

<原 著>

小学校の難聴特別支援学級における自立活動に関する実態調査

林田 真志*・河野そらみ**・河原 麻子***

小学校の難聴特別支援学級で指導を担当している教員を対象として、自立活動の実態と課題を明らかにすることを目的として質問紙調査を実施した。回答者のうち、特別支援学校教諭免許状（聴覚障害教育領域）保有者は11.8%にとどまった。先行研究でも報告されたとおり、多くの学級内で使用されている主たるコミュニケーション手段は音声言語であった。在籍児童が抱える学校生活上の困難として多く回答されたのは、「語彙について」「やりとりの確実さ」であった。回答者が在籍児童と関わる際に苦慮することについては、「自身の難聴に関する知識が十分でないと感じる」「手話や指文字を使いたいと十分に使えない」「児童間の人間関係が十分に形成できていない」という回答が多くみられた。回答者が自立活動において指導経験のある内容については、読み書きや発音・発語、人間関係の形成に関するものが多かった。自立活動の指導内容を精選及び指導する際に苦慮することについては、「指導したい内容に関する知識や技量が追いつかない」という回答が最も多く、難聴特別支援学級担当教員の専門性に関する課題が改めて示された。

キーワード：小学校 難聴特別支援学級 自立活動

I. はじめに

文部科学省（2017）によると、平成28年度時点での難聴特別支援学級の設置数は、小学校で741学級（在籍児童数1,155名）、中学校で316学級（在籍生徒数462名）となっている。特別支援教育が開始された平成19年度時点では、小学校で473学級（在籍児童数865名）、中学校で214学級（在籍生徒数343名）の設置数であったことをふまえると、難聴特別支援学級の設置数とその在籍児童生徒数は、増加傾向にあるといえる。

難聴特別支援学級に在籍する児童生徒については、一日のすべての時間を当該学級で過ごす場合もあれば、特定の教科等の時間を通常の学級との「交流教育」というかたちで過ごす場合もあり、その実態は多様である。通常の学級で学んだ経験のある聴覚障害学生を対象とした研究では、彼らが当時は振り返った際に、授業内容の理解や友人との人間関係の構築といった面に困難を感じていたことが報告されている（長谷川・菊池・竹中・斉藤・佐々木, 2001）。また、難聴特別支援学級に在籍する児童と通常の学級に在籍する健聴

児を対象とした研究では、通常の学級が聴覚障害児にとっての「居場所」となるための条件として、難聴特別支援学級と交流学級の教員間の協働、教員間の情報交換や教育目標の共通理解、聴覚障害児と健聴児の間のチームワークづくり、健聴児に対する聴覚障害についての正しい理解啓発、があげられている（藤本・鳥越, 2012）。

従来、難聴特別支援学級に在籍する児童が学校環境に適応していくために、とくに心理的な安定や肯定的な障害認識、言語力等に関する内容を自立活動において取り扱う必要性が指摘されてきた。たとえば、原・岩田（2010）は、健聴の児童生徒との接触が免れない学習環境では、聴覚障害児の自己意識と障害認識が欠かせないとし、小学校の難聴特別支援学級における効果的な障害認識について、自立活動の時間を活用した取り組みを行っている。その取り組みの成果として、聴覚障害児自身が障害からどのような困難が生じやすいかを知らるとともに、それらを軽減するうえで周囲の理解や支援にむけた情報発信が必要となることを認識できたことがあげられる。一方、周囲の健聴児にとっても、聴覚障害から生じる困難について捉え直す機会となるとともに、聴覚障害のある仲間に対する支援について理解を深めることができた。このほかにも、難聴特別支援学級で実践されている自立活動については、

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 高知大学研究国際部研究推進課

*** 広島大学大学院教育学研究科

岩田(2008)による報告などがみられるが、その指導内容や指導方法、課題等については不明な点も多い。

以上のことをふまえ、本研究では、小学校の難聴特別支援学級における自立活動の実態と課題を明らかにすることを目的とし、当該学級の担当教員を対象として質問紙調査を実施した。本稿では、その調査結果の一部を報告する。

II. 方法

1. 調査対象

小学校に設置された全国の難聴特別支援学級699学級(文部科学省, 2016)のうち、平成28年度時点で所在地を確認できた154学級を調査対象とした。

2. 調査期間

平成28年7月29日から同年9月30日であった。

3. 質問項目

回答者が担当する難聴特別支援学級の基礎的情報を問う質問項目群(「教員自身のことや児童たちの学習環境について」と、自立活動の内容や方法を問う質問項目群(「自立活動について」)で構成した。

難聴特別支援学級の基礎的情報を問う質問項目群では、回答者の教職経験年数及び難聴特別支援学級担当年数(問1)、回答者が保有する教員免許状の種類(問2)、難聴特別支援学級の指導を担当する教員等の人数(問3)、難聴特別支援学級に在籍する児童の人数及び学年(問4)、在籍児童が難聴特別支援学級で過ごす頻度(問5)、回答者及び在籍児童の学校内での主たるコミュニケーション手段(問6)、回答者の聴覚障害教育に関する情報入手手段(問7)、回答者が在籍児童と関わるうえで苦慮すること(問8)、自立活動の担当者(問9)の9項目を設定した。

自立活動の内容や方法を問う質問項目群は、西田(2009)を参考に構成した。自立活動の指導内容については、①聞こえの障害や聴覚補償に関すること、②話す力の指導のうち、発音・発語指導に関すること、③話す力の指導のうち、手話や指文字に関すること、④話す力の指導のうち、コミュニケーション力の指導に関すること、⑤コミュニケーション手段に関すること、⑥読む・書く力に関すること、⑦聞く力に関すること、⑧社会常識に関すること、⑨福祉制度に関すること、⑩聴覚障害者の歴史・生活等に関すること、⑪人間関係の形成に関すること、⑫その他、の12カテゴリーに分類した。具体的な質問項目としては、特設し

て行う自立活動の実施頻度(問10)、指導形態(問11)、指導経験のある内容項目(問12)、今後取り扱いたい内容項目(問13)、指導内容の精選方法(問14)、指導内容の精選及び指導上で苦慮すること(問15)、使用教材(問16)、在籍児童が抱える学校生活上の困難(問17)、自立活動の指導を通して在籍児童が抱える困難の改善・克服が可能か否か(問18)の9項目を設定した。

4. 手続きと倫理的配慮

難聴特別支援学級を設置している小学校を管轄する市町村教育委員会宛てに、調査協力依頼文1部、調査用質問紙1部を同封したものを送付し、調査の目的や実施形態、手続き、ならびに倫理的配慮について事前に周知した。次に、難聴特別支援学級を設置している小学校の学校長を通じて、当該学級での指導を担当している教員1名に回答を依頼した。

質問紙の表紙には、調査目的、調査協力の任意性、回答方法、個人情報取り扱い、返送方法、問い合わせ先について記載した。調査用紙への回答と返送をもって、協力に同意したこととみなした。なお、複数の児童が難聴特別支援学級に在籍する場合には、児童の平均的な姿を想定して回答するよう依頼した。

5. 分析方法

回答結果の分析に関しては、単純集計(問1、2、3(2)、4~8、10~18)、「(該当する回答数/全有効回答数)×100」の算出式に基づく割合(問3(1)、9、15(1))、平均値及び標準偏差(問1、3(2)、4、5、7、10)、自由記述式の質問項目に対する言語的データのカテゴリー分類(問8、18)による方法を用いて集計した。

III. 結果及び考察

調査用紙を発送した154学級のうち、85学級から回答が得られた(回収率55.2%)。返送された調査用紙に不備はみられなかったため、すべての回答を分析対象とした(有効回答率100.0%)。

1. 回答者の基本属性

回答者の平均教職経験年数は21.4年($SD=12.1$)、難聴特別支援学級の平均勤務年数は2.1年($SD=3.6$)であった。この結果より、教職経験年数に比して難聴特別支援学級の担当経験年数が相対的に短いことが明

示された。

なお、回答者のうち、特別支援学校教諭免許状保有者は26名(30.6%)、そのうち聴覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状保有者は10名(11.8%)であった。

2. 難聴特別支援学級の在籍状況及び主たるコミュニケーション手段

難聴特別支援学級で指導にあたる人員について尋ねたところ、1名で指導にあっている回答者が66名(77.6%)、他の者(教員や支援員など)とともに指導にあっている回答者が19名(22.4%)となった。

難聴特別支援学級に在籍する児童の学年及び学年ごとの人数について尋ねたところ、1年生が20名、2年生が37名、3年生が24名、4年生が23名、5年生が26名、6年生が21名であり、学年間で顕著な差はみられなかった。1学級あたりに在籍する児童数の平均人数は1.8名($SD=1.4$)であったことから、少人数で学級が構成されていることが示された。

在籍児童が授業内・授業外において使用するコミュニケーション手段について、6種の選択肢をもとに複数回答可として回答を求めた。その結果をFig. 1に示した。Fig. 1より、授業内・外ともに、最も使用されているコミュニケーション手段は「口話」であった。「口話」のみを使用している児童は、「授業内」で45名(52.9%)、「授業外」で58名(69.0%)であった。藤本・鳥越(2012)は、難聴特別支援学級や通常の学級では音声のみでコミュニケーションがとられることが多いことを指摘しているが、本調査においても同様の傾向が認められた。

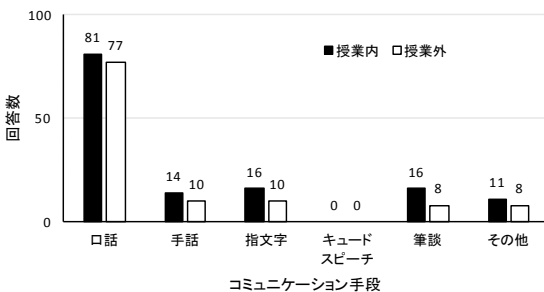
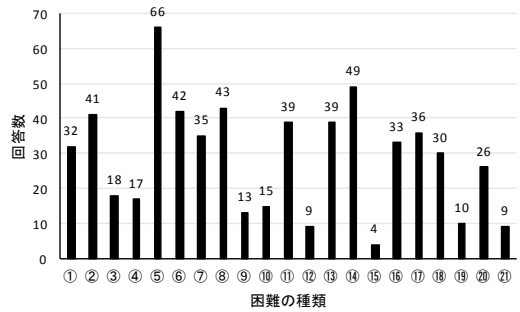


Fig. 1 難聴特別支援学級在籍児童が授業内外で使用される主たるコミュニケーション手段

3. 難聴特別支援学級在籍児童が抱える学校生活上の困難

難聴特別支援学級在籍児童が抱える学校生活上の困難について、21種の選択肢をもとに複数回答可として回答を求めた。その結果をFig. 2に示した。なお、ここでの「困難」とは、聴覚障害に直接的に起因すると考えられるものに限定した。Fig. 2より、「⑤語彙について」が最も多く回答され、回答者全体の83.5%を占めた。左藤・四日市(2000)は、聴覚障害児の語彙力に関する特徴として「健聴児に比べて語彙数が少ない」「抽象概念や自身の生活に関連が薄い語彙などは獲得が困難であり、獲得語彙の範囲が狭い」「語の意味的広がりがない」「語と語の意味的な関連性が弱い」などをあげている。本研究で対象となった難聴特別支援学級に在籍する聴覚障害児においても、同様の傾向がみられることが明らかになった。



- ① 発語について(声の大きさ、スピード、イントネーションなど)
- ② 発音の誤り
- ③ 読字力について(音読など)
- ④ 書字力について(ひらがな、かたかな、漢字など)
- ⑤ 語彙について(量や質、意味理解など)
- ⑥ 構文力・文法力について(助詞や文型など)
- ⑦ 読解力について(文章の内容理解など)
- ⑧ 文章構成力について(作文など)
- ⑨ 読書力について(本への興味・関心など)
- ⑩ コミュニケーションに対する意欲
- ⑪ コミュニケーションに対する態度や行動
- ⑫ あいさつ、質問
- ⑬ 生活経験や気持ちを話す力
- ⑭ やりとりの確実さ(伝言、質問への応答、話の道筋、話題にそった会話など)
- ⑮ 音声以外のコミュニケーション手段(身振り、筆談、手話、指文字など)
- ⑯ 学習の理解度
- ⑰ 友人関係
- ⑱ 社会性
- ⑲ 補聴器・人工内耳の自己管理
- ⑳ 行動の様子(興味、関心、集中力、持続力など)
- ㉑ その他

Fig. 2 難聴特別支援学級在籍児童が抱える学校生活上の課題

「⑭やりとりの確実さ」は2番目に多く選択された困難であり、回答者全体の62.0%を占めた。この困難はコミュニケーションや人間関係、社会性等、対人関係等において様々な影響を及ぼしうるといえる。

また、「⑩コミュニケーションに対する意欲」についての回答は15名(19.0%)であるのに対し、「⑪コミュニケーションに対する態度や行動」では回答数が39名(49.4%)に増加した。この数値より、コミュニケーションに対する意欲を、うまく行動化できていない事例の存在が考えられる。その要因には様々なものが考えられるが、最も多く回答された「⑤語彙について」の困難が主たる要因となっている可能性もある。

選択肢①②⑥⑦⑧⑪⑬⑭⑯⑰⑱については30名～50名の回答があり、複数の項目で多くの回答が得られ、全体的に回答が分散する結果となった。そのため、聴覚障害児は個々の障害の程度、状態や学校環境により、様々な困難を抱えていることが示唆された。

「⑳その他」(9名)の回答内容については、「音楽に関する表現等」「障害認識、障害受容」「聞き取りに関すること」の3つに大別された。

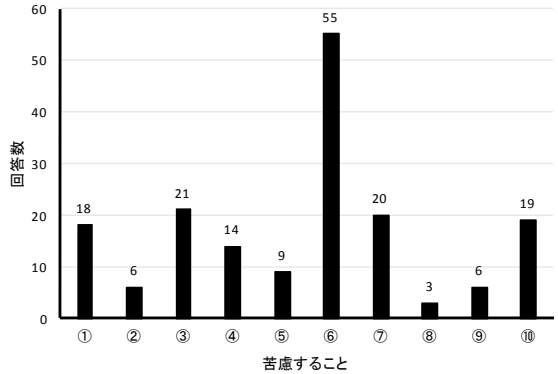
4. 担当教員が難聴特別支援学級在籍児童と関わる際に苦慮すること

学校生活上で難聴特別支援学級在籍児童と関わる際に苦慮することについて、10種の選択肢をもとに複数回答可として回答を求めた。その結果をFig. 3に示した。Fig. 3より、最も多く回答された選択肢は「⑥自身の難聴に関する知識が十分でないと感じる」(55名)で、回答者全体の69.6%を占めた。これらの回答者のうち、聴覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状保有者は7.3%(4名)であり、大学等で専門的な知識を学んでいないことが、回答者自身に知識不足を感じさせることにつながっている可能性が示唆された。

2番目に多かったのは、選択肢「③手話や指文字を使いたいと十分に使えない」で回答者全体の26.6%(21名)を占めた。3番目に多かったのは「⑦児童間の人間関係が十分に形成できていない」で回答者全体の25.3%(20名)を占めた。この選択肢を回答した20名のうち、12名は在籍児童1名の学級を担当していたことから、この場合の「児童間の人間関係」とは交流学級等の健聴児との人間関係であると考えられる。したがって、同じ学級に聴覚障害のある友人もおらず、健聴の友人ともうまく人間関係が形成されていないことが予想される。人間関係が形成されにくい背景として、交流学級と難聴特別支援学級の両方で授業があるた

め、休み時間等、健聴の友人と一緒に過ごす時間が少ないこと、聴覚障害があることでコミュニケーションが成立しにくい可能性などが考えられる。

「⑩その他」の自由記述では、「交流学級や保護者への対応」や「聴覚補償・情報の即時性」、「障害受容」に関して苦慮しているとの回答がみられた。



- ① 児童の口話が十分に聞きとれない(発音が不明瞭等)
- ② 児童の手話や指文字が十分に読み取れない
- ③ 手話や指文字を使いたいと十分に使えない
- ④ (複式学級の場合) 異学年の授業を同時に行うこと
- ⑤ 難聴特別支援学級の教員が少なく感じる。(今の教員人数では指導等が十分に行えない。)
- ⑥ 自身の難聴に関する知識が十分でないと感じる
- ⑦ 児童間の人間関係が十分に形成できていない
- ⑧ 児童-教師間の人間関係が十分に形成できていない
- ⑨ (聴覚障害児が在籍する) 通常学級との連携が十分に取れていない
- ⑩ その他

Fig. 3 難聴特別支援学級在籍児童と関わる際に苦慮すること

5. 自立活動の実施体制や実施形態、ならびに実施時間

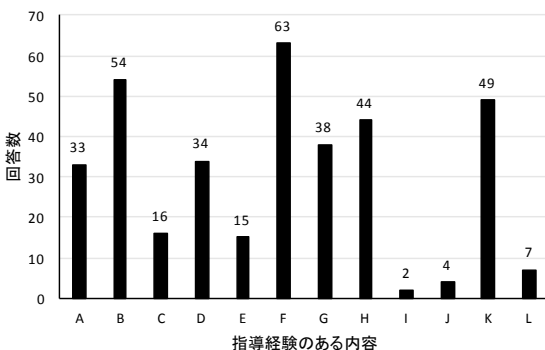
自立活動の指導を担当する人員について回答を求めたところ、「回答者自身」という回答が79名(92.9%)、「回答者以外の教員」という回答が1名(1.2%)、「自立活動を実施していない」が5名(5.9%)という結果が得られた。また、自立活動を実施している80名に対し、その指導形態について、4種の選択肢(「学級全体」「学年別」「個別」「その他」)をもとに複数回答可として回答を求めたところ、「学級全体」が17名、「学年別」が5名、「個別」が61名、「その他」が1名となった。個別に指導を行っている回答者が多かった要因としては、在籍児童数が少ないことや、複数の児童が在籍している場合であってもそれぞれの実態が多様であることなどが考えられる。

自立活動を実施している80名に対し、週あたりの単位時間数について回答を求めたところ、平均時間数は1.7時間 ($SD=1.5$) となった。標準偏差の値より、学校間で自立活動の週あたりの単位時間数に顕著な差がないことが示唆された。

6. 指導経験のある自立活動の内容

自立活動において指導経験のある内容について、12種の選択肢をもとに複数回答可として回答を求めた。その結果を Fig. 4 に示した。Fig. 4 より、最も多かった内容は、「F 読む・書く力に関すること」(63名)、次いで「B 話す力の指導のうち、発音・発語に関すること」(54名)、次いで「K 人間関係の形成に関すること」(49名) であった。

「F 読み書き」は学習活動を支える基本的能力でありながら、聴覚障害児のなかには読み書きに困難を示す事例も少なくないため、言語発達や教科学習力の向上を促すことを目的として、多くの学級で指導されていると考えられる。「B 話す力の指導のうち、発音・発語に関すること」については、難聴特別支援学級で使用されるコミュニケーション手段の多くが「口話」であったことから (Fig. 1)、在籍児童どうしあるいは健聴児と円滑にコミュニケーションをとることを



- A 聞こえの障害や聴覚補償に関すること
- B 話す力の指導のうち、発音・発語指導に関すること
- C 話す力の指導のうち、手話や指文字に関すること
- D 話す力の指導のうち、コミュニケーション力の指導に関すること
- E コミュニケーション手段に関すること
- F 読む・書く力に関すること
- G 聞く力に関すること
- H 社会常識に関すること
- I 福祉制度に関すること
- J 聴覚障害者の歴史・生活等に関すること
- K 人間関係の形成に関すること
- L その他

Fig. 4 指導経験のある自立活動の内容

目的として、多くの学級で指導されていると考えられる。「K 人間関係の形成に関すること」については、在籍児童のほとんどが学校内で日常的に健聴児と関わる機会をもつため、彼らと良好な関係を築くことができるよう、多くの学級で指導されていると考えられる。

「L その他」の回答については、「肯定的な自己障害認識の形成」「基本的生活習慣の自立への取り組み」「言語理解」「健康の保持」があげられた。

7. 自立活動の指導内容を精選及び指導する際に苦慮すること

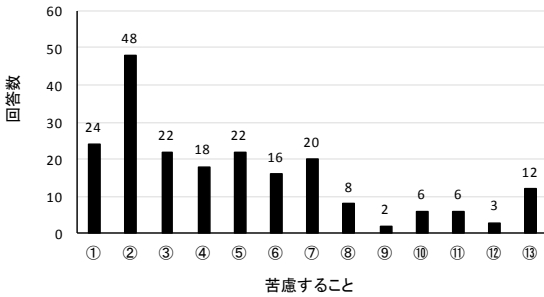
自立活動の指導内容を精選及び指導する際に苦慮することについて、2種の選択肢(「苦慮することはない」「苦慮することがある」)をもとに回答を求めたところ、66名(84.6%)が「苦慮することがある」と回答した。それらの回答者に対し、その理由としてあてはまるものについて、13種の選択肢をもとに複数回答可として回答を求めた。その結果を Fig. 5 に示した。Fig. 5 より、最も多くあげられた理由は「②指導したい内容に関する知識や技量が追いつかない」(48名)であり、「苦慮することがある」と回答した者のうちの73.8%がこの選択肢を選択した。難聴特別支援学級担当年数が比較的短いことや、聴覚障害教育について大学等で専門的に学んでいないことが、知識・技量不足を感じさせる原因となっている可能性がある。

「①指導方法が分からない内容項目がある」「③指導すべき項目が多い」「④どの項目に重点を置くべきか迷う」「⑤児童の実態に沿った内容の精選が難しい」「⑥求めている教材が学校に準備されていない」「⑦指導内容に適した教材が分からない」の6選択肢については、ほぼ同数の回答が得られた。これらの6選択肢を内容の面から大別すると、⑦「適した指導法について」(選択肢①⑦)、④「指導内容の多様性」(選択肢③④⑤)、⑤「指導環境の問題」(選択肢⑥)の3つのグループに分けられると考える。

なお、在籍児童の障害の状態や程度によって指導方法やコミュニケーション方法が異なることで、教員側が負担を感じたり苦慮したりしていることが予想されたが、対象となった難聴特別支援学級の在籍児童数が平均1.8名と比較的少人数の編成であったためか、「⑧(複数の児童を同時に指導する場合)言語力や学力・社会性の発達等の面で児童間差が大きい」を選択した回答者は少なかった。「⑨児童が自立活動に対して興味や意欲を示さない」を選択した回答者は2名しかおらず、ほとんどの学級で児童は意欲的に自立活動に取

り組んでいると考えられる。

「⑬その他」(12名)の回答内容については、「自立活動の時間を確保できない(来級が少ない・教科学習に時間を取られる等)」「指導すべき、必要な力を見極めること」に大別でき、とくに前者の回答が相対的に多かった。



- ① 指導方法が分からない内容項目がある
- ② 指導したい内容に関する知識や技量が追い付かない
- ③ 指導すべき項目が多い
- ④ どの項目に重点を置くべきか迷う
- ⑤ 児童の実態に沿った内容の精選が難しい
- ⑥ 求めている教材が学校に準備されていない
- ⑦ 指導内容に適した教材が分からない
- ⑧ (複数の児童を同時に指導する場合)
言語力や学力・社会性の発達等の面で児童間差が大きい
- ⑨ 児童が自立活動に対して興味や意欲を示さない
- ⑩ 自立活動の指導の効果が見えにくい
- ⑪ 学習評価が難しい
- ⑫ 1単位時間(45分)の時間設定は適切ではない
- ⑬ その他

Fig. 5 自立活動の指導内容を精選及び指導する際に苦慮すること

IV. まとめと今後の課題

教職経験年数に比して難聴特別支援学級勤務年数が短い回答者が多く、また、聴覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状を保有する回答者は全体の11.8%にとどまった。難聴特別支援学級の人数構成について、個別的にデータをみると、在籍児童6名対し教員1名で指導している例や、在籍児童1名に対し教員5名で指導している例もあり、学級によって人的環境に差があることが示唆された。これらの結果より、難聴特別支援学級を担当する教員については慢性的に経験が少ないという傾向や、人的環境から聴覚障害教育に関する情報収集等がすべて自助努力となっている可能性があり、その負担の大きさがうかがえた。

西田(2009)による調査の結果と比較すると、特別支援学校(聴覚障害)、難聴特別支援学級ともに、指

導経験のある自立活動の内容として最も多くあげられた回答が「読む・書く力に関すること」である点が共通していた。また、「社会常識に関すること」が、難聴特別支援学級においては低学年から一定の割合で指導されていることが示された。これは、難聴特別支援学級に在籍する児童が日常的に健聴児と関わる機会をもつため、比較的低い学年から「社会」を意識した指導がなされているためと考えられる。

また、難聴特別支援学級在籍児童が抱える学校生活上の困難は、多岐に渡っていることが明示された。最も多く回答された項目は「語彙について」であり、他にあげられた特徴的な困難は「コミュニケーション」に関するものであった。とくに、在籍児童がコミュニケーションに対する意欲を適切に行動化できていない事例が示唆された。今後は、聴覚障害児のコミュニケーションを支える手話や指文字、筆談などへの理解を、担当教員だけでなく、周囲の健聴児や他の教員にも浸透させていく取り組みが求められる。

担当教員が苦慮することとして「自身の難聴に関する知識が十分でないと感じる」及び「指導したい内容に関する知識や技量が追い付かない」があげられたが、これらに共通する要因は、聴覚障害教育に関する専門性といえるであろう。この課題を解消する手立ての一つとして、特別支援学校(聴覚障害)のセンター的機能及び校内の特別支援教育コーディネーターの活用があげられる。矢野・斎藤・鷲尾・四日市(2004)は、特別支援学校(聴覚障害)が難聴特別支援学級に対して提供できる支援として、「研修の機会と場の提供」「学習指導、聴能、進路に関する情報提供」「特別支援学校(聴覚障害)教員による小学校の巡回指導、教員派遣」「聴覚障害者の交流の場の提供」をあげている。一方で、難聴特別支援学級と特別支援学校(聴覚障害)の間の連携を拒む要因として、時間・距離などの物理的な困難さ、行政や学校の制度上の壁、特別支援学校(聴覚障害)数の不足、聴覚障害に対する理解の不足をあげている。今後、これらの課題が解決されていくことで、難聴特別支援学級による特別支援学校(聴覚障害)のセンター的機能の活用はさらに身近なものとなると考えられる。

さらに、難聴特別支援学級では、聴覚障害教育に関する専門的な指導もちろん必要であるが、学校内で健聴児と共に学べるという環境を活用することも重要である。岩田(2008)は、将来的に情報保障の少ない環境でも生活していかなければならない状況を想定した際、聴覚障害児が自ら支援を求められるよう、自身

の障害を受け入れ、自分にはどのような支援が必要かという気づきを促す指導も必要であると指摘している。さらに、多くの児童が共に学ぶ地域の学校の特性を生かし、聴覚障害児がコミュニケーションの方法を学び、健聴児との自然な意思疎通、互いを思いやったり取りがでるような指導が求められると述べている。したがって、困難の克服方法を直接的に指導するだけでなく、聴覚障害児自身が「どうすれば困難を克服できるか」を考え、解決法を自ら導けるような指導を行っていくことが、いわゆる「生きる力」の育成につながると考えられる。

インクルーシブ教育システムの推進により、全国における難聴特別支援学級の設置数は年々増加傾向にあり、聴覚障害児が学校内で健聴児と共に学ぶ機会も増加している。そういったなかで、本研究の結果より、難聴特別支援学級に在籍する児童が学校生活を快適に過ごしていくためには、当該児童に対する支援だけでなく、難聴特別支援学級を担当する教員に対しても適切な支援が必要であることが改めて明示された。

今後は、難聴特別支援学級を担当する教員の専門性向上のために、特別支援学校との連携の在り方や特別支援教育コーディネーターとの連携の在り方について再考していくことが求められる。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、難聴特別支援学級が設置されている小学校の先生方に多大なるご協力を賜りました。ここに記して深謝申し上げます。

文 献

藤本祐子・鳥越隆士（2012）難聴特別支援学級に在籍している聴覚障害児童のコミュニケーションと支援—交流学級における「居場所」の視点から—。学校

教育学研究, 24, 109-116.

長谷川洋・菊池真理・竹中佐和・斉藤康幸・佐々木寿子（2001）聴覚障害児教育における分離教育と統合教育—教育を受けた立場から—。筑波技術短期大学テクノレポート, 8(2), 57-63.

原和大・岩田吉生（2010）小学校の難聴特別支援学級における障害認識を目的とした自立活動の授業の一考察。障害者教育・福祉学研究, 6, 93-102.

岩田吉生（2008）難聴特別支援学級設置校における教育の現状と課題に関する検討—難聴特別支援学級担任教員のインタビュー調査を通して—。愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11, 313-318.

文部科学省（2008）特別支援教育資料（平成19年度）。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2008年4月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020.htm (2017年11月1日閲覧)。

文部科学省（2016）特別支援教育資料（平成27年度）。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2016年6月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1373341.htm (2016年10月17日閲覧)。

文部科学省（2017）特別支援教育資料（平成28年度）。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2017年6月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm (2017年11月1日閲覧)。

西田恵（2009）特別支援学校（聴覚障害）における自立活動の内容と肯定的な自己意識形成のための指導に関する調査。広島大学教育学部第一類特別支援教育教員養成コース平成20年度卒業論文。

矢野朱美・斎藤佐和・鷺尾純一・四日市章（2004）難聴学級・通級指導教室の教育環境と聾学校との連携の在り方。心身障害学研究, 28, 111-121.

(2018. 1. 12受理)

Survey on Jiritsu-Katsudo at Special Needs Classes for Hearing Impaired Children in Elementary Schools

Masashi HAYASHIDA

Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Hiroshima University

Sorami KONO

Research Promotion Division, Research and International Affairs Department, Kochi University

Asako KAWAHARA

Graduate School of Education, Hiroshima University

A questionnaire survey was conducted with the aim of clarifying the actual condition and issues of Jiritsu-Katsudo for teachers who are instructing at special needs classes for hearing impaired children in elementary schools. Among the teachers, the number of holders of the special needs school teacher's license (education for hearing impaired) was only 11.8%. As reported in previous studies, the main means of communication used in many classes was spoken language. What was mostly answered as a difficulty in school living by the enrolled children was "About vocabulary", "Reliability of interaction". Regarding the difficulties when teachers are involved with enrolled children, many teachers said that "I feel that my knowledge on deafness is not sufficient", "I want to use sign language and finger spelling but I cannot use it enough", "Relationships among children are not sufficient". As for teachers who had experience in instructing in Jiritsu-Katsudo, there were many things concerning reading and writing, pronunciation / utterance, and formation of human relations. Regarding the difficulties in selecting and instructing the contents of Jiritsu-Katsudo, the answer that "Knowledge and skills on the content to be taught does not catch up" is the most frequent, and the problem relating to the expertise of the teachers in charge of special needs classes for hearing impaired are shown.

Keywords: elementary school, special needs class for hearing impaired, Jiritsu-Katsudo