文部科学省委託事業

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～

令和元年度～令和２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）」成果報告書

研究成果報告書（最終報告書）

令和３年３月

研究代表者　筑波大学　鄭　仁豪

はじめに

特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒5,273名のうち、32.5％にあたる1,713名が人工内耳を装用していることが報告されている（全国聾学校校長会, 2020）。特別支援学校（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒数の経年的変化は、平成20年度の695名（10.9％）から、平成25年度の1,290名（20.9％）となり、上述の通り、平成30年度には1,907名（34.1％）の推移を示し、過去10年で人工内耳装用の幼児児童生徒数が 3 倍以上に急増している。

こうした聴覚障害幼児児童生徒を取り巻く変化により、聴覚障害教育の現場、とりわけ、特別支援学校（聴覚障害）においては、これまでの補聴器装用の幼児児童生徒に対する教育的知見に加え、人工内耳装用の幼児児童生徒に対する教育的知見の蓄積が強く求められている。しかしながら、現状は、人工内耳装用の幼児児童生徒の教育的ニーズや課題に関する情報は限られており、人工内耳装用後の聴覚活用や言語力の向上に繋がる指導方針や指導計画に関する教育的知見は十分に示されていない。とりわけ特別支援学校（聴覚障害）では、人工内耳装用の幼児児童生徒における言語活動の現状や課題に関する基礎的情報がなく、それ故に、効果的な言語指導のための方法を講ずることができていない状況がある。

本研究では、こうした社会教育的変化を踏まえつつ、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、言語指導のための方法や工夫点、また、人工内耳装用幼児個々人のニーズや特性に応じた教育実践のための基礎的資料として、人工内耳装用幼児児童生徒における指導の現状と課題について、検討することを目的とした。

本研究は、令和元年度から令和 2 年度までの 2 年間の研究として、文部科学省の「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―」に採択され、遂行された。一年目の令和元年度の研究結果の一部については、令和 2 年 3 月発行の研究成果報告書（中間報告）において報告したところであるが、ここでは令和 2 年度における、令和元年度アンケート調査の追跡調査と特別支援学校（聴覚障害）幼稚部での言語活動に関する実践研究の内容を加え、最終報告申し上げるものである。

本研究の実施にあたっては、全国聾学校校長会をはじめ、全国の特別支援学校（聴覚障害）の幼児児童生徒と保護者、先生方に、並々ならぬご支援とご協力いただいた。特に、コロナウイルス感染症拡大の影響が大きかった 2 年目は、対面での実施が困難な環境下で、教育現場の先生方の温かい励ましや献身的な支えにより、研究を遂行することができたものと考えている。

皆様のご尽力にお礼申し上げたい。

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する次第である。

令和 3 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 …… 9
　Ⅰ　研究の背景 …… 9
　Ⅱ　研究の目的 …… 10
　Ⅲ　研究の方法 …… 11
　Ⅳ　研究体制と協力機関 …… 17
　Ⅴ　研究の結果（進捗状況を中心に） …… 19

第Ⅱ部　調査の結果

第２章　幼稚部 …… 25
第３章　小学部 …… 43
第４章　中学部 …… 63
第５章　高等部本科 …… 87
第６章　高等部専攻科 …… 109
第７章　特別支援学校（聴覚障害）の総括 …… 133
第８章　特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴） …… 179
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 …… 197
第10章　追跡調査 …… 243

資料

資料１　「依頼文と調査用紙」特別支援学校（聴覚障害） …… 269
資料２　「依頼文とWEB調査ページ」
　特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴） …… 283
資料３　「言葉の検査」筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究 …… 296
資料４　「依頼文と調査用紙（追跡調査）」特別支援学校（聴覚障害） …… 304

第Ⅰ部　研究の概説

第１章　研究の概要

Ⅰ 研究の背景

１．背景

特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒の総数は、2020年４月現在、5,273名と集計されている。その総数のうち、32.5％にあたる1,713名が人工内耳を装用していることが報告されている（全国聾学校校長会, 2020)。特別支援学校（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒数の経年的変化は、平成20年度の695名（10.9％）から、平成25年度の1,290名（20.9％)、平成30年度には1,907名（34.1％)、 令和2年度1,713名（32.5％）の推移を示し、過去10年で人工内耳装用の幼児児童生徒数が約３倍に急増していることが示されている。

日本における人工内耳は、昭和60（1985）年日本初の多チャンネル人工内耳埋め込み手術が実施されてから、平成３（1991）年高度先進医療の適用、平成６（1994）年に成人に対する保険適用、平成10（1998）年に小児に対する保険適用、日本耳鼻咽喉科学会による人工内耳の適応基準を２歳以上、両側100dB以上とし、平成12（2000）年、「新生児聴覚スクリーニング」の導入、平成18（2006）年には、１歳６ヶ月以上、両側90dB以上に適応基準の改訂、平成26（2014）年に適応年齢１歳に改訂された経緯がある。このような経過の中で、早期段階からの人工内耳装用に対する安心や効果に加え、両側人工内耳の効果が報告されていることなどが、現状に見られる人工内耳装用者数の増加をもたらしたと考えられる。このような早期からの人工内耳の装用や音の活用に関する保護者の期待など、聴覚障害幼児児童生徒を取り巻く環境の変化は、聴覚障害教育の現場、とりわけ、特別支援学校（聴覚障害）におけるこれまでの補聴器装用の幼児児童生徒に対する教育的知見に加え、人工内耳装用の幼児児童生徒に対する教育的知見の蓄積が強く求められているといえる。

２．課題

人工内耳装用の幼児児童生徒の増加は、聴覚障害教育の現場である特別支援学校（聴覚障害）においても、在籍する幼児児童生徒の特性や状態の変化として現れはじめている。しかしながら、こうした教育対象の変化にもかかわらず、人工内耳装用の幼児児童生徒の教育的ニーズや課題に関する情報は限られており、人工内耳装用後の聴覚活用や言語力の向上に繋がる指導方針や指導計画に関する教育的知見はほとんど示されていない。

平成25年度～26年度の静岡県立の特別支援学校３校（静岡県立静岡聴覚特別支援学校・静岡県立沼津聴覚特別支援学校・静岡県立浜松聴覚特別支援学校）が実施した「多様なニーズに対する教育課程の編成及び指導方法の改善及び充実～人工内耳装用児に視点をあてて～」の研究（特別支援教育に関する実践研究事業：特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究）において、人工内耳装用児の特性や指導上の配慮点、効果的な指導方法等に関する貴重な知見が報告されているのみである。これらの教育的知見を踏まえつつ、幼児児童生徒の個別の状態に基づく、教育の現状と課題の把握や、教育方法に関する知見が今後さらに必要であると思われる。加えて、全国には特別支援学級（難聴）や通級指導教室（難聴）が小学校に793教室、中学校に329教室（2018年現在）が設置されているものの、これらの教育の場における

人工内耳装用幼児児童生徒に対する具体的な配慮や指導の現状等に関する情報はほとんど報告されていない。

また、人工内耳装用の有効性については、医療現場から多くの報告がなされており、早期からの人工内耳装用が言語習得に一定の効果があることについては教育現場も同様に認識している。一方、教育現場の報告では、聞き逃しや聞き間違いが見られること、傾聴態度が身につかないこと、言語の習得や学力の定着に結びつかないことなどが指摘されており、その効果については個人差が大きいことも指摘されている。

人工内耳の急速な普及にともない、聴覚を活用した指導がますます重要になっているなか、聴覚障害教育の現場、とりわけ特別支援学校（聴覚障害）では、人工内耳装用の幼児児童生徒における言語活動の現状や課題に関する基礎的情報がなく、それ故に、効果的な言語指導のための方法を講ずることができていない状況がある。

3．学習指導要領等の記載に見られる研究の必要性

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編の第 2 編幼稚部教育要領解説の第 2 章第 7 節の 4 の⑵の①には、幼児の保有する聴覚を最大限に活用するため、補聴器や人工内耳等を装用し、音や言葉の存在に気付き、それらを弁別する力を育成することが記載されている。

また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第 2 章第 1 節第 1 款の 2 の⑷には、児童の聴覚障害の状態等に応じて、補聴器や人工内耳等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすることが、同第 2 章中学部第 2 節第 1 款、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校には、指導計画の作成と内容の取扱いに当たっては、生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分考慮するとともに、第 2 章第 1 節第 1 款において特に示している事項に配慮するものとすることが記載されている。

同様に、特別支援学校高等部学習指導要領の第 2 章各教科、第 1 節第 2 款の 2 の⑷にも、生徒の聴覚障害の状態等に応じて、補聴器や人工内耳等の利用により、生徒の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすることが記載されている。

上記のように、特別支援学校幼稚部教育要領解説、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領において、聴覚を最大限活用するために、補聴器や人工内耳などの補聴機器を活用し、音の知覚や弁別する力を育成し、幼児児童生徒の状態や特性に十分考慮しつつ、効果的な学習活動が展開できるようにすることが述べられている。

Ⅱ 研究の目的

本研究では、上述の研究の背景と課題を踏まえ、昨今の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の言語活動の現状と課題を明らかにし、幼児児童生徒個々人に応じた言語指導の在り方や、そのための指導方法や工夫点などに関する教育的示唆を得ることを目的とする。具体的には、次の 2 点について検討を行う。

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（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う。

２．人工内耳装用幼児の効果的な言語指導法とその課題について

特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の人工内耳装用幼児に対する教育実践のなかで、有効な指導方法に関する示唆を探るとともに、今後の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、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基礎的資料が得られ、聴覚障害教育における専門性の向上に貢献できることを期待するものである。

Ⅲ 研究の方法

本研究は、上記の目的に示す通り、人工内耳装用幼児児童生徒の言語活動の現状と課題に関する実態調査と、人工内耳装用幼児の効果的な言語指導法とその課題に関する実践研究を行うものである。実態調査の遂行のために、１年目には、全国の特別支援学校（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒に対する人工内耳装用の現状と言語活動に関する全国実態調査を行い、２年目は、１年目の研究結果に対する追跡調査を行った。また、実践研究の遂行のために、１年目には、人工内耳装用幼児に対する聴覚を活用した言語指導の枠組を確認するとともに、実態や実践の事後評価の把握のための評価内容や方法を検討した。２年目には、授業実践及び個別事例の検討を行った。

研究全体の枠組と方法の詳細に以下に示す。

【実態調査】

全国の特別支援学校（聴覚障害)、特別支援学級（難聴）及び通級指導教室（難聴）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ともに、それぞれの教育現場における幼児児童生徒の特性やニーズに応じた言語指導の内容と工夫点等について、２年間の調査を行った。

１．全国実態調査（令和元年度研究）

全国の特別支援学校（聴覚障害)、特別支援学級（難聴）及び通級指導教室（難聴）に在籍、通級する幼児児童生徒に関わる教員を対象に、人工内耳装用幼児児童生徒のきこえ、コミュニケーション、言語能力、社会適応、障害認識、補聴支援などについて、アンケート調査を行い、教育現場における各年齢段階、及び各教育機関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した。

１）調査対象

⑴　調査対象：全国の特別支援学校（聴覚障害）および全国の特別支援学級（難聴)、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）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

⑵　回答者：全国の特別支援学校（聴覚障害)、全国の特別支援学級（難聴)、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）を担当する教員

2）調査方法

⑴　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**）。

⑵　全国の特別支援学級（難聴）、特別支援学級（言語障害）、ならびに通級指導教室（難聴）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・言語障害教育研究協議会の協力を得て、平成30年度に特別支援学級（難聴）、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）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。

⑴　基本情報

①学校名・教室名

②（全国の特別支援学級（難聴）、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）のみ）学級の種類（特別支援学級（難聴）・特別支援学級（言語障害）・通級指導教室（難聴））

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

⑵　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い研修内容

⑶　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

⑷　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）

⑸　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学習時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（音への気付き・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）

⑹　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の程度
・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のなさの程度
・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㈫～９月６日㈮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㈮に延長し実施した。なお、一部の回答については、事前連絡を受け、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。

２．追跡調査（令和２年度研究）

１年目の研究である全国の特別支援学校（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒の実態調査の結果から、明らかにされなかったことについて、さらに新たな視点を加えて、その内容についてより詳細な聞き取り調査を行った。また、人工内耳装用幼児児童生徒に対する言語指導等において先進的な取組を行っている学校の活動についても、その内容に関するより詳細な実態について掘り下げた検討を行う。

⑴　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

⑵　協力機関

・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平校
・福島県立聴覚支援学校福島校
・福島県立聴覚支援学校会津校
・私立日本聾話学校
・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

⑶　調査時期

令和２（2020）年12月～令和３（2021）年１月

⑷　調査方法

郵送による自記式質問紙調査とWeb会議システム（Zoom）を活用した個別面談調査

⑸　主な調査項目

令和元年度実施のアンケートによる全国実態調査によって示された学習や生活場面における課題と困難さを抱える幼児児童生徒に対する具体的な指導の内容や工夫点等について、半構造化面接法による追跡調査を実施した。

主な質問の観点は以下の通りである。

・学習指導の現状と具体的な指導の工夫
・学習態度に対する指導の現状と具体的な指導の工夫
・コミュニケーション指導の現状と具体的な指導の工夫
・生活指導の現状と具体的な指導の工夫
・問題行動の指導の現状と具体的な指導の工夫

【実践研究】

筑波大学附属特別支援学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」指導方法とその課題等について、客観的なアセスメントと個に応じた指導に基づく結果から、効果的な言語活動に関する示唆を得るために、２年間にわたる実践研究による検討を行った。

１．１年目の実践研究（令和元年度研究）

１）「聴覚を活用した言語指導」に関する枠組の設定

「聴覚を活用した言語指導」について、教師各自が大切に考えて指導していること、指導上の工夫・配慮事項、子供に身に付けさせたい力や必要な力等について、意見交換をし、「聴覚を活用した言語指導」について共通理解を図り、枠組として整理する。

２）実態把握及び事後評価のための評価内容・方法の検討とその実施

幼児の実態を把握するため、評価内容･方法を検討し、必要に応じて新たに作成した後、次の内容について評価を行った。

・全般的な発達の程度・・津守式乳幼児精神発達検査
・きこえの程度・・・・・聴力測定(標準、装用閾値)
・受容態度・・・・・・・受容態度評価表（自作：「幼稚部３年間の子どもの姿」
　　2008年、筑波大学附属聾学校幼稚部pp.33-35参考）
・言語発達の程度・・・・ITPA言語学習能力診断検査の一部と言語発達評価のための検査（自作）
・発音の状況・・・・・・発音明瞭度検査（直音67音）

３）実践研究の方法

⑴　研究対象

・2019年度に本校幼稚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名の内計６名

⑵　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

幼稚部教員が、人工内耳装用幼児の言語指導で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書き出し、「授業を振り返る視点」として整理し、記録票を作成する。

②　指導の充実を目指した授業研究

A．対象学級　５学級（３歳児２学級、４歳児２学級、５歳児１学級）

「グループ毎の授業研究」の手順

ａ．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。

ｂ．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。

ｃ．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。

d．授業改善

・整理した内容をそれぞれ指導に生かす。

*a→b→c→dを月に1回程度実施し、授業改善を繰り返す。

B．授業研究の進め方

全体での情報共有：幼稚部全体でグループごとの授業研究の内容を報告し、「授業を振り返る視点」にそって大切になることを確認する。

⑶　人工内耳装用幼児の指導の充実を目指した事例検討

①　計画　年間5回

②　手続き

A．話題提供

B．参加者による質疑

C．小グループによる話し合い

D．全員による話し合い

E．実践

F．事後報告

③　話題例

・発音に課題のある子供への指導

・言葉の理解や習得に時間を要する子供への指導等

2．2年目の実践研究（令和2年度研究）

1）対象幼児

・2019年度、2020年度の2年間、本校幼稚部に在籍している人工内耳装用幼児10名
：4歳児5名、5歳児5名の計10名

2）指導の充実を目指した授業実践

⑴　グループごとの授業研究を積み重ね、「授業を振り返る視点」にそって授業改善を行う。

⑵　「授業を振り返る視点」に関する配慮が明らかに見られる場面については、授業記録を作成し、授業分析を行う。

⑶　各グループの授業分析を集約し、「聴覚を活用した言語指導」において大切な教師のかかわりについて、具体的な実践例をあげる。

3）人工内耳装用幼児の指導の充実を目指した事例検討

⑴　事例検討会の計画　年間2回

⑵　手続き　1年次と同様

4）評価

⑴　評価を実施する。

・全般的な発達の程度・・津守式乳幼児精神発達検査

・きこえの程度・・・・・聴力測定（標準、装用閾値）

・受容態度・・・・・・・受容態度評価表（自作：「幼稚部3年間の子どもの姿」2008年、筑波大学附属聾学校幼稚部pp.33-35参考）

・言語発達の程度・・・・ITPA言語学習能力診断検査の一部と言語発達評価のための検査（自作）
・発音の状況・・・・・・発音明瞭度検査（直音67音）
⑵　1年次と2年次の結果から子供の変容を捉えた。

5）成果報告

授業実践、事例検討、評価を総合的に考察し、人工内耳装用幼児に対する「聴覚を活用した言語指導」について、その指導の在り方を検討した。

【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19-3；令和元年度および附20-4；令和2年度)、実施されたものである。

Ⅳ 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　前学校長	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　准教授	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　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）

眞田　進夫	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、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　主幹教諭	実態調査の実施・分析、報告書執筆（第1章・第4章・資料）
鎌田ルリ子	筑波大学附属聴覚特別支援学校　教務主任	実践研究の実施・分析・考察、報告書執筆（第2章・第9章）
橋本　時浩	筑波大学附属聴覚特別支援学校　教務副主任	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・第10章）
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）
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、追跡調査の実施・分析・考察、報告書執筆（第6章・第10章・資料）
廣瀬　由美	筑波大学附属聴覚特別支援学校　中学部教諭	実態調査（追跡調査）の実施・分析・考察、報告書執筆（第10章）
松本　　愛	筑波大学附属聴覚特別支援学校　高等部教諭	実態調査（追跡調査）の実施・分析・考察、報告書執筆（第10章）
川門前　泉	筑波大学附属聴覚特別支援学校　高等部教諭	実態調査（追跡調査）の実施・分析・考察、報告書執筆（第10章）

2．研究協力機関

機関名	協力内容
全国聾学校長会	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)、特別支援学級(難聴)及び通級指導教室(難聴)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	全国の特別支援学級（難聴）及び通級指導教室（難聴）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
北海道札幌聾学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
北海道高等聾学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
青森県立青森聾学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
福島県立聴覚支援学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
福島県立聴覚支援学校平校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
福島県立聴覚支援学校福島校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
福島県立聴覚支援学校会津校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
私立日本聾話学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
静岡県立浜松聴覚特別支援学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
愛知県立岡崎聾学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
島根県立松江ろう学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
鹿児島県立鹿児島聾学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力
筑波大学附属聴覚特別支援学校	人工内耳装用幼児児童生徒に対する追跡調査への協力 幼稚部の人工内耳装用幼児に対する実践研究の実施

Ⅴ 研究の結果（進捗状況を中心に）

１．質問紙調査の回答状況

１）全国調査の回答状況

⑴ 全国特別支援学校（聴覚障害）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・分教室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が5,706人であること、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。

全国特別支援学校（聴覚障害）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1,312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69.3%の回答率を示した。

なお、分析の際には、欠損値１名分を除く、重複障害なしの幼児児童生徒1,008人、重複障害ありの幼児児童生徒284人、学部不明者19名の計1,311人を主な分析対象とした。

表1-1 特別支援学校（聴覚障害）における対象児童生徒数

学部＼重複の有無	重複なし	重複あり	計
幼稚部	264	46	310
小学部	334	115	449
中学部	177	65	242
高等部本科	196	53	249
高等部専攻科	37	5	42
計	1,008	284	1,292
その他	学部不明1	学部不明18	19
合計		1,311	

⑵ 特別支援学級（難聴）、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）における回答状況

特別支援学級（難聴）、特別支援学級（言語障害）ならびに通級指導教室（難聴）を、平成30年５月時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、277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、人工内耳装用児童生徒が在籍する学校は117校、児童生徒の数は185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。なお、分析の際には、学校および学級不明の１人分を含む、184人分の児童生徒のデータを対象とした。人工内耳装用児童生徒の在籍状況の内訳は、小学校138人、中学校45人、不明１名であった。

表1-2　通常学校における対象児童生徒数

学部＼重複の有無	重複なし	重複あり	計
小学校	126	12	138
中学校	40	5	45
その他（学校・学級不明）			1
合計	166	17	184

今回の分析対象の幼児児童生徒は、特別支援学校（聴覚障害）幼児児童生徒1,311人と、通常学校児童生徒184人の合計1,495人であった。

分析の際には、この1,495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、令和元年度に実施された１年目の研究報告（中間報告）は、２年間の研究における中間報告であることから、中間報告の内容は、令和元年度までの集められたデータに基づく分析内容であった。

２）追跡調査の回答状況

⑴　回答状況

令和２年度は、 令和元年度の全国調査に対する追跡調査を、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を実施した。追跡調査は、以下の⑵協力機関に示す通り、１都１道８県の13校（内分校３校）に依頼し、自記式質問紙調査では13校の35名の教員から31件の回答があった（１件に複数の教員が回答した場合も含む）。35名の内訳は、幼稚部教員６名、小学部教員13名、中学部教員５名、高等部本科教員５名、高等部専攻科教員４名、支援部２名であった。Web会議システム（Zoom）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。

⑵　協力機関

・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平校
・福島県立聴覚支援学校福島校
・福島県立聴覚支援学校会津校
・私立日本聾話学校
・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．特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における実践研究の状況

１）令和元年度の実践研究

令和元年度の研究において、筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部で行った実践研究は、以下の通りである。

⑴　幼児の状態の客観的把握

幼児の実態を客観的に把握するために、全体的な発達状況、きこえの程度、受容態度、言語発達の程度、発音の状況といった評価内容により、人工内耳装用幼児全員の発達状況の実態把握を行った。

⑵　授業研究会による実践研究について

続いて、「聴覚を活用した言語指導」において、「授業を振り返る視点」に基づき、授業研究を行った。授業研究は、各教員が担当授業場面を録画し、その後３人程度の教員グループで相互のビデオを見ながら意見交換を行い、「聴覚を活用した言語指導」について検討を行い、出された意見等を記録票に整理した。

⑶　事例検討会による実践研究について

併せて、人工内耳装用幼児の個々人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５名を対象に、事例検討を行った。担任が幼児の実態と課題を話題提供し、全員で問題点や指導内容について認識を共有した。その上で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した。

令和元年度には、「聴覚を活用した言語指導」に関する共通理解を図り、「授業を振り返る視点」を整理するとともに、授業研究会１回目～６回目まで、事例検討会１回目～６回目までを実施した。

２）令和２年度の実践研究

幼稚部で行った実践研究は、以下の通りである。昨年度に引き続き「聴覚を活用した言語指導」について、授業実践の形式で取り組んだ。

⑴　幼児の状態の客観的把握について

幼児の実態を客観的に把握するために、全体的な発達状況、きこえの程度、受容態度、言語発達の程度、発音の状況といった評価内容により、対象幼児全員の発達状況について実態把握を行った。

⑵　授業研究会による実践研究について

「授業を振り返る視点」に基づく授業研究を令和元年度に引き続き行った。授業研究の進め方や検討内容は、昨年度同様であった。記録票に整理するとともに、「授業を振り返る視点」に基づく、授業分析を行った。

⑶　事例検討会による実践研究について

令和元年度と同様、人工内耳装用幼児の個々人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２名を対象に事例検討を行った。担任が幼児の実態と課題を話題提供し、教員全員で問題点や指導内容について認識を共有した。その上で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した。

令和２年度の実践研究では、幼児のアセスメントと、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について整理し、有効な指導法について検討を行った。授業研究会は 7 回目と 8 回目を、事例検討会も 7 回目と 8 回目を実施した。

質問紙調査および実践研究の詳細については、次章以降の報告を参照されたい。

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144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	35	50	30	7	1	144

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。特別支援学級（難聴）および通級指導教室（難聴）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　回答者の指導歴（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	24	22	22	21	23	17	1	144	17.0 (3-41)
聴覚障害児に対する指導歴	44	35	22	24	5	8	3	3	144	8.0 (0-38)

表2-3　回答者の聴覚障害児に対する指導歴（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）	7.5	(0-38)
特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）	2.5	(0-38)
特別支援学級(難聴)／通級指導教室(難聴)	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

医療連携があると回答したのは81.9%、連携がないとの回答は17.4%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118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233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。

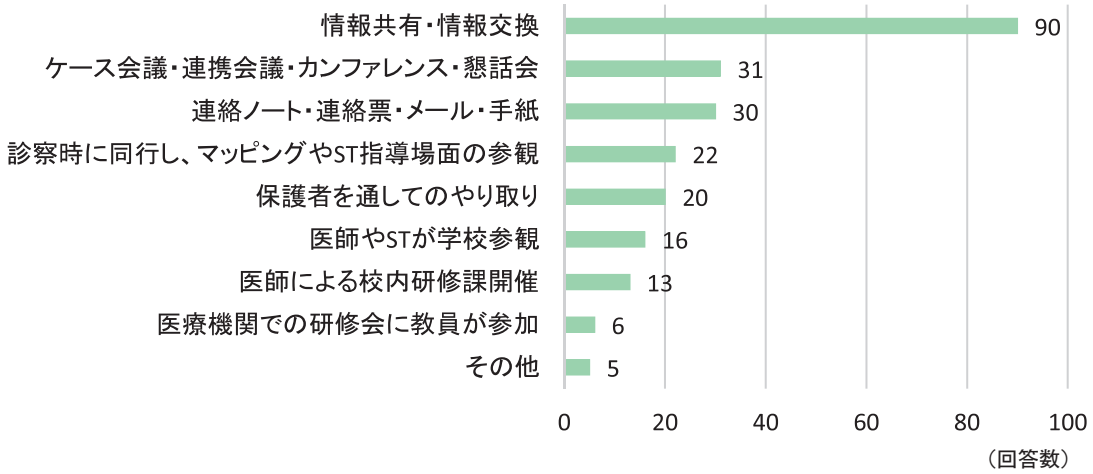


図2-1　医療連携の内容および方法

4）人工内耳装用幼児の指導

①補聴器装用幼児と比べた指導上の課題

記述内容172件についての分類結果を**図2-2**に示した。回答の中で多かったものは、「言語発達についての課題」と「特にない、補聴器装用幼児と変わらない」であった。「言語発達についての課題」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、「特にない、補聴器装用幼児と変わらない」では、「補聴器装用幼児と人工内耳装用幼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い」、「補聴器装用の子供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」などがあった。以下、「傾聴態度」、「装用習慣、安全配慮」、「聴覚活用、聴き取りに課題」、「実態把握、評価」、「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。「傾聴態度」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った。「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挙げられていた。

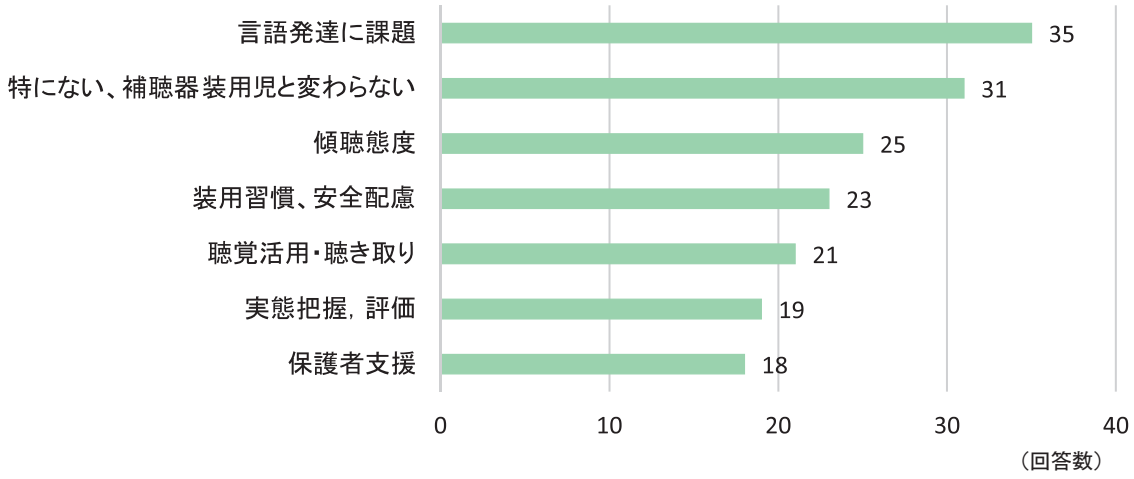


図2-2　指導上の課題

②補聴器装用幼児と比べた指導上の工夫

231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、「特にない、補聴器装用幼児と変わらない」、「聴覚活用に重点」だった。「特にない、補聴器装用幼児と変わらない」では、「補聴器装用幼児と同じ指導をしている」、「人工内耳装用幼児にも丁寧な指導が必要である」、「補聴器装用幼児と人工内耳装用幼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」などがあった。また、「聴覚活用に重点」では、「様々な音に触れる機会を作る」、「音声情報のみを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」を聴かせる工夫をしているという記述が複数あった。以下、「話しかけ方に工夫している」、「文字、指文字、キューサイン」、「話し手に注目させる、聞く態度」、「理解の確認、聞き取り状況の把握」、「手話の活用」、「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に工夫された指導が展開されていることがうかがえた。

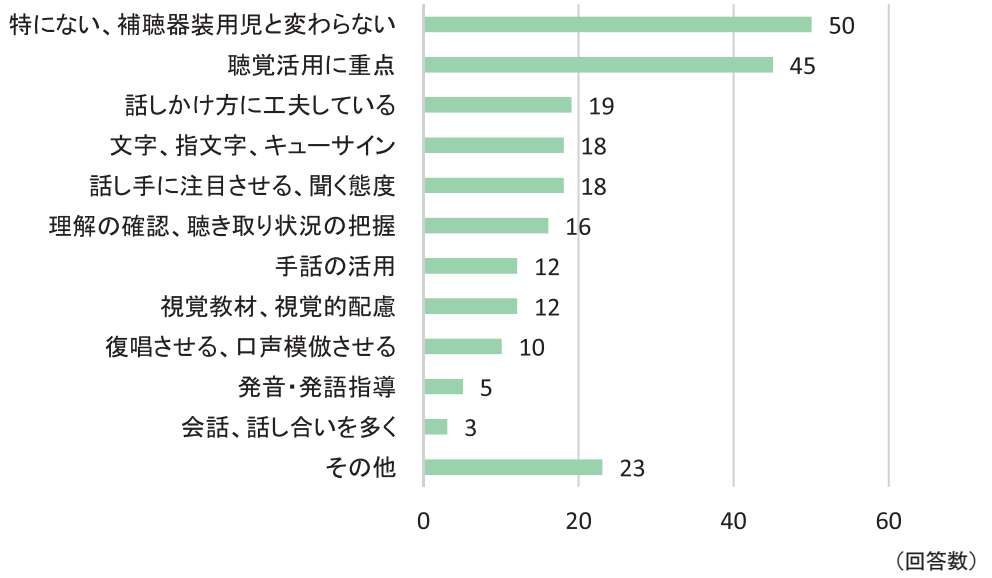


図2-3　指導上の工夫

③補聴器装用幼児と比べた指導上の違い

174件の記述内容の分析結果を**図2-4**に示した。「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「特になし、補聴器装用幼児と変わらない」だった。次いで、「言語発達が良好、言語指導しやすい」、「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、「聴覚活用が良好、コミュニケーションがしやすい」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。「特になし、補聴器装用幼児と変わらない」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。「言語発達が良好、言語指導しやすい」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」などがあった。「言語発達が良好、言語指導しやすい」の記述は、「聴覚活用が良好、コミュニケーションがしやすい」に分類した内容と併せての記述が多かった。「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ている」、「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」などがあった。

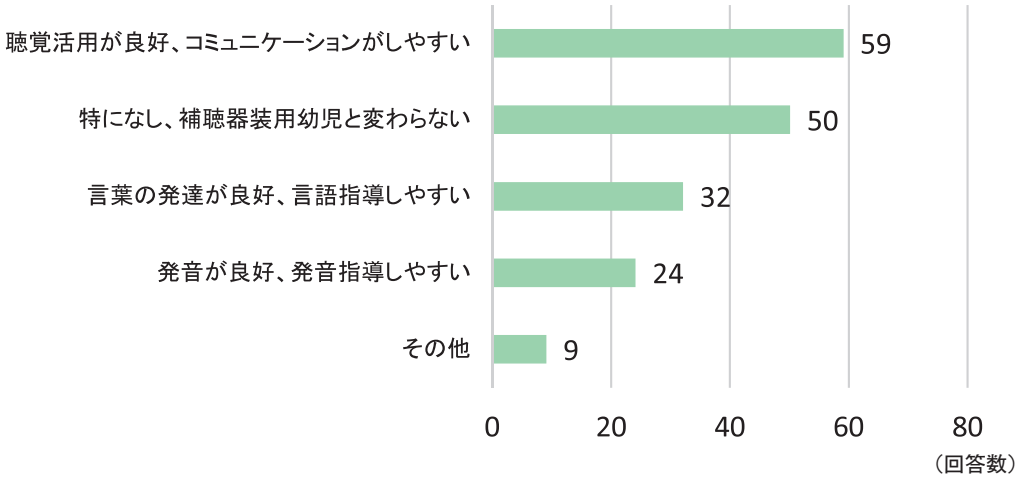


図2-4　指導のしやすさ

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、198件の記述があった。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43件（22%）であった。また「基礎的研修」が38件（19%）、「関連機関の説明や最新情報」が29件（15%）となってい

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（40人）」、「6～10年（28人）」、「11年以上（55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見られた。

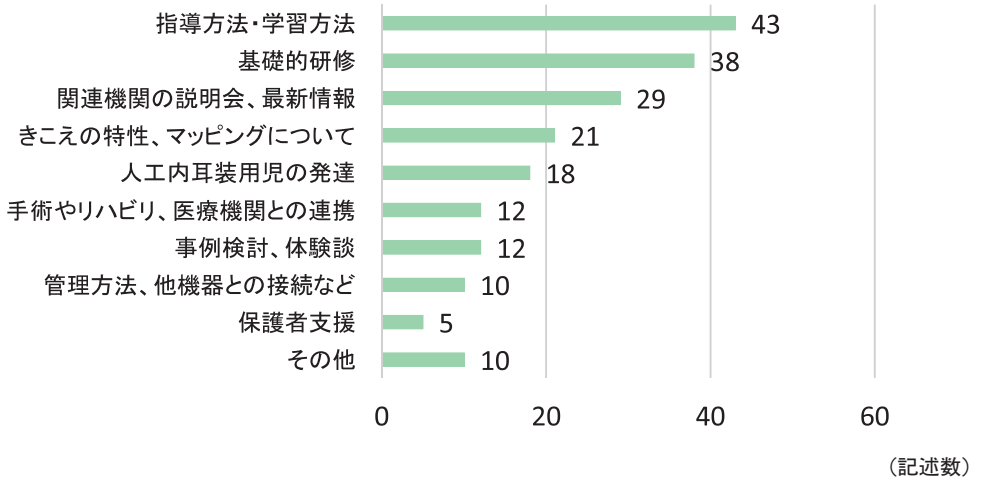


図2-5　学習したい研修内容

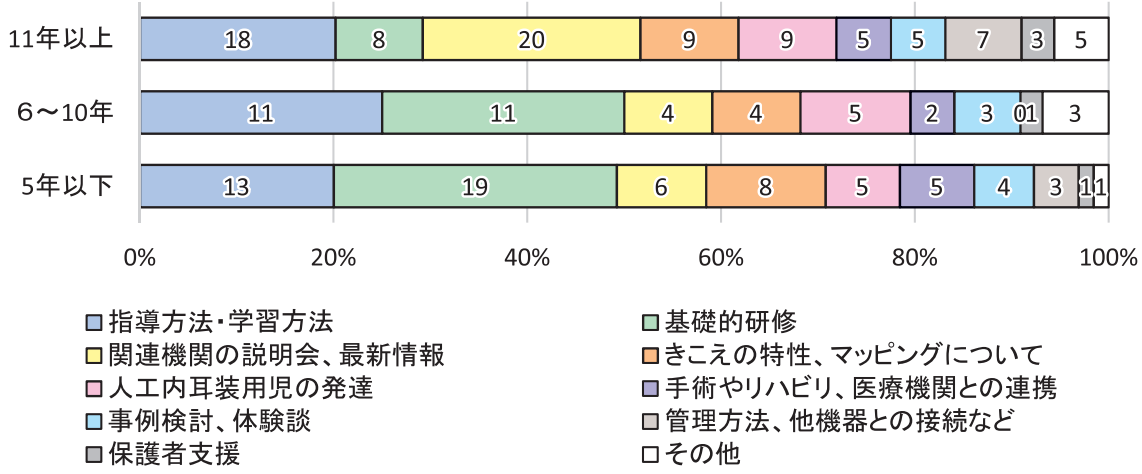


図2-6　学習したい研修内容（指導歴別）

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114、5歳児107の合計310事例であった。また、このうち重複障害は、3歳児15、4歳児17、5歳児14の46事例で全体の14.8%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。

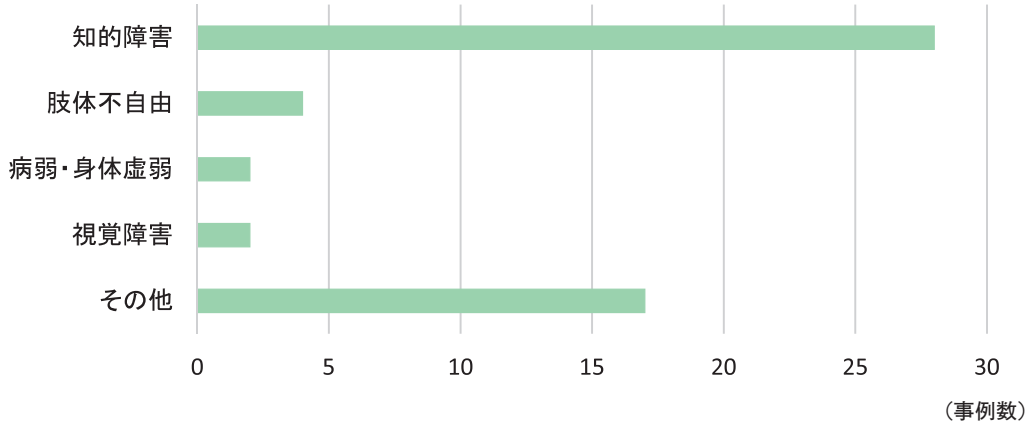


図2-7　聴覚障害以外の障害種

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見られず、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。人工内耳装用は、1歳台から2歳台で開始されており、「重複なし」と「重複あり」で顕著な差は見られなかった。

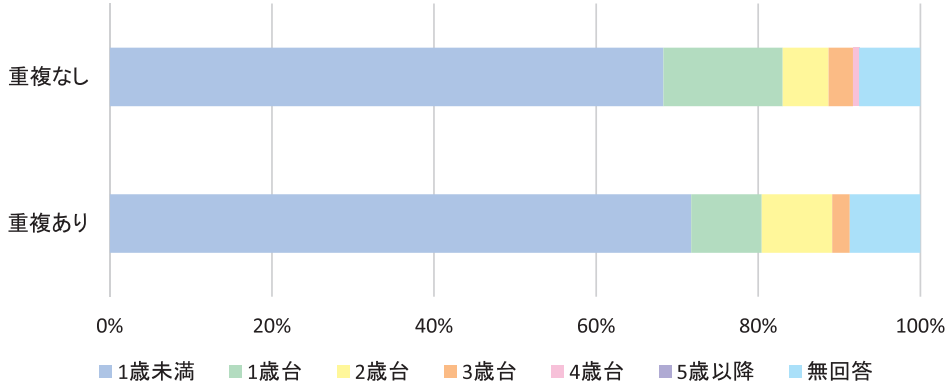


図2-8　聴覚障害診断の年齢

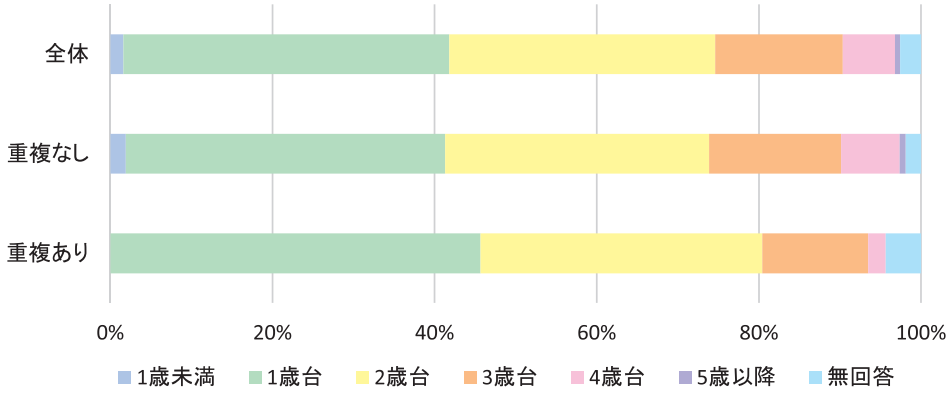


図2-9　人工内耳装用開始時期

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、「重複なし」）で135、重複障害がある事例（以下、「重複あり」）で18となっており、「重複なし」で約5割、「重複あり」で約4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、「重複なし」で115、「重複あり」で22となっており、重複障害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、幼稚部全体において「利用あり」が36%、「利用なし」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）

聴覚障害児に対する指導状況	右耳（Min-Max）	左耳（Min-Max）
人工内耳　術前（裸耳）	101.5（35.0-133.0）	101.7（35.0-133.0）
人工内耳／補聴器装用耳	38.0（18.0-120.0）	39.9（18.0-125.0）

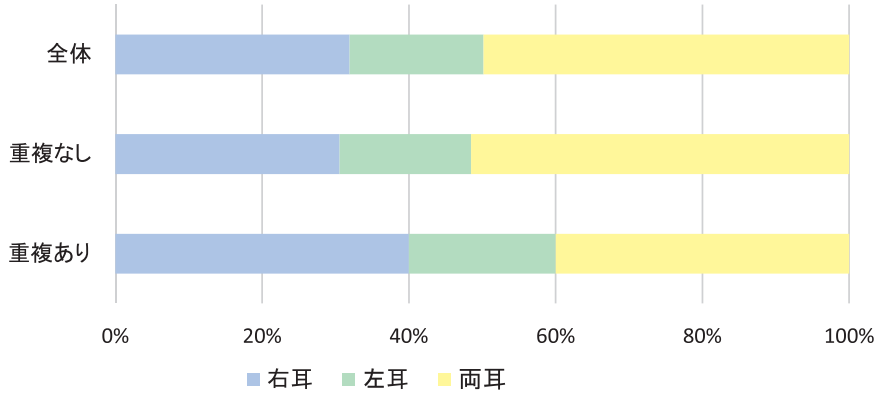


図2-10　人工内耳装用の状態

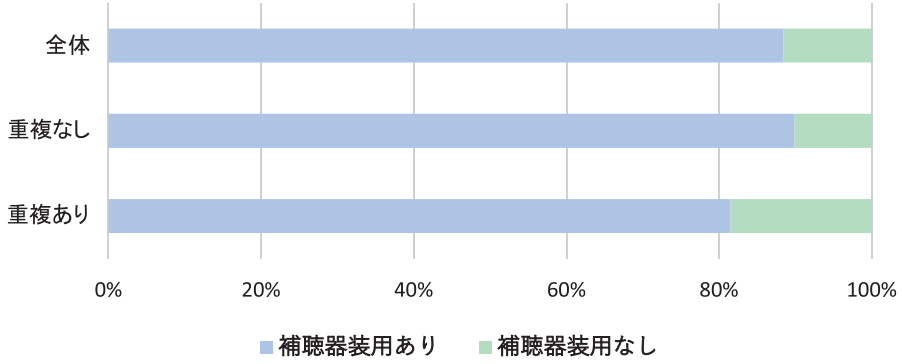


図2-11　片耳装用児における未装用側の補聴器装用の状態

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。音声と手話がともに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。

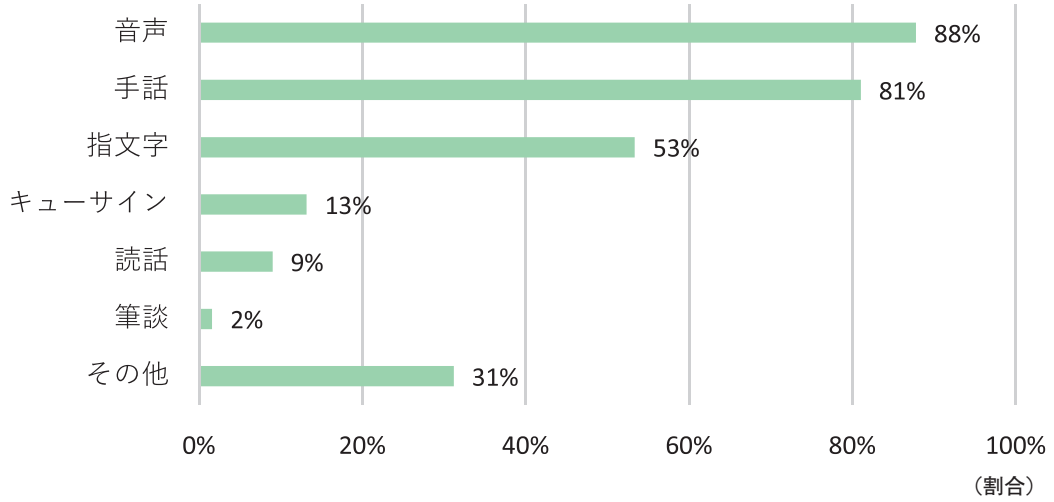


図2-12　普段使用しているコミュニケーション手段

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244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76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23事例は「重複あり」で、「重複あり」の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」、「児童発達支援センター（発達障害）」、「療育センター」があった。

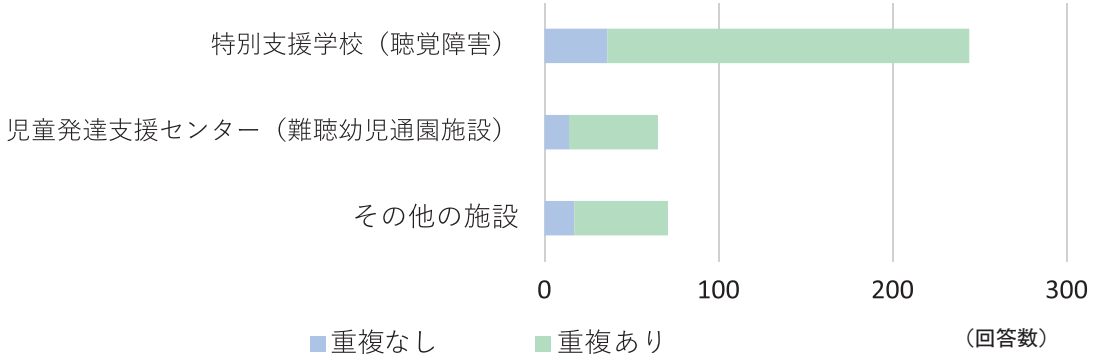


図2-13　人工内耳装用幼児の教育歴（乳児期）

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見られなかった。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。

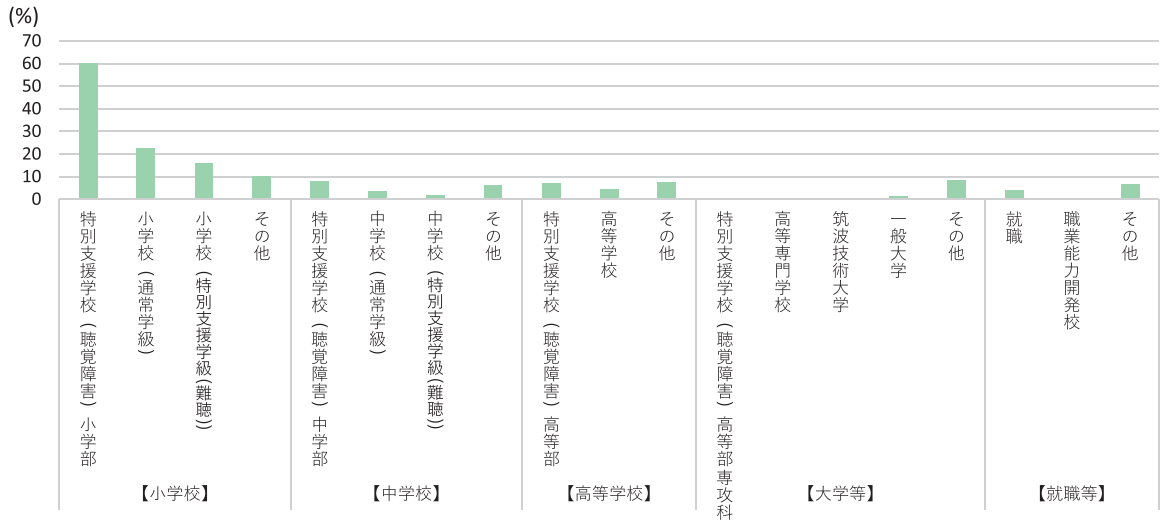


図2-14　今後の進路希望

3．人工内耳装用幼児の聴覚活用の状態

1）音への気付き、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の状態の結果を**図2-15、図2-16**に示した。音への気付きの観点での状態は、どの学年でも、「きわめて良い」「良い」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4～5割となっていた。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「きわめて良い」「良い」と評価されたものがやや増えている傾向も見られた。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見られた。

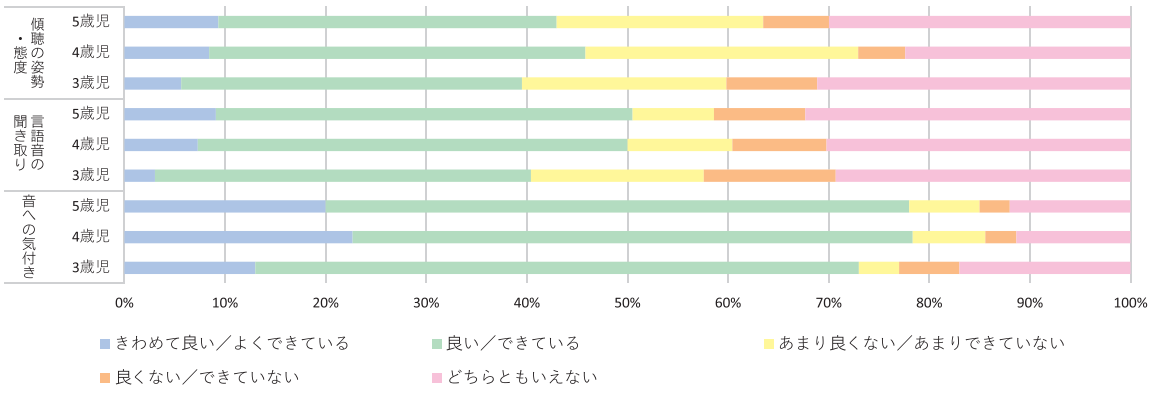


図2-15　聴覚活用の状態（学年別）

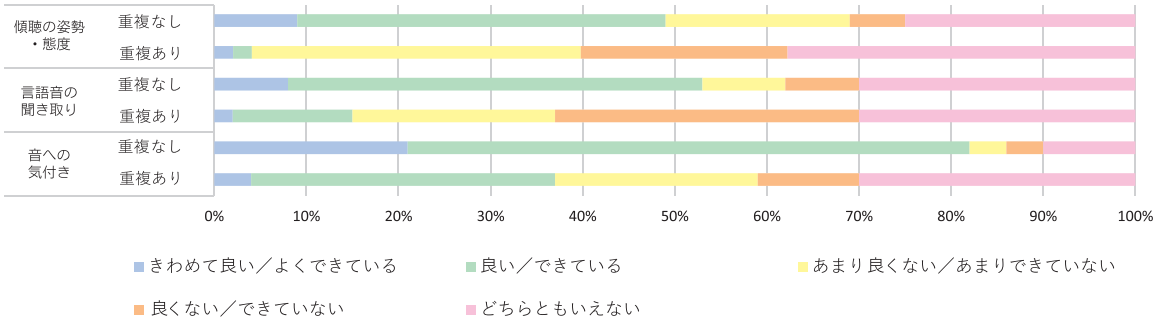


図2-16　聴覚活用の状態（重複障害の有無）

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「言葉の発達へのつながり言語指導の側面」、「傾聴態度、聴覚活用への姿勢」、「音への気付き、聴覚の活用を促す指導」、「装用習慣に関する指導」、「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」、「その他」、「無記入」に分類された。結果を**図2-17**に示した。

「重複なし」では、3歳児の段階から「言葉の発達へのつながり言語指導の側面」の記述が多かったのに対して、「重複あり」では、年齢段階が進むにつれて「言葉の発達へのつながり言語指導の側面」の記述が増える傾向が見られた。また、「傾聴態度、聴覚活用への姿勢」については、「重複なし」では多く見られたが、「重複あり」では記述が見られなかった。さらに、「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」については、「重複なし」では4、5歳児の段階での記述が多かったのに対し、「重複あり」では3歳児で多くなっていた。なお、「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。「重複あり」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。

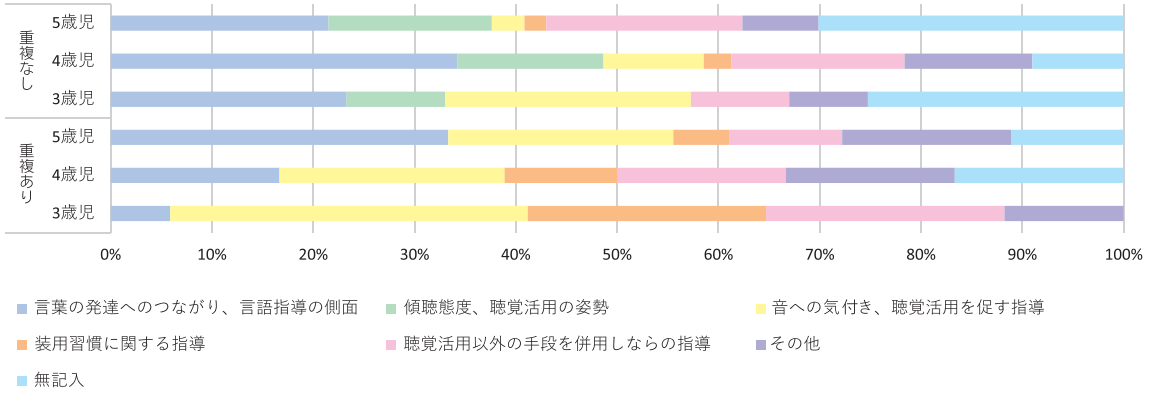


図2-17　聴覚活用の指導の現状と課題についての記述回答

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。

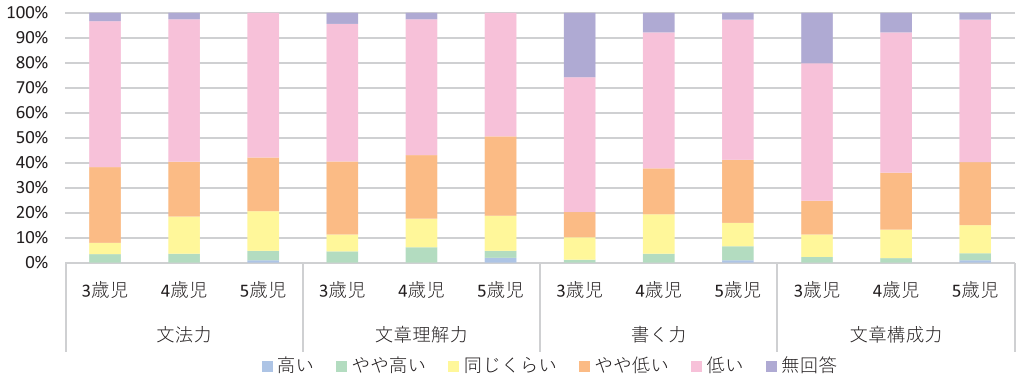


図2-18　同年齢の健聴幼児と比較した言語活動の状態

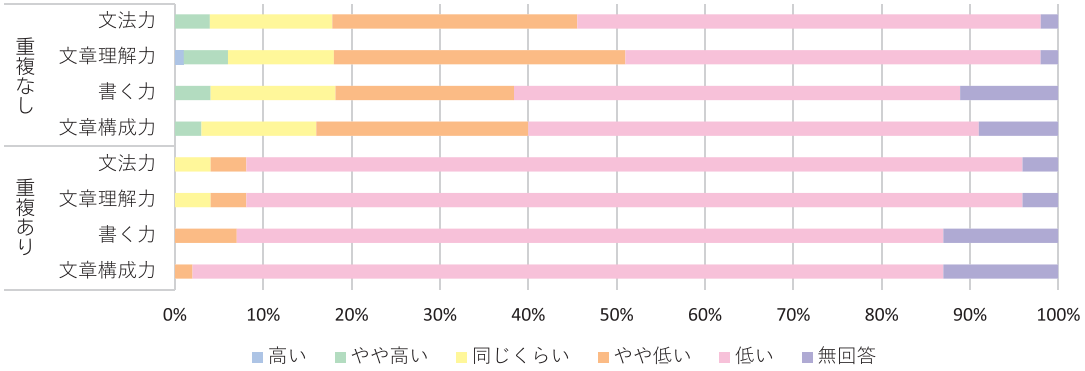


図2-19　言語活動の状態（重複障害の有無）

2）言語活動に関する指導の現状と課題（記述回答）

自由記述の内容の分類結果を**図2-20**に示した。「語彙・言葉の概念形成」に関する記述がもっとも多く、次に「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。具体的な指導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。「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見られた。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」に関する記述も見られ、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。

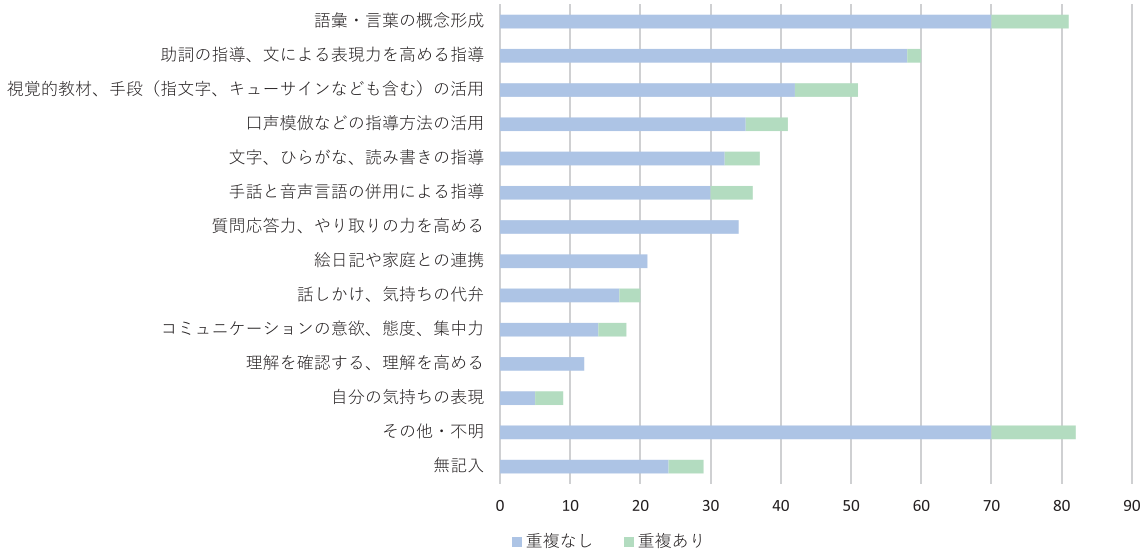


図2-20　言語活動の指導の現状と課題についての記述内容

5．人工内耳装用幼児の学習と生活

1）学習態度

「注意散漫の程度」「注意持続時間の程度」「口頭による指示に対しての戸惑いや躊躇」について五件法での回答結果を**図2-21**、**図2-22**に示した。また、合計点数が 8 点以下の幼児についての指導上の現状と課題についての自由記述の回答内容の分類結果を**図2-23**に示した。「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見られた。また「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。

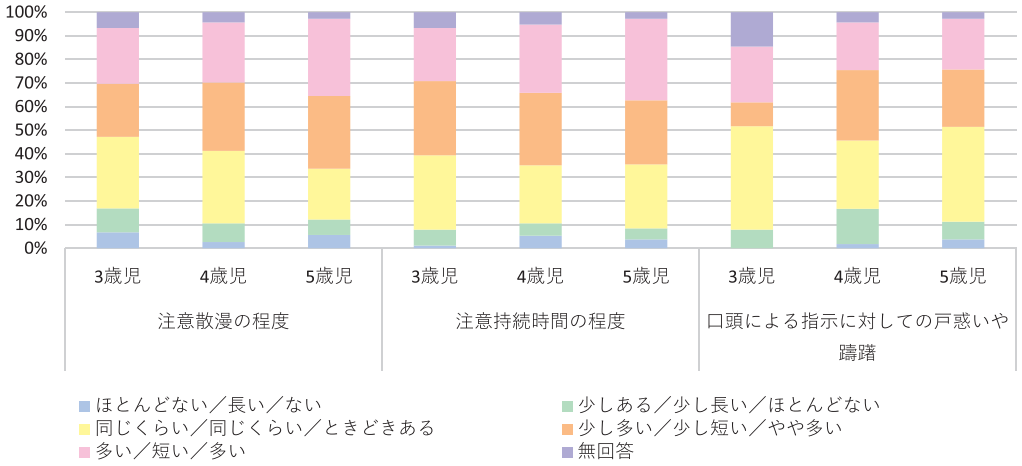


図2-21　同年齢の平均的な健聴の子供と比較した学習態度

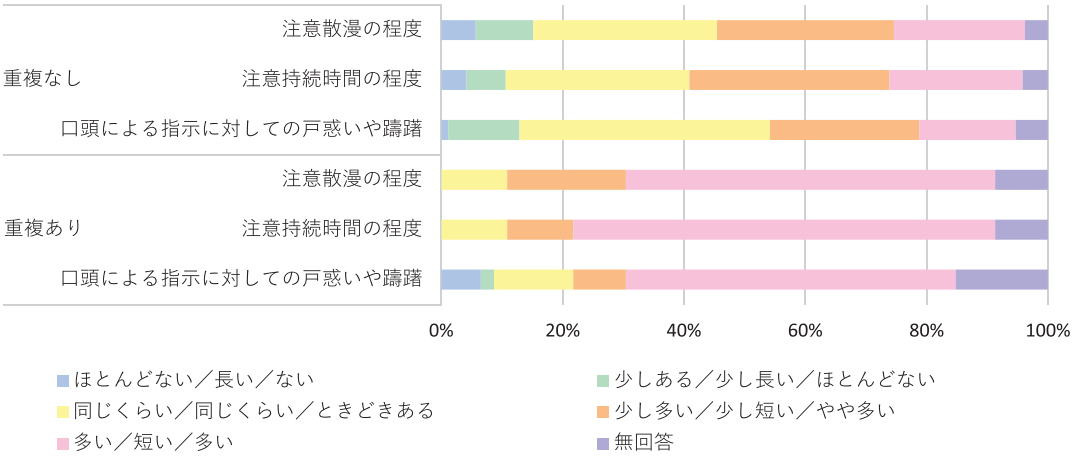


図2-22　同年齢の平均的な健聴の子供と比較した学習態度（重複障害の有無）

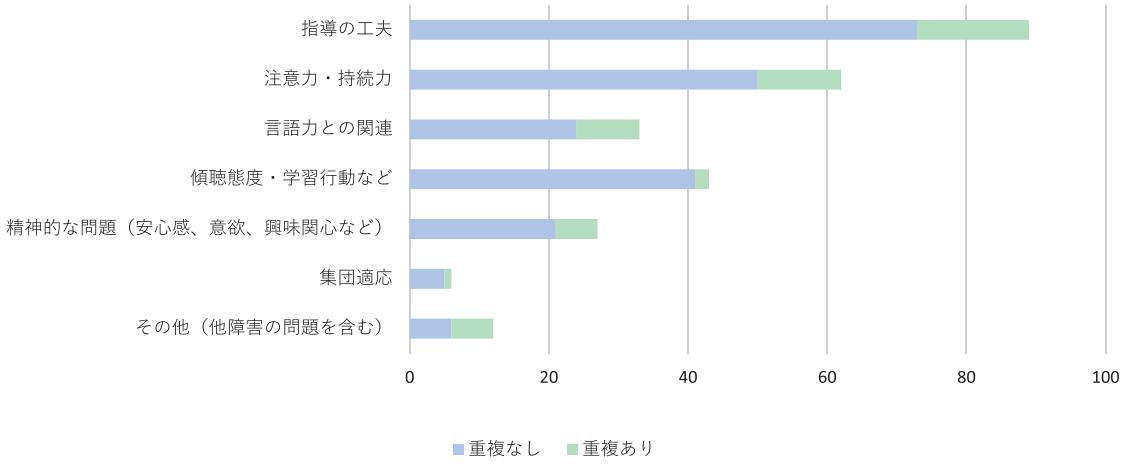


図2-23　学習態度に対する指導の現状と課題

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」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「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、「重複なし」においては、「やりとり、質問応答力」に関する記述が多く見られ、「重複あり」では「手話など様々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」に関する記述が多く、「非言語的なかかわりを重ねていく段階」といった具体的な記述も散見された。

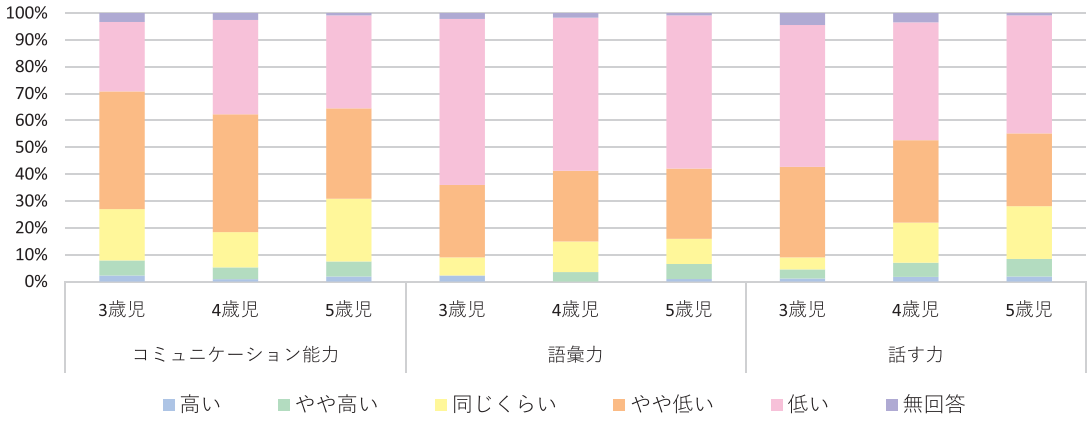


図2-24　同年齢の平均的な健聴の子供と比較したコミュニケーションの状態

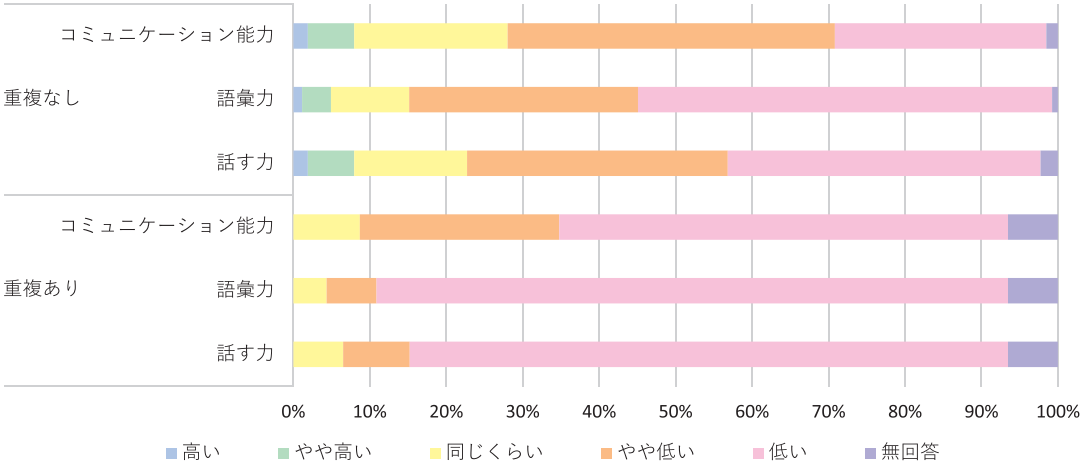


図2-25　同年齢の平均的な健聴の子供と比較したコミュニケーションの状態（重複障害の有無）

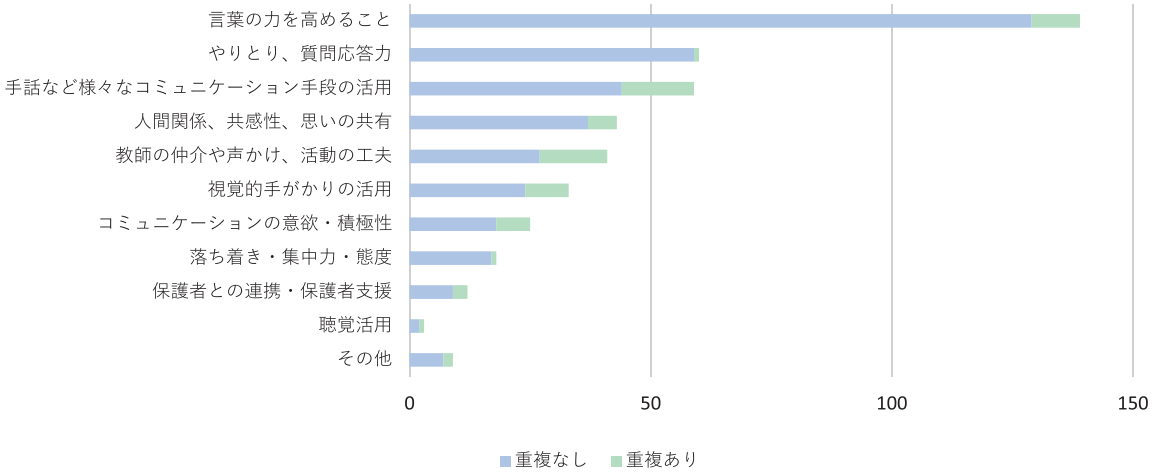


図2-26　コミュニケーション指導における現状と課題に関する記述

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「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、もっとも多く見られた。次に「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「重複なし」の事例での記述がほとんどだった。「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見られた。

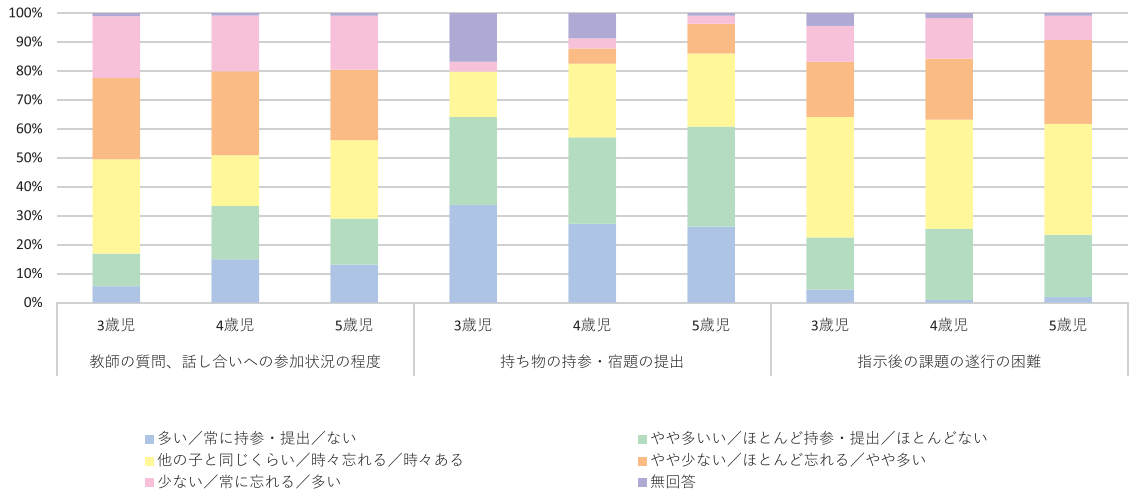


図2-27　学校生活について

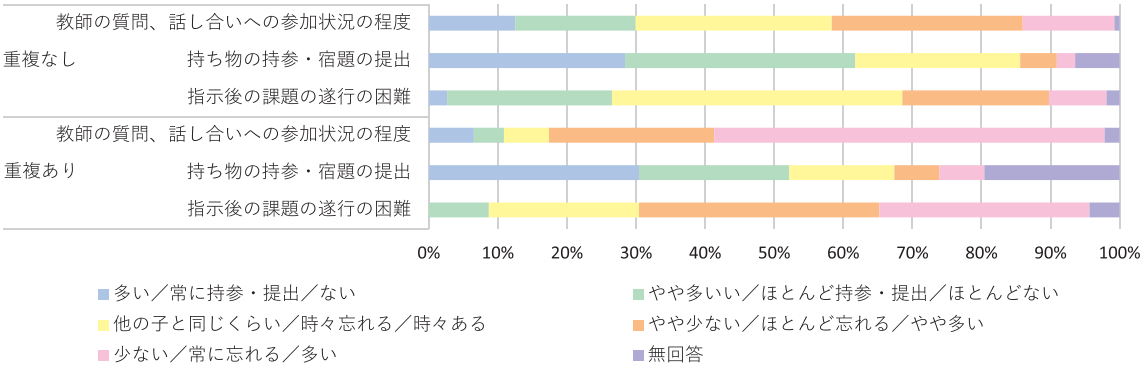


図2-28　学校生活について（重複障害の有無）

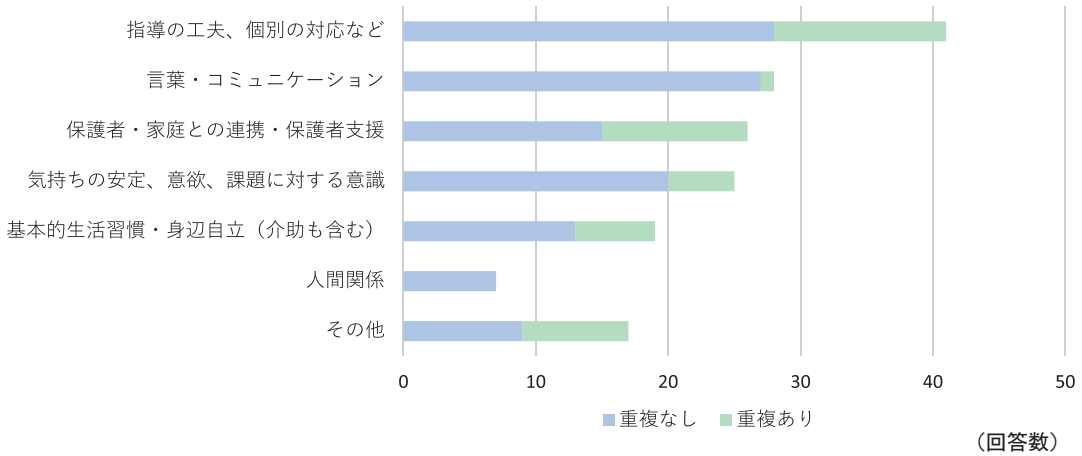


図2-29　学校生活の現状と課題に関する記述

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「重複なし」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、「重複あり」でやや低い傾向が見られたが、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。「重複あり」では、個別的な対応を課題としてあげる記述が多かった。

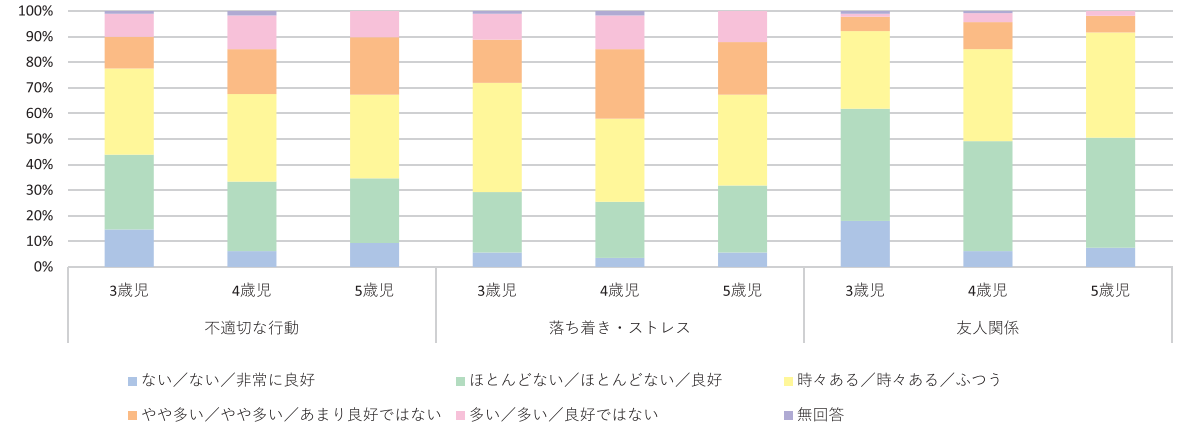


図2-30　学校での行動

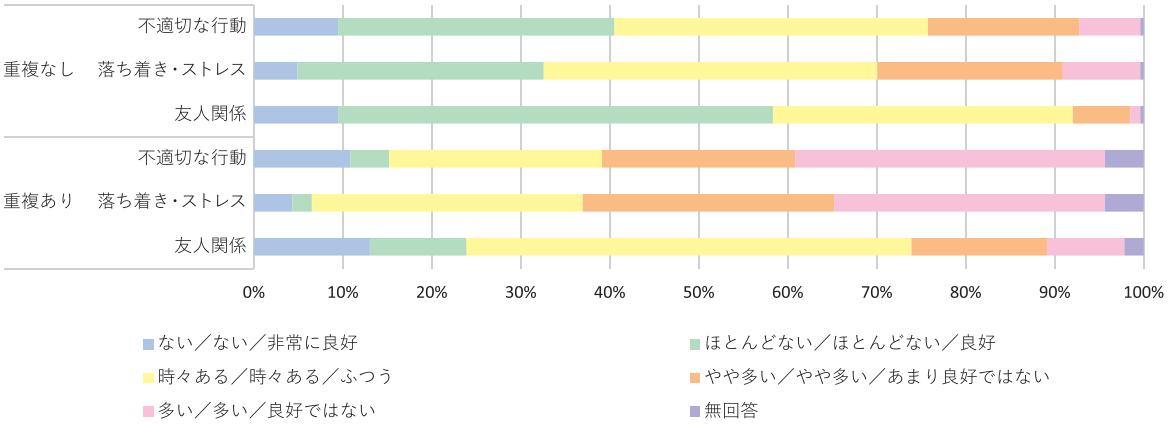


図2-31　学校での行動（重複障害の有無）

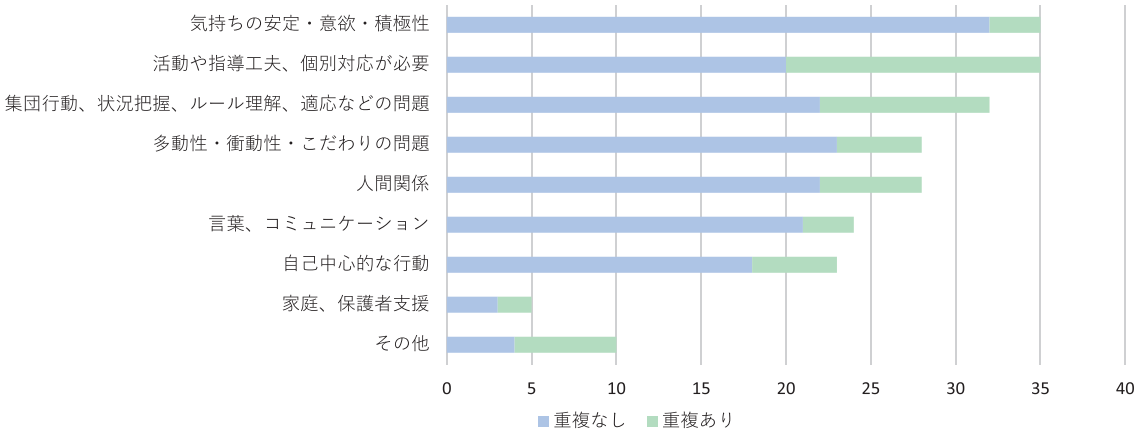


図2-32　学校での行動に対する指導の現状と課題（記述）

Ⅱ まとめと今後の課題

1．まとめ

幼稚部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、特別支援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、幼稚部入学前の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、音や音声への気付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幼児と同じだという回答が多数見られた。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見られたことは、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見られ、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見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

調査対象となった教員は計259名であり、教員歴（教育経験）の平均は15.8年（範囲：０年～40年、中央値：13.5年、標準偏差：11.0年）であった（**表3-1**）。なお、無回答が１名いた。

表3-1　回答者の年齢構成：人

年齢	20歳台	30歳台	40歳台	50歳台	60歳以上	計
人数	57	63	75	46	17	258

②指導歴

聴覚障害児に対する指導歴の平均は9.7年（範囲：０年～39年、中央値：７年、標準偏差：8.7年）であった。その内訳を見ると、特別支援学校（聴覚障害）における指導歴の平均が9.3年（範囲：０年～39年、中央値：６年、標準偏差：8.5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4.4年（範囲：０年～36年、中央値：1.0年、標準偏差：6.3年）、特別支援学級（難聴）もしくは通級指導教室（難聴）での指導歴の平均が0.4年（範囲：０年～16年、中央値：０年、標準偏差：1.7年）、通常学級での指導歴の平均が1.2年（範囲：０年～20年、中央値：０年、標準偏差：3.5年）となっていた（**表3-2**）。

表3-2　回答者の指導歴：人

教員・指導歴別にみた教員の内訳	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	56	49	42	32	18	26	35	258	15.8
聴覚障害児に対する指導歴	110	60	29	28	11	7	12	257	9.7
特別支援学校(聴覚障害)での指導歴	116	60	31	24	10	7	10	258	9.3
特別支援学校(聴覚障害以外)での指導歴	178	30	26	11	6	0	1	252	4.4
特別支援学級(難聴)もしくは通級指導教室(難聴)での指導歴	245	3	1	1	0	0	0	250	0.4
通常学級での指導歴	234	5	4	6	0	0	0	249	1.2

③担当児童数

担当する児童数の平均は3.5人（標準偏差：4.2人）であった。そのうち、人工内耳を装用している児童数は1.8人（標準偏差：1.7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、連携があると答えた者が258名中147名（57.0%）、連携がないと答えた者が258名中109名（42.2%）であった（**図3-1**）。

２）記述式

①医療機関との連携の内容（自由記述）

医療機関との連携があると答えた147名には、複数の連携の内容が挙げられている場合があり、のべ188件挙げられた。具体的には、「保護者を通じての情報共有」が80件（54.4%）と最も多く、次いで、「医療機関との直接の情報交換」が52件（35.4%）、「通院に教員が同行する、保護者向け研修会に参加する」が15件（10.2%）となっていた。その他に、「STや医師の来校」が13件（8.8%）、「情報交換会の開催」が4件（2.7%）、「その他」が24件（16.3%）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。

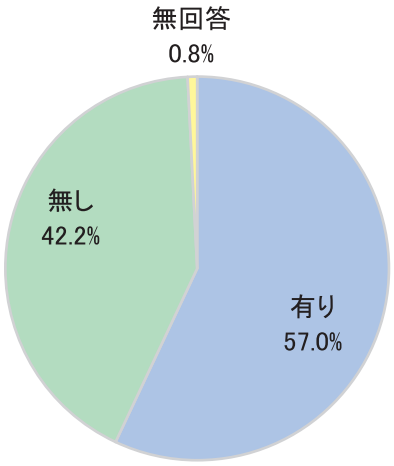


図3-1　医療機関との連携

②指導上の課題（自由記述）

補聴器装用児童と比較した際に、人工内耳装用児童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、168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（45件：26.8%）、次いで「言語力」（34件：20.2%）、「聴覚活用」（21件：12.5%）、「障害理解」（19件：11.3%）、「発音・発語」（11件：6.5%）、「教科学習」（8件：4.8%）、「その他」（30件：17.9%）となっていた。

指導上困難な事柄として「コミュニケーション」が多く挙げられていたが、これは、ある程度の「聴覚活用」が可能であるために、かえって話者の顔（口元）を見ようとしないなど、傾聴態度が育っていないとの回答が目立った。このことは、これまでの聴覚障害教育において培ってきた基本が、人工内耳装用児童では十分に身に付いていない事例が多く存在することを示唆するものであった。

③指導上の工夫点（自由記述）

人工内耳装用児童に対して指導を行う際に工夫している点については、203件の回答が得られた。ここでも「コミュニケーション」に関する回答が最も多く（64件：31.5%）、次いで「聴覚活用」（47件：23.2%）、「言語力」（35件：17.2%）、「発音・発語指導」（24件：11.8%）、「障害理解」（9件：4.4%）、「教科学習」（3件：1.5%）、「その他」（21件：10.3%）と続いていた。

「コミュニケーション」に関する項目が最も多く見られたが、これは、指導上の課題で挙げられていた内容と同様に、人工内耳装用児童が自身の聞こえについて十分に理解しておらず、話者の顔（口元）を見ようとしないなど、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補聴器装用児童との指導上の違い（自由記述）

補聴器装用児童と比較した際に、人工内耳装用児童に対して指導しやすい点については、229件の回答が得られた。その内訳は、「聴覚活用」が120件（52.4%）と最も多く、次いで「コミュニケーション」（48件：21.0%）、「発音・発語指導」（21件：9.2%）、「言語力」（21件：9.2%）、

「教科学習」（13件：5.7%）、「障害理解」（0件）、「その他」（6件：2.6%）の順であった。

指導しやすい点については、「聴覚活用」が過半数を占めており、そのことにより、「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」が指導しやすいと回答されたものと推察された。

⑤学習したい研修内容（自由記述）

教員が学習したい研修内容については、242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139件（57.4%）と最も多く、「人工内耳装用児童に対する指導・支援に関する内容」が55件（22.7%）、「人工内耳装用児童の発達に関する内容」が15件（6.2%）、「その他」の内容についての回答が33件（13.6%）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、「人工内耳装用児童に対する指導・支援に関する内容」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、「人工内耳装用児童の発達に関する内容」については、人工内耳装用児童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．児童に関する内容

1）単純回答と記述式

①学年

教員により回答のあった児童の人数は458名（1年生：93名、2年生：77名、3年生：69名、4年生：76名、5年生：69名、6年生：73名、不明：1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186名（40.6%）、1歳台が62名（13.5%）、2歳台が56名（12.2%）、3歳台が22名（4.8%）、4歳台が2名（0.4%）、5歳～9歳台で3名（0.7%）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127名（27.7%）であった。

③人工内耳装用状態

人工内耳の装用については、両耳装用の児童が148名（32.3%）であり、片耳装用が307名（67.0%）であった。なお、装用状態について無回答が3件あった。また、片耳装用の児童については、右耳装用が195名（42.6%）、左耳装用が112名（24.5%）であり（**図3-2**）、人工内耳を装用しない耳に補聴機器を装用している児童が254名(82.7%)、補聴機器を装用していない児童が51名（16.6%）、無回答が2名（0.7%）であった。

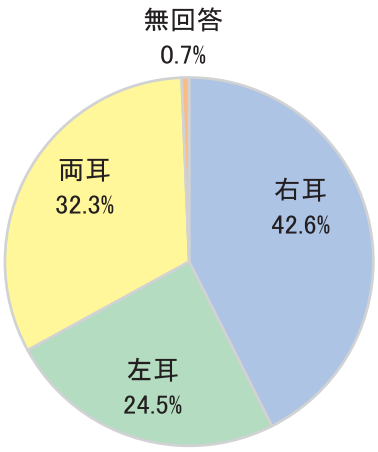


図3-2　人工内耳装用状態

④人工内耳装用開始時期

人工内耳の装用開始時期については、１歳未満が６名（1.3%）、１歳台が79名（17.2%）、２歳台が126名（27.5%）、３歳台が84名（18.3%）、４歳台が46名（10.0%）、５歳～９歳台が41名（9.0%）、10歳以上が６名（1.3%）であった。なお、無回答は70名（15.3%）であった。

⑤手術前の平均聴力レベル

人工内耳装用前の裸耳平均聴力レベルの平均は、右耳では102.8dB（標準偏差：12.5dB）であり、左耳では102.8dB（標準偏差：14.4dB）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35.4dB（標準偏差：18.6dB）、左耳で41.2dB（標準偏差：21.5dB）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装用していない児童が51名いた。このうち、回答のあった30名の補聴機器を装用していない方の耳の平均聴力レベルの平均は112.8dB（標準偏差：13.2dB）であった。

⑦重複障害の種類（複数回答可）

担当する児童の重複障害の有無については、「重複なし」の児童が334名（72.9%）、「重複あり」の児童が115名（25.1%）、無回答9名（2.0%）であった（**図3-3**）。

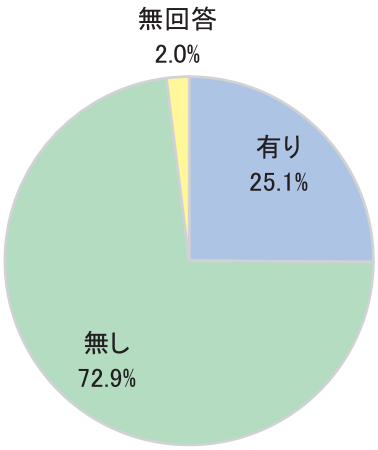


図3-3　重複する障害の有無

このうち、「重複あり」の児童について見ると、知的障害との重複の児童が87名（75.7%）、肢体不自由との重複の児童が7名（6.1%）、視覚障害との重複の児童が６名（5.2%）、病弱・身体虚弱との重複の児童が５名（4.3%）、その他の障害との重複の児童が30名（26.1%）であった。その他の障害については、発達障害が17名の他、症候群性の難聴に関連するものが挙げられた。なお、聴覚障害以外に複数の障害を重複する場合があるため、いずれものべ件数を表す。

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）

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315名（94.3%）、手話が270名（80.8%）、指文字が231名（69.2%）、読話が103名（30.8%）、キューサインが46名（13.8%）、筆談が26名（7.8%）、その他が35名（10.5%）となっていた。一方、「重複あり」の児童の場合、手話が105名（91.3%）、音声が87名（75.7

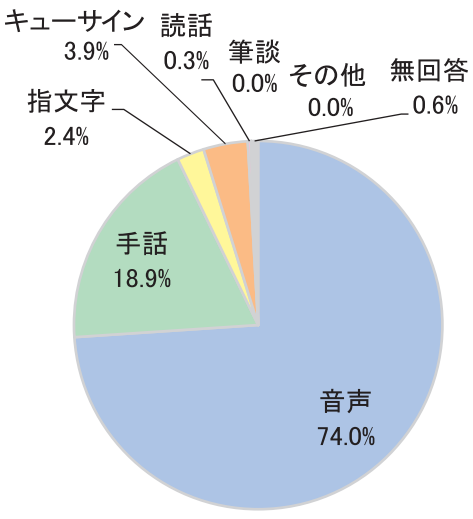


図3-4　学習時に用いる主たるコミュニケーションモード（「重複なし」）

%)、指文字が82名（71.3%)、読話が15名（13.0%)、筆談が15名（13.0%)、キューサインが11名（9.6%)、その他が27名（23.5%）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尋ねたところ、「重複なし」の児童の場合、音声が247名（74.0%)、手話が63名（18.9%)、キューサインが13名（3.9%)、指文字が 8 名（2.4%)、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53名（46.1%)、手話が45名（39.1%)、指文字が 5 名（4.3%)、キューサインが 4 名（3.5%)、読話が 0 名、筆談が 0 名、その他が 8 名（7.0%）であった（**図3-5**)。

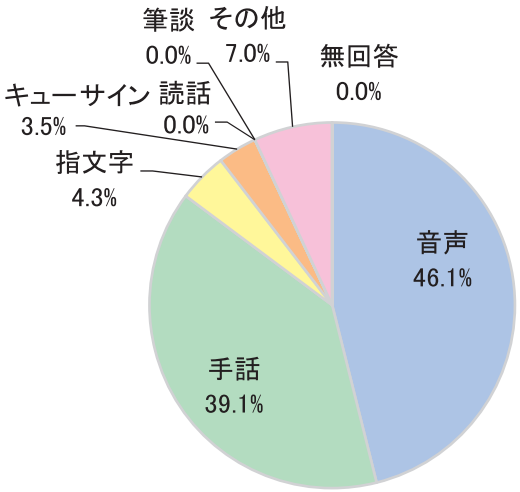


図3-5　学習時に用いる主たるコミュニケーションモード（「重複あり」）

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」の児童では、手話が166名（49.7%)、音声が49名（14.7%)、指文字が49名（14.7%)、キューサインが23名（6.9%)、読話が20名（6.0%)、筆談が 5 名（1.5%)、その他が18名（5.4%）となっていた。一方、「重複あり」の児童の場合、手話が51名（44.3%)、指文字が27名（23.5%)、音声が25名（21.7%)、キューサインが 5 名（4.3%)、読話が 1 名（0.9%)、筆談が 0 名、その他が 5 名（4.3%）であった。

⑨家族構成（きょうだい・近親者）

聴覚障害児童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272名（81.4%)、きょうだい児がいない児童が54名（16.2%)、無回答 8 名（2.4%）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81名（70.4%)、きょうだい児がいない児童が29名（25.2%)、無回答 5 名（4.3%）であった。

次に、近親者における聴覚障害者の有無については、「重複なし」の児童では、近親者に聴覚障害者のいる児童が59名（17.7%)、近親者に聴覚障害者のいない児童が258名（77.2%)、無回答17名（5.1%）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（11.3%)、近親者に聴覚障害者のいない児童が95名（82.6%)、無回答7名（6.1%）であった。

⑩学校歴（現在まで）（複数回答可）

評価の対象となった人工内耳装用児童における、これまでの学校歴について、乳児期、幼児期の2期に分けて示す。なお、いずれの時期も複数利用を含む回答であるため、のべ人数を表している。

まず、乳児期においては、「重複なし」の児童では、特別支援学校（聴覚障害）に通っていた児童が196名（58.7%)、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54名（16.2%)、その他の施設に通っていた児童が53名（15.9%）であった（**図3-6**)。他方、「重複あり」の児童においては、特別支援学校（聴覚障害）に通っていた児童が60名（52.2%)、

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27名（23.5%）、その他の施設に通っていた児童が20名（17.4%）、無回答２名（1.7%）であった（**図3-7**）。

次に、幼児期においては、「重複なし」の児童では特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に通っていた児童が295名（88.3%）、幼稚園に通っていた児童が30名（9.0%）、保育所に通っていた児童が28名（8.4%）、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25名（7.5%）、その他の施設に通っていた児童が９名（2.7%）であった（図3-6）。他方、「重複あり」の児童では、特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に通っていた児童が96名（83.5%）、幼稚園に通っていた児童が5名（4.3%）、保育所に通っていた児童が13名（11.3%）、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13名（11.3%）、その他の施設に通っていた児童が12名（10.4%）、無回答2名（1.7%）であった（図3-7）。

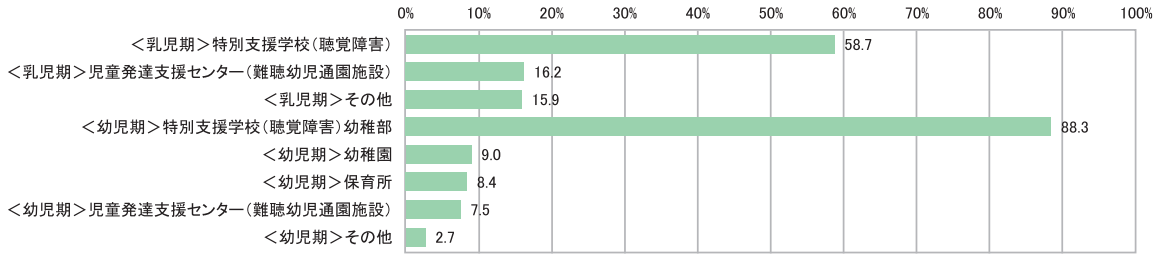


図3-6　学校歴（重複なし）

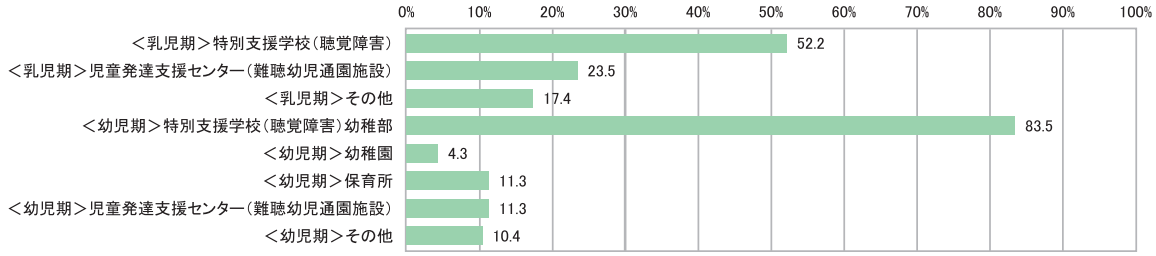


図3-7　学校歴（重複あり）

⑪今後の進路（複数回答可）

特別支援学校（聴覚障害）小学部卒業後の進路希望については、中学校段階、高等学校段階の２つの段階に分けて示す。なお、高等学校段階については、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」の児童では、特別支援学校（聴覚障害）中学部に進学希望の児童が238名（71.3%）、中学校（通常学級）に進学希望の児童が15名（4.5%）、中学校（特別支援学級（難聴））に進学希望の児童が7名（2.1%）、その他の進学希望の児童が14名（4.2%）、無回答60名（18.0%）であった。一方、「重複あり」の児童においては、特別支援学校（聴覚障害）中学部に進学希望の児童が79名（68.7%）、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（難聴））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（7.8%）、無回答27名（23.5%）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169名（37.6%）、高等学校に進学希望の児童が20名（4.5%）、その他の進学希望の児童

が35名（7.8%）であった。

⑫聴覚活用の状態（表3-3、表3-4）

・音への気付き

音への気付きが「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112名（33.5%）、「良い」児童は165名（49.4%）、「どちらともいえない」児童は30名（9.0%）、「あまり良くない」児童は17名（5.1%）、「良くない」児童は9名（2.7%）、無回答1名（0.3%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「極めて良い」児童は20名（17.4%）、「良い」児童は59名（51.3%）、「どちらともいえない」児童は21名（18.3%）、「あまり良くない」児童は8名（7.0%）、「良くない」児童は6名（5.2%）、無回答1名（0.9%）であった。

表3-3　聴覚活用の状態（重複なし）：%

	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
音への気付き	33.5	49.4	9.0	5.1	2.7
言語音の聞き取り	14.7	47.0	21.3	11.7	5.1
傾聴態度	18.9	38.6	24.3	15.3	2.4

表3-4　聴覚活用の状態（重複あり）：%

	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
音への気付き	17.4	51.3	18.3	7.0	5.2
言語音の聞き取り	5.2	35.7	30.4	12.2	14.8
傾聴態度	4.3	22.6	29.6	33.0	9.6

・言語音の聞き取り

言語音の聞き取りについても、音への気付きと同様の5段階で評価すると、「重複なし」の児童では、「極めて良い」児童は49名（14.7%）、「良い」児童は157名（47.0%）、「どちらともいえない」児童は71名（21.3%）、「あまり良くない」児童は39名（11.7%）、「良くない」児童は17名（5.1%）、無回答1名（0.3%）であった。一方、「重複あり」の児童においては、「極めて良い」児童は6名（5.2%）、「良い」児童は41名（35.7%）、「どちらともいえない」児童は35名（30.4%）、「あまり良くない」児童は14名（12.2%）、「良くない」児童は17名（14.8%）、無回答2名（1.7%）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段階で評価させたところ、「重複なし」の児童の場合、「よくできている」児童は63名（18.9%）、「できている」児童は129名（38.6%）、「どちらともいえない」児童は81名（24.3%）、「あまりできていない」児童は51名（15.3%）、「できていない」児童は8名（2.4%）であった。

一方、「重複あり」の児童では、「よくできている」児童は5名（4.3%）、「できている」児童は26名（22.6%）、「どちらともいえない」児童は34名（29.6%）、「あまりできていない」児

童は38名（33.0%）、「できていない」児童は11名（9.6%）、無回答１名（0.9%）であった。

・聴覚活用に関する現状と課題（自由記述）

聴覚活用に関する現状と課題について、386件の回答があったが、「重複なし」の児童に関する回答が289件、「重複あり」の児童に関する回答が97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193件、「活用できていない」が41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、「傾聴態度」が48件、「言葉や文での聞き取りの困難」が39件、「年齢相応の語彙力、文法力の育成」が39件、「障害理解」が19件、「課題遂行時の集中力」が14件、「その他」が10件であった。なお、「その他」については、「人工内耳装用に対する不快感が強く、常時装用に結びつかない」、「学校では人工内耳を装用するが、家庭では外すことが多い」など、人工内耳を継続的に利用することの困難が挙げられた。

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72件、「活用できていない」が12件であった。指導上の課題については、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付きは増えており、非言語音や呼びかけの声などが聞こえていることが示された。それにも関わらず、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。単語や文の理解ができないために、年齢相応の言語力が身に付かない、障害理解が不十分、傾聴態度の育成ができていない、などの様子がうかがわれた。

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、同年齢の健聴児童に比べて「高い」から「低い」までの５段階で評価を行った。

表3-5　言語活動の状態（重複なし）：%

	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い
文法力	3.6	7.2	16.2	31.4	41.0
文章理解力	4.5	6.9	19.8	29.6	38.6
作文力	3.3	4.5	17.7	32.9	41.3
文章構成力	1.8	5.4	15.3	34.1	43.1

表3-6　言語活動の状態（重複あり）：%

	高い	やや高い	同じくらい	やや低い	低い
文法力	0.9	0.0	4.3	16.5	73.0
文章理解力	0.9	0.0	5.2	13.0	75.7
作文力	0.9	0.0	3.5	12.2	78.3
文章構成力	0.9	0.0	3.5	10.4	80.9

・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12名（3.6%）、「やや高い」と評価された児童が24名（7.2%）、「同じくらい」と評価された児童が54名（16.2%）、「やや低い」と評価された児童が105名（31.4%）、「低い」と評価された児童が137名（41.0%）、無回答 2 名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「高い」と評価された児童が 1 名（0.9%）、「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（4.3%）、「やや低い」と評価された児童が19名（16.5%）、「低い」と評価された児童が84名（73.0%）、無回答 6 名（5.2%）であった。

・文章理解力

文章理解力については、「重複なし」の児童では、「高い」と評価された児童が15名（4.5%）、「やや高い」と評価された児童が23名（6.9%）、「同じくらい」と評価された児童が66名（19.8%）、「やや低い」と評価された児童が99名（29.6%）、「低い」と評価された児童が129名（38.6%）、無回答 2 名（0.6%）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（0.9%）、「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（5.2%）、「やや低い」と評価された児童が15名（13.0%）、「低い」と評価された児童が87名（75.7%）、無回答 6 名（5.2%）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11名（3.3%）、「やや高い」と評価された児童が15名（4.5%）、「同じくらい」と評価された児童が59名（17.7%）、「やや低い」と評価された児童が110名（32.9%）、「低い」と評価された児童が138名（41.3%）無回答1名（0.3%）であった。「重複あり」の児童では、「高い」と評価された児童が 1 名（0.9%）、「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（3.5%）、「やや低い」と評価された児童が14名（12.2%）、「低い」と評価された児童が90名（78.3%）、無回答 6 名（5.2%）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 6 名（1.8%）、「やや高い」と評価された児童が18名（5.4%）、「同じくらい」と評価された児童が51名（15.3%）、「やや低い」と評価された児童が114名（34.1%）、「低い」と評価された児童が144名（43.1%）、無回答1名（0.3%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「高い」と評価された児童が 1 名（0.9%）、「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（3.5%）、「やや低い」と評価された児童が12名（10.4%）、「低い」と評価された児童が93名（80.9%）、無回答 5 名（4.3%）であった。

・言語活動の指導の現状（自由記述）

言語活動に関する指導の現状と課題について、408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104件であった。このうち、「重複なし」の児童に関する指導の現状のみを記載した回答 2 件、「重複あり」の児童に関する指導の現状のみを記載した回答20件、合計22件は分析の対象から除外した。

「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111件と最も多く、次いで「文法」(69件)、「話し言葉から書き言葉への移行」(31件)、「音韻」(18件)、「言語活動に対する意欲」(16件)、「文理解」(15件)、「その他」(42件）であった。最も多く挙げられた「語彙」については、語彙の少なさを指摘する意見が多かったが、小学部６年生の児童で「ネット特有の言葉や表現を使いたがるが、その言葉の認知度までは理解できていない」など、今日的な語彙発達上の問題も示された。

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」(27件)、「文法」(21件)、「文理解」(11件)、「文字との結びつき」(７件)、「音韻」(２件)、「言語活動に対する意欲」(１件)、「その他」(15件）であった。特に、「文字との結びつき」については、例えば、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、話し言葉の面で、会話のルールを身に付けさせたい、書き言葉の拡充として、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

同年齢の健聴の児童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14名（4.2%)、「少し高い」と評価された児童が26名（7.8%)、「同じくらい」と評価された児童が93名（27.8%)、「少し低い」と評価された児童が103名（30.8%)、「低い」と評価された児童が96名（28.7%)、無回答２名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「高い」と評価された児童が１名（0.9%)、「少し高い」と評価された児童が１名（0.9%)、「同じくらい」と評価された児童が３名（2.6%)、「少し低い」と評価された児童が20名（17.4%)、「低い」と評価された児童が81名（70.4%)、無回答９名（7.8%）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120名（35.9%)、「やや低い」と評価された児童が84名（25.1%)、「低い」と評価された児童が80名（24.0%)、「かなり低い」と評価された児童が37名（11.1%)、「比較できないほど低い」と評価された児童が８名（2.4%)、無回答５名（1.5%）であった。一方、「重複あり」の児童においては、「同じくらい」と評価された児童が34名（29.6%)、「やや低い」と評価された児童が20名（17.4%)、「低い」と評価された児童が20名（17.4%)、「かなり低い」と評価された児童が18名（15.7%)、「比較できないほど低い」と評価された児童が14名（12.2%)、無回答９名（7.8%）であった。

・読書力の程度

同年齢の健聴の児童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15名（4.5%）、「少し高い」と評価された児童が30名（9.0%）、「同じくらい」と評価された児童が55名（16.5%）、「少し低い」と評価された児童が101名（30.2%）、「低い」と評価された児童が131名（39.2%）、無回答２名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「高い」と評価された児童が１名（0.9%）、「少し高い」と評価された児童が１名（0.9%）、「同じくらい」と評価された児童が１名（0.9%）、「少し低い」と評価された児童が18名（15.7%）、「低い」と評価された児童が84名（73.0%）、無回答10名（8.7%）であった。

・学習指導の現状と課題（自由記述）

学業成績に関する上記３項目において、同年齢の健聴の児童と比較して、おおむね良好である（10点以上）と評価された児童は111名（「重複なし」の児童105名、「重複あり」の児童５名、重複する障害の有無が未記載の回答１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222名、「重複あり」の児童99名、重複する障害の有無が未記載の回答７名）であった（**図3-8、図3-9**）。課題があると指摘された児童のうち、自由記述での回答があったのは、「重複なし」の児童に関する回答が206件、「重複あり」の児童に関する回答が96件であった。

「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。

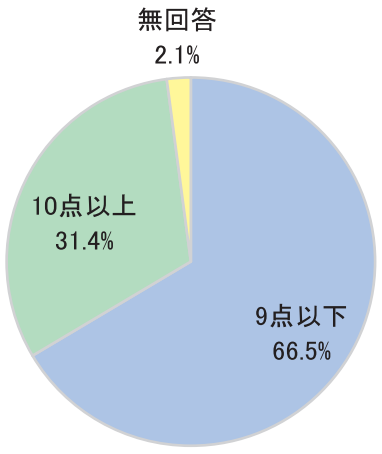


図3-8　学業成績全般の評価（重複なし）

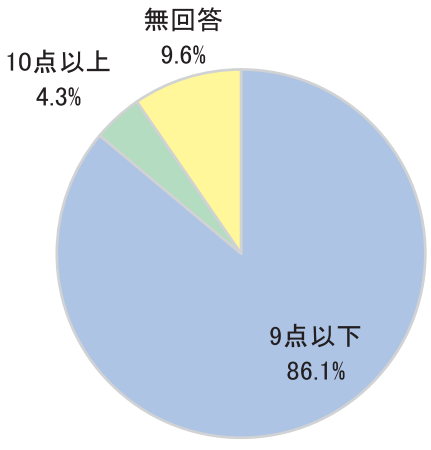


図3-9　学業成績全般の評価（重複あり）

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」の児童では、「ほとんどない」と評価された児童が68名（20.4%）、「少しある」と評価された児童が37名（11.1%）、「同じくらい」と評価された児童が90名（26.9%）、「少し多い」と評価された児童が90名（26.9%）、「多い」と評価された児童が47名（14.1%）、無回答2名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「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13名（11.3%）、「同じくらい」と評価された児童が14名（12.2%）、「少し多い」と評価された児童が27名（23.5%）、「多い」と評価された児童が53名（46.1%）、無回答 6 名（5.2%）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」の児童では、「長い」と評価された児童が35名（10.5%）、「少し長い」と評価された児童が23名（6.9%）、「同じくらい」と評価された児童が134名（40.1%）、「少し短い」と評価された児童が94名（28.1%）、「短い」と評価された児童が46名（13.8%）、無回答2名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童の場合、「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 1 名（0.9%）、「同じくらい」と評価された児童が16名（13.9%）、「少し短い」と評価された児童が42名（36.5%）、「短い」と評価された児童が52名（45.2%）、無回答 4 名（3.5%）であった。

・口頭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30名（9.0%）、「ほとんどない」と評価された児童が65名（19.5%）、「時々ある（他の児童と同じくらい）」と評価された児童が133名（39.8%）、「やや多い」と評価された児童が63名（18.9%）、「多い」と評価された児童が42名（12.6%）、無回答1名（0.3%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「ない」と評価された児童が 8 名（7.0%）、「ほとんどない」と評価された児童が 8 名（7.0%）、「時々ある（他の子と同じくらい）」と評価された児童が28名（24.3%）、「やや多い」と評価された児童が27名（23.5%）、「多い」と評価された児童が41名（35.7%）、無回答 3 名（2.6%）であった。

・学習態度に対する指導の現状と課題（自由記述）

学習態度に関する上記3項目において、同年齢の健聴の児童と比較して、おおむね良好である（ 9 点以上）と評価された児童は203名（「重複なし」の児童181名（54.2%）、「重複あり」の児童22名（19.1%））、課題がある（ 8 点以下）と評価された児童は238名（「重複なし」の児童151名（45.2%）、「重複あり」の児童87名（75.7%））であった（**図3-10**、**図3-11**）。課題があると指摘された児童のうち、自由記述での回答があったのは、「重複なし」の児童に関する回答が143件、「重複あり」の児童に関する回答が82件であった。

「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われていないために、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。

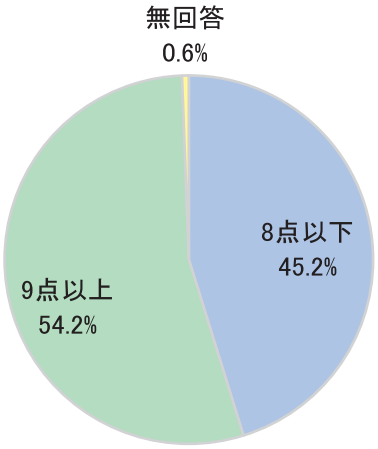


図3-10　学習態度全般の評価（重複なし）

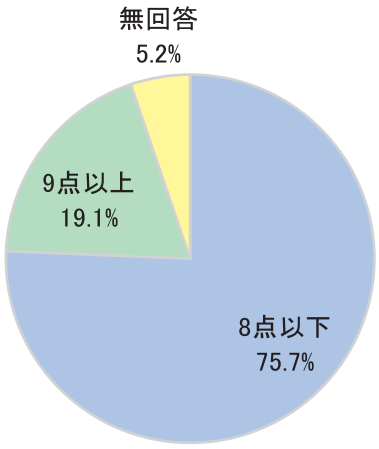


図3-11　学習態度全般の評価（重複あり）

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」の児童では、「高い」と評価された児童が18名（5.4%）、「やや高い」と評価された児童が22名（6.6%）、「同じくらい」と評価された児童が125名（37.4%）、「やや低い」と評価された児童が106名（31.7%）、「低い」と評価された児童が60名（18.0%）、無回答 3 名（0.9%）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 3 名（2.6%）、「同じくらい」と評価された児童が16名（13.9%）、「やや低い」と評価された児童が32名（27.8%）、「低い」と評価された児童が58名（50.4%）、無回答 6 名（5.2%）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12名（3.6%）、「やや高い」と評価された児童が27名（8.1%）、「同じくらい」と評価された児童が58名（17.4%）、「やや低い」と評価された児童が91名（27.2%）、「低い」と評価された児童が144名（43.1%）、無回答2名（0.6%）であった。一方、「重複あり」の児童では、「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 3 名（2.6%）、「同じくらい」と評価された児童が 3 名（2.6%）、「やや低い」と評価された児童が24名（20.9%）、「低い」と評価された児童が80名（69.6%）、無回答 5 名（4.3%）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10名

(3.0%)、「やや高い」と評価された児童が34名（10.2%)、「同じくらい」と評価された児童が102名（30.5%)、「やや低い」と評価された児童が115名（34.4%)、「低い」と評価された児童が69名（20.7%)、無回答 4 名（1.2%）であった。一方、「重複あり」の児童のでは、「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 3 名（2.6%)、「同じくらい」と評価された児童が 7 名（6.1%)、「やや低い」と評価された児童が33名（28.7%)、「低い」と評価された児童が66名（57.4%)、無回答 6 名（5.2%）であった。

・コミュニケーションにおける指導の現状と課題（自由記述）

コミュニケーション能力に関する上記 3 項目において、同年齢の健聴の児童と比較して、おおむね良好である（11点以上）と評価された児童は39名（「重複なし」の児童38名（11.4%)、「重複あり」の児童 1 名（0.9%))、課題がある（10点以下）と評価された児童は399名（「重複なし」の児童291名（87.1%)、「重複あり」の児童108名（93.9%））であった（**図3-12、図3-13**)。課題があると指摘された児童のうち、自由記述での回答があったのは、「重複なし」の児童に関する回答が265件、「重複あり」の児童に関する回答が104件であった。

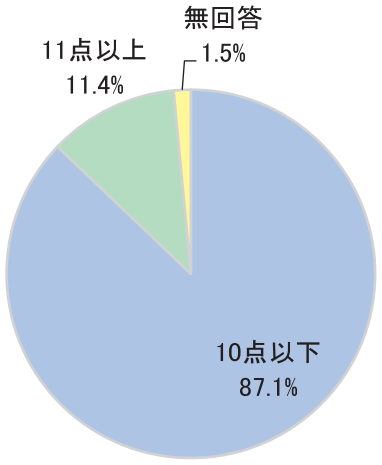


図3-12　コミュニケーション能力全般の評価（重複なし）

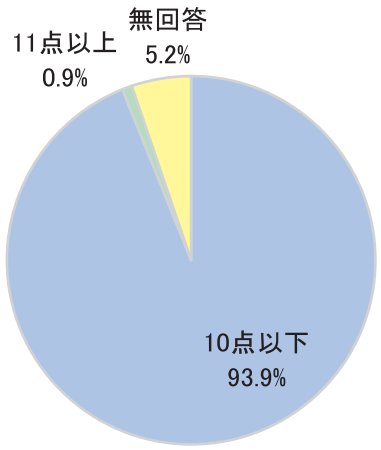


図3-13　コミュニケーション能力全般の評価（重複あり）

「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付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」、「人とかかわることが好きで、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があ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77名

（23.1%）、「やや多い」と評価された児童が61名（18.3%）、「同じくらい」と評価された児童が90名（26.9%）、「やや少ない」と評価された児童が77名（23.1%）、「少ない」と評価された児童が26名（7.8%）、無回答 3 名（0.9%）であった。一方、「重複あり」の児童においては、「多い」と評価された児童が12名（10.4%）、「やや多い」と評価された児童が11名（9.6%）、「同じくらい」と評価された児童が20名（17.4%）、「やや少ない」と評価された児童が29名（25.2%）、「少ない」と評価された児童が38名（33.0%）、無回答 5 名（4.3%）であった。

・家庭課題への対応状況

持ち物や宿題の持参の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」の児童では、「常に持参・提出」と評価された児童が114名（34.1%）、「ほとんど持参・提出」と評価された児童が105名（31.4%）、「時々忘れる」と評価された児童が90名（26.9%）、「ほとんど忘れる」と評価された児童が18名（5.4%）、「常に忘れる」と評価された児童が 5 名（1.5%）、無回答 2 名（0.6%）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39名（33.9%）、「ほとんど持参・提出」と評価された児童が30名（26.1%）、「時々忘れる」と評価された児童が30名（26.1%）、「ほとんど忘れる」と評価された児童が10名（8.7%）、「常に忘れる」と評価された児童が 0 名、無回答 6 名（5.2%）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」の児童では、「ない」と評価された児童が30名（9.0%）、「ほとんどない」と評価された児童が87名（26.0%）、「時々ある」と評価された児童が146名（43.7%）、「やや多い」と評価された児童が48名（14.4%）、「多い」と評価された児童が21名（6.3%）、無回答 2 名（0.6%）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（0.9%）、「ほとんどない」と評価された児童が18名（15.7%）、「時々ある」と評価された児童が41名（35.7%）、「やや多い」と評価された児童が32名（27.8%）、「多い」と評価された児童が20名（17.4%）、無回答 3 名（2.6%）であった。

・生活指導の現状と課題（自由記述）

学校生活に関する上記3項目において、同年齢の健聴の児童と比較して、おおむね良好である（ 9 点以上）と評価された児童は322名（「重複なし」の児童262名（78.4%）、「重複あり」の児童60名（52.2%））、課題がある（ 8 点以下）と評価された児童は116名（「重複なし」の児童69名（20.7%）、「重複あり」の児童47名（40.95））であった（**図3-14**、**図3-15**）。課題があると指摘された児童のうち、自由記述での回答があったのは、「重複なし」の児童に関する回答が75件、「重複あり」の児童に関する回答が52件であった。

「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。

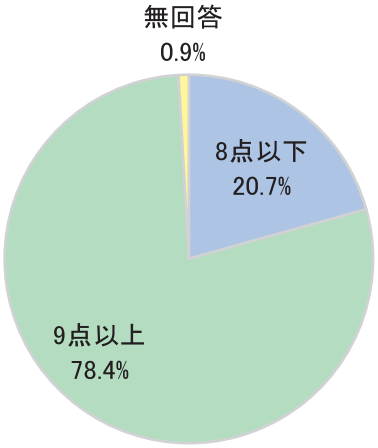


図3-14　学校生活全般の評価（重複なし）

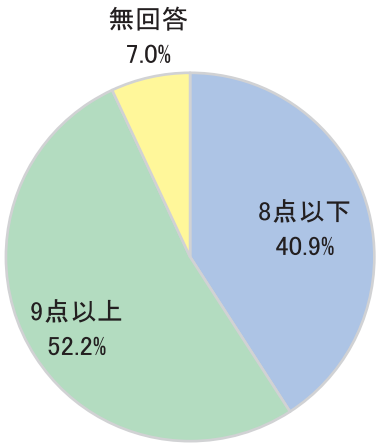


図3-15　学校生活全般の評価（重複あり）

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の児童に比べて、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」の児童では、「ない」と評価された児童が84名（25.1%）、「ほとんどない」と評価された児童が109名（32.6%）、「時々ある」と評価された児童が91名（27.2%）、「やや多い」と評価された児童が33名（9.9%）、「多い」と評価された児童が16名（4.8%）、無回答１名（0.3%）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11名（9.6%）、「ほとんどない」と評価された児童が28名（24.3%）、「時々ある」と評価された児童が25名（21.7%）、「やや多い」と評価された児童が26名（22.6%）、「多い」と評価された児童が21名（18.3%）、無回答４名（3.5%）であった。

・情緒的な課題

同年齢の平均的な健聴の児童に比べて、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」の児童では、「ない」と評価された児童が54名（16.2%）、「ほとんどない」と評価された児童が93名（27.8%）、「時々ある」と評価された児童が108名（32.3%）、「やや多い」と評価された児童が56名（16.8%）、「多い」と評価された児童が21名（6.3%）、無回答２名（0.6%）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（2.6%）、「ほとんどない」と評価された児童が29名（25.2%）、「時々ある」と評価された児童が30名（26.1%）、「やや多い」と評価された児童が25名（21.7%）、「多い」と評価された児童が25名（21.7%）、無回答３名（2.6%）であった。

・友人関係

友人関係について、他の子供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」の児童では、「非常に良好である」と評価された児童は52名（15.6%）、「良好である」と評価された児童は152名（45.5%）、「ふつう」と評価された児童は102名（30.5%）、「あまり良好ではない」と評価された児童は22名（6.6%）、「良好ではない」と評価された児童は 3 名（0.9%）、無回答 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 5 名（4.3%）、「良好である」と評価された児童は30名（26.1%）、「ふつう」と評価された児童は60名（52.2%）、「あまり良好ではない」と評価された児童は16名（13.9%）、「良好ではない」と評価された児童は 1 名（0.9%）、無回答 3 名（2.6%）であった。

・学校での行動に対する指導の現状と課題（自由記述）

学校での行動に関する上記 3 項目において、同年齢の健聴の児童と比較して、おおむね良好である（10点以上）と評価された児童は285名（「重複なし」の児童が235名（43.5%）、「重複あり」の児童が50名（70.4%））、課題がある（ 9 点以下）と評価された児童は156名（「重複なし」の児童が95名（53.0%）、「重複あり」の児童が61名（28.4%））であった（**図3-16、図3-17**）。課題があると指摘された児童のうち、自由記述での回答があったのは、「重複なし」の児童に関する回答が94件、「重複あり」の児童に関する回答が57件であった。

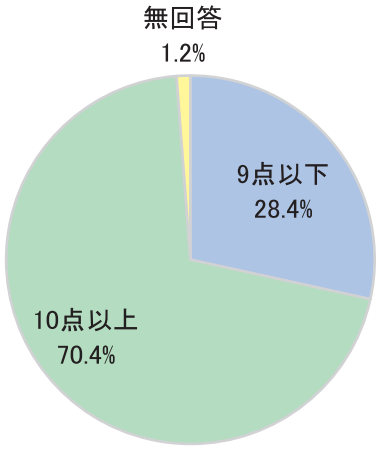


図3-16　行動面全般の評価（重複なし）

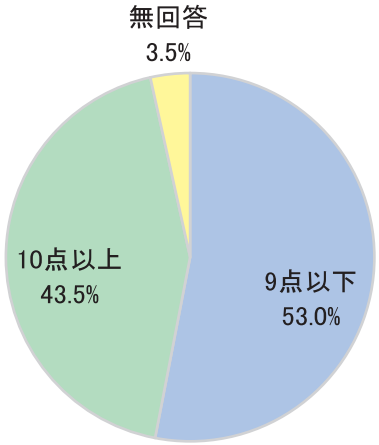


図3-17　行動面全般の評価（重複あり）

「重複なし」の児童に関する回答では、自己本位な行動が多く、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知的障害や発達障害を併せ有す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、教員経験の平均は15.8年であり、特別支援学校（聴覚障害）での指導経験の平均が9.3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た。そのため、聴覚障害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が十分ではな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 歳台で17.2％、 2 歳台で27.5％、 3 歳台で18.3％、 4 歳台で10.0％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89.3％、手話が83.2％、指文字が69.4％と、音声を主とするトータル・コミュニケーションの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66.6％と最も多く、次いで手話が23.8％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。

更に、学校歴については、乳幼児教育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57.0％、特別支援学校（聴覚障害）幼稚部に通っていた児童が87.1％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70.3％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、重複障害の有無に関わらず、「言語活動」、「学業成績」、「コミュニケーション能力」の 3 項目において特に課題が指摘された。

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ることで、聞こえそのものの課題は少ないが、語彙や文法の力が十分に身に付いていないようであった。

次に、「学業成績」については、同年齢の健聴の児童と比べて学習上の遅れが見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分かりやすい話し方が身に付い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付けないなど、傾聴態度が身に付い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。

また、「重複あり」の児童の場合、「学習態度」、「学校での行動」の2項目において、「重複なし」の児童よりも課題があることが指摘された。これは、本調査で対象とした「重複あり」の児童の多くが、知的障害、発達障害を有することに起因したものと考えられる。自由記述内で述べられた具体的な行動として、離席行動や集中力の欠如などが指摘されており、「重複あり」の児童については重複する障害に合わせた個別的な支援が求められる。

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、人工内耳装用児童に対しても丁寧な指導が必要であることが示唆された。

更に、これまでの聴覚障害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童については、聞こえがよいためにかえって障害理解が不十分であり、結果として傾聴態度の育成が課題となっている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聴覚障害児童の実態が大きく異なること、さらに、児童の年齢段階によって教育的ニーズも異なることから、今後、重複する障害種を分類したうえで、より詳細な実態解明が求められる。

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。

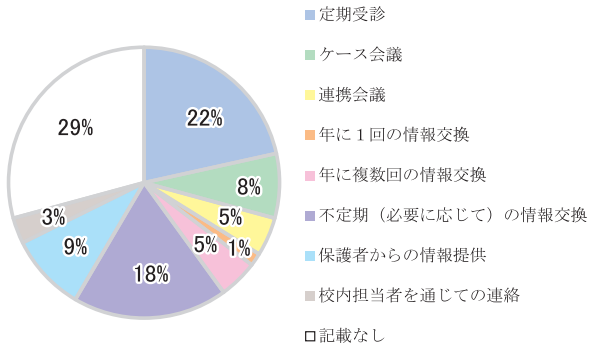


図4-1　医療機関との連携

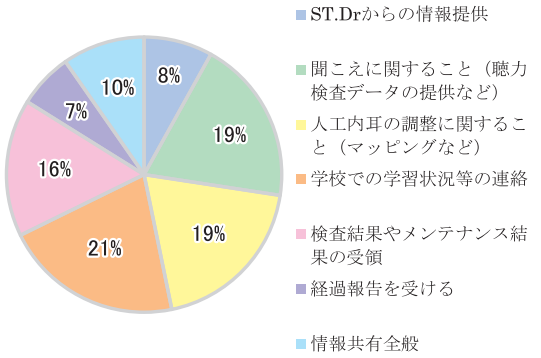


図4-2　情報交換の内容

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。

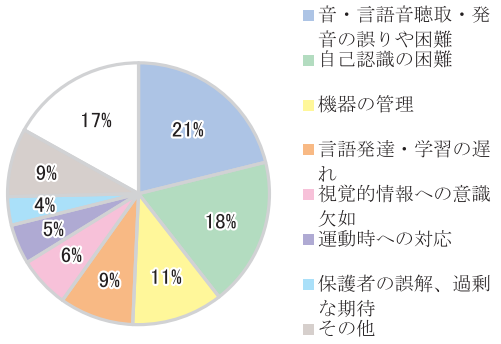


図4-3　指導上の課題

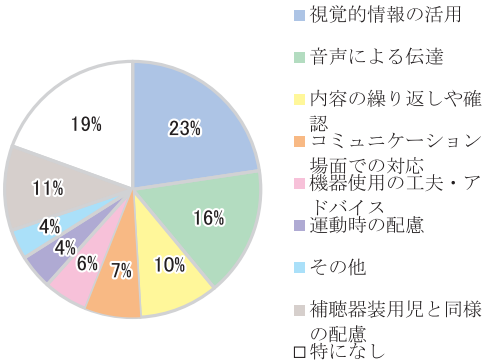


図4-4　指導における工夫

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いことから、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。

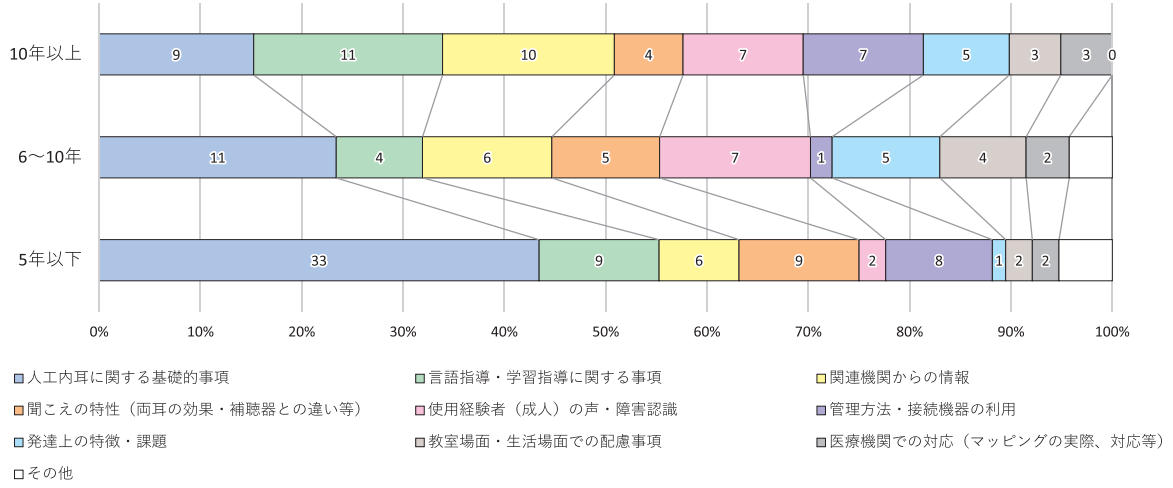


図4-5　学習したい研修内容

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。

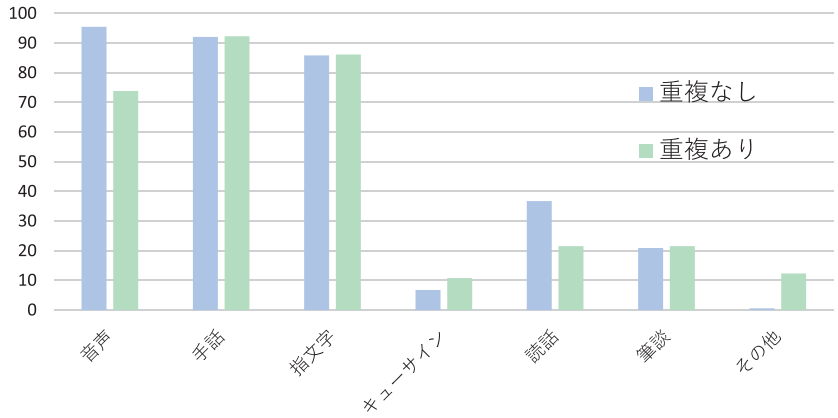


図4-6　コミュニケーションモードの使用比率

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て使用していた。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

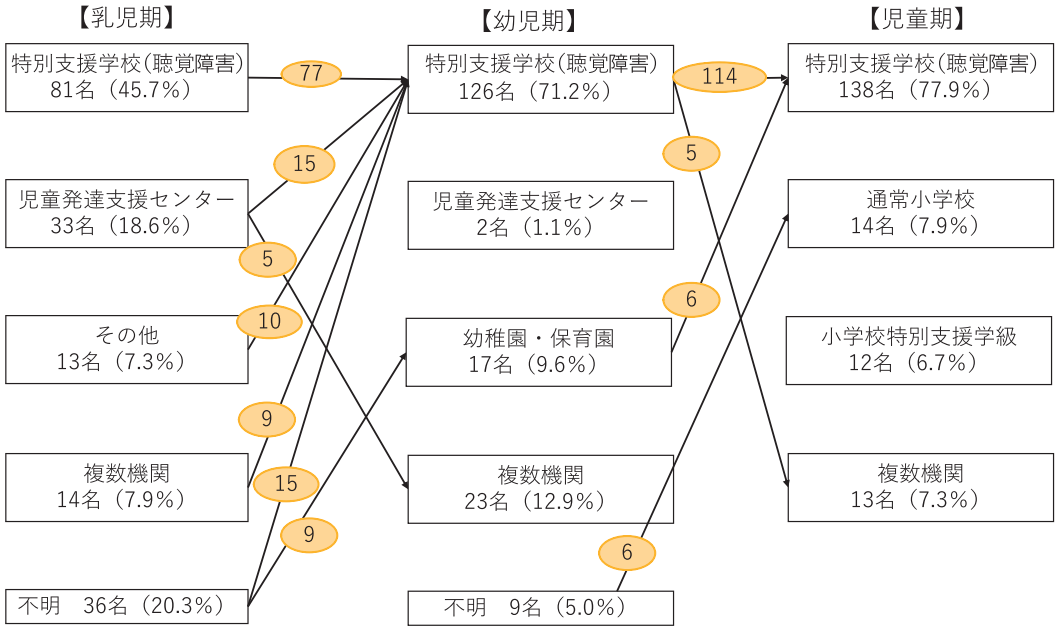


図4-7　学校歴　重複なし

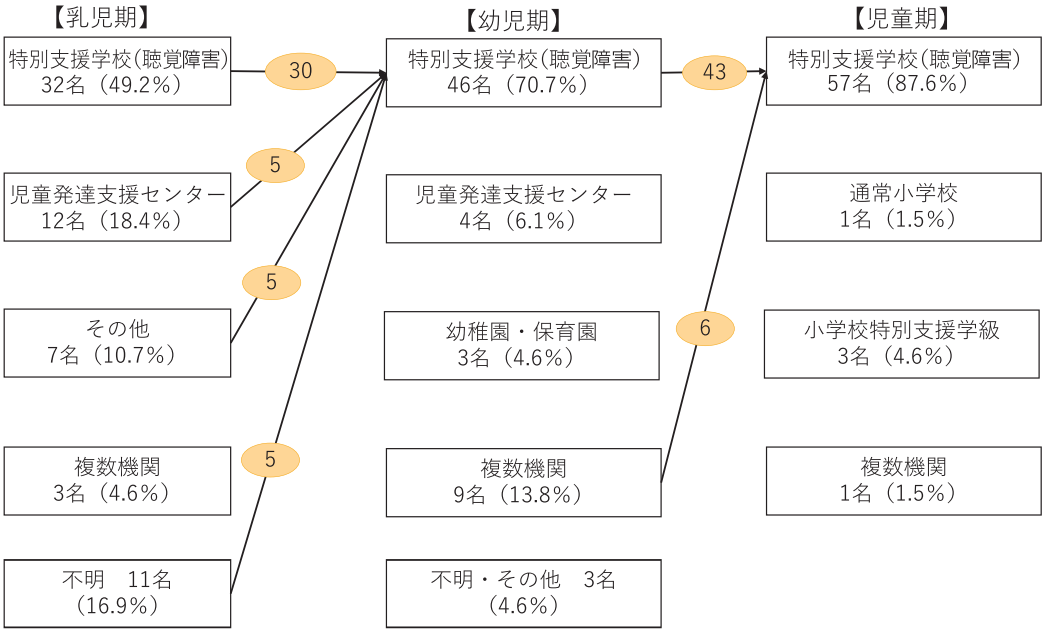


図4-8　学校歴　重複あり

（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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価 学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価学年	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（%）

	重複なし						重複あり					
評価学年	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、

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ば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も思われるが、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言いがたい。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る。

第５章　高等部本科

Ⅰ 結果と考察

１．教員に関する内容

１）教員の属性

教員の年齢に対する回答（145件）では、平均年齢42.0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16.6年で最小値1年、最大値44年であった。特別支援学校（聴覚障害）での指導歴は、平均値7.5年で最小値０年、最大値34年であった。特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導歴は、平均値4.2年で最小値0年、最大値26年であった。特別支援学級（難聴）ないし通級指導教室（難聴）での指導歴は、平均値0.1年で最小値０年、最大値５年であった。通常学級での指導歴は、平均値.2.4年で最小値０年、最大値31年であった。

２）人工内耳装用生徒の指導にあたって学習したい研修内容

人工内耳装用生徒の指導にあたって学習したい研修内容に対する回答（122件）では、「基礎的研修」が69件（56.5%）で最も多かった。次いで、「言語指導や学習事項に関する事項」で14件（11.5%）であった。「関連機関からの情報」は14件（11.5%）、「維持・管理」は８件（6.6%）、「発達上の特性」が７件（5.7%）、「聞こえの特性」は４件（3.3%）、人工内耳を装用した成人の話、障害認識」は４件（3.3%）、「進路」は２件（1.6%）であった。障害認識やアイデンティティ及び進路の学習を希望する回答が見られたことは、担当する生徒が高等部段階にあることが関与しているものと思われる。

２．人工内耳装用児が在籍する学級について

１）担当生徒数

「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体の担当生徒数は自立活動や聴能担当等の担当教員によると推察される２校の回答を除くと、平均で4.9人であった。うち人工内耳を装用している生徒は、平均で1.8人（標準偏差1.3）であった。

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、連携ありとの回答は、43件で全体の30.3%、連携なしとの回答が99件で全体の69.7%であった。「重複なし」では、連携ありとの回答は30件で全体（99件）の30.3%、連携なしとの回答が69件で全体の69.7%であった。「重複あり」では、連携ありとの回答は12件で全体（39件）の30.8%、連携なしとの回答は27件で全体の69.2%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３分の１であり、「重複なし」と「重複あり」で、大きな差は見られなかった。

連携の内容には、44件の回答があった。主な回答で最も多かったのは、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、25件（56.8%）あった。次いでケース会議や連絡会議やネットワーク会議等のよる情報交換が11件（25.0%）、保護者を通じた連携が８件（18.2%）であった。

3．人工内耳装用生徒の指導について

1）補聴器装用生徒と比べて、指導上、特に課題と感じている点

補聴器装用生徒と比べて、指導上、特に課題と感じている点に関する記述回答（148件）を分類し、**表5-1**に示した。「特になし」とする回答が最も多く、補聴器装用生徒と同様の課題が人工内耳装用生徒にも存在することがうかがわれた。次いで、聞き間違いや聞き漏らしがあることの認識と指導が多く、この点も補聴器装用生徒の課題と共通するものと思われる。

表5-1　補聴器装用生徒と比べて、指導上、特に課題と感じている点の分類と回答数

分　類	回答数（件）
人工内耳に関する基礎的知識や管理方法の本人及び保護者に対する指導	21
自宅での活用方法	4
人工内耳を使わない	8
聞き間違えや聞き洩らしがあることの認識と指導	25
聞こえは良いが理解していない	12
発音・発語の不明瞭さ	5
聞こえていると思い話者を見ない	8
健聴者とのコミュニケーション	3
手話を用いない生徒への指導	9
行動上の制約がある点	6
自閉症の生徒の音過敏	1
人工内耳装用者のモデル不足	1
頭痛が生じる	1
最適な大きさの音の提示の仕方	1
個人差の大きさ	3
特になし	40

2）補聴器装用生徒と比べて、指導上工夫している点

表5-2に補聴器装用生徒と比べて、指導上工夫している点に関する記述回答（126件）の分類と回答数を示した。聴覚や口話を主に使うという回答が多く、人工内耳装用生徒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わかった。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、補聴器装用生徒と同様の工夫がなされていることが示唆される。

3）補聴器装用生徒と比べて、指導しやすい点

表5-3に補聴器装用生徒と比べて、指導しやすい点の回答（132件）の分類と回答数を示した。音や言葉の反応の良さが、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5-2　補聴器装用生徒と比べて、指導上工夫している点の分類と回答数

分　類	回答数(件)
聴覚や口話を主に使う	24
文字や指文字の利用による理解の確認	14
音声と手話を併用する	8
人工内耳装用方向からの話しかけ	5
補聴器装用児よりも多くの語彙を指導する	1
簡単な言葉で話す	2
発音・発語の正確さを求める	5
生徒の注意が教師に向いてから話す	2
多様なコミュニケーション手段を獲得させる	2
コミュニケーションのマナー指導	2
衝撃への対策	12
人工内耳の装用の確認	1
人工内耳の管理に関する知識	6
その他	1
特になし	41

表5-3　補聴器装用生徒と比べて、指導しやすい点の分類と回答数

分　類	回答数(件)
音や言葉に対する反応の良さ	41
語彙数の多さ	7
コミュニケーションの良さ	28
指導できる語の多さ	13
思考力の高さ	4
機器の管理	3
注意する力が高い	1
特になし	35

4．対象生徒について

1）年齢

生徒の年齢は、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、平均値が16.5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、「重複なし」と「重複あり」を加えた高等部本科全体では、平均値1.2歳、最小値０歳、最大値12.6歳であった。１歳までに129人（50.9%）、３歳までに163人（64.4%）の者が受診していた。ただし無回答の割合が33.6%と高く、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。

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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では右耳装用が140人（55.3%）、左耳が77人（30.4%）、両耳装用が35人（13.8%）であった。「重複なし」では、右耳装用が107人（54.6%）、左耳が77人（29.1%）、両耳装用が31人(15.8%）であった。「重複あり」では、右耳装用が30人（56.6%）、左耳が19人（35.8%）、両

耳装用が４人（7.5%）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、高等部本科全体では、「あり」が117人（46.2%）、「なし」が104人（41.1%）、無回答が32人（12.6%）であった。「重複なし」では、「あり」86人（43.9%）、「なし」が80人（40.8%）、無回答30人（15.3%）であった。「重複あり」では、「あり」が31人（58.5%）、「なし」が20人（37.7%）、無回答が２人（3.8%）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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、「あり」が76人で30%、「なし」が172人で68%、無回答が５人で2%であった。「重複なし」では「あり」が57人で21.9%、「なし」が134人で68.4%、無回答が５人で２%であった。「重複あり」では「あり」が18人で34%、「なし」が35人で66%であった。「重複なし」と「重複あり」ともに、２～３割に補聴援助システム使用があるとの回答が見られた。

以上のことから高等部本科の生徒の人工内耳の装用状態については、片耳装用が多く、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ていることが明らかとなった。また補聴援助システムの使用は、多くないことがわかった。

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「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、平均値5.2歳、最小値0.7歳、最大値17歳であった。１歳までに10人（４%）、３歳までに99人（39.2%）の者が装用を開始していた。無回答は、72人（28.5%）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、受診時年齢と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。

５）手術前の平均聴力レベル

手術前の平均聴力レベルは、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、右耳105dB、左耳105dBであった。「重複なし」は、右耳105dB、左耳104dB、「重複あり」は、右耳104dB、左耳108dBであった。

６）現在の平均聴力レベル

現在の平均聴力レベルは、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、右耳38dB、左耳46dBであった。「重複なし」は、右耳39dB、左耳43dB、「重複あり」は、右耳49dB、左耳53dBであった。

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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、平均値が108dB、「重複なし」で108dB、「重複あり」で105dBであった。

７）重複障害の有無

表5-4に重複する障害の種別の数と割合を示した。知的障害が69.8%で最も多かった。

８）普段使用するコミュニケーションモード（複数回答可）

図5-1aには高等部本科全体の普段使用するコミュニケーションモードの種類と割合を示し、**図5-1b**には「重複なし」と「重複あり」の比較を示した。高等部本科全体では、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。「その他」

表5-4　重複する障害種とその数及び割合　（　）内は％

障害種	回答数（件）
視覚障害	5（ 9.4）
知的障害	37（69.8）
肢体不自由	3（ 5.4）
病弱・身体虚弱	2（3.80）
その他	14（26.4）
無回答	2（ 3.8）

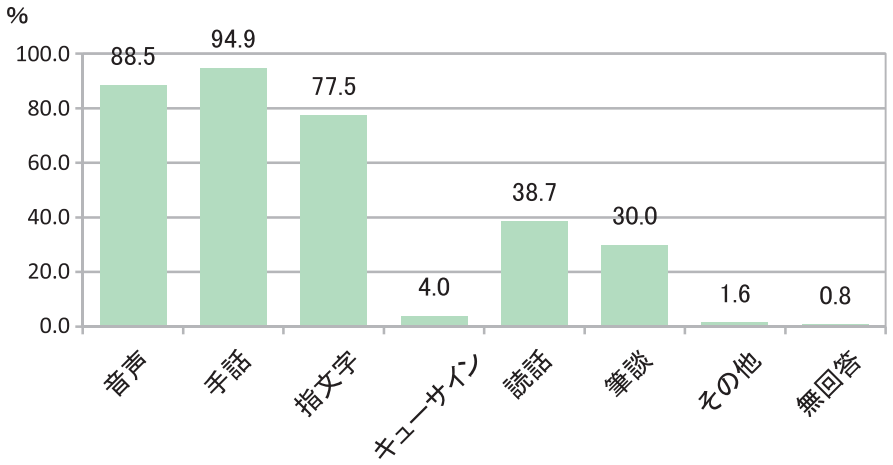


図5-1a　生徒が普段使用するコミュニケーションモード
（高等部本科全体）

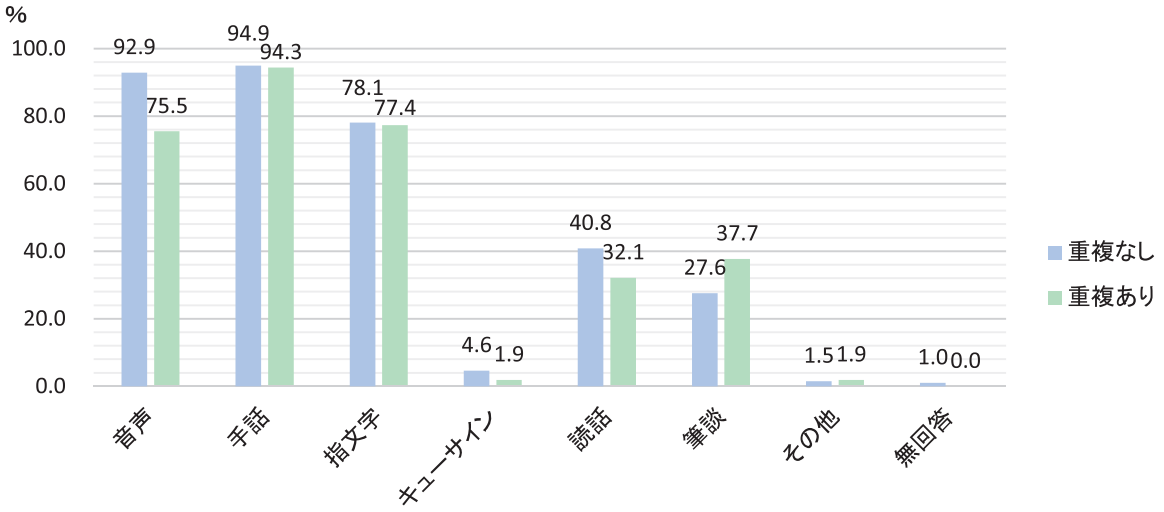


図5-1ｂ　生徒が普段使用するコミュニケーションモード（「重複なし」「重複あり」の比較）

には、スマートフォンのアプリやライン、口話との回答が見られた。また、「重複なし」と「重複あり」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」よりも高く「重複あり」では筆談の割合がやや高かった。

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5-2aには高等部本科全体の学習時に使用するコミュニケーションモードの種類と割合を示した。多様なモードが用いられていることがわかり、そのなかでも第１番目に用いるコミュニケーションモードには音声が最も多かった。ただし２番目に用いるモードとしては、２割程度であった。手話は、第１番目、第２番目としてもともに使用割合が高かった。また指文字や読話及び筆談は、第１番目として使用するよりも、第２番目に使用する回答のほうが多かった。

図5-2bには「重複なし」の回答を示し、図5-2cには「重複あり」の回答を示した。「重複なし」では、第１番目に使用するモードには音声が多く、「重複あり」では手話が多かった。「重複なし」の生徒のほうが音声を主体とした学習が行われていることがわかった。

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、読話は、学習場面ではあまり利用されていないことがわかった。これは、学習時は、黒板や文字が資料を見ることが多いなど、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。

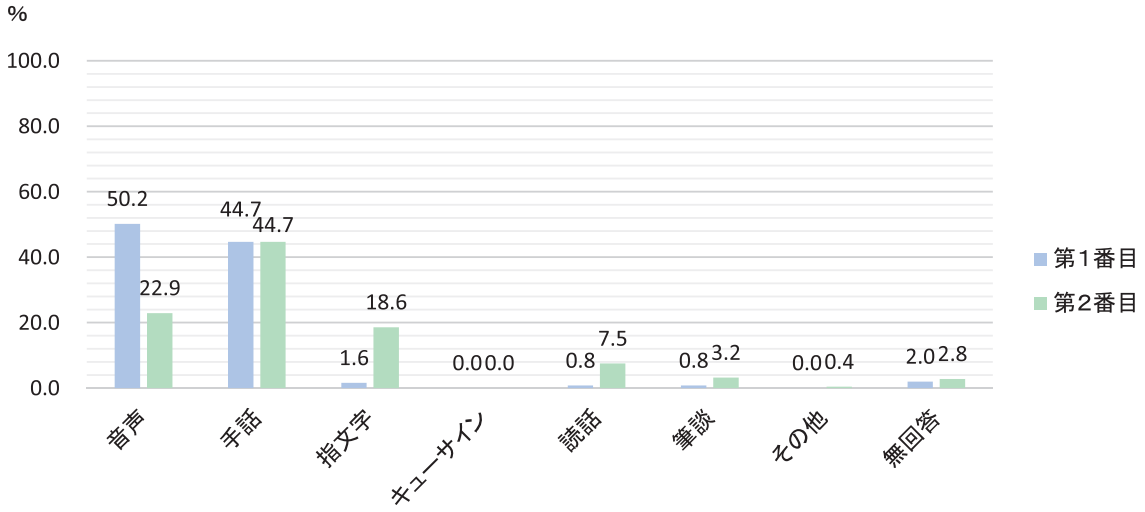


図5-2a　生徒が学習時に使用する
コミュニケーションモード（高等部本科全体）

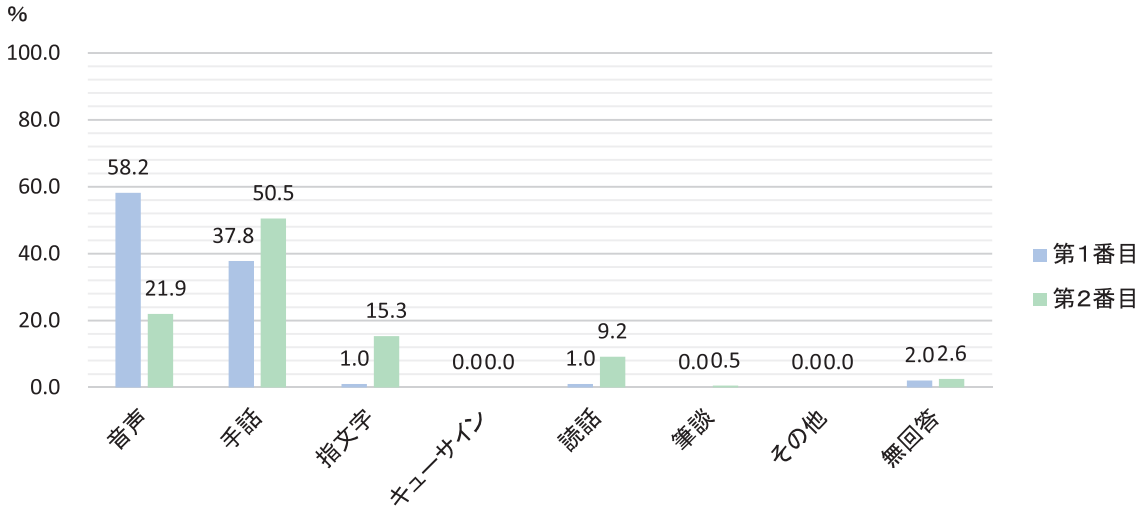


図5-2b　生徒が学習時に使用する
コミュニケーションモード（重複なし）

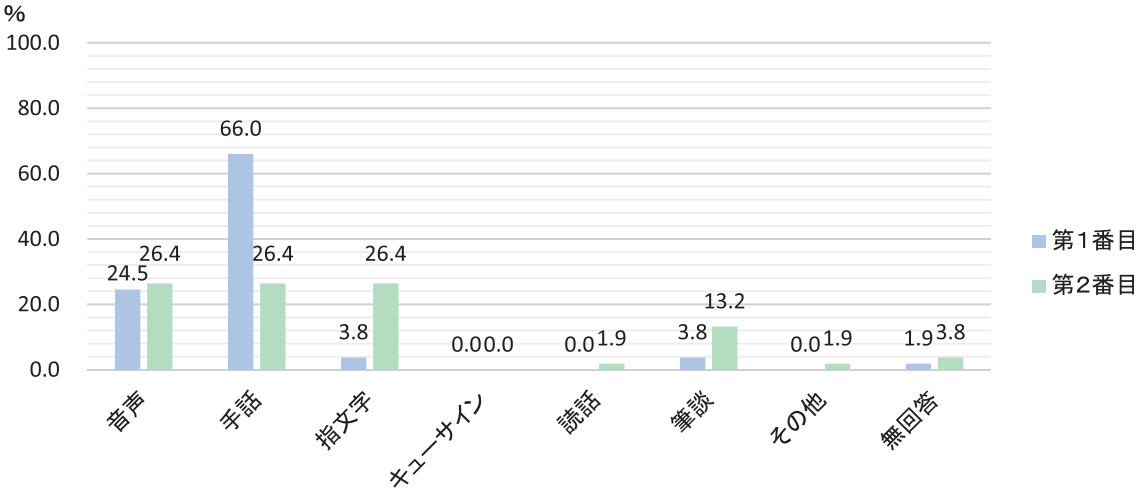


図5-2c　生徒が学習時に使用する
コミュニケーションモード(重複あり)

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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体で、199人（78.7%）であった。また「重複なし」では、155人（79.1%）、「重複あり」では、41人（77.4%）であった。家族構成の「きょうだい」については、学年、「重複なし」と「重複あり」にかかわらず、きょうだいがいるという回答が約 8 割であった。

「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体で近親者の聴覚障害者が有りと回答したのは、34人（13.4%）であった。「重複なし」では29人（14.8%）、「重複あり」 5 人（9.4%）であった。

11）学校歴

図5-3aに学校歴の高等部本科全体の結果と、**図5-3b**に「重複なし」と「重複あり」を比較した結果を示した。全体的傾向は、いずれの発達段階においても、特別支援学校（聴覚障害）への在籍率が一番高かった。ただし、これは高等部本科において特別支援学校（聴覚障害）に在籍する聴覚障害生徒の結果であり、人工内耳装用生徒全体の傾向かはわからず、普通校在籍者

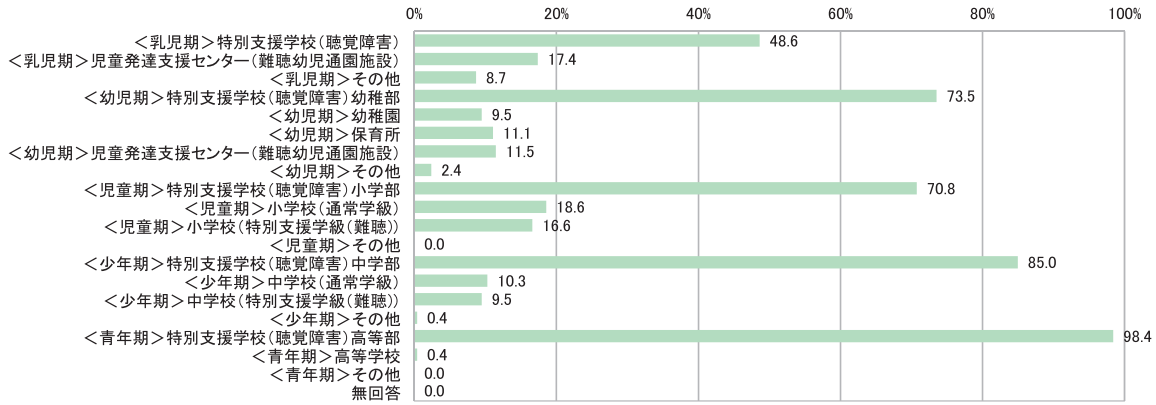


図5-3a　学校歴
高等部本科全体

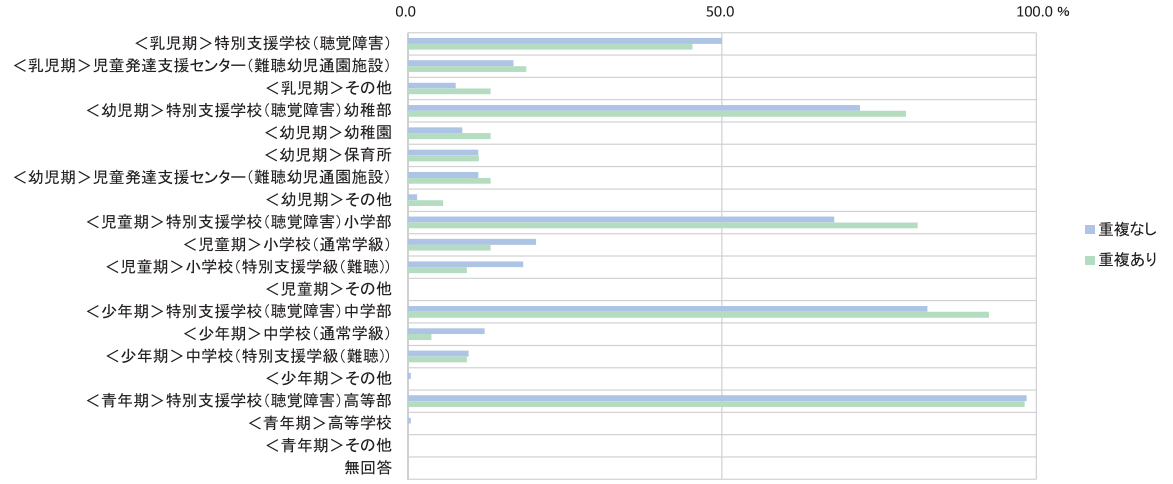


図5-3b　学校歴
（重複なし）と（重複あり）の比較

を対象とした同様の調査が必要であろう。

「重複なし」と「重複あり」の比較では、「重複あり」の特別支援学校（聴覚障害）の在籍率がやや高かったが、高等部本科段階では、ほとんど差が見られなかった。「その他」については、乳幼児期に関する記述が多く、主なものは医療療育相談機関、学校などの教育機関、保育園であり、幼児期では医療療育相談機関、保育園、幼稚園、大学病院などであった。また少年期に「通級指導教室（難聴）」との回答も見られた。

12）今後の進路

今後の進路について、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部本科全体では、就職が最も多く、51.0%であった。進学は、一般大学が21.7%、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科が15.0%、筑波技術大学が10.3%、高等専門学校が3.2%、その他が6.3%、職業能力開発校が0.4%であった。進学の合計は、約半数であった。

表5-6に、「重複なし」と「重複あり」の結果を示した。「重複なし」と「重複あり」ともに

表5-6　今後の進路の分類と回答数及び割合　（　）は%

	重複の有無	重複なし	重複あり
就職・その他	就職	87（44.4）	40（75.5）
	職業能力開発校	1（ 0.5）	0（　0）
	その他	7（ 3.6）	9（17.0）
大学等	特別支援学校（聴覚障害）専攻科	34（17.3）	3（ 5.7）
	高等専門学校	8（ 4.1）	0（　0）
	筑波技術大学	25（12.8）	0（　0）
	一般大学	50（25.5）	3（ 5.7）
	その他	12（ 6.1）	0（　0）
	無回答	13（ 6.6）	1（ 1.9）

就職が最も多いが、その割合は、「重複あり」でより高かった。「重複なし」では就職に次いで、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 2 件、未定などであった。「重複あり」の進学希望先は、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科が多かった。「その他」では 8 件回答があり、福祉的就労が多かった。

以上のことから、今後の進路については、「重複なし」と「重複あり」も、就職を希望する者が、最も多いということがわかった。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。

13）聴覚活用の状態について

①音への気付き

「音への気付き」は、「極めて良い」と「良い」を合わせると、「重複なし」73.9%、「重複あり」62.2%であり、良好な者が過半数である（**図5-4a、図5-4b**）。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用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。

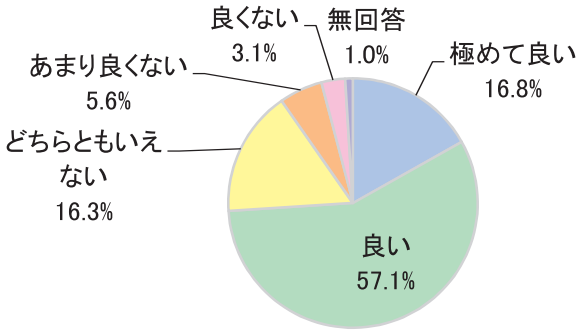


図5-4a　音への気付き（重複なし）

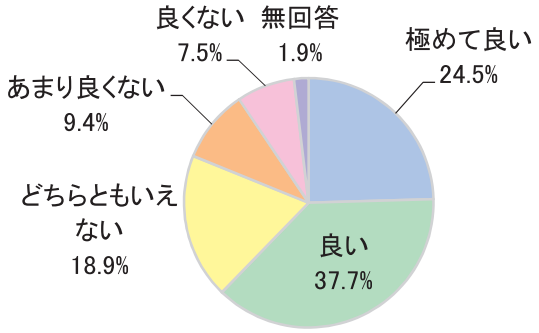


図5-4b　音への気付き（重複あり）

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」63.3%、「重複あり」39.7%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（**図5-5a、図5-5b**）。前述の「音への気付き」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。

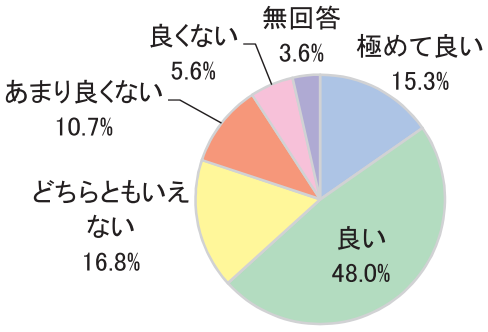


図5-5a　言語音の聞き取り（重複なし）

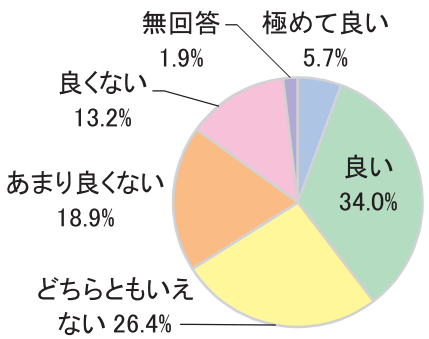


図5-5b　言語音の聞き取り（重複あり）

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」72.5%、「重複あり」54.7%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（**図5-6a、図5-6b**）。全国の特別支援学校（聴覚障害）高等部本科の多くは、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、本設問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。

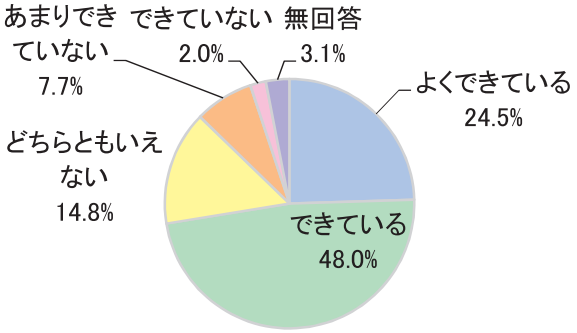


図5-6a　教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複なし）

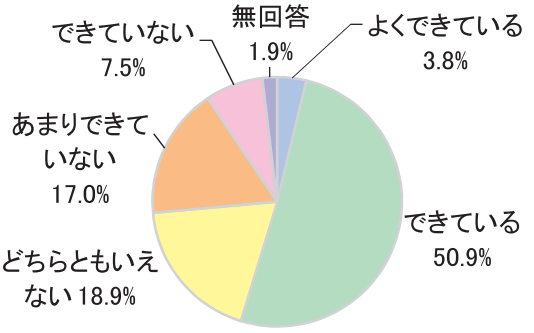


図5-6b　教師や友達の話に集中して耳を傾ける時の様子（重複あり）

④聴覚活用に関する指導の現状と課題

聴覚活用に関する指導の現状と課題に対する記述内容をまとめたところ、主なカテゴリーは、「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」となった。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」では、「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」では、「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」54.1%、「重複あり」94.3%であり、良好でない者が過半数である（**図5-7a、図5-7b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

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」55.1%、「重複あり」90.6%であり、良好でない者が過半数である（**図5-8a、**

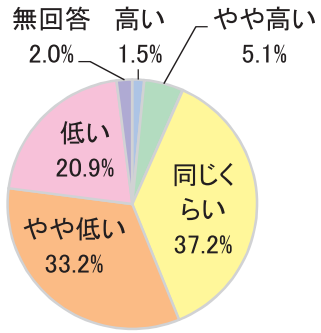


図5-7a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複なし）

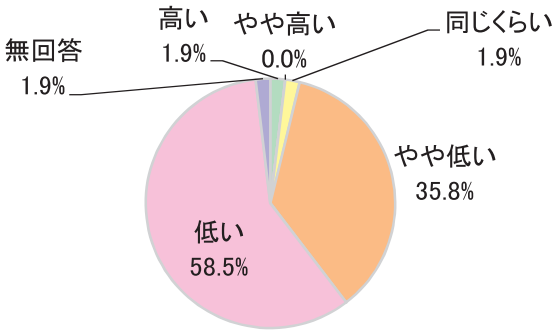


図5-7b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複あり）

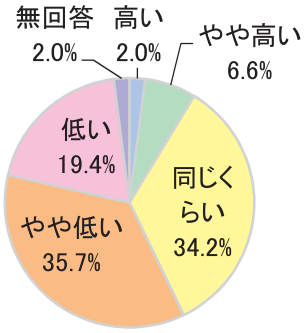


図5-8a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複なし）

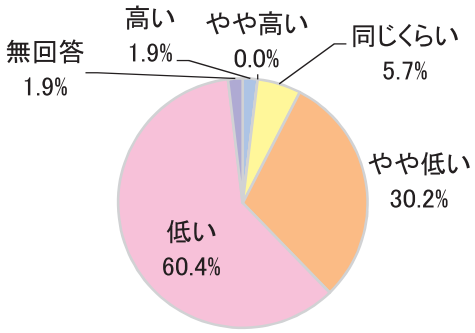


図5-8b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複あり）

図5-8b）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

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」50.5%、「重複あり」92.5%であり、良好でない者が過半数である（**図5-9a**、**図5-9b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

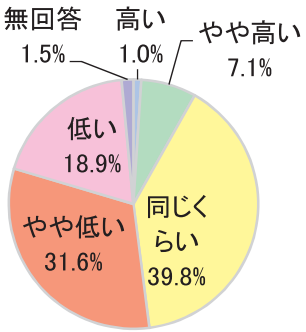


図5-9a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複なし）

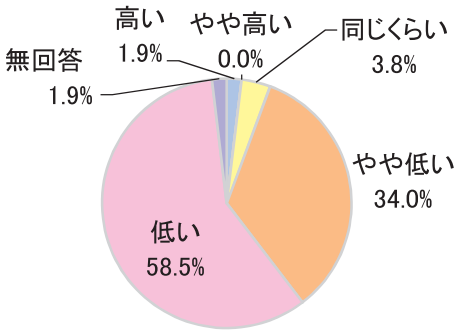


図5-9b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複あり）

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」63.8%、「重複あり」92.4%であり、良好でない者が過半数である（**図5-10a**、**図5-10b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

⑤言語活動に関する指導の現状と課題

言語活動に関する指導の現状と課題に対する記述をまとめたところ、主なカテゴリーとして

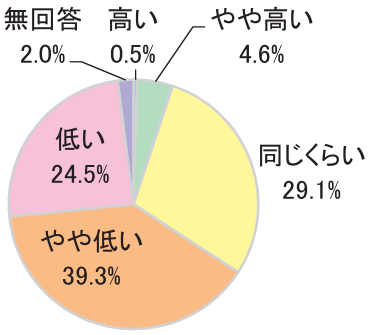


図5-10a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複なし）

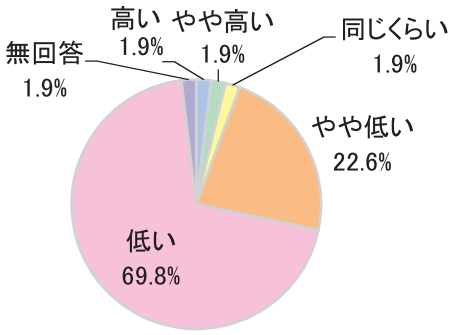


図5-10b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複あり）

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」では、「聞く」について「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」では、「聞く」について「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

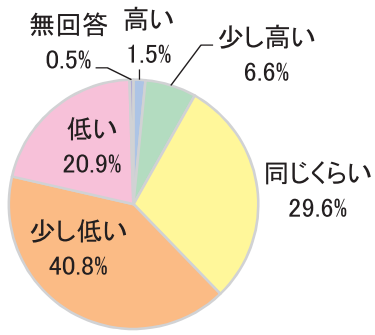


図5-11a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複なし）

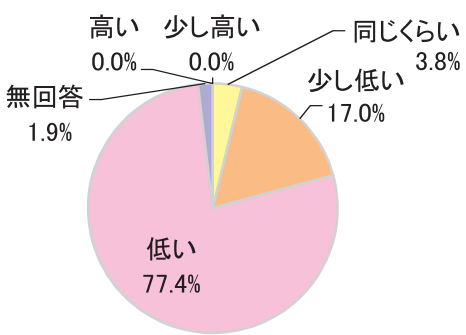


図5-11b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複あり）

「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」61.7%、「重複あり」94.4%であり、良好でない者が過半数である（**図5-11a、図5-11b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

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」54.1%、「重複あり」67.9%であり、良好でない者が過半数である（**図5-12a、図5-12b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

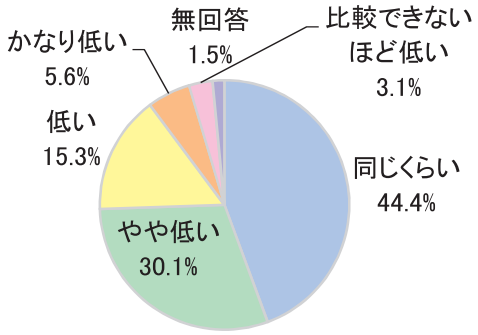


図5-12a　潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複なし）

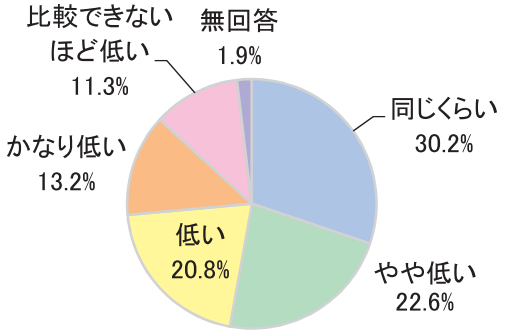


図5-12b　潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複あり）

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」47.9%、「重複あり」90.5%であり、良好でない者が過半数である（**図5-13a、図5-13b**）。さらに「重複あり」は低い者が著しく多いといえる。

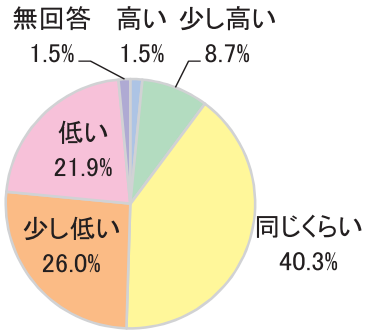


図5-13a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複なし）

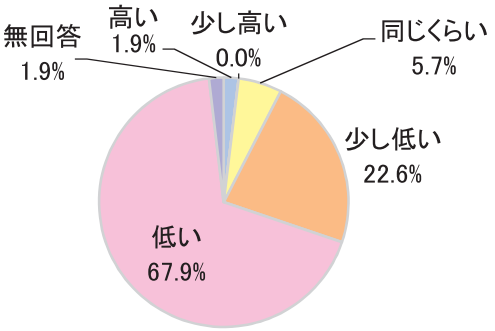


図5-13b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複あり）

④学習の現状と課題

学習の現状と課題に対する記述をまとめたところ、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」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」は、「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」は、「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」29.1%、と「同じくらい」23.5%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52.8%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、図5-14b**）。

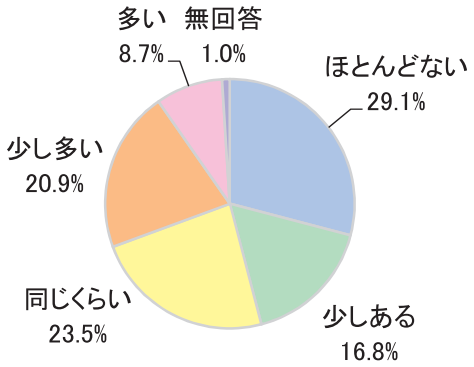


図5-14a　同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複なし）

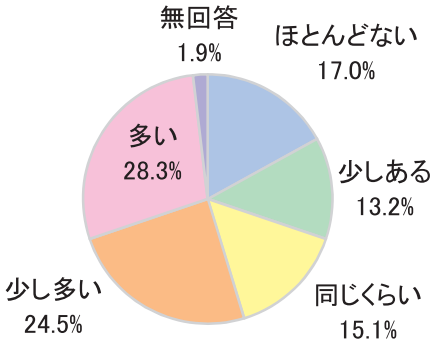


図5-14b　同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複あり）

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」50.0%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52.9%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（**図5-15a、図5-15b**）。

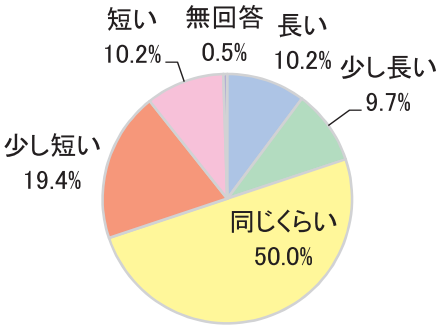


図5-15a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複なし）

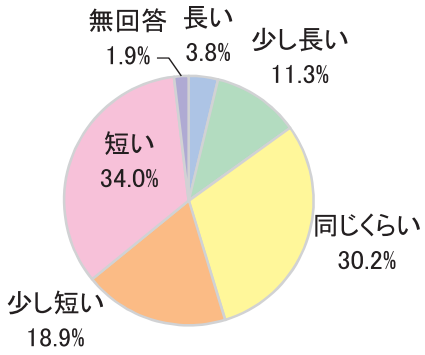


図5-15b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複あり）

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）」39.3%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56.6%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（図5-16a、図5-16b）。

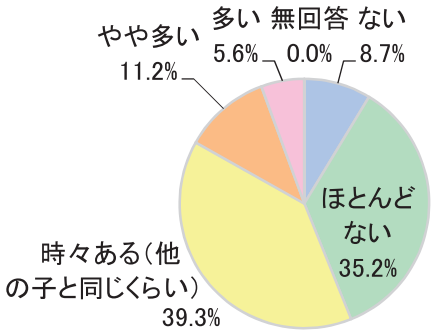


図5-16a　口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複なし）

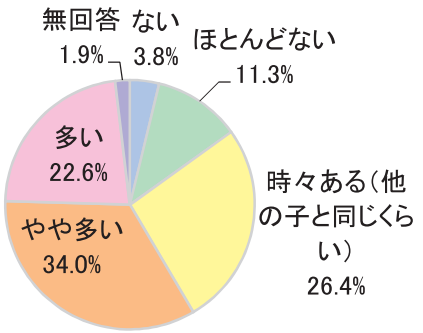


図5-16b　口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複あり）

④学習態度に対する指導の現状と課題

学習態度に対する指導の現状と課題に対する記述をまとめたところ、主なカテゴリーとしては、課題では「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」などが見られた。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」では課題として、「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」では課題として、「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べたコミュニケーション能力

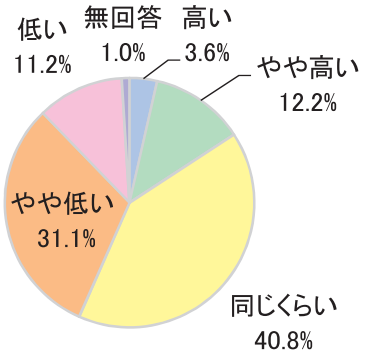


図5-17a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複なし）

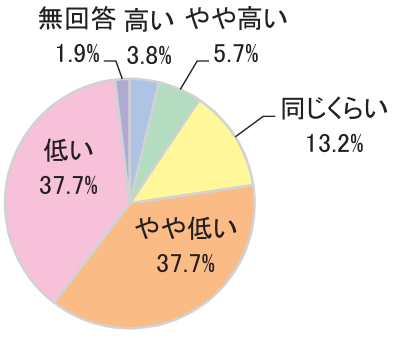


図5-17b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複あり）

「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42.3%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75.4%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、図5-17b**）。

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語彙力」は、「重複なし」では「低い」と「やや低い」を合わせると54.1%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94.4%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、図5-18b**）。

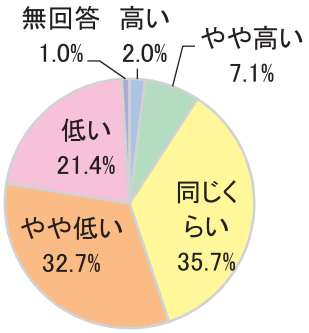


図5-18a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複なし）

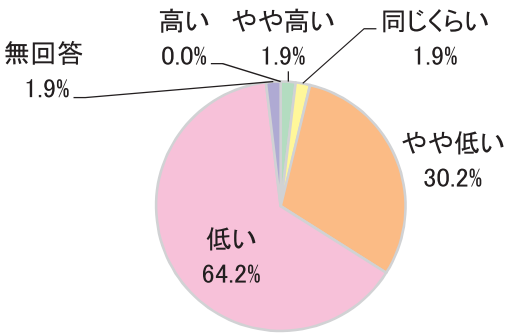


図5-18b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複あり）

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37.8%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71.7%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、図5-19b**）。

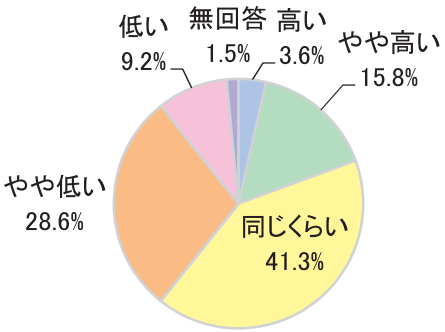


図5-19a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複なし）

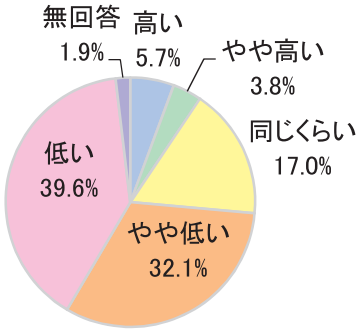


図5-19b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複あり）

④コミュニケーションにおける指導の現状と課題

コミュニケーションにおける指導の現状と課題に対する記述をまとめると、主なカテゴリーとしては、課題では「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」が見られた。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」では課題として「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」38件、「日本語・語彙」45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。「重複あり」では課題として「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。

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（**図5-20a、図5-20b**）。

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37.8%、30.2%と最も多いが、「多い」と「やや多い」を合わせると「重複なし」37.7%「重複あり」22.6%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。

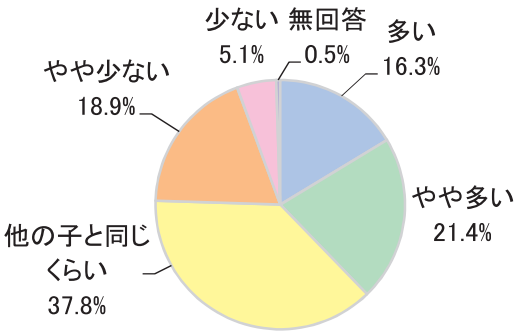


図5-20a　教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複なし）

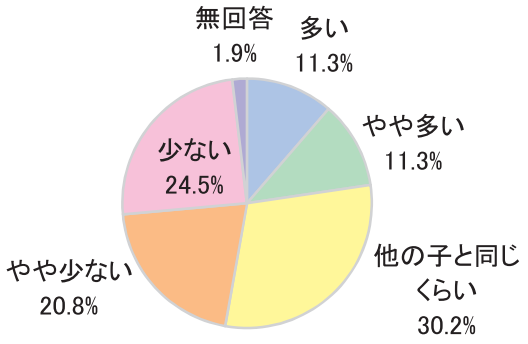


図5-20b　教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複あり）

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57.7%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52.8%であり、両者とも良好な者が多い（**図5-21a、図5-21b**）。

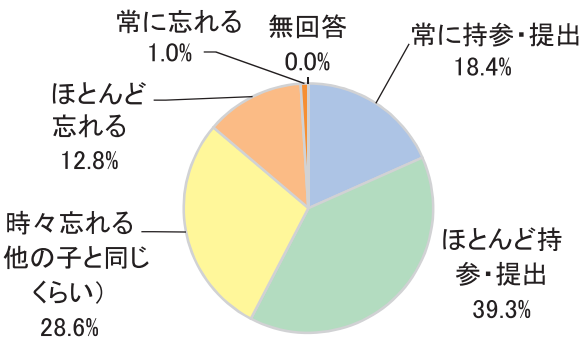


図5-21a　持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複なし）

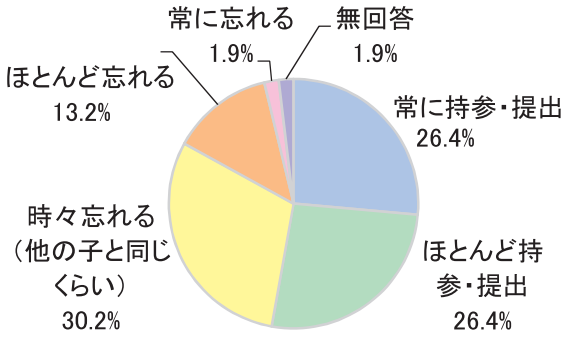


図5-21b　持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複あり）

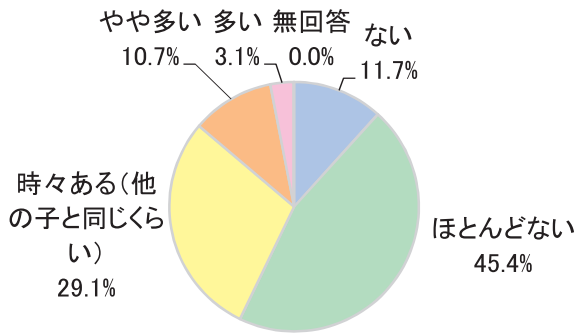


図5-22a　教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複なし）

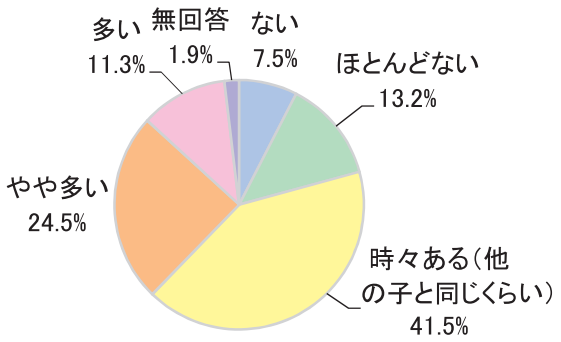


図5-22b　教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複あり）

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」57.1%「重複あり」20.7%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる（**図5-22a、図5-22b**）。

④生活指導の現状と課題

生活指導の現状と課題に対する記述回答をまとめると、主なカテゴリーとしては、課題では「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は「個別指導」「メモ・例示・確認等」「ルール作り」「職員連携」などの回答が見られた。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」では課題として「心理面等」3件、「集団行動・社会性」3件、「自立・自信」2件、「計画性」2件、「学習・生活態度」24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。「重複あり」では課題として「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。

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。

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、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」65.8%「重複あり」39.6%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、図5-23b**）。

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、「多い」と「やや多い」を合わせると「重複なし」15.8%「重複

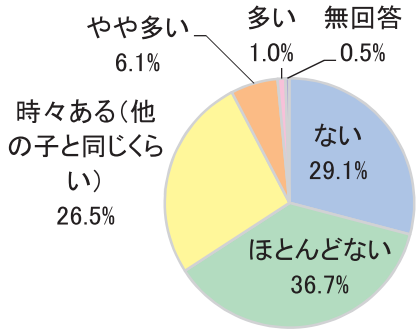


図5-23a　学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複なし）

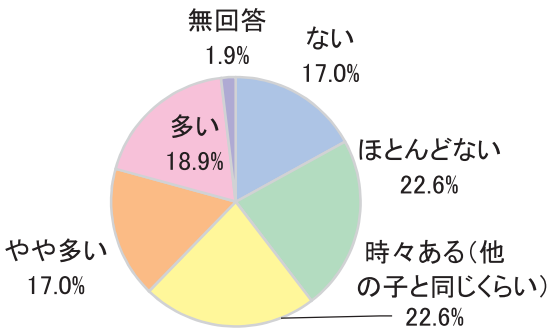


図5-23b　学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複あり）

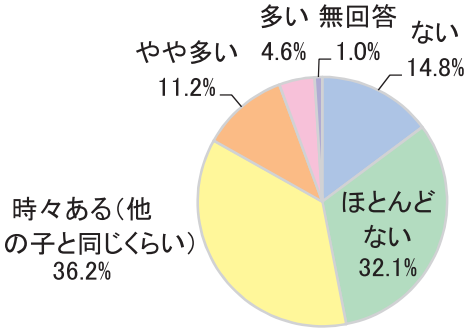


図5-24a　早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複なし）

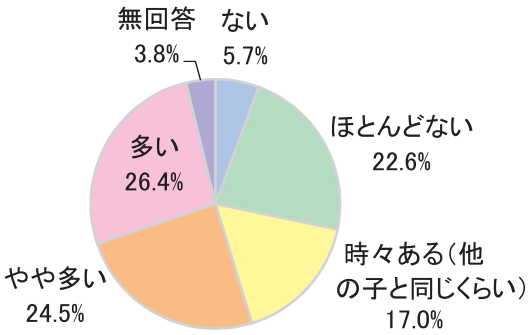


図5-24b　早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複あり）

あり」50.9%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる（図5-24a、図5-24b）。

③他の子供たちとの良好な関係の維持

「他の子供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」58.7%「重複あり」41.5%であり、「重複なし」は「重複あり」に比べて良好といえる（図5-25a、図5-25b）。

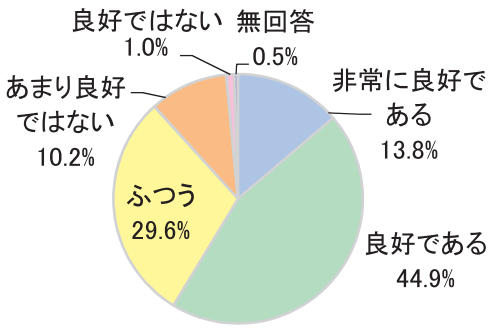


図5-25a　他の子供たちとの良好な関係の維持（重複なし）

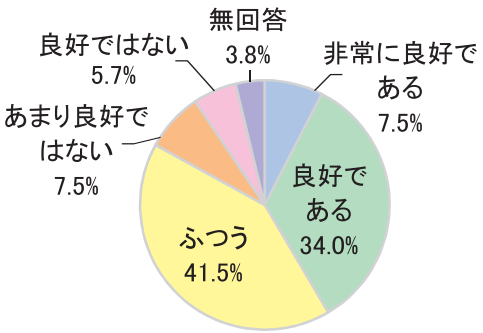


図5-25b　他の子供たちとの良好な関係の維持（重複あり）

④行動に対する指導の現状と課題

行動に対する指導の現状と課題に対する記述回答をまとめると、主なカテゴリーとしては、課題では「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は「対話・カウンセリング」「個別指導」「ルール・予定」「手話」「SST」などの回答が見

られた。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」では、課題として「情緒・ストレス等」8件、「行動面」3件、「メタ認知」4件、「状況理解」4件、「見通し」1件、「社会性」13件、「コミュニケーション・対人関係」3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」1件であった。

「重複あり」では課題として、「情緒・ストレス等」14件、「行動面」12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。

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、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。

Ⅱ まとめ

1．調査概要

1）教員に関する事項について

本調査で対象となった高等部本科担当教員の教員経験年数の平均が約8年であり、他の特別支援学校の経験年数も、ほぼ同じであったことから特別支援教育に携わった年数が多い教員が対象で行ったものと思われる。人工内耳について学習したい内容では、基礎的な内容の研修を求める割合が高かったことに加え、指導法に対する希望も見られ、人工内耳の教育的活用に関する研修の必要性が示された。

2）生徒の実態について

⑴ 人工内耳装用生徒は、重複の有無にかかわらず、音への反応が良いことがうかがえたが、「聞き間違え」や「聞き逃し」の可能性は十分あり、また、そのことに対して生徒本人の自覚は十分でないことがうかがえた。この点は、生徒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。

⑵ 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おり、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。

⑶ 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。

⑷ 高等部卒業後の希望進路では、重複のなし、重複ありの生徒ともに就職希望が多かったが、これは重複ありに顕著であった。重複なしは、高等教育機関への進学を希望する者も見られ、希望する進路が、重複なしよりも幅広かった。

⑸ 聴能学的には、人工内耳では閾値の下降に伴い、「音への気付き」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。「音への気付き」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。

⑹　読書力、コミュニケーション力、語彙力、出来事を話す力においては、重複なしと重複ありの生徒では、違いが大きかった。

⑺　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。

２．今後の課題

本調査は、人工内耳を装用した高等部本科に在籍する聴覚障害生徒の実態を明らかにした。しかし、人工内耳装用生徒の中には、通常の高等学校へ進学する者も少なくないものと思われ、彼らを対象とした調査を行った場合、本調査結果とは異なる結果が予想される。具体的には、読書力や語彙力などの言語力や学力であり、早期に人工内耳を装用した場合、高等学校の段階において、上記の能力が如何に発達するのかを明らかにするには、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する生徒を対象とした調査だけでは十分とは言えず、通常の高校に在籍する生徒を対象とした調査が必要であろう。

また、高等部段階は、思春期の中期から後期に該当し、この時期には、特有の精神発達が見られ、心理的適応などに留意する必要があることから、今後、これらの点と人工内耳装用の関連に焦点を当てた調査が必要であろう。

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

教員の年齢に対する回答（26件）では、平均年齢44.7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19.2年で最小値２年、最大値33年であった。特別支援学校（聴覚障害）での指導歴は、平均値11.7年で最小値１年、最大値30年であった。特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導経歴は、平均値9.6年で最小値０年、最大値30年であった。特別支援学級（難聴）ないし通級指導教室（難聴）での指導歴を有する者はいなかった。通常学級での指導歴は、平均値1.0年で最小値０年、最大値16年であった。

２）人工内耳装用生徒の指導にあたって学習したい研修内容

人工内耳装用生徒の指導にあたって学習したい研修内容に対する回答（19件）では、「基礎的研修」が10件（58.8％）で最も多かった。次いで、「関連機関からの情報」で４件（23.5％）であった。「維持・管理」は３件（17.6％）、「言語指導や学習事項に関する事項」は２件（11.8％）であった。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。

２．人工内耳装用生徒が在籍する学級について

１）担当生徒数

「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体の担当生徒数は、平均で3.6人であった。うち人工内耳を装用している生徒は、平均で1.7人（標準偏差1.0）であった。

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26件、無回答は０件であった。うち、連携ありとの回答は、２件で全体の7.7％、連携なしとの回答が24件で全体の92.3％であった。連携ありと回答があったのは、いずれも「重複なし」だった。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．人工内耳装用生徒の指導について

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（23件）を分類し、**表6-1**に示した。「特になし」とする回答が最も多く、補聴器装用生徒と同様の課題が人工内耳装用生徒にも存在することが伺われた。次いで、人工内耳に関する基礎的知識や管理方法の本人及び保護者に対する指導と聞き間違いや聞き漏らしがあることの認識と指導が多く、この点も補聴器装用生徒の課題と共通するものと思われる。

表6－1　補聴器装用生徒と比べて、指導上、特に課題と感じている点の分類と回答数

分　類	回答数(件)
人工内耳に関する基礎的知識や管理方法の本人及び保護者に対する指導	5
人工内耳を使わない	1
聞き間違えや聞き洩らしがあることの認識と指導	5
行動上の制約がある点	2
最適な大きさの音の提示の仕方	1
特になし	9

2）補聴器装用の生徒と比べて、指導上工夫している点

表6-2に補聴器装用生徒と比べて、指導上工夫している点に関する記述回答（21件）の分類と回答数を示した。聴覚や口話を主に使うという回答が多く、人工内耳装用生徒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わかった。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や、安全面への配慮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、補聴器装用生徒と同様の工夫がなされていることが示唆される。

表6-2　補聴器装用生徒と比べて、指導上工夫している点の分類と回答数

分　類	回答数(件)
聴覚や口話を主に使う	4
文字や指文字の利用による理解の確認	3
音声と手話を併用する	3
人工内耳装用方向からの話しかけ	1
簡単な言葉で話す	1
発音・発語の正確さを求める	1
衝撃への対策	1
人工内耳の管理に関する知識	1
特になし	6

3）補聴器装用の生徒と比べて、指導しやすい点

表6-3に補聴器装用生徒と比べて、指導しやすい点の回答（21件）の分類と回答数を示した。音や言葉の反応の良さが最も多く、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6-3　補聴器装用生徒と比べて、指導しやすい点の分類と回答数

分　類	回答数(件)
音や言葉に対する反応の良さ	7
語彙数の多さ	2
コミュニケーションの良さ	3
指導できる語の多さ	1
その他	1
特になし	7

4．対象生徒について

1）年齢

生徒の年齢は、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、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「重複なし」と「重複あり」を加えた高等部専攻科全体では、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、高等部本科同様に無回答の割合が35.7%と高く、生徒の受診年齢を高等部専攻科教員が把握していない可能性が示唆される。

「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。「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。

以上のことから、対象生徒の受診年齢は、重複の有無にかかわらず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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部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人（4.8%）であった。「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%）、「重複あり」の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%)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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、「あり」が17人（40.5%）、「なし」が23人（54.8%）であった。「重複なし」の１年生では、「あり」が７人（41.2%）、「なし」が９人（52.9%）、２年生で「あり」が６人（37.5%）、「なし」が９人（56.3%）、無回答が１人（6.3

%）であった。３年生は、「あり」が２人（100%）であった。「重複あり」の１年生では、「あり」が２人（66.7%）、「なし」が１人（33.3%）であった。２年生は、「あり」が１人（50%）、「なし」が１人（50%）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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、「あり」が７人（16.7%）、「なし」が34人（81%）であった。「重複なし」では、１年生で「あり」が１人の5.9%、「なし」が16人の94.1%、２年生では「あり」が４人の25%、「なし」が11人の68.8%、無回答が１人の6.3%であった。３年生では、「あり」が２人の100%であった。「重複あり」の１年生では、「なし」が３人で100%、２年生では、「なし」が２人で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は少なかった。

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「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、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、高等部専攻科の生徒の人工内耳開始年齢について、受診の年齢同様に高等部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	重複なし			重複あり	
	平均値5.3歳、最小値2歳、最大値18歳			平均値6.81歳、最小値32歳、最大値17歳	
学年／年齢	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生
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	3（17.6）	6（37.5）	0（0）	0（0）	0（0）
3歳	6（35.3）	1（6.3）	0（0）	1（33.3）	1（50.0）
4歳	0（0）	2（12.5）	1（50.0）	1（33.3）	0（0）
5－9歳	2（11.8）	3（18.8）	0（0）	0（0）	0（0）
10歳以上	2（11.8）	0（0）	1（50.0）	1（33.3）	0（0）
無回答	4（23.5）	4（25.0）	0（0）	0（0）	1（50.0）
計	17	16	2	3	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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、

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「重複なし」、「重複あり」に分類した結果を示した。重複のありなしにかかわらず、ほとんどの学年でいずれも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	重複なし						重複あり			
学年	1年生（回答6）		2年生（回答右2左1）		3年生（回答無）		1年生（回答1名）		2年生（回答無）	
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左
	113	108	114	112	－	－	120	90	－	－
平均聴力レベル	（10.5）	（8.1）	（1.4）	（0）	－	－	（0）	（0）	－	－
最小値	100	100	81	112	－	－	120	90	－	－
最大値	126	122	134	112	－	－	120	90	－	－

6）現在の平均聴力レベル

現在の平均聴力レベルは、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、右耳は54dBで標準偏差は37.6、最小値が13dB、最大値が120d、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「重複なし」、「重複あり」に分類した結果を示した。いずれも回答数が少なく、重複有無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	重複なし						重複あり			
学年	1年生（回答10）		2年生（回答7）		3年生（回答0）		1年生（回答2）		2年生（回答右2左1）	
耳の左右	右	左	右	左	右	左	右	左	右	左
	51	40	70	46	－	－	72	78	36	75
平均聴力レベル	（37.6）	（30）	（41.2）	（33.7）	－	－	（53）	（42.3）	（7.1）	（0）
最小値	20	20	19	22	－	－	35	46	31	75
最大値	117	117	120	100	－	－	110	110	41	75

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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、平均値が107dB、標準偏差10.4、最小値84dB、最大値127dB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109dB、標準偏差が11.4、最小値97dB、最大値127dBであった。２年生では、解答が７件あり、平均値が111dB、標準偏

差5.4、最小値100dB、最大値115dBであった。３年生は回答数が１件であり29dB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95dB、標準偏差が1.4、最小値が94dB、最大値が95dB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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体（回答数42件）では「重複なし」が37件で88.1％、「重複あり」が５件で11.9％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。いずれの学年も解答数が少なく、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、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、42件の回答があった。**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。

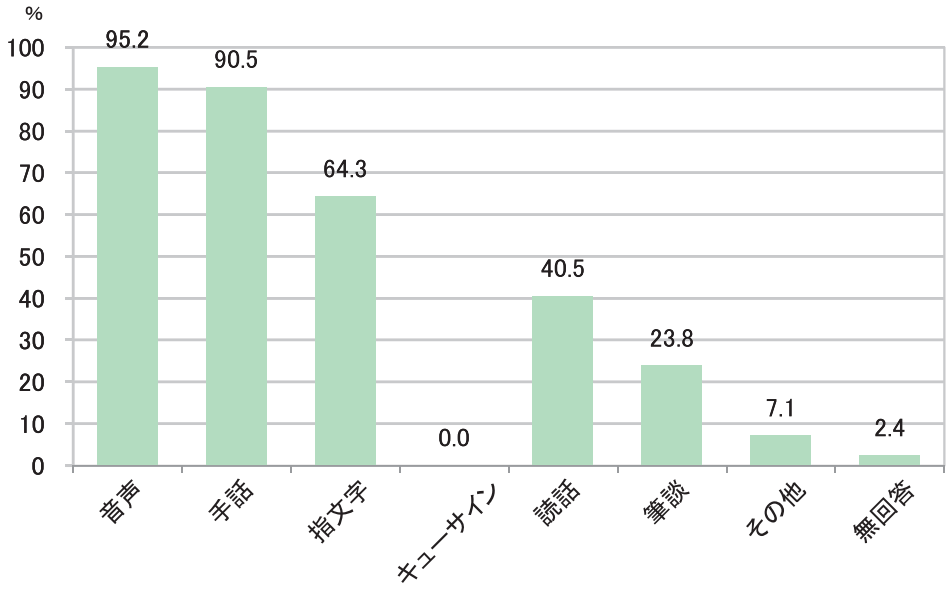


図6-1　生徒が普段使用するコミュニケーションモード
高等部専攻科全体

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。

表6-8　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	重複なし			重複あり	
学年 / モード	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生
音声	16（94.1）	16（100）	2（100）	3（100）	2（100）
手話	15（88.2）	15（93.8）	2（100）	3（100）	2（100）
指文字	14（82.4）	7（43.8）	2（100）	3（100）	0（0）
キューサイン	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）
読話	10（58.8）	4（25.0）	0（0）	2（66.7）	0（0）
筆談	5（29.4）	3（18.8）	0（0）	2（66.7）	0（0）
その他	0（0）	0（0）	2（100）	0（0）	0（0）
無回答	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）
回答数	17	16	2	3	2

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「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部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件であった。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。

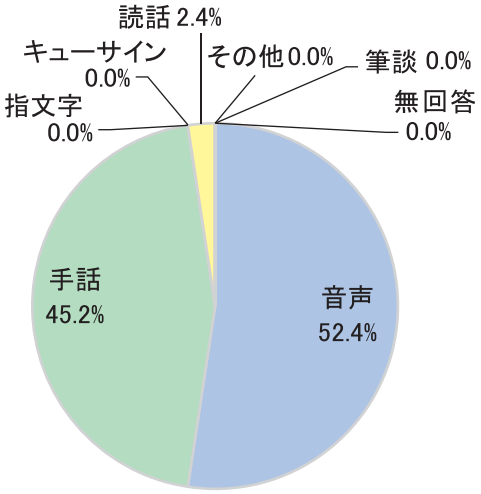


図6-2　学習時に用いるコミュニケーションモードの第1番目
（高等部専攻科全体）

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「重複なし」、「重複あり」に分けて示し、**表6-10**には第2番目として

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%

重複の有無	重複なし			重複あり	
学年 / モード	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生
音声	8（47.1）	9（53.6）	2（100）	1（33.3）	0（0）
手話	8（47.1）	7（43.8）	0（0）	2（66.7）	2（100）
指文字	0（0）	3（18.8）	0（0）	0（0）	0（0）
キューサイン	1（5.9）	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）
読話	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）
筆談	0（0）	2（12.5）	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	17	16	2	3	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%

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

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、きょうだいがありと回答したのは、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体で、全回答数42件のうち32件が、「あり」と回答し、これは全体の83.3%であった。また、「重複なし」では、1年生は回答17件のうち「あり」が15件（88.2%）、2年生では回答数16件のうち13件（81.3%）、3年生では2件（100%）であった。「重複あり」の1年生では、回答数3件のうち、「あり」が2件（66.7%）、2年生では2件（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。

「重複なし」と「重複あり」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「重複なし」では、１年生は０％（回答数17件）、２年生では２件（12.5%）、３年生では２件（100%）であった。「重複あり」の１年生では、０％（回答数３件）、２年生も０％（回答数２件）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、「あり」という回答が少なかった。

11）学校歴

学校歴を、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体の42件の回答を学校歴で分類した結果を**図6-3a**で示し、「重複なし」の１年生17件、２年生16件、３年生２件の回答

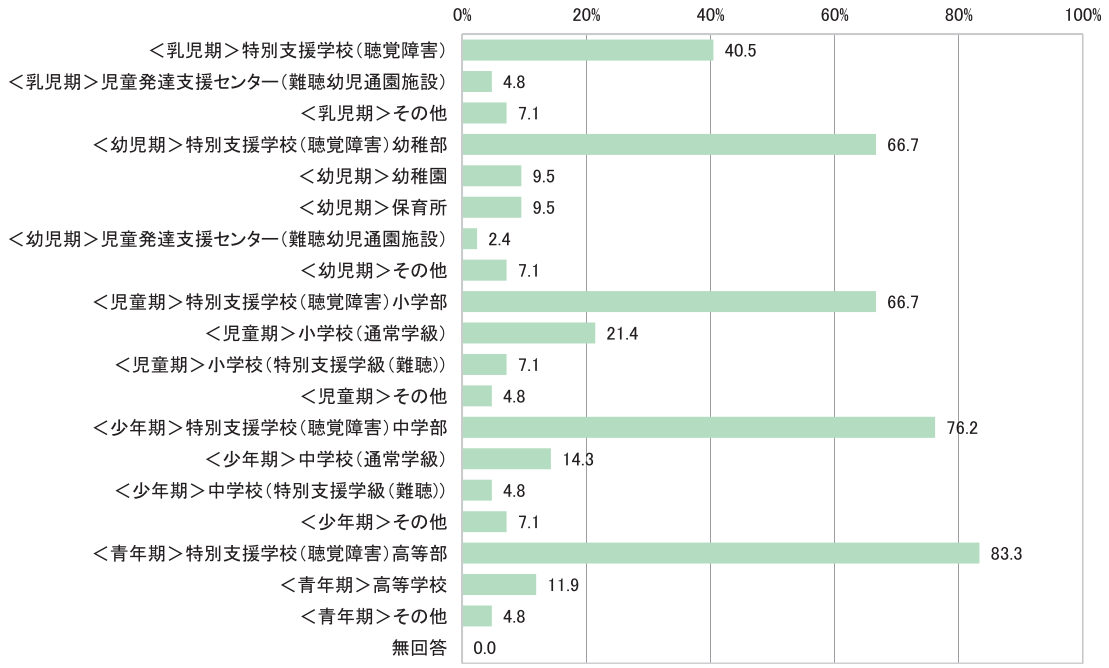


図6-3a　学校歴　高等部専攻科全体

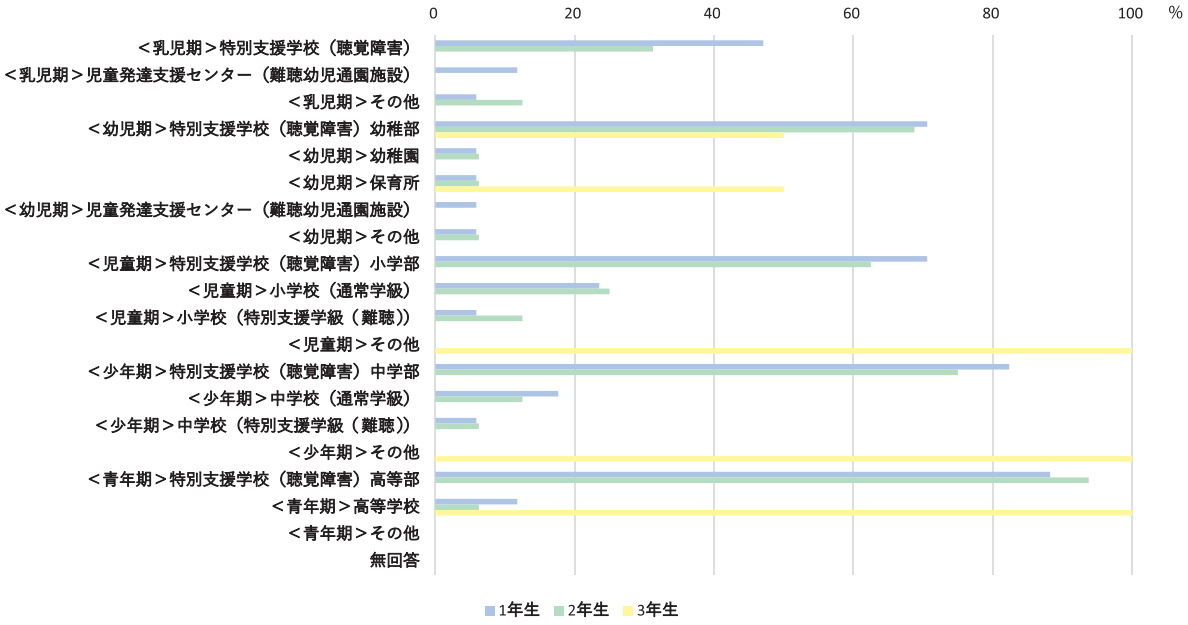


図6-3b　学校歴（重複なし）

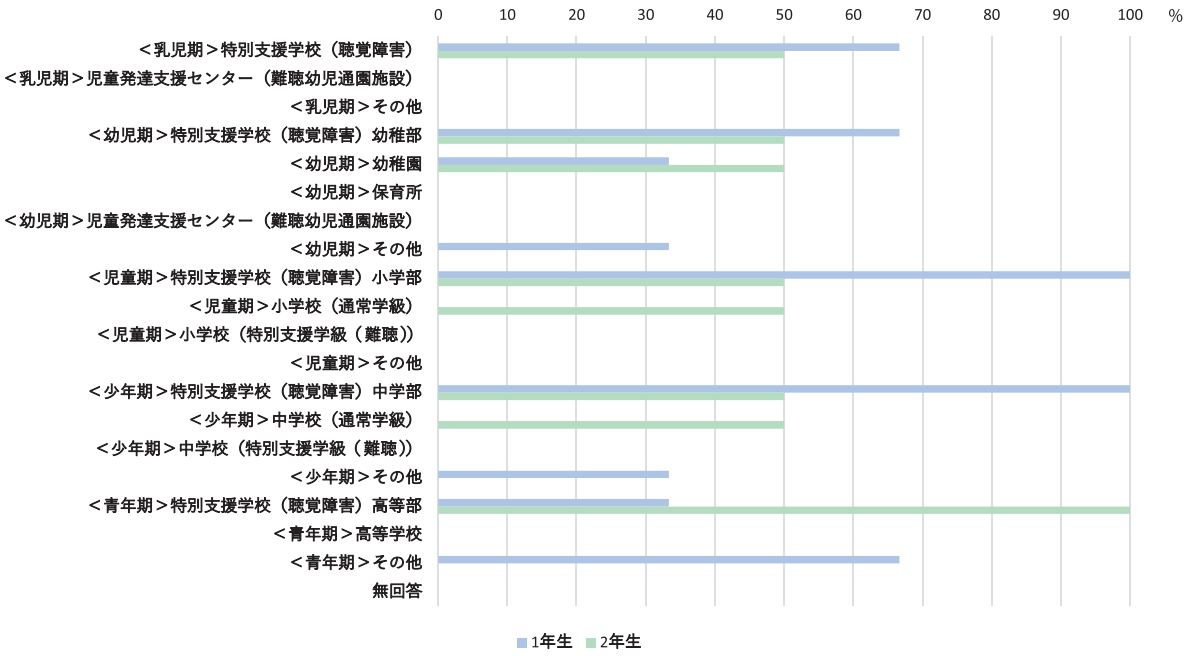


図6-3c　学校歴（重複あり）

は**図6-3b**に示し、「重複あり」の１年生３件、２年生２件の回答は**図6-3c**に示した。全体的傾向は、「重複なし」、「重複あり」ともに特別支援学校（聴覚障害）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（肢体不自由）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（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。

12）今後の進路

今後の進路について、「重複なし」と「重複あり」を合計した高等部専攻科全体では、42件の回答中、就職が36件と最も多く、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、「重複なし」と「重複あり」の結果を示した。「重複なし」、「重複あり」ともに、いずれの学年でも就職が最も多かった。「重複なし」では、いずれの学年でも就職が多く、「その他」では、就労継続支援A型と大学附属病院歯科技工研修科であった。進学希望では、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科のみであった。「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）高等部専攻科のみであった。

以上のことから、高等部専攻科の今後の進路については、「重複なし」も「重複あり」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、「重複なし」と「重複あり」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。

表6-11　今後の進路の分類と回答数及び割合

	重複の有無	重複なし			重複あり	
	学年	1年生	2年生	3年生	1年生	2年生
就職・その他	就職	17（100）	13（81.3）	1（100）	2（66.7）	1（50）
	職業能力開発校	0（0）	0（0）	0（0）	0（0）	1（50）
	その他	0（0）	1（6.3）	1（100）	1（33.1）	0（0）
大学等	特別支援学校(聴覚障害)高等部専攻科	1（5.7）	0（0）	0（0）	1（33.1）	2（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）	1（6.3）	0（0）	0（0）	0（0）

13）聴覚活用の状態について

①音への気付き

「音への気付き」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、図6-4b)。

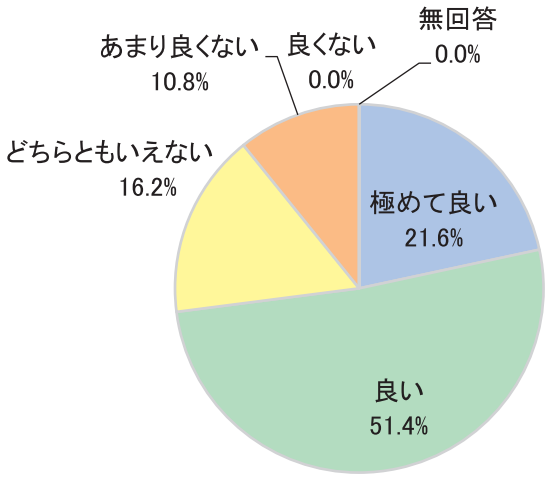


図6-4a　音への気付き（重複なし）

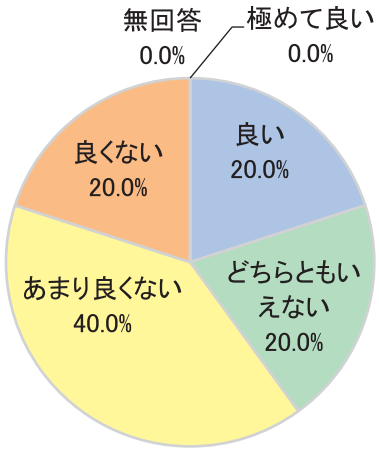


図6-4b　音への気付き（重複あり）

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）(図6-5a、図6-5b)。

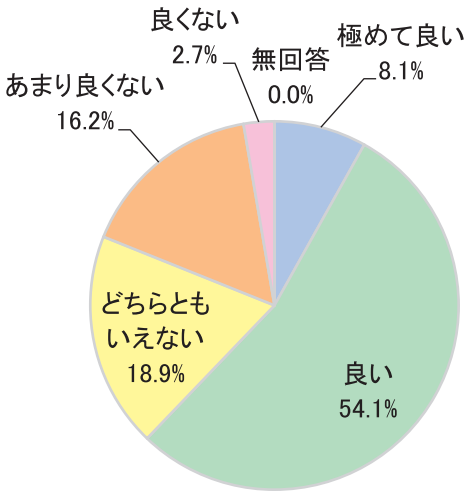


図6-5a　言語音の聞き取り（重複なし）

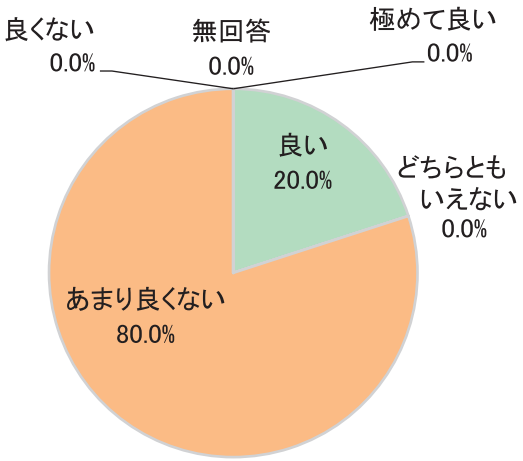


図6-5b　言語音の聞き取り（重複あり）

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）(**図6-6a、図6-6b**)。

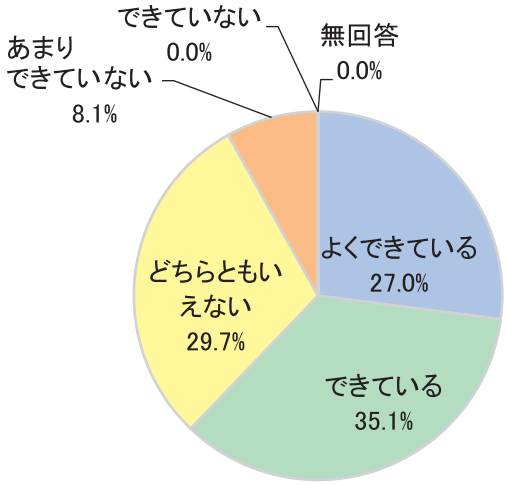


図6-6a　教師や友達の話に集中して
耳を傾ける時の様子（重複なし）

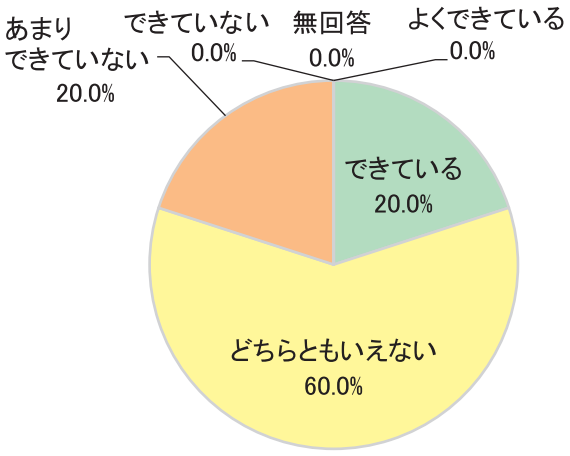


図6-6b　教師や友達の話に集中して
耳を傾ける時の様子（重複あり）

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」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、図6-7b**)。

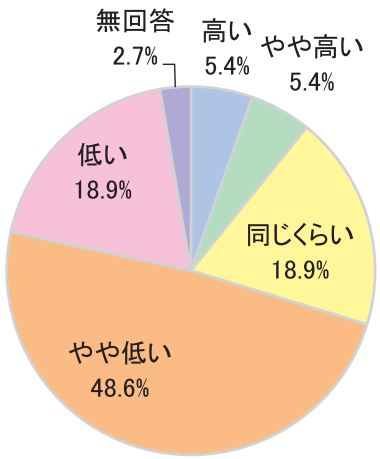


図6-7a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複なし）

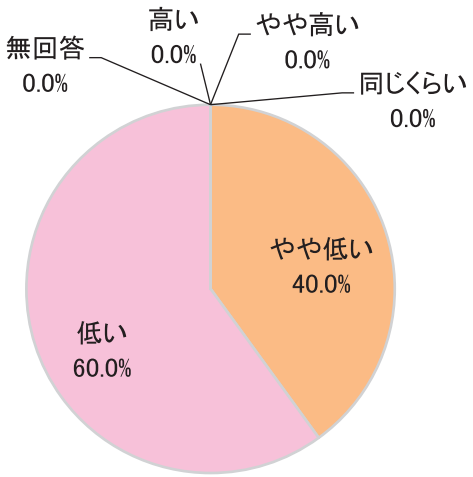


図6-7b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文法力（重複あり）

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

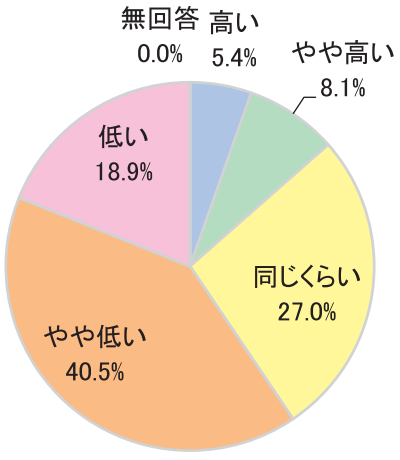


図6-8a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複なし）

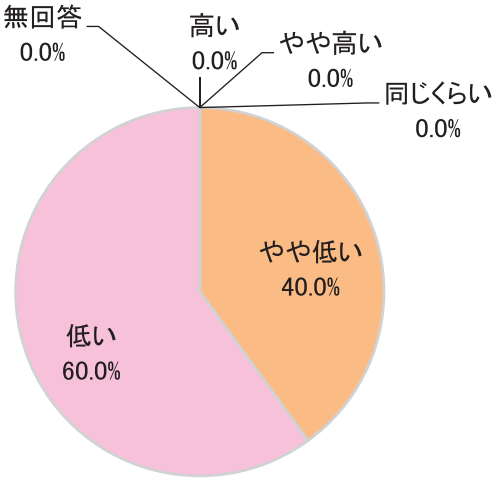


図6-8b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文書理解力（重複あり）

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6-8a、図6-8b**)。

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）(**図6-9a、図6-9b**)。

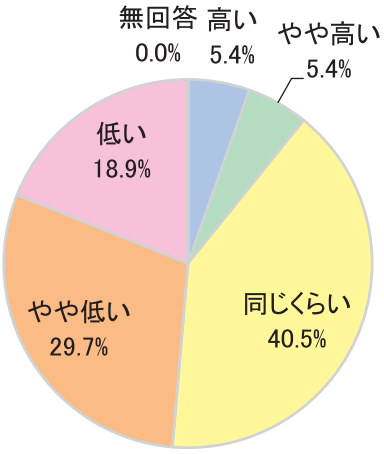


図6-9a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複なし）

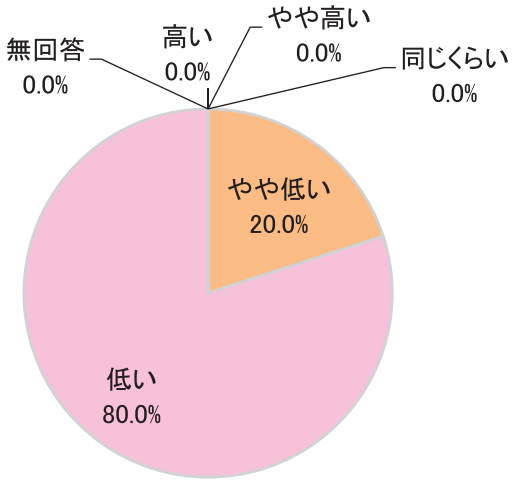


図6-9b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べたメモなどの文を作る力（重複あり）

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）(**図6-10a、図6-10b**)。

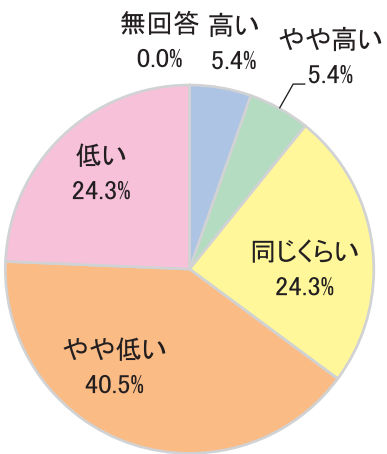


図6-10a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複なし）

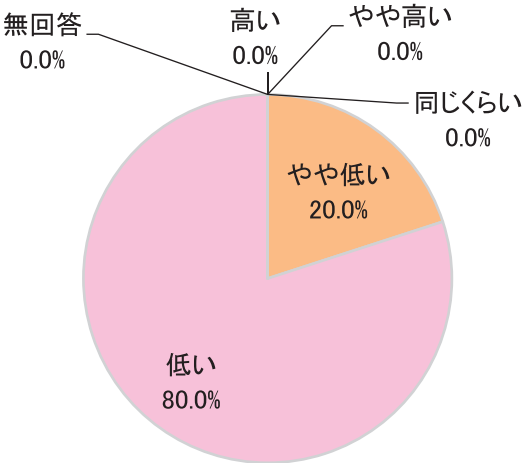


図6-10b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた文章構成力を含む作文力（重複あり）

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」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6-11a、図6-11b**)。

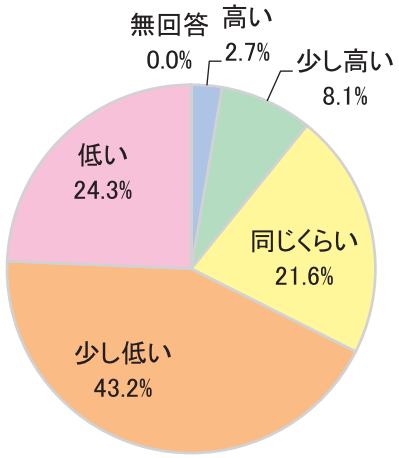


図6-11a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複なし）

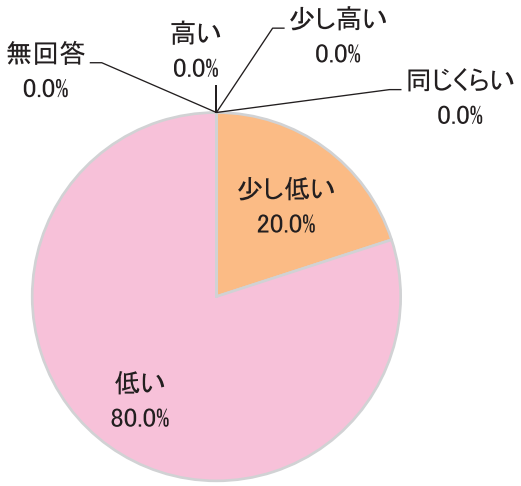


図6-11b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた現在の学業成績（重複あり）

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」72.9%、「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、図6-12b**）。

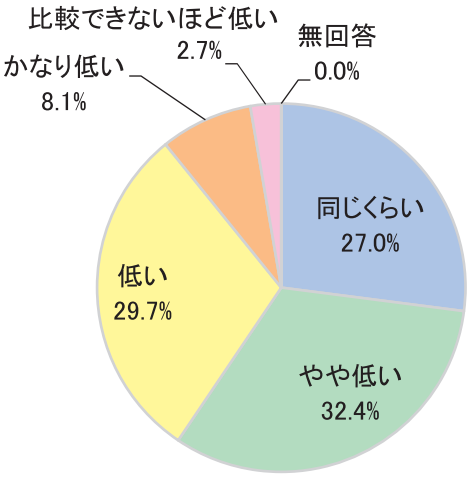


図6-12a　潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複なし）

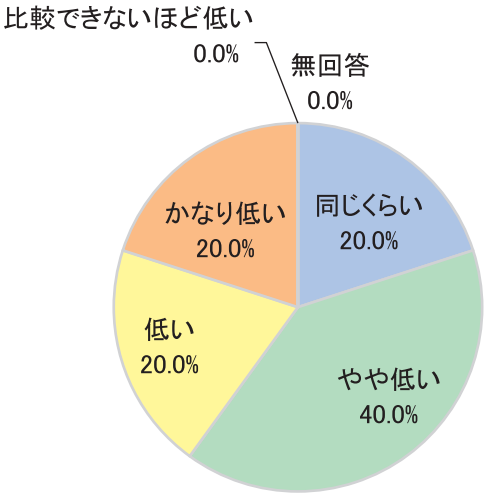


図6-12b　潜在的な学習能力や知的能力と比べた現在の学業成績（重複あり）

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、図6-13b**）。

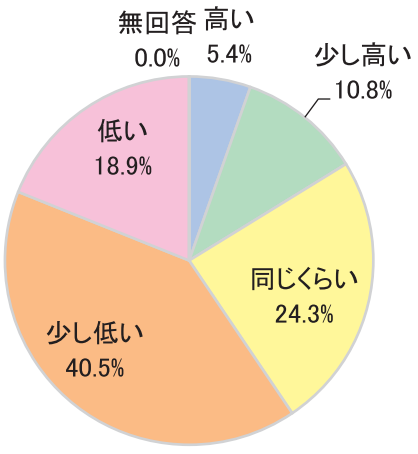


図6-13a　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複なし）

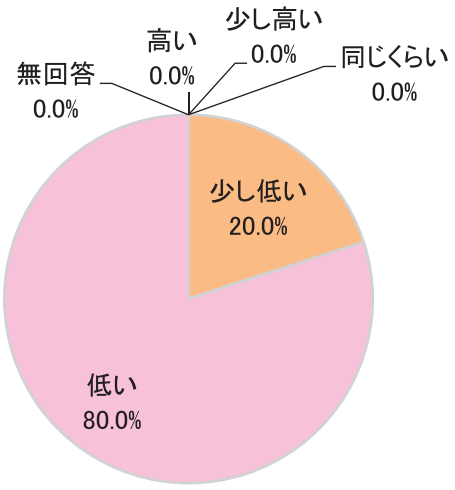


図6-13b　同年齢の健聴の生徒の平均値と比べた読書力（重複あり）

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件が挙げられ、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件が挙げられ、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）(**図6-14a、図6-14b**)。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。

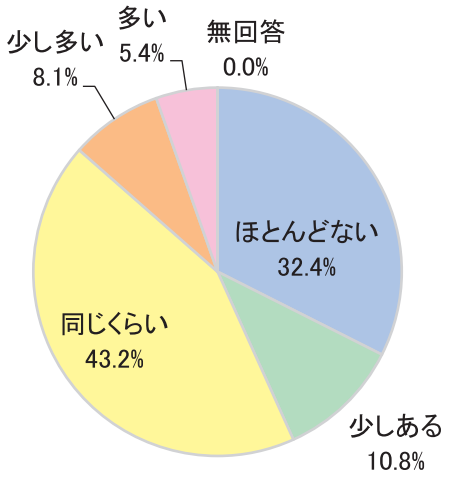


図6-14a　同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複なし）

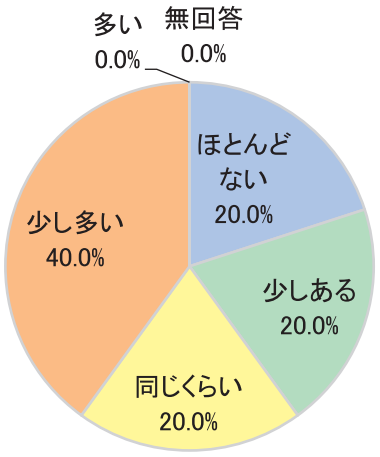


図6-14b　同年齢の平均的な健聴の生徒と比べた注意散漫の程度（重複あり）

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、「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、図6-15b**)。

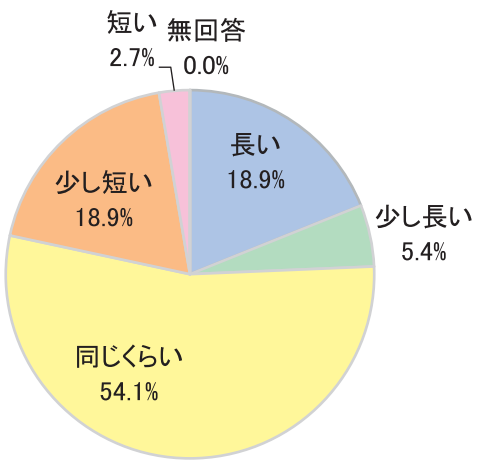


図6-15a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複なし）

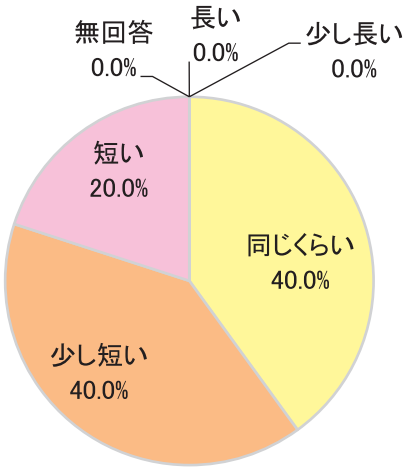


図6-15b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた注意持続の時間（重複あり）

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、「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）、データに偏りのある可能性がある）(**図6-16a、図6-16b**)。

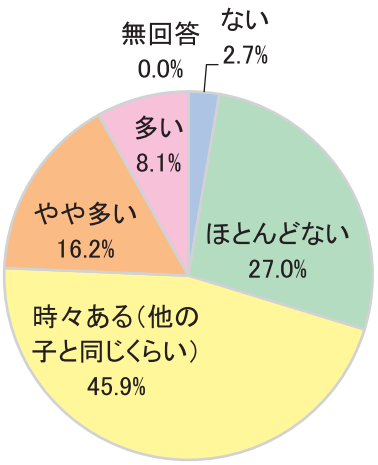


図6-16a　口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複なし）

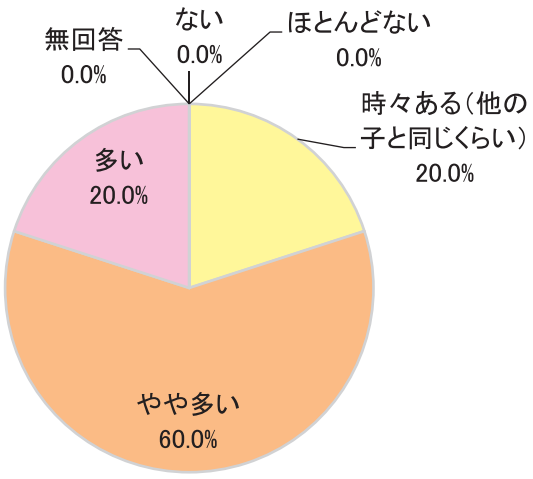


図6-16b　口頭による指示に対する戸惑いや躊躇（重複あり）

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）、データに偏りのある可能性がある）(**図6-17a、図6-17b**)。

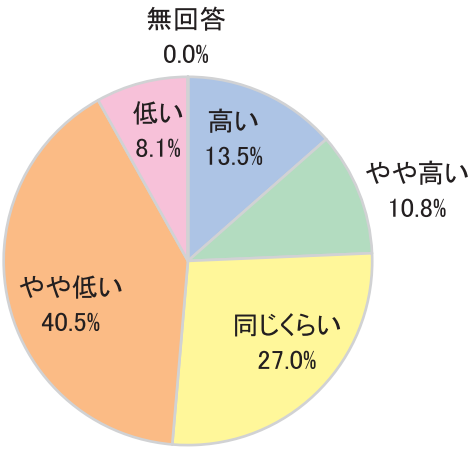


図6-17a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複なし）

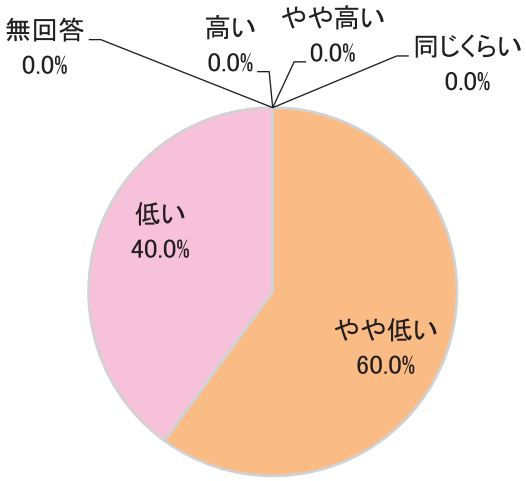


図6-17b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べたコミュニケーション能力（重複あり）

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）(**図6-18a、図6-18b**)。

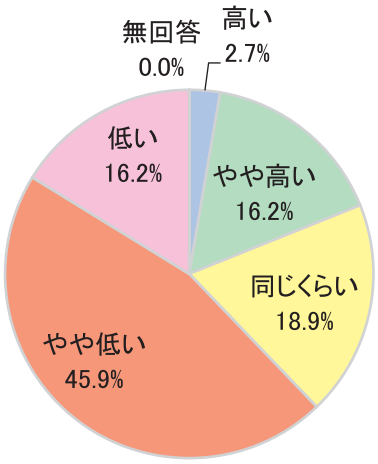


図6-18a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複なし）

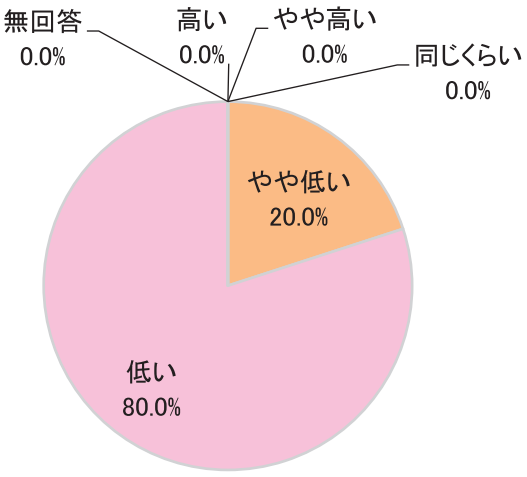


図6-18b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた語彙力（重複あり）

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）(**図6-19a、図6-19b**)。

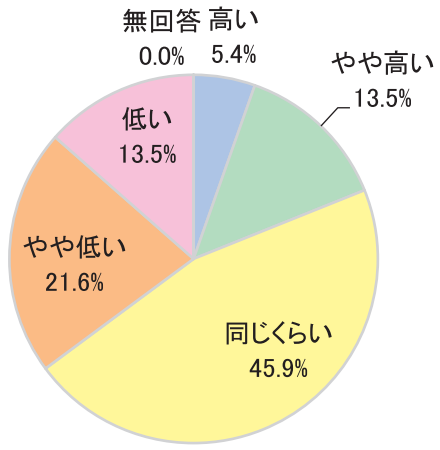


図6-19a　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複なし）

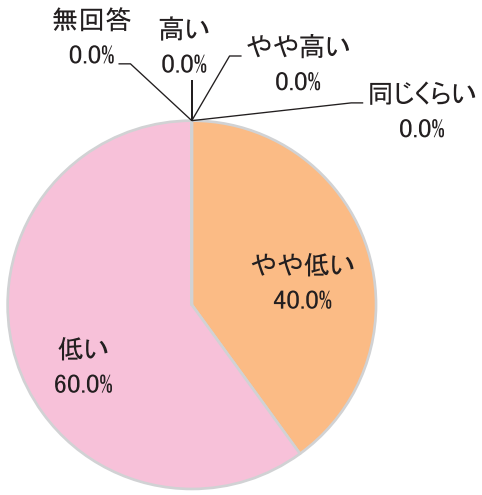


図6-19b　同年齢の平均的な健聴の生徒に比べた出来事を話す能力（重複あり）

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）、データに偏りのある可能性がある）(**図6-20a、図6-20b**)。「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。

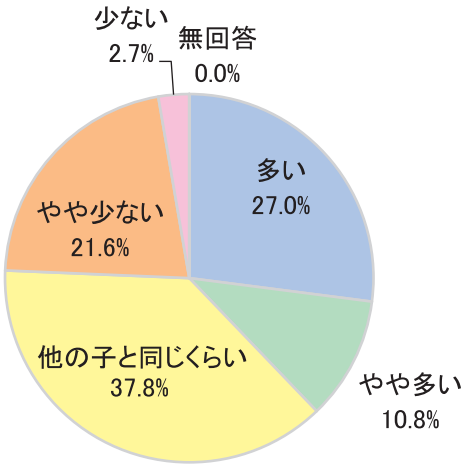


図6-20a　教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複なし）

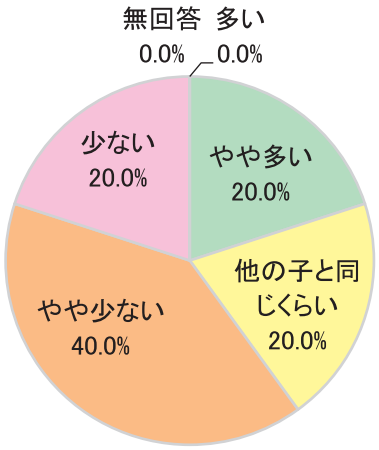


図6-20b　教師の質問やクラスメートとの話し合いに対する参加状況（重複あり）

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%だが、「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）(**図6-21a、図6-21b**)。

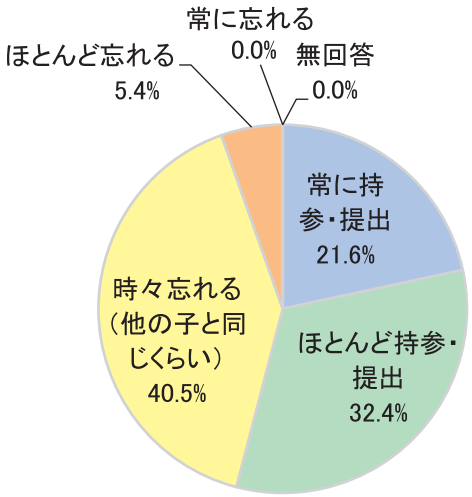


図6-21a　持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複なし）

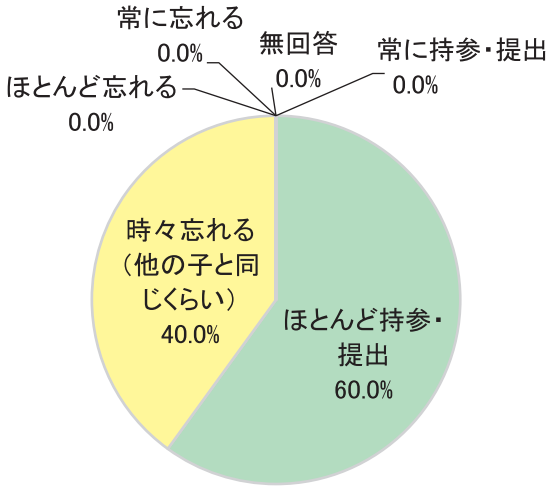


図6-21b　持ち物や宿題などの持参あるいは提出の状況（重複あり）

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）(**図6-22a、図6-22b**)。

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」である。

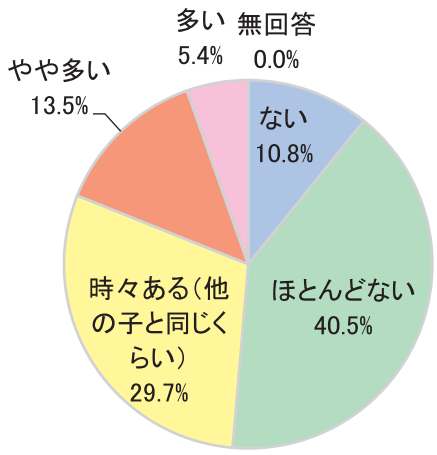


図6-22a　教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複なし）

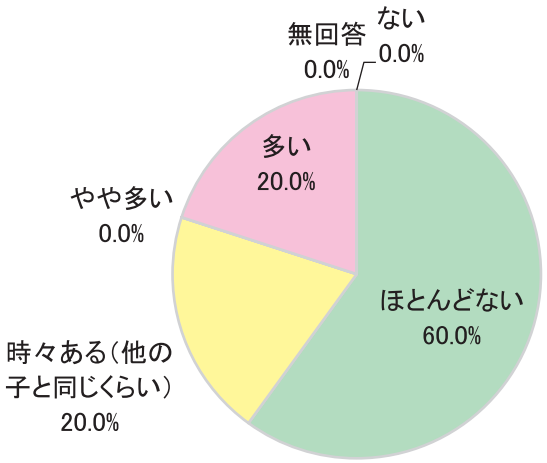


図6-22b　教師の指示の後、課題を遂行することの困難（重複あり）

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、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、図6-23b**)。

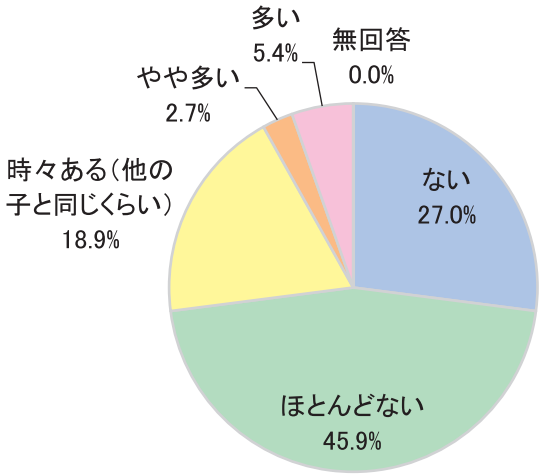


図6-23a　学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複なし）

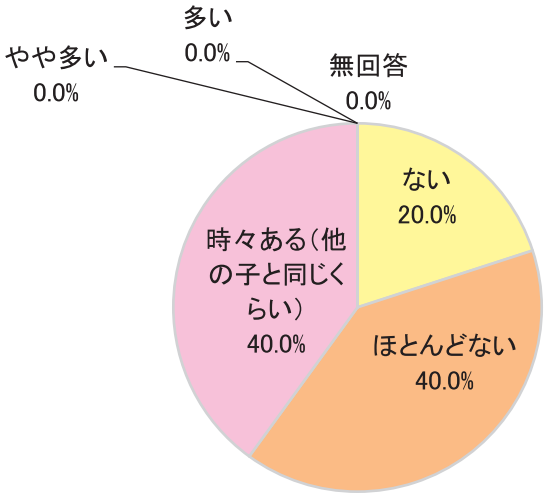


図6-23b　学校での場にそぐわない行動あるいは不適切な行動（重複あり）

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、図6-24b**)。

③他の子供たちとの良好な関係の維持

「他の子供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

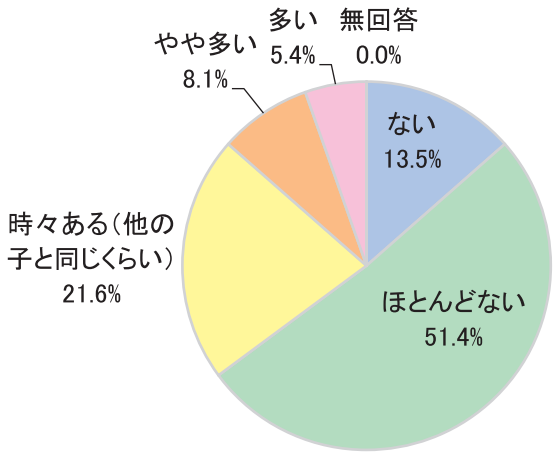


図6-24a　早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複なし）

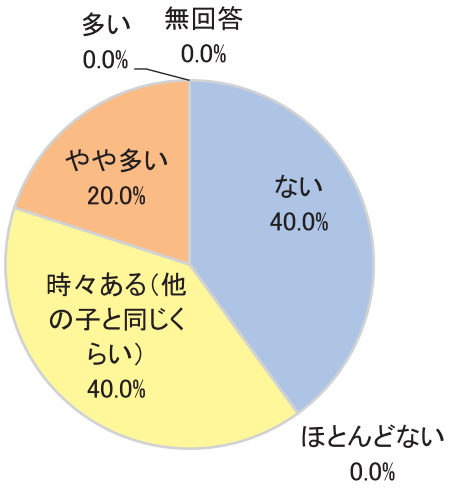


図6-24b　早い段階でストレスを感じたり、情緒的に落ち着かなくなったりすること（重複あり）

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、図6-25b）。

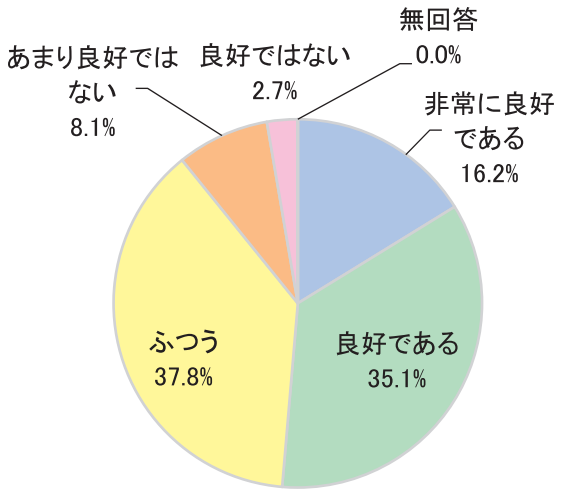


図6-25a　他の子供たちとの良好な関係の維持（重複なし）

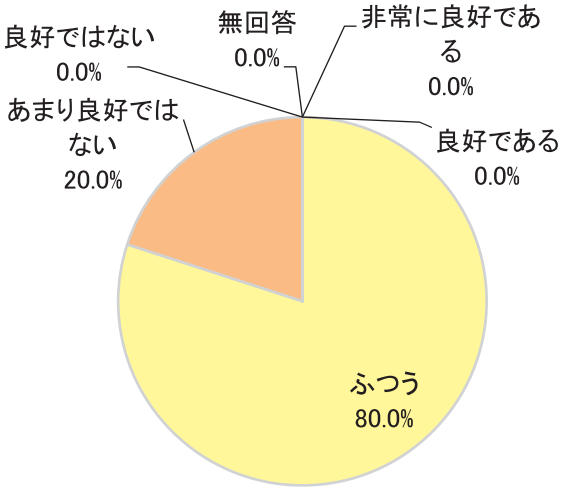


図6-25b　他の子供たちとの良好な関係の維持（重複あり）

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

1．調査概要

1）教員に関する事項について

本調査で対象となった高等部専攻科担当教員の教員経験年数の平均が約8年であり、他の特別支援学校の経験年数も、ほぼ同じであったことから特別支援教育に携わった年数が多い教員が対象であったものと思われる。人工内耳について学習したい内容では、基礎的な内容の研修

を求める割合が高かったことに加え、指導法に対する希望も見られ、人工内耳の教育的活用に関する研修の必要性が示された。

2）生徒の実態について

①高等部専攻科における「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。

②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。

③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。

④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、「音への気付き」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。「音への気付き」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。

⑤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。

2．今後の課題

本調査は、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科に在籍する人工内耳装用生徒の実態を明らかにした。多くの項目で、高等部本科と類似した傾向を示したが、いくつか異なる点も見られ、特に進路については、就職がほとんどとなっているが、更に今後は詳細な分析が必要であろう。具体的には、希望する就職先の業種の内訳、就職先選択の理由、進路指導の仕方、就職先を決定するまでの過程などに補聴器装用生徒との違いはあるかどうかという点であろう。また、就職後の就労状態についても調査が望まれる。聴覚障害者は、他の障害種と比較した場合、離職率の高さを指摘されるが、人工内耳装用の聴覚障害者においても同様の傾向が見られるのか関心がもたれ、この点を社会性などの精神発達の実態と関連させながら明らかにすることも重要であろう。

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、特別支援学校（聴覚障害）全体のデータに基づく実態調査の結果を述べる。

なお、実態調査は、全国の特別支援学校（聴覚障害）を対象とした全国実態調査（令和元年度実施）と、令和元年度の全国実態調査の内容に係わる追跡調査（令和 2 年度実施）の 2 つの内容で構成されている。令和 2 年度に実施された追跡調査の結果は第10章を参照されたい。

Ⅰ 全国実態調査の結果

１．全国の特別支援学校（聴覚障害）における回答状況

全国の特別支援学校（聴覚障害）107校（本校95校、分校・分教室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名という回答を得た。このことから、全国の特別支援学校（聴覚障害）に在籍ないし所属する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（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒の数は、**表7-1**の通り、全体で1,312名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名であり、約69.3%の回答率を示した。

表7-1　特別支援学校（聴覚障害）における対象幼児児童生徒数（人）

学部＼重複障害の有無	重複なし	重複あり	計
幼稚部	264	46	310
小学部	334	115	449
中学部	177	65	242
高等部本科	196	53	249
高等部専攻科	37	5	42
計	1,008	284	1,292
その他（学部不明）	1	18	19
合計		**1,311**	

なお、分析の際には、欠損値1名分を除く、「重複なし」の幼児児童生徒1,008名、「重複あり」の幼児児童生徒284名、学部不明者19名の1,311名分を主な分析対象とした（分析内容によっては、1,350名全員を対象とした内容もある)。

2．教員に関する集計結果

1）集計結果

⑴ 教員歴

幼児児童生徒1,311名に対して回答された教員の総数は、695名であった。695名の年齢構成は、**表7-2**の通りであった。年齢の幅は22歳から67歳まで、平均41.3歳であった。

表7-2　回答者（教員）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(人)	121	188	205	139	32	10	695
(%)	(17.4)	(27.1)	(29.5)	(20.7)	(4.6)	(1.4)	(100)

⑵ 指導歴

教員歴および各種学校等における指導歴を**表7-3**に示した。

平均教員歴16年以上になっており、聴覚障害児に対する指導歴も、9.2年、特別支援学校（聴覚障害）の指導歴も8.7年となっており、平均的に指導経験の豊富な教員による回答と思われる。

一方、これらの教員の特別支援学級（難聴）や通級指導教室（難聴)、通常学校における指導歴は0.2年と1.6となっており、一般教育における指導歴は短期間であるものの、聴覚障害教育の中堅としての豊富な経験を有する教員による回答と見なされた。

表7-3　回答教員の教員歴と各種学校での指導歴

内　訳	対象教員（人）	未回答（人）	平均指導歴（年）	指導期間（年）
教員歴	695	10	16.4	0〜44
聴覚障害児指導歴		12	9.2	0〜39
特別支援学校（聴覚障害）の指導歴		8	8.7	0〜39
特別支援学校（聴覚障害以外）の指導歴		20	4.7	0〜38
特別支援学級（難聴）・通級指導教室（難聴）の指導歴		31	0.2	0〜16
通常学校指導歴		29	1.6	0〜34

⑶ 学習を希望する研修内容

人工内耳に関連し、特別支援学校（聴覚障害）の教員が学習を希望する研修内容に対する回答は、合計1,022件の、回答があった。1,022件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-1**のようなクラスタマップが示された。

1,022件の内容を分析した結果、1,157の内容語が抽出され、概ね38個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく主なクラスタを**表7-4**に示す。

その内容は、人工内耳の基礎的研修に関する希望から、人工内耳関連機関の説明、人工内耳装用児の聴覚、人工内耳装用児の聞こえ、人工内耳装用児に関する留意事項、人工内耳の最新

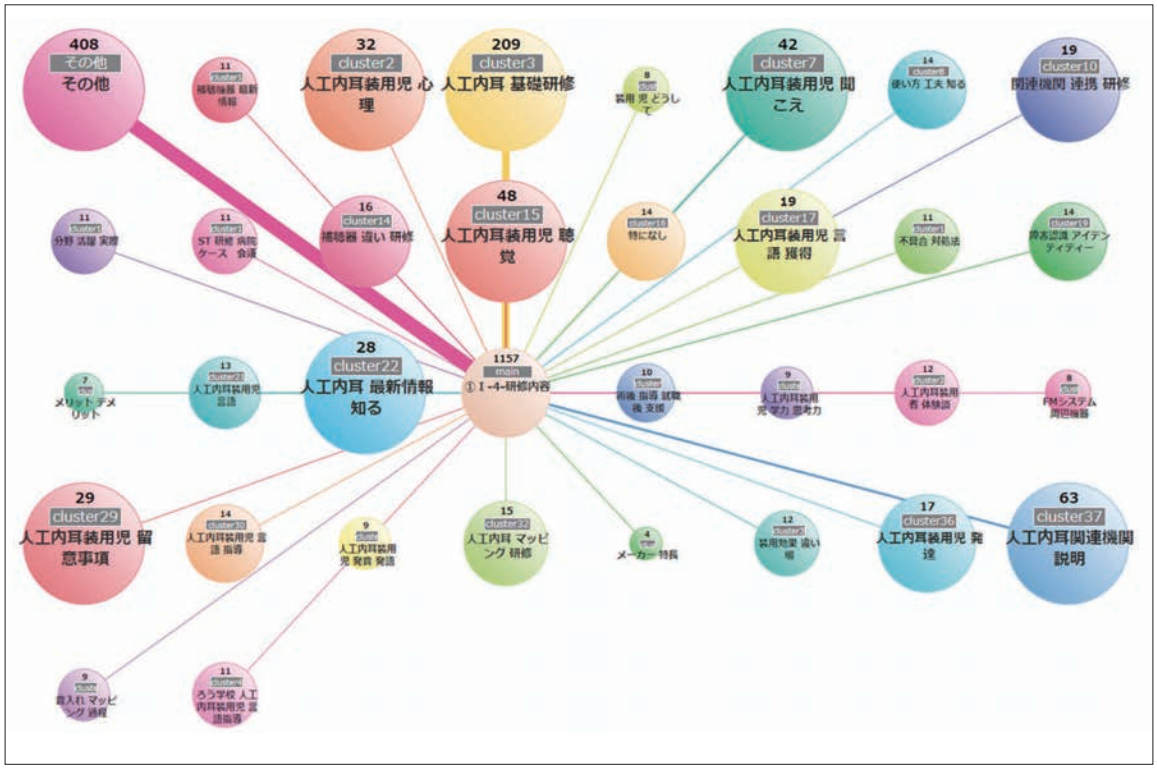


図7-1　学習したい研修内容に関するクラスタマップ

表7-4　教員研修の希望内容（内容語数）

1. その他（408）
2. 人工内耳の基礎的研修（209）
3. 人工内耳関連機関の説明（63）
4. 人工内耳装用児の聴覚（48）
5. 人工内耳装用児の聞こえ（42）
6. 人工内耳装用児に関する留意事項（29）
7. 人工内耳の最新情報を知る（28）

※（　）の数字は、全体内容語1,157語のうち、当該クラスタに出現した内容語の数

情報などが多く、その他の数の多さが示すように、多岐にわたっているといえる。

クラスタ別の希望する研修の内容に関する記述の一部を以下に示す。

①その他

・青年期人工内耳装用児（者）の心理（自己認識）　・人工内耳の最新機器やアクセサリなどの情報　・人工内耳関係機関による手入れ方法の研修　・体育的活動の可否（頭部にボールがぶつかる、衝撃が加わる可能性のある種目等）　・手術前後で必要なケア

②人工内耳の基礎的研修

・基礎的知識に関する研修　・マッピング　・設定の仕方　・性能の違い

③人工内耳関連機関の説明

・人工内耳関連機関による説明会　・医師等による人工内耳に関する最新情報の紹介や報告

④人工内耳装用児の聴覚

・聴覚学習　・発音指導　・言語指導　・発音指導の研修

⑤人工内耳装用児の聞こえ

・聞こえの特徴　・指導に当たって配慮すること　・人工内耳と聞こえの指導方法

・家族の思い　・聞こえやコミュニケーション　・学習等の現状と課題　・ことばの発達

⑥人工内耳装用児に関する留意事項

・人工内耳装用児に対する療育　・教育のノウハウや留意事項　・配慮事項

・人工内耳の機種や特徴　・人工内耳と補聴器の違いによる指導上の配慮点など

⑦人工内耳の最新情報を知る

・人工内耳の最新情報　・聴覚の解剖生理と人工内耳に関する基礎研修

・医療機関や製造機関等による最新の情報の提供　・学校におけるトラブルシューティング

・最新の人工内耳システム情報や研究知見

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

対象幼児児童生徒1,311名について回答された特別支援学校（聴覚障害）教員696名の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7-5**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、7.08名、うち人工内耳装用幼児児童生徒は全体の43.7%を占める3.09名であった。担当幼児児童生徒数が47人の回答も見られるが、通常の学級担任体制ではない、自立活動、聴能担当、音楽、美術などの専科担当教員による回答として考えられた。

表7-5　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（人）	回答数（件）	担当幼児児童生徒数（人）	人工内耳装用幼児児童生徒数（人）	担当幼児児童生徒における人工内耳装用の割合（%）
幼稚部	310	304	5.97	3.20	53.6
小学部	449	443	6.21	3.08	49.6
中学部	242	237	8.28	3.11	37.6
高等部本科	249	255	8.59	2.98	34.7
高等部専攻科	42	36	4.31	2.21	51.3
全体	1,311*	1,275	6.67	2.97	45.4

合計の対象幼児児童生徒の数は、学部不明19名を含む

2）医療機関との連携について

⑴　連携の有無について

連携の有無は、**表7-6**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86.8%に上っている。幼稚部から小学部にかけては、連携ありが高い傾向が示されるが、中学部では連携ありとなしの割合がほとんど同程度になっ

ている。高等部本科と高等部専攻科においては、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、幼小中を中心に連携しながら、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7-6　連携の有無別の頻度　件数（%）

連携の有無/各部	幼稚部	小学部	中学部	高等部本科	高等部専攻科	計
連携なし	36(11.6)	150(32.8)	107(43.5)	166(65.6)	39(92.9)	498(38.0)
連携あり	270(86.8)	292(63.8)	132(53.7)	83(32.8)	3(7.1)	781(59.6)
無回答	5(1.6)	16(3.5)	7(2.8)	4(1.6)	0(0)	32(2.4)
計	311(100)	458(100)	246(100)	253(100)	42(100)	1,311(100)

(2)　医療機関との連携

人工内耳に関連し、特別支援学校（聴覚障害）の教員の医療機関との連携内容は、合計887件の回答があった。887件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタを分析した結果、 **図7-2**のようなクラスタマップが示された。

695件の文書を分析した結果、1,138の内容語が抽出され、概ね38個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-7**に示す。

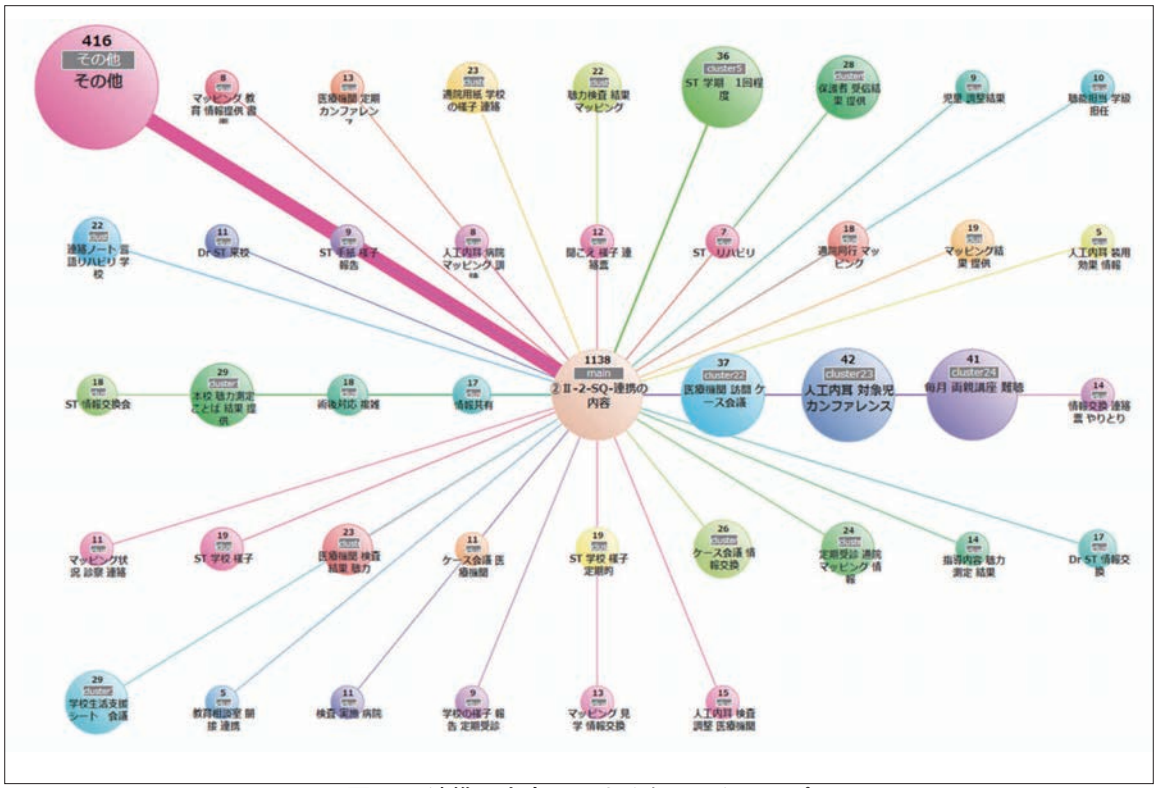


図7-2　連携の内容に関するクラスタマップ

表7-7　医療機関との連携の内容（内容語数）

1. その他（416）
2. 手術対象児のカンファレンス（42）
3. 毎月の両親講座（41）
4. 医療機関訪問ケース会議（37）
5. ST等による指導・研修会（36）
6. 学校との連携：聴力測定・ことば評価等に関する情報の提供（29）
7. 学校での生活支援や様子の記録を提供（29）
8. 保護者による定期的な受診記録の提供（28）
9. ケース会議による情報交換（26）
10. 定期受診やマッピングの情報の提供（24）
11. 医療機関からの受診結果や様子などの情報提供（23）

※（　）の数字は、全体内容語1,138語のうち、当該クラスタに出現した内容語の数

医療機関との連携内容は、**表7-7**に示す通り、ほとんどが人工内耳装用児に関する学校と医療機関との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多く見られた。

4．人工内耳幼児児童生徒の指導について

人工内耳幼児児童生徒の指導全般について、補聴器装用幼児児童生徒との指導上の違いに着目し、指導上の課題、指導上の工夫、指導しやすい点の 3 つの質問を設定し、調べた。

1）指導上の課題

人工内耳装用幼児児童生徒の指導に際して、補聴器装用幼児児童生徒と比較して、異なる指

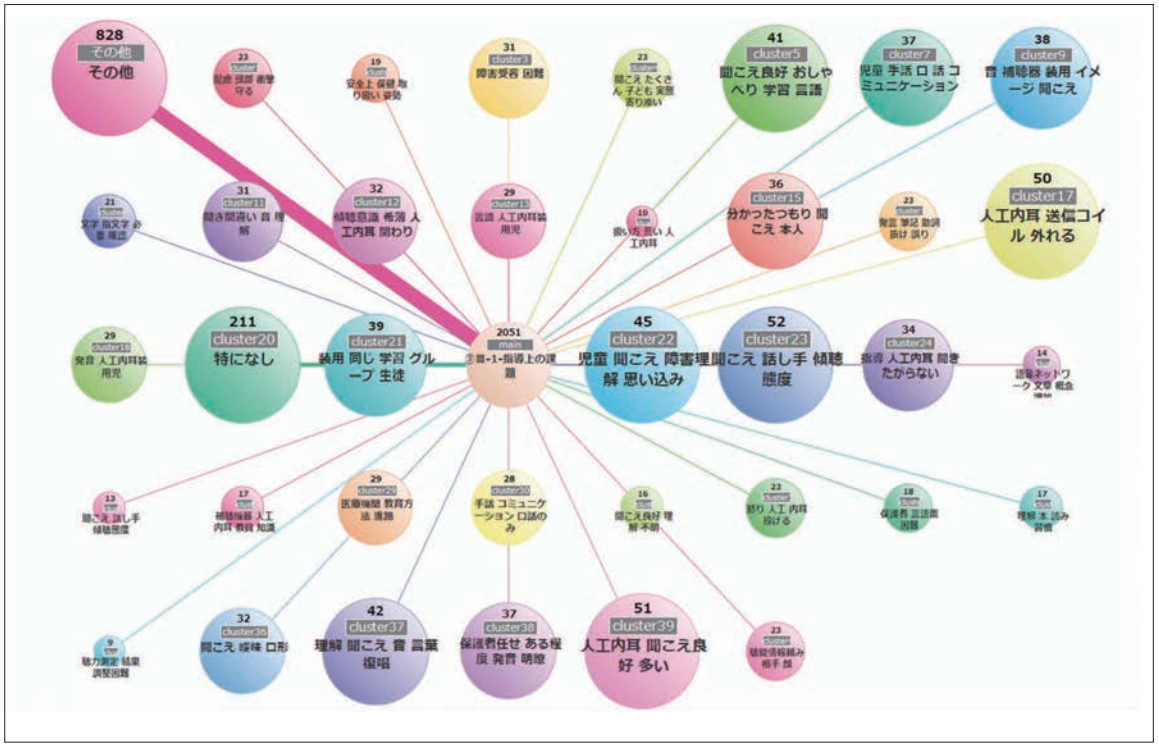


図7-3　指導上の課題に関するクラスタマップ

導上の課題について、記述を求めた。その結果、指導上の課題について、合計1,145件の回答があった。1,145件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-3**のようなクラスタマップが示された。

1,145件の回答文を分析した結果、2,051の内容語が抽出され、概ね39個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく主なクラスタを**表7-8**に示す。

表7-8　指導上の課題（内容語数）

1. その他（828）
2. 特にない（211）
3. 傾聴態度・聞こえや話し手の認識（52）
4. 聞こえが良い（51）
5. 機器管理上の問題（送信コイルが外れても気にしない）（50）
6. 障害認識、思い込み（45）
7. 聞こえているが、理解できない（42）
8. 補聴器装用児と変わらない（39）
9. 音の受容はいいが、言葉のイメージが掴めない（38）
10. 視覚的コミュニケーションに頼る（37）
11. 保護者の認識や支援（37）

※（　）の数字は、全体内容語2,051語のうち、当該クラスタに出現した内容語の数

特にないという答えの他に、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されている。話はできても文字として表すことに困難、手話の必要性に気付いていないなどの、その他という指摘も比較的多く見られた。

指導上の課題に関する具体的な記述の一部を以下に示す。

①その他

・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

②特になし

③補聴器装用児と変わらない

③言語の問題

・言語力　・言語発達　・教科学習　・言語理解　・語彙

⑤聴覚活用とコミュニケーション上の問題

・コミュニケーション　・言語音の聴取　・聞き取り　・発音発語指導　・聴覚活用

・傾聴態度

⑥障害認識、障害受容、自己認識の問題

⑦機器管理上の問題

・装用習慣　・運動時の配慮を含む安全管理　・自宅での活用法

・声量や他の機器との関係

⑧指導や支援上の問題

・基礎知識　・保護者支援　・聞こえの実態把握や評価　・効果的指導法

⑨視覚的支援の問題

・手話の活用　・視覚的情報への意識の欠如

2）指導上の工夫点

指導上の工夫点に関する内容は、合計1,103件の回答があった。1,103件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-4**のようなクラスタマップが示された。

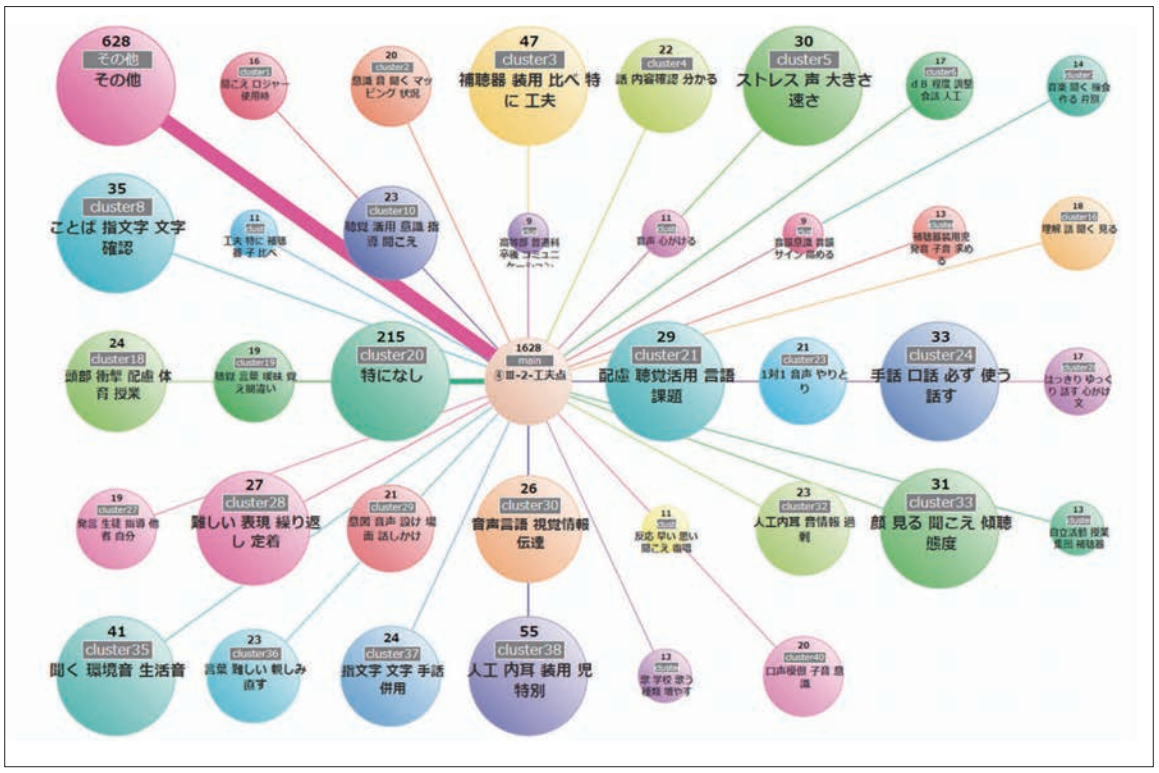


図7-4　指導上の工夫点に関するクラスタマップ

1,103件の回答文を分析した結果、1,628の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく主なクラスタを**表7-9**に示す。

特に工夫せず、補聴器装用幼児児童生徒への指導と変わらないという回答が多く見られた。このことは、聞こえていることから、健聴児と異なる何らかの工夫はしていないことを示していると思われる。次に、聞こえることを前提とした指導や、補聴器装用幼児児童生徒の指導と同様に音を聞き取るための工夫が必要であるとの見方も多いこと、言葉だけでなく、人工内耳のメリットを生かした環境音や生活音の聞き取り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。

指導上の工夫に関する具体的な内容の一部を以下に示す。

①その他

②補聴器装用児と変わらない、特になし

③言語に係わる工夫

表7-9　指導上の工夫（内容語数）

1. その他（628）
2. 特になし（215）
3. 補聴器装用児と変わらない（102）（クラスタ3+クラスタ38の合計）
4. 環境音や生活音を含めてよく聞くように（41）
5. 言葉は指文字や文字で確認する（35）
6. 明瞭に話すこと、手話などの活用（33）
7. 顔を見ながら話す、傾向態度を育てる（31）
8. 声の大きさ、高さ、速さに注意するように（30）
9. 聴覚活用と言語課題への配慮（29）

※（　）の数字は、全体内容語1,628語のうち、当該クラスタに出現した内容語の数

・視覚的教材や情報の活用と配慮　・言語力の指導　・手話の活用
・言語理解の確認　・教科学習　・多様なコミュニケーション手段の活用

④聴覚活用とコミュニケーション上の工夫

・聴覚活用　・コミュニケーション　・発音発語指導　・話しのかけ方等の工夫
・文字、指文字、キューサイン、口声模倣等の活用　・傾聴態度　・マナー　・傾聴態度

⑤障害認識、障害受容

⑥機器管理上の工夫

・衝撃への対応　・管理知識　・機器使用に関する工夫等のアドバイス
・運動時の配慮　・装用の確認

3）指導しやすい点

同様に、人工内耳装用幼児児童生徒の指導において、補聴器装用幼児児童生徒に比べて、指導しやすい点をあげてもらった。

その結果、指導しやすい点に関する内容は、合計1,073件の回答があった。1,073件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-5**のクラスタマップが示された。

1,073件の回答文を分析した結果、1,449の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の出現頻度に基づく主なクラスタを**表7-10**に示す。

特に指導しやすいと思ったり、感じたりしたことがない、または、補聴器装用幼児児童生徒の指導と変わらないという回答が多く見られた。このことは、人工内耳の装用により、聞こえの改善があったとしても、健聴児のように音声のみで完全に指導が行われていないことを示していると思われる。しかし、聴覚活用がしやすい、音韻意識が獲得されやすい、コミュニケーションがとりやすくなり、指導内容が深まる、音声による指導あるいは手話を併用した指導がしやすくなるなどの肯定的な示唆も多く見られている。概ね、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、音の知覚はもちろん、言語指導にも肯定的な影響を及ぼすことが確認できた。

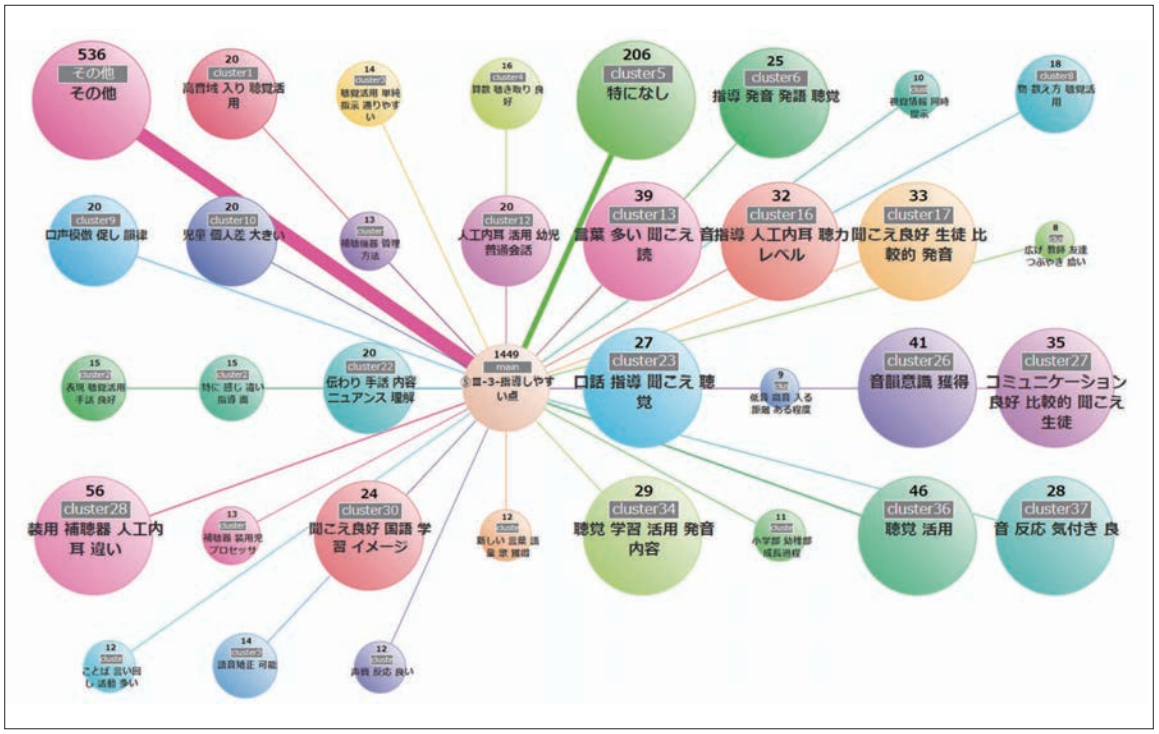


図7-5　指導しやすい点に関するクラスタマップ

表7-10　指導しやすい点（内容語数）

1. 特になし（206）
2. 補聴器装用児の指導と特に変わらない、特に感じない（56）
3. 聴覚活用がしやすい（46）
4. 音韻意識を獲得しやすい（41）
5. 言葉の聞き取りがしやすい、音読指導しやすい（39）
6. 音声コミュニケーションがしやすい（35）
7. 聞き取りやすい、発音が明瞭（33）
8. 手話と口話の併用あるいは口話のみの指導がしやすい（32）
4. 聴覚活用により指導内容が深まる（29）
5. その他（536）

※（　）の数字は、全体内容語1,449語のうち、当該クラスタに出現した内容語の数

指導しやすい点に関する具体的な回答の内容を以下に示す。

①その他

②補聴器装用児と変わらない、特になし

③言語の面

・語彙力が高い　・言語力の育成が容易　・言語発達が良好

・教科学習のメリット　・注意力・思考力の良好

④聴覚活用とコミュニケーション上の工夫

・聴覚活用　・コミュニケーション

・音への反応、きづき、聞き取りの良さ

・発音発語指導のしやすさ　・発音が良好　・傾聴態度が良い

⑤機器管理のしやすさ

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

回答者1,311名の幼児児童生徒における聴覚障害診断時の年齢について、**表7-11**にまとめた。全体として、**図7-6**に示すとおり、聴覚障害診断時の乳児幼児児童生徒年齢は1歳未満（0歳）43.6%と1歳17.8%を合わせ 61.4%の乳児幼児児童生徒が概ね1歳まで診断を受けていた。全体の受診時期の平均値も 1.09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歳未満が70.2%、1歳11.8%と合わせて82.0%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）の実績を裏付ける状況が伺えた。なお、2歳（9.9%）、3歳（4.8%）、5歳以上（1%）の割合を示していることから、概ね聴覚障害の診断は1歳代で8割以上、2歳代で9割以上が診断を受けている現状を反映しているものと思われる。

表7-11　聴覚障害診断時の年齢

対象		年齢								集計結果			
		1歳未満	1歳	2歳	3歳	4歳	5～9歳	10歳以上	無回答	平均値	標準偏差	最小値	最大値
回答人数	1,311	571	234	130	63	7	11	1	294	1.09	1.19	0.00	12.58
%	100.0	43.6	17.8	9.9	4.8	0.5	0.8	0.1	22.4				

他の障害の有無との関連については、**図7-7**と**図7-8**に示すように「重複あり」の幼児の1歳台までの診断率は65.8%となっており、「重複なし」の幼児の1歳台までの診断率60.5%に比べて、幾分高い可能性が示されている。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一因として考えられる。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。

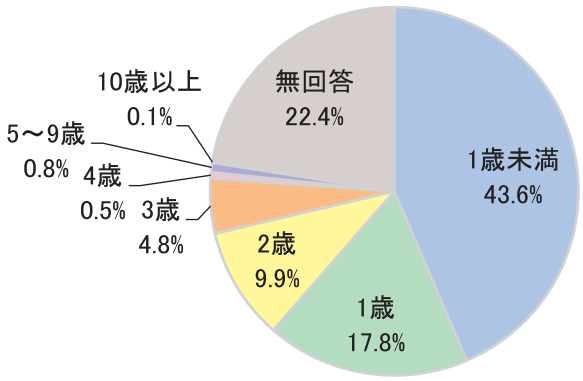


図7-6　診断時の年齢（全体）

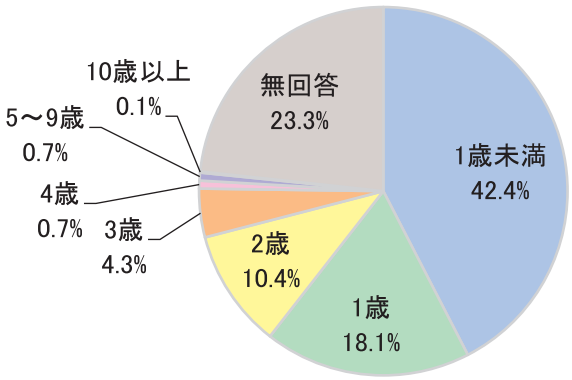


図7-7　診断時の年齢（重複なし）

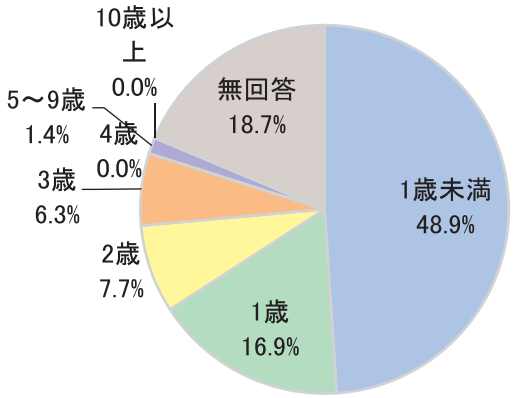


図7-8　診断時の年齢（重複あり）

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7-9**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。

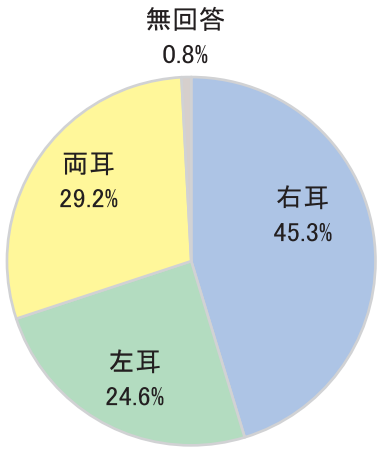


図7-9　人工内耳装用状態（全体）

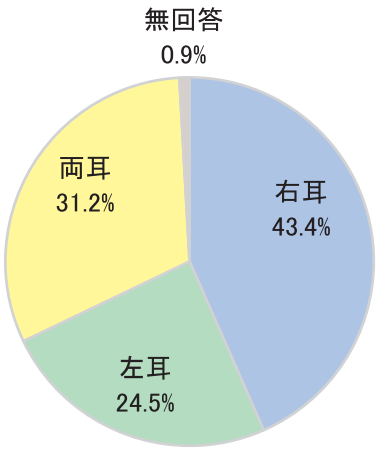


図7-10　人工内耳装用状態（重複なし）

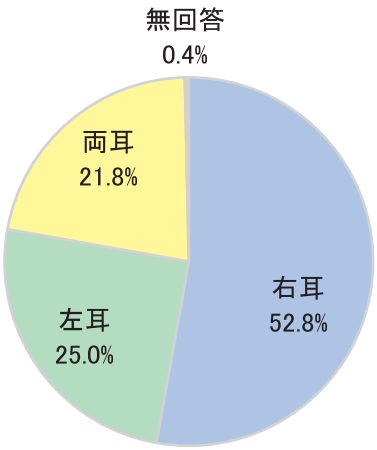


図7-11　人工内耳装用状態（重複あり）

障害の有無別に見た状態の差は、**図7-10**と**図7-11**に示すとおり、「重複なし」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状況があるものと考えられた。「重複あり」

においては、右の片耳装用が多く両耳装用が比較的に少ない傾向が見られた。

⑵　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、51.1%が装用、22.2%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%台となり、重複障害の有無による相違は見られないが、「重複なし」に比べて「重複あり」の方が、もう一方の耳への補聴器装用率が５%程度高く示された。重複障害を少しでも補うための方策として考えられた。

⑶　学校での補聴援助システム使用の有無

全体として、学校での補聴援助システムの使用は41.1%、不使用は56.4%を示した。「重複なし」ではこの傾向はほとんど変わらないが、「重複あり」では、使用する割合が35.6%、不使用が61.6%になっている。在籍学級や個人の特性によるところが多いと思われるが、「重複あり」における補聴援助システム使用率の低さについては、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7-12**に示す。

累計割合として、１歳台までが18.9%、２歳台までが44.5%、３歳台までが63.1%、４歳台まで71.6%、10歳までが80.8%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。

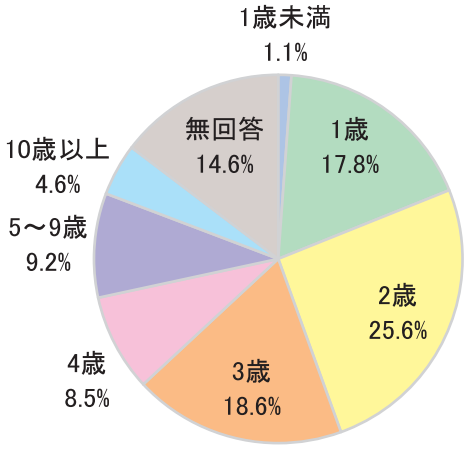


図7-12　人工内耳装用時期（全体）

図7-13と**図7-14**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7-12**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ものと思われる。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、今後さらに検討する必要があると思われる。

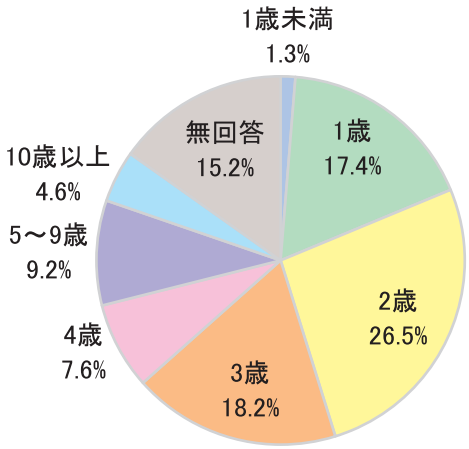


図7-13　人工内耳装用時期（重複なし）

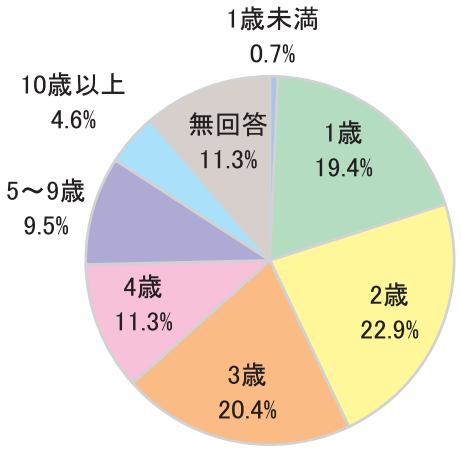


図7-14 人工内耳装用時期（重複あり）

表7-12　手術前後の平均聴力レベル

対象	左右耳	平均聴力レベル（dBHL） 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	111.3	40.2	107.0
	左耳	112.1	43.3	
重複なし	右耳	110.0	39.6	106.9
	左耳	111.5	42.0	
重複あり	右耳	115.7	42.3	107.3
	左耳	114.1	48.3	

5）重複障害の有無とその種類

対象幼児児童生徒1,311名のうち、幼稚部46名、小学部115名、中学部65名、高等部本科53名、高等部専攻科５名の計284名（21.7%）から重複障害を有するとの回答があった。その重複障害の内容（障害種別）を**図7-15**に示す。全体的に知的障害との重複障害の割合が70.4%と高く、他の障害の割合は10%未満である。

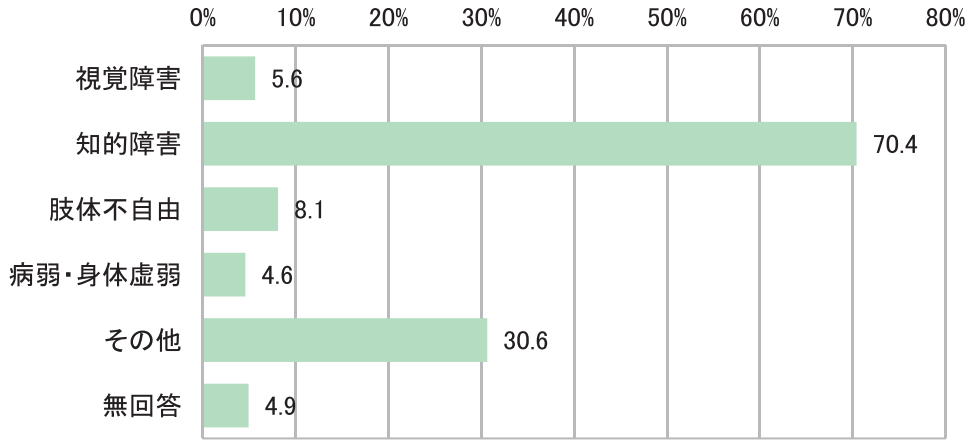


図7-15　重複障害種の内訳

その他の回答の割合が30.6%を占めており、幼稚部15名、小学部30名、中学部28名、高等部本科13名、高等部専攻科２名の計88名であった。記述内容から、ほとんどが発達障害であった。

６）使用しているコミュニケーションモード

⑴　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7-16**に示す通り、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7-17**と**図7-18**に示すとおり、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、「重複なし」の対象は「重複あり」の対象に比べて、音声の活用率が高いこと、一方で「重複あり」の対象は「重複なし」の対象に比べて、手話の使用頻度が高いことが示された。

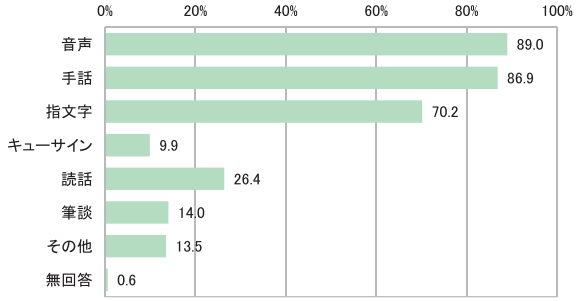


図7-16　普段使用しているコミュニケーションモード（全体）

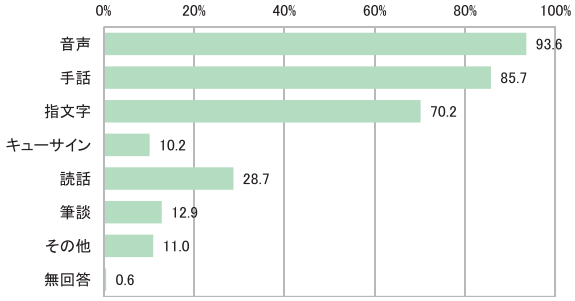


図7-17　普段使用しているコミュニケーションモード（重複なし）

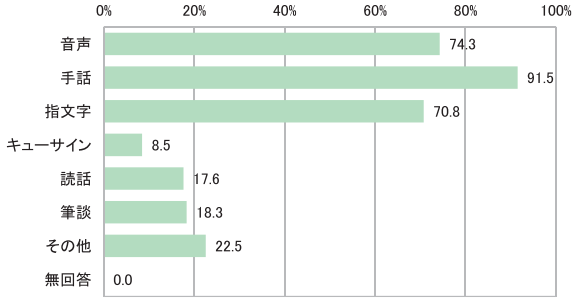


図7-18　普段使用しているコミュニケーションモード（重複あり）

⑵　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7-19**と**図7-20**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する形で、１番目に音声59.0%、手話33.6%であった、２番目では、手話46.3%、音声20.6%、指文字16.1%であった。このことから、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両方を使用する傾向が強く、１番目に手話を使用する人は、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。

また、重複障害の有無による検討では、**図7-21**と**図7-22**に示すように、「重複なし」の場合、１番目に音声65.4%、手話29.7%を、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、「重複なし」においては、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

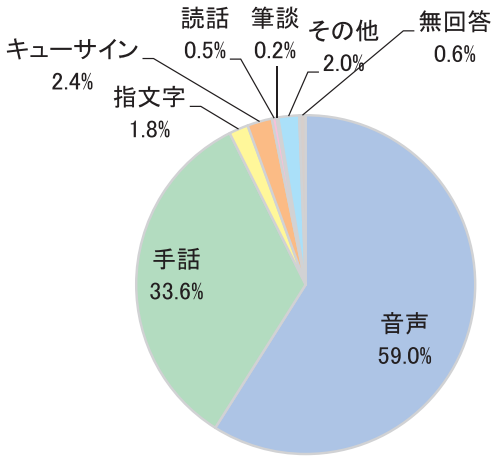


図7-19　学習時のコミュニケーションモード（1番目：全体）

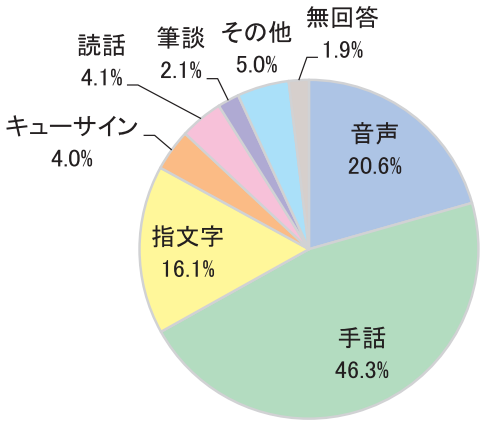


図7-20　学習時のコミュニケーションモード（2番目：全体）

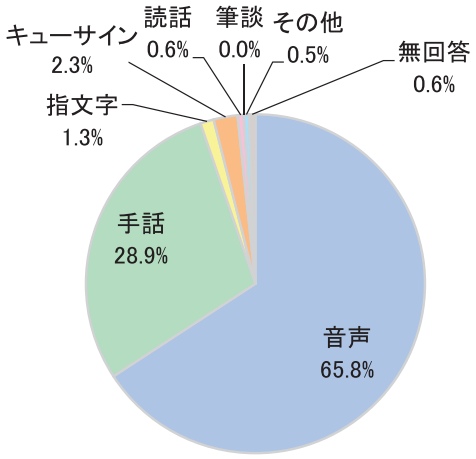


図7-21　学習時のコミュニケーションモード（1番目：重複なし）

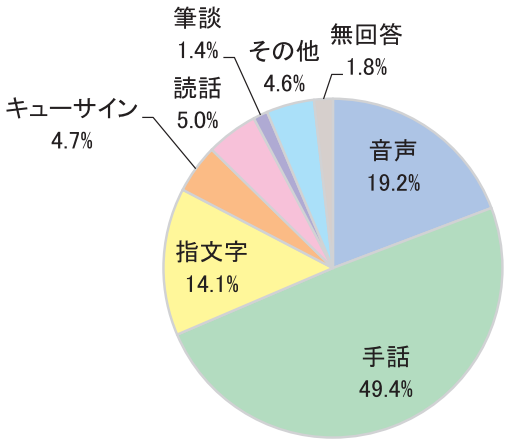


図7-22　学習時のコミュニケーションモード（2番目：重複なし）

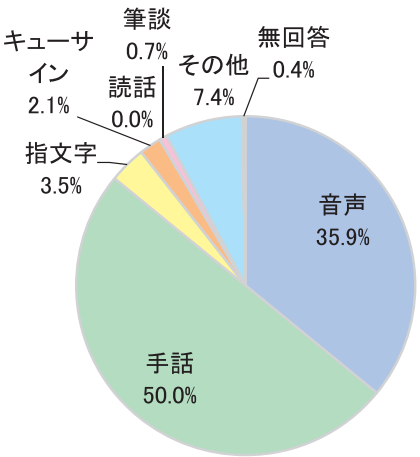


図7-23　学習時のコミュニケーションモード（1番目：重複あり）

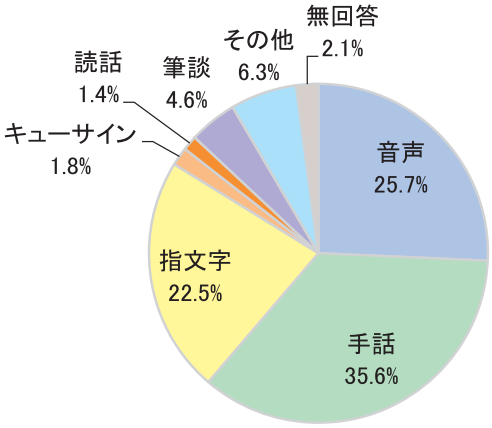


図7-24　学習時のコミュニケーションモード（2番目：重複あり）

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、「重複あり」は、**図7-23**と**図7-24**に示すように、１番目に手話51.6%、音声35.3%、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、「重複あり」において、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、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。

⑶　普段使用するコミュニケーションモードのその他の内容

その他の割合は、全体では13.5%であった。「重複なし」の幼稚部26.5%、「重複あり」の幼稚部58.7%、小学部23.5%、高等部専攻科20.0%と、平均値を上回っていた。

その内容は、重複障害の有無に関係なく、絵、絵カード、イラスト、写真、実物などの視覚的教材、身ぶり、ジェスチャー、視線、指さし、表情、行動などの身体表現、発音（誘導）サイン、音韻サイン、口形、音声などの音声を読み取るもの、文字、要約筆記などの文字活用、SNS、iPad、ソフト、FMマイクなどのツールなどの利用が示された。

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80%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14%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、「重複なし」が、きょうだいの割合が若干高く、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%以上きょうだいがおり、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

⑴　学校歴について

学校歴に関しては、現在籍をおく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1,311の幼児児童生徒は、現状として特別支援学校（聴覚障害）の各学部に在籍する幼児児童生徒であり、全体的に、学部が上がるにつれて、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する割合は高くなっていた。

全体的な傾向については、**表7-13**に示すとおり、乳児期に特別支援学校（聴覚障害）の教育相談に通っていた割合は63.3%、幼稚部に在籍した割合は73.7%、小学部在籍は82.5%、中学部は87.9%、高等部本科と高等部専攻科は96.6%であった。

「重複なし」の傾向については、**表7-14**に示すとおり、乳児期に特別支援学校（聴覚障害）の教育相談に通っていた割合は65.1%、幼稚部に在籍した割合は73.3%、小学部在籍は80.7%、中学部86.9%、高等部本科と高等部専攻科は97.0%であり、全体的傾向の割合とほとんど同様の結果が示された。

重複障害の有無による大きな変化はないものの、表7-14と**表7-15**に示す通り、「重複なし」の乳幼児に比べて、「重複あり」の場合は、乳幼児期における支援・教育組織との連携が、特別支援学校に限らず、難聴幼児通園施設など、少し幅広く行われていることが示唆された。

９）学校歴におけるその他の内訳

表7-13～表7-15に示すように、全体におけるその他の割合は、乳児期16.3%、幼児期3.8%、児童期2.0%、少年期1.1%、青年期1.0%と、乳児期は比較的高い割を示しているものの、幼児期以降は、低い割合を示していた。

①乳児期段階

乳児期における特別支援学校（聴覚障害）、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）

表7-13　学校歴（全体）　複数回答

	学校種		回答数	%
乳児期	特別支援学校（聴覚障害）		775	63.3
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		249	20.3
	その他		200	16.4
		計	1,224	100.0
幼児期	特別支援学校（聴覚障害）幼稚部		1,115	73.7
	幼稚園		91	6.0
	保育所		143	9.5
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		106	7.0
	その他		57	3.8
		計	1,512	100.0
児童期	特別支援学校（聴覚障害）小学部		871	82.5
	小学校（通常学級）		85	8.0
	小学校（特別支援学級（難聴））		78	7.4
	その他		22	2.1
		計	1,056	100.0
少年期	特別支援学校（聴覚障害）中学部		494	87.9
	中学校（通常学級）		33	5.9
	中学校（特別支援学級（難聴））		29	5.2
	その他		6	1.1
		計	562	100.0
青年期	特別支援学校（聴覚障害）高等部		286	96.6
	高等学校		7	2.4
	その他		3	1.0
		計	296	100.0
無回答			3	

表7-14　学校歴（重複なし）　複数回答

	学校種		回答数	%
乳児期	特別支援学校（聴覚障害）		610	65.1
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		180	19.2
	その他		147	15.7
		計	937	100.0
幼児期	特別支援学校（聴覚障害）幼稚部		860	73.3
	幼稚園		71	6.1
	保育所		111	9.5
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		71	6.1
	その他		30	2.6
		計	1,173	100.0
児童期	特別支援学校（聴覚障害）小学部		640	80.7
	小学校（通常学級）		76	9.6
	小学校（特別支援学級（難聴））		63	7.9
	その他		14	1.8
		計	793	100.0
少年期	特別支援学校（聴覚障害）中学部		370	86.9
	中学校（通常学級）		30	7.0
	中学校（特別支援学級（難聴））		23	5.4
	その他		3	0.7
		計	426	100.0
青年期	特別支援学校（聴覚障害）高等部		226	97.0
	高等学校		7	3.0
	その他		0	0.0
		計	233	100.0
無回答			0	

表7-15　学校歴（重複あり）　複数回答

	学校種		回答数	%
乳児期	特別支援学校（聴覚障害）		157	57.1
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		65	23.6
	その他		53	19.3
		計	275	100.0
幼児期	特別支援学校（聴覚障害）幼稚部		241	68.7
	幼稚園		19	5.4
	保育所		31	8.8
	児童発達支援センター（難聴幼児通園施設）		34	9.7
	その他		26	7.4
		計	351	100.0
児童期	特別支援学校（聴覚障害）小学部		216	88.2
	小学校（通常学級）		9	3.7
	小学校（特別支援学級（難聴））		13	5.3
	その他		7	2.9
		計	245	100.0
少年期	特別支援学校（聴覚障害）中学部		116	90.6
	中学校（通常学級）		3	2.3
	中学校（特別支援学級（難聴））		6	4.7
	その他		3	2.3
		計	128	100.0
青年期	特別支援学校（聴覚障害）高等部		56	94.9
	高等学校		0	0.0
	その他		3	5.1
		計	59	100.0
無回答			3	

の他のその他の内容は、ほとんどが保育園（保育所）であった。幼稚部の選択肢には、保育所を設けていることから、幼稚部段階の全体におけるその他の割合は57件（3.8%）と減っていることから、設問設計の問題が指摘できる。保育所以外に、自宅、私立病院の言語指導室、療育相談センター、市の特別支援センター、職場の託児所が示された。重複障害の有無による違いは特に示されなかった。

②幼児期段階

幼児期における特別支援学校（聴覚障害）幼稚部、児童発達支援センター（難聴幼児通園施設)、幼稚園、保育所の他のその他の内容は、児童発達センターを示す異なる名称の施設、例えば、児童発達センター、聴覚福祉センター、地域療育センターなどが記されていた。特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の通級という回答も見られた。「重複あり」の場合は、他の障害に関連する施設、例えば、特別支援学校（視覚障害）幼稚部、知的障害幼児通園施設、肢体不自由施設、発達障害や情緒障害関連の支援センターの名称も見られていた。

③児童期段階

児童期における特別支援学校（聴覚障害）小学部、小学校（通常学級)、小学校（特別支援学級（難聴））以外のその他の内容は、通級指導教室（難聴）が多く、続いて、小学校から特別支援学校（聴覚障害）小学部へ転校が多く見られた。

④少年期段階

少年期における特別支援学校（聴覚障害）中学部、中学校（通常学級)、中学校（特別支

援学級（難聴））以外のその他の内容は、数は少ないが、中学校から特別支援学校（聴覚障害）中学部への転校、他の障害種の特別支援学校からの転校が記されていた。

⑤青年期段階

青年期における特別支援学校（聴覚障害）高等部、高等学校以外のその他の内容は、数は極めて少ないが、通常の高等学校から特別支援学校（聴覚障害）高等部への転校、あるいは他の障害種の特別支援学校からの転校が記されていた。

10）今後の進路

⑴ 全体の傾向

今後の進路に関する全体的な傾向としては、**表7-16**のとおり、乳幼児教育相談と幼稚部から小学部への進路希望が約67.2%、小学部から中学部へは80.3%、中学部から高等部本科へは73.0%、高等部本科と高等部専攻科からは、大学等への進学が44.7%、就職が55.3%であった。

大学等への進学の内訳は、一般大学が14.8%、その他の大学が13.0%、筑波技術大学5.9%、高等専門学校2.5%、特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科8.5%の順であった。就職等の進路は、一般会社等への就職が42.9%、その他の就職11.6%、職業能力開発校0.8%の順であった。

表7-16　今後の学校歴（全体）　複数回答

	学校種	回答数	%
小学校	特別支援学校（聴覚障害）小学部	349	67.2
	小学校（通常学級）	79	15.2
	小学校（特別支援学級（難聴））	54	10.4
	その他	37	7.1
	計	519	100.0
中学校	特別支援学校（聴覚障害）中学部	350	80.3
	中学校（通常学級）	28	6.4
	中学校（特別支援学級（難聴））	13	3.0
	その他	45	10.3
	計	436	100.0
高等学校	特別支援学校（聴覚障害）高等部	406	73.0
	高等学校	78	14.0
	その他	72	12.9
	計	556	100.0
大学	特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科	67	8.5
	高等専門学校	20	2.5
	筑波技術大学	46	5.9
	一般大学	116	14.8
	その他	102	13.0
	計	351	(44.7)
就職・その他	就職	337	42.9
	職業能力開発校	6	0.8
	その他	91	11.6
	計	434	(55.3)
大学 就職・その他		785	100.0
無回答		124	

重複障害の有無による今後の進路は、**表7-17**と**表7-18**に示すように、「重複なし」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60-70％であり、通常の小中高等学校への進学希望が12-30％であるのに対して、「重複あり」の場合は、特別支援学校（聴覚障害）への進学希望は、特別支援学校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５％未満という違いが示された。特別支援学校（聴覚障害）高等部あるいは高等学校からの進路にも差が見られ、「重複なし」の場合は、大学等への進学が44.6％、就職等が55.1％に対して、「重複あり」は、大学等への進学は23％、就職等への希望が77％を示した。

表7-17　今後の学校歴（重複なし）　複数回答

	学校種		回答数	％
小学校	特別支援学校（聴覚障害）小学部		274	64.3
	小学校（通常学級）		77	18.1
	小学校（特別支援学級（難聴））		51	12.0
	その他		24	5.6
		計	426	100.0
中学校	特別支援学校（聴覚障害）中学部		262	78.2
	中学校（通常学級）		27	8.1
	中学校（特別支援学級（難聴））		13	3.9
	その他		33	9.9
		計	335	100.0
高等学校	特別支援学校（聴覚障害）高等部		302	71.7
	高等学校		73	17.3
	その他		46	10.9
		計	421	100.0
大学	特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科		57	9.1
	高等専門学校		19	3.0
	筑波技術大学		42	6.7
	一般大学		109	17.4
	その他		84	13.4
		計	311	(49.8)
就職・その他	就職		258	41.3
	職業能力開発校		4	0.6
	その他		52	8.3
		計	314	(50.2)
大学 就職・その他			625	100.0
無回答			92	

表7-18　今後の学校歴（重複あり）　複数回答

	学校種		回答数	%
小学校	特別支援学校（聴覚障害）小学部		73	81.1
	小学校（通常学級）		2	2.2
	小学校（特別支援学級）		2	2.2
	その他		13	14.5
		計	90	100.0
中学校	特別支援学校（聴覚障害）中学部		83	87.4
	中学校（通常学級）		0	0.0
	中学校（特別支援学級）		0	0.0
	その他		12	12.6
		計	95	100.0
高等学校	特別支援学校（聴覚障害）高等部本科		101	77.7
	高等学校		5	3.8
	その他		24	18.5
		計	130	100.0
大学	特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科		9	5.9
	高等専門学校		1	0.7
	筑波技術大学		3	2.0
	一般大学		5	3.3
	その他		17	11.2
		計	35	(23.0)
就職・その他	就職		77	50.7
	職業能力開発校		2	1.3
	その他		38	25.0
		計	117	(77.0)
大学 就職・その他			152	100.0
無回答			28	

⑵　今後の進路の希望におけるその他の内訳

表7-16に示すように、全体におけるその他の割合は、小学校7.1%、中学校10.3%、高等学校12.9%、大学等13.0%、就職等11.6%の割合を示していた。

その他の内訳を、学年別等に分け、以下に示す。

①小学校

乳児期及び幼児期における小学校段階の希望する進路は、特別支援学校（聴覚障害）小学部、小学校（通常学校)、小学校（特別支援学級（難聴））の他、その他の内容としては、「重複なし」は、未定の回答がほとんどであったが、「重複あり」は、ほとんどが、知的障害に代表される他の障害種の特別支援学校であった。

②中学校

小学校期におけるにおける中学校段階の希望する進路は、特別支援学校（聴覚障害）中学部、中学校（通常学校)、中学校（特別支援学級（難聴））の他、その他の内容としては、「重複なし」は、未定の回答が一番多く、通級指導教室（難聴）という回答も少数ではあるが見られた。「重複あり」は未定も多いが、知的障害に代表される他の障害種の特別支援学校との回答も見られた。

③高等学校

中学校期におけるにおける高等学校段階の希望する進路は、特別支援学校（聴覚障害）高等部、高等学校の他、その他の内容としては、「重複なし」は、未定の回答がほとんどであったが、専門学校という回答も見られた。「重複あり」は、未定が一番多く、その次に、知的障害、病弱、肢体不自由などの他の障害種の特別支援学校との回答も見られた。

④大学等

高等学校期における特別支援学校（聴覚障害）高等部専攻科、高等専門学校、筑波技術大学、一般大学以外のその他の内容は、「重複なし」は、未定が一番多く、続いて、専門学校という回答が多く見られた。「重複あり」は、未定が一番多いものの、作業所、通所施設、就労支援施設等の回答も見られた。

⑤就職等

高等学校期における就職、職業能力開発校以外のその他の内容は、「重複なし」は、未定が一番多く、続いて、就労支援の活用、専門学校という回答も見られた。「重複あり」は、聾重複センター、就労支援事業所、作業所、職業訓練校などの、福祉支援就業や福祉サービスの活用が一番多く、続いて、不明や未定が多かった。

11）聴覚活用の状態

⑴　聴覚活用の状態の評価について

聴覚活用の状態は、①音への気付き、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7-19**に示した。

表7-19　聴覚活用の状態

		極めて良い(5点)	良い(4点)	どちらとも言えない(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
	全体	22.90	51.90	13.80	6.80	4.00	0.70	3.83
音への気付き	重複なし	25.40	54.20	12.20	5.10	2.80	0.40	3.95
	重複あり	14.10	43.70	20.10	13.00	8.10	1.10	3.43
	全体	10.80	2.30	24.10	13.00	8.80	1.10	3.34
言語音の聞き取り	重複なし	12.70	45.80	23.20	11.50	6.00	0.80	3.48
	重複あり	4.20	30.30	27.50	18.30	18.30	1.40	2.84
	全体	15.10	38.40	23.80	16.90	4.90	1.00	3.42
傾聴態度	重複なし	18.30	41.70	22.40	13.70	3.10	0.80	3.59
	重複あり	4.20	27.10	28.90	27.50	10.90	1.40	2.86

まず、音への気付きは、全体的に74.8%が良い評価であったが、10.8%が良くない評価であった。「重複なし」では、79.6%が良い、7.9%が良くない評価、「重複あり」では、57.8%が良い、21.1%が良くない評価であった。音への気付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53.1%が良い評価であったが、21.8%が良くない評価であった。「重複なし」では、58.5%が良い、17.5%が良くない評価、「重複あり」では、34.5%が良い、36.6%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、「重複なし」も良くない

割合が17.5%に上っており、「重複あり」は、36.6%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53.5%が良い評価であったが、21.8%が良くない評価であった。

「重複なし」では、60.0%が良い、16.8%が良くない評価、「重複あり」では、31.3%が良い、38.4%が良くない評価であった。この傾向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。

⑵　聴覚活用に関する指導の現状と課題

聴覚活用に関する指導の現状と課題については、合計1,093件の回答があった。1,093件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-25**のような、クラスタマップが示された。

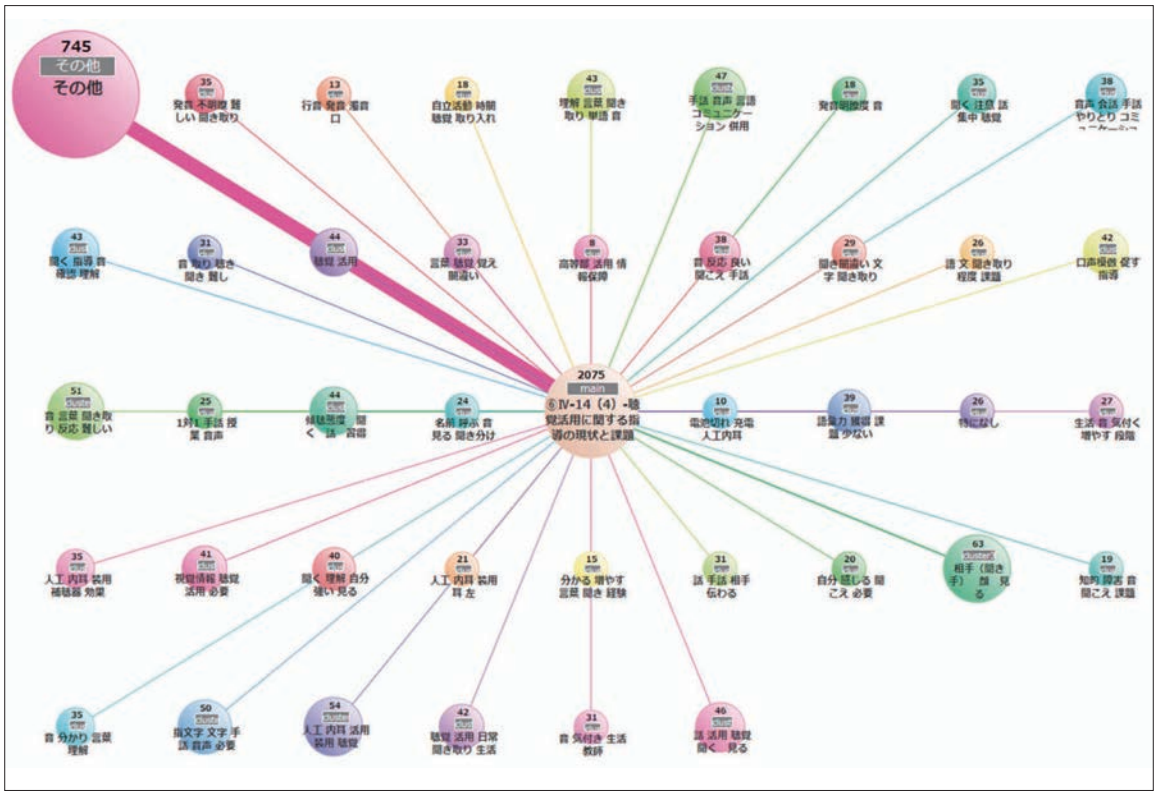


図7-25　聴覚活用の現状と指導に関するクラスタマップ

1,093件の回答文を分析した結果、2,075の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-20**に示す。

生活態度の明るさ、音楽や楽器音の聞き取りの練習、トータルコミュニケーションの必要性など、様々な意見に関するその他の他に、現状として多くあげられたのは、環境音や音声の音の受容の良さ、それに伴うコミュニケーションのしやすさが示される一方、環境音や音声の聞き取りは良いものの、傾聴態度が身につかず、言葉としての理解が不十分であること、従って、コミュニケーションには音声のみならず、手話や指文字などの視覚的手かがりや情報が必要であることが指摘されている。

表7-20　聴覚活用の現状と課題（内容語数）

1. その他（745）
2. 聞き手を見ない、顔を見ながら話さない（63）
3. 人工内耳の活用、聴覚活用（54）
4. 言葉としての聞き取りが困難（51）
5. 聴覚のみの活用が難しく、他のコミュニケーション手段を併用（47）
6. 音声によるコミュニケーションができる（46）
7. 傾聴態度の育成（44）
8. 聴覚活用がよくできている（44）
9. 音の受容はいいが、言葉の聞き取りや理解が困難（43）
10. 音声以外に、視覚的情報が必要（41）
11. 聞き取りは良いが、その通りに行動できない、音に対する集中力が途切れる（40）

※（　）の数字は、全体内容語2,075語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

12）言語活動

⑴　言語活動に関する評価について

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て、①文法力、②文章理解力、③作文力について、それぞれ５段階の評価を行った。その結果を**表7-21**に示す。

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20～25％程度、低いは70～80％程度であった。「重複なし」の場合は、概ね全体の傾向を裏付けていたが、「重複あり」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。

表7-21　言語活動（読み書き力）

		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
	全体	1.80	4.60	17.80	30.30	43.70	1.80	1.89
文法力	重複なし	2.20	5.80	21.80	32.80	36.30	1.10	2.04
	重複あり	0.70	0.40	4.20	21.10	70.10	3.50	1.35
	全体	2.40	5.10	19.10	29.90	41.80	1.70	1.95
文章理解力	重複なし	2.80	6.50	23.00	33.00	33.60	1.10	2.11
	重複あり	1.10	0.40	5.30	19.00	70.80	3.50	1.36
	全体	1.80	3.60	19.90	28.10	42.90	3.70	1.89
作文力	重複なし	2.10	4.70	24.20	30.70	35.10	3.30	2.05
	重複あり	0.70	0.00	3.90	19.40	71.10	4.90	1.31

⑵　言語活動（読み書き）に関する指導の現状と課題

言語活用（読み書き）の現状と課題については、合計1,132件の回答があった。1,132件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-26**のような、クラスタマップが示された。

1,132件の回答文を分析した結果、2,266の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-22**に示す。

現状や課題として、受け身文の活用が難しい、語彙が少ない、客観的に理解を進めることが

難しいなど、様々な意見に関するその他の他に、現状と課題として多くあげられたのは、言葉を通した表現力や伝達力の問題、文章の理解や構成の問題、助詞や文法力の不足などの問題が指摘されており、これらの点を中心に指導が展開されていると推察できる。一方、手話や指文字などの使用に関しては、コミュニケーションを助ける意味で、積極的な活用を促す見方が多かった。

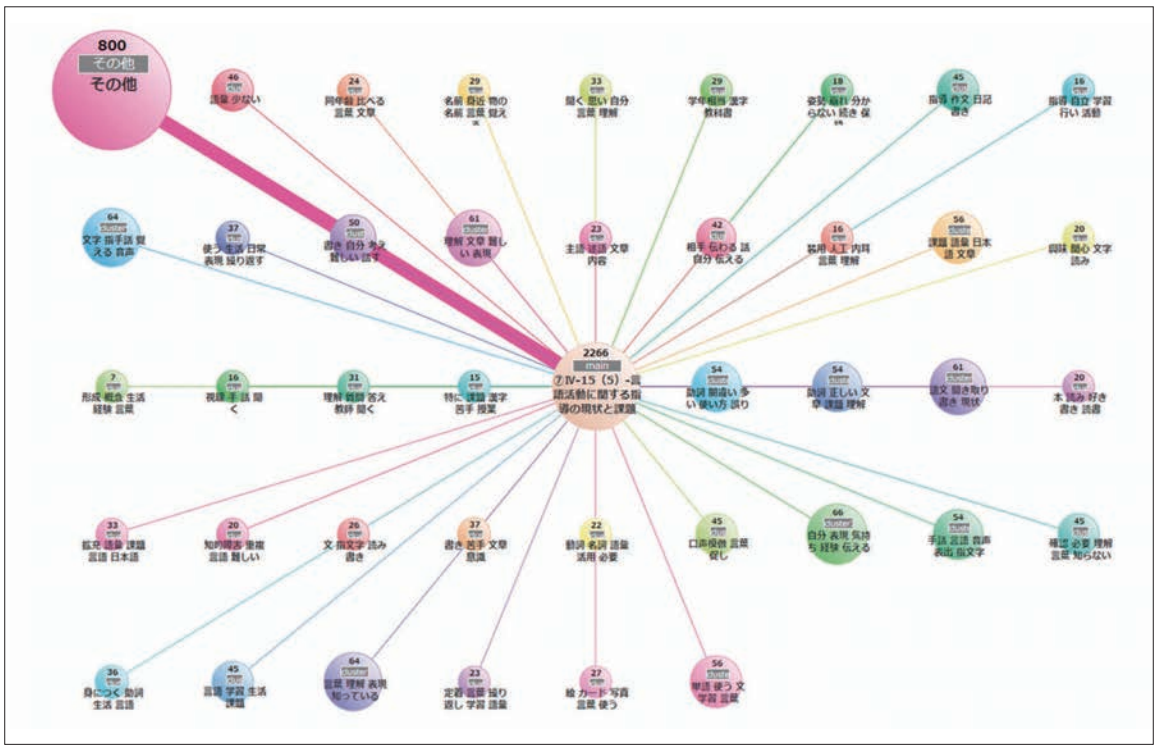


図7-26　言語活動の現状と指導に関するクラスタマップ

表7-22　言語活動の現状と課題（内容語数）

1. その他（800）
2. 自分の考えや思いを表現する力、感情や経験を伝えることに課題（66）
3. 言葉による表現力、理解語彙の問題（64）
3. 手話言語が先行し、手話や指文字と音声言語が一致しない（64）
5. 文章の理解と構成に課題、長文理解に課題（61）
5. 4語文以上の文章の聞き取りに課題（61）
7. 簡単な単語でのやりとりが多い、定型文の活用に困難さ（56）
8. 活用や助詞の誤り、文法力の課題（54）
8. 身ぶりや手話でのコミュニケーションが先行する（54）
8. 助詞の誤りが多い（54）

※（　）の数字は、全体内容語2,266語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

6．幼児児童生徒の学校での学習と生活

幼児児童生徒の学校での学習と生活については、１）学業成績（幼児を除く）、２）学習態度、３）コミュニケーション能力、４）学校生活、５）学校での行動に関する５つの側面（３

題）から、同年齢の健聴児と比較した場合の評価を 5 段階評定により行った。なお、 3 題の合計評定点が一定評定点以下（ 8 または 9 点以下）の場合は、その理由の記載を求めた。

1 ）学業成績（幼児を除く）

幼児を除く児童生徒の学業成績については、「健聴児と比べた学業成績の程度」、「潜在力に照らしあわせた学業成績の程度」、「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（ 9 点以下）の場合、児童生徒の現状と課題について記述を求めた。

⑴　3 つの項目の評価について

学業成績に関する 3 つの項目の評価結果を、**表7-23**に示す。

全体的には、同年齢の健聴の児童生徒に比べると、潜在的な学業能力は、 6 割以上が同等以上、 1 割強が低い評価に留まっている。「重複あり」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、評価そのものに対する疑問なのか、今後検討する必要がある。

表7-23　学業成績の現状

健聴児との比較	高い（5点）	少し高い（4点）	同じぐらい（3点）	少し低い（2点）	低い（1点）	無回答	平均評定値
全体	1.60	4.60	17.50	24.60	28.80	23.00	2.03
重複なし	2.00	5.60	21.40	26.60	20.00	24.40	2.25
重複あり	0.40	0.70	3.50	16.50	59.90	19.00	1.33
潜在力との比較	**同じぐらい（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**
全体	28.00	20.80	16.20	7.90	3.70	23.40	3.80
重複なし	28.60	21.60	16.20	6.80	1.90	24.90	3.91
重複あり	25.00	18.30	15.80	12.00	9.90	19.00	3.45
読書力	**高い（5点）**	**少し高い（4点）**	**同じぐらい（3点）**	**少し低い（2点）**	**低い（1点）**	**無回答**	**平均評定値**
全体	2.00	5.30	16.10	21.70	31.70	23.20	2.01
重複なし	2.40	6.70	19.70	23.20	23.40	24.60	2.22
重複あり	0.70	0.70	2.80	16.90	59.90	19.00	1.34

⑵　平均以下の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7-24**に示す。全体として 2 割の児童生徒が学業成績の面において、健聴の児童生徒と同様の評価を得ているものの、約 5 〜 7 割強の児童生徒が、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、健聴の児童生徒と同等以上の 2 割の児童生徒も、特別支援学校での学習があっ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7-24　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	54.10	22.00	23.90	7.87
重複なし	47.80	27.00	25.30	8.40
重複あり	75.70	4.60	19.70	6.13

⑶　学習指導の現状と課題について

学業成績が 9 点以下の児童生徒に対する学習指導の現状と課題については、合計653件の回答があった。653件の回答文について、テキストマイニングによるクラスタ分析を行った結果、**図7-27**のようなクラスタマップが示された。

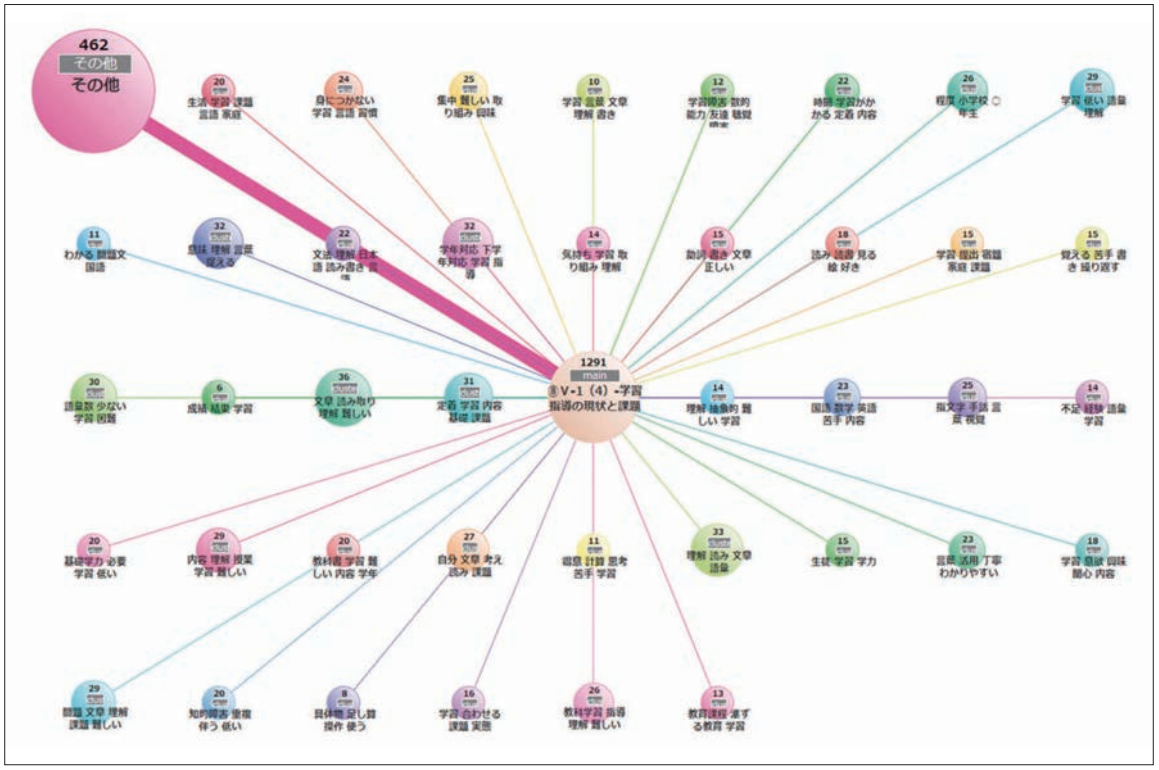


図7-27　学習指導の現状と課題に関するクラスタマップ

653件の回答文を分析した結果、1,291の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく主なクラスタを**表7-25**に示す。

表7-25　学習に課題を抱えている幼児児童生徒に対する学習指導の現状と課題（内容語数）

1.	その他（462）
2.	文章の読み取りが難しく、学習に困難をきたしている（36）
3.	言葉や文の理解に困難（32）
3.	学年対応の学習が難しく、下学年対応で授業を行っている（32）
5.	基礎事項も含めて、学習した内容の定着が難しい（31）
6.	獲得した語彙が少なく、学習内容の理解が困難（30）
7.	授業内容が理解できない（29）
7.	教科書の文章や算数文章題の理解が困難で学習が進まない（29）
7.	語彙力、読解力に課題があり、学習が難しい（29）
10.	自分の考えるうまく表現できず、授業中に答えられない（27）

※（　）の数字は、全体内容語1,291語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

現状と課題として、「曖昧な発言が多い」、「美術は得意だがほかの教科は評価が低い」、「社会の仕組みや理科の実験などに使われる抽象的概念の獲得に課題がある」など、様々な意見に関するその他のほかに、多くあげられたのは、語彙力、文や文章の理解力や表出力の問題があり、学習そのものに支障を来しているといった内容であった。

学年別および重複障害の有無別の学習の現状と課題に関する記述の一部を以下に示す。

①小学部

「重複なし」

・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

「重複あり」

・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づける工夫
・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

②中学部

「重複なし」
・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

「重複あり」
・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

③高等部

「重複なし」「重複あり」
・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（8点以下）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。

⑴　3つの項目の評価について

学習態度に関する3つの評価項目の結果を、**表7-26**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割強は同等以上、5割弱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、一方で「重複あり」の幼児児童生徒の場合は、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。「重複あり」は、重複障害からくる学習態度上の問題があると思われるが、「重複なし」の5割の不十分さの原因についてはさらに追求する必要があると思われる。

表7-26　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	16.70	11.80	24.60	24.40	20.00	2.50	2.80
重複なし	19.50	12.80	27.90	24.20	13.70	1.90	3.00
重複あり	7.00	8.50	13.00	25.70	41.20	4.60	2.10
注意持続	**長い（5点）**	**少し長い（4点）**	**同じぐらい（3点）**	**少し短い（2点）**	**短い（1点）**	**無回答**	**平均評定値**
全体	7.20	6.40	36.10	27.30	20.70	2.30	2.51
重複なし	8.70	7.40	41.40	26.60	14.10	1.80	2.70
重複あり	2.50	3.20	17.30	30.30	43.00	3.90	1.88
口頭指示の遂行	**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	6.10	19.50	36.40	20.10	15.40	2.60	2.80
重複なし	6.30	23.00	39.60	18.70	10.40	1.90	2.96
重複あり	5.30	8.10	23.90	24.30	33.80	4.60	2.23

⑵　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7-27**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7-27　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	48.50	48.30	3.20	8.13
重複なし	41.70	5.90	2.40	8.67
重複あり	72.20	22.20	5.60	6.23

⑶　学習態度の現状と課題について

学習態度の評定値が8点以下の幼児児童生徒に対する学習態度の現状と課題については、合計609件の回答があった。609件の回答文について、テキストマイニングによる分析を行った、その結果、**図7-28**のようなクラスタマップが示された。

609件の回答文を分析した結果、1,114の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-28**に示す。

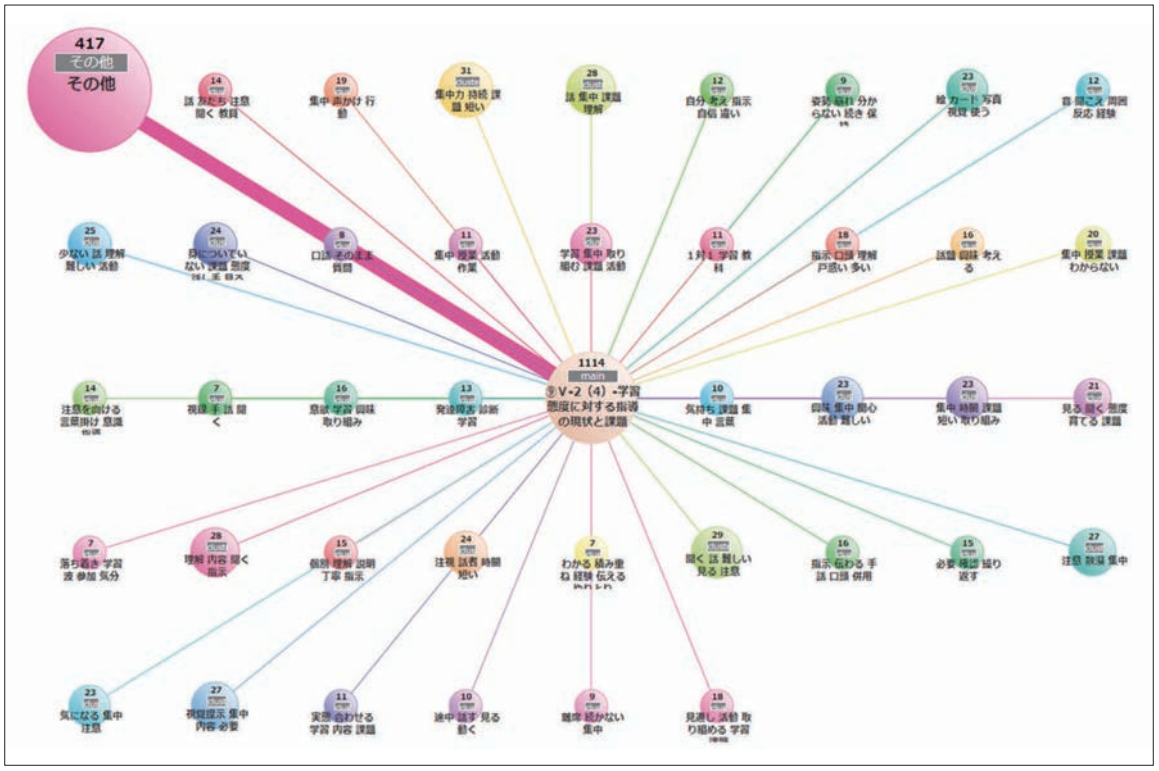


図7-28　学習態度の現状課題に関するクラスタマップ

表7-28　学習に課題を抱えている幼児児童生徒に対する学習態度の現状と課題（内容語数）

1. その他（417）
2. 興味や集中力が持続しない（31）
3. 話者に注目して話を聞くことが課題（29）
4. 教員の指示は聞いているが、理解できていない（28）
4. 注意散漫にないやすく、難しい話題になると注意をそらす（28）
6. 視覚的な刺激に注意が取られ、散漫になりやすい（27）
6. 興味を示す視覚的刺激を用いて学習を進める（27）
8. 集団での学習ではなしをききとり理解することができない（25）
9. 学習のルールを身に付けるのが課題（24）
9. 話し手に注視して聞くことが難しい（24）

※（　）の数字は、全体内容語1,114語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

現状と課題として、不安感が強いので、成功体験を繰り返し、自信を付けさせる、何かに気をとられると集中が途切れる、指示し終わった後、再度指示し直さないといけないなど、様々な意見に関するその他のほかに、多くあげられたのは、視覚的刺激などに注意が取られることや、興味や注意が続かないこと、話し相手に注目・注視して話を聞くことに課題があること、それにより話の内容が良く理解できていないことなどが指摘されている。一方、興味のある視覚的刺激を用いることにより、興味や注視を持続させる学習も述べられていた。

学年別および重複障害の有無別の学習態度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

- 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

- 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できていない
- 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

- 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

④高等部

- 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、「コミュニケーション能力の程度」、「語彙力の程度」、「口述力の程度」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（10点以下）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。

⑴ 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7-29**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。このような全体的にコミュニケーション能力が低い傾向は、「重複なし」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おり、「重複あり」の幼児児童生徒の場合は、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、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、「重複あり」の場合、9割以上が低く、「重複なし」の場合であっても、7割以上が低いことを指摘しており、このような傾向は口述力においても同様の傾向が示されている。聴覚障害におけるコミュニケーション能力を支える語彙力と口述力といった要素のレベルの低さが示されているといえよう。

表7-29　コミュニケーション能力の現状

		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
	全体	3.50	7.60	28.50	34.30	24.00	2.10	2.31
コミュニケーション能力	重複なし	4.40	8.90	32.90	35.30	17.30	1.20	2.47
	重複あり	0.70	2.50	13.40	31.30	47.90	4.20	1.71
	全体	1.80	5.90	16.00	29.80	44.90	1.70	1.88
語彙力	重複なし	2.20	7.20	19.90	32.00	37.80	0.90	2.03
	重複あり	0.40	1.40	2.80	21.50	70.10	3.90	1.34
	全体	2.70	9.50	25.30	31.40	28.80	2.40	2.24
口述力	重複なし	3.20	11.40	30.20	31.90	21.60	1.70	2.42
	重複あり	1.40	2.50	8.80	29.20	53.90	4.20	1.63

⑵ 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7-30**に示す。

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、88％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。

表7-30　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	88.10	9.30	2.60	6.44
重複なし	86.50	11.60	1.90	6.93
重複あり	94.00	1.80	4.20	4.68

⑶　コミュニケ-ションに関する現状と課題

コミュニケーション力の評定値が10点以下の幼児児童生徒に対する学習態度の現状と課題については、合計1,030件の回答があった。1,030件の回答文について、テキストマイニングによる分析を行った結果、**図7-29**のようなクラスタマップが示された。

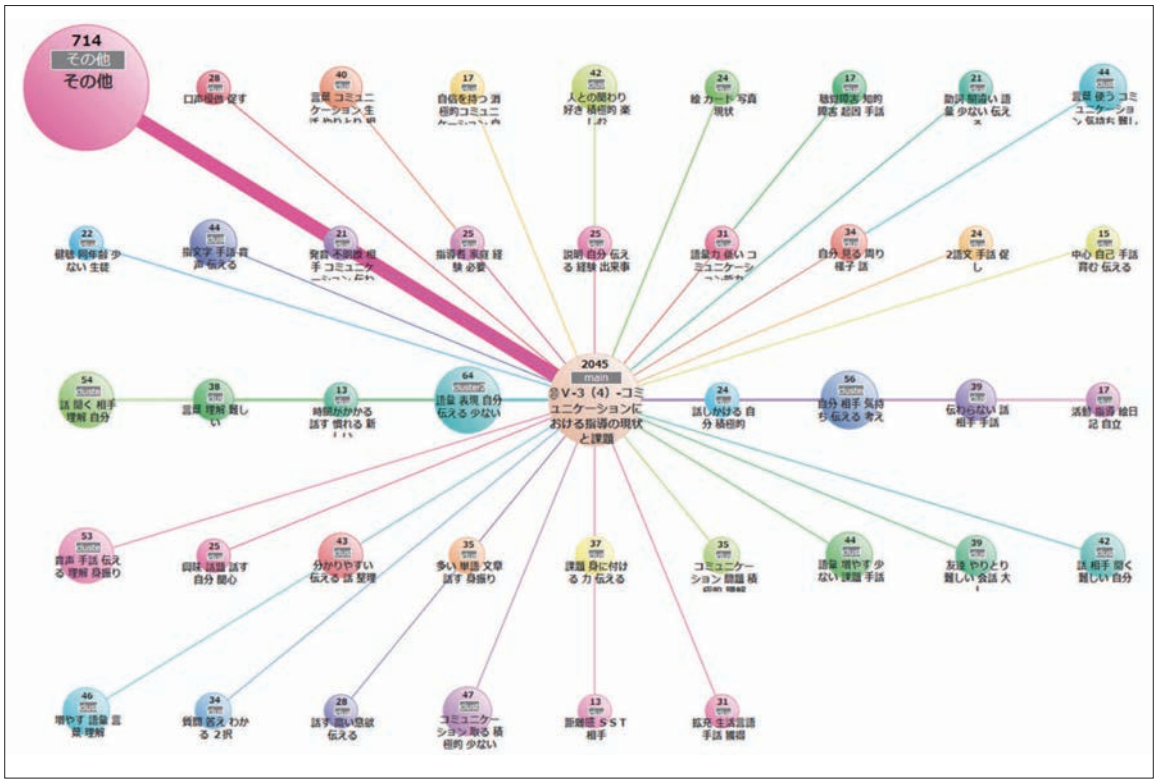


図7-29　コミュニケーション力の現状と課題に関するクラスタマップ

1,030件の回答文を分析した結果、2,045の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく主なクラスタを**表7-31**に示す。

表7-31　コミュニケーション力の現状と課題（内容語数）

1. その他（714）
2. 語彙が不足し、自分の話したい内容がうまく表現できない（64）
3. 相手の気持ちを考えず、自分の考えを一方的に話す（56）
4. 相手の話を聞く態度の問題（54）
5. 音声や手話でコミュニケーションできるが、理解できる生活言語が少なく構文化できない（53）
6. 慣れた人じゃないと積極的にコミュニケーションをとることが難しい（47）
7. 理解・表出語彙を増やし、文でやりとりできるようにすること（46）
8. 語彙が少なく、増やすことが課題（44）
8. 手話や指文字を使ったコミュニケーションに意欲はある（44）
8. 手話や指文字を使ったコミュニケーションはできるが、音声によるやりとりは難しい（44）

※（ ）の数字は、全体内容語2,045語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

現状と課題として、相手の気持ちを考えず、情動的に動いてしまう、ときどき勘違いをして怒ることがある。聞き間違いや聞き返しが多いなど、様々な意見に関するその他のほかに、多くあげられたのは、相手の気持ちを考慮しつつ、自分の考えを相手に分かるように伝えること、表現のための語彙が少なく、気持ちを言葉として表現できないなどの語彙力の不足に関する指摘、音声言語によるコミュニケーションは難しいが、手話や指文字を用いたコミュニケーションは意欲があることが述べられている。一方、手話や指文字の活用ができても、音声言語によるコミュニケーションが難しいことも指摘されている。

学年別および重複障害の有無別のコミュニケーション力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

- 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
- 視覚的手かがりの活用
- 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

- 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
・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

④高等部
・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、自信のないことばは更に小さく発音し、コミュニケーションの妨げ
・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（8点以下）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。

⑴ 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7-32**に示す。

表7-32　学校生活の現状

参加状況	多い（5点）	やや多い（4点）	同じぐらい（3点）	やや少ない（2点）	少ない（1点）	無回答	平均評定値
全体	16.60	18.10	28.50	22.70	12.80	1.40	3.03
重複なし	18.60	20.50	30.50	21.70	7.90	0.70	3.20
重複あり	9.50	9.50	21.10	26.10	30.60	3.20	2.39
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	27.00	31.30	28.10	8.40	2.10	3.10	3.75
重複なし	27.10	32.90	28.40	7.80	1.80	2.00	3.77
重複あり	28.20	25.70	26.40	10.20	2.80	6.70	3.71
指示後の遂行	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	6.90	27.80	37.80	17.90	8.30	1.40	3.07
重複なし	7.80	31.80	38.20	15.50	5.90	0.80	3.20
重複あり	3.90	13.70	35.90	26.40	17.30	2.80	2.56

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 割強、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。

⑵　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7-33**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%以上の幼児児童生徒が学校生活でのサポートが必要であり、「重複あり」の幼児児童生徒の場合は、4 割以上の幼児児童生徒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7-33　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	25.20	71.20	3.50	9.88
重複なし	20.70	77.00	2.30	10.19
重複あり	41.20	51.40	7.40	8.75

⑶　学校生活の指導の現状と課題

学校生活の評定値が 8 点以下の幼児児童生徒に対する学習態度の現状と課題については、合計361件の回答があった。361件の回答文について、テキストマイニングによる分析を行った結果、**図7-30**のようなクラスタマップが示された。

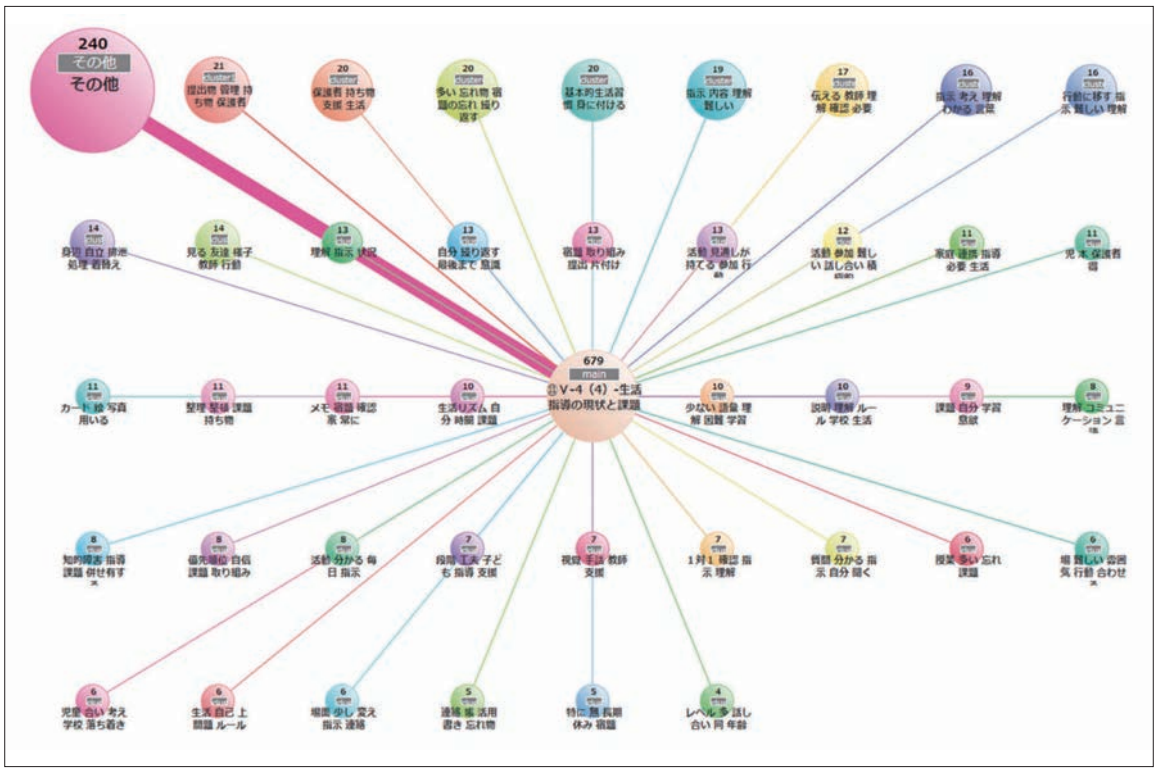


図7-30　学校生活の現状と課題に関するクラスタマップ

361件の回答文を分析した結果、679の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-34**に示す。

表7-34　学校生活の現状と課題（内容語数）

1. その他（240）
2. 持ち物の管理が苦手で、家族も同様である（21）
3. 持ち物など、保護者の支援が不可欠（20）
3. 忘れ物、宿題忘れも多い（20）
3. 身辺自立ができていない、基本的な生活習慣が身についていない（20）
6. 指示内容が理解できず、適当な行動が取れない（19）
7. 指示は教員が個別に伝える必要がある（17）
8. 言葉による指示が理解できず、間違った対応をしてしまうことがある（16）
8. 指示が理解できれば素早く行動に移すことができるが、全体的に理解が難しく、個別の視覚的支援が必要（16）
10. 身辺自立を含めて基本的な生活習慣の指導が課題（14）
10. 友達の様子をみて行動しており、教師の指示を理解して行動していない（14）

※（　）の数字は、全体内容語679語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

現状と課題として、生活場面の随所に丁寧さに欠ける様子が見られる、指示の理解や突発的な出来事への対応が難しい、トイレの訓練が必要、以前の経験を生かし、行動する、対応すること難しいなど、様々な意見に関するその他のほかに、多くあげられたのは、持ち物の管理や、身辺自立を含む生活習慣の指導が必要であること、言葉による理解ができず、指示通りの行動が難しいことが述べられている。

学年別および重複障害の有無別のコミュニケーション力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

- 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

②小学部

- 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

③中学部

- 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

④高等部

- 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、自信のないことばは更に小さく発音し、コミュニケーションの妨げ
・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（9点以下）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。

⑴ 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7-35**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割強は多さを指摘している。ストレスや落ち着きなさの程度の状況においても、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普通または良好な関係を維持していることが示された。「重複あり」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、「重複あり」の幼児児童生徒であっても8割以上の幼児児童生徒が普通または良好な人間関係を築いていることが示された。

表7-35　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	19.10	32.40	26.80	12.80	7.80	1.10	3.43
重複なし	21.30	35.20	28.10	10.40	4.70	0.30	3.58
重複あり	11.60	22.90	21.80	21.80	18.70	3.20	2.87
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	11.00	28.80	31.70	17.20	10.10	1.20	3.13
重複なし	12.40	31.00	33.90	15.60	6.60	0.50	3.27
重複あり	6.00	19.70	25.00	23.90	22.20	3.20	2.62
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	11.80	41.10	34.80	8.90	2.10	1.30	3.52
重複なし	13.40	45.30	31.20	7.80	1.70	0.60	3.61
重複あり	7.00	26.40	47.50	12.70	3.50	2.80	3.21

⑵　平均以下の幼児児童生徒の現状と課題

学校での行動の現状に関する 3 つの項目の総合評価を**表7-36**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%以上の幼児児童生徒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。「重複あり」の幼児児童生徒の場合は、 6 割近くの幼児児童生徒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7-36　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	35.1	63.2	1.7	10.08
重複なし	29.5	69.7	0.8	10.45
重複あり	55.6	40.5	3.9	8.71

⑶　学校での行動の指導の現状と課題

学校での行動の評定値が 8 点以下の幼児児童生徒の行動の現状と課題については、合計424件の回答があった。424件の回答文について、テキストマイニングによる分析を行った結果、**図7-31**のようなクラスタマップが示された。

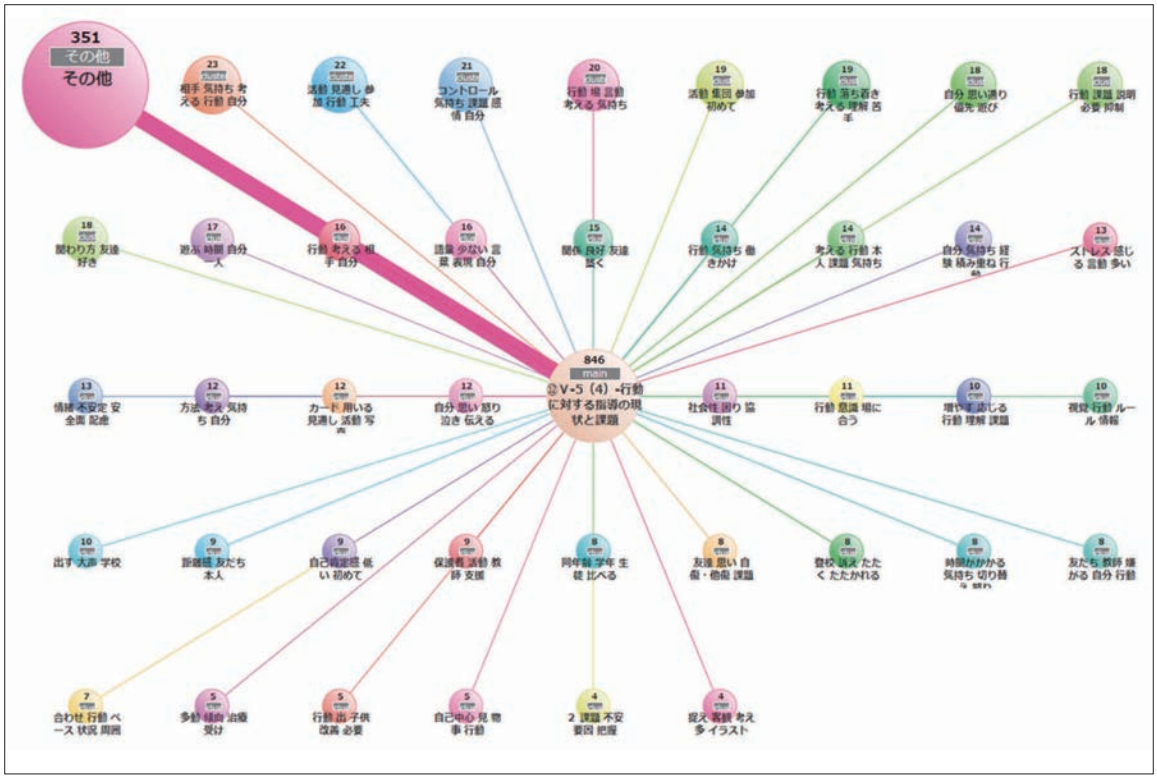


図7-31　学校での行動の現状と課題に関するクラスタマップ

424件の回答文を分析した結果、846の内容語が抽出され、概ね40個のクラスタが作成された。内容語の頻度に基づく、主なクラスタを**表7-37**に示す。

表7-37　学校での行動の現状と課題（内容語数）

1. その他（351）
2. 周りの状況や相手の気持ちに応じた行動や反応が難しい（23）
3. 見通しが持てるような活動の流れの工夫や予定の立てが必要（22）
4. 自分の気持ちや感情をコントロールすることが課題（21）
5. 相手の気持ちや状況を考えた言動が難しく、意地悪な行動、自分勝手な行動をすることがある（20）
6. 初めての活動や集団活動に不安をもち、活動に参加することが難しい場合がある（19）
6. 基本的なルールや活動の流れの意味が理解できず、行動が落ち着かない（19）
8. 自分の思いを優先させる（18）
8. こだわりがあり、気持ちを抑制したり、我慢したりすることができない（18）
8. 友達に関わるより教師に関わることが多く、かかわり方が一方的である（18）

※（ ）の数字は、全体内容語846語のうち当該クラスタに出現した内容語の数

現状と課題として、善悪の判断は一応できるが自分の欲求に逆らえずやってしまう、気に入らないことがあると自分より弱いと思っている生徒に対して手が出てしまう、行動が体調や気分によるところが大きいなど、様々な意見に関するその他のほかに、多くあげられたのは、周囲や相手の状況や気持ちに応じた行動や自分の気持ちや感情をことロールすることが難しく、自分の欲求や思いを優先させたり、勝手な行動をとったりすることがあること、活動においても慣れるまで、不安を感じること、そのため落ち着かない行動になってしまうことが述べられている。

学年別および重複障害の有無別のコミュニケーション力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

- 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

- 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

・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
・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、全国の特別支援学校（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、695人の担当教員から合計1,311人分の回答が得られた。このことから、全国の特別支援学校（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り、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69.3%であった。

2．教員について

回答教員の教育歴の平均は16.4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9.2年であることから、聴覚障害教育の指導経験が比較的豊かな教員であると思われる。しかし、回答者の中で、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移動などを考えると、人工内耳装用幼児児童生徒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取り組みが必要と思われる。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わたっており、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歳台前半であった。

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。「重複あり」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、「重複なし」の幼児児童生徒では、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。「重複あり」の幼児児童生徒は。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、「重複なし」は大学等への進学希望と就職の割合が同程度であった。「重複あり」の生徒の場合は、就職希望が77％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、「重複あり」の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、「重複なし」の約5割、「重複あり」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、「重複なし」の約4割強、「重複あり」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、「重複なし」の約87％、「重複あり」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、「重複なし」の約 2 割、「重複あり」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、「重複なし」の約5割、「重複あり」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、補聴器装用幼児児童生徒において常に指摘されてきた言語発達や指導上の問題が、人工内耳装用幼児児童生徒においても同じ現象が見られていることが示唆された。また、大量の記述式の意見に関しては、全体の回答に基づくカテゴリ分析が行われ、質的な傾向の分析ができた。

しかしながら、今回の分析は、特別支援学校（聴覚障害）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おり、学部間の変化や人工内耳装用時期、装用状態、コミュニケーションモードに基づく聴覚活用、言語活動などの変数による特徴の詳細、これらの変数と学校での学習と生活に関する程度との関連についても、詳細な検討が及ばなかった。今後、これらの点に関する詳細な検討が望まれる。

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）を担任する教員は「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*＝22.11dB）、左耳が99.16dB（*SD*＝21.57dB）、人工内耳装用時の聴力レベルの平均は右耳が36.37dB（*SD*＝19.08dB）、左耳が38.54dB（*SD*＝20.33dB）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*＝15.89dB）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*＝18.93dB）、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。

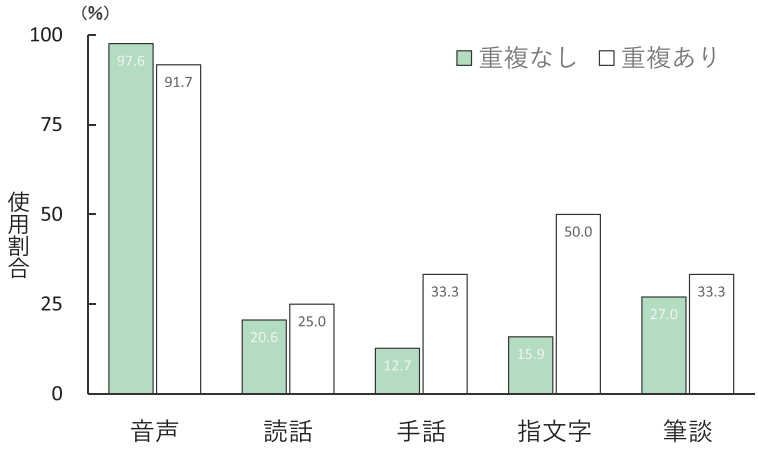


図8-1-1　小学校における各コミュニケーションモードの使用割合

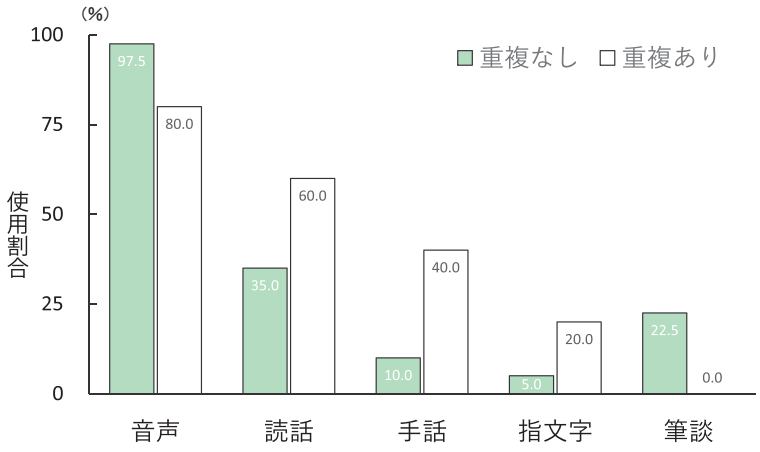


図8-1-2　中学校における各コミュニケーションモードの使用割合

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

		++	+	±	-	--
音への気付き	特別支援学級(難聴)	8.6	69.0	17.2	5.2	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
	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
	通級指導教室(難聴)	13.6	50.0	24.2	10.6	1.5

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
音への気付き	0.0	58.3	25.0	16.7	0.0
言語音の聞き取り	0.0	41.7	33.3	16.7	8.3
傾聴態度	0.0	41.7	8.3	41.7	8.3

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
音への気付き	特別支援学級(難聴)	0.0	75.0	18.8	6.3	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
	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
	通級指導教室(難聴)	14.8	48.1	25.9	11.1	0.0

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
音への気付き	0.0	60.0	20.0	20.0	0.0
言語音の聞き取り	0.0	80.0	0.0	0.0	20.0
傾聴態度	0.0	40.0	40.0	20.0	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

小学校重複なし

		++	+	±	-	--
文法力	特別支援学級(難聴)	6.9	17.2	20.7	25.9	29.3
	通級指導教室(難聴)	6.1	16.7	34.8	33.3	9.1
文章理解力	特別支援学級(難聴)	10.3	15.5	20.7	24.1	29.3
	通級指導教室(難聴)	7.6	21.2	28.8	31.8	10.6
作文力	特別支援学級(難聴)	3.4	15.5	24.1	25.9	31.0
	通級指導教室(難聴)	6.1	13.6	37.9	34.8	7.6
文章構成力	特別支援学級(難聴)	6.9	15.5	13.8	36.2	27.6
	通級指導教室(難聴)	6.1	16.7	31.8	33.3	12.1

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
文法力	0.0	8.3	25.0	25.0	41.7
文章理解力	0.0	8.3	33.3	16.7	41.7
作文力	0.0	8.3	8.3	33.3	50.0
文章構成力	0.0	8.3	0.0	41.7	50.0

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
文法力	特別支援学級(難聴)	0.0	12.5	56.3	31.3	0.0
	通級指導教室(難聴)	11.1	7.4	40.7	40.7	0.0
文章理解力	特別支援学級(難聴)	0.0	12.5	50.0	31.3	6.3
	通級指導教室(難聴)	11.1	14.8	33.3	37.0	3.7
作文力	特別支援学級(難聴)	0.0	6.3	43.8	43.8	6.3
	通級指導教室(難聴)	7.4	11.1	40.7	40.7	0.0
文章構成力	特別支援学級(難聴)	6.3	0.0	62.5	18.8	12.5
	通級指導教室(難聴)	7.4	11.1	37.0	40.7	3.7

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
文法力	0.0	0.0	60.0	20.0	20.0
文章理解力	0.0	20.0	40.0	20.0	20.0
作文力	0.0	0.0	40.0	40.0	20.0
文章構成力	0.0	0.0	60.0	0.0	40.0

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学業成績

「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

		++	+	±	-	--
学業成績	特別支援学級(難聴)	8.6	27.6	29.3	17.2	17.2
	通級指導教室(難聴)	17.2	17.2	32.8	28.1	4.7
潜在能力との比較	特別支援学級(難聴)	8.6	27.6	29.3	17.2	17.2
	通級指導教室(難聴)	58.7	25.4	12.7	3.2	0.0
読書力	特別支援学級(難聴)	17.2	5.2	31.0	19.0	27.6
	通級指導教室(難聴)	7.8	21.9	28.1	31.3	10.9

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
学業成績	8.3	16.7	8.3	25.0	41.7
潜在能力との比較	50.0	8.3	16.7	16.7	8.3
読書力	8.3	0.0	33.3	8.3	50.0

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
学業成績	特別支援学級(難聴)	12.5	6.3	43.8	37.5	0.0
	通級指導教室(難聴)	17.4	8.7	39.1	17.4	17.4
潜在能力との比較	特別支援学級(難聴)	68.8	18.8	6.3	6.3	0.0
	通級指導教室(難聴)	30.4	43.5	8.7	17.4	0.0
読書力	特別支援学級(難聴)	6.3	6.3	56.3	31.3	0.0
	通級指導教室(難聴)	17.4	13.0	34.8	26.1	8.7

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
学業成績	0.0	20.0	40.0	0.0	40.0
潜在能力との比較	80.0	0.0	0.0	20.0	0.0
読書力	0.0	40.0	40.0	0.0	20.0

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、灰色の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」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8-13**に示した。

小学校、中学校ともに、「重複なし」の場合は、学習態度に目立った困難さは見られなかった。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うかがえた。

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７）では、「注意集中の維持の弱さ」と「モチベーションの問題」、「傾聴姿勢の弱さ」がそれぞれ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」と「諦めの早さ」がそれぞれ２件、「モチベーションの弱さ」と「課題の難易度の設定」がそれぞれ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」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

		++	+	±	-	--
注意散漫	特別支援学級(難聴)	24.1	13.8	32.8	20.7	8.6
	通級指導教室(難聴)	26.2	13.8	29.2	24.6	6.2
注意の維持	特別支援学級(難聴)	13.8	10.3	44.8	24.1	6.9
	通級指導教室(難聴)	15.4	13.8	35.4	32.3	3.1
口頭指示の理解	特別支援学級(難聴)	5.2	8.6	51.7	24.1	10.3
	通級指導教室(難聴)	6.2	24.6	49.2	18.5	1.5

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
注意散漫	8.3	25.0	8.3	25.0	33.3
注意の維持	0.0	16.7	16.7	33.3	33.3
口頭指示の理解	0.0	0.0	33.3	50.0	16.7

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
注意散漫	特別支援学級(難聴)	12.5	25.0	50.0	12.5	0.0
	通級指導教室(難聴)	34.8	26.1	17.4	13.0	8.7
注意の維持	特別支援学級(難聴)	12.5	0.0	68.8	18.8	0.0
	通級指導教室(難聴)	13.0	30.4	30.4	21.7	4.3
口頭指示の理解	特別支援学級(難聴)	6.3	37.5	50.0	6.3	0.0
	通級指導教室(難聴)	0.0	13.0	73.9	13.0	0.0

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
注意散漫	20.0	0.0	20.0	20.0	40.0
注意の維持	20.0	0.0	40.0	20.0	20.0
口頭指示の理解	0.0	0.0	40.0	40.0	20.0

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

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」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8-14**に示した。

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、小学校の特別支援学級（難聴）における「語彙力」に関しては「劣る」という回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67）の自由記述をカテゴリに分けると、「語彙の不足（14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９）では、「相手に合わせることの弱さ（４件）」、「自分の意思を表現する言語力がない（３件）」、「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20）では「語彙の不足」と

「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

		++	+	±	-	--
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
	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
	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
	通級指導教室(難聴)	9.1	19.7	33.3	34.8	3.0

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	0.0	0.0	25.0	66.7	8.3
語彙力	0.0	8.3	33.3	33.3	25.0
話す能力	0.0	8.3	8.3	25.0	58.3

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
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
	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
	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
	通級指導教室(難聴)	8.3	16.7	41.7	25.0	8.3

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
コミュニケーション能力	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0
語彙力	0.0	40.0	20.0	20.0	20.0
話す能力	0.0	0.0	80.0	20.0	0.0

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

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。

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」ではやや劣る割合が高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」、「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がうかがえた。

表8-15　各属性における学校生活の状態

小学校重複なし

		++	+	±	-	--
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
	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
	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
	通級指導教室(難聴)	6.5	22.6	50.0	14.5	6.5

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
話し合いへの参加	0.0	0.0	16.7	50.0	25.0
提出物の状況	33.3	25.0	33.3	8.3	0.0
指示理解	0.0	16.7	25.0	25.0	25.0

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
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
	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
	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
	通級指導教室(難聴)	8.7	13.0	43.5	30.4	4.3

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
話し合いへの参加	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
提出物の状況	20.0	40.0	0.0	20.0	20.0
指示理解	20.0	20.0	60.0	0.0	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、灰色のセルは最も割合が高かった項目を意味する

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。

「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、「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

		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	特別支援学級(難聴)	34.5	34.5	19.0	10.3	1.7
	通級指導教室(難聴)	22.6	37.1	30.6	8.1	1.6
ストレスの程度	特別支援学級(難聴)	24.1	37.9	22.4	12.1	3.4
	通級指導教室(難聴)	6.5	33.9	38.7	16.1	4.8
友達関係	特別支援学級(難聴)	12.1	60.3	24.1	1.7	1.7
	通級指導教室(難聴)	12.9	38.7	32.3	16.1	0.0

小学校重複あり

	++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	16.7	16.7	8.3	41.7	16.7
ストレスの程度	8.3	16.7	16.7	50.0	8.3
友達関係	0.0	33.3	58.3	8.3	0.0

中学校重複なし

		++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	特別支援学級(難聴)	18.8	56.3	25.0	0.0	0.0
	通級指導教室(難聴)	47.8	21.7	17.4	13.0	0.0
ストレスの程度	特別支援学級(難聴)	25.0	37.5	37.5	0.0	0.0
	通級指導教室(難聴)	17.4	30.4	34.8	17.4	0.0
友達関係	特別支援学級(難聴)	18.8	37.5	43.8	0.0	0.0
	通級指導教室(難聴)	13.0	52.2	21.7	13.0	0.0

中学校重複あり

	++	+	±	-	--
場にそぐわない行動	20.0	40.0	20.0	20.0	0.0
ストレスの程度	0.0	40.0	40.0	20.0	0.0
友達関係	0.0	20.0	80.0	0.0	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、灰色のセルは最も割合が高かった項目を意味する

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童に対する指導経験が少ない教員の割合が高いことが明らかとなった。その傾向は、特別支援学級（難聴）や重複障害のある児童を担当する学級で顕著であり、指導歴が１年の者が多くを占めた。自由記述項目にて「補聴器装用児を指導した経験がないので人工内耳装用児と比較できない」や「特にない」といった回答も多く見られた点、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点の背景に、これらの指導経験の少な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の存在や、校内の研修体制が確立されている特別支援学校（聴覚障害）と、場合によっては担当教員１名のみで指導にあたる特別支援学級（難聴）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も、医療機関との連携や特別支援学校におけるセンター的機能を活用しながら、児童生徒に対する支援はもちろん、指導経験の少ない

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ろう。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的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検査の普及と相まって、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する幼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している幼児が増えている。そこで、人工内耳を装用している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した言語指導の実践と研究を重ねてきている。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、**表9-1**の通りである。

表9-1　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

「言葉」
- ⑴　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。
- ⑵　日常生活に必要な言葉を身に付ける。
- ⑶　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。
- ⑷　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。
- ⑸　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。
- ⑹　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」
- ⑴　補聴器等を活用し、音や言葉を注意深く聞こうとする意欲や態度を身に付ける。
- ⑵　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。
- ⑶　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。
- ⑷　補聴器等の使い方に慣れ、日常の管理が一通りできる。
- ⑸　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」
- ⑴　明るい声が身につき、場に応じた声を使おうとする。
- ⑵　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。
- ⑶　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。
- ⑷　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。
- ⑸　音韻サインや文字を積極的に利用しようとする。

3．本校幼稚部教員へのアンケート調査の結果から

本校幼稚部では、補聴器や人工内耳等の装用機器の違いによってではなく、幼児の実態に応じた指導を行っている。今回、「人工内耳を装用している子供への指導で特に気をつけていること」について、本校幼稚部教員を対象に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、わかろうとして聞くこと等、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を理解しているかを確かめる」「音への反応の良さに引きずられて、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、子供の理解の程度を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、人工内耳を装用している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、教師が子供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したい。

Ⅱ 目的

本校幼稚部に在籍する人工内耳を装用している幼児に対する聴覚を活用した言語指導を通して、有効な指導法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

1）授業実践

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「授業を振り返る視点」として整理し、その視点に基づいてビデオ視聴により授業研究を行う。

2）事例検討

人工内耳を装用している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事例検討を行う。事例検討では、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。

3）実態把握

実践研究の 1 年次と 2 年次に子供の全体的発達、聞こえ、受容態度、言語理解・表出、発音について実態を把握し、変容を捉える。

2．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	
1年次（令和元年度）	4月	・「人工内耳装用幼児への指導に関するアンケート」実施	
	5月	・「授業を振り返る視点」の整理	
	6月	授業実践	・授業研究会（グループ）① ・事例検討会① ・評価内容・方法の検討
	7月	授業実践	・授業研究会（グループ）② ・全体研究会
	8月	授業実践	
	9月	授業実践	・授業研究会（グループ）③
	10月	授業実践 実態把握	・授業研究会（グループ）④ ・事例検討会②、③
	11月	授業実践	・授業研究会（グループ）⑤
	12月	授業実践	・全体研究会
	1月	授業実践	・授業研究会（グループ）⑥ ・事例検討会④ ・全体研究会
	2月		・事例検討会⑤
	3月		・全体研究会 ・事例報告会
2年次（令和2年度）	4月	（新型コロナウイルス感染症拡大防止のため休校措置）	
	5月		
	6月	授業実践	・授業記録の作成
	7月	授業実践	・授業記録の作成
	8月	授業実践	・授業記録の作成
	9月	授業実践	・授業記録の作成 ・事例検討会⑥ ・授業研究会（グループ）⑦
	10月	授業実践	・授業記録の作成
	11月	実態把握	・授業研究会（グループ）⑧ ・事例検討会⑦ ・授業記録の作成
	12月		・実践研究のまとめ ・報告書の作成
	1月		・実践研究のまとめ ・報告書の作成
	2月		・報告書の作成
	3月		・校内報告会 ・報告書の提出

3．対象幼児

対象児は、2019年度、2020年度の２年間を通して本校幼稚部に在籍する人工内耳を装用している幼児10名（A児、B児、C児、D児、E児、F児、G児、H児、I児、J児）である。

［聴力の実態］

１年次の研究開始当初（2019年４月）と２年次研究まとめ時（2020年11月）の補聴機器の装用状況と聴力の実態（装用閾値平均のみ）を以下に記載する（**表9-3、表9-4**）。なお、聴力の実態（表9-4）に関しては個人が特定されないように順不同で示す。

表9-3　補聴機器の装用状況

	片耳人工内耳、片耳補聴器	両耳人工内耳
2019年　4月	4名	6名
2020年 11月	3名	7名

表9-4　聴力の実態（対象児の装用閾値：dBHL）

対象児についてはA児～Ｊ児を順不同で幼児①～幼児⑩として記載

対象児	人工内耳装用耳	装用閾値（下段　周波数：kHz）					
		右耳			左耳		
		0.5	1	2	0.5	1	2
幼児①	両耳	25	30	25	25	25	25
幼児②	右耳	25	25	25	45	45	50
幼児③	両耳	30	30	25	35	30	25
幼児④	左耳	45	45	45	40	40	30
幼児⑤	両耳	35	35	25	35	30	30
幼児⑥	両耳	40	35	40	45	40	45
幼児⑦	両耳	30	30	25	30	30	25
幼児⑧	右耳	25	25	25	40	50	80↓
幼児⑨	両耳	35	30	30	35	35	30
幼児⑩	両耳	35	30	25	50	40	50

（2020年11月現在）

4．実態把握について

1）実施時期　１年次　2019年10月～11月

２年次　2020年11月

2）実態把握の内容と方法

「全体的発達」「聞こえ」「受容態度」「言語発達」「発音」について実態を把握し、１年次と２年次の子供の変容を捉える。

表9-5に実態把握の内容と方法を示した。「言語発達」については、言語理解と言語表出の側面から実態を把握する。言語理解に関しては、ことばの理解、聞いて理解（単語、文）が該当する。言語表出に関しては、数の記憶、ことばの復唱（単語、文）、絵を見てお話が該当する。

表9-5　実態把握の内容・方法一覧

項目	目　的	方　法	検査者
全体的発達	「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検査（１～３才まで、３～７才まで）	担任
聞こえ	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）	担任
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。	受容態度評価表を試作（「幼稚部３年間の子どもの姿」（2004年筑波大学附属聾学校幼稚部pp.33-35）表9-6	担任
言語発達	言語理解と言語表出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（単語・文） ことばの理解 聞いて理解（単語、文） 読んで理解 絵を見てお話	担任
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」	担任 評価者は担任以外の2名

（資料）言葉の検査【実施の手引き】参照

受容態度評価表を**表9-6**に示す。これは、話を聞いたり内容を理解したりする時の子供の受容態度を把握できるように、「幼稚部３年間の子供の姿」（2004年筑波大学附属聾学校幼稚部pp.33-35）をもとに作成したものである。

３）実施方法及び留意点

・言語発達の各検査は、言葉の検査【実施の手引き】（資料）に添って行う。
・言語発達の検査の教示は、音声のみで行い普通の語調で明瞭に話す。
・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のために使用する。
・実施にあたっては、授業時間内で調整し、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し、同意を得る。

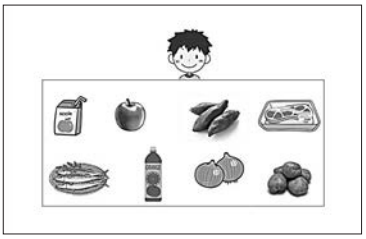
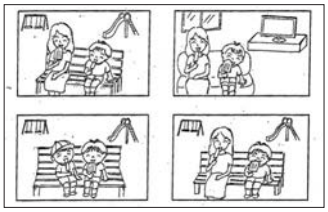
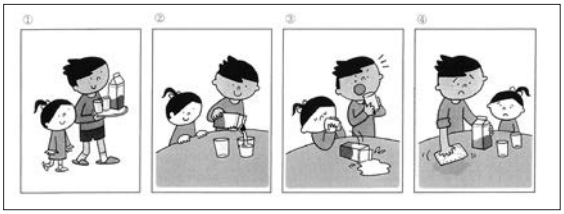
５．倫理的配慮

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。

表9-6　受容態度評価表

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。
2	自分の気持ちを汲み取ってかか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。
5	自分の体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うと喜んで聞こうとする。
6	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。
7	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。
8	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。
9	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。
10	自分の経験したことについて話してもらうのを喜び、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。
11	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。
12	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。
13	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。
14	担任や学級内の母親たち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。「モウ１回イッテ」「イマ　ナンテ言ッタノ」
15	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。
16	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？」などと言ったりする。
17	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。
18	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ことを指摘したり、思ったことを言ったりする。
19	担任や学級内の母親たち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、その意味をわかろうとし、自分なりの言い方で尋ねる。
20	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付けるように頼んだりして、よりわかろうとする。
21	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。
22	友達の話に相づちを打ちながら聞く。
23	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。
24	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を確かめる。合っていないとわかると、思い込みを修正して聞く。
25	なじんだ人が相手であれば、聞き漏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。「エッ　イツ　ヤッテイルッテ　言ッタ」
26	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。
27	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）［4点］」、「B：どちらかというとそう思う。［3点］」「C：どちらかというとそう思わない。［2点］」、「D：そう思わない。（当てはまらない）［1点］」のいずれかに○をつける。

<table>
<tr><th colspan="2">項目</th><th>検査内容</th></tr>
<tr><td colspan="2">数の記憶（注1）</td><td>教示された数を復唱する。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ことばの復唱</td><td>単語</td><td>教示された単語を復唱する。（2音節～5音節）
教示語には、聞き慣れた単語と聞き慣れない単語を含めた。
例）おふろ　よそみ　おむすび　かしつき　ゆきだるま　どろまみれ等</td></tr>
<tr><td>文</td><td>教示された文を復唱する。（3～5文節文）
（例文）
●えきの　かいだんを　のぼる。
●みどりの　ぼうしが　かわに　おちた。
●でんしゃの　まどから　たかい　やまが　みえた。</td></tr>
<tr><td colspan="2">ことばの理解（注1）</td><td>子供は、教師が言った単語を聞いて、4枚の中から適した絵を選ぶ。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">聞いて理解</td><td>単語
文</td><td>子供は、教師が読む文を聞いて、内容に合った絵を選ぶ。
〈提示文〉
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。それからリンゴとジュースを買いました。
〈質問文〉こうたろう君は、何を買ったの？
  </td></tr>
<tr><td colspan="2">読んで理解</td><td>子供は、自分で文カードを読み4枚の中から適した絵を選ぶ。
（例文）：実際は縦書き
おかあさんと　こうえんに　いった。
ふたりで　あいす（アイス）を　たべた。
ぼくの　あいす（アイス）のほうが　おおきかった。
  </td></tr>
<tr><td colspan="2">絵を見てお話</td><td>子供は、提示された絵を見ながら自由に叙述する。
 
1枚の絵（注2）
 
4枚続きの絵（注3）</td></tr>
</table>

●（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、自作したものを使用

図9-1　言語発達の検査項目と検査内容の例

Ⅳ　研究の実際

１．授業実践

人工内耳を装用している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ために「授業を振り返る視点」を作成し、それをもとに授業研究を行い、授業研究会で話し合った内容を整理した。また、授業研究会で取り上げた授業場面の一部を逐語的に書き起こし、教師の指導意図を記入した授業記録を作成した。

１）「授業を振り返る視点」の作成

人工内耳を装用している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、それらを「授業を振り返る視点」として10の項目に整理した。

「授業を振り返る視点」

・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（聞こえに関する配慮）
・理解の確認に関すること
・わからせる、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（言語面に関する配慮）
・口声模倣に関すること
・視覚的教材に関すること
・子供同士のやりとりに関すること
・その他

項目ごとの具体的内容を**表9-7**に記載した。これらは授業を振り返る際の具体的な内容であると同時に、授業を行う上での配慮事項としても活用した。

表9-7「授業を振り返る視点」の具体的内容

【補聴や音に関すること】 ・子供の聞こえの様子を把握しながら指導しているか。 ・環境音に配慮しているか。 ・ハウリングはしていないか、また、していた時に適切に対処しているか。 ・補聴器や人工内耳の点検はしてあるか。 ・補聴システムを使う場合のマイクの位置や声の大きさは適切だったか。 ・耳を澄ませて聞くような場面を作っているか。 ・子供の実態によっては、あえて聞き取りにくい状況を作って、聞き取りにくさを自覚させたり子供に自分から聞き返させたり確かめさせたりしているか。
【傾聴態度に関すること】 ・子供の視線を確認しているか。 ・子供が注目してから話し始めているか。 ・話し手を見るように促しているか。

・教師や友達の話に気持ちを向けて見たり聞いたりするように促しているか。
・子供の聞きたい、見たいという気持ちを大事にしているか。

【教師の話し方に関すること】（聞こえに関する配慮）
・声の大きさは適切か。
　必要以上に大きな声で話していないか。子供に届く声の大きさかなど。
・子供が聞き取りやすいように、話す速さ、リズム、間の取り方を工夫しているか。
・子供が聞き取ったり、記憶したりできる言葉（文）の長さになっているか。
・子供が聞き取れなかったときに、リズム、スピード、言葉の区切り方、間の取り方、視覚化などの工夫をしてもう一度伝えているか。
・聞かせる意識をもって言葉かけをしているか。

【理解の確認に関すること】
・子供の理解の程度を把握しながら授業を進めているか。
・教師や友達が話した内容が理解できているか確かめているか。
　質問する、実際に行動させてみる、自分の言葉で言わせてみるなど。
・子供が理解できていないときに、子供の実態に合わせて適切に対処しているか。
　言い直す、言い換える、文字や絵等視覚的に示す、動作で示す、子供に聞き返させる、経験に照らして具体的に説明するなど。

【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】
・子供に考えさせる働きかけをしているか。
・わからない場面やつまずく場面を作って子供に考えさせているか。
・子供の表出（反応）を待つ間を取っているか。
・子供の考える時間を考慮して、話す速さ、間の取り方等を工夫しているか。
・知らない言葉についてイメージをつかませているか。
・すぐに視覚的なものに頼らずに、言葉でわからせる工夫をしているか。
・子供がわからない時に、「わからない」「もう一度言って」など周囲に伝えさせているか。
・子供が「わからない」と言ったときに、教師は、まずそのことを認めているか。
・子供が「わからない」と言ったときに、教師は、何がわからないのか、わかる部分はどこなのかなどをやりとりしているか。
・子供がわからない時に、相手に教えてもらうための聞き返しや質問の仕方を考えさせているか。
・聞き慣れない言葉があった時、前後の文脈から考えさせているか。

【教師の言葉かけに関すること】（言語面に関する配慮）
・教師が話しかけたり聞かせたりした言葉（内容）は子供の実態に合っているか。
・子供の言語力に応じて言葉かけをしているか。
　話す速さ、言葉の長さ、文の長さ、量など。
・子供の気持ちに合った言葉かけをしているか。
・ねらいをもった言葉かけをしているか。
・次のレベルをねらった言葉かけをしているか。
・音韻サインの使い方は適切か。ねらいをもって使っているか。
・子供が伝えたいことをつかんでいるか。
・子供の表出を受け止めているか。
・子供の未熟な表現を適切な日本語に置き換えているか。

【口声模倣に関すること】
- 理解できていないことや気持ちに沿わないことを口声模倣させていないか。
- 子供の力に合わせて口声模倣させているか。
  選ぶ言葉は適切か、文の長さは適切かなど。
- 求めたことを最後まで言い切らせているか。
- どこまで口声模倣を求めるのか、ねらいをもって行っているか。
- 口声模倣に対する評価は適切か。
- 上手く口声模倣できなかったときの対応は適切か。

【視覚的教材に関すること】
- 視覚的教材の選び方は適切か。
- 視覚的教材の提示の仕方、タイミングは適切か。
- 視覚的な教材に頼り過ぎていないか。

【子供同士のやりとりに関すること】
- 子供がきちんと理解できるよう整理しながら話し合いややりとりを進めているか。
- 子供同士のやりとりに教師が介入しすぎていないか。
- 子供同士が伝わっていないことに気付いていないときに、教師は気づかせる働きかけをしているか。
- 子供同士がうまく伝え合えないときに、尋ね返したり、伝え直したりするように促すことや、そのモデルを示すことを適切に行っているか。
- 子供の実態に応じた聞き返しをさせているか。
- 話し合い活動における話題の選択と展開の仕方は適切か。
- 子供全員が興味をもって活動に参加しているか。

【その他】
- 子供の理解語、自発語について把握できているか。
- 子供の興味・関心について把握できているか。
- 聞きたい、わかりたいという気持ちを育てるかかわりをしているか。
- 教師が話すときの位置や動作は適切か。
- 子供に表情や口元が見えるようにしているか。
- 補聴器等のフィッテングは適切か。

2）授業研究

日々の実践は、上記の「授業を振り返る視点」やその具体的内容に配慮した指導を行った。その授業をもとに、以下の手続きで授業研究を行った。

【授業研究の手続き】

①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。

②授業研究会
- 録画したビデオの内、10分程度を抽出し、「授業を振り返る視点」に基づいて、学年ごとに話し合う。
- 話し合った内容を記録票（**表9-8**）に整理する。
- 記録票をもとに、今後、工夫改善する点について確認し合う。

③授業記録の作成
- 指導上の配慮事項が、実際にどのように授業の中で行われているかを把握するために、子供と教師の発話を書き起し、教師の発言について指導の意図を記述する。

表9-8　授業研究の記録票

授業を振り返る視点	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 （聞こえに関する配慮）	
理解の確認に関すること	
わからせる、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 （言語面に関する配慮）	
口声模倣に関すること	
視覚的教材に関すること	
子供同士のやりとりに関すること	
その他	

3）授業研究会で話し合った内容

3歳時、4歳児、5歳児のグループ毎に8回、計24回の授業研究会を行った。授業記録会では、録画場面で実際に見られた具体的な指導の手立て、指導の意図、関連して普段気を付けていることなどを話し合い、記録票に整理した。

表9-9に5歳児学級の実際の記録票（例）を示した。この授業は、校内放送をきっかけに子供同士がやりとりを始めた場面である。

表9-9　実際の記録票（例）

授業を振り返る視点	記　　録
補聴や音に関すること	・年長児では、教師が「○○先生が話しているよ。」等の情報を伝えることで、校内放送の内容にも興味をもって聞かせるようにしている。 ・CDの音楽を意識して聞くように工夫している。例えば、教師は、歌詞カードを提示し、指でリズムを取りながら声は出さず歌に合わせて口を動かすようにしている。 ・教師の声が強調されることを避け、友達の話を意識して聞くようするため、補聴システムのマイクは使用していない。
傾聴態度に関すること	・学級全体に向けて話している内容については、子供の視線や意識が教師から離れている際は、教師が同じことを繰り返して言うことで、子供に話し手を見ることを気付かせるようにしている
教師の話し方に関すること （聞こえに関する配慮）	・聞き慣れない言葉を聞き取れていない子供がいたので言葉の区切りに少し間を取って話すようにした。
理解の確認に関すること	・友達の話が理解できていない時には、子供の実態を踏まえながら次のことを子供に確認するようにしている。教師が間に立ち相手にもう一度話してもらうか、教師に説明をしてもらうか、自分で友達に聞き返すか、あるいはその話題は確認しなくてもよいかなど。
わからせる、考えさせる働きかけに関すること	・意味がわかる場面では、聞き慣れない言葉を使う（例：「行く」に対して「出かける」）ことで言葉への意識を高めたりわかろうとする気持ちを高めたりしている。

教師の言葉かけに関すること（言語面に関する配慮）	・聴覚口話を基本としているが、聞き慣れない言葉やなじみのない言葉については、音韻を意識させるためにサインをつけている。 ・身振りや手話を使うことで、意味を取りやすくすることもある。
口声模倣に関すること	・子供同士のやりとりの途中に口声模倣を誘うと、友達の言葉や話を聞いて理解するのはなく、教師の口声模倣を誘う言葉や話を聞いて理解する場合がある。友達の話をしっかりと聞こうとする気持ちや姿勢を育てることが大切だと考えているので、必要感をもって聞くように配慮している。 ・長い文の口声模倣を誘うときには、必要に応じて文字も活用することがある。
視覚的教材に関すること	
子供同士のやりとりに関すること	・子供たちが友達とやりとりすることに楽しみを感じ始めている。また、「もう一回言って」などのやりとりを自分たちだけでもできるようになってきている。そのため、上手く伝えられないときは、すぐに教師が間に立つのではなく、「先生が話す？○○が話す？」と選択肢を与え、自分で伝えられた満足感を感じさせるようにしている。自分から伝えようとする意欲が高まると考える。
その他	

※空欄部分は、今回の授業研究会では話題にならなかった項目である

授業研究会において記入された記録票を見ると、「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」「わからせる、考えさせる働きかけに関すること」の５つの視点についての記述が多かった。そこで、これらの５つの視点に記入された反省や意見などを一部抜粋して紹介する。

【補聴や音に関すること】

- 雨が降ってきたときによく音を聞かせ、それを教師が言語化したり、子供に聞こえたように表現させたりしていた。聞こえた音を自分の言葉で表したり、言葉で表されたものを聞いたりする経験は、音への気付きや言葉の力を伸ばすことにつながる大事な経験だと思った。
- 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。
- 手遊び歌遊びでは、子供同士でリズムや動きを合わせて遊べ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。
- 普段から、指導中に放送が入ったときはよく聞かせるようにし、放送が終わってから話の内容や誰の声かなど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、子供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。

【傾聴態度に関すること】

- 子供の言いたいことをよく教師が聞いており、子供は「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づくりにつながるのではないか。
- 見ないと事態が動かないというように、子供が教師を見てから話し始めるように常に留意している。
- 相手の顔を見て返事をする、見て聞くことを徹底している。
- 聴覚を使って何となく聞いている様子の子供がいたが、教師はきちんと見ることを誘って

から話し始めていた。

- 教師は子供の発信をタイミング良く受け止めて返事をしており、子供は満足していた。このような経験の積み重ねが傾聴態度を育てることに関係していくのではないか。
- 教師が話している途中で子供が話し始めた時に、「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、もう一度初めから話し直すということを行っていた。すると、子供が「あれ？おかしいな」と気付き、話すのを止め、教師の話を聞く姿勢になっていた。このように、子供自身に気付かせることが大切だと思った。
- 教師が話している途中で子供の視線がそれたときに、教師は話すことを止めていた。すると、子供は怪訝な表情で教師に視線を戻していた。教師は子供の視線が戻ったところで話し始めていた。子供の視線や意識を戻す方法として有効だと思った。
- やってみたい、見てみたいという活動だったので、子供たちはよく教師を見て話を聞いていた。

【教師の話し方に関すること】（聞こえに関する配慮）

- 教師が声を張ると子供も声を張り、教師の話し方が柔らかいと子供の話し方も柔らかくなっていた。子供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供に対して、教師はゆっくり話しかけていた。それを聞いて子供が話す速さを変え、ゆっくり話し始めていた。子供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てもこのような子供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。
- 子供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。
- ゆっくり柔らかい声で話しかけることで子供にゆっくり話すことを誘っている。必要に応じて話すスピードを落としている。
- 母音口形を教師自身が意識して話すように気をつけている。

【理解の確認に関すること】

- 子供の発言を一つ一つ動作化し、確認している。
- 「なんだっけ？」「何をするの？」など、一度やりとりした内容をもう一度子供と確認することが大事だと考えている。聴覚を活用している子供でも、なんとなくしかわかっていないことはよくあるため、行動や言葉で確かめることを大事にしている。
- 理解を確認する方法としては、「どこでやるの？」など、具体的に聞いてみるのも一つのやり方である。
- 聞き間違いをしたまま発言している子供がいた。しかしあえて口頭で修正せず、子供が発言した通りに教師が行動し、子供自身に間違いに気付かせる場面を作った。
- 理解の確認は、子供が理解したであろうことや表出したことのすべてについて行う時間はないことが多い。これまでの経験の有無やその内容ついて、教師が把握していると確認もスムーズになる。

【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】

- 入学当初から、子供に必ずわかるように働きかけることを続けていると、長い話しかけやつかみにくい速さで話をされた時に子供がそわそわする。キョトンとした顔をすることもある。その子供の反応を見て、教師が自己反省することもある。子供がわかったときの表情、わからなくなった時の表情をつかんでおくと、どのような投げかけをすればよいかの参考になる。
- 実際に行動させてみて子供と一緒に考えるということを大事にしている。
- 本時の子供の様子を見ると、毎日続けていることはわかって言えるようになってきていると感じた。次のステップとして、子供が予想していないことをあえて聞いてみてはどうか。
- 話し言葉でわからなければ、身振りなどを使っている。それでもわからなければことば絵辞典を使ったり、絵を描いて示したり、実際に行動して見たりと確実に子供がわかる方法でわからせている。わかることを一つ一つ積み重ねていくことを心がけている。

4）実際の授業場面

表9-7の指導上の配慮事項が、子供とのやりとりの中でどのように行われているかを明らかにするために授業記録を作成した。この授業記録は、授業研究会で取り上げた場面の一部分を書き起こし、右欄に指導の意図を記入した。授業記録の例として、「ぶーらんあそびの場面」（3歳児)、「絵本を見ている場面」（4歳児)、「じゃんけんの場面」（5歳児)）の3例を掲載した。

「授業の流れ」については、教師をT、幼児をA、B、C、Dと表記した。教師と幼児のやりとりについては、音声だけではなく視線の向き、指さし、動き、身振りなども文字化した。「指導の意図」については、教師の働きかけの全てに指導の意図を記入した。なお、授業記録の幼児A、B、C、Dは、学級の子供を区別するために使用した表記であり、「Ⅲ方法　3．対象幼児」の対象幼児と対応するものではない。

授業記録１　「ぶーらんあそびの場面」　　3歳児　6月

幼児の実態と課題・他
・４人学級である。当日は一人欠席。人工内耳装用児はB児。両耳装用。
・教師と１対１のやりとりにじっくりと時間をかけ、信頼関係を深めている時期である。
・B児が教師にぶら下がって「ぶーらんあそび」をし始めたのを見て、他児が加わってきた所である。ちょっとした短いやりとりであっても、視線を合わせることを促し、習慣づけていくことをねらっている。

授業の流れ	指導の意図
A：（Tに駆け寄り後ろ向きに身体を寄せる。） T：（Aの顔を見て）Aもやって。 A：（視線を合わせずに）Aもやって。 T：こっちこっち（視線を合わせるよう、教師の顔の方を指で示す）。 A：（視線を合わせて）Aもやって。 T：いいよ。ぶらーんぶらーん、ああ重たい。（Aを椅子まで運んで）どしん。 B：（Tを見ながら両手を差し出す。） T：B。 B：○○○（自分の名前）。 T：B、（身振りを付けて）やる。 B：（身振りを真似て）あう。 T：いいよ。（両手を差し出して）おいで。 B：（Tのところへ行く。） T：いくよ。 B：（だまっている。） T：いくよ（教師の顔を指さしながら）。 B：（Tをみてうなずく）。 T：いくよ。ぶーらん、ぶーらん、ぶらららん。 C：C。やる。 T：Cやりたい。 C：C　ヤリタイ。 T：（身振りを付けて）BとC、タッチ、してね。 C：（Bを見ている。） T：（身振りを付けて）タッチ、してね。 C：（Bに手を差し出す。） B：（Cに手を差し出す。） T：タッチー。おいで。（Cを見ながら）いくよ。 C：（下を向いたままうなずく。） T：Cちゃん。 C：（Tと視線を合わせる。） T：いくよ。 C：（Tと視線を合わせてうなずく。） T：ぶーらんぶらーんぶらーん。 A：（Tを見て）A　やりたい。 T：Aやりたい、だって。（身振りを付けて）C、CとAタッチする？ AとC：（タッチする。） B：（下を向いている。） T：Bくん。 B：（Tを見る。） T：見てて。 T：もう一回タッチして。パチッ。タッチ、変わってーだって。 A：（前に出てくる） T：いくよ。それーそれー。 B：（席に戻ったAをみて）アー。（Tをみる。） T：（視線を合わせながら頷き、身振りをつけて）A、タッチして。 B：（身振りを付けて）あーえー。	・視線を合わせてやりとりするように誘うため、教師がしっかりAの顔を見る。 ・視線が合わなかったため、具体的に教師の顔を指さし、視線を合わせることを誘う。 ・Aと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・身振りに「B（自分の名前）」と声を伴わせるように促す。 ・身振りに「やる」と声を伴わせるように促す。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。視線を合わせてから両手を差し出す。 ・最初は視線を誘うことはせずBが自分から視線を合わせるか様子を見る。 ・Bが教師を見ていなかったため、指差しをすることで視線を合わせてやりとりするように誘う。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・Cからの表現をふさわしい表現に置き換えて、聞かせる。 ・誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。 ・Bに伝わっていないため、再度伝え直す。 ・しっかりCの顔を見てCと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・視線を合わせてやりとりすることを促すため、名前を呼ぶ。 ・Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・動きに合わせて擬態語を使い、聞かせる。 ・Aの発言を再度繰り返して聞かせる。 ・誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。 ・他の友達のやりとりにも関心を持たせるために、呼びかけてやりとりを見るように促す。 ・言葉をかけることで見ることを誘う。 ・Bが見たことを確かめ、Bにわかるように具体的に伝え直す。 ・動きに合わせて言葉をかけ、聞かせる。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。Bの身振りによる表出を言語化する。身振りに声を付けるように促す。

（AとB、タッチする。） T：Bやる。いいよ。せえの。わあ、すごーい。	・タッチを終え、Bがやることを確認する。Bの気持ちを言語化する。
T：（Bの顔を見て）あはは、おもしろいね。（身振りを付けて）どうぞ。 C：（Tをみて、）わたし、やりたい。	・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。Bの表情から気持ちをくみ取り「おもしろいね」と言語化する。
T：わたしもやりたい。じゃあどうする？ C：タッチする。 T：（身振りを付けて）タッチする。 誰とタッチなの？ C：Bとタッチ。 T：そうだね。BとC、タッチするよ。（身振りも付けて） B：（Tを見て、タッチの身振りをする。） C：（Tを見てうなずく。）	・Cからの表現を、助詞をつけた文にして聞かせる。 ・やりたい時はどうすればいいか考えさせる。 ・Cの発言を再度繰り返して他児にも聞かせる。 ・タッチして代わることについて、Cの理解を確かめるために、具体的に質問する。 ・誰と誰がタッチするのかはっきりわかるように、ゆっくりとタッチする身振りで示すようにする。
T：いいよ。 BとC：（タッチする。） C：（走ってくる。）	・BとCの気持ちを受け止める。
T：よしよしやろうやろう。（Cを見て）いくよ。 C：（下を見てうなずく。） T：Cちゃん。 C：（Tを見る） T：いくよ。 C：（Tをみてうなずく。） T：せーの（ぶーらんする）。 T：（身振りを付けて）ぺたーんってなったね C：（Tを見て笑ってうなずく。） A：（TとCのやりとり中に）Aやらない。 T：なあに？ A：Aやらない。	・最初は視線を誘うことはせずCが自分から視線を合わせるか様子を見る。 ・Cが教師を見ていなかったため、視線を合わせてやりとりするように名前を呼んで誘う。 ・Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・Cと視線が合ったことを確かめてから話し始める。 ・状況を身振りと言葉で表現し、聞かせる。 ・話者に最後まで視線を合わせてやりとりする習慣を身に付けさせるため、Aに聞き返し、再度言い直しをさせる。
T：Aはもうやらない。 A：（Tを見てうなずく） T：いいよ。 C：もうやらない。	・Aからの表現に「もう」を付け加えて、聞かせる。 ・Aの気持ちを受け止める。
T：（身振りを付けて）もうやらない？ C：（うなずく） T：いいよ T：Bは？Aはもうやらない。Cももうやらない。Bは？（身振りを付けて）やる？やらない？ B：（やるの身振りで）あうー。	・Cは、Aの表出を真似て言うことがあるため、身振りを付けて、Cの理解を確かめる。 ・Cの気持ちを受け止める。 ・Bと視線が合ったことを確かめてから話し始める。A、Cがやらないことを伝える。A、Cの模倣にならないように、「やる」と「やらない」を提示し、Bの理解を確かめる。
T：やる。いいよ。おいで。	・Bの言葉を繰り返し聞かせることで伝わったことを示す。その後で気持ちを受け止めて「いいよ」と返事をする。

授業記録２　「絵本を見ている場面」　　４歳児　６月

幼児の実態と課題・他
- ４人学級である。人工内耳装用児はA、C、D児。D児は両耳装用。
- A児の様子：理解できる言葉は少なく、表出もあいまいなことが多い。
- C児の様子：聴覚をよく活用し、話を聞いているが、自分から発言をすることは苦手である。
- D児の様子：様々なことに緊張が強く、初めてのことやわかないことに対して不安が大きい。
- 「あめふりくまのこ」の絵本を見ている場面の一部分である。
- 目に見えたものにはよく反応するが、その物や事についてよく知りたいという気持ちや、興味をもってもっとわかろうとする様子は、あまり見られない子供達であるため、聞き慣れない言葉や、その言葉の理解について、少しずつ関心を高めていきたいと考えながらかかわっている場面である。

授業の流れ	指導の意図
（「あめふりくまのこ」の絵本を見ている。） T：くまの子がさ、かけてきたって。くまの子どこだ。 B：（絵本を指差して）いたー。	・「くまの子」を探させる問いかけをすることで、「くまの子」が、どのように描かれているかに注目させる。
T：いたいた。くまの子、かけてきてるって。かけるってわかる？ B：……（首をかしげる）。	・かけるという言葉を取り上げ、「わかる？」と問いかけることで、どのような理解かを確かめる。
T：かけてきて。 C：前、〇〇〇（聞き取れない）の時、やった時だよ。	・聞き慣れない言葉なので、もう一度聞かせ考えさせる。
T：ん？ C：前、〇〇〇（聞き取れない）の時、やった時だよ。	・自分で意識して明確に話すことを期待して、「ん？」と聞き返す。
T：何の時？ C：〇〇（聞き取れない）しゅうの時。	・発言全部について聞き返すとCが戸惑うと判断し、上手く言い表せない部分のみを尋ねる。
T：練習の時？ C：違う。	・Cの発言と、「かける」から「かけっこ」を連想したのではないかと類推して「練習の時？」と尋ねる。
T：何の時かなぁ。 C：いきよんでたとき、にじうのれんしゅう。	・教師も一緒に考える姿勢を見せる。
T：何の練習の時だ。 C：よくわかんない。	・Cの「れんしゅう」という言葉を受け止めさらに尋ねる。
T：よくわかんなくなった。 C：（笑い）	・Cは日頃、自発的な発言が少ないため、「わからない」ということを認めて、自信をもって発言する姿勢につなげる。また、Cの状況を表す表現として、より適切と思われるより「よくわかんなくなった」というモデルを示す。
T：あのさ、みんな、運動会でもやったよ。 C：かけっこしたし。	・身近な経験をヒントとして与え、考えさせる。
T：かけっこのかけると同じ。 B：あー、そうだね。	・Cの発言を言葉で説明する。どのような理解をしているのか、子供たちの反応や表情を確認する。
T：くまの子もかけてきたって。 D：え。	・「かける」「かけてくる」を言葉で聞かせ、経験と結びつけて理解させる。
T：くまの子もかけてきたって。 B：えー。	・Cの聞き返しに対して、再度同じ説明をする。くまの子の様子と、自分の経験や考えたことが結びついているか子供の反応や表情を確認する。
T：みんなもさ、かけっこってしたでしょ。 全員：（うなずく）したした。	・自分自身の経験を思い出させる。
T：かけっこってどういうことやった。 D：走った。	・自分の知っている言葉で説明させるため、尋ねる。
T：そう、走るってこと。かけるっていうのは、走るってこと。 B：おー。	・発言を認める。走ることを「かける」ともいうことを伝える。
T：B、じゃあさ、ちょっと、ここ（部屋をぐるりと指差して）かけてきてくれる？ B：わかったよ。 C：Cも。 D：Dも。	・普段使う「走る」ではなく「かける」という言葉を使って働きかける。 ・実際に行動させてみて、どのように理解しているかを確かめる。

T：かけてきて、ぐるーっと 1 周駆けてきたら、座ってね。こっち周りね。位置について、よーい、どん。 全員：（自分たちの椅子の周りを走る。）	・「かける」という言葉を聞き慣れさせるため、具体的な指示を出す。 ・「かける」という言葉を使いながら具体的な行動を誘い、意味を確認したり言葉を聞き慣れさせたりする。
T：おー、いいね。あら、 2 周走ってるし。あれ、 3 周走ってるし。 B：あはは。（ 3 周走って、座る。） T：はい、おかえり、ずいぶん走ったね。 B：うん。	・「かける」と「走る」は同じ意味であることを確認することをねらっていたため、 1 周ではなく 2 周、 3 周走ったということについては否定せずそのことを聞かせるだけにとどめる。
T：今、走ったでしょ。かけるは走ると同じ。くまの子は、山を走ってきたんだって。かけてきてっていう言い方があるんだってよ。 D：ん。	・自分自身の行動とくまの子の様子を重ねられるように、絵本を見せながら、かけてきてという言い方を再度聞かせる。
T：みんなも今さ、お部屋の中を、かけたでしょ。 B：うん。	・「かける」という言葉を使って行動を振り返る。
T：いたずらくまの子も、お山、かけてきた。たたたたたたた（身振りをつけながら）。	・再度、絵本を見せ、身振りや擬態語も使いながらイメージさせる。

授業記録３　「じゃんけんの場面」　　５歳11月

幼児の実態と課題・他
- ３人学級である。人工内耳装用児はC児。両耳装用。
- C児の様子：不十分な日本語ではあるが、聴覚をよく活用しながら話し言葉でのやりとりを楽しんでいる。話を受け取る際、話者に意識を向けるが視線がそれることが多い。
- 「おてらのおしょうさん」を歌ってじゃんけんをすることが流行っており、毎日繰り返し歌ってじゃんけんをしていた。子供たちは、じゃんけんでどうしたら勝てるのかを考えて作戦を立てるようになった。その作戦を伝えるやりとりの中で話者に注意を向けるようC児に促し、その姿勢を育てようとしている場面である。

授業の流れ	指導の意図
T：サフランを見た後は、何をするんだっけ？ A、B、C：おてらのおしょうさん T：そうだった。そうだった。 何回やるんだっけ？ A、B、C：２回！やる。 T：よし。はじめよう。 （４人でおてらのおしょうさんを歌い、手遊びをする。C児は時々ずれるが、友達に注目しながら自分で修正している。）	・それまでのやりとりの内容を思い出させるために問いかける。 ・回数はほぼ３人とも覚えているであろうと判断し、質問して確認する。 ・「おてらのおしょうさん」を歌い始めた頃は、歌と手の動きがバラバラになっていたが、毎日繰り返し歌うことで、友達と一緒に歌いたい、楽しみたいから歌を聞いて合わせよう、しっかり聞こうという姿勢が育ちつつあるところである。今後も友達の声や歌を聞いて楽しむことを大切にしたいと考えている。そこでここではあえて、教師から「お友達に合わせて歌おう」ということを誘わない。
T、A、B、C：じゃんけんぽん！ （TとAが勝ち。BとCが負け。） A：（右手を上にあげながら）イエーイ。 B、C：じゃんけんぽん！（Bの勝ち、Cの負け） B：（右手を上にあげながら）イエーイ。	・これまで何回もじゃんけんをしてきていることから、一連の流れを子供たちに任せる。
T：（負けたCに向かって）またさっきと同じだ。 C、今日は弱いなあ。 あら珍しい。いつもCは強いのに。 B：（TとAで一番を決めることに気づいて）ねえ、もう１回じゃんけんして。あっ、ちょっと待って！	・この日、Cは負けが続いている。そのことをただ「弱い」と言うのではなく、いつもは勝つことが多いことを表す言い方に触れさせたいと考え「今日は弱い」と表現して聞かせる。さらにそれを説明する「珍しい」「いつもは～なのに」という表現も聞かせる。
T：また作戦を立てるの？ B：うん。（Aと内緒話を始める。） C：（AとBが作戦を立てている様子を見て、Tに向かって）先生、Aちゃんがパーって言ったら、チョキを出してね。 A：聞こえるなあ。 C：（Tに対してひそひそ声で）パーって言ったら、チョキを出すんだよ。	・サフランを見に行く前のじゃんけんの時も、AとBは何を出したらいいのか話し合っていた。その様子に対して、教師は「作戦を立てる」と言葉をかけたが、その言葉を再度使うことで定着することをねらっている。また他の場面でも意図的に使っていきたいと考えている。
T：うん。わかった。	・話者を注視することが苦手なCがこの時はAとBがやりとりする様子をよく見ていた。興味があってわかるものは聞きたい、また勝ちたいから友達のやりとりをしっかり聞く、見るということを通して、Cの傾聴態度の育ちにつなげたいと考えている。そこで、ひそひそ声で一生懸命自分の考えを伝えようとするCの気持ちに応じるため、はっきりと「うん。わかった。」と返事をした。
B：（Tに向かって）ねえねえ。 Aちゃんはパーを出すって。 T：（Cに向かって声を出さずにこっそりと） 先生はチョキでいい？ B：（TとCのやりとりをのぞきにくる。） C：見ないで、Bちゃん。	・Bの発言を聞いて、Cの考えが変わるのではないかと考え、Cの考えを確認する。
T：（もう一度、こっそりと） 先生はチョキでいい？ C：（うなずく） B：グー出すの？ C：内緒。	・Cの考えが確認できなかったため再度問いかけて確かめる。

T：よし。じゃあ、じゃんけんしよう。 A：わたしチョキを出す。 T：Aちゃんがチョキを出すっていうことは （Cに向かってこっそりと） グーでいい？ C：（AとBに向かって）見ないで！ （Tにこっそりと）チョキを出して。	・子供たちの様子を見て、考えがまとまったと判断してじゃんけんを始める。 ・Aの発言を聞いて、Cの考えが変わったであろうと予測し、「グーでいい？」と聞いて確かめる。
T：えっ、そうなの？いいの？ C：うん。 B：ほんとだって。 A：ほんとにチョキ出すからね。	・Cはこれまで、相手が「○○を出す」と言った時に、素直にそれに勝てるものを出すと考えることが多かった。そのCの考えがAの発言を聞いても変わっていないことから、「いいの？」と問いかけて確認する。
T：うん。わかった。Cの言うとおりにするよ。 Cくんが作戦を考えてくれたからね。	・Cが自信をもって「うん」と応じたので、Cの考えを尊重する。 ・Cにも「作戦」という言葉になじませる。
T：さあ、じゃんけんをしよう。 T、A：さいしょはグー。じゃんけんぽん。 （Tはチョキ、Aはパーを出す）	・全員にじゃんけんを促す。
T：あ、先生勝った。 C：イエーイ。	・結果を言語化する。
T：Cが考えた作戦の通りにやったら、勝ったよ。 （Cと二人で）イエーイ。 A：（少し悔しそうな表情で）Cくん強い。 T：そう。Cくんが考えてくれたよ。	・「作戦」という言葉を使った表現の一つとして「作戦の通りに」と子供たちに提示しつつ、勝った喜びをCと共有する。 ・「勝った」「負けた」「強い」「弱い」を評価するのではなく、子供たちに「勝つためにはどうしたらいいか」と考えることに意識を向けてほしいと考え、Cが「考えた」ということを評価し認める。

5）授業研究を通して見えてきたもの

「Ⅰはじめに　3．本校幼稚部教員へのアンケート調査の結果から」において、本校幼稚部の教員は人工内耳を装用する子供の「傾聴態度に関すること」と「理解の確認に関すること」に特に気をつけていることがわかった。その背景には、本校幼稚部の教員が、人工内耳を装用する子供にとってこの2つを課題であると認識していることの表れであると考える。そこで、「傾聴態度に関すること」と「理解の確認に関すること」に対して、実際にはどのような指導を行っているのか、授業研究会の記録票と授業記録を基に考察する。

①「傾聴態度に関すること」

「傾聴態度に関すること」については、「子供の視線を確認しているか」「子供が注目してから話し始めているか」「話し手を見るように促しているか」「教師や友達の話に気持ちを向けて見たり聞いたりするように促しているか」「子供の聞きたい、見たいという気持ちを大事にしているか」などについて配慮して指導を行った。

授業研究会の記録票や授業記録に記述された「理解の確認に関すること」の具体的内容を整理すると、「聴覚を使って何となく聞いている様子の子供がいるが、きちんと見ることを誘ってから話し始めている」「見て返事をする、見て聞くことを徹底している」などの記述があり、教師は、人工内耳を装用している子供に対して、話し手に視線を向け、理解しようとして聞くことを大切にしてかかわっていることがわかった。また、「『見ないと事態が動かない』というように子供が教師を見てから話し始めるよう常に留意している」「教師が話をしている途中で子供が話し始めた時に、『見て』『聞いて』などの直接的な言葉をかけるだけではなく、教師は話を止め、もう一度初めから話し直すということを行った。すると、子供が『あれ？おかしいな』と気付き、話すのを止め教師の話を聞く姿勢になった。」などの記述があった。これらのことから、教師は、「見て」「聞いて」と単に注目を促すだけでなく、子供とのやりとりの中で、見ることや聞くことを意識付ける様々な工夫をしていることもわかった。

また、「子供の言いたいことをよく教師が聞いており、子供は『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づくりにつながると考えている」「やってみたい、見てみたいという活動だったので、子供たちはよく教師を見て話を聞いていた」などの記述から、傾聴態度を育てるためには、まずは教師との信頼関係が基盤にあり、見たい聞きたいという子供の気持ちを育てることが重要であると考えていることが再確認された。

②「理解の確認に関すること」

「理解の確認に関すること」については、「子供の理解の程度を把握しながら授業を進めているか」「教師や友達が話した内容を理解できているか確かめているか」「子供が理解できていない時に、子供の実態に合わせて適切に対処しているか」などについて配慮した指導を行った。

授業研究会の記録や授業記録票に記述された「理解の確認」の具体的内容を整理すると、「子供の反応や表情を見ながら確かめる」「子供の発言を動作化させて確認する」「聞いた話をどのように理解したか、実際に動作化させて確かめる」「言葉で説明するのは難しいと判断した場合は直接行動で示すように誘う」「『なんだっけ？』『何をするの？』『どこでやるの？』など、やりとりした内容について聞き返す」「『なんて言っていた』と尋ね、聞き取った内容を言わせる」「理解した内容を自分の言葉で言わせる」「教師が、あえて話題とは異なる内容を

伝えてみて子供の反応を見る」などであった。

これらのことから、教師は、やりとりの内容や扱った言葉を子供がどのように理解しているのかを常に意識し、その時の子供の様子、また、話の流れや状況に応じて動作化、質問、聞き返しなどを行っていることがわかった。その際、語彙力、言語力などの実態把握だけでなく、子供がこれまでにどのような経験を重ねてきたかなどの情報もつかんでおくことが重要であろう。

2．事例検討

事例検討では、日頃担任が感じている子供の聞き取り方、言葉、コミュニケーション上の課題について、幼稚部教員でその背景について意見交換し、今後の指導の方向性を話し合った。

1）対象

人工内耳を装用している幼児が在籍している学級からそれぞれ1名を事例対象とした。

2）事例検討会の流れ

［話題提供］各担任は、聞き取りやことばの育ちに関する幼児の実態と課題、これまでの取組を資料としてまとめる。事例検討会では、資料に基づき参加者に説明する。

［質疑応答］質疑応答を通して、幼児の実態や課題について理解する。

［小グループによる話し合い］2～3人のグループで、それぞれつまずきの背景について意見交換し、指導について話し合う。

［発表と質疑応答］各グループで話し合った内容を発表し合う。話題提供者は、今後の指導について方向性をもつ。

3）事例検討会の実際

1年次と2年次に行った事例検討会から6つの事例について次に記載する。事例検討会のテーマは、次のとおりである。

- 話者に気持ちを向けることに課題のある子供への指導
- 音への反応は良いが言葉の獲得に時間がかかる子供への指導
- 言葉の理解や習得に時間がかかる子供への指導
- 発音に課題のある子供への指導―吸破の改善方法について―
- 聴覚的な反応はよいが、口声模倣において、音の脱落、音の入れ替わりが多い子供への指導
- 内容や意味を理解せずに口声模倣する子供への指導

事例検討会記録（事例１）

①テーマ「話者に気持ちを向けることに課題のある子供への指導」

②対象幼児：３歳児学級在籍男児
人工内耳両耳装用　　装用閾値　右30dB～35dB　左50dB～70dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題
- 集団の場でも一対一の場でも、視線が話者に向かないことがしばしばある。
- 苦手なもの、慣れない人や物に対して緊張することがある。
- 人工内耳の装用によって、身の回りの音への気付きが増えてきた。それらの音への緊張は見られない。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- 質）身の回りの音への気付きが増えているようだが、本児の発声や発話の様子はどうか。
  応）発声、発話は増えてきており、自分から担任に訴えてくることも多くなってきた。
- 質）本児が話者に視線を向けるのは、どのような時か。
  応）緊張せず、リラックスしている時が多いように感じる。自分から訴えてくる時はしっかり相手を見ていることが多い。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- 本児が自分から訴えてくる時は視線を向けていることが多いのであれば、その訴えをしっかり受け止め、視線を相手に向けることが自然になるようにつなげる。
- 短時間でも本児が話者に視線を向けている時は認めてほめる。
- 本児が興味をもち、緊張せずやりとりができる話題を取り上げる。

⑥話題提供者より
- 本児が緊張せずにやりとりができた時に、「よかったね」「大丈夫だよ」と伝えるように心がけたい。
- 本児は簡単なルールのある遊びが得意なので、個別指導に取り入れて緊張せずリラックスしてやり取りできるようにしたい。
- 本児が視線をこちらに向けているタイミングを逃さず話しかけるようにしていく。

事例検討会記録（事例２）

①テーマ「音への反応は良いが言葉の獲得に時間がかかる子供への指導」

②対象幼児：３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
- 人工内耳の装用に慣れてくるにつれて、音への反応が良くなってきた。
- 生活の中で繰り返し経験していることについてはわかることが増えてきているが、それが言葉と結びつきにくい。
- 母親は本児をとてもかわいがっているが、本児に話しかけて伝わる実感をもてていない様子である。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- 質）最近の本児の成長の様子はどうか。
  応）以前は、わかってやっているのかどうかつかみにくかったが、最近は、自分でやりたい気持ちが育ってきており、生活の中でわかってやることが増えてきた。
- 質）母親に対してどのような支援を行ってきたか。
  応）本児への話しかけ方、わからせ方を実際に母親に見せて伝えてきた。また、「家族の名前を言えるようになってほしい」というような母親の願いを聞きながら個別指導の時間などで取り組んできた。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- 聞こえることとわかることは別のことである。意味をつかむ経験を積み重ねていくことが大切ではないか。
- 子供が興味をもった時に、ただ伝えるのではなくしっかりわからせる工夫が必要だろう。
- 生活の中でのやりとりを大切にし、その中で意味の通じ合いができるように母親を支援していってはどうか。

⑥話題提供者より
- この母親には、人工内耳を装用すれば自然と言葉を覚えていくと思っている様子が見られる。母親には、言葉を育てるためには丁寧なかかわりが必要であることを繰り返し伝えたい。まずは、教師が本児と分かり合い、本児が楽しいと思いながらやりとりするモデルを示し、徐々に母親にも生活の中で取り組んでもらえるようにしていきたい。
- 本児が生活の中でわかるようになったことに言葉を添えるというかかわりを心がけたい。

事例検討会記録（事例３）

①テーマ「言葉の理解や習得に時間がかかる子供への指導」

②対象幼児：４歳児学級在籍女児
　　人工内耳両耳装用　　装用閾値　左右ともに25dB～40dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題
- 傾聴態度は良いが、受け取った内容を理解できていないことが多い。
- 不安や緊張が高まると、「嫌だ」「やらない」などと拒否する様子も見られる。
- 繰り返し使用している言葉に関しても、聞いて理解したり、自分で使うようになったりするまでに時間がかかる。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- 質）理解に時間がかかるとのことだが、具体的にどういうことか。
  応）自分から質問に対する答えを言ってくるまでに時間がかかる。頭の中に答えがあると思うが、それらを表現することが苦手なように感じる。
- 質）現在は視覚的な教材を提示することで、理解したり以前のことを思い出したりすることがスムーズになるのか。
  応）スムーズになる。本児の表情を見ていると、わからないということがつかみやすいため、その都度わかりやすく伝えている。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- 本児の不安な気持ちをくみ取りながら、本児のわかること、興味のあることを積み上げていくことを基本にかかわっていく必要があるのではないか。
- 音のON・OFFは明確であっても、「わかった」「わからない」が曖昧なこともあるため、慎重に見極めてかかわることが必要ではないか。
- 細やかに丁寧に、本児が安心して参加できるゆっくりとしたペースで、集団活動を進めていくことも大切だろう。

⑥話題提供者より
- 本児の気持ちを大切にしたかかわりを心がけ、集団活動の場面でも少しゆったりとしたペースで進めたい。
- 本人の「わからない」という気持ちを大切にし、わかることとわからないことの曖昧さに本人が意識を向けることができるようにしたい。
- 母親と本児のかかわりがより良くなることで言葉の定着につながっていくと考えている。

事例検討会記録（事例４）

①テーマ「発音に課題のある子供への指導 ―吸破の改善方法について―」

②対象幼児：４歳児学級在籍男児
人工内耳左耳装用　　装用閾値　左25dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題
- パパマ行音、タダナサ行音で吸破になりやすい。
- 緊張している時や気持ちが高ぶっている時などに吸破が見られる。
- 吸破になっているという自覚があり、唇を閉じずに似たような音を出したり、小声で気をつけて話そうとしたりする。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- 質）最近の聴覚活用の様子はどうか。
  応）やりとりの中でよく聴覚を活用するになってきた。繰り返し経験していることや見通しがもてる活動であれば、教師や母親の音声のみの話しかけを聞いて理解する様子も見られるようになってきた。
- 質）このような吸破が目立つようになったのは、いつ頃からか。
  応）３歳児学級の冬休み明けから急に出始めた。
- 質）配付資料に「息が短くなる」とあるが、具体的にどのようなことか。
  応）文を言い終える前に、途中で息を吸ってしまうことがある。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- ３歳児学級から４歳児学級にかけては、わかることや話したいことが増えてしゃべりたいという気持ちが強くなってくる時期である。息の使い方が未熟な状態でしゃべりたいという気持ちが先立ってしまうため、吸破になっているということもあるのではないか。
- 息の使い方や発声を、生活場面や体全体を使った遊びを通して指導してはどうか。
- 周りの大人が早口だということもあるのではないか。本児に対してゆっくり話しかけるようにしてはどうか。

⑥話題提供者より
- 吸破の改善につながることとして、まず、息や声を出す練習、体全体を使った遊びややりとりなどを通して、基本的な息づかいの習得や安定した声の定着を図っていきたい。
- 本児のしゃべりたいという気持ちをしっかり受け止めつつ、こちらの話を聞かせる時はゆっくり話しかけるように心がけたい。
- 本児が緊張せず、やりとりを楽しめるように心がけたい。

事例検討会記録（事例５）

①テーマ「聴覚的な反応はよいが、口声模倣において、音の脱落、音の入れ替わりが多い子供への指導」

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、助詞の脱落が多い。
- 「ハ」と「カ」、「シ」と「チ」と「キ」、「ス」と「ツ」と「ク」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）
- 質）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。
  応）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。
- 質）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。
  応）視線が動いてしまうことが多い子供だが、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、把握することで見えてくることもあるのではないか。
- 話者を最後まで見る習慣をつけることをねらってはどうか。
- 最後までつかみきれる文の長さや単語の長さを意識して口声模倣を誘うようにしてはどうか。

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。
- 人工内耳を装用し聴覚的な反応が良い子供でも、話者を最後まで見る姿勢を育てることは大切なことだと考える。基本に立ち返って指導に取り組みたい。
- 本児が「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。

事例検討会記録（事例６）

①テーマ「内容や意味を理解せずに口声模倣する子供への指導」

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25dB～35dB

③テーマに関連した幼児の実態と課題
- ２～３文節文の口声模倣はスムーズにできる。
- 口声模倣した事柄を実際に行動に移すように促すと、「わからない」と言うことがある。友達が行動した後だと自信をもって行う。
- 教師や友達から話しかけられて、わからなくてもうなずいたり、「わかったよ」と言ったりすることがある。

④幼児の実態と課題に関する質疑（抜粋）
- 質）確認のために行動を促した際、わかっている時はどのように応じるのか？
  応）すぐ行動に移す。最近は、本児の表情を見ていると、今の話しかけはわかったな、これはわかっていないかも、ということがつかめるようになってきた。
- 質）本児のこの様子に関連していると思われる母親のかかわり方はあるか。
  応）母親は本児が考えていること、言おうとしていることを的確につかんでいる。つかんでそれに合った言葉をかけている。本児もそれを模倣して話している。担任としては、母親が先走って言葉かけをするのではなく、本児が自分で考えて言ったり、自分で最後まで言い切ったりする経験を積ませることが必要ではないかと考えている。

⑤小グループで話し合った内容の発表（抜粋）
- 本児がわかっているかどうかの確認を行うことは、今後も続けていく必要があるが、担任や友達の話を聞いて「わかった」と思える経験を積み重ねていくことが必要ではないか。
- 本児が「わからない」と言ってくることを大事にしたい。わからなければ言い方を変える、それでもわからなければ絵を描いたり身振りで示したりする等、確実にわかる話しかけが必要だろう。口声模倣は子供がわかったことについて行うという基本を押さえたい。
- 口声模倣をしばらく控えて、自由なおしゃべりを楽しむことも必要ではないか。

⑥話題提供者より
- 本児はやや緊張しやすい面もあるため、自由なおしゃべりを楽しむ中で口声模倣を促すことも取り組んでいきたい。
- やりとりの中で本児が「わかる」話しかけを心がけ、確実にわかったことについて口声模倣を誘うことを心がける。

4）事例検討会を通して見えてきたもの

ここでは6つの事例検討会の記録をあげた。6人の子供それぞれに異なる実態と課題があり、そのニーズに合わせた指導法について検討を行った。

事例1は、傾聴態度に課題のあるケースである。検討を進める中で、子供が自分から訴える時は視線を合わせることができているため、緊張が傾聴態度に影響している可能性が指摘された。そのため、「見て」「聞いて」と直接促すことよりも、子供が緊張せずにやりとりすることを大切にしながら指導に取り組む必要があることが確認された。

事例2は、言葉の獲得に課題のあるケースである。この事例に対しては、音声で話す前に、生活の中でわかることを蓄積していくことが必要ではないかということが指摘された。また、母親に対する支援の大切さも指摘された。これを受けて、子供とわかり合うことを大切にしたやりとりを心がけ、それを母親にも生活の中で取り組んでもらうことが必要であると確認された。

事例3も、言葉の獲得に課題のあるケースである。人工内耳を装用していても、話しかけられたことがわかったのかわからないのか曖昧なこともあることや、対象児が不安や緊張を抱きやすいこと等に配慮した指導が必要ではないかということが指摘された。そこで、子供の気持ちと、理解の曖昧さに意識を向けつつ、子供の「わからない」という気持ちも大切にしながらかかわっていくことが必要であることが確認された。

事例4は吸破の状態が見られる発音に課題のあるケースである。対象児の吸破の状態は、息の使い方が未熟であるが、話したいという気持ちが強くなっていること、周囲の大人が早口であることが要因の一つではないかということが指摘された。これを受けて、子供の話したいという気持ちを受けとめつつ、ゆっくり話しかけることを心がけ、息づかいを習得させることをねらった働きかけが必要であることが確認された。

事例5は、口声模倣に課題のあるケースである。検討を進める中で、具体的にどのような語で言い間違えるのか、どれくらいの長さの語や文であれば口声模倣ができるのを把握する必要があると指摘された。これを受けて、子供が自信をもって取り組めるよう、語や文の長さに留意して口声模倣を誘っていくことが大切であることが確認された。

事例6も口声模倣に課題のあるケースである。この事例の場合は、いろいろな手段を使って、子供が確実にわかる話しかけを行うことや、あえて口声模倣を控えることが必要ではないかと指摘された。そこで、自由なおしゃべりを楽しむ中でわかる経験を積み重ねつつ、子供が意味や内容を理解した上で口声模倣を促していくことが大切であることが確認された。

これらの事例検討を通して、次のことが明らかになった。

言葉の表出面に課題が見られる場合でも、言葉の理解面を大切にした指導が重要になる。本校幼稚部では、言葉の表出以前にわかる経験を積み重ねることを大切にしている。わかる経験と聴覚的情報や視覚的情報を通して入ってくる言葉が結びつき、徐々に言葉の表出につながると考えている。そのために、生活の中での一つ一つのやりとりを大切にすること、身近な生活の中で意味をつかむ経験を積み重ねていくこと、やりとりの中で意味の通じ合いができるようにすることを心がけているが、この重要性が再認識された。

聴覚障害児への言語指導の中で長年用いられてきた口声模倣について、改めて確認する機会

になった。口声模倣は、獲得させたい言葉を単に繰り返し模倣させるものではなく、子供がわかる言葉や内容について、子供が話したいという気持ちを基盤に模倣を誘うものである。したがって、教師は、やりとりの中で瞬時に子供の気持ちを理解したり、理解の程度を確認したりする力量が求められる。また、言葉や文の長さなど子供の力に合わせて口声模倣を誘っているか、求めたことを最後まで言い切らせているか、うまく口声模倣できなかった時にどのように対応するかなどを常に判断しながら進める必要がある。もし、子供が口声模倣でつまずいているのであれば、あえて口声模倣を誘わない時期を設けたり、子供が口声模倣をすることに自信がもてるように簡単なモデルを設定したりするなど、子供の状況に応じて多様な方策を視野に入れたい。

その他、「緊張せずに」「わかり合うことが楽しい」「不安や緊張」「話したいという気持ち」「自信をもって」「おしゃべりを楽しむ」というように、子供の心情面に配慮した意見交換も多くなされた。事例検討会を通して、子供の表面に現れている課題に目を向けるだけではなく、子供の内面や心情面に配慮して指導することの必要性が確認された。

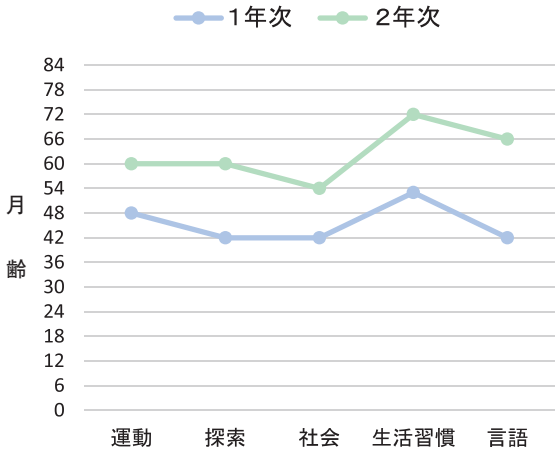
3．実態把握の結果と考察

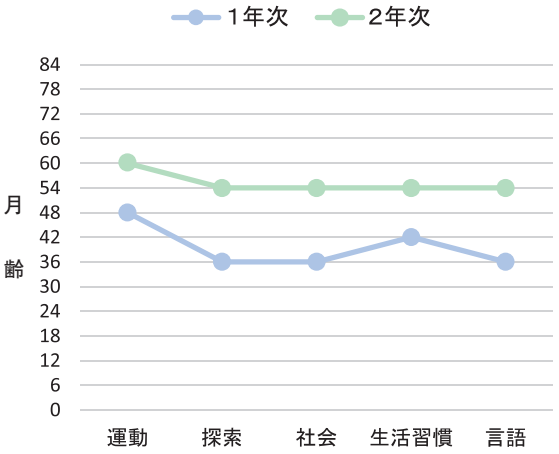
聞こえの状態（聴力測定）の結果については、本研究の対象児の実態を示す内容として、「Ⅲ方法　3 対象幼児」の項目に示した。以下に、全体的発達、受容態度、言語発達、発音に関する検査についての結果と考察を述べる。

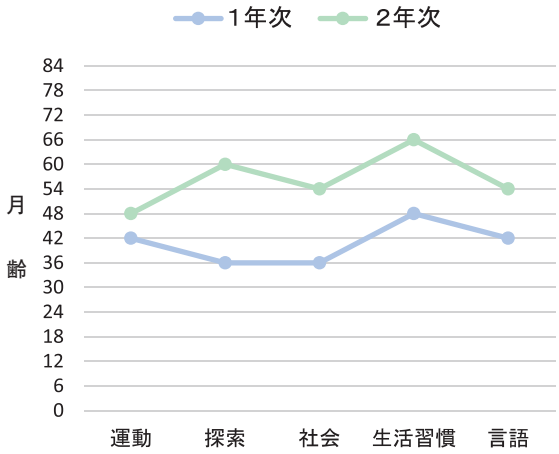
1）全体的発達についての結果と考察

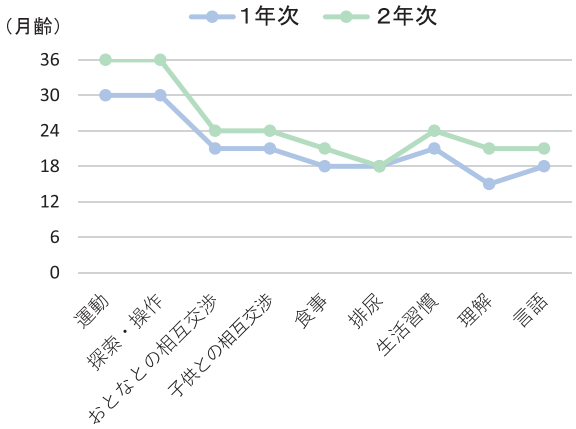
全般的発達について、一人一人の津守式乳幼児精神発達検査の結果を**図9-2**に示した。質問紙は、発達に応じて 1 ～ 3 才、3 ～ 7 才を使用した。掲載順については、個人が特定されないように配慮し順不同とした。

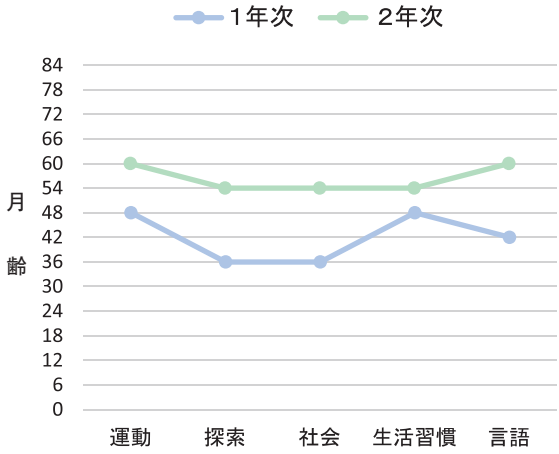
図9-2の結果から、全体的な傾向として、10名の幼児が、運動、探索、社会性、生活習慣、言語の全ての領域でそれぞれに成長が見られることがわかった。また、ある領域の落ち込みが大きかったり著しい伸びがあったりすることはなく、成長の幅にもそれぞれ個人差があることもわかった。

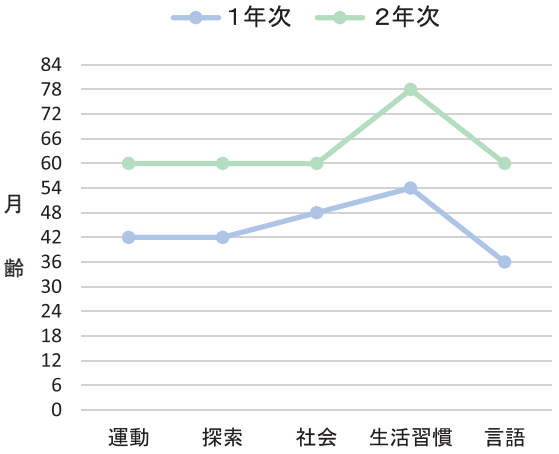

1年次
2年次
月齢
84
78
72
66
60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索
社会
生活習慣
言語


1年次
2年次
月齢
84
78
72
66
60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索
社会
生活習慣
言語


1年次
2年次
月齢
84
78
72
66
60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索
社会
生活習慣
言語


（月齢）
1年次
2年次
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索・操作
おとなとの相互交渉
子供との相互交渉
食事
排尿
生活習慣
理解
言語


1年次
2年次
月齢
84
78
72
66
60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索
社会
生活習慣
言語


1年次
2年次
月齢
84
78
72
66
60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0
運動
探索
社会
生活習慣
言語

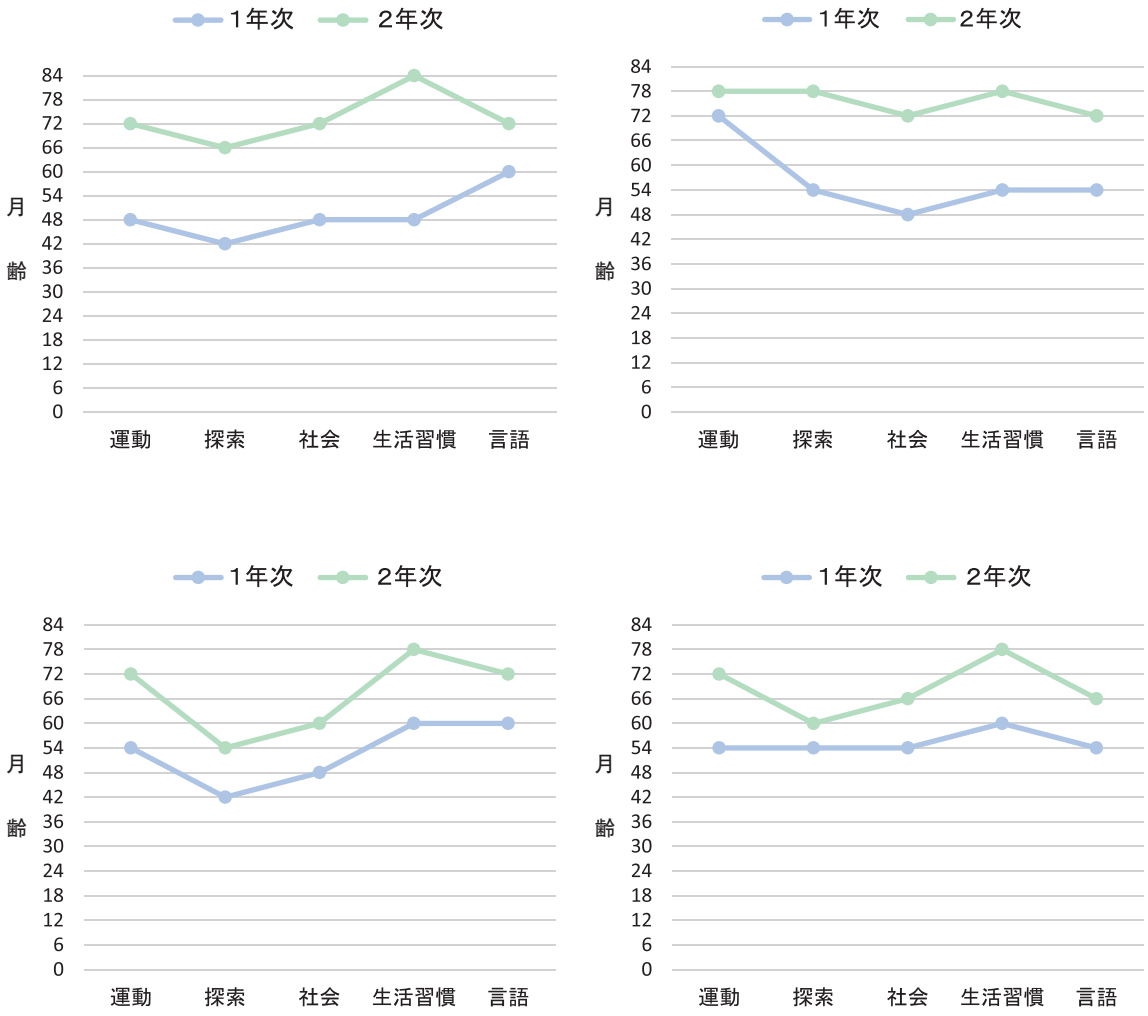


図9-2　全体的発達の結果

2）受容態度について

図9-3に10名（A～J児）の受容態度の結果を示した。

全ての幼児について、1年次から2年次の1年間にプラスの変容が見られ、受容態度の獲得がなされたことがわかった。

受容態度評価表（表9-6）の項目の中から、受容態度について身に付きやすい内容と身に付きにくい内容について整理した。身に付きやすい内容とは、多くの子供が4段階評価でプラスに変化したもの、身に付きにくい内容とは、多くの子供の評価が変わらなかったものとした。

受容態度の結果から考察すると次の内容は身に付きやすい内容（多くの子供がプラスに変化した内容）であった。

- 担任や母親からの話しかけを期待する。
- 簡単な言葉で話しかけられると、じっと最後まで聞く。
- わかろうとして聞く。
- 言い終わるまで相手を注視する。
- 担任が友達と話していると、自分から近寄って話を聞き内容をつかもうとする。
- わからなかった時、「ン？」という顔つきをしたり首をかしげたりする。

・わからなかった時、「ワカラナイ」「ナニ？」「モウ１回イッテ」「イマ　ナンテ言ッタノ」と聞き返す。
・友達の会話に入り「ナアニ？」、「ドウシタノ？」と尋ねる。
・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、自分の経験と照らして聞く。

次に、身に付きにくかった内容（多くの子供の評価が変わらなかった内容）を整理した。
・友達の話に相づちを打ちながら聞く。
・わからなかった時に絵や文字を書いたり音韻サインを付けるように頼んだりする。
・担任や母親が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。
・初対面の人でもわからない時は尋ねてわかろうとする。
・質問の仕方をいろいろかえて尋ね、わかろうとする。
・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。（「エッ　イツヤッテイルッテ　言ッタ」）
・確認のために自分が受け取った言葉で問い返す。
・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を確かめる。
・自分の理解と合っていないとわかると思い込みを修正して聞く。
・相手の話の中に聞き慣れない言葉があった時、前後の文脈から類推してわかろうとする。

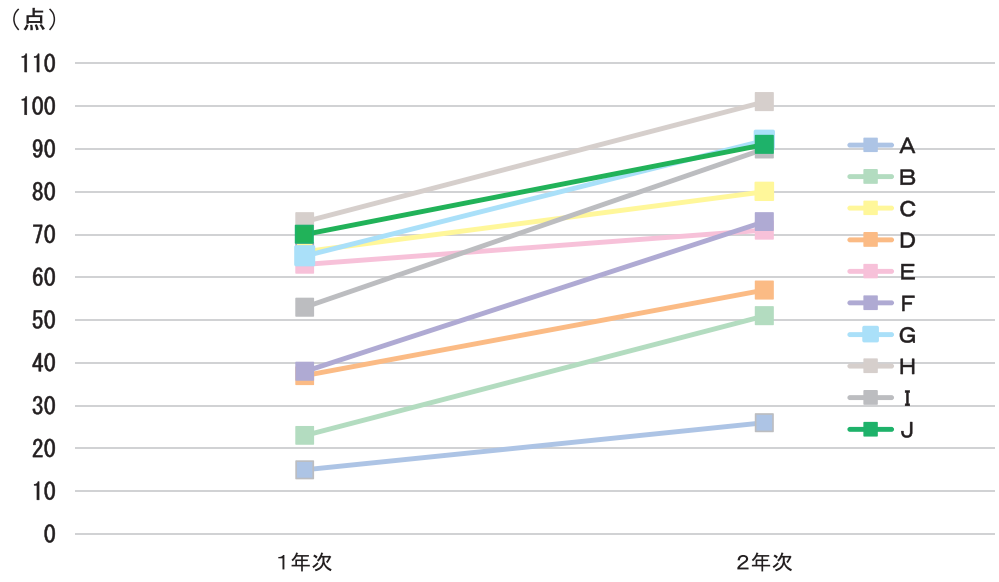


図9-3　受容態度の結果

これらのことから、受容態度に関する成果と課題を次に整理した。

・わかろうとして聞く、関心を向けて聞くなどの受容態度、また、話を最後まで聞いたり言い終わるまで注視して聞いたりするなどの傾聴態度に関してプラスの変容が見られた。これは、身近な大人が、見ること聞くことを意識したかかわりを重ねた成果だと思われる。

・話がわからなかった時に、「ワカラナイ」「ナニ？」「モウ１回イッテ」「イマ　ナンテ言ッタノ」など、子供がわからないことを直接伝えたり、聞き返したりする習慣や態度にプラスの変化が見られた。これは、教師が、子供の理解の程度を的確に把握し、わからない時にはそれを認め、その都度周囲に伝えることを促すというような丁寧なかかわりを積み重ねてきたことがその要因の一部だと考える。

・子供は、身近な大人にわからないことを伝えることができるようになりつつある。しかし、わからない部分を抜き出して尋ねたり自分が受け取った言葉で問い返したりするなど、聞き返しや確認、質問などの獲得に課題が残った。これらは、授業を振り返る視点の【わからせる、考えさせる働きかけに関すること】に関連するものと考えられる。今後、日常的なやりとりの中で、聞き返しや確認、質問の仕方などについて様々な言語モデルを示しながら、相手から知りたい情報を得るためにはどうすればいいのかについても子供自身に考えさせるような働きかけをしたい。

・自分が経験した話を聞く際は、多くの子供が関心を寄せて聞いたりわからない部分を尋ねたりするなど、わかろうとして聞く態度にプラスの変化が見られた。経験のない話を聞く場合は、自分の経験に照らし合わせたり、わからない部分を聞き返したりする力が必要になる。今回の結果では、経験のない話を聞く場合の傾聴態度について、多くの子供に課題が残った。今後、子供が、主体的に聞く態度・技能が身に付くよう指導を継続する必要がある。

3）言語発達の結果と考察

10名（A～J児）の言語発達に関する実態把握について、結果と考察を以下に示した。

「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」「ことばの理解」「聞いて理解（単語）」「聞いて理解（文）」「読んで理解」の7項目について得点を**表9-10**に示した。また、項目毎に幼児の得点を**図9-4、図9-5、図9-6、図9-7、図9-8、図9-9**に示した。「絵を見てお話」については、**表9-11**に示した。検査の手続き、検査記録用紙は資料に示した。

表9-10　言語発達に関する実態把握の結果

	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
	(28点)	単語(24点)	文(18点)	(40点)	単語(14点)	文(15点)	(5点)
A	0	0	0	0	0	0	0
	0	4	0	3	2	0	0
B	3	12	0	4	3	0	0
	12	16	0	20	13	0	0
C	10	18	2	12	10	0	0
	16	22	10	30	**14**	10	5
D	3	11	0	9	5	0	0
	10	20	0	20	12	5	4
E	3	16	0	8	7	0	0
	6	21	1	14	10	5	0
F	0	8	0	3	0	0	0
	6	10	0	16	9	0	2
G	20	**24**	14	21	**14**	**15**	4
	24	**24**	16	32	**14**	**15**	5
H	12	23	9	21	**14**	0	1
	18	**24**	16	26	**14**	3	5
I	18	21	11	24	13	**15**	3
	19	**24**	18	31	**14**	**15**	5
J	11	21	7	24	12	5	0
	14	**24**	16	27	**14**	10	4

・各項目の満点は（　）内に示した。
・各幼児について、1年次の結果は上段に、2年次の結果は下段に示した。
・満点を獲得している場合は、数字を太字にしさらに下線を付けて示した。

①「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」

「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の結果を図9-4、図9-5、図9-6に示した。

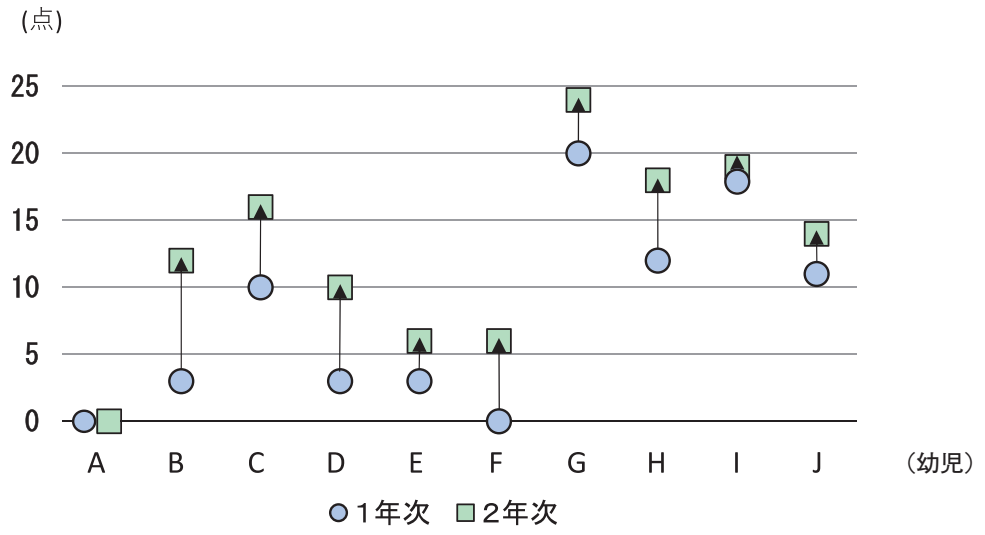


図9-4　数の記憶

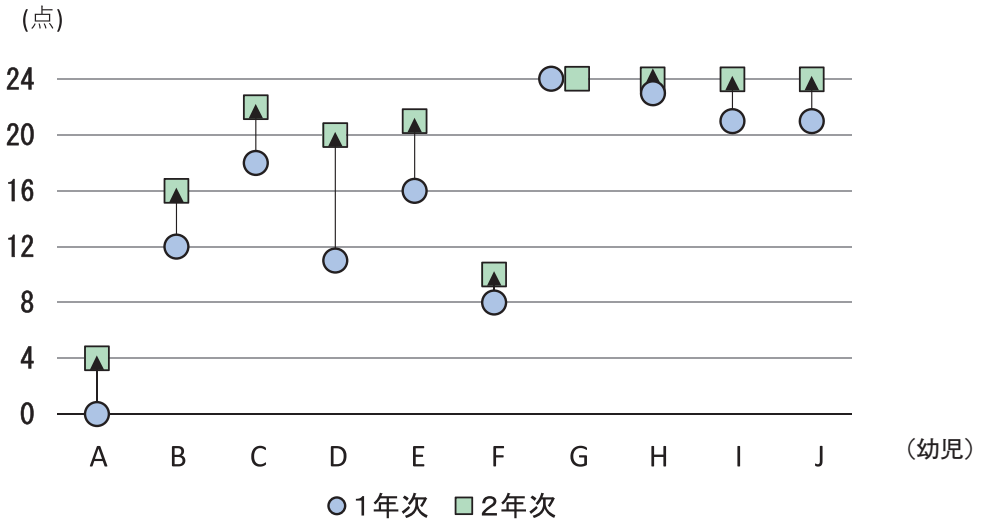


図9-5　ことばの復唱（単語）

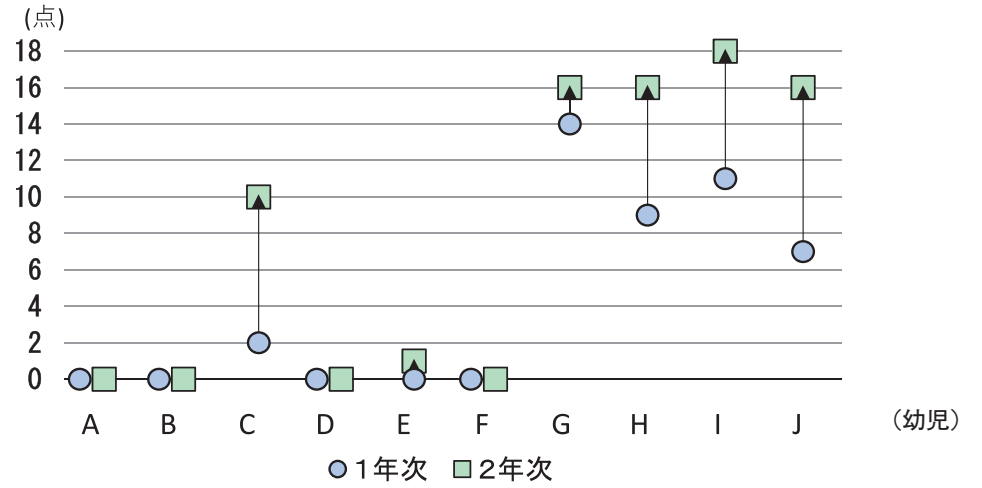


図9-6　ことばの復唱（文）

これら3つの検査は、いずれも、聞いた言葉（数、単語、文）を記憶すること、それを模倣して言うこと、という要素を含んでいる。「数の記憶」は、問題、採点方法とも言語学習能力診断検査（ITPA）から引用した。

「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の問題文は本研究において作成したものである。採点については、教示語と音節数が一致していること、子音部分の発音は不明瞭でも後続母音が教示語と一致していることをもって正解とした（例：教示語「イヌ」に対して回答が「イウ」の場合は正答）。言葉を習得させる上での一つの手法である口声模倣は、正確に聞くこと、覚えること、模倣して言うことが求められるが、これらの実態を見るためにこの検査項目を実施した。（資料「検査の実施の手引き」参照）

「数の記憶」の結果を見ると多くの幼児に伸びが見られた。また、「ことばの復唱（単語）」も同様にほとんどの幼児に伸びが見られ、2年次には満点を取っている幼児が4名いた。「授業を振り返る視点」に挙げた口声模倣に配慮して指導したことも伸びが見られた要因の一つと言えるであろう（参照：表9-7【口声模倣に関すること】）。

「ことばの復唱（文）」では、2年次には満点に近い点を取っている幼児が4名いた。一方、1年次、2年次とも得点0点、1点と伸びが見られなかった幼児が5名いた。

「数の記憶」「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」の検査は、いずれも記憶と模倣という要素を含んでいるものの、幼児の伸びには違いがあった。そこで、A児、B児、D児、F児、I児について検査記録（資料参照）から得点には表れにくい幼児一人一人の成長を捉えた。

A児は、「数の記憶」「ことばの復唱（文）」では伸びが見られなかった（図9-4、図9-6）。「ことばの復唱（単語）」は、1年次は得点0であったが（図9-5）、検査記録を見ると2年次は2音節の教示語は全て正解、3音節以上の教示語になると誤答であった。「数の記憶」の語は、一番短くても「イチ、ニ」等、3音節以上であることから、A児は2音節の単語であれば復唱（口声模倣）可能な段階まで成長しており、3音節以上については今後の課題であるということがわかった。

I児は、「ことばの復唱（単語）」「ことばの復唱（文）」においては、伸びが見られ（図9-5、図9-6）、2年次には満点をとっているが、「数の記憶」では得点の伸びが1点のみであった（図9-4）。復唱（口声模倣）の力はあるが「数の記憶」で変化が見られなかった理由の一つとして、次のようなことが考えられる。普段のI児の様子を見ていると、様々なことに慎重であり、また、意味をよく理解しようとしながら言葉のやりとりをしている。I児にとっては意味のない数字の羅列よりも、意味のある長い文の方が覚えやすく復唱しやすかったのではないかと思われる。このI児の姿には、口声模倣は、幼児が意味がわかっていることについて誘う（参照：表9-7【口声模倣に関すること】「理解できていないことや気持ちに添わないことを口声模倣させていないか」）ということに配慮した指導が反映されているとも考えられる。ただし、他の力に比して「数の記憶」の伸びが見られないという点は、I児の課題を示しているとも言えるため、I児の特性に合わせた指導を今後検討していく必要がある。

「ことばの復唱（文）」において伸びが見られなかったB児、D児、F児について検査記録を見ると（図9-6）、課題文「おかあさんが　バナナを　食べた」に対し、D児は、1年次は求められていることが分からない様子で「ダダッダ　ババババ」と言っていた。2年次は「オカアサン　バナナ　タベタ」という回答をしていた。B児は、1年次は意味が分からない様子で無言であったが、2年次は「オカアサンノ　バナ　タベタ」と回答していた。F児は、1年次は「アナナ　タベタ」、2年次「オターン　バナヲ　ハベタ」であった。2年次の回答は、いずれも音節数の不一致や後続母音の不一致等があるため得点には至っていないが、3名とも1年次と比べると成長している姿がうかがえる。

上記の通り、得点のない幼児についても、具体的な回答を見ると得点には表れない伸びの部分が確認できる。このことから、指導の際に配慮してきた内容（表9-7）は、妥当性があったのではないかと考える。各幼児の伸びの部分を具体的に確認しつつ、得点につながらない課題となる部分をも確認し、今後の指導につなげたい。

②「ことばの理解」

「ことばの理解」は、問題、採点方法ともITPA検査から引用した。この検査項目は、おおまかな語彙の獲得状況を把握するために実施した。結果を図9-7に示した。

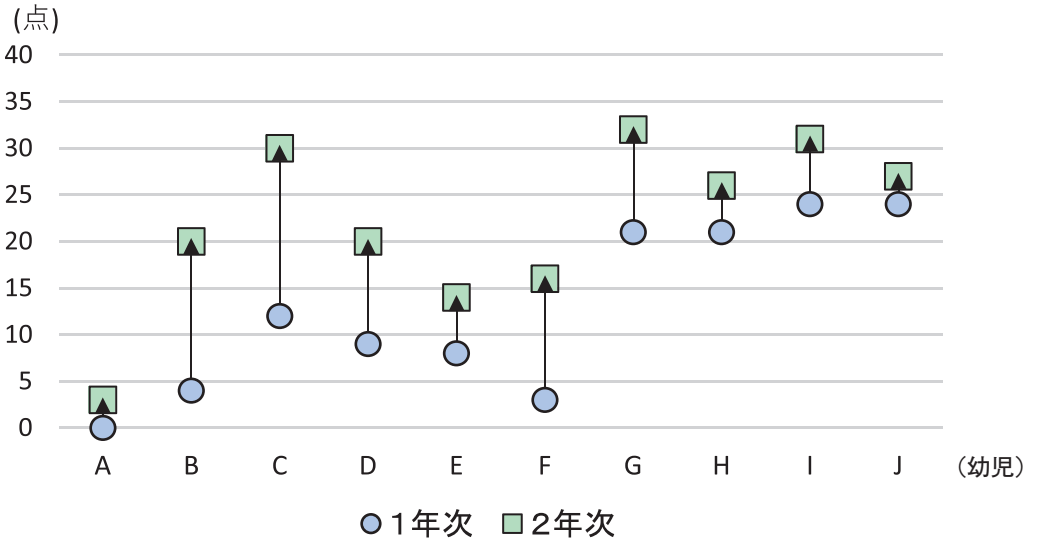


図9-7　言葉の理解

「ことばの理解」については、各児、伸びが見られた。検査記録から回答の内容を見てみると、不正解となっている言葉には、上位概念を表す言葉が多い。各児について不正解となっている言葉を把握し、実態に合わせて機会を逃さずに指導していきたい。

③「聞いて理解（単語）」「聞いて理解（文）」

「聞いて理解（単語）」と「聞いて理解（文）」の結果を図9-8、図9-9に示した。

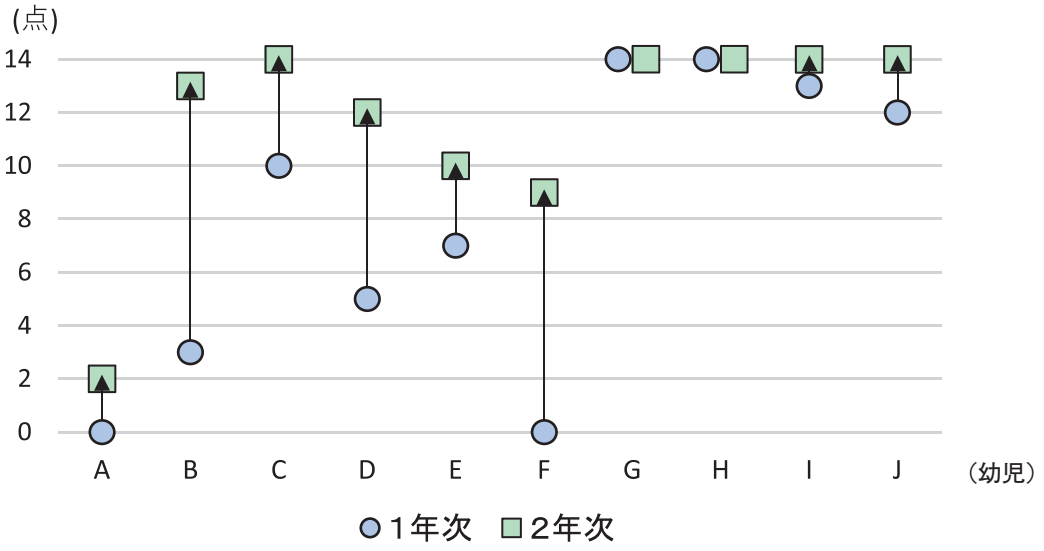


図9-8　聞いて理解（単語）

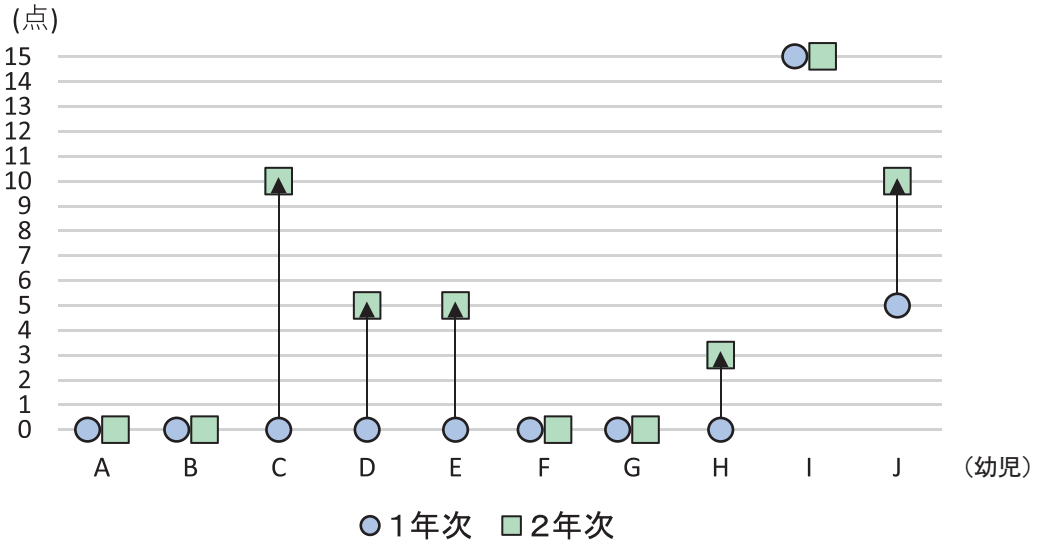


図9-9　聞いて理解（文）

「聞いて理解（単語）」「聞いて理解（文）」は、本研究において問題を作成した。「聞いて理解（文）」は、教師が読む文とそれに対する質問を聞いた後、質問に合った内容の絵を指さすという検査である。細かい部分まで正しく聞くという力が求められる。また、教示文に含まれている単語が理解できているかを事前に確認するため、問題文に含まれる単語を聞いてその絵を指さすという課題も行った。これは「聞いて理解（単語）」として結果に示した。

「聞いて理解（単語）」については、それぞれ伸びが見られ、満点の幼児も複数いた（図9-8）。これらの単語は、ブランコ、じゃがいもなどのように幼児にとって身近な物の名称であり身近で日常生活において触れることが多い分、教師の意図的な言葉かけも多く結果に反映されたと思われる。

「聞いて理解（文）」の課題については、得点が伸びていない幼児が多かった（図9-9）。この文の課題で得点するためには、文を聞いて内容を理解すること、それを覚えておくこと、何を尋ねられたかがわかること、尋ねられた内容と記憶を照らし合わせること等、複数の要素が求められる。各幼児がこのような一つ一つの要素についてどこまで力がついているのかを把握した上での指導が必要である。そのためには、日常のやりとりの中で、幼児の実態に合った確実なやりとりを積み上げることが重要であると考える。易し過ぎたり難し過ぎたり曖昧で終わったりするやりとりは、幼児の力に結びつかない。このことは、表9-7【教師の言葉かけに関すること】にある、「教師が話しかけたり聞かせたりした内容は子供の実態に合っているか」「子供の言語力に応じた言葉かけをしているか」「子供の気持ちに合った言葉かけをしているか」等について、今後一層、配慮していく必要があることを示唆していると考える。

「聞いて理解（文）」の課題の 3 問目は、教示文を聞いた後にそれに関する質問に対して当てはまる物の絵を 3 つ選ぶという課題で、 3 つ全て正解しないと得点にならないというものである。得点にならなかった幼児について検査記録から回答の内容を見てみると、 2 つ正解で 1 つ不正解、という幼児も複数いた。普段の生活の中で、なんとなく聞いてわかっていそうに見

えて実際は理解できていない幼児がよく見受けられるが、それがこの結果として表れているように見える。幼児達には、細かいところまで気をつけて正確に聞き取る力をつけていきたい。このような誤答例等も幼児の実態を把握するために参考にしつつ、さらに正確に聞き取る力を伸ばすことに向けて指導をしていきたい。具体的には表9-7の【教師の話し方に関すること】にある「子供が曖昧な聞き方をしないように子供に合った長さの文を聞かせているか」、「子供が聞き取れなかったときにどのような工夫をしているか」、また、【理解の確認に関すること】にある「子供が理解できていないときに子供の実態に合わせて適切に対処しているか」等について、さらに配慮や工夫を重ねていきたい。

また、「文」の課題については、「ことばの復唱」の課題でも、単語に比べて文の課題の方が得点の伸び方が小さい印象であった。単語のみによる言葉かけではなく、文として、また、意味のまとまりとしての言葉かけや理解の促しの必要性を示唆していると考える。

④「読んで理解」

「読んで理解」について、結果を**図9-10**に示した。この検査は、短い文を読んで理解し、その内容に合う絵を選ぶ課題である。提示文は、通常書き言葉では「〜している」と表記する部分を「〜してる」という表記にしてある。これは、本校幼稚部では、文字を活用する場合、話し言葉を文字で表すということを重視しており、そのため、自然な話し言葉で用いられる「〜してる」という表記を採用している。

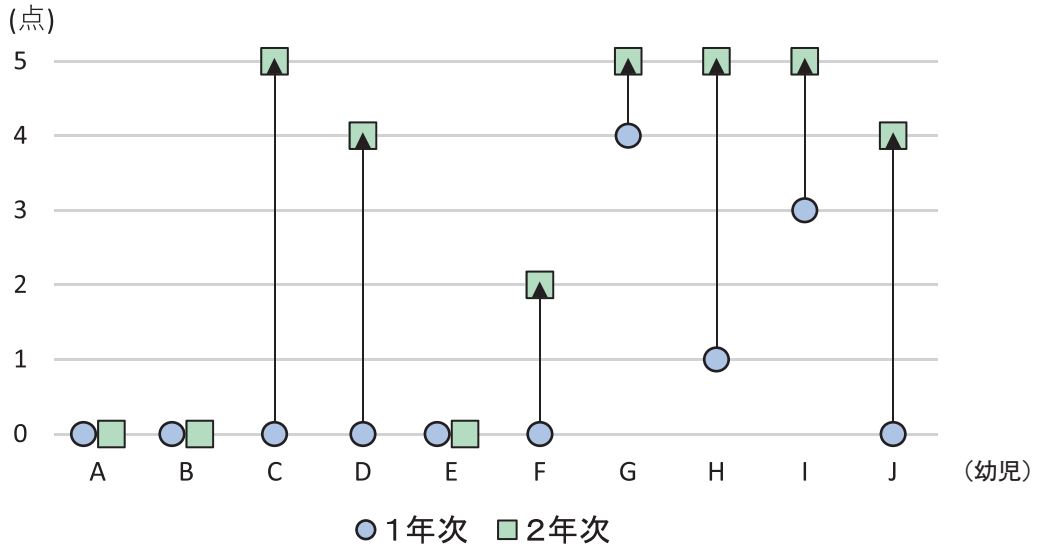


図9-10　読んで理解の結果

A児、B児、E児以外は伸びが見られ、満点または満点に近い点をとっている（図9-10）。本校幼稚部では、文字の指導は行っていないが、文字に触れる機会を作ったり必要に応じて文字を使用したりするなど、文字の活用は意識的に行っている。このようなことが本課題の得点につながっているものと思われる。A児、B児、E児は、得点が 0 である（図9-10）が、最近の様子を見ると、A児は文字で書かれた名前などをまとまりとして理解したり、わかる文字がいくつか出たりし始めている。B児、E児は拾い読みできる文字が増え、日常的に触れる文等は

意味が分かって読めるようになってきている。今回の結果で得点とはなっていないが、普段の様子においては各幼児の変化は見られる。

文字で書かれた文を読んで理解できるようになっていくためには、まず、自分が話したことが文字で表されるという経験を日常的に積み重ね、意味と話し言葉と書き言葉（文字）を結びつけて理解できるようになっていくことが必要であると考える。また、文字については、興味の有無、形の認知の力等によっても、その習得の仕方には差がある印象がある。これらのことを踏まえ、他児との比較ではなくそれぞれの幼児の段階に合わせた指導を行っていきたい。

①②③④を通して

それぞれの検査項目は、課題数が異なり、また、独自に作成した課題もあるため、一人の幼児について、検査項目間の得点を比較することで、その幼児の言語面における発達の姿として捉えることはできない。しかし、伸びが見られる検査項目、見られない検査項目を把握することで、その幼児の特徴を把握することができる。また、実際の回答の仕方を見ることで、伸びやつまずきの実態を把握することができる。今回の実態把握の結果を、得点だけではなく実際の回答や内容及びその具体的な変化の仕方も含めて把握することで、一人一人の今後の指導に生かしていきたい。

⑤絵を見てお話

示された絵を見て自由に叙述するという検査であり、表出の実態を見るために実施した。結果の一部を**表9-11**に示した。これは、各児の表出の変化の概要を文章表現で記述し、さらにその特徴が表れている実際の表出を抜粋したものである。

表9-11　絵を見てお話の結果

幼児	表出の変化の概要	実際の表出（抜粋）	
		検査絵	・上段は１年次　下段は２年次 ・幼児の音声言語による表出は片仮名で記載 ・聞き取れない部分は××で表記 ・発音の間違いは反映せずに記載
A	１年次は、指さし、表情などによる表現が主で、声による表出はほとんど見られない。２年次になると、表情や指さしに加え身振りによる表出が出始め、意図的に声を出して伝えようとする姿が見られる。	2	③→②→③の順に絵を見る。③の牛乳がこぼれたところを指さし「あーあ」という表情をする。最後に④のコップを指さす。
			②③の牛乳の絵を指さし、牛乳を飲む身振りをする。③の牛乳がこぼれているところを指さした後で「アー」と言いながら両手を頭につける（失敗したという身振り）。
B	１年次は指さし、表情、身振りによる表現が中心であるが、擬音語擬態語等による表出が時折見られる。２年次になると、知っている単語を並べて伝えようとする様子が見られる。動作語の表出はほとんど見られない。話したい内容はあるが語彙が追いつかず表現できていないという様子である。	3	①の男の子を指さす。②の坊主頭の子を指さす。②の山が崩れたところを指さす。②の男の子を交互に指さし、「ガーン」と言いながら拳と拳をぶつける（ケンカしている様子）。③の絵を叩き、拳をぶつけ合う。④を指さし、両手で頭を抱える（絵の男の子の真似）。「あー」の口形をしながら、検査者を見て微笑む。
			①の男の子を指さして「オニイチャンノ」、②の男の子二人を指さして「オニイチャンノ」「オニイチャンノ」、③の男の子と母親を指さして「オニイチャンノ　ママノ　ママノ」「Ｂノ　Ｂノ」「サッカーノ　×××」
C	１年次は、擬態語や単語の羅列による表現が中心である（検査絵１、３では動作語の表出もある。）２年次は助詞を使っ	2	④を見て「フキフキシテー、フキフキ（拭く仕草をしながら）」「×××」検査者が「おしまいなの？」と尋ねると「オシマイオシマイ、オシマイダイ！」

	た二文節文による表現が中心となっている。助詞の使い方に誤りはないが、主語についての叙述が見られない。		①から順番に指さしながら「ギュウウニュウヲ　カタヅケテル」「ギュウニュウヲ　イレテル」「ギュウニュウヲ　コボシチャッタ」「ツクエヲ　フイタ」「オシマイ」
D	1年次は、検査絵全てについて、じっと絵を見て考える様子は見られたが、表現は「オワリ」という単語のみであった。 2年次になると、2文節文程度の表現が見られる。助詞や接続詞の使用も見られる。主語についての叙述が見られない。主語がないため断定はできないが、自動詞他動詞が混乱している可能性もある。	2	①　④の絵をじっと見る。その後で「オワリ」 「イチバン　ノンデ」「ギュウニュウ　コボシタ」「デ、ギュウニュウヲ　ノンデ　コボレタ」「ダカラ　フイタヨ」「オシマイ」
E	1年次は、じっと絵を見て考える様子は見られたが、表出はほとんどなかった。 2年次は助詞を使った文による表出が中心になっている。しかし、助詞の誤用や冗長な表現が多く、文意が伝わりにくい。登場人物の台詞としての表現が見られる。	3	「ドウシタノ〜」絵はじっと見ていたがその後は表出なし。 オンナノコニ　アソンデ　ボールニ　サッカーシタノネ。　コッチハ　オニイチャンハ　ココニ　キチャッテ　××タヨ。　アレ、オンナノコニ　『ア、ボール　アソンジャ　ダメダヨ。ケンカシナイヨ。××ニ　ケンカハ　シナイヨ。』オニ、オニ、ゴメンナサイッテ　イウンダヨ。オワリ。
F	1年次は、番号を言うのみで絵の内容に関する表出はなかった。2年次は、身振りもつけながら絵に描かれていることについて単語を並べて話そうとする様子が見られる。助詞の使用はあるが誤用も見られる。 間投詞の使用が見られる。	2	絵を指さしながら「イチ」「ニ」「サン」「シー」 イチハ　ギュウニュウ。 ニ、イチ、オチャニ（身振りもしながら） オチャニ　コボレチャッタ。 ×××　フイテ（拭く身振りをしながら）、 エット イチ、ニ、サン、シヲ　シタヨ。
G	1年次は全く表出がなかった。2年次は絵の内容をまとめた言い方による表現になっている。詳しい内容についての叙述は見られない。	3	絵は見ているが、表出はなし。 ケンカシタ　オハナシ。 （検査者の「それで？」に対し）ケンカシテ アヤマッタ　オハナシ。 （「それで？」に対し）オシマイ。
H	1年次は絵と関連する自分の経験を話そうとしている。2〜3文節文による表現が中心となっている。助詞の誤用は見られない。2年次は絵の内容をまとめて話そうとしている。一文が長くやや冗長ではあるが助詞の誤用もなく文意は伝わる。接続詞の使用が見られる。絵に描かれていない場面について推察した内容の叙述がある（「肘が牛乳パックに当たって」の部分）	2	Hハ　コボシタトキ　フイタヨ。ジブンデ　イレタヨ。 ギュウニュウヲ　レイゾウコニ　イレタヨ。 （③を指さし）コレハ　シテナイヨ。（④を指さし）コレハ　オハナシシナクテ　イイ。 オトコノコハ　ギュウニュウヲ　モッテキテ　ギュウニュウヲ　コップニ　イレタラ　ノモウトシタトキニ　オトコノコノ　ヒジガ　ギュウニュウパックニ　アタッチャッテ　タオレチャッタ。 ソシテ、オトコノコガ　ギュウニュウパックヲ　モドシテ　テーブルヲ　フイタッテイウ　オハナシ。
I	1年次は2〜3文節文による表出が中心で助詞の誤用はほとんどない。「始めに」「次に」等の言葉を使って、絵に描かれている内容を順序よく話そうとしている。接続詞の使用がある。 2年次になると、一文がやや長くなっている。文の途中で言い直しをしている様子が散見される（下線部分）。絵に描かれていない場面について推察した内容の叙述がある（「飲み物を飲もうと思ったら牛乳がありました」の部分）。登場人物の気持ちについての叙述がある。常体と敬体の混用がある。	2	ハジメニ　ノミモノヲ　モッテキマシタ。 ツギニ　ノミモノヲ　イレマシタ。 ソウスルト、オンナノコガ　ノンデシマイマシタ。オトコノコハ　ビックリシマシタ。ソウスルト、サイゴニ　オトコノコハ、ツクエヲ　ゾウキンデ　フキマシタ。オンナノコハ　コマリマシタ。 マズ、イチ。オネエチャント　イッショニ　ギュウニュウヲ　ノミマショウト、…オニイチャン、イモウトト　イッショニ　ノミモノヲ　ノモウト　オモッタラ、ギュウニュウガ　アリマシタ。ソレヲ　コドモト　ノモウト　オモイマシタ。 ニ。ソレデ、オネエ…ウーン、コドモト　オニイチャンノ　コップニ　ギュウニュウヲ　イレタ。ソシテ、オネエチャン、…エット　コドモガ　ノモウトスルト、ギュウニュウガ　タオレマシタ。オニイチャンハ、ソレニ…　ナノデ、オニイチャンハ　フイタ。コノコハ　チョット　ザンネンナ　カオヲ　シテイマシタ。
J	1年次は、各絵について動作語一語のみ	2	①ハコブ　②イレル　③コボレタ　④フク

	での表現だった。2年次は3文節文以上の長さの表現が多くなっている。文の途中で助詞の言い直しをする様子が見られる（下線部分）。逆説の接続助詞（～したけど）の使用が見られる。助詞の誤用はない。		サイショハ　ギュウニュウヲ　ノモウトシタケド ギュウニュウヲ　イレタラ　ギュウニュウガ　タオレテ　コボレタ。ゾウキンデ　フイタ。デ、オトコノコガ　ビックリシタ。 オトコノコガ　ギュウニュウヲ　イレタ。デ、ギュウニュウガ　コボレタ。デ、ツクエヲ　フイタ。デ、コマッタ。デ、フイタ。デ、オサラヲ、…ノ　ウエニ　ギュウニュウト　コップヲ　オイタ。 ソシテ、サイショハ　ギュウニュウヲ　イレタ。ノモウトシタラ　ギュウニュウガ　タオレテ　コボレテイタ。デ、オシマイ。

検査絵については、資料参照

始めに、全般的なことについて考察を述べる。

どの幼児も、1年次から2年次になると表現手段、表現内容、語彙、文法的な面など、変化が見られる。「授業を振り返る視点」の具体的な内容として挙げた内容（表9-7参照）について配慮しながら指導を行ってきたことも、その要因の一つと考えられる。

表9-11の「表出の変化の概要」は、検査絵についての幼児の表出に関して述べたものであり、これがそのまま日常会話における各児の表出の姿というわけではない。検査絵についてはうまく表現できていない幼児も、生活の中で、実際に経験したことや興味のあること、日々繰り返し行っていることについては、適切な言葉の使い方や豊かな表現をする姿なども見られる。しかし、この検査で得られた結果は、同一条件下でそれぞれの幼児の特徴を表すものとして捉えることができる。ここに表れた各児の課題も参考にしつつ、今後も引き続き指導していきたい。

次に、G児、I児、J児について、個別に考察を加える。

G児は、1年次は表出がなく、2年次は内容をまとめた短い言い方で終わっている（表9-11）。本児については他の検査結果を見ると、1年次も2年次も得点は高い方である（表9-9）。しかし、「絵を見てお話」では、表9-11の結果に示すとおり、内容をまとめた言い方をしており表出の量は少ない。G児は普段、慎重で自信のないことについては話をしない、正解がわからないと答えないという様子が見られる。このことが本検査の結果として表れているものと考える。幼児の言語指導においては、言葉のみではなく、気持ちの面へのアプローチも重要であることを示している。

また、本児は「～をしたお話」という表現をしている（表9-11）が、このようにまとめた言い方ができることはひとつの言葉の力と考える。ただ、このような言い方ができるだけでなく、詳しく説明を求められたら詳しく話せる、まとめて言うとどういうことか問われたらまとめて言える、という両方の言い方が自在にできる力が必要である。幼児がまとめた言い方をしたら「それを詳しく言うとどういうこと？」、詳しい言い方をしたら「それをまとめて言うとどんなお話？」等と尋ねたり答え方の例を示したりして、更に力をつけていきたい。

I児、J児には言い直しをする姿がみられた。これは表9-11「実際の表出（抜粋）」の欄に下線を引いて示してある。この言い直しをするという行為は、自分の言い間違いに気付いたために出てくるものである。言い間違いに気付くということは、自分の話し言葉を意識する、自分の言葉を聞きながら話す、文のつながりを意識する、文法的に正しい表現や間違った表現が分かっているなどの力が育っていないとできないことである。言い間違えるということだけを取

り出すと、一見、言葉の力が育っていないことのように見えるが、言い間違えたことに自分で気付いて言い直せるということは、上述した様々な力の育ちを表す姿としてとらえたい。

4）発音明瞭度

検査方法、結果の集計等については資料に示した。1年次と2年次の発音明瞭度検査の結果を**表9-12、図9-11**に示した。

幼児が提示された平仮名を読み、その発音を評価するという方法のため、文字が読めない場合は評価の対象にしていない。表9-12では－印を記入した。なお、検査を実施した際には、文字が読めない幼児については担任が普段の様子から評価は実施したが、担任一人の主観によるものなので、今回は結果としては採用していない。

表9-12　発音明瞭度（%）

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1年次	－	－	－	－	－	15	48	55	21	84
2年次	－	43	66	18	45	18	61	76	34	85

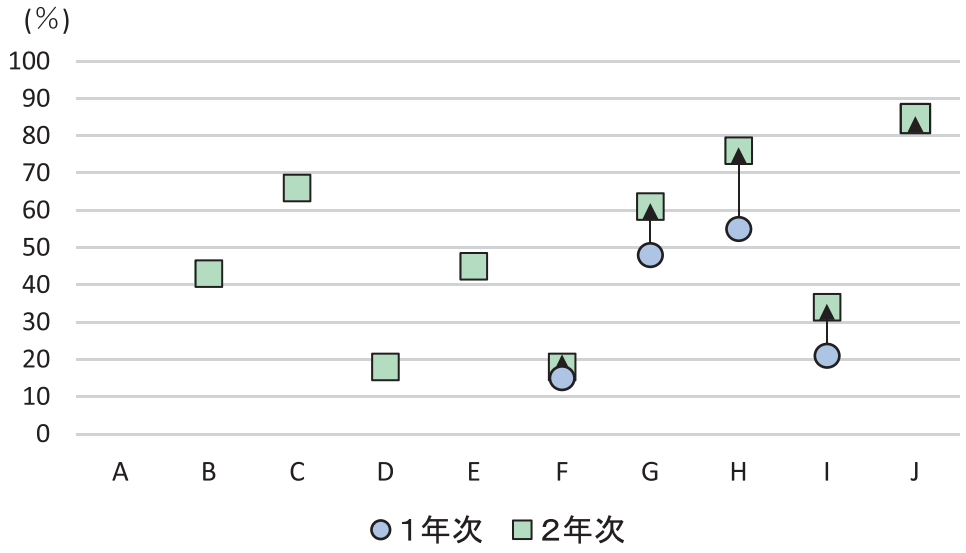


図9-11　発音明瞭度

A～E児については、1年次は文字が読めないか読めても数文字だけであったため評価の対象にはならなかった。そのため、1年次と2年次の比較はできない。

1年次、2年次とも評価の対象となったF～J児については、伸びの大小はあるが、それぞれ伸びが見られる（表9-12、図9-11）。

発音明瞭度については、発音明瞭度の数値にとらわれず、各児の発音がどう評価されているか、評価の際に使用した評価集計用紙（参考資料）を見て具体的に確認し、それを発音指導につなげることが重要であると考える。

Ⅵ　まとめ

人工内耳装用幼児に対する聴覚を活用した言語指導について、実態把握、授業研究、事例検討を行うことを通して検討した。具体的な検討内容、考察は「Ⅳ研究の実際　3 実態把握の結果と考察」に述べた。ここでは繰り返さないが、実践に基づいた様々な知見が得られた。

また、実態把握の結果からは多くの側面について幼児の伸びが確認され、授業を振り返る視点として整理した項目及び具体的内容（配慮事項）が、人工内耳を装用する幼児の指導において有効であったことが示唆された。今後もこれらの視点を大事にし、幼児に合わせて配慮を講じ、指導していきたい。

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㈫～令和3年（2021年）2月2日㈫であった。自記式質問紙は令和2年（2020年）12月10日㈭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㈭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㈬～令和3年（2021年）2月2日㈫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）。内訳は幼稚部教員が 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、話し手と目線を合わせなかっ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てみると間違っ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と、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っ

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

幼稚部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いても、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言える。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面を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面を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なくとも、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の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かかわることの重要さも改めて示された。

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か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はなく、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合う言葉を扱うとき、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、普段は口話が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

人工内耳装用児童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ず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ずきやすい点について、聴覚活用が比較的よく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い、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で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はあり、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しまうと、言葉や学習内容の正しい理解・定着へと繋がり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」「○○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るとのことであった。

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（戦争などがない→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、聞こえる兄弟のいる場合は自然に気付け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しているが、休み時間などの様子を見ていると相手によって、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、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、個人差も大きいため、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があり、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し、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用い、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え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用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おり、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。

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（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，ご安心戴ければ幸いです。

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あげます。

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: □□□□□@□□□□□□□□□□□□

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　副教務主任	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：教員による幼児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

本調査では、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ている先生方にお願いいたします。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を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にお願いいたします。

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．調査用紙の配付

・調査用紙にはパスワードが設定され、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名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ださい。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返信ください。

□□2019@□□□□□□□□

添付いただくファイルは、

〇返信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名で回答できない場合でもご返送ください。
〇調査用紙（エクセルファイル）回答数分

５．問い合わせ先:

・本調査の内容に関するお問い合わせ先は、次の通りです。
石井清一: E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□

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、この送付状はご返送ください。

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　　名
(2) 人工内耳装用の幼児児童生徒数　　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）

令和元年７月 12 日

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

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）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。

つきましては、全国の人工内耳装用の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，ご安心戴ければ幸いです。

本研究の趣旨にご理解とご協力をいただきたく，何卒よろしくお願い申しあげます。

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　副教務主任　　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：E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□□

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、全国の教育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あげます。

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 名を越える場合は、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：E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□□

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
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　　部　　年生

2. 対象幼児児童生徒の年齢　　歳

3. 聴覚障害診断時の年齢　　歳　　ヶ月

4. 人工内耳の装用状態

1 右耳
2 左耳
3 両耳

※選択肢より選択して記入

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

1 有り
2 無し

※選択肢より選択して記入

② 学校での補聴援助システム使用の有無

1 有り
2 無し

※選択肢より選択して記入

5. 人工内耳装用開始時期　　歳　　ヶ月

6. 人工内耳手術前の平均聴力レベル（裸耳）

右耳　　dBHL　　左耳　　dBHL

7. 現在の平均聴力レベル

① 人工内耳又は補聴器装用下での平均聴力レベル

右耳　　dBHL　　左耳　　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）

　　dBHL

8. 重複障害の有無

1 有り
2 無し

※選択肢より選択して記入

→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○

□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　（具体的に）

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
2 手話
3 指文字
4 キューサイン
5 読話
6 筆談
7 その他

1番目 □
2番目 □
※選択肢より選択して記入

11. 家族構成等について

① きょうだい

1 有り
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
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

1)～3)の合計点

4）右欄の**合計点が9点以下**の場合　　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

1)～3)の合計点

4）右欄の**合計点が8点以下**の場合　　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

1)～3)の合計点

4) 右欄の**合計点が10点以下**の場合　**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

1)～3)の合計点

4)右欄の**合計点が8点以下**の場合　**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

1）～3）の合計点

4）右欄の**合計点が9点以下**の場合　0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（難聴）・通級指導教室（難聴）

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（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，ご安心戴ければ幸いです。

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あげます。

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: □□□□□@□□□□□□□□□□□□

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　副教務主任	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），通級指導教室（難聴）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：教員による幼児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

人工内耳装用の幼児児童生徒を指導されている先生方へ

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）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。

つきましては、全国の人工内耳装用の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，ご安心戴ければ幸いです。

本研究の趣旨にご理解とご協力をいただきたく，何卒よろしくお願い申しあげます。

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　副教務主任　　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：E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□□

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，全国の教育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あげます。

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:// □□□□□/□□□□/□□□□/

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っしゃ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っしゃらない場合は、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、必ずご入力を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、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：：E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□

人工内耳幼児児童生徒調査用Webページ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

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幼児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》

□ 1 難聴特別支援学級
□ 2 言語障害特別支援学級

F3 在籍している難聴児数を入力ください 《必須》

〔1〕難聴特別支援学級	〔2〕言語障害特別支援学級
名	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》

〔1〕難聴特別支援学級	〔2〕言語障害特別支援学級
名	名

F4 通級（自校・他校・巡回）による指導を受けている難聴児数を入力ください 《必須》

名

F4-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》

名

以下の設問につきましては、F4-SQで1名以上をお答えの方のみ表示されます。それ以外の方は送信確認画面へお進みください

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》

0　歳

Ⅰ-2 教員歴 《必須》

0　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	0	年
【2】 特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	0	年
【3】 特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導歴	0	年
【4】 難聴学級ないし通級指導教室での指導歴	0	年
【5】 通常学級での指導歴	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幼児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】 幼児児童生徒総数	0	人
【2】 うち、人工内耳装用幼児児童生徒数	0	人

Ⅱ-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
◉ 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　人工内耳装用幼児児童生徒の指導について

Ⅲ-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。

Ⅲ-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。

Ⅲ-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。

Ⅳ以降は人工内耳装用幼児児童生徒の一人一人についての質問です。

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（園）・学年

【1】 学校（園）	
【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. 発達支援センター
- ○ 4. 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 人工内耳の装用状態

- ○ 1. 片耳
- ○ 2. 両耳

【 《A児》Ⅳ-4で「1.片耳」と回答の方 】 にお伺いします

《A児》Ⅳ-4① 片耳の場合、もう一方の耳への補聴器装用の有無

- ○ 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 人工内耳装用開始時期

【1】 歳	歳
【2】 月	ヶ月

《A児》Ⅳ-6 人工内耳手術前の聴力

【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

【1】 良耳（裸耳）の平均聴力レベル		dBHL
【2】 人工内耳の装用下での平均聴力レベル		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

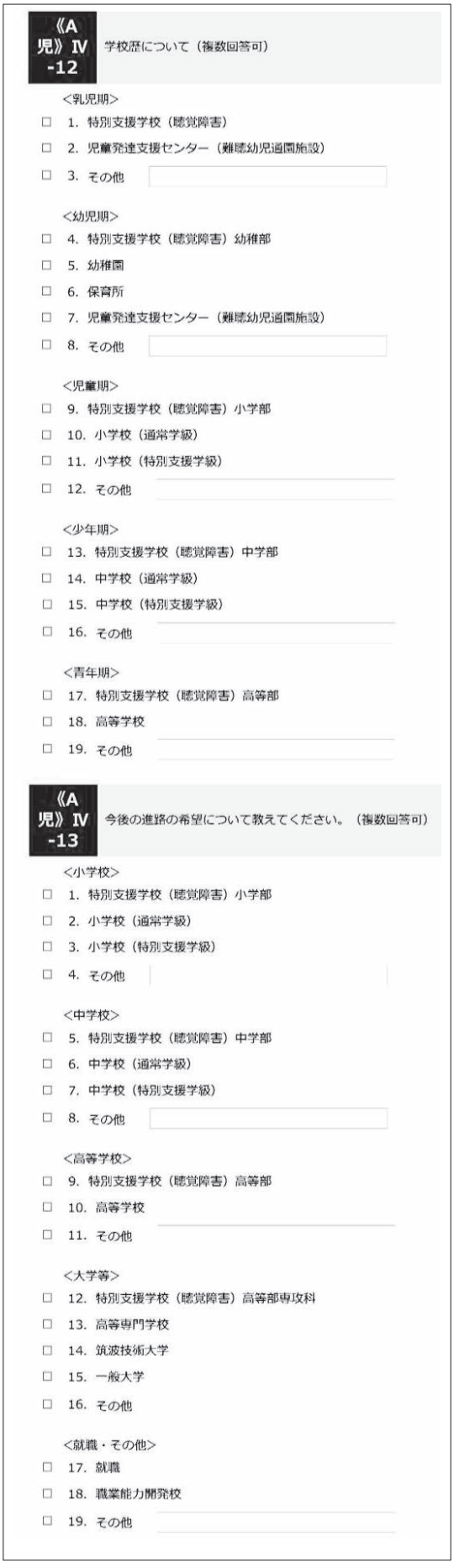
《A児》Ⅳ-10 上記Ⅳ-9のコミュニケーションモードの中で、学校での学習時に用いるものを、多い順に２つ、その番号で教えてください。

※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	○	○
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-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 有り	2 無し
【1】 きょうだい	→	○	○
【2】 近親者の聴覚障害者	→	○	○

人工内耳幼児児童生徒調査用Webページ⑤



《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

《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⑥

《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。

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。

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。

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
（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。）

《A児》Ⅳ-15（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	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	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	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	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⑦

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（幼児は該当しない）

《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。

○	○	○	○	○
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。

○	○	○	○	○
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。

○	○	○	○	○
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

《A児》V-2（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

《A児》V-2（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

【《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⑧

《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

《A児》V-3（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

《A児》V-3（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

【《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（園）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。

○	○	○	○	○
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。

○	○	○	○	○
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。

○	○	○	○	○
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⑨



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。

資料３　「言葉の検査」筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部実践研究

添付１　言葉の検査【実施の手引き】

［資料　言葉の検査］

実施時期［第一回　第二回］（○をつける）

言葉の検査【実施の手引き】

・数の記憶（注１）
・ことばの復唱（単語、文）
・ことばの理解（注２）
・聞いて理解
・絵を見てお話
・読んで理解

（注１，２）言語学習能力診断検査手引き ITPA（1993 改訂版）を使用

［　　］年　［　　］組

幼児名［　　］

※実施日、検査名、記録者名、幼児名は、各記録用紙に記載する。
（検査は担任、記録は学年付き教員が担当する）
※幼児の回答は IC レコーダーに録音する。
冒頭に幼児名、実施日、検査名、検査者名を録音する。
※検査は、数回に分けて実施しても可。なるべく２週間以内に実施する。

添付 2　言葉の検査（ことばの復唱・単語）

ことばの復唱（単語）

練習　ねこ

ﾌﾞﾛｯｸ			第 1 試行	第 2 試行
Ⅰ	1	はな		
	2	いぬ		
	3	つぼ		
Ⅱ	4	おふろ		
	5	かえる		
	6	よそみ		
Ⅲ	7	おむすび		
	8	なわとび		
	9	かしつき		
Ⅳ	10	ゆきだるま		
	11	しもばしら		
	12	どろまみれ		

検査時の様子：

【注意事項】
・音韻サインや身振りはつけず、音声のみで教示する。
・口元をよく見るように促し実施する。ただし、見るように促しても耳だけで聞いている場合は、検査時の様子の欄に記入する。

【教示法及び手続き】
・すべての子供に練習項目を行う。

（練習）　先生の言うことをよく聞いて、同じように言ってね（真似してね）。「ねこ」

・言葉を教示するときは、普通の語調で明瞭に発音する。
・練習を正しく復唱できなかった場合には、もう一度読んで復唱させ、やり方を十分理解させる。
・正しく復唱できなくても訂正したり、正しい答えを教えたりしない。
・第 1 試行で正答した場合、第 2 試行は行わず、次の問題に進む。
・第 1 試行が正答できなかった場合、第 2 試行を行う。第 2 試行でも正答できなかった場合は、その問題は終了し、次へ進む。
・発音が不明瞭であっても音節数と後続母音が合っていれば正答とする。どちらかひとつでも合っていなければ誤答とする。例）［おふろ］　おうお○　おろ×
［おむすび］　おむうび○　おおび×　おむーび○
［ゆきだるま］ゆきあうま○ ういまうま○ ゆきだあま× うきだま×
・教師が、言い終わっても子供がまだ続くのかと思って待っているようなことがあったら、「はい」と言って復唱を促す。

【下限】
・すべての子供でⅠ→Ⅱ→Ⅲと順番に進む。

【上限】
・ブロック内のすべての問題で 1 試行、2 試行の両方とも間違ったら検査は終わり、次のステップには進まない。

【記録】
・発音は、聞こえたとおりそのまま記録する。子供の発話は IC レコーダーに録音する。
・曖昧な場合は、第 2 試行まで行う。ただし、検査後の採点で第 1 試行ができていれば 2 点とする。

添付 3　言葉の検査（ことばの復唱・文）

ことばの復唱（文）

ﾌﾞﾛｯｸ	番号	文	試行数	
Ⅰ	1	おかあさんが　ばななを　たべた。	第１試行	第２試行
	2	おとうさんと　おふろに　はいる。	第１試行	第２試行
	3	えきの　かいだんを　のぼる。	第１試行	第２試行
Ⅱ	4	あかちゃんが　おおきな　こえで　なく。	第１試行	第２試行
	5	あしたは　あさから　ゆきが　ふる。	第１試行	第２試行
	6	みどりの　ぼうしが　かわに　おちた。	第１試行	第２試行
Ⅲ	7	にちようび　おとうさんと　くるまで　うみに　いった。	第１試行	第２試行
	8	たんじょうびの　プレゼントに　ひこうきの　おもちゃが　ほしい。	第１試行	第２試行
	9	でんしゃの　まどから　たかい　やまが　みえた。	第１試行	第２試行

検査時の様子：

・音韻サインはつけない。
・口元をよく見るように促してから実施する。ただし、見るように促しても耳だけで聞いている場合は検査時の様子の欄に記入する。

【教示法】
・練習はなし。
・文を読むときは、普通の語調で明瞭に発音する。
・子供が正しく復唱できなくても訂正したり、正しい答えを教えたりしない。
・第１試行で正答した場合、第２試行は行わず、次の問題に進む。
・第１試行が正答できなかった場合、第２試行を行う。第２試行でも正答できなかった場合は、その問題は終了し次へ進む。
・言い終わっても子供がまだ続くのかと思って待っているようなことがあったら「はい」と言って復唱を促す。
・子供が、途中で「えっ」「何？」、「もう一回」と言っても、教示者は中断せず最後まで言い終わってからもう一度最初から文を読む。
【下限】すべての子供でⅠ→Ⅱ→Ⅲと順番に進む。
【上限】ブロック内のすべての問題で第１試行、第２試行の両方を間違ったら終了し、次のステップには進まない。
【記録】
・発音は、聞こえたとおりそのまま記録する。
誤りの傾向がつかめるように、下記の例にならって記録する。
・曖昧な場合は、第２試行まで行う。ただし、検査後の採点で第１試行ができていれば２点とする。
・子供の発話は IC レコーダーに録音する。
その場で確認できなかった部分は録音を参考にする。
・助詞や文節が抜けている場合は、誤答とする。発音が不明瞭であっても、音節数と後続母音が合っていれば正答とする。どちらかひとつでも合っていなければ誤答とする。

【記録の例】　・えきに　あいだんを　のぼった。
　　・おたんじょうびの　プレゼントに　おおきい　ういうーみが　ほしい。

添付 4　言葉の検査（聞いて理解）

聞いて理解

○課題 1

【進め方】

・始めに（絵を裏返した状態で）

「ここに、絵が書いてあるよ。あとで先生がお話をするね。じゃあ、よく見てね。」
と言って、絵を表にして机に置き 10 秒間見せる。

・次に、

「今から先生がお話するよ。よく聞いてね。」と言って提示文を読む。

【提示文】「まおちゃんは、おにいちゃんと一緒に家の近くの公園に行ったよ。
おにいちゃんは、鉄棒で遊んだよ。
まおちゃんは、すべりだいを何回もすべって遊んだよ。」

【問題文①】 **先生が、きくよ。絵を見て、どれか教えてね。**
「おにいちゃんは、何で遊んだの。」と聞いた後、絵を見せて答えさせる。
子供が答えたら**「そう」**と言って次の問題に進む。

【問題文②】 絵は置いたまま、検査者の顔を向かせ、
もう一つ聞くよ。どれか教えてね。
「まおちゃんは、何で遊んだの。」と聞く。
子供が答えたら**「そう」**と言って次の問題に進む。

【注意事項】

・文を読むときは、普通の語調で明瞭に発音する。

・子供が「もう一回言って」、「えっ」など、聞き返したら、最後まで言い終わってから、「もう一回お話するからよく聞いてね」と言って、最初から最後まで文を読む。
ただし、文を読むのは 2 回までとする。

・答え方は、指さしでも音声でもよい。

【記録】

○教師が読んだ回数に○を付ける。（1 回、2 回）

○指さしたり、音声で答えたりしたもの全てに○を付ける。

問題文①

すべり台	鉄棒	砂場
ブランコ	ｼﾞｬﾝｸﾞﾙｼﾞﾑ	うんてい

問題文②

すべり台	鉄棒	砂場
ブランコ	ｼﾞｬﾝｸﾞﾙｼﾞﾑ	うんてい

【採点】問題文①、②それぞれで採点する。
問題文を 1 回聞いて正しく回答したときのみ 5 点を与える。
問題文を 2 回聞いて正しく回答したときのみ 3 点を与える。
正しく回答した時のみ点を与え、他は点を与えない。

【提示する絵】



添付４　言葉の検査（聞いて理解）

○課題２

【進め方】

・同じように進める。

・（絵を裏返した状態で）

「次の問題だよ、絵を見せるよ。よく見てね。」と言って、絵を表にして机に置き10秒間見せる。

・次に、

「じゃあ、先生がお話するよ。よく聞いてね。」と言って提示文を読む。

【提示文】「こうたろう君は、お母さんと一緒に買物に行きました。
お肉は買わないで、じゃがいもとタマネギを買いました。
それから、りんごジュースを買いました。」

【問題文③】先生がきくよ。絵を見て、どれか教えてね。
「こうたろう君は、何を買ったの？」と聞いた後、絵を見せて答えさせる。
子供答えたら、「そう」といい、検査の終了を伝える。

【注意事項】

聞いて理解①と同じ

【記録】

○教師が読んだ回数に○を付ける。（1回、2回）

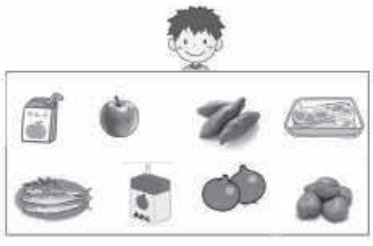
○指さしたり、音声で答えたりしたもの全てに○を付ける。

りんご ジュース	りんご	さつまいも	肉
魚	みかん ジュース	タマネギ	じゃがいも

【採点】

問題文③を１回読んで回答　→3つとも正しい時のみ５点を与える。
問題文③を２回聞いて回答　→3つとも正しい時のみ３点を与える。
正しく回答した時のみ点を与え、他は点を与えない。

【提示する絵】



添付 5　言葉の検査（絵を見てお話）

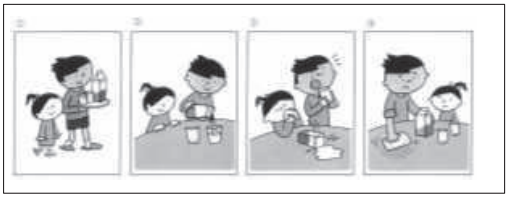
絵を見てお話

【使用する絵】

① 泣いている絵（1 枚）



② 牛乳の絵（4 枚続き）



③ 砂場の絵（4 枚続き）



出典：①　　こぐま会「ひとりでとっくん 13　おはなしづくり 1」
②、③　幻冬舎×こぐま会「おはなしづくり絵カード」

【教示及び進め方】

・絵を見てね。どんなおはなしかな（どうしたのかな）。いっぱいおはなししてね。
・子供の話については、「うんうん」「そう」「ふうん」等、相づちを打つ程度にする。否定や賞賛、指導はしない。
・話が止まったときには、「それで？」と話を促す。
　「それで？」の促しは、①については 3 回まで、②③についても 4 枚全体を通し 3 回までとする。
　「誰が～？」「どこに～？」等の具体的な質問はしない。
　「だから？」「でも？」等、話を誘導する質問はしない。
　話の順番が、絵の順番と異なっていても指導はしない。
・促しても出てこなかったら、「おしまい？（おわり？）」と確認し終了とする。その後話が出てきたら続けて話させ、止まったところで終了とする。
・①→②→③の順番に行う。

【記録】

・子供の話をできるだけ忠実に記録する。構文の誤りもそのまま記録する。
・発音が曖昧で言葉が判別しにくい場合は、なるべく聞こえたとおりに記録しておく。
・IC レコーダーで録音する。聞き取れなかった部分について、確認する。
※後日、記録を元に分析する。（構文の誤り、語彙数、接続詞の使用、一文の長さ等の詳細は記録を見てから分析する。）

添付 6　言葉の検査【読んで理解】

読んで理解

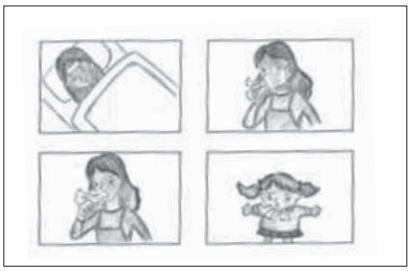
普段の様子から、文字が読めない幼児、「一文」課題に出てくる単語が表出語になっていない幼児には実施しない。実施しない場合はその理由を記録しておく。

【教示及び進め方】

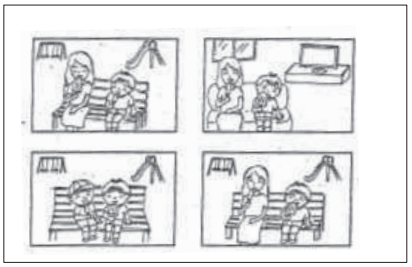
・（文カードを提示する）**「文（おはなし）を読んでね。」**
　読みの状態をつかむため音読させる。記録者は子供が話したとおりに記録する。読み方や発音等の指導はしない。
・（子供が文を読み終わってから絵を提示する。文は提示したままでよい）
　「どの絵のおはなしかな。指差してね。」
・子供が指差した絵の位置に○をつける（記録用紙に）。
・①②③④⑤の順番に行う。（①～③は一文課題　　④⑤は三文課題）

〈一文〉
① くまが　ぶらんこに　のってる。
② おんなのこが　いぬを　おいかけてる。
③ まるの　なかに　さんかくが　ある。

〈三文〉
④ おかあさんが　かぜ　をひいた。
　せきが　たくさん　でてる。
　でも　ますくは　してない。



⑤ おかあさんと　こうえんに　いった。
　ふたりで　あいすを　たべた。
　ぼくの　あいすのほうが　おおきかった。



※実際の文カードは縦書き

［資料　発音明瞭度検査（評価）方法］

1．ねらい

単音での発音の実態を把握する。（→発音の実態を知り、それをもとに発音指導の方針を立てる。）

2．評価対象音

直音（清音、濁音、半濁音）　67 音節＋「ン」

（可能な場合は、拗音を加えた 100 音節＋「ン」を行ってもよい）

3．方法

検査者：担任

評価者：隣接学級担任と学年付き教員の計２名。検査時、同席して評価する。

（1）検査者は子供に検査カードを一枚見せ、読ませる。

指示の例「カードの文字を読んでね」「先生のあとに読んでね」

T：「1 番」　→C：「ウ」　→T：「2 番」→C：「カ」→…

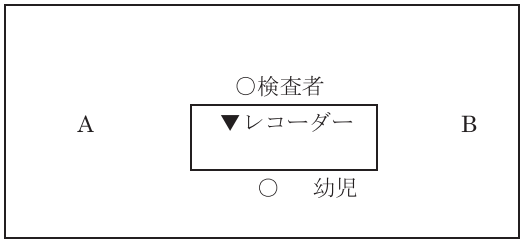
（2）IC レコーダーに録音しておく。

（3）この方法にのれない子供の場合は、担任が普段の観察から評価した状態を評価し、整理用紙に記入する。また、その旨を明記する。

［評価の仕方］

・評価者は、子供の発音を聞こえたとおりに評価用紙に記入する。カードは見ない。
聞き逃しがあった場合は、終了後、その音についてのみレコーダーを聞いて評価して良い。ただし、聞くのは一回のみとする。

・評価終了後、２名分の評価用紙を集め、評価整理用紙に整理する。（学年付き教員）
２名とも検査音通りに評価していた場合は◎をつける。
１名のみの場合は、○と、もう１名が評価した通りに転記する。
２名とも検査音外に評価していた場合は、それぞれの評価通りに転記する。

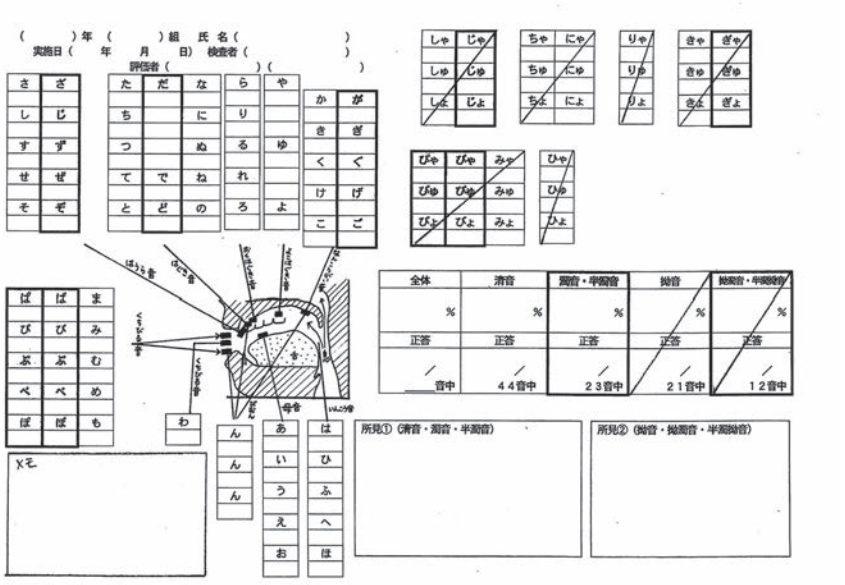


・評価者の位置は、A又はB。
・幼児の発音が聞きやすく、また幼児に威圧感を与えない位置で評価する。
・幼児の口元から1.5メートル程度の距離をとる。

＊「ン」の評価：○の場合は両唇音かその他か分かるように記入しておく。

両唇音の場合「m」　その他の場合「他」（分かれば ŋ、N 等を記入）

４．評価整理用紙



資料 4　「依頼文と調査用紙（追跡調査）」特別支援学校（聴覚障害）

添付 1　鑑文追跡調査（特別支援学校長宛）

令和 2 年　12 月　7 日

特別支援学校（聴覚障害）
学校長殿

筑波大学
教授　鄭　仁豪

追跡調査（自記式質問紙調査およびオンラインによる面談調査）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。

昨年度，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いました。

本研究は 2020 年度も文部科学省の事業として採択され継続して研究を進めることになりました。昨年度に実施した全国調査では，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一定の知見を得ることができましたが，さらに詳しい調査が必要な幼児児童生徒の実態も明らかになったことから，今年度につきましても再度の調査を実施させていただきたくご依頼申し上げる次第です。

また、誠に恐れ入りますが、質問紙は 12 月 22 日までに回収を終え、その後オンラインでの面談の日程を調整させていただきたく存じます。その際に使用する web カメラ等の機器は別便にてお送りいたします。学期末の校務ご多用の折とは存じますが，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。

なお，質問紙の取扱いにつきましては，下記 6. 倫理的配慮に示すとおり，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，ご安心戴ければ幸いです。

敬具

記

1. 実施責任者：鄭　仁豪　筑波大学　教授
　連絡先：E-mail: □□□□□@□□□□□□□□□□□

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	田原　敬	茨城大学	准教授
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）	校長			
眞田進夫	筑波校	副校長	石井清一	筑波校	主幹教諭
鎌田ルリ子	筑波校	教務主任	橋本時浩	筑波校	教務副主任
桑原美和子	筑波校	幼稚部主事	吉野賢吾	筑波校	幼稚部教諭
久川浩太郎	筑波校	高等部教諭			

添付１　鑑文追跡調査（特別支援学校長宛）

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（聴覚障害）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，さらに適切な指導の在り方について明らかにする。

4. 調査の概要：郵送による自記式質問紙調査およびオンラインによる個別面談調査

5. 調査の方法：学校一校につき一つの質問紙を使用して，日頃から人工内耳装用児の指導を担当している先生が自由記述の形式で記入。さらに，記述を行った先生とオンラインで面談し指導の詳細について調査する。

6. 倫理的配慮

本調査は研究対象者や研究協力者の自由意思に基づき，研究対象者または研究協力者の同意の下に実施されます。同意をしない場合にも研究対象者または研究協力者が不利益を被ることはございません。また，研究開始後や研究終了後，不利益を受けずに随時，中止や撤回することができます。

・学校管理職と担当教員の承諾書への署名をもって，承諾を得たものと致します。
・データは，第三者によって個人名が特定できない形で扱い，公表します。
・収集したデータは紙媒体および電子媒体で保存し，施錠したロッカー等に保管・管理します。
・個人情報を含む書類および USB 等は，研究終了後一定期間経過後，シュレッダーにて裁断および粉砕の上，破棄します。

本研究は筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を得て，研究協力者の皆様に不利益がないよう万全の注意を払って行われています。協力承諾書の提出にかかわらず，いつでも研究協力者となることを不利益を受けずに撤回することができます。研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら，お気軽に研究実施責任者（研究全体の目的や方法等に関する質問）または研究実施分担者（調査や実験研究実施に関する質問）にお尋ね下さい。

研究実施責任者　筑波大学人間系　教授　鄭仁豪
TEL: ○○○-○○○-○○○○　e-mail:□□□□□@□□□□□□□□□□□

研究実施分担者　筑波大学附属聴覚特別支援学校　教務副主任　橋本時浩
TEL: ○○○-○○○-○○○○　e-mail:□□□□□@□□□□□□□□□□□

本研究に関して倫理的問題等がございましたら，筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会までご相談下さい。

筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会（東京キャンパス事務部企画推進課）
TEL：○○○-○○○-○○○○　e-mail:□□□□□@□□□□□□□□□□□

添付 2　質問紙

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（追跡調査）

質問紙調査

昨年度の調査にご協力いただきありがとうございました。今年度は追跡調査として、人工内耳装用児に対する具体的な指導の工夫や配慮について質問させていただきます。この質問紙については、人工内耳装用児に対する指導上、**補聴器装用児と比べて特に留意していること**があればご記入をお願いいたします。その際、対象児の学部層（高本科・高専攻科）もご記入ください。〔記入例：○○について工夫している（高本科）〕なお、聴覚以外の障害がある幼児児童生徒について記入する場合は、その旨を明記してください。

後日、ご回答いただいた内容をもとにオンラインで面談し詳細についてお伺いしたいと思います。お忙しいところ大変恐縮ですが、どうぞご協力お願いいたします。

※お手数ですが、事前に校長先生に送りました電子ファイルでの質問紙をご使用いただき、記入担当者ごとにご作成ください。記入欄が足りない場合は、行を追加しても差し支えありません。

質問紙調査にご協力いただく記入担当者の情報をご記入ください。

Ⅰ　氏名	
Ⅱ　所属学部	

Ⅲ　指導歴	
①聴覚障害児に対する指導歴	年
②特別支援学校（聴覚障害）での指導歴	年
③特別支援学校（聴覚障害以外の障害種）での指導歴	年
④難聴学級ないし通級による指導の指導歴	年
⑤通常学級の指導歴	年

◎記載を担当される先生へ

誠に恐れ入りますが、本質問紙にご記入いただいた後、1 月 22 日（金）までに下記アドレスまでご返送いただきたくお願いいたします。その際のパスワードは　ci2020 に設定していただけますと幸いです。また、質問等がございましたらお気軽にお問い合わせください。

橋本時浩
TEL: ○○○-○○○-○○○○
e-mail:□□□□□□@□□□□□□□□□□□□

添付 2　質問紙

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（追跡調査）

1　傾聴態度に関する指導で工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

2　音韻意識を身に付けるための指導で工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

3　聴覚の活用を促す指導について工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

4　身の回りの音の指導について工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

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はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

添付 2　質問紙

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（追跡調査）

6　発音・発語指導で工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

7　障害認識に関する指導で工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

8　発達段階に応じた指導で留意する点に違いはありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

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はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

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はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

添付２　質問紙

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（追跡調査）

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はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

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はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

13　口形や話す速度など、教員が話しかける際に工夫している点はありますか。指導場面の具体的なエピソードもあれば教えてください（自由記述）。

14　人工内耳装用児がつまずきやすい点や教員が留意している点、具体的なエピソード等あればご記入ください（自由記述）。

15　補聴器装用児と比べて、反応が良いと感じる場面があればご記入ください（自由記述）　。

添付 2　質問紙

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（追跡調査）

16　補聴器装用児と比べて、省略あるいは実施しなくてもすむと感じられる指導があればご記入ください（自由記述）。

以上です。ご協力ありがとうございました。

おわりに

令和元年度から始まった本研究は、１年目に全国調査を実施し、全国107校の特別支援学校（聴覚障害）から計1,312名、特別支援学級（難聴）や通級指導教室（難聴）を設置した全国の小中学校118校から計184名の合計1,496名の幼児児童生徒に関する貴重なデータを集めることができた。

この結果を受け、令和２年度には２年目の研究に取り組むことになっていたが、その矢先、新型コロナウイルス感染症が全国に拡大し、さらには緊急事態宣言が発出されることとなった。この影響により筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部で実施されていた実践研究が中断され、計画に大幅な遅れが生じた。また、６月の研究の再開後も限られた登校時間では十分な授業や活動のための時間が割けず、一時は計画を次年度に延ばすことも考えるなど、研究の継続は困難を極めた。しかし、当初の予定よりも回数は限られたものの、幼稚部教員の意欲と創意工夫によって実践研究が進められ、一定の成果を収めることができた。

全国調査の結果を踏まえた２年目の追跡調査も同様の影響を受けた。県をまたいでの往来の自粛から、追跡調査の依頼を予定していた各地域の特別支援学校（聴覚障害）での現地調査の実施が困難となった。そのため追跡調査はオンラインにするなどして計画の見直しを行ったが、各校が新型コロナウイルス感染症の対応に追われる中ではそれさえも時間と労力を要した。しかし、協力の要請に前向きに応えてくださった各校管理職の先生方のご配慮により、地域的には日本全国を満遍なくカバーする形でのデータを収集することができた。未曾有の事態とも言われる今日の状況下で、多くの貴重なデータを収集できたことは、特別支援学校（聴覚障害）に奉職する全ての先生方のご理解とご協力の賜であり、研究代表者として改めて厚く感謝の気持ちを申し上げたい。

研究に関わっていただいた多くの先生方のご努力により、２年間の全国実態調査と追跡調査、並びに幼稚部における実践研究を終え、次の成果を挙げることができた。

全国実態調査では、教員の教育歴や希望する研修の内容、人工内耳装用幼児児童生徒の装用実態とともに、言語力と学校での学習・生活の実態と課題を究明することができた。追跡調査では、人工内耳装用幼児児童生徒の授業や活動の様子や、それぞれの場面や実態に応じた具体的な指導法や指導上の工夫点についての示唆が得られた。実践研究は、幼児の実態把握、授業研究、事例検討を行うことにより、アセスメントに基づく「聴覚を活用した言語指導」についての実践について知見を得ることができた。

本研究は、人工内耳装用幼児児童生徒における言語活動の現状や課題を明らかにし、より有効な聴覚を活用した言語指導の在り方につなげるための基礎資料を集積し報告することを目指して行われた。この点においては当初設定した目標は達成できたと考えている。しかしながら残された課題も多く、例えば、小学部以降の児童生徒についての実践研究や、人工内耳装用幼児児童生徒個々の特性やニーズに応じた言語指導及び学習指導に対する実践研究については未だ手付かずの状態にある。今後、こうした研究の継続に対する期待が高まっていくことになると思われるが、そのためにも多くの特別支援学校（聴覚障害）での実践を掘り下げる必要があり、更に情報の共有をさせていただきたいと考えている。

本研究を基点として、人工内耳装用幼児児童生徒に対する効果的かつ充実した言語活動のための研究が、今後も多角的な視点や方法により活発に行われることを期待する次第である。

令和３年３月

研究代表者　**鄭　　仁　豪**