

平成 28 年度 京都府スーパーサポートセンター

京都府南部域小中学校在籍の聴覚障害児童生徒への  
合理的配慮に関する研究

～『具体的配慮のデータベースの策定』と『個別の配慮シート』の効果的活用に関して～

研究報告書

平成 29 年 3 月

京都府スーパーサポートセンター

## はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行に伴い、学校においては、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供が義務となりました。また、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と可能な限り共に学ぶ連続性のある多様な学びの充実が推し進められています。

このような状況の下、全ての児童生徒が生き生きと参加し活動できる学級経営や、誰もが分かってできる授業の工夫等によって、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ学級（学校）作りを推進するとともに、個々の児童生徒のニーズに応じた必要で適切な合理的配慮を提供することが学校（教師）に求められています。

学級担任の専門性に基づく質の高い授業の実施と、それを下支えする学級経営の充実は各学校で追究されているところですが、翻って、児童生徒一人ひとりの学びの過程での困難さに対して、どのような合理的配慮が考えられ提供できるかの検討はまだ緒についたばかりです。

京都府スーパーサポートセンターでは、平成 26 年度に、府内 C 小学校の御協力を得て、「インクルーシブ教育システム構築に向けた『合理的配慮』を意識した授業改善の実際的研究」、平成 27 年度に「インクルーシブ教育システム構築に向けた『合理的配慮』を意識した授業改善の実際的研究 2」をまとめたところです。

これらの研究の成果と課題を踏まえ、平成 28 年度は「小中学校の通常の学級在籍の聴覚障害児童生徒への合理的配慮に関する研究」を行い、成果物として『個別の配慮シート（聴覚）』と『具体的配慮一覧（聴覚）』を作成しました。「聴覚障害のある児童生徒への合理的配慮」としてはありますが、聴覚障害以外の障害のある児童生徒への合理的配慮を検討する際にも役立てていただけます。

二つの成果物は、古今亭志ん朝の落語「大岡裁き」の伝にならえば、障害のある児童生徒の学級担任や学校、障害のある児童生徒本人及びその保護者それぞれ『三方一両得』のツールとして活用していただけるものと自負しています。つまり、学級担任や学校が個々の児童生徒に必要な変更や調整を検討し実施する際に参照するツールであるとともに、障害のある児童生徒がみんなと同じスタートラインに立って学習活動をし、学びを最大限に成就するのに欠くべからざる合理的配慮を具体的に明らかにするツールであり、その保護者に対して本人の情報を整理して分かりやすく伝えるツールであるという点において三者それぞれに得になる役立つツールとなっています。合理的配慮の提供とインクルーシブ教育の推進に二つの研究成果物を役立てていただければ幸甚に存じます。

平成 29 年 3 月

京都府スーパーサポートセンター  
所長 岡田 龍兵

## 目次

### はじめに

1	問題と目的	3
	(1) インクルーシブ教育システムの構築に向けた国内の動向	
	(2) 合理的配慮の引き継ぎの重要性	
	(3) 京都府スーパーサポートセンター聴覚支援のこれまでの取組	
	(4) 問題の所存	
	(5) 本研究の目的	
2	方法	8
	(1) アンケート調査について	
	(2) 事例研究について	
	(3) 保護者・対象児の聞き取り	
3	アンケート調査	10
	(1) 調査結果	
	(2) 考察	
4	事例研究	14
	(1) 研究協力 A 校での事例研究	
	(2) 研究協力 B 校での事例研究	
	(3) 保護者の聞き取り	
	(4) 対象児童の聞き取り	
	(5) A 校・B 校のまとめ	
5	研究協力者からの研究に関する助言	25
6	総合考察	28
	(1) 『個別の配慮シート』の考えられる有用性	
	(2) 今後の展望	
	コラム「合理的配慮をすすめるために」(研究協力者より)	34
	(1) 『教育現場での子どもの自己理解』	
	芦田 雅哉 氏	
	京都府立豊学校 舞鶴分校首席副校長 京都府北部聴覚支援センター長	
	(2) 『教育現場での聴覚支援のポイント』	
	本庄 良一 氏	
	京都府立豊学校 幼稚部総括主事 京都府聴覚支援センター長	

### おわりに

### 参考文献

### 用語解説

### 資料 (報告書及び以下の資料は、SSC ホームページからダウンロードできます)

- (1) 「個別の配慮シート (聴覚)」について (チラシ)
- (2) 具体的配慮事項一覧
- (3) 個別の配慮シート (聴覚)

## 1 問題と目的

### (1) インクルーシブ教育システムの構築に向けた国内の動向

我が国では、平成 19 年 4 月の特別支援教育の法制化に伴い、特殊教育から特別支援教育への転換をはかり、特別支援教育が推進されてきた。一方、平成 18 年には、障害者権利条約が国連で採択され、日本も平成 26 年に批准し、障害のある子どもと他の子どもが共に教育を受ける機会や、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じた合理的配慮が保障されることとなった。こうした中、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を公表し、更なる共生社会の実現に向けた特別支援教育の充実が求められている。

また、平成 28 年 4 月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行により、特別な支援を要する子どもに対しての「不当な差別的取扱い」の禁止、及び「合理的配慮」の提供が法的に義務付けられた。

本府においては国に先立ち、障害のある人もない人も、全ての府民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら、共に安心していきいきと暮らせる共生社会の実現を目指し、「京都府障害のある人もない人も共に安心していきいきと暮らしやすい社会づくり条例」が平成 27 年 4 月 1 日より施行された。

### (2) 合理的配慮の引継ぎの重要性

インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育推進の流れの中で、支援を必要とする子どもに対して、一貫した支援を行うことが求められている。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、『「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。』と述べられており、本人・保護者との合意形成、個別の教育支援計画への明記の重要性を明らかにした。また報告において、移行時における情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することの必要性が述べられ、一貫した合理的配慮がなされるように的確な引継ぎが求められている。

**共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（平成24年7月）\*一部抜粋**

可能な限り早期から成人に至るまでの一貫した指導・支援ができるように、子どもの成長記録や指導内容等に関する情報を、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用することが必要である。

**障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）（平成25年10月）\*一部抜粋**

早期からの一貫した支援のためには、障害のある児童生徒等の成長記録や指導内容等に関する情報について、本人・保護者の了解を得た上で、その扱いに留意しつつ、必要に応じて関係機関が共有し活用していくことが求められること。

**障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）（平成28年4月施行）**

**文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について（通知）（平成27年11月）**

**\*一部抜粋**

「合理的配慮は一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、設置者・学校及び本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画へ明記することが重要である。

これまで個別の教育支援計画・個別の指導計画に関わっては、特別支援教育の充実に向けて、作成が進められてきた。今後、さらに「合理的配慮の観点」を踏まえ、的確に引き継ぐことが求められる。

### (3) 京都府スーパーサポートセンター聴覚支援のこれまでの取組

京都府教育委員会の定めた「特別支援教育サポート拠点事業」により、平成 23 年度開校した京都府立宇治支援学校内に設置された京都府スーパーサポートセンター（以下「SSC」という。）では、その事業の一環として、府南部地域の聴覚障害のある幼児児童生徒へ相談支援を行ってきた。事業を進めるにあたっては京都府立聾学校と連携して行ってきた。

具体的な取組は以下のとおりである。

#### ア 障害の早期発見

聴覚障害の見落としが無いように、保健機関、保育園、幼稚園、療育機関、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校と連携し、聞こえに課題があると思われる幼児、児童、生徒に対して、主に来所相談の形で聴力測定を行っている。聴覚障害の疑いがあるときは医療機関へ繋ぎ、疑いがない場合はその旨依頼元の機関へ連絡するとともに、必要に応じて定期的に相談を継続している。

#### イ 聴覚管理と補聴器のフィッティング

聴覚障害のある幼児児童生徒に対して定期的な聴力測定と補聴器の管理、フィッティングを行っている。SSCで聴覚障害が発見された場合は、医療機関と連携し、軽度中等度補聴器助成制度の活用についてのアドバイスも行っている。

#### ウ 言葉の相談支援

聴覚障害のある幼児に対して、聴覚の活用にかかわること、言葉の獲得にかかわることに関して、本人及び保護者に対して定期的に相談を行っている。

#### エ 障害理解教育

主に小・中学校を対象に、聴覚障害についての理解教育を出前授業の形で行ったり、学校で行われる授業内容へのアドバイスを行ったりしている。

#### オ 巡回教育相談

聴覚障害のある幼児児童生徒が在籍する保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に対して、聴覚障害の理解に関すること、対象幼児児童生徒の聞こえの実態、音環境の把握と改善方法、補聴器や補聴援助機器の取り扱い、授業や行事等での配慮等、園や学校で課題とされていることについて、担任やコーディネーターに対して相談を行っている。

#### (4) 問題の所存

先に述べたように「合理的配慮」の的確な引継ぎを基に、共生社会の形成を目指したインクルーシブ教育の構築に向け、本人・保護者と発達の状況等を勘案しながら、本人にとって最適な合理的配慮の提供が求められる。

これまで SSC では、保護者や保育園、幼稚園、学校のニーズに基づき、京都府南部域の聴覚障害幼児児童生徒の支援を行ってきた。とりわけ年度当初の依頼が多く、進学・進級時の引継ぎや聴覚障害に関わる知識の伝達が主であった。支援や配慮内容の引継ぎに関わっては、学級担任が変わる度に、一から始まることが多い。障害者差別解消法の施行に伴い、必要かつ適当な「合理的配慮」の提供が今後更に求められ、同時に的確な引き継ぎも求められる。

また「合理的配慮」に関わっては、中央教育審議会初等中等教育分科会報告(2012)では、以下の点についても述べられていることに留意すべきである。

##### <本人・保護者との共通確認>

現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて、関係者間で共通理解を図る必要性がある。

##### <合理的配慮の定期的な評価・改善>

「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であり、それについても研究していくことが重要である。例えば、個別の教育支援計画、個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCA サイクルを確立させていくことが重要である。

##### <合理的配慮の充実>

「合理的配慮」は、個別に対応していくべきものであるため、その幼児児童生徒の状態に応じて変わっていくものであり、技術の進歩や人々の意識の変化によっても変わっていく可能性が高い。また、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて「合理的配慮」が決定されることが望ましく、現在例示しているもの以外の「合理的配慮」についても、広く情報共有されていくことが重要である。

上記の視点も加味しながら、個々の実態に応じた「合理的配慮」の提供を目指し、「関係者との共通確認」「定期的な評価・改善」「充実」がより効果的に、学校が主体となり行える一貫した支援を行うための重要な「ツール」の開発が必要と考える。

## (5) 研究の目的

本研究では、SSCの聴覚支援が担当する京都府南部域の小・中学校の通常の学級に在籍する聴覚障害児童・生徒の学級担任の年度当初の悩みを把握し、合理的配慮の的確な提供また円滑に移行できるような特別支援学校のセンター的機能の充実を目指すと共に、「関係者との共通確認」「定期的な評価・改善」「充実」がより効果的に、学校が主体となり行える一貫した支援を行うための重要な「ツール」として、SSCが試案した『具体的配慮事項のデータベース化』及び『個別の配慮シート（聴覚）』の効果的活用を目指し、今後の府内の全学校の実践に役立てることを目的とした。



## 2 方法

### (1) アンケート調査について

#### ア 調査対象

SSC聴覚支援担当が支援する京都府南部（山城教育局管内）の小中学校の通常の学級に在籍する聴覚障害児童生徒の学級担任（22校24名）を対象とした。

#### イ 調査対象の学級担任の在籍児童生徒（聴覚障害）

調査対象の学級担任が担当する聴覚障害児童生徒の学年と聴力の程度は、表1、表2のとおりである。

表1 聴覚障害児童生徒の学年（n=24）

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	中2
人数	2	4	4	3	3	6	2

表2 聴覚障害児童生徒の聴力程度（n=24）

聴力程度	重度	中等度	高度
人数	5	15	4
*補聴器機なし	0名		
*補聴器のみ装用	20名	（内：補聴援助機器使用16名）	
*人工内耳のみ装用	2名	（内：補聴援助機器使用2名）	
*補聴器・人工内耳併装用	2名	（内：補聴援助機器使用1名）	

#### ウ 調査期間

平成28年5月上旬から5月下旬

#### エ 調査目的

聴覚障害児生徒の合理的配慮に関わる学級担任の困り感の把握

#### オ 調査内容

調査内容は、表3が示すように、質問1～質問10から構成した。

表3 アンケートの構成

	内容	方法	質問
①	聴覚障害児童生徒の担任経験の有無	2件法	1
②	研究対象児童生徒（以下A児）の担任経験回数	3件法	2
③	A児の作成資料	4件法	3
④	A児の引継ぎ先	10件法	4
⑤	年度当初の担任の不安感	4件法	5
⑥	年度当初の担任の不安内容	7件法	6
⑦	特に不安な内容（年度当初）	上位3項目選択	7
⑧	現在（5月）の担任の不安内容	14件法	8
⑨	特に不安な内容（5月）	上位3項目選択	9
⑩	具体的事例	自由記述	10

## カ 分析方法

各項目につき単純集計を行った。『特に困っている内容』上位3項目については、1位を3、2位2、3位1とし、集計を行った。

### (2) 事例研究について

SSC聴覚支援担当が支援する京都府南部（山城教育局管内）の小中学校の通常の学級に在籍する聴覚障害児童生徒の内、2校に研究協力校として、本研究に参画いただいた。各校ともに年3回の専門家を交えた研究協力者会を実施した。内容は、SSCが提案する『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』の協働作成、また各対象児童の事例研究を通じて出された課題について、本研究の研究協力者と共に、検討を行った。事例研究に関わっては、事前に行ったアンケート調査の結果を基に、学級担任の悩みに対応できる実践での支援の構築を目指した。

<p><b>A校（2名）</b> 1年 中等度（聴力） 補聴援助機器 2年 中等度（聴力） 補聴援助機器</p> <p><b>主なテーマ</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>・個別の配慮シートに記載した配慮への担任の負担感</li><li>・補聴援助機器の効果的な使用</li><li>・心理面・健康面での配慮</li><li>・学校行事での配慮 等</li></ul>	<p><b>B校（2名）</b> 6年 中等度（聴力） 補聴援助機器 6年 重度（聴力） 補聴援助機器</p> <p><b>主なテーマ</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>・配慮の評価方法・評価時期</li><li>・外国語活動（英語、TT形態等）での配慮</li><li>・グループ活動での配慮</li><li>・自己理解・理解教育 等</li></ul>
---	---

（A・B校の対象児童は、就学前からSSCが聴覚支援で関わっている児童）

### (3) 保護者・本人からの聞き取り

本人・保護者との合意形成を図る上で、活用できるSSCが提案する『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』については、本人や保護者の願いも十分反映する必要がある。本研究では、上記の事例研究で協力いただいた研究協力B校の児童2名（6年）とその保護者に移行についての不安や配慮に関する思いを把握した。また『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』の検討を行った。

### 3 アンケート調査

#### (1) 調査結果

回収率は 100% (22 校 24 名) であった。以下各項目の結果を示す。

#### ア これまでの聴覚障害児童生徒の担任経験

図 1 は、回答者のこれまでに聴覚障害児童生徒の担任経験の有無の割合を示した。また図 2 は、今回の対象児童生徒の担任回数を示した。結果として、聴覚障害児童生徒の担任経験について、75%が「ない」と回答した。また本調査対象の児童生徒の担任経験回数では、92%が「初めて」という回答であった。

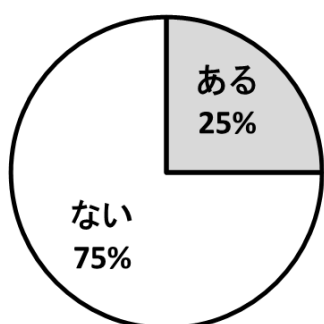


図 1 聴覚障害児童生徒の担任経験の有無

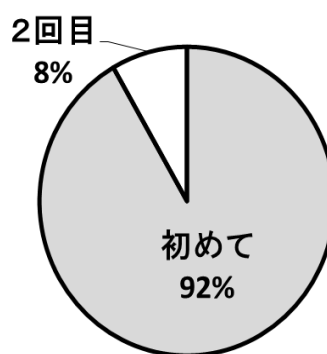


図 2 調査対象児童生徒 A の担任経験回数

#### イ 年度当初の引継ぎ先

表 4 は、今回の対象児童生徒の支援に関わる引継ぎ先について示した。結果として、80%以上の学級担任が「保護者」「前任者」からの引継ぎを受けていることが分かった。その他の引継ぎ先としては、SSC の聴覚支援担当による巡回相談が挙げられるが、50%以下であった。また本研究では、該当する児童生徒のアセスメント票・個別の指導計画、個別の教育支援計画が引継ぎのツールとして活用されたかどうかは定かではない。

表 4 支援の引継ぎ先

引継ぎ先	人数
保護者	20
前任者	20
SSC	12
ことばの教室	10
校内特別支援教育コーディネーター	9
聾学校聴覚支援センター	1
学年主任	1
前籍校・園	0
聾学校幼稚部	0
療育教室	0

## ウ 年度当初の担任の不安感

図3は、今回の対象児童生徒の支援に関わる引継ぎ先について示した。結果として、70%近くの学級担任が年度当初に学級内での指導や支援を行う上で、不安を感じたと回答した。また「とても感じた」「感じた」と回答された学級担任の不安内容は、表5に示した。結果として、「合理的配慮の検討」「聴覚障害に対する知識」に対する不安が強く、SSCの年度当初の巡回相談での相談内容と一致する。また不安内容の中で、特に不安な内容上位3項目では、1位「障害に対する知識」、2位「合理的配慮の検討」、3位「合理的配慮の評価」と続く。上記でも述べたように、聴覚障害児童生徒のこれまでの指導や支援経験がない学級担任が、75%といったこととの関連も考えられる。

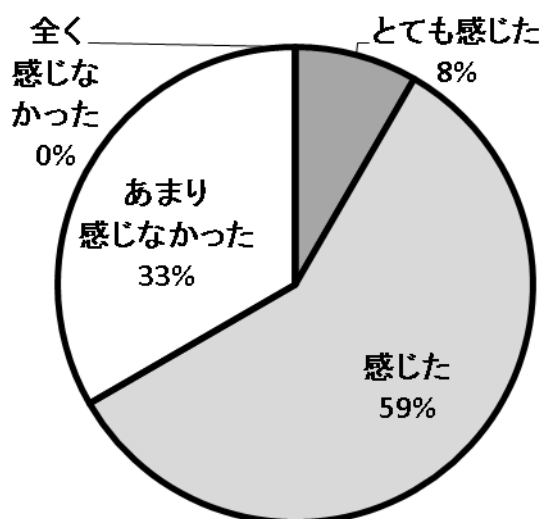


図3 年度当初の学級担任の不安

表5 不安内容（複数選択回答可）

内容	人数
合理的配慮の検討	12
障害に対する知識	11
合理的配慮の評価	8
周りの児童生徒との関わり	8
保護者との合意形成	6
専門機関との連携	3

## エ 実際に授業を開始した後の担任の不安感

図4は、アンケート調査を行った5月中旬から下旬にかけて、実際に合理的配慮を行う上で悩んだり、実際に配慮していく中での難しさを感じる内容を14項目から選択（複数選択可）してもらった結果である。

「グループ学習での配慮」が最も悩んだり、不安に感じていることがわかる。またその他にも半数以上の学級担任が「教科配慮」「環境整備」に対する不安や悩みを感じており、年度当初とは異なる不安内容が示された。また不安内容の中で、特に不安な内容上位3項目では、1位「グループ学習での配慮」で、その後に、2位「教科学習での配慮」、「環境整備」、「補聴器の取り扱い」が同数で続いた。

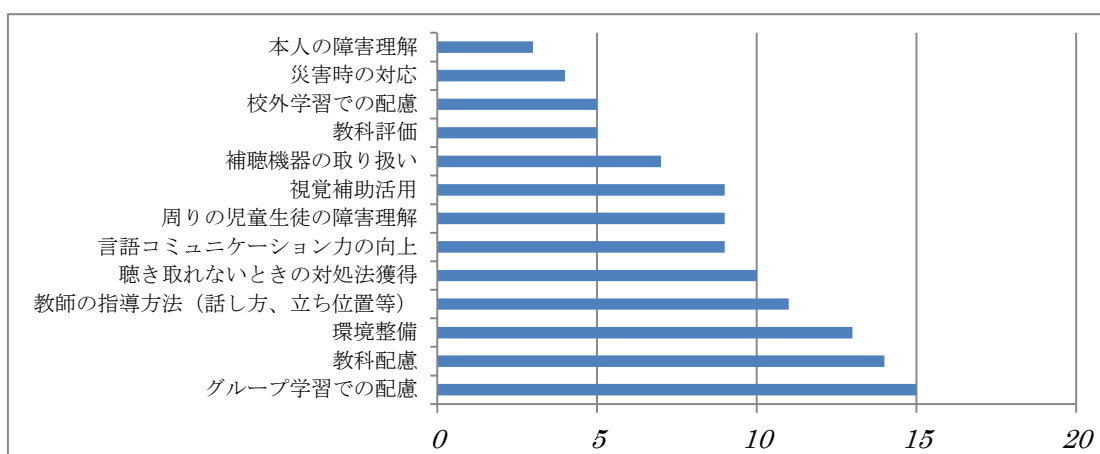


図4 実際に授業開始後の担任の不安 (n=24)

## オ 具体的に困っていること（自由記述）

表6は、具体的に配慮を行う上で、悩んでいることや困っていることを自由記述に回答してもらった。「実際に聞こえているのか、いないのか」と悩まれているケースや対象児童生徒の配慮を行う上での他児童生徒の関係など学級経営上の悩みなどが挙げられた。

表6 具体的な不安内容（自由記述）

水泳学習での対応
言語面の指導
実際に聞こえているのかいないのかの把握
補聴援助機器（FM）が活用できない場面での対応
他児との関係（発表の音が小さい児童）
聴覚支援機器の活用
マスク使用の対応
話し合い活動での対応

## (2) 考察

本アンケート調査より、SSCの聴覚支援が担当する京都府南部域の小・中学校の通常の学級に在籍する聴覚障害児童生徒の学級担任は、年度当初に少なからず、不安を感じていることが明らかになった。特に「障害に関わる知識」について不安が強く、本アンケート調査でも明らかになった聴覚障害児童生徒のこれまでの担任経験や対象児童生徒の担任経験回数との関係も考えられる。次に「合理的配慮の検討」についての対応に不安を感じていることも分かった。この年度当初の「障害に関わる知識」や「合理的配慮の検討：引き継ぎ」の不安内容は、SSCの聴覚支援が主として行う支援内容であり、学級担任が変わる度に対応してきた。しかし本アンケート調査より実際に対象児童生徒との日々の学校での学習や生活での指導を通じて、不安内容も変化することも明らかになった。特に「グループ学習での配慮」や「教科学習での配慮」等普段の授業の中で、より対象児童生徒が学習内容を理解できるような配慮に悩まれていることが分かった。また不安内容も児童生徒や学級担任の実態が多様であり、それに応じて不安内容も多様化していることが明らかになった。

今後、学級担任の不安内容に対応する的確な引き継ぎやSSCとして、学級担任の不安に対応できるサポートの充実が求められる。また担任の悩みにサポートできる実践情報の収集と発信を今後行っていくことも大切と考えられる。今回のアンケート調査結果より、SSCが試案した『具体的配慮事項のデータベース化』及び『個別の配慮シート（聴覚）』の中身の充実を更に進め、不安に対応していくことが大切と考えられる。

## 4 事例研究

事例研究ではA校、B校に協力を得て、聴覚障害のある児童への『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』の検討を行った。まず、年度初めに、『個別の配慮シート（聴覚）』を研究協力校担任と協議して作成し、更に対象児童を参観し、参観終了後の担任との懇談の中で『個別の配慮シート（聴覚）』の調整を行った。

研究協力校の選定にあたって、基礎となる配慮が必要な低学年に聴覚障害のある児童が在籍するA校、中学校進学を見据えた高学年に聴覚障害のある児童が在籍するB校に協力を依頼した。

本研究では、「子どものニーズに応じた合理的配慮の提供、また継続・発展につなげる」と挙げたように、研究協力校2校での聴覚障害のある児童の担任との『個別の配慮シート（聴覚）』の作成・調整のプロセスから出てきた様々な事例や意見を考察し、『個別の配慮シート（聴覚）』の充実・発展に繋げた。

また、研究協力校での事例研究の中で、研究協力者からの『個別の配慮シート（聴覚）』『具体的配慮事項一覧』への助言等を受けた。助言を受けて『個別の配慮シート（聴覚）』『具体的配慮事項一覧』を更に充実させ効果的な使用に向けて修正を行った。

### （1）研究協力A校での事例研究

#### ア A校対象児童について

A校では1年生1名、2年生1名の聴覚障害のある児童を対象として事例研究を実施した。対象児童2名は、就学前から補聴器を装着している。1年生は、本年度の入学から補聴援助機器（※用語解説参照）を使用している。2年生は、前年度補聴援助機器を使用していなかったが、本年度から新たに使用し、これまでの基礎的な環境整備、人的な支援に加え、補聴援助機器を使用して聞こえに関する配慮を受けている。

特に低学年は、入学後、大きな集団に適用していく中で「聴覚障害から起因する学習上又は生活上の困難を改善するための配慮」の基盤作りとなる時期である。A校での合理的配慮の基盤作りのプロセスに事例研究として関わり、『個別の配慮シート（聴覚）』『具体的配慮事項一覧』の環境構成や関わりの基本的な配慮事項を充実させるために、以下の流れで事例研究を進めた。

## イ A校での事例研究の流れ

A校との事例研究として、以下の4回連携を行った。

- ① A校への研究の概要説明、『個別の配慮シート（聴覚）』『具体的配慮事項一覧』の趣旨説明
- ② 学級担任・SSCによる『個別の配慮シート（聴覚）』を作成・調整の懇談
- ③ 対象児授業参観と懇談、『個別の配慮シート（聴覚）』の再調整  
授業：1年生：国語      2年生：算数
- ④ 研究協力者：芦田雅哉北部聴覚支援センター長と授業参観と懇談  
授業：1・2年生合同での体育（運動会練習：団体演技）

上記の流れで『個別の配慮シート（聴覚）』を基に各担任と対象児2名についての配慮に関して協議を行った。③の懇談の中で、集団活動の時の配慮について課題が挙げられた。④の授業は集団活動での授業を指定し、運動会の練習等、他学年合同での集団活動での様子とその配慮について参観を行い、その後懇談を行った。また、④では研究協力者である芦田雅哉氏から授業参観と懇談の中で専門家としての視点で助言を受けた。

## ウ A校の事例から

### (ア) 他の児童にとっても有効な配慮事項

『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』を作成・活用するにあたり、新たな取組となる配慮が、担任や学校への負担となるのではと懸念をしていた。しかし、A校の担任から聴覚障害児に必要な全般的配慮「話し方の配慮」「キーワードの文字化」「動作の見本化」といったものは、低学年の指導において聴覚障害児童だけでなく、全ての児童に必要なことである。聞こえにくい聴覚障害児にとって必要であると計画・実施された配慮が、聴覚障害児童生徒に留まらず、他児の指導や意味理解にとっても有効であったという意見があった。

配慮事項はいろいろとあるが、個々の聴覚障害児童生徒への配慮が、クラス全体へのユニバーサルデザインの配慮となりうるものに関しては、取り組みやすく負担は少ないとの意見もあった。

### (イ) 補聴援助機器の効果的な使用

A校の2年生の対象児童は本年度から補聴援助機器を使用し、効果的な使用によって授業での挙手が増えたとのことであった。一方で操作に関わり、送信機のミュート機能やスイッチのON/OFF等の



煩雑さも少なからず挙げられた。担任からは最初は戸惑うものの「慣れてしまえば」との感想もあったが、新たに担任になり、補聴援助機器を使用することとなった担任が年度当初から円滑に操作・使用し対象児童への配慮を実施できる補聴器・人工内耳・補聴援助機器の使用マニュアルの必要性も感じた。

#### (ウ) 課題のあった配慮事項

個別の配慮事項一覧、「災害時の支援体制・施設設備」の中で「避難訓練時に対応する人員を事前に決定しておく」という配慮項目を設けた。避難指示、避難放送の聞こえにくい児童生徒の円滑な避難誘導をねらいとして設定したが、対応する特別な人員を新たに設けること、その決定時期と個別の配慮を作成する時期とのタイミングのずれ等、配慮の実施には課題があった。

事例を進める中で、特別な人員は難しいものの、今できる配慮として、避難訓練の事前打ち合わせの場で、改めて避難訓練に配慮を要する児童名を出し、その対応を職員間で確認し合う等の修正案が担任から出された。

更に担任からは、当該年度では計画実施が困難な配慮、状況によって実施が進まなかった配慮があったとしても、項目として目に触れ、配慮事項として記載して評価を行い、引き継ぐことで次年度に、また学校全体で取り組む配慮にという意識に繋がるとの意見が出された。

#### (エ) 『個別の配慮シート（聴覚）』の有効な活用

書面に書かれた配慮事項を見返すことで、配慮の再確認と評価、更に電子データやファイル等にすると修正を加えて引き継ぎにも活用できるのではとの意見があった。一方で必要な配慮はたくさんあるものの何が対象児童に必要な配慮で何をピックアップするのか、一覧からの配慮の選択のしやすさ、そのための見やすさや活用しやすさの修正が必要である。

#### (オ) 全体活動・行事での配慮事項

A校では行事の日程を事前に予習する、運動会のダンス曲の歌詞を全員に配布する等の指導があり、対象児が運動会のダンスの曲に合わせて口ずさみながら全体活動を楽しんでいる様子が参観できた。全体活動・校外学習等では教室とは異なり、色々な音環境、話者との距離、逆光等の聴覚的にも視覚的にも条件が変化するため、指導者の目配りがより一層大切である。その中で、個別の配慮事項

一覧では主に担任が配慮の全般を実施することを想定することが多いが、指導内容や条件によって、フォローの教諭を設ける、養護教諭と上手に連携する等、協力体制を決めておくことも大切である。

**(カ) 心理面・健康面での配慮**

合理的配慮の項目「心理面・健康面での配慮」の項目は、『個別の配慮シート（聴覚）』と『具体的配慮事項一覧』の作成の中で、どのような配慮が必要とされ、具体的な配慮をどうするのか、苦慮する項目であった。心理面・健康面で「障害に起因した不安感や孤独感を解消する」配慮に関して、自分の障害について感じた時、感じたことを言える「場」の重要性が挙げられた。担任だけの関わりや配慮に絞られるのではなく、他の教員、養護教諭、更には通級指導担当者も聴覚障害児童生徒にとっては、その「場」になりうる。学校の中で、多面的に関われる教員間の連携も重要である。

## (2) 研究協力B校での事例研究

### ア B校対象児童について

B校の対象児童は6年生2名で、1名は高度難聴(※用語解説参照)で就学前から補聴器を装用し視覚情報も手掛かりにしながら授業を受け、1名は中等度難聴(※用語解説参照)で就学後の補聴器の装用を開始し、主に音声のみで授業を受けている。2名共に自校にある通級指導教室に通って指導を受けており、児童の通級指導担当にも事例研究に参画し、児童の実態や研究への意見を受けた。

B校の事例研究は、高学年を対象とした。児童本人・保護者への聞き取りを併せて設定し、当事者の思いや意見、中学校進学を控えて思う事等を尋ねた。中学校進学にあたり、学校間で配慮内容と引き継ぎをどのように進めていくのか、その方策の一助としての個別の配慮事項一覧の有効性を検証した。

### イ B校での事例研究の流れ

B校との事例研究として、以下の4回行った。

- ① S S CスタッフからB校へ研究の概要説明、『個別の配慮シート(聴覚)』『具体的配慮事項一覧』の趣旨説明
- ② 学級担任・通級指導担当者・S S Cによる『個別の配慮シート(聴覚)』を作成・調整の懇談
- ③ 対象児授業参観と懇談、『個別の配慮シート(聴覚)』の再調整  
授業：外国語活動
- ④ 研究協力者：本庄良一聴覚支援センター長と授業参観と懇談  
授業：外国語活動

対象児2名の学級担任及び同校通級指導担当と、『個別の配慮シート(聴覚)』を基に児童に関わる配慮に関して意見交換を行った。③の懇談の中で、「話し合い活動」や「外国語活動」の時の配慮について課題が挙げられた。④では、再度「外国語活動」の授業を研究協力者である本庄良一聴覚支援センター長を交えて、参観・懇談を行い、話し合い活動や外国語活動の課題と手立てについて話し合った。

### ウ B校の事例から

#### (ア) 児童の実態把握の一助として

各児童への『個別の配慮シート(聴覚)』特に「聞こえや言語力、コミュニケーションの様子」を作成するにあたり、B校では学級担任、S S Cスタッフに合わせ、対象児の通級指導担当者からも児童の言語力、コミュニケーション力、発音等の詳細な情報提供を受け

た。担任が捉えている児童の情報、通級指導教室での児童の様子、SSCでの聴覚に関する情報等、各担当が捉えている多角的な児童の情報の共通理解が進んだ。更に文書化することを前提に項目立てて整理したことで、これまで以上に明確に実態把握が進んだ。

#### (イ) 配慮の評価方法・評価時期・修正の課題

『個別の配慮シート（聴覚）』に記載された配慮を詳しく見ると、日々実施し確認できる配慮、機会があれば行う配慮、指導と密に関連する配慮に分けられるということが分かった。内容の選定もさることながら、実施した配慮をどのように評価するのか、それぞれの配慮に関してその評価方法、時期に考慮が必要であることが分かった。

#### (ウ) 課題のあった配慮事項

「他児の発表や発言の復唱」を行うことは、聴覚障害のある児童生徒にとっては、聞き落としへの有効な配慮であると認識していた。しかしながら、事例の中で、対象児童の担任より「他児の発表を担任が復唱する」配慮に関して、学年や復唱の頻度によっては、児童自身が注意して聞く力の低下につながることへの懸念を指摘された。また、担任を介した復唱ではなく「子ども同士・子どもの表現だから伝わる」こともあり、状況によっては復唱を行うには注意や検討が必要という担任の認識があった。復唱に関して、対象児童が低学年のA校では有効との意見があった一方で、B校高学年では復唱を実施することへの課題や意見が挙げられ、有効と考えられる配慮内容であっても配慮を行う時には、該当学年・年齢や学級の状況に応じて配慮を検討・調整が必要であることが分かった。

#### (エ) 聴覚障害児への配慮からの授業の見直し

『個別の配慮シート（聴覚）』の協議の中で外国語活動に関して、複数担任における指導や伝え方、配慮の話が出てきた。複数担任での補聴援助機器（送信機）の受け渡し方法や複数の指導者がそれぞれ別の場所から発言・指示を出す指導の形態、主指導とフォローの教員、ALTとのそれぞれの役割の明確化が必要であるとのことであった。役割や各指導の場所などを明確にすることで補聴援助機器（送信機）の受け渡しもスムーズになるのではとの意見があった。

指導よりも配慮が先行するものではないが、児童への配慮を切り口として指導や教員の指導方法・活動内容が見直されることもあるという事象があった。

**(オ) 聴覚障害のある児童生徒への外国語活動への配慮**

平成 23 年度より、小学校において新学習指導要領が全面実施され、第 5・第 6 年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化された。中学校の教科としての外国語とは異なり「外国語活動においては、音声を中心に外国語に慣れ親しませる」とある。しかし、物理的に外国語の音声聞き取りにくい難聴児童にとって、より一層の配慮の必要性が考えられる教科でもある。研究協力 B 校での外国語活動の参観とその後の懇談で、学習上の基礎的な配慮に合わせて、外国語活動特有の配慮を考える機会となった。前述した複数指導体制、日本語との文法・音声上の違い等への対応に合わせて、大学入試への配慮は、それまでの教育機関での配慮と関連するため、更なる配慮の積み重ねと引き継ぎの重要性が挙げられた。

**(カ) グループでの話し合い活動**

聴覚障害児童生徒にとって、グループでの話し合い活動は、騒音の増加、複数の方向からの発言、声の聞き分けの影響で聴覚障害児童生徒への伝わりにくさが生じるため、聞こえにくさを軽減する、「話し合いのためのルール作り」が必須である。

事例研究の中で、B 校でも話し合い活動のためのルール作りの配慮が進められた。高学年では、学級経営・学級作りの中でも人への伝え方、コミュニケーションの在り方の指導を行っており、聞こえにくさを軽減する「話し合い活動のルール」作りと関連し、個々のためにではなく、学級全体への指導として、学級経営の一環として取り組めて、配慮を進めていきやすいとのことであった。

また、B 校対象児童と他児は、小学校入学からこれまで長く学校生活を共に過ごしてきた経緯もあり、「一斉に話さない」「顔・口元を見せる」等の話し合いのためのルール、対象児童にとって分かりやすい身振りをつけることが自然にできている児童もいるとのことであった。

**(キ) 他児の理解啓発と障害理解授業の必要性**

長らく同じ学年として過ごしてきた友達は対象児にとって心強い理解者である。当該学年の児童生徒は児童の難聴・補聴器に関して、入学とともに同一学年、同一年齢として一緒に過ごしていく中で自然と理解が深まり、その対応についても知っていることが多い。一方で、同じ学校にありながら、当該学年以外の児童生徒は対象児の難聴や補聴器について殆ど知らないことが多い。その中で、B 校対象児童の 1 名は、同じ学年の児童には周知である補聴器の装用が、

他学年児童にとっては補聴器が注視の対象となり不快であるとのことであった。聴覚障害、中等度難聴は同じ学校で学習・生活を送っていても外見からは障害があることが分かりづらい。他の児童生徒にとって分かりづらい障害であるため、在籍学年だけでなく他学年・学校全体で知ることのできる、より丁寧な理解啓発・理解教育が必要であると感じた。

## エ 保護者の聞き取り

今回、B校の保護者に『個別の配慮シート』の活用について下記の日程や内容で聞き取りを行った。対象児個々の児童に設定された配慮に関してではなく、個別の配慮事項全般に関して、活用の目的、方法、内容、時期など保護者の視点から意見を聞き取った。また配慮に関わる学校との連携や中学校進学にあたっての思いを聞き取った。

場 所 京都府スーパーサポートセンター  
 対象者 研究協力校B校対象児2名の保護者2名

<p style="text-align: center;">SSC聴覚研究 保護者向け聞き取り内容</p> <p>.....</p> <p><b>本年度 SSC研究についての説明と聞き取りの経緯説明</b></p> <p>.....</p> <p>◎ 児童の配慮に関わる学校との連携の対策・方法・頻度について</p> <p><input type="checkbox"/> 配慮に関わって誰に相談されていますか。</p> <p><input type="checkbox"/> 直接担任に</p> <p><input type="checkbox"/> 通級指導の担当者に</p> <p><input type="checkbox"/> 担任と通級指導担当の両方</p> <p><input type="checkbox"/> どのような機会でも相談されていますか。</p> <p><input type="checkbox"/> 決まった個人懇談（家庭訪問・学期末懇談・学年末懇談）で</p> <p><input type="checkbox"/> 連絡帳等で</p> <p><input type="checkbox"/> 連絡が必要な際にその都度</p> <p>◎ 年度当初に学年・担任等が変わった際に思われたこと</p> <p>・ 学年が変わる際に思われたこと</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 担任が変わる際に思われたこと</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 上記の当初の思いや不安等はその割に変化はありましたか。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 5px;"></div>	<p>.....</p> <p><b>具体的配慮一覧の活用説明</b></p> <p>.....</p> <p>◎ 具体的配慮一覧の取組について</p> <p>・ 活用の考え方について</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 活用の方法について</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 「こんな使い方があれば、こんなタイミングで・・・」</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ デザイン・見やすさ</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 具体的配慮の内容・過不足など</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>◎ 中学校進学に向けて思われていること</p> <p>・ 教科担任制 複数担任制（外国語学習）</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 思春期、人間関係等</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>・ 引き継ぎ等の連携</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>
---	---

(ア) 年度当初に学年・担任が変わることに関して

保護者からは学校とは年度初めや学期毎に面談が実施され、必要があれば連絡が取れる状況であるとのことである。一方で、家庭訪問や面談は時間も限られており、4月当初は新しい担任への引き継ぎ内容や児童の実態の把握の状況がどこまでなのか分からないため、聴覚・補聴器に関すること、補聴援助機器の付け方等の基本的な話で終わることがあり、配慮事項一覧を活用して多くの項目について担任と確認できることは、保護者としても安心して繋がるとのことであった。特に補聴器を外す水泳学習等は命に係わるため、関わる配慮や支援を確実にしてほしいとの思いがあった。

(イ) 『具体的配慮一覧』の取組に関する意見

これまで年度初めにどこまで担任同士で引き継ぎがなされているのか、何をどこまで保護者として伝えるのかと悩むことがあり、担任から「尋ねられてそれを答える」ことが多いとのことであった。年度当初に必要な配慮を伝える時に、言葉だけのやりとりではなく一覧表になっている『個別の配慮シート（聴覚）』で確認し、更に年度末には加筆して引き継がれることの利点が挙げられた。

(ウ) 中学校進学に向けて

中学校に上がると教科担任制に変わり、より多くの教員が関わることになるので、教員間で配慮事項を共有してほしいとの希望が出された。併せて資料や表があっても、本当に担任や関わる職員が内容を理解し活用するかが重要で、更に保護者として関わる教員と事前に話をする場も大切にしていきたいとのことであった。

また、高学年から中学生になり思春期に入って、児童から学校の状況や人間関係等を話すことが少なくなり、学校の様子を保護者がつかみにくい状況となっていくとことも不安であると述べられた。

オ 対象児童への聞き取り

今回、B校の対象児童に学校生活での聞こえに関する困り感を聞き取った。学習場面、遊びや生活場面、校外学習等について項目毎に、併せて友人関係や中学校進学にあたっての思い等を聞き取った。

場 所	B小学校 通級指導教室
対象者	B小学校 2名

## (ア) 学習場面について

### 〈教室〉

補聴器を装用し、更に補聴援助機器を使用している児童が「全ての声や音が入ってくる」と表現する様に、目的以外の周囲の騒音、話声が入ってくるため授業では聞こえにくさがでてくる。また、他児の発表やグループでの話し合いでの聞きにくさは、発表する児童の声量や場所、口元の見えづらさなどの騒音以外の影響も大きいことが分かった。騒音下であっても、発表者の人的な配慮（声量や立ち位置、口元を見やすくする等）によって聞きにくさが緩和される余地がある。

また、聴覚障害のある児童にとって聞きにくいものは「他の人の声」だけではなく、「自分の声」も聞きにくくなる。特に外国語活動では話者の発音が聞きにくくなることに加え、「(自分の)発音が取れず、人の前でしゃべる時に恥かしい」「発音があっているのかなと思ったりにして言いにくい」との思いを知ることができた。

### 〈運動場、体育館、プール〉

教室以外の学習場面では状況や環境が変化することによる聞こえへの影響が大きいことが分かった。運動場では話者との距離や風の音、体育館・ホールは声が反響しやすいこと、プールでは補聴器を取らなければならない状況から、「何を言っているのか分からない」時があるとのことである。

### 〈校外学習〉

宿泊学習で、集合場所が海の近くだった時、波の音と風の音で聞きにくかったこと、バスでの説明がガイド兼運転手だったために困ったとのことであった。運動場、体育館、プールでの困り感と同様にその状況特有の聞きえにくさがある。

## (イ) 休み時間や給食の時間

外遊びでは、遊びによって友達と距離ができてやり取りが難しいのではないかと想定していたが、児童によっては、その発言者が特定されるために逆に分かりやすいとのことであった。逆に室内遊びの方が他の騒音が響くために聞き取りにくく、複数同時に話されることが多く聞きにくいとのことであった。

給食前に「クイズ」があり授業にはない騒音下となるため、よく友達に聞き直すことがあるとのことであった。



#### (ウ) 集団活動・行事

全校集会では、「相談」と言われる話し合い活動があり、多人数、他学年も参加しての集会でザワザワした中で、話し合うために聞く事が難しい。また、普段では補聴援助機器を使用している児童にとって、全体活動で使用する校長先生・発言者のマイクからの音声は違和感があって聞きにくい児童とそうでない児童がいた。また、体育大会、学習発表会ともに観客の声など普段にはない音環境となり、聞こえにくさが増すとのことであった。

#### (エ) 友達関係について

対象児童の聴覚障害について周囲の児童が知っているので、両名共に「聞こえなかったら教えてくれる。」「聞こえない時は何回も言ってくれる。」といった配慮があり、友達関係もポジティブに捉えているようであった。一方で、補聴器の装用について周囲に知られることを肯定的に捉える児童と、積極的には知られたくない児童がおり、自己認識・障害認識の違いがでた。

#### (オ) 中学校進学に関わって思うこと

中学校の外国語への発音への不安と教科教育による複数担任制になること、それに伴い自己への支援や配慮について各担当者に言わないといけないことへの負担が出された。

### (3) A校・B校のまとめ

『個別の配慮シート（聴覚）』に関して他児へのユニバーサルデザインの授業としても取り組める負担感の少ない配慮と、実施に課題のある配慮の項目がることが分かった。実施に課題のある配慮に関しては事例研究を通して、実際の担任から実情にあった修正案を出していただき、今後の内容の充実に向けて一層の検討が必要である。

また、『個別の配慮シート（聴覚）』に記載することで担任としての見直しや学校全体の課題の共有、引き継ぎに活用できるとの意見が多く、内容の充実と合わせ担任・他の教員にも使い勝手のよい編集、見やすいデザイン等への更なる修正が必要である。

保護者から『個別の配慮シート（聴覚）』が学校・保護者の配慮の合意形成のツールとなりうることを望まれており、そのために一層の配慮事項の充実と、合意形成の「場」の設定も課題であることがわかった。

併せて、児童への聞き取りを通して、『個別の配慮シート（聴覚）』を作成していくプロセスの中で、児童自身の思いを含めることや、配慮の決定修正に児童自身が参加していくことの重要性とその課題が見えた。

## 5 研究協力者からの研究に関する助言

本研究に関わっては、各研究協力者から研究全般また事例研究において、巡回及びケース検討を通じて助言をいただいた。以下、各研究協力者からの助言をまとめた。

### (1) 相澤 雅文 氏

京都府スーパーサポートセンター府専門家チーム

京都教育大学特別支援教育臨床実践センター教授

『個別の配慮シート（聴覚）』、『具体的配慮事項一覧』の作成の前段階において、多くの具体的配慮を箇条書きし、それから配慮を選ぶのは難しい。担任が考慮したいことや不安に思っていること、困っていることから具体的な配慮を引き出せるように、新たに「事象」を項目に設定し、その「事象」の下位項目でどんな配慮が可能であるかを選定できるような設定も有効である。またその際、「事象」で用いる言葉は、担任のイメージを引き出しやすいようにキーワードの精選が必要である。また『個別の配慮シート（聴覚）』は保護者との配慮の合意形成のツールにもなりうる。本研究は、『合理的配慮』に関する研究であり、『合理的配慮』を考える上では、本人・保護者の思いを的確に把握することがキーワードになる。その点で、今回作成される『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項一覧』においては、保護者や本人の意見も十分に把握し、作成することが大切である。

\* 今回の意見を受けて、考慮したい「事象」、その事象に関わる要因として「配慮内容」、各要因への「具体的支援」と、三つの階層、項目建てを設定した。また本人・保護者への聞き取りも設定した。

### (2) 中井 弘征 氏

京都府スーパーサポートセンター府専門家チーム

愛知淑徳大学講師 言語聴覚士 元奈良県立ろう学校教諭

学校・担任が個々の児童に向けて作成する『個別の配慮シート（聴覚）』はコンパクトにまとめられている。一方で、個々の配慮のデータベースとなっていく『具体的配慮事項一覧』に関しては、新しく聴覚障害児童生徒の担任が参考にしていくには配慮の項目が多く、データベースに記載されている多くの具体的配慮を見て、その中から対象児童生徒に必要な配慮だけを選ぶのは難しい。担任する聴覚障害児童生徒の大まかな聴力の軽重に応じて、必要な項目や配慮が分かるような工夫が必要である。

また、実際に担任が聴覚障害児童生徒を設定して、『個別の配慮シート（聴覚）』を作成・使用・検討するという中での意見や修正点をフィードバックし

てもらい、意見や修正点を活かして担任が使いやすいものに改良し続けていくことが望まれる。

また、事例研究では聴覚障害児童生徒の外国語活動の困難さが挙げられた。日本語は知っている言葉があると聞き落した言葉もある程度予測して補うことが可能であるが、外国語は既知の言葉も少なく、特に新出語は音そのものが聞こえないと理解が難しい。外国語活動に関しては、そのことを理解して、聴覚的な配慮とともに文字による提示やルビを振る等の視覚的な対応が必要となる。

更に、補聴器装用に関して課題のある児童に対しては、モデルとなる難聴の「成人」の話聞くことで、障害理解や補聴器装用に対する心境が変化する子どももいる。学校や関係機関の関係者から装用の必要性を話すだけでなく、そうした機会を設定する必要性もある。

### (3) 芦田 雅哉 氏

京都府立豊学校 舞鶴分校首席副校長 京都府北部聴覚支援センター長

通常学級に在籍する聴覚障害児、特に軽度・中等度難聴児童生徒・補聴器装用児童生徒の配慮は、「SN比の改善」への配慮が主になる。いかに教室内で Noise (騒音・目的外の音声) を減らし、Signal (目的とする音・指導者の声) の音量を上げるかが重点になる。補聴援助機器の使用は、その一つの手段であり、必ず有効というわけではない。『具体的配慮事項一覧』の項目に関しても、「SN比の改善」が1次的なことで、そこから更に2次的な項目が加わる。項目や観点の記載をどのように整理し、そこから選択しやすい一覧作りへの検討が必要である。

『具体的配慮事項一覧』を充実させるために、対象学校との継続的な繋がりと、「授業づくり」への関わりを行い、その蓄積が重要となる。「授業づくり」に関して以前に北部聴覚支援センターで「授業のチェックリスト」と作成したこともある。『具体的配慮事項一覧』の活用を進めていく時に学校・担任へ授業づくりの提案を行うためにフォーマットをSSCが持っているかどうか。更に、聴覚支援担当者が、聴覚障害児童が受けている授業を見て「授業づくり・授業改善」の視点を持っているかどうかが大切になる。『具体的配慮事項一覧』というツールを充実させることも重要だが、直接学校や授業に向き、ツールだけでは捉えられない担任・児童生徒の「気付かない・気付きにくい」課題への丁寧な相談・対応が必要である。

#### (4) 本庄 良一 氏

京都府立豊学校 幼稚部総括主事 京都府聴覚支援センター長

『個別の配慮シート（聴覚）』の活用、特に「話し合い活動のルール作り」等の他の児童生徒を含めた配慮は、「アクティブラーニング」「ディベートマナー」といった学習形態、授業づくり、学級経営との関わりが深く、担任の関心も高く、受け入れてもらいやすい。他の配慮も同様に「聴覚障害児童生徒にとって優しい」だけでなく、「他の児童生徒、他の教科担任にも役立つ」という切り口で『個別の配慮シート（聴覚）』を学校・担任に説明することが大切である。両研究校とも聴覚障害児童への個々の配慮を進める一方で、ユニバーサルデザインの視点で聴覚障害児への配慮から全体の指導を見直す機会があったり、学級経営の一環として取り組むことで負担感が軽減されることもある。

また、対象児童生徒に実施される配慮の評価に関して、高学年以降では配慮があるときばかりではなく、本人・保護者の合意・確認を得ながら「配慮のない状況」も併せて体験する取り組みも必要である。「配慮のある状況」「配慮がない状況」の両方を体験し比較することで、本人・保護者、担任が現在の配慮の必要性を確認したり、調整することも取り組みの一つと考えられる。

## 6 総合考察

本研究では、通常の学級に在籍する聴覚障害児童生徒個々の合理的配慮の円滑な移行を新たに検討する上で、必要な視点や様々な配慮内容に関わる情報を提供する『個別の配慮シート（聴覚）』を作成し、学校現場での活用のしやすさの検証を通じ、その改善充実を図ることを目的とした。

SSCが聴覚支援で担当とする京都府南部域の小中学校（22校）から得たアンケート調査のデータや事例研究（2校）からのより詳細な情報を総合的に分析し、聴覚障害児童生徒の配慮事項内容及び配慮シートを検討した。

以下、成果として本研究の『個別の配慮シート（聴覚）』の考えられる有用性について述べ、今後の展望について考察する。

### （1）『個別の配慮シート（聴覚）』の考えられる有用性

#### ア『合理的配慮の観点に応じた配慮を整理するツール』

「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものである（中教審初等中等教育分科会報告2012）。平成19年度の特別支援教育の本格的開始の中、これまでも、学校の設置者及び学校においては、障害のある子どもに対して必要な変更・調整が行われてきたところである。

今までの学校教育において行われてきたこれらの配慮について、「合理的配慮」の観点として改めて整理を行うことが求められている。

今回、『個別の配慮シート（聴覚）』作成に携わった研究協力校の教員からは、それぞれの観点での配慮整理の大切さの声を多く聞いた。特にこれまでは配慮を考えていなかった点について、事前に検討することも大切と考えられる。

本アンケート結果においても、「合理的配慮の検討」について、悩まれる教員が多いことがわかった。しかし事例研究においては、それぞれの教員の普段の学級経営と教科指導及び生徒指導の中で、一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じた支援が意識されずに多々なされていたことに気づかされる。その支援は我々聴覚支援に携わる教員としても学ぶことが多かった。『個別の配慮シート（聴覚）』は、既になされている支援を合理的配慮の観点から整理していくツールとしても有効であった。

#### イ『必要に応じて適時見直しができるツール』

『学校において提供する「合理的配慮」の具体的内容は、個別の状況に応じて判断・決定されるものであり、必要に応じて適時見直しを行うことが必要である（中教審初等中等教育分科会報告2012）。』

また『「合理的配慮」の決定後も、子ども一人一人の発達の種類、適応

の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解することが重要であり、定期的に教育相談や個別の教育支援計画に基づく関係者による会議等を行う中で、必要に応じて「合理的配慮」を見直していくことが適当である』(中教審初等中等教育分科会報告 2012)と述べられている。

今回の事例研究においては、『個別の配慮シート(聴覚)』をもとに教育相談に携わる SSC の聴覚支援担当と学級担任との随時見直しがなされた。適時見直しができるように、常に関係者と共通確認することは必要不可欠である。そこで関係者との共通確認を深め、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかを学級担任それぞれがチェックできる『個別の配慮シート(教師用)』も作成した。各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCA サイクルでの活用として期待される。

### ウ 『本人・保護者との合意形成を図るツール』

「合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、合理的配慮について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。」(中教審初等中等教育分科会報告 2012)とされている。

今回の事例研究では、『個別の配慮シート(聴覚)』の作成と活用について、学校以外にも保護者や本人からも聴き取りも行った。先に述べたように保護者や本人にとっては、新年度の学級担任の変更や進学での環境の変化に対する不安を感じていることが多い。アンケート結果より学級担任としても同様に「これまでに行ってきた合理的配慮の把握と丁寧な提供説明」に不安を感じている。保護者・本人の意見から、『個別の配慮シート(聴覚)』は合意形成を図るツールとして必要と考える。これまでの配慮について、本人の発達段階に応じ、本人・保護者の教育的ニーズを的確に把握し、合意形成を図るツールとして、活用が期待できる。

### エ 『途切れることのない支援を提供するツール』

移行時においては、情報の引継ぎを行い、途切れることのない支援を提供することが必要である。アンケート結果から、学校としての引継ぎは、「前担任」及び「保護者」が中心であった。本調査からその方法は、「聴き取り」または「紙面」など何が主であったかは把握できていない。しかし、これまでの配慮をベースに進学・進級の際に、途切れることのない支援の提供を学校として検討し、保護者・本人と合意形成を図っていくことが望まれる。

引継ぎ内容は、合理的配慮の観点を留意し、これまでに『どのような配

慮をしてきたのか』また新たな環境でどのような変更・調整が必要なのかを学校として検討した上で、保護者と合意形成を図ることが大切である。留意したいことは、合意形成を図るのは「学校」と「保護者」だけではないということである。「本人」の自立と社会参加に向け、発達段階を考慮しつつ、「本人」との合意形成を図るための視点として『個別の配慮シート（聴覚）』を活用した必要に応じた変更・調整が望まれる。

## オ『学校全体での重層的な障害理解教育を企画・実施するツール』

特別支援教育に関連して、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。」（共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）平成 24 年 7 月 23 日初等中等教育分科会）と述べられている。

SSC の聴覚支援担当は、事例研究協力校も含め、様々な学校で聴覚障害に関わる障害理解教育の出前授業を行ってきた。その目的は「障害のある子もない子と共に学び合い生きる共生社会の形成につながること」またとりわけ「聴覚障害の子どもたちがいきいきと自立と社会参加に向けて日々の学校生活を送れること」である。

今回の研究では、従来 SSC で実施してきた障害理解教育に加え、新たな視点が示された。補聴器使用の児童に対して、当該学年以外の児童からの視線や何気ない発言に当該児童が傷つき、補聴器使用を拒むといったケースも把握している。支援を必要とする子ども本人の成長とともに、共に活動する機会が多いその周囲にいる子どもたちが、その子の必要な支援について理解を深めていくことは大切である。配慮が必要な児童の必要な支援においては、本人・保護者との共通確認のもと、それぞれの発達段階を考慮した障害理解教育をその学年・学級だけでなく学校全体で重層的に進められていくことが望まれる。また地域で生活する上では学校だけでなく、家庭や地域での理解教育の展開も必要と考えられる。それらの障害理解教育の企画と実施に『個別の配慮シート（聴覚）』の項目と内容が有用であると考えられる。

### 【障害理解授業の内容（参考例）】

子どもの「『障害の認識』の筋道」（詳細はコラム参照）を踏まえた各段階での大まかな学習内容と指導のポイントは以下の通りです。小学校では2年ずつ同じ内容で指導を行うと効果的です。中学校・高校では、本人のニーズや学校の課題に応じた内容で実施します。

#### 〈幼稚園・保育所、小学校低学年〉

##### ◇聾学校との違いを知る

- ・クイズ形式にするなどして、子どもたち自身が違いに気づけるようにします。
- ・違いに気づくとともに、たくさんある同じ所にも気づけるようにします。

##### ◇補聴器を体験する

- ・きこえにくさやきこえ方の違いよりも、「〇〇さんと同じように補聴器をつけてみた」という経験を重視しましょう。
- ・補聴器の音量や体験時の清潔には十分に注意しましょう。

##### ◇手話や指文字に親しむ

- ・例えば、果物や挨拶、教科名や名前など、子どもの学年や興味関心に応じた内容で取り組みます。
- ・手話単語を表現するだけでなく、簡単なやりとりを取り入れてみましょう。

##### ◇きこえにくさへの手立てを考える

- ・「後方から呼んでもきこえない」「教室が騒がしい」「放送で連絡があった」など、聴覚に障害がある児童生徒が学校生活においてきこえにくさを感じる場面を想定し、手立てや配慮を子どもたち自身が考えるようにします。
- ・言葉や絵による説明だけでなく、子どもたちが考えた手立てを動作化することで、実際に行動できるようにします。

#### 〈小学校中学年〉

##### ◇聴力について知る

- ・障害がある人となない人とのきこえの違いや、障害がある人が補聴器や人工内耳を装用しても、聴覚障害がない人と同等にはきこえないことがわかるようにします。

##### ◇きこえの仕組みやきこえかたの特徴を知る

- ・きこえの仕組みの説明や歪み音源の聞き取り体験をとおして、関わりの中で感じている「きこえにくさ」や「発音」等の違いの原因が少しなりともわかるようにしましょう。

##### ◇補聴器を体験する

- ・特に静かな環境と騒がしい環境でのききとり方の違いがわかるようにします。
- ・補聴器の種類や補聴器と人工内耳の違い、補聴援助機器の有用性についてもある程度理解できるようにします。

##### ◇きこえにくさや聴覚障害がある友達の気持ちを知る

- ・学校や家庭での生活において、きこえにくさから不自由や不便さを感じる場面や状況を知り、子どもたち自身が手立ての方法を考えるようにしましょう。
- ・聴覚障害児・者の作文や体験談をとおして、不自由さや不便さとともに、気持ちに触れるようにしましょう。



### 〈小学校高学年〉

#### ◇難聴の疑似体験をとおして学ぶ

- ・イヤーマフによる難聴の疑似体験や声なし伝言ゲーム、音声なしテレビ番組などをとおして、きこえ方、見え方、わかり方、感じ方の違いに気づけるようにしましょう。
- ・お互いに感じたことを出し合い、グループ等での話し合いをとおして、手立てを考えたり気持ちに共感したりできるようにします。

#### ◇聴覚障害児・者の進路や社会での生活について知る

- ・聴覚に障害がある友達の作文や成人障害者等の講話をとおして、障害がある人が暮らしやすい地域社会について考えるようにします。
- ・障害のあるなしという違いはあるが、同じように夢や願いをもって努力している友達として認め合える関係を大切にします。

### 〈中学校〉

中学生になると、思春期の課題ともあいまって、障害理解学習を望まなくなる生徒が少なくありません。本人からの希望を踏まえ、在籍校との連携をもって、まわりの生徒の状況なども把握しながら、小学生中学年と高学年の内容をもとに、ニーズや課題に応じた内容で取り組むようにしましょう。

### 〈高校〉

高校生になると、自らの進路と向き合っの自覚や人格の高まりによって、聴覚に障害がある生徒から障害の理解授業を求める場合がある。その場合、小学校中学年と高学年の内容に障害者問題などに加え、本人が主体となって障害の理解授業に取り組めるように配慮しましょう。

障害理解学習に取り組む上での留意点として

#### ① 本人の困り感や願いを十分に踏まえること

- ・本人と事前の話し合いや内容の確認を行い、理解と納得の上で取り組むことで主体的に学習に参加できるようになります。

#### ② 事前・事後の指導に取り組むこと

- ・事前指導（指文字・手話や作文の配布、学校紹介の写真や映像など）と事後指導（作文など）に取り組むことで、子どもたちの意欲や学習効果が高まります。
- ・本人への事前学習を行うことで、自信をもって説明や発表ができるようになります。子どもが説明したり答えたりできる場面をできるだけ多く作りたいものです。

#### ③ 担任や保護者・家族も視野に入れて取り組むこと

- ・担任の先生や保護者・家族が取り組んでよかったと思えることが継続の力になります。
- ・障害の理解授業を行うことが目的にならず、その後の理解や支援の具体化につながる手立てや工夫をしましょう。（使用した教材や啓発ポスターの掲示、定期的な訪問 等）

## (2) 今後の展望

本研究に関わったの今後の展望として、以下が挙げられる。

- ・『個別の配慮シート（聴覚）』の有用性の検証を、相談活動を通じて更に行うこと。特に相談活動で PDCA サイクルの活用で内容の適時修正を行う。
- ・各ステージ（保幼小中高）における基礎的環境整備の状況や本人の成長をふまえた『個別の配慮シート（聴覚）』の内容を変更する。
- ・多様な学びの場を想定した『個別の配慮シート（聴覚）』や『具体的配慮事項』の検討、また他の障害種での『個別の配慮シート』の検討を行う。
- ・『具体的配慮事項一覧』を学級担任の教員がわかりやすいように変更・充実させる。
- ・本研究で作成した『個別の配慮シート（聴覚）』は、従来の個別の指導計画や個別の教育支援計画を補完する資料として作成した。今後その関連性と運用をどのように行うのか検討を行う。

## 『教育現場での子どもの自己理解』

京都府立聾学校舞鶴分校首席副校長 京都府北部聴覚支援センター長  
芦田 雅哉 氏

### 1 『障害の認識』の筋道とは

聴覚に障害がある幼児及び児童生徒への支援を行うにあたって、子どもたちの『「障害の認識の筋道」』を理解し、共感的な関わりをとおして心の成長を支援することがとても大切です。

府立聾学校舞鶴分校では、自立活動の指導や交流及び共同学習の取組をとおして『「障害の認識」の筋道』を明らかにし、それぞれの段階や個々の子どもの内面の育ちに応じた指導・支援や取組を行うことで、障害があってもなくてもお互いに人として認め合い、尊重し合い、助け合える豊かな人間関係を築いていけるようにしたいと考えています。

### 2 聴覚に障害がある子どもの「障害の認識」の筋道

#### 【第1段階】 「同じ」→「違う」・・・ 障害の気づき

乳児期から幼児期前半にかけては、障害がある子どもたちもまわりの人たちとの違いを特に意識していません。しかし、毎日生活をする中で、「どうして補聴器をつけるの？」「どうして自分は近所の友達と同じ幼稚園に行かないの？」といった“違い”に気づきはじめます。そして、素朴な疑問を大人にぶつけるようになってきます。

#### 〈保護者の連絡ノートより〉

- ・（4歳児）弟がテレビを見ながら歌を歌っているのを見て、「J君(弟)はお話が上手だね。ママのおなかの中でいっぱい発音の勉強をしたの？ Mは（勉強を）しなかったのかもしれない。でも、夕の発音が上手になったもん。」と言いながら、家族と楽しそうに話している弟かうらやましくて、頭をポカッとたたく。
- ・（5歳児）母親が弟と話しているところに来て、突然「ママは補聴器いらないの？」とたずねる。「ママはお耳が聞こえるからいらないの。」と言うと、「お話ぜんぶわかるの？」と聞く。その後、弟も補聴器はいらないのかと尋ねる。それから、母親に「Mだけ聞こえないの。かわいそうなの。ママのお耳とかわってもいい？」と言ったあと、「ちょっとだけ。」と付け加える。「かわってあげたいけど、とても難しいの。ごめんね。」と言うと、「M、ちょっとだけわかる。」と答えた。

この時期には、「同じ」「わかる」「通じる」を実感できる経験を十分に広げること、子どもたちの言動をつぶさにつかみ、その内面をとらえて受け止めること、友達との関わりを広げることが大切です。

#### 【第2段階】 「同じ」←→「違う」 → 「同じだけれども障害がある」

幼児期後半から学童期にかけては、障害による“違い”が一層顕著に感じられるようになります。“違い”が気になり、疑問をもち、「どこが違うのか」「なぜ

違うのか」ということを知りたいという気持ちを持つようになってきます。

スイミー

2年生

わたしはスイミーで、みんなは赤いのに、1ぴきは、まっ黒で、どうして1ぴきだけはまっ黒なのかなとおもいました。

わたしはかんがえて、黒いさかなはしょうがいをもっとってかなとおもいました。まっ黒のさかなは、かなしいなあとおもったけど、たのしそうにしている、わたしとみんなは、よかったなあとおもいました。

黒いさかなは、みんなが「へん。」っていったらかなしいから、みんなよりまけないようにおよぐのがはやくなって、みんなのさかなはすごいなあとおもっていました。なかよしになって、わたしは、よかったなあとおもいました。

(国語「スイミー」の学習を終えて)

中学年ぐらいになると、例えば、家族に対して「どうして障害になったのか？」と自分の思いをぶついたり、自分の進路や将来について考えはじめたり子どももいます。そういった時に、家族や教員をはじめ、まわりの者がしっかりと向き合うことが大切です。また、低学年や中学年の段階では、自分の障害に対する認識にはかなり個人差があります。それは、きこえにくさの程度や環境、言語力にも影響されます。

ぼくの障害

4年生

ぼくは、こまっていることがあります。〇〇小の人に、「耳が聞こえないくせに。」とバカにされたことがあります。耳にしょうがいがあるけれど、ぼくはバカではありません。野球の友だちもバカにすることがあります。ぼくも、ときどきバカと言いかえしたときはあります。だけど、いっしょにあそびたいです。

耳のしょうがいになるのはいやです。知ったときはもうおそかったです。くやし  
(居住地校との交流で発表)

高学年から中学生になると、自らの障害を「聞こえにくい」という状態から「通じにくい」「気持ちが伝わりにくい」「信頼しにくい」という人間関係のレベルでとらえはじめます。また、障害をもつ人ともたない人の違いを個別的なものから、一般的なものとしてとらえることもできるようになっていきます。

聞こえる世界と聞こえない世界

6年生

ぼくは、聞こえない世界と聞こえる世界の違いは何かを考えてみたい。

例えば、テレビが聞こえる人にはわかるけれど、聞こえない人はわからない。人との会話も、一ぺん言っても、後ろをむいてもすぐにわかる。だけど、聞こえない人はわからない。だから聞こえる人がうらやましいと思う。

また、校内放送等で、みんなは聞こえる。だから、すぐその所へ行く。だけど、ぼくには聞こえないから、ひとりぼっちになったように感じてつらい。

だから、聞こえない人には手だてが必要だ。テレビを見るときには字幕、校内放送をするときには校内テレビ放送、字幕にすればいい。また、コミュニケーションをするときには手話を使う。聞こえる人が話す時は、その人の顔を見て話せばいい。

人間としては、みんな同じだから、差別する方がアホだ。それならみんな聴覚障害になったらいい。そのことをわかってほしい。

でも、やっぱり聞こえない人だけでは生きていけない。だから、いずれは聞こえる世界に入らないといけない。

聞こえる人はめいわくと思わないで。ぼくも出来ることはやる。出来ないことは出来ない。だから、聞こえる人も出来ることはやってほしい。

(話し合い活動のまとめの作文)

この時期に、自立活動や障害理解授業での学習や話し合い活動をとおして、障害をより深く理解し、気持ちを伝え合うことで、「同じだけれども障害がある」という認識へと高まっていくものと考えられます。

### 【第3段階】 よりよい『障害の認識』（自己理解）へ

思春期や青年期になると、自らの障害に対する認識や様々な人との関わりの中で、単に「学ぶ」「理解する」ことに止まらず、問題を解決する方向で考えたり行動したりするようになってきます。また、障害に対する理解をまわりに広め、障害に関わる問題を解決していくためには、多くの人たち（障害がある人、ない人）の力が必要なことを知り、自らが「障害や手立てについて知ってほしい」という思いを持って行動できるようになっていきます。

このようにして、社会的な自立に向けての基盤を広げ、アイデンティティーを確立していくのだと考えられます。

## 3 自己理解を促すための3つの言語活動

学童期は友だち関係が大きく広がっていく時期でもあります。どの子どもも友だちと「楽しく遊びたい」「通じ合いたい」と願っています。聴覚に障害があることで、言語の獲得に手立てや配慮が必要な子どもたちに対しては“揺れる学童期”にこそ思考を明確にし、物事を深く認識させるための言語活動の場が必要になります。

### ①『知ること』

子どもたちは、障害があるが故に様々な場面で「違い」を感じ、疑問や不安を抱えています。しかし、その気持ちや障害に対する考えをきちんと言語化して認識することはまだできません。そこで、まず一人ひとりの思いや考えをありのままに受け止め、「〇〇と思ったんだね」「△△になってほしいんだね」といったように、子ども自身の気持ちや考えを正しく言語化することで、より深く理解できるように援助することが大切です。

それとともに、障害に関わる知識や科学的・客観的な見方を、それぞれの子どもの障害や発達の状況に応じて指導することで、障害を自分のこととして受け止めていけるようになります。

### ②『伝えること』

障害を自分のこととしてより深く認識していくためには、単に知識としての言語を修得するだけでなく、その知識や言語化された経験を踏まえ、他者との関わりの中で理解を深めていくという視点が大変重要になります。

交流及び共同学習をはじめ、様々な機会に「障害について学習したことを発表する」「自分の障害に対する気持ちを伝える」「友だちからの質問に答えたり感想

を交流し合ったりする」といった活動を通じて、より深く、より積極的に自分の障害について考えられるようになります。そして、「わかってもらった」「伝えたら支援してもらえた」という成功体験が、自分に必要な合理的配慮を求める力の基礎となるのだと考えられます。

### ③『話し合うこと』

障害がある子どもたちは、同じような疑問や不安をもちながらも、そのことを打ち明けたり話し合ったりする機会がなく、誰にどう話したらいいのか、どうして解決したらいいのかわからないまま過ごしていることがあります。

同じ障害がある友達との関わりを深め、障害についてのお互いの経験や思い・願いを知り合うことで、仲間としての友達関係を築いていくことができます。

## 『教育現場での聴覚支援のポイント』

京都府立聾学校 幼稚部総括主事 京都府聴覚支援センター長  
本庄 良一 氏

### 1 教育現場での聴覚支援とは

教育現場での聴覚支援とは「聴覚障害に伴う困難性を踏まえ、聴覚障害児が必要な聴覚的情報・視覚的情報を選択的に獲得できる機会を、周囲の環境に応じて整えること」です。言い換えると以下の支援プロセスが大切であるといえます。

- (1) 先生や子ども自身が教育的ニーズを正しく把握・認識すること。
- (2) 子どもたちの主体性を尊重すること。
- (3) 周囲の先生や子どもたちとの対話を通じた調整をすること。

### 2 聴覚支援において大切にしたい力

上記(1)～(3)に対応して、聴覚支援を行うにあたっては以下(1)～(3)の力を大切にその育成・評価を行います。そして、子ども自身が自分にとって聞きやすい音声・聞きやすい補聴器の音質・わかりやすい話し方を知り、説明できる能力の育成につなげます。

#### (1) 感覚能力を高める

補聴器の適合と評価により聴覚活用をすすめ、個々の効果と限界に見合った視覚的な支援等による補完方法を検討します。

#### (2) 言語能力を高める

直接ことばを聞いて・見て・考える機会を大切に「ことばのやりとり」が脆弱にならないよう留意することで、聞き取りが不完全でも文脈を類推して意味が理解しやすくなる方法を検討します。

#### (3) 実践的能力を高める

周囲の人とのコミュニケーション場面で、自分自身の困難性を相互に理解し解消するプロセスを大切にし、主体的にコミュニケーションに参加できる方法を検討します。

### 3 聴覚支援における具体的な留意事項

#### (1) 一対一の日常会話を評価の基準としましょう。

先生と子どもの日常会話はどのように成立しているかということが、基本的な評価の基準となります。対話は「ことばの聞き取り」と「発音」の二つを評価しますが、障害の程度により「聞き取り」が困難になっても、わかりやすい発話ができたり、環境音を聞くことで補聴器が生活上有効である場合もあります。

**(2) 対話の延長で授業をすすめてみましょう。**

日常会話がほぼ成立するならば、授業進行方法の工夫でおよその改善が見込まれます。話し手側の具体的な配慮について、先生と子どもが話し合って実践することが大切です。その結果として、先生と子どもの間で身振りサインを決めたり、共に手話を学ぶことなどは、一見手間がかかるようですが支援の近道となります。また、その姿を目にすることは周囲の児童生徒たちが望ましい支援スキルを身につける動機付けともなります。

**(3) 類推を助ける視覚的情報を準備しましょう。**

わかりやすい板書やプリント類の準備などの配慮は大変重要です。高学年になれば添削形式の予復習プリントを作成し、授業進行のナビゲーションをする方法も有効となります。その上でおしゃべり中心の授業では、音声を文字化する「コミュニケーション支援アプリ」を活用する等の方法があります。

**(4) ただ書けばわかるわけではありません。**

資料集などを参考にしながら説明する授業では、支援員が横に座ってノートを書いたり図に書き込みを行って説明を加える方がよくわかる支援となります。狭い教室で支援員が隣に座ると邪魔になるかなと思われそうですが、聞こえる子どもにとっても「支援員の先生がいると授業の進み方がわかりやすい」と評判が良いことがあります。情報を確実に伝えようとする行為が入ることで、授業そのものが改善されることにもつながります。

**(5) 特性に見合った学習スタイルを考えましょう。**

耳が聞こえる子どもは感じた疑問について「話を聞きながら教科書やプリントを読んで確認する」作業ができますが、聴覚障害の子どもは疑問すら感じないで授業を終えることもありまゐる。そこに「聞こえない特性」があり、内容の予測が付きやすい条件を整える方法、具体的には学習時間を少し前にシフトする予習確認学習が効果的です。このように特性に合った学習スタイルを身につけることも有効な支援に繋がります。

**(6) 共に授業をつくることを大切にしましょう。**

担任の先生は予習内容・方法の指示確認を行います。一見手間がかかる作業は習慣化すれば楽になります。この確認作業をとおして先生と子どものコミュニケーションが深まり、信頼関係をつくりながら支援を行うことができます。

#### **4 聴覚支援に求められる姿勢とは**

先生にとって最も大切なことは、聴覚障害の子どもがいることを再認識し、その子の情報確認の仕組みを十分に配慮できるということです。「手話でも何でも使えるものがあれば身につけよう、それでも無理なときは何か良い方法を考えよう」という姿勢に他なりません。たとえば外国人が留学して来ると、先生たちは必死に片言でも外国語を習得してしゃべろうとします。聴覚障害の子どもたちは



日本人であり、話し方や身振りを工夫するだけで言いたいことが伝わる相手です。この「相手に伝わること」を大切にした姿勢が再認識されなければなりません。

「相手の立場を思いやる」これは常に子どもたちに教えていることですが、先生自身がその口元や動作に視線を集中している子どもがいることを常に思いやることができているのでしょうか。日常の聞こえる子どもたちへの指導に慣れて忘れがちですが、そのとき「ごめんなさい、どうすればわかりやすくなりますか？」とたずねられるのでしょうか。この質問に答えるために、実践に即した支援を準備しておくことが特別支援教育の役割です。あくまでも「準備」であって無条件の「提供」ではありません。支援を受ける子どものニーズに応えた提供を行うことが何より大切なことといえます。

## －資料編－

### 1 聴覚支援の手だて

#### ①音声による

- ・読話を意識した発声・口形・話法
- ・音声情報の品質管理（S/N比の向上・残響の軽減）
- ・教室等の音響特性の管理と改善（同上）
- ・周辺雑音への配慮（遮音・騒音源への注意※人的物的両面）
- ・FM補聴器等の補聴援助機器の活用

#### ②身振り等による

- ・身振り（簡単な手話を含む）・指さしを意識して利用し不完全な音声伝達の補完
- ・手話による通訳

#### ③文字による

- ・要約筆記・ノートテイク（手書き・パソコン）
- ・筆談・スピーチ原稿
- ・映像教材への音声字幕

### 2 聴覚支援に必要な要素

#### ①話者（教師・同級生等）の理解・協力

- ・情報獲得上の困難性について理解し、改善に向けて協力すること
- ・支援機器の役割や操作方法について理解し、効果的利用に向けて協力すること
- ・第3者（通訳者）介在の役割について理解し、その作業に協力すること

#### ②物的・人的リソースの確保

- ・話者の必要とするリソース（ホワイトボード・色つきチョーク・教材提示装置等）を整備すること
- ・支援機器の整備とその操作・管理者を確保すること
- ・要約筆記・手話通訳者を確保すること

### 3 聴覚支援に向けた具体的指導

#### ①話者へのはたらきかけ

- ・手話・身振り・話法のトレーニング
- ・支援機器使用のトレーニング
- ・聴覚障害児自身がともに参加する形での研修活動

#### ②聴覚障害児へのはたらきかけ

- ・理解・確認についての意思表示
- ・支援を求める意欲の伸張
- ・具体的支援方法の理解

## おわりに

本研究を行うにあたり、研究方法から事例検討に至るまで、長期にわたり御指導、御助言を賜りました京都府専門家チームの一員でもあり、研究協力者でもある京都教育大学附属教育実践センター機構特別支援教育臨床実践センター教授相澤雅文先生、愛知淑徳大講師・言語聴覚士 中井 弘征先生には、心からお礼申し上げます。また研究協力校での事例検討やコラム執筆に至っては、御指導、御助言を賜りました研究協力者である京都府立聾学校舞鶴分校首席副校長（京都府北部聴覚支援センター長）芦田雅哉先生、京都府立聾学校総括主事（京都府聴覚支援センター長）本庄良一先生には、心よりお礼申し上げます。

また、本研究での事例研究を進めるにあたりましては、御多用の中、本研究を御理解いただき御協力いただきました研究協力校の A 校・B 校の校長先生をはじめ関係する教職員の皆さま、また児童・保護者に深く感謝いたします。

さらにアンケート調査を進めるにあたりましては、京都府教育委員会特別支援教育課様をはじめ、山城教育局様、各市町の教育委員会様には、大変お世話になりました。さらに、公務御多忙の中、貴重な時間を割いて、アンケート調査に御協力下さいました調査対象の小中学校の管理職の先生方をはじめ、先生方には、本研究に御理解をいただき、貴重な御意見をたくさん賜りましたことに深く感謝致します。

最後になりましたが、本研究が府内の聴覚障害児童生徒への支援の充実につながるよう今後もさらに努力していきたいと思っております。

平成 29 年 3 月  
京都府スーパーサポートセンター  
平成 28 年度 研究スタッフ一同

## 参考資料

### 内閣府

- 「合理的配慮等具体的例データ集（合理的配慮サーチ）」
- 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」

### 文部科学省

- 「障害種別の学校における『合理的配慮』の観点」
- 「小学校・中学校学習指導要領」
- 「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）」
- 「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について（通知）」

### 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会

- 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

### 京都府

- 「京都府障害のある人もない人も共に安心していきいきと暮らしやすい社会づくり条例」
- 「京都府教育振興プラン～つながり、創る、京の知恵～（平成28年度改定版）」

### 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

- 「インクルーシブ教育システム構築支援データベース：インクルDB」
- 「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－」
- 「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する参考事例－」
- 「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」

## 用語解説

### 1 補聴援助機器

補聴援助機器とは、話し手が装着した送信マイクと無線で接続された聞き手の受信機を通して直接補聴器や人工内耳に音声を届けるシステムを表しています。話し手との距離が離れているときや周囲の騒音や反響音が気になるときに有効と言われています。これまで行政文書や論文等で使われていた「FM補聴器」、「FM補聴システム」と同義で使っています。

### 2 難聴の分類（\*1）

#### 難聴（聴覚障害）の程度分類

軽度難聴：平均聴力レベル 25 dB 以上 - 40 dB 未満

中等度難聴：平均聴力レベル 40 dB 以上 - 70 dB 未満

高度難聴：平均聴力レベル 70 dB 以上 - 90 dB 未満

重度難聴：平均聴力レベル 90 dB 以上

\*平均聴力レベル算出には 4 周波数(500 Hz、1000 Hz、2000 Hz、4000 Hz)の聴力レベルの算術平均(500 Hz + 1000 Hz + 2000 Hz + 4000 Hz) / 4 を用いることを推奨する。ただし、平均聴力レベルの算出において 3 分法(500 Hz + 1000 Hz + 2000 Hz) / 3 および 4 分法(500 Hz + 1000 Hz × 2 + 2000 Hz) / 4 を用いてもよい。いずれの場合でも、使用した平均聴力算出法を付記すること。

#### 補足説明

##### 軽度難聴: mild hearing loss (impairment)

小さな声や騒音下での会話の聞き間違いや聞き取り困難を自覚する。会議などでの聞き取り改善目的では、補聴器の適応となることもある。

##### 中等度難聴: moderate hearing loss (impairment)

普通の大きさの声の会話の聞き間違いや聞き取り困難を自覚する。補聴器の良い適応となる。

##### 高度難聴: severe hearing loss (impairment)

非常に大きい声か補聴器を用いないと会話が聞こえない。しかし、聞こえても聞き取りには限界がある。

##### 重度難聴: profound hearing loss (impairment)

補聴器でも、聞き取れないことが多い。人工内耳の装用が考慮される。

(\*1) 引用文献

『難聴対策委員会報告 - 難聴（聴覚障害）の程度分類について - 』  
2014.7.1 日本聴覚医学会難聴対策委員会 より一部抜粋

平成 28 年度 京都府スーパーサポートセンター

京都府南部域小中学校在籍の聴覚障害児童生徒への合理的配慮に関する研究  
～『具体的配慮のデータベースの策定』と『個別の配慮シート』の効果的活用に関して～

<研究協力校>

A 小学校・B 小学校

<研究スタッフ>

黒中 泰行 京都府スーパーサポートセンター 教諭（聴覚支援担当）

山下 宏 京都府スーパーサポートセンター 教諭（聴覚支援担当）

須郷 敏広 京都府スーパーサポートセンター 教諭（コーディネーター）

<研究協力者>

相澤 雅文 京都府スーパーサポートセンター府専門家チーム

京都教育大学附属教育実践センター機構特別支援教育臨床実践センター教授

中井 弘征 京都府スーパーサポートセンター府専門家チーム

元奈良県立ろう学校教諭、愛知淑徳大学講師、言語聴覚士

芦田 雅哉 京都府立聾学校舞鶴分校 首席副校長 京都府北部聴覚支援センター長

本庄 良一 京都府立聾学校 総括主事 京都府聴覚支援センター長

---

平成 28 年度 京都府スーパーサポートセンター

京都府南部域小中学校在籍の聴覚障害児童生徒への  
合理的配慮に関する研究

～『具体的配慮のデータベースの策定』と『個別の配慮シート』の効果的活用に関して～

## 研究報告書

---

平成 29 年 3 月 京都府スーパーサポートセンター

〒611-0031 宇治市広野町丸山 10 京都府立宇治支援学校内

TEL 0774 (41) 3703

FAX 0774 (45) 2220

---