

第8章 特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴）

I 結果と考察

分析対象について

本章では特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴）による指導を受けている児童生徒及び教員に対する調査結果を報告する。本調査の質問項目は、教員に関する質問項目と児童生徒に関する質問項目に大分される。分析の対象となった教員の属性と児童生徒の属性をそれぞれ表8-1-1と表8-1-2に示した。結果に関しては、①校種（小学校・中学校）、②重複障害の有無、③指導形態（特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴））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、何らかの特徴が見られた箇所のみで触れる。なお、通級指導教室（難聴）を担当する教員のうち、小学校では約1/3が、中学校では約1/2が特別支援学校（聴覚障害）で指導を行っており、必要に応じてそれらの特徴についても言及した。

表8-1-1 回答者である教員の属性

	小学校		中学校	
	重複なし	重複あり	重複なし	重複あり
特別支援学級（難聴）	57	9	12	0
通級指導教室（難聴）	32	2	4	2
計	89	11	16	2

表中の数字は回答件数を示す

表8-1-2 回答の対象である児童生徒の属性

	小学校		中学校	
	重複なし	重複あり	重複なし	重複あり
特別支援学級（難聴）	60	11	16	2
通級指導教室（難聴）	66	1	24	3
計	126	12	40	5

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21.25年（ $SD=11.52$ 年、最短1年～最長41年）であった。中学校での教員歴の平均は23.06年（ $SD=9.91$ 年、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童に対する指導歴の平均は4.80年（ $SD=6.34$ 年）であった。その内訳

を表8-2-1に示した。5年や10年以内の者が多い点が特徴的であり、特に特別支援学級（難聴）において経験が少な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見ると（表8-2-2）、1年目の者が多い特徴が見られた。また、指導形態を問わず小学校群全体の平均年数は3.98年（ $SD=5.42$ 年、最短1年～最長27年）であったのに対し、特別支援学校（聴覚障害）群の平均年数は11.45年（ $SD=9.21$ 年、最短1年～最長31年）を示し、この結果からも小学校に在籍する教員の指導経験年数の少なさが読み取れる。

それぞれの指導の経験の具体的内容を見ると、特別支援学級（難聴）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、通級指導教室（難聴）を担当する教員は「通級指導教室（難聴）」や「特別支援学校（聴覚障害）」での指導歴が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

	1-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26-30年	31年以上
小学校・特別支援学級（難聴）	82.2	5.6	5.6	4.4	1.1	1.1	0.0
小学校・通級指導教室（難聴）	20.0	40.0	10.0	10.0	10.0	0.0	10.0

表8-2-2 指導歴が5年以下の回答者の内訳

	1年	2年	3年	4年	5年
小学校・特別支援学級（難聴）	63.5	14.9	5.4	9.5	6.8
小学校・通級指導教室（難聴）	37.5	12.5	12.5	37.5	0.0

- 1) 上記2つの表について、表中の数字は属性ごとの割合を示す
2) 灰色のセルは割合が最も高いことを示す

中学校での聴覚障害生徒に対する指導歴の平均は7.94年（ $SD=7.76$ 年）であった。その内訳を表8-3に示した。全体的な傾向は小学校と共通しており、特別支援学級（難聴）の指導経験が少ない点が特徴的であった。さらに特別支援学級（難聴）において経験年数が5年以下の者に限って詳細を見ると、8名中5名の経験年数が1年であった。

それぞれの指導の経験の具体的内容に関しても小学校と同様であり、特別支援学級（難聴）を担当する教員は「通常学級での指導歴」が、通級指導教室（難聴）を担当する教員は「通級指導教室（難聴）」や「特別支援学校（聴覚障害）」での指導歴が長い点が特徴的であった。

表8-3 中学校における指導歴

	1-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26-30年	31年以上
中学校・特別支援学級（難聴）	66.7	16.7	0.0	8.3	8.3	0.0	0.0
中学校・通級指導教室（難聴）	16.7	33.3	16.7	16.7	16.7	0.0	0.0

- 1) 表中の数字は属性ごとの割合を示す
2) 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6.65人（ $SD=11.39$ 人）であり、そのうち人工内耳装用児童数は平均1.70人（ $SD=2.32$ 人）であった。中学校での担当生徒数の平均は5.67人（ $SD=7.34$ 人）であり、そのうち人工内耳装用生徒数は平均1.89人（ $SD=1.84$ 人）であった。それらの内訳を見ると（表8-4）、通級指導教室（難聴）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見られるが、これは通級指導教室（難聴）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
特別支援学級（難聴）	2.04($SD=4.62$)	1.07($SD=0.37$)	2.27($SD=2.97$)	1.55($SD=1.51$)
通級指導教室（難聴）	16.33($SD=14.91$)	3.76($SD=4.85$)	9.00($SD=4.85$)	1.80($SD=1.30$)
重複あり	1.09($SD=0.30$)	1.09($SD=0.30$)	16.00($SD=18.34$)	4.00($SD=4.24$)

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59.0％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58）では「情報共有（25件）」、「定期的な検査（7件）」、「診察・指導への同伴（6件）」、「医療機関からの直接的な助言（4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27.8％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7）では「情報共有（3件）」、「医療機関からの直接的な助言（3件）」、「定期的な健診（1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見られた。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（自由記述）

補聴器装用児童生徒と比較した際に、人工内耳装用児童生徒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付いていない」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理解の少なさが全体に共通する課題として挙げられた。小学校の特別支援学級（難聴）と「重複あり」において、「比較対象がい

ないので分からない」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・特別支援学級(難聴)		小学校・通級指導教室(難聴)		小学校・重複あり	
比較対象がいないので分からない	12	自己認識	7	理解不足	5
特にない	7	理解不足	7	比較対象がいないので分からない	4
活動上の制限	5	語彙	3	自己認識	1
理解不足	3	傾聴態度	2	活動上の制限	1
語彙	3	比較対象がいないので分からない	2	特にない	1
イントネーション	2	その他	2		
騒音下の聞き取り	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・特別支援学級(難聴)		中学校・通級指導教室(難聴)		中学校・重複あり	
自己認識	2	自己認識	3	理解不足	1
特にない	2	理解不足	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（自由記述）

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。「特にない」や「比較対象がいないので分からない」といった回答が多かった一方で、補聴援助システムを活用する、話し方に留意する、子供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見てとれた。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分かった。

表8-6-1 小学校の担当教員が感じる指導上の工夫

小学校・特別支援学級(難聴)		小学校・通級指導教室(難聴)		小学校・重複あり	
特にない	8	特にない	6	比較対象がいないので分からない	3
補聴援助システム	5	子供の様子の確認	4	特にない	2
比較対象がいないので分からない	4	理解啓発	3	補聴援助システム	2
安全面	4	音楽の練習	3	安全面	1
話しかけ方	3	自己認識	2	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

中学校・特別支援学級(難聴)		中学校・通級指導教室(難聴)		中学校・重複あり	
特にない	7	連携	1	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

③補聴器装用児童生徒との指導上の違い（自由記述）

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うかがえ、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特別支援学級（難聴）と「重複あり」において、「比較対象がいないので分からない」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・特別支援学級(難聴)		小学校・通級指導教室(難聴)		小学校・重複あり	
聴覚的理解の良さ	18	特にない	8	聴覚的理解の良さ	5
特にない	8	聴覚的理解の良さ	5	比較対象がいないので分からない	3
比較対象がいないので分からない	5	コミュニケーション	3	プール	1
コミュニケーション	2	言語発達	4	コミュニケーション	1
その他	2	発音の明瞭さ	3	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・特別支援学級(難聴)		中学校・通級指導教室(難聴)		中学校・重複あり	
特にない	3	特にない	4	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（自由記述）

人工内耳装用児童生徒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。全体をとお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感じる学習したい研修内容

小学校・特別支援学級(難聴)		小学校・通級指導教室(難聴)		小学校・重複あり	
基礎知識	29	基礎知識	19	基礎知識	9
言語指導	6	言語指導	5	言語指導	2
管理方法	3	障害受容	1	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感じる学習したい研修内容

中学校・特別支援学級(難聴)		中学校・通級指導教室(難聴)		中学校・重複あり	
基礎知識	7	言語指導	4	基礎知識	2
特にない	6	基礎知識	2	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20名、2年生を担当している者が25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26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13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15名であった。

②指導形態

小学校については、特別支援学級(難聴)(49.6%)と通級指導教室(難聴)での指導(48.9%)がそれぞれ約半数を占めた。中学校については、通級指導教室(難聴)による指導が占める割合(60.0%)が、特別支援学級(難聴)(40.0%)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58.3%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41.7%(右耳25.2%、左耳16.5%)であった。片耳装用のうち72.7%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26.7%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生徒の割合が73.3%(右耳51.1%、左耳22.2%)であった。片耳装用のうち78.1%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、その時期に移植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歳未満での診断が最も多く（57.5%）、1歳（18.3%）、2歳（9.1%）が上位を占めた。装用前の聴力レベルの平均は右耳が99.14dB（ $SD=22.11$ dB）、左耳が99.16dB（ $SD=21.57$ dB）、人工内耳装用時の聴力レベルの平均は右耳が36.37dB（ $SD=19.08$ dB）、左耳が38.54dB（ $SD=20.33$ dB）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%）であった。装用前の聴力レベルの平均は右耳が103.0dB（ $SD=14.14$ dB）、左耳が101.66dB（ $SD=15.89$ dB）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（ $SD=18.93$ dB）、左耳が38.32dB（ $SD=20.15$ dB）であった。

⑤人工内耳装用開始時期

小学校では平均2.87歳（ $SD=1.73$ 歳）で人工内耳を装用しており、その内訳を見ても約半数以上が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比べ大きかった。

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84.9%、中学校では全体の80.0%が使用していた。

⑦重複障害の種類（重複障害ありのみ）（複数回答可）

小学校では12件（全体の8.6%）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、次いで「肢体不自由（2件）」であった。残り2件については、「知的障害+肢体不自由」と「視覚障害+PDD」の合併例であった。中学校では5件（全体の11.1%）に重複障害があった。内訳は「知的障害」が2件と「発達障害」が3件であった。

⑧普段使用しているコミュニケーションモード（複数回答可）

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。全体を見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。

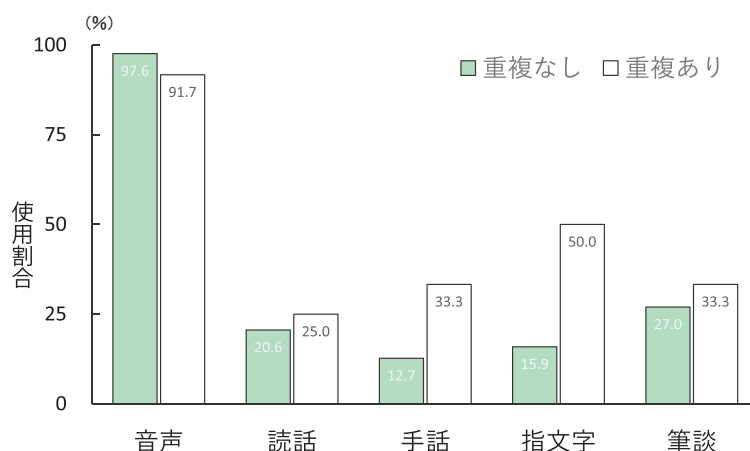


図8-1-1 小学校における各コミュニケーションモードの使用割合

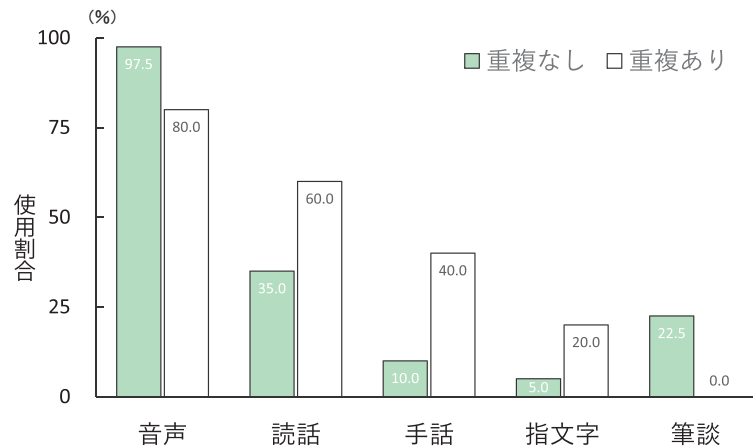


図8-1-2 中学校における各コミュニケーションモードの使用割合

⑨学校歴（現在まで）（複数回答可）

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（乳児期：45.2%、幼児期：61.6%）。小学校（「重複あり」）では、全体の50.0%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）幼稚園部」の在籍経験のある割合が同程度であった（いずれも33.3%）。

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（乳児期：47.5%、幼児期：42.5%）。就学後は指導形態によって異なり、特別支援学級（難聴）では「特別支援学級（難聴）(93.8%)」、通級指導教室（難聴）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（乳児期：40.0%、幼児期：60.0%）。就学後は「通常学級（60.0%）」が最も高く、次いで「特別支援学校（聴覚障害）小学部」と「特別支援学級（難聴）」がいずれも20.0%を示した。

小学校と中学校に共通して、「重複なし」の場合は、乳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、「重複あり」の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部門も併設されている場合も少なくない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見ると、特別支援学級（難聴）と通級指導教室（難聴）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うかがえた。

⑩今後の進路（複数回答可）

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。中学校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）も含まれる傾向が見られた。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・特別支援学級(難聴)	小学校・通級指導教室(難聴)	小学校・重複あり
中学校	特別支援学級(難聴)(67.2%)	通常学級(78.8%)	特別支援学級(難聴)(50.0%) 特別支援学校(聴覚障害)(25.0%)
高 校	一般の高等学校(36.2%)	一般の高等学校(43.9%)	特別支援学校(聴覚障害)(25.0%) 一般の高等学校(25.0%)
高校卒業後	就職(37.9%) 大学(22.4%)	就職(30.3%) 大学(22.7%)	就職(41.7%) 大学(16.7%)

表8-9-2 中学校において割合の高かった進路

	中学校・特別支援学級(難聴)	中学校・通級指導教室(難聴)	中学校・重複あり
高校	一般の高等学校(93.8%)	一般の高等学校(88.9%)	一般の高等学校(80.0%) 特別支援学校(聴覚障害)(40.0%)
高校卒業後	就職(12.5%) 大学(12.5%)	大学(55.6%) 就職(48.1%)	就職(80.0%) 大学(60.0%)

⑪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」について、属性別に集計した結果を表8-10に示した。音への気付き、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うかがえた一方で、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。

表8-10 各属性における聴覚活用の状態

小学校重複なし						小学校重複あり							
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
音への 気付き	特別支援学級(難聴)	8.6	69.0	17.2	5.2	0.0	音への 気付き	0.0	58.3	25.0	16.7	0.0	
	通級指導教室(難聴)	18.2	63.6	12.1	6.1	0.0							
言語音 の聞き 取り	特別支援学級(難聴)	6.9	56.9	19.0	13.8	3.4	言語音 の聞き 取り	0.0	41.7	33.3	16.7	8.3	
	通級指導教室(難聴)	10.6	62.1	16.7	10.6	0.0							
傾聴態度	特別支援学級(難聴)	13.8	65.5	8.6	10.3	1.7	傾聴態度	0.0	41.7	8.3	41.7	8.3	
	通級指導教室(難聴)	13.6	50.0	24.2	10.6	1.5							
中学校重複なし						中学校重複あり							
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
音への 気付き	特別支援学級(難聴)	0.0	75.0	18.8	6.3	0.0	音への 気付き	0.0	60.0	20.0	20.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	11.1	48.1	40.7	0.0	0.0							
言語音 の聞き 取り	特別支援学級(難聴)	0.0	81.3	18.8	0.0	0.0	言語音 の聞き 取り	0.0	80.0	0.0	0.0	20.0	
	通級指導教室(難聴)	7.4	48.1	37.0	7.4	0.0							
傾聴態度	特別支援学級(難聴)	12.5	81.3	6.3	0.0	0.0	傾聴態度	0.0	40.0	40.0	20.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	14.8	48.1	25.9	11.1	0.0							

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、灰色のセルは最も割合が高かった項目を意味する

⑫言語活動

「文法力」、「文章理解力」、「作文力」、「文章構成力」について、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。

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、特別支援学級（難聴）では同年齢よりも「低い」の割合が高かったが、通級指導教室（難聴）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見られた。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、同年齢よりも「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。

表8-11 各属性における言語活動の状態

[illegible]

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、灰色のセルは最も割合が高かった項目を意味する

2) 学校での学習と生活

①學業成績

「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」について、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、「重複なし」の場合は同年齢の健聴の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分かった。小学校の特別支援学級（難聴）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見られた。「重複あり」の場合はこれらの能力は同年齢よりも低くなる傾向が見てとれた。

同年齢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38）の自由記述をカテゴリに分けると、「語彙の不足（10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6）では、「下学年対応」と「思考を伴う学習の苦手さ」がそれぞれ2件、「文字の認識の弱さ」と「集中力」がそれぞれ1件であった。中学校（「重複なし」

：有効回答10)では「知識の定着の弱さ(3件)」と「聴覚面以外の問題(3件)」と「予習・復習の不足(2件)」、「言語理解の弱さ」と「指導する側の専門性の不足」がそれぞれ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、「重複あり」の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						小学校重複あり					

意集中の維持の弱さ」と「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見られたが、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うかがえた。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。

表8-13 各属性における学習態度の状態

小学校重複なし						小学校重複あり					

「表現力の弱さ」、「コミュニケーション時の積極性のなさ」がそれぞれ5件で上位を占めた。中学校（「重複あり」）では「語彙の不足」と「相手に合わせることの弱さ」がそれぞれ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的であり、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、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。

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							小学校重複あり						
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	特別支援学級(難聴)	1.7	12.1	41.4	39.7	5.2	コミュニケーション能力	0.0	0.0	25.0	66.7	8.3	
	通級指導教室(難聴)	6.1	18.2	48.5	19.7	7.6							
語彙力	特別支援学級(難聴)	6.9	12.1	25.9	24.1	31.0	語彙力	0.0	8.3	33.3	33.3	25.0	
	通級指導教室(難聴)	7.6	19.7	27.3	36.4	9.1							
話す能力	特別支援学級(難聴)	5.2	15.5	36.2	32.8	10.3	話す能力	0.0	8.3	8.3	25.0	58.3	
	通級指導教室(難聴)	9.1	19.7	33.3	34.8	3.0							
中学校重複なし							中学校重複あり						
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	特別支援学級(難聴)	0.0	12.5	62.5	25.0	0.0	コミュニケーション能力	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	8.3	20.8	41.7	25.0	4.2							
語彙力	特別支援学級(難聴)	0.0	6.3	62.5	25.0	6.3	語彙力	0.0	40.0	20.0	20.0	20.0	
	通級指導教室(難聴)	12.5	12.5	33.3	29.2	12.5							
話す能力	特別支援学級(難聴)	0.0	6.3	68.8	25.0	0.0	話す能力	0.0	0.0	80.0	20.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	8.3	16.7	41.7	25.0	8.3							

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」、「家庭との連携」がそれぞれ１件であった。中学校（「重複なし」）では「自身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。全体を見ると、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うかがえた。

表8-15 各属性における学校生活の状態

小学校重複なし						小学校重複あり							
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
話し合いへの参加	特別支援学級(難聴)	10.3	10.3	34.5	32.8	12.1	話し合いへの参加	0.0	0.0	16.7	50.0	25.0	
	通級指導教室(難聴)	4.8	6.5	33.9	41.9	12.9							
提出物の状況	特別支援学級(難聴)	32.8	34.5	31.0	1.7	0.0	提出物の状況	33.3	25.0	33.3	8.3	0.0	
	通級指導教室(難聴)	27.4	35.5	30.6	4.8	1.6							
指示理解	特別支援学級(難聴)	6.9	43.1	36.2	13.8	0.0	指示理解	0.0	16.7	25.0	25.0	25.0	
	通級指導教室(難聴)	6.5	22.6	50.0	14.5	6.5							
中学校重複なし						中学校重複あり							
		++	+	±	-	--			++	+	±	-	--
話し合いへの参加	特別支援学級(難聴)	0.0	6.3	68.8	25.0	0.0	話し合いへの参加	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	4.3	4.3	34.8	47.8	8.7							
提出物の状況	特別支援学級(難聴)	31.3	25.0	37.5	6.3	0.0	提出物の状況	20.0	40.0	0.0	20.0	20.0	
	通級指導教室(難聴)	34.8	30.4	21.7	4.3	8.7							
指示理解	特別支援学級(難聴)	6.3	62.5	25.0	6.3	0.0	指示理解	20.0	20.0	60.0	0.0	0.0	
	通級指導教室(難聴)	8.7	13.0	43.5	30.4	4.3							

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有無を問わず、基本的に良好であった。

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						小学校重複あり					

教員への支援も求められてい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、傾聴姿勢が身に付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強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付いていない」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、同年齢の健聴児童生徒と同程度と答える割合が高かった一方で、やや劣るという回答も一定程度確認された。また、小学校の特別支援学級（難聴）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。そのためか、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、重複障害のある児童生徒では、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、行動面ともに同年齢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、小学校の特別支援学級（難聴）において、言語面・学業成績が低い傾向を示す児童の割合が高いという特徴が見られた。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。