

難聴学級における現状と課題

—情報保障と心理支援を中心に—

岩田吉生

(愛知教育大学 障害児教育講座)

要約 近年、通常学校の難聴学級または通級による指導を通じたインテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児が増加している。昭和40年代頃から始まる補聴器の性能の向上と普及や、早期教育の実施などにより、他の障害に先んじてインテグレーションが進んできた経緯がある。聴覚障害児のインテグレーションに関しては、聴者が圧倒的多数を占める社会に適応する学習の場を提供するものとして理解されているが、難聴児と共に学ぶ聴児にとっても、難聴児者の理解を深める貴重な機会となり、今後の人生にとって貴重な体験学習となる。難聴児のインテグレーションに関しては、様々な教育環境があるが、今回の論文では、主に難聴学級における現状と課題について取り上げ、情報保障と心理支援を中心に検討した。

難聴児が難聴学級に在籍する場合は、他の聴覚障害生徒と交流する機会があるかもしれないが、彼らにとってはそれ以上に通常学級、すなわち聴者集団の中で過ごす時間のほうがはるかに長い。そのため、難聴児の学校生活や生活全般における情報保障や心理支援は、豊かな学校生活を送る上で非常に重要であるが課題が山積している。今後も、先駆的な指導を実践している学校の事例を収集し、その理論的背景と教育効果について詳細に分析・検討を深めることが課題とされた。

キーワード；難聴児教育、情報保障、心理支援

1. はじめに

近年、通常学校の難聴学級または通級による指導を通じたインテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児が増加している。昭和40年代頃から始まる補聴器の性能の向上と普及や、早期教育の実施などにより、他の障害に先んじてインテグレーションが進んできた経緯がある。聴覚障害児のインテグレーションに関しては、聴者が圧倒的多数を占める社会に適応する学習の場を提供するものとして理解されているが、難聴児と共に学ぶ聴児にとっても、難聴児者の理解を深める貴重な機会となり、今後の人生にとって貴重な体験学習となる(小畑, 2000)。

制度面では、平成5年の「通級による指導」の報告により、通常の学級に在籍する心身に軽度な障害がある児童生徒に対して「心身の障害に応じた特別の指導」が特別な教育課程として認められ、通級による指導が開始されたことが、難聴児のインテグレーションをさらに促進させることとなった。難聴児のインテグレーションの形態には、就学前の幼児期におけるもの、就学後におけるものがあり、学齢期におけるインテグレーションは児童の学習体系によって大きく4種類に分かれる。(1) 難聴学級へ在籍する場合、(2) 通常の学級に在籍し、週に数時間は担任以外の教師による教科学習の援助を受ける場合、(3) 通常の学級に在籍し、学区外「聞こえの教室」に週1~2時間の通級する場合、(4) 通常の学級のみで在籍する場合である。また、個々の児童生徒においても聴力レベル、補

聴器着用時の聴取能力、言語・知的能力などに応じた、適切な教育的対応が望まれる。

以上のように、難聴児のインテグレーションに関しては、様々な教育環境があるが、今回の論文では、主に難聴学級における現状と課題について取り上げ、情報保障と心理支援を中心にまとめていくこととする。

2. 難聴学級とインテグレーション環境で学ぶ難聴児の教育的課題

難聴学級における教育課程の中心は「自立活動」とされている。最近の難聴学級における指導は通級指導が中心で、難聴児童生徒のニーズに応じて、国語や算数・数学、英語を中心として学習補助の時間に充てているケースが多い。しかし、発音や聞こえの自立活動は依然として保護者のニーズが多いことから、実施されている。また、「自立活動」の目標には、「自立を目指すこと」と「主体的に活動すること」が明文化され、障害がありながら周囲からの支援を受けてより自立的な活動を目指す方向が強調されてきた。つまり、難聴児自身が、自ら障害認識を深め、アイデンティティを確立していけるように支援しようとするものである。また、このことは、難聴児の保護者が、将来の聴者社会への適応を願う保護者のニーズに応えることにも繋がっている。

しかし、すべての難聴児が通常学校にインテグレーションが可能であるわけではなく、一定の条件が必要とされる。地域の学校への就学を考える場合、難聴児

自身に周囲とコミュニケーションしようとする意欲があるかどうか、コミュニケーションの能力（相手の言葉が理解できる、自分の気持を相手に分かるように表現できる）が育っているか、集団生活に参加するために必要な基本的な生活習慣、社会生活能力が育っているかなどの観点を確認しておくことが重要である。また、学童期のインテグレーションは難聴児にとって言語コミュニケーションやパーソナリティの成熟、基礎学力が必要条件とあることからであることから、全ての難聴児がインテグレーションに適するわけではない。

実際、インテグレーション環境で学ぶ難聴児の教育現場では、日本語の読み書き能力を標準以上に獲得している児童であっても、聴児達の自然な形の音声コミュニケーションについていけないという厳しい現状が待ち受けている（松本，2001）。また、比較的音声言語習得が順調であった難聴児であっても、音声言語のみでは、学童期以降の発達に必要なコミュニケーション活動が十分に保障されないことが指摘されている（中野，1999）。つまり、このことは、難聴児が音声言語を習得しても、周囲とのコミュニケーションが円滑に進められなければ、児童が主体的な生活を送れないことや、聴覚口話法により聴覚活用や読話が上手くいくことは、ある一定の範囲では通用するが、すべてに対応できるというわけではないことを示唆している。

3. 地域の学校における難聴児の情報保障

(1) 授業における情報保障

成人の聴覚障害者の中には、子どもの頃に「授業の中で教室がどっと笑いに包まれる時間が一番苦痛だった。みんなが楽しそうに笑っているのに、自分だけ何のこともわからずにいて下を向いていた。」という経験をしている者が多い。難聴児によっては、ある程度口話ができる者もいるが、例えば、1時間の間、教師の唇の動きに集中し続けることは非常に困難である他、心理的な苦痛を伴う。教師側の配慮に関しても、小学校低学年の授業であれば、難聴児の様子に合わせて、丁寧に板書を行い、沢山の視覚情報を提示しながら授業を進めることもできるが、学年が上がるにつれ、それは難しくなる。難聴児にとって、ふと顔を上げると、知らない間に次々に授業が進んでしまっている状況は、授業参加意欲の低下、そしてあきらめの気持ちに繋がってしまうことが考えられる。

地域の通常学級で学ぶ難聴児における情報の獲得手段として圧倒的に多いのは、教師の板書であり、子ども達は視覚的な情報獲得手段を用いて分かるよう努力している。しかし、教室での授業であれば、何らかの手がかりがあるため自助努力でフォローができるが、話し合い活動や、朝の会、理科の実験、学校外

の授業（社会見学など）では、必ず黒板があるとは限らない。そのため、手がかりが僅かであり、類推する状態が続くことが予測される。そのような中で、難聴児の「授業を聞く権利」を「保障する」という視点から、最近では、情報保障の支援への要望が高まってきている。黒田・鷺尾・松本（2002）は、難聴児が学校支援員などによるノートテイクやその他の手段による情報保障によって、クラスの中の情報に触れることは、授業の参加意欲や学級に対する所属感を高めることになると考えられると述べている。

(2) 授業外における情報保障

学校生活は、授業のみではなく様々な行事、式典がある。1カ月に1つ以上行事があるといっても過言ではない。そういった授業以外の場面においても、聴覚障害児に対していかに情報保障するかといったことが必要となる。その例をいくつか挙げる。

入学式・卒業式や、全校集会の時、校長先生や来賓の方々の言葉など事前に分かっているものに関しては文章にしてもらうようにする、または手話通訳をつける。運動会での競技において、スタートの合図に音が低く響く「太鼓音」を鳴らすなどの合図、または「旗を振り上げる」などの視覚的な合図にする。難聴児が全校児童や学年全体の前で話をする時、スピーチの内容がみんなに伝わるように事前にその内容を文章化し、同席者全員に配る。遠足・社会見学・修学旅行など郊外での活動の時、説明する人の内容を事前に文章化しておく、または手話通訳をつける。突然の予定変更や、クラスへの重要な伝達事項がある場合にメモを渡す、または黒板に書き出すなどがある。

(3) 手話を活用した情報保障

南村（2001）は、幼稚園における事例と小学校における事例を報告している。手話を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害幼児が入園した幼稚園はその幼児のために手話のできるスタッフを用意し、その聴覚障害幼児をそのまま受け入れる支援体制を整えた。1年半経ち、園児達は、聴覚障害幼児を手話でコミュニケーションする友達として認識し、その幼児と遊びたいから手話を学ぶという雰囲気は園全体に浸透していった。園児達から親へとその影響が広がり、手話を親子で学んでいるケースもあった。この報告の場合は、幼児が友達と話すのに必要であれば手話をそのまま受け入れられたことや、園の教諭に手話を導入する姿勢があったからこそ、インテグレーションが成功した事例であるように思われる。

小学校における事例では、一年生の担任教師が、指文字を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児にも分かるようにと、子ども達に「あ・い・う・え・お」と文字のひらがなで教えると同時に、指文字の

「あ・い・う・え・お」も教えていった。児童達は、何の違和感もなく聴覚障害児とのコミュニケーション手段である指文字を覚えていった。クラスの全員が指文字を覚え、授業中や校内放送などの通訳もおこなう雰囲気が生まれた。この聴覚障害児はひらがなを殆ど読むことができたので、担任教師はコミュニケーションに文字を大いに活用した。教室の至るところにメモ用紙が置かれ、聴覚障害児とのコミュニケーションが困難な場合には文字を用いるということが学級の中で定着した。

これら2つの事例に共通することであるが、聴覚障害児を教師側がどのように受け入れるかによって、聴覚に与える影響が大きいことが推測された。聴覚障害児が自分から手話・指文字を使い始めた理由は、その前に手話・指文字に触れる機会を教師が作ったということが一番大きいと思われる。

4. 地域の学校における難聴児の心理支援

(1) 難聴児の心理的サポート

聴覚に障害のある子どもは、「落ち着きがない」「自分勝手だ」「社会性がない」などと思われる傾向にある。これらの行動は、子どもが周囲の人々の呼びかけや、音声の情報を正しく聞き取ることができないことから起こることが殆どである。しかし、周囲の人々が、これらのことを理解せずに聴覚障害児をみてしまうと子どもは孤独感にさいなまれてしまう。さらに、友達同士の話し合いの内容が理解できないことや、授業での先生の指示を適切に理解することができないことが多いので、いつも不安な心理状態で過ごしているといえる。

聞こえる人間が、聴覚障害児の聞こえについて知ろうとする時、どのくらいの距離で、どのように聞こえているのかについて、理解することは非常に困難である。聞こえる人間が様々な疑似体験を試みても、聞こえない現実を特定できないのが現状である。したがって、聴覚障害児にしても聞こえる範囲でしか理解できないので援助を要求するにしても難しいものがある。すなわち、聴覚障害児は授業において自分が理解したことが、その授業のすべてなのか、不足しているのかどうなのかも分からないという現実さらされている。

富田・鷺尾(1999)は、インテグレーション環境で学ぶ難聴中学生の対人関係に関する意識調査を行った。その研究の中で、聴覚障害生徒は自分が心理的な負担を抱えていても、悩みや心配を気軽に相談できる相手がいなかったり、問題を解決するために必要なサポートを周囲に要求しやすい環境に置かれていないことを報告している。また、インテグレーション環境に学ぶ聴覚障害生徒が心理的な負担を解消できない理

由について、周囲の聴者とのコミュニケーションの不足に原因があるのではないかと指摘している。実際には、友人や教師に対してのみだけでなく、保護者とのコミュニケーションの不足についても指摘し、聴覚障害生徒が自分の心理的な内面についてまで打ち明けられるような関係が築かれていないのが現状ではないだろうか。それゆえ、聴覚障害生徒の抱える心理的な負担は見過ごされ、本当に必要なサポートを聴者である教師や周囲の生徒達、そして保護者すらも把握しきれない場合がある。その結果、聴者側から何らかの配慮を行ったとしても、聴覚障害生徒側はその行為を配慮として受けとめることができず、むしろ、逆に心理的負担となってしまっている例も少なくない。聴覚障害生徒によっては自分から積極的に、ニーズを要求したり、心理的な面を打ち明けたりすることができない生徒も存在する。だからといって「自分のニーズを要求できないままではいけない」と、そのような行動を矯正することを聴覚障害生徒に要求するのは難しいし、短期間で獲得できるようなスキルではない。また、自分の障害を隠そうとするために自分の心理的な面まで話さない生徒の存在も考えられる。それゆえ、まずは聴者の教師や周囲の生徒、保護者を中心とした家族から聴覚障害生徒に対して積極的なコミュニケーションを図ることで心理的な面までも打ち明けられるような関係を築き、個別の抱えるニーズや、相手が抱えている心理的負担を把握していくことが必要とされる。そして、聴者から一方的に、聴覚障害生徒に行うのではなく、相手にとって本当に必要な配慮について把握していくことが重要である。

(2) 心理支援の実践

田原(2001)は、難聴学級に通級する難聴児の通常学級の環境を整えることをねらって「難聴理解」の授業について約8カ月にわたり3段階の授業実践を試みている。その中で、聴覚障害児が難聴のことを理解し、難聴児の立場に立って考え、学級の一員としてその存在を認め、同等の関係を築いていくためにはどのような内容の「難聴理解」の授業を行えばよいのか、難聴学級の担当者と通常学級の担任がどのように連携していけば「難聴理解」の指導が実際に可能となるのかについて考察している。その実践では、第一段階として「難聴」とはどういうことか聴覚障害児と対話しながら難聴学級担当者が通常学級で「難聴」について理解啓発してゆく授業を行う。第二段階では、難聴児が中心となり難聴学級で学習したことを通常学級で聴覚障害児に働きかける難聴理解の授業を実施する。その時に難聴学級担当者は通常学級担任と連絡を密接にとる。第三段階では、通常学級におけるロールプレイング等を導入した難聴理解の授業を通して、相手の立場に立つことを難聴児、聴覚障害児がともに考えてゆく機会を与えていく。こ

のように、3つの段階に分け、難聴理解の授業を行った。その結果、難聴児と聴児ともに自他の難聴に関する知識の広がりが見られ、聴児の意識も耳が聞こえにくいだけで自分達と同じだという変容がみられた。また、接し方がわからなかった聴児も、難聴児の存在を特別ではなく、同じ仲間だと感じるようになった。難聴児自身の意識も、その表情から学級の中で緊張することなく、安心感に包まれて過ごせるようになったこと、心のゆとりが生じ、他児を受け入れ、素直に自分を表現できるようになったと云うことが報告されている。さらに、難聴児が自分の障害について認識したことを多くの他児の前で堂々と発表でき、それが受け入れられていったことは、難聴児自身の障害認識を深めていくことに繋がることを示唆された。しかし、この実践は4年生に対して行われたが、5、6年生の高学年に対しての実践であったならば、このように上手くいくかどうかは疑問である。小学校高学年は思春期の前段階にさしかかる時期である。自己の障害と向き合わず、理解を深めていけない難聴児も存在し、自己否定に繋がる危険性が高い時期である。そのため、障害理解の授業を行う時には、実施時期も十分に検討する必要がある。

(3) 難聴児集団における交流

この他の心理支援で重要な事項として、難聴児のインテグレーション支援をしていく中で、難聴学級で難聴児同士の仲間作りを進めていくことが大切である。難聴児同士が本音で語り合える友達関係を作り上げ、その上に立って、通常学級での過ごしやすさを考えていく。難聴児の殆どが多くの聴児の中でただ一人という環境の中で学校生活を送っているということを考えると、難聴学級の中で自分を自然に表現できる環境を整えることが必要である。そのためにも教師以外に話し合うことのできる同じ聴覚障害児の仲間作りが大切である。難聴学級は、地域の難聴児教育の拠点校として機能し、自校通級の難聴児同士の交流や、他校通級の難聴児が交流する場がある学校もあるが、その事例は極めて少ない。難聴学級在籍児童は2、3名から多くても5、6名といった規模が多く、他校通級の難聴児と交流する機会がない学校が殆どである。現状では地域の難聴学級設置校では、聴覚障害児が少ないために集団づくりができないといった問題がある。理想としては、地域の難聴学級設置校において、難聴児の集団が確保され、同年齢集団の交流と異年齢の集団の交流が可能な機会を作っていくことが必要とされる。地域の学校では、このような機会を作っていくことは難しい面があるかも知れないが、その場合は、地域にある難聴児の保護者団体などが企画運営していくことも一案である。

(4) 聾学校との交流

加藤(2001)は、地域の小学校に在籍する聴覚障害児が、聾学校での日常的な授業に参加する「体験学習交流」について報告している。この「体験学習交流」では、聴覚障害児が、お互いのよさを授業や放課の時間を通して認め合い、かつ刺激し合うことを目標とされている。この交流の中で障害認識が深まっていくことに繋がるのではないかと指摘している。現在、聾学校では、児童生徒数が減少しているが、その原因の一つに地域の通常学校へのインテグレーションが挙げられる。しかし、地域の小学校においては、聴覚障害児の指導や配慮に関する研修プログラムや、専門職員が配備されておらず、クラス担任の教師が専門性のない暗中模索の状態、学級経営を進めている状態が殆どである。「体験学習交流」に参加した、地域の通常学校にインテグレーションしている難聴児童の感想を見ると、「聾学校の友達では耳の聞こえない人がいるため、向き合って自由に話せるから得だなんて思った。小学校では、聴者同士で話すため、私はわからずのまま。聾学校は自由にできるので、人に合わせなくて便利だと思った。」「勉強の時は先生の言っていることを読み取れないし、勉強もみんなと一緒に進めることができない。聾学校に入ればよかったと思った。」というものがある。また、保護者からは「聾学校の様子が知りたい」、「聾学校との繋がりをもちたい」という声もある。小学生の高学年は自我にめざめる時期である。居住地のインテグレーション環境で聴児の友達との関係が難しくなったり、拒否反応を示し出すのもこの頃である。また、学習のつまずきが起こってくるケースも多い。

また、インテグレーションしている難聴児童とその保護者は、聾学校とあまり繋がりが少ないため、聾学校での様子を知らないことが多い。保護者の感想にも見られるように、地域にインテグレーションしている難聴児であっても、聾学校とのかかわりをもつことは、同じ聴覚障害のある子どもたちの集団を確保する点で有意義であるように思われる。加藤は、聾学校が、地域の中で聴覚障害児を受け入れている学校として情報提供していき、地域の巡回指導を含めてインテグレーションしている児童達の支援も行っていくということも多く聴覚障害児やその保護者に広めようとしている。今後も、聾学校による地域の学校支援の機会が増していき、さらに活発化していくことを望みたい。

5. インテグレーションにおける課題

今後、特別支援教育の改革の流れの中で、地域の学校で学ぶ難聴児童生徒はますます増加していくことが予想される。難聴児が難聴学級に在籍する場合は、他の聴覚障害生徒と交流する機会があるかもしれない

が、彼らにとってはそれ以上に通常学級、すなわち聴者集団の中で過ごす時間のほうがはるかに長い。そのため、難聴児の学校生活や生活全般における情報保障や心理支援は、今後、より一層重要な課題とされるであろう（富田・鷺尾，1999）。

また、文部科学省（2002，2003）の報告から推察すると、小学生の段階で特殊教育の指導を受けている聴覚障害児童の割合が合計で0.06%であるのに対して、難聴児の発見率が94年以降0.4%と差が大きいことを指摘し、軽度・中等度の難聴児も含め、かなり多くの聴覚障害児が制度的なサービスを受けずに通常学級に在籍していることが推測される。すなわち、小学校の段階においても、サービスを受けていない聴覚障害児が多くいることが予想される。さらに、中学校段階では、難聴学級と通級による指導を受けている児童数の合計は、聾学校に在籍する児童数の4割程度になっており、特に中学校における通級による指導のケースが少ないことを挙げ、小学校ではサービスを受けていても、中学校ではサービスを受けていないことが推測される。

今回の論文では、難聴学級の現状と課題について情報保障と心理支援を中心にまとめたが、今後は、全国の実践事例を収集し、その理論的背景と教育効果について詳細に分析・検討を深めていきたいと考えている。難聴児童生徒への情報保障や心理支援の方法以外に、個人差への対処、担任教師への研修方法、聾学校や難聴学級の制度や教育内容の改善といった点についても併せながら考察を進めていきたい。

— 引用文献 —

- 加藤勝啓（2001）聾学校への体験交流学習～ 小学校に在籍している耳がきこえない児童への支援～、聴覚障害，56，6，16-19.
- 黒田有貴・鷺尾純一・松本裕子（2002）通常の学級で学ぶ難聴児への教育補助員による学習支援～ ノートテイク支援を中心として～、聴覚言語障害，31，3，129-136.
- 松本裕子（2001）難聴学級からの発信：難聴児を取りまく環境への働きかけ。聴能言語学研究18（2），124-128.
- 南村洋子（2001）今までのそしてこれからのインテグレーション支援。聴能言語学研究18（2），111-116.
- 中野聡子（1999）難聴者のアイデンティティの確立はどこにあるのかー第3の世界はいかに構築されるのかー。トライアングル専門家部会ニューズレター，7，12-15.
- 小畑修一（2000）20世紀末（1986年～1998年）における日本の聴覚障害教育に関する研究の動向。聴

覚障害教育工学，23（2），36.

田原佳子（2001）健常児と共に生きる難聴児への難聴学級からの支援。聴能言語学研究18（2），117-123.

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2002）2003年10月24日答申。今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）。文部科学省。特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）2003年3月28日答申。今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）。文部科学省。

富田祐介・鷺尾純一（1999）インテグレーションしている聴覚障害中学生の対人関係に関する意識調査。聴覚言語障害，28（4），193-204.