

---

新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実  
～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～

---

特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業  
(新学習指導要領に向けた実践研究)

研究成果報告書（中間報告）

令和2年3月

研究代表者 鄭 仁 豪





# 目 次

## 第Ⅰ部 研究の概説

第1章 研究の概要 .....	5
Ⅰ 研究の目的 .....	5
Ⅱ 研究の方法 .....	5
Ⅲ 研究体制と協力機関 .....	8
Ⅳ 回答状況 .....	10

## 第Ⅱ部 調査の結果

第2章 幼稚部 .....	15
第3章 小学部 .....	33
第4章 中学部 .....	51
第5章 高等部本科 .....	69
第6章 高等部専攻科 .....	97
第7章 特別支援学校（聴覚障害）の総括 .....	123
第8章 特別支援学級・通級による指導 .....	153
第9章 実践研究	
筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究 .....	167

## 資料

資料1 「依頼文と調査用紙」特別支援学校（聴覚障害） .....	181
資料2 「依頼文とWEB調査ページ」特別支援学級・通級による指導 ...	195



## 第 I 部 研究の概説



## 第 1 章 研究の概要

### I 研究の目的

本研究では、教育現場において増加している、人工内耳装用の幼児児童生徒における言語活動の現状と課題を明らかに、今後の個々の幼児児童生徒に応じた言語指導のための方法や工夫点などの教育的示唆を得ることを目的とする。具体的には、次の点について検討する

#### 1. 人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について

全国の特別支援学校（聴覚障害）および特別支援学級（聴覚障害）や難聴通級指導教室における人工内耳装用幼児児童生徒を対象に、言語活動の現状と課題、言語指導の方法と工夫点等に関する実態調査を行う。

#### 2. 人工内耳装用幼児の学習と生活の現状と課題について

全国の特別支援学校（聴覚障害）および特別支援学級（聴覚障害）や難聴通級指導教室における人工内耳装用幼児児童生徒を対象に、学業成績、学習態度、コミュニケーション能力、学校生活の面から、その現状と課題についても検討を行う。

本研究により、人工内耳装用幼児児童生徒の、多様なニーズや特性に応じた効果的かつ充実した言語活動のための資料が得られ、聴覚障害教育の専門性の向上に貢献できることを期待した。人工内耳装用児に対する全国調査から、個の状態に応じた充実した言語活動の在り方について検討する。

### II 研究の方法

#### 1. 調査対象

- 1) 調査対象：全国特別支援学校(聴覚障害)および全国難聴特別支援学級、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導のクラスに在籍または通級している人工内耳装用の幼児児童生徒
- 2) 回答者：全国特別支援学校(聴覚障害)、全国難聴特別支援学級、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導のクラスを担当する教員

#### 2. 調査方法

- 1) 特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒の調査に際しては、全国聾学校長会の協力を得て、各学校の学校長に依頼メールを出し、さらに学校において担当教員に、調査用紙を配り、依頼した（資料 1）。
- 2) 全国難聴特別支援学級、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導のクラスに在籍または通級している人工内耳装用の幼児児童生徒の調査に際しては、全国公立学校難聴・言語障害教育研究会の協力を得て、平成 30 年度に難聴特別支援学校、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導のクラスを開設していた小学校および中学校の学校長ならびに担当者宛に依頼文書を発送し、WEB サイトにより回答をお願いする調査を依頼した（資料 2）。

### 3. 調査内容

調査用紙および WEB サイトの内容は以下の通りである。

#### 1) 基本情報

- ①学校名・教室名
- ②(全国難聴特別支援学級、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導のクラスのみ)  
学級の種類(難聴特別支援学級・言語障害特別支援学級・通級による指導)
- ③担当学級の在籍幼児児童生徒の数
- ④担当学級の人工内耳装用幼児児童生徒の数

#### 2) 回答者に関する質問

- ①年齢、②教員歴、③聴覚障害児の指導歴、
- ④人工内耳装用児の指導に関連して受けた研修内容

#### 3) 担当する学級に関する質問

- ①担当学級の幼児児童生徒の総数、
- ②人工内耳装用幼児児童生徒に関する医療機関との連携有無とその連携の内容

#### 4) 人工内耳装用幼児児童生徒の指導に関する質問

- ①指導上の課題、②指導上の工夫点、
- ③補聴器装用幼児児童生徒との指導上の違い(指導しやすい点)

#### 5) 対象幼児児童生徒に関する質問

- ①学部、②年齢、③聴覚障害診断時の年齢、④人工内耳装用状態、
- ⑤人工内耳装用開始時期、⑥人工内耳手術前の平均聴力レベル、
- ⑦現在の平均聴力レベル、⑧重複障害の有無、
- ⑨普段使用するコミュニケーションモード、
- ⑩学習児に使用するコミュニケーションモード、⑪家族構成、⑫学校歴、
- ⑬今後の進路、
- ⑭聴覚活用の状態(音へ気づき・言語音の聞き取り・話し中の様子・指導の現状と課題)
- ⑮言語活動(文法力・文章理解力・文を書く力・文章の作文力・指導の現状と課題)

#### 6) 対象幼児児童生徒の学校での学習と生活

##### ①学業成績

- ・同年齢の健聴幼児児童生徒の平均値と比べた学業成績
- ・個人の潜在的学習能力や知的能力と比べた学業成績
- ・読書力レベル
- ・(学業成績が全般的に低い場合)指導の現状と課題

##### ②学習態度

- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べた注意散漫の程度
- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べた注意持続時間の程度
- ・口頭指示に対する適応性

- ・（学習態度が全般的に低い場合）指導の現状と課題

### ③コミュニケーション能力

- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べたコミュニケーション能力の程度
- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べた語彙力の程度
- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べた話す能力の程度
- ・（コミュニケーションの程度が全般的に低い場合）指導の現状と課題

### ④学校生活

- ・学校での話し合いへの参加程度
- ・持ち物や宿題の持参や提出の程度
- ・教師の指示後の理解への困難度
- ・（学校生活への程度が全般的に低い場合）指導の現状と課題

### ⑤学校での行動

- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べた、そぐわないあるいは不適切な行動の程度
- ・同年齢の平均的な健聴幼児児童生徒と比べたストレスや落ち着きなさの程度
- ・他の幼児児童生徒たちとの良好な関係
- ・（学校での行動の程度が全般的に低い場合）指導の現状と課題

## 4. 調査期間

調査期間は、令和元年 7 月 16 日（火）～9 月 6 日（金）であった。さらに、9 月 6 日の時点で、調査の回収率を上げるために、締め切りを 10 月 4 日（金）に延長し実施した。なお、一部の回答については、事前連絡をうけ、10 月 4 日の締め切り日以降の 11 月 30 日に回答を得た。特別支援学校等を対象とした WEB 調査に関しては、10 月 7 日に WEB を閉鎖した。

## 5. 倫理的配慮

本研究は、筑波大学学校教育局倫理審査委員会の承認を受け（附 19-3；令和元年 6 月 25 日）、実施されたものである。

### Ⅲ 研究体制と協力機関

本研究は、次のような研究実施体制と協力機関により、実施された。

#### 1. 研究体制

研究者氏名	所属・役職等	具体的な役割
鄭仁豪	筑波大学 教授 筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長	研究代表者，研究の総括， 報告書作成
原島恒夫	筑波大学 教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第5章・第6章)
加藤靖佳	筑波大学 准教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第4章)
左藤敦子	筑波大学 准教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第2章)
澤隆史	東京学芸大学 教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第4章)
庄司和史	信州大学 教授	実態調査の立案，分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第2章)
長南浩人	筑波技術大学 教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第5章・第6章)
齋藤友介	大東文化大学 教授	実態調査の立案・分析・考察， 実践研究の助言，報告書執筆 (第3章)
田原 敬	茨城大学 講師	研究代表者の補助、実態調査 の集計・分析，報告書執筆 (第3章・第7章・第8章)
茂木成友	東北福祉大学 講師	研究代表者の補助、実態調査 の集計・分析，報告書執筆 (第3章・第7章・第8章)
伊藤僚幸	筑波大学附属聴覚特別支援学校 副校長	実態調査の実施・分析・考察， 実践研究の指導・助言，報告 書執筆 (第7章)



橋本時浩	筑波大学附属聴覚特別支援学校 主幹教諭	実態調査の実施・分析・考察， 実践指導の指導・助言、報告 書執筆（第6章・第7章・第 8章）
眞田進夫	筑波大学附属聴覚特別支援学校 教務主任	実態調査の実施・分析，報告 書執筆（第3章・第8章）
石井清一	筑波大学附属聴覚特別支援学校 副教務主任	実態調査の実施・分析，報告 書執筆（第1章・第4章・資 料）
桑原美和子	筑波大学附属聴覚特別支援学校 幼稚部主事	実践研究の実施・分析・考察， 報告書執筆（第9章）
鎌田ルリ子	筑波大学附属聴覚特別支援学校 幼稚部教諭	実践研究の実施・分析・考察， 報告書執筆（第2章・第9章）
吉野賢吾	筑波大学附属聴覚特別支援学校 幼稚部教諭	実践研究の実施・分析・考察， 報告書執筆（第9章）
久川浩太郎	筑波大学附属聴覚特別支援学校 高等部教諭	実態調査の実施・分析 報告書執筆（第6章・資料）

## 2. 研究協力機関

機関名	協力内容
全国聾学校校長会	全国の特別支援学校（聴覚障害）の人工内耳装用幼児児童生徒に対する全国調査への協力。
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所	研究所に蓄積された全国の特別支援学校（聴覚障害），難聴特別支援学級及び通級指導教室に関する実態調査の知見等の提供等。
全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会	全国の難聴特別支援学級及び通級指導教室における人工内耳装用児童生徒に対する調査協力。
千葉県立千葉聾学校	同学校の聴覚障害教育に関する千葉県内関係機関とのネットワークから得られた情報の提供等。
筑波大学附属聴覚特別支援学校	幼稚部の人工内耳装用幼児に対する実践研究の実施。

## IV 回答状況

### 1. 全国特別支援学校における回答状況

全国特別支援学校(聴覚障害)107校(本校95校、分校・分室12校)に対して、メールにより各校の学校長に依頼文書と調査用紙(エクセルファイル)を配信し、調査依頼を行った。

その結果、107校全ての学校から、2019年5月1日現況として、在籍幼児児童生徒数5,706人、その内、人工内耳装用児数1,894人という回答を得た。このことから、全国特別支援学校(聴覚障害)在籍幼児児童生徒における人工内耳装用率は概ね33.2%であることが明らかになった。

特別支援学校における人工内耳装用幼児児童生徒の数は、表1-1の通り、全体で1,350人分の幼児児童生徒に関する回答が得られた。令和元年5月1日現在の学校からの報告による人工内耳装用幼児児童生徒総数は1,894人であり、約71.3%の回答率を示した。

なお、分析の際には、学部不明者1名、重複障害有無不明者35人の計36人を除く、重複障害なしの幼児児童生徒1,009人、重複障害ありの幼児児童生徒306人の1,314人を主な分析対象とした(分析内容によっては、1,350人全員を対象とした内容もある)。

表1-1 特別支援学校における対象幼児児童生徒数

学部\重複障害有無	重複障害なし	重複障害あり	計
幼稚部	261	49	310
小学部	344	118	462
中学部	167	74	241
高等部	199	60	259
専攻科	37	5	42
計	1,008	306	1,314
その他	学部不明1	重複不明35	36
合計	1,350		

### 2. 難聴特別支援学校、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導教室における回答状況

難聴特別支援学校、言語障害特別支援学校ならびに通級による指導教室を、平成30年5月地点で開設していた全国の小学校および中学校の計1,267校の学校長または担当教員に、WEB調査に関する依頼文書を郵送し、既設WEB上の回答を依頼した。

その結果、274校から回答があった、そのうち、令和元年5月地点で、未設置校1校、難聴児未在籍校10校を除き、263校から難聴児等の在籍状況が把握できた。

なお、この263校のうち、人工内耳装用児が在籍する学校は117校、児童生徒の数は188人であった。通常学校における人工内耳装用児童生徒の数を表1-2に示す。人工内耳装

用児童生徒の在籍状況の内訳は、小学校 141 人、中学校 47 人であった。

表 1-2 通常学校における対象幼児児童生徒数

学部\重複障害有無	重複障害なし	重複障害あり	計
小学校	128	13	141
中学校	41	6	47
その他（学校・学級不明）			4
合計	169	19	188

今回の対象幼児児童生徒は、特別支援学校幼児児童生徒 1,350 人と、通常学校児童生徒 188 人の合計 1,538 のデータが集まった。

分析の際には、この 1,538 人の幼児児童生徒のデータに基づき、また、分析内容によっては、有効データのみを用いながら、各部における人工内耳装用幼児児童生徒の分析を進めた。

なお、今回の中間報告は、2 年間の研究における中間報告である。したがって、今回の報告内容は、現段階までの集められたデータに基づく分析内容であり、今後データの整理と追加により、有効なデータの数に変化が生ずる可能性がある。



## 第Ⅱ部 調査の結果



## 第2章 幼稚部

### I 結果と考察

#### 1. 回答者となった教員の属性

回答の分析から、回答者となった教員は147名と考えられる。

##### 1) 回答者の年齢構成

回答者の年齢構成を表2-1に示した。その中央値は43.0歳であった(24-67歳)。40歳台がもっとも多く、次いで、30歳台と50歳台、20歳台、60歳台の順に多かった。

表2-1 回答者の年齢構成							
年齢段階	20歳台	30歳台	40歳台	50歳台	60歳台	無回答	計
人数	21	34	53	31	6	2	147

##### 2) 聴覚障害児に対する指導歴

教員歴および聴覚障害児に対する指導歴の構成を表2-2に示した。教員歴の中央値は17.0年であり(3-41年)、聴覚障害児に対する指導歴の中央値は8.0年(0-38年)であった。

次に、聴覚障害児に対する指導歴について表2-3に示した。難聴学級および通常学級における聴覚障害児に対する指導歴よりも、特別支援学校(聴覚障害)における指導歴の方が長かった。

表2-2 回答者の教育歴(人数)										
年数	～5年	6年～10年	11年～15年	16年～20年	21年～25年	26年～30年	31年～	無回答	計	中央値 (Min-Max)
教員歴	15	22	23	25	21	21	17	3	147	17.0 (3-41)
聴覚障害児に対する指導歴	45	36	19	26	5	7	3	6	147	8.0 (0-38)

表2-3 回答者の聴覚障害児に対する教育指導歴(年数)		
聴覚障害児に対する指導状況	中央値	(Min-Max)
特別支援学校(聴覚障害)	7.0	(0-38)
特別支援学校(聴覚障害以外の障害種)	4.0	(0-38)
難聴学級/通級指導教室	0.0	(0-6)
通常学級	0.0	(0-34)

##### 3) 医療機関との連携

###### ①医療機関との連携の有無

医療連携が有ると回答したのは82.4%、連携が無いとの回答は15.7%であった。

###### ②医療機関との連携の内容

連携に関して具体的な記述は101人からあり、記述内容は連携の内容と方法に関するものが合計202あった。これらを分析した結果を図2-1に示す。【情報共有・情報交換】との回答がもっとも多く、学校での活動時の様子、聴力測定等の結果を医療機関に伝えたり、病院での検査結果等が学校に

伝えられたりしていた。なお、【診察時に病院に同行し、マッピングやST指導場面の参観】するという回答は、「全ケースではない」という回答を含めている。

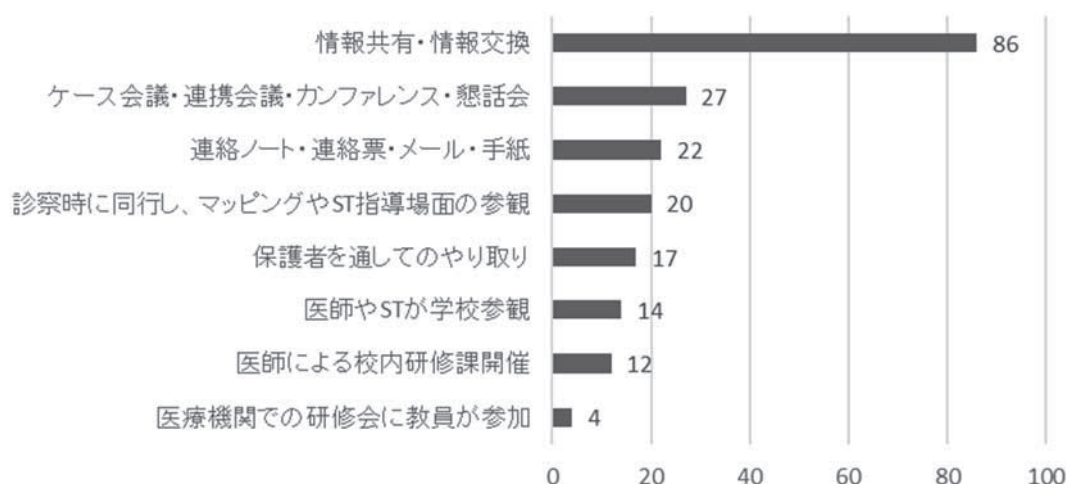


図2-1 医療連携の内容および方法

#### 4) 人工内耳装用幼児の指導

##### ①補聴器装用幼児に比べた指導上の課題

記述内容 157 件の分類結果を図 2-2 に示した。回答の中で多かったものは、【A.言語発達についての課題】と【B.特になし、補聴器装用児と変わらない】であった。A では、「聞こえているが意味を理解していない」等、言語理解に関する記述が 22 ともっとも多かった。また、B では、「補聴器装用児と人工内耳装用児の違いというよりは、個人の実態によるものが大きいと感じている」、「一緒に遊び、一緒に生活して過ごしているので、人工内耳だから難しいなという感覚は特になし」、「補聴器装用の子どもと比べてということではなく、それぞれのお子さんの実態や課題、マッピング状況、保護者のニーズに合わせて指導を行っている」などがあつた。以下、【C.傾聴態度】、【D.装用習慣、安全配慮】、【E.実態把握、評価】、【F.聴覚活用、聴き取りに課題】、【G.保護者支援】と大きな差がなく、多岐にわたる内容が記述されていたと言える。C では、「聴力をよく活用している場合、相手の顔を見て、口元を見て話を聞くという習慣がなかなか身につかない」、「顔を見てやり取りする意識が薄く、傾聴態度が育ちにくい」、「話者をしっかり見て話を聞く態度が弱い」などの記述が複数あつた。【L.その他】では、医療との連携に関する課題、機器の管理、プール遊び、交流保育等活動による課題等があげられていた。

##### ②補聴器装用幼児に比べた指導上の工夫

245 件の記述内容の分析結果を図 2-3 に示した。記述の中で多かったのが、【A.特になし、補聴器装用児と変わらない】、【B.聴覚活用に重点】だった。A では、「補聴器装用幼児と同じ指導をしている」、「人工内耳装用幼児児童生徒にも丁寧な指導が必要である」、「補聴器装用児と人工内耳装用児の違いというよりは個人の実態によるものが大きいと感じている」、「『人工内耳だから』ではなく『この子だから』という視点で指導している」などがあつた。また、B では、「様々な音に触れる機会を作る」、「音声情報のみであえて提示する場面をつくる」、「聴覚活用をできるように音声のみで話しかける」、「視覚的教材を



適度に活用しながら、様々な音や音声を注意深く聞くように促している」などがあった。この中では、「音声のみ」で聴かせる工夫をしているという記述が複数合った。以下、【C.話しかけ方に工夫している】、【D.文字、指文字、キューサイン】、【E.話し手に注目させる、聞く態度】、【F.理解の確認、聞き取り状況の把握】、【G.手話の活用】、【H.視覚教材・視覚的配慮】となっていた。個々の実態に応じて様々な工夫された指導が展開されていることがうかがえた。

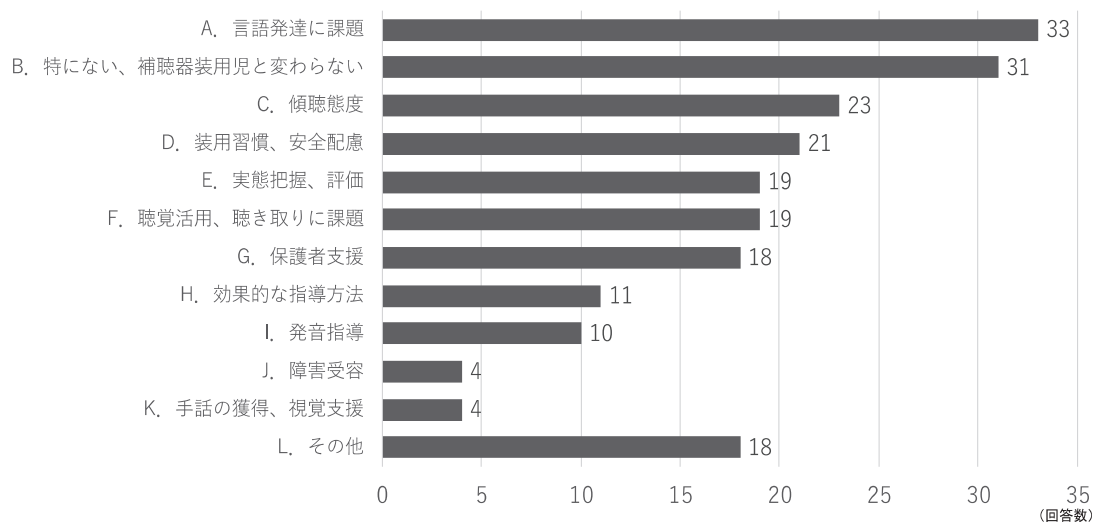


図2-2 指導上の課題

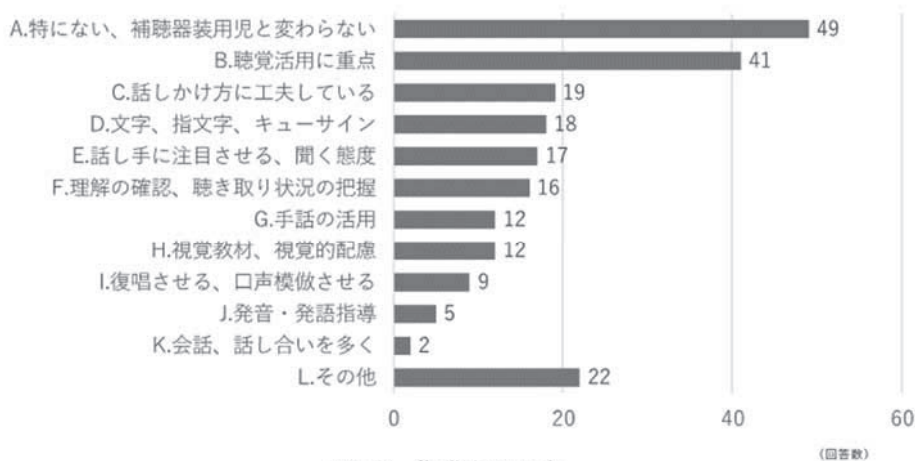


図2-3 指導上の工夫

### ③補聴器装用幼児に比べた指導上の違い

164 件の記述内容の分析結果を図 2-4 に示した。【A.聴覚活用が良好、コミュニケーションがしやすい】に関する記述がもっとも多く、次いで【B.特になし、補聴器装用児と変わらない】だった。次いで、【C.言語発達が良好、言語指導しやすい】、【D.発音が良好、発音指導しやすい】となっていた。

記述内容としては、A は、「離れたところからや視線が合っていないときも、呼びかけることができる」、「人工内耳で低音から高音まで、ある程度フラットに音が入っているという聴こえの状況から、音の届きやすさと聴かせやすさがある」、「音の世界が広がりやすい」、「小さい音まで聞こえるので、音声

でコミュニケーションをとることができる。すぐ教師を注視できる」などであった。Bでは、「特に意識せず、指導している」、「補聴器装用幼児と比べてというより、個人個人の特性があるので、特にない」、「補聴器だろうが、人工内耳だろうが、それぞれに難しさがあるし、それぞれに良いところがある。(中略)補聴器だからとか人工内耳だからという視点で、幼児の指導を考えていない。『個に応じた』が基本」などである。Cでは、「音声模倣が上手にできる」、「口声模倣を促しやすい」、「言葉や言い回しのバリエーションが広がりやすい」、「自発的に獲得できる言葉や文型が多い」などであった。Cの記述は、Aに分類した内容と併せての記述が多かった。【E.その他】では、「絵本の読み聞かせでは、絵と同時に文を楽しむことができる」、「人工内耳は防水機能に優れているため、地域交流保育などでは装用して活動が可能である」、「人工内耳がうまく活用できていない幼児がいる」、「不具合に自分で気付けるので、補聴状態を確認しやすい」などがあつた。

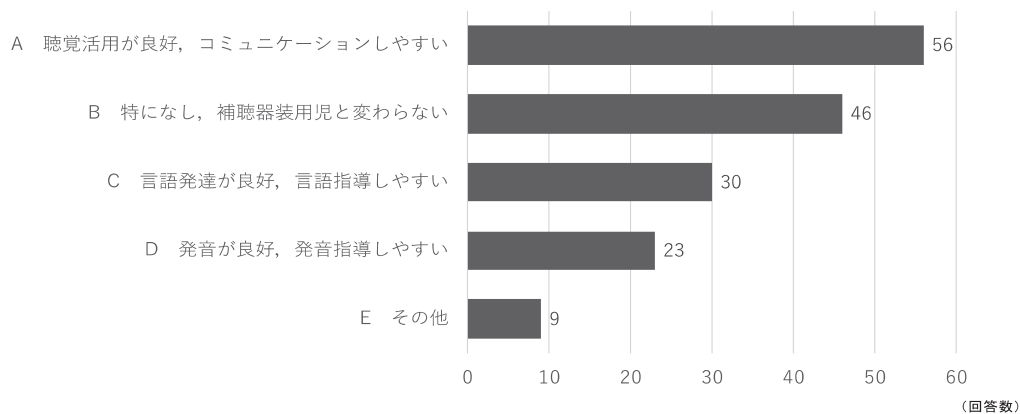


図2-4 指導のしやすさ

#### 5) 人工内耳装用幼児の指導にあたって学習したい研修内容

学習したい研修内容については、183件の記述があつた。記述内容の分類結果を図2-5に示した。

【指導方法や学習方法】に関する研修が最も多く、記述内容全体の38件(21%)であつた。また【基礎的研修】が33件(18%)、【関連機関の説明や最新情報】が28件(15%)となつていた。この結果を、回答者の聴覚障害児の指導経験年数を「5年以下(35人)」、「6～10年(26人)」、「11年以上(53人)」の3群に分けて比較した(図2-6)。「11年以上」の経験群では、【関連機関の説明や最新情報】に関する研修希望が最も多く、次に【指導方法や学習方法】に関するものが多かったが、「5年以下」と「6～10年」の経験群では、【基礎的研修】、【指導方法や学習方法】に関する研修希望が多かった。経験年数によらず、指導方法や学習方法に関するニーズが高かったが、経験年数が浅い教員にとっては、基礎的な内容に関するニーズも高い傾向がみられた。

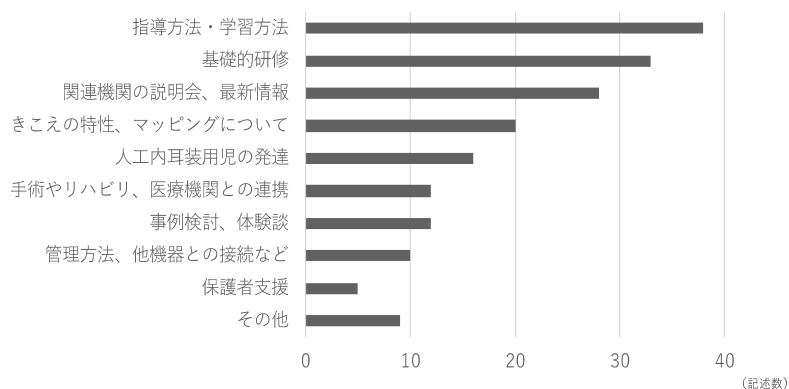


図2-5 学習したい研修内容

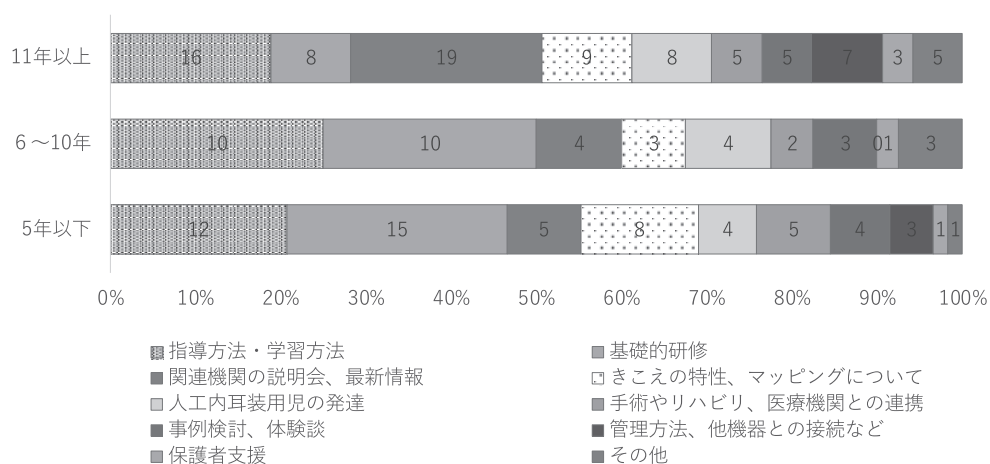


図2-6 学習したい研修内容（指導歴別）

## 2. 人工内耳装用幼児事例の概要

回答が得られた人工内耳装用幼児の事例数は、3歳児 89、4歳児 110、5歳児 111 の合計 310 事例であった。また、このうち重複障害は、3歳児 16、4歳児 19、5歳児 14 の 49 事例で全体の 18.7%であった。聴覚障害以外の障害種は、図 2-7 の通りである。「知的障害」と「その他」の回答が多かった。「その他」の回答には、「発達障害」に関する記述が大半を占めた。また「軽度の知的障害」や「発達障害の疑い」等の記述も含まれていた。

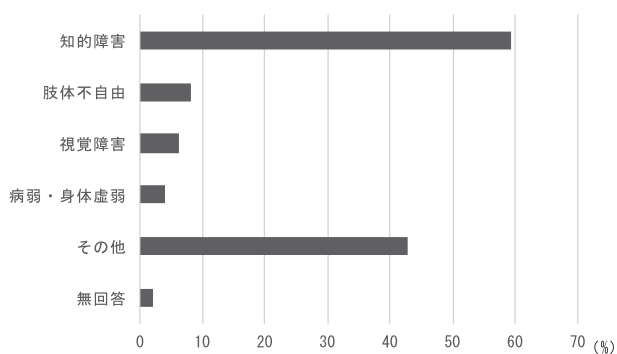


図2-7 聴覚障害以外の障害種

## 1) 聴覚障害診断時の年齢および人工内耳装用開始時期

重複障害の有無別にみた聴覚障害診断年齢を図 2-8 に、また、人工内耳装用開始時期を図 2-9 に示した。診断年齢では、重複障害の有無による顕著な差はみられず、全体として 1 歳未満での診断が約 7 割を占めており、2 歳前には、8 割強が診断されていた。人工内耳装用開始時期は、人工内耳装用は、1 歳台から 2 歳台で開始されており、重複障害群でやや 3 歳以降での装用開始の率が高くなる傾向が見られた。

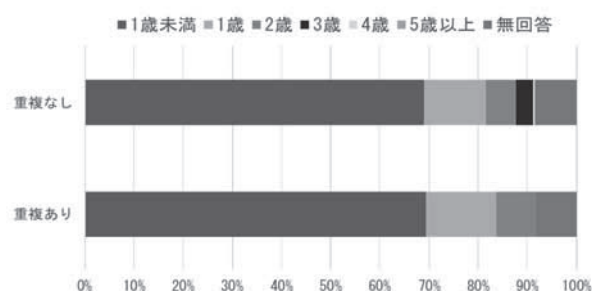


図2-8 聴覚障害診断の年齢

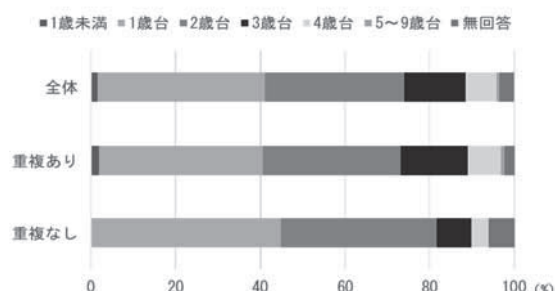


図2-9 人工内耳装用開始時期

## 2) 人工内耳装用状況

人工内耳装用状況および平均聴力レベルについての結果を表 2-4、図 2-10、図 2-11 に示す。人工内耳の両耳装用は、重複障害がない事例（以下、重複障害なし群）で 129、重複障害がある事例（以下、重複障害群）で 15 となっており、重複障害なし群で 5 割、重複障害群で約 3 割であった。また、人工内耳の片耳装用の中で反対側に補聴器を装用している事例は、重複障害なし群で 116、重複障害群で 28 で、重複障害群でやや少ない傾向が見られたが、全体的に人工内耳や補聴器の両耳装用が行われていることが分かった。

補聴援助システムの利用状況は、幼稚園全体において「利用有」が 36%、「利用無」が 61%であった。重複障害の有無による違いはなく、全体の 3 分の 1 程度が使用していた。

表2-4 平均聴力レベル (dB HL)				
	右耳 (Min-Max)		左耳 (Min-Max)	
人工内耳 術前 (裸耳)	100.5	(35.0-133.0)	101.5	(35.0-133.0)
人工内耳/補聴器装用下	39.0	(18.0-120.0)	40.3	(18.0-125.0)

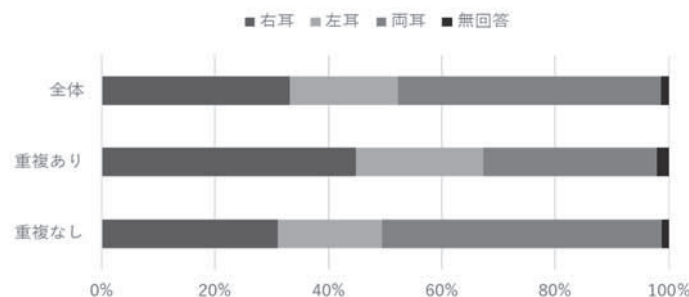


図2-10 人工内耳装用の状態

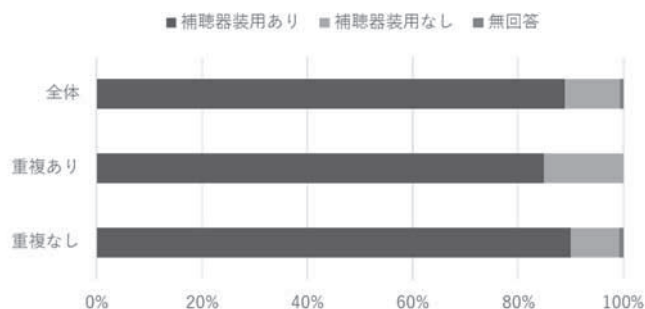


図2-11 片耳装用幼児における未装用側の補聴器装用の状態

### 3) コミュニケーション手段

普段使用しているコミュニケーション手段についての結果を図 2-12 に示した。音声と手話が共に 8 割を超えており、次いで指文字が約 5 割であった。「その他」の回答としては、身振り、指さし、絵カード、写真、発音サイン、文字などの視覚的手段の回答が多かった。また、学習場面で使用している手段としては、音声をあげる回答が多かったが、幼児の場合、普段使用しているコミュニケーション手段をベースに学習活動が展開されており、その上で音声を意図的に使用していることがうかがえた。

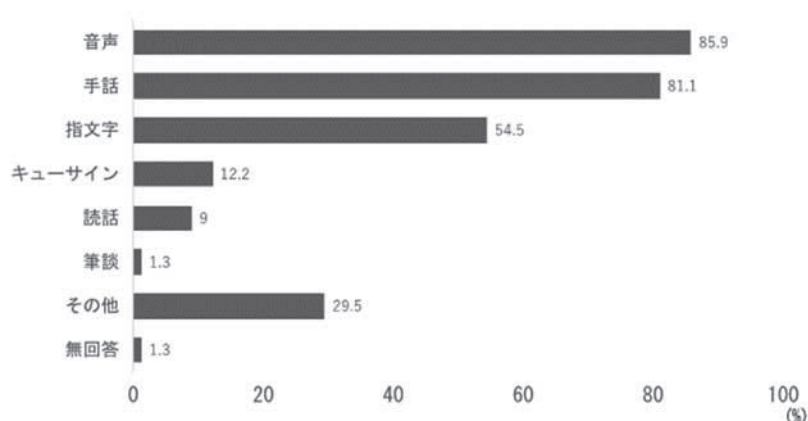


図2-12 普段使用しているコミュニケーション手段

### 4) 教育歴

乳児期の教育歴について図 2-13 に示した。特別支援学校（聴覚障害）における教育経験がある幼児が 242 事例となっており、多くの幼児が乳児期から特別支援学校（聴覚障害）に通っていたことが示された。また、全事例のうち 77 事例が複数の教育機関に通った経験があったが、このうち 24 事例は重複障害群で、重複障害群の約 5 割が複数の機関での教育経験があった。その他の施設としては、「放課後デイサービス」、「ST リハビリ」、「認定子ども園、保育所」、「児童発達センター（発達障害）」、「療育センター」があった。

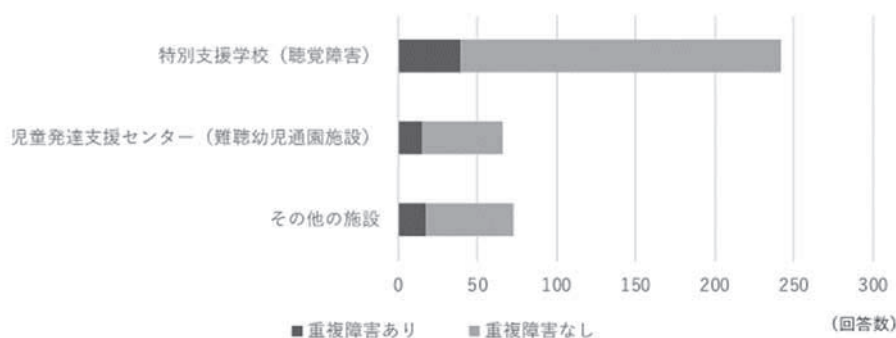


図2-13 人工内耳装用幼児の教育歴（乳児期）

### 5) 今後の進路希望

今後の進路希望について図 2-14 に示した。就学前の幼児が対象であったため、小学校段階における進路希望の回答が主であり、中学校段階以降の回答はほとんどみられなかった。小学校段階においては「特別支援学校（聴覚障害）小学部」への進学が 6 割程度であった。

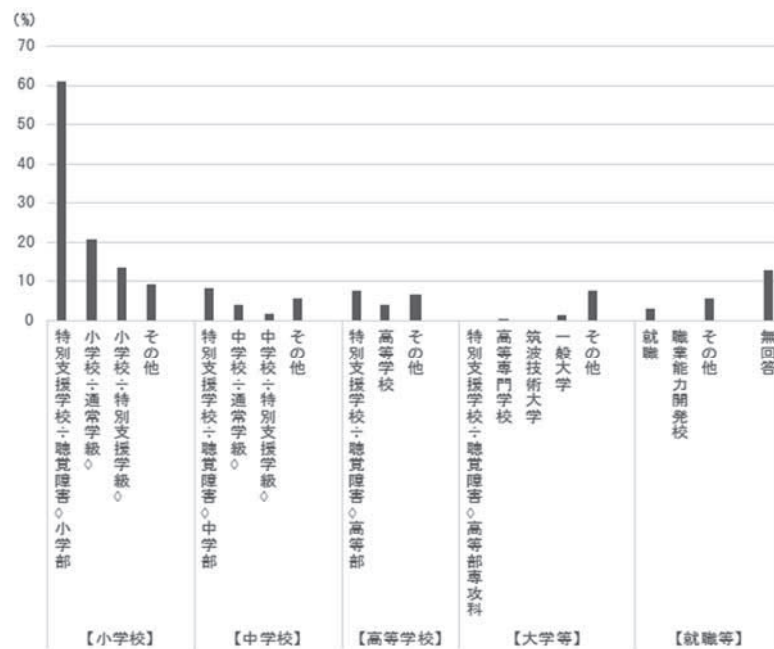


図2-14 今後の進路希望

### 3. 人工内耳装用幼児の聴覚活用状態

#### 1) 音への気づき、言語音の聴き取り、傾聴の姿勢・態度について

3つの観点からの聴覚活用状態の結果を図2-15、図2-16に示した。音への気づきの観点での状態は、どの学年でも、「きわめてよい」「よい」が8割近くを占めていたが、「言語音の聞き取り」「傾聴の姿勢・態度」は4割前後となっていた。しかし、「言語音の聴き取り」「傾聴の姿勢・態度」は学年が上がるにつれて「きわめてよい」「よい」と評価されたものが増えている傾向がみられた。重複障害の有無での比較では、3つの観点とも重複障害がある場合とない場合で大きな違いがみられた。

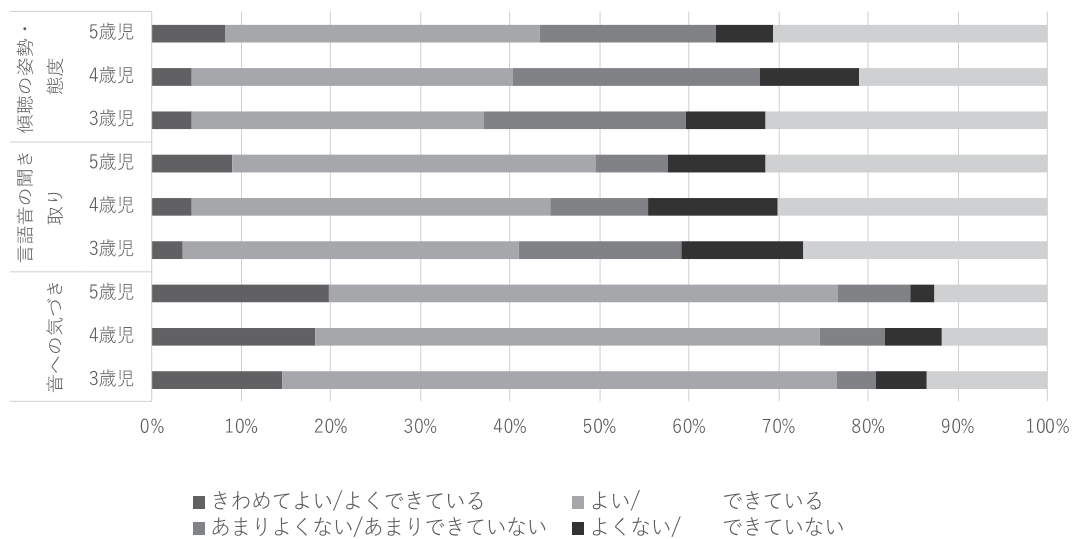


図2-15 聴覚活用状態（学年別）

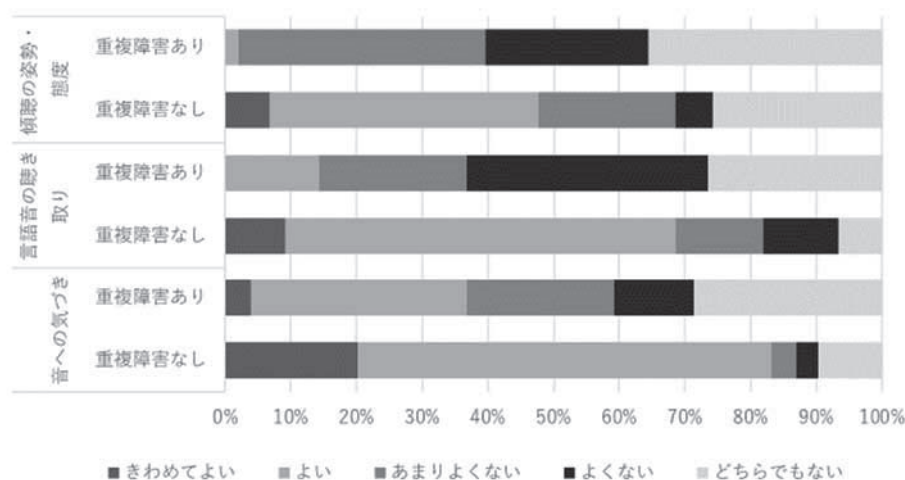


図2-16 聴覚活用の状態（重複障害の有無）

## 2) 聴覚活用に関する指導の現状と課題（記述回答）

記述内容は、大きく【a. 言葉の発達へのつながり言語指導の側面】、【b. 傾聴態度、聴覚活用への姿勢】、【c. 音への気づき、聴覚の活用を促す指導】、【d. 装用習慣に関する指導】、【e. 聴覚活用以外の手段（視覚教材や手話、サインなど）を併用しながらの指導の展開】、【f. その他】、【g. 無記入】に分類された。結果を図 2-17 に示した。

重複障害なし群では、3 歳児の段階から a の記述が多かったのに対して、重複障害群では、年齢段階が進むにつれて a の記述が増える傾向がみられた。また、b については、重複障害なし群では多く見られたが、重複障害群では記述がみられなかった。さらに、e については、重複障害群では、3 歳児の段階での記述がもっとも多かったのに対し、重複障害なし群では 5 歳児で多くなっていた。一方、c については、両群の違いは見られず、共に年齢段階が上がるにつれて減少していた。なお、F のその他の記述は、「人工内耳の効果がまったく見られない」等の記述が複数あった。重複障害群では、「他障害の問題が大きい」、「音への反応がよく分からない」といった記述も散見された。

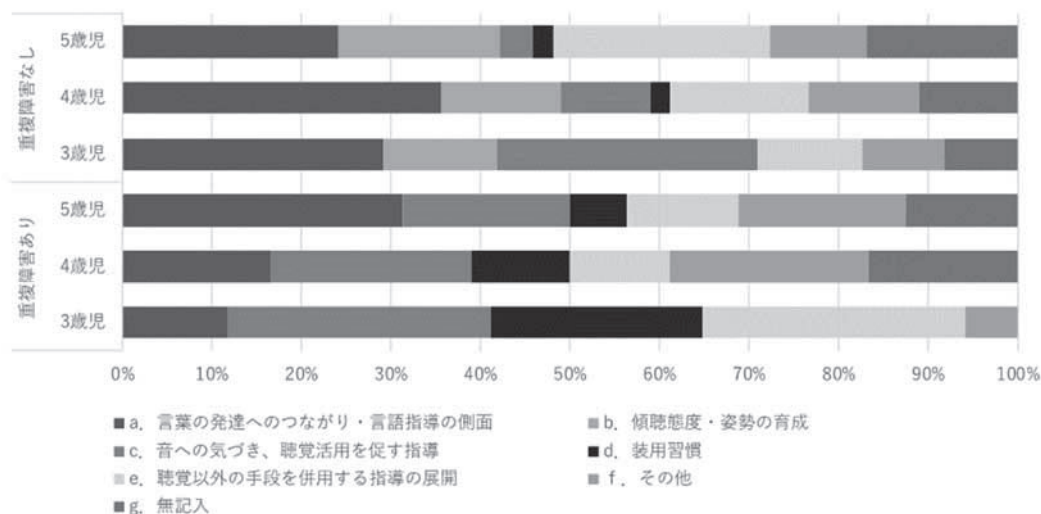


図2-17 聴覚活用の指導の現状と課題についての記述回答



#### 4. 人工内耳装用幼児の言語活動の状態

##### 1) 言語活動の状態

「文法力」、「文章理解力」、「書く力」、「作文力・文章構成力」についての結果を図 2-18、図 2-19 に示した。全体的に「やや低い」「低い」という回答が 80%以上を占めていた。同年齢の健聴幼児と同等以上の力があると評価されている割合は、「文法力」と「文章理解力」で年齢が進むにつれて上昇していた。「書く力」と「作文力・文章構成力」については、重複障害の有無によらず無記入の回答が多かった。

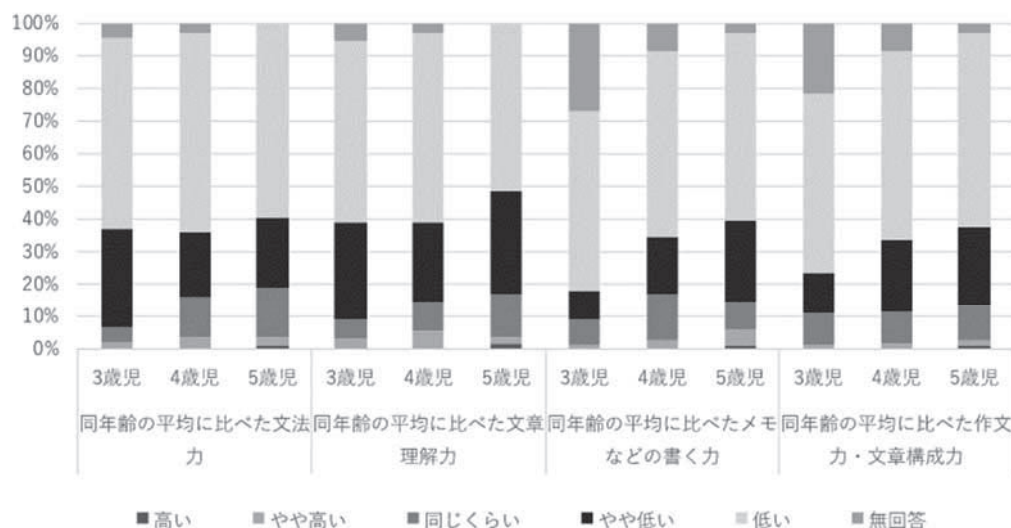


図2-18 言語活動の状態

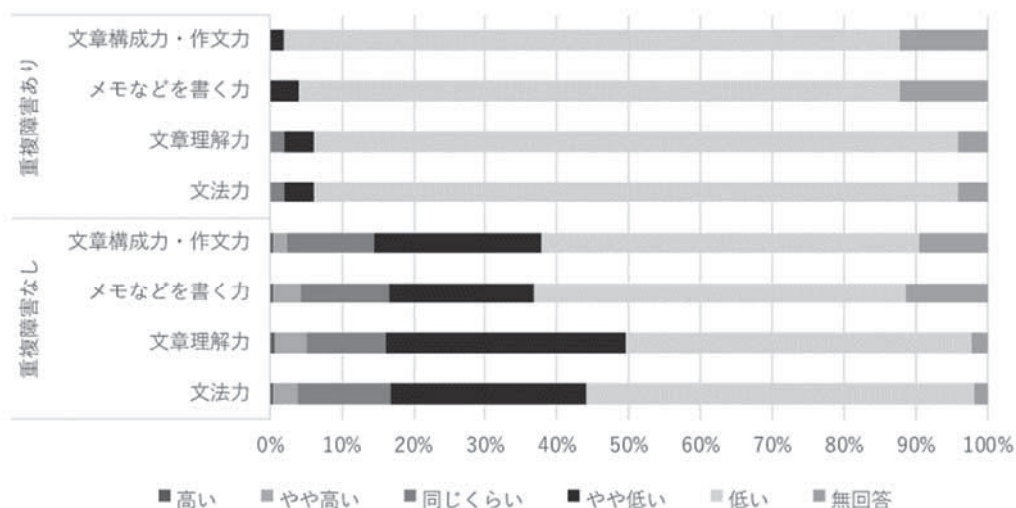


図2-19 言語活動の状態（重複障害の有無）

##### 2) 言語活動に関する指導の現状と課題（記述）

自由記述の内容の分類結果を図 2-20 に示した。【a. 語彙・言葉の概念形成】に関する記述がもっとも多く、次に【b. 助詞の指導、文による表現力を高める指導】に関する記述が多かった。具体的方法に関する記述については、ひらがな、口声模倣、絵日記、手話の併用、指文字やキューサインを含めた視覚的な手段の活用等があった。【m. その他・不明】には、「口頭による指導は行っていない」、「手話の



獲得を目標にしている」、「不安を除去する」、「環境設定」、「思考力をつける」等の記述があった。全体的に事例児の言語発達についての記述が多くみられた。また、重複障害の事例や3歳児段階の事例において「ひらがなの指導」や「文字の読み書きの力」に関する記述もみられ、早期から文字を活用していくという指導が行われていることがうかがえた。

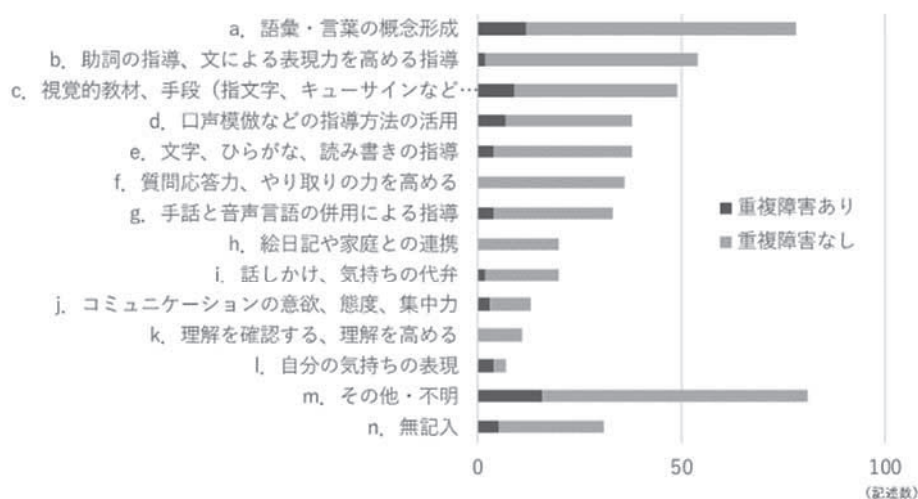


図2-20 言語活動の指導の現状と課題についての記述内容

## 5. 人工内耳装用幼児の学習と生活

### 1) 学習態度

「注意散漫」「注意持続」「口頭による指示への躊躇」に関する結果を図 2-21、図 2-22 に示した。また、指導の現状と課題についての自由記述の回答内容を図 2-23 に示した。【a. 指導の工夫】を課題としてあげる記述が多く、内容としては「視覚的な教材の活用」、「環境の設定」、「丁寧な言葉かけ」、「興味関心に沿った活動の展開」といった記述が多くみられた。また【g. その他】では聴覚障害以外の問題がある記述が複数あった。全体的に重複障害の有無によって結果は大きく異なっていることが明らかであったが、記述の内容からは重複障害の内容のほか、教育歴等の背景によって指導上の課題が多岐にわたることがうかがえた。

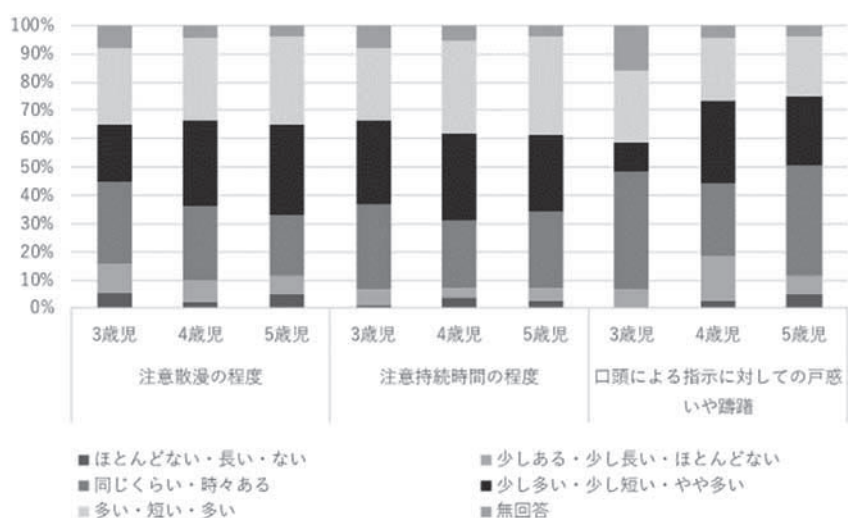


図2-21 同年齢の平均的な健聴の子どもに比較した学習態度

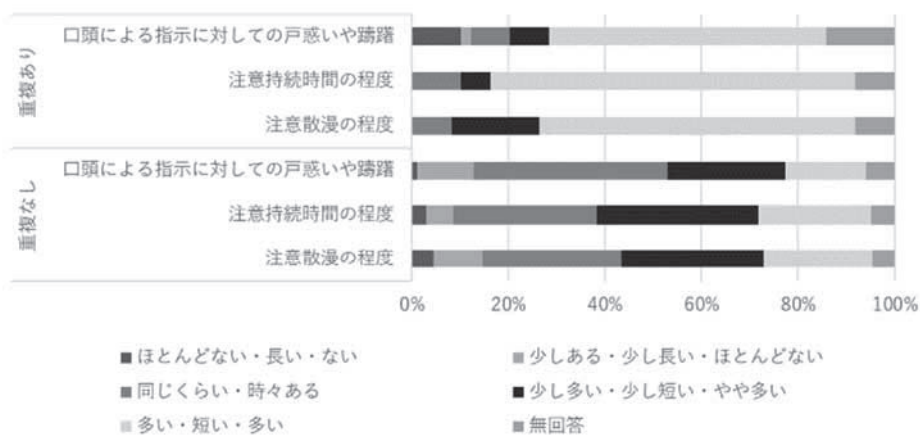


図2-22 同年齢の平均的な健聴の子どもに比較した学習態度（重複障害の有無）

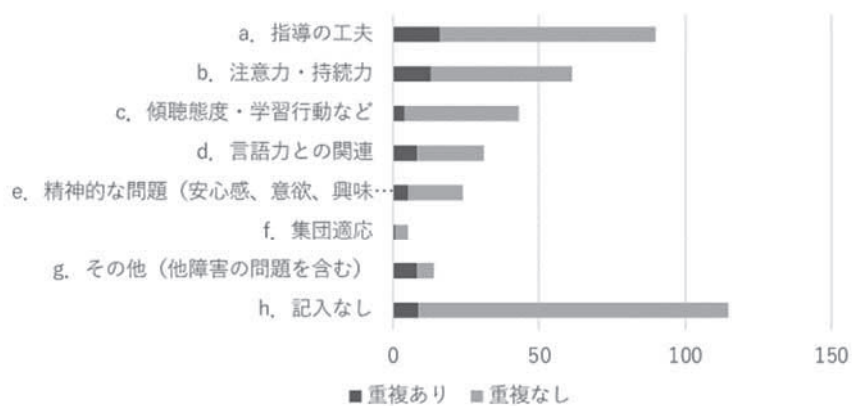


図2-23 学習態度に対する指導の現状と課題

## 2) コミュニケーション能力について

「コミュニケーション能力」「語彙力」「話す力」についての回答結果を図 2-24、図 2-25 に、コミュニケーション指導における現状と課題に関する自由記述回答の結果を図 2-26 に示した。重複障害の有無においては、どの観点でも明確な違いがあったが、学年ごとのコミュニケーション能力の状態については、どの年齢段階においても、おしなべて「やや低い」「低い」という回答が多い傾向にあった。また、指導上の現状と課題については、全体的に、「語彙の不足」や「考えや経験の言語化」といった【a. 言葉の力を高める】ことに関する記述がもっとも多かった。また、重複障害なし群においては、「質問応答力などのやり取り」に関する記述が多く、重複障害群では「教師の声かけや教材の工夫」、「手話などの様々なコミュニケーション手段の活用」、「写真や絵、体を使った遊びの中での非言語的なかわりを重ねていく段階」といった記述が多くみられた。

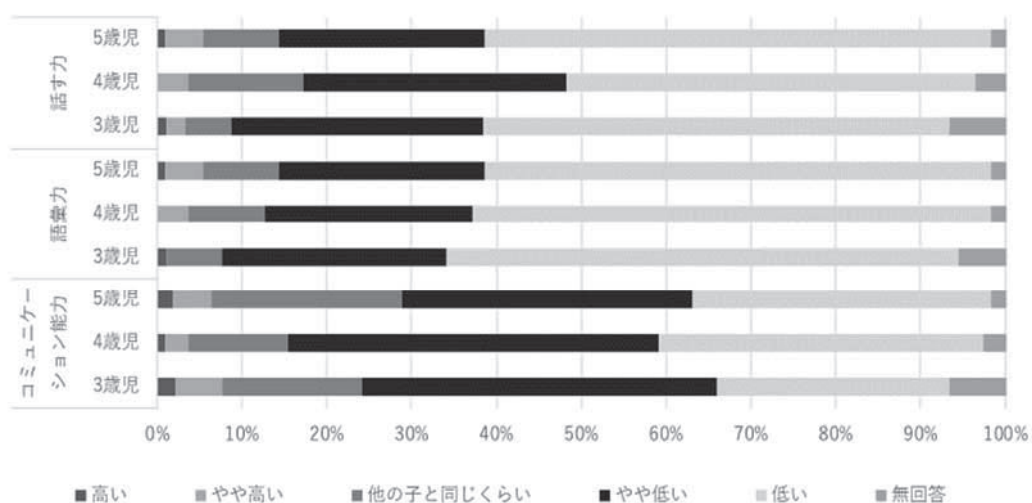


図2-24 コミュニケーション能力について

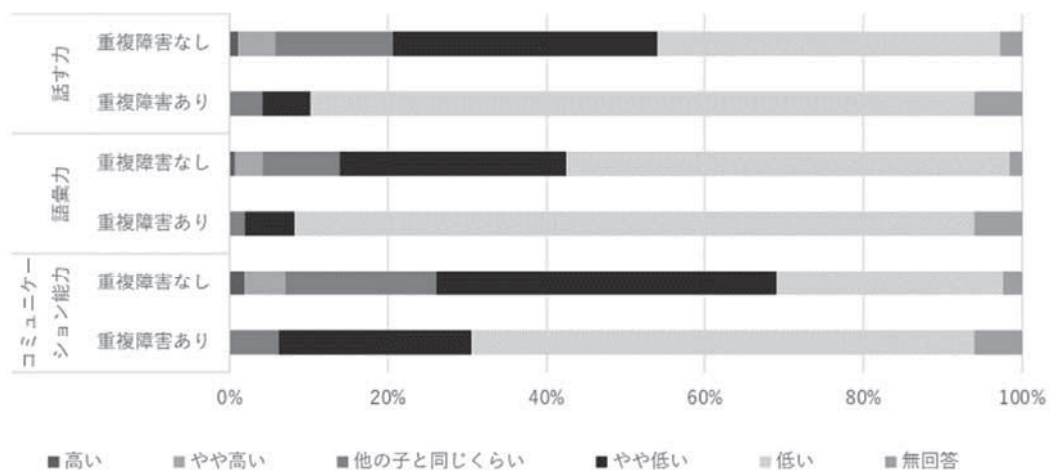


図2-25 コミュニケーション能力について（重複障害の有無）

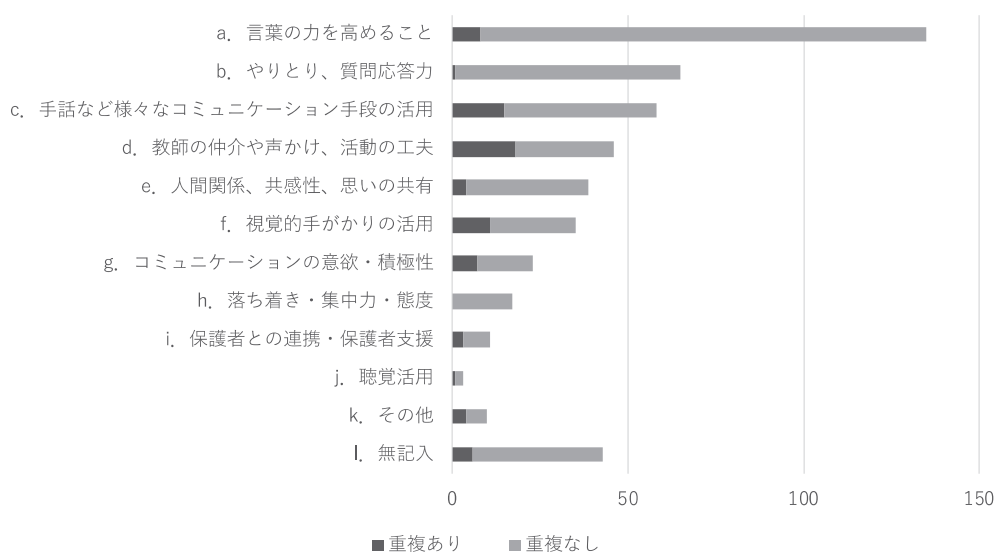


図2-26 コミュニケーション指導における現状と課題に関する記述

### 3) 学校生活について

学校生活については、「教師の質問、話し合いへの参加状況の程度」「持ち物の持参・宿題の提出」「指示後の課題の遂行の困難」での回答結果を図 2-27、図 2-28 に、また、単純回答で合計 8 点以下の事例に求めた記述回答の結果を図 2-29 に示した。単純回答では、どの点も比較的高い結果であった。記述回答では、環境設定や個別の配慮など【a. 指導の工夫、個別の対応など】に関する記述が、重複障害の有無にかかわらず、もっとも多くみられた。次に【b. 言葉・コミュニケーション】に関するものが多かったが、これは重複障害のない事例での記述がほとんどだった。【c. 保護者・家庭との連携・保護者支援】を課題に挙げる記述は、どちらの事例でも多くみられた。

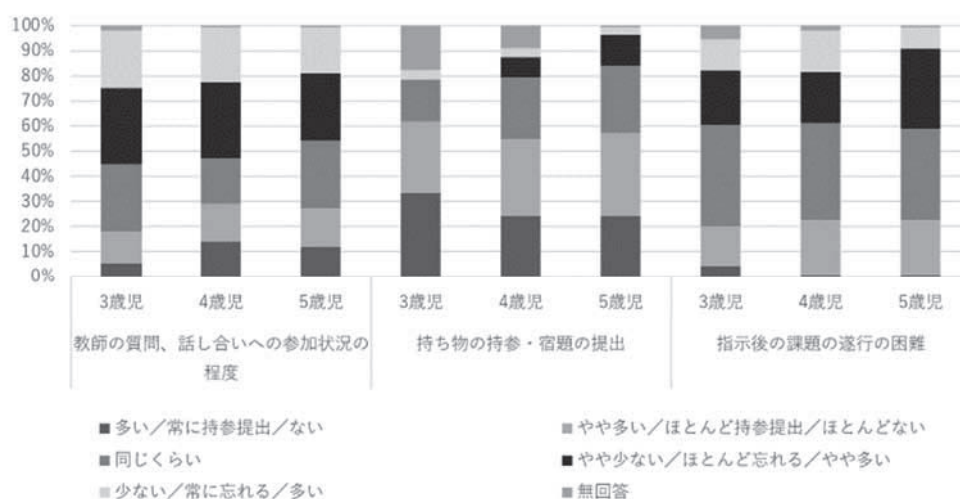


図2-27 学校生活について

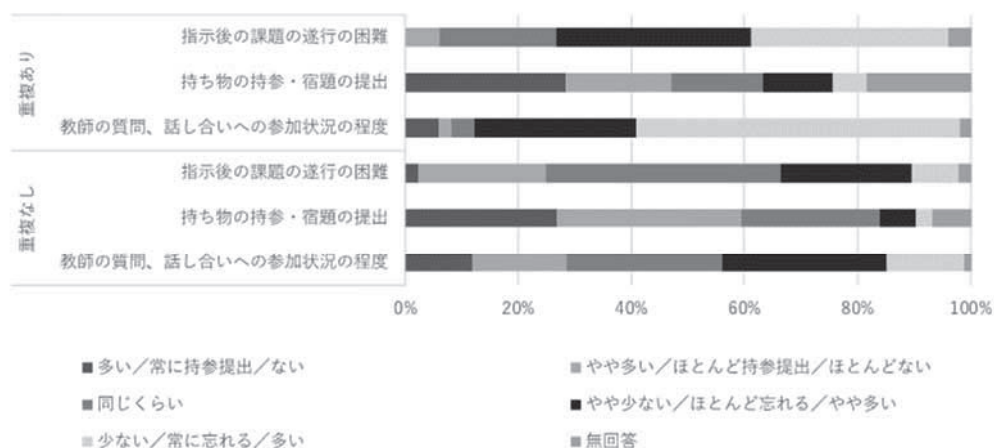


図2-28 学校生活について（重複障害の有無による比較）

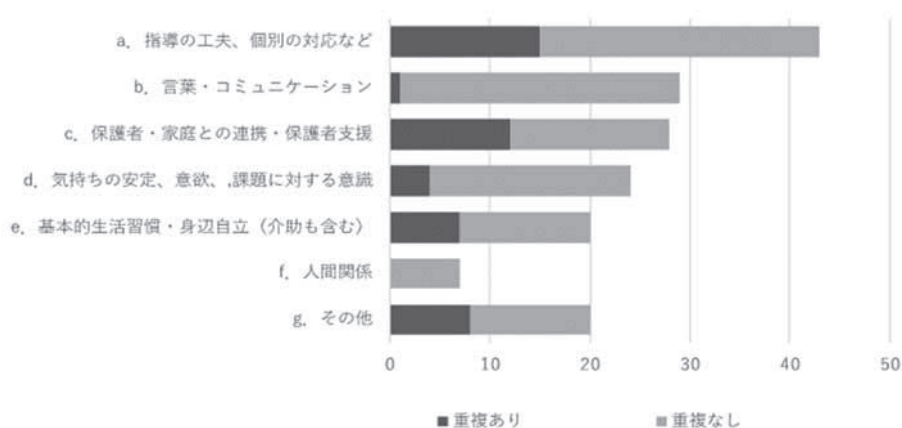


図2-29 生活指導の現状と課題に関する記述

#### 4) 学校での行動について

学校での行動について、単純回答の結果を図 2-30、図 2-31 に示した。「友人関係」の観点については、どの年齢段階においても「ふつう」あるいは「良好」「非常に良好」という回答が多く、とくに重複障害なし群では 9 割を超えていた。「不適切な行動」や「落ち着き・ストレス」の観点では、重複障害群でやや低い傾向がみられたが、重複障害のない事例も含めて個別の事例によって様々であることがうかがえた。単純回答の合計が 9 点以下の事例に対して求めた行動に対する指導の現状と課題についての記述の分類を図 2-32 に示した。記述された内容は多岐にわたっており、分類上の傾向は明らかではなかった。単純回答の結果と同様、個別の事例によって実態が様々であることがうかがえた。記述内容としては、「集団への適応に課題がある」、「周囲の状況を理解することが困難」、「気持ちの安定が重要」「活動に対する意欲を高めること」といったものが多かった。また、多動性や衝動性、こだわりといった発達障害の特性につながる傾向の記述も散見された。重複障害群では、個別的な対応を課題としてあげる記述が多かった。

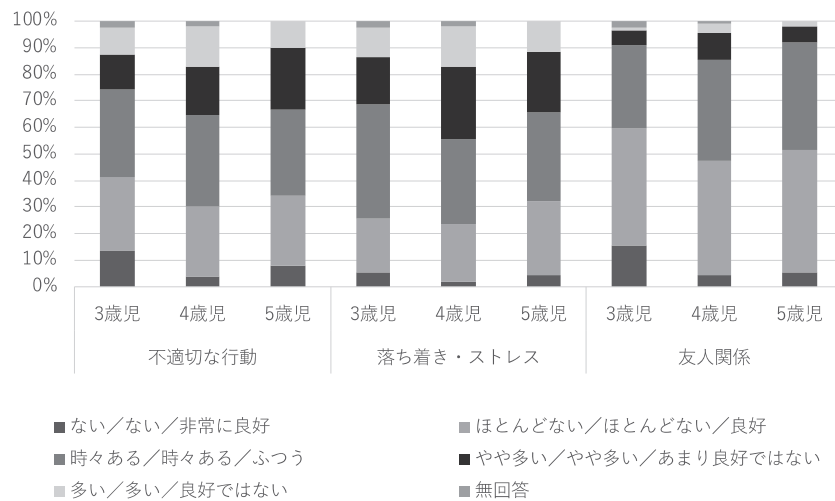


図2-30 学校での行動

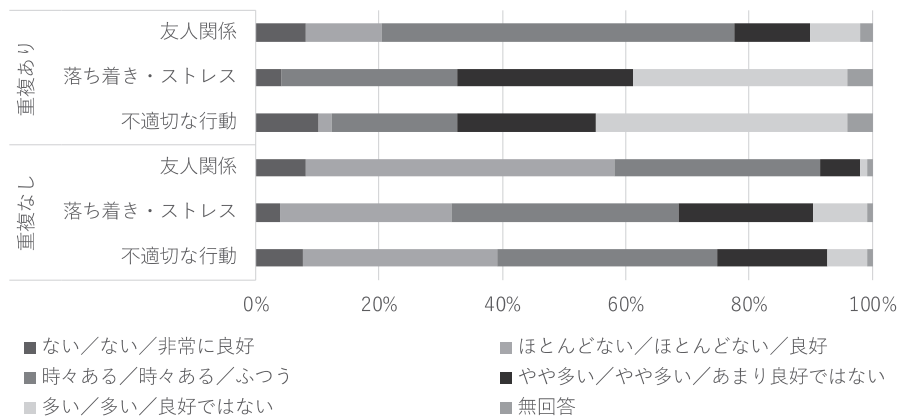


図2-31 学校での行動（重複障害の有無）

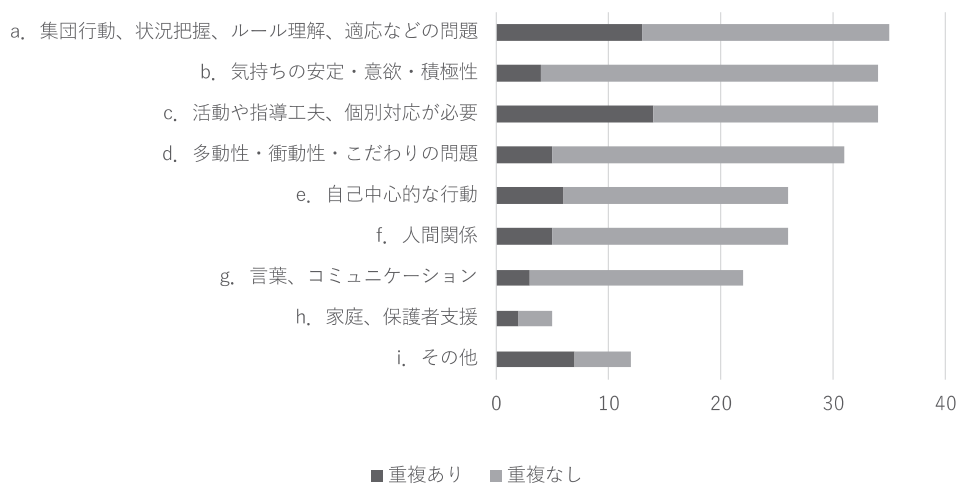


図2-32 行動に対する指導の現状と課題（記述）

## Ⅱ まとめと今後の課題

### 1. まとめ

幼稚園で人工内耳装用幼児の指導を担当している教員は、比較的、障害児教育の指導経験を持った教員が多いものの、聴覚障害児の指導経験については10年以下が多かった。

人工内耳装用幼児のコミュニケーション手段については、音声言語と手話が併用、または手話を補助的に使用しているという回答が多かった。

人工内耳の装用状態では、人工内耳の両耳装用も多いことが示された。また、幼稚園入学前の1歳台や2歳台ですでに人工内耳が適応されている事例も多いという実態も示された。

人工内耳に関する研修へのニーズについては、医療情報から具体的な指導法まで多岐にわたっていたが、経験年数が浅い教員は基礎的な内容の研修に対するニーズが高いなど経験年数によって異なる傾向が見られた。

医療との連携の内容と方法については、情報共有や情報交換を中心に、様々な方法で行われていたが、「連携できていない」「全ケースではない」「保護者を通して」といった記述も多く、さらなる連携の充実についての検討が必要なことが示唆された。

補聴器装用幼児との比較では、音や音声への気づきの状態等が良好である等の特徴が示されていたが、基本的には補聴器装用児と同じだという回答が多数みられた。とくに「話し手を見る」といった傾聴態度の問題、あるいは「言葉を聴いて模倣できても意味を取り違えている」という問題の指摘が多数みられたことは、重要な視点であり、人工内耳装用幼児の指導も個々の発達上の課題に即して丁寧な指導を展開することの必要性が示唆された。

また、コミュニケーションや言語活動については、語彙の拡充、概念形成、文表現の力の向上といった言語発達について課題のある傾向がみられ、個々の幼児に適した指導上の工夫に苦慮している状況も明らかとなった。同様に、学習と生活面についても、様々な課題が示されており、個々の実態に応じた指導が展開されていることがうかがえた。

今回の調査では、重複障害のある幼児の人工内耳装用事例も多く示されたが、装用状態や聴覚活用、言語活動等の評価では、重複障害の有無によって違いがあり、重複障害のある事例では装用習慣をつける段階から丁寧な指導が不可欠であることが示唆された。

### 2. 今後の課題

幼児という発達段階を考えると、とくに学習と生活面に関する内容については、全体的な実態が表れているかどうかは検討が必要である。例えば、3歳児段階は、定型発達においてもまだ前言語的なコミュニケーションも活発な段階にあるため、指示されたこと以外の行動、あるいは衝動的な行動を取るということは発達上当然みられる特徴であるとも言え、離席行動などは場面によっては幼児の表現行動として肯定的にとらえる視点が不可欠となる。

本調査では、多くの事例が対象として挙げられ、発達上の課題は個別の実態によって差が大きいことも示唆された。今後、事例検討や授業研究等を含め、様々な視点からの人工内耳装用幼児の実態や指導上の課題等が明らかにされる必要がある。





## 第3章 小学部

### I 結果と考察

#### 1. 教員に関する内容

##### 1) 単純回答

##### ①教員歴

教員歴の平均は 17.5 年（範囲：0 年～39 年、中央値 16 年、標準偏差 11.3 年）であった（表 3-1）。なお、無回答が 19 名いた。

表 3-1 回答者の年齢構成（人）						
年齢	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代	計
人数	85	87	129	105	37	443

##### ②指導歴

聴覚障害児に対する指導歴の平均は 12 年（範囲：0 年～39 年、中央値 16 年、標準偏差 9.8 年）であった。その内訳をみると、特別支援学校（聴覚障害）での指導歴の平均が 11.1 年（範囲：0 年～39 年、中央値 8 年、標準偏差 9.7 年）であり、特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導歴の平均が 4.1 年（範囲：0 年～36 年、中央値 0 年、標準偏差 6.1 年）、難聴学級ないし通級指導教室での指導歴の平均が 0.5 年（範囲：0 年～16 年、中央値 0 年、標準偏差 2.1 年）、通常学級での指導歴の平均が 1.2 年（範囲：0 年～21 年、中央値 0 年、標準偏差 3.3 年）であった（表 3-2）。

表 3-2 回答者の学校での指導歴（人）									
年齢段階	5 年 以下	6～ 10 年	11～ 15 年	16～ 20 年	21～ 25 年	26～ 30 年	31 年 以上	計	平均年 数（年）
教員歴	78	74	56	77	24	59	74	442	17.5
聴覚障害児に対する指導歴	159	84	42	77	20	22	36	440	12.0
特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	172	89	46	65	18	18	34	442	11.1
特別支援学校（聴覚障害以外）での指導歴	319	37	40	19	10	0	1	426	4.1
難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	423	2	2	1	5	0	0	433	0.5
通常学級での指導歴	402	5	5	9	1	0	0	422	1.2

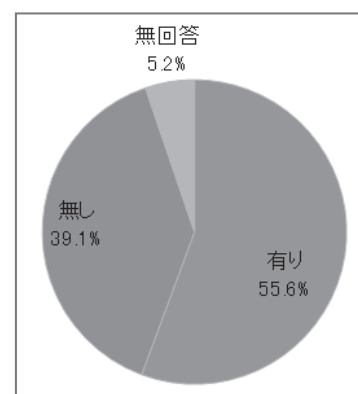
##### ③担当児童数

担当する児童数の平均は 5.6 人（標準偏差 8.1 人）であった。そのうち、人工内耳を装用している児童数は 2.8 人（標準偏差 3.1 人）であった。

##### ④医療機関との連携の有無

人工内耳装用児童に関する医療機関との連携については、連携が有ると答えた者が 462 名中 266 名（55.6%）、連携を行っていないと答えた者が 462 名中 187 名（39.1%）であった（図 3-1）。

図 3-1 医療機関との連携



## 2) 記述式

### ①医療機関との連携の内容

医療機関との連携を行っていると答えた 266 名の回答の内訳は、「保護者を通じての情報共有」が 153 件 (58.6%)、次いで、「情報交換会の開催」が 91 件 (34.9%) であった。その他に、「通院に教員が同行する、保護者向け研修会に参加する」が 29 件 (11.1%)、「ST や医師の来校」が 20 件 (7.7%)、「その他」が 8 件 (3.1%) であった。なお、「その他」については、重複する障害に関する事項あるいは医療的ケアに関する事項などであった。

### ②指導上の課題

補聴器装用児と比較した際に、人工内耳装用児に対する指導上で課題として感じている事項については、392 件の回答が得られた。その内訳は、「コミュニケーション」に関する回答が最も多く (101 件)、次いで「言語力」(73 件)、「聴覚活用」(41 件)、「障害理解」(36 件)、「発音・発語」(25 件)、「教科学習」(24 件)、「その他」(88 件) であった。

指導上困難な事柄として、「コミュニケーション」が挙げられているが、これは、「聴覚活用」が可能となつてかえって話者の顔 (口元) を見ようとしめないなど、傾聴態度が育っていないとの回答が目立ち、これまでのろう教育において培ってきた基本が身につかない事例が多くあるようである。

### ③指導上の工夫点

人工内耳装用児に対して指導を行う際に工夫している点については、「コミュニケーション」に関する回答が最も多く (97 件)、次いで「聴覚活用」(62 件)、「言語力」(58 件)、「発音・発語指導」(40 件)、「教科学習」(13 件)、「障害理解」(8 件)、「その他」(21 件) であった。

「コミュニケーション」に関する項目が最も多くみられたが、これは、指導上の課題で挙げられていた内容と同様に、人工内耳装用児自身が自身の聞こえについて十分な理解が無く、話者の顔 (口元) を見ようとしめないなど、傾聴態度が育っていないために重点的に指導を行っていると考えられる。

### ④補聴器装用児との指導上の違い

補聴器装用児と比較した際に、人工内耳装用児に対して指導しやすい点については、365 件の回答が得られた。その内訳は、「聴覚活用」が 211 件と最も多く、次いで「コミュニケーション」(56 件)、「発音・発語指導」(36 件)、「言語力」(34 件)、「教科学習」(16 件)、「障害理解」(0 件)、「その他」(7 件) の順であった。

指導しやすい点については、かなりの割合で「聴覚活用」が可能であると答えているため、そのうえで、「コミュニケーションが円滑である」あるいは「発音・発語指導」、「言語指導」、「教科学習」が指導しやすいとの回答であった。

### ⑤学習したい研修内容

学習したい研修内容については、348 件の回答があった。そのうち、「人工内耳に関する基礎的な研修」が 197 件 (56.6%)、「人工内耳装用児に対する指導・支援に関する内容」が 98 件 (28.1%)、「人工内耳装用児の発達に関する内容」が 30 件 (8.6%)、「その他」の内容についての回答が 55

件（15.8%）あった。

「人工内耳に関する基礎的な研修」については、聴覚の解剖生理学や人工内耳の仕組みそのものについて、さらには日々の使用にあたっての留意点等が挙げられた。次に、「人工内耳装用児への指導・支援」については、聴覚活用の方法、発音指導、言語指導、教科指導などが挙げられた。また、「人工内耳装用児の発達に関する内容」については、人工内耳装用児の認知発達や言語発達の特徴について挙げられた。最後に、「その他」については、人工内耳に係る福祉的な配慮、手続きについて、人工内耳装用者の就労、人工内耳装用者の体験談などが挙げられた。

## 2. 幼児児童生徒に関する内容

### 1) 単純回答と記述式

#### ①学年

回答のあった児童の人数は 462 名（1 年生 96 名、2 年生 74 名、3 年生 67 名、4 年生 80 名、5 年生 73 名、6 年生 72 名）であった。

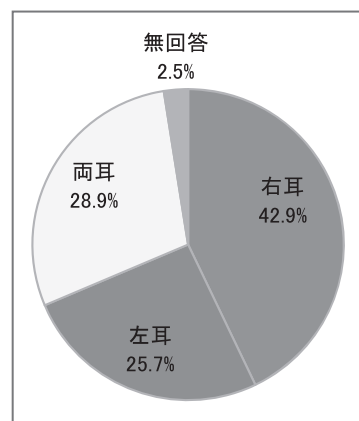
#### ②診断時年齢

聴覚障害診断時の年齢については、1 歳未満が 189 名（39.5%）、1 歳代が 60 名（12.6%）、2 歳代が 52 名（10.9%）、3 歳代が 21 名（4.4%）、4 歳代が 1 名（0.2%）、5 歳～9 歳代で 4 名（0.8%）であり、10 歳以上で診断を受けた児童はいなかった。なお、無回答は 151 名（31.6%）であった。

#### ③人工内耳装用状態

人工内耳装用状況については、両耳装用児が 138 名（28.9%）であり、右耳装用児が 205 名（42.9%）、左耳装用児 123 名（25.7%）であった（図 3-2）。このうち、片耳装用児については、人工内耳を装用しない耳に補聴機器を使用している児童が 275 名（57.5%）、補聴機器を使用していない児童が 72 名（15.1%）であった。

図 3-2 人工内耳装用状況



#### ④人工内耳装用開始時期

人工内耳装用開始時期については、1 歳未満が 7 名（1.5%）、1 歳代が 78 名（16.3%）、2 歳代が 125 名（26.2%）、3 歳代が 82 名（17.2%）、4 歳代が 51 名（10.7%）、5 歳～9 歳代が 42 名（8.8%）、10 歳以上が 2 名（0.4%）であった。なお、無回答は 91 名（19.0%）であった。

#### ⑤手術前の平均聴力レベル

人工内耳装用以前の裸耳平均聴力レベルの平均は、右耳では 103.5dB（標準偏差 12.2dB）であり、左耳では 103.7dB（標準偏差 14.5dB）であった。

#### ⑥現在の平均聴力レベル

担当する児童の現在の補聴器等装用閾値の平均は、右耳で 35.7dB（標準偏差 19.7dB）、左耳で 42.0dB（標準偏差 22.1dB）であった。

なお、人工内耳を装用していない耳に補聴機器を使用していない児童が 86 名おり、その補聴機器を使用していない方の耳の平均聴力レベルの平均は 106.8dB（標準偏差 17.4dB）であった。

## ⑦重複障害の種類

担当する児童の重複障害の有無については、重複障害のない児童が 344 名（72.0%）、重複障害のある児童が 118 名（24.7%）であった（図 3-3）。

このうち、重複障害のある児童についてみると、知的障害との重複の児童が 89 名（75.4%）、肢体不自由との重複の児童が 7 名（5.9%）、視覚障害との重複の児童が 6 名（5.1%）、病弱・身体虚弱との重複の児童が 5 名（4.2%）、その他の障害との重複の児童が 11 名（26.3%）であった。その他の障害については、発達障害が 18 名の他、症候群性の難聴に起因するものが挙げられた。

## ⑧普段使用しているコミュニケーションモード

普段使用しているコミュニケーションモードについて、複数回答可の形式で求めたところ、重複なしの児童の場合、音声 が 325 名（94.5%）、手話が 280 名（81.4%）、指文字が 247 名（71.8%）、読話が 110 名（32.0%）、キューサインが 38 名（11.0%）、筆談が 29 名（8.4%）、その他が 36 名（10.5%）であった。一方、重複ありの児童の場合、手話が 108 名（91.5%）、音声 が 92 名（78.0%）、指文字が 85 名（72.0%）、読話が 13 名（11.0%）、筆談が 13 名（11.0%）、キューサインが 8 名（6.8%）、その他が 24 名（20.3%）であった。

次に、学校での学習時に最も多く用いるコミュニケーションモードについては、重複なしの児童の場合、音声 が 250 名（72.7%）、手話が 72 名（20.9%）、キューサインが 10 名（2.9%）、指文字が 9 名（2.6%）、読話が 1 名（0.3%）、筆談が 0 名、その他が 0 名であった（図 3-4）。

一方、重複ありの児童の場合、音声 が 57 名（48.3%）、手話が 47 名（39.8%）、指文字が 3 名（2.5%）、キューサインが 3 名（2.5%）、読話が 0 名、筆談が 0 名、その他が 8 名（6.8%）であった（図 3-5）。

また、学校の学習時に 2 番目に多く用いるコミュニケーションモードについては、重複なしの児童の場合、手話が 169 名（49.1%）、音声 が 54 名（15.7%）、指文字が 49 名（14.2%）、キューサインが 20 名（5.8%）、読話が 23 名（6.7%）、筆談が 5 名（1.5%）、その他が 18 名（5.2%）であった。

一方、重複ありの児童の場合、手話が 55 名（46.6%）、音声 が 26 名（22.0%）、指文字が 28 名（23.7%）、キューサインが 3 名（2.5%）、読話が 1 名（0.8%）、筆談が 0 名、その他が 4 名（3.4%）であった。

図 3-3 重複する障害の有無

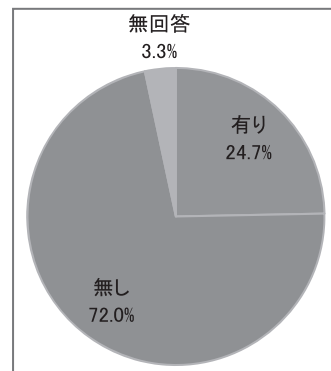


図 3-4 学習時に用いる主たるコミュニケーションモード（重複なし）

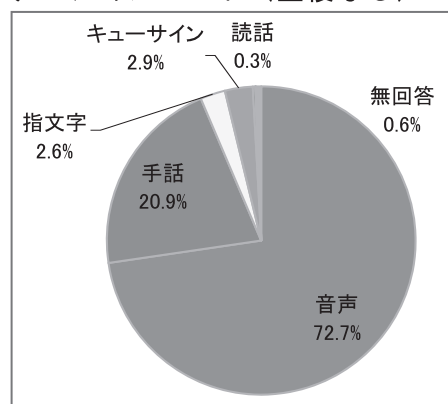
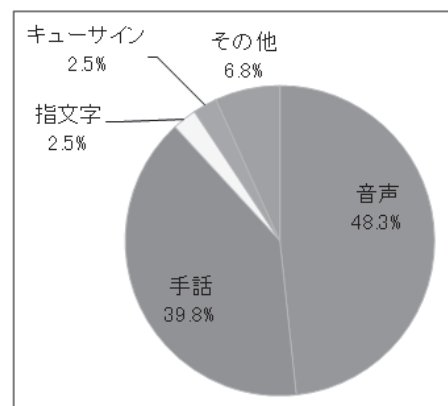


図 3-5 学習時に用いる主たるコミュニケーションモード（重複あり）



### ⑨家族構成（きょうだい・近親者）

聴覚障害児の家族構成等については、重複なしの児童の場合、きょうだい児がいる児童は 276 名（80.2%）、きょうだい児がいない児童が 60 名（17.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、きょうだい児がいる児童は 84 名（71.2%）、きょうだい児がいない児童が 29 名（24.6%）であった。

次に、近親者の聴覚障害者の有無については、重複なしの児童の場合、近親者に聴覚障害者のいる児童が 60 名（17.4%）、近親者に聴覚障害者のいない児童が 265 名（77.0%）であった。一方、重複ありの児童の場合、近親者に聴覚障害者のいる児童が 13 名（11.0%）、近親者に聴覚障害者のいない児童が 97 名（82.2%）であった。

### ⑩学校歴（現在まで）

これまでの学校歴については、乳児期、幼児期の 2 期に分けて示す。

まず、乳児期については、重複なしの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）に通っていた児童が 198 名（57.6%）、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）に通っていた児童が 60 名（17.4%）、その他の施設に通っていた児童が 49 名（14.2%）であった（図 3-6）。一方、重複ありの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）に通っていた児童が 61 名（51.7%）、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）に通っていた児童が 27 名（22.9%）、その他の施設に通っていた児童が 17 名（14.4%）であった（図 3-7）。

次に、幼児期については、重複なしの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）幼稚園に通っていた児童が 299 名（86.9%）、幼稚園に通っていた児童が 32 名（9.3%）、保育所に通っていた児童が 25 名（7.3%）、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）に通っていた児童が 26 名（7.6%）、その他の施設に通っていた児童が 10 名（2.9%）であった（図 3-6）。一方、重複ありの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）幼稚園に通っていた児童が 96 名（81.4%）、幼稚園に通っていた児童が 5 名（4.2%）、保育所に通っていた児童が 12 名（10.2%）、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）に通っていた児童が 12 名（10.2%）、その他の施設に通っていた児童が 11 名（9.3%）であった（図 3-7）。

図 3-6 学校歴（重複なし児）

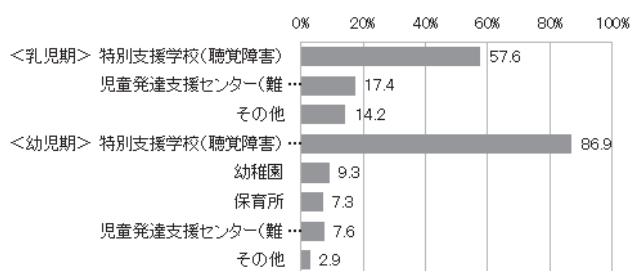
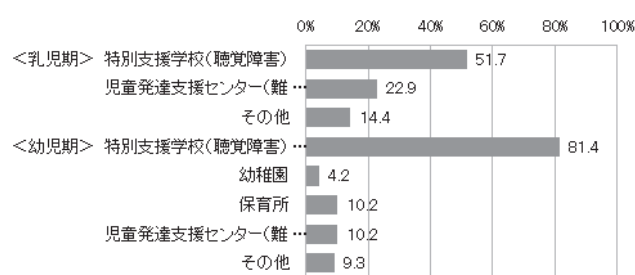


図 3-7 学校歴（重複あり児）



## ⑪今後の進路

聴覚障害児の進路希望については、中学校段階、高等学校段階、大学、就職・その他の4つの段階に分けて示す。なお、高等学校段階以降については、無回答の割合が6割～8割と高いため、重複なしの児童、重複ありの児童の結果を合わせて示す。

まず、聴覚障害児の中学校段階での進路希望については、重複なしの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）中学部に進学希望の児童が234名（68.0%）、中学校（通常学級）に進学希望の児童が17名（4.9%）、中学校（特別支援学級）に進学希望の児童が5名（1.5%）、その他の進学希望の児童が15名（4.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、特別支援学校（聴覚障害）中学部に進学希望の児童が80名（67.8%）、中学校（通常学級）に進学希望の児童が0名、中学校（特別支援学級）に進学希望の児童が0名、その他の進学希望の児童が9名（7.6%）であった。

次に、高等学校段階の進路希望については、特別支援学校（聴覚障害）高等部に進学希望の児童が164名（34.3%）、高等学校に進学希望の児童が22名（4.6%）、その他の進学希望の児童が31名（6.5%）であった。

また、大学等の進学希望については、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科に進学希望の児童が14名（2.9%）、高等専門学校に進学希望の児童が0名、筑波技術大学に進学希望の児童が7名（1.5%）、一般大学に進学希望の児童が20名（4.2%）、その他の進学希望の児童が54名（11.3%）であった。

## ⑫聴覚活用の状態（表3-3、表3-4）

### ・音への気づき

音への気づきが『極めて良い』から『良くない』までの5段階で評価すると、重複なしの児童の場合、『極めて良い』児童は119名（34.6%）、『良い』児童は169名（49.1%）、『どちらともいえない』児童は30名（8.7%）、『あまり良くない』児童は15名（4.4%）、『良くない』児童は10名（2.9%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『極めて良い』児童は22名（18.6%）、『良い』児童は63名（53.4%）、『どちらともいえない』児童は19名（16.1%）、『あまり良くない』児童は6名（5.1%）、『良くない』児童は6名（5.1%）であった。

### ・言語音の聞き取り

言語音の聞き取りについても、音への気づきと同様の5段階で評価すると、重複なしの児童の場合、『極めて良い』児童は49名（14.2%）、『良い』児童は166名（48.3%）、『どちらともいえない』児童は69名（20.1%）、『あまり良くない』児童は40名（11.6%）、『良くない』児童は19名（5.5%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『極めて良い』児童は5名（4.2%）、『良い』児童は46名（39.0%）、『どちらともいえない』児童は35名（29.7%）、『あまり良くない』児童は13名（11.0%）、『良くない』児童は16名（13.6%）であった。

### ・傾聴態度

傾聴態度について、『よくできている』から『できていない』までの5段階で評価すると、重複なしの児童の場合、『よくできている』児童は66名（19.2%）、『できている』児童は141名



(41.0%)、『どちらともいえない』児童は 81 名 (23.5%)、『あまりできていない』児童は 46 名 (13.4%)、『できていない』児童は 8 名 (2.3%) であった。

一方、重複ありの児童の場合、『よくできている』児童は 4 名 (3.4%)、『できている』児童は 29 名 (24.6%)、『どちらともいえない』児童は 38 名 (32.2%)、『あまりできていない』児童は 34 名 (28.8%)、『できていない』児童は 11 名 (9.3%) であった。

表 3-3 聴覚活用の状態（重複なし児；％）

	極めて良い	良い	どちらともいえない	あまり良くない	良くない
音への気づき	34.6	49.1	8.7	4.4	2.9
言語音の聞き取り	14.2	48.3	20.1	11.6	5.5
傾聴態度	19.2	41.0	23.5	13.4	2.3

表 3-4 聴覚活用の状態（重複あり児；％）

	極めて良い	良い	どちらともいえない	あまり良くない	良くない
音への気づき	18.6	53.4	16.1	5.1	5.1
言語音の聞き取り	4.2	39.0	29.7	11.0	13.6
傾聴態度	3.4	24.6	32.2	28.8	9.3

#### （聴覚活用に関する現状と課題）

聴覚活用に関する現状と課題について、402 件の回答があったが、「重複なし」の児童に関する回答が 304 件、「重複あり」の児童に関する回答が 98 件であった。

重複なしの児童に関する回答のうち、「活用できている」が 190 件、「活用できていない」が 21 件であった。このうち、聴覚活用が十分にできている児童の指導上の課題については、「ことばや文での聞き取りの困難」が 64 件、「傾聴態度」が 40 件、「年齢相応の語彙力、文法力の育成」が 24 件、「障害理解」が 12 件、「課題遂行時の集中力」が 11 件、「その他」が 26 件であった。

一方、重複ありの児童に関する回答のうち、「活用できている」が 63 件、「活用できていない」が 7 件であった。指導上の課題には、重複障害に起因した内容が多く、個別性も高いため、分類が困難であるが、「傾聴態度の育成不十分」、「集中持続の困難」などのキーワードが挙げられた。

人工内耳を装用したことで生活音等の小さな音に対する気づきは増えており、非言語音や呼びかけの声などが聞こえているにも関わらず、教師の発する単語や文を理解する能力に課題が残るようである。さらに、単語や文の理解ができないために、年齢相応の言語力も身につけることができないまま、障害理解も不十分で傾聴態度の育成もできていない様子が見られた。

#### ⑬言語活動（表 3-5、表 3-6）

言語活動について、以下の 4 つの項目について、『高い』から『低い』までの 5 段階で評価を行った。

##### ・文法力

文法力については、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 14 名 (4.1%)、『や

や高い』と評価された児童が 24 名（7.0%）、『同じくらい』と評価された児童が 54 名（15.7%）、『やや低い』と評価された児童が 110 名（32.0%）、『低い』と評価された児童が 140 名（40.7%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『やや高い』と評価された児童が 0 名、『同じくらい』と評価された児童が 5 名（4.2%）、『やや低い』と評価された児童が 21 名（17.8%）、『低い』と評価された児童が 83 名（70.3%）であった。

#### ・文章理解力

文章理解力については、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 17 名（4.9%）、『やや高い』と評価された児童が 25 名（7.3%）、『同じくらい』と評価された児童が 67 名（19.5%）、『やや低い』と評価された児童が 97 名（28.2%）、『低い』と評価された児童が 136 名（39.5%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『やや高い』と評価された児童が 0 名、『同じくらい』と評価された児童が 6 名（5.1%）、『やや低い』と評価された児童が 18 名（15.3%）、『低い』と評価された児童が 85 名（72.0%）であった。

#### ・作文力

作文力については、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 13 名（3.8%）、『やや高い』と評価された児童が 14 名（4.1%）、『同じくらい』と評価された児童が 62 名（18.0%）、『やや低い』と評価された児童が 112 名（32.6%）、『低い』と評価された児童が 142 名（41.3%）であった。重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『やや高い』と評価された児童が 0 名、『同じくらい』と評価された児童が 4 名（3.4%）、『やや低い』と評価された児童が 15 名（12.7%）、『低い』と評価された児童が 91 名（77.1%）であった。

#### ・文章構成力

文章構成力については、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 8 名（2.3%）、『やや高い』と評価された児童が 18 名（5.2%）、『同じくらい』と評価された児童が 53 名（15.4%）、『やや低い』と評価された児童が 110 名（32.0%）、『低い』と評価された児童が 153 名（44.5%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『やや高い』と評価された児童が 0 名、『同じくらい』と評価された児童が 3 名（2.5%）、『やや低い』と評価された児童が 12 名（10.2%）、『低い』と評価された児童が 95 名（80.5%）であった。

表 3-5 言語活動の状態（重複なし児；%）

	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い
文法力	4.1	7.0	15.7	32.0	40.7
文章理解力	4.9	7.3	19.5	28.2	39.5
作文力	3.8	4.1	18.0	32.6	41.3
文章構成力	2.3	5.2	15.4	32.0	44.5



表 3-6 言語活動の状態（重複あり児；％）					
	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い
文法力	0.8	0.0	4.2	17.8	70.3
文章理解力	0.8	0.0	5.1	15.3	72.0
作文力	0.8	0.0	3.4	12.7	77.1
文章構成力	0.8	0.0	2.5	10.2	80.5

#### （言語活動の指導の現状）

言語活動に関する指導の現状と課題について、418 件の回答があったが、重複なしの児童に関する回答が 314 件、重複ありの児童に関する回答が 104 件であった。

重複なしの児童に関する回答のうち、指導上の課題として挙げられていた項目は「語彙」が 103 件と最も多く、次いで「文法」（79 件）、「話し言葉から書き言葉への移行」（24 件）、「音韻」（19 件）、「文理解」（17 件）、「言語活動に対する意欲」（12 件）、「その他」（47 件）であった。

一方、重複ありの児童に関する回答のうち、指導上の課題として挙げられていた項目は「語彙」（37 件）、「文字との結びつき」（20 件）、「文法」（15 件）、「その他」（10 件）であった。特に、「文字との結びつき」については、たとえば、小学部 3 年生の児童で「ようやく平仮名を覚え、漢字を学習している段階」といった回答や、小学部 6 年生の児童で「最近、ほとんどのひらがなを書くことができるようになった」などの回答があり、重複障害に起因する困難さの影響が考えられた。

聴覚活用ができていることで、聞こえそのものの課題は少なく、「語彙」や「文法」の能力を育成することに課題を感じている場合が多い。また、小学部の低学年段階の児童に関する内容では、書くことに抵抗があること、会話の内容をもとにまとめの一文を書くことに対する困難さなどが挙げられていた。さらに、「その他」には、話しことばの面で、会話のルールを身につけさせたい、書きことばの拡充として、読み手を意識した文作成ができるようにしたい、などが挙げられていた。

## 2) 学校での学習と生活

### ①学業成績

#### ・健聴児と比べた学業成績の程度

同年齢の健聴児と比べた場合の学業成績について、『高い』から『低い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 16 名（4.7%）、『少し高い』と評価された児童が 27 名（7.8%）、『同じくらい』と評価された児童が 95 名（27.6%）、『少し低い』と評価された児童が 102 名（29.7%）、『低い』と評価された児童が 101 名（29.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『少し高い』と評価された児童が 1 名（0.8%）、『同じくらい』と評価された児童が 4 名（3.4%）、『少し低い』と評価された児童が 21 名（17.8%）、『低い』と評価された児童が 80 名（67.8%）であった。

### ・潜在力と比べた学業成績の程度

聴覚障害児本人の潜在的な学習能力や知的能力に比べた場合の現在の学業成績について、『同じくらい』から『比較できないほど低い』までの5段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『同じくらい』と評価された児童が131名（38.1%）、『やや低い』と評価された児童が83名（24.1%）、『低い』と評価された児童が78名（22.7%）、『かなり低い』と評価された児童が38名（11.0%）、『比較できないほど低い』と評価された児童が8名（2.3%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『同じくらい』と評価された児童が34名（28.8%）、『やや低い』と評価された児童が19名（16.1%）、『低い』と評価された児童が20名（16.9%）、『かなり低い』と評価された児童が21名（17.8%）、『比較できないほど低い』と評価された児童が14名（11.9%）であった。

### ・読書力の程度

同年齢の健聴児と比べた場合の読書力について、『高い』から『低い』までの5段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が17名（4.9%）、『少し高い』と評価された児童が31名（9.0%）、『同じくらい』と評価された児童が56名（16.3%）、『少し低い』と評価された児童が95名（27.6%）、『低い』と評価された児童が142名（41.3%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が1名（0.8%）、『少し高い』と評価された児童が0名、『同じくらい』と評価された児童が1名（0.8%）、『少し低い』と評価された児童が22名（18.6%）、『低い』と評価された児童が82名（69.5%）であった。

### ・学業成績

学業成績に関する上記3項目において、同年齢の健聴児と比較して、おおむね良好である（10点以上）と評価された児童は113名（重複なしの児童109名、重複ありの児童4名）、課題がある（9点以下）と評価された児童は328名（重複なしの児童227名、重複ありの児童101名）であった（図3-8、図3-9）。このうち、重複なしの児童に関する回答が213件、重複ありの児童に関する回答が99件であった。

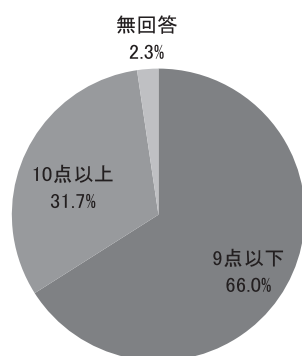


図3-8 学業成績全般の評価(重複なし児)

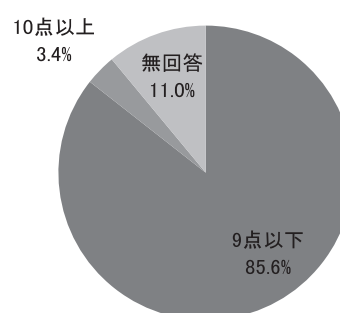


図3-9 学業成績全般の評価(重複あり児)

重複なしの児童に関する回答のうち、聴覚障害に起因する困難として考えられた項目として、語彙力の低さに伴う学習上の困難、また、文法の力の弱さによって、国語の教科学習のみならず、算数の文章題理解や、理科や社会の教科書の読解困難などが挙げられた。

重複ありの児童に関する回答には、“知的障害と肢体不自由を重複するため、手話表現も難しい”、“ADHD の特性による集中の持続困難”などの意見が挙げられており、重複する障害に起因する困難もうかがわれた。

## ②学習態度

### ・注意散漫の程度

注意散漫の程度について、同年齢の平均的な健聴の児童と比較して『ほとんどない』から『多い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『ほとんどない』と評価された児童が 70 名 (20.3%)、『少しある』と評価された児童が 39 名 (11.3%)、『同じくらい』と評価された児童が 95 名 (27.6%)、『少し多い』と評価された児童が 91 名 (26.5%)、『多い』と評価された児童が 45 名 (13.1%) であった。一方、重複ありの児童の場合、『ほとんどない』と評価された児童が 2 名 (1.7%)、『少しある』と評価された児童が 14 名 (11.9%)、『同じくらい』と評価された児童が 14 名 (11.9%)、『少し多い』と評価された児童が 28 名 (23.7%)、『多い』と評価された児童が 52 名 (44.1%) であった。

### ・注意持続時間の程度

注意持続時間の程度について、同年齢の平均的な健聴の児童と比較して『長い』から『短い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『長い』と評価された児童が 38 名 (11.0%)、『少し長い』と評価された児童が 19 名 (5.5%)、『同じくらい』と評価された児童が 142 名 (41.3%)、『少し短い』と評価された児童が 96 名 (27.9%)、『短い』と評価された児童が 45 名 (13.1%) であった。一方、重複あり野児童の場合、『長い』と評価された児童が 0 名、『少し長い』と評価された児童が 0 名、『同じくらい』と評価された児童が 18 名 (15.3%)、『少し短い』と評価された児童が 42 名 (35.6%)、『短い』と評価された児童が 52 名 (44.1%) であった。

### ・口答による指示に対する反応

口頭による指示に対して戸惑いを示したり躊躇したりするかについて、『ない』から『多い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『ない』と評価された児童が 33 名 (9.6%)、『ほとんどない』と評価された児童が 67 名 (19.5%)、『時々ある (他の子と同じくらい)』と評価された児童が 137 名 (39.8%)、『やや多い』と評価された児童が 59 名 (17.2%)、『多い』と評価された児童が 46 名 (13.4%) であった。一方、重複ありの児童の場合、『ない』と評価された児童が 8 名 (6.8%)、『ほとんどない』と評価された児童が 5 名 (4.2%)、『時々ある (他の子と同じくらい)』と評価された児童が 31 名 (26.3%)、『やや多い』と評価された児童が 30 名 (25.4%)、『多い』と評価された児童が 40 名 (33.9%) であった。

### ・学習態度

学習態度に関する上記 3 項目において、同年齢の健聴児と比較して、おおむね良好である (9 点以上) と評価された児童は 211 名 (重複なしの児童 188 名、重複ありの児童 23 名)、課題があ

る（8 点以下）と評価された児童は 239 名（重複なしの児童 152 名、重複ありの児童 87 名）であった（図 3-10、図 3-11）。このうち重複なしの児童に関する回答が 140 件、重複ありの児童に関する回答が 84 件であった。

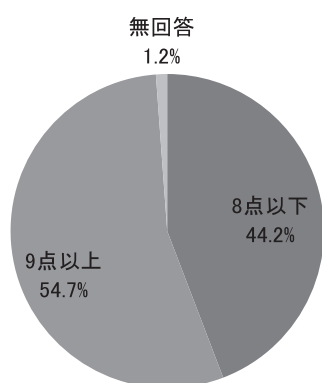


図 3-10 学習態度全般の評価（重複なし児）

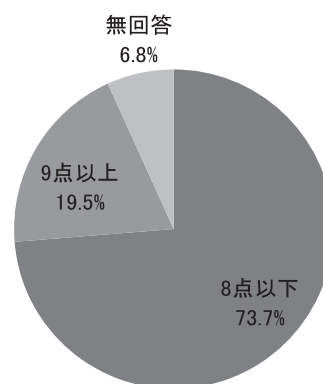


図 3-11 学習態度全般の評価（重複あり児）

重複なしの児童に関する回答のうち、聴覚障害に起因する困難として考えられた項目として、年齢相応の言語力が養えていないために、言語的な指示の理解が困難で、視覚的な手掛かりに頼りがちであるとの意見が挙げられた。また、障害理解も浅く、聞こえにくさに関する意識が乏しく、傾聴態度も育っていないため、学習態度も十分とは言えない様子であった。

重複ありの児童に関する回答には、“知的障害と自閉症を併せ有することもあり、集中力は長く続かないが、好きな学習には離席せずに落ち着いて取り組んでいる”、“てんかん発作の薬の影響で集中することが難しい”などの意見が挙げられていた。このように重複する障害の影響もうかがわれるが、重複する障害種を問わず、全般的には集中力の続かなさという点が挙げられていた。

### ③コミュニケーション能力

#### ・コミュニケーション能力の程度

同年齢の平均的な健聴の児童に比べて、コミュニケーション能力の程度について、『高い』から『低い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 19 名（5.5%）、『やや高い』と評価された児童が 24 名（7.0%）、『同じくらい』と評価された児童が 132 名（38.4%）、『やや低い』と評価された児童が 104 名（30.2%）、『低い』と評価された児童が 60 名（17.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 0 名、『やや高い』と評価された児童が 2 名（1.7%）、『同じくらい』と評価された児童が 16 名（13.6%）、『やや低い』と評価された児童が 36 名（30.5%）、『低い』と評価された児童が 56 名（47.5%）であった。

#### ・語彙力の程度

同年齢の平均的な健聴の児童に比べて、語彙力の程度について、『高い』から『低い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 13 名（3.8%）、『やや高い』と評価された児童が 28 名（8.1%）、『同じくらい』と評価された児童が 60 名（17.4%）、

『やや低い』と評価された児童が 93 名（27.0%）、『低い』と評価された児童が 146 名（42.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 0 名、『やや高い』と評価された児童が 2 名（1.7%）、『同じくらい』と評価された児童が 4 名（3.4%）、『やや低い』と評価された児童が 27 名（22.9%）、『低い』と評価された児童が 78 名（66.1%）であった。

#### ・話す能力の程度

同年齢の平均的な健聴の児童に比べて、話す能力の程度について、『高い』から『低い』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『高い』と評価された児童が 11 名（3.2%）、『やや高い』と評価された児童が 37 名（10.8%）、『同じくらい』と評価された児童が 108 名（31.4%）、『やや低い』と評価された児童が 111 名（32.3%）、『低い』と評価された児童が 70 名（20.3%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『高い』と評価された児童が 0 名、『やや高い』と評価された児童が 2 名（1.7%）、『同じくらい』と評価された児童が 7 名（5.9%）、『やや低い』と評価された児童が 35 名（29.7%）、『低い』と評価された児童が 66 名（55.9%）であった。

#### ・コミュニケーション能力

コミュニケーション能力に関する上記 3 項目において、同年齢の健聴児と比較して、おおむね良好である（11 点以上）と評価された児童は 42 名（重複なしの児童 41 名、重複ありの児童 1 名）、課題がある（10 点以下）と評価された児童は 404 名（重複なしの児童 295 名、重複ありの児童 109 名）であった（図 3-12、図 3-13）。このうち重複なしの児童に関する回答が 272 件、重複ありの児童に関する回答が 106 件であった。

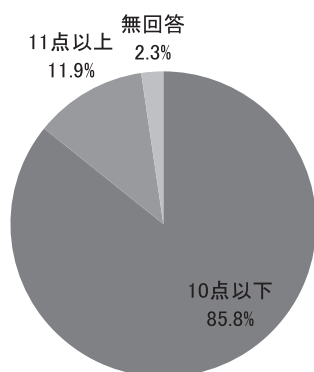


図 3-12 コミュニケーション能力全般の評価  
（重複なし児）

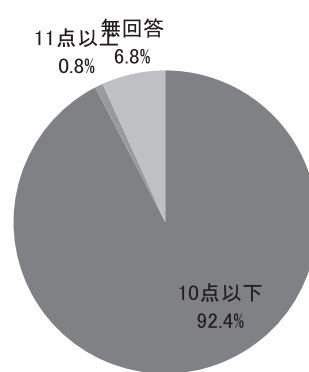


図 3-13 コミュニケーション能力全般の評価  
（重複あり児）

重複なしの児童に関する回答のうち、聴覚障害に起因する困難として考えられた項目として、語彙力の低さ、文法の弱さなどが挙げられた他、コミュニケーション意欲の低さ、聞き手にとってわかりやすい話し方が身についていないなどが挙げられた。

重複ありの児童に関する回答には、“フレンドリーで友達との関係は良好。手話を使えない人と

のコミュニケーションに課題が多い”、“人と関わるのが好きで、積極的に話しかけているが、話が一方的になりやすい”などの意見が挙げられた。重複障害があっても、コミュニケーション意欲の高い児童がいることがうかがわれるが、年齢相応の適切な語彙の獲得ができていないこと、あるいは相手にとって理解しやすい話し方などに困難を持っていることが示唆された。

#### ④学校生活

##### ・学習への参加状況

教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況について、『多い』から『少ない』までの5段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『多い』と評価された児童が79名(23.0%)、『やや多い』と評価された児童が65名(18.9%)、『同じくらい』と評価された児童が91名(26.5%)、『やや少ない』と評価された児童が77名(22.4%)、『少ない』と評価された児童が27名(7.8%)であった。一方、重複ありの児童の場合、『多い』と評価された児童が13名(11.0%)、『やや多い』と評価された児童が9名(7.6%)、『同じくらい』と評価された児童が21名(17.8%)、『やや少ない』と評価された児童が31名(26.3%)、『少ない』と評価された児童が38名(32.2%)であった。

##### ・家庭課題への対応状況

持ち物や宿題の持参程度あるいは提出状況について、『常に持参・提出』から『常に忘れる』までの5段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『常に持参・提出』と評価された児童が120名(34.9%)、『ほとんど持参・提出』と評価された児童が112名(32.6%)、『時々忘れる』と評価された児童が89名(25.9%)、『ほとんど忘れる』と評価された児童が14名(4.1%)、『常に忘れる』と評価された児童が5名(1.5%)であった。一方、重複ありの児童の場合、『常に持参・提出』と評価された児童が37名(31.4%)、『ほとんど持参・提出』と評価された児童が30名(25.4%)、『時々忘れる』と評価された児童が32名(27.1%)、『ほとんど忘れる』と評価された児童が13名(11.0%)、『常に忘れる』と評価された児童が0名であった。

##### ・指示に対する遂行能力

教師からの指示に対してどの程度課題を遂行することに困難を示すかについて、『ない』から『多い』までの5段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『ない』と評価された児童が32名(9.3%)、『ほとんどない』と評価された児童が92名(26.7%)、『時々ある』と評価された児童が145名(42.2%)、『やや多い』と評価された児童が47名(13.7%)、『多い』と評価された児童が24名(7.0%)であった。一方、重複ありの児童の場合、『ない』と評価された児童が1名(0.8%)、『ほとんどない』と評価された児童が16名(13.6%)、『時々ある』と評価された児童が44名(37.3%)、『やや多い』と評価された児童が36名(30.5%)、『多い』と評価された児童が17名(14.4%)であった。

##### ・学校生活

学校生活に関する上記3項目において、同年齢の健聴児と比較して、おおむね良好である(9点以上)と評価された児童は334名(重複なしの児童274名、重複ありの児童60名)、課題がある(8点以下)と評価された児童は115名(重複なしの児童65名、重複ありの児童50名)であ



った（図 3-14、図 3-15）。このうち重複なしの児童に関する回答が 70 件、重複ありの児童に関する回答が 53 件であった。

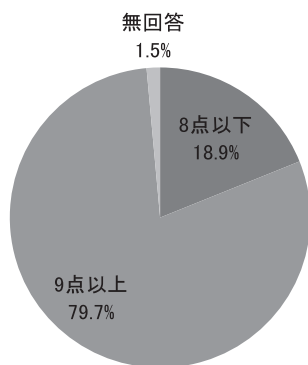


図 3-14 学校生活全般の評価（重複なし児）

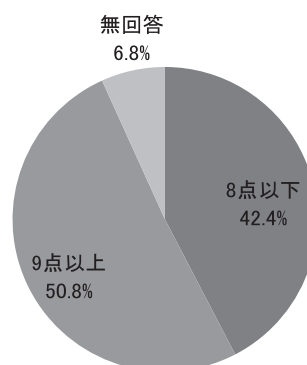


図 3-15 学校生活全般の評価（重複あり児）

重複なしの児童に関する回答では、生活リズムが崩れやすい、あるいは提出物等の忘れ物が多いことなどが挙げられていた。また、聴覚障害に起因する困難として考えられた項目として、聞き漏らしが多く、他児の様子から察して行動するなど、言語的な指示が理解できずに適切な行動ができない場合が挙げられていた。

重複ありの児童に関する回答には、“放課後デイサービスを利用し、宿題を忘れないようになったが、持ち物は忘れることが多い”、“家庭と連携し、意識的な生活を心掛けるように取り組んでいる”などの意見が挙げられた。また、低学年の場合には、排せつの自立ができていないことなども挙げられていた。知的障害者や発達障害を併せ有することに起因する重点指導項目があることがうかがわれた。

## ⑤学校での行動

### ・そぐわない行動の程度

同年齢の平均的な健聴児童に比べて、学校で場にそぐわない行動や不適切な行動をとることがあるかについて、『ない』から『多い』の 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『ない』と評価された児童が 89 名（25.9%）、『ほとんどない』と評価された児童が 109 名（31.7%）、『時々ある』と評価された児童が 96 名（27.9%）、『やや多い』と評価された児童が 31 名（9.0%）、『多い』と評価された児童が 17 名（4.9%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『ない』と評価された児童が 13 名（11.0%）、『ほとんどない』と評価された児童が 25 名（21.2%）、『時々ある』と評価された児童が 27 名（22.9%）、『やや多い』と評価された児童が 28 名（23.7%）、『多い』と評価された児童が 20 名（16.9%）であった。

### ・情緒的な課題

同年齢の平均的な健聴児童に比べて、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすることがあるかについて、『ない』から『多い』の 5 段階で評価したところ、重複な

しの児童の場合、『ない』と評価された児童が 58 名（16.9%）、『ほとんどない』と評価された児童が 90 名（26.2%）、『時々ある』と評価された児童が 113 名（32.8%）、『やや多い』と評価された児童が 57 名（16.6%）、『多い』と評価された児童が 22 名（6.4%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『ない』と評価された児童が 3 名（2.5%）、『ほとんどない』と評価された児童が 32 名（27.1%）、『時々ある』と評価された児童が 30 名（25.4%）、『やや多い』と評価された児童が 24 名（20.3%）、『多い』と評価された児童が 25 名（21.2%）であった。

#### ・友人関係

友人関係について、他の子どもたちと良好な関係を維持できているかについて、『非常に良好である』から『良好ではない』までの 5 段階で評価したところ、重複なしの児童の場合、『非常に良好である』と評価された児童は 55 名（16.0%）、『良好である』と評価された児童は 160 名（46.5%）、『ふつう』と評価された児童は 98 名（28.5%）、『あまり良好ではない』と評価された児童は 24 名（7.0%）、『良好ではない』と評価された児童は 3 名（0.9%）であった。一方、重複ありの児童の場合、『非常に良好である』と評価された児童は 7 名（5.9%）、『良好である』と評価された児童は 29 名（24.6%）、『ふつう』と評価された児童は 62 名（52.5%）、『あまり良好ではない』と評価された児童は 14 名（11.9%）、『良好ではない』と評価された児童は 2 名（1.7%）であった。

#### ・学校での行動

学校での行動に関する上記 3 項目において、同年齢の健聴児と比較して、おおむね良好である（10 点以上）と評価された児童は 296 名（重複なしの児童が 244 名、重複ありの児童が 52 名）、課題がある（9 点以下）と評価された児童は 155 名（重複なしの児童が 94 名、重複ありの児童が 61 名）であった（図 3-16、図 3-17）。このうち重複なしの児童に関する回答が 92 件、重複ありの児童に関する回答が 56 件であった。

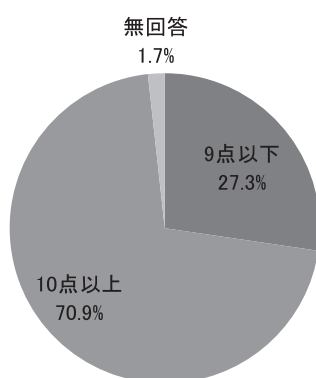


図 3-16 行動面全般の評価（重複なし児）

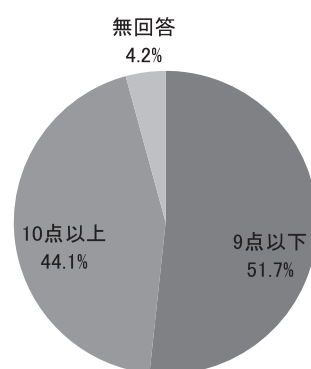


図 3-17 行動面全般の評価（重複あり児）

重複なしの児童に関する回答では、自分本位な行動が多く、他児との関係でトラブルを起こすことが多い様子がうかがわれた。また、障害理解との兼ね合いで、「自分は聞こえている」という



思いの強さから、聞き漏らしがあってもそれを認めないなど、聴覚障害に起因する行動上の不適切さも見受けられた。

重複ありの児童に関する回答には、“突発的なことへの対応が苦手”、“興味があるものを見つけると、衝動的にそこに向かっていくことがある”などの意見が挙げられた。本項で重複する障害の多くが発達障害であることに起因する行動上の不適切さと考えられた。

## Ⅱ まとめ

### 1. 教員の属性について

本調査で対象となった小学部担当の教員については、教員経験の平均が 17.5 年であり、特別支援学校（聴覚障害）での指導経験の平均が 11.1 年であった。教員経験の約 3 分の 2 の期間で特別支援学校（聴覚障害）において指導を行っており、聴覚障害児教育に長く携わっている教員であるといえる。一方で、人工内耳に関する研修会で学びたい内容については、人工内耳の基礎研修会を希望する者が 57% 占めており、聴覚器の解剖生理や人工内耳の仕組みそのもの、さらには日々の使用にあたっての留意点等の、ごく基本的な内容に関する研修会を求めている。そのため、聴覚障害児教育に関する理解は深いものの、人工内耳そのものへの理解は薄いことがうかがえる。

### 2. 指導を行っている聴覚障害児童について

まず、上記教員が担当している聴覚障害児童の属性について記す。聴覚障害の診断がなされた時期は 2 歳までで過半数を占めており、新生児聴覚スクリーニング検査が普及した影響がうかがわれた。また、人工内耳装用時期については、1 歳代で 16.3%、2 歳代で 26.2%、3 歳代で 17.2%、4 歳代で 10.7%と、ややばらつきがみられた。また、人工内耳手術を実施する前の平均聴力レベルの平均は 100dB 程度であったが、人工内耳手術後の装用時閾値は 35dB～40dB 程度であり、良好な聞こえがなされているといえる。

聴覚障害児自身が普段使用しているコミュニケーションモードについては、音声 が 89%、手話が 82%、指文字が 71%と、トータルコミュニケーションに近い形で使用されていることがうかがえるが、学習時の使用コミュニケーションモードについては、音声 が最も多く（65%）、次いで手話が 25%であった。本調査の対象となった聴覚障害児は、人工内耳を装用し、比較的良好な聞こえがなされているため、特別支援学校（聴覚障害）であっても、手話に頼るのではなく、音声を用いての指導を受けているようであった。

さらに、学校歴については、乳幼相談時期に特別支援学校（聴覚障害）を利用していた児童が 72%、特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に通っていた児童が 84%と、これまでに特別支援学校（聴覚障害）を利用していることが分かった。また、今後の進路については、特別支援学校（聴覚障害）中学部への進学を希望する者が 67%おり、高い割合で特別支援学校（聴覚障害）での教育を望んでいることが示された。

### 3. 聴覚障害児童への指導について

聴覚障害児童への指導について、「聴覚活用」、「言語活動」、「学業成績」、「学習態度」、「コミュニケーション能力」、「学校生活」、「学校での行動」の 7 項目において聞き取りを行ったが、この

うち、「聴覚活用」、「学習態度」、「学校生活」、「学校での行動」の4項目においては、比較的良好であるとの回答が得られた。一方で、「言語活動」、「学業成績」、「コミュニケーション能力」の3項目において課題が指摘された。

まず、「言語活動」において、「文法」、「文章理解」、「作文」、「文章構成」の下位項目いずれも課題が指摘されていた。聴覚活用ができていないことで、聞こえそのものの課題は少ないが、語彙や文法の力を十分に向上できていないようであった。

次に、「学業成績」については、同年齢の健聴児と比べて学習上の遅れがみられることが指摘されていた。これは、「言語活動」の項目でも指摘されていたように、語彙力の低さや文法の力が弱いことで、国語科の学習が困難になるほか、算数の文章題、理科や社会の教科書の読解にも困難があることが挙げられた。

最後に、「コミュニケーション能力」については、コミュニケーション能力が低く、その理由として語彙力の低さや聞き手にとってわかりやすい話し方が身につけていないことが挙げられていた。指導上の課題に関する自由記述の中でも、コミュニケーションに関する項目が最も多く挙げられていた。同時に、聴覚活用ができることによって、かえって話者の方に注目をしない、聞き漏らしをしたことに気づけないなど、傾聴態度が身につけていないことも挙げられており、これらがコミュニケーション能力の低さに関連しているといえる。

#### 4. 今後の課題

本調査の対象となった聴覚障害児については、人工内耳を装用したことで、これまでの補聴器等装用児に比して聞こえの状態が改善していることがうかがわれた。一方で、これまでの聴覚障害教育において重要視されてきた、言語力や思考力の向上については多くの課題が残されており、人工内耳装用児に対しても丁寧な指導が必要であることが示唆された。

さらに、これまでの聴覚障害児教育においてはごく一般的に養われてきた能力として、傾聴態度が挙げられるが、本調査の対象となった人工内耳装用児については、聞こえが良いためにかえって障害受容が十分にできておらず、結果として傾聴態度の育成もままならない様子がうかがわれた。

なお、本調査では「重複あり」の児童についても回答を得ているが、重複する障害種によって実態やニーズが大きく異なるため、今後、重複する障害種を分類したうえで、より詳細な実態説明が求められる。



## 第4章 中学部

### I 結果と考察

#### 1. 教員に関する質問項目から

##### 1) 回答の集計結果

各生徒に関する質問に関しては計 245 の回答があったが、同一の教員が複数の生徒について回答をしている場合もあり、回答した教員の総数は 127 名であった。なお回答項目に応じて未記入があったため、項目ごとの合計人数は異なっている。

##### ①教員歴

平均年齢は 42.1 歳（23～61 歳）であり、60 歳台を除くと各年齢段階の教員数はほぼ同じであった（表 4-1）。

年齢	20 歳台	30 歳台	40 歳台	50 歳台	60 歳台	計
人数	27	35	29	33	3	127

##### ②指導歴

教員歴および各学校での指導歴を表 4-2 に示した。聴覚障害児に対する指導歴は 5 年以下の教員が最も多く、10 年以下の教員が全体の約 70% を占めた。難聴学級等を含めて通常学級での指

年数段階	5 年以下	6 ～ 10 年	11 ～ 15 年	16 ～ 20 年	21 ～ 25 年	26 ～ 30 年	31 年以上	計	平均年数（年）
教員歴	23	28	13	22	14	11	18	129	15.9
聴覚障害児に対する指導歴	56	34	21	9	4	4	1	129	8.4
特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	63	30	21	5	4	4	2	129	7.9
特別支援学校（聴覚障害以外）での指導歴	72	18	11	10	3	1	0	115	4.9
難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	125	0	0	0	0	0	0	125	0.1
通常学級での指導歴	108	7	6	2	1	0	0	124	1.9

導経験を有する教員は少なく、大半の教員は特別支援学校での指導歴が長かった。

##### ③担当生徒数

担当している学級における生徒数、および人工内耳を装用している生徒数を表 4-3 に示した。なお、回答の中には担当生徒数 47 名などの突出した数値も含まれており、自立活動や聴能担当等の専科担当教員による回答も含まれていると予想される。回答のあった生徒のうち、人工内耳装用生徒が占める割合は、

重複障害の有無	学年	担当生徒数		人工内耳装用生徒数	
		総数	1 学級あたりの平均数	総数（%）	1 学級あたりの平均数
重複障害なしの生徒（聴覚の単一障害）	1 年生	172	4.91	76（44.2）	2.17
	2 年生	119	3.97	48（40.3）	1.60
	3 年生	130	4.64	49（37.7）	1.75
	計	421	4.53	173（41.1）	1.86
重複障害ありの生徒	1 年生	55	3.92	22（40.0）	1.57
	2 年生	31	2.82	14（45.1）	1.27
	3 年生	34	3.4	17（50.0）	1.70
	計	120	3.43	53（44.2）	1.51
総計		541	4.23	226（41.8）	1.77

重複障害なしで 41.1%、重複障害ありで 41.8% であり、全国聾学校長会（2018）の調査による割合よりも高い値であった。

##### ④医療機関との連携の有無と連携の内容

医療機関との連携は有の回答が 49.6%、無の回答が 46.9% とほぼ同じであった。連携がある場合について、連携の方式と内容について自由記述の分析を行い、その結果を図 4-1 に示した。連

携の方式については定期受診を含めてケース会議や連携会議等、あるいは定期的な情報交換を行っている例が 41%、不定期の情報交換が 18%、保護者等を通じた間接的な情報収集が 11%であった。連携の内容については、約 80%がいわゆる情報交換であり、機器故障時の対応依頼が 6%であった。情報交換の内訳については、図 4-2 に示したように、聴力検査データの提供等の聞こえの状態に関する事項と人工内耳の調整に関する事項が合わせて約 40%を占めた。また生徒の学校における学習や言語発達、学校生活の状況などについて学校側から医療機関に伝える例が 21%認められた。

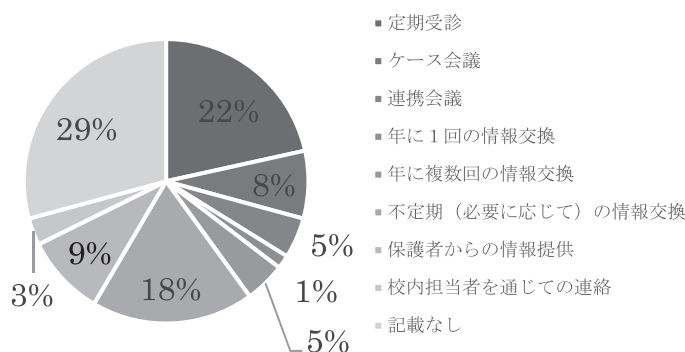


図4-1 医療機関との連携

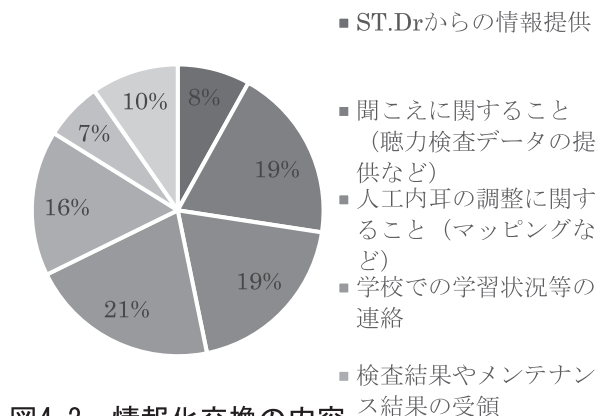


図4-2 情報化交換の内容

## 2) 指導における現状と課題

### ①指導上の課題

図 4-3 に示したように、人工内耳装用生徒への指導上の課題としては、言語音聴取や発音の誤りが多いことが挙げられた。特に、聞き誤った音や誤った発音をそのまま文字単語に反映させて学習している例などが挙げられた。また「聞こえていることへの過信」や「傾聴態度が育ちにくい」「分かるふりをしてしまう」等、自分の障害を十分に認識できていない生徒への対応の難しさを指摘する意見も多かった。その他に、機器を自己管理できない、読み書きや学習の遅れ、手話への意識の低さや視覚的情報への意識の欠如などが挙げられた。

図 4-4 に示したように、指導における工夫としては手話や指文字、文字の活用、読話への意識付け等の視覚的情報の有効な活用、音声による伝達を重視し、明瞭な話し方やイントネーション等の韻律情報を伝えるよう配慮することなどが多かった。また音の聞き逃しや聞き誤りが少なくないことから、教示の反復する、理解を確認する、復唱させるといった配慮を意識している例も多かった。一方で、配慮する点は補聴器装用児と同じである、という回答も多く、「特になし」という回答でも「人工内耳だから特別なことはない」という意見が散見された。

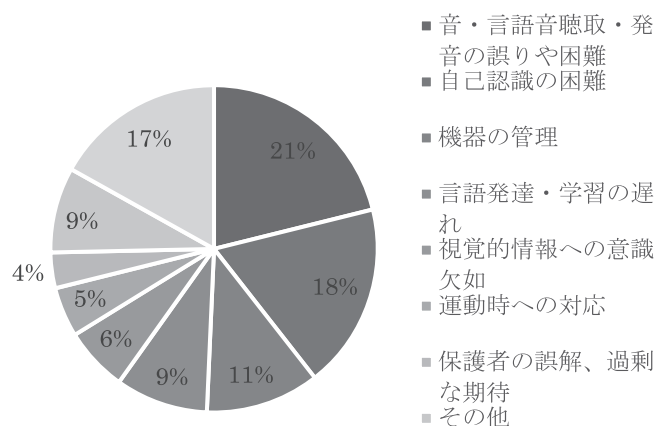


図4-3 指導上の課題

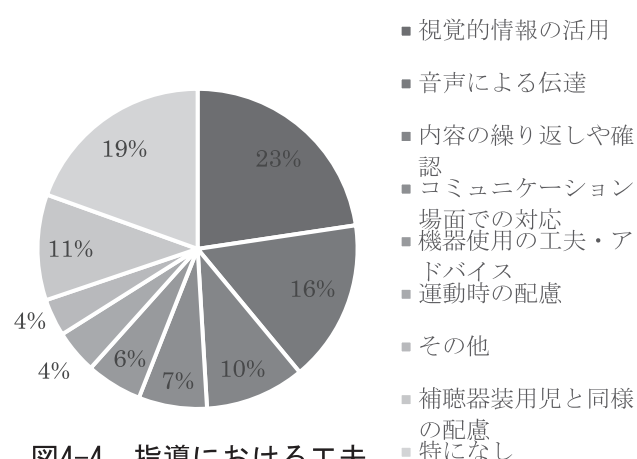


図4-4 指導における工夫

## ②補聴器装用児との指導上違い

補聴器装用児との指導上の違いについて、指導における課題、工夫、指導しやすい点の3点から自由記述を求め、その内容を分類して表4-4に示した。課題としては、言語音の聞き取りや自今認識の難しさに関する指摘が多かった。また指導しやすい点としては、音の聞き取りの良さ、聴覚活用や口話による指導のしやすさを指摘する回答が多く、日本語力や学力面でも優位であるという指摘も見られた。一方、①で挙げられた指導上の工夫と同様に、補聴器装用児との違いはないという回答も多く、「特になし」の回答と合わせると30%を占めた。

表4-4 補聴器装用児との違い（数値は、記述件数）

No.	指導上の課題	指導における工夫	指導しやすい点
1	音・言語音聴取・発音の誤りや困難 30	視覚的情報の活用 36	音への反応・聞き取りの良さ 36
2	自己認識の困難 26	音声による伝達 26	聴覚口話による指導のしやすさ 25
3	機器の管理 16	内容の繰り返しや確認 16	コミュニケーションの取りやすさ 13
4	言語発達・学習の遅れ 13	コミュニケーション場面での対応 11	言語・学習能力の向上 10
5	視覚的情報への意識欠如 9	機器使用の工夫・アドバイス 9	発音指導のしやすさ 7
6	運動時への対応 7	運動時の配慮 7	その他 6
7	保護者の誤解、過剰な期待 5	その他 6	*補聴器装用児と同様の配慮 13
8	その他 12	*補聴器装用児と同様の配慮 17	*特になし 28
	*特になし 24	*特になし 31	

## ③学習したい研修内容

学習したい研修内容についてはのべ171件の記述があった。最も多かったのは「人工内耳に関する基礎的事項」であり約30%の割合を占めた。他には言語や学習指導に関する事項、両耳装用の効果や補聴器との違い、マッピングの実際など人工内耳による聞こえに関する内容、生徒の学習や発達、教室場面での配慮事項など指導に関連する内容を求める記述が多かった。

次に、聴覚障害児の指導経験年数による差異を検討するために、経験年数を3つに区分して、希望する研修内容の割合を求めた。図4-5に示したように、経験年数が長いほど、より具体的な内容を希望する件数が増えることが分かる。特に10年以上の経験を有する教員では、言語や学習指導に関する事項、人工内耳の開発・製造元からの情報提供、マッピング状態などに関する要望が多く、機器の性能等に関するより詳細な情報を求めていることが分かる。また人工内耳を装着している成人が自身の障害や現在の状況をどのように捉えているのか、といった経験や経緯についての情報を知りたいという意見も多かった。

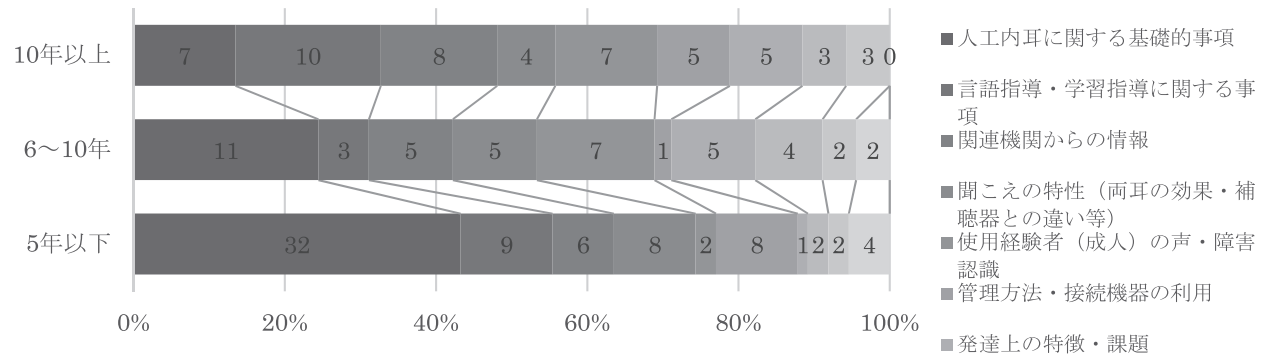


図4-5 学習したい研修内容

## 2. 生徒に関する内容

回答のあった生徒の人数は241名であった。学年等の内訳は表4-5に示したとおりである。表4-6に示したように、「重複あり」の生徒における重複する障害種は知的障害が最も多く、70%以上を占めた。その他ではLD、ADHD、ASD等の発達障害（疑い・傾向も含む）が14人（17.5%）、チャージ症候群など症候群性の聴覚障害が5人（6.7%）、知的障害と発達障害を併せ有する生徒が7人（9.5%）等であった。

### ① 診断時の年齢

聴覚障害を診断された年齢について、発見年齢ごとの人数比を表4-7に示した。重複なし・ありのいずれの生徒も、全体として1歳までに診断を受けた生徒が60%程度であり、3歳までに約80%の生徒が診断を受けていた。

### ② 人工内耳装着状態

表4-8に示したように片耳装用の生徒は「重複なし」で80%、「重複あり」で90%程度であった。「重複なし」では、1年生で両耳装用の割合がやや高く、30%弱の生徒が両耳装用であった。

表4-5 重複障害の有無（人）				
	中1	中2	中3	計
重複あり	27	22	25	74
重複なし	55	52	60	167
計	82	74	85	241

表4-6 重複する障害種		
障害種	人数	%
視覚障害	2	2.7
知的障害	52	70.3
肢体不自由	9	12.2
病弱・身体虚弱	4	5.4
その他	30	40.5
無回答	4	5.4

表4-7 診断時の年齢								
	【重複なし】				【重複あり】			
	中1	中2	中3	全体	中1	中2	中3	全体
1歳未満	32.7	46.2	28.3	35.3	40.7	36.4	48.0	41.9
1歳	27.3	19.2	35.0	27.5	22.2	22.7	44.0	29.7
2歳	12.7	7.7	10.0	10.2	11.1	13.6	4.0	9.5
3歳	3.6	9.6	11.7	8.4	3.7	9.1	0.0	4.1
4歳	0.0	1.9	1.7	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0
5～9歳	0.0	3.8	0.0	1.2	3.7	4.5	0.0	2.7
10歳以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
無回答	23.6	11.5	13.3	16.2	18.5	13.6	4.0	12.2



「重複あり」では、両耳装用の割合は学年が上がるほど少なく、全体では平均 10%未満であった。

「重複なし」では、片耳装用の生徒の

うち人工内耳非装用耳に補聴器を装用している生徒の割合は、1 年生 65.7%、2 年生 84.7%、3 年生 70.8% であり、片耳人工内耳のみの生徒は 1 年生 27.2%、2 年生 13.5%、3 年生

表 4-8 人工内耳の装用状態 (%)								
	【重複なし】				【重複あり】			
	中 1	中 2	中 3	全体	中 1	中 2	中 3	全体
右耳	43.6	55.8	46.7	48.5	66.7	77.3	80.0	74.3
左耳	25.5	32.7	33.3	30.5	22.2	13.6	16.0	17.6
両耳	27.3	11.5	20.0	19.8	11.1	9.1	4.0	8.1
無回答	3.6	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0

23.3%であった。「重複あり」では、片耳装用の生徒のうち、人工内耳非装用耳に補聴器を装用している生徒は、1 年生 51.9%、2 年生 72.7%、で 3 年生 72.08%であり、片耳人工内耳のみの生徒は 1 年生 40.7%、2 年生 22.7%、3 年生 24.0%であった。

### ③補聴援助システムの使用

補聴援助システムの使用は、重複なし・ありに関わらず、使用率は 40%程度であった。

### ④人工内耳装用開始時期

表 4-9 に示したように「重複なし」では、1, 2 年生で 2 歳、3 年生で 3 歳に装用した生徒が最も多く、全体では 56.7%の生徒が 3 歳時までに装用を開始していた。2, 3 年生については 5~9 歳で装用を開始した生徒も相当数おり、開始時期のピークが二山になっている

表 4-9 人工内耳の装用開始年齢 (%)								
	【重複なし】				【重複あり】			
	中 1	中 2	中 3	計	中 1	中 2	中 3	計
1 歳未満	3.6	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	16.0	5.4
1 歳	7.3	9.6	6.7	7.8	14.8	22.7	0.0	12.2
2 歳	29.1	28.8	16.7	24.6	25.9	13.6	28.0	23.0
3 歳	23.6	17.3	26.7	22.8	18.5	18.2	16.0	17.6
4 歳	5.5	7.7	10.0	7.8	11.1	22.7	16.0	16.2
5~9 歳	9.1	21.2	20.0	16.8	14.8	4.5	16.0	12.2
10 歳以上	9.1	7.7	10.0	9.0	0.0	4.5	4.0	2.7
無回答	12.7	7.7	10.0	10.2	14.8	13.6	4.0	10.8

ることがわかる。1 年生では 4 歳以降からの装用は少ない傾向があったが、小児人工内耳適用基準の 1 回目改訂が 2006 年であり、1 年生の生徒の生年は 2006 年または 2007 年であることから、早期装用への意識に影響した可能性も考えられる。「重複あり」では、いずれの学年でも 10 歳以降に装用した生徒が少ないが、他の年齢段階間では、装用者の人数比に明確な差異は認めにくく、全体で 3 歳以下での装用開始が 40.6%、4 歳以降での開始が 48.7%とほぼ同等であった。

### ⑤手術前と人工内耳装用後の平均聴力レベル

手術前ならびに調査時点での平均聴力レベルの全体平均を算出し、表 4-10 に示した。重複あり・なし

表 4-10 手術前後の平均聴力レベル ( d BHL)									
	【重複なし】					【重複あり】			
	1 年	2 年	3 年	全体		1 年	2 年	3 年	全体
術前	右耳	108.5	107.5	104.3	106.9	109.68	111.13	116.50	112.59
	左耳	106.7	108.0	103.2	106.1	111.35	102.69	104.71	105.88
装用後	右耳	34.6	43.7	35.3	37.8	44.55	29.26	41.30	39.00
	左耳	42.4	50.2	40.9	44.4	43.72	43.11	58.14	49.03

に関わらず、ほとんどの生徒は術前の平均聴力レベルが 90dB 以上であり、平均でも 100dB を超える重度の聴覚障害であった。術前の聴力レベルが 90dB 未満であった生徒は、重複なしで 3 名、重複ありで 4 名含まれていた。また装用後の聴力レベルは、重複なしで 35~50dB、重複ありで 30~60dB であった。大半の生徒は 20~40dB の聴力レベルを示しているが、一部の生徒では人工内



耳装用後の聴力レベルが 60dB を超えており、聴力レベルに改善が見られない生徒も存在した。術後の経過などについては不明なため原因については言及できないが、何らかの不具合を起こした可能性が考えられる。

⑥普段使用しているコミュニケーションモード

各コミュニケーションモードの使用比率を図 4-6、4-7 に示した。「重複なし」ではモードとして音声、手話、指文字の使用比率が 90%を超えており、読話と筆談がそれに次いだ。また組合せとしては、「音声+手話+指文字」の比率が最も高く、更に読話や筆談を加えて総合的に使用しており、音声のみの使用は 2%程度であった。また最も多く使用される上位 2 つのモードは、第 1 モードが音声、第 2 モードが手話であり（表 4-11）、組合せとしても「第 1 音声・第 2 手話」「第 1 手話・第 2 音声」が全体の 70%弱を占めた。重複ありでは、手話、指文字の使用比率が高く音声それに次いだ。その他として、「身振り」「イラスト・写真」などが 10%程度使用されていた。組合せとしては、「音声+手話+指文字」の比率が最も高いが、「手話+指文字」の使用も 12.1%あり、音声を使用しない割合は全体で 24.4%であった。「身振り」のみを使用している生徒が 1 例認められたが、それ以外の生徒については複数のモードを組み合わせで使用していた。上位 2 つのモードは、第 1 モード、第 2 モードともに手話であり、第 1 モードが音声の場合は第 2 モードに手話を使用する割合が顕著に高かった。また第 1 モードとして手話を使用する場合は、第 2 モードとして音声・指文字を使用する例が多く筆談の使用も相当数認められた。

⑦家族構成（きょうだい・近親者）

きょうだいに聴覚障害のある例が「重複なし」で 85.0%、「重複あり」で 75.7%、近親者では「重複なし」で 12.6%、「重複あり」で 12.2%であり、いずれの群でも聴覚障害のきょうだいがいる生徒が多かった。

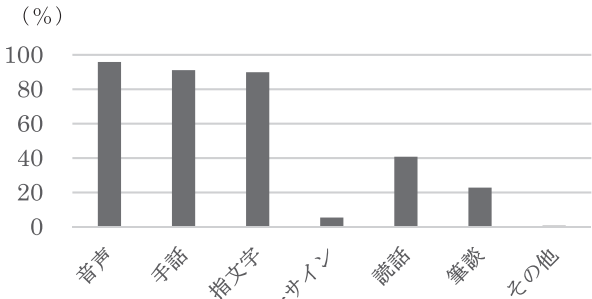


図4-6 Comモードの使用 【重複なし】

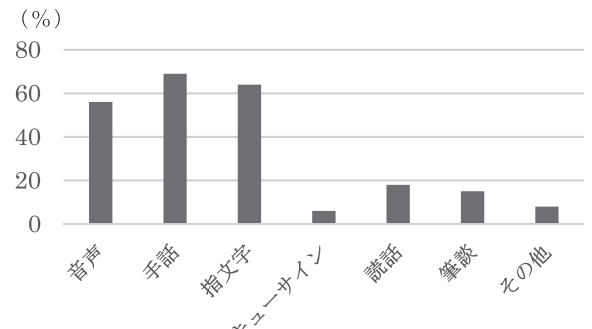


図4-7 Comモードの使用 【重複あり】

表 4-11 コミュニケーションモードの使用					
【重複なし】			【重複あり】		
第一	第二	%	第一	第二	%
音声 61.2%	手話	47.3	音声 36.9%	手話	30.1
	指文字	4.2		指文字	4.1
	キューサイン	3.0		筆談	2.7
	読話	4.8		手話	23.2
	筆談	1.8	手話 58.6%	指文字	23.2
手話 36.4%	音声	20.6		読話	1.3
	指文字	12.1		筆談	6.8
	キューサイン	0.6		その他	4.1
	読話	1.2		その他	手話
	筆談	1.8			
指文字	手話	1.2			
読話	手話	1.2			

## ⑧学校歴（現在まで）と今後の進路

乳児期の療育の場からそれぞれの幼児期教育機関等へ移行した人数（5名以上）と、幼児期における各機関の人数および比率を図4-8と4-9に示した。「重複なし」では、乳児期に聴覚特別支援学校に通っていた生徒が約半数であり、次いで児童発達支援センターが20%程度の割合を占めた。乳児期に特別支援学校に通った子どもの大部分はそのまま特別支援学校に移行しており、他の機関からも特別支援学校に移行する子どもが多かった。この傾向は幼児期から児童期への移行についても同様であり、特別支援学校に通う子どもの数は児童期には80%に達した。この結果は、特別支援学校中学部の生徒を対象としていることによると考えられる。また中学卒業後の進路については、高等学校段階では聴覚特別支援学校を想定している生徒が90%程度、通常高等学校が20%程度であり、特別支援学校のみが74.5%、高等学校のみが7.3%、両方を想定している生徒が14.5%であった。高等教育機関への進学については大学等を希望している生徒がのべで34.5%、特別支援学校の専攻科を希望している生徒が5.4%であった。「重複あり」では、「重複なし」の生徒と同様に、乳児期に聴覚特別支援学校に通っていた生徒が約半数であった。複数の機関に通っているケースは2例のみと少なかった。乳児期の療育の場から、それぞれの幼児期教育機関等へ移行した人数（5名以上）の傾向は重複なしの生徒とほぼ同じであり、特別支援学校のみに通う子どもが70%以上を占めた。児童期では特別支援学校に通う子どもの数が86.4%に達し、他の機関を利用して子どももすべて特別支援学校に通っていた。中学卒業後の進路については、77%の生徒が特別支援学校（聴覚）の高等部を希望しており、通常高校への希望は1名（1.4%）のみであった。その他としては、知的や病弱の特別支援学校が3名（4.2%）であり、残りの4名は検討中であった。高等部段階終了後の進路は59%の生徒が未定であり、就職希望が20.3%であった。大学等への進学希望10.8%であったが、明確な進学希望は1名のみであり進路について迷っている様子がうかがえる。また全体の9.4%の生徒は福祉就労を視野に入れた進路を検討していた。

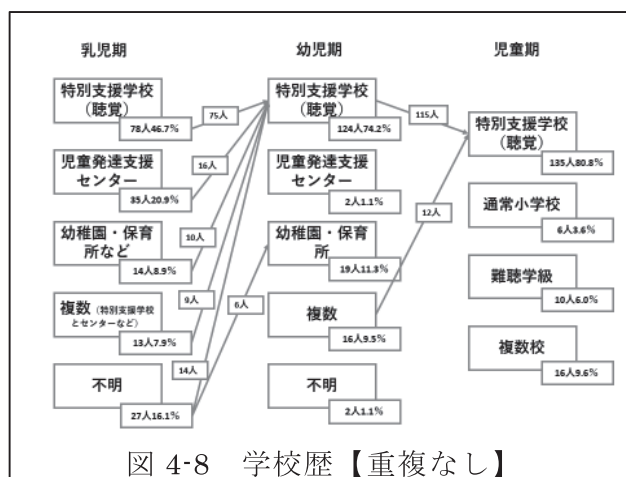


図 4-8 学校歴【重複なし】

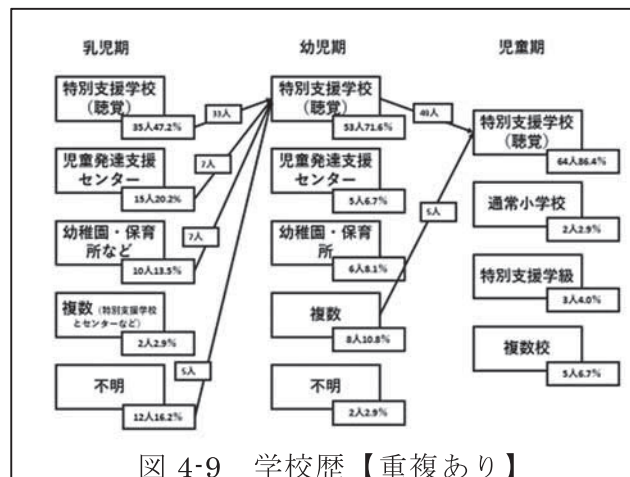


図 4-9 学校歴【重複あり】

## ⑨聴覚活用の状態

音への気づき、言語音の聞き取り、傾聴態度のそれぞれについて5段階での評価を求め、結果を表4-12に示した。「重複なし」では、音への気づきにおいて“良い”評価が75%以上を占めた。

一方、言語音の聴取と傾聴態度では“良い”評価を得た割合がそれぞれ56.9%、65.3%と若干

低い数値となった。言語音については 18.6%の生徒が“良くない”評価であり、音への気づきに比して言語音聴取の評価が低い値を示した生徒が全体の 39.8%存在した。「重複あり」では、音への気づきにおける“良い”評価が 50%程度であったが、言語音の聴取と傾聴態度では“良い”評価を得た割合がそれぞれ 31.1%、41.9%と低い数値となった。重複する障害のうち知的障害の生徒を除くと、音への気づきと言語音の聞き取りでの“良い”評価の割合は、それぞれ 63.5%、54.5%と高く、言語音の聞き取りの難しさが知的障害に起因することが推察される。一方、傾聴態度では“良い”評価が 36.3%と低い数値であったことから、発達障害を併せ有する生徒においては音への注意に課題のあることが指摘できる。

表 4-12 聴覚活用状態（％）							
		極めて良い	良い	どちらとも いえない	あまり良く ない	良くない	無回答
重複なし	音への気づき	25.7	50.9	15.6	5.4	1.8	0.6
	言語音の聞き取り	13.8	43.1	24.6	12.6	6.0	0.0
	傾聴態度	19.2	46.1	23.4	9.6	1.8	0.0
重複あり	音への気づき	5.4	45.9	18.9	18.9	10.8	0
	言語音の聞き取り	1.4	29.7	23.0	24.3	21.0	0
	傾聴態度	6.8	35.1	27.0	21.6	9.5	0

#### ◆聴覚活用に関する指導の現状と課題

指導の現状と課題に関する自由記述における指摘事項をカテゴリに分類し、結果を表 4-13 に示した。「重複なし」では、言葉の聞き取り・言語力・語彙力に関する記述が最も多く、障害認識がそれに次いだ。「音は聞こえているが、言語理解が難しい」「聞こえていることを過信している」「傾聴態度など聞くことへの集中力が不足している」などの記述が多く、音への反応の良さに比して、学習理解やコミュニケーションに課題を有する生徒の多いことが考えられる。そのため、音声と共に手話等の視覚的情報を活用した指導が行われていることが示唆される。「重複あり」でも、重複なしの生徒と同様に言葉の聞き取りや言語力に課題があり、聞き漏らしや聞き誤りがあるため、手話や視覚的教材を活用した授業の工夫を行っているという記述が多かった。機器の操作については、常時装用が難しい、人工内耳の効果を感じにくいなどの指摘があった。6.の対人コミュニケーションの困難については集団での指導において教示や指示が伝わりにくい点が挙げられ個別対応の必要性が高いことがうかがえる。また 8.の環境面の課題としては、生徒の実態に関する家庭や教員間での情報共有の難しさが挙げられた。

表 4-13 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）				
	【重複なし】		【重複あり】	
No.	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
1	ことばの聞き取りの困難	49	ことばの聞き取りの困難	32
2	障害認識の課題	31	聞き漏らし・聞き誤り	17
3	聞き漏らし・聞き誤り	28	手話・視覚的情報等の活用	14
4	手話・視覚的情報等の活用	28	発音の不明瞭さ	10
5	注意力・集中力の欠如	24	機器の操作・活用の困難	9
6	機器の操作・活用の困難	18	対人コミュニケーションの困難	8
7	対人コミュニケーションの困難	14	障害認識の課題	6
8	発音の不明瞭さ	9	環境面の課題	4
9			注意力・集中力の欠如	2

## ⑩言語活動（読み書きの力）

文法力、文章理解力、作文力、文章構成力のそれぞれについて 5 段階での評価を求め、結果を表 4-14 に示した。「重複なし」では、いずれの活動についても、“健聴児と同等”の評価を得た生徒が 20～30% 存在したが、“高い”評価を得た生徒は 10% 程度以下であり、“低い”評価の生徒が 60～70% の割合を占めた。一方、「重複あり」では、“高い”評価を得た生徒は 3% 以下であり、“低い”評価の生徒が 80～90% の割合を占めた。5 段階で 4 以上の評価を得た生徒は 3 名であり、いずれも発達障害あるいは症候群性の難聴の有する生徒であった。

表 4-14 言語活動（読み書き）の状態（％）						
		高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い
重複なし	文法力	2.4	7.2	25.7	40.1	24.6
	文章理解力	3.0	7.8	28.7	36.5	24.0
	作文力	3.0	3.0	28.7	41.9	23.4
	文章構成力	0.6	6.0	22.2	41.9	29.3
重複あり	文法力	0.0	1.3	6.7	33.8	58.1
	文章理解力	1.3	1.3	6.7	35.1	55.4
	作文力	0.0	0.0	8.1	33.7	58.1
	文章構成力	0.0	2.7	1.3	39.1	56.7

## ◆言語活動に関する指導の現状と課題

聴覚活用の場合と同様に、自由記述における指摘事項を分類し各カテゴリーののべ数について、結果を表 4-15 に示した。「重複なし」における言語活動に関する現状と課題としては、言語力の困難や向上への工夫に関する記述が顕著に多く、語彙力、文法力、読解力、漢字の習得などに関する記述が多かった。「聞き取った音がそのまま文字に反映される」点や「憶えたことが定着しにくい」「ことばを知っているが使用できない」といった記述がみられた。また書くことの困難に関する指摘も多く、3.や 4.の項目にも現れているように、自分の考えや気持ちを整理してことばで表現することの苦手さが顕著であることが示唆された。一方、「重複あり」では、言語力全般に関する発達の遅れや困難を指摘する記述が多かった。特に語彙の不足に関する言及が多く、個々の実態に応じたコミュニケーションや指導の工夫がなされていることがうかがえる。状況や文脈の理解、コミュニケーションにおける相手の心情等への配慮についても指摘があり、発達障害や知的障害に伴う生徒の実態把握の困難に関する指摘もあった。

表 4-15 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）				
	【重複なし】		【重複あり】	
No.	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
1	言語力の困難	148	ことばの聞き取りの困難	32
2	書くことの苦手さ	50	聞き漏らし・聞き誤り	17
3	ことばによる表現力	40	手話・視覚的情報等の活用	14
4	思考の整理	33	発音の不明瞭さ	10
5	手話等の活用	18	機器の操作・活用の困難	9
6	ことばの聞き取り	11	対人コミュニケーションの困難	8
7	注意力・集中力	9	障害認識の課題	6
8	言語学習への意欲	9	環境面の課題	4
9	発音の不明瞭さ	5	注意力・集中力の欠如	2

### 3. 学校での学習と生活

#### ①学業成績について

健聴児と比べた学業成績の程度、潜在力と比べた学業成績の程度、読書力の程度の3点から評価を求めた。「重複なし」では、健聴児（学年相応）と比べた際の学力の評価で“高い”評価を得ている生徒が8.4%であるのに対し、“低い”評価の生徒は63.4%とその割合は顕著に高かった。生徒が有するであろう潜在力と比べた学業成績の評価では、学習上、潜在能力に比してその力を発揮している生徒は30%~40%程度であり、「やや低い」生徒の割合を加えると60%~70%程度であった。これらの生徒はおおむね能力相応の学業成績を満たしていると考えられる。また読書力の程度については“低い”評価の生徒が全体の約60%を占めており、読む力における課題の大きさがうかがえた。「重複あり」の生徒については、知的障害を併せ有する割合が高いことから、健聴児との比較においては“低い”評価を得ている生徒が大半を占め、この点は読書力の評価についても同じであった。ただし、各生徒の潜在能力と比べた学業成績に関しては、70%以上の生徒が良好な評価を得ており、指導の結果、学力・言語力の面で個々の生徒が実態に応じてその力を発揮できている様子がうかがえた。

表 4-16 健聴児との比較による学業成績の評価（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	高い	少し 高い	同じく らい	少し 低い	低い	無回 答	高い	少し 高い	同じく らい	少し 低い	低い	無回 答
中1	0	7.3	25.5	38.2	23.6	5.5	0.0	0.0	3.7	25.9	66.7	3.7
中2	1.9	5.8	19.2	46.2	26.9	0	0.0	4.5	4.5	18.2	68.2	4.5
中3	1.7	8.3	31.7	30	26.7	1.7	0.0	0.0	16.0	48.0	36.0	0.0
全体	1.2	7.2	25.7	37.7	25.7	2.4	0.0	1.4	8.1	31.1	56.8	2.7

表 4-17 生徒の潜在能力との比較による学業成績の評価（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	同じく らい	やや低 い	低い	かなり 低い	比較で きない 程低い	無回答	同じく らい	やや低 い	低い	かなり 低い	比較で きない 程低い	無回答
中1	32.7	32.7	20.0	9.1	0.0	5.5	29.6	25.9	14.8	11.1	14.8	3.7
中2	40.4	26.9	23.1	9.6	0.0	0.0	27.3	31.8	22.7	4.5	9.1	4.5
中3	28.3	31.7	23.3	11.7	3.3	1.7	24.0	24.0	28.0	24.0	0.0	0.0
全体	33.5	30.5	22.2	10.2	1.2	2.4	27.0	27.0	21.6	13.5	8.1	2.7

表 4-18 読書力の程度（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	高い	少し 高い	同じく らい	少し 低い	低い	無回 答	高い	少し 高い	同じく らい	少し 低い	低い	無回 答
中1	0.0	1.8	32.7	41.8	18.2	5.5	0.0	0.0	3.7	14.8	81.5	0.0
中2	1.9	13.5	17.3	36.5	30.8	0.0	0.0	4.5	4.5	22.7	63.6	4.5
中3	5.0	11.7	26.7	28.3	26.7	1.7	0.0	0.0	12.0	56.0	32.0	0.0
全体	2.4	9.0	25.7	35.3	25.1	2.4	0.0	1.4	6.8	31.1	59.5	1.4

#### ◆学習指導の現状と課題

学業成績に関する3点の評価の合計点が平均未満の生徒は、「重複なし」で全体の67.7%、「重複あり」では91.9%を占めた。これらの生徒の学習指導における現状と課題について自由記述に



よる回答を求めた結果、表 4-19 に示した項目に集約された。「重複なし」で記述の多かった項目は基礎学力の定着および学習意欲・学習習慣の形成であった。中学生相応の内容を 1 つずつ積み上げながら学習することに困難があり、更に意欲や習慣の不足によって学習が進みにくい現状がうかがえる。また国語力、語彙力、文章読解、書くことなど言語力に関する課題も多く指摘されており、学力の基礎となる言語力の不足が影響していることが考えられる。国語以外の教科については英語、数学の学習困難についての記述が認められた。「重複あり」については、重複障害を有していることに伴う、基礎学力、言語力、語彙力の不足に関する指摘が多く、指導における配慮や工夫を要する生徒が多いことが示唆された。知的障害対応の教育課程による指導を受けている生徒が多く、学習習慣や意欲の形成、授業に取り組む姿勢などを育てることに配慮していることが指摘されていた。

表 4-19 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）					
【重複なし】			【重複あり】		
No.	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数	
1	基礎学力の定着	45	基礎学力の定着	45	
2	学習意欲・学習習慣の形成	41	言語力	9	
3	国語力・言語力全般	21	語彙力	7	
4	文章読解・文章理解	18	学習意欲・学習習慣	7	
5	語彙力	12	注意力・集中力	7	
6	注意力・学習行動	12	書く力	6	
7	思考の難しさ・思い込みによる理解	12	文章理解	6	
8	書くこと	11			
9	教科による学力の差	8			

## ②学習態度について

傾聴態度を含めた学習での態度について、注意散漫の程度、注意持続時間の程度、口答による指示に対する反応の 3 点から評価を求めた。「重複なし」では、注意散漫については 40%程度の生徒が「ほとんどない」あるいは「少しある」の評価を得ており、同等の評価を含めると 70%程度の生徒は授業に集中して取り組んでいる様子がうかがえる。注意の持続および指示に対する反応では、“良い” 評価を得た生徒の割合は低下していたが、健聴児と同等の評価を得ている生徒を含めると 70～80%の生徒は学習態度が比較的良好であることが示唆される。「重複あり」では、いずれの観点においても“低い” 生徒の割合が 60%～70%と高く、授業に対する集中力の面では課題を有する生徒の多いことが示された。特に中 1 の生徒ではその割合が高く、学校での指導での指導を通じて、学年が上がるにつれて学習に向かう姿勢が徐々に形成されていくことがうかがえた。

表 4-21 注意散漫の程度（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	ほとん どない	少しあ る	同じく らい	少し多 い	多い	無回答	ほとん どない	少しあ る	同じく らい	少し多 い	多い	無回答
中 1	21.8	14.5	25.5	21.8	10.9	5.5	7.4	7.4	3.7	40.7	40.7	0.0
中 2	32.7	26.9	19.2	19.2	1.9	0.0	13.6	0.0	22.7	40.9	18.2	4.5
中 3	18.3	11.7	33.3	18.3	13.3	5.0	24.0	8.0	20.0	24.0	24.0	0.0
全体	24.0	17.4	26.3	19.8	9.0	3.6	14.9	5.4	14.9	35.1	28.4	1.4

表 4-20 注意持続時間の程度（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	長い	少し長い	同じくらい	少し短い	短い	無回答	長い	少し長い	同じくらい	少し短い	短い	無回答
中 1	5.5	9.1	30.9	38.2	10.9	5.5	11.1	0.0	0.0	51.9	37.0	0.0
中 2	11.5	7.7	53.8	21.2	5.8	0.0	4.5	9.1	18.2	45.5	18.2	4.5
中 3	8.3	6.7	53.3	18.3	11.7	1.7	4.0	4.0	36.0	36.0	20.0	0.0
全体	8.4	7.8	46.1	25.7	9.6	2.4	6.8	4.1	17.6	44.6	25.7	1.4

表 4-22 口頭による指示に対する反応（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	ない	ほとんど どない	時々ある	やや多い	多い	無回答	ない	ほとんど どない	時々ある	やや多い	多い	無回答
中 1	5.5	30.9	29.1	25.5	3.6	5.5	3.7	3.7	33.3	33.3	25.9	0.0
中 2	7.7	25.0	48.1	15.4	3.8	0.0	0.0	22.7	22.7	27.3	22.7	4.5
中 3	10.0	33.3	35.0	16.7	3.3	1.7	4.0	12.0	32.0	32.0	20.0	0.0
全体	7.8	29.9	37.1	19.2	3.6	2.4	2.7	12.2	29.7	31.1	23.0	1.4

#### ◆学習態度に対する現状と課題

3 点の評価の合計点が平均未満の生徒は、「重複なし」で全体の 35.5%、「重複あり」で 70.3%であった。「重複なし」で多かった記述は、注意力の欠如や集中の持続困難と、それに対する指導上の工夫や対応であった。指導の工夫としては、発問・声掛けの工夫、学習環境の整備、個に応じた課題設定、学習内容の切り替えやリラクゼーションなどが挙げられた。学習行動面での指摘も多く、教員に対する態度などに関する言及もみられた。また発達障害の特性を指摘する例も認められた。「重複あり」についても重複なしの生徒と同様に、注意力・持続力に課題のある生徒が多く、それに対する指導の工夫に関する指摘が多かった。指導の工夫については、個々の生徒の実態に応じた教材の準備がなされていた。特に興味・関心に応じて学習への取り組みや集中力が変動するため、意欲的に取り組める教材の順序設定、視覚的教材の活用、見通しを持ち集中して取り組める環境設定などに配慮しているという記述が多かった。また集団活動において情緒的に不安定になった際、落ち着けるような対応をするという記述もみられた。

表 4-23 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）				
No.	【重複なし】		【重複あり】	
	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
1	指導の工夫	33	注意力・持続力	28
2	注意力・持続力	27	指導の工夫	20
3	言語力の不足	15	興味・関心の狭さ偏り	13
4	学習行動	13	学習意欲・学習習慣	7
5	学習意欲の低さ	6	発達障害	6
6	集団適応	5	感情コントロール	6
7	発達障害	5	集団適応	6
8			言語力の不足	4
9			状況理解・見通しの困難	3
10			学習の定着困難	2
11			聞こえないことへの意識	2

### ③コミュニケーション能力について

コミュニケーション能力について、能力の程度、語彙力の程度、話す能力の程度の3点から評価を求めた。「重複なし」では、コミュニケーション能力と出来事について話す（説明する）力において”低い”評価にあたる生徒が40%程度を占めた。また語彙力については”低い”評価の生徒が66.4%であり、語彙力の不足からコミュニケーションによって十分な内容を伝えることが難しい生徒が存在することが推察される。「重複あり」では、コミュニケーション能力全般において”低い”評価の生徒が多かった。学年による差異も顕著ではないことから、コミュニケーション上の課題についてはそれぞれの生徒の障害特性による個人差が大きく、継続的な支援や指導が必要であると考えられる。

表 4-24 コミュニケーション能力の程度（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答
中1	0.0	9.1	34.5	38.2	12.7	5.5	0.0	0.0	14.8	33.3	51.9	0.0
中2	5.8	17.3	32.7	36.5	7.7	0.0	0.0	0.0	4.5	54.5	36.4	4.5
中3	11.7	8.3	38.3	31.7	10.0	0.0	0.0	4.0	32.0	32.0	32.0	0.0
全体	6.0	11.4	35.3	35.3	10.2	1.8	0.0	1.4	17.6	39.2	40.5	1.4

表 4-25 語彙力の程度（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答
中1	0.0	5.5	25.5	29.1	34.5	5.5	0.0	0.0	0.0	22.2	77.8	0.0
中2	1.9	9.6	15.4	46.2	26.9	0.0	4.5	0.0	0.0	13.6	77.3	4.5
中3	1.7	11.7	23.3	43.3	20.0	0.0	0.0	0.0	12.0	52.0	36.0	0.0
全体	1.2	9.0	21.6	39.5	26.9	1.8	1.4	0.0	4.1	29.7	63.5	1.4

表 4-26 話す能力の程度（％）

評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い	無回答
中1	3.6	3.6	40.0	34.5	12.7	5.5	0.0	0.0	11.1	44.4	44.4	0.0
中2	1.9	17.3	36.5	30.8	13.5	0.0	0.0	4.5	0.0	59.1	31.8	4.5
中3	8.3	21.7	35.0	25.0	8.3	1.7	4.0	8.0	12.0	44.0	32.0	0.0
全体	4.8	14.4	37.1	29.9	11.4	2.4	1.4	4.1	8.1	48.6	36.5	1.4

#### ◆コミュニケーション指導に対する現状と課題

3点の評価の合計点が平均未満の生徒は、「重複なし」で全体の82.0%、「重複あり」で95.9%であった。「重複なし」で最も多かった記述はコミュニケーションスキルと言語による説明力に関する指摘であった。コミュニケーションスキルについては、自分の聞こえに対する認識の課題と関連した記述が多く、話の分からない時の聞き返しや確認が出来ない、傾聴態度が形成されにくいなどが多く指摘された。言語力に関しては、語彙の乏しさと共に、話の内容を整理して伝えることや話す内容の偏り、話題の狭さなどが課題として挙げられた。またコミュニケーションの際に、一方的に話すなど、他者の意図理解や他者との距離感がつかめず配慮意識が乏しい、相手の立場を考えて話すことが難しいといった課題も指摘された。「重複あり」では、ほとんどの生徒が



コミュニケーションに課題を有していた。課題として多く挙げられたのは、言語による説明力であった。語彙の乏しさや言語力の不足により、自分の気持ちや意思を相手に伝えることが難しい事が多く、言葉を補いながら発言を促す、生徒のペースに合わせてコミュニケーションをとるといった支援の工夫がなされていた。また発達障害を有することなどにより、他者への意識や配慮が不足し、一方的な会話や身体接触など不適切な行動がみられる例も挙げられた。その反対に他者への関心が乏しかったり、コミュニケーションへの意欲が見られにくい生徒も多く、聴覚口話のみでは会話が難しい生徒では、状況に応じて手話や指文字などの視覚的方法を活用する例も多かった。

表 4-27 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）					
【重複なし】			【重複あり】		
No.	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数	
1	コミュニケーションスキル	57	言語による説明力	50	
2	言語による説明力	54	他者への意識・配慮の不足	37	
3	語彙の乏しさ	47	Com への意欲・積極性	16	
4	他者への意識・配慮の不足	28	語彙の乏しさ	10	
5	Com への意欲・積極性	22	手話等の使用	6	
6	状況に応じた Com 方法	19	状況に応じた Com 方法	5	
7	発音・話し方	9	発達障害	5	
8	落ち着き・集中力	5			

#### ④学校生活について

学校生活における適応状況について、学習への参加状況、家庭課題への対応状況、指示に対する遂行能力の 3 点から評価を求めた。「重複なし」では、学習への参加において中 1 で「やや少ない」生徒の割合が高い傾向があったが、全体的には 80%程度の生徒が話し合いなどを含めた学習への参加状況が良好であることが分かる。同様に忘れ物や宿題提出等についても課題のある生徒は少なく、全体の 85%程度の生徒が良好な状況にあることが示された。教員の指示に対する課題遂行への反応に関しては、他の 2 点と比べると困難を有する生徒の割合がやや高い傾向がみられたが、学校生活全般を通じた適応状況については、おおむね良好であることが指摘できよう。「重複あり」では、学習への参加状況において評価の“低い”生徒の割合が 2、3 年生でやや増加する傾向が認められた。この点については明確な理由が想定できないが、学年に応じた学習内容や学習環境の違いが影響しているのかも知れない。忘れ物や宿題提出あるいは教員の指示に対する課題遂行への反応に関しては、学年が上がるにつれて“良い”評価を得ている生徒の割合が高くなる様相が示された。提出物の管理や教員の指示理解については、学校での指導を通じて力が伸長することが考えられる。

表 4-28 学習への参加状況（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	多い	やや多い	他の子 と同じ くらい	やや少ない	少ない	無回答	多い	やや多い	他の子 と同じ くらい	やや少ない	少ない	無回答
中 1	21.8	27.3	16.4	25.5	7.3	1.8	14.8	18.5	37.0	14.8	14.8	0.0
中 2	11.5	30.8	42.3	9.6	5.8	0.0	0.0	0.0	40.9	40.9	13.6	4.5
中 3	30.0	28.3	30.0	8.3	3.3	0.0	12.0	16.0	24.0	40.0	8.0	0.0
全体	21.6	28.7	29.3	14.4	5.4	0.6	9.5	12.2	33.8	31.1	12.2	1.4

表 4-29 家庭課題への対応状況 (%)												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	常に持 参提出	ほとん ど持参 提出	時々忘 れる	ほとん ど忘れ る	常に忘 れる	無回答	常に持 参提出	ほとん ど持参 提出	時々忘 れる	ほとん ど忘れ る	常に忘 れる	無回答
中 1	29.1	21.8	36.4	9.1	1.8	1.8	11.1	14.8	37.0	29.6	7.4	0.0
中 2	23.1	36.5	32.7	7.7	0.0	0.0	22.7	36.4	22.7	4.5	4.5	9.1
中 3	20.0	26.7	35.0	13.3	5.0	0.0	24.0	24.0	40.0	8.0	4.0	0.0
全体	24.0	28.1	34.7	10.2	2.4	0.6	18.9	24.3	33.8	14.9	5.4	2.7

表 4-30 教員の指示に対する遂行能力の程度 (%)												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	ない	ほとん どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答	ない	ほとん どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答
中 1	16.4	41.8	29.1	7.3	5.5	0.0	3.7	37.0	40.7	14.8	0.0	3.7
中 2	30.8	40.4	15.4	11.5	1.9	0.0	18.2	27.3	22.7	9.1	4.5	18.2
中 3	21.7	41.7	23.3	5.0	8.3	0.0	8.0	76.0	4.0	4.0	0.0	8.0
全体	22.8	41.3	22.8	7.8	5.4	0.0	9.5	47.3	23.0	9.5	1.4	9.5

#### ◆生徒指導の現状と課題

3 点の評価の合計点が平均未満の生徒は、「重複なし」で全体の 16.2%、「重複あり」で 37.8% であった。「重複あり・なし」のいずれも、「学校での学習と生活」についての 5 つの調査領域において課題を有する生徒の割合が最も低かった。「重複なし」で多かった記述内容は指示理解の困難や確認の必要性、宿題の未提出や忘れ物の多さであった。提出物の遅れについては、家庭での生活状況や生活習慣の不規則などが関連するという指摘もあった。整理整頓の意識が低い生徒も見受けられた。「重複あり」の生徒についても多かった指摘内容は重複なしと同様であったが、宿題などの提出については、忘れるというよりも意欲的に取り組まない例があることが挙げられていた。家庭との連携が良好な場合、そうでない場合など適切な生活習慣の形成に関する個人差の大きいこともうかがえた。

表 4-31 聴覚活用に関する指導の現状と工夫 (件)				
No.	【重複なし】		【重複あり】	
	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
1	指示理解・確認	13	指示理解・確認	7
2	提出物・宿題・忘れ物	11	提出物・宿題・忘れ物	6
3	予定に応じた行動・順序だて	5	家庭生活・生活習慣の不規則さ	5
4	家庭生活・生活習慣の不規則さ	5	予定に応じた行動・順序だて	3
5	注意の欠如	3	自己理解	3
6	整理整頓	3	ルール・マナー	2
7	ルール・マナー	2	整理整頓	2
8			話し合い・言語	2
9			感情コントロール	2

#### ⑤学校での行動について

学校での行動面について、不適切な行動の程度、情緒的な課題、友人関係 3 点から評価を求めた。「重複なし」では、3 点の中で情緒面に課題のある生徒がやや多い傾向があったが、全体的に

行動面での大きな課題を有する生徒は少なく、いずれの評価観点においても 80%以上の生徒が行動面で良好な状況にあることが示された。「重複あり」では不適切な行動や情緒面での課題について、やや評価の低い生徒が多かった。特に中 1 の生徒でその割合が高いことから、中学部への進学による環境の変化による心的な不安さが行動面の課題として現れていることが考えられる。

表 4-32 不適切な行動の程度（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	ない	ほとんど どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答	ない	ほとんど どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答
中 1	16.4	41.8	29.1	7.3	5.5	0.0	14.8	18.5	25.9	33.3	7.4	0.0
中 2	30.8	40.4	15.4	11.5	1.9	0.0	9.1	45.5	18.2	18.2	4.5	4.5
中 3	21.7	41.7	23.3	5.0	8.3	0.0	12.0	36.0	16.0	28.0	8.0	0.0
全体	22.8	41.3	22.8	7.8	5.4	0.0	12.2	32.4	20.3	27.0	6.8	1.4

表 4-33 情緒的な課題の有無（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	ない	ほとんど どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答	ない	ほとんど どない	時々あ る	やや多 い	多い	無回答
中 1	10.9	40.0	30.9	14.5	3.6	0.0	14.8	7.4	22.2	40.7	14.8	0.0
中 2	19.2	38.5	25.0	11.5	5.8	0.0	9.1	45.5	22.7	13.6	4.5	4.5
中 3	10.0	33.3	35.0	11.7	10.0	0.0	12.0	16.0	32.0	16.0	24.0	0.0
全体	13.2	37.1	30.5	12.6	6.6	0.0	12.2	21.6	25.7	24.3	14.9	1.4

表 4-34 友人関係の状態（％）												
評価 学年	【重複なし】						【重複あり】					
	非常に 良好で ある	良好で ある	ふつう	あまり 良好で はない	良好で はない	無回答	非常に 良好で ある	良好で ある	ふつう	あまり 良好で はない	良好で はない	無回答
中 1	16.4	38.2	32.7	9.1	3.6	0.0	14.8	25.9	37.0	22.2	0.0	0.0
中 2	13.5	50.0	21.2	9.6	3.8	1.9	0.0	31.8	59.1	4.5	0.0	4.5
中 3	13.3	33.3	36.7	10.0	6.7	0.0	0.0	48.0	32.0	16.0	4.0	0.0
全体	14.4	40.1	30.5	9.6	4.8	0.6	5.4	35.1	41.9	14.9	1.4	1.4

#### ◆生徒指導の現状と課題

3 点の評価の合計点が平均未満の生徒は、「重複なし」で全体の 26.9%、「重複あり」で 51.4%であり、「重複あり」において高い数値を示した。「重複なし」では、評価による数値上は顕著な課題は認めにくかったが、自由記述の内容からは、これらの生徒が有する課題の深刻さがうかがわれた。最も多かった指摘は、対人関係上の課題であった。具体的には、他者への配慮に欠ける行動や発言、場面に応じた対人スキル、状況理解の困難、自己中心的な発言などであり、ソーシャルスキルトレーニングによる指導の工夫を行っている例もみられた。また情緒面での不安定や感情コントロールの苦手さ、自信のなさや幼さなど心理面での成長に課題を有する生徒も相応におり、不登校傾向にある生徒の例も見られた。「重複あり」で多かった指摘は、他者理解の難しさ、対人関係作りの困難であった。友達への接し方が独りよがりになったり、一方的に思い込んだ行動などによってトラブルが生じる例が少なからず指摘されていた。積極的にコミュニケーションを図ろうとする意識が強かったり、自分のやりたいことが優先するため、感情が高ぶって不適切なことを発したりマナーに反した行動をとってしまう生徒もみられた。そのような状況に対し

て、見通しや予測をしながら行動できるような環境づくりに配慮している点も指摘された。

表 4-35 聴覚活用に関する指導の現状と工夫（件）				
【重複なし】			【重複あり】	
No.	指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
1	他者理解の困難・対人スキル	33	他者理解の困難・対人スキル	18
2	情緒・心理面の不安定	17	情緒・心理面の不安定	13
3	マナー	6	ルール・マナー	9
4	言語表現力	6	集中力	4
5	友人関係	5	発達障害	4
6	集中力	3	環境設定	3

## Ⅱ まとめ

### 1. まとめ

#### 1) 教員に関する事項について

本アンケートの回答者は、聴覚障害教育の経験が 5 年以下あるいは 10 年以下の教員が多かった。これは学校での教員異動年数と密接に関連しており、従来、特別支援教育の専門性の継承や向上における課題とされている。聴覚障害教育経験の短い教員においては、人工内耳に関する基礎的事項の研修希望も多く、専門性の向上に向けた継続的な取り組みが必要であろう。一方で、医療機関との連携は全体の半数程度に止まっていることや、経験が豊富な教員では人工内耳に関するより深い知識を求める声も多いことから、医療機関や人工内耳開発メーカー等との連携や関係づくりがより求められる。

#### 2) 生徒の実態について

生徒の実態については、重複障害の有無による差異が大きいことが示された。「重複なし」の生徒については、人工内耳の装用によって音への反応が良い生徒が多く、音声が優位なコミュニケーションモードとして使用されていた。一方で、音への反応の良さに比して言語聴取に困難を有する生徒が少なくなく、読み書き等の言語活動における課題が示された。それ故、人工内耳を装用している生徒についても手話や指文字、視覚教材などの多様な方法によってコミュニケーションをしながら指導することの必要性が強く指摘されよう。この傾向は「重複あり」の生徒についても同様であり、人工内耳のメリットを生かしつつ、より多様なコミュニケーション方法の使用や教材の工夫が必要であると考えられる。聴覚障害の発見時期や人工内耳装用時期については「重複あり」の生徒の方がやや遅い傾向があったが、60%～70%の生徒が 1 歳までの発見であった。現在の中学生は新生児聴覚スクリーニングが普及し始めた時期に出生しており、今後、スクリーニングの普及によって更なる早期発見が進むことが期待される。各年齢段階における教育機関については、乳幼児期より聴覚特別支援学校に通う子どもが多く、小学部以降では聴覚特別支援学校が主たる教育の場となっていることが示された。これは本調査（本節の分析対象）が特別支援学校を対象としていることによるとも思われるが、聴覚障害教育において特別支援学校が拠点的な役割を担っていることが改めて確認された。

### 3) 学校での学習・生活について

学校での学習や生活の様子については、重複障害の有無にかかわらず共通する特徴や課題が示唆された。いずれの群の生徒についても、健聴児との比較からは基礎的な学力の面などにおいて少なからず課題が指摘できるが、特別支援学校での教育や指導によって、生徒の有する力を発揮しながら学習を進めている様相がうかがわれた。一方で、学習や生活における土台となる語彙力や文法力、文章読解などの言語（日本語）力の不足を指摘する意見が多く、人工内耳を装用する生徒に対する言語力向上に向けた指導方法の洗練が強く求められる。また、学習時における注意の持続、状況や相手に応じたコミュニケーションの力、聞こえにくさなどに関する自己認識、対人行動などの面で、様々な課題のあることが明らかとなった。人工内耳を装用し、音の聞き取りが改善された一方で、情報の聞き漏らしや聞き誤りへの意識が育ちにくくなっている状況にあることが指摘できよう。これらの課題や現状に対し、意識的な声掛けや確認、個に応じた教材の活用やコミュニケーションの工夫を行っている教員も多いことから、教育実践における個々の取り組みを集約し、指導や支援のエッセンスを取り出していくための研究が求められるだろう。また、ASD や ADHD などの発達障害の特性に応じた指導の難しさについて指摘する意見が多かった。上述したような注意持続、状況認識、自己認識・他者認識などにおける課題は、聴覚障害児と発達障害児に共通していると考えられ、特に障害を併せ有している生徒に対しては、両方の障害特性に応じた特別な対応が求められるだろう。

### 2. 今後の課題（今後の分析・検討課題）

今回の分析は、調査で得たデータに関する基礎的な分析にとどまっている。特に人工内耳の装用時期や装用期間、聴力の改善の程度、装用状態などが、言語や学習、生活面での実態とどのように関連しているのか、という点について詳しい分析が必要であると考ええる。人工内耳に関わって、その発達における効果や療育・教育的な対応についての調査や研究が増えているが、乳幼児期を対象としている場合が多く、小・中・高へと年齢段階を追った発達の側面については、十分な知見が提示されているとはいいがたい。人工内耳をはじめとした聴覚保障機器の発展によって、聴覚活用の可能性が広がってきている現状を踏まえ、個々の子どもの長期的な発達を視野に入れた検討が必要であろう。

## 第5章 高等部本科

### I 結果と考察

#### 1. 回答した教員の属性についての回答

##### 1) 教員の属性

回答した教員の年齢に対する回答では、平均年齢 42.57 歳で、最小値 24 歳、最大値、63 歳であった。また教員歴は、平均値 17.54 年で最小値 1 年、最大値 44 年であった。

表 5-1 に聴覚障害児に対する指導歴、特別支援学校（聴覚障害）での指導歴、特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導経歴、難聴学級ないし通級指導教室での指導歴、通常学級での指導歴の回答の結果を示した。

表 5-1 回答した教員の指導歴 ( ) 内は標準偏差

		全体	無回答	平均値	最小値	最大値
聴覚障害児に対する指導歴	回答数	266	3	9.14	0	34
	%	100	1.1	(7.7)		
特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	回答数	266	3	7.80	0	34
	%	100	1.1	(7.6)		
特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導経歴	回答数	266	16	4.81	0	26
	%	100	6.0	(6.2)		
難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	回答数	266	10	0.15	0	5
	%	100	3.8	(0.7)		
通常学級での指導歴	回答数	266	15	2.21	0	31
	%	100	5.6	(5.9)		

##### 2) 人工内耳装用児の指導にあたって学習したい研修内容

表 5-2 に学習したい研修内容の記述回答の分類と回答数を示した。

重複障害ありなしともに、「基礎的研修」が多く、その内容は、人工内耳の構造や取り扱い上の注意、人工内耳装用児に対する配慮事項などであった。また手術に関する内容や関連機器に関する情報、補聴器との違いなど医療やリハビリテーション機器に関する研修を希望する回答も見られた。その他に、人工内耳装用児の言語、心理、学習特性など発達に関する内容とこれに関する指導法の研修を望む回答がみられた。また成人人工内耳装用児の講演との回答もあった。さらに、保護者の指導に関する研修を求める回答も見られた。

表 5-2 学習したい研修内容の分類と回答数

重複の有無 回答	重複あり			重複なし		
	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
管理・周辺機器（ロジャーなど）	1	1	4	3	1	3
手術方法や手続き、CI の長所・短所、HA との違い	4	2	2	2	0	0
基礎的研修（配慮事項など）	7	16	17	28	39	27
医療機関との連携方法	0	0	0	0	0	1
CI 装用児の言語、心理、学習の特性	9	7	3	4	5	3
指導の方法（言語・聴覚活用など）	3	1	0	6	2	11
CI 装用児の進路の実態	0	0	0	4	6	3



CI 装用児のアイデンティティ	1	1	0	0	0	1
CI 装用成人の話（心理面など）	2	0	0	5	3	2
保護者指導	0	0	0	3	0	0
重複障害児の CI 装用の効果	0	0	0	1	0	0
特になし	0	0	0	4	6	3
計	27	28	26	60	62	54

表 5-3 生徒数及び人工内耳装用生徒数 ( ) 内は標準偏差

			全体	無回答	平均値	最小値	最大値
高等部本科 全体	生徒総数	回答数 %	266 100	3 1.1	4.97 (3.98)	0	47
	うち人工内耳 装用生徒数	回答数 %	266 100	3 1.1	2.20 (1.18)	0	17
重複あり	生徒総数	回答数 %	60 100	0 0	3.18 (3.34)	0	23
	うち人工内耳 装用生徒数	回答数 %	60 100	0 0	1.55 (1.51)	0	8
重複なし	生徒総数	回答数 %	199 100	0 0	5.51 (4.05)	0	47
	うち人工内耳 装用生徒数	回答数 %	199 100	0 0	2.43 (1.86)	0	17

## 2. 人工内耳装用児が在籍する学級について

### 1) 生徒数

表 5-3 に重複ありとなしを合計した高等部本科全体及び重複のありなしで分けた場合の回答結果を示した。なお、重複なしの生徒総数の 47 と人工内耳装用生徒数の 17 は、学級在籍人数ではなく高等部本科全体の数字と思われる。

### 2) 医療機関との連携の有無

医療機関との連携の有無について、高等部本科全体では回答数が 266、無回答は 3 であった。うち、連携ありとの回答は、67 で全体の 25.2%、連携なしとの回答が 196 で全体の 73.7% であった。重複ありでは回答数が 60、無回答は 0 であった。連携ありとの回答は 15 で全体の 25%、連携なしとの回答は 45 で全体の 75% であった。重複なしでは、回答数が 199、無回答は 3 であった。連携ありとの回答は 49 で全体の 24.6%、連携なしとの回答が 147 で全体の 73.9% であった。以上のことから、医療機関と連携している学校は、およそ 4 分の 1 であり、これは重複のありなしで、ほとんど差がなかった。

表 5-4 に、連携の内容が記述された記述回答の分類と回答数を示した。最も多かったのは、重複ありなしともに、定期健診における聞こえの状態や機器の調整に関する情報を医療機関から受けるというものであった。また、学校での生徒の状態を医療機関に伝え、必要に応じて医師からコメントもらう、ケースカンファレンス、支援会議、連絡協議会、ネットワーク会議に出席という、医療機関とのやり取りを行う例も見られた。

表 5-4 医療機関との連携の内容と回答数

重複の有無	重複あり			重複なし		
回答	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
定期健診（聴力検査、マッピングなど）	5	0	4	11	15	5
医師、言語聴覚士の指導	2	0	0	1	0	0
言語聴覚士、作業療法士の来校による相談、講演、情報交換	2	0	0	3	1	0
病院のカンファレンスに出席	0	0	0	0	3	4
両親講座に出席	0	1	0	0	4	0
ケースカンファレンス、支援会議、連絡協議会、ネットワーク会議	0	1	0	0	1	0
耳鼻科以外との連携（精神科）	0	0	0	0	0	2
学校の様子（聴力検査含む）を医療機関に伝える	2	0	0	1	0	0
計	11	2	4	16	24	11

表 5-5 補聴器装用児と比べて、指導上、特に課題と感じている点の分類と回答数

重複の有無	重複あり			重複なし		
回答	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
人工内耳に関する基礎的知識や管理方法の本院及び保護者に対する指導	0	4	4	5	18	1
自宅での活用方法	1	1	0	3	0	1
人工内耳を使わない	2	5	0	6	5	2
聞き間違いや聞き洩らしがあることの認識と指導	2	3	2	22	14	14
聞こえは良いが理解していない	4	1	0	0	4	3
発音・発語の不明瞭さ	1	0	0	7	1	0
聞こえていると思い話者を見ない	1	0	0	3	1	3
健聴者とのコミュニケーション	0	0	2	5	0	0
手話を用いない生徒への指導	0	0	0	2	10	5
行動上の制約がある点	1	0	0	0	0	0
自閉症の生徒の音過敏	0	0	0	1	0	0
人工内耳装用者のモデル不足	0	0	0	0	0	4
頭痛が生じる	0	0	0	0	0	1
最適な大きさの音の提示の仕方	0	0	0	0	1	0
個人差の大きさ	0	0	0	0	0	3
特になし	2	8	8	14	10	23
計	14	22	16	68	64	60

### 3. 人工内耳装用児の指導について

#### 1) 補聴器装用児と比べて、指導上、特に課題と感じている点

表 5-5 に補聴器装用児と比べて、指導上、特に課題と感じている点に関する記述回答の分類と回答数を示した。重複ありとなしを比較すると、「聞き間違いや聞き漏らしがあることの認識と指導」が重複なしに多かった。これは、重複なしでは教科指導や言語を用いた指導の時間数が、重複ありよりも多く、人工内耳を装用しても正しく聞き取れない場合のあることが、教師に見えやすくなるためと思われる。また重複なしでは、人工内耳に関する知識や管理方法に関する課題を指摘する回答も多く、このことから重複なしの生徒には、障害補償機器の理解や管理を人工内耳装用生徒自身に行わせていることがうかがえる。その他に手話を用いない生徒への指導という回答があり、これは重複なしにのみ見られた。音声言語のみでコミュニケーションを行う生徒が重複なしには多いことがうかがえる。一方で、「特になし」とする回答も多く、人工内耳装用時にも補聴器装用児と同様の課題があることが示唆される。



## 2) 補聴器装用の生徒と比べて、指導上工夫している点

表 5-6 に補聴器装用児と比べて、指導上工夫している点に関する記述回答の分類と回答数を示した。重複なしでは音声を利用するよう工夫しているという回答が多く、人工内耳装用児の聞こえの良さを生かした指導を心掛けていることがうかがえる。ただし、ことばを正しく受信できているか、話された内容を理解できているかの確認については、視覚的手段である文字や指文字を用いる工夫をしていることが分かった。また、衝撃への対策、人工内耳の装用側から話しかけるなど指導上の工夫が、安全面への配慮やコミュニケーションの環境設定にもなされていることが示された。加えて、「特になし」とする回答も多く、補聴器装用児と同様の工夫がなされていることが示唆される。その他、「多様なコミュニケーション手段を獲得させるは、」重複ありでは回答がなく、重複なしのみに回答が認められた。1)の指導上の課題では「手話を用いない生徒への指導」が重複なしの課題として挙げられ、これに対応して指導の工夫を行っていることの反映と思われる。

表 5-6 補聴器装用児と比べて、指導上工夫している点の分類と回答数

重複の有無	重複あり			重複なし		
回答	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
聴覚や口話を主に使う	5	4	5	6	10	16
文字や指文字の利用による理解の確認	3	2	3	11	9	17
音声と手話を併用する	0	0	0	4	4	4
人工内耳装用方向からの話しかけ	0	1	2	2	6	0
補聴器装用児よりも多くの語彙を指導する	0	0	1	0	0	0
簡単な言葉で話す	0	0	0	2	0	0
発音・発語の正確さを求める	0	1	2	1	1	2
生徒の注意が教師に向いてから話す	0	0	0	0	0	8
多様なコミュニケーション手段を獲得させる	0	0	0	4	4	1
コミュニケーションのマナー指導	0	0	0	4	0	1
衝撃への対策	1	2	2	0	9	2
人工内耳の装用の確認	0	0	0	0	1	0
人工内耳と補聴器のメリットの双方を利用する	1	0	0	0	0	0
人工内耳の管理に関する知識	3	3	1	5	0	0
その他	1	1	0	1	1	0
特になし	1	3	5	20	26	11
計	15	17	21	60	71	62

## 3) 補聴器装用の生徒と比べて、指導しやすい点

表 5-7 に補聴器装用の生徒と比べて、指導しやすい点の回答の分類と回答数を示した。音や言葉の反応の良さが、重複ありなしともに最も多く、語彙数の多さ、コミュニケーションの良さ、指導できる語の多さに関連しているものと思われる。人工内耳の装用が、言語やコミュニケーションの力を高め、教師の指導の幅を広げていることがうかがえる。一方で、「特になし」の回答も特に多く、人工内耳の装用は、音や言葉の受信には効果が高いものの、聞こえの改善のほかの教育的目標においては、課題が多いということがうかがえる。

表 5-7 補聴器装用児と比べて、指導しやすい点の分類と回答数

重複の有無	重複あり			重複なし		
回答	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音や言葉に対する反応の良さ	6	11	3	13	17	11
語彙数の多さ	2	1	0	6	3	0
コミュニケーションの良さ	3	1	5	19	17	0
指導できる語の多さ	1	0	0	15	12	0
思考力の高さ	0	0	0	0	0	4
機器の管理	9	4	2	1	3	2
注意する力が高い	0	0	0	0	0	1
特になし	8	8	7	21	27	12
計	29	25	17	75	79	30

表 5-8 受診年齢の年代 ( ) 内は%

重複の有無	重複あり 平均値 1.14 歳、最小値 0 歳、最大値 5 歳			重複なし 平均値 1.25 歳、最小値 0 歳、最大値 12.58 歳		
年齢	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
1 歳未満	4(25.0)	10(41.7)	6(30)	16(26.2)	25(31.3)	27(46.6)
1 歳	5(31.3)	10(41.7)	5(25)	15(24.6)	18(22.5)	9(15.5)
2 歳	0(0)	0(0)	3(15)	5(8.2)	5(6.3)	15(12.1)
3 歳	1(6.3)	0(0)	3(15)	2(3.3)	3(3.8)	0(0)
4 歳	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.8)	0(0)
5-9 歳	0(0)	1(4.2)	0(0)	0(0)	3(3.8)	0(0)
10 歳以上	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(2.5)	0(0)
無回答	6(37.5)	3(12.5)	3(15)	23(37.7)	23(28.8)	15(25.9)
計	16	24	20	61	80	66

#### 4. 対象生徒について

##### 1) 年齢

生徒の年齢は、重複ありとなしを合計した高等部本科全体では、平均値が 16.56 歳、最小値 15 歳、最大値 20 歳であった。

##### 2) 受診時年齢

受診時の年齢について、重複ありとなしを加えた高等部本科全体では、平均値 1.22 歳、最小値 0 歳、最大値 12.58 歳であった。1 歳までに 152 人 (57.2%)、3 歳までに 181 人 (78.1%) の者が受診していた。ただし無回答の割合が高く、生徒の受診年齢を高等部本科教員が把握していない可能性が示唆される。

表 5-8 に重複ありと重複なしの受診年齢の年代における数と割合を示した。重複ありでは、1 歳までに 40 人 (59.5%)、3 歳までに 47 人 (78.3%) の者が受診していた。重複なしでは、1 歳までに 110 人 (55%)、3 歳までに 132 人 (63.8%) の者が受診していた。

以上のことから、対象時の受診年齢は、どの学年においても重複のありなしともに平均は 1 歳代であり、また半数以上の者が 3 歳までに受診していた。

##### 3) 人工内耳の装用状態

対象生徒の人工内耳装用状態について、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では右耳装用が 144 人 (54.1%)、左耳が 84 人 (31.6%)、両耳装用が 36 (13.5%) であった。表 5-9 に重複のありなしで分けた人工内耳装用の状態を示した。どの学年においても重複ありなしとも

に人工内耳を片耳に装用している者が多かった。

表 5-9 人工内耳の装用状態 ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
左右	年齢	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
右耳		12(75)	14(58.3)	8(40)	35(57.4)	43(53.8)	29(50)
左耳		3(18.8)	6(25)	12(60)	17(27.9)	25(31.3)	19(32.8)
両耳		1(6.3)	4(16.7)	0(0)	9(14.8)	12(15)	9(15.5)
無回答		0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.7)
計		16	24	20	61	80	58

また「片耳装用の場合、もう一方の耳への補聴器装用の有無」については、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、有りが 126 人 (47.4%)、無しが 108 人 (40.6%) であった。表 5-10 に重複のありなしで分けた人工内耳反対側での補聴器装用の有無の状態を示した。ほとんどの学年で重複ありなしともに、おおよそ半数の者が反対側に補聴器を装用していた。

表 5-10 人工内耳の反対側での補聴器の有無 ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
有無	学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
あり		8(50)	14(58.3)	13(65)	33(54.1)	36(45)	22(37.9)
なし		8(50)	8(33.3)	7(35)	18(29.5)	34(42.5)	28(48.3)
無回答		0(0)	2(8.3)	0(0)	10(16.4)	10(12.5)	8(13.8)
計		16	24	20	61	80	58

「学校での補聴援助システム使用の有無」の問いに対しては、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、有りが 81 人 (30.5%)、無しが 177 人 (66.5%) であった。表 5-11 に重複のありなしで分けた補聴援助システムの有無の状態を示した。どの学年においても重複ありなしともに、おおよそ 3 割に補聴援助システムがあるとの回答がみられた。

表 5-11 補聴援助システムの有無 ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
有無	学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
あり		6(37.5)	7(29.2)	7(35)	19(31.1)	21(26.3)	19(32.8)
なし		10(62.5)	17(70.8)	13(65)	39(63.9)	56(70)	39(67.2)
無回答		0(0)	0(0)	0(0)	3(4.9)	3(3.8)	0(0)
計		16	24	20	61	80	58

以上のことから人工内耳の装用状態については、片耳装用が多かった。また片耳装用者のうち約半数の者が、人工内耳の反対側に補聴器を装用し、右耳装用と左耳装用が、おおよそ半々であった。補聴援助システムの使用があると回答したのは約 3 割であった。これらは、学年や重複障害の有無に関係なかった。

#### 4) 人工内耳装用開始時期

人工内耳装用開始時期について重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、平均値

5.13 歳、最小値 0.75 歳、最大値 17 歳であった。1 歳までに 152 人（57.2%）、3 歳までに 181 人（78.1%）の者が受診していた。無回答は、25.9%であった。無回答の割合が、他の問いと比較して高く、高等部本科の生徒の人工内耳開始年齢について、受診の年齢同様に高等部本科教員が把握していないことが示唆される。

表 5-12 に重複ありと重複なしの人工内耳の装用菓子年齢の数と割合を示した。学年や重複ありなしでの明らかな傾向が認められなかった。

表 5-12 人工内耳装用開始時期 ( ) 内は%

重複の有無	重複あり 平均値 5.14 歳、最小値 2 歳、最大値 17 歳			重複なし 平均値 5.16 歳、最小値 0 歳、最大値 16 歳		
	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
年齢						
1 歳未満	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.6)	0(0)	0(0)
1 歳	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.6)	6(7.5)	2(3.4)
2 歳	0(0)	6(25)	1(5)	13(21.3)	11(13.8)	10(17.2)
3 歳	1(6.3)	13(54.2)	3(35)	12(19.7)	13(16.3)	11(19)
4 歳	4(25)	2(8.3)	2(10)	3(4.9)	7(8.8)	3(5.2)
5-9 歳	3(18.8)	1(4.2)	6(30)	7(11.5)	17(21.3)	3(5.2)
10 歳以上	4(25)	2(8.3)	2(10)	3(4.9)	10(12.5)	8(13.8)
無回答	4(25)	0(0)	2(10)	21(34.4)	16(20)	21(36.2)
計	16	24	16	61	80	58

#### 5) 手術前の平均聴力レベル

手術前の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、右耳 106dB で標準偏差は 15.62、最小値が 5dB、最大値が 137dB であった。左耳 106dB、標準偏差は 15.2、最小値が 1 dB、最大値が 134dB であった。

表 5-13 に学年別に重複ありなしに分類した結果を示した。重複のありなしにかかわらず、ほとんどの学年いずれも 100dB 周辺の聴力であった。ただし、いくつかの値は正確に測定されなかったか、記入を誤ったか、いずれかによると思われるものが見られた。

表 5-13 手術前の平均聴力レベル ( ) 内は、標準偏差

重複の有無	重複あり						重複なし					
	1 年生		2 年生		3 年生		1 年生		2 年生		3 年生	
学年												
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左
平均聴力 レベル	107 (12.7)	111 (18.5)	108 (11.4)	113 (10)	98 (9.9)	102 (9.8)	99 (23.4)	100 (24.4)	106 (11.6)	106 (9.5)	111 (11.5)	108 (9.7)
最小値	88	80	89	100	86	86	5	1	81	90	91	92
最大値	124	127	128	129	110	110	123	134	134	125	137	134

#### 6) 現在の平均聴力レベル

現在の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、右耳 39dB で標準偏差は 27.3、最小値が 10dB、最大値が 128dB。左耳は、47dB、標準偏差は 29.5、最小値が 15B、最大値が 128dB であった。表 5-14 に学年別に重複ありなしに分類した結果を示した。重

重複ありは、50 から 60dB 台が多く、重複なしは、30dB 台が多く、両者にやや差がみられた。

表 5-14 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル ( )内は、標準偏差

重複の有無	重複あり						重複なし					
学年	1 年生		2 年生		3 年生		1 年生		2 年生		3 年生	
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左
平均聴力 レベル	57 (37.9)	65 35	45 (32.6)	53 (33.2)	56 (35.6)	57 (36.7)	35 (22.1)	44 (25.6)	38 (24.8)	48 (29.3)	31 (22.2)	36 (21.9)
最小値	15	23	25	20	12	22	10	15	15	16	15	18
最大値	122	109	124	122	128	122	105	103	127	128	123	112

表 5-15 人工内耳又は補聴器装用していない耳の平均聴力レベル ( )内は、標準偏差

重複の有無	重複あり			重複なし		
学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
平均聴力 レベル	99 (19.4)	105 (30.6)	114 (19.9)	106 (11.2)	108 (15)	107 (12.1)
最小値	63	35	70	90	50	89
最大値	121	131	130	128	130	134

人工内耳または補聴器を装用していない耳の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、平均値が 107dB、標準偏差 15.8、最小値 35、最大値 134 であった。表 5-15 に学年別に重複ありなしに分類した結果を示した。概ね 100dB 台であり、学年や重複あり無しの差は認められなかった。

## 7) 重複障害の有無

重複障害の有無については、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では有りが 60 で 22.6% (回答数 266)、無しが 199 で 74.8%であった。表 5-16 に重複する障害の種別の数と割合を示した。いずれの学年でも知的障害が最も多かった。

以上のことから重複障害は、高等部本科生徒の全体の約 2 割程度であり、重複している障害種は、どの学年においても知的障害がもっと多く 7~8 割程度であることがわかった。

表 5-16 重複する障害種とその数及び割合 ( )内は%

障害種	学年	1 年生	2 年生	3 年生
視覚障害		0(0)	3(12.5)	2(10)
知的障害		13(81)	17(70.8)	14(70)
肢体不自由		0(0)	0(0)	3(15)
病弱・身体虚弱		0(0)	2(8.3)	0(0)
その他		4(25)	7(29.2)	5(20)
無回答		1(6.3)	2(8.3)	0(0)

## 8) 普段使用するコミュニケーションモード（複数回答可）

生徒が普段使用するコミュニケーションモードについては、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、266 の回答があった。図 5-1 には、コミュニケーションモードの種類と割合を示した。その結果、手話、音声、指文字を中心として、読話やキューサイン、筆談も利用されていたことがわかった。その他には、スマホのアプリやライン、口話との回答がみられた。

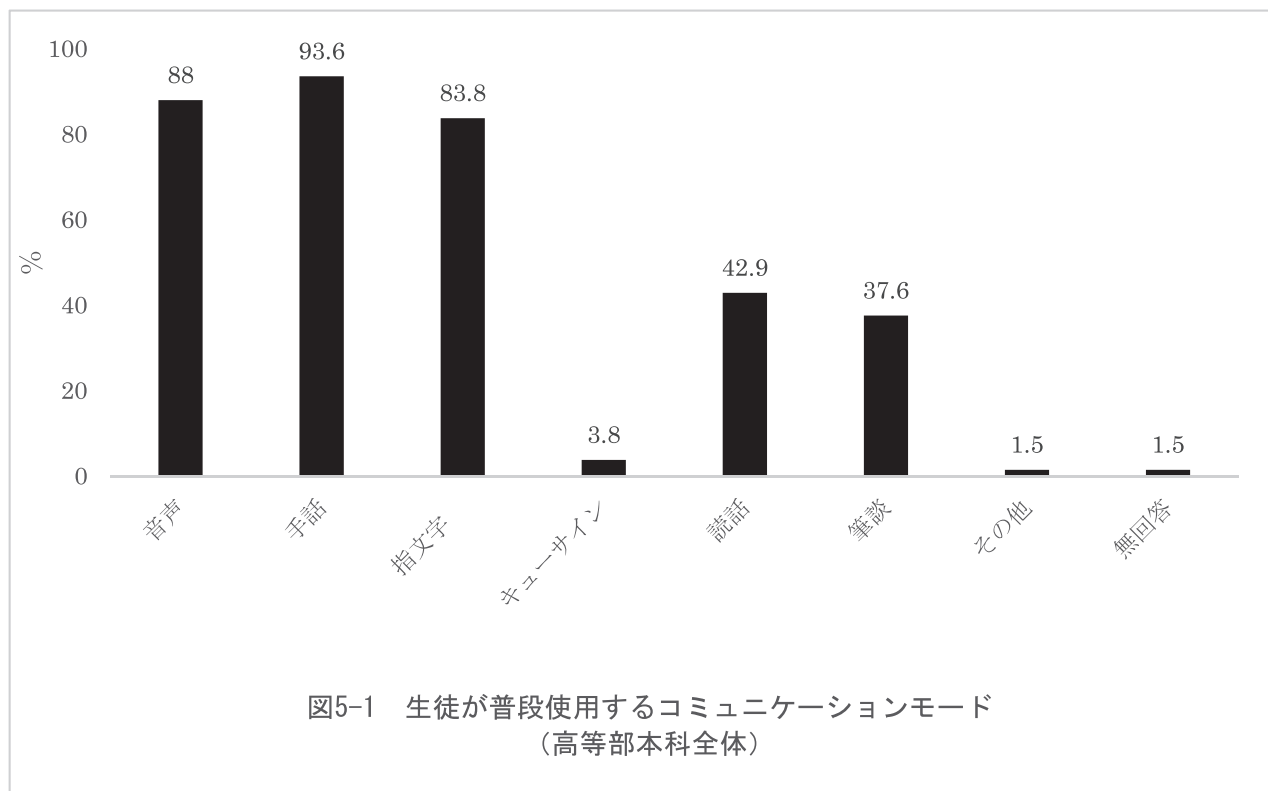


図5-1 生徒が普段使用するコミュニケーションモード  
(高等部本科全体)

表 5-17 生徒が普段使用するコミュニケーションモード ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
モード	学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音声		10(62.5)	21(87.5)	13(65)	56(91.8)	76(95)	55(94.8)
手話		16(100)	20(83.3)	20(100)	56(91.8)	76(95)	56(96.6)
指文字		11(68.8)	19(79.2)	18(90)	52(85.2)	70(87.5)	50(86.2)
キューサイン		1(6.3)	0(0)	0(0)	2(3.3)	4(5)	3(5.2)
読話		4(25)	9(37.5)	6(30)	31(50.8)	40(50)	22(37.9)
筆談		8(50)	12(50)	7(35)	18(29.5)	29(36.3)	23(37.9)
その他		0(0)	0(0)	1(5)	0(0)	2(2.5)	1(1.7)
無回答		0(0)	0(0)	0(0)	1(1.6)	0(0)	1(1.7)
回答数		16	24	20	61	80	58

表 5-17 に学年別に重複ありなしの結果を示した。両者のいずれの学年でも手話と指文字の使用率が高い。一方、音声の使用割合が、重複ありで低くなり、読話も重複ありで、重複なしより、やや低かった。

以上のことから、普段生徒が用いるコミュニケーションモードについて重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、いずれの学年でも手話や音声など多様な手段を用いていることがわかった。ただし、重複ありなしの比較では、重複なしにおいて、音声や読話の使用の割合が、

重複ありより低いことが分かった。

#### 9) 上記のコミュニケーションモードの中で、学校での学習時に用いるもの

図 5-2 に重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体における各コミュニケーションモードの割合を示した。回答数は、266 であった。主として音声と手話が使用され、普段使用するコミュニケーションモードよりは、この 2 者の割合が高かった。

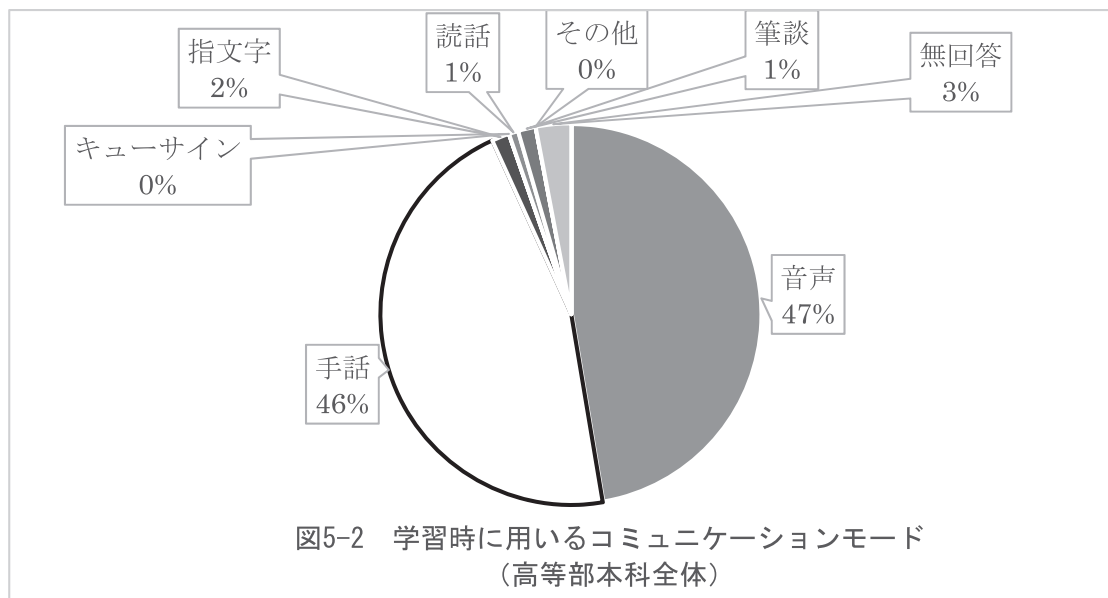


表 5-18 学習時に使用するコミュニケーションモードの第 1 番目 ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
モード	学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音声		4(25)	5(20.8)	4(65)	38(62.3)	44(55)	31(53.4)
手話		12(75)	16(66.7)	12(100)	20(32.8)	33(41.3)	24(41.4)
指文字		0(0)	0(0)	2(90)	1(1.6)	1(1.3)	0(0)
キューサイン		0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
読話		0(0)	0(0)	0(30)	1(1.6)	1(1.3)	0(0)
筆談		0(0)	2(8.3)	2(35)	0(0)	0(0)	0(0)
その他		0(0)	0(0)	0(5)	0(0)	0(0)	0(0)
無回答		0(0)	1(4.2)	0(0)	1(1.6)	1(1.3)	3(5.2)
回答数		16	24	20	61	80	58

表 5-19 学習時に使用するコミュニケーションモードの第 2 番目 ( ) 内は%

重複の有無		重複あり			重複なし		
モード	学年	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音声		2(12.5)	8(33.3)	4(20)	11(18.0)	18(22.5)	10(17.2)
手話		3(18.8)	5(20.8)	6(30)	26(42.6)	38(47.5)	31(53.4)
指文字		7(43.8)	3(12.5)	6(30)	16(26.6)	11(13.8)	11(19)
キューサイン		0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.3)	0(0)
読話		0(0)	2(8.3)	0(30)	7(11.5)	0(0)	3(5.2)
筆談		4(25)	3(12.5)	2(10)	0(0)	11(13.8)	0(0)
その他		0(0)	0(0)	2(10)	0(0)	0(0)	0(0)
無回答		0(0)	3(8.3)	0(0)	1(1.6)	1(1.3)	3(5.2)
回答数		16	24	20	61	80	58



表 5-18 に学習時に使用するコミュニケーションモードの中で、第 1 番目として挙げられたモードの数と割合を学年別に重複ありなしに分けて示し、表 5-19 には第 2 番目として挙げられたモードの数と割合を示した。音声と手話が主に用いられていることは、高等部本科全体の傾向と同じであったが、重複ありにおいて、音声の使用割合が減り、また重複なしと比較しても同様であった。一方、指文字と筆談は、重複ありにおいて第 2 番目に用いるモードとして、重複なしより割合が高かった。

以上の結果から、学習時に用いるコミュニケーションモードは、音声と手話が中心であるが、重複ありにおいては、指文字や筆談が、重複ありよりも多く用いられ、多様なモードを用いて学習を行っていることがうかがえる。

また普段使用するコミュニケーションモードの結果と比較すると、普段の会話での使用割合が高かった読話は、学習場面ではあまり利用されていなかった。これは、学習時は、黒板や文字が資料を見ることが多く、日常会話時とはコミュニケーションの環境が異なることも関連しているものと思われる。

#### 10) 家族構成について（きょうだい、聴覚障害者の近親者の有無）

家族構成について、きょうだいがありと回答したのは、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体で、全回答数 266 件のうち 212 件で、79.7%であった。また重複ありの 1 年生では、81.3%、2 年生では 66.7%、3 年生では 75%であった。重複なしでは、1 年生は 82%、2 年生では 81.3%、3 年生では 84.5%であった。家族構成の「きょうだい」については、学年、重複のあり、なしにかかわらず、きょうだがいるという回答が約 8 割であった。

重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体で近親者の聴覚障害者がありと回答したのは、全回答数 266 件のうち 35 件で、13.2%であった。また重複ありの 1 年生では、12.5%、2 年生では 4.25%、3 年生では 10%であった。重複なしでは、1 年生は 8.2%、2 年生では 17.5%、3 年生では 19.5%であった。家族構成の「聴覚障害者の近親者」については、学年のばらつきがやや見られたが、概ね重複のありなしにかかわらず、有るという回答が約 2 割であった。

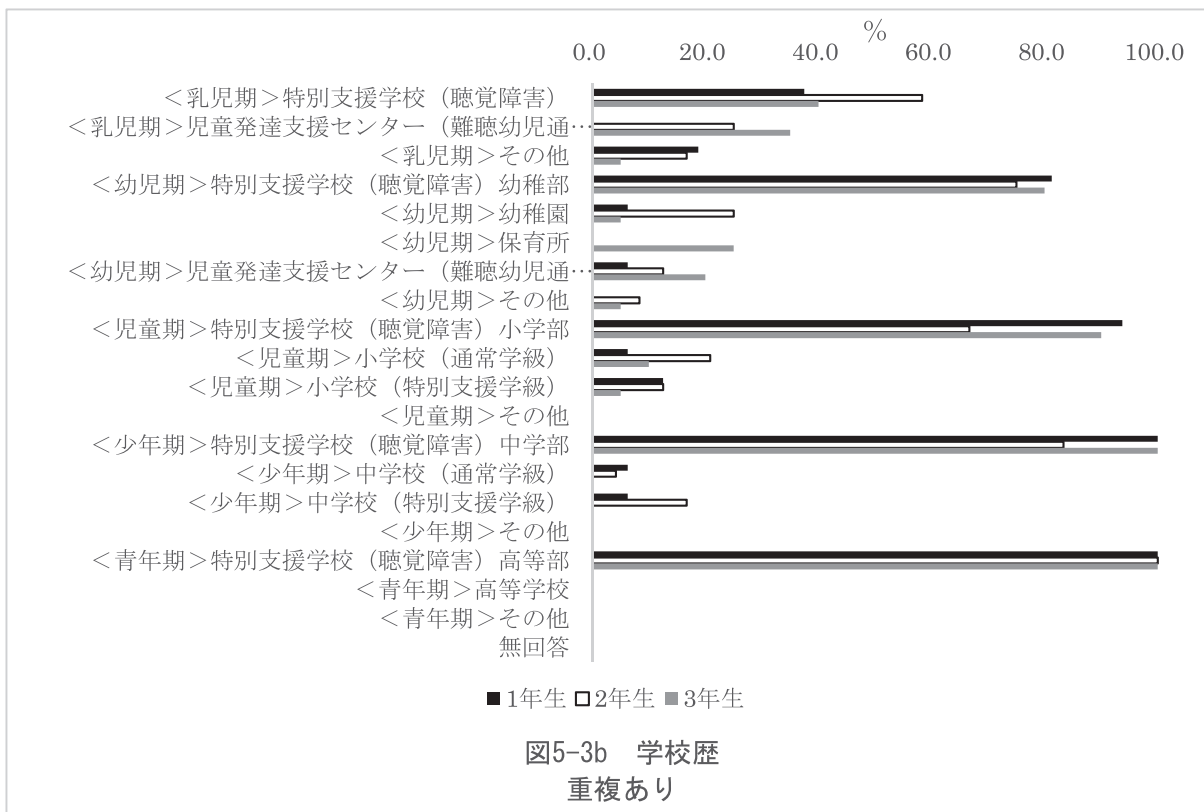
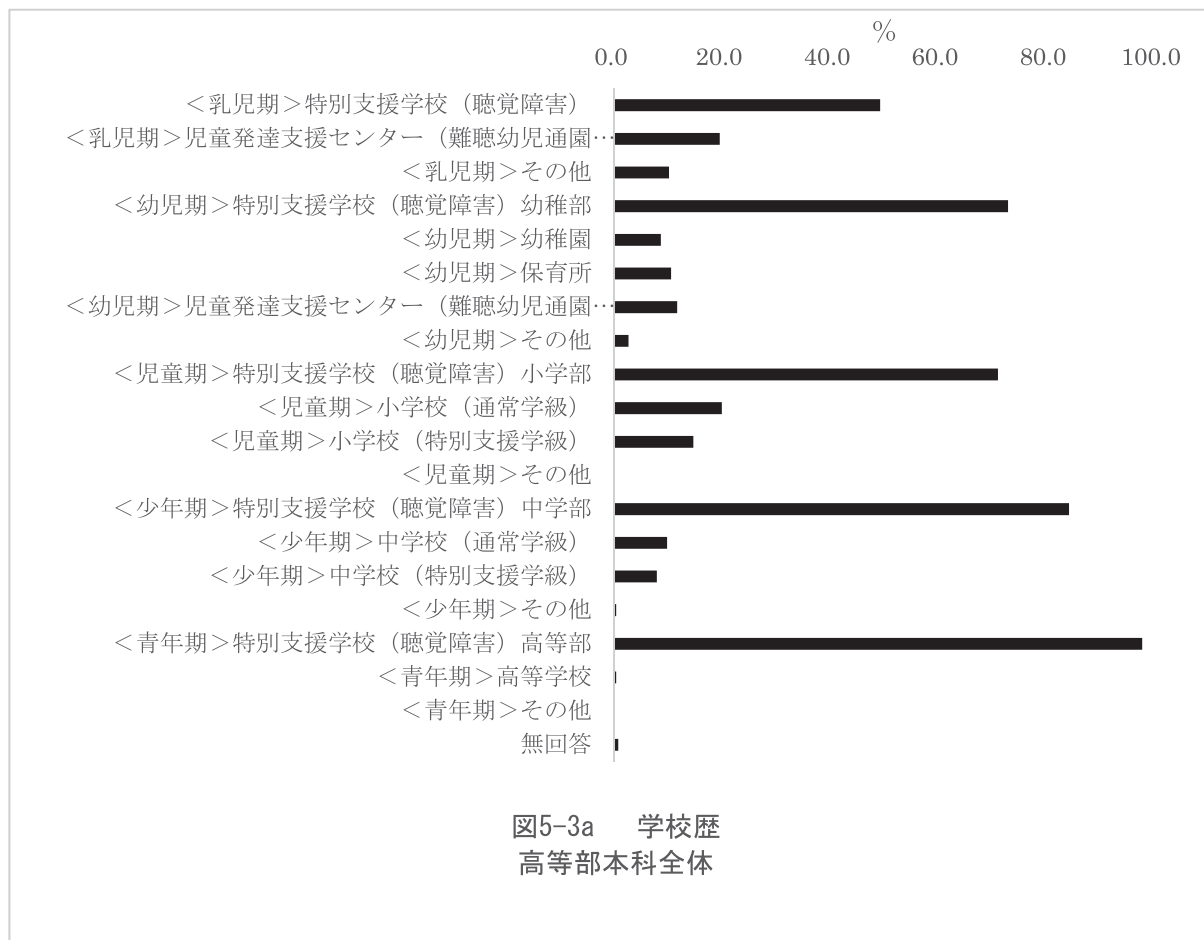
#### 11) 学校歴

学校歴を、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体（図 5-3a）、重複あり（図 5-3b）、重複なし（図 5-3c）に分けて図で示した。全体的傾向は、いずれの発達段階においても、聴覚特別支援学校への在籍率が、学年による割合のばらつきはあるものの一番高い。ただし、これは高等部本科において聴覚特別支援学校に在籍する聴覚障害児の結果であり、人工内耳装用児全体の傾向かどうかはわからず、普通校在籍者を対象とした同様の調査が必要であろう。

重複ありと重複なしの比較では、重複ありの特別支援学校の在籍率がやや高く、特に中学部段階で目立つが、高等部本科段階では、ほとんど差がみられなかった。「その他」については、乳幼児期に関する記述が 22 件と最も多く、主なものは医療療育相談機関が 7 件、学校などの教育機関 4 件、保育園が 3 件であった。幼児期には 6 件の回答があり、医療療育相談機関、保育園、幼稚園、大学病院などであった。児童期と青年期には回答がなく、少年期に「通級による指導」が 1 件見られた。学校歴の「その他」については、データも少なく、学年間や重複の有無しによ



る分析は困難であった。



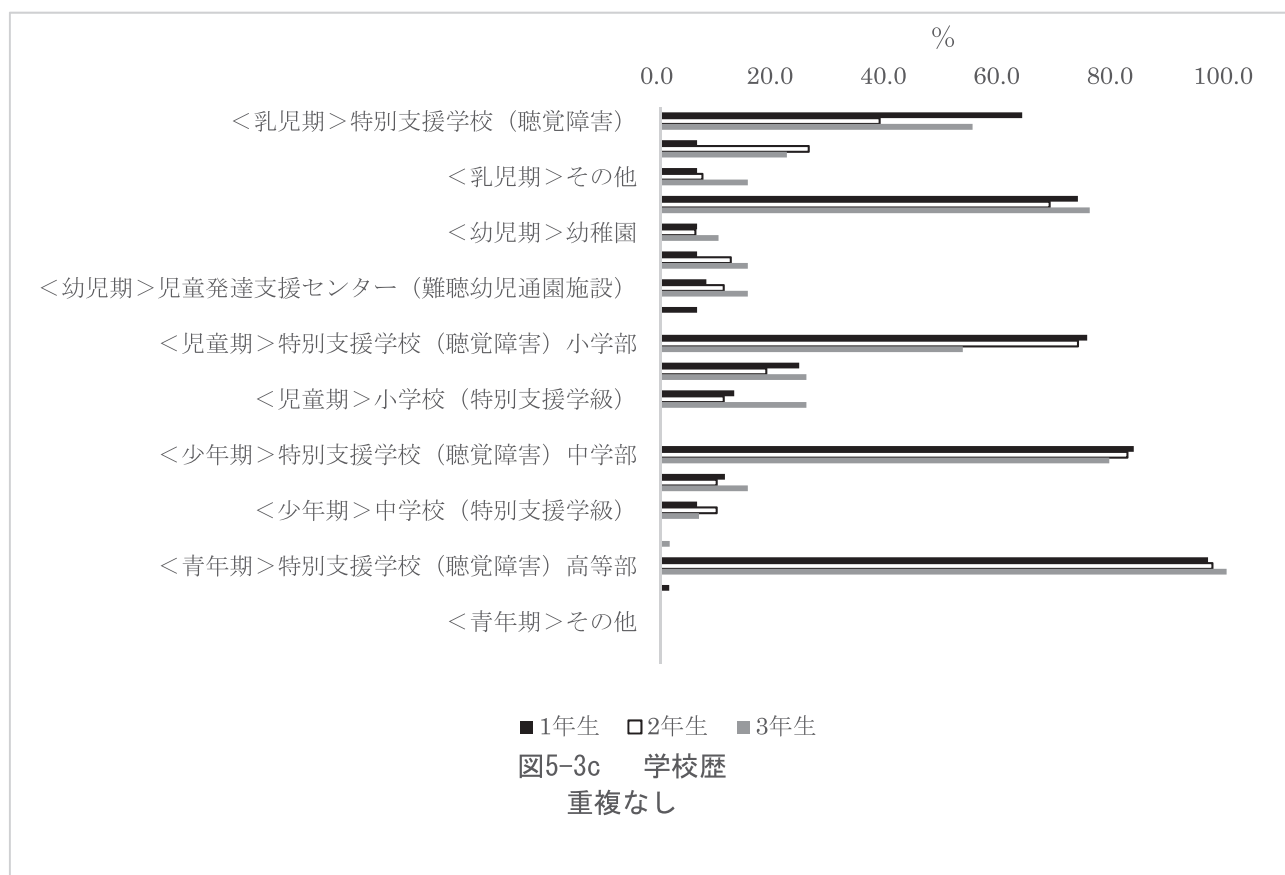


表 5-20 今後の進路の分類と回答数及び割合

重複の有無		重複あり			重複なし		
学年		1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
就職・その他	就職	9(56.3)	22(91.7)	14(70)	31(50.8)	38(47.5)	24(41.4)
	職業能力開発校	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.3)	0(0)
	その他	4(25)	1(4.2)	5(25)	3(4.9)	2(2.5)	2(3.4)
大学等	特別支援学校(聴覚障害)専攻科	1(6.3)	2(8.3)	1(5)	14(23)	12(15)	13(22.4)
	高等専門学校	0(0)	0(0)	0(0)	3(4.9)	2(2.5)	3(5.2)
	筑波技術大学	0(0)	0(0)	0(0)	7(11.5)	12(15)	7(12.1)
	一般大学	1(6.3)	1(4.2)	0(0)	18(29.5)	25(31.3)	8(13.8)
	その他	0(9)	0(0)	0(0)	5(8.2)	3(3.8)	6(10.3)
無回答		2(12.5)	0(0)	0(0)	4(6.6)	0(0)	1(1.7)

## 12) 今後の進路

今後の進路について、重複ありと重複なしを合計した高等部本科全体では、就職がもっと多く、53.0%であった。進学は、一般大学が 21.1%、特別支援学校 (聴覚障害) 高等部専攻科が 16.5%、筑波技術大学が 10%、高等専門学校が 3.0%、その他が 5.3%、職業能力開発校が 0.4%であった。

進学の場合は、約半数であった。

表 5-20 に、重複障害ありとなしの結果を示した。重複障害ありなしともに、いずれの学年でも就職がもっと多いが、その割合は、重複ありでより高かった。重複ありの「その他」は、すべて福祉的就労であった。重複ありの進学希望先は、特別支援学校（聴覚障害）専攻科が多かった。重複障害なしでは、いずれの学年でも就職に次いで、一般大学への進学希望が多く、次いで特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科、筑波技術大学の順であった。また「その他」では 7 件回答があり、福祉的就労が 3 件、未定などであった。

以上のことから、今後の進路については、重複ありも重複なしも、就職を希望する者が、どの学年においても最も多いということが分かった。また進学については、重複なしのほうが高い割合であり、また専門学校や職業能力開発校も視野に入れられ、進学先が多様であった。

なお、重複ありと重複なしともに、「特別支援学校小学部」など、義務教育段階の学校を「今後の進路」として回答している例が見られたが、これは分析の対象としなかった。

### 13) 聴覚活用の状態について

#### ①音への気づき

「音への気づき」は、「極めて良い」と「良い」を合わせると、「重複なし」74.9%、「重複あり」61.6%であり、良好な者が過半数である。これは、人工内耳においては、閾値そのものは 30dB 程度まで低下するため、重度聴覚障害者の補聴器装着閾値に比べるとかなり低い値に設定されているため、当然のことでもある。「重複なし」は「重複あり」に比べて良好な者が多い。

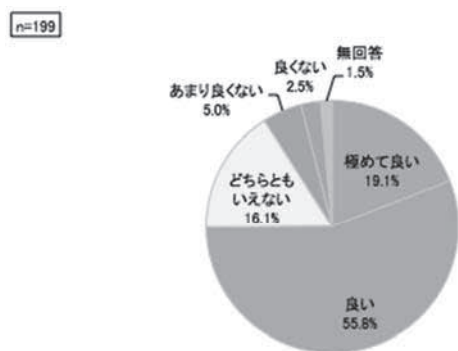


図 5-4a 音への気づき（重複なし）

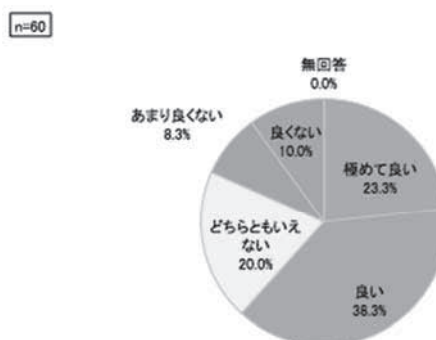


図 5-4b 音への気づき（重複あり）

#### ②言語音の聞き取り

「言語音の聞き取り」は、「極めて良い」と「良い」を合わせると、「重複なし」63.8%、「重複あり」38.3%であり、「重複なし」は良好な者が過半数ではあるが、「重複あり」は「重複なし」に比べると少ない。前述の「音への気づき」と比較するとやや低い数字である。これは、音の検出閾値と語音聴取とは必ずしも相関するわけではなく、聴能的に理解されづらい一つの要因ともなっているのかもしれない。

n=199

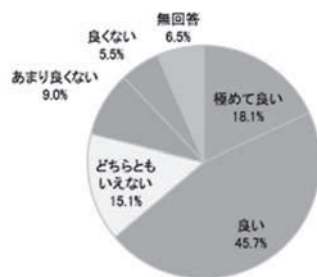


図 5-5a 言语音の聞き取り（重複なし）

n=60



図 5-5b 言语音の聞き取り（重複あり）

### ③教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子

「教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子」は、「よくできている」と「できている」を合わせると「重複なし」69.3%、「重複あり」58.3%であり、良好な者が過半数ではあるが、「重複あり」は「重複なし」に比べると少ない。日本全国の特別支援学校（聴覚障害）高等部の多くは、コミュニケーション方法として、音声言語のみならず読話や手話・指文字等も使用しており、ここでの傾聴態度とは聴覚のみに限定されたものではなく複数のコミュニケーションモードが混在した傾聴態度といえるかもしれない。

n=199

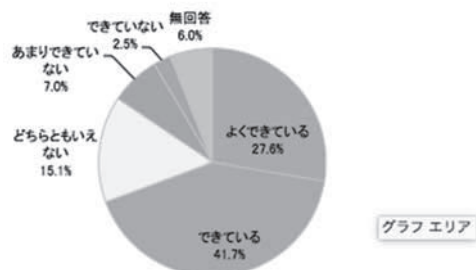


図 5-6a 教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複なし）

n=60



図 5-6b 教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複あり）

### ④聴覚活用に関する指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、「人工内耳の管理」「聴覚活用」「手話」「発音・発話」「日本語」「傾聴態度&行動面」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

145 件の記述があった。

「人工内耳の管理」について、「良好」4 件、「課題あり」3 件であった。「聴覚活用」について「良好」73 件、「課題あり」22 件であった。「手話の活用」について「良好」14 件、「課題あり」2 件であった。「日本語獲得」は「良好」4 件、「課題あり」12 件であった。「傾聴態度&行動」について「良好」4 件、「課題あり」24 件であった。

特に注目すべき記述をまとめると「聞こえてはいるが言語として認知できない」「本人は聞き取れていないという認識ができていない」「聞き取りで不十分な部分を手話等で補う」などであった。

#### ・「重複あり」

53 件の記述があった。

「人工内耳の管理」については「良好」2 件、「課題あり」3 件であった。また、「聴覚活用」について「良好」24 件、「課題あり」18 件であった。「手話の活用」は 10 件であった。「日本語」について「課題あり」4 件であった。「傾聴態度&行動」について「課題あり」3 件であった

### 14) 言語活動（読み書き）

#### ①同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力

「同年齢の健聴の幼児生徒の平均値と比べた文法力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」56.3%、「重複あり」95%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

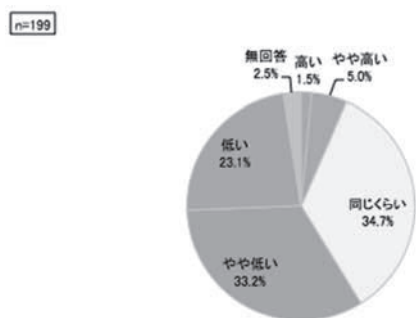


図 5-7a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複なし）

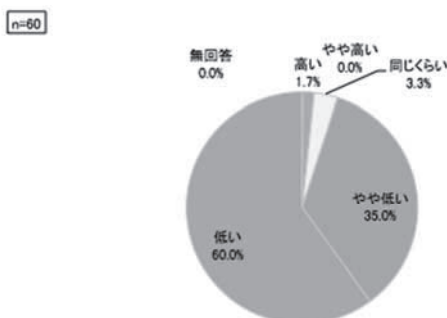


図 5-7b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複あり）

#### ②同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章理解力

「同年齢の健聴の幼児生徒の平均値と比べた文章理解力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」59.3%、「重複あり」91.7%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

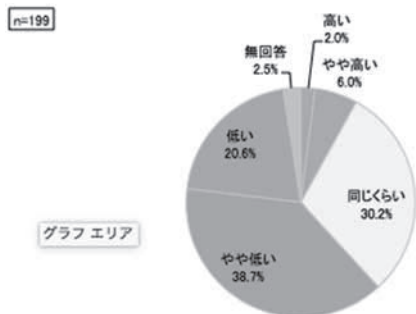


図 5-8a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複なし）

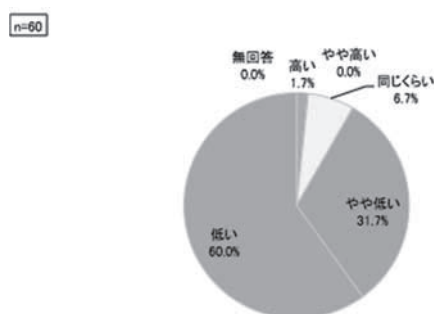


図 5-8b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複あり）

### ③同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を書く力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を書く力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」53.3%、「重複あり」93.4%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

n=199

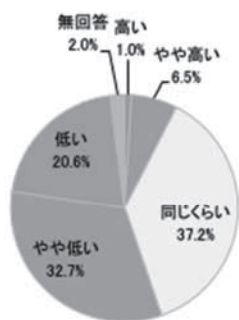


図 5-9a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力  
(重複なし)

n=60

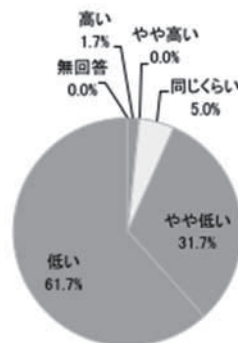


図 5-9b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力  
(重複あり)

### ④同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」67.3%、「重複あり」93.3%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

n=199

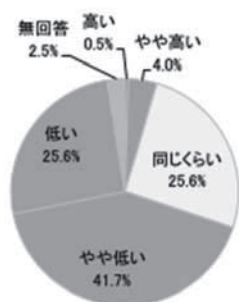


図 5-10a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力  
(重複なし)

n=60



図 5-10b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力  
(重複あり)

### ⑤言語活動に関する指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、「聞く」「話す」「読む」「書く」「語彙」「助詞等」「文法・敬語」「学年相当」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

158 件の記述があった。

「聞く」については「良好」12件、「課題あり」14件であった。「話す」については「良好」15件、「課題あり」15件であった。「読む」については「良好」12件、「課題あり」18件であった。「書く」については「良好」12件、「課題あり」37件であった。「語彙」については「良好」13件、「課題あり」49件であった。「助詞等」については「良好」9件、「課題あり」25件であった。「文法および敬語」については「良好」7件、「課題あり」25件であった。「学年相当」については「良好」11件、「課題あり」2件であった。

重要な点を整理すると、「語彙を増やすことの課題」、日本語の「読み」「書き」や「助詞」、「敬語」などの課題があげられていた。特に「重複なし」においても言語的課題が多いことは注目すべきである。

#### ・「重複あり」

56件の記述があった。

「聞く」については「良好」2件、「課題あり」2件であった。「話す」については「課題あり」3件であった。「読む」については「良好」3件、「課題あり」20件であった。「書く」については「良好」3件、「課題あり」28件であった。「語彙」については「良好」2件、「課題あり」27件であった。「助詞等」については「良好」2件、「課題あり」14件であった。「文法および敬語」については「課題あり」11件であった。「学年相当」については「良好」3件、「課題あり」6件であった。

## 5. 対象幼児生徒の学校での学習と生活について

### 1) 学業成績

#### ①同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績」は、「低い」と「少し低い」を合わせると「重複なし」64.3%、「重複あり」95%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

n=199

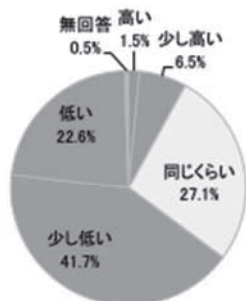


図 5-11a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複なし）

n=60

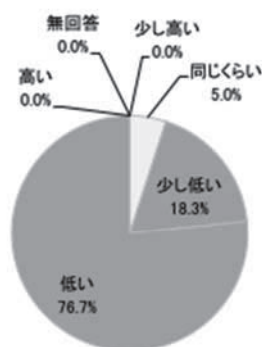


図 5-11b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複あり）



## ②潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績

「潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績」は、「比較できないほど低い」と「かなり低い」と「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」53.2%、「重複あり」70.0%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

n=199

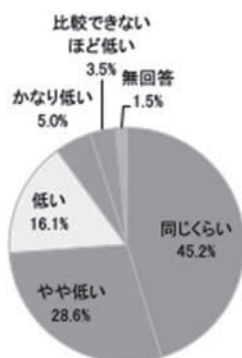


図 5-12a 潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複なし）

n=60

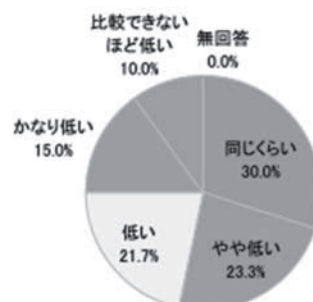


図 5-12b 潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複あり）

## ③同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力」は、「低い」と「少し低い」を合わせると「重複なし」51.2%、「重複あり」91.7%であり、良好でない者が過半数である。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

n=199

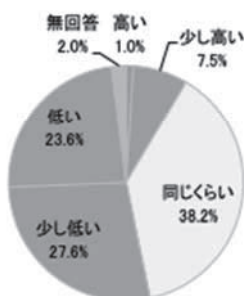


図 5-13a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複なし）

n=60

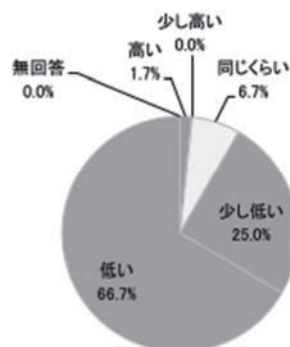


図 5-13b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複あり）

## ④学習の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、「日本語指導」「文字の活用」「手話の活用」「視覚的教材」「体験学習」「論理・抽象・思考」「反復学習・定着」「自信・意欲・集中」「学習習慣・主体性」「知的・発達障害・下学年指導」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

### ・「重複なし」

101 件の記述があった。



「日本語指導」33件、「手話の活用」2件、「体験学習」3件、「論理・抽象・思考」23件、「反復学習・定着」20件、「自信・意欲・集中」16件、「学習習慣・主体性」12件、「知的・発達障害・下学年指導」13件であった。

重要な点を整理すると、「日本語指導」、「論理・抽象・思考」、「反復学習・定着」、「自信・意欲・集中」「学習習慣・主体性」などであった。「知的・発達障害・下学年指導」の課題では、「重複なし」とされていながら、「発達障害等が疑われる者、下学年指導が適切な者の存在」に関する記述は留意すべきである。

#### ・「重複あり」

49件の課題に関する記述があった。

「日本語指導」9件、「文字の活用」1件、「手話の活用」4件、「視覚的教材」1件、「体験学習」2件、「反復学習・定着」についての課題11件、「知的・発達障害・下学年指導」14件であった。

### 2) 学習態度

#### ①同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度

「同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度」は、「重複なし」では「ほとんどない」28.6%、と「同じくらい」24.6%の2峰性となっているのに対し、「重複あり」では「多い」と「少し多い」を合わせると55%であり、「重複あり」では注意散漫の程度の多い者が健聴の生徒に比べて多い。

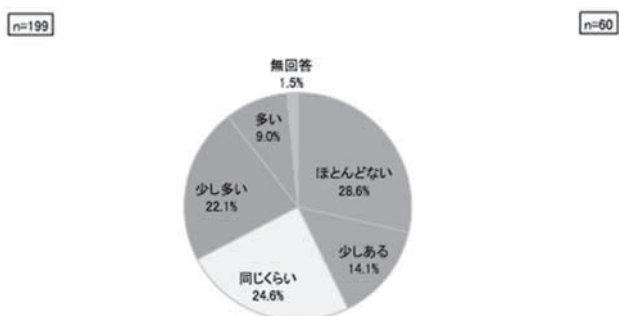


図 5-14a 同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複なし）

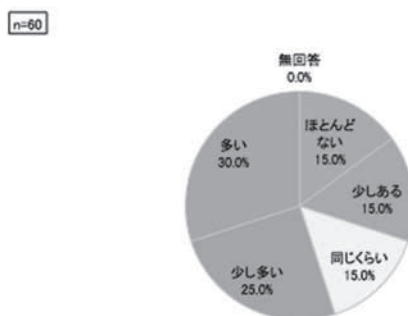


図 5-14b 同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複あり）

#### ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間」は、「重複なし」では「同じくらい」49.7%で最も多くなっているのに対し、「重複あり」では「短い」と「少し短い」を合わせると53.3%であり、「重複あり」では注意持続時間の短い者が健聴の生徒に比べて多い。

n=199

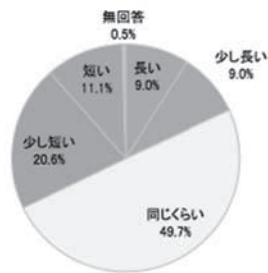


図 5-15a 同年齢の平均的な健聴の生徒に  
比べた注意持続の時間（重複なし）

n=60

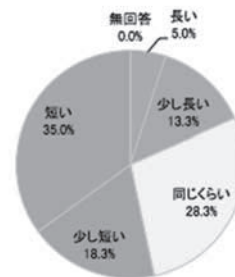


図 5-15b 同年齢の平均的な健聴の生徒に  
比べた注意持続の時間（重複あり）

### ③口頭による指示に対する戸惑いや躊躇

「口頭による指示に対する戸惑いや躊躇」は、「重複なし」では「時々ある（他の子と同じくらい）」42.2%で最も多くなっているのに対し、「重複あり」では「多い」と「やや多い」を合わせると 58.3%であり、「重複あり」では 口頭の指示に対する戸惑いや躊躇のある者が健聴の生徒に比べて多い。

n=199

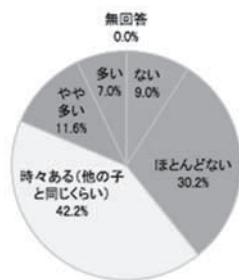


図 5-16a 口頭による指示に対する  
戸惑いや躊躇（重複なし）

n=60

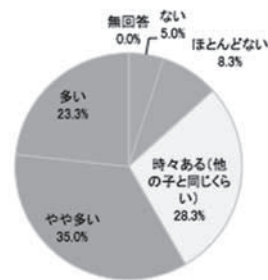


図 5-16b 口頭による指示に対する  
戸惑いや躊躇（重複あり）

### ④学習態度に対する指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、課題として「聞き取り」「理解」「注意集中」「学習態度」「体験学習」「コミュニケーション」「状況理解」「思考」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「見通しの指導」「視覚情報の活用」「授業展開の工夫」「コミュニケーションにおける確認」などの回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

101 件の記述があった。

課題として「聞き取り」7 件、「理解」12 件、「注意集中」31 件、「学習態度」18 件、「コミュニケーション」3 件、「状況理解」8 件、「思考」3 件があげられ、指導上工夫していることとして「見通しの指導」1 件、「視覚情報の活用」4 件、「授業展開の工夫」2 件、「コミュニケーションにおける確認」4 件、などの回答内容があった。

重要な点を整理すると、「重複あり」「重複なし」どちらも「注意集中」「学習態度」の課題があ

げられていた。指導上工夫していることとして、「見通しの指導」「視覚情報の活用」「授業展開の工夫」「コミュニケーションにおける確認」などは、特記すべき事項である。

#### ・「重複あり」

49 件の記述があった。

課題として、「聞き取り」7 件、「理解」6 件、「注意集中 17」件、「学習態度 7」件、「コミュニケーション」1 件、「状況理解」1 件、「思考」0 件があげられ、指導上工夫していることとして、「見通しの指導」2 件、「視覚情報の活用」1 件、「授業展開の工夫」4 件、「コミュニケーションにおける確認」2 件、などの回答内容があった。

### 3) コミュニケーション能力

#### ①同年齢の平均的な健聴の生徒に比したコミュニケーション能力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比したコミュニケーション能力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 46.8%で半数弱であるのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 78.3%であり、「重複あり」ではコミュニケーション能力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い。

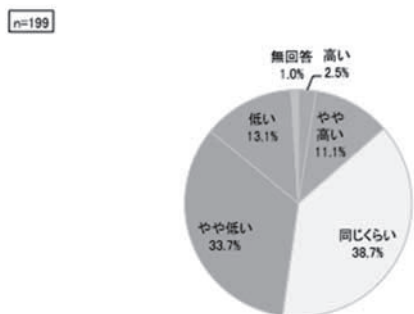


図 5-17a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比したコミュニケーション能力（重複なし）

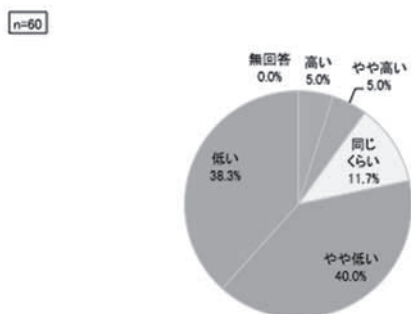


図 5-17b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比したコミュニケーション能力（重複あり）

#### ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比した語彙力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比した語彙力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 58.3%であるのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 95%であり、「重複あり」では語彙力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い。

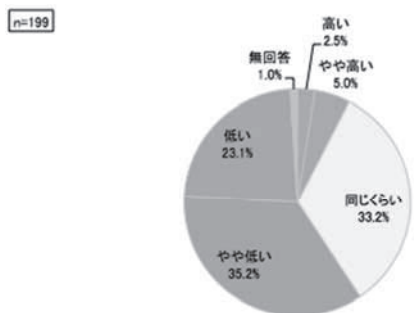


図 5-18a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比した語彙力（重複なし）

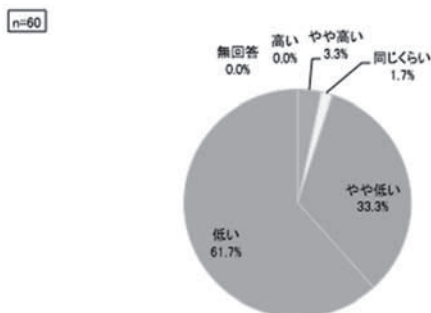


図 5-18b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比した語彙力（重複あり）

### ③同年齢の平均的な健聴の生徒に比した出来事を話す能力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比した出来事を話す能力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 40.8%であるのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 71.6%であり、「重複あり」では出来事を話す能力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い。

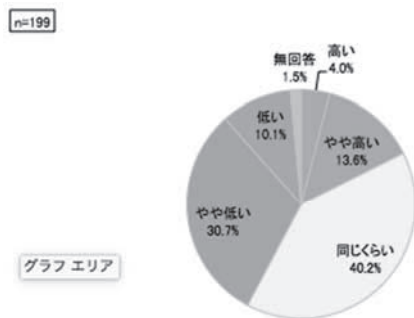


図 5-19a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比した出来事を話す能力（重複なし）

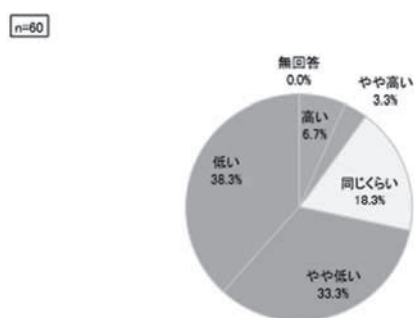


図 5-19b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比した出来事を話す能力（重複あり）

### ④コミュニケーションにおける指導の現状と課題 <記述>

主なカテゴリーとしては、課題として「発達障害等」「メタ認知等」「対人関係・心理」「常識・コミュニケーション態度」「日本語・語彙」「口話・筆談」「手話」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「SST」「筆談・メモ等の活用」「手話」などの回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

143 件の記述があった。

課題として「発達障害等」4 件、「メタ認知等」29 件、「対人関係・心理」2 件、「思考・論理・知識」14 件、「常識・コミュニケーション態度」43 件、「日本語・語彙」53 件、「口話・筆談」13 件、「手話」3 件であった。

指導上工夫していることとして「手話」1 件であった。

以上についてまとめると、「重複あり」「重複なし」とも「日本語・語彙」、「常識・コミュニケーション態度」、「メタ認知等」が重要な課題といえる。

#### ・「重複あり」

51 件の記述があった。

課題として「発達障害等」4 件、「メタ認知等」11 件、「常識・コミュニケーション態度」13 件、「日本語・語彙」21 件、「口話・筆談」10 件、「手話」3 件であった。

指導上工夫していることとして「SST」1 件、「筆談・メモ等の活用」5 件であった。

## 4) 学校生活

### ①教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況

「教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況」は、「重複なし」および「重複あり」において「他の子と同じくらい」がそれぞれ 36.2%、33.3%と最も多いが、「多い」と「やや

多い」を合わせると「重複なし」38.7%「重複あり」25%であり、「重複なし」の参加状況は「重複あり」に比べて良いといえる。

n=199

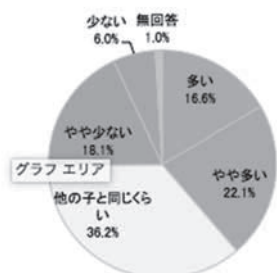


図 5-20a 教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複なし）

n=60

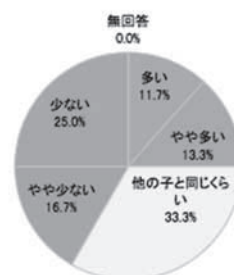


図 5-20b 教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複あり）

## ②持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況

「持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況」は、「重複なし」では「常に持参・提出」と「ほとんど持参・提出」を合わせると 54.3%であるのに対し、「重複あり」では「常に持参・提出」と「ほとんど持参・提出」を合わせると 51.7%であり、両者とも良好な者が他の生徒比べて多い。

n=199

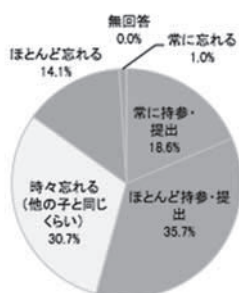


図 5-21a 持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複なし）

n=60

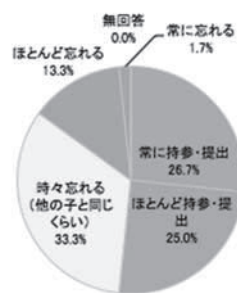


図 5-21b 持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複あり）

## ③教師の指示の後、課題を遂行することの困難

「教師の指示の後、課題を遂行することの困難」は、「ない」と「ほとんどない」を合わせると「重複なし」54.8%「重複あり」21.7%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる。

n=199

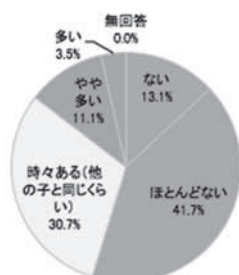


図 5-22a 教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複なし）

n=60

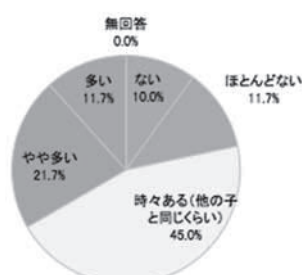


図 5-22b 教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複あり）

#### ④生活指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、課題として「重複障害等」「心理面等」「問題行動」「集団行動・社会性」「自立・自信」「計画性」「学習・生活態度」「コミュニケーション」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「個別指導」「メモ・例示・確認等」「ルール作り」「職員連携」などの回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

##### ・「重複なし」

44 件の記述があった。

課題として「心理面等」4 件、「集団行動・社会性」4 件、「自立・自信」3 件、「計画性」3 件、「学習・生活態度」25 件、「コミュニケーション」9 件であった。

指導上工夫していることとして「個別指導」1 件、「メモ・例示・確認等」9 件であった。

以上についてまとめると、「重複あり」「重複なし」とも「心理面等」「集団行動・社会性」「計画性」「学習・生活態度」が重要な課題であり、特に「学習・生活態度」は特筆すべきといえる。また、指導上工夫している点については、「メモ・例示・確認等」があげられる。

##### ・「重複あり」

21 件の記述があった。

課題として「重複障害等」3 件、「心理面等」4 件、「問題行動」1 件、「集団行動・社会性」1 件、「自立・自信」3 件、「計画性」2 件、「学習・生活態度」4 件であった。

指導上工夫していることとして「個別指導」4 件、「メモ・例示・確認等」3 件、「ルール作り」1 件、「職員連携」1 件、であった。

#### 5) 学校での行動

##### ①同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた、学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動」は、「ない」と「ほとんどない」を合わせると「重複なし」64.4%「重複あり」38.3%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる。

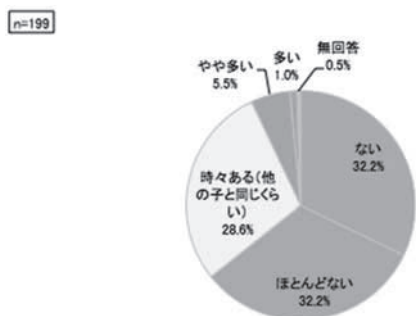


図 5-23a 学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複なし）

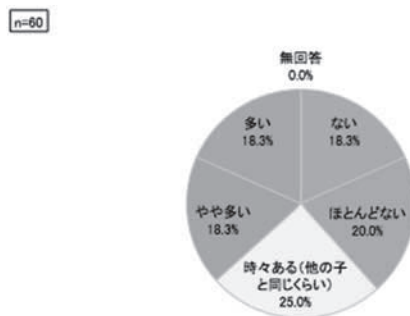


図 5-23b 学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複あり）

##### ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること」



くなったりすること」は、「多い」と「やや多い」を合わせると「重複なし」16.1%「重複あり」51.7%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる。

n=199

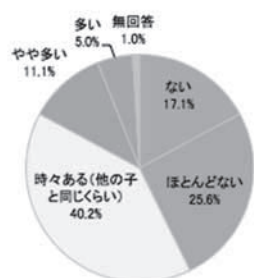


図 5-24a 早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複なし）

n=60

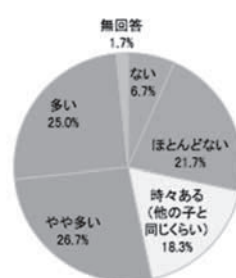


図 5-24b 早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複あり）

### ③他の子どもたちとの良好な関係の維持

「他の子どもたちとの良好な関係の維持」は、「非常に良好である」と「良好である」を合わせると「重複なし」55.8%「重複あり」41.7%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる。

n=199

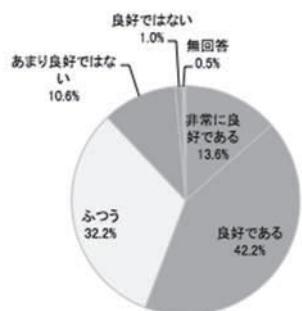


図 5-25a 他の子どもたちとの良好な関係の維持（重複なし）

n=60

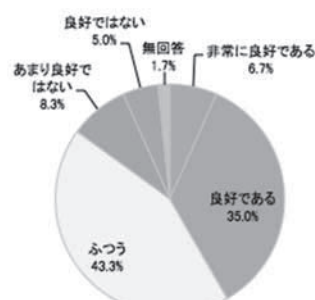


図 5-25b 他の子どもたちとの良好な関係の維持（重複あり）

### ④行動に対する指導の現状と課題<記述>

主なカテゴリーとしては、課題として「情緒・ストレス等」「行動面」「メタ認知」「障害認識」「状況理解」「見通し」「社会性」「コミュニケーション・対人関係」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「対話・カウンセリング」「個別指導」「ルール・予定」「手話」「SST」などの回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

44 件の記述があった。

課題として「情緒・ストレス等」18 件、「行動面」19 件、「メタ認知」4 件、「障害認識」1 件、「状況理解」5 件、「見通し」1 件、「社会性」9 件、「コミュニケーション・対人関係」16 件であった。

指導上工夫していることとして「対話・カウンセリング」2 件、「個別指導」3 件、「ルール・予

定」1件、「手話1」件、「SST」2件であった。

以上についてまとめると、「重複あり」「重複なし」とも「情緒・ストレス等」「行動面」が重要な課題である。「重複なし」では、「コミュニケーション・対人関係」が特筆すべきといえる。また、指導上工夫している点については、「対話・カウンセリング」が重要と思われる。

#### ・「重複あり」

30件の記述があった。

課題として「情緒・ストレス等」16件、「行動面」14件、「状況理解」4件、「見通し」1件であった。

指導上工夫していることとして「対話・カウンセリング」5件、「個別指導」8件、「ルール・予定」2件であった。

## Ⅱ まとめ

高等部本科の調査結果について以下にまとめる。

・人工内耳を装用していたとしても、「聞き間違い」や「聞き逃し」の可能性は十分あるものの、本人の自覚に乏しいとの記述もあり、本人も含め保護者や教員は、聴能的な面で注意すべき点がある。生徒の実態に合わせた手話や指文字の使用が必要である。

・補聴器装用生徒と比較して人工内耳装用生徒は言語やコミュニケーションにおいて、そのメリットが大きい生徒もいるが、メリットがあまりない生徒もあり、かなりバリエーションがあるようである。人工内耳装用生徒については、そのような個人差の大きさをふまえ、その実態に応じた配慮が重要である。

・人工内耳装用生徒であったとしても、その聴覚活用や言語発達の程度に応じて、読話、手話や指文字、キューサイン等、多様な手段を利用することが必要である。

・聴能学的には、人工内耳では閾値の下降に伴い、「音への気づき」が良くなっており、これは、傾聴態度の良さに反映されていると思われる。「音への気づき」に比して言語音の聞き取りや言語力、コミュニケーション面、学習面では伸び悩んでいる事例が多い。このことは、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する人工内耳を装用している聴覚障害生徒の大きな課題であるといえる。言語音の聞き取りについては、個人差、人工内耳手術前の言語獲得環境、人工内耳の装用時期および装用後の丁寧な言語指導が重要であり、これらはコミュニケーション面や学習面に影響を及ぼすことから、基本的には高等部本科の課題というより、早期発見後の乳幼児期からの療育・教育の課題であるともいえる。

・特別支援学校（聴覚障害）における生活面・行動面では比較的適応が良い。このことは、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する人工内耳を装用する聴覚障害生徒にとって、特別支援学校（聴覚障害）のコミュニケーションに配慮した教育環境（手話や指文字、筆談の使用等）に適応できていることを示していると考えられる。





## 第6章 高等部専攻科

### I 結果と考察

#### 1. 回答した教員の属性についての回答

##### 1) 教員の属性

回答した教員の年齢に対する回答では、平均年齢 45.34 歳で、最小値 24 歳、最大値 58 歳であった。また教員歴は、平均値 19.8 年で最小値 2 年、最大値 33 年であった。

表 6-1 に聴覚障害児に対する指導歴、特別支援学校（聴覚障害）での指導歴、特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導経歴、難聴学級ないし通級指導教室での指導歴、通常学級での指導歴の回答の結果を示した。

表 6-1 回答した教員の指導歴 ( ) 内は標準偏差

		全体	無回答	平均値	最小値	最大値
聴覚障害児に対する指導歴	回答数 %	42 100	4 9.5	14.1 (11.0)	1	30
特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	回答数 %	42 100	0 0	11.52 (10.3)	0	30
特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導経歴	回答数 %	42 100	0 0	5.69 (7.6)	0	31
難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	回答数 %	42 100	0 0	0 (0)	0	0
通常学級での指導歴	回答数 %	266 100	0 0	0.76 (2.58)	0	16

##### 2) 人工内耳装用児の指導にあたって学習したい研修内容

表 6-2 に学習したい研修内容の記述回答の分類と回答数を示した。

内容は、人工内耳の構造や取り扱い上の注意、人工内耳装用児に対する配慮事項などであった。また手術に関する内容や関連機器に関する情報、補聴器との違いなど医療やリハビリテーション機器に関する研修を希望する回答も見られた。これらは、高等部本科と同様の傾向であった。一方、高等部本科に見られた人工内耳の言語や心理の発達に関する回答はなかった。

表 6-2 学習したい研修内容の分類と回答数

重複の有無	重複あり		重複なし		
回答	1 年生	2 年生	1 年生	2 年生	3 年生
管理・周辺機器（ロジャーなど）	0	1	2	1	3
手術方法や手続き、CI の長所・短所、音入れ、HA との違い	1	2	5	1	0
基礎的研修（配慮事項など）	2	2	2	10	2
指導の方法（言語・聴覚活用など）	3	1	6	1	11
特になし	1	0	4	2	3
計	7	6	19	15	19

## 2. 人工内耳装用児が在籍する学級について

### 1) 生徒数

表 6-3 に重複ありとなしを合計した高等部専攻科全体及び重複のありなしで分けた場合の回答結果を示した。

表 6-3 生徒数及び人工内耳装用生徒数 ( ) 内は標準偏差

			全体	無回答	平均値	最小値	最大値
高等部専攻科全体	生徒総数	回答数 %	42 100	0 0	4.31 (2.33)	1	9
	うち人工内耳装用生徒数	回答数 %	42 100	30 0	2.21 (1.28)	1	5
重複あり	生徒総数	回答数 %	5 0	0 0	2.20 (2.84)	1	2
	うち人工内耳装用生徒数	回答数 %	5 100	0 0	1.40 (5.55)	1	2
重複なし	生徒総数	回答数 %	37 100	0 0	4.59 (2.33)	1	9
	うち人工内耳装用生徒数	回答数 %	199 100	0 0	2.32 (1.31)	1	5

### 2) 医療機関との連携の有無

医療機関との連携の有無について、高等部専攻科全体では回答数が 42、無回答は 0 であった。うち、連携ありとの回答は、3 で全体の 7.1%、連携なしとの回答が 39 で全体の 92.9% であった。重複ありでは回答数が 5、無回答は 0 であった。連携ありとの回答は 0 で、連携なしとの回答は 5 で全体の 100% であった。重複なしでは、回答数が 37、無回答は 3 であった。連携ありとの回答は 3 で全体の 8.1%、連携なしとの回答が 34 で全体の 91.99% であった。以上のことから、医療機関と連携している学校は、ほとんどないことがわかった。連携の内容は、学校での聞こえの様子を言語聴覚士に伝えるというものであった。

## 3. 人工内耳装用児の指導について

### 1) 補聴器装用児と比べて、指導上、特に課題と感じている点

補聴器装用児と比べて、指導上、特に課題と感じている点に関する記述回答では、重複ありの 1、2 年生合わせて 6 件の回答があり、人工内耳装用児に対して手話を利用しすぎて聴覚活用がうまくできていないこと、人工内耳が磁気を発するために実習に制約が生じたり、衝撃を避けるために行動に制約があったりすること、特になしが 3 件、その他が 1 件であった。重複なしでは、37 件の回答があった。重複なしでは、「特になし」が 11 件、「聴覚的情報が正しく入力されているかの確認の必要性」が 6 件、「人工内耳装用児に聞き違いがあることの指導」が 7 件、「衝撃対策や管理方法」が 9 件、「手話の使用」が 2 件、声量調整が 1 件、「口話によるコミュニケーションをさせるよう指導」が 1 件であった。重複なし群については、高等部本科の重複なし群と類似した結果となった。

## 2) 補聴器装用の生徒と比べて、指導上工夫している点

補聴器装用児と比べて、指導上工夫している点に関する記述回答では重複ありで、4 件の回答があった。内容は、音声を主体とした入力や多様な日本語表現を指導することという、音声の活用と、それによる言語指導に関する記述が 2 件、特になしが 1 件、その他が 1 件であった。重複なしでは、手話、文字などの多様な視覚的手段の利用による伝達内容の確認を多くするという回答が 12 件と最も多く、次いで、特になしが 7 件、手話指文字の指導が 2 件、日本語の助詞の指導が 1 件、音声をできるだけ使用するという回答が 2 件であった。その他には、衝撃を避ける工夫をしている、人工内耳装用方向から声をかける、人工内耳の管理活用方法の指導に工夫をしているという回答が 2 件であった。高等部本科同様に、音声で伝達したことを視覚的手段で確認するという工夫をしている回答が最も多かった。

## 3) 補聴器装用の生徒と比べて、指導しやすい点

重複ありでは、1 年生で 3 件の回答があり、特になしが 1 件、音声や音の反応が良いため、ことばの内容が指導しやすいとの回答が 1 件であった。2 年生では、音声での会話が可能であるとする回答が 2 件であった。重複なしの 1 年生では、音声や音の気づきが良いとの回答が 11 件であり、うち、4 件では、そのため、手話で伝えきれない内容の指導が可能とのことであった。その他には、特になしという回答が 2 件であった。2 年でも、音の反応の良さと学習上の利点を挙げている回答が 7 件で、特になしは 3 件であった。3 年生及び学年不明では、実習時の会話で生徒と顔を見合わせなくても、対象に関する説明が可能であること、手話では伝えきれない内容も音声で伝えられることという回答が 4 件であった。

## 4. 対象生徒について

### 1) 年齢

生徒の年齢は、重複ありとなしを合計した専攻科全体では、平均値が 19.33 歳、最小値 18 歳、最大値 23 歳であった。

### 2) 受診時年齢

受診時の年齢について、重複ありとなしを加えた専攻科全体では、平均値 1.13 歳、最小値 0 歳、最大値 6 歳であった。1 歳までに 22 人 (52.4%)、3 歳までに 26 人 (62%) の者が受診していた。ただし、高等部同様に無回答の割合が、35.7%と高く、生徒の受診年齢を専攻科教員が把握していない可能性が示唆される。

重複ありの 1 年生では、3 名の回答があり、1 歳未満 1 名、1 歳 1 名、無回答 1 名であった。2 年生では 1 歳未満が 1 名、無回答が 1 名であった。重複なしの 1 年生は 1 歳未満が 5 人 (29.4%)、1 歳が 3 人 (17.6%)、2 歳 1 名 (5.9%)、3 歳 2 名 (11.9%)、無回答 6 名 (35.3%) であった。2 年生では、重複なしの 2 年生は 1 歳未満が 4 人 (25.0%)、1 歳が 6 人 (37.5%)、2 歳 1 名 (6.3%)、5-9 歳 1 名 (6.3%)、無回答 4 名 (25.0%) であった。3 年生では、無回答 2 名 (100%) であった。

以上のことから、対象時の受診年齢は、重複のありなしともに 1 歳までの回答が多いことがわ

かり、この傾向は高等部本科と同様であった。

### 3) 人工内耳の装用状態

対象生徒の人工内耳装用状態について、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では右耳装用が 29 人 (69%)、左耳が 11 人 (26.2%)、両耳装用が 2 (4.8%) であった。重複あり 1 年生では、右耳が 2 人 (66.7%)、左耳が 1 人 (33.3%) であった。2 年生では右耳が 2 人 (100%)、重複なしの 1 年生では、右耳が 11 人 (64.7%)、左耳が 5 人 (29.4%)、両耳装用が 1 人 (5.9%) であった。2 年生では、右耳が 12 人 (75%)、左耳が 3 人 (18.8%)、両耳装用が 1 人 (6.3%) であった。3 年生は、左耳が 2 人 (100%) であった。

また「片耳装用の場合、もう一方の耳への補聴器装用の有無」については、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、有りが 17 人 (40.5%)、無しが 23 人 (54.8%) であった。重複ありの 1 年生では、有りが 2 人 (66.7%)、無しが 1 人 (33.3%) であった。2 年生は、有り 1 名 (50%)、無し 1 名 (50%) であった。重複なし 1 年生では、有りが 7 人 (41.2%)、無しが 9 人 (52.9%)、2 年生で有りが 6 人 (37.5%)、無しが 9 人 (56.3%)、無回答が 1 人 (6.3%) であった。3 年生は、有りが 2 人 (100%) であった。

「学校での補聴援助システム使用の有無」の問いに対しては、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、有りが 7 人 (16.7%)、無しが 34 人 (81%) であった。重複のありの 1 年生では、無しが 3 人で 100%、2 年生で無し 2 人で 100% であった。重複なしでは、1 年で有りが 1 人の 5.9%、無しが 16 人の 94.1%、2 年生では有りが 4 人の 25%、無しが 11 人の 68.8%、無回答が 1 人の 6.3% であった。3 年生では、有りが 2 人の 100% であった。

以上のことから人工内耳の装用状態については、片耳装用が多かった。また人工内耳の反対側に補聴器を装用している者の割合が多かった。補聴援助システムの使用があるとの回答数が少なかった。

### 4) 人工内耳装用開始時期

人工内耳装用開始時期について重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、平均値 5.48 歳、最小値 0 歳、最大値 18 歳であった。1 歳までに装用した者はなく、2 歳で 10 人 (23.8%)、3 歳で 9 人 (21.4%)、4 歳 4 人 (9.5%)、5-9 歳 5 人 (11.9%)、10 歳以上 5 人 (11.9%)、無回答 9 人 (21.4%) であった。無回答の割合が、他の問いと比較して高く、専攻科の生徒の人工内耳開始年齢について、受診の年齢同様に専攻科教員が把握していないことが示唆される。

表 6-4 に重複ありと重複なしの人工内耳の装用開始年齢の数と割合を示した。学年や重複ありなしでの明らかな傾向が認められなかった。

表 6-4 人工内耳装用開始時期 ( ) 内は%

重複の有無	重複あり 平均値 6.81 歳、最小値 32 歳、最大値 17 歳		重複なし 平均値 5.3 歳、最小値 2 歳、最大値 18 歳		
	1 年生	2 年生	1 年生	2 年生	3 年生
年齢	学年				
1 歳未満	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(0)	0(0)
1 歳	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0(0)	0(0)
2 歳	0 (0)	0 (0)	3 (17.6)	6(37.5)	0(0)
3 歳	1 (33.3)	1 (50)	6 (35.3)	1(6.3)	0 (0)
4 歳	1 (33.3)	0 (0)	0 (0)	2(12.5)	1 (50)
5-9 歳	0 (0)	0 (0)	2 (11.8)	3(18.8)	0 (0)
10 歳以上	1 (33.3)	0 (0)	2 (11.8)	0(0)	1 (50)
無回答	0 (0)	1 (50)	4 (23.5)	4(25)	0(0)
計	3	2	17	16	2

#### 5) 手術前の平均聴力レベル

手術前の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、右耳 114dB で標準偏差は 8.61、最小値が 100dB、最大値が 126dB であった。左耳 97dB、標準偏差は 29.4、最小値が 23dB、最大値が 122dB であった。

表 6-5 に学年別に重複ありなしに分類した結果を示した。重複のありなしにかかわらず、ほとんどの学年いずれも 100dB 周辺の聴力であった。

なお、手術前の平均聴力レベルの回答の値の中には、正確に測定されなかったか、記入を誤ったか、いずれかによるとと思われるものが見られた。

表 6-5 手術前の平均聴力レベル ( ) 内は、標準偏差

重複の有無	重複あり				重複なし			
	1 年生 (回答 1 名)		2 年生 (回答無)		1 年生 (回答 6)		2 年生 (回答 2 左 1)	
学年								
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左
平均聴力レベル	120 (0)	90 (0)			113 (10.5)	108 (8.1)	114 (1.4)	112 (0)
最小値	120	90			100	100	81	112
最大値	120	90			126	122	134	112

#### 6) 現在の平均聴力レベル

現在の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、右耳 54dB で標準偏差は 37.6、最小値が 13dB、最大値が 120dB 左耳は、47dB、標準偏差は 31.3、最小値が 20dB、最大値が 117dB であった。表 6-6 に学年別に重複ありなしに分類した結果を示した。いずれも回答数が少なく、重複ありとなしの違いや学年による傾向を読み取ることはできない。

表 6-6 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル ( )内は、標準偏差

重複の有無	重複あり				重複なし					
学年	1 年 生 （ 回 答 2 ）		2 年 生 ( 回 答 右 2、左 1 )		1 年 生 ( 回 答 10 )		2 年 生 ( 回 答 7 )		3 年 生 ( 回 答 0 )	
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左
平 均 聴 力 レ ベ ル	72 (53)	78 (42.3)	36 (7.1)	75 (0)	51 (37.6)	40 (30)	70 (41.2)	46 (33.7)		
最小値	35	46	31	75	20	20	19	22		
最大値	110	110	41	75	117	117	120	100		

人工内耳または補聴器を装用していない耳の平均聴力レベルは、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、平均値が 107dB、標準偏差 10.4、最小値 84、最大値 127 であった。重複ありの 1 年生では回答がなかった。2 年生では回答が 2 件あり、平均値が 95 dB、標準偏差が 1.4、最小値が 94 dB、最大値が 95 dB であった。重複なしの 1 年生では、9 件の解答があり、平均値は 109 dB、標準偏差が 11.4、最小値 97、最大値 127 であった。2 年生では、解答が 7 件あり、平均値が 111 dB、標準偏差 5.4、最小値 100、最大値 115 であった。3 年生は回答数が 1 件であり 29 dB であった。

表 6-7 重複する障害種とその数及び割合 ( ) 内は%

障害種	学年	1 年生 ( 回 答 数 3 )	2 年生 ( 回 答 数 2 )
視覚障害		1(33.3)	0(0)
知的障害		0(0)	2(100)
肢体不自由		1(33.3)	0(0)
病弱・身体虚弱		0(0)	0(0)
その他		2(66.7)	0(0)
無回答		0(0)	0(0)

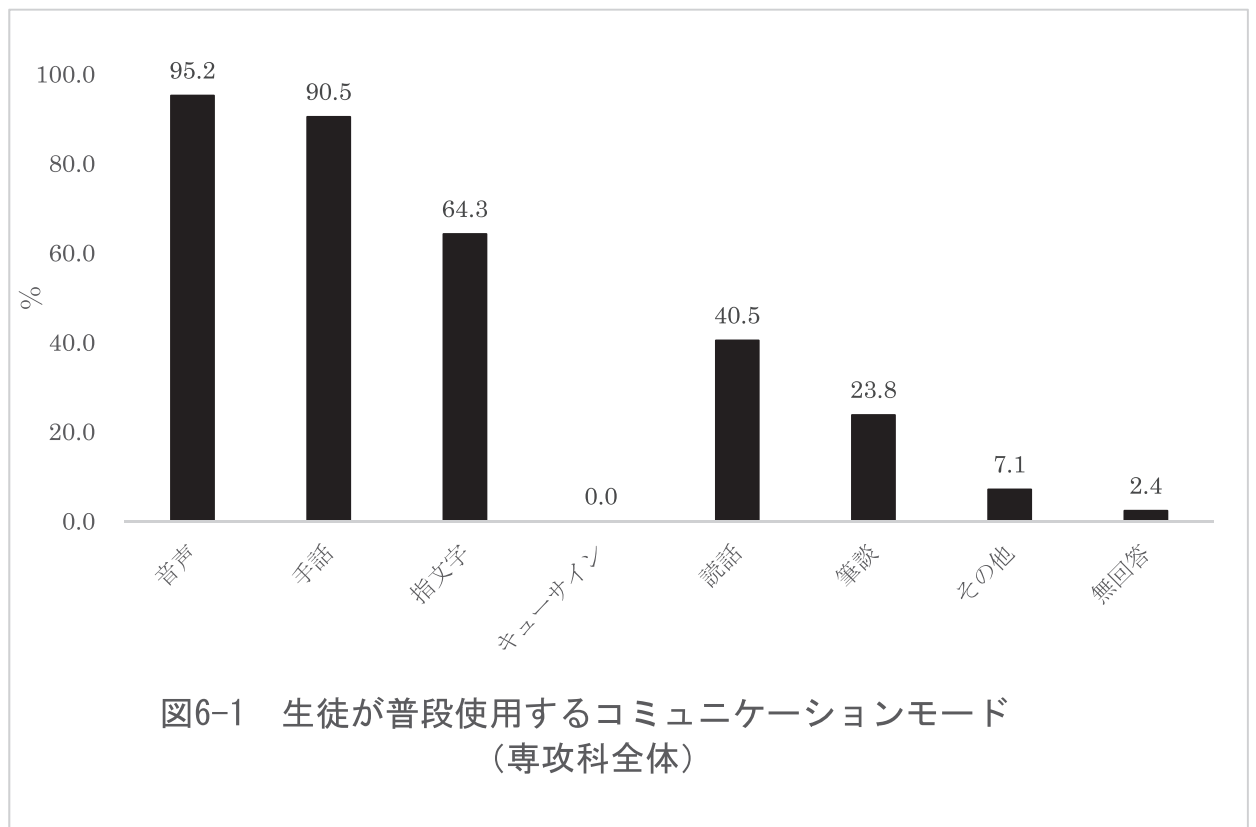
## 7) 重複障害の有無

重複障害の有無については、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では有りが 5 件で、11.9% ( 回 答 数 42)、無しが 37 件で 88.1% であった。この割合は概ね高等部本科と同様であった。表 6-7 に重複する障害の種別の数と割合を学年別に示した。いずれの学年の解答数が少なく、傾向を読み取ることはできない。

## 8) 普段使用するコミュニケーションモード (複数回答可)

生徒が普段使用するコミュニケーションモードについては、重複ありと重複なしを合計した高等部専攻科全体では、42 の回答があった。図 6-1 には、コミュニケーションモードの種類と割合を示した。その結果、手話、音声、指文字を中心として、読話やキューサイン、筆談も利用されていることがわかった。この傾向は、高等部本科と同様であった。





重複の有無		重複あり		重複なし	
モード	学年	1 年生	2 年生	1 年生	2 年生 3 年生
音声		3(100)	2(100)	16(94.1)	16(100) 2(100)
手話		3(100)	2(100)	15(88.2)	15(93.8) 2(100)
指文字		3(100)	0(0)	14(82.4)	7(43.8) 2(100)
キューサイン		0(0)	0(0)	0(0)	0(0) 0(0)
読話		2(66.7)	0(0)	10(58.8)	4(25) 0(0)
筆談		2(66.7)	0(0)	5(29.4)	3(18.8) 0(0)
その他		1(33.3)	0(0)	0(0)	0(0) 2(100)
無回答		0(0)	0(0)	0(0)	0(0) 0(0)
回答数		3	2	17	16 2

表 6-8 に学年別に重複ありなしの結果を示した。両者のいずれの学年でも手話と指文字の使用率が高い。その他の使用割合については、学年による違いが大きく、一定の傾向を見いだせなかった。

#### 9) 上記のコミュニケーションモードの中で、学校での学習時に用いるもの

図 6-2 に重複ありと重複なしを合計した専攻科全体における各コミュニケーションモードの割合を示した。回答数は、42 であった。主として音声と手話が使用され、普段使用するコミュニケーションモードよりは、この 2 者の割合が高かった。このことは、高等部本科と同様であった。

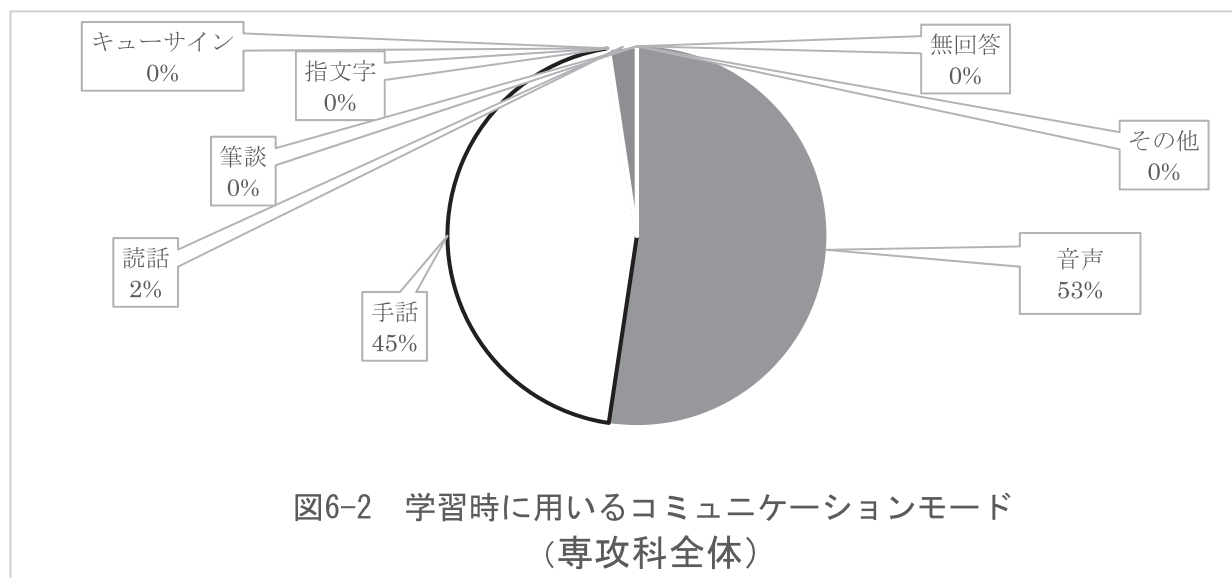


表 6-9 学習時に使用するコミュニケーションモードの第1番目 ( ) 内は%

モード \ 学年	重複あり		重複なし		
	1 年生	2 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音声	1(33.3)	0(0)	8(47.1)	9(56.3)	2(100)
手話	2(66.7)	2(100)	8(47.1)	7(43.8)	0(0)
指文字	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
キューサイン	0(0)	0(0)	1(5.9)	0(0)	0(0)
読話	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
筆談	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
その他	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
無回答	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
回答数	3	2	17	16	2

表 6-10 学習時に使用するコミュニケーションモードの第2番目 ( ) 内は%

モード \ 学年	重複あり		重複なし		
	1 年生	2 年生	1 年生	2 年生	3 年生
音声	1(33.3)	2(100)	8(47.1)	3(18.8)	0(0)
手話	1(33.3)	0(0)	7(41.2)	8(50)	2(100)
指文字	0(0)	0(0)	1(5.9)	3(18.8)	0(0)
キューサイン	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
読話	1(33.3)	0(0)	1(5.9)	0(0)	0(0)
筆談	0(0)	0(0)	0(0)	2(12.5)	0(0)
その他	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
無回答	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
回答数	3	2	17	16	2

表 6-9 に学習時に使用するコミュニケーションモードの中で、第1番目として挙げられたモードの数と割合を学年別に重複ありと重複なしに分けて示し、表 6-10 には第2番目として挙げられたモードの数と割合を示した。音声と手話が主に用いられていることは、専攻科全体の傾向と同じであった。その他に特に顕著な傾向は見られなかった。

#### 10) 家族構成について（きょうだい、聴覚障害者の近親者の有無）

家族構成について、きょうだいが有りとは回答したのは、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体で、全回答数 42 件のうち 32 件が、有りとは回答し、これは全体の 83.3%であった。また重複ありの 1 年生では、回答数 3 のうち、有りが 2 件 (66.7%)、2 年生では 2 件 (100%) であった。重複なしでは、1 年生は回答 17 のうち有りが 15 (88.2%)、2 年生では回答数 16 件のうち 13 (81.3%)、3 年生では 2 (100%) であった。家族構成の「きょうだい」については、学年、重複のあり、なしにかかわらず、きょうだいがいるという回答が多く、これは高等部本科の傾向と同様であった。

重複ありと重複なしを合計した高等部専攻科全体で近親者に聴覚障害者が有りとは回答したのは、全回答数 42 件のうち 4 件で、9.5%であった。また重複ありの 1 年生では、0% (回答数 3)、2 年生も 0% (回答数 2) であった。重複なしでは、1 年生は 0% (回答数 17)、2 年生では 2 件 (12.5%)、3 年生では 100% (回答数 2) であった。家族構成の「聴覚障害者の近親者」については、学年のばらつきがやや見られたが、概ね重複のありと重複なしにかかわらず、有りという回答が少なかった。

#### 11) 学校歴

学校歴を、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体の 42 件の回答を学校歴で分類した結果を図 6-3a に示した。重複ありの 1 年生 3 件、2 年生 2 件の回答は図 6-3b に、重複なしの 1 年生 17 件、2 年生 16 件、3 年生 2 件の回答は図 6-3c に示した。全体的傾向は、重複あり重複障害なしともに聴覚特別支援学校への在籍率が高い。「その他」については、乳幼児期に 1 件、重複ありで福祉施設の回答があり、児童期では、重複なしに小学校が 2 件、少年期では、重複ありで、特別支援学校の肢体不自由との回答が 1 件、重複なしで中学校が 2 件、青年期では、重複ありで、特別支援学校の聴覚障害と特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科が、それぞれ 1 件であった。

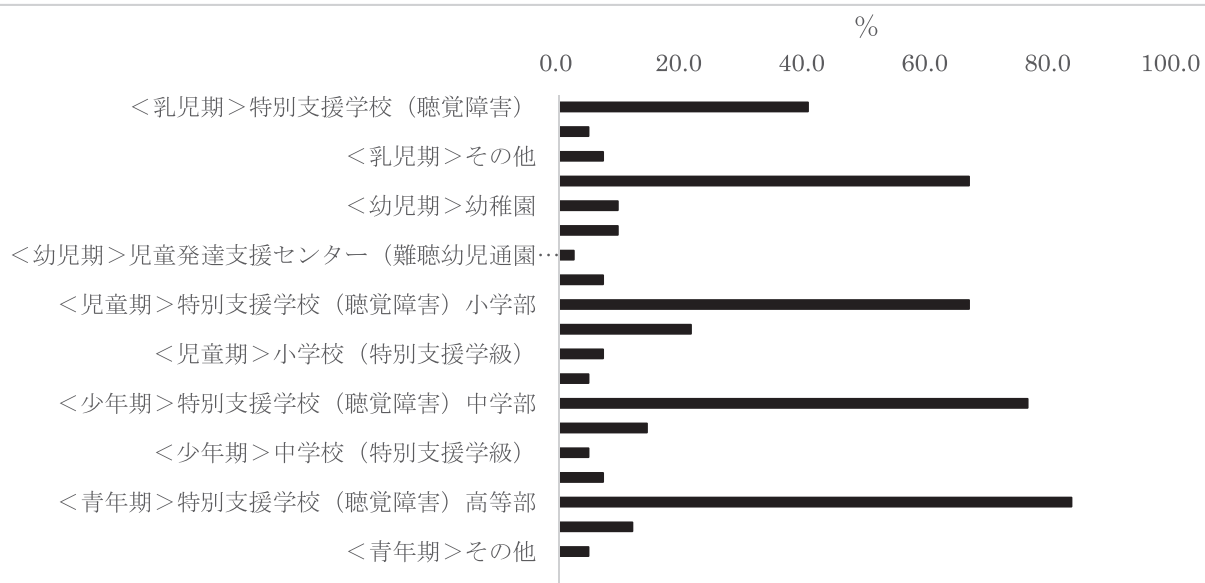
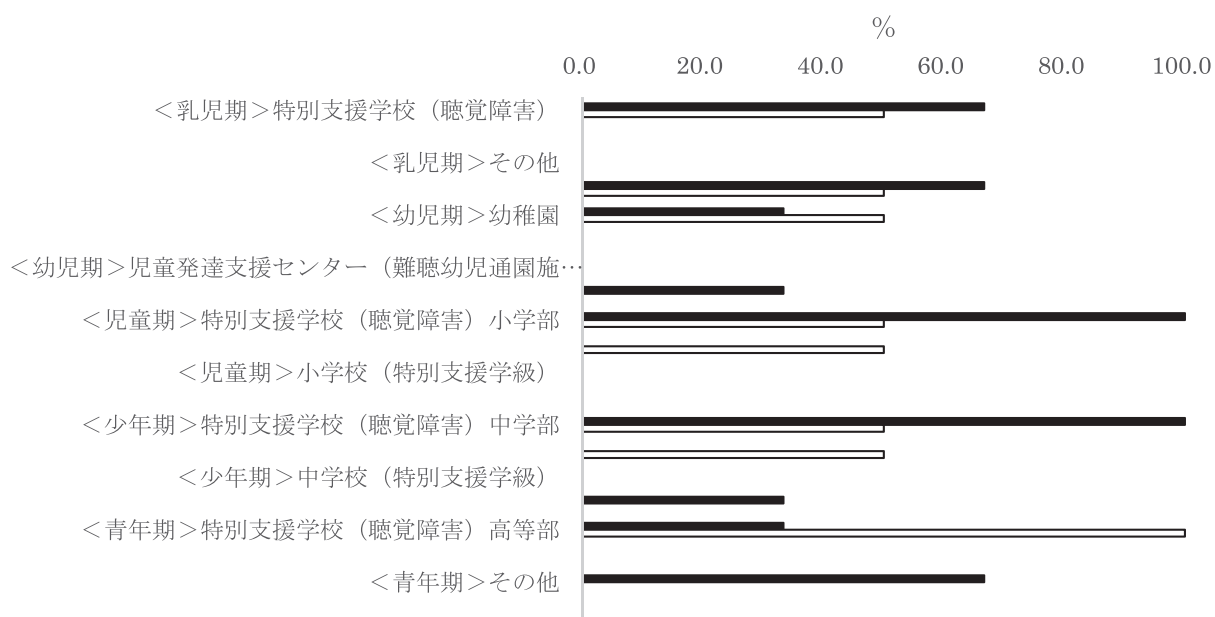


図6-3a 学校歴  
(専攻科全体)



■1年生 □2年生

図6-3b 学校歴  
重複あり

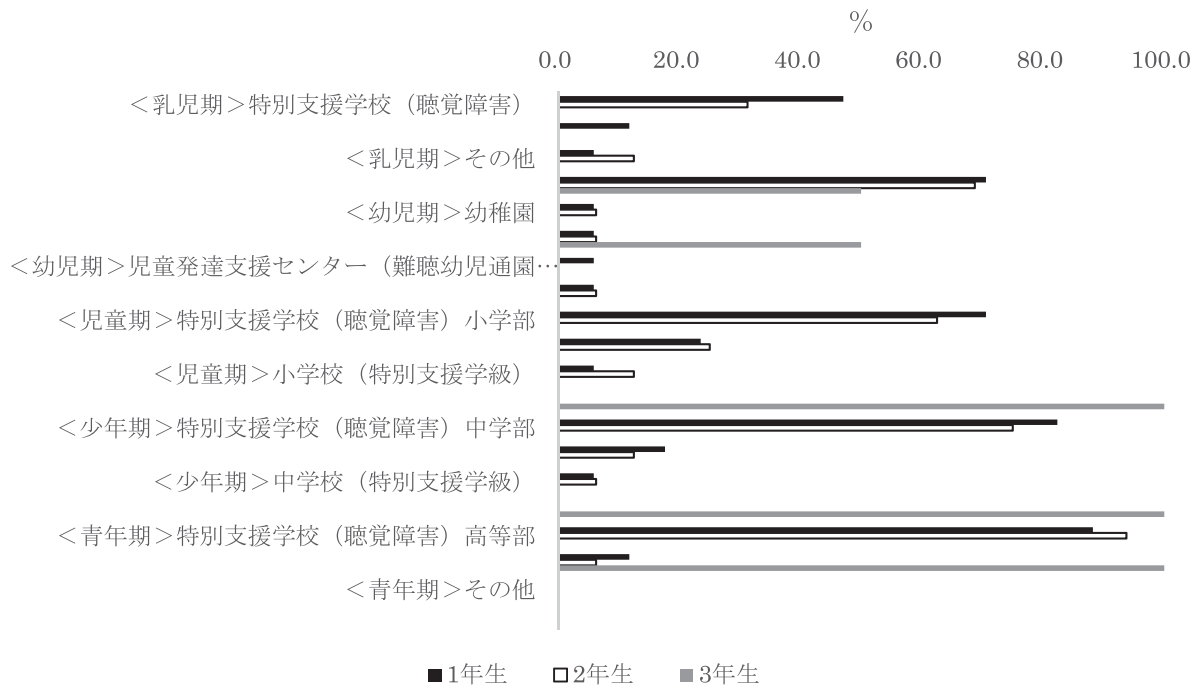


図6-3c 学校歴  
重複なし

表 6-11 今後の進路の分類と回答数及び割合

重複の有無		重複あり		重複なし		
学年		1年生	2年生	1年生	2年生	3年生
就職・その他	就職	2(66.7)	1(50)	17(100)	13(81.3)	1(100)
	職業能力開発校	0(0)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)
	その他	1(33.1)	0(0)	0(0)	1(6.3)	1(100)
大学等	特別支援学校(聴覚障害)専攻科	1(33.1)	2(0)	1(5.7)	0(0)	0(0)
	高等専門学校	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	筑波技術大学	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	一般大学	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	その他	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	無回答	0(0)	0(0)	0(0)	1(6.3)	0(0)

## 12) 今後の進路

今後の進路について、重複ありと重複なしを合計した専攻科全体では、42件の回答中、就職が36ともっと多く、全体の86.7%であった。進学は、特別支援学校(聴覚障害)高等部専攻科が1件で2.45%、その他では、専門学校が1件で2.4%であった。進学の合計は、約半数であった。

表 6-11 に、重複ありと重複なしの結果を示した。重複ありと重複なしともに、いずれの学年でも就職がもっとも多かった。重複ありの「その他」は、未定であった。重複ありの進学希望先は、特別支援学校（聴覚障害）専攻科のみであった。

以上のことから、専攻科の今後の進路については、重複ありも重複なしも、ほとんどの者が就職を希望していることがわかった。この傾向は、多様な進学先も視野に入れた進路希望がみられた高等部本科の結果とは、異なるものであった。

なお、重複ありと重複なしともに、「特別支援学校小学部」など、義務教育段階の学校を「今後の進路」として回答している例が見られたが、これは分析の対象としなかった。

### 13) 聴覚活用の状態について

#### ①音への気づき

「音への気づき」は、「極めて良い」と「良い」を合わせると、「重複なし」73.0%、「重複あり」20.0%（「極めて良い」0.0%）であり、「重複なし」では良好な者が過半数である。また「重複あり」では良好とはいえない結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

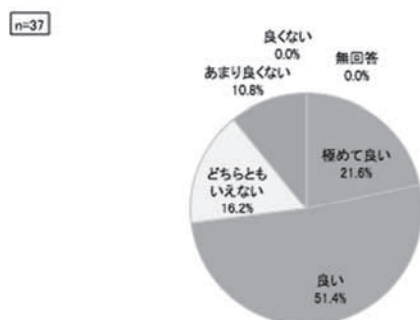


図 6-4a 音への気づき（重複なし）

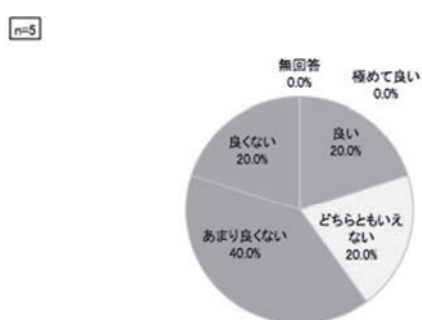


図 6-4b 音への気づき（重複あり）

#### ② 言語音の聞き取り

「言語音の聞き取り」は、「極めて良い」と「良い」を合わせると、「重複なし」62.2%、「重複あり」20.0%（「極めて良い」0.0%）であり、「重複なし」では良好な者が過半数であったが「重複あり」では良好な者は少ないという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

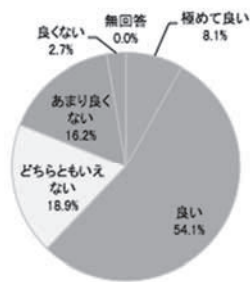


図 6-5a 言语音の聞き取り（重複なし）

n=5

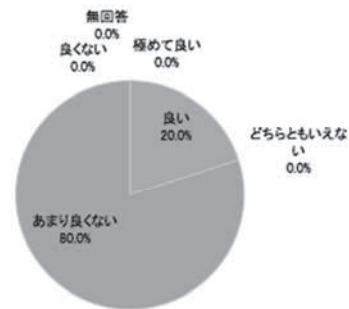


図 6-5b 言语音の聞き取り（重複あり）

### ③ 教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子

「教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子」は、「よくできている」と「できている」を合わせると「重複なし」62.1%、「重複あり」20.0%（「極めて良い」0.0%）であり、「重複なし」では良好な者が過半数であったが「重複あり」では良好な者は少ないという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

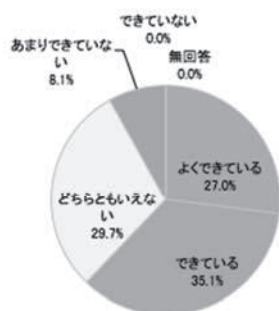


図 6-6a 教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複なし）

n=5

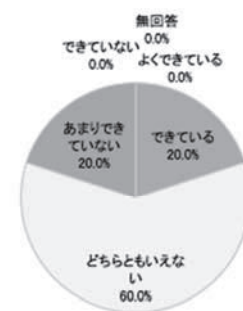


図 6-6b 教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複あり）

### ④聴覚活用に関する指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、「人工内耳の管理」「聴覚活用」「手話」「日本語」「傾聴態度&行動面」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

20 件の記述があった。

「聴覚活用」について「良好」11 件、「課題あり」4 件であった。「手話の活用」について「良好」2 件、「課題あり」2 件であった。「日本語獲得」は「良好」2 件、「課題あり」2 件であった。「傾聴態度&行動」について「良好」3 件であった。

「重複なし」は「聴覚活用」について良好と思われる。

#### ・「重複あり」



3 件の記述があった。

「聴覚活用」について「良好」1 件、「課題有あり」1 件であった。「手話の活用」は 2 件であった。

#### 14) 言語活動（読み書き）

##### ① 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力

「同年齢の健聴の幼児生徒の平均値と比べた文法力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」67.5%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

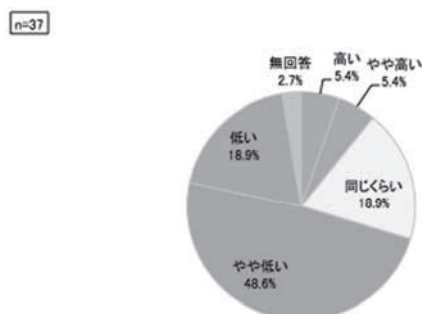


図 6-7a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複なし）

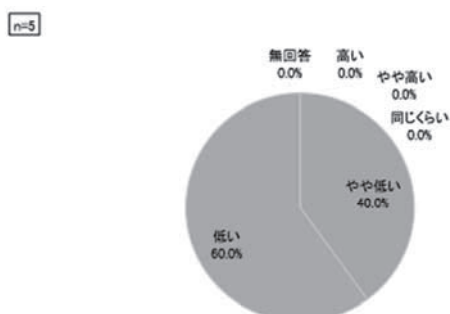
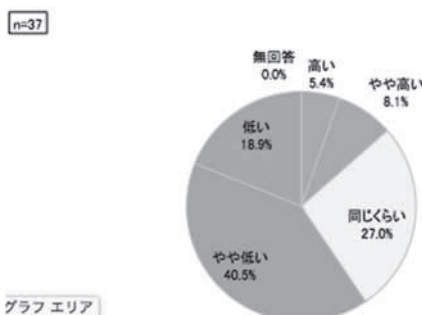


図 6-7b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複あり）

##### ② 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章理解力

「同年齢の健聴の幼児生徒の平均値と比べた文章理解力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」59.4%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。



グラフ エリア

図 6-8a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複なし）

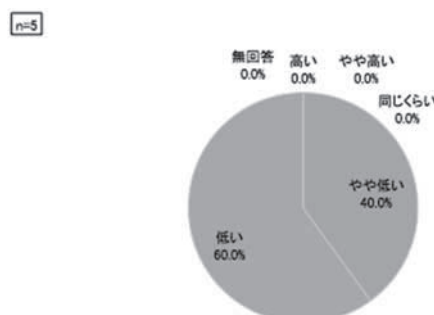


図 6-8b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複あり）

### ③同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を書く力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を書く力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」48.6%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

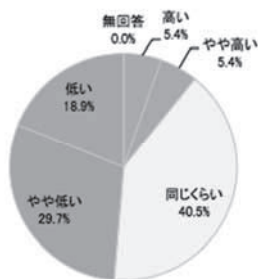


図 6-9a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複なし）

n=5

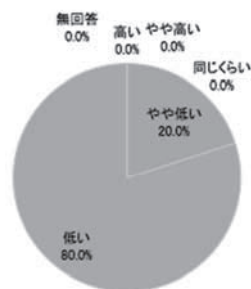


図 6-9b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複あり）

### ④同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力」は、「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」64.8%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

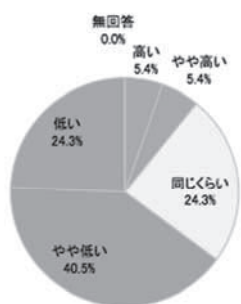


図 6-10a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複なし）

n=5

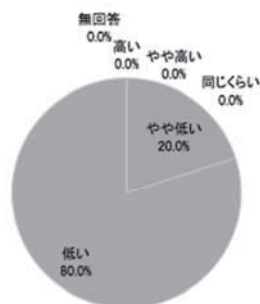


図 6-10b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複あり）

### ⑤言語活動に関する指導の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、「聞く」「話す」「読む」「書く」「語彙」「助詞等」「文法・敬語」「学年相当」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

13 件の記述があった。

「聞く」については「良好」1 件、「課題あり」2 件であった。「話す」については「良好」3 件、「課題あり」3 件であった。「読む」については「課題あり」4 件であった。「書く」については「課題あり」15 件であった。「語彙」については「課題あり」3 件であった。「助詞等」については「課題あり」3 件であった。「文法および敬語」については「課題あり」4 件であった。「学年相当学力」については「課題あり」2 件であった。

「重複なし」の「書く」については課題が多いといえる。

#### ・「重複あり」

4 件の記述があった。

「聞く」については「良好」1 件であった。「話す」については「良好」1 件であった。「読む」については「課題あり」3 件であった。「書く」については「課題あり」3 件であった。「語彙」については「課題あり」3 件であった。「学年相当学力」については「課題あり」2 件であった。

## 5. 対象幼児生徒の学校での学習と生活について

### 1) 学業成績

#### ①同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績」は、「低い」と「少し低い」を合わせると「重複なし」68.5%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

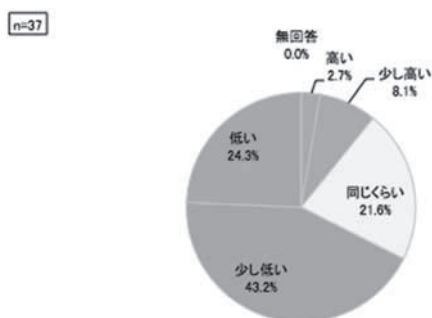


図 6-11a 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複なし）

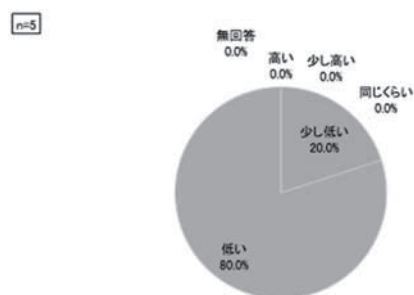


図 6-11b 同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複あり）

#### ②潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績

「潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績」は、「比較できないほど低い」と「かなり低い」と「低い」と「やや低い」を合わせると「重複なし」73.0%、「重複あり」80.0%であり、どちらも低い者が過半数であった。

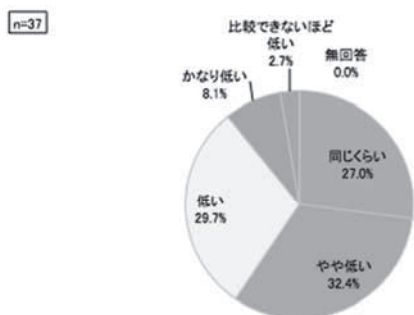


図 6-12a 潜在的な学習能力や知的能力と  
比べた現在の学業成績（重複なし）

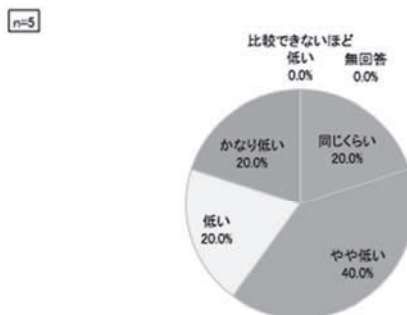


図 6-12b 潜在的な学習能力や知的能力と  
比べた現在の学業成績（重複あり）

### ③同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力

「同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力」は、「低い」と「少し低い」を合わせると「重複なし」59.4%、「重複あり」100.0%であり、どちらも低い者が過半数であったが「重複あり」では低いものが著しく多いという結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

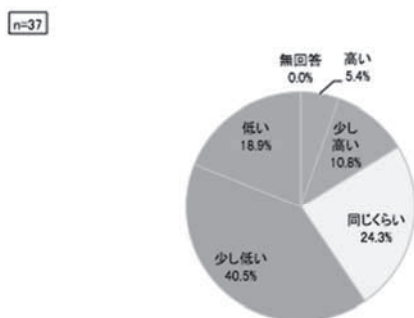


図 6-13a 同年齢の健聴の生徒の平均値と  
比べた読書力（重複なし）

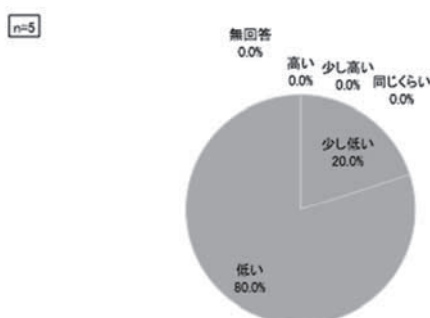


図 6-13b 同年齢の健聴の生徒の平均値と  
比べた読書力（重複あり）

### ④学業成績の現状と課題＜記述＞

主なカテゴリーとしては、課題として「重複障害」「日本語・学力」「論理・抽象・思考」「学習態度・習慣」「反復学習・定着」「能力対応」「論理・抽象・思考」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「反復学習・定着」「能力に応じた指導」「個別指導」の回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

#### ・「重複なし」

20 件の記述があった。

課題として「日本語・学力」16 件、「学習態度・習慣」1 件があげられ、

指導上工夫していることとして「能力に応じた指導」1 件、「個別指導」1 件の回答内容であった。

「重複なし」における「日本語・学力」は重要課題である。

#### ・「重複あり」

4 件の課題に関する記述があった。

課題として、「重複障害」1件、「日本語・学力」2件、「論理・抽象・思考」1件があげられ、指導上工夫していることとして、「反復学習・定着」1件、「能力に応じた指導」2件、「個別指導」1件の回答内容であった。

## 2) 学習態度

### ①同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度

「同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度」は、「重複なし」では「ほとんどない」32.4%、と「同じくらい」43.2%の2峰性となっているのに対し、「重複あり」では「少し多い」40%が最も多いものの「同じくらい」20%、「少しある」20%、「ほとんどない」20%という結果であった（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。両者とも、健聴生徒と比べて特に多いというわけではなかった。

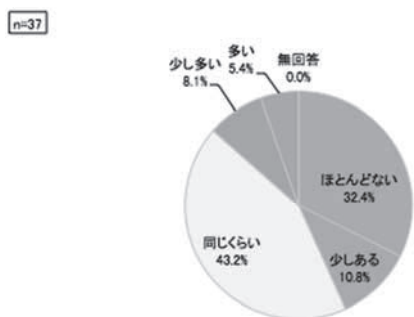


図 6-14a 同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複なし）

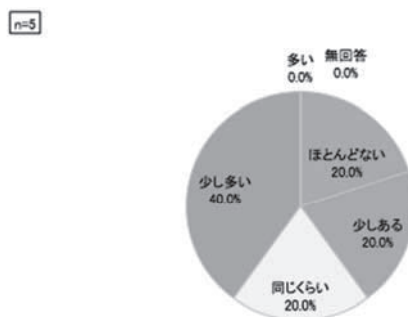


図 6-14b 同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複あり）

### ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間」は、「重複なし」では「同じくらい」54.1%で最も多く、両側はほぼ対称となっているのに対し、「重複あり」では「短い」と「少し短い」を合わせると 80.0%であり、「重複あり」では注意持続時間の短い者が健聴の生徒に比べて多い（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

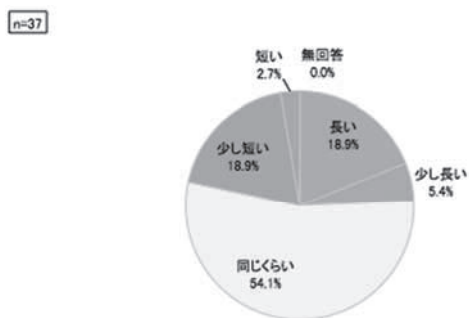


図 6-15a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複なし）

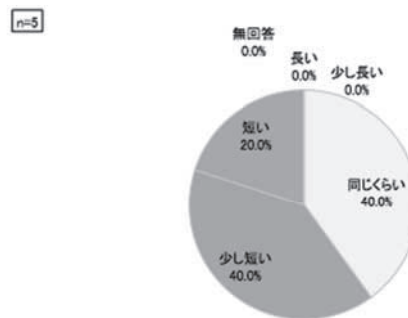


図 6-15b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複あり）

### ③口頭による指示に対する戸惑いや躊躇

「口頭による指示に対する戸惑いや躊躇」は、「重複なし」では「時々ある（他の子と同じくらい）」45.9%で最も多くなっており、両側はほぼ対称であるのに対し、「重複あり」では「多い」と「やや多い」を合わせると 80.0%であり、「重複あり」では口頭の指示に対する戸惑いや躊躇のある者が健聴の生徒に比べて多い（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りがある可能性がある）。

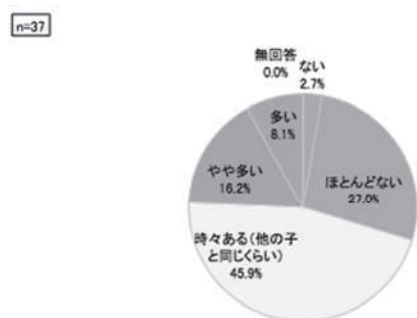


図 6-16a 口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複なし）

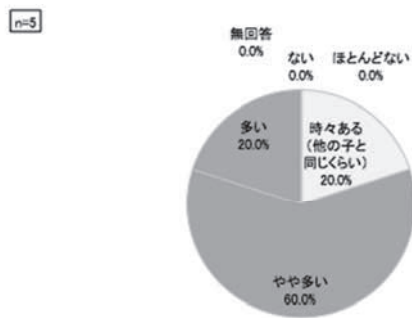


図 6-16b 口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複あり）

### ④学習態度に対する指導の現状と課題＜記述＞

本記述回答は、5 件のみであるので、記述内容を要約したもののみ以下に記載する。  
課題としては、「集中力」「見通し」「発達障害」、指導上の工夫としては「手話の併用」である。

### 3) コミュニケーション能力

#### ①同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 48.6%で半数弱であるのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 100.0%であり、「重複あり」ではコミュニケーション能力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りがある可能性がある）。

n=37

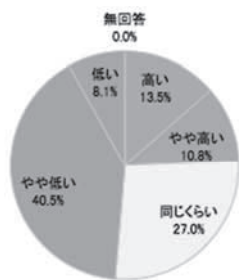


図 6-17a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複なし）

n=5

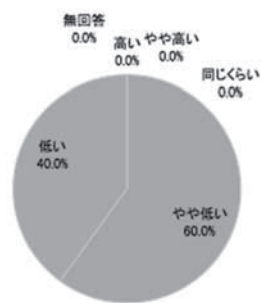


図 6-17b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複あり）

## ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 62.1%であるのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 100.0%であり、「重複あり」では語彙力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

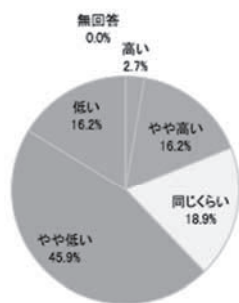


図 6-18a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複なし）

n=5

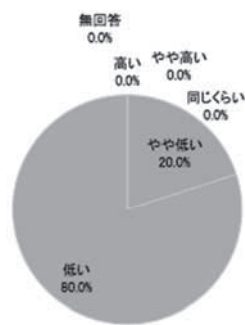


図 6-18b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複あり）

## ③同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると 40.8%であり「高い」と「やや高い」を合わせた 18.9%に比べて多いのに対し、「重複あり」では「低い」と「やや低い」を合わせると 100.0%であり、「重複あり」では出来事を話す能力の低い者が健聴の生徒に比べて著しく多い（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。



n=37

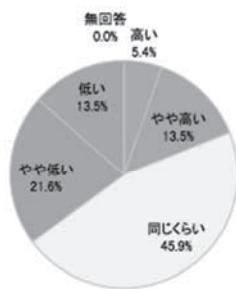


図 6-19a 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複なし）

n=5

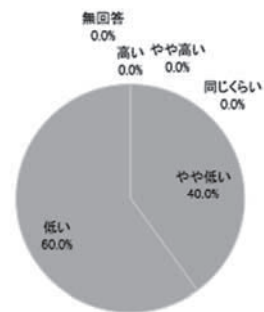


図 6-19b 同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複あり）

#### ④コミュニケーションにおける指導の現状と課題 <記述>

主なカテゴリーとしては、課題として「発達障害等」「メタ認知等」「日本語・語彙」「思考・論理」「対人関係」「コミュニケーション経験」に関するものがあげられ、指導上工夫していることとして「コミュニケーション指導」などの回答内容であった。以下、「重複なし」と「重複あり」に分けて結果を整理した。

##### ・「重複なし」

21 件の記述があった。

課題として「発達障害等」1 件、「メタ認知等」1 件、「日本語・語彙」9 件、「思考・論理」2 件、「対人関係」1 件、「コミュニケーション経験」3 件、であった。指導上工夫していることとして「コミュニケーション指導」7 件であった。

以上についてまとめると、「重複なし」において「日本語・語彙」が重要な課題であり、指導上「コミュニケーション指導」が必要といえる。

##### ・「重複あり」

4 件の記述があった。

課題として「日本語・語彙」3 件であった。指導上工夫していることとして「コミュニケーション指導」1 件であった。

#### 4) 学校生活

##### ①教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況

「教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況」は、「重複なし」において「多い」と「やや多い」を合わせると 37.8%であり、「少ない」と「やや少ない」を合わせた 24.3%に比べて多い。「重複あり」では、「多い」0%、「やや多い」は 20%であり、「少ない」と「やや少ない」を合わせた 60%に比べて少ない（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りがある可能性がある）。「重複なし」は、「教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況」は比較的良いといえる。

n=37

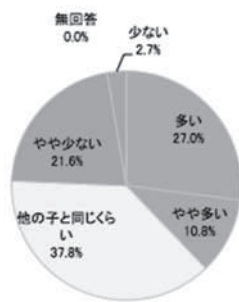


図 6-20a 教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複なし）

n=5

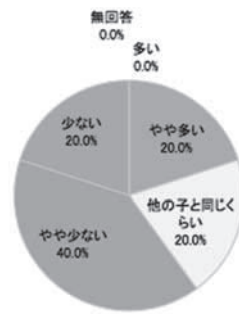


図 6-20b 教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複あり）

## ②持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況

「持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況」は、「重複なし」では「常に持参・提出」と「ほとんど持参・提出」を合わせると 54.0%であるのに対し、「重複あり」では「常に持参・提出」0%、「ほとんど持参・提出」60.0%であり、両者とも良好といえる（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

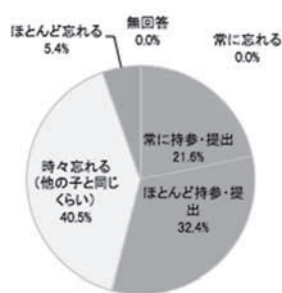


図 6-21a 持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複なし）

n=5

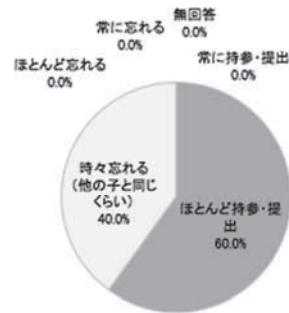


図 6-21b 持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複あり）

## ③教師の指示の後、課題を遂行することの困難

「教師の指示の後、課題を遂行することの困難」は、「重複なし」では「ない」と「ほとんどない」を合わせると 51.3%、「重複あり」では「ほとんどない」60.0%で両者とも過半数であり、良好といえる（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

n=37

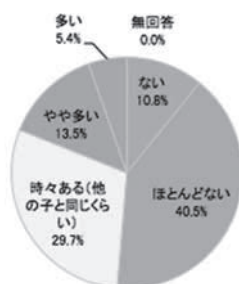


図 6-22a 教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複なし）

n=5

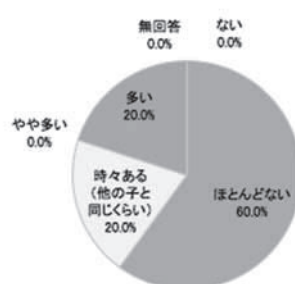


図 6-22b 教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複あり）

#### ④生活指導の現状と課題＜記述＞

本記述回答は、5 件のみであるので、記述内容を要約したもののみ以下に記載する。

課題としては、「学習・生活態度」「理解の確認」

#### 5) 学校での行動

##### ①同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた、学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動」は、「ない」と「ほとんどない」を合わせると「重複なし」72.9%「重複あり」60%で過半数を超えており良好といえる（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

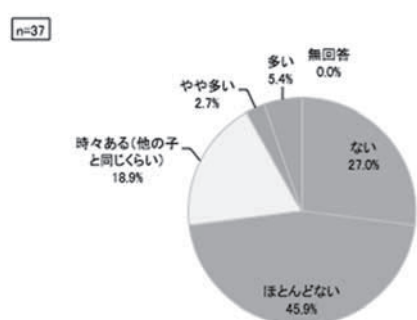


図 6-23a 学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複なし）

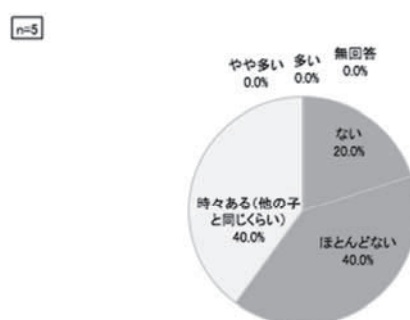


図 6-23b 学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複あり）

##### ②同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること

「同年齢の平均的な健聴の生徒に比べ、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること」は、「ない」と「ほとんどない」を合わせると「重複なし」64.9%、「重複あり」40.0%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

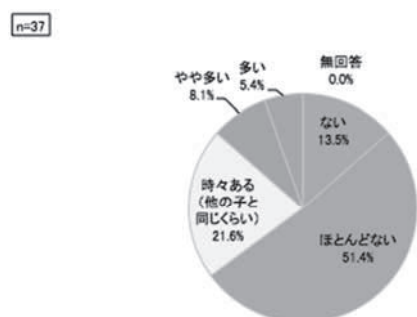


図 6-24a 早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複なし）

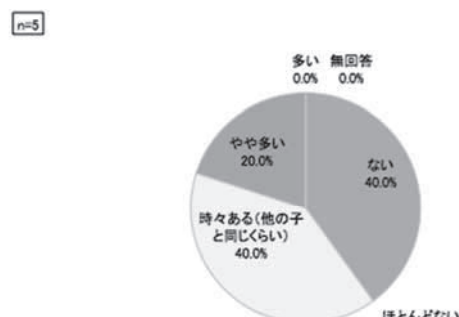


図 6-24b 早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複あり）

### ③他の子どもたちとの良好な関係の維持

「他の子どもたちとの良好な関係の維持」は、「良好ではない」と「あまり良好ではない」を合わせると「重複なし」10.8%「重複あり」20%であり、両者とも良好ではない者は少ないといえる（「重複あり」の対象者が少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性がある）。

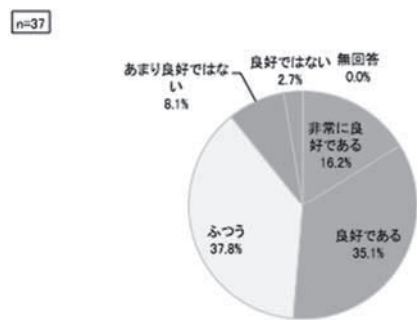


図 6-25a 他の子どもたちとの良好な関係の維持（重複なし）

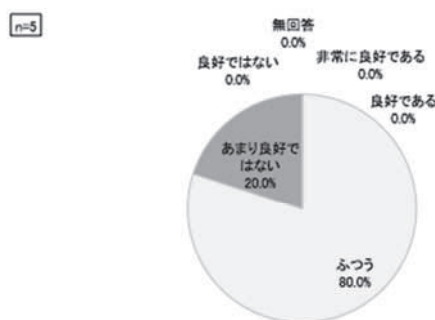


図 6-25b 他の子どもたちとの良好な関係の維持（重複あり）

### ④行動に対する指導の現状と課題＜記述＞

本記述回答は、5 件のみであるので、記述内容を要約したもののみ以下に記載する。

課題としては、「メタ認知」「情緒・心理」「対人関係」「常識」、指導上の工夫としては、「対話による理解」である。

## Ⅱ まとめ

専攻科の調査結果について以下にまとめる。

- ・専攻科における「重複あり」の対象者は少なかったため（n=5）、データに偏りのある可能性があるが、「重複あり」は「重複なし」に比べて課題は多い可能性がある。

- ・高等部本科生徒と同様、補聴器装用生徒と比較して人工内耳装用生徒は言語やコミュニケーションにおいて、そのメリットが大きい生徒もいるが、メリットがあまりない生徒もあり、かなりバリエーションがあるようである。人工内耳装用生徒については、そのような個人差の大きさをふまえ、その実態に応じた配慮が重要である。特に「重複あり」においては、聴覚活用の効果が少ない者が多い可能性がある。

- ・高等部本科生徒と同様、人工内耳装用生徒であったとしても、その聴覚活用や言語発達の程度に応じて、読話、手話や指文字、キューサイン等、多様な手段を利用することが必要である。

- ・高等部本科生徒と同様、聴能学的には、人工内耳では閾値の下降に伴い、「音への気づき」が良くなっており、これは、傾聴態度の良さに反映されていると思われる。「音への気づき」に比して

言語音の聞き取りや言語力、コミュニケーション面、学習面では伸び悩んでいる事例が多い。このことは、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する人工内耳を装用している聴覚障害生徒の大きな課題であるといえる。言語音の聞き取りについては、個人差、人工内耳手術前の言語獲得環境、人工内耳の装用時期および装用後の丁寧な言語指導が重要であり、これらはコミュニケーション面や学習面に影響を及ぼすことから、基本的には高等部専攻科の課題というより、早期発見後の乳幼児期からの療育・教育の課題であるともいえる。

・高等部本科生徒と同様、特別支援学校（聴覚障害）における生活面・行動面では比較的適応が良い。このことは、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する人工内耳を装用する聴覚障害生徒にとって、特別支援学校（聴覚障害）のコミュニケーションに配慮した教育環境（手話や指文字、筆談の使用等）に適応できていることを示していると考えられる。



## 第 7 章 特別支援学校（聴覚障害）の総括

本章では、前述の幼稚部（第 2 章）、小学部（第 3 章）、中学部（第 4 章）、高等部本科（第 5 章）、高等部専攻科（第 6 章）における調査結果の総括として、特別支援教育（聴覚障害）学校全体のデータに基づく結果を述べる。

### I 結果と考察

#### 1. 回答状況（前述の研究概要と同様）

##### 1. 全国特別支援学校における回答状況

全国特別支援学校(聴覚障害)107 校(本校 95 校、分校・分室 12 校)に対して、メールにより各校の学校長に依頼文書と調査用紙(エクセルファイル)を配信し、調査依頼を行った。

その結果、107 校全ての学校から、2019 年 5 月 1 日現況として、在籍幼児児童生徒数 5,706 人、その内、人工内耳装用児数 1,894 人という回答を得た。このことから、全国特別支援学校（聴覚障害）在籍幼児児童生徒における人工内耳装用率は概ね 33.2%であることが明らかになった。

特別支援学校における人工内耳装用幼児児童生徒の数は、表 1-1 の通り、全体で 1,350 人分の幼児児童生徒に関する回答が得られた。令和元年 5 月 1 日現在の学校からの報告による人工内耳装用幼児児童生徒総数は 1,894 人であり、約 71.3%の回答率を示した。

なお、分析の際には、学部不明者 1 名、重複障害有無不明者 35 人の計 36 人を除く、重複障害なしの幼児児童生徒 1,009 人、重複障害ありの幼児児童生徒 306 人の 1,314 人を主な分析対象とした（分析内容によっては、1,350 人全員を対象とした内容もある）。

表 1-1 特別支援学校における対象幼児児童生徒数

学部\重複障害有無	重複障害なし	重複障害あり	計
幼稚部	261	49	310
小学部	344	118	462
中学部	167	74	241
高等部	199	60	259
専攻科	37	5	42
計	1,008	306	1,314
その他	学部不明 1	重複不明 35	36
合計	1,350		



## 2. 教員に関する集計結果

### 1) 集計結果

#### (1) 教員歴

幼児児童生徒 1,350 人に対して回答した教員の総数は、726 人であった。

726 人の年齢構成は、表 7-1 の通りであった。年齢の幅は 22 歳から 67 歳まで、平均 42.5 歳であった。

表 7-1 回答者（教員）の年齢構成

年 齢	20 歳台	30 歳台	40 歳台	50 歳台	60 歳台	未記入	計
人数(人)	121	189	206	142	29	39	726

#### (2) 指導歴

教員歴および各種学校等における指導歴を表 7-2 に示した。

聴覚障害児に対する指導歴は、5 年以下が全体の約 40%、10 年未満が全体の約 64% を占めていた。難聴学級や通級指導教室、通常学校での指導歴は、極めて短く、多くの教員が特別支援学校（聴覚障害）での指導歴が最も長かった。

表 7-2 回答教員の教育歴と各種学校での指導歴

年数 経歴 \	5 年以下	6 年 ～10 年	11 年 ～15 年	16 年 ～20 年	21 年 ～25 年	26 年 ～30 年	31 年 ～36 年	36 年 以上	未記入	計	平均 年数
教員歴	123	133	102	107	67	72	54	29	39	726	17.9
聴覚障害児に対する指導歴	291	176	81	70	28	20	11	6	43	726	11.3
特別支援学校（聴覚障害） での指導歴	312	174	82	60	25	19	12	5	37	726	10.2
特別支援学校（聴覚障害以外） での指導歴	444	111	65	36	14	2	2	2	50	726	4.7
難聴学級・通級指導教室での 指導歴	660	3	1	1	-	-	-	-	61	726	0.32
通常学校での指導歴	608	22	15	13	3	3	3	-	59	726	1.6

#### (3) 学習したい研修内容

人工内耳に関連し、希望する研修内容は、次のようなものであった。

概ね人工内耳に関する基礎的知識に関する内容と人工内耳装用児に対する指導法が多数を占めていた。

表 7-3 教員研修の希望内容

1. 人工内耳の基礎知識について(508)
・基礎的知識 (432)・手術、リハビリ、マッピング (39)・医療機関との連携 (20)・聞こえの特性 (17)
2. 人工内耳装用児の指導・支援について (274)
・指導、指導法、学習法 (203)・事例検討 (体験談) (40)・配慮事項 (9)・保護者支援 (8) ・進路の実態 (13)・重複障害 CI 児 (1)
3. 人工内耳装用児の発達について (88)
・子供および人工内耳子供の発達やその特長

4. 関連機関について (47)
・ 関連機関の説明 (28) ・ 関連機関に関する最新状況 (19)
5. 人工内耳の管理等について (44)
・ 管理方法 (24) ・ 他の器機との接続 (20)
6. 障害認識やアイデンティティについて (3)
7. その他 (70)
8. 特になし (23)

### 3. 担当幼児児童生徒が在籍する学級について

#### 1) 担当学級の規模と人工内耳装用幼児児童生徒の割合

担当学級の幼児児童生徒数、および人工内耳装用幼児児童生徒数を表 7-4 に示す。

特別支援学校（聴覚障害）全体における担当幼児児童生徒数は、5.46 人、うち人工内耳装用幼児児童生徒は全体の 47.8%に当たる 2.61 人であった。担当幼児児童生徒数が 47 人の回答もあるが、通常の学級体制ではない、自立活動、聴能担当、音楽、美術などの専科担当による回答として考えられた。

表 7-4 1 学級あたり担当幼児児童生徒数と人工内耳装用人数

学部	対象幼児児童生徒数	担当幼児児童生徒数	人工内耳装用 幼児児童生徒数	幼児児童生徒全体における 人工内装用の割合 (%)
幼稚部	310	5.68	2.97	52.3
小学部	462	5.64	2.75	48.8
中学部	241	5.63	2.44	43.3
高等部	259	4.97	2.20	44.3
専攻科	42	4.31	2.21	51.3
合計	1,314	5.46	2.61	47.8

#### 2) 医療機関との連携について

##### (1) 連携の有無について

連携の有無は、表 7-5 に示すとおりである。全体として、連携ありが連携なしより、幾分高い数字を示した。幼稚部は、連携ありが 82.4%に上っている。幼稚部から小学部にかけては、連携有りで高い傾向が示されるが、中学部では連携有りとなしの割合がほとんど同程度になっている。高等部普通科と専攻科においては、連携なしの割合が高い。医療機関との連携は、概ね半数以上の幼児児童生徒の学部において連携が取られていること、その実態は、幼小中を中心にしながら、年齢の上昇に伴い、その割合が減っている様子がうかがえた。

表 7-5 連携有無の頻度

連携有無/各部	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科	計
人数 (%)	312 (100)	478(100)	245(100)	267(100)	42(100)	1,350(100)
連携あり	217 (82.4)	266(55.6)	121(49.4)	67(25.2)	3(7.1)	719(53.7)
連携なし	49 (15.7)	187(39.1)	115(46.9)	196(73.7)	39(92.9)	588(43.6)
無回答	6 (1.9)	25(5.2)	9(3.7)	3(1.1)	0(0)	43(3.1)

## (2) 医療機関との連携の内容

医療機関との連携の内容を表 7-7 に示す。

連携内容のほとんどが人工内耳装用児に関する情報共有の内容であった。定期診察やマッピングの際に教員が対象児の保護者と一緒に医療機関等を訪ね、必要な情報の提供ややりとりを行うケースもその次に多く見られた。

表 7-7 医療機関との連携の内容 (件)

1. 情報共有 (599)
情報交換 (131)、ケース会議・カンファレンス・情報交流会・両親講座 (169)、
連絡ノート・ノート・連絡票・校内担当者や ST を通して (112)、保護者を通して (187)
2. 定期診察やマッピング (130)
3. 医師・ST・OT の学校訪問や視察 (43)
4. 医師・ST 等による指導・校内研修会 (検討会) の開催 (17)
5. 医療機関の研修会に参加 (4)
6. その他 (8)

## 4. 人工内耳幼児児童生徒の指導について

補聴器装用児との指導上違いに着目し、次の 3 つの点について調べた。

## 1) 指導上の課題

指導上の課題について表 7-8 に示す。

表 7-8 指導上の課題 (件)

1. 補聴器装用児と変わらない (31)
2. 言語の問題 (177)
・言語力 (73) ・言語発達 (46) ・教科学習 (26) ・言語理解 (18) ・語彙 (14)
3. 聴覚活用とコミュニケーション上の問題 (344)
・コミュニケーション (109) ・言語音の聴取、聞き取り (94) ・発音発語指導 (46) ・聴覚活用 (61)
・傾聴態度 (34)
4. 障害認識、障害受容、自己認識の問題 (66)
5. 機器管理上の問題
・装用習慣 (37) ・運動時の配慮を含む安全管理 (16) 自他腕の活用法 (6) ・音量や他の機器との関係 (3)
6. 指導や支援上の問題 (85)
・基礎知識 (51) ・保護者支援 (23) ・聞こえの実態把握や評価 (19) ・効果的指導法 (11)
7. 視覚的支援の問題 (32)
・手話の活用 (23) ・視覚的情報への意識の欠如 (9)
8. その他 (151)
・行動上の制約の存在、音過敏、人工内耳装用者のモデル不足、頭痛、最適な大きさの音の提示、個人差の大きさ
9. 特になし (89)

聞き取りと言語力に関する課題が多く示されている。音としての知覚には優れているものの、言語力、認知力、経験の不足から来る言語理解力の不十分さが指摘できる。特にないという指摘も比較的多く見られた。

## (2) 指導上の工夫点

指導上の工夫について、表 7-9 に示す。聴覚活用やコミュニケーション上の工夫が多く見られており、人工内耳による聴覚活用が補聴器より活発である可能性を示唆するものとなっている。補聴器装用児への指導と変わらないという回答も多く見られている。

表 7-9 指導上の工夫

(件)

1. 補聴器装用児と変わらない、特になし (171)
2. 言語に係わる工夫 (245)
・視覚的教材や情報の活用と配慮 (93) ・言語力の指導 (58) ・手話の活用 (36) ・言語理解の確認 (32)
・教科学習 (15) ・多様なコミュニケーション手段の活用 (11)
3. 聴覚活用とコミュニケーション上の工夫 (430)
・聴覚活用 (178) ・コミュニケーション (97) ・発音発語指導 (52) ・話しのかけ方等の工夫 (35)
・文字、指文字、キューサイン、口声模倣等の活用 (27) ・傾聴態度 (25) ・マナー (16)
・傾聴態度 (34)
4. 障害認識、障害受容 (8)
5. 機器管理上の工夫 (45)
・衝撃への対応 (16) ・管理知識 (12) ・機器使用に関する工夫等のアドバイス (9) ・運動時の配慮 (7)
・装用の確認 (1)
6. その他 (56)

## (3) 指導しやすい点

表 7-10 に、補聴器装用児に比べて、人工内耳装用児に対する指導上のしやすさを尋ねたところ、聴覚活用とコミュニケーションの面において大きなメリットがあることが示唆された。音の知覚はもちろんであるが、言語発達にも肯定的な影響を及ぼすと認識する割合が高かった。

表 7-10 指導しやすい点

(件)

1. 補聴器装用児と変わらない、特になし (176)
2. 言語の面 (136)
・語彙力が高い (51) ・言語力の育成が容易 (34) ・言語発達が良好 (30) ・教科学習のメリット (16)
・注意力・思考力の良好 (5)
3. 聴覚活用とコミュニケーション上の工夫 (593)
・聴覚活用 (292) ・コミュニケーション (116) ・音への反応、きづき、聞き取りの良さ (115)
・発音発語指導のしやすさ (43) ・発音が良好 (23) ・傾聴態度が良い (4)
4. 機器管理のしやすさ (21)
5. その他 (22)

## 5. 対象幼児児童生徒について

### 1) 聴覚障害診断時の年齢について

全体として、図 7-1 に示すとおり、1 歳未満（0 歳）44.1%と 1 歳 17.9%を合わせ 62%の幼児児童生徒が概ね 1 歳までに診断を受けていた。全体の受診時期の平均値も 1.06 歳を示しており、1 歳までに診断を受ける様子が確認できた。特に、幼稚部においては 1 歳未満 68.6%、1 歳 12.8%と合わせて 81.4%の幼児が 1 歳までの診断を受けており、新生児聴覚スクリーニング検査の受診率 8 割以上（文科省，2019）の実績に裏付けられた状況がうかがえた。なお、2 歳（8.8%）と 3 歳（4.4%）の診断率も合わせて 13.2%であり、このような傾向は、幼稚部から専攻科まで示されることから、軽度難聴や他の障害との重複障害の現状を反映しているものと思われる。

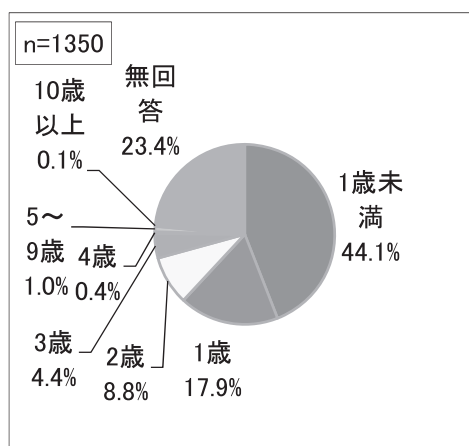


図 7-1 診断時の年齢（全体）

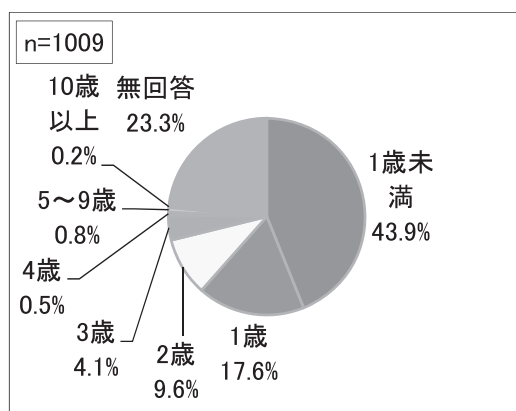


図 7-2 診断時の年齢（重複障害なし）

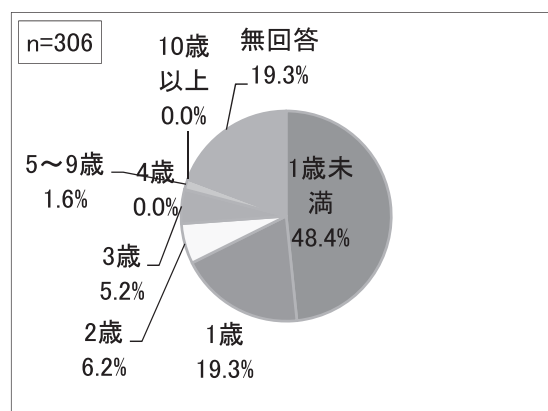


図 7-3 診断時の年齢（重複障害あり）

他の障害の有無においては、図 7-2 と図 7-3 に示すように、重複障害のある幼児の 1 歳台の診断率 67.7%となっており、重複障害なしの幼児の 1 歳台の診断率 61.5%に比べて幾分高い数字が示されており、重複障害の検査や診断との関連から診断が早まることも考えられる。しかし、障害の有無にかかわらず、平均診断年齢はいずれも 1 歳台前半を示していた。

## 2) 人工内耳装用状態

### (1) 人工内耳装用状態

人工内耳の装用状態を図 7-4 に示す。右の片耳装用が最も多く、両耳と左の片耳は同程度であった。

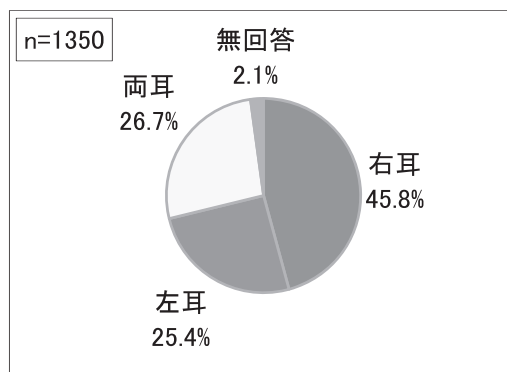


図 7-4 人工内耳装用状態（全体）

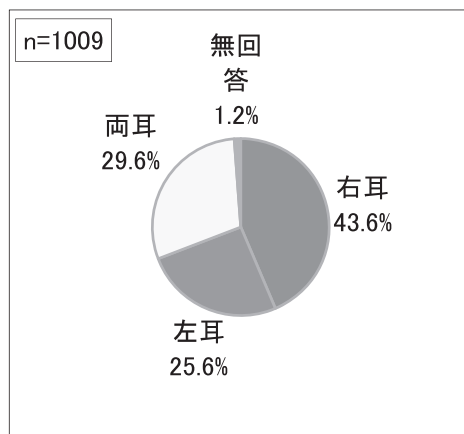


図 7-5 人工内耳装用状態（重複障害なし）

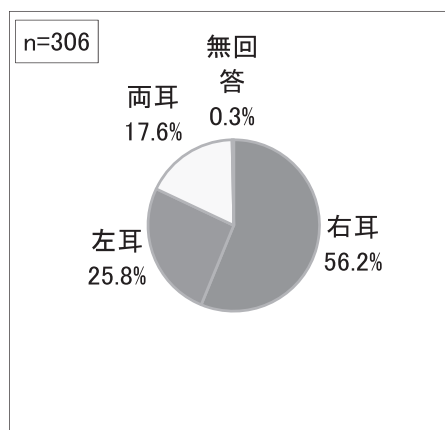


図 7-6 人工内耳装用状態（重複障害あり）

障害の有無別に見た状態の差は、図 7-5 と図 7-6 に示すとおり、重複障害ありにおいて右の片耳装用が多く、両耳装用が比較的少ない傾向が見られた。重複障害なしの場合は、両耳装用が特に多く、聴覚を積極的に活用するための現状があると考えられた。

### (2) 片耳人工内耳装用における補聴器装用状態

全体として、片耳人工内耳装用におけるもう一方の耳の補聴器装用は、52.8%が装用、21.8%が未装用という現状が示された。重複障害の有無によっては、未装用の割合は 20%台重複障害の

有無による相違は見られないが、重複障害ありの方が、もう一方の耳への補聴器装用率が10%程度高く示された。重複障害を少しでも補う方策として考えられた。

### (3) 学校での補聴援助システム使用の有無

全体として、学校での援助システムの使用は41.3%、不使用は58.7%を示した。重複障害有無によっては、重複障害なしではこの傾向は変わらないが、重複障害がある場合は、使用する割合が37.6%、不使用が62.4%になっている。在籍学級や個人の特性によるところが多きいと思われるが、重複障害ありにおける補聴システムのみ使用率の高さについては今後検討を要する。

### 3) 人工内耳装用開始時期

対象幼児児童生徒全体における人工内耳装用開始時期を、図7-7に示す。累計割合として、1歳台までが18.6%、2歳台までが43.7%、3歳台までが61.8%、4歳台まで71.1%、10歳までが80.2%となっており、3歳台までで6割以上、4歳台まで7割以上が装用する状況が見られた。

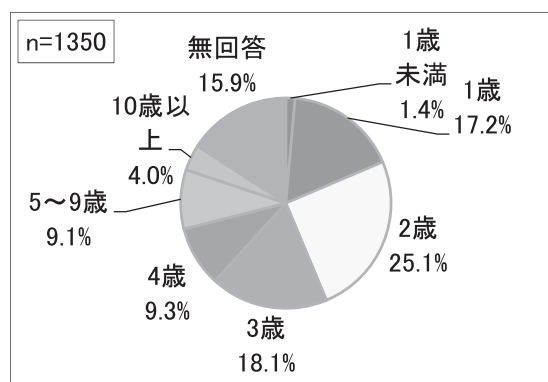


図7-7 人工内耳装用時期（全体）

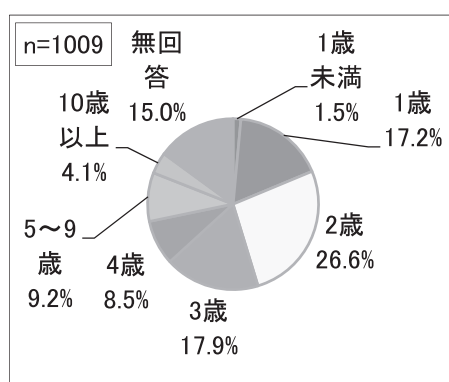


図7-8 人工内耳装用時期（重複障害なし）

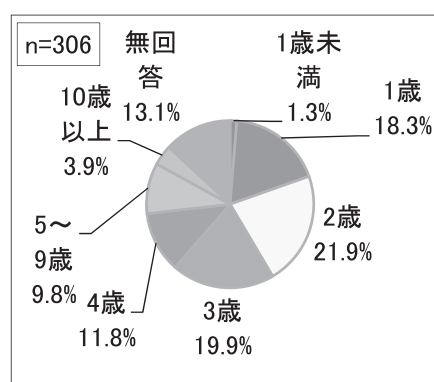


図7-9 人工内耳装用時期（重複障害あり）

図7-8と図7-9に示すように、障害の有無による人工内耳装用時期の差はほとんどなく、全体の傾向と同様であった。



#### 4) 人工内耳手術前と装用下での平均聴力レベル

人工内耳装用前の両側耳（裸耳）と人工内耳装用後の両側耳（装用下）の平均聴力レベルを、表 7-11 に示す。いずれの幼児児童生徒においても、手術前は 100dB 以上の重度難聴であるが、人工内耳手術により、40dB 台の聴力レベルを保持することが示された。障害の有無による差は手術前後の平均聴力レベルを示している。人工内耳装用後も平均聴力レベルが 40dB 台を超えるケースも見られていることから、今後さらなる検討が必要と思われる。

表 7-11 手術前後の平均聴力レベル

対象	平均聴力レベル (dBHL)			
	左右耳	手術前 (裸耳)	装用後 (装用下)	補聴機器装 用なしの耳
全体	右耳	108.1	39.9	106.8
	左耳	107.3	43.4	
重複障害なし	右耳	107.2	38.9	106.2
	左耳	106.9	41.5	
重複障害あり	右耳	111.0	43.0	108.4
	左耳	108.7	49.8	

#### 5) 重複障害の有無とその種類

対象幼児児童生徒のうち、重複障害があると答えた幼稚部 49 名、小学部 118 名、中学部 74 名、高等部 60 名、専攻科 5 名の計 306 名の重複障害の内容（障害種別）を図 7-8 に示す。全体的に、知的障害との重複障害の割合が 70.6%と高く、他の障害の割合は 10%未満である。回答の中で、その他の割合が 32.7%もあり、幼稚部 17 名、小学部 30 名、中学部 24 名高等部本科 14 名、高等部専攻科 2 名であった。記述内容から、ほとんどが発達障害と考えられる。

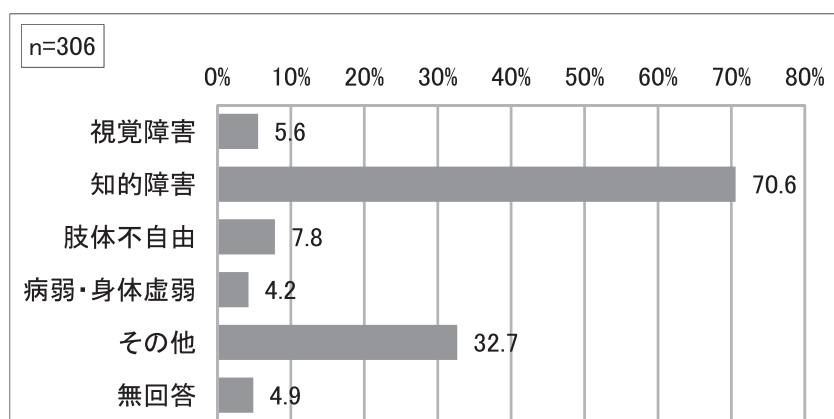


図 7-8 重複障害種の内訳

## 6) 使用しているコミュニケーション・モード

### (1) 普段使用しているコミュニケーション・モード

全体的にコミュニケーション・モードは、図 7-9 に示すとおり、音声、手話、指文字が多く使われていることが確認できた。また、図 7-10 と図 7-11 に示すとおり、重複障害有無によっては、重複障害の有無にかかわらず、音声、手話、指文字が多用される傾向は変わらないものの、重複障害なしの対象は重複障害ありの対象に比べて、音声の活用率が高いこと、逆に、重複障害ありの対象は重複障害なしの対象に比べて、手話の使用頻度が高いことが示された。

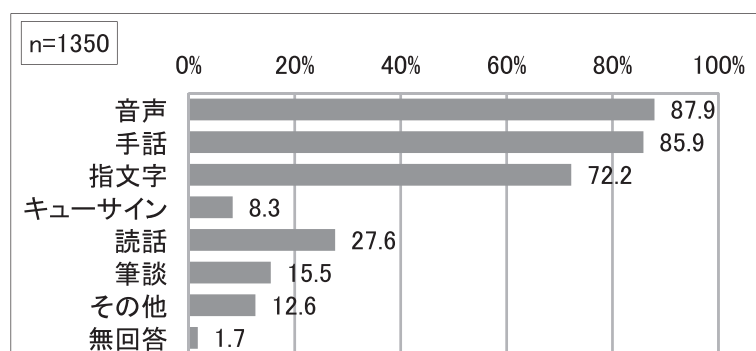


図 7-9 普段使用しているコミュニケーション・モード（全体）

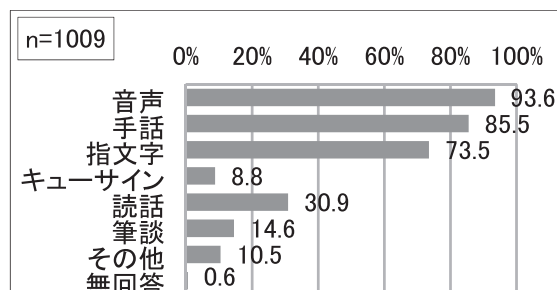


図 7-10 普段使用している CC モード（重複障害なし）

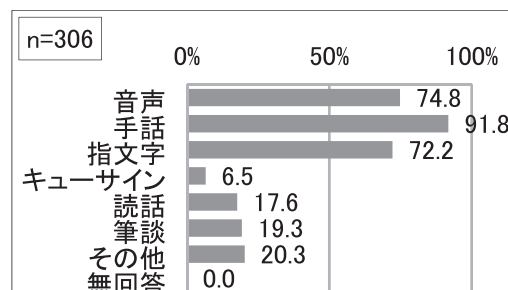


図 7-11 普段使用している CC モード（重複障害あり）

### (2) 学習時に主に使用するコミュニケーションモード

学習時に主に使用するコミュニケーション・モードについて、最も使用するモード（1 番目）とその次に多く使用するモード（2 番目）の 2 つを調べた。

全体的には、図 7-12 と図 7-13 に示すとおり、普段多く使用するコミュニケーション・モードを反映しており、第 1 番目に音声 57.4%、手話 34.5%であった、第 2 番目では、手話 44.8%、音声 20.1%、指文字 16.7%であった。このことから、第 1 番目に音声を使用する人は、第 2 番目に手話や指文字またはその両方を使用する傾向が強く、第 1 番目に手話を使用する人は、第 2 番目に音声か指文字またはその両方を使用する傾向が強いことが示された。

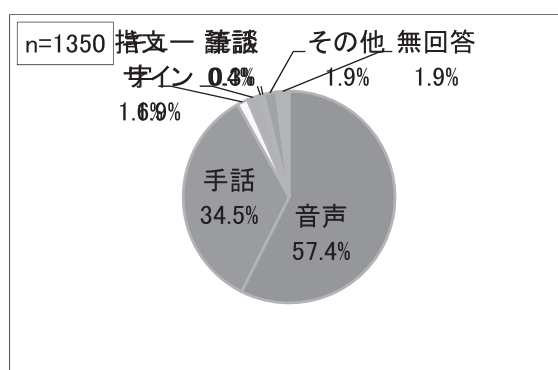


図 7-12 学習時の CC モード（1 番目：全体）

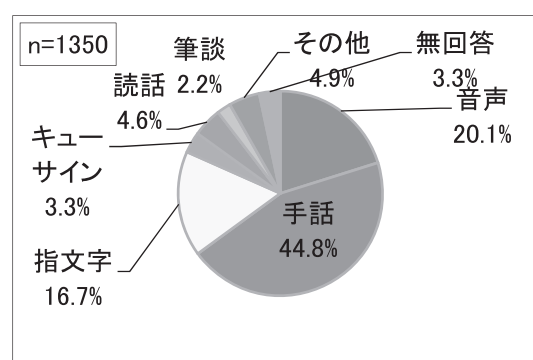


図 7-13 学習時の CC モード（2 番目：全体）

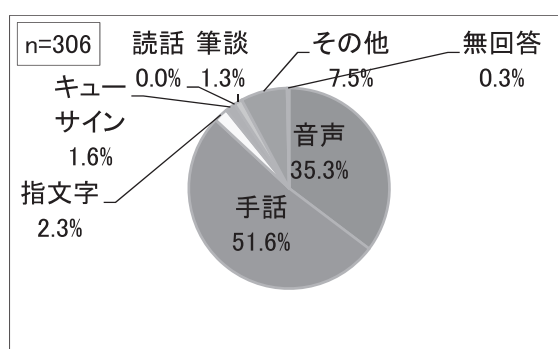


図 7-14 学習時の CC モード（1 番目：重複障害あり）

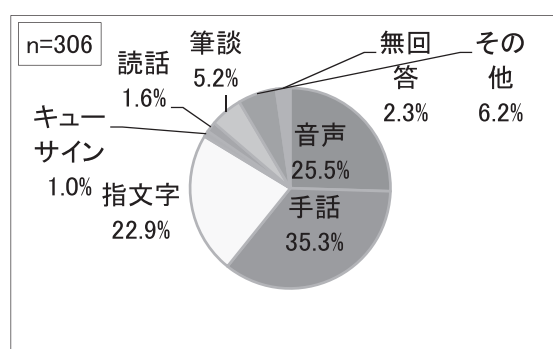


図 7-15 学習時の CC モード（2 番目：重複障害あり）

また、重複障害の有無による検討では、図 7-14 と図 7-15 に示すように、重複障害がない場合、第 1 番目に音声 65.4%、手話 29.7%を、第 2 番目に手話 48.5%、音声 18.9%、指文字 14.8%の順に使用していた。このことから、重複障害がない対象においては、第 1 番目に音声を使用する人は、2 番目に手話や指文字またはその併用を、1 番目に手話を使用する人は、2 番目に音声や指文字またはその併用の可能性が高いことが示され、全体的な活用傾向と同様であった。しかしながら、重複障害ありの対象では、1 番目に手話 51.6%、音声 35.3%、第 2 番目に、手話 35.3%、音声 25.5%、指文字 22.9%の順であった。このことから、重複障害のある人において、第 1 番目に手話を使用する人は、2 番目に音声指文字またはその組み合わせを、第 1 番目に音声を使用する人は、2 番目に手話と指文字またはその組み合わせを使用する傾向が強いことが示唆された。

## 7) 家族構成

家族構成は、きょうだいの有無と聴覚障害近親者の有無について調べた。

全体的に、約 70%の幼児児童生徒にきょうだいがいること、聴覚障害近親者は 15%程度であることが示された。

重複障害の有無による分析では、重複障害なしの対象が、きょうだいの割合が高く、聴覚障害近親者の割合も若干高い可能性があるが、障害の有無に関係なく、いずれの対象においても、70%以上きょうだいがあり、聴覚障害近親者も、通常の出現頻度内の割合を示していた。

## 8) 学校歴（現在まで）

学校歴に関しては、それぞれの学部を含む学校歴について、複数回答が可能な形式で調べた。対象となった幼児児童生徒は、現状として特別支援学校の各学部にて在籍する対象であり、全体的に、学部が上がるにつれて、特別支援学校に在籍する割合は高くなっていった。

全体として、表 7-12 に示すとおり、乳児期に特別支援学校の教育相談に通っていた割合は 62.5%、幼稚園の在籍した割合は 74.1%、小学部在籍は 83.0%、中学部は 88.5%、高等部と専攻科は 97.4%であった。

重複障害の有無により、大きな変化はないものの、表 7-13 と表 7-14 に示す通り、重複障害ありの場合は、乳幼児期における支援・教育組織との連携は、重複障害なしの乳幼児に比べて、特別支援学校に限らず、行われていることが示唆された。

表 7-12 学校歴（全体）

	全体	対象	幼	小	中	高	専	計	%
1	<乳児期>特別支援学校（聴覚障害）	1252	242	264	128	131	17	782	62.5
2	<乳児期>児童発達支援センター（聴覚幼児通園施設）		66	89	60	52	2	269	21.5
3	<乳児期>その他		73	66	32	27	3	201	16.1
4	<幼児期>特別支援学校（聴覚障害）幼稚園	1518	299	403	201	194	28	1125	74.1
5	<幼児期>幼稚園		4	38	21	23	4	90	5.9
6	<幼児期>保育所		45	38	25	28	4	140	9.2
7	<幼児期>児童発達支援センター（聴覚幼児通園施設）		17	39	21	31	1	109	7.2
8	<幼児期>その他	1072	16	22	6	7	3	54	3.6
9	<児童期>特別支援学校（聴覚障害）小学部			452	221	189	28	890	83.0
10	<児童期>小学校（通常学級）			7	16	53	9	85	7.9
11	<児童期>小学校（特別支援学級）			9	23	39	3	74	6.9
12	<児童期>その他	563		12	9	0	2	23	2.1
13	<少年期>特別支援学校（聴覚障害）中学部				242	224	32	498	88.5
14	<少年期>中学校（通常学級）				2	26	6	34	6.0
15	<少年期>中学校（特別支援学級）				3	21	2	26	4.6
16	<少年期>その他	303			1	1	3	5	0.9
17	<青年期>特別支援学校（聴覚障害）高等部					260	35	295	97.4
18	<青年期>高等学校					1	5	6	2.0
19	<青年期>その他					0	2	2	0.7
	無回答	36						36	100.0

表 7-13 学校歴（重複あり）

	重複あり	対象	幼	小	中	高	専	計	%
1	<乳児期>特別支援学校（聴覚障害）	293	39	61	36	28	3	167	57.0
2	<乳児期>児童発達支援センター（聴覚幼児通園施設）		15	27	17	13	0	72	24.6
3	<乳児期>その他		18	17	11	8	0	54	18.4
4	<幼児期>特別支援学校（聴覚障害）幼稚園	366	49	96	60	47	3	255	69.7
5	<幼児期>幼稚園		1	5	4	8	2	20	5.5
6	<幼児期>保育所		9	12	5	5	0	31	8.5
7	<幼児期>児童発達支援センター（聴覚幼児通園施設）		5	12	10	8	0	35	9.6
8	<幼児期>その他	264	7	11	3	3	1	25	6.8
9	<児童期>特別支援学校（聴覚障害）小学部			108	69	49	4	230	87.1
10	<児童期>小学校（通常学級）			0	2	8	1	11	4.2
11	<児童期>小学校（特別支援学級）			5	4	6	0	15	5.7
12	<児童期>その他	143		4	4	0	0	8	3.0
13	<少年期>特別支援学校（聴覚障害）中学部				72	56	4	132	92.3
14	<少年期>中学校（通常学級）				0	2	1	3	2.1
15	<少年期>中学校（特別支援学級）				1	5	0	6	4.2
16	<少年期>その他	65			1	0	1	2	1.4
17	<青年期>特別支援学校（聴覚障害）高等部					60	3	63	96.9
18	<青年期>高等学校					0	0	0	0.0
19	<青年期>その他					0	2	2	3.1
	無回答	35						35	100.0

表 7-14 学校歴（重複なし）

	重複なし	対象	幼	小	中	高	専	計	%
1	<乳児期>特別支援学校（聴覚障害）	947	203	198	90	102	14	607	64.1
2	<乳児期>児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		51	60	42	38	2	193	20.4
3	<乳児期>その他		55	49	21	19	3	147	15.5
4	<幼児期>特別支援学校（聴覚障害）幼稚部		250	299	138	144	25	856	75.5
5	<幼児期>幼稚園	1134	3	32	17	15	2	69	6.1
6	<幼児期>保育所		36	25	20	23	4	108	9.5
7	<幼児期>児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		12	26	11	23	1	73	6.4
8	<幼児期>その他		9	10	3	4	2	28	2.5
9	<児童期>特別支援学校（聴覚障害）小学部	800		337	149	136	24	646	80.8
10	<児童期>小学校（通常学級）			7	14	45	8	74	9.3
11	<児童期>小学校（特別支援学級）			4	18	32	3	57	7.1
12	<児童期>その他			7	5	9	2	23	2.9
13	<少年期>特別支援学校（聴覚障害）中学部	433			188	163	28	379	87.5
14	<少年期>中学校（通常学級）				2	24	5	31	7.2
15	<少年期>中学校（特別支援学級）				2	16	2	20	4.6
16	<少年期>その他				0	1	2	3	0.7
17	<青年期>特別支援学校（聴覚障害）高等部	233				195	32	227	97.4
18	<青年期>高等学校					1	5	6	2.6
19	<青年期>その他					0	0	0	0.0
	無回答	1						1	100.0

## 9) 今後の進路

今後の進路に関しては、表 7-15 のとおり、全体的に、乳幼児教育相談と幼稚部から小学部への進路希望が約 69%、小学部から中学部へは 80%、中学部から高等部へは 73.3%、高等部と専攻科からは、大学等への進学が 44.8%、就職が 55.3%であった。

表 7-15 今後の進路（全体）

		回答数	%
	全体	1350	%
1	<小学校>特別支援学校（聴覚障害）小学部	349	69.1
2	<小学校>小学校（通常学級）	73	14.5
3	<小学校>小学校（特別支援学級）	48	9.5
4	<小学校>その他	35	6.9
	小学校 計	505	100.0
5	<中学校>特別支援学校（聴覚障害）中学部	349	79.9
6	<中学校>中学校（通常学級）	31	7.1
7	<中学校>中学校（特別支援学級）	11	2.5
8	<中学校>その他	46	10.5
	中学校 計	437	100.0
9	<高等学校>特別支援学校（聴覚障害）高等部	407	73.3
10	<高等学校>高等学校	80	14.4
11	<高等学校>その他	68	12.3
	高等学校 計	555	100.0
12	<大学等>特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科	72	9.1
13	<大学等>高等専門学校	15	1.9
14	<大学等>筑波技術大学	45	5.7
15	<大学等>一般大学	120	15.2
16	<大学等>その他	102	12.9
17	<就職・その他>就職	344	43.5
18	<就職・その他>職業能力開発校	4	0.5
19	<就職・その他>その他	89	11.3
	大学・専攻科 計	791	100.0
	無回答	136	10.1



大学等への進学の内訳は、一般大学が 15.2%、その他の大学が 12.9%、筑波技術大学 5.7%、高等専門学校 1.9%、特別支援学校専攻科 9.1%の順であった。就職等の進路は、一般会社等への就職が 43.5%、その他の就職 0.5%、職業能力開発校 0.5%の順であった。

重複障害の有無による今後の進路は、表 7-16 と 7-17 に示すように、重複障害なしが小学部から高等部に至るまで、特別支援学校（聴覚障害）を希望する割合は 70-80%であり、通常の小中高等学校への進学希望が 20-30%あるのに対して、重複障害ありの場合は、特別支援学校（聴覚障害）への進学希望は、小中高等部に至るまで、常に 80%以上、通常の小中高等学校への進学希望は 20%未満という違いが示された。高等部あるいは高等学校からの進路にも差が見られ、重複障害なしの場合は、大学等への進学が 48.6%、就職等が 51.4%に対して、重複障害ありは、大学等への進学は 25%、就職等への希望が 75%を示した。

表 7-16 今後の進路（重複障害なし）

		回答数	%
	重複なし	1009	
1	<小学校>特別支援学校（聴覚障害）小学部	276	66.7
2	<小学校>小学校（通常学級）	72	17.4
3	<小学校>小学校（特別支援学級）	45	10.9
4	<小学校>その他	21	5.1
		414	100.0
5	<中学校>特別支援学校（聴覚障害）中学部	259	77.8
6	<中学校>中学校（通常学級）	30	9.0
7	<中学校>中学校（特別支援学級）	11	3.3
8	<中学校>その他	33	9.9
		333	100.0
9	<高等学校>特別支援学校（聴覚障害）高等部	296	71.5
10	<高等学校>高等学校	74	17.9
11	<高等学校>その他	44	10.6
		414	100.0
12	<大学等>特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科	58	9.3
13	<大学等>高等専門学校	14	2.3
14	<大学等>筑波技術大学	40	6.4
15	<大学等>一般大学	112	18.0
16	<大学等>その他	85	13.7
17	<就職・その他>就職	260	41.8
18	<就職・その他>職業能力開発校	2	0.3
19	<就職・その他>その他	51	8.2
		622	100.0
	無回答	84	8.3

表 7-17 今後の進路（重複障害あり）

		回答数	%
	重複あり	306	
1	<小学校>特別支援学校（聴覚障害）小学部	71	80.7
2	<小学校>小学校（通常学級）	1	1.1
3	<小学校>小学校（特別支援学級）	2	2.3
4	<小学校>その他	14	15.9
		88	100.0
5	<中学校>特別支援学校（聴覚障害）中学部	85	87.6
6	<中学校>中学校（通常学級）	0	0.0
7	<中学校>中学校（特別支援学級）	0	0.0
8	<中学校>その他	12	12.4
		97	100.0
9	<高等学校>特別支援学校（聴覚障害）高等部	108	79.4
10	<高等学校>高等学校	6	4.4
11	<高等学校>その他	22	16.2
		136	100.0
12	<大学等>特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科	13	8.2
13	<大学等>高等専門学校	1	0.6
14	<大学等>筑波技術大学	4	2.5
15	<大学等>一般大学	5	3.1
16	<大学等>その他	16	10.1
17	<就職・その他>就職	81	50.9
18	<就職・その他>職業能力開発校	2	1.3
19	<就職・その他>その他	37	23.3
		159	100.0
	無回答	33	10.8

## 10) 聴覚活用の状態

### (1) 聴覚活用の状態の評価について

聴覚活用の状態は、①音への気づき、②言語音の聞き取り、③傾聴態度の側面から、それぞれについて 5 段階で評価を行った。その結果を表 7-18 に示した。

表 7-18 聴覚活用の状態

		極めて良い (5点)	良い(4点)	どちらともい えない(3点)	あまり良く ない(2点)	良くない (1点)	無回答	平均評定値
1) 音への気づき	全体	22.8	51.4	13.3	6.4	4.1		3.84
	重複障害なし	20.6	54.3	11.8	4.8	2.7		3.97
	重複障害あり	13.7	44.8	19.6	12.4	8.8		3.42
2) 言語音の聞き取り	全体	10.3	42.1	23	12.7	9.2	2.7	3.33
	重複障害なし	12.8	46.1	22.4	11	6.2		3.49
	重複障害あり	2.9	31.4	26.5	19	19.3		2.8
3) 傾聴態度	全体	14.4	38.1	23.7	16.1	5	2.7	3.42
	重複障害なし	17.9	41.6	22.6	13.2	3.1		3.59
	重複障害あり	3.9	29.1	28.8	25.8	11.4		2.88

音への気づきは、全体的に 74.2%が良い評価であったが、10.5%が良くない評価であった。

重複障害なしでは、74.9%が良い、7.5%が良くない評価、重複障害ありでは、58.5%が良い、21.2%が良くない評価であった。音への気づきを単なる音の受容ではなく、音に対する基礎的な認知作用として考えると、主に知的な障害によるこの段階からの認知作用から、その違いが見られるといえよう。

言語音の聞き取りは、全体的に 52.4%が良い評価であったが、21.9%が良くない評価であった。

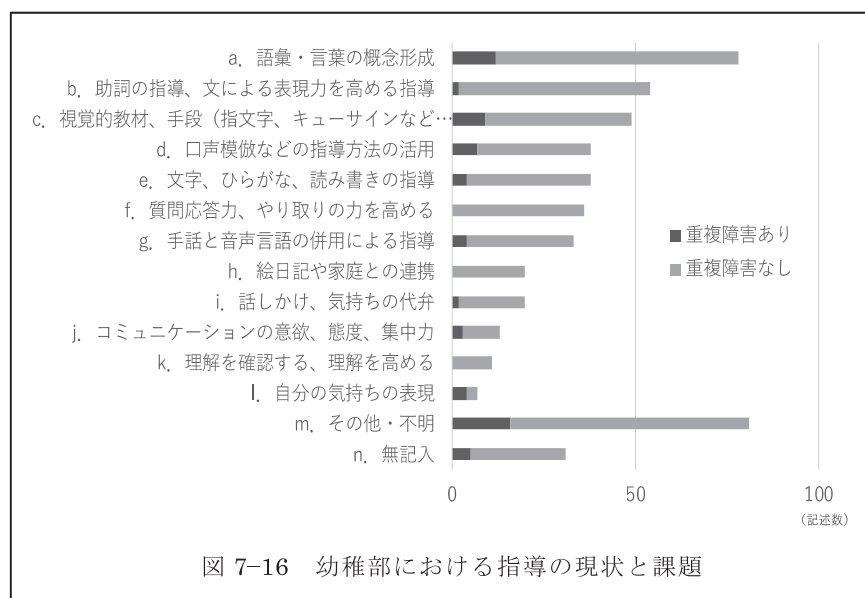
重複障害なしでは、58.9%が良い、17.2%が良くない評価、重複障害ありでは、34.3%が良い、38.3%が良くない評価であった。言語音の聞き取りは、音の聴取のみならず、言語力に基づく理解が必要であることから、学部段階別の検証が必要であるが、重複障害なしの場合も良くない割合が 17.2%に上っており、重複障害ありの場合は、38.3%に至ることから、言語力などとの関連によるものと思われる。

傾聴態度は、全体的に 52.5%が良い評価であったが、21.1%が良くない評価であった。

重複障害なしでは、59.5%が良い、16.3%が良くない評価、重複障害ありでは、33%が良い、37.2%が良くない評価であった。この傾聴態度の割合と言語音の聞き取りとの割合が近似しており、今後、両方の関連について調べる必要があると思われる。

## (2) 聴覚活用に関する指導の現状と課題

幼稚部における指導の現状課題につて、図 7-16 に示した。幼稚部では、語彙の指導、文による表現力の指導、視覚的教材を用いた指導などの従来の指導内容が示された。障害の有無による課題の違いは大きく示されていない。



小学部では、言語指導における聴覚活用の程度について、重複障害なしの児童の場合、全体 211 件の内、190 件（約 90%）が活用できていること、21 件（約 10%）が活用できていないこと、重複障害ありの児童の場合、全体 70 件の内、活用できている児童が 63 件（約 90%）、出来てい



ない児童が 7 件（約 10％）であり、重複障害の有無にかかわらず、聴覚活用が行われている実態が示された。小学部における課題として、ことばや文の聞き取りの困難、傾聴態度の問題、学年相応の語彙力・文法力、障害理解、集中力の欠如などが指摘されている。

中学部においては、重複障害の有無に関係なく、ことばや文の聞き取りの困難、聞き漏らし・聞き誤り、注意力・集中力の欠如、障害理解・障害認識の不足、対人コミュニケーションの問題、発音の不明瞭さなどが多く指摘されている。

高等部においては、傾聴態度、聴覚活用、日本語獲得、人工内耳の管理、手話の活用などの課題が指摘されている。

## 11) 言語活動

幼児児童生徒の言語力(幼稚部は口頭による言語活動、他の学部は読み書き)について、同年齢の健聴の幼児児童生徒の平均値に比べた①文法力、②文章理解力、③作文力、④文章構成力について、それぞれ 5 段階の評価を行った。その結果を表 7-19 に示す。

表 7-19 言語活動（読み書き力）

		高い (5点)	やや高い (4点)	同じくらい (3点)	やや低い (2点)	低い (1点)	無回答	平均評定値
1) 文法力	全体	2	4.3	16.5	30.3	43.9	3	1.87
	重複障害なし	2.5	5.6	20.5	32.9	37.2		2.02
	重複障害あり	0.7	0.3	4.2	23.2	68.3	3.3	3.42
2) 文章理解力	全体	2.4	4.9	17.3	30.4	42	3	1.92
	重複障害なし	3	6.4	21.2	33.4	34.7		2.08
	重複障害あり	1	0.3	5.2	21.9	68.3	3.3	2.8
3) 作文力	全体	1.9	3.3	18.6	27.9	43.4	4.9	1.87
	重複障害なし	2.3	4.5	22.9	30.8	36.1	3.5	2.03
	重複障害あり	0.7	0	4.2	20.3	70.6	4.2	2.88
4) 文章構成力	全体	1.1	3.6	14.1	29.6	47	4.6	1.77
	重複障害なし	1.3	4.4	18.1	33.6	39.5	3.2	1.91
	重複障害あり	0.7	1.3	1.6	18.6	73.5	4.2	1.3

全体的に、いずれの言語力においても、健聴の幼児児童生徒に比べて、平均同等以上は 20～30％程度、低いのは 70～80％程度であった。重複障害なしの場合は、概ね全体の傾向を裏付けていたが、重複ありの場合は、健聴の幼児児童生徒に比べて、平均同様以上は 4～7％程度に留まっており、低いのが 90％以上を占めていた。言語力には、重複障害の影響が強く反映されていること、重複なしの幼児児童生徒の場合も、全般的に言語力が低いレベルに留まっているといえる。

### (1) 言語活動（読み書き）に関する指導の現状と課題

表 7-20 に、重複障害有無別の言語活動（読み書き）に関する指導の内容と課題について示した。言語力（読み）と書きの項目で示されるように、言語指導に関しては日本語の読み書きを中心に展開されていることがうかがえる。聴覚活用の項目に示されるように、読み書きの言語活動の他に、聞く、話すといった言語活動も同時に活用している様子がうかがえる。

表 7-20 言語活動（読み書き）における課題

(件)

重複障害なし	重複障害あり
1. 言語力 (514) ・語彙（敬語）(184)・言語力（148）・文法（助詞）(107) ・ことばによる表現（40）・文理解（17）・読む（18）	1. 言語力 (130) ・語彙（敬語）(67)・言語力（148）・読む（23）
2. 聴覚活用 (70) ・音韻（19）・聞く（16）・話す（18） ・ことばの聞き取り（11）・発音の不明瞭さ（5） ・聞き漏らし・聞き誤り（1）	2. 聴覚活用 (64) ・ことばの聞き取り（32）・聞き漏らし、聞き誤り（17） ・発音の不明瞭さ（10）・話す（3）・聞く（2）
3. 書き (126) ・話しことばと書き言葉の結びつき（24） ・書くことの苦手さ（50）・書く（52）	3. 書き (51) ・話しことばと書き言葉の結びつき（20） ・書く（31）
4. 言語的刺激に活用・言語態度 (39) ・言語学習への意欲（21）・手話の活用（18）	4. 言語的刺激に活用・言語態度 (16) ・手話の活用（14） ・視覚的情報の活用（2）
5. 認知力 (42) ・思考力（33）・注意力、集中力（9）	5. 認知力 (10) ・注意力、集中力（2） ・対人コミュニケーション能力（8）
6. 障害認識 (0)	6. 障害認識 (6)
7. 全般的な遅れ (8)	7. 全般的な遅れ (16)
8. その他 (47) ・環境面での配慮等（47）	8. その他 (13) ・環境面での配慮等（4）・機器の操作（9）

## 5. 幼児児童生徒の学校での学習と生活

### 1) 学業成績について

学業成績については、「健聴児と比べた学業成績の程度」、「潜在力と比べた学業成績の程度」、「読書力の程度」の3つの項目について、5段階で評価し、3つの評価項目の合計点が平均以下の場合、幼児児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

#### (1) 3つの項目の評価結果について

学業成績に関する3つの項目の評価結果を、表 7-21 に示す。

全体的には、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べると、潜在的な学業の可能性は、6割以上が同等以上、1割強が低い評価に留まっている。重複障害ありの幼児児童生徒の場合も、6割弱がその可能性を認めている。しかし、学業成績の現状では、全体として5割以上が健聴の幼児児童生徒より低く、同等以上は2割強に留まっている。重複障害の存在により、このような傾向はさらに顕著である。読書力は、学業成績の現状を反映した結果となっている。なお、全体的に無回答の割合が2割と高い数値が示されている。評価しにくいという回答なのか、評価できないという回答なのか、今後検討する必要があると思われる。

表 7-21 学業成績の現状

学業成績		高い (5点)	少し高い (4点)	同じくらい (3点)	少し低い (2点)	低い (1点)	無回答	平均評定値
1) 健聴児との比較	全体	1.7	4.4	16.4	24.8	28.9	23.8	2.02
	重複障害なし	2.2	5.6	20.4	26.8	20.7	24.4	2.23
	重複障害あり	0.3	0.7	4.2	18.6	57.5	18.6	1.37
学業成績		同じくらい (5点)	やや低い (4点)	低い (3点)	かなり低い (2点)	比較できないほど 低い(1点)	無回答	平均評定値
2) 個人の潜在能力との比較	全体	27.9	19.8	16.3	8.3	3.6	24.1	3.79
	重複障害なし	29	20.7	16.5	6.9	2	24.9	3.9
	重複障害あり	24.8	18	16.3	13.4	9.2	18.3	3.44
読書力		高い (5点)	少し高い (4点)	同じくらい (3点)	少し低い (2点)	低い (1点)	無回答	平均評定値
3) 読書力の程度	全体	2	5	15	21.9	32.1	24	1.99
	重複障害なし	2.5	6.5	18.7	22.9	24.7	24.7	2.19
	重複障害あり	0.7	0.3	3.3	20.3	56.9	18.6	1.37

## (2) 平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

3つの学業成績に係わる総合評価を表 7-22 に示す。全体として 2 割の幼児児童生徒が学業成績の面において、健聴の幼児児童生徒と同様の評価を得ているものの、約 5～6 割の幼児児童生徒が、学業に関するサポートを必要としている結果が示されているといえる。なお、健聴の幼児児童生徒と同等以上の 2 割の幼児児童生徒も、特別支援学校での学習があつての現状であることを考慮する必要があると思われる。

表 7-22 学業成績の総合評価

学業成績（全体）	9 点以下	10 点以上	無回答	平均評定値
全体	54.7	20.6	22	8.11
重複障害なし	48.8	25.9	25.4	8.35
重複障害あり	76.5	4.2	19.3	6.18

学習の指導の現状と課題に関する記述の一部を以下に示す。

## ① 幼稚部

「重複障害あり」（4 件）

- ・生活面での指導が中心
- ・手話や指文字のまねによる学習
- ・視覚情報や実体験に基づく遊びや行事のイメージ作り
- ・集団遊びや主体的活動を増やす

「重複障害なし」（16 件）

- ・絵本読み
- ・学校生活の体験、傾聴態度の育成
- ・身近な大人との非言語的活動を含めてのコミュニケーション活動
- ・人工内耳装用への習慣化
- ・絵や音声コードによることばの学習
- ・語彙が不足、年齢相応の語彙力がない
- ・手話と音声の併用や視覚的刺激の活用による学習
- ・視覚的情報の併用が必要不可欠

## ② 小学部

「重複障害あり」(99 件)

- ・興味のある内容について、スケジュールボードなどにより、学習の順序を提示
- ・ことばの学習に困難を示しており、丁寧な指導が必要
- ・手話でわかることばが指文字ではわからない
- ・語彙力が不足、ことばの定着に時間がかかる
- ・手話、指文字、文字等の視覚的情報を活用しながら、強化・領域をあわせた指導
- ・視覚的教材を用いた語彙の拡充指導
- ・集中と持続が難しい
- ・物語の音読と劇化による言語指導
- ・体験学習を多く取り入れ、体験したことを学習に結びつける工夫
- ・暗記は得意だが、学習したことばを用いて思考することは難しい。
- ・自分の思いや要望を他人に伝えられるように練習
- ・記憶力が著しく低く、それを補うための教材等の工夫が必要

「重複障害なし」(213 件)

- ・音韻意識が未熟、書く課題が非常に困難
- ・計算問題は解けるが、文章題課題は難しい
- ・語彙力不足による学習上の困難さ
- ・文法力の弱さに起因する国語教科学習の難しさ
- ・学習内容の理解に時間が掛かる
- ・生活言語に比べて学習言語が不足
- ・学習した内容の定着に時間がかかる
- ・学習した内容はよく覚えているが、それを用いて活用するのは難しい
- ・読みを読む習慣の不足
- ・全般的に言語力が学年相応ではなく、幾分遅れている
- ・学習の手順やポイントをわかりやすいことばで繰り返し提示し、学習させる

## ③ 中学部

「重複障害あり」(58 件)

- ・基礎学力の定着
- ・言語力、語彙力
- ・学習意欲・学習習慣
- ・注意力・集中力
- ・書く力
- ・文章理解

「重複障害なし」(113 件)

- ・基礎学力の定着
- ・学習意欲・学習習慣の形成
- ・国語力、言語力全般
- ・文章読解、文章理解
- ・語彙力
- ・注意力、集中力
- ・思考の難しさ
- ・教科学習の不十分さによる学力の差

## ④ 高等部

「重複障害あり」(53 件)「重複障害なし」(128 件)

- ・日本語指導
- ・論理的抽象的思考力
- ・学習の定着、反復学習
- ・反復学習による言語の定着
- ・下学年指導
- ・視聴覚教材
- ・手話の活用

## 2) 学習態度について

学習態度については、「注意散漫の程度」、「注意持続時間の程度」、「口頭指示に対する反応」の3つの項目について、5段階で評価し、3つの評価項目の合計点が平均以下の場合、幼児児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

### (1) 3つの項目の評価結果について

学習態度に関する3つの評価項目の結果を、表 7-23 に示す。全体的には、注意散漫の程度や注意持続時間の程度は、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べると、5割は同等以上、5割は不十分さを指摘する結果となった。口頭指示に対する躊躇や戸惑いも、6割以上が同等以上、3割強が多い評価に留まっている。このような全体の傾向は、重複障害なしの幼児児童生徒においてはその割合がさらに高くなる傾向が示されるが、重複障害ありの幼児児童生徒の場合は、逆に、3割の幼児児童性が同等以上、6割以上が多い結果が示されている。重複障害ありの場合は、重複障害から来る学習態度上の問題があると思われるが、重複障害なしの場合の5割の不十分さについては原因をさらに追求する必要があると思われる。

表 7-23 学習態度の現状

注意散漫	ほとんどない (5点)	少しある (4点)	同じぐらい (3点)	少し多い (2点)	多い (1点)	無回答	平均評定値
全体	16	11.6	23.9	24.5	29.9	4.1	2.78
重複障害なし	18.9	12.5	27.7	24.6	13.8	2.6	2.98
重複障害あり	7.5	9.2	12.7	26.1	40.2	4.2	2.14
注意持続	長い (5点)	少し低い (4点)	同じくらい (3点)	少し短い (2点)	短い (1点)	無回答	平均評定値
全体	6.9	5.7	35.4	27.3	20.9	3.8	2.48
重複障害なし	8.4	6.5	41.2	27.2	14.4	2.3	2.67
重複障害あり	2.6	3.6	18	29.7	42.5	3.6	1.9
口答による指示の実行	ない (5点)	ほとんどない (4点)	時々ある (3点)	やや多い (2点)	多い (1点)	無回答	平均評定値
全体	6.4	17.6	36.3	20	15.8	3.9	2.78
重複障害なし	6.7	21.5	40.1	18.2	11.1	2.3	2.94
重複障害あり	5.9	6.5	24.5	26.5	32.7	3.9	2.23

### ②平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

3つの学業態度に関する総合評価を表 7-24 に示す。全体として半数近くの幼児児童生徒が学業態度の面において、健聴の幼児児童生徒と同様の評価を得ているものの、約半数の幼児児童生徒が、この面でのサポートを必要としている結果が示された。重複障害ありの幼児児童生徒においては7割以上が何らかのサポートを必要としていることが示された。

表 7-24 学習態度の総合評価

学習態度（全体）	8点以下	9点以上	無回答	平均評定値
全体	48.5	46.7	4.8	8.06
重複障害なし	42.3	54.6	3.1	8.6
重複障害あり	71.2	23.5	5.2	6.3

学習態度の指導の現状と課題に関する記述では、次のような代表的な内容が見られた。

① 幼稚部（195 件）

- ・指導の工夫
- ・注意力、持続力
- ・傾聴態度、学習行動
- ・言語力との関連
- ・精神的問題（安定感、意欲、興味など）
- ・集団適応
- ・他の障害との問題

② 小学部（224 件）

- ・言語的指示の理解に困難、視覚的手段の活用によるコミュニケーションの育成
- ・障害理解に問題があり、聞こえにくさに対する意識の欠如
- ・集中力が続かない
- ・わからないことに対するメタ認知が出来ていない
- ・ことばの理解はできるが、行動が伴わない
- ・話の内容や伝え方を工夫している
- ・興味がないことへの学習意欲が低い

③ 中学部（106 件）

- ・指導の工夫
- ・注意力、持続力
- ・言語力の不足
- ・学習行動
- ・学習意欲の低さ
- ・集団適応
- ・興味関心の狭さや偏り
- ・状況理解や見通しの困難
- ・学習内容の定着が難しい
- ・聞こえにくさに対する意識

⑤ 高等部（91 件）

- ・聞き取り
- ・理解
- ・集中力、注意力、思考力
- ・学習態度
- ・コミュニケーション
- ・状況理解や見通し
- ・視覚情報の活用
- ・授業展開の工夫
- ・手話の併用
- ・学習に向かう意欲の弱さ、モチベーションの課題

3) コミュニケーション能力

コミュニケーション能力については、「CC 能力の程度」、「語彙力の程度」、「口述能力の程度」の 3 つの内容について、5 段階の評価を行い、3 つの評価項目の合計点が平均以下の場合、幼児

児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

(1) 評価項目の結果について

コミュニケーション能力に関する 3 つ項目の評価結果を、表 7-25 に示す。全体的には、コミュニケーション能力は、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べると、4 割弱は同等以上、6 割弱は低さを指摘する結果となった。語彙力においては、同等以上が 2 割強に留まっており、7 割以上が低さを指摘している。口述力においても、同等以上は 35%程度に留まっており、6 割以上が低さを指摘する結果となった。コミュニケーション能力が、語彙力や口述力に支えられている観点からすれば、コミュニケーション能力の低さは、語彙力や口述力の低さにその原因を帰することもできよう。このような全体の傾向は、重複障害なしの幼児児童生徒においてはその割合がさらに高くなる傾向が示されているが、重複障害ありの幼児児童生徒の場合は、逆に、1 割の幼児児童生徒のみが同等以上、8 割以上が低い結果が示されており、聴覚障害の上に他の障害との重複障害によるコミュニケーション能力への影響の大きさがうかがえる。語彙力は、重複障害ありの場合、9 割以上が低く、重複障害なしの場合であっても、7 割以上が低いことを指摘しており、聴覚障害におけるコミュニケーション能力の低さが示されている。

表 7-25 コミュニケーション能力の現状

コミュニケーション能力		高い (5点)	やや高い (4点)	同じぐらい (3点)	やや低い (2点)	低い (1点)	無回答	平均評定値
1) コミュニケーション能力	全体	3.5	6.7	27.6	34.5	24.2	3.6	2.28
	重複障害なし	4.4	8.1	32.5	35.4	17.9	0	2.45
	重複障害あり	1	2	12.7	34	46.4	3.9	1.72
2) 語彙力	全体	1.8	5.3	15.1	29.8	44.8	3.2	1.86
	重複障害なし	2.3	6.7	19.2	31.8	38.6	0	2.01
	重複障害あり	0.3	1.3	2.9	23.9	68	3.6	1.36
3) 口述力	全体	2.7	8.4	24.8	31	29.1	3.9	2.22
	重複障害なし	3.2	10.4	30.3	314	22.5	2.2	2.39
	重複障害あり	1.6	2.3	8.5	31.4	52.3	3.9	1.64

(2) 平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

3 つのコミュニケーション能力に関する総合評価を表 7-26 に示す。

表 7-26 コミュニケーション能力の総合評価

コミュニケーション能力 (全体)	10点以下	11点以上	無回答	平均評定値
全体	87.3	8.7	4.1	6.37
重複障害なし	86.6	11	2.4	6.86
重複障害あり	94.1	2	3.9	4.73

全体として、10%以下の幼児児童生徒のみがコミュニケーションの問題はなく、87%以上の幼児児童生徒がコミュニケーションの面におけるサポートを必要としている結果が示された。重複障害ありの幼児児童生徒においては 94%の幼児児童生徒がサポートを必要としている現状が示された。



コミュニケーション能力の指導の現状と課題に関する記述では、次のような内容が見られた。

① 幼稚園（267 件）

- ・ことばの力を高めること
- ・やりとりや質問への応答力の育成
- ・手話など、多様なコミュニケーション手段の活用
- ・教師の仲介や声かけ、活動の工夫
- ・対人関係、共感性、思いの共有
- ・視覚的手かぎりの活用
- ・コミュニケーションへの意欲や積極性を育てる
- ・落ち着きや集中力を高める態度
- ・保護者との連携や保護者支援
- ・聴覚活用

② 小学部（378 件）

- ・語彙力が不十分
- ・文法力のなさ
- ・コミュニケーションの意欲の低さ
- ・相手を意識したコミュニケーションがとれていない
- ・友人関係は良好
- ・語彙・文法力の不足
- ・発音の曖昧さ
- ・感情表現が難しい
- ・興味関心の幅が狭い

③ 中学部（53 件）

- ・指示の理解の確認が必要
- ・提出物・宿題・忘れ物が多い
- ・言語力が不足し、うまく表現できない
- ・予定に応じた行動や順序立てた行動の実行が難しい
- ・家庭生活と生活習慣の不規則
- ・注意、集中力の欠如
- ・整理整頓ができない
- ・コミュニケーションのルールやマナーが守れない
- ・障害認識、自己認識ができていない
- ・相手の心情理解にやや課題がある

④ 高等部（63 件）

- ・心理的不安定さ
- ・集団行動、社会性の問題
- ・自立心やセルフコンピテンスの欠如
- ・計画性のなさ
- ・学習や生活の態度
- ・コミュニケーションの課題
- ・個別指導が必要
- ・メモ、例示による確認
- ・ルール作り
- ・教職員の連携による対応
- ・発音が不明瞭、自信のないことばを更に小さく発音し、コミュニケーションの成立を妨げている
- ・自ら発信することに苦手意識
- ・自ら意志を主張することは少なく、積極的に関わろうとしない

#### 4) 学校生活

学校生活については、「学習への参加状況」、「家庭課題への対応状況」、「指示に対する遂行能

力」の3つの項目について、5段階で評価し、3つの評価項目の合計点が平均以下の場合、幼児児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

#### (1) 評価項目の結果について

学校生活の現状に関する3つの評価項目の結果を、表 7-27 に示す。

表 7-27 学校生活の現状

参加状況	多い (5点)	やや多い (4点)	同じくらい (3点)	やや少ない (2点)	少ない (1点)	無回答	平均評定値
全体	16.4	17.4	27.6	22.7	13.1	2.8	3.01
重複障害なし	18.7	20.2	29.5	21.9	8.4	1.2	3.19
重複障害あり	9.8	9.2	22.5	26.1	29.7	2.6	2.14
提出物の状況	常に提出 (5点)	ほとんど提出 (4点)	時々忘れる (3点)	ほとんど忘れる (2点)	常に忘れる (1点)	無回答	平均評定値
全体	26.4	30.2	28.2	8.7	2	4.4	3.74
重複障害なし	27.3	32.4	28.4	7.7	1.8	2.4	3.77
重複障害あり	26.5	24.5	28.4	12.4	2.6	5.6	3.63
指示後の遂行	ない (5点)	ほとんどない (4点)	時々ある (3点)	やや多い (2点)	多い (1点)	無回答	平均評定値
全体	7.2	25.6	37.8	18.3	8.4	2.7	3.05
重複障害なし	8.2	30.3	38.1	15.9	6.3	1.2	3.18
重複障害あり	4.6	11.8	38.2	27.1	16	2.3	2.61

全体的には、クラスでの話し合いへの参加状況の多少は、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べると、同等以上が6割以上、4割弱は少なさを指摘している。提出物の状況についても、1割の幼児児童生徒が忘れることはあるものの、8割以上は良好であることが示された。また、指示後の課題遂行においても、7割以上が良好であることが示されている。重複障害ありの幼児児童生徒の場合も、4割以上が話し合いに参加しており、提出物の状況は8割良好であること、指示後の課題実施においても、5割以上が良好である結果となった。

学校生活の現状は、全体的には、学校への参加のための準備やその実施において良好な状況が見られていること、重複障害ありの幼児児童生徒においても、学校生活のためのしっかりとした準備と比較的良好な実施が行われており、参加状況においても4割以上の幼児児童生徒が参加するなどの状況が示された。

#### (2) 平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

3つの学校生活に関する総合評価を表 7-28 に示す。全体として、7割以下の幼児児童生徒が大きな問題なく学校生活を送っていること、しかしながら、25%以上の学生たちが学校生活でのサポートが必要であり、重複障害ありの幼児児童生徒の場合は、4割以上の学生が学校生活の面におけるサポートを必要としている結果が示された。

表 7-28 学校生活の総合評価

学校生活（全体）	8点以下	9点以上	無回答	平均評定値
全体	25.6	69.6	4.8	9.83
重複障害なし	21	76.2	2.8	10.17
重複障害あり	42.2	51.6	6.2	8.7

なお、学校生活の指導の現状と課題に関する記述では、次のような内容が見られた。

① 幼稚部（121 件）

- ・指導上の工夫、個別対応
- ・ことば・コミュニケーション
- ・保護者・家庭との連携・保護者支援
- ・気持ちの安定、意欲、課題に対する意識
- ・基本的生活習慣、身辺自立
- ・対人関係

① 小学部（123 件）

- ・生活リズムが崩れやすい
- ・提出物等の忘れ
- ・聞き漏らし
- ・他人の心を推測することが難しい
- ・家庭との連携し、意識的な生活習慣を形成する
- ・語彙・文法力の不足
- ・発音の曖昧さ
- ・感情表現が難しい
- ・興味関心の幅が狭い

② 中学部（53 件）

- ・指示の理解の確認が必要
- ・提出物・宿題・忘れ物が多い
- ・言語力の不足し、うまく表現できない
- ・予定に応じた行動や順序立てた行動の実行が難しい
- ・家庭生活と生活習慣の不規則
- ・注意、集中力の欠如
- ・整理整頓ができない
- ・コミュニケーションのルールやマナーが守れない
- ・障害認識、自己認識ができていない
- ・相手の心情理解にやや課題がある

③ 高等部（63 件）

- ・心理的不安定さ
- ・集団行動、社会性の問題
- ・自立心やセルフコンピテンスの欠如
- ・計画性のなさ
- ・学習や生活の態度
- ・コミュニケーションの課題
- ・個別指導が必要
- ・メモ、例示による確認
- ・ルール作り
- ・教職員の連携による対応
- ・発音が不明瞭、自信のないことばを更に小さく発音し、コミュニケーションの成立を妨げている
- ・自ら発信することに苦手意識
- ・自ら意志を主張することは少なく、積極的に関わろうとしない

- ・手話の併用
- ・学習に向かう意欲の弱さ、モチベーションの課題

## 5) 学校での行動

学校での行動については、「そぐわない行動・不適切行動の程度」、「ストレス・情緒的落ち着きなさの程度」、「対人関係の維持の程度」の3つの項目について、5段階で評価し、3つの項目の評価の合計点が平均以下の場合、幼児児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

### (1) 評価項目の結果について

学校での行動の現状に関する3つの評価項目の結果を、表7-29に示す。

全体的には、そぐわない行動や不適切な行動の程度は、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べると、同等以上が8割弱以上、2割強は多さを指摘されている。ストレスや落ち着きなさの程度状況においても、3割弱の幼児児童生徒ストレスが多い結果が示された。人間関係においても85%以上の幼児児童生徒が良好な関係を維持していることが示された。重複障害ありの幼児児童生徒においては、4割以上においてそぐわない行動が多く出現しており、ストレスや落ち着きなさの多さの割合も4割以上に上っている。しかしながら、重複障害のある幼児児童生徒であっても8割以上の幼児児童生徒が良好な人間関係を築いていることもうかがえる。

表 7-29 学校での行動の現状

そぐわない行動 ・不適切行動	ない (5点)	ほとんどない (4点)	時々ある (3点)	やや多い (2点)	多い (1点)	無回答	平均評定値
全体	19.6	30.4	27	12.9	7.8	2.3	3.42
重複障害なし	21.9	33.8	28.8	10.2	4.7	0.6	3.58
重複障害あり	12.7	20.9	22.5	22.9	18.3	2.6	2.97
ストレス ・落ち着きなさ	ない (5点)	ほとんどない (4点)	時々ある (3点)	やや多い (2点)	多い (1点)	無回答	平均評定値
全体	11.2	27.1	31.6	17.3	10.3	2.5	3.2
重複障害なし	12.8	29.2	34.5	15.9	6.7	0.9	3.26
重複障害あり	6.5	19.9	24.8	23.9	22.2	2.6	2.64
良好な人間関係の維持	非常に良好 (5点)	良好 (4点)	ふつう (3点)	あまり良好で はない(2点)	良好ではない (1点)	無回答	平均評定値
全体	11.3	40.4	34.9	8.9	2	2.5	3.51
重複障害なし	13.2	45.1	31.1	8	1.7	0.9	3.61
重複障害あり	6.2	26.8	49.3	12.1	3.3	2.3	3.21

### (2) 平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

3つの学校生活に関する総合評価を表7-30に示す。全体として、6割以下の幼児児童生徒が大きな行動上の問題なく学校生活を送っていること、しかしながら、35%以上の学生たちが学校生活において行動上の問題に対するサポートが必要であることが示された。重複障害ありの幼児児童生徒の場合は、6割近くの学生が学校生活の面におけるサポートを必要としている結果が示された。

表 7-30 学校での行動の総合評価

学習態度（全体）	9点以下	10点以上	無回答	平均評定値
全体	35.2	61.9	3	10.05
重複障害なし	29.7	69.1	1.2	10.44
重複障害あり	55.9	40.8	3.3	8.72

なお、学校での行動の指導の現状と課題に関する記述では、次のカテゴリーが見られた。

① 幼稚部（138 件）

- ・集団行動、状況把握、ルール理解、抵抗に課題
- ・気持ちの安定・意欲・積極性に欠ける
- ・活動や指導の工夫、個別対応が求められる
- ・衝動性、落ち着きのなさ、こだわりの問題
- ・自己中心的行動
- ・対人関係の課題
- ・ことばやコミュニケーションの課題
- ・家庭や保護者支援

② 小学部（148 件）

- ・自分本位の行動が多い
- ・障害理解、自己認識の欠如
- ・突発的なことへの対応が苦手
- ・興味のある物への衝動性
- ・家庭との連携し、意識的な生活習慣を形成する

③ 中学部（79 件）

- ・他者理解の困難
- ・情緒・心理面での不安定さ
- ・日常生活上のマナーの欠如
- ・言語表現力
- ・注意、集中力の欠如
- ・友人関係上のトラブル
- ・コミュニケーションのルールやマナーが守れない

④ 高等部（83 件）

- ・心理的不安定さ、ストレス
- ・行動面の課題
- ・メタ認知の欠如
- ・障害認識や自己理解の欠如
- ・状況理解や判断の難しさ
- ・見通しを立てることの難しさ
- ・社会性や集団活動の課題
- ・コミュニケーションや対人関係上のトラブル
- ・定期的な話し合いやカウンセリングが必要
- ・個別指導が欠かせない
- ・ルールを守り、予定を立てることが難しい
- ・手話活用の問題

## Ⅱ まとめと今後の課題

### 1. 回答状況について

今回の調査では、全国聴覚特別支援学校（聴覚障害）107校に在籍する幼児児童生徒5,706人のうち、人工内耳装用幼児児童生徒1,894人を対象に実施され、726人の担当教員から合計1,350人分の回答が得られた。このことから、全国特別支援学校在籍幼児児童生徒における人工内耳装用率は概ね33.2%であること、これらの人工内耳装用幼児児童生徒のうち、本調査への回答率は71.3%であった。

### 2. 教員について

回答教員の教育歴の平均は17.9年、そのうち聴覚障害幼児児童生徒に対する指導歴の平均は11.3年であることから、比較的聴覚障害教育の経験が長い教員であるといえる。しかし、回答者の特別支援学校（聴覚障害）の中で、指導歴5年以下または10年以下の教員が全体の約68%に上っていることや、公立学校での勤務年数による異動などを考えると、人工内耳装用児を含めた聴覚障害教育における専門性向上に向けた持続的な取組が必要と思われる。求められる研修の内容も、人工内耳に関する基礎的な内容から他機関との連携まで多岐に渡っており、教員の経験年数や専門性に応じた研修会の開催が望まれる。

### 3. 幼児児童生徒の実態について

調査の結果、受診時期は概ね1歳前半であった。

人工内耳装用状態は、右の片耳装用が一番多く、次に両耳装用と左の片耳装用が同程度であった。重複障害のある場合は、両耳装用の割合が高く、積極的に音を活用するためのものと思われる。人工内耳装用開始時期は、2歳台が一番多く、次に、1歳台と3歳台がほぼ同じ割合で多かった。手術後の聴力は、人工内耳装用後40～50dBHL、重複障害による影響はほとんど見られないが、左耳より右耳の方が幾分聴力レベルが高い傾向が示された。

重複障害の種類としては7割以上が知的障害との重複であった。

普段使用しているコミュニケーション・モードは、重複障害のない幼児児童生徒では、音声、手話、指文字が多く使われていた。学習時も、音声が一番多く、次に手話、その次に指文字が多く使われていた。重複障害のある幼児児童生徒は、手話が一番多く、次に、音声と指文字がよく使われていた。

対象幼児児童生徒の学校歴では、他の教育機関へのアクセスは幼児期が一番多く、幼稚部、小学部、中学部へと年齢が上がるにつれて、特別支援学校（聴覚障害）への在籍者の増加が示されていた。今後の進路では、対象幼児児童生徒の70～80%が上の学部への進学を希望していること、高等部以降の進路としては、重複障害のない生徒は大学等への進学希望と就職の割合が同じ程度であった。重複障害のある生徒の場合は、就職希望が75%を示した。

聴覚活用の状態は、7割以上が良いとの評価であったが、言語音の聞き取りや傾聴態度の良い

評価は若干下がる傾向であった。

同年齢の健聴幼児児童生徒に比べて、本調査の幼児児童生徒の言語力は概ね 7 割以上が低い評価を得ており、重複障害のある幼児児童生徒の場合は 9 割以上低い結果が示された。言語活動に関する指導の現状においても、語彙力、言葉の聞き取る力、文法力、状況把握力、言語活動に関する意欲の不足などが示唆された。

#### 4. 学校での学習・生活について

学業成績では、潜在的な学習能力は高く評価されているものの、幼児児童生徒の 5 割以上が、同年齢の健聴の幼児児童生徒に比べて、学業成績が低く、2 割のみが同等あるいはそれ以上であることが示された。学業成績を支える読書力においても、同じ傾向が見られている。学業成績では、重複障害なしの約 5 割、重複障害の 76% がサポートなどの支援が必要な状態であった。

学習態度においては、6 割以上の幼児児童生徒が健聴の幼児児童生徒に比べて、注意力、注意持続、指示後の実行における低さが指摘されている。学習態度においても、重複障害なしの約 4 割強、重複障害の 7 割以上がサポートなどの支援が必要な状態であった。

コミュニケーション能力では、幼児児童生徒の 6 割が、健聴の幼児児童生徒に比べて、低く、コミュニケーション力を支える語彙力や口述力の低さの影響も示されている。コミュニケーション能力においては、重複障害なしの約 87%、重複障害の 94% がサポートなどの支援が必要な状態であった。

学校生活では、学校での参加状況は比較的良好であること、学校での参加を支える提出物の状況や指示後の遂行においても良好であった。学校生活では、重複障害なしの約 2 割、重複障害の 4 割がサポートなどの支援が必要な状態であった。

学校での行動においても、その場にそぐわない、適切ではない行動の出現やストレスや落ち着きなさの頻度は、健聴の幼児児童生徒に比べて、顕著に多くはなく、85% 以上が良好な人間関係を維持していた。学校での行動においても、重複障害なしの約 5 割、重複障害の 56% がサポートなどの支援が必要な状態であった。

#### 5. 今後の課題

今回の分析により、人工内耳装用による音や聴覚活用における肯定的な影響とともに、補聴器装用時において常に指摘されてきた言語発達の問題が、人工内耳装用においても同じ現象が見られていることが示唆された。詳細の把握のためにさらに検討を進める必要がある。

なお、今回の分析は、特別支援学校全体のデータを単純集計した結果に基づく検討に留まっている。学部間の変化や特徴の詳細について検討する必要がある。大量の記述式の意見に関しては、全体のカテゴリーに基づく細かい検討も必要である。また、人工内耳装用時期、装用状態、コミュニケーション・モードに基づく聴覚活用、言語活動、学校での学習と生活に関する程度との関連についても、詳細な分析が求められている。同時に、それぞれのデータが示す意味を深めるための、指導法や工夫に関する追跡調査も今後必要である。





## 第8章 特別支援学級・通級による指導

### I 結果と考察

#### 0. 分析対象について

本章では通常の小中学校に通う児童生徒及び教員に対する調査結果を報告する。回答者の属性について、表 8-1 に示した。結果は①校種（小学校・中学校）、②重複障害の有無、③指導形態（難聴学級・通級教室）の3つの属性に分けて分析した。以下では、①校種の違いについてはすべての項目で触れ、②重複障害の有無による違いと③指導形態の違いについては、何らかの特徴がみられた箇所のみで触れる。なお、指導形態にふれる際、通級指導教室全 94 件のうち 60 件は特別支援学校（聴覚障害）で指導を受けている事例であったが、まとめて分析を行った。さらに、言語障害学級の回答数が少ないことから分析の対象から除外した。また、重複障害がある群に関しては、指導形態は問わずに分析した。

表 8-1 回答者の属性

	小学校・重複なし	小学校・重複あり	中学校・重複なし	中学校・重複あり
難聴学級	60	12	17	3
通級教室	66	1	24	3
言語学級	2	0	0	0
計	128	13	41	6

表中の数字は回答件数を示す。

#### 1. 教員に関する質問項目から

##### 1) 単純回答

##### ①教員歴

小学校での教員歴の平均は 21.40 年（ $SD=10.57$ 、最短 1 年～最長 41 年）であった。中学校での教員歴の平均は 23.89 年（ $SD=9.18$ 、最短 2 年～最長 41 年）であった。小学校、中学校ともに教員歴 1～2 年目の初任者から、定年後の再任用の者まで幅広く含まれていた。

##### ②指導歴

小学校での聴覚障害児に対する指導歴の平均は 6.81 年（ $SD=8.05$ ）であった。その内訳を表 8-2-1 に示した。全体的に 5 年や 10 年以内の者が多い点が特徴的であったが、難聴学級と重複障害ありの群において特に経験が浅い教員が多い点が特徴として挙げられた。そこで、経験年数が 5 年以下の者に限って詳細をみると（表 8-2-2）、0 年や 1 年目の者が多い特徴がみられた。

それぞれの指導の経験の具体的内容をみると、難聴学級と重複あり群を担当する教員は「通常学級での指導歴」が最も長いのに対し、通級指導を担当する教員は「特別支援学校（聴覚障害）」での指導歴が最も長い点が特徴的であった。

表 8-2-1 小学校における指導歴

	0-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26-30年	31年以上
小学校・難聴	88.3	5.0	1.7	1.7	3.3	0.0	0.0
小学校・通級	25.8	28.8	15.2	19.7	1.5	1.5	7.6
小学校・重複	92.3	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	0.0

表 8-2-2 指導歴が 5 年以下の回答者の内訳

	0年	1年	2年	3年	4年	5年
小学校・難聴	32.1	32.1	17.0	3.8	7.5	7.5
小学校・通級	52.9	17.6	5.9	5.9	17.6	0.0
小学校・重複	16.7	25.0	16.7	8.3	16.7	16.7

上記の 2 つの表について、表中の数字は属性ごとの割合を示す。また灰色のセルは最も割合が高いことを示す。

中学校での聴覚障害児に対する指導歴の平均は 8.55 年（ $SD=8.45$ ）であった。その内訳を表 8-

3-1に示した。全体的に5年以内や10年以内の者が多い点が特徴的であったが、通級教室についてはある程度散らばりがある点は小学校と共通していた。経験年数が5年以下の者に限って詳細をみると（表8-3-2）、0年と4年程度の者が多い特徴がみられた。

それぞれの指導の経験の具体的内容をみると、難聴学級を担当する教員は「通常学級での指導歴」が、通級指導を担当する教員は「特別支援学校（聴覚障害）」での指導歴が最も長い点の特徴的であった。重複あり群を担当する教員は「難聴学級」及び「通常学級」での指導歴が長い点の特徴的であった。

表 8-3-1 中学校における指導歴

	0-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26-30年	31年以上
中学校・難聴	70.6	17.6	0.0	5.9	5.9	0.0	0.0
中学校・通級	33.3	25.0	4.2	16.7	20.8	0.0	0.0
中学校・重複	50.0	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0

表 8-3-2 指導歴が5年以下の回答者の内訳

	0年	1年	2年	3年	4年	5年
中学校・難聴	41.7	0.0	0.0	8.3	50.0	0.0
中学校・通級	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
中学校・重複	0.0	0.0	33.3	0.0	66.7	0.0

上記の2つの表について、表中の数字は属性ごとの割合を示す。また灰色のセルは最も割合が高いことを示す。

### ③担当児童生徒数

小学校での担当児童数の平均は9.42人（SD=13.20人）であり、そのうち人工内耳装用児童数は平均3.10人（SD=3.93人）であった。中学校での担当生徒数の平均は13.94人（SD=13.53人）であり、そのうち人工内耳装用生徒数は平均4.79人（SD=3.94人）であった。それらの内訳をみると（表8-4）、通級教室での担当児童生徒数が多いという特徴が共通していた。また、中学校の重複あり群の生徒数が多いという特徴がみられるが、これは通級教室の担当生徒数が多いことが影響していると考えられた。

表 8-4 担当児童生徒数と人工内耳装用児童生徒数

	小学校				中学校			
	平均児童数		人工内耳装用児童数		平均生徒数		人工内耳装用生徒数	
難聴学級	1.53	(SD=1.02)	1.12	(SD=0.27)	3.76	(SD=4.19)	2.29	(SD=2.14)
通級教室	17.64	(SD=14.88)	5.38	(SD=4.85)	21.30	(SD=13.38)	6.59	(SD=4.00)
重複あり	1.38	(SD=1.12)	1.15	(SD=0.38)	17.17	(SD=13.33)	4.83	(SD=2.99)

表中の数字は平均児童生徒数を示す。

### ④医療機関との連携の有無

小学校では48.9%が医療機関と連携をとっているとの回答が得られた。その内容に関する自由記述をカテゴリに分類した結果、小学校（重複なし：有効回答81）では「情報共有（32件）」、「医療機関からの直接的な助言（13件）」、「診察・指導への同伴（10件）」が上位を占めた。小学校（重複あり：有効回答5）では「情報共有（2件）」、「医療機関からの直接的な助言（2件）」、「発達検査（1件）」であった。

中学校では65.5%が医療機関と連携をとっているとの回答が得られた。その内容に関する自由記述をカテゴリに分類した結果、中学校（重複なし：有効回答15）では「情報共有（6件）」、「医療機関からの直接的な助言（5件）」、「定期的な健診（4件）」であった。中学校（重複あり）の回答は1件のみで、「定期的な健診」であった。

小学校、中学校ともに、重複障害の有無に関係なく「情報共有」が基本的な連携であった。そ

の方法としては、「保護者を通じて検査結果を受け取る」という一方向のものもあれば、「学校での様子を文書にして渡す」といった双方向の連携を行う等の回答もみられた。また、直接的な指導を受ける機会を設定したり、指導に同行したりするなど、医療機関からの助言を能動的に求めている様子もうかがえた。

## 2) 記述式

### ①指導上の課題

補聴器装用児と比較した際に、人工内耳装用児に対する指導上の課題として感じている点について、自由記述による回答をカテゴリに分類した。各属性において件数の多かったカテゴリを表 8-5-1 と表 8-5-2 に示した。従来から指摘されることの多かった語彙を中心とした言語面の課題に加え、「自分が聞き逃していることに気づいていない」といった自身の聞こえに関する認識の弱さや、指導する側の人工内耳に関する知識の少なさが全体に共通する課題として挙げられた。小学校の難聴学級と重複障害あり群において、「比較対象がいらないのでわからない」や「特にない」という回答が比較的多かった点も特徴的であった。

表 8-5-1 小学校の担当教員が感じる指導上の課題

小学校・難聴学級		小学校・通級使用		小学校・重複障害	
比較対象がいらないのでわからない	12	語彙	13	知識不足	5
特にない	7	知識不足	9	比較対象がいらないのでわからない	4
活動上の制限	5	自己認識	7	自己認識	1
知識不足	3	傾聴態度	3	活動上の制限	2
イントネーション	2	その他	2	特にない	1
語彙	2				
騒音下	2				
補聴援助システム	2				

表中の数字は回答件数を示す。

表 8-5-2 中学校の担当教員が感じる指導上の課題

中学校・難聴学級		中学校・通級使用		中学校・重複障害	
自己認識	4	自己認識	4	知識不足	1
特にない	4	知識不足	1	自己認識	1
活動上の制限	2	語彙	1		
外国語	1				

表中の数字は回答件数を示す。

### ②指導上の工夫点

表 8-6-1 小学校の担当教員が感じる指導上の工夫点

小学校・難聴学級		小学校・通級使用		小学校・重複障害	
特にない	11	子どもの様子の確認	8	比較対象がいらないのでわからない	3
補聴援助システム	5	理解啓発	8	特にない	2
比較対象がいらないのでわからない	4	特にない	7	安全面	2
安全面	4	音楽の練習	3	補聴援助システム	2
話しかけ方	3	自己認識	3	自己認識	1

表中の数字は回答件数を示す。

表 8-6-2 中学校の担当教員が感じる指導上の工夫点

中学校・難聴学級		中学校・通級使用		中学校・重複障害	
特にない	9	連携	2	安全面	1
視覚情報	2	特にない	1	特にない	1
安全面	1	自己認識	1		
補聴援助システム	1	理解啓発	1		

表中の数字は回答件数を示す。

補聴器装用児童生徒と比べて、指導上、工夫している点について自由記述による回答をカテゴリに分類した。各属性において件数の多かったカテゴリを表 8-6-1 と表 8-6-2 に示した。補聴援助システムを活用する、話し方に留意する、子どもの様子を確認しながら話すといった、聴覚面に対するアプローチを基本とした指導上の工夫がみとれた。さらに、人工内耳が故障しないように安全面の配慮も行っていることがわかった。

### ③補聴器装用児との指導上の違い

補聴器装用児童生徒と比べて指導しやすい点について、自由記述をカテゴリに分類した。各属性において件数の多かったカテゴリを表 8-7-1 と表 8-7-2 に示した。全体的に聴覚的な理解の良さや発音の明瞭さを感じている様子が見え、それらがコミュニケーションのとりやすさにつながっていると考えられた。また、指導上の課題と同様に小学校の難聴学級と重複障害あり群において、「比較対象がいらないのでわからない」や「特にない」という回答が比較的多かった点も特徴的であった。

表 8-7-1 小学校の担当教員が感じる指導上の違い

小学校・難聴学級		小学校・通級使用		小学校・重複障害	
聴覚的理解の良さ	18	特にない	12	聴覚的理解の良さ	5
特にない	9	聴覚的理解の良さ	9	比較対象がいらないのでわからない	3
比較対象がいらないのでわからない	6	発音の明瞭さ	9	ブール	1
コミュニケーション	2	言語発達	7	コミュニケーション	1
その他	2	コミュニケーション	4	特にない	1

表中の数字は回答件数を示す。

表 8-7-2 中学校の担当教員が感じる指導上の違い

中学校・難聴学級		中学校・通級使用		中学校・重複障害	
特にない	4	特にない	5	聴覚的理解の良さ	1
聴覚的理解の良さ	3	発音の明瞭さ	2	特にない	1
コミュニケーション	3				

表中の数字は回答件数を示す。

### ④学習したい研修内容

人工内耳装用児の指導にあたって学習したい研修内容について自由記述をカテゴリに分類した。各属性において件数の多かったカテゴリを表 8-8-1 と表 8-8-2 に示した。全体を通して人工内耳の仕組みや、人工内耳を装用した際の聞こえの特徴などの基礎的な情報について理解を深めたいといった内容の回答が多かった。

表 8-8-1 小学校の担当教員が学習したい研修内容

小学校・難聴学級		小学校・通級使用		小学校・重複障害	
基礎知識	35	基礎知識	29	基礎知識	9
言語指導	6	言語指導	10	言語指導	2
管理方法	3	障害受容	4	聴能学習	1
将来的な課題	2	管理方法	1		
合理的配慮	2				
聴覚学習	2				

表中の数字は回答件数を示す。

表 8-8-2 中学校の担当教員が学習したい研修内容

中学校・難聴学級		中学校・通級使用		中学校・重複障害	
基礎知識	8	言語指導	5	基礎知識	2
特にない	7	基礎知識	3	特にない	1
連携	1				

表中の数字は回答件数を示す。

## 2. 児童生徒に関する内容

### 1) 単純回答と記述式

#### ① 学年

小学校については 1 年生を担当している者が 21 名，2 年生を担当している者が 26 名，3 年生を担当している者が 22 名，4 年生を担当している者が 27 名，5 年生を担当している者が 24 名，6 年生を担当している者が 21 名であった。

中学校については，1 年生を担当している者が 14 名，2 年生を担当している者が 17 名，3 年生を担当している者が 16 名であった。

#### ② 指導形態

小学校については，特別支援学級（50.7%）と通級による指導（47.9%）がそれぞれ約半数を占めた。中学校については，通級による指導が占める割合（57.4%）が，特別支援学級（38.3%）よりも高かった。

#### ③ 人工内耳装用状態

小学校については，全体の 58.5%は両耳に人工内耳を装用しており，片耳に人工内耳を装用している児童の割合が 41.5%（右耳 24.6%，左耳 16.9%）であった。片耳装用のうち 73.1%がもう片耳に補聴器を装用していた。

中学校については，全体の 25.5%は両耳に人工内耳を装用しており，片耳に人工内耳を装用している児童の割合が 74.5%（右耳 51.1%，左耳 23.4%）であった。片耳装用のうち 57.4%がもう片耳に補聴器を装用していた。

両耳装用の効果が強調され始めたのは 2010 年代に入ってからであるため，その時期に手術を行っている小学生の方が両耳の装用割合が高いと考えられる。

#### ④ 聴覚障害診断時の年齢及び聴力レベル

小学校では 1 歳での診断が最も多く（32.4%），2 歳（23.8%），3 歳（18.3%）が上位を占めた。装用前の聴力レベルの平均は右耳が 99.06dB（ $SD=21.78$ ），左耳が 99.01dB（ $SD=21.28$ ），人工内耳装用時の聴力レベルの平均は右耳が 32.45dB（ $SD=16.81$ ），左耳が 36.21dB（ $SD=13.57$ ）であった。

中学校では 1 歳未満での診断が最も多く（60%），残りは 1 歳（20%），2 歳（11.42%），3 歳（8.58%）とであった。装用前の聴力レベルの平均は右耳が 103.0dB（ $SD=14.14$ ），左耳が 101.66dB（ $SD=15.89$ ）であり，人工内耳装用時の聴力レベルの平均は右耳が 36.70dB（ $SD=18.93$ ），左耳が 38.32dB（ $SD=20.15$ ）であった。

#### ⑤ 人工内耳装用開始時期

小学校では平均 2.86 歳（ $SD=1.71$ ）で人工内耳を装用しており，その内訳をみても約半数以上が 2 歳までに装用を開始していた。中学校では平均 4.48 歳（ $SD=3.36$  歳）で人工内耳を装用しており，装用時期の個人差が小学校にくらべ大きかった。

## ⑥補聴援助システム

補聴援助システムについて小学校では全体の 85.5%, 中学校では全体の 76.6%が使用していた。

## ⑦重複障害の種類(重複障害ありのみ)

小学校では 13 件 (全体の 9.2%) に重複障害があった。その内訳は「知的障害 (4 件)」, 「発達障害 (4 件)」が多く, ついで「肢体不自由 (2 件)」であった。残り 3 件については, 「知的障害+肢体不自由」, 「視覚障害+PDD」, 「肢体不自由+病弱」の合併例であった。中学校では 6 件 (全体の 12.8%) に重複障害があった。内訳は「知的障害」と「発達障害」が 3 件ずつであった。

## ⑧普段使用しているコミュニケーションモード

小学校の各コミュニケーションモードの使用割合を図 8-1-1 に, 中学校のコミュニケーションモードの使用割合を図 8-1-2 に示した。全体をみると音声を使用する割合が高い点が共通していた。一方で, 次点のコミュニケーションモードに着目した際, 重複障害のある児童生徒において, 指文字や手話などの視覚的コミュニケーションモードの使用率が高い点が特徴的であった。

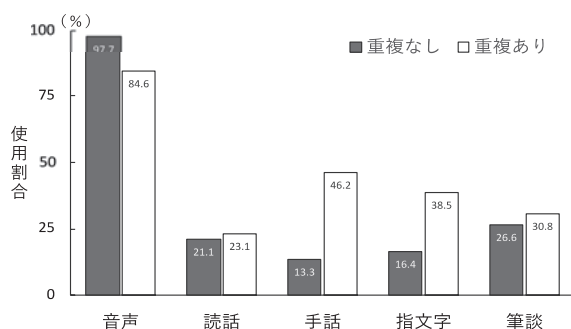


図 8-1-1 小学校における各コミュニケーションモードの使用割合

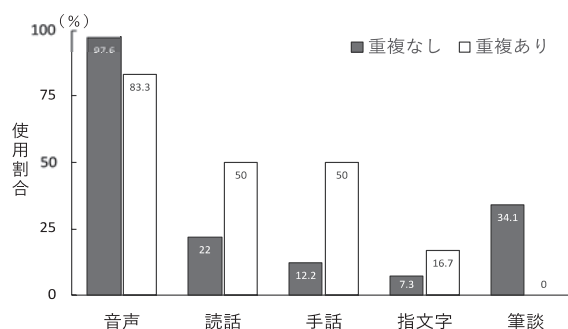


図 8-1-2 中学校における各コミュニケーションモードの使用割合

## ⑨学校歴 (現在まで)

小学校 (重複なし) では, 乳児期と幼児期にて「特別支援学校 (聴覚障害)」に在籍していた割合がそれぞれ最も高かった (乳用期: 46.1%, 幼児期: 61.7%)。小学校 (重複あり) では, 全体の 53.8%が乳児期に「児童発達支援センター (難聴幼児通園施設)」に在籍しており, 他の施設に比して高い割合を示した。幼児期では「児童発達支援センター (難聴幼児通園施設)」と「特別支援学校 (聴覚障害) 幼稚部」の在籍経験のある割合が同程度であった (いずれも 38.5%)。

中学校 (重複なし) では, 乳児期と幼児期にて「特別支援学校 (聴覚障害)」に在籍していた割合が最も高かった (乳用期: 46.3%, 幼児期: 43.9%)。就学後は指導形態によって異なり, 難聴学級群は「難聴学級 (88.2%)」, 通級教室群は「通常学級 (81.5%)」に在籍した割合が高かった。中学校 (重複あり) では, 乳児期と幼児期にて「児童発達支援センター (難聴幼児通園施設)」に在籍していた割合がそれぞれ最も高かった (乳用期: 33.3%, 幼児期: 50.0%)。就学後は「通常学級 (50.0%)」, 「特別支援学校 (聴覚障害) 小学部 (33.3%)」, 「難聴学級 (16.7%)」の順に在籍した割合が高かった。

小学校と中学校に共通して, 重複障害がない場合は, 乳幼児期から幼児期の間に特別支援学校 (聴覚障害) に通う割合が高く, 重複障害がある場合には児童発達支援センターに通う割合が高かった。後者に関しては, 聴覚障害以外も支援していることが影響していると考えられる。また



中学校の学校歴をみると、難聴学級と通級教室の指導形態については小学校段階からある程度一貫している傾向にある様子が見えてきた。

## ⑩今後の進路

今後の進路の希望について、割合が高かったものを抽出し、小学校は表 8-9-1 に、中学校は表 8-9-2 に示した。中学への進学については上述のとおり、一貫した指導形態を希望する傾向があった。重複障害があると、進路の選択肢として特別支援学校（聴覚障害）も含まれる傾向がみられた。さらに、全体的に、高等学校卒業後は就職を希望する割合が相対的に高い点が共通した。

表 8-9-1 小学校において割合の高かった進路

	小学校・難聴	小学校・通級	小学校・重複
中学校	難聴学級 (65.0%)	通常学級 (78.8%)	難聴学級 (46%) 特別支援学校 (聴覚障害) (30.8%)
高校	一般の高等学校 (35.0%)	一般の高等学校 (43.9%)	特別支援学校 (聴覚障害) (30.8%) 一般の高等学校 (23.1%)
高校卒業後	就職 (40.0%) 大学 (21.7%)	就職 (30.3%) 大学 (22.7%)	就職 (38.5%) 大学 (15.4%)

表 8-9-2 中学校において割合の高かった進路

	中学校・難聴	中学校・通級	中学校・重複
高校	一般の高等学校 (88.2%)	一般の高等学校 (88.9%)	一般の高等学校 (66.7%) 特別支援学校 (聴覚障害) (50.0%)
高校卒業後	就職 (11.8%) 大学 (11.8%)	大学 (55.6%) 就職 (48.1%)	就職 (66.7%) 大学 (50.0%)

## ⑪聴覚活用の状態

「音への気づき」、「言語音の聞き取り」、「傾聴態度」について、属性別に集計した結果を表 8-10 に示した。音への気づき、言語音の聞き取り、傾聴態度ともに概ね良い傾向にある様子が見えてきた。

表 8-10 各属性における聴覚活用の状態

小学校重複なし						
		++	+	±	-	--
音への気付き	難聴学級	10	68	17	5	0
	通級教室	18	64	12	6	0
言語音の聞き取り	難聴学級	7	58	18	13	3
	通級教室	11	62	17	11	0
傾聴態度	難聴学級	13	65	10	10	2
	通級教室	14	50	24	11	2

小学校重複あり						
		++	+	±	-	--
音への気付き		0	62	23	15	0
言語音の聞き取り		0	38	31	15	15
傾聴態度		0	38	8	38	15

中学校重複なし						
		++	+	±	-	--
音への気付き	難聴学級	6	71	18	6	0
	通級教室	11	48	41	0	0
言語音の聞き取り	難聴学級	0	82	18	0	0
	通級教室	7	48	37	7	0
傾聴態度	難聴学級	12	82	6	0	0
	通級教室	15	48	26	11	0

中学校重複あり						
		++	+	±	-	--
音への気付き		0	67	8	8	0
言語音の聞き取り		0	83	0	0	17
傾聴態度		0	50	33	17	0

1) 「++」は問題なし～「--」は問題ありを意味する。

2) これらの 4 つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

がえた一方で、重複障害がある場合は、言語音の聞き取りや傾聴姿勢に一定程度の弱さがある様子がうかがえた。

## ⑫言語活動

「文法力」、「文章理解力」、「作文力」、「文章構成力」を、同年齢の健聴の児童生徒の平均と比較し、属性別に回答を集計した結果を表 8-11 に示した。

表 8-11 各属性における言語活動の状態

小学校重複なし		++	+	±	-	--
文法力	難聴学級	7	17	22	25	30
	通級教室	6	17	35	33	9
文章理解力	難聴学級	10	17	20	23	30
	通級教室	8	21	29	32	11
作文力	難聴学級	3	15	25	25	32
	通級教室	6	14	38	35	8
文章構成力	難聴学級	7	15	15	35	28
	通級教室	6	17	32	33	12

小学校重複あり		++	+	±	-	--
文法力		0	8	23	23	46
文章理解力		0	8	31	15	46
作文力		0	8	8	31	54
文章構成力		0	8	0	38	54

中学校重複なし		++	+	±	-	--
文法力	難聴学級	0	12	53	35	0
	通級教室	11	7	41	41	0
文章理解力	難聴学級	0	12	47	35	6
	通級教室	11	15	33	37	4
作文力	難聴学級	0	6	47	41	6
	通級教室	7	11	41	41	0
文章構成力	難聴学級	6	0	59	24	12
	通級教室	7	11	37	41	4

中学校重複あり		++	+	±	-	--
文法力		0	0	50	17	33
文章理解力		0	17	33	17	33
作文力		0	0	33	33	33
文章構成力		0	0	50	0	50

- 1) 「++」は健聴児童生徒に比べて問題がない状態～「--」は健聴児童生徒に比べて問題がある状態を意味する。  
2) これらの4つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

小学校において、回答の傾向は指導形態によっても異なり、難聴学級では同年代よりも「低い」の割合が高かったが、通級教室では「同程度」あるいは「やや低い」に回答が集中している傾向がみられた。中学校では、同年齢と比較して同程度の能力を有する者と、同年代よりも「やや低い者」の割合も相対的に高い点が特徴的であった。重複障害がある場合は「やや低い」のみでなく、「低い」という回答の割合も増加し、その傾向は小学校において顕著であった。

## 2) 学校での学習と生活

### ①学業成績

「健聴児と比べた学業成績の程度」、「潜在力と比べた学業成績の程度」、「読書力の程度」を、同年齢の健聴の児童生徒の平均と比較し、属性別に回答を集計した結果を表 8-12 に示した。

学業成績や読書力に関して、重複障害がない場合は同年代の健聴児童生徒と比較して同程度の能力、あるいはやや低い能力を有する者が多いことがわかった。小学校の難聴学級に関しては、特に読書力において「低い」という回答の割合が他よりも高くなる傾向がみられた。重複障害がある場合はこれらの能力は同年代よりも低くなる傾向が見て取れた。

同年代よりも低い値を示した児童生徒について、自由記述を分析した。小学校（重複なし：有効回答 39）の自由記述をカテゴリに分けると、「語彙の不足（11 件）」、「読み書き・算数の学習困難（9 件）」、「言語理解の弱さ（5 件）」と「学ぶ場の調整（5 件）」が上位を占めた。小学校（重複あり：有効回答 7）では、「下学年対応」、「文字の認識の弱さ」、「思考を伴う学習の苦手さ」が

2件、「集中力」が1件であった。中学校（重複なし：有効回答11）では「知識の定着の弱さ（3件）」と「聴覚面以外の問題（3件）」、「言語理解の弱さ（2件）」と「予習・復習の不足（2件）」、「指導する側の専門性の不足」が1件であった。中学校（重複あり）では「知的障害による困難さ」が2件であった。以上より、学力が低い者については言語力に関連する弱さや、知識が定着しないことが挙げられた。さらに、重複性がある場合は聴覚障害以外の影響もうかがえた。

表 8-12 各属性における学業成績の状態

小学校重複なし		++	+	±	-	--
学業成績	難聴学級	8	28	28	17	18
	通級教室	17	17	33	28	5
潜在能力との比較	難聴学級	55	25	12	8	0
	通級教室	59	25	13	3	0
読書力	難聴学級	17	7	30	18	28
	通級教室	8	22	28	31	11

中学校重複なし		++	+	±	-	--
学業成績	難聴学級	12	6	41	41	0
	通級教室	17	9	39	17	17
潜在能力との比較	難聴学級	65	24	6	6	0
	通級教室	30	43	9	17	0
読書力	難聴学級	6	6	59	29	0
	通級教室	17	13	35	26	9

小学校重複あり		++	+	±	-	--
学業成績		8	15	8	23	46
潜在能力との比較		46	8	15	15	15
読書力		8	0	31	8	54

中学校重複あり		++	+	±	-	--
学業成績		0	17	15	0	23
潜在能力との比較		67	0	0	17	17
読書力		0	33	33	0	33

- 1) 「++」は健聴児童生徒に比べて問題がない状態～「--」は健聴児童生徒に比べて問題がある状態を意味する。
- 2) 「潜在能力との比較」に関しては「++」は潜在能力と同じくらい～「--」は潜在能力と比較できないほど低い状態を意味する。
- 3) これらの4つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

## ②学習態度

「注意散漫の程度」、「注意持続時間の程度」、「口頭指示の理解の程度」を、同年齢の健聴の児童生徒の平均と比較し、属性別に回答を集計した結果を表 8-13 に示した。

表 8-13 各属性における学習態度の状態

小学校重複なし		++	+	±	-	--
注意散漫	難聴学級	23	13	35	20	8
	通級教室	26	14	29	25	6
注意の維持	難聴学級	13	12	45	23	7
	通級教室	15	14	35	32	3
口頭指示の理解	難聴学級	5	8	53	23	10
	通級教室	6	25	49	18	2

中学校重複なし		++	+	±	-	--
注意散漫	難聴学級	12	29	47	12	0
	通級教室	35	26	17	13	9
注意の維持	難聴学級	12	0	65	24	0
	通級教室	13	30	30	22	4
口頭指示の理解	難聴学級	6	35	53	6	0
	通級教室	0	13	74	13	0

小学校重複あり		++	+	±	-	--
注意散漫		8	23	8	23	38
注意の維持		0	15	15	38	31
口頭指示の理解		0	0	38	46	15

中学校重複あり		++	+	±	-	--
注意散漫		17	0	8	8	23
注意の維持		17	0	33	33	17
口頭指示の理解		0	17	33	33	17

- 1) 「++」は健聴児童生徒に比べて問題がない状態～「--」は健聴児童生徒に比べて問題がある状態を意味する。
- 2) これらの4つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

小学校、中学校ともに、重複障害がない場合は、学習態度に目立った困難さはみられなかった。重複障害がある場合は、全体的に注意集中の維持を苦手としている様子が見られた。

同年代よりも低い値を示した児童生徒について、自由記述を分析した。小学校（重複なし：有効回答 35）の自由記述をカテゴリに分けると、「学習に向かう姿勢の弱さ（16 件）」、「聴覚的理解の弱さ（6 件）」、「モチベーションの問題（5 件）」で上位を占めた。小学校（重複あり：有効回答 8）では、「注意集中の維持の弱さ（3 件）」、「モチベーションの問題（2 件）」と「傾聴姿勢の弱さ（2 件）」、「全般的な弱さ」が 1 件であった。中学校（重複なし：有効回答 6）では、「学習に向かう姿勢の弱さ（2 件）」と「諦めの早さ（2 件）」、「モチベーションの弱さ」と「課題の難易度の設定」が 1 件であった。中学校（重複あり）では、「注意集中の維持の弱さ（2 件）」、「諦めの早さ」が 1 件であった。注意集中の維持などが弱い事例も数名みられたが、その背景には聴覚的理解の弱さや言語面の弱さがある可能性が見られた。一方で、重複障害に関しては、学業成績と同様に、聴覚面以外の弱さが影響している可能性が考えられた。

### ③コミュニケーション能力

「コミュニケーション能力」、「語彙力」、「話す能力」を、同年齢の健聴の児童生徒の平均と比較し、属性別に回答を集計した結果を表 8-14 に示した。

表 8-14 各属性におけるコミュニケーション能力の状態

小学校重複なし						
		++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	難聴学級	2	12	42	40	5
	通級教室	6	18	48	20	8
語彙力	難聴学級	7	12	27	23	32
	通級教室	8	20	27	36	9
話す能力	難聴学級	5	17	35	32	12
	通級教室	9	20	33	35	3

小学校重複あり						
		++	+	±	-	--
コミュニケーション能力		0	0	23	62	15
語彙力		0	8	31	31	31
話す能力		0	8	8	23	62

中学校重複なし						
		++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	難聴学級	0	12	59	29	0
	通級教室	8	21	42	25	4
語彙力	難聴学級	0	6	59	29	6
	通級教室	13	13	33	29	13
話す能力	難聴学級	0	6	65	29	0
	通級教室	8	17	42	25	8

中学校重複あり						
		++	+	±	-	--
コミュニケーション能力		0	0	23	15	8
語彙力		0	33	17	17	33
話す能力		0	0	67	17	17

- 1) 「++」は健聴児童生徒に比べて問題がない状態～「--」は健聴児童生徒に比べて問題がある状態を意味する。  
 2) これらの 4 つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

小学校、中学校ともに、同年齢の健聴児と比べて同程度の能力を有する、あるいはやや劣るという回答の割合が高かった点が共通していた。その中で、小学校の難聴学級における「語彙力」に関しては「劣る」という解答の割合が高いという特徴があった。重複障害があると「やや劣る」の割合が若干増加する傾向が見られた。

同年代よりも低い値を示した児童生徒について、自由記述を分析した。小学校（重複なし：有効回答 68）の自由記述をカテゴリに分けると、「語彙の不足（15 件）」、「表現力の弱さ（12 件）」、「友人とのコミュニケーションの難しさ（10 件）」、「コミュニケーション時の積極性のなさ（9



件)」が上位を占めた。小学校（重複あり：有効回答 10）では、「相手に合わせることの弱さ（4 件）」、「自分の意志を表現する言語力がない（3 件）」、「コミュニケーション機会の不足」、「モチベーションの問題」、「語彙の不足」が各 1 件であった。中学校（重複なし：有効回答 21）では「語彙の不足（6 件）」がもっとも多く、ついで「表現力の弱さ（5 件）」と「コミュニケーション時の積極性のなさ（5 件）」が上位を占めた。中学校（重複あり）では「語彙の不足（2 件）」、「相手に合わせることの弱さ」が 1 件であった。コミュニケーションの苦手さとして、重複障害がない場合は、語彙力や表現力の不足からくるコミュニケーションの問題が中心であり、友人とのコミュニケーションにも問題を抱えている様子がうかがえた。重複障害がある場合には、上記に加え、相手に合わせることの弱さなど、聴覚障害以外の要因の影響がうかがえた。

#### ④学校生活

「教師の質問やクラスメートとの話し合いへの参加状況」、「宿題などの提出状況」、「教師の指示後の課題遂行の困難さ」について、属性別に回答を集計した結果を表 8-15 に示した。

表 8-15 各属性における学校生活の状態

小学校重複なし						
		++	+	±	-	--
話し合いへの参加	難聴学級	10	10	35	33	12
	通級教室	5	6	34	42	13
提出物の状況	難聴学級	32	37	30	2	0
	通級教室	27	35	31	5	2
指示理解	難聴学級	7	42	38	13	0
	通級教室	6	23	50	15	6

小学校重複あり						
		++	+	±	-	--
話し合いへの参加		0	0	17	50	33
提出物の状況		31	23	38	8	0
指示理解		0	17	25	33	25

中学校重複なし						
		++	+	±	-	--
話し合いへの参加	難聴学級	0	6	71	24	0
	通級教室	4	4	35	48	9
提出物の状況	難聴学級	29	29	35	6	0
	通級教室	35	30	22	4	9
指示理解	難聴学級	6	65	24	6	0
	通級教室	9	13	43	30	4

中学校重複あり						
		++	+	±	-	--
話し合いへの参加		17	0	42	0	0
提出物の状況		17	33	17	17	17
指示理解		17	17	67	0	0

1)「++」は問題がない状態～「--」は問題がある状態を意味する。

2)これらの 4 つの表の数値は各項目の割合を示しており、色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

学習への参加の状況や、指示に対する遂行能力については、基本的には年齢相応の能力を有するか、やや劣るかという傾向が読み取れた。特に「話し合いへの参加」ではやや劣るが多くなる様子がうかがえた。小学校（重複あり）については、他と比較して学習参加や課題遂行上の困難さが増す様子もうかがえたが、提出物に関しては基本的に問題がなかった。中学校（重複あり）では目立った困難さは確認されなかった。

同年代よりも低い値を示した児童生徒について、自由記述を分析した。小学校（重複なし：有効回答 16）では件数の多い順に「友人とのコミュニケーションの難しさ（5 件）」、「全体的な自信のなさ（4 件）」、「全体的な積極性のなさ（3 件）」、「言語面の弱さ（2 件）」、「その他（2 件）」であった。小学校（重複あり）では「宿題に関する問題（2 件）」、「指示従事の弱さ」、「個に応じた

対応」，「家庭との連携」が1件であった。中学校（重複なし）では「自信の気持ちの表出の困難さ」，「集団場面での苦手さ」，「提出期限に対するルーズさ」，「話し合いの機会を設ける」，「諦めの早さ」が各1件であった。中学校（重複あり）では，「個に応じた進め方」の1件であった。全体をみると，困難さの背景には，コミュニケーション面や言語面の苦手さに加え，自信や，積極性に関連する問題がある様子がうかがえた。

## ⑤学校での行動

「場にそぐわない行動の程度」，「落ち着きの無さ等の情緒的な課題」，「友人関係」について，属性別に回答を集計した結果を表 8-16 に示した。

表 8-16 各属性における学校での行動の状態

小学校重複なし						
		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	難聴学級	33	35	20	10	2
	通級教室	23	37	31	8	2
ストレスの程度	難聴学級	23	37	25	12	3
	通級教室	6	34	39	16	5
友人関係	難聴学級	12	62	23	2	2
	通級教室	13	39	32	16	0

中学校重複なし						
		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	難聴学級	18	59	24	0	0
	通級教室	48	22	17	13	0
ストレスの程度	難聴学級	24	35	41	0	0
	通級教室	17	30	35	17	0
友人関係	難聴学級	18	35	47	0	0
	通級教室	13	52	22	13	0

小学校重複あり						
		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動		15	15	8	38	23
ストレスの程度		8	23	15	46	8
友人関係		0	38	54	8	0

中学校重複あり						
		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動		33	33	8	8	0
ストレスの程度		0	33	50	17	0
友人関係		0	33	67	0	0

1)「++」は問題がない状態～「--」は問題がある状態を意味する。

2)これらの4つの表の数値は各項目の割合を示しており，色のついたセルは最も割合が高かった項目を意味する。

「そぐわない行動の程度」や「情緒的な課題」に関しては，重複障害の有無によってその傾向が異なり，特に小学校において，重複障害があればこれらの課題が増える様子が読み取れた。

同年代よりも低い値を示した児童生徒について，自由記述を分析した。小学校（重複なし：有効回答17件）の自由記述をカテゴリに分類したところ，「場や相手に応じた行動の弱さ（5件）」，「友人関係の問題（4件）」と「感情のコントロールの弱さ（4件）」が上位を占めた。小学校（重複あり）では「場面の切り替え」と「多動性」が2件，「場や相手に応じた行動の弱さ」と「問題行動」が1件であった。中学校（重複なし）では「衝動的な行動」，「周囲への気疲れ」，「教員による受容的な対応」が各1件ずつ確認された。中学校（重複あり）では「感情のコントロール」が1件であった。以上より，重複障害なしの事例であっても，その背景には「場や相手に応じた行動の弱さ」や「感情のコントロール」などの発達障害に関連する苦手さが多くを占めており，その背景要因について詳細に検討する必要があると感じられた。他方で友人関係については重複障害のいかなを問わず，基本的に良好であった。

## Ⅱ まとめ

教員に対する質問事項からは、特に小学校にて聴覚障害児に対する指導歴の浅い教員が多いことが明らかとなった。その傾向は、難聴学級や重複障害のある児童を担当する教員で顕著であり、0～1年程度の経験の者が多くを占めた。自由記述項目にて「補聴器装用時を指導した経験がないので人工内耳装用時と比較できない」や「特にない」といった回答も多くみられた点や、研修したい内容として「人工内耳に関する基本情報」が多く挙げられていた背景にも、これらの指導経験の浅さが影響していると思われる。指導経験が少ない教員は特別支援学校（聴覚障害）にも一定数いると思われるが、他の経験豊富な教員が存在する特別支援学校と、場合によっては担当教員一名のみで指導にあたる特別支援学級とでは事情が異なると考えられる。医療機関からの助言を積極的に求めている様子がうかがえたことから、医療機関と連携や特別支援学校におけるセンター的機能の活用がますます必要になるであろう。その際は、児童生徒に対する支援はもちろん、指導歴の浅い教員への支援も求められる状況にあると考えられる。

人工内耳装用児童生徒の聴覚活用面については概ね良好であったが、傾聴姿勢が身についていないといった問題や、語彙力が不足しており聴覚的な理解が弱いという問題も散見され、特に重複障害があるとそれらの傾向が高くなる様子がうかがえた。一方で、「自分が聞き漏らしていることに気づいていない」や、「完全に聞こえていると誤解されている」といった問題もあり、これらは聴覚活用が良好であるからこそ生じる課題であると推察される。

言語面やコミュニケーション面については、同年代の健聴児童生徒と同程度と答える割合も高かった一方で、やや劣るという回答も一定程度確認された。また、小学校の難聴学級においては、言語面や学業成績が「劣る」という児童の割合が他に比べて高い点も特徴的であった。指導上の課題についても、語彙の問題や表現力の問題などが挙げられ、従来の聴覚障害児教育において課題とされてきた事項も確認された。重複障害がある場合は、聴覚障害由来の課題に加え、「場や相手に合わせられない」などの問題が加わり、それらの困難さが増す様子がうかがえた。そのため、重複障害のある児童生徒においてはコミュニケーション手段として手話や指文字などの視覚的なコミュニケーションも積極的に活用していた。

学校生活や学校での行動に関して、重複障害がない場合は概ね問題ないが、一部の児童生徒においてコミュニケーションが消極的になり、友人関係が乏しくなるといった問題を有する様子がうかがえた。また、重複障害を有する児童生徒では、聴覚以外の障害に起因する問題も少なくないことが推察された。聴覚面や言語面の困難だけでなく、包括的な支援の必要性がうかがえる。

全体を概観すると、聴覚面、言語面、行動面ともに同年代の健聴児童生徒と同じかやや劣る程度という回答が多かった。これらの結果を、特別支援学校（聴覚障害）に通う児童生徒と比較し、その特徴について検討を続ける必要がある。さらに、今回は必要に応じて指導形態に分けて分析を行ったが、言語面・学業成績において、小学校の難聴学級に「低い」傾向を示す児童の割合が高くなるという特徴がみられた。この結果は、指導形態の違いによるものなのか、所属する個々の児童の特性によるものなのかを検討する必要がある。今回は通常学級に在籍する群で一括して分析を行ったが、その中でも大きな個人差があると予想される。個々の事例にも着目しながら、



苦手さがある児童生徒の特徴を抽出していく作業が必要になると思われる。その際は、小学校から中学校までの発達の視点に基づいた分析も求められるであろう。

## 第9章 実践研究

### 筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究

#### I はじめに

##### 1. 現状と課題

2006年の日本耳鼻咽喉科学会による人工内耳適応基準の改定により、全国的に埋め込み手術の低年齢化が進んだ。2014年の改訂以降は、新生児聴覚スクリーニングの普及と相まって、人工内耳装用開始時期の更なる早期化が進むとともに両耳装用児の数が増加している。このような医療技術の進展を背景に、本校幼稚部においても人工内耳を装用幼児が増えている。そこで、人工内耳装用幼児に対する効果的な言語指導について、実践を通して明らかにする必要があると考える。

##### 2. 本校における言語指導について

本校幼稚部では、これまでコミュニケーションを通じた言語指導の実践と研究を重ねてきた。その成果から、身近な人との良好な人間関係を基盤にお互いの気持ちを通い合わせ、わかり合う経験を重ねること、その上で話し手をよく見て、理解しようとして聞き、自分の思いや考えを自分なりの方法で表現し、伝え合う喜びを味わうことが言葉の獲得につながると考えている。

日々の指導の拠り所となるものとして教育課程を作成しているが、言語と関係が強い領域「言葉」、「聴覚活用」、「発音」におけるねらいは、次のように設けている。

###### 「言葉」

- (1) 進んで人の話を聞き、きちんと理解しようとする態度を身に付ける。
- (2) 日常生活に必要な言葉を身に付ける。
- (3) 言葉のきまりや面白さに気づき、言葉の感覚を豊かにする。
- (4) 自分の経験したことや思ったこと、考えたことなどを話す。
- (5) 身近な人の話すことをよく聞いて、自分の気持ちや考えなどを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう。
- (6) 絵本や物語などに親しみ、知識や想像力などを豊かにする。

###### 「聴覚活用」

- (1) 補聴器等を活用し、音や言葉を注意深く聴こうとする意欲や態度を身に付ける。
- (2) 話された言葉を聞くことに慣れ、進んで理解しようとする。
- (3) 音や音楽に親しみ、進んでそれらを生活に取り入れたり楽しんだりする。
- (4) 補聴器等の使い方に慣れ、日常の管理が一通りできる。
- (5) 補聴器等を通して自分の声を聞き、声の出し方をいろいろ調整できる。

###### 「発音」

- (1) 明るい声が身につく、場に応じた声を使おうとする。
- (2) 言葉のリズムやイントネーションなどに気を付けて話そうとする。
- (3) 発音に気を付けて、相手にはっきり伝わるように話そうとする。
- (4) 発音の基礎となる遊びや発音の練習に、意欲を持って楽しんで取り組む。
- (5) 音韻サインや文字を積極的に利用しようとする。

幼稚部教育課程(2011 筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部)より抜粋

### 3. 本校幼稚部教員へのアンケート調査の結果から

実践研究に先立ち、幼稚部教員に「人工内耳を装用している子どもへの指導で特に気を付けていること」について自由記述によるアンケートを実施した。記述内容を整理すると、概ね「傾聴態度」、「理解の程度の確認」、「相手に伝わるように話すこと」、「聞き洩らしや聞き間違いへの意識付け」、「音韻の理解」、「個人差への対応」、「安全面の配慮や故障への対応」に分けられた。中でも「傾聴態度」と「理解の程度の確認」に関する記述が多かった。

「傾聴態度」に関しては、「視線を合わせたコミュニケーションに心がけている」、「耳だけで聞きがちなので相手を見て話を聞くように促している」、「話者を見ていなくても他児と教師のやりとりを聞いて、同じように答えたりそれらしく答えたりするが、実際は理解していないことがあるため、傾聴態度を育てることに力を入れている」など、相手を見ること、分かろうとして聴くこと等、話を聞くときの気持ちの向け方や態度に関する記述が多かった。

また、「理解の程度の確認」に関しては、「言われていることや話の内容が理解されているかを確かめる」、「音への反応は良くても聞こえていることと理解していることを見誤らないように留意している」など、子どもがどのように理解をしているかやりとりの中で確かめているとの記述が多かった。

以上のことから、人工内耳装用幼児の言語獲得に関する現状と課題を踏まえ、本校が継承してきたコミュニケーションを通した言語指導を通して、教師が子どもとのかかわりの中で行っている様々な指導上の工夫について明らかにしたい。

## II 目的

本校幼稚部に在籍する人工内耳装用幼児に対する「聴覚を活用した言語指導」を通して、有効な指導に関する実践的な知見を得ることを目的とする。

## III 方法

### 1. 実践研究の流れ

#### 1) 実態把握のための評価内容・方法の検討、実施

子どもの全体的な発達を捉えた上で、聞こえ、言語理解・表出、発音などについて、評価内容と方法を検討し実施する。

#### 2) 実践研究

##### ①授業研究

「聴覚を活用した言語指導」においてそれぞれの教員が大事にすべきと考えていることについて分析し、「授業を振り返る視点」として整理する。その視点に基づいて授業研究を行う。

##### ②事例検討

人工内耳装用幼児のそれぞれのニーズに合わせた指導の在り方を検討するために、人工内耳装用幼児を対象に事例検討会を行う。事例検討会では、具体的な指導法やつまずきの背景について分析し、その結果を実際の指導に反映する。

## 2. 対象幼児

2019 年度、本校幼稚園部に在籍している人工内耳装用幼児 11 名（3 歳児 5 名、4 歳児 5 名、5 歳児 1 名）である。表 9-1 に補聴機器の装用状況を示した。

表 9-1 補聴機器の装用状況

	補聴機器の装用状態	
	右	左
A 児	人工内耳	人工内耳
B 児	人工内耳	補聴器
C 児	人工内耳	補聴器
D 児	人工内耳	人工内耳
E 児	人工内耳	人工内耳
F 児	人工内耳	人工内耳
G 児	人工内耳	補聴器
H 児	人工内耳	人工内耳
I 児	補聴器	人工内耳
J 児	人工内耳	人工内耳
K 児	人工内耳	人工内耳

## 3. 倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会に研究実施の承認を得た。  
その後、保護者に説明して同意を得た。

## 4. 研究計画

実践研究の計画を表 9-2 に示す。

表 9-2 研究計画

時期		実施内容	
第一 年 次	4 月	・「聴覚を活用した言語指導」に関する共通理解 ・「人工内耳装用幼児への指導に関するアンケート(事前)」実施	<div>・評価内容・方法の検討</div> <div>全体的発達</div> <div>きこえ, 受容態度</div> <div>言語発達(表出, 理解)</div> <div>発音明瞭度</div> <div>・言語発達(理解, 表出)に 関する評価の作成</div>
	5 月	・「授業を振り返る視点」の整理	
	6 月	<div>・授業研究会(グループ)①</div> <div>・事例検討会①</div> <div>・評価内容・方法の検討</div>	
	7 月	<div>・授業研究会(グループ)②</div> <div>・全体研究会</div>	
	8 月		
	9 月	・授業研究会(グループ)③	
	10月	<div>・授業研究会(グループ)④</div> <div>・事例検討会②, ③</div>	<div>・実態把握の実施</div>
	11月	・授業研究会(グループ)⑤	
	12月	・全体研究会	
	1 月	<div>・授業研究会(グループ)⑥</div> <div>・事例検討会④</div> <div>・全体研究会</div>	・結果の集約
	2 月	<div>・幼児の変容の確認</div> <div>・事例検討会⑤</div>	
	3 月	<div>・事例報告会</div> <div>・全体研究会</div>	・一年次の評価
第二 年 次	4 月		・引継ぎ
	5 月	<div>・授業研究会(グループ)⑦</div> <div>・発話記録の作成</div>	
	6 月	<div>・授業研究会(グループ)⑧</div> <div>・発話記録の作成</div> <div>・事例検討会⑥, ⑦</div>	
	7 月	<div>・授業研究会(グループ)⑨</div> <div>・発話記録の作成</div> <div>・事例検討会⑧</div> <div>・全体研究会</div>	
	8 月		
	9 月	<div>・授業研究会(グループ)⑩</div> <div>・発話記録の作成</div> <div>・事例検討会⑨, ⑩</div>	
	10月	<div>・全体研究</div> <div>・研究会等での発表</div>	<div>・実態把握の実施</div>
	11月	<div>・「人工内耳装用幼児の指導に関するアンケート(事後)」実施</div> <div>・実践研究のまとめ</div>	
	12月	・報告書作成	
	1 月		
	2 月		
	3 月	・報告書提出	

成果報告会

## IV 実際（一年次）

### 1. 「聴覚を活用した言語指導」に関する共通理解

付箋紙を活用して、「聴覚を活用した言語指導」をテーマにそれぞれの教師が大切に考えて指導していること、指導上の工夫や配慮事項、子どもに付けさせたい力や必要な力等について意見交換を行い、共通理解事項として整理した。

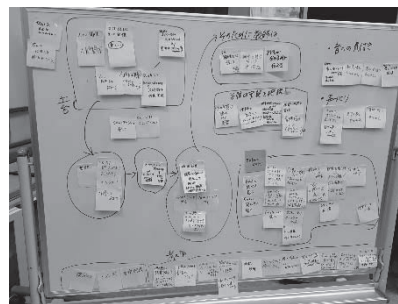


図 9-1 「聴覚を活用した言語指導」の共通理解事項

### 2. 実態把握のための評価内容・方法の検討、実施

#### 1) 評価方法の検討

幼児の評価は、集中力が短いことや自覚的評価が難しいことから、聴覚障害のある幼児の言語発達に密に関係する評価内容を検討し、表 9-3 の通り評価方法を決定した。

表 9-3 評価内容・方法一覧

評価内容	目 的	評価方法
全般的な発達	「運動・探索・社会・生活習慣・言語」の各領域における発達段階を把握し、子どもの育ちを総合的に理解する。	津守式乳幼児精神発達診断法
きこえ	裸耳聴力、人工内耳及び補聴器の装用閾値を把握する。	聴力測定(標準、装用閾値)
受容態度	話を聞いたり内容を理解したりする時の子どもの受容態度を把握する。	受容態度評価表を基に試作(「幼稚部3年間の姿」2004年筑波大学附属聾学校幼稚部 pp.33-35) 表 9-4
言語発達	言語表出と言語理解について子どもの実態を把握する。	数の記憶、ことばの復唱、ことばの理解、聞いて理解、読んで理解、お話づくり表 9-5
発音	単音での発音の実態を把握する。	対象音：直音(清音、濁音、半濁音) 67音節+「ン」

#### 2) 実態把握の実施について

①実施期間 2019年10月～11月

②検査者 担任

発音については、担任が検査を実施し、評価は、担任以外の2名の教師が行う。

- ③その他
- ・言語発達や発音の検査においては、幼児の発話を IC レコーダーに録音し必要に応じて確認する。
  - ・検査の実施にあたっては、授業内で調整し、幼児に過度な緊張を強いる場面を作らないように配慮する。
  - ・事前に保護者に検査の趣旨等を説明する。

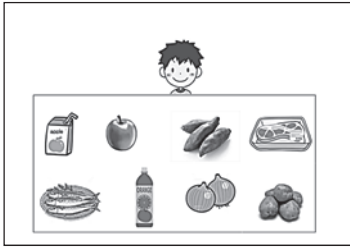
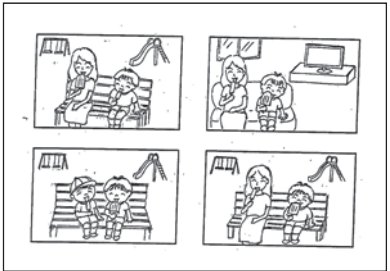
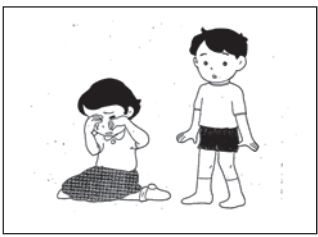
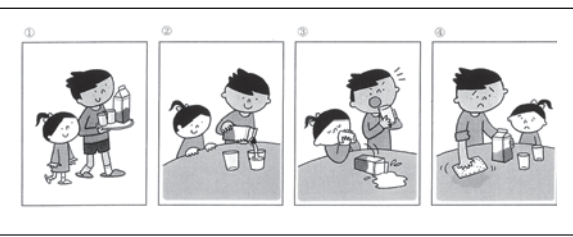
表 9-4 受容態度評価表（試作）の項目

1	話に合わせて絵や写真や身振りなどが手がかりに使われることで、言葉だけでは通じない内容を受け取ることに慣れる。例）休んだ友達のことを写真や絵を手がかりに使って説明してもらおうと大まかに理解する。
2	自分の気持ちを汲み取って関わってもらうことに慣れ、担任や母親からの話しかけを期待する。
3	担任や母親から、生活の流れに沿った簡単な言葉で話しかけられると、言い終わるまで相手を注視する。
4	担任や母親に働きかけられても、相手や話しかけの内容に気持ちが向いていない時は、視線をそらすことがある。
5	担任や母親から簡単な言葉で話しかけられると、じっと最後まで聞く。
6	自分の経験したことを絵や動作などの手がかりを使って担任や母親から話してもらおうと喜んで聞こうとする。
7	担任や母親の話を書く時、よくわからないところがあってもうなずく。
8	友達から身振り、指さし、声、簡単な言葉などを使って働きかけられた時、内容がよくわからなくても頓着しないことがある。
9	担任や母親から、短めの文をいくつかつなげて話されても最後まで聞く。
10	担任や母親から働きかけられても、自分なりの思い込みなどがあると正しく受け取れないことがある。例）「今日は早く帰るよ。だから、絵本は読まないよ。」と言われても、帰る前にいつも本を読んでもらっているのに絵本を取ろうとする。
11	担任や母親から話しかけられてよくわからない時、「ん？」という顔つきをする。
12	担任が友達に話しかけているのに気付くと、関心を向け聞こうとする。よくわからないとすぐ視線をそらす。
13	形になじんでいる担任や母親の話しかけはわかるが、口形になじんでいない他の人から話しかけられても、わかろうとして聞くことは少ない。
14	学級内の母親など慣れた人の話しかけであれば、内容がわからない時、首をかしげたり、「ワカラナイ」「ナニ？」などと言ったりする。
15	友達の話がよくわからない時、「ん？」という顔つきをするがわかった部分だけに応じてすませてしまう。
16	自分の経験したことについて話してもらおうの喜び、うなずいたり、思いついたことを言ったりしながら楽しそうに聞く。
17	担任が友達と話しているところに割り込み「ナアニ？」「ドウシタノ？」などと尋ねる。
18	日常生活の簡単な内容なら学級以外の母親達やあまりなじんでいない教師に話しかけられてもわかろうとして聞くことが増える。
19	相手の話す言葉の意味を取り違えて不思議そうな顔をしたり、確認のために自分が受け取った言葉で問い返したりする。
20	担任や学級内の母親達などよくなじんでいる相手に対してであれば、話を聞いている途中で聞き漏らしたりわからなくなったりした時、聞き返す。例）「モウ 1回 言ッテ」「今 ナンテ 言ッタノ？」
21	担任が友達と話しているのに気付くと、自分から近寄って話を聞き内容をつかもうとする。
22	友達同士のやりとりで相手の話がわからない時、首をかしげたり、「ワカラナイ」「ナニ？」などと言う。
23	それほど親しくない大人の話もわかろうとして聞く。わからない時は尋ねてわかろうとする。
24	自分が経験したことを担任や母親が他の人に話している時、そばで聞いていて、自分の経験と照らして違うところを指摘したり、思ったことを言ったりする。
25	担任や学級内の母親達などよくなじんでいる相手であれば、話の中にわからない言葉や事柄があると、その意味を知ろうとし、自分なりの言い方で尋ねる。例）「～ッテ 何？」「～ッテ 何ノコト？」「～ッテ ドウスルコト？」
26	相手の話がよくわからない時、絵や文字を書くように頼んだり音韻サインをつけるように頼んだりして、よりわかろうとする。
27	担任や母親の昔体験した話や空想的な作り話など、自分の経験したことがない長い話をわかろうとして聞く。
28	友達の話に相づちを打ちながら聞く。
29	参観者など初対面の人の話もわかろうとして聞く。わからない時は尋ねてわかろうとする。
30	相手の話を区切りまで聞き、自分なりに理解したことを伝え、相手の言おうとしたことと合っているか確かめる。合っていないとわかると、思いこみを修正して聞く。
31	なじんだ人が話し相手であれば、聞きもらしたりわからなかったりしたところだけを抜き出して尋ねることがある。例）「エッ？ イツヤルッテ 言ッタ？」
32	相手の話の中に聞き慣れない言葉があった時、わざわざ聞き返さないで前後の文脈から類推してわかろうとすることがある。
33	知りたいこと、疑問に思うことがはっきりし納得できるまで質問の仕方をいろいろかえて尋ね、わかろうとする。

それぞれの項目に対して、「A：そう思う。（当てはまる）」、「B：どちらかというと思う。」、「C：どちらかというと思わない。」、「D：そう思わない。（当てはまらない）」のいずれかに○をつける。



表 9-5 言語発達の検査項目と検査内容の例

項目	検査内容
数の記憶 (注1)	教示された数を復唱する。
ことばの復唱 (単語)	教示された単語を復唱する。
ことばの復唱 (文)	<p>教示された文を復唱する。(3～5文節文)</p> <div> <p>(例文)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・えきの かいだんを のぼる。</li> <li>・みどりの ぼうしが かわに おちた。</li> <li>・でんしゃの まどから たかい やまが みえた。</li> </ul> </div>
ことばの理解 (注1)	子どもは、教師が言った言葉を聞いて、4枚の中から適した絵を選ぶ。
聞いて理解	<p>子どもは、教師が読む文を聞いて、内容に合った絵を選ぶ。</p> <div> <p>(例文)</p> <p>こうたろう君は、お母さんと一緒に買い物に行きました。お肉は買わないで、じゃがいもとたまねぎを買いました。それからリンゴジュースを買いました。</p>  </div>
読んで理解	<p>子どもは、自分で文カードを読み4枚の中から適した絵を選ぶ。</p> <div> <p>(例文)</p> <p>おかあさんと こうえんに いった。 ふたりで アイスを たべた。 ぼくの アイスのほうが おおきかった。</p>  </div>
お話づくり	<p>子どもは、提示された絵を見ながら自由に叙述する。</p> <div>  <p>1枚の絵 (注2)</p>  <p>4枚続きの絵 (注3)</p> </div>

- ・ (注1) 言語学習能力診断検査 (ITPA) を使用
- ・ (注2) こぐま会「ひとりでとっくん13 おはなしづくり1」の絵を使用
- ・ (注3) 幻冬舎×こぐま会「おはなしづくり絵カード」の絵を使用
- ・ その他の項目は、作成

### 3. 指導の充実を目指した授業実践

#### 1) 「授業を振り返る視点」の作成

人工内耳装用幼児の言語指導において、大事にしていること、大事にすべきと考えていることについて幼稚部教員全員で書き出し、「授業を振り返る視点」として整理した。整理する上では分類しにくい内容のものもあったが、便宜上次の項目に分けて整理し、この項目を基に、授業研究会時に使用する記録票を作成した（図 9-2）。

紙面の都合上、本稿では「授業を振り返る視点」の具体的な内容は割愛する。

#### ＜「授業を振り返る視点」の項目＞

「補聴や音に関すること」、「傾聴態度に関すること」、「教師の話し方に関すること」、「理解の確認に関すること」、「分からせる、考えさせる働きかけに関すること」、「教師の言葉かけに関すること」、「口声模倣に関すること」、「視覚的教材に関すること」、「子ども同士のやりとりに関すること」、「その他」

視 点	記 録
補聴や音に関すること	
傾聴態度に関すること	
教師の話し方に関すること	
理解の確認に関すること	
分からせる、考えさせる働きかけに関すること	
教師の言葉かけに関すること	
口声模倣に関すること	

図 9-2 授業研究会記録票の一部

#### 2) 指導の充実を目指した授業研究

##### ①対象学級

人工内耳装用幼児が在籍する 5 学級を対象とした。内訳は以下の通りである。

3 歳児：2 学級      4 歳児：2 学級      5 歳児：1 学級

##### ②授業研究の進め方

日々の実践において、上記の授業を振り返る視点について配慮した指導を行った。授業研究は以下の手続きで行った。

**(7) グループ毎の授業研究（グループは各学年の教師で構成する）**

- i 授業場面の録画      ・学級で言語活動を行っている場面をビデオ録画する。
- ii 授業研究会          ・録画したビデオの内、10分程度を抽出し視聴する。  
                                ・「授業を振り返る視点」に基づいて意見交換する。
- iii 整理                  ・意見交換した内容を記録票に整理する。  
                                ・記録票を基に、今後工夫改善する点について確認し合う。
- iv 授業改善              ・確認し合った内容をそれぞれ指導に生かす。

**(4) 全体での情報共有**

幼稚部全体でグループ毎の授業研究の内容を報告し、「授業を振り返る視点」に沿って大切になることを確認する。

**③授業研究会で話し合われた内容**

授業研究会では、録画場面で実際に見られた具体的な指導や指導の手立て、その意図、関連して普段気を付けていることなどを話し合い、記録票（図 9-2）に整理した。今年度グループ毎の授業研究会は6回行ったが、その記録の中から、傾聴態度、教師の話し方、補聴機器や音に関すること、の3視点について一部抜粋して紹介する。

**(7) 傾聴態度に関すること**

- ・子どもの言いたいことをよく教師がよく聞いており、子どもは「ちゃんと聞いてもらった」と満足した表情だった。このような経験の積み重ねが傾聴態度作りに繋がると考えている。
- ・「見ないと事態が動かない」ように、常に留意している。
- ・見て返事をする、見て聞くことを徹底している。
- ・聴覚を使ってなんとなく聞いている様子の子がいるが、きちんと見ることを誘ってから話し始めている。
- ・子どもの発信をタイミング良く受け止めて返事をしており、子どもは満足していた。こういうことも傾聴態度を育てることに関係していくだろう。
- ・教師が話している途中で子どもが話し始めたときに、「見て」「聞いて」などの直接的な言葉をかけるのではなく、教師は話を止め、もう一度始めから話し直すということを行った。すると、子どもが「あれ？おかしいな」と気づき、話すのをやめ、教師の話を聞く姿勢になった。今回はこのような手立てをとったが、状況によっては、「今は聞くときだよ」と具体的に話の聞き方を伝えることもある。
- ・やってみたい、見てみたいという活動だったので、子ども達はよく教師を見て話を聞いていた。

**(4) 教師の話し方に関すること**

- ・教師が声を張ると子どもも声を張り、教師の話し方が柔らかいと子どもの話し方も柔らかくなっていた。子どもはよく聴覚を使っていた。場面に応じた声の大きさや話し方を教師は意識して行っていくことが大切である。
- ・早口になってしまう子どもに対して、教師はあえてゆっくり話しかけていた。それを聞いて

て子どもが話す速さを換え、ゆっくり話し始めていた。子どもとの信頼関係が築けていて、子どもが聴覚を活用しているために、教師が指示や指摘をしなくともこのような子どもの姿が見られたのだと思う。

- ・3歳児の間に、短いやりとりの中で、きちんと見て聞くことを習慣づけたいと考えている。そのため、話す文の長さには十分気をつけている。
- ・子どもが聞き取りやすい話すスピード、文の長さが配慮されていた。

#### (ウ) 補聴器や音に関すること

- ・雨が降ってきたときに、よく音を聞かせ、それを言語化していた。
- ・CDを使った毎日繰り返す歌遊びでは、音源に耳を傾けられるよう、教師はあえて歌わず、指でリズムを取り、口形を見せるだけにしている。
- ・手遊びや歌遊びでは、友達同士が合わせてできるように、友達の声や動きに意識を向けさせるようにしている。
- ・授業中、放送が入ったときはよく聞かせるようにし、話の内容や誰の声か等についてやりとりするようにしている。
- ・本学級では、集団補聴システムは、子ども同士のやりとりを重視する場面ではあえて使わないようにしている。

### 4. 人工内耳装用幼児の一人一人の子どもへの指導の充実を目指した事例検討

#### 1) 対象

人工内耳装用幼児が在籍している5学級からそれぞれ1名を事例対象とした。

#### 2) 事例検討の流れ

各担任は、幼児の課題についてテーマを設定し、幼児の実態と日頃の取り組みをまとめ事例検討会で話題提供する。参加者全員でつまずきの背景や今後の指導について意見交換する。意見交換した内容を取り入れながら実践し、その結果を報告する。

#### 3) 事例検討会の手続き

##### ①話題提供

人工内耳装用幼児が在籍する学級担任が話題を提供する。日頃の指導を行う上での、コミュニケーションや言葉の育ちに関する課題等について簡潔に説明する。

##### ②質疑応答

幼児の実態と課題について質疑応答を行う。

##### ③小グループによる話し合い

教員が2～3人のグループに分かれ、つまずきの背景や指導について具体的に話し合う。

##### ④発表と質疑応答

グループで話し合った内容について発表し、意見交換を行う。

#### 4) 事例検討会のテーマ

事例検討会のテーマを表9-6に示す。

表 9-6 事例検討会のテーマ

	事例検討会のテーマ
第 1 回	聴覚的な反応はよいのだが、口声模倣において、音の欠落、音の入れ替わりが多い子どもへの指導（5 歳児）
第 2 回	言葉の理解や習得に時間がかかる子どもへの指導（4 歳児）
第 3 回	発音に課題のある子どもへの指導（4 歳児）
第 4 回	話者や教師に気持ちを向けてやりとりする幼児を育てるための指導（3 歳児）
第 5 回	2 月末実施予定

## 5) 事例検討会の実際

第 1 回の事例検討会の記録から抜粋して次に記載する。

- ①テーマ「聴覚的な反応はよいのだが、口声模倣において、音の欠落、音の入れ替わりが多い子どもへの指導」
- ②対象幼児：5 歳児学級在籍男児  
人工内耳両耳装用 装用閾値 左右ともに 30dB～35dB
- ③テーマに関連した幼児の実態と課題
- ・話者を注視する際、視線がそれることが多い。
  - ・口声模倣を誘った際、助詞の欠落が多い。
  - ・「は」と「か」、「し」と「ち」と「き」、「す」と「つ」と「く」の音で聞き間違えていることが多い。
- ④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- ・本児の言い間違いは、聞こえたとおりに言っているために生じているのか？  
→担任としては、そう捉えている。この課題については、耳鼻科の ST にも相談したが、ST も同意見であった。
  - ・口声模倣をする際、最後まで注視している時と、そうでない時では違いがあるか？  
→視線が動いてしまうことが多い子どもだが、最後まで注視していれば正しく口声模倣できることが多い。
- ⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- ・言い間違える語の記録を取り、把握する。
  - ・話者を最後まで見る習慣を付ける。
  - ・最後までつかみきれぬ文の長さや単語の長さを意識して口声模倣を誘う。
- ⑥話題提供者より
- ・無声子音が続くときに言い間違いが多いことが確認できた。その点に留意して本児の聞き取りの様子を見たり、口声模倣を誘ったりしていきたい。
  - ・人工内耳を装用していて、聴覚的な反応が良い子どもでも、話者を最後まで見る姿勢を育

てることは大切なことである。基本に立ち返って指導に取り組みたい。

- ・ 本児が「気をつけて言えた」と実感できるよう、文の長さや単語の長さに留意して口声模倣を誘っていきたい。

## V 今後の課題

次年度の実践研究では、幼児の実態把握と集積した授業研究や事例検討の記録を基に人工内耳装用幼児の「聴覚を活用した言語指導」における配慮事項等を明らかにしたい。

# 資 料





資料 1 「依頼文と調査用紙」 特別支援学校（聴覚障害）

添付 1 鑑文全国調査（特別支援学校長宛）

令和元年 7 月 12 日

特別支援学校  
学校長 殿

筑波大学教授  
筑波大学附属聴覚特別支援学校長  
鄭 仁豪

アンケート調査への協力について（依頼）

拝啓 時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

この度、文部科学省の2019年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）において、「新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～」が採択され、全国各種教育機関における人工内耳装用幼児児童生徒の教育的対応の実態と課題に関する研究を行っております。本研究の遂行により、全国における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について明らかにすることが期待されています。つきましては、全国の特別支援学校（聴覚障害）に対する本研究へのご協力につきましてご理解を賜りたく、ご依頼申し上げる次第です。

なお、研究の概要は添付資料の通りです。質問紙の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象幼児児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたしますので、ご安心いただければ幸いです。

本研究の趣旨をご理解の上協力いただきたく、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

記

1. 実施責任者：筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長 鄭 仁豪  
連絡先：E-mail: ichung@human.tsukuba.ac.jp

2. 実施分担者：原島恒夫 筑波大学 教授 加藤靖佳 筑波大学 准教授  
左藤敦子 筑波大学 准教授 澤 隆史 東京学芸大学 教授  
庄司和史 信州大学 教授 長南浩人 筑波技術大学 教授  
齋藤友介 大東文化大学 教授 茂木成友 東北福祉大学 講師  
伊藤僚幸 筑波大学附属聴覚特別支援学校（以下筑波校） 副校長  
橋本時浩 筑波校 主幹教諭 眞田進夫 筑波校 教務主任  
石井清一 筑波校 教務副主任 桑原美和子 筑波校 幼稚部主事  
鎌田ルリ子 筑波校 幼稚部教諭 吉野賢吾 筑波校 幼稚部教諭

3. 調査名と目的  
調査名：新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実  
～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～  
目的：特別支援学校（聴覚）および特別支援学級（聴覚）、難聴通級指導教室における人工内  
耳装用幼児児童生徒の指導及び支援の実態と課題を明らかにする。

4. 調査の概要：教員による児童生徒の言語活動の現状と課題についての質問紙への記入

5. 調査の方法：エクセルシートの入力による回答  
(エクセルシート入力後は学校毎にまとめ Mail 添付によりご返却願います)

## 添付 2 アンケートの実施について

### アンケート調査の実施について

本調査は、全国聾学校校長会のご協力により、学校毎に調査用紙として電子ファイル（エクセルファイル）を送付させていただきました。調査用紙への回答は貴校に在籍する人工内耳装用幼児児童生徒の指導を担当される先生方をお願いいたします。人工内耳装用児が在籍していない場合にはその旨お知らせください。

また、貴校で通級による指導担当されている先生方には、別途本調査のお願いを郵送しました。同じ内容をウェブページで回答いただくようになっております。本調査用紙での回答と重複しないようお願いいたします。

本調査実施手順を下記の通りお願いいたします。

1. 学校担当者
  - ・学校毎に調査用紙を取りまとめて返送いただくお手数をおかけします。本調査では学校名、ご担当者氏名等を公表することはありませんが、回答への問い合わせ先として学校名と本調査ご担当者の職・氏名をお知らせください。
2. 調査用紙の配布
  - ・調査用紙にはパスワードが設定されています。パスワードはメール本文に記載しております。パスワード設定のまま回答を入力し、返送いただくようお願いいたします。
  - ・返送にあたり、ファイル名は頭に（学校名3文字程度の略）を加えてください。
  - ・回答される先生が複数いらっしゃる場合は、調査用紙を回答される先生毎に複製してお渡しく下さい。その際ファイル名の末尾の数字を2から順に付け替えてください。パスワードは同じで結構です。
3. 調査用紙の回答方法
  - ・回答方法については調査用紙のシート1を参考にしてください。
4. 調査用紙の回収方法
  - ・調査用紙は回答後、学校毎にまとめて回収させていただきます。恐れ入りますがメール添付で以下のアドレスに人工内耳調査担当 石井清一宛ご送信ください。

ci2019@deaf-s.tsukuba.ac.jp

添付いただくファイルは、

○返送用アンケート調査送付状（エクセルファイル）

（人工内耳装用幼児児童生徒数が0名で回答ない場合でもご返送ください。）

○調査用紙（エクセルファイル）回答数分

4. 問い合わせ先：
  - ・本調査の内容に関する問い合わせ先は、次の通りです。  
石井清一： [ishii.kiyokazu\\_fw@un.tsukuba.ac.jp](mailto:ishii.kiyokazu_fw@un.tsukuba.ac.jp)

以上ご協力をよろしくお願いいたします。

添付 3 返送用アンケート調査送付状

アンケート調査送付状

- 令和元年7月16日(火)から9月6日(金)の期間に、貴校で取りまとめ調査用紙とともにご返送下さい。
- 人工内耳装用幼児児童生徒が在籍されず、回答がない場合でも、恐れ入りますが、この送付状をご返送ください。

1. 学校名と学校調査担当者の職・氏名を入力してください。
- 本調査で学校名、学校担当者氏名等を公表することはありません。
  - 回答への問い合わせ先としてのみ活用させていただきます。

学校名(分校・分教室名)				
学校担当者 職・氏名	職名		氏名	

2. 貴校の在籍幼児児童生徒等について、教えてください。
- 令和元年5月1日現在で入力してください。

(1) 幼児児童生徒数	<input type="text"/>	名
(2) 人工内耳装用の幼児児童生徒数	<input type="text"/>	名

3. 回答いただいた調査用紙数(ファイル数)を教えてください。
- (1) 回答いただいた調査用紙数(ファイル数)  個

添付 4 （学校名）人工内耳幼児児童生徒調査用紙 1（エクセルファイル）  
シート 1：アンケート調査への協力について（お願い）

人工内耳装用の幼児児童生徒を指導されている先生方へ

令和元年 7月 12日

筑波大学教授  
筑波大学附属聴覚特別支援学校校長  
鄭 仁豪

アンケート調査への協力について（お願い）

拝啓 時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。  
この度、文部科学省の「2019年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）」の一環として、「新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～」を目的に、全国各種教育機関における人工内耳装用幼児児童生徒の教育的対応の実態と課題に関する研究を実施しております。  
本研究の遂行により、全国における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状が把握でき、また、今後の課題についても明らかにすることが期待されています。  
つきましては、全国の人工内耳装用幼児児童生徒を実際に指導されている先生方に、本研究へのご理解とご協力を賜りたく、ご依頼申し上げる次第です。  
なお、質問紙のご回答の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象幼児児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたしますので、ご安心いただければ幸いです。  
本研究の趣旨にご理解とご協力いただきたく、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

記

1. 実施責任者：筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長 鄭 仁豪
2. 実施分担者：
- |                                |                 |
|--------------------------------|-----------------|
| 原島恒夫 筑波大学 教授                   | 加藤靖佳 筑波大学 准教授   |
| 左藤敦子 筑波大学 准教授                  | 澤 隆史 東京学芸大学 教授  |
| 庄司和史 信州大学 教授                   | 長南浩人 筑波技術大学 教授  |
| 齋藤友介 大東文化大学 教授                 | 茂木成友 東北福祉大学 講師  |
| 伊藤僚幸 筑波大学附属聴覚特別支援学校（以下筑波校） 副校長 |                 |
| 橋本時浩 筑波校 主幹教諭                  | 眞田進夫 筑波校 教務主任   |
| 石井清一 筑波校 教務副主任                 | 桑原美和子 筑波校 幼稚部主事 |
| 鎌田ルリ子 筑波校 幼稚部教諭                | 吉野賢吾 筑波校 幼稚部教諭  |
3. 連絡先： 本研究全般に関する問い合わせ先  
橋本時浩 [hashimoto.tokihir.ka@un.tsukuba.ac.jp](mailto:hashimoto.tokihir.ka@un.tsukuba.ac.jp)

## シート2：アンケート調査（概要）

### アンケート調査（概要）

#### 1. 調査の題目

新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実  
～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～

#### 2. 調査の目的

全国の特別支援学校（聴覚障害）、難聴特別支援学級及び難聴通級指導教室に在籍、通級する幼児児童生徒の指導に関わる教員を対象に、人工内耳装用幼児児童生徒の指導上の課題や工夫点、聴覚活用、言語活動、コミュニケーション状況、学習状況や態度、言語能力、学校での行動の現状などについて、質問紙調査を行い、全国の実践現場における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について、明らかにすることを目的としています。

#### 3. 調査の方法

##### (1) 調査対象

- ・全国の特別支援学校（聴覚障害）の幼児児童生徒の指導に携わる教員
- ・全国の難聴特別支援学級の児童生徒の指導に携わる教員
- ・全国の難聴通級指導教室に通級する児童生徒の指導に携わる教員

##### (2) 協力機関

- ・全国聾学校校長会
- ・全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会

##### (3) 調査を依頼する学校

- ・全国の特別支援学校（聴覚障害） 107校
- ・全国の難聴特別支援学級 全国の難聴通級指導教室 1267校

##### (4) 調査時期

令和元年7月16日（火）～9月6日（金）

##### (5) 調査方法

- ・電子ファイル（エクセルファイル）への自記式質問紙調査
- ・幼児児童生徒1名につき、1名分の調査用紙（シート）への入力が必要

#### 4. 調査結果の報告

- ・報告会の開催および報告書の回覧
- ・全国実態調査に関する報告会を令和2年2月頃、予定しています。報告会終了後、WEB上で、報告書が閲覧できるようにします。

## シート3：アンケート調査へ回答方法

### アンケート調査への回答方法

質問紙へのご回答は、先生方の自主的な回答を前提としています。回答をしない場合も、不利益を被ることはありません。本調査では、人工内耳装用の幼児児童生徒に関する全国的なデータが得られ、その結果から現状と問題点が把握でき、今後の方向性が見いだされることを期待しています。本調査の趣旨にご理解とご賛同が得られ、多くの先生方から回答が寄せられることを願っております。なお、質問紙のご回答の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象幼児児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたします。何卒、ご理解とご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

#### 1. 調査用紙の構成

- ・ 調査用紙は、1) 先生方ご自身に関する調査(シート4)と  
2) 幼児児童生徒に関する調査(シート5)に分かれています。
- ・ 2) 幼児児童生徒に関する調査(シート5)は、複数の幼児児童生徒を担当されていることを想定し、同一シートを10部複製し、シート5～シート14を作成して添付させていただきました。
- ・ 担当される幼児児童生徒数が10名を超える場合は、お手数ですが、  
2) 幼児児童生徒に関する調査(シート5)のシートをエクセルファイル内で複製され、シート15～のシートを作成し、人工内耳装用幼児児童生徒の人数分ご回答下さい。

#### 2. 回答方法

- ・ 調査内容により、選択式と記述式の回答内容が混在します。
- ・ 調査内容は、先生方個々人の考えをお聞きするものです。学校としてのご意見を求めるものではありません。
- ・ 回答方法には、選択式と記述式があります。  
また選択式は、1つの回答を求める単回答と、複数選択が可能な複数選択回答があります。  
記述式は、先生個人のお考えを伺うものです。選択式に比べて先生方にお手数をおかけしますが、宜しくお願いします。

#### 3. 回収方法

- ・ 回答後、学校毎に、回収することになっています。  
調査時期〔令和元年7月16(火)～9月6日(金)〕内で、貴校が決めた日までに学校担当者にご提出下さい。

#### 4. 問い合わせ先

- ・ 本調査の内容に関する問い合わせ先は、次の通りです。  
石井清一 [ishii.kiyokazu.fw@un.tsukuba.ac.jp](mailto:ishii.kiyokazu.fw@un.tsukuba.ac.jp)



## シート 4：先生について

### 人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について

#### I 先生ご自身について

1. 先生ご自身の年齢 **《必須》**

	歳
--	---
  
2. 教員歴 **《必須》**

	年
--	---
  
3. 聴覚障害児に対する指導歴 **《必須》**

	年
--	---

  - 1) 特別支援学校(聴覚障害)での指導歴 **《必須》**

	年
--	---
  - 2) 特別支援学校(聴覚障害以外の障害種)での指導歴 **《必須》**

	年
--	---
  - 3) 難聴学級ないし通級指導教室での指導歴 **《必須》**

	年
--	---
  - 4) 通常学級での指導歴 **《必須》**

	年
--	---

4. 人工内耳装用児の指導にあたって学習したい研修内容を教えてください。  
(例えば、人工内耳に関する基礎的研修、人工内耳関連機関による説明会等)

--

#### II ご担当の人工内耳装用幼児児童生徒が在籍する学級について

1. ご担当学級の幼児児童生徒総数 **《必須》**

	人
--	---

  
→ うち、人工内耳装用幼児児童生徒数 **《必須》**

	人
--	---
  
2. 人工内耳装用幼児児童生徒に関する医療機関との連携の有無 **《必須》**

1 有り	<table border="1" style="width: 20px; height: 20px; background-color: #d4edda;"></table>
2 無し	

※選択肢より選択して記入

→ 医療機関との連携について「1.有り」と回答した方は、連携の内容を教えてください。

--

#### III 人工内耳装用幼児児童生徒の指導について

1. 補聴器装用幼児児童生徒と比べて、指導上、特に課題として感じている点を教えてください。

--

2. 補聴器装用幼児児童生徒と比べて、指導上、工夫している点を教えてください。

--

3. 補聴器装用幼児児童生徒と比べて、指導しやすい点を教えてください。

--

シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉①

人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について

#

Ⅳ 対象幼児児童生徒について

1. 学部	<input type="text"/>	部	<input type="text"/>	年生												
2. 対象幼児児童生徒の年齢	<input type="text"/> 歳															
3. 聴覚障害診断時の年齢	<input type="text"/> 歳	<input type="text"/> ヶ月														
4. 人工内耳の装用状態	<table><tr><td>1 右耳</td><td rowspan="3"><input type="text"/></td><td rowspan="3">※選択肢より選択して記入</td></tr><tr><td>2 左耳</td></tr><tr><td>3 両耳</td></tr></table>				1 右耳	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入	2 左耳	3 両耳							
1 右耳	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入														
2 左耳																
3 両耳																
① 人工内耳の装用が片耳の場合、もう一方の耳の補聴器装用の有無	<table><tr><td>1 有り</td><td rowspan="2"><input type="text"/></td><td rowspan="2">※選択肢より選択して記入</td></tr><tr><td>2 無し</td></tr></table>				1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入	2 無し								
1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入														
2 無し																
② 学校での補聴援助システム使用の有無	<table><tr><td>1 有り</td><td rowspan="2"><input type="text"/></td><td rowspan="2">※選択肢より選択して記入</td></tr><tr><td>2 無し</td></tr></table>				1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入	2 無し								
1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入														
2 無し																
5. 人工内耳装用開始時期	<input type="text"/> 歳	<input type="text"/> ヶ月														
6. 人工内耳手術前の平均聴力レベル(裸耳)	<table><tr><td>右耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td><td>左耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td></tr></table>				右耳	<input type="text"/> dBHL	左耳	<input type="text"/> dBHL								
右耳	<input type="text"/> dBHL	左耳	<input type="text"/> dBHL													
7. 現在の平均聴力レベル	<table><tr><td>① 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル</td><td colspan="3"><table><tr><td>右耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td><td>左耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td></tr></table></td></tr><tr><td>② 人工内耳又は補聴器を装用していない耳があれば、その耳の平均聴力レベル(裸耳)</td><td colspan="3"><input type="text"/> dBHL</td></tr></table>				① 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル	<table><tr><td>右耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td><td>左耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td></tr></table>			右耳	<input type="text"/> dBHL	左耳	<input type="text"/> dBHL	② 人工内耳又は補聴器を装用していない耳があれば、その耳の平均聴力レベル(裸耳)	<input type="text"/> dBHL		
① 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル	<table><tr><td>右耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td><td>左耳</td><td><input type="text"/> dBHL</td></tr></table>			右耳	<input type="text"/> dBHL	左耳	<input type="text"/> dBHL									
右耳	<input type="text"/> dBHL	左耳	<input type="text"/> dBHL													
② 人工内耳又は補聴器を装用していない耳があれば、その耳の平均聴力レベル(裸耳)	<input type="text"/> dBHL															
8. 重複障害の有無	<table><tr><td>1 有り</td><td rowspan="2"><input type="text"/></td><td rowspan="2">※選択肢より選択して記入</td></tr><tr><td>2 無し</td></tr></table>				1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入	2 無し								
1 有り	<input type="text"/>	※選択肢より選択して記入														
2 無し																
→重複障害が「有り」の場合、聴覚障害以外の障害種(複数選択可) ※当てはまるものに○																
<table><tr><td><input type="checkbox"/> 1. 視覚障害</td><td><input type="checkbox"/> 2. 知的障害</td><td><input type="checkbox"/> 3. 肢体不自由</td><td><input type="checkbox"/> 4. 病弱・身体虚弱</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> 5. その他 (具体的に)</td><td colspan="4"><input type="text"/></td></tr></table>					<input type="checkbox"/> 1. 視覚障害	<input type="checkbox"/> 2. 知的障害	<input type="checkbox"/> 3. 肢体不自由	<input type="checkbox"/> 4. 病弱・身体虚弱	<input type="checkbox"/> 5. その他 (具体的に)	<input type="text"/>						
<input type="checkbox"/> 1. 視覚障害	<input type="checkbox"/> 2. 知的障害	<input type="checkbox"/> 3. 肢体不自由	<input type="checkbox"/> 4. 病弱・身体虚弱													
<input type="checkbox"/> 5. その他 (具体的に)	<input type="text"/>															

## シート 5 : 〈幼児/児童/生徒 A〉②

9. 普段使用するコミュニケーションモードを教えてください。(複数回答可) ※当てはまるものに○

- ☐ 1. 音声      ☐ 2. 手話      ☐ 3. 指文字      ☐ 4. キューサイン  
☐ 5. 読話      ☐ 6. 筆談      ☐ 7. その他 (具体的に)

10. 上記9のコミュニケーションモードの中で、学校での学習時に用いるものを、多い順に2つ教えてください。

1 音声	1 番目	<input type="text"/>
2 手話	2 番目	<input type="text"/>
3 指文字	※選択肢より選択して記入	
4 キューサイン		
5 読話		
6 筆談		
7 その他		

11. 家族構成等について

① きょうだい

1 有り	<input type="text"/>
2 無し	※選択肢より選択して記入

② 近親者の聴覚障害者

1 有り	<input type="text"/>
2 無し	※選択肢より選択して記入

12. 学校歴について(複数回答可) ※当てはまるものに○

[乳児期]

- ☐ 1. 特別支援学校(聴覚障害)      ☐ 2. 児童発達支援センター(難聴幼児通園施設)  
☐ 3. その他 (具体的に)

[幼児期]

- ☐ 4. 特別支援学校(聴覚障害)幼稚部      ☐ 5. 幼稚園  
☐ 6. 保育所      ☐ 7. 児童発達支援センター(難聴幼児通園施設)  
☐ 8. その他 (具体的に)

[児童期]

- ☐ 9. 特別支援学校(聴覚障害)小学部      ☐ 10. 小学校(通常学級)  
☐ 11. 小学校(特別支援学級)      ☐ 12. その他 (具体的に)

[少年期]

- ☐ 13. 特別支援学校(聴覚障害)中学部      ☐ 14. 中学校(通常学級)  
☐ 15. 中学校(特別支援学級)      ☐ 16. その他 (具体的に)

[青年期]

- ☐ 17. 特別支援学校(聴覚障害)高等部      ☐ 18. 高等学校  
☐ 19. その他 (具体的に)

シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉③

13. 今後の進路の希望について教えてください。(複数回答可) ※当てはまるものに○

[小学校]

☐ 1. 特別支援学校(聴覚障害)小学部

☐ 2. 小学校(通常学級)

☐ 3. 小学校(特別支援学級)

☐ 4. その他 (具体的に)

[中学校]

☐ 5. 特別支援学校(聴覚障害)中学部

☐ 6. 中学校(通常学級)

☐ 7. 中学校(特別支援学級)

☐ 8. その他 (具体的に)

[高等学校]

☐ 9. 特別支援学校(聴覚障害)高等部

☐ 10. 高等学校

☐ 11. その他 (具体的に)

[大学等]

☐ 12. 特別支援学校(聴覚障害)高等部専攻科

☐ 13. 高等専門学校

☐ 14. 筑波技術大学

☐ 15. 一般大学

☐ 16. その他 (具体的に)

[就職・その他]

☐ 17. 就職

☐ 18. 職業能力開発校

☐ 19. その他 (具体的に)

シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉④

14. 聴覚活用の状態について

1) 音への気づきを教えてください。

5.極めて良い 4.良い 3.どちらともいえない 2.あまり良くない 1.良くない

※選択肢より選択して記入

2) 言語音の聞き取りを教えてください。

5.極めて良い 4.良い 3.どちらともいえない 2.あまり良くない 1.良くない

※選択肢より選択して記入

3) 教師や友達の話に集中して耳を傾けるときの様子を教えてください。

5.よくできている 4.できている 3.どちらともいえない 2.あまりできていない 1.できていない

※選択肢より選択して記入

4) この子の聴覚活用に関する指導の現状と課題について教えてください。

15. 言語活動(読み書き)について

(幼児に関しては、口頭による言語活動に置き換えて回答してください。)

1) 同年齢の健聴の幼児児童生徒の平均値に比べて、この子の文法力の程度を教えてください。

5.高い 4.やや高い 3.同じくらい 2.やや低い 1.低い

※選択肢より選択して記入

2) 同年齢の健聴の幼児児童生徒の平均値に比べて、この子の文章理解力の程度を教えてください。

5.高い 4.やや高い 3.同じくらい 2.やや低い 1.低い

※選択肢より選択して記入

3) 同年齢の健聴の幼児児童生徒の平均値に比べて、この子のメモなどの文を書く力の程度を教えてください。

5.高い 4.やや高い 3.同じくらい 2.やや低い 1.低い

※選択肢より選択して記入

4) 同年齢の健聴の幼児児童生徒の平均値に比べて、この子の文章構成力を含む作文力の程度を教えてください。

5.高い 4.やや高い 3.同じくらい 2.やや低い 1.低い

※選択肢より選択して記入

5) この子の言語活動に関する指導の現状と課題について教えてください。

シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉⑤

V 対象幼児児童生徒の学校での学習と生活について

1. 学業成績について（幼児は該当しない）

1) 同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の現在の学業成績の程度を教えてください。

5. 高い      4. 少し高い      3. 同じくらい      2. 少し低い      1. 低い

※選択肢より選択して記入

2) この子の潜在的な学習能力や知的能力に比べて、現在の学業成績の程度を教えてください。

5. 同じくらい      4. やや低い      3. 低い      2. かなり低い      1. 比較できないほど低い

※選択肢より選択して記入

3) 同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の読書力の程度を教えてください。

5. 高い      4. 少し高い      3. 同じくらい      2. 少し低い      1. 低い

※選択肢より選択して記入

4) 右欄の合計点が9点以下の場合

1)～3)の合計点

0点

この子の学習指導の現状と課題について教えてください。

2. 学習態度について

1) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子の注意散漫の程度を教えてください。

5. ほとんどない      4. 少しある      3. 同じくらい      2. 少し多い      1. 多い

※選択肢より選択して記入

2) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子の注意持続の時間の程度を教えてください。

5. 長い      4. 少し長い      3. 同じくらい      2. 少し短い      1. 短い

※選択肢より選択して記入

3) 口頭による指示に対して、戸惑いを示したり躊躇したりしますか。

5. ない      4. ほとんどない      3. 時々ある  
（他の子と同じくらい）      2. やや多い      1. 多い

※選択肢より選択して記入

4) 右欄の合計点が8点以下の場合

1)～3)の合計点

0点

この子の学習態度に対する指導の現状と課題について教えてください。

シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉⑥

3. コミュニケーション能力について

1) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子のコミュニケーション能力の程度を教えてください。

5.高い	4.やや高い	3.同じくらい	2.やや低い	1.低い
------	--------	---------	--------	------

※選択肢より選択して記入

2) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子の語彙力の程度を教えてください。

5.高い	4.やや高い	3.同じくらい	2.やや低い	1.低い
------	--------	---------	--------	------

※選択肢より選択して記入

3) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子の出来事(例えば、昨日の家での様子等)を話す能力の程度を教えてください。

5.高い	4.やや高い	3.同じくらい	2.やや低い	1.低い
------	--------	---------	--------	------

※選択肢より選択して記入

4) 右欄の合計点が10点以下の場合

1)～3)の合計点

0点

この子のコミュニケーションにおける指導の現状と課題について教えてください。

4. 学校(園)生活について

1) 教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する、この子の参加状況の程度を教えてください。

5.多い	4.やや多い	3.他の子と同じくらい	2.やや少ない	1.少ない
------	--------	-------------	---------	-------

※選択肢より選択して記入

2) この子の持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況について教えてください。

5.常に持参・提出	4.ほとんど持参・提出	3.時々忘れる (他の子と同じくらい)	2.ほとんど忘れる	1.常に忘れる
-----------	-------------	------------------------	-----------	---------

※選択肢より選択して記入

3) 教師の指示の後、この子は課題を遂行することに困難を示すことはありますか。

5.ない	4.ほとんどない	3.時々ある (他の子と同じくらい)	2.やや多い	1.多い
------	----------	-----------------------	--------	------

※選択肢より選択して記入

4) 右欄の合計点が8点以下の場合

1)～3)の合計点

0点

この子の生活指導の現状と課題について教えてください。



シート 5 : 〈幼児／児童／生徒 A〉⑦

5. 学校(園)での行動について

1) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子は、学校で場にそぐわない行動あるいは不適切な行動をとることはありますか。

5. ない	4. ほとんどない	3. 時々ある (他の子と同じくらい)	2. やや多い	1. 多い
-------	-----------	------------------------	---------	-------

※選択肢より選択して記入

2) 同年齢の平均的な健聴の幼児児童生徒に比べて、この子は、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすることがありますか。

5. ない	4. ほとんどない	3. 時々ある (他の子と同じくらい)	2. やや多い	1. 多い
-------	-----------	------------------------	---------	-------

※選択肢より選択して記入

3) この子は、他の子どもたちと良好な関係を維持できていますか。

5. 非常に 良好である	4. 良好である	3. ふつう	2. あまり 良好ではない	1. 良好ではない
-----------------	----------	--------	------------------	-----------

※選択肢より選択して記入

4) 右欄の合計点が9点以下の場合

1)～3)の合計点

この子の行動に対する指導の現状と課題について教えてください。

以下、シート 5 と同様の幼児児童生徒についての回答シートを A から J までの 10 シート



資料2 「依頼文とWeb 調査ページ」特別支援学級・通級による指導  
送付1 アンケート調査への協力について（依頼）

令和元年7月12日

全国公立学校難聴・言語障害研究協議会会員の  
小学校・中学校・義務教育学校 学校長 殿

筑波大学教授  
筑波大学附属聴覚特別支援学校長  
鄭 仁豪

アンケート調査への協力について（依頼）

拝啓 時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

この度、文部科学省の2019年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）において、「新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～」が採択され、全国各種教育機関における人工内耳装用幼児児童生徒の教育的対応の実態と課題に関する研究を行っております。本研究の遂行により、全国における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について明らかにすることが期待されています。つきましては、全国の特別支援学校（聴覚障害）に対する本研究へのご協力につきましてご理解を賜りたく、ご依頼申し上げる次第です。

なお、研究の概要は添付資料の通りです。質問紙の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象幼児児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたしますので、ご安心いただければ幸いです。

本研究の趣旨をご理解の上協力いただきたく、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

記

1. 実施責任者：筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長 鄭 仁豪  
連絡先：E-mail: ichung@human.tsukuba.ac.jp
2. 実施分担者：原島恒夫 筑波大学 教授                      加藤靖佳 筑波大学 准教授  
左藤敦子 筑波大学 准教授                      澤 隆史 東京学芸大学 教授  
庄司和史 信州大学 教授                      長南浩人 筑波技術大学 教授  
齋藤友介 大東文化大学 教授                      茂木成友 東北福祉大学 講師  
伊藤僚幸 筑波大学附属聴覚特別支援学校（以下筑波校） 副校長  
橋本時浩 筑波校 主幹教諭                      眞田進夫 筑波校 教務主任  
石井清一 筑波校 教務副主任                      桑原美和子 筑波校 幼稚部主事  
鎌田ルリ子 筑波校 幼稚部教諭                      吉野賢吾 筑波校 幼稚部教諭
3. 調査名と目的  
調査名：新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実  
～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～  
目的：特別支援学校（聴覚）および特別支援学級（聴覚）、難聴通級指導教室における人工内  
耳装用幼児児童生徒の指導及び支援の実態と課題を明らかにする。
4. 調査の概要：教員による児童生徒の言語活動の現状と課題についての質問紙への記入
5. 調査の方法：web サイトでの回答

送付 2 アンケート調査への協力について（お願い）

令和元年 7 月 12 日

人工内耳装用の児童生徒を指導されている先生方へ

筑波大学教授  
筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長  
鄭 仁豪

アンケート調査への協力について（お願い）

拝啓 時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。  
この度、文部科学省の「2019 年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）」の一環として、「新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～」を目的に、全国各種教育機関における人工内耳装用幼児児童生徒の教育的対応の実態と課題に関する研究を実施しております。  
本研究の遂行により、全国における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状が把握でき、また、今後の課題についても明らかにすることが期待されています。  
つきましては、全国の人工内耳装用幼児児童生徒を実際に指導されている先生方に、本研究へのご理解とご協力を賜りたく、ご依頼申し上げる次第です。  
なお、質問紙のご回答の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象幼児児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたしますので、ご安心いただければ幸いです。  
本研究の趣旨にご理解とご協力いただきたく、何卒よろしくお願い申し上げます。

敬具

記

1. 実施責任者：筑波大学附属聴覚特別支援学校 学校長 鄭 仁豪
2. 実施分担者：原島恒夫 筑波大学 教授                      加藤靖佳                      筑波大学 准教授  
左藤敦子 筑波大学 准教授                      澤 隆史                      東京学芸大学 教授  
庄司和史 信州大学 教授                      長南浩人                      筑波技術大学 教授  
齋藤友介 大東文化大学 教授                      茂木成友                      東北福祉大学 講師  
伊藤僚幸 筑波大学附属聴覚特別支援学校（以下筑波校） 副校長  
橋本時浩 筑波校 主幹教諭                      眞田進夫 筑波校 教務主任  
石井清一 筑波校 教務副主任                      桑原美和子 筑波校 幼稚部主事  
鎌田ルリ子 筑波校 幼稚部教諭                      吉野賢吾                      筑波校 幼稚部教諭
3. 連絡先： 本研究全般に関する問い合わせ先  
橋本時浩 hashimoto.tokihir.ka@un.tsukuba.ac.jp

## 送付 3 アンケート調査（概要）

### アンケート調査（概要）

#### 1. 調査の題目

新学習指導要領に示される聴覚障害の状態等に応じた言語活動の充実  
～人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて～

#### 2. 調査の目的

全国の特別支援学校（聴覚障害）、難聴特別支援学級及び難聴通級指導教室に在籍、通級する幼児児童生徒の指導に関わる教員を対象に、人工内耳装用幼児児童生徒の指導上の課題や工夫点、聴覚活用、言語活動、コミュニケーション状況、学習状況や態度、言語能力、学校での行動の現状などについて、質問紙調査を行い、全国の実地現場における人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題について、明らかにすることを目的としています。

#### 3. 調査の方法

##### (1) 調査対象

- ・全国の特別支援学校（聴覚障害）の幼児児童生徒の指導に携わる教員
- ・全国の難聴特別支援学級の児童生徒の指導に携わる教員
- ・全国の難聴通級指導教室に通級する児童生徒の指導に携わる教員

##### (2) 協力機関

- ・全国聾学校校長会
- ・全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会

##### (3) 調査を依頼する学校

- ・全国の特別支援学校（聴覚障害） 107 校
- ・全国の難聴特別支援学級 全国の難聴通級指導教室 1267 校

##### (4) 調査時期

令和元年 7 月 16 日（火）～9 月 6 日（金）

##### (5) 調査方法

- ・WEB ページへの自記式質問紙調査

##### (6) 調査項目

- 学校についての質問  
在籍児童生徒数と人工内耳装用児童生徒数
- 回答される先生への質問  
Ⅰ 先生ご自身について  
Ⅱ ご担当の人工内耳装用児童生徒が在籍する学級について  
Ⅲ 人工内耳装用児童生徒の指導について
- 人工内耳装用児童生徒の一人一人についての質問  
Ⅳ 対象児童生徒について  
Ⅴ 対象児童生徒の学校での学習と生活について

#### 4. 調査結果の報告

- ・報告会の開催および報告書の回覧
- ・全国実態調査に関する報告会を令和 2 年 2 月頃、予定しています。報告会終了後、WEB 上で、報告書が閲覧できるようにします。

## 送付 4 アンケート調査への回答方法

### アンケート調査への回答方法

質問紙へのご回答は、先生方の自主的な回答を前提としています。回答をしない場合も、不利益を被ることはありません。本調査では、人工内耳装用の児童生徒に関する全国的なデータが得られ、その結果から現状と問題点が把握でき、今後の方向性が見いだされることを期待しています。本調査の趣旨にご理解とご賛同が得られ、多くの先生方から回答が寄せられることを願っております。なお、質問紙のご回答の取扱いにつきましては、筑波大学研究倫理に基づき、対象児童生徒のプライバシー保護および倫理的配慮について遵守いたします。

何卒、ご理解とご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

1. 質問紙はインターネットにあります。下記の URL より回答をお願いいたします。

**<https://t-enq.com/enq/naiji/>**



1. Web ページの構成

- ・学校名・教室名と幼児児童生徒数と人工内耳装用幼児児童生徒数をお伺いしています。人工内装児童生徒がいらない場合でもこちらまではぜひご回答ください。人工内装児童生徒がいらない場合は、ここで調査終了となります。
- ・同一学校で複数の先生にご回答いただける場合は、それぞれ別々に Web ページにアクセスいただき、ここまでは同一内容でご回答いただき、次にお進みください。
- ・次は、ご回答いただいた先生についてお伺いしています。担当される難聴児のうち人工内耳装用児童生徒数が 1 名以上の場合に、人数分の児童生徒についての質問が展開します。Ⅱ-1-【2】は、必ずご入力いただきますようお願いいたします。
- ・続いて、児童生徒についてお伺いしています。

2. 回答方法

- ・調査内容により、選択式と記述式の回答内容が混在します。
- ・調査内容は、先生方個人の考えをお聞きするものです。学校としてのご意見を求めるものではありません。
- ・回答方法には、選択式と記述式があります。また選択式は、1つの回答を求める単回答と、複数選択が可能な複数選択回答があります。
- ・記述式は、先生個人のお考えを伺うものです。選択式に比べて先生方にお手数をおかけしますが、宜しくお願いします。

3. 回収方法

- ・回答後、確認画面が表示されます。その後送信をお願いいたします。

4. 問い合わせ先：

- ・本調査の内容に関する問い合わせ先は、次の通りです。  
石井清一： [ishii.kiyokazu\\_fw@un.tsukuba.ac.jp](mailto:ishii.kiyokazu_fw@un.tsukuba.ac.jp)

## 人工内耳装用児童生徒の言語活動の現状と課題について

学校名・教室名を入力してください。

- 本調査で学校名・教室名を公表することはありません。
- 回答への問い合わせ先としてのみ活用させていただきます。

F1 学校名・教室名 **《必須》**

特別支援学級、通級指導教室および在籍児童生徒数等について、教えてください。

- 令和元年5月1日現在で入力してください。

F2 設置している特別支援学級にチェックをつけてください（複数回答可） **《必須》**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 難聴特別支援学級	2 言語障害特別支援学級	3 通級（自校・他校・巡回） による指導	4 設置していない

F3 在籍している難聴児数を入力ください **《必須》**

<b>【1】</b> 難聴特別支援学級	<b>【2】</b> 言語障害特別支援学級	<b>【3】</b> 通級（自校・他校・巡回）による指導
<input type="text" value="0"/> 名	<input type="text" value="0"/> 名	<input type="text" value="0"/> 名

F3-SQ そのうち人工内耳を装用している難聴児数を入力ください **《必須》**

<b>【1】</b> 難聴特別支援学級	<b>【2】</b> 言語障害特別支援学級	<b>【3】</b> 通級（自校・他校・巡回）による指導
<input type="text" value="0"/> 名	<input type="text" value="0"/> 名	<input type="text" value="0"/> 名

以下の質問（先生について 10問、児童生徒について 46問）につきましては、F3-SQのいずれかで1名以上をお答えの方のみ表示されます。それ以外の方はボタンを押して次にお進みください

送信確認画面へ



## 人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ②

### I 先生ご自身について

#### I-1 年齢 **《必須》**

歳

#### I-2 教員歴 **《必須》**

年

#### I-3 聴覚障害児に対する指導歴 **《必須》**

【1】 聴覚障害児に対する指導歴	<input type="text" value="0"/> 年
【2】 特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	<input type="text" value="0"/> 年
【3】 特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導歴	<input type="text" value="0"/> 年
【4】 難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	<input type="text" value="0"/> 年
【5】 通常学級での指導歴	<input type="text" value="0"/> 年

#### I-4 人工内耳装用児の指導にあたって学習したい研修内容を教えてください。（例えば、人工内耳に関する基礎的研修、人工内耳関連機関による説明会等）

↑  
↓

### II ご担当の人工内耳装用児童生徒が在籍する学級について

#### II-1 ご担当学級の **《必須》**

【1】 児童生徒総数	<input type="text" value="1"/> 人
【2】 うち、人工内耳装用児童生徒数	<input type="text" value="1"/> 人

#### II-2 人工内耳装用児童生徒に関する医療機関との連携の有無 **《必須》**

- ☐ 1. 有り  
☒ 2. 無し

【II-2で「1.有り」と回答の方】 にお伺いします

#### II-2-SQ

「有り」の場合、連携の内容を教えてください。

↑  
↓

### III 人工内耳装用児童生徒の指導について

#### III-1 補聴器装用児童生徒と比べて、指導上、特に課題として感じている点を教えてください。

↑  
↓

#### III-2 補聴器装用児童生徒と比べて、指導上、工夫している点を教えてください。

↑  
↓

#### III-3 補聴器装用児童生徒と比べて、指導しやすい点を教えてください。

↑  
↓

IV以降は人工内耳装用児童生徒の一人一人についての質問（46問）です。A児についてお教えてください

# 人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ③

## Ⅳ A児について

《A  
児》Ⅳ  
-1

学校・学年

【1】 学校

【2】 学年  年生

《A  
児》Ⅳ  
-1-SQ

指導形態

- ☐ 1. 特別支援学級  
☐ 2. 通級による指導  
☐ 3. その他

《A  
児》Ⅳ  
-2

年齢

歳

《A  
児》Ⅳ  
-3

聴覚障害診断時の年齢

【1】 歳  歳

【2】 月  ヶ月

《A  
児》Ⅳ  
-4

人工内耳の装着状態

- ☐ 1. 右耳  
☐ 2. 左耳  
☐ 3. 両耳

《A  
児》Ⅳ  
-4①

片耳の場合、もう一方の耳への補聴器装着の有無

- ☐ 1. 有り  
☐ 2. 無し

《A  
児》Ⅳ  
-4②

学校での補聴援助システム使用の有無

- ☐ 1. 有り  
☐ 2. 無し

《A  
児》Ⅳ  
-5

人工内耳装着開始時期

【1】 歳  歳

【2】 月  ヶ月

《A  
児》Ⅳ  
-6

人工内耳手術前の平均聴力レベル（裸耳）

【1】 右耳  dBHL

【2】 左耳  dBHL

# 人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ④

## 《A児》IV-7：現在の平均聴力レベル

《A児》IV-7① 人工内耳又は補聴器装着下での平均聴力レベル

【1】 右耳  dBHL

【2】 左耳  dBHL

《A児》IV-7② 人工内耳又は補聴器を装着していない耳があれば、その耳の平均聴力レベル（裸耳）

dBHL

《A児》IV-8 重複障害の有無

- ☐ 1. 有り
- ☐ 2. 無し

【《A児》IV-8で「1.有り」と回答の方】 にお伺いします

《A児》IV-8-SQ 「有り」の場合の聴覚障害以外の障害種（複数回答可）

- ☐ 1. 視覚障害
- ☐ 2. 知的障害
- ☐ 3. 肢体不自由
- ☐ 4. 病弱・身体虚弱
- ☐ 5. その他

《A児》IV-9 普段使用するコミュニケーションモードを教えてください。（複数回答可）

- ☐ 1. 音声
- ☐ 2. 手話
- ☐ 3. 指文字
- ☐ 4. キューサイン
- ☐ 5. 読話
- ☐ 6. 筆談
- ☐ 7. その他

《A児》IV-10 上記IV-9のコミュニケーションモードの中で、学校での学習時に用いるものを、多い順に2つ、その番号で教えてください。

※それぞれ縦方向にお答え下さい		
	【1】 1番目	【2】 2番目
	↓	↓
1 音声	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 手話	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 指文字	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 キューサイン	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 読話	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 筆談	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 その他	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑤

《A  
児》Ⅳ  
-11

家族構成等について

※それぞれ  
横方向に  
お答え下さい  
→

	1	2
	有り	無し
【1】 きょうだい →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
【2】 近親者の聴覚障害者 →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

《A  
児》Ⅳ  
-12

学校歴について（複数回答可）

<乳児期>

☐ 1. 特別支援学校（聴覚障害）  
☐ 2. 児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）  
☐ 3. その他

<幼児期>

☐ 4. 特別支援学校（聴覚障害）幼稚部  
☐ 5. 幼稚園  
☐ 6. 保育所  
☐ 7. 児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）  
☐ 8. その他

<児童期>

☐ 9. 特別支援学校（聴覚障害）小学部  
☐ 10. 小学校（通常学級）  
☐ 11. 小学校（特別支援学級）  
☐ 12. その他

<少年期>

☐ 13. 特別支援学校（聴覚障害）中学部  
☐ 14. 中学校（通常学級）  
☐ 15. 中学校（特別支援学級）  
☐ 16. その他

<青年期>

☐ 17. 特別支援学校（聴覚障害）高等部  
☐ 18. 高等学校  
☐ 19. その他

人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑥

《A  
児》Ⅳ  
-13

今後の進路の希望について教えてください。（複数回答可）

<小学校>

☐ 1. 特別支援学校（聴覚障害）小学部

☐ 2. 小学校（通常学級）

☐ 3. 小学校（特別支援学級）

☐ 4. その他

<中学校>

☐ 5. 特別支援学校（聴覚障害）中学部

☐ 6. 中学校（通常学級）

☐ 7. 中学校（特別支援学級）

☐ 8. その他

<高等学校>

☐ 9. 特別支援学校（聴覚障害）高等部

☐ 10. 高等学校

☐ 11. その他

<大学等>

☐ 12. 特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科

☐ 13. 高等専門学校

☐ 14. 筑波技術大学

☐ 15. 一般大学

☐ 16. その他

<就職・その他>

☐ 17. 就職

☐ 18. 職業能力開発校

☐ 19. その他



人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑦

《A児》Ⅳ-14：聴覚活用の状態について

《A児》Ⅳ-14  
(1)

音への気づきを教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
極めて良い	良い	どちらともいえない	あまり良くない	良くない

《A児》Ⅳ-14  
(2)

言語音の聞き取りを教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
極めて良い	良い	どちらともいえない	あまり良くない	良くない

《A児》Ⅳ-14  
(3)

教師や友達の話に集中して耳を傾けるときの様子を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
よくできている	できている	どちらともいえない	あまりできていない	できていない

《A児》Ⅳ-14  
(4)

この子の聴覚活用に関する指導の現状と課題について教えてください。

《A児》Ⅳ-15：言語活動（読み書き）について

《A児》Ⅳ-15  
(1)

同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の文法力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い

《A児》Ⅳ-15  
(2)

同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の文章理解力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い

《A児》Ⅳ-15  
(3)

同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子のメモなどの文を書く力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い

《A児》Ⅳ-15  
(4)

同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の文章構成力を含む作文力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	4	3	2	1
高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い

《A児》Ⅳ-15  
(5)

この子の言語活動に関する指導の現状と課題について教えてください。

人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑧

V A児の学校での学習と生活について

《A児》V-1 学業成績について

《A児》V-1 (1) 同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の現在の学業成績の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 高い	4 少し高い	3 同じくらい	2 少し低い	1 低い

《A児》V-1 (2) この子の潜在的な学習能力や知的能力に比べて、現在の学業成績の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 同じくらい	4 やや低い	3 低い	2 かなり低い	1 比較できないほど低い

《A児》V-1 (3) 同年齢の健聴の児童生徒の平均値に比べて、この子の読書力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 高い	4 少し高い	3 同じくらい	2 少し低い	1 低い

【《A児》V-1 (1) ～ (3) の合計点が9点以下の方】 にお伺いします

《A児》V-1 (4) 上記の合計点が9点以下の場合、この子の学習指導の現状と課題について教えてください。

《A児》V-2 学習態度について

《A児》V-2 (1) 同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子の注意散漫の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 ほとんどない	4 少しある	3 同じくらい	2 少し多い	1 多い

《A児》V-2 (2) 同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子の注意持続の時間の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 長い	4 少し長い	3 同じくらい	2 少し短い	1 短い

《A児》V-2 (3) 口頭による指示に対して、戸惑いを示したり誤解したりしますが。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 ない	4 ほとんどない	3 時々ある (他の子と 同じくらい)	2 やや多い	1 多い

【《A児》V-2 (1) ～ (3) の合計点が8点以下の方】 にお伺いします

《A児》V-2 (4) 上記の合計点が8点以下の場合、この子の学習態度に対する指導の現状と課題について教えてください。



人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑨

《A児》V-3 コミュニケーション能力について

《A児》V-3 (1)

同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子のコミュニケーション能力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 高い	4 やや高い	3 同じくらい	2 やや低い	1 低い

《A児》V-3 (2)

同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子の語彙力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 高い	4 やや高い	3 同じくらい	2 やや低い	1 低い

《A児》V-3 (3)

同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子の出来事（例えば、昨日の家での様子等）を話す能力の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 高い	4 やや高い	3 同じくらい	2 やや低い	1 低い

【《A児》V-3 (1) ～ (3) の合計点が10点以下の方】 にお伺いします

《A児》V-3 (4)

上記の合計点が10点以下の場合、この子のコミュニケーションにおける指導の現状と課題について教えてください。

《A児》V-4 学校生活について

《A児》V-4 (1)

教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する、この子の参加状況の程度を教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 多い	4 やや多い	3 他の子と同じくらい	2 やや少ない	1 少ない

《A児》V-4 (2)

この子の持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況について教えてください。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 常に持参・提出	4 ほとんど持参・提出	3 時々忘れる（他の子と同じくらい）	2 ほとんど忘れる	1 常に忘れる

《A児》V-4 (3)

教師の指示の後、この子は課題を遂行することに困難を示すことはありますか。

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5 ない	4 ほとんどない	3 時々ある（他の子と同じくらい）	2 やや多い	1 多い

【《A児》V-4 (1) ～ (3) の合計点が8点以下の方】 にお伺いします

《A児》V-4 (4)

上記の合計点が8点以下の場合、この子の生活指導の現状と課題について教えてください。

人工内耳幼児児童生徒調査用 Web ページ⑩

《A児》V-5 学校での行動について

《A児》V-5 (1) 同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子は、学校で場にそぐわない行動あるいは不適切な行動をとることはありますか。

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

《A児》V-5 (2) 同年齢の平均的な健聴の児童生徒に比べて、この子は、早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすることがありますか。

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

5 ない	4 ほとんどない	3 時々ある（他の子と 同じくらい）	2 やや多い	1 多い
---------	-------------	--------------------------	-----------	---------

《A児》V-5 (3) この子は、他の子どもたちと良好な関係を維持できていますか。

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

5 非常に良好である	4 良好である	3 ふつう	2 あまり良好ではない	1 良好ではない
---------------	------------	----------	----------------	-------------

【《A児》V-5 (1) ～ (3) の合計点が9点以下の方】 にお伺いします

《A児》V-5 (4) 上記の合計点が9点以下の場合、この子の行動に対する指導の現状と課題について教えてください。

送信確認画面へ

以下、F-SQ で回答した人工内耳を装用している難聴児数に応じて幼児児童生徒について回答するページが展開する。