

聴覚障害児の教育環境における課題 —ろう学校および通常の学校での教育環境—

岩田 吉生

障害児教育講座

Problems of Educational Environment on Children with Hearing Impairment; Deaf Schools or Regular Schools

Yoshinari IWATA

**Department of Special Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

1. はじめに

日本において、1990年代以前におけるろう教育では、一部の学校を除いて大部分のろう学校で聴覚口話法が実践されてきた。しかし、1990年代頃から手話の社会的な広がりが見られ、世界各国では、手話言語の言語的地位が確立される傾向にある。この背景として、1993年に、文部省の「聴覚障害者のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告」によりろう学校への手話導入を提案する報告がなされたことが挙げられる。このとき、ろう学校中等部以降の授業で口話に併用される補助的なコミュニケーション手段として手話の使用が認められるようになった。また、1995年に木村晴美・市田泰弘が「ろう文化宣言」を述べたことにより、ろう文化、ろう社会の考えが広まり、ろう者を「手話を使う言語的少数者」と位置付けがなされ、手話に対する認識が深められていった。実際、近年の聴覚障害児教育では、教育現場への手話導入がみられるようになり、研究発表の場でも手話による療育・教育の効果も発表され、聴覚活用が困難な事例において手話を活用したコミュニケーションを行う指導が進められるようになってきた。

また一方で、新生児聴覚スクリーニングの体制が確立しつつあり、聴覚障害児の早期発見・早期療育と共に、残存聴力を活用する指導の検討が進められている。生後間もない最早期に聴覚障害を発見し、生後6カ月頃には補聴器を装用した上でコミュニケーションを広げていく指導がなされ、人工内耳の装用が1歳6カ月には実施されるようになってきている。

このような教育環境の変化の中で、ろう学校および通常の学校で学ぶ聴覚障害児のコミュニケーション環境が再度検討されるようになってきている。

2. ろう学校の教育環境

(1) ろう学校の統廃合の問題

近年、ろう学校の統廃合化が実施・検討されている。東京都のろう学校では、9校あったろう学校を4校に再編統合する取り組みがあった。

この背景には、平成19年(2007年)の学校教育法の改正により、「盲学校」「聾学校」「養護学校」を「特別支援学校」に一本化して名称変更する取り組みがある。目的は、障害の種類によらず1人1人の特別な教育的ニーズに応じていくという特別支援教育の理念に基づき、各特別支援学校においては、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者に対する教育のうち、当該学校が行うものを明らかにするものとされている(学校教育法第73条)。

また、ろう学校の校名変更も実施・検討されており、筑波大学附属聾学校は「筑波大学附属聴覚特別支援学校」に、横浜市立ろう学校は「横浜市立ろう特別支援学校」に、東海地区では、静岡県がろう学校から聴覚特別支援学校に名称の変更がされた。兵庫県や広島県でも同様の名称変更がなされた。そして、ろう学校の統廃合や名称変更の他、他の障害種との併設も実施・検討がなされている。

ろう学校の統廃合等の背景には、ろう学校に在籍する幼児・児童・生徒の減少がある。この理由として、早期発見・早期療育の推進、高性能のデジタル補聴器の開発、人工内耳装用児の増加、特別支援教育改革の影響(障害理解の社会の変化)等により、通常の学校の在籍数の増加した結果となった。

しかしながら、聴覚障害児が同じ障害のある子どもたちと集団的係わりを広げ・深める場が減っていくことは非常に重要で、ろう学校の教育環境がなければ、

聴覚障害児や卒業生のコミュニティの減少し、社会性を育て、手話等で交流できる場が減少してしまう。また、専門的な聴覚障害児教育の指導を受ける場の減少する他、ろう学校に勤務される先生か方の専門性が低下することも危惧される。

(2) ろう学校教員の専門性の向上—免許取得率の向上

ろう学校教員の教員免許取得率の現状であるが、平成21年3月現在、全国の国公立ろう学校在籍教諭のうち、ろう学校教諭免許の保有者は46.1%であった。ちなみに、平成13年度31%であったことから徐々に取得率が向上していることがうかがわれる。この背景として、特別支援教育教員免許状（聴覚障害）の取得率を高めるために、各教育委員会、大学が主催する免許取得に関する講習会の開講が以前より増えたことが理由として挙げられる。

しかし、以前と比較して、校種間での人事交流が活発化しており、教員の専門性が蓄積されない等の課題が生じている。

(3) コミュニケーション環境

現在、聴覚障害教育において、手話を活用する取り組みが進められている理由として、ろう学校に在籍する子どもたちの聴覚障害が重度・最重度となる傾向となり、また聴覚障害以外の他の障害のある重複化し、聴覚口話法の教育環境が、最重度の聴覚障害児に対して、十分な成果が上らないことが挙げられる。過去においては、聴覚障害児に対して早期から手話を使用すると日本語の音韻獲得が困難となるとされてきた経緯があり、ろう学校で手話の使用が認められてこなかった。しかし、すべての聴覚障害児において、聴覚口話法による音声言語の聴取理解と発音の指導が必ずしも効果的ではなかった。実際、音声言語の聴取理解が困難な聴覚障害児の場合、音声言語の発達が遅れる傾向にある。昔から、聴覚障害教育においては「9歳の壁」という問題が存在し、ろう学校高等部となっても読書力年齢が小3～小4レベルで停滞する児童生徒が多いことが指摘されてきた。この理由を、ピアジェの認知発達理論から考えると、日常生活の様々な事象を視覚的に理解できる具体的操作段階のレベルから、視覚的に理解が困難な抽象的な概念の操作が必要とされる形式的操作段階への移行することが、聴覚障害児にとって、非常に難しいことが理解できる。

聴覚障害児は、幼少期から様々な経験を積み重ね、ことばの学習を進める。しかし、その指導の多くは、教員・言語聴覚士や保護者らと1対1の関係が中心であり、語彙を増やすことと正しい文法の取得を目的とした学習が展開される。聴覚障害児に対して、幼少期に言語を学ぶとき、語彙を増やすことや語順や助詞・助動詞の付属語の理解などを意図的に指導していくこ

とで、ある一定の成果が得られる。このことについては聴覚障害児の言語発達を支える指導として意義のあることである。ところが、子どもの言語発達を考えると、「言語は学習するものであるか？」という疑問にいきつく。

ろう学校や療育センター等では、聴覚障害児同士が一同集い、集団活動を行う機会を数多く設定している。一般に、就学前の子どもであれば、体操・工作・砂遊び等、複数の子どもたちが共に活動し、互いに楽しみながら経験を積み重ね、社会性を高め、認知・言語発達を進めていく。就学後であれば、周囲の大人たちが集団で遊ぶ環境を整えなくても、子どもたち同士で話し合い、ルールを決めて、集団で活動していくこともできるだろう。

ところが、聴覚障害児は、体を使った活動を楽しむことが多く、友だち同士で話し合うことが少ない。なぜならば、聴覚障害児同士が、自由に意思疎通が図れる共通の言語が準備されていないからである。聴覚障害児集団のコミュニケーションにおいて、聴覚障害児の言語表出が少ないこと、話し手の聴覚障害児の発音が不明瞭で理解が困難なこと、そして、聴覚障害児の聴取理解が困難であることが多い。このようなコミュニケーション環境の中で、聴覚障害児の社会性、認知・言語能力は育つのであろうか？聴覚障害児同士が互いに話し合えるコミュニケーション環境を整えることによって、他者との関係性を深め、社会性の発達を促されなければ、認知・言語発達を向上させることは困難であろう。子どもたちの聴力レベルや言語が様々で、ろう児だけでなく、補聴器を活用する難聴児と人工内耳装用児が在籍するろう学校の教育環境の中で、共通理解が図ることができる方法は、音声言語を併用することも含めて、手話を使用することであろう。

また、聴覚障害児の教育環境では、意図的に周囲の専門家によって用意された集団の遊び場面の中での活動が中心となる。その中で、聴覚障害児同士の会話は、教員らの仲介者を通して、ある子どもから他方の子どものに伝えられる傾向にある。「話し手が主体的に考え、言語表出し、相手に自己の意図を伝える」「聞き手は、話し手の言語を理解し、相手の意図や気持ちを読み取る」という、自然な言語行為が、幼少期の聴覚障害児において、著しく不足している。そのため、聴覚障害児者は、ことばの表層的な言語理解に留まり、相手の意図を理解する、場（会話の文脈）を読むこと等の意味論的・語用論的な言語理解を苦手とする者が多い。この言語理解力の脆弱さが、聴覚障害児者の読解力の低さに影響を及ぼしていることが推察される。

さらに、大きな問題は、聴覚障害児が音声言語の能力のみならず、手話の能力も十分ではない、いわば、セミ・リンガル (semi-lingual) の状態となることである。聴覚口話法で最重度の聴覚障害児を教育する場

合、小学部より徐々に手話を導入しても、キーワード的に指導することが多い。実際の手話の導入は、中学部以降に徐々になされていく。ろう教育の基本的な考えとしては、聴覚障害児の音声言語の理解・表出が十分になされた中学部入学以降に補助的に手話を併用させていくという考えであるが、実際には、子どもたちの音声言語の能力は十分といえないことが多い。その聴覚障害児者が、年齢を経た後に、手話を使用することになったとしても、言語使用の前提となる認知能力や意味論的・語用論的解釈能力の基礎は音声言語によって獲得された力が土台となるため、他者と円滑なコミュニケーションが交わせないことがある。

このような背景から、聴覚障害児の養育・教育やコミュニケーション環境の再検討がなされ、近年の日本のろう学校においては、幼少期から手話を積極的に取り入れた実践が始まっている。また、明晴学園をはじめとして、手話を第一言語と獲得し第二言語として書記日本語を学ぶバイリンガル教育を実施するろう学校も立ちあがっている。

(4) 聴覚口話法の再検討

新生児聴覚スクリーニングの体制が導入され、聴覚障害児の早期発見・早期療育が進む中で、各種医療機関・センター・聾学校乳幼児相談等で、残存聴力を活用する指導の検討が進められている。聴覚障害児が早期から手話を使用してしまうと、聴覚活用が困難となることを理由に、生後から幼児期にかけて手話を使用しないで療育を行うよう、専門の医師や言語聴覚士は指導されている傾向にある。

しかし、聴覚活用が困難な聴覚障害児や知的発達の遅れのある聴覚障害児の場合、聾学校の以前の聴覚口話法時代と同様、聴覚活用が困難で、発音発語も十分に行えないケースが多くある。そのため、他者とのコミュニケーションが行えず、他者との意図の理解が困難となり、自己の意思や感情の表出が不足し、言語・コミュニケーションのスキル、社会性、情動面での発達等、全般的な発達が遅れる傾向にある。

聴覚障害児の言語・コミュニケーションの発達に係わる指導や発達支援に関して、聴覚活用が可能な子どもの対応と、聴覚活用が困難である子どもの対応で、聴覚口話法の指導の在り方を再検討し、乳幼児期の聴覚障害児が豊かな言語・コミュニケーションの環境が得られるように支援を進めていきたい。

(5) 障害の重度・重複化

H20年度のろう学校の小・中学部、高等部在学者の中で重複障害学級に在籍する児童生徒の割合は16.9% (870人)であった。肢体不自由養護学校の73.3%と比べると数字的には低いですが、徐々に増えており、その対応が課題となっている。また、¹⁾大鹿・濱田「聴覚障

害といわれる発達障害を併せ持つ児童の実態に関する調査研究」(2006)によると、ろう学校の通常学級に在籍する発達障害児の割合は21%であった。このことは、ろう学校の通常学級および重複障害学級の在籍児の約38%程度が重複障害児であることが推察される。実際、アメリカ、カナダの調査でも、30%以上が重複障害児と推定されていることから、日本のろう学校における重複聴覚障害児の在籍割合は妥当な数値であろう。

(6) 聴覚障害者としてのアイデンティティ形成過程

聴覚障害児者の心理について、自己中心性、衝動性、神経症的傾向を示しやすく、情緒不安定になりやすいことなどが指摘されてきた。聴覚障害青年が他者と関わる際の心理的な安定性は、言語環境、教育環境の他、日常生活する環境における周囲の人々との人間関係に深く関連している。言語・民族的観点から述べると、アメリカにおいて手話を使用するろう者は、黒人、スペイン系アメリカ人、白人などと同様、音声言語を用いる聴者とは別に区分される一つのマイノリティ的集団として捉えて、その民族のアイデンティティの理解において葛藤する人々の心理と同等に扱われている。

近年、アメリカのアイデンティティ形成に関する研究で注目されているものを1つ挙げたい。グリックマンは、マイノリティ(少数派)としての「ろう者としてのアイデンティティ形成」に関する研究を報告している。彼は、文化・民族的アイデンティティの発達モデルの観点から、4段階のアイデンティティ形成過程を指摘した。第1に、音声言語を用いる聴者への同一化を図る「聴者段階」。第2に、聴者と手話言語を用いるろう者の両文化に位置しながらアイデンティティの混乱に陥る「境界段階」。第3に、ろう者世界へ傾倒する「埋没段階」。第4に、ろう者としてのアイデンティティを確立しながらマジョリティ(多数派)の聴者社会との統合を図る「二文化段階」と云うような発達過程である。

このように、アメリカでは、聴覚障害児者のアイデンティティ形成過程に関して、音声言語を主たるコミュニケーション言語として扱う言語的多数派としての聴者と対比しながら、言語的少数派としてのろう者としてのアイデンティティ(Deaf Identity)の形成について検討されてきた。国民の大多数が日本人で占められる日本の現状とは社会的背景が異なる面があるが、日本の聴覚障害児者においても、同様な過程で、ろう者のアイデンティティを形成していく者が大勢いる。

また、聴覚障害児は、聴児と同様、青年期になると、自己に対する認識や、自己の将来の理想などに対する想いを深め、自己のアイデンティティの所在に悩むようになっていく。しかし、聴覚障害児の場合は、自己の聴覚障害に対する認識において心理的に動揺し、聴

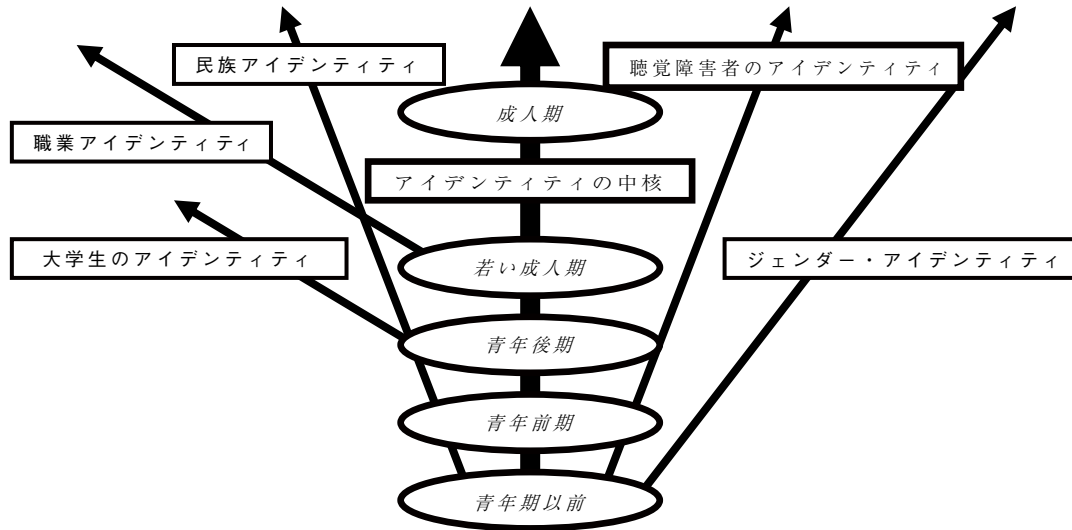


図 様々なアイデンティティ形成の発達過程

者・難聴者・ろう者の関係性や帰属意識に思い悩む者が多くある。図に示す通り、様々なアイデンティティの帰属問題がある中で、聴覚障害青年は「自己のアイデンティティ形成」に加えて、「聴覚障害者としてのアイデンティティ形成」が問題となる。

補聴器や人工内耳の装用により残存聴力を活用し音声言語の聴取理解が可能な難聴者の場合、難聴者として聴者社会に適応する努力を続けている人々がいる。一方、聴覚活用が困難な重度・最重度の聴覚障害児者の場合、幼少期から音声言語によるコミュニケーションにおいて、辛く厳しい様々な困難を何度も経験しながら青年期を迎える。聴覚活用が非常に困難な状況にありながら音声言語のコミュニケーション活動を中心として成長した聴覚障害青年が、手話と出会い、手話によるコミュニケーションを楽しみ、手話を巧みに操る成人ろう者等に会った時、彼らの人生に転機が訪れる。彼らは、その手話で豊かな自己表現を行う聴覚障害者をモデルとして自我を同一化し、「ろう者」のアイデンティティを形成していく。言語・コミュニケーション手段には様々なものがあるが、他者とのやり取りの内容が「容易に」「すべて」わかるという実感や満足感が重要であり、円滑なコミュニケーションによって成り立つ人々とのふれあいが聴覚障害青年にとって自己を変革させる契機となっていくのであろう。²⁻⁴⁾ (岩田；2000, 2005, 2007)

3. 通常の学校で学ぶ難聴児の教育環境

(1) 通常の学校で学ぶ難聴児の教育的背景

近年、聾学校に在籍する数の児童生徒よりも多い数の難聴の児童生徒が、地域の小・中学校に在籍している、という実態がある。新生児聴覚スクリーニング調

査⁵⁾ (日本産婦人科医会, 2006)によると愛知県の新生児聴覚スクリーニング検査の実施率は51%である。新生児聴覚スクリーニング検査の実施が推進されている現在、医療の分野では聴覚障害の発見が出産直後に可能となる現状にある。これに伴って、聴覚障害児の早期療育・早期教育の開始がさらに進んでいくことが予想される。また補聴器・人工内耳の技術的進歩による聴覚活用、手話を活用した指導など、聴覚障害児教育は様々な面で検討が行われ、児童生徒の特性や個性に合った教育支援が求められるようになってきている。補聴器による聴覚活用が可能な児童生徒、人工内耳を装用する児童生徒は、地域の学校の通常学級に在籍する傾向にある。実際、「補聴器・人工内耳を使っている児童生徒の我が国における実態調査」⁶⁾ (日本保健学会, 2005)によると、全国の23,273ある地域の小学校のうち、補聴器・人工内耳を使っている児童生徒が1名でも在籍する小学校の数は、2,868校ある。また中学校は、全国に10,353校あり、補聴器・人工内耳を使っている児童生徒が在籍している学校数は1,473校である。割合で表すと、全国の小学校で12.3%、中学校で14.2%にも上っていることが分かっている。東海地方での割合は、小学校：13.8%、中学校：18.6%となっている。

「学校教育法施行令第22条の3」の就学基準によると、ろう学校または難聴学級の就学は「両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話し声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの」⁷⁾ (文部科学省, 2002) とされている。この就学基準に則って難聴児の就学指導が行われる訳であるが、最近では、「認定就学者制度」 (= 基準に該当する聴覚障害児の場合でも、市町村教育委員会が地域や学校の状況、児童生徒の支援の内容、保

護者の意見等を総合的に考慮した上で、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると判断して、小中学校へ就学することを認めていく制度)により、100dB以上の最重度の聴覚障害児であっても地域の小学校に就学する例が増えている。

(2) 難聴児の教育支援

難聴児がインテグレーション環境で学ぶことは、聴者が大多数の社会に適応する学習として極めて重要な意味を含んでいると同時に、聴児にとっても難聴児に関する理解を深める貴重な機会となり、双方にとって貴重な体験学習の機会となる⁸⁾(小畑, 2000)という考え方がある。しかし、実際には、日本語能力や知的発達が標準以上の難聴児であっても、学校内の音声のコミュニケーション環境に適応していけない事例が多いのが現実である。周囲から疎外感を感じたり、難聴児の行動が間違っている場面でも“聞こえないのだから仕方ない”という考えの下で特別扱いされてしまうことが多々ある。このような厳しい環境の中で、難聴児が豊かな社会性を身につけていくためには、地域の学校で適切な教育支援が行われる必要がある。

難聴児の教育支援は各地で様々に実施されているが、最大の問題は「コミュニケーションと情報保障」である⁹⁾(南村, 2003)。この問題を解決していくために、視覚的教材の多用化や情報保障の徹底することにより、難聴児が他の児童生徒と情報や感情を共有できる条件を教育の現場に設定することが望まれる。具体的な支援内容としては、難聴児が前の方の座席に位置することや、FM補聴システムを活用する他、通常学級の担任教師が、努力の範囲内で、授業資料を作成したり、文字情報を板書するなどの工夫を行いながら、情報保障を行うなどの方法がある。

(3) 難聴学級設置校における難聴児の障害認識への取り組み

難聴学級については、その形態は、地域によって様々である。地域に1、2校の拠点校に難聴学級を設置したセンター校方式であれば、その学校に学区・学区外から難聴児が通い、多くの時間は通常の学級に在籍し、難聴学級にて教科教育の補助と自立活動の指導を受ける。この場合、難聴学級の歴史が長く、ある一定の指導体制が確立されているため、教員の専門性が高いケースが多い。しかし、学区を越えて通学する難聴児が多く、毎日保護者が送り迎えをすることが殆どである他、自分の居住区域の子どもたちとの関わりが薄くなってしまふことが難点である。

一方、難聴児が新たに入学した時点で、地域の学校に難聴学級が設置される場合がある。この場合、自分の学区の学校に難聴学級が設置される面でメリットが大きい。教師の専門性は高い可能性は低く、個別の

学習指導が中心で、聴覚障害児の個々の実態に合わせた配慮ができないことがある。

固定式の難聴学級における指導は、教科教育と学級活動(集団での話し合い等)、自立活動(ことばの指導、コミュニケーションの指導等)がなされる。通級指導教室では、校内通級であれば上限8時間の規定があるが、一般的には、難聴児一人あたり週3~5時間程度、校外通級は週1~2時間程度の指導を受けることが多い。しかし、指導時間数は、難聴児の人数・学年・障害の程度等、教員数などによって変わってくるため、学校によって様々である。

また、地域の学校における難聴学級設置校の場合、自立活動の時間の中で、「発音・発語指導」「国語・算数の学習」などに加えて、様々な取り組みを行っていくことが求められる。難聴児の障害認識を深めていく教育活動は、自分の聞こえの理解を深める試みとして「耳の仕組みや補聴器に関する知識」「自分の聞こえに関する学習」、多様なコミュニケーション言語・手段を理解する試みとして「手話・指文字、キューサインの学習」、自分の将来の見通しを深める上で「成人聴覚障害者の話を聞く」「聴覚障害者の日常・聴覚障害者福祉の学習」、難聴児集団における心理的な支えや交流を深める場として「難聴児集団における諸活動・自己の悩みについての話し合い」「周辺の通常小学校に在籍する難聴児との交流」など数多くあり、実施可能なものから随時行っていく必要がある。

授業や学校行事における難聴児の情報保障の精度を高めていくことは、「学習保障」にも繋がる。東京都江戸川区立鹿本中学校では、難聴生徒の「情報保障」「学習保障」「心理支援」を進めている他に例をみない学校で、難聴学級担任教師・通常学級担任教師・情報保障者・聴者の生徒による適切な支援を受ける難聴生徒たちは、心理的な安定性を図りながら好成績を収める者が多いことが報告されている¹⁰⁾(山口, 2005)。

〈参考〉東京都江戸川区立鹿本中学校の事例

1) 学校の特徴

- ・全校450名(1学年150名程度)
- ・難聴学級設置-難聴生徒10名(H17年度)
 - 英語・数学・国語は、難聴学級で学習。教員は3名。正規教員2名・講師1名。
- ・手話部の設置(全校40名程度)

集会や学校行事における手話通訳だけでなく、PCテイクによる文字情報の支援を担当している。手話部の生徒たちが1クラスに4~5名がいるので、通常の学級の中では手話部の生徒たちが、必要に応じて、支援を行っている。

2) 教育の効果

- ・学力保障-生徒は中位以上の成績。
 - 難聴学級で学習する英・数・国の他、他教科も試

験前に難聴学級で学習し、疑問点を解消する。

英語の授業の工夫……マニュアル・アルファベット、スペリングゲームの教材。PCのスクロール字幕による速読。中3の75%は、英語検定3級を合格。

- ・情報保障－クラスでの情報保障、学校行事は、手話部の生徒を中心とした支援を行っている。

難聴生徒のコミュニケーション環境の整備だけでなく、聴者の生徒において、自己効力感を高める機会を与えることができる。また、将来の障害児教育や福祉の担い手となる若者の貴重な体験の場が提供できる。

3) 今後の課題

- ・インテグレーション環境の整備の結果

「先生・友人の話がわかる・勉強がわかる・学校が楽しい……。情報保障が充実している高校は、通常の高校にはない。」という、多くの生徒たちの結論に至るケースが増えている。そのため、卒業生の多くが、関東圏のろう学校高等部を選択していった。今後は、通常の中学校とろう学校との連携を深めながら、授業・特別活動等の交流を行う必要がある。

(4) 難聴理解の教育実践

平成5年の「通級による指導」の制度化によって、通常学級に在籍する障害のある児童生徒に対して「心身の障害に応じた特別の指導」が実施すべき教育活動として認められた。この指導内容は、障害の改善・克服を目指したものと、社会的ハンディキャップの軽減によって社会への参加を目指すものがある。「参加」を目指す難聴児のニーズからの支援を考えると、地域の学校で学ぶ難聴児への関わりに対する支援が必要とされる。難聴児が通常学級で生活する上での困難や配慮の方法が他の聴児たちに理解されれば、難聴児のハンディキャップの軽減に繋がる。そこで、難聴理解を促進する授業の実践例を、以下に示す。

- 1) 実践例1 ¹¹⁾ 田原 (2001) は、聴児が難聴を理解し、難聴児の立場で考え、学級の一員としてその存在を認めて同等の関係を築いていけるようにと、約8ヵ月間にわたって3段階の授業実践を試みた。①難聴学級担任教師が「難聴」について理解啓発していく授業－聴児に難聴の疑似体験や補聴器聴取体験をさせ、「難聴」とはどういうものかについて、難聴学級担任教師が指導を行う。②難聴学級で学習したことを難聴児が中心になって聴児に広めていく授業－難聴児が在籍学級にて、自己の生い立ち・難聴・心理などについて説明することで、聴児に対して難聴児の理解を促す。③相手の立場に立つことを難聴児・聴児が共に考えていく授業－ロールプレイング、構成的グループエンカウンターなどの臨床心理的手法を用いて、難聴によって引き出される困難さを実感すること、障害部分だけでない人としての人格面に

も目を向けさせる、などを試みた。以上の実践の結果として、聴児の多くが、授業開始当初は難聴児を「かわいそう」と認識していた状況が、次第に「みんなと同じ」「がんばっている」という表現に変化していった。

- 2) 実践例2 ¹²⁾ 松本 (2001) は、地域の小学校の難聴学級という立場で実践可能なインテグレーション環境への働きかけを通じた難聴児支援を行った。①総合的な学習の時間の中に「難聴理解」を位置付けて、通常学級と難聴学級が連携して授業を実践することにより、通常学級児童の理解啓発を促進しようとする試み－初年度の取り組みとして疑似体験や補聴器聴取体験などを行い、次年度は筑波技術短期大学の学生と交流をもち、聴覚障害学生の生き方を学び、自分の生活や生き方に生かしていこうとする気持ちを育てた。②字幕製作ボランティア活動－難聴学級の保護者を中心として活動を開始した字幕製作ボランティアを、PTAのスクールボランティアに登録し、これらの活動を通して保護者や地域への理解啓発を促進しようとする、などを試みた。その結果、周囲の人々における難聴児のコミュニケーション困難や心理、配慮の方法に関する理解が深まり、難聴児が聴児とともに情動を共有する場面が増えていった。

(5) その他の教育支援

近年、ろう学校による通級指導が広く行われるようになっており、ろう学校の先生が地域の通常学校に巡回指導をしている。そこで、「難聴児の聴覚管理、発音・構文指導、障害認識等」の他、「担任教員のサポート」「保護者のサポート」が行われている。いわば、ろう学校が地域の聴覚障害児教育のセンター的役割を担っている訳である。難聴児がろう学校出身でなくても、巡回指導のサポートを受けることができ、就学前から就学後、そして学校卒業後までのサポートまでを見通した聴覚障害児の発達・教育支援を、難聴児通園施設や病院等と連携を持ちながら、推進させていく活動が進んでいる。

さらに、教育支援員による支援の活用も行われるようになってきている。愛媛県松山市の学校支援員制度が非常に有名であるが、通常の学校における難聴児の支援として、ノートテイクや手話通訳の支援員を派遣する制度を実施する支援が立ち上がっている。愛知県内にもこの取り組みがなされている地域があるが、支援員は情報保障者であって、教育者ではないので、授業の指導には入れない。また、支援方法の確立と専門性の向上等のため、松山市では支援員の話し合いや研修会が行われている¹³⁾ (原田, 2005)。

公教育でなされている教育支援であれば、地域格差・学校間格差が生じないようにしがたい。ソフト面(人

的支援)・ハード面(物的支援)、そして予算の問題があるが、支援員によるサポートが必要な難聴児がいれば、地域格差が生じないように教育環境を整える必要がある。

(6) 今後の課題

小・中学校の難聴学級設置校では、難聴学級における教育は非常に充実しているが、通常学級では十分な配慮がなされていない。難聴学級設置校の難聴児教育を難聴学級だけに終わらせず、全校的な取り組みに繋がりたい。難聴児が聴児とともに学びあう学校の目的とその効果を、先生方に再認識していただいた上で、校内体制の充実を図っていくべきである。

そして、特別支援教育下の難聴児に対する教育支援に関して、一連の授業指導の方法の周知を図り、各校の校内体制の構築を設けていきたい。「他に、発達障害児が在籍するので……。」というのは、「難聴児に配慮をしなくてもいい。」という結論とはならない。必要最低限の配慮はなされるべきで、発達障害児に対する配慮と同様、難聴児に対する配慮の必要性を、教育現場で理解していくべきである。

また、難聴児教育に携わる教員が研修を受ける機会を増やしていきたい。内容としては、難聴児とその保護者の心理、難聴児の聞こえとことば、難聴児童生徒とのコミュニケーション方法、難聴児童生徒の教科指導、情報保障の方法など様々あるが、研修を受けた上で教育実践を進めていく学校の雰囲気作りが大切である。

さらに、小・中学校の段階では、難聴学級等で教育的な配慮が行われているが、高校段階になると、支援体制が殆ど行われていない。難聴生徒の学習方法は、板書・読話・聴覚活用等、様々な情報を活用しながら授業を受けているが、教科書・参考書の予習の上でしか理解が進まない。大学では支援体制を整えているところが多いが、今後は高校での教育支援について検討していく必要がある。

聴器・人工内耳を使っている児童生徒のために、

- 7) 文部科学省(2002)学校教育法施行令の一部を改正する政令 政令第163号。
- 8) 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, 第23巻第2号, 30-55。
- 9) 南村洋子(2003)これまでのきこえない・きこえにくい子どもたちへの支援 きこえない・きこえにくい子どもの豊かな学校生活 難聴児と共に歩む会・トライアングル。
- 10) 山口淳(2005)学力を伸ばせる聴覚障害児教育をめざしてろう教育の“明日” 第45号 9-12、ろう教育の明日を考える連絡協議会。
- 11) 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 第18巻第2号, 117-123。
- 12) 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 第18巻第2号 124-128。
- 13) 原田美藤編著(2005)支援員ガイドブック 聴覚障害児が豊かな学校生活を送るための情報保証と支援。

(2011年9月16日受理)

引用文献

- 1) 大鹿綾・濱田豊彦(2006)聴覚障害といわゆる発達障害を併せ持つ児童の実態に関する調査研究—全国聾学校へのアンケートの試み。聴覚言語障害, 35(3), 119-126。
- 2) 岩田吉生(2000)聴覚障害青年の自我同一性形成について普通高校に学ぶ生徒との面接調査から、ろう教育科学会第43回大会資料集 15-18。
- 3) 岩田吉生(2005)手話とアイデンティティ 長南浩人編著 手話の心理学入門 東峰書房 77-105。
- 4) 岩田吉生(2007)聴覚障害教育と手話, そだちの科学9, 97-102。
- 5) 日本産婦人科学会(2006)新生児聴覚スクリーニング検査に関する実態調査報告)
- 6) 日本学校保健会(2005)難聴児童生徒へのきこえの支援 補