

第4章 中学部

I 結果と考察

1. 教員に関する内容

1) 回答の集計結果

各生徒に関する質問に関しては計242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139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年齢構成

平均年齢は42.8歳（23～61歳）であり、30歳台と50歳台がやや多かった（表4-1）。

表4-1 回答者の年齢構成（人）

年齢	20歳台	30歳台	40歳台	50歳台	60歳台	未記入	計
人数	26	40	20	37	13	3	139

②教員歴・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67%を占めた。特別支援学級（難聴）等を含めて通常学級での指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。

表4-2 教員歴・指導歴（回答件数）

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	24	29	13	22	16	15	14	6	17.7
聴覚障害児に対する指導歴	58	35	22	11	4	4	1	1	10.1
特別支援学校(聴覚障害)での指導歴	64	31	22	8	3	4	1	6	9.9
特別支援学校(聴覚障害以外)での指導歴	93	18	11	9	2	1	0	5	4.8
特別支援学級(難聴)ないし通級指導教室(難聴)での指導歴	131	0	0	0	0	0	0	8	0.2
通常学級での指導歴	114	8	6	2	0	0	0	9	2.0

③担当生徒数

担当している学級における生徒数、および人工内耳装用生徒数を表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ことが推察される。そのため表4-3では、突出した人数が記載された2校のデータを除いた平均を示した。回答のあった担当生徒のうち、人工内耳装用生徒が占める割合は、「重複なし」で42.0%、「重複あり」で42.6%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。

表4-3 回答のあった生徒数（人）

重複の有無	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
重複なし	1年生	120	3.52	57（42.5）	1.67
	2年生	145	4.26	61（45.1）	1.79
	3年生	137	4.28	51（45.4）	1.59
	計	402	4.02	169（42.0）	1.69
重複あり	1年生	54	3.85	23（42.5）	1.64
	2年生	31	2.58	14（45.1）	1.16
	3年生	44	3.66	20（45.4）	1.66
	計	129	3.43	57（44.2）	1.50
総計		531	3.39	226（42.6）	1.63

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「あり」の回答が55.1%、「なし」の回答が44.9%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、「情報交換」が78.5%、「故障時等の対応依頼」が6.3%、その他が15.2%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。

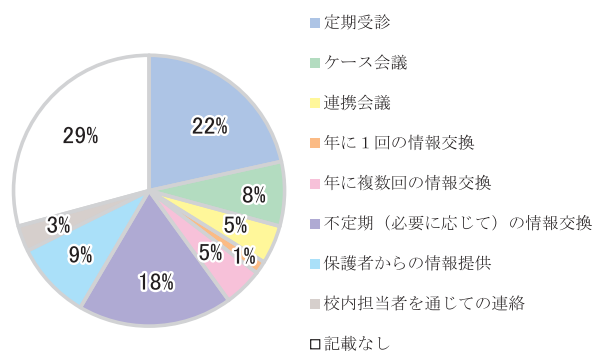


図4-1 医療機関との連携

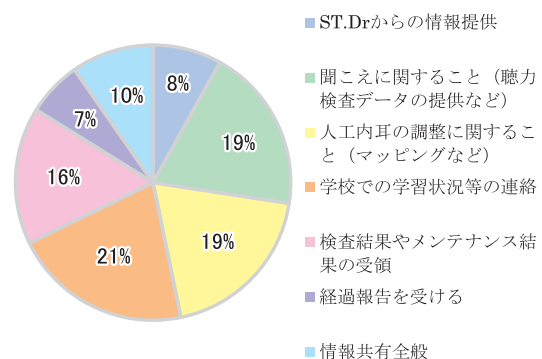


図4-2 情報交換の内容

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」「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。

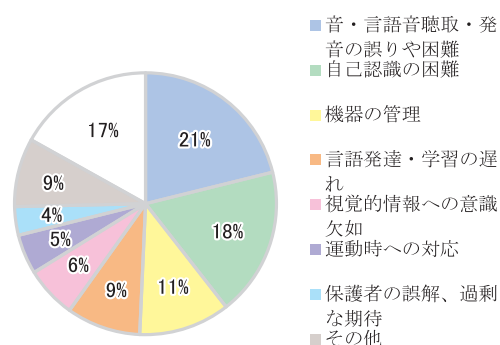


図4-3 指導上の課題

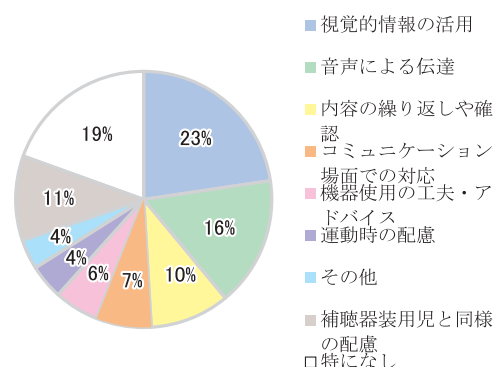


図4-4 指導における工夫

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て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ることから、教示を反復する、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生徒と同じである、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。

②補聴器装用生徒との指導上の違い

補聴器装用生徒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己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、補聴器装用生徒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約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）

指導上の課題		指導における工夫		指導しやすい点	
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
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
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
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
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
運動時への対応	7	運動時の配慮	7	その他	6
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
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希望する研修内容

希望する研修内容についてはのべ182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。経験年数の短い教員では、基礎的事項に関する研修の希望が40％以上を占めたが、10年以上の長い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。また人工内耳を装用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。

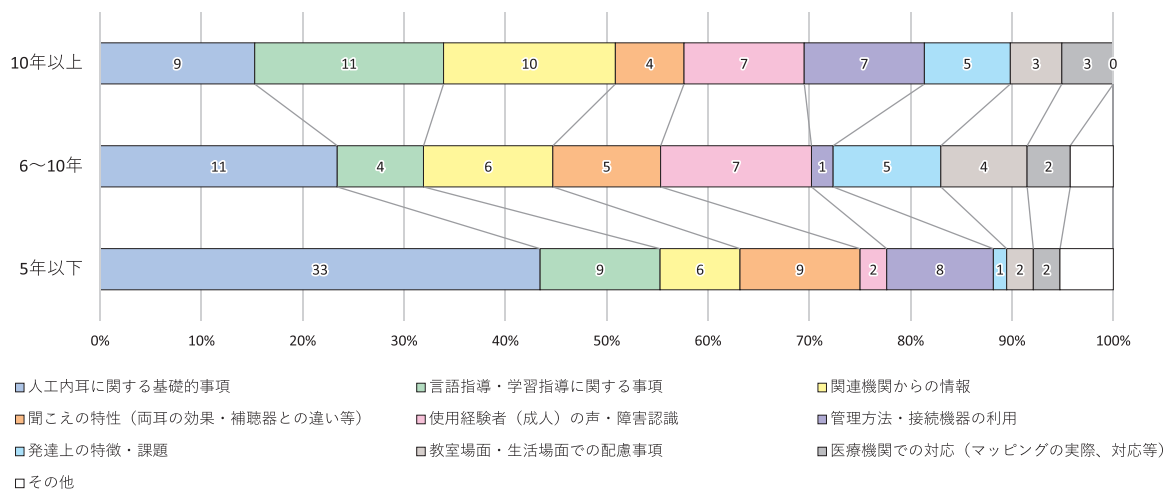


図4-5 学習したい研修内容

2. 生徒に関する内容

回答のあった担当生徒のうち人工内耳装用生徒の人数は242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に重複する障害種の人数および割合を示した。なお表4-6では、複数の障害が重複している生徒についても、それぞれの障害種にカウントしており、数値は延べ数を示している。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、約70%を占めた。その他ではLD 2名、ADHD 6名、ASD 8名を含む発達障害（疑い・傾向も含む）が19名（29.2%）、チャージ症候群など症候群性の聴覚障害が5名（6.7%）、知的障害と発達障害を併せ有する生徒が6名（9.5%）等であった。

表4-5 重複障害の有無（人）

	中1	中2	中3	計
重複なし	55	56	66	177
重複あり	24	20	21	65
計	79	76	87	242

表4-6 重複する障害種

障害種	人数	%
視覚障害	2	3.0
知的障害	46	70.7
肢体不自由	8	12.3
病弱・身体虚弱	4	6.1
その他	24	36.9
無回答	4	6.1

①診断時の年齢

聴覚障害を診断された年齢について、診断時の年齢ごとの人数比を表4-7に示した。「重複なし」と「重複あり」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。

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	29.1	42.8	24.2	31.6	37.5	35.0	47.6	40.0
1 歳	27.2	19.6	34.8	27.6	20.8	20.0	38.1	26.1
2 歳	10.9	10.7	10.6	10.7	16.6	15.0	9.5	13.8
3 歳	5.5	8.9	12.1	9.0	4.2	1.0	0.0	4.6
4 歳	0.0	1.7	1.5	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0
5 歳	0.0	0.0	0.0	0.0	4.1	5.0	0.0	3.0
5 歳以降	0.0	4.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0
無回答	27.2	12.5	16.6	18.6	16.6	15.0	4.7	12.3

②人工内耳装用状態

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25%程度とやや高い値を示した。

「重複あり」では、両耳装用の割合は学年が上がるほど小さくなり、全体では10%程度であった。片耳装用の生徒における人工内耳非装用耳の補聴状態について、表4-9に示した。「重複なし」「重複あり」とともに全体の60%弱の生徒が、人工内耳非装用耳に補聴器を装用していた。

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	47.2	53.5	45.4	48.5	62.5	75.0	71.4	69.2
左耳	23.6	30.3	33.3	29.3	20.8	15.0	23.8	20.0
両耳	25.4	16.0	21.2	20.9	16.6	10.0	4.7	10.7
無回答	3.6	0.0	0.0	1.6	0.0	0.0	0.0	0.0

表4-9 人工内耳非装用耳の補聴状態（%）

	重複なし				重複あり			
	中 1	中 2	中 3	全体	中 1	中 2	中 3	全体
補聴器	47.2	67.8	56.0	57.0	50.0	70.0	57.1	58.4
なし	34.5	23.2	25.7	27.6	37.5	25.0	38.0	33.8
無回答	18.1	8.9	18.1	15.2	12.5	5.0	4.7	7.6

③補聴援助システムの使用

補聴援助システムを使用している人数の割合は、「重複なし」で40.6%、「重複あり」で35.4%であり、使用率に顕著な差は示されなかった。

④人工内耳装用開始時期

表4-10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52.3%の生徒が3歳時までに装用を開始していた。いずれの学年でも5歳以降に装用を開始した生徒も相当数おり、開始時期のピークが2山になっていることがわかる。「重複あり」では、2歳までに約50%の生徒が装用を開始しているが、3歳以降に装用を開始した生徒も40%程度存在した。

表4-10 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	全体	中1	中2	中3	全体
1歳未満	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.0	2.5
1歳	0.0	7.0	9.0	5.3	40.8	20.0	16.0	27.7
2歳	25.0	24.5	21.8	23.8	17.7	15.0	28.0	20.3
3歳	21.4	21.0	27.2	23.2	17.7	20.0	16.0	17.7
4歳	7.1	8.7	10.9	8.9	5.9	20.0	12.0	11.4
5～9歳	19.6	22.8	0.0	14.2	8.8	5.0	12.0	8.9
10歳以上	8.9	7.0	14.5	10.1	0.0	5.0	4.0	2.5
無回答	17.8	8.7	16.3	14.2	8.8	15.0	4.0	8.8

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4-11に示した。「重複なし」と「重複あり」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」でおおむね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

表4-11 手術前後の平均聴力レベル（dBHL）

		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	108.6	132.9	104.3	116.4	107.8	109.3	113.6	110.1
	左耳	103.3	136.3	103.0	116.2	109.3	105.0	107.2	107.1
装用後	右耳	34.8	42.8	34.9	37.5	38.9	29.4	15.0	38.1
	左耳	42.4	48.0	39.6	43.1	40.3	43.9	57.4	47.2

おり、聴力レベルに顕著な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も考えられる。なお、人工内耳や補聴器を装用していない耳の聴力レベルについては、「重複なし」（120名）で平均

105.1dB、「重複あり」(41名)で110.4dBであった。

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％程度であり、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。また表4-12に示したように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、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。

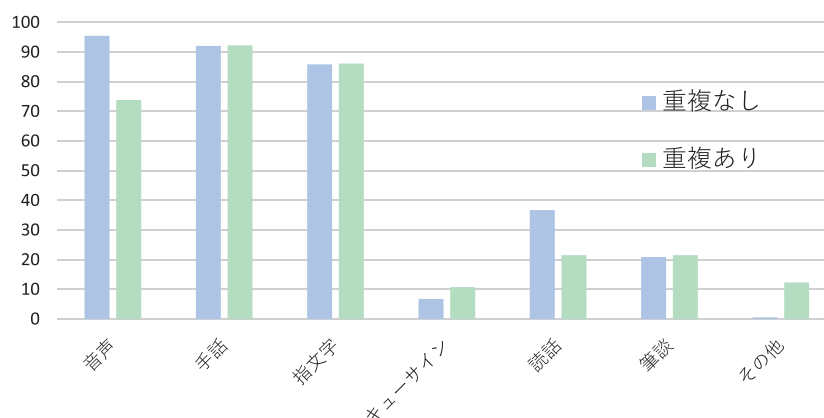


図4-6 コミュニケーションモードの使用比率

表4-12 コミュニケーションモードの使用（組合せ）

重複なし			重複あり		
1 番目	2 番目	%	1 番目	2 番目	%
音声 65.1%	手話	48.0	音声 36.9%	手話	29.2
	指文字	3.9		指文字	4.6
	キューサイン	3.8		筆談	3.0
	読話	3.9	手話 55.3%	音声	21.5
	筆談	1.7		指文字	24.6
手話 36.1%	音声	20.3		読話	1.5
	指文字	12.4		筆談	4.6
	キューサイン	0.5		その他	3.0
	読話	1.1	指文字 4.6%	手話	3.0
	筆談	1.7		筆談	1.6
指文字	手話	1.1	その他 3.0%	音声	1.5
読話	手話	1.1		なし	1.5

「重複あり」では、手話、指文字の使用比率が高く音声がそれに次いだ。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83.6%、「重複あり」で76.9%、近親者では「重複なし」で10.2%、「重複あり」で10.8%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。

⑧学校歴（現在まで）と今後の進路

各機関に通っていた人数および比率と、乳児期の療育の場から幼児期、児童期の各教育機関等へ移行した人数（5名以上：丸内の数値）を図4-7と図4-8に示した。「重複なし」では、乳児期に特別支援学校（聴覚障害）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（聴覚障害）に通った子供の大部分はそのまま特別支援学校（聴覚障害）に移行しており、他の機関からも特別支援学校（聴覚障害）に移行する子供が多かった。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供の数は児童期には77.9%に達した。この結果は、特別支援学校（聴覚障害）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（聴覚障害）を想定している生徒が84.7%、通常高等学校が22.0%であった。このうち特別支援学校（聴覚障害）のみを希望している割合が71.2%、高等学校のみが8.5%、両方を想定している生徒が13.5%であった。高等教育機関への進学については大学を希望している生徒が19.2%、特別支援学校

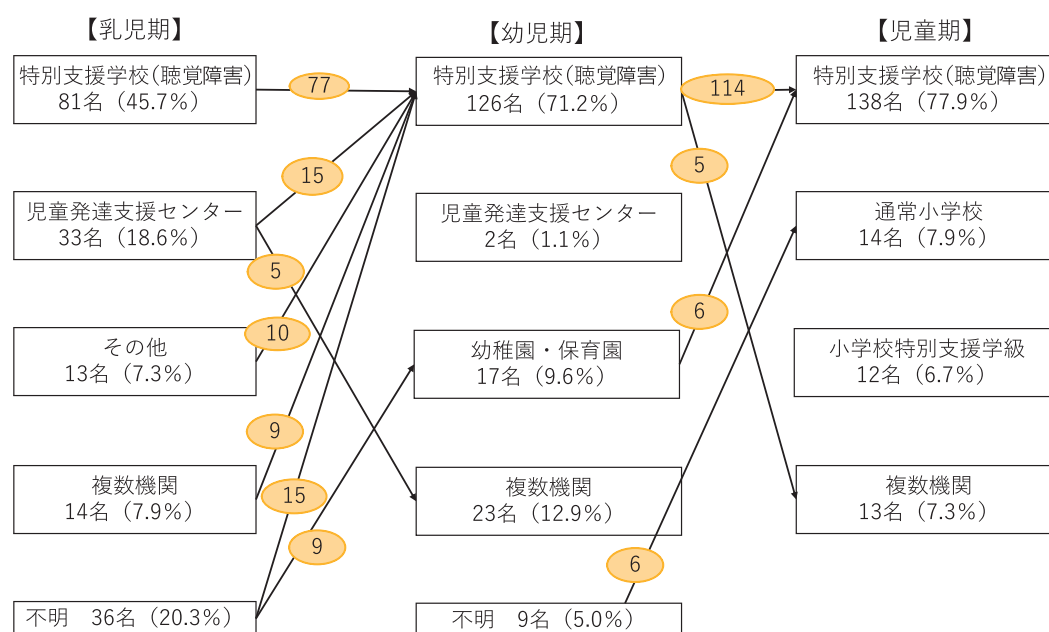


図4-7 学校歴 重複なし

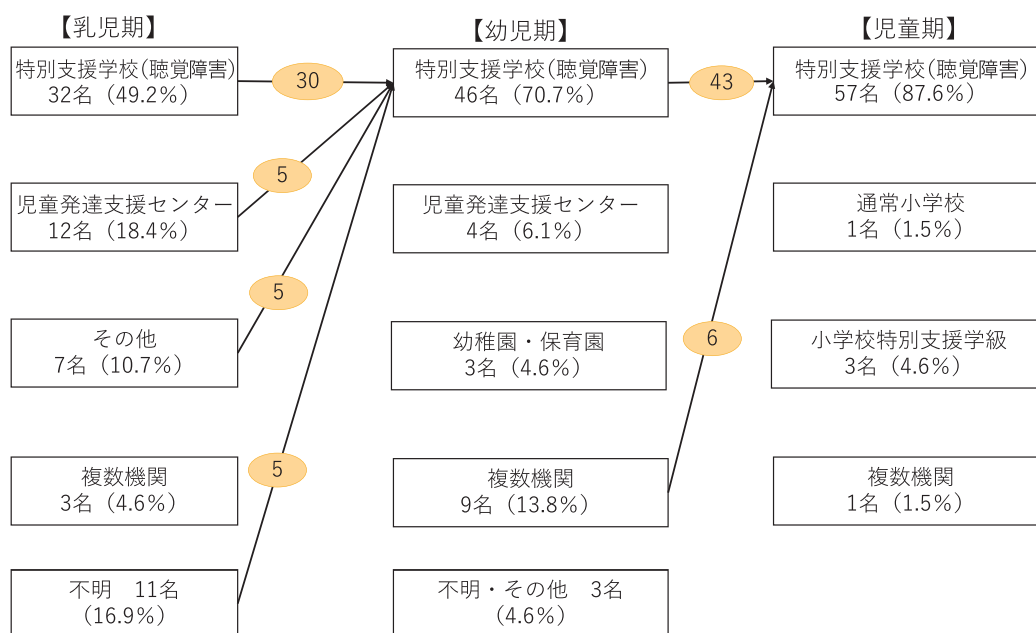


図4-8 学校歴 重複あり

(聴覚障害)の高等部専攻科または高等専門学校を希望している生徒が5.6%であった。就職を希望する者は31.6%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(聴覚障害)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3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」の生徒とはほぼ同じであり、特別支援学校(聴覚障害)のみに通う子供が70%以上を占めた。児童期では特別支援学校(聴覚障害)に通う子供の数が87.6%に達し、他の機関を利用している子供もすべて特別支援学校(聴覚障害)に通っていた。中学卒業後の進路については、87.7%の生徒が特別支援学校(聴覚障害)の高等部を希望しており、通常高校への希望は1名(1.5%)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6名(9.2%)であり、残りの3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、特別支援学校(聴覚障害)高等部専攻科・大学等への進学希望が9.2%、就職希望が32.3%であった。また全体の9.2%の生徒は福祉就労を視野に入れた進路を検討していた。

⑨聴覚活用の状態

音への気付き、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4-13に示した。「重複なし」では、音への気付きにおいて「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55.4%、67.8%と若干低い数値となった。言語音については19.7%の生徒が「良くない」評価であり、音への気付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約40%存在した。「重複あり」では、音への気付きにおける「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33.9%、40.0%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、音への気付きと言語音の聞き取りでの「良い」評価の割合は、それ

表4-13 聴覚活用の状態（％）

		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	音への気付き	26.6	50.3	15.8	5.1	1.7	0.6
	言語音の聞き取り	14.7	40.7	24.9	14.1	5.6	0.0
	傾聴態度	22.6	45.2	21.5	9.0	1.7	0.0
重複あり	音への気付き	7.7	44.6	16.9	18.5	10.8	0.6
	言語音の聞き取り	3.1	30.8	23.1	21.5	20.0	1.5
	傾聴態度	6.2	33.8	27.7	21.5	9.2	1.5

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40.0％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。

・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4-14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。「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

表4-14 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	
指導の課題・工夫	総数	指導の課題・工夫	総数
ことばの聞き取りの困難	49	ことばの聞き取りの困難	32
障害認識の課題	31	聞き漏らし・聞き誤り	17
聞き漏らし・聞き誤り	28	手話・視覚的情報等の活用	14
手話・視覚的情報等の活用	28	発音の不明瞭さ	10
注意力・集中力の欠如	24	機器の操作・活用の困難	9
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
対人コミュニケーションの困難	14	障害認識の課題	6
発音の不明瞭さ	9	環境面の課題	4
		注意力・集中力の欠如	2

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「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。

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4-15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25～30％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を有する生徒であった。

表4-15 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	2.3	6.8	28.2	38.9	23.7
	文章理解力	2.8	7.3	32.2	34.5	23.2
	作文力	2.8	2.8	31.1	41.2	22.0
	文章構成力	0.6	5.6	25.4	40.7	27.7
重複あり	文法力	0.0	1.5	6.2	27.7	63.1
	文章理解力	1.5	1.5	1.5	29.2	60.0
	作文力	0.0	0.0	7.7	29.2	61.5
	文章構成力	0.0	3.1	1.5	30.8	63.1

・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ののべ数について、結果を表4-16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

表4-16 言語活動に関する指導の現状と課題（件）

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
言語力の困難	148	ことばの聞き取りの困難	32
書くことの苦手さ	50	聞き漏らし・聞き誤り	17
ことばによる表現力	40	手話・視覚的情報等の活用	14
思考の整理	33	発音の不明瞭さ	10
手話等の活用	18	機器の操作・活用の困難	9
ことばの聞き取り	11	対人コミュニケーションの困難	8
注意力・集中力	9	障害認識の課題	6
言語学習への意欲	9	環境面の課題	4
発音の不明瞭さ	5	注意力・集中力の欠如	2

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、「ことばによる表現力」や「思考の整理」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。

3. 学校での学習と生活

以下では、学校での学習と生活に関する①～⑤の観点に関する評価結果をまとめた。なお、それぞれの観点における自由記述の分析については、その内容を分類し、各内容に該当するのべ数を示した。

①学業成績について

健聴児と比べた学業成績の程度（表4-17）、潜在能力と比べた学業成績の程度（表4-18）、読書力の程度（表4-19）の3点から評価を求めた。「重複なし」では、同年齢の健聴の生徒と比べた際の学力の評価で「高い」評価を得ている生徒が8.3%であるのに対し、「低い」評価の生徒は61.6%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能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学年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、半数以上の生徒が良好な評価を得ており、学校での指導の結果、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4-17 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	0.0	7.3	30.9	32.7	23.6	1.7	0.0	0.0	4.2	25.0	66.7	4.2
中2	1.8	7.1	21.4	41.1	28.6	0.0	0.0	5.0	5.0	15.0	70.0	1.5
中3	1.5	7.6	30.3	33.3	25.8	0.6	0.0	0.0	14.3	33.3	47.6	1.5
全体	1.1	7.2	27.7	35.6	26.0	2.3	0.0	1.5	7.7	24.6	61.5	4.6

表4-18 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	38.2	30.9	18.2	7.3	0.0	1.7	25.0	25.0	16.7	12.5	16.7	4.2
中 2	41.1	28.6	21.4	8.9	0.0	0.0	25.0	35.0	20.0	5.0	10.0	1.5
中 3	33.3	31.8	19.7	10.6	3.0	0.6	28.6	23.8	23.8	19.0	0.0	1.5
全体	37.3	30.5	19.8	9.0	1.1	2.3	26.2	27.7	20.0	12.3	9.2	4.6

表4-19 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	36.4	36.4	20.0	1.7	0.0	0.0	4.2	12.5	83.3	0.0
中 2	1.8	12.5	19.6	35.7	30.4	0.0	0.0	5.0	5.0	20.0	65.0	1.5
中 3	4.5	10.6	28.8	28.8	25.8	0.6	0.0	0.0	9.5	42.9	42.9	1.5
全体	2.3	8.5	28.2	33.3	25.4	2.3	0.0	1.5	6.2	24.6	64.6	3.1

・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 63.8%、「重複あり」では 89.2% 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4-20 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、さらに意欲や習慣の不足によって学習が進み

表4-20 学習指導の現状と課題（件）

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
基礎学力の定着	45	基礎学力の定着	45
学習意欲・学習習慣の形成	41	言語力	9
国語力・言語力全般	21	語彙力	7
文章読解・文章理解	18	学習意欲・学習習慣	7
語彙力	12	注意力・集中力	7
注意力・学習行動	12	書く力	6
思考の難しさ・思い込みによる理解	12	文章理解	6
書くこと	11		
教科による学力の差	8		

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。

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、同年齢の健聴の生徒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50%～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	25.5	18.2	21.8	20.0	9.1	1.7	8.3	4.2	4.2	37.5	45.8	0.0
中2	33.9	21.4	21.4	19.6	3.6	0.0	10.0	0.0	25.0	40.0	20.0	1.5
中3	16.7	12.1	39.4	16.7	12.1	1.1	19.0	9.5	14.3	23.8	28.6	1.5
全体	24.9	16.9	28.2	18.6	8.5	2.8	12.3	4.6	13.8	33.8	32.3	3.1

表4-22 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	7.3	10.9	32.7	32.7	10.9	1.7	12.5	0.0	0.0	45.8	41.7	0.0
中2	10.7	8.9	51.8	21.4	7.1	0.0	1.5	5.0	20.0	45.0	20.0	1.5
中3	7.6	4.5	57.6	18.2	10.6	0.6	1.5	4.8	28.6	33.3	23.8	1.5
全体	8.5	7.9	48.0	23.7	9.6	2.3	7.7	3.1	15.4	41.5	29.2	3.1

表4-23 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	5.5	36.4	25.5	23.6	3.6	1.7	4.2	8.3	33.3	29.2	25.0	0.0
中2	8.9	26.8	44.6	16.1	3.6	0.0	0.0	20.0	25.0	25.0	25.0	1.5
中3	7.6	33.3	36.4	16.7	4.5	0.6	1.5	9.5	28.6	23.8	28.6	1.5
全体	7.3	32.3	35.6	18.6	4.0	2.3	3.1	12.3	29.2	26.2	26.2	3.1

・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33.3%、「重複あり」で72.3%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、教員に対する態度の課題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4-24）。

表4-24 学習態度に対する指導の現状と課題（件）

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
指導の工夫	33	注意力・持続力	28
注意力・持続力	27	指導の工夫	20
言語力の不足	15	興味・関心の狭さ偏り	13
学習行動	13	学習意欲・学習習慣	7
学習意欲の低さ	6	発達障害	6
集団適応	5	感情コントロール	6
発達障害	5	集団適応	6
		言語力の不足	4
		状況理解・見通しの困難	3
		学習の定着困難	2
		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（表4-25）、語彙力の程度（表4-26）、話す能力の程度（表4-27）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4-25 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	10.9	38.2	34.5	10.9	1.7	0.0	0.0	16.7	29.2	54.2	0.0
中2	5.4	16.1	33.9	35.7	8.9	0.0	0.0	0.0	5.0	55.0	35.0	1.5
中3	9.1	13.6	36.4	31.8	9.1	0.0	0.0	4.8	28.6	19.0	42.9	1.5
全体	5.1	13.6	36.2	33.9	9.6	1.7	0.0	1.5	16.9	33.8	44.6	3.1

表4-26 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	7.3	27.3	27.3	32.7	1.7	0.0	0.0	0.0	20.8	79.2	0.0
中2	1.8	8.9	16.1	46.4	26.8	0.0	1.5	0.0	0.0	15.0	75.0	1.5
中3	1.5	10.6	22.7	45.5	19.7	0.0	0.0	0.0	9.5	42.9	42.9	1.5
全体	1.1	9.0	22.0	40.1	26.0	1.7	1.5	0.0	3.1	26.2	66.2	3.1

表4-27 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	5.5	7.3	38.2	34.5	9.1	1.7	0.0	0.0	12.5	41.7	45.8	0.0
中2	1.8	19.6	33.9	30.4	14.3	0.0	0.0	5.0	0.0	55.0	35.0	1.5
中3	6.1	21.2	37.9	25.8	7.6	0.6	1.5	4.8	14.3	28.6	42.9	1.5
全体	4.5	16.4	36.7	29.9	10.2	2.3	1.5	3.1	9.2	41.5	41.5	3.1

・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83.1%、「重複あり」で93.8

%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かったりする生徒も多く、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4-28）。

表4-28 コミュニケーションにおける指導の現状と課題（件）

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
コミュニケーションスキル	57	言語による説明力	50
言語による説明力	54	他者への意識・配慮の不足	37
語彙の乏しさ	47	コミュニケーションへの意欲・積極性	16
他者への意識・配慮の不足	28	語彙の乏しさ	10
コミュニケーションへの意欲・積極性	22	手話等の使用	6
状況に応じたコミュニケーション方法	19	状況に応じたコミュニケーション方法	5
発音・話し方	9	発達障害	5
落ち着き・集中力	5	聞こえないことへの意識	2

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（表4-29）、家庭課題への対応状況（表4-30）、指示に対する遂行能力（表4-31）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4-29 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	23.6	27.3	18.2	23.6	5.5	0.6	16.7	16.7	29.2	16.7	20.8	0.0
中2	10.7	33.9	39.3	10.7	5.4	0.0	0.0	0.0	45.0	40.0	10.0	1.5
中3	25.8	28.8	34.8	7.6	3.0	0.0	3.1	14.3	19.0	42.9	9.5	1.5
全体	20.3	29.9	31.1	13.6	4.5	0.6	9.2	10.8	30.8	32.3	13.8	3.1

表4-30 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	32.7	20.0	34.5	9.1	1.8	0.6	12.5	16.7	37.5	25.0	8.3	0.0
中2	19.6	39.3	30.4	10.7	0.0	0.0	6.2	40.0	20.0	5.0	5.0	3.1
中3	16.7	24.2	40.9	13.6	4.5	0.0	9.2	19.0	33.3	9.5	4.8	1.5
全体	22.6	27.7	35.6	11.3	2.3	0.6	20.0	24.6	30.8	13.8	6.2	4.6

表4-31 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	5.5	30.9	41.8	12.7	7.3	0.6	4.2	4.2	37.5	33.3	20.8	0.0
中2	10.7	39.3	33.9	14.3	1.8	0.0	4.6	20.0	30.0	20.0	10.0	1.5
中3	9.1	40.9	27.3	16.7	6.1	0.0	3.1	9.5	61.9	9.5	4.8	1.5
全体	8.5	37.3	33.9	14.7	5.1	0.6	9.2	10.8	43.1	21.5	12.3	3.1

・生活指導の現状と課題

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15.8%、「重複あり」で38.5%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①～⑤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4-32）。

表4-32 生活指導の現状と課題（件）

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
指示理解・確認	13	指示理解・確認	7
提出物・宿題・忘れ物	11	提出物・宿題・忘れ物	6
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
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
注意の欠如	3	自己理解	3
整理整頓	3	ルール・マナー	2
ルール・マナー	2	整理整頓	2
		話し合い・言語	2
		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（表4-33）、情緒的な課題（表4-34）、友人関係（表4-35）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4-33 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	18.2	40.0	30.9	5.5	5.5	0.0	16.7	16.7	25.0	29.2	12.5	0.0
中2	28.6	39.3	16.1	14.3	1.8	0.0	1.5	45.0	20.0	20.0	5.0	1.5
中3	19.7	45.5	22.7	4.5	7.6	0.0	3.1	38.1	9.5	28.6	9.5	1.5
全体	22.0	41.8	23.2	7.9	5.1	0.0	10.8	32.3	18.5	26.2	9.2	3.1

表4-34 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	10.9	40.0	32.7	12.7	3.6	0.0	16.7	4.2	20.8	37.5	20.8	0.0
中 2	19.6	35.7	26.8	10.7	7.1	0.0	1.5	45.0	25.0	15.0	5.0	1.5
中 3	10.6	34.8	33.3	12.1	9.1	0.0	3.1	19.0	28.6	19.0	19.0	1.5
全体	13.6	36.7	31.1	11.9	6.8	0.0	10.8	21.5	24.6	24.6	15.4	3.1

表4-35 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	18.2	40.0	30.9	7.3	3.6	0.0	16.7	25.0	33.3	20.8	4.2	0.0
中 2	12.5	50.0	21.4	10.7	3.6	0.6	0.0	35.0	55.0	5.0	0.0	1.5
中 3	12.1	36.4	34.8	10.6	6.1	0.0	1.5	42.9	33.3	9.5	4.8	1.5
全体	14.1	41.8	29.4	9.6	4.5	0.6	7.7	33.8	40.0	12.3	3.1	3.1

・行動に対する指導の現状と課題

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23.2%、「重複あり」で50.1%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あり、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、

表4-36 行動に対する指導の現状と課題（件）

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
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
情緒・心理面の不安定	17	情緒・心理面の不安定	13
マナー	6	ルール・マナー	9
言語表現力	6	集中力	4
友人関係	5	発達障害	4
集中力	3	環境設定	3

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をしたりすること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すぎたり、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4-36）。

II 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、人工内耳装用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、乳幼児期より特別支援学校（聴覚障害）に通う子供が多く、小学部以降では特別支援学校（聴覚障害）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（聴覚障害）を対象としていることによると思われるが、聴覚障害教育において特別支援学校（聴覚障害）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、同年齢の健聴の生徒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（聴覚障害）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、人工内耳装用生徒に対する言語力向上に向けた指導方法の工夫や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。

4. おわりに

近年、人工内耳の装用による子供の発達状況や人工内耳の効果、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補償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、個々の子供の長期的な発達を視野に入れた検討が必要であると考ええる。