

第10章 追跡調査

第1節 追跡調査の概要

I 研究（追跡調査）の目的

令和元年度（2019年度）、全国の特別支援学校（聴覚障害）および特別支援学級（難聴）や通級指導教室（難聴）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った。その結果、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、補聴器装用幼児児童生徒において従来から指摘されてきた言語発達の問題が、人工内耳装用幼児児童生徒においても同様に見られていること等の知見を得ることができた。また、その分析の過程で、聞こえ、コミュニケーション、生活態度のそれぞれが結びつくことにより、年齢相応の精神的な成長や学力の形成が促されることが示唆された。そこで、令和2年度（2020年度）はこの点に着目し、人工内耳装用幼児児童生徒に対する指導法や指導の際の工夫に関する追跡調査を行うこととした。

本研究により、人工内耳装用幼児児童生徒個々のニーズや特性に応じた教育実践について詳しく聞き取りを行い、そのデータの集積と分析から人工内耳装用幼児児童生徒の授業や活動を通しての様子、さらにそれぞれの場面や実態に応じた具体的な指導法や指導の際の工夫について明らかにしたいと考える。

II 研究（追跡調査）の方法

1. 調査対象

1) 調査対象者：全国特別支援学校(聴覚障害)で人工内耳装用幼児児童生徒のクラスを担当する教員、もしくは支援部に在籍する教員

2) 調査協力校：特別支援学校(聴覚障害) 13校（本校10校、分校3校）

- ・北海道札幌聾学校
- ・北海道高等聾学校
- ・青森県立青森聾学校
- ・福島県立聴覚支援学校
- ・福島県立聴覚支援学校福島校
- ・福島県立聴覚支援学校平校
- ・福島県立聴覚支援学校会津校
- ・学校法人日本聾話学校
- ・静岡県立浜松聴覚特別支援学校
- ・愛知県立岡崎聾学校
- ・島根県立松江ろう学校
- ・鹿児島県立鹿児島聾学校
- ・筑波大学附属聴覚特別支援学校

2. 調査方法

1) 調査対象者：人工内耳装用幼児児童生徒のクラスを担当する教員または支援部に在籍する

教員に調査用紙を配り、回答を依頼した。調査用紙が提出された後、その回答についての詳細な聞き取りを行うための面談調査をオンラインで実施した（資料4-2）。

- 2) 調査協力校：全国の特別支援学校(聴覚障害)で人工内耳装用幼児児童生徒のクラスを担当する教員、もしくは支援部に在籍する教員に対する調査に際しては、調査協力校の学校長に依頼し、承諾を得た（資料4-1）。

3. 調査内容

自記式質問紙調査とWeb会議システムを活用した個別面談調査の内容は以下の通りである。

1) 基本情報

- ①学校名
- ②所属学部及び学年
- ③記入担当者
- ④担当学級の在籍幼児児童生徒の数
- ⑤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（⑮、⑯は、自記式質問紙実施後のオンライン面談時に実施した）

- ①傾聴態度に関する指導について
- ②音韻意識を身に付けるための指導について
- ③聴覚の活用を促す指導について
- ④身の回りの音の指導について
- ⑤言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導について
- ⑥発音・発語指導について
- ⑦障害認識に関する指導について
- ⑧発達段階に応じた指導について
- ⑨文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について
- ⑩視覚的なコミュニケーション手段について
- ⑪子供同士の会話が成立するための配慮について
- ⑫人工内耳装用児が発言や発表するとき（話すとき）の留意点について
- ⑬口形や話す速度など、教師が話しかける際の留意点について
- ⑭その他、人工内耳装用児がつまずきやすい点について
- ⑮補聴器装用児と比較して、省略や実施しなくてもすむようになった指導について
- ⑯補聴器装用児と比較して、聞こえの部分で反応が良いと感じた場面について

4. 調査期間

調査期間は令和2年（2020年）12月8日(火)～令和3年（2021年）2月2日(火)であった。自記式質問紙は令和2年（2020年）12月10日(木)から回収を始めたが、北海道高等聾学校と筑波大学附属聴覚特別支援学校には高等部専攻科のデータを集めるための追加依頼を行ったため、回収が令和3年（2021年）1月21日(木)となった。オンラインでの面談調査は令和2年（2020年）12月16日(水)～令和3年（2021年）2月2日(火)の期間で実施した。

全国の13校（内分校3校）に依頼し、自記式質問紙調査では13校から31の回答があった（複数の教員が1枚の質問紙に記入する例もあり、実際には35名の教員からの回答）。内訳は幼稚園教員が6名、小学部教員が13名、中学部教員が5名、高等部本科教員が5名、高等部専攻科教員が4名、支援部教員が2名である。Web会議システムを活用した個別面談調査では33名の教員と面談を行い、さらに詳しい聞き取りを行った。

5. 倫理的配慮

本研究は、筑波大学附属学校教育局倫理審査委員会の承認を受け（附20-4；令和2年12月7日）、実施されたものである。

第2節 幼稚部

1. 結果と考察

1) 傾聴態度に関する指導で工夫している点

傾聴態度の指導について、補聴器装用幼児と同様に重要な指導であると捉えている学校がほとんどであった。また、人工内耳装用幼児は話し手が話している途中で目をそらしてしまったり、話し手と視線を合わせなかつたりすることもあるため、傾聴態度が補聴器装用幼児と比べて身に付きにくいといった報告も見られた。指導の工夫については、幼児の視線が話し手に向くまで待ってから話し始める、教師が前に来たときは教師の方を見るような習慣をつけるといった視線を集める指導や、話し手が話した後に話の内容を復唱させることで、話の内容を理解できていなかったことを自分で気付かせるというような指導が見られた。また、あえて小さな声で話したり、手話だけで話したりして視線を教員に向かせることで、話し手を見るための意識付けについて工夫する例も見られた。これらのことから、人工内耳を装用して音や音声への気付きの状態は良好となるものの、傾聴態度について課題となる幼児もいることから、個々の幼児の発達上の課題に即して丁寧な指導をすることの必要性が示唆された。

2) 音韻意識を身に付けるための指導で工夫している点

音韻意識を身に付けるための指導について、音の数を指で示したり手拍子をしたりする、模倣を促す、発音サインや指文字、文字等で確認するなどの例が見られた。音韻について、耳で聞いたものを漠然とイントネーションで覚えていることもあり、指文字等で表現させると間違っていて覚えていたという報告も見られた。このことから、人工内耳を装用して発話はある程度明瞭となるものの、音韻を誤って覚えていることも多々あり、発音サインや指文字、文字等で確認することで、どのような音韻で構成されているのかを確認する作業が必要であることが示唆された。

3) 聴覚の活用を促す指導について工夫している点

聴覚の活用を促す指導について、幼児に聞かせた音がどの程度聞き取れているのか、意味のわかる言葉につながっているのかを確認するために、口声模倣をさせたり聞いた順番にカードを取らせたりする工夫が見られた。また、指示を出す際に音声のみで伝えたり、音声のみによる言葉遊びゲームを行ったりすることで、聴覚活用を促す指導も見られた。これらのことから、人工内耳装用幼児に対して聴覚の活用を促すために、意図的に聴覚に集中させる指導が効果的であることが見受けられた。

4) 身の回りの音の指導について工夫している点

身の回りの音の指導について、日常生活の中で気付いた音を確認する例が多く見られ、気付いた音がわからなかった場合は、音源のところまで行き確認する指導もあった。また、日常生活で聞こえてくる音だけではなく、CD等の音源を使用して意図的に聞かせる指導も見られた。人工内耳装用幼児はある程度音の聴取が可能となることから、身の回りの音が自分たちの生活にどのようにつながっているのかを理解させる指導がより重要になることがうかがえた。

5) 言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導で工夫している点

言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導について、補聴器装用幼児と大

きな違いはなく、言葉の意味を取り違えている場合はその場で確認したり、様々な場面で意図的に覚えさせたい言葉を使ったりするなどの指導が見られた。指導の工夫については、覚えさせたい言葉を絵やカードにして後で確認したり、保護者と連携して家庭でも確認できるようにしたりする指導があった。人工内耳装用幼児は言葉を聞き取って発音できていても、間違った使い方をしていたり意味を取り違えていたりすることがあり、言葉の正しい使い方について注意して見取ることや繰り返し確認することが重要であることが示唆された。

6) 発音・発語指導で工夫している点

発音・発語指導について、補聴器装用幼児と比べ、より聴覚を活用した指導が可能となるため、幼児によっては口声模倣や会話の中で発音・発語の確認や定着を行う例も見られた。指導の工夫については、息遊びや声出し遊びを多く行ってから指導したり、身振りやサインや指文字など視覚的な情報も合わせて提示しながら指導したりする例が見られた。しかしながら、幼児の実態に応じて発音・発語指導計画を立て、不明瞭な発音を中心に指導したり、舌の位置や息づかいを確認したりしていくなど、基本的には補聴器装用幼児と変わらないことがうかがえた。

7) 障害認識に関する指導で工夫している点

障害認識に関する指導について、聞こえにくいことでわからなかった際に、自分から伝えられるようにする指導をしたり、共感的なやりとり中で自己肯定感を育てる指導をしたりする例が見られた。また、保護者が交流先の幼児に伝える目的で、人工内耳や聞こえに関する配慮を紙芝居にする活動も見られ、幼児本人だけではなく、保護者に対しても障害認識の重要性が見受けられた。

8) 発達段階に応じた指導で留意する点

発達段階に応じた指導について、補聴器装用幼児と大きな違いはないものの、送信コイルの扱い方に配慮が必要であったり、幼児一人一人の聞こえや言葉、経験などの特徴を踏まえて指導したりする例が見られた。送信コイル等の機器の扱い方について、帽子をかぶったりした際の遊んでいるときに外れてしまった際の扱い方の配慮が必要となる。また、人工内耳装用幼児であっても装用時期や障害の状態は様々であるため、発達段階に即した指導を行うことが必要であることがうかがえた。

9) 文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について工夫している点

文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について、基本的には補聴器装用幼児と同様、写真や絵カード、文字等を必要に応じて提示している例がほとんどであった。指導の工夫としては、月や週の予定カレンダーやその日一日の流れを絵や写真などの見える形で提示したり、文字カードの並び替えやタブレット端末を活用したりする例も見られた。また、音声を聞かせてから視覚的な情報を提示したり、週の予定カレンダーを指導に取り入れたり、視覚的な情報の提示に関する留意点も見受けられた。

10) 視覚的なコミュニケーション手段について工夫している点

視覚的なコミュニケーション手段について、手話、指文字、身ぶり、文字、カード等、様々なコミュニケーション手段を幼児や学級の実態に応じて使用する例が見られた。手話と音声を併用した場合、視覚情報に頼ってしまい聴覚が疎かになるため、音声を聞かせてから視覚的な

情報を与える指導も見られた。人工内耳装用幼児で、ある程度音声を聴取できるものの、視覚的なコミュニケーションも活用することで、より正確なやりとりを行えることがうかがえた。

11) 子供同士の会話（補聴器装用児もしくは人工内耳装用児との）が成立するための配慮について工夫している点

子供同士の会話が成立するための配慮について、補聴器装用幼児と同様、相手を見てやりとりをさせる、正確に理解しているか内容の理解の確認をする、指文字や手話など視覚的な情報を使用するなどの例が見られた。また、発話の速度が調節できないこともあるため、相手に伝わるような話し方を伝えたり、伝わったかどうかを確認したりする配慮も見られた。これらのことから、聴覚を用いてやりとりができる幼児であっても、視線を合わせたり、聞き手のことを考えたりしながらコミュニケーションを促すことや、その場に応じて教師が仲介するなどの配慮が必要であることが見受けられた。

12) 人工内耳装用児が発言や発表するとき（話すとき）に注意させている点

人工内耳装用幼児が発言や発表するときに、相手が見ていなくても話してしまったり、速く話してしまったりすることがある例が見られた。そのため、自然な日本語のリズムで話すように注意したり、手話や指文字も併用してゆっくり話すようにさせたりするなどの指導があった。前項の質問とも関連するが、発話の明瞭度が高くても、聞き手のことを考えて発話できるようなコミュニケーションに関する指導も必要であることが示唆された。

13) 口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点

口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点について、口形や抑揚は誇張せずに自然な話し方で話かけることを心掛けている例が多く見られた。また、聞こえが良い場合であっても、正確に理解していないこともあるため、幼児の正面から話すようにしている例も見られた。人工内耳装用幼児の場合、特別支援学校（聴覚障害）小学部へ進学せず、地域の小学校に入学することもある。そのため、自然な日本語のリズムに留意したり、様々な人の話し方や速度などに慣れたりする指導も重要であることがうかがえた。

14) その他、人工内耳装用幼児がつまずきやすい点や教師が留意している点

人工内耳装用幼児がつまずきやすい点について、ある程度聞こえているため聞き漏らしや聞き間違いがあることを本人が気付きにくかったり、傾聴態度が育ちにくかったりする例が見られた。教師が留意している点について、人工内耳装用幼児はある程度聞こえ、発話も明瞭なため、幼児が内容も理解できていると教師が勘違いしてしまうことがあり、理解の確認の重要性が見受けられた。

15) 補聴器装用幼児と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導

補聴器装用幼児と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導について、より聴覚が活用できるようになったため、自然な日本語のリズムを聞いて発話できたり、発音・発語指導の時間が短くなったりする例が見られた。また、補聴器の場合は電池の確認や補聴器のテストをするが、その作業がないため、聞こえのチェックが少し早くなる例も見られた。

16) 補聴器装用幼児と比べて、聞こえの部分でどのような場面で反応がよいと感じるか

聞こえの部分で反応がよい場面について、今までの補聴器装用幼児であったら聴取できなかつ

た高い音を聞き取ることができるようになった例が見られた。また、周囲の会話の情報にも意識を向けることができ、他の幼児が注意されているのを聞いて、自分も直すことができたという報告も見られた。これらのことから、意識しなくても様々な音が入り、聴取した音に対し何らかの反応ができるようになったことが見受けられた。

2. まとめ

幼稚園における人工内耳装用幼児の指導について、今までの補聴器装用幼児と比較して聴覚がより活用できるようになったことから、身の回りの音や高い音の聴取も可能となった、発音が明瞭になった、より聴覚を活用した発音・発語指導が可能となったなどの変化が示された。

指導の工夫については、聴覚を意識させる指導、視覚的な情報やコミュニケーションを活用した指導、遊びやゲームの中で発音・発語指導や言葉の理解を行う指導などの例が報告された。特に、文字や絵カード、手話や指文字などを幼児の理解の確認やコミュニケーションの際に活用する指導が多く見られ、人工内耳装用幼児であっても視覚的な情報の有効性も示された。

一方で人工内耳装用幼児の課題も見られた。幼児が聞き取れていたり発話が明瞭であったりするため、教師の指示や幼児同士の会話が理解できていると思っても、誤って理解していたり、聞き漏らしていたりする例が見られた。また、発話の速度の調節や相手の顔を見て会話することに課題がある幼児も報告された。

今回の調査では、人工内耳を装用することで聴覚を活用した指導が可能になったことや、その一方で留意しなければならない点が明らかにされた。特に幼児期においては装用時期が大きく異なり、聴覚活用や言語発達に大きく影響する。そのため、個々の幼児の発達上の課題に即して丁寧な指導をすることの必要性が示唆された。

第3節 小学部

1. 結果と考察

1) 傾聴態度に関する指導で工夫している点

傾聴態度の指導について、補聴器装用か人工内耳装用かに関わらず、話を聞くときは話し手を見る、最後まで落ち着いて話を聞くことを大切にしているという回答がほとんどであった。そのような態度を育てるために、「聞いて」といった具体的な言葉がけによる注目を促す他に、話をする時は自分も聞き手を見る、聞き手と視線を合わせる、聞き手が見ていないうちは話し始めない、といった方法が多く挙げられた。これは話し手が教師である場合だけではなく、児童が話す場合も同様であり、話す際の指導が傾聴態度の指導にもつながっていると見える。教師による工夫としては、チャイムが鳴っているときには話さない、話を聞き終わってから内容を確認するといったことの他に、意図的に声や手話を併せずに話す場面を作ることで児童の注意を引いたり、低学年の場合は教室内で話を聞く時の場所を決めて聞く場면을視覚化したりするといったことも挙げられた。また、児童との1対1のやりとりを丁寧に行い、聞いてもらった経験を重ねることで、相手の話も最後まで聞く気持ちや態度が育つといったことも挙げられた。

2) 音韻意識を身に付けるための指導で工夫している点

音韻意識を身に付けるための指導について、児童にとっての初めての言葉、理解や記憶が曖昧な言葉はキューサインや指文字、文字で確認する他、指の数や黒板に書いた○(まる)の数で音の数を示す、手拍子でリズムを確認する、口の形を確認する、口声模倣を促すといったことを日常的に丁寧に行っているという報告が多かった。また、教師がリズムやイントネーションを意識して聞かせたり、しりとりや言葉集めなどの言葉を使った遊びを多く取り入れたりと、聞こえのよさや児童の興味関心を活かした工夫が行われていることがうかがえた。

3) 聴覚の活用を促す指導について工夫している点

聴覚の活用を促す指導について、補聴システムの活用、まずは音声のみあるいは音声と口形のみで聞かせてから視覚情報を提示すること、口形を見せずに聴覚情報だけで話を聞く場면을意図的に設定すること、実際の音や市販の教材を活用して生活音に多く触れさせることなどが挙げられた。授業では口話と手話を併用している学校が多い中で、音声のみで聞かせる場合は、対象児と1対1のやりとりの場面で行う、使用頻度の高い言葉を使う、「電気をつけて」など日常生活でよく話す短い文をその場面で使うなど、聞こえのよさを活かす一方で、聞こえにくさへの配慮も重要であることが示唆された。

4) 身の回りの音の指導について工夫している点

身の回りの音の指導について、日常生活でよく聞く音については小さな音でも積極的に聞かせたり、聞こえた音について児童から質問や確認があった場合は丁寧に言葉で説明したり、可能であれば静かな環境でもう一度聞かせる、オノマトペに触れるといった例が多く挙げられた。自然に耳に入ってきた音を取り上げたり、意図的に聞かせたりすることの他、教え込むのではなく、児童が自ら聞きたいと思うような日頃からのかわりも大切であるということも挙げられた。また、警報器や車のエンジン音などの命に関わる音に遭遇した場合は注意して聞くこと

ができるようにする、児童によっては聞こえない音であっても、その音を知らないことで不利益を被ることがないように世の中にはこういう音があるとその存在を伝えるといった留意点も挙げられ、身の回りの音の指導は社会生活を営む上でも重要な指導であることが示唆された。

5) 言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導で工夫している点

言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導について、学習言語や理解が難しい言葉を扱う際は、実際に見せられるものであれば実物や画像を提示したり動作化したりする、国語辞典で意味を調べさせる、日記や文作りなどの宿題で取り上げ、その言葉に触れる回数を多くして定着を図るといった例が見られた。また、文を作ることを通して前後の言葉からターゲットとなる言葉の意味を推測できるようになるという例のように、言葉を言葉で説明させる、ターゲットとなる言葉の類義語や対義語を探させるといったことも挙げられた。このことから、言葉そのものや意味の理解にとどまらず、言葉から文へ、言葉の具体的な使い方や使用場面、周辺語彙の拡充なども併せて指導されていることがうかがえた。

6) 発音・発語指導で工夫している点

発音・発語指導について、児童に発音させる、正しい音を聞かせるだけではなく、口形や唇・舌の動きを見せたり、児童の発音で気になる音を含む言葉をひらがなで書かせて確かめたりすることが多く行われているようである。小学部は話し言葉から書き言葉へ移行する大切な時期であることから、児童自身の聞こえと発音の一致という点に非常に気をつけた指導を行っているという例も挙げられた。これは、たとえ他者にはきれいな音として伝わっていても、本人にその音を言っているという意識があれば書き言葉での間違いはなくなるためである。また、発音学習の際に発音要領を文章で書かせる例も挙げられた。発音指導も言語力を身に付けるための指導の一つと考える、将来発音が乱れた際にも言語化して覚えることによって自分で修正する力を身に付ける、この二つの目的により学習したことを言語化させているとのことであった。これらのことから、書き言葉と結び付けた視点、書き言葉を用いた指導も発音・発語指導では大切な要素であることが示唆された。

7) 障害認識に関する指導で工夫している点

障害認識に関する指導について、小学部段階では補聴器、人工内耳どちらの場合でも各部の名称や管理方法、点検に関する学習を行っている例が多かった。聞こえにくいことに関しては、具体的な場面を想定し、どのようなことで困ると考えられるのか、その時はどうしたらよいかを考えさせる学習が多いようであった。また、実際にそういった場面に遭遇し、相手へ繰り返しや筆談を依頼したり、教員による手話通訳の要不要を判断したりできていたという例も挙げられた。各校で交流及び共同学習が推進されている様子がうかがえ、場面の想定や実体験のふり返りでは交流先の学校での困った出来事が話題として取り上げられることが多いようだった。その他、学年が上がるにつれて周囲との違いに気づき始め、聞こえない・聞こえにくいことに悩みを抱えるようになるという事例もあり、児童の気持ちを受け止めながらじっくり丁寧ににかかわることの重要性も改めて示された。

8) 発達段階に応じた指導で留意する点

発達段階に応じた指導について、各校において児童の理解できる言葉や内容に応じて、指導方法や指導する量に配慮していることが挙げられた。理解の度合いを確認する際、低学年では

選択肢を提示して選ばせ、高学年では自分の言葉で話させる。年齢に合った言葉を使えるように、中学年以降の児童には学習した言葉と同じあるいは似た意味を表す言い換え表現や慣用句を教える。ワークシート等を用いて、多くの言葉や語の活用に触れさせる。このようなことが具体例として挙げられた。また、居住地校交流で同じ学年の児童とかかわるため、そこでの課題について本人と振り返りを行い、指導しているといった例もあった。このようなことから、生活、学習どちらの場面においても、個としてのその児童の発達段階や実態に応じた指導が大切であるとともに、集団における発達段階を意識した指導の必要性も示唆された。

9) 文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について工夫している点

文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について、音声のみ、文字のみでの理解ややりとりが難しい場合は、いずれの学校においても文字、絵、図、写真、プレゼンテーションソフト等を積極的に用いていることが挙げられた。また、児童がいつでも見て確認できるように、教師が覚えさせたい言葉や漢字、学習中の内容について掲示し、教室環境を整えているという従来からの方法も見られた。また、児童の実態に応じて絵と文字の併記や、視覚的な情報を補助的手段として扱うだけでなく、視覚的な情報を自分で読み取ることができるようにするために、それらを読み取る時間を設定しているという例もあった。対象児が補聴器装用か人工内耳装用かに関係なく、理解や定着を促すためには、やはり視覚的な情報の活用や児童自身が情報を収集し活用していけるような指導が大切であることが読み取れた。

10) 視覚的なコミュニケーション手段について工夫している点

視覚的なコミュニケーション手段について、多くの学校において、キューサイン、指文字、手話、文字等を用いており、それらを有効な手段とするために、光源を背負わない、座席を馬蹄形に並べるなどの配慮も大切にする必要があることも挙げられた。人工内耳を装用している場合であっても、児童が音声のみで聞き取ることが難しい場合や初めて出会う言葉を扱うとき、言葉を間違えて覚えているときなどに、児童の理解の程度やコミュニケーション手段に応じて、様々な方法の中からそのときに適切な方法を選択したり、あるいは総合的に用いたりすることの必要性が改めて示された。

11) 子供同士の会話（補聴器装用児もしくは人工内耳装用児との）が成立するための配慮について工夫している点

子供同士の会話が成立するための配慮について、児童たちがお互いのコミュニケーション手段を尊重しながら、共通の手段やお互いがわかる手段を用いる、聞き手は話し手の顔や口形を見ながら聞く、話し手は相手に顔や口形が見えるように顔を上げて話すことを促すといった指導が多く見られた。また、児童同士のやりとりをある程度見守り、聞き間違いやとらえ方の違い、話のずれなどがあった場合には、教師が仲介に入っているということも多く挙げられた。これらのことから、人工内耳装用で聴覚をよく活用し、普段は口話を中心の児童であっても、友だちに合わせて身ぶりや手話も用いて互いに伝え合うことをしており、教師はそれらを見守り、必要に応じて介入等の支援を行っていることがうかがえた。

12) 人工内耳装用児が発言や発表するとき（話すとき）に注意させている点

人工内耳装用児が発言や発表するときは、上記11の児童同士の会話成立のための配慮と同様、聞いている全員に伝わるように、日常生活では手話を用いない児童に対しても、集会等で

話す場合は手話や指文字を併用するように指導している例が多く挙げられた。また、声の大きさや口の動きを意識させ、はっきり、ゆっくりと話す、語順や5W1H、助詞などの文の形を意識して話すための指導も行われていた。これらのことから、話す際のコミュニケーションモードだけではなく、話し方、相手に伝わりやすい内容や文の組み立てなどの指導の必要性が示唆された。

13) 口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点

口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点について、口形をはっきりさせて児童に見せたり、必要に応じて手話や文字で補足しながら話したりしているという視覚的な面、早口にならないように意識したり、自然な抑揚で語尾まではっきりと話したりという話し方の面での工夫、配慮が多く見られた。また、文節で区切ったり一文が長くならないように短いフレーズで話したりといった、児童へのわかりやすさや実態に応じた話し方の工夫の例もあった。その他、注目を集めてから話すといった傾聴態度に関することがここでも挙げられており、聞かせる準備、聞かせる方法、聞かせる内容や量などを総合的に意識して話しかけることの重要性が見受けられた。

14) その他、人工内耳装用児童がつまづきやすい点や教師が留意している点

人工内耳装用児童がつまづきやすい点について、聴覚活用が比較的良好でできている児童に関しては、本人が自分は聞こえていると過信していたり、聞こえていると周囲に思われていたりすることがあり、教師は児童が聞き漏らしていることはないか、正しく聞き取っているか、正しく理解しているかの確認を丁寧に行う必要があるという回答が多かった。また、音が似ている言葉の混同や聞き間違いからの思い込みが多いこともうかがえた。人工内耳装用で音への反応がよい児童やたくさんおしゃべりをする児童については特に、聞こえていても正しく聞き取れているとは限らない、読めて話していても意味を正しく理解しているとは限らないということに教師は十分留意して児童の様子を観察し、適切な指導を行う必要があることが示唆された。

15) 補聴器装用児童と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導

補聴器装用児童と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導について、そのようなことは特になく、これまでの指導と変わりはないという回答が多く見られた。その一方で、読話の占める割合が減ってきたように感じる、聴覚活用がよくできている児童に関しては、小学部段階では苦手な発音にターゲットを絞った指導から発音指導を始めたり、文単位の識別学習から聴覚学習を始めたりできる、作文指導では助詞の誤りがかなり減ったという回答もあった。人工内耳装用と一言言っても聴覚活用の程度にはやはり個人差が大きくあり、人工内耳装用児童であっても一人一人の実態に応じた必要な指導を行っていく必要があることが見受けられた。また、聴覚活用がよくできている場合であっても、偶発的な学習への弱さがあり、言葉を積み重ねて語彙を増やしていくためには、教師が音韻情報をきちんとした形で示して覚えさせることの重要性を指摘する声も聞かれた。

16) 補聴器装用児童と比べて、聞こえの部分でどのような場面で反応が良いと感じるか

聞こえの部分で反応がよい場面について、ここでも児童の実態や聴覚活用の程度によるという条件付きではあるが、音への気付きや反応がよい、小さな音やささやき声、スピーカーからの音が聞き取れる、正面以外からの呼びかけにも反応したり話を聞き取ったりしている、音楽

を楽しんでいるなどのことが例として挙げられた。しかし、音への反応のよさがそのまま正しい言葉の理解には繋がっていない場合もあるといった例も見られた。

2. まとめ

小学部段階における人工内耳装用児童への指導について、音への気付きや言葉の聞き取りがよくなったことによって、様々な音の存在やその意味を知ったり理解したりできるようになった、発音学習や聴覚学習がその児童の実態に応じたものに絞ったことから始められるようになった、助詞の誤りが少なくなった、音楽を楽しめるようになったなどの変化がうかがえた。

指導の工夫については、聴覚活用を促す指導だけではなく、その児童が活用できている聴覚を使った言葉の学習やコミュニケーション面での指導、様々な視覚的な情報の活用やその提示方法の工夫、児童たちの実体験や具体的な場面を話題にして、より自分のこととして考えさせる指導など多くの例が挙げられた。

一方で、人工内耳装用児童に関しての課題も見られた。自分は聞こえているという児童自身の過信やそこからくる聞き漏らしや聞き間違い、音への反応のよさや発音の明瞭さによる「聞こえているだろう＝わかっているだろう」という周囲のとらえと児童の実態との隔たり、人工内耳を片耳あるいは両耳に装用しているものの、手術がうまくいかなかったことによって聴覚活用があまりなされていないなどが挙げられた。これらのことに気付かずにそのままにしていると、言葉や学習内容の正しい理解・定着へと繋がりがづらくなると考えられる。また、小学部入学前をどのように過ごしたのかによって、傾聴態度や聴覚活用へも影響してくるのではないかと考えられる例も挙げられた。

以上のようなことから、今回の調査によって、人工内耳装用によって聴覚活用がよくできている場合はその強みを活かした指導を積極的に行い、一方で聴覚活用の程度にかかわらず、100%聞こえているわけではないこと、どの児童にも聞こえにくさがあることを常に念頭に置いて指導することの大切さが示唆された。そして指導の際には、これまでの聴覚障害教育で培われてきた様々な指導法や工夫が人工内耳装用児童にとっても有効であることが示された。また、小学部6年間という心身共に大きく成長する幅広く長い期間の中で、児童はどの段階にいるのか、それ以前の教育歴などから見えてくる背景も含めた実態を適切に把握し、個に応じた指導を行っていくことの重要性、また、指導の土台となるのは児童が聞きたい、話したいという気持ちをもてるような十分なかかわりであるということが見られた。

第4節 中学部

1. 結果と考察

1) 傾聴態度に関する指導で工夫している点

傾聴態度の指導については、中学部段階になると身に付いている生徒も多いが、引き続きあるいは改めて指導が必要な生徒もいることが見受けられた。

まず、机の配置に留意し、日頃から、話している人をしっかり見ること、わからなかったときは質問するなどしてそのままにしないようにすることを繰り返し伝えるということが多くの学校で挙げられている。集団補聴システムに関して準備、操作等を生徒達自身に行わせるということも挙げられた。

具体的な指導としては、全体説明では指導者を見ているか確認し、必要に応じて声掛けを行うこと、授業等、集団の場面では、挙手をし、指名されてから、発言者に目が向いているか確認して発言することを守れるよう、働きかけをすること、発言の際には、すべての生徒がわかる方法で表出させるようにすることなどが挙げられた。

また、下を向くなどして話している人をきちんと見ていない場合には、理解できているかどうかを確認するために、指導者や他の生徒の発言を復唱・要約させたり、感想を求めたりもしているとのことであった。

音声である程度、聞き取りができる学習グループの場合は、聞き取れないときに「もう一度言ってください」「〇〇の部分が聞き取れませんでした」など、生徒に言わせる機会を作るという意図で、英語の時間等に音声だけで提示する場面を設けることがあるという例が挙げられた。

人工内耳装用生徒であっても、聴覚だけで完全に情報が取れるわけではないので、指導者は授業を進める際には、「聞く」「話す」「書く」「見る」時間をしっかり分けて確保するように留意しているということも挙げられた。

2) 音韻意識を身に付けるための指導で工夫している点

音韻意識を身に付けるための指導については、授業中の音読、自立活動における構音・発音の指導などの場面が挙げられた。

中学部段階での音読では漢字の読みについては指文字、板書などで確認し、聞き取りにくい言葉や言い間違えている言葉は文字数を示して、正しく覚えられるように留意しているとのことであった。カタカナ語は間違いやすい傾向が示唆され、混同しやすい「シャ」と「サ」（例：ソーシャル・ディスタンス）、「シュ」と「ス」、「ショ」と「ソ」（例：首相）などについて、正しく聞き取っているか、正しく覚えられているか、確認しながら指導しているとのことであった。

英語については、英語らしい発音で英語を学習していくことは困難と捉えている指導者が多く、カタカナ英語的な発音で学習しているという回答が多かった。また、ALTの話す英語は聞き取りだけでは理解が困難だったり、似ている日本語の単語に聞こえてしまったりすることがあるという声も聞かれた。

3) 聴覚の活用を促す指導について工夫している点

聴覚の活用を促す指導について、英語の授業で、新出文法事項の基本文から徐々に修飾語句などを付けて語数を増やしていく際に、あえて口頭だけで提示して聞き取らせるという指導例、理科の「音の性質」の授業において、オシロスコープで波形を見せながら、音の高低の違いについての確認を行うという指導例が挙げられた。また、学芸会などの歌を歌う活動において、音の高低を意識させるような取り組みをしたり、音の高低の違いが難しい場合、個別にやりとりをする時間を設けて、聞こえの状態に合わせて声掛けをしたりする指導例が挙げられた。

問題演習等に集中したいときにスイッチを切る生徒や機械の調子が悪くてスイッチが切れてしまい、音が入っていないのにそのままにしてしまう生徒がいるため、スイッチが入っていないことを指摘して意識させるという指導例も挙げられた。

4) 身の回りの音の指導について工夫している点

身の回りの音の指導について、給食の片付けの際の食器の重なり合う音、靴箱やドアを閉める際の音について指導したり、他の人が出す音に厳しく、自分が出す音には甘いという生徒もいるため、社会に出たときに他の人がどう感じるのかという話をしたりしている指導が見られた。

自立活動においては、音エチケットについて考えたり、社会で起きる騒音トラブルの記事について話し合い、音の存在への想像力、TPOに応じた配慮について考えさせたりする授業など例が見られた。また、自動車や自転車の接近については既に理解している生徒が多いものの、進路学習で通勤時、職場などで聴覚により危険を回避できる場面について考えさせることもあった。

音に反応したときには何の音なのか伝えたり、避難訓練の際の地震速報の音など、聞き取ってほしい音について伝えて、どのように聞こえているか質問して確認したりしている指導例も挙げられた。

5) 言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導で工夫している点

言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導については、漢字の読みや曖昧な表現の確認、辞書を活用して難しい言葉などを確認すること、作文指導での間違い訂正などが挙げられた。授業の際、重要語句の意味や理解した内容を説明させたり、学習内容についてクイズを作らせたりするという例も挙げられた。また、会話でのやりとりで気になる点について、その場で板書などを用いて正しい意味や表現方法を伝えるという例もあった。

道徳の教材について、要約したもののから教科書に戻って手話や絵、図などで確認してから文章に戻って確認するといった取組も報告された。

※安定→政情が安定する（戦争などが無い→平和、大きな変化がない）

気持ちが安定する（怒ったり泣いたり、困ったような感情がない）

安定した成績（いつもいい点数を取っている）

収支が安定する（不足していない）（見通しのもてる、いつも同じ）

6) 発音・発語指導で工夫している点

発音・発語指導について、自立活動において、構音位置を確認させる、苦手な発音は発音要領を説明し意識させる、はっきりとした大きさの声で母音をはっきり発音して話すように促す

が、手話も併用させるといったことが多く挙げられた。個別でのやりとりを行う時間では、やりとりの中で出てきた言葉の発音、イントネーションが誤っている場合には、正しい発音を聞かせて模倣させている指導例も見られた。

発音明瞭度検査等の振り返りで、自分の発音について意識できるようにするという報告もあった。また、間違いの傾向としては、サ行、タ行、ハ行、濁音のつく音に多いという指摘もあった。

7) 障害認識に関する指導で工夫している点

障害認識に関する指導について、様々な場面で、音声のみ、音声口形のみなどの方法で話し、生徒に理解できるかどうか気付かせ、どのようなときに聴覚が有効で、どのようなときに視覚が有効か生徒に判断させる指導例が挙げられた。また、静電気の実験やマット運動など、人工内耳をしていることでできない活動や注意しなければならない活動があることを伝えるなどの例が挙げられた。

学校と家庭との往復だけの生徒が多く、騒音のある環境、雑音の多い環境で、普段話し慣れていない相手とある程度の会話をするという経験に乏しい生徒が多い。そのため、聞き間違いや聞き漏らしがありうるという実態を、本人が認識していないこともあることを課題として挙げている指導者もいた。

学級とは別にコミュニケーション手段等によって学習グループを編成している学校の場合は、自立活動の学習内容をそれぞれのグループに合った内容にしているという例もあった。その中で発音、生活上の困ることなどについて扱っているとのことであった。

通級による指導において、中学生以上の場合は「自分の聞こえと社会的な場面での不自由さを正しくフィードバックすること」「コミュニケーション手段の選択をはじめとする正しい情報の提供に努めること」を大切にしているが、特別支援学校（聴覚障害）に在籍している生徒よりも教育相談に来る生徒の指導で話をすることが多いという指摘もあった。また、一般の高校に進学することを考えて学校見学会に行く、校外学習や職場体験に行くといった活動は体験的に自分の聞こえについて見つめ直す機会にもなりうるとのことであった。

障害認識について、聞こえる兄弟がいる場合は自然に気付いている場合が多いという声も聞かれた。

8) 発達段階に応じた指導で留意する点

発達段階に応じた指導については、中学部の生徒においてはトップダウン的な指導も可能になってくるという指摘があった。

9) 文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について工夫している点

文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について、人工内耳装用生徒にとっても意欲を高めたり、理解を深めたりするために必要という指摘があった。

10) 視覚的なコミュニケーション手段について工夫している点

視覚的なコミュニケーション手段について、音声だけではわかりにくい様子が見られたら、板書等視覚情報を活用して支援を行う、他の生徒とのコミュニケーションもあるので基本的に手話を併用するといった報告があった。

11) 子供同士の会話（補聴器装用児もしくは人工内耳装用児との）が成立するための配慮について工夫している点

子供同士の会話が成立するための配慮について、全体で話すときは音声と手話を併用するようになっているが、休み時間などの様子を見てみると相手によって、声なしの手話になったり、指文字の多い手話になったりしている様子が見られるが、中学生段階ということもあり、あまり介入しないという声があった。

12) 人工内耳装用児が発言や発表するとき（話すとき）に注意させている点

学校では手話を併用して顔を見て話すように指導しているが、病院では横向きで話しかけてもよい（そういう機会も作る必要がある）と言われ、生徒や保護者が混乱している場合もあるという指摘があった。また、聞いてから話すまでの時間が短い生徒が多い印象があり、早口にならないように気を付けさせているという声があった。

13) 口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点

口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点について、個々の生徒に必要な配慮をしつつ、名前を呼んで意識を引き付けてから話しかけたり、ややはっきりと、大きめの声で話しかけたりしているという例が挙げられた。人工内耳装用生徒については聴覚に障害のない人と話すことを意識して同程度のスピードで話しかける機会を設けている指導者もいた。

14) その他、人工内耳装用生徒がつまづきやすい点や教師が留意している点

人工内耳装用生徒がつまづきやすい点について、自分の聞こえ、また保護者も自分の子供の聞こえを過信してしまう場合もあるので、聴覚活用を促すトレーニングとしては後ろ、あるいは横から話しかけるのも必要ではあるが、コミュニケーションの場面では顔を見て話すということを大切にするよう促すようにしている。また、社会に出た時に人工内耳をしていればいつでも、全部聞こえるというわけではなく、聞こえにくい部分があるということを伝えていかなければならないので、必要な支援を求められるようにしていくことが非常に重要になるという指摘があった。

子音の聞き間違いは多いので、曖昧な言葉は指文字等で確認するようにしている（例：二酸化炭素を「にさんかさんそ」と言っているなど）という例が挙げられた。

15) 補聴器装用生徒と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導

補聴器装用生徒と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導について、個人差が大きいので特にないという声が多いが、指導に要する時間が短くなっているかもしれないという声もあった。

16) 補聴器装用生徒と比べて、聞こえの部分でどのような場面で反応が良いと感じるか

聞こえの部分で反応がよい場面について、環境音に対する反応がよいという声があったが、個人差も大きいので、人工内耳装用生徒特有とも言えないという声もあった。

2. まとめ

中学部における人工内耳装用生徒の指導について、補聴器装用生徒よりも音が入りやすくなっているため、発音等に関する指導に要する時間が短くなる場合があるということであったが、個人差もあり、不要になった指導は特にないことが明らかになった。

人工内耳装用生徒や保護者が聞こえに対して過信してしまう例も多く見られ、繰り返し、コミュニケーション場面では顔を見て話すこと、文字等で確認する必要性があることを伝えているということがわかった。特に子音の聞き誤りが多いという指摘があり、人工内耳装用生徒に対しても視覚的な手段を併用して丁寧に確認や指導を行っていく必要性が示唆された。

また、学校では音声だけではコミュニケーションできない生徒もいるため、手話を併用するようルール作りをしている学校が多く、生徒たちは集団で話す際は音声と手話を併用し、個々に話すときは相手に合わせたモードで話すという使い分けができていているということが明らかになった。

第5節 高等部本科・専攻科

1. 結果と考察

1) 傾聴態度に関する指導で工夫している点

傾聴態度の指導について、人工内耳装用生徒は、実際は内容に漏れがあるにもかかわらず自分は聞こえると過信している傾向があり、必ず発言者の方を見るように指導しているという回答が多かった。日常会話の聞き取りは比較的明瞭であっても、重要事項は復唱させメモを取るよう促し、不足や誤りがある場合は教師がフィードバックを行っているという回答が多く見られた。話者に視線を向けさせる工夫は、場面に関わらず全員が話者を見てから話を始め、話の途中でも見ていない生徒がいる場合は話を止めることを実践している例が多かった。補聴器装用生徒との違いというよりむしろ普通校出身の生徒はノートを取ることに必死になり話者を見ない傾向があるとの回答も見られ、傾聴態度については幼少期からの指導が影響することが示唆された。

2) 音韻意識を身に付けるための指導で工夫している点

音韻意識を身に付けるための指導について、生徒の発言中に発音や文の表現の曖昧さが見られた場合には再度表現させ、指文字で音韻を確認するようにしているという回答が多く見られた。英語のリスニングは最終的には文字（アルファベット）を提示し理解できるようにしているとの回答を得た。しかしながら、専攻科では授業を効率的に進めるためのコミュニケーションを優先しているために、音韻を確認するべき必要があると思ってもその場では指導ができない場合もあるとの回答を得た。

3) 聴覚の活用を促す指導について工夫している点

聴覚の活用を促す指導について、教師は補聴器や人工内耳、集団補聴システムの受信機やマイクの適切な管理と使用についての指導を行うとともに、適切な音量でしっかり音声を届けることを常に意識して指導を行い、生徒には口形と発音をはっきりと話すよう指導しているとの回答を得た。英語を聞き取りたいという要望も増えてきており、口の中の形を説明するなど、発音の仕方と結びつけて聞き取りをさせるように心掛けているとの回答を得た。可能な生徒に対しては1対1の場面で音声のみでの会話練習をしているとの回答が複数見られた。一方で教師も生徒自身も個々に必要なコミュニケーション手段を把握することが、将来適切なコーディネートを行うためには重要であり、生徒自身の意識付けには集団指導の中で他者との比較も有効であるが、その際には生徒自身が聴力の程度で優劣を判断しないように配慮する必要があるとの声もあった。

4) 身の回りの音の指導について工夫している点

身の回りの音の指導について、場面に応じて環境音を確認させ自分の置かれている状況を把握できるように指導しているが、人工内耳装用生徒は音源の判断までもできているためか、そのときに聞こえている環境音が何であるかと自ら質問してくる頻度は低いとの回答を得た。しかしながら騒音下やBGMが流れているような環境下では1対1のやりとりさえも聞き取りにくくなることもあり、生徒自身もそれを理解し社会に出てから適切に周囲に要望を伝えられるよう指導する必要性が示唆された。自らが発生させる生活音に関しては携帯端末機器等の動作音

や食事中の咀嚼音など、聴覚に障害のない人が意識している音のマナーや声の大きさの大小についてはその都度指摘しているとの回答を得たことから、一般の社会でのマナーを意識した指導がされていることが明らかになった。

5) 言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導で工夫している点

言葉の正しい意味の理解や定着について確認するための指導について、具体的に伝わりにくい語句の例として助詞や専門用語の他、「言わない」と「言えない」など、1文字違うと意味が異なってしまう単語や、単語そのものの意味も似ている「安心」と「安堵」、「質量」と「重さ」、「時刻」と「時間」等が挙げられた。生徒自身は理解できているとの過信を抱きがちなので1文字ずつゆっくり発音し、場合によっては指文字もつけながら思考を整理させているとの回答を得た。補聴器装用生徒と同様、難解な文章や抽象的な言い回しなどについての理解は容易ではないので、意味や使用する場面の例を丁寧に指導しているとの回答を得た。文章理解が困難な場合は絵や写真を使用したり、動作化やロールプレイングを用いたりして理解を促し、感情や心の声を交えて言葉の使い方をイメージ化して定着を図る工夫をしているとの回答を得た。

6) 発音・発語指導で工夫している点

発音・発語指導について、人工内耳装用生徒は一般に普段の発音には課題は見られないが、正しい口形と韻律を大切に、聞き手が聞き取りやすいリズムや緩急があることを伝えて発音・発語指導をしているとの回答を得た。就職を意識し始めると発音指導を希望する生徒もいるが、きちんと伝えることを重視し個々に応じた情報保障の認識も大切だと考えているという回答も見られた。実習などで用いる機材や用具等について手話のみを用いて発音しない生徒に、名称を指文字で伝えると理解できず、手話で示すと理解できたという経験から、知識定着の確認として発音・発語を促すことも大切であるとの回答もあった。

7) 障害認識に関する指導で工夫している点

聴覚障害の基礎知識について学習する時間を取っているとの回答がほとんどであった。自身の障害の程度について理解し「合理的配慮」や「基礎的環境整備」など社会的な側面から障害認識や障害理解、障害受容についての理解を深められるよう指導し、コミュニケーション方法の選択も自らに有効なものや必要なものを考えるよう促しているとの回答を得た。しかしながら地域の難聴特別支援学級等でのインテグレーション経験でネガティブな印象を抱いている生徒がいるとの回答から、生徒との関係性を築きつつ前向きに自らの課題に向き合えるよう慎重に指導していく必要性が示唆された。聞こえているから大丈夫だと過信する傾向のある人工内耳装用生徒は、音は聞こえていても誤解をうけるような行動をとり悪い印象を与えてしまうケースも見受けられるとの回答を得た。特別支援学校（聴覚障害）の中と一般社会における聴覚に障害のない人の考え方の違いについて、両者の障害受容に差があることを理解してショックを受ける生徒も見られたという例や、聴覚に障害のない人の全てが優しく接してくれると信じて社会人となり、実際の職場で期待する配慮が得られず激しく動揺して悩んだ生徒がいたという事例回答もあった。

8) 発達段階に応じた指導で留意する点

発達段階に応じた指導について、語彙力や生活経験には個人差があるため職場体験実習の他、

自立活動の折に様々なロールプレイングを通して、実社会の感覚に結びつけながら適切な配慮が必要であるとの回答が多かった。また、周囲が本人にかかわる際に使ってきた「わかりやすい言葉」が年齢に応じて更新されないまま成長してきたことが要因と推測されるような、本来の意味と意味合いが異なる言葉の使い方をする生徒が時折見受けられるとの回答から、発達段階と場面に応じた言葉の使い分けを指導する必要性が示唆された。

9) 文字や絵や図などの視覚的な情報の活用について工夫している点

授業やホームルーム活動では、絵、画像、アニメーションや文字情報を活用して視覚的に内容をとらえられるようにしているという回答がほとんどであった。専門的な用語の理解には、必要な語句をカードにして掲示したり、実習の手順を段階的な図や画像で説明したりすることは必須であるとの回答を得た。抽象的、概念的なことの理解を促すためには具体物を示しながら説明を行うが、目の前で行われる動きの理解のみに留まり理論的なことと具体的なことを結び付けることが難しい場合は、参考作品等を示し、実作業の中で生徒の作業を手伝い理解を促しているとの回答を得た。

10) 視覚的なコミュニケーション手段について工夫している点

補聴器装用生徒と同様に手話、指文字、口形をはっきり見えるように複数の手段を用いているという回答がほとんどであった。幼児期から特別支援学校（聴覚障害）に在籍していた生徒は補聴器装用の生徒と同じくらい手話が使えらる場合が多く、相手のモードに合わせて柔軟に切り替えて会話をしている姿を多く見かけるとの回答が多かった。特別支援学校（聴覚障害）に通った経験がなく、家族で聴覚障害者が自分一人という生徒は手話が上手ではなく読唇も苦手な傾向がある。手話を使えない生徒がいる場合の授業では、教師が生徒の発言を板書や読み取り通訳をするなどして集団の中での情報を共有することを大切にしているとの回答を得た。また、人工内耳装用生徒が日常的に手話を使うことで聴覚活用が薄れるのではないかという懸念については影響がないように思われるとの回答を複数得た。

11) 子供同士の会話（補聴器装用児もしくは人工内耳装用児との）が成立するための配慮について工夫している点

聴覚口話がメインの生徒にも手話や指文字を併せて話すようにしているとの回答がほとんどであった。特別支援学校（聴覚障害）育ちの人工内耳装用生徒は他の補聴器装用生徒とあまり違いがなく聴覚口話を基盤としながらも手話も使い、日頃から様々なコミュニケーション手段を組み合わせてやりとりを行っている生徒が多く見受けられるが、成長してから人工内耳の手術をした生徒はうまく伝えられなかったり、聞き間違えたりすることが多い傾向がある。音声のみでやりとりできる生徒同士が口話のみで会話している場面もあるが、周囲に会話へ参加できなくなる生徒をつくるおそれがあることを指摘し、逆に手話だけの会話でも同様な配慮を行っているとの回答を複数得た。

12) 人工内耳装用児が発言や発表するとき（話すとき）に注意させている点

人工内耳装用生徒は、音声だけで発言したり下を向いたり頭を動かしがちな生徒が多く、教師と1対1、または聞こえのよい生徒と教師だけの会話になってしまうことがあるため、全員が発言を共有できるように手話や指文字の併用を促したり全員が話し手を見ていることを確認したりしてから話を始めるように助言しているとの回答を得た。手話を覚えることに抵抗を感

じたり、手話を覚えたことで聴覚活用をしなくなったりするのではないかという懸念については、あまり見受けられないとの回答が多かった。

13) 口形や話す速度など、教師が話しかける際に工夫している点

教師が話しかける際に工夫している点について、生徒との距離が遠くなりすぎないようにし口形や話す速度、立ち位置は補聴器装用生徒と同様の工夫を行っているという回答が多く、文節である程度区切り、手話の速さにスピーチを合わせ、特に難しそうな単語はゆっくり、口形を大きく話し、日常会話も同様に何の話であるのかという部分をゆっくり話すなどの工夫を行っているとの回答を得た。口形については適切に伝えようとするあまりに不自然な区切りや強調が無いように、通常の日本語を話すような話し方をするようにしているという回答を得た。

14) その他、人工内耳装用生徒がつまずきやすい点や教師が留意している点

人工内耳装用生徒がつまずきやすい点について、実際は聞き漏らしや聞き間違いがあっても視線を話者に向けず聞こえていると過信している生徒が多く見受けられ、保護者も人工内耳を装着していればやりとりができると考えている傾向が強いとの回答を複数得た。発音明瞭度や語彙力が比較的高くても言葉の理解が表層的であったり、音を聴取してもその後の適切な対応が苦手であったりする生徒も見受けられるが、精神的な辛さ・孤立感等の側面が見える場合もあり、心理的に追い込むことがないように実態に応じた対応をしていく必要があるという回答も得られた。普通校に在学経験がある生徒に「聞こえているのに無視された」「都合のいいときだけ聞こえたり聞こえなかったりする」という誤解を受けた経験をもつ生徒が多く、人工内耳をしていても完璧に聞き取れるわけではないことを周囲に説明する力を身に付けさせる必要があることが示唆された。一方で、支援が必要ないと思っている生徒もいることが課題であるとの回答もあった。

15) 補聴器装用生徒と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむようになったと思われる指導

補聴器装用生徒と比べて、特に省略あるいは実施しなくてもすむ指導があるとは感じていないという回答がほとんどであった。補聴器と人工内耳装用生徒の差異というよりはむしろ個人差で、音の聞き分けが明瞭な場合は、音の判別や分析のようなことは特に指導しなくてもある程度自分で把握をしていて、省略まではしないが時間は短くなったという回答が多かった。聞こえや理解力、語彙力等で指導法を若干使い分けているが、基本的にはあまり指導法は変えることなく、個々の障害や聴覚活用の状況により適した指導方法を考えて実践しているとの回答が多かった。

16) 補聴器装用生徒と比べて、聞こえの部分でどのような場面で反応がよいと感じるか

聞こえの部分で反応がよい場面について、「危ない！」など、とっさに出た言葉に対する反応、廊下を歩く音、校庭の草を刈っている音や救急車などの環境音に対する反応はよいと感じるとの回答を得た。後ろからの小さな声も聞き取る生徒も中にはいるとの回答もあった。

2. まとめ

高等部本科および専攻科における人工内耳装用生徒の指導について、聴覚がより活用できるようになり発音明瞭度や語彙力の高い生徒が増えているため、発音・発語指導や身の回りの音の指導時間は短縮されているが、従来行ってきた指導から不要になったものはなく、個々の発

達や聴覚活用の状況によって発達段階と場面に応じた言葉の使い分けを指導する必要性を感じるという声が多かった。

傾聴態度については補聴器装用生徒との違いというよりもむしろ幼少期からの指導が大いに影響することが示された。

指導の工夫に関しては、聞こえに対して自分は聞き取れていると過信しがちな生徒が見受けられるが、自己肯定感を尊重しつつ合理的配慮や基礎的環境整備など社会的な側面から障害認識や障害受容について理解を深めるとともに、社会性を身に付けさせる指導の必要性が挙げられた。

今回の調査では、人工内耳を装用することで聴覚活用が向上しても個々の生徒の発達上の課題に即した丁寧な指導の必要性が示唆された。

第6節 追跡調査の総括

本節では、前述の幼稚部（第2節）、小学部（第3節）、中学部（第4節）、高等部本科・専攻科（第5節）における追跡調査の結果を総括する。

I 指導の工夫について

指導の工夫について、発達段階に応じた様々な指導が見られた。基本的には補聴器装用児と同様の指導を行っているものの、より聴覚活用を意識した指導が多かった。また、聴覚だけではなく、視覚的情報の活用の重要性が示唆された。

1. 聴覚の活用について

今までの補聴器装用幼児児童生徒と比較して、人工内耳を装用することで聴覚をより活用できるようになったことから、聴覚を活用した様々な指導の工夫が挙げられた。

聴覚の活用を促すために、手話や視覚的な情報を提示せず、あえて音声または音声と口形のみで指示することで、意図的に聴覚に集中させる指導が多く見られた。一方で正確に情報を伝える際には、集団補聴システムの適切な使用や、口形と発音をはっきりと示したり、適切な音量で伝えたりすることの重要性が示唆された。

身の周りの音の指導について、幼稚部、小学部においては日常生活の中で気付いた音や、聞かせたい音について、確認したり意図的に聞かせたりする指導が見られた。中学部、高等部段階では、身の回りの音だけではなく、自分が発する音について聴覚に障害のない人がどのように受け取っているか、どのように気を付けたら良いのかなど、音に対する配慮に関する指導も見られた。

2. 視覚的な情報の活用について

視覚的な情報の活用について、すべての発達段階において写真、絵カード、文字、図、アニメーションなどの視覚的な情報を効果的に活用していた。活用する場面としては、説明の際に用いる、説明の後に提示する、常に掲示しておく、視覚的な情報から読み取らせるなど、発達段階に応じて様々な場面や指導の工夫が見られた。また、発音・発語指導の際にも口形や唇・舌の動きを見せたり、手話で説明したりするなど、構音位置や構音方法を視覚的な情報を用いて説明する工夫も見られた。これらのことから、人工内耳を装用し、より聴覚が活用できるようになっても、理解や定着を促したり、興味・関心を高めたりするためには視覚的な情報の活用が重要であることが示唆された。

3. コミュニケーションについて

コミュニケーションについて、教師と1対1の場面では音声のみでやりとりをすることがあるものの、学校生活全般においては、キューサイン、指文字、手話、文字等、補聴器装用幼児児童生徒と同様であった。コミュニケーションを行う際、中学部、高等部段階では、聴覚口話や手話など、複数のコミュニケーションを組み合わせたり、場面によって使い分けたりすることが可能となることが示された。学習場面においては、教師と幼児児童生徒の1対1のやりとりにならないように、全員が意見を共有するために手話や指文字の併用を促したり、全員が話し手を見ていることを確認したりする指導が多く見られた。幼児児童生徒同士の会話において

も同様で、お互いのコミュニケーション手段を尊重しながら、共通の手段やお互いがわかる手段を用いたり、話し手の顔や口形を見ながらやりとりさせたりすることを促すなどの指導が見られた。これらの指導は補聴器装用幼児児童生徒と同様であるものの、人工内耳装用幼児児童生徒においては、手話や指文字を使用せずに口話を優先する場面も見られるため、配慮が必要であることが示された。また、中学部、高等部段階においては、人工内耳装用時期や生育歴の影響も大きいことが示され、個々の幼児児童生徒の課題に即して丁寧な指導を行うことの重要性が示唆された。

II 人工内耳装用幼児児童生徒に見られる課題について

傾聴態度の指導について、すべての発達段階において重要な指導であることが示された。傾聴態度が補聴器装用幼児児童生徒よりも身に付きにくいという報告もあり、補聴器装用幼児児童生徒と同様、重要な指導と捉えている学校がほとんどであった。

幼稚部、小学部においては、日々の活動の中で繰り返し指導を行うことで、傾聴態度を身に付けさせる取り組みが見られた。例えば、幼児児童の視線が教師に集まってから話し始める、教師が前に来たときは教師の方を見させる、聞き手と視線を合わせる、聞き手が見ていないうちは話し始めないなど、ルール作りを行い、習慣化することが重要であることが示唆された。指導の工夫としては、意図的に手話だけで話したり、話した内容を復唱させたりする例が見られた。中学部、高等部段階では身に付いている生徒も多いが、聞こえていると過信している傾向がある生徒もあり、話者を見ないで下を向いてしまったり、理解に漏れや誤りがあったりする例が見られた。

また、人工内耳装用幼児児童生徒だけではなく、教師や保護者も聞こえていると過信してしまうことや、発話が明瞭なため伝えたことを理解していると勘違いしてしまうことも報告された。明瞭に発音できていても、正しく聞き取れて、正しく理解しているとは限らず、教師や保護者は十分留意して幼児児童生徒の様子を観察し、適切な指導を行う必要があることが示唆された。

III まとめ

人工内耳装用幼児児童生徒を指導している教員を対象に行った追跡調査からは、聴覚や視覚を活用した様々な指導法が明らかとなった。人工内耳を装用することで、以前の補聴器装用幼児児童生徒と比較してより聴覚が活用できるようになったため、聴覚のみを活用した指導、視覚のみを活用した指導、視覚的な情報を活用しながら聴覚を活用する指導など、様々な指導の工夫が挙げられた。一方で、傾聴態度やコミュニケーションに関する課題が見られ、人工内耳を装用したからといってすべての音が聴取できるわけではなく、これまでの聴覚障害教育で培われてきた様々な指導法や工夫が人工内耳装用幼児児童生徒にとって有効であることが示された。

また、人工内耳の装用によって、音への気付きや言葉の聞き取り、聴覚の活用など、聞こえの面では指導がしやすくなるものの、課題については個々の幼児児童生徒で異なるため、個としての幼児児童生徒の発達段階や障害の状態に応じた指導が大切であるとともに、集団における発達段階を意識した指導の必要性が示唆された。