」という要望があったが、実施は 35%以下であった。

表7. 教員及び情報保障支援者の講義の工夫や配慮事項 (講義数 20 ; 複数回答可)

講義の工夫や配慮事項	回答数
パソコンテイク	20 (100%)
教室前方への座席配置	15 ( 75%)
できるだけ多くの板書	7 ( 35%)
ノートテイク	6 ( 30%)
できるだけ多くの資料配布	5 ( 25%)
机間巡視等による講義中の理解確認	5 ( 25%)
ややゆっくりとした話し方	4 ( 20%)
手話通訳	4 ( 20%)
映像教材の文字起こし(字幕付け)	3 ( 15%)
講義時間以外 (講義後含む) の個別相談	3 ( 15%)
聴覚障害学生の方を向いた話し方	2 ( 10%)
講義直前の理解確認	2 ( 10%)
パワーポイントの使用	1 ( 5%)
音声認識機器による文字保障	0 ( 0%)
FMマイクの活用	0 ( 0%)

教員の英語講義に特化した情報保障の配慮に向けての活動(表8)について, 教員の教育支援や配慮で50%を超える支援や配慮事項は一つもなく, 「講義中にリスニングを課した講義」は35%であった。その理由は, 聴覚障害学生がReadingに重点を置き, 英語に特化した支援や配慮の必要がないような講義を選んで受講していることが考えられた。リスニングの配慮として代替問題が実施されている講義は, 半数以下であった。また, リスニングの代替問題については「自分の英語力に繋がる課題が欲しい」と述べた聴覚障害学生の意見があった。

教員及び情報保障支援者との情報交換・コミュニケーション(表9, 表10)については, どちらも「良好」「やや良好」の合計が80%以上であった。しかし, 正しい情報が聴覚障害学生に伝わらなかった講義があったことが明らかになった。教員の連絡事項等は「紙に明記して配る」「板書する」などの情報保障を行う配慮, 聴覚障害学生の自分の英語理解が正しいのかどうかを周囲の学生や情報保障支援者, 教員に確認する配慮がより必要であると考えられた。また, 情報保障支援者に支援の要望を伝えにくいと感じている学生がいることも明らかになった。要望を伝え今後の支援に生かすための話し合いの場をより充実させるべきだろう。

表8. 教員の英語講義に特化した情報保障の配慮に向けての活動 (講義数 20 ; 複数回答可)

	活動	回答数
聞く	CD教材・映像教材のリスニングに関しては, 事前にトランスクリプションの資料を渡す	4 (20%)
	他の学生が英語で発表等を行う際は, 発表学生にできる限り英文を書いてもらい, 聴覚障害学生に提示する	4 (20%)
	教員が英語を話す際, 聴覚障害学生が見えやすい位置で口を大きく開けて話す	1 (5%)
話す	聴覚障害学生に理解のある学生とペアを組ませ, 対話の練習を行わせる	6 (30%)

読む	聴覚障害学生が講義中に英語で発言する際は, その学生に英文を書かせて, 情報保障支援者に代読させる	2 (10%)
	聴覚障害学生が講義中に英語で発言する際は, その学生に英文を書かせて, 他の学生に代読させる	1 (5%)
	聴覚障害学生が講義中に英語で発言する際は, 発音の明瞭さや正確さよりも, 流暢さを求める	1 (5%)
	英語で集団討論する際は, 聴覚障害学生と他の学生は, 筆談でのやり取りを行うようにさせる	1 (5%)
	英語で集団討論する際は, 聴覚障害学生に理解のある学生とグループを組ませ, 適宜, 学生同士で話し方等の配慮をさせながら討論を行わせる	1 (5%)
	聴覚障害学生が講義中に英語で発言する際は, その学生に英文を書かせることで発言とする	1 (5%)
	聴覚障害学生が講義中に英語で発言する際は, その学生に英文を書かせて, 教員が代読する	0 (0%)
	英語の読み仮名を振った資料を配布する	0 (0%)
	リスニングの課題の際に, 他のスキルに関する問題を課す	3 (15%)
	リスニングの課題の際に, トランスクリプションの資料を提示し, 速読の課題を与える	2 (10%)
書く	学習支援者として英語のできる学生に, 英語の教科書の単語の読みを確認してもらう	1 (5%)
	話す・聞く課題の代わりに英作文の課題を与えている	1 (5%)
試験時	話す・聞く課題の代わりに英単語を書くような課題を与えている	0 (0%)
	小テストや最終試験では, リスニング試験は免除して, 他のスキルに関する試験問題を課す	0 (0%)
その他	スピーキングの試験では, 発音の明瞭さ等に配慮をした評価を行う	0 (0%)
	英語字幕または日本語字幕, もしくは両方が付いた映像教材を通常のクラス以上に活用している	3 (15%)
	映像教材の字幕資料を配布している (全員)	2 (10%)
	英語を専攻している学生を手話通訳として配置している	2 (10%)
	英語を専攻している学生を学習支援者として配置し, 講義中に学習支援を行っている	1 (5%)
聴覚障害学生のみ, <話す>活動の代替課題として<書く>活動に取り組む	1 (5%)	

表9. 教員との情報交換・コミュニケーションの状態 (講義数 20)

状態	内訳
良好	4 (20%)
やや良好	12 (60%)
やや不良	4 (20%)
不良	0 (0%)

表10. 情報保障支援者との情報交換・コミュニケーションの状態 (講義数 20)

状態	内訳
良好	10 (50%)
やや良好	9 (45%)
やや不良	1 (5%)
不良	0 (0%)

同講義を履修している他学生の理解・配慮(表11)について「ある」と回答された講義はすべて, 聴覚障害学生と同専攻の学生が履修している講義であった。「ややある」「ややない」「ない」「分からない」と回答された講義はすべて, 聴覚障害学生と同専攻の学生はおらず, グループワークなどは課されていなかった。しかし, この回答について, インタビュー

時に聴覚障害学生の多くは、「理解と配慮の有無の基準が分からない」と述べた。

表 1 1. 同講義を履修している他学生の理解・配慮 (講義数 20)

状態	理解の内訳	配慮の内訳
ある	5 (25%)	5 (25%)
ややある	7 (35%)	7 (35%)
ややない	1 (5%)	1 (5%)
ない	6 (30%)	7 (35%)
分からない	1 (5%)	0 (0%)

4-3. 聴覚障害学生自身が授業理解のために現在している工夫・努力及び身につけた力

聴覚障害学生自身が授業理解のために現在している工夫・努力 (表 1 2) で 50%以上の講義において実施されていたものは「障害の状態を教員に伝える」「予習」「復習」「分からなかったところ等を教員・友人に聞く」であった。また、回答に際して選択肢の内容を眺めながら「このような工夫は思いつかなかった」という学生もおり、英語学習の方法などを考える力が十分でない学生もみられた。

表 1 2. 聴覚障害学生自身が講義理解のために現在している工夫・努力 (講義数 20 ; 複数回答可)

聴覚障害学生自身が講義理解のために現在している工夫 (複数回答可)	回答数
障害の状態を教員に伝える	16 (80%)
予習する	15 (75%)
復習する	14 (70%)
分からなかったところ等を教員に聞く	14 (70%)
分からなかったところ等を友人に聞く	10 (50%)
講義の環境について教員と話し合う	5 (25%)
情報保障支援者にルビ振りを依頼する	2 (10%)
障害の状態を、同講義を履修している他学生に伝える	0 (0%)
英文を事前にパソコンに入力する	0 (0%)
情報保障支援者用の自作資料を作成する	0 (0%)

聴覚障害学生自身の英語講義を履修した成果や身につけた力 (表 1 3) は、「Reading」が 65%で最高であり、「Speaking」は 5%であったことから、聴覚障害学生は大学の英語講義を通して、音声言語としての英語力ではなく、文章としての英語や語彙に関する力が身についたと考える傾向にあると言える。また「分からない」という回答が 20 講義のうちの 10%に該当し、単位を取得したにも関わらず講義を履修した成果を実感できていないという事実は、聴覚障害学生が英語学習に対して目標を持たずに受講していることなどの課題が推察された。

表 1 3. 聴覚障害学生自身の英語講義を履修した成果や身につけた力 (講義数 20 ; 複数回答可)

成果や身につけた力	回答数
Reading	13 (65%)
Writing	10 (50%)
Vocabulary	8 (40%)
Speaking	1 (5%)
TOEIC の得点力	1 (5%)
特に無い	0 (0%)
分からない	2 (10%)

4-4. 英語の講義を履修する上での課題

1) 教員及び大学の講義の体制への要望

教員及び大学の講義の体制への要望については、TOEIC が英語講義の単位取得のために必要であることに関するものが学生 3 名からあがった。また、英語講義での資料の示し方、教員の話し方などの基本的な支援・配慮の実施への要望があった。このような支援・配慮の改善が教員の課題である。

以下に、回答を示す。

- ・テスト範囲等の重要な情報はプリント資料で明記して配布、または板書をして伝える等の配慮をしてほしい
- ・情報保障支援者のことも考慮し、ゆっくりと話してほしい
- ・授業開始前に、本時の授業の流れの説明をしてほしい
- ・授業中に質問ができる時間を設けてほしい
- ・資料やパワーポイント、板書を活用した授業展開をしてほしい
- ・TOEIC を単位認定の条件に課すのなら、その対策を授業内で行ってほしい
- ・聴覚障害学生の存在を認識してほしい出席をとるときには、目視をしてほしい
- ・授業展開をきちんとシラバスに記載してほしい (リスニングの実施の有無、聞く活動の評価)
- ・学生の力になる代替問題を課す等、リスニング時も授業に参加させてほしい
- ・復習や自己学習のために、授業中に課した課題の答えを教えてほしい (他の学生は授業中に答えを聞けるが、聴覚障害学生は情報保障だけでは答えを把握できない)
- ・聴覚障害の学生にできる活動とできない活動を把握してほしい
- ・自分の力になるリスニングの代替問題がほしい (次の問題へ進んでいてもいい、または書き写し問題では物足りない)

2) 情報保障支援者への要望

情報保障支援者への要望については、技術向上の他、「教員の話した英語をカタカナや平仮名でパソコン入力するのではなく、英字で入力してほしい」という要望もあったが、このような支援の実施には、支援者が英語に堪能である必要がある。現行の情報保障には限界があることを踏まえ、改善策を聴覚障害学生と情報保障支援者で話し合い、できる限りの支援や配慮に取り組むことが課題である。

以下に、回答を示す。

- ・英語を専攻している学生による講義中の支援は効果が高い

- ・教員の声のテイクと、ノートの保障の両面を担って欲しい
- ・もう少し聞き取ってほしい (教員の話す速度が速い授業にて)
- ・テイクの二人のうち一人が、自分以外の聴覚障害学生のテキストを示す等の支援をしていると、パソコンテイクが追いつかず、不便である
- ・教員の話した英語をカタカナや平仮名でパソコンテイクするのではなく、英字で入力してほしい
- ・早く正確にタイプするパソコンテイクの技術向上に努めてほしい

### 3) 同講義を履修している他学生への要望

同講義を履修している他学生への要望については、他学生が「聴覚障害学生が自分と同じ講義を履修し、情報保障が提供されている」と理解することが課題である一方、その理解を求めることが、講義の担当教員及び聴覚障害学生自身の課題であることが明らかになった。

以下に、回答を示す。

- ・手話通訳のできる学生や同専攻の学生が同講義を履修しているまたは情報保障支援者として授業に入っていると、教員とコミュニケーションをとる際に助かる。また、パソコンテイクが聞き漏らしたことも尋ねやすい。そして、グループワーク時は手話や筆談が積極的になされる。
- ・他の学生は、情報保障支援者が教員の話等の必要な情報を聞き取れるように雑談をするのを止めて、できる限り静かにしてほしい
- ・同専攻の学生が同講義を履修しているとグループワークや、情報が不十分だったときにすぐに質問ができる。また、教員に配慮を要請するとき、客観的な視点を持ち意見を教員に言ってくれる。
- ・同専攻の学生が同講義を履修しているとグループワークができる

### 4) 聴覚障害学生自身の課題

聴覚障害学生自身の課題については、「これから身につけたい力」、「英語力向上のための努力」、「教員とのコミュニケーション、教員に頼む勇氣」、「支援についての主体性」の4つに大別された。「支援についての主体性」に関する回答からは、英語講義における支援や配慮について「聴覚障害学生自分自身に学習上の問題がないかを常に考え、改善策を検討し、教員や情報保障支援者に要望を伝えるということをするべきだった」という聴覚障害学生自身の課題が窺えた。

以下に、回答を示す。

- ・教員とのコミュニケーションをしっかりと行うべきだった
- ・教員の説明や英語に対する理解力を身につける
- ・特別支援の教員に最初は配慮の手配をしてもらっていたので、自分でもこうしてほしいと伝える努力をもっとしたかった
- ・予習、復習をもっとしっかりやっておくべきだった
- ・情報保障支援者と英語の表記 (カタカナか英語か) について事前に話し合っておくべきだった
- ・情報保障支援者にテキストのコピーを渡すだけではなく、それを上手く活用するための働きかけが必要だった
- ・英語の長文はブランクがあると読む力が落ちるので、継続的に英語に触れるべきだった
- ・自主勉強の意欲があってもよかったと思う (「いつあてられますか?」と聞き、自分があてられるところだけしっかりやる、というのとはよくなかったと思った)
- ・困ったときに教員に、質問やお願いにこける勇氣

- ・基礎学力 (分からないところが分からない。プリントの問題を解くだけでわかった気になってしまっていた。知らない単語が多かった)
- ・速読 (聾学校出身ではないので、慣れていない)
- ・難しくても挑戦すればよかった
- ・CD教材の代わりについて、自分でも提案や相談をするべきだった
- ・復習を丁寧にすればよかった (授業のフォローになっただろう)
- ・発音をできるようにしたい (講義中当てられたときに正しい読み方ができないと恥ずかしい)

### 4-5. 聴覚障害学生が英語講義に対し感じている満足度および満足な点

聴覚障害学生が英語講義に対し感じている満足度 (表14) については、70%の講義において学生が満足だと感じているとわかった。その基準は、学生によって「単位が取得できた」から「自分自身の力になった」まで様々であった。また、満足な点については、支援・配慮の効果が期待されるため、その他の講義においても英語講義と同様の支援の充実とその検討を進めていくべきであろう。

表14. 聴覚障害学生自身が英語講義に対して感じている満足度 (講義数20)

満足度	内訳
とても満足	4 (20%)
やや満足	10 (50%)
やや不満	4 (20%)
不満	1 (5%)
どちらともいえない	1 (5%)

## 5. 総合的考察

### 5-1. 聴覚障害学生自身が思う英語学習の意義

本調査の結果から、調査対象の聴覚障害学生自身が思う英語学習の意義については、①「将来用いるものなので学習する」(A, E)、②「授業や進路決定のために必要なものの一つや一般教養として学習する」(A, B, D, E)、③「コミュニケーション手段の獲得のために学習する」(C)の三つに大別できた。事例Cの③「コミュニケーション手段の獲得のために学習する」という意識は、グローバル化の風潮を受け英語をコミュニケーション手段とする近年の日本の英語教育の考え方と一致するだろう。

本調査対象の聴覚障害学生の英語力に注目すると、半数以上が大学生の英語力として「基礎力が不十分」と見なされる英語力であり、これには事例Cも含まれる。英語教育においては、コミュニケーション手段としての英語への興味関心だけではなく、4技能を重視した基本的な文法知識や語彙力も平行して育成するべきであろう。

また、「(聞こえにくさがあるため) 聴覚障害学生はSpeakingよりもReadingやWritingに重点を置いて

た学習をしたい、力を身につけたい」(B, C, D, E)と英語学習について思っている学生が多いことも明らかとなった。中でも、事例DとEが発音の学習を隘路に感じていることが窺えた。

ある聴覚障害学生は、「英語講義を履修する上での課題—教員及び大学の講義の体制への要望」において「聴覚障害の学生が発音を勉強する意義があるかどうか考えてほしい」「聴覚障害の学生にできる活動とできない活動を把握してほしい。聞こえる学生は聞きながら発音を覚えることができるが、聴覚障害学生は文章を読むだけでは発音は覚えられない。テストで課される発音の筆記問題に備え覚えるための時間を考えていないのは不公平・配慮が足りない。」と回答した。この要望には「聴覚障害者が英語の発音を学ぶ意義が分からない」「聴覚障害者であり、発音を覚えることは健聴学生より難しいため、健聴学生と同じ期間の同じ課題の量では配慮に欠ける」などの考えが窺える。確かに、聴覚障害学生が英語の発音を学習することは非常に困難である他、英語の発音と表記の関連付けに関しても健聴学生と比較して多くの時間を有することが予想される。しかし、金ら(2012)、三篠(2000)が報告した聾学校での英語教育の取り組みが述べたように、文字情報を理解・記憶し、手の運動感覚、手話、口話などあらゆる手段を使い覚えるなど、様々な手段において英語の発音と単語・文章を覚える工夫・努力に取り組むことができるだろう。聴覚障害者の英語の発音理解について効果的な指導法についてはまだ報告がないことから、大学の英語講義において発音の課題を与える際、その課題の程度や聴覚障害学生の要請の有無によっては、配慮を検討する必要もある。現在の英語教育には、聴覚障害者が発音の学習を含めたSpeakingの学習を疎かにしてもいいという認識はない。また、聴覚障害者であっても聴覚障害者自身の学習法、教員の指導法の工夫や努力によっては、音声言語としての英語を用いてコミュニケーションをすることがある程度は可能であり、英語の発音の音韻を理解することもできるだろう。聴覚障害者が発音の学習を隘路に感じ、やがてSpeakingの学習自体をも否定的に感じてしまうことを防ぐために、聴覚障害者の英語の発音学習について、指導法とその意義を見直す必要が聾学校及び大学にはある。

## 5-2 英語講義の教育支援における聴覚障害学生のニーズと課題

### (1) 教員の課題

本調査対象の講義は、グループワークやペアワーク、リスニング、英会話といった英語に特化した活動を課さない講義が目立った。「教員の英語講義に特化した情報保障の配慮」に関して、教育支援・配慮が実施されている割合も少なく、配慮を必要としなかったため、講義の満足度は低くなかったと考える。しかし、これらの英語に特化した活動を健聴学生と聴覚障害学生の

合同クラスで取り入れる際の支援・配慮は必須だろう。今回の調査からは、健聴学生と聴覚障害学生の合同クラスにおける効果的な講義デザインについての報告は少なく、今後の教員の努力及び調査研究の余地が残されている。

また、「教員及び情報保障支援者の講義の工夫や配慮事項」については、基本的な事項の配慮が不十分な講義が多く、教員の課題であることが明らかとなった。しかし、大池(2010)による健聴学生と聴覚障害学生の合同クラスにおける実践報告では、「障がいの有無に関係なく、個々の学生が対等に学び合える学習環境作りを目指した時、少しずつではあるが着実に、誰にとっても分かり易い授業提供に近づいていたように思われる」と報告されている。しかし、岩田ら(2015)は、英語担当教員は聴覚障害学生が履修する英語講義を担当した上での成果として講義を見直すきっかけにしているが、授業のユニバーサルデザインの視点をもった、すべての学生にとって分かりやすい講義を実践するところまでに至っていないことを指摘している。本調査対象の聴覚障害学生の「ゆっくり、分かりやすく話してほしい」「テスト範囲などの重要な情報はプリント資料で明記して配布、または板書をして伝えるなどの配慮をしてほしい」という教育的ニーズについては、授業デザインという面での教員の負担は軽く、実施したならば、すべての学生にとってより授業内容や重要な連絡事項が伝わる。授業のユニバーサルデザインという視点を持つことも教員の課題であるということが、今回の調査においてより明らかとなった。

### (2) 聴覚障害学生自身及び支援者の課題

本調査のすべての調査対象学生5名において、教員及び大学の講義の体制、情報保障支援者、同講義を履修している学生、その他へのニーズを実際に伝えたという経験があった。しかし、教員に向けてのニーズの一部「ゆっくり、分かりやすく話してほしい」「自分の力になるリスニングの代替問題がほしい」「演習問題の解答がほしい」については、教員に支援・配慮を要請したが実現しなかったということが明らかになった。また、今回の調査で回答された要望の中には「要請しなかった」と回答もあり、「実際に伝えた要望」よりも「伝えていない要望」の方が多かった。

また、「情報保障支援者に向けての要望」については、伝えた上で支援の方法を改善できたという学生がいる一方で、「情報保障支援者に要望を伝えていいのかわからない」と語った学生もいた。

「聴覚障害学生自身の課題」においても、「情報保障支援者にテキストのコピーを渡すだけではなく、それを上手く活用するための働きかけが必要だった」、「特にならなくていいと感じていても、何かしら問題はあったと思うので、要望はしっかり伝えるべきだった」などの支援についての主体性を課題とする回答が得られたように、本調査の事例からは、主体的に支援を活用しようという意識は窺えなかった。

そして、その他の要望・課題については、「周囲に頼りきりにならず自分の力でやり遂げたい」という意識や、「目立つのは嫌。たくさんいる学生のうちの一人として扱ってほしい」という意識が明らかになった。

このような聴覚障害学生の姿勢を、吉川 (2009) が提示した「聴覚障害学生の支援に対する受け止め方の変化」の段階に当てはめて分析する。吉川は、聴覚障害学生の多くは情報保障支援を受ける中で、自分の障害に向き合うことなどによる心理的葛藤を克服し主体性を形成していく過程が、支援を躊躇・拒否する「消極的反応段階」、受け身で支援を受ける「受動的利用段階」、自ら積極的に支援を活用する「主体的活用段階」の3段階に分けられ、この順に段階を追っていくことはすべての聴覚障害学生に共通していると指摘し、それぞれの段階に合った支援を提唱した。本調査で得られた回答からは、目立たないように支援を受けたいと思っていたり、要求はあるものの口に出すまでに時間がかかったりというような「受動的利用段階」にいる学生がほとんどであることが分析できる。中には、自ら支援の要請を出す「主体的活用段階」に該当する学生もいるが、情報保障支援者などとの距離の取り方まで掴んでおらず、最終に主体性が形成されたとと言える「支援活用」のステップまでは到達していないことが窺える。学生は支援を要請することについて、「頼んでいいのかわからない」状態や「頼みたいことがわからない」状態であることも今回明らかとなった。これらの学生に対しては、要望がある場合は頼んでもいいのだということ、支援は活用してもいいのだということなどを伝え、また、活用の仕方についても教えるべきである。このような指導は「エンパワメント指導」と言い、当事者は、専門家の援助を前提条件とするのではなく、自ら問題を解決し、自分たちに影響を及ぼす事柄を自分自身でコントロールし、実践していく。つまり、聴覚障害学生が、情報を得るために自分で周囲に働きかけたり、周囲に適応しつつ受ける支援を調整したりすることで、健聴学生と平等な社会的権限を得ることが「エンパワメント」であり、このエンパワメントを聴覚障害学生が得られるように指導することがエンパワメント指導である。(大杉, 2010)

また、吉川 (2009) は、さまざまな手段の支援を活用していくことは社会的活動の場を広げることとなり、そのためにも、聴覚障害学生の心理的支援と質の高い情報保障支援の提供が大切であることを指摘した。しかし、本学のように、情報保障の提供は当然のことであるといった大学側の理解が進んでいると、学生がエンパワメントを向上させていくきっかけは乏しくなってしまう問題もあると、大杉 (2011) は「聴覚障害学生にとってエンパワメントとは？」と題した座談会において指摘している。大学側の理解が進み、情報保障支援を提供する整備が整っていることは喜ばしいことであると思えるが、聴覚障害学生は、大学を卒業後、社会に入った後にも大学と同等の支援が受けられるか

というところではない。理解を求め支援体制を整えるなど、自分から周囲に働きかけることが、より必要となってくる。情報保障をはじめとした支援体制が整備された大学だからこそその問題が、本調査でより明らかになった。

「英語講義を履修する上での課題—聴覚障害学生自身の課題」の結果から、聴覚障害学生自身も「教員とのコミュニケーション、教員に頼む勇氣」「支援についての主体性」が課題であると認識していることが分かるように、学生自身もエンパワメント指導に関するニーズを感じているのではないかと考えられる。しかし、要望を伝えたことで教員や情報保障支援者から支援や配慮を得られるようになっただけでは、エンパワメントとしては不十分であろう。他者に支援・配慮を求めるだけでなく、手話やパソコンテイクのパターンを複数試し、自分にあったもので支援してもらおうといった工夫や努力が、聴覚障害学生には求められる。そのような、積極的に支援を活用する「主体的活用段階」へと聴覚障害学生がステップアップするための心理的支援についても、今後の高等教育機関の課題である。

そして、今回の調査から、「将来のイメージが具体的ではない」学生もいることがわかった。将来英語を用いる場面についての意識と関連付けの結果については、支援要請をする場面のイメージの具体性とも関連があると推察する。高等教育機関の在学中だけでなく、入学前の豊学校や高等学校在学時において、聴覚障害者自身が具体的な将来のイメージを持てるように指導・支援していくことも、英語講義におけるニーズに応えていくための基盤として必要である。

### 5-3. 今後の聴覚障害学生の英語教育の実践の在り方

本調査は、あくまでも、愛知教育大学の聴覚障害学生を対象とした英語学習に対する意識と大学の英語講義への教育的ニーズに関する調査である。他の大学で学ぶ聴覚障害学生においては、大学の障害学生支援体制、情報保障支援の方法、当事者の学生の英語力や問題意識が異なる可能性があることを述べておく。

本調査で明らかとなった、現在の聴覚障害学生の英語教育における課題を以下にまとめ記す。

- (1) 聴覚障害学生がいることを前提として配慮したカリキュラムの検討
- (2) 教育支援・配慮の実施のための教員の努力及び聴覚障害学生に対する理解の向上
- (3) 聴覚障害学生自身の英語力の向上及び支援活用のための努力・工夫
- (4) 高等教育機関及び、高等教育機関入学前の豊学校や地域の高等学校在籍時において、聴覚障害学生・生徒が、英語の使用や支援の活用を含めた具体的な将来のイメージを持てるような指導・支援



(5) 高等教育機関におけるエンパワメント指導と聴覚障害学生自身の支援に対する受け止め方の変化に対応した心理的支援

(1) から (4) のような英語講義に特化した課題のみならず, (5) のように聴覚障害学生を「卒業後に社会人となる聴覚障害者」とみなした時に生じる課題も視野に入れ, 当事者の学生の教育的ニーズに基づいた合理的配慮が適切に行われていくことを, 今後の聴覚障害学生の英語教育の実践の在り方として提案したい。

(注) 本研究は, 平成28~30年度・文部科学省科学研究費補助金(基盤研究C:岩田吉生(代表)「聴覚障害学生の英語学習実態調査と英語力向上に向けての提言」課題番号(16K04825)による助成を受けている。

## 引用文献

- 岩田吉生, 田口達也, 小塚良孝, 浜崎通世 (2015) 「聴覚障害学生の英語学習の教育支援に関する実態調査」『愛知教育大学共通科目研究交流誌 教養と教育 15』26-36
- 大池京子 (2010) 「聴覚障がい学生在籍クラスでの語学授業実践報告: その工夫と課題」『札幌学院大学学術機関リポジトリ』39-47
- 大杉豊 (2010) 「エンパワメント指導」金澤貴之・大杉豊『一歩進んだ聴覚障害支援一組織で支える』日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク第5章第3節 170-180
- 大杉豊 (2011) 座談会記録「聴覚障害学生にとってエンパワメントとは?」日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク PEPNet - Japan  
<http://www.a.tsukuba-tech.ac.jp/ce/xoops/modules/tinyd7/index.php?id=5&tmid=355>
- 金恩河, 四日市章 (2012) 「特別支援学校(聴覚障害)の英語指導における困難点と指導上の工夫」『障害科学研究 36』121-134
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2015) 「大学等における障害学生の修学支援に関する実態調査(平成26年度)」
- 三籙和宏 (2000) 「聴覚障害者の英語学習について一調査をとおして学習の特徴と指導を考える一」『ろう教育科学 42 (3)』ろう教育科学会 51-57
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015) 「7 卒業後の状況」『特別支援教育資料(平成26年度) 第1部集計編』22
- 文部科学省 (2017) の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ)」
- 内閣府 (2016) 「障害者差別解消法」
- 吉川あゆみ (2009) 「聴覚障害学生の心理的支援」『日本聴覚障害学生高等教育機関教育支援ネットワークトピック別聴覚障害学生支援ガイドー PEPNet - Japan Tip Sheet 集 第3版』日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク 61-63