

高校における聴覚障害のある生徒への  
授業参加のための配慮のあり方に関する研究

2018 年

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
学校教育実践学専攻  
(兵庫教育大学)  
下中村 武

## 目次

第1章 問題の所在と研究の目的	9
第1節 聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する先行研究及び実践の現状	10
1. 通常の学級における聴覚障害のある生徒への配慮や支援の必要性	10
2. 通常の学級における聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する先行研究	10
(1) 授業担当教員による配慮	10
1) 聴覚障害のある児童生徒のニーズ	10
2) 教員の配慮の状況	14
3) 聴覚障害のある児童生徒の保護者のニーズ	16
(2) 授業担当教員以外の人員による支援	17
1) ノートテイクによる支援	17
2) 手話通訳による支援	18
3) その他	19
3. 通常の学級における聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する実践事例	19
(1) 授業担当教員による配慮	20
1) 話し方に関する配慮	20
2) 授業環境に関する配慮	20
(2) 授業担当教員以外の人員による支援	21
第2節 これまでの先行研究及び実践の問題点	23
1. 聴覚障害のある児童生徒のニーズの詳細が不明確であること	23
2. 授業担当教員による配慮の状況の詳細が不明確であること	23
3. 教員による配慮が生徒のニーズに合っているかが不明確であること	23
4. 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の区別が不明確であること	24
5. 教員による配慮が校内体制に基づいたものであるかが不明確であること	24
第3節 聴覚障害のある生徒の授業参加の実現における問題の解決方策	25
1. 聴覚障害のある児童生徒自身を対象とする調査	25
2. 授業担当教員を対象とする調査	25
3. 特別支援教育コーディネーターを対象とする調査	25

4.	教員の配慮が生徒のニーズに合ったものかどうかの検討	25
5.	教員の配慮が校内体制に基づいたものであるかどうかの検討	26
第4節	本研究の対象及び意義と目的	27
1.	本研究の対象	27
2.	本研究の意義	27
3.	本研究の目的	28
第2章	聴覚障害のある生徒の配慮に関するニーズ	29
第1節	目的	30
第2節	方法	30
1.	調査対象	30
2.	調査実施期間	30
3.	調査手続き	30
4.	分析方法	31
第3節	結果	33
1.	聴覚障害のある生徒の属性	33
2.	参加しやすい授業	33
3.	最も参加しやすい授業	35
	(1) 授業の概要	35
	(2) 教員の話し方に関する認識	35
	(3) 教員の話し方に関する要望	35
	(4) 授業環境に関する認識	35
	(5) 授業環境に関する要望	36
4.	参加しにくい授業	38
5.	最も参加しにくい授業	38
	(1) 授業の概要	38
	(2) 教員の話し方に関する認識	38
	(3) 教員の話し方に関する要望	38
	(4) 授業環境に関する認識	39
	(5) 授業環境に関する要望	39

6.	最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較	42
	(1) 教員の話し方に関する認識	42
	(2) 授業環境に関する認識	42
	(3) 教員の話し方及び授業環境に関する要望	42
7.	最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容の聴覚障害のある生徒の属性による分類	45
	(1) 聴覚障害の程度による分類	45
	(2) コミュニケーション手段による分類	45
第4節	考察	49
1.	教員の話し方に関するニーズ	49
	(1) 聴覚障害のある生徒に必要な配慮	49
	(2) 聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法	49
2.	授業環境に関するニーズ	49
	(1) 聴覚障害のある生徒に必要な配慮	50
	(2) 聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法	50
3.	聴覚障害のある生徒の属性によるニーズの違い	51
	(1) 聴覚障害の程度が重度の生徒のニーズ	51
	(2) コミュニケーション手段による生徒のニーズの違い	51
第3章	授業担当教員による配慮の状況	52
第1節	目的	53
第2節	方法	53
1.	調査対象	53
2.	調査実施期間	53
3.	調査手続き	53
4.	分析方法	54
第3節	結果	56
1.	授業担当教員の経験	56
2.	授業担当教員による配慮の状況	56
	(1) 話し方に関する配慮	56

1)	話し方に関する配慮の状況	56
2)	話し方に関する配慮の具体的内容	56
(2)	授業環境に関する配慮	62
1)	授業環境に関する配慮の状況	62
2)	授業環境に関する配慮の具体的内容	62
3.	授業担当教員の経験と配慮の関連	68
(1)	聴覚障害のある生徒の教育経験と配慮の関連	68
1)	話し方に関する配慮との関連	68
2)	授業環境に関する配慮との関連	68
(2)	聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と配慮の関連	71
1)	話し方に関する配慮との関連	71
2)	授業環境に関する配慮との関連	71
(3)	障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と配慮の関連	74
1)	話し方に関する配慮との関連	74
2)	授業環境に関する配慮との関連	74
(4)	授業担当教員の経験と配慮の関連のまとめ	74
第4節	考察	78
1.	授業担当教員による配慮の状況	78
(1)	話し方に関する配慮	78
(2)	授業環境に関する配慮	78
2.	授業担当教員の経験と配慮の関連	79
(1)	聴覚障害のある生徒の教育経験と配慮の関連	79
(2)	上記以外の経験と配慮の関連	80
3.	聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の状況の関連	81
(1)	話し方に関する配慮	81
1)	話し方に関する配慮の状況	81
2)	話し方に関する配慮の具体的方法	81
(2)	授業環境に関する配慮	82
1)	授業環境に関する配慮の状況	82
2)	授業環境に関する配慮の具体的方法	82

第4章 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況	84
第1節 目的	85
第2節 方法	85
1. 調査対象	85
2. 調査実施期間	85
3. 調査手続き	85
4. 回収率	87
5. 分析方法	87
第3節 結果	88
1. 特別支援教育コーディネーター担当教員の属性・経験	88
2. 聴覚障害のある生徒の属性	88
3. 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況	91
(1) 話し方に関する配慮	91
1) 話し方に関する配慮についての校内体制の状況	91
2) 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容	91
(2) 授業環境に関する配慮	95
1) 授業環境に関する配慮についての校内体制の状況	95
2) 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容	95
4. 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連	101
(1) 聴覚障害のある生徒の在籍数と 話し方に関する配慮についての校内体制の関連	101
(2) 聴覚障害のある生徒の在籍数と 授業環境に関する配慮についての校内体制の関連	101
(3) 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連のまとめ	101
第4節 考察	105
1. 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況	105
(1) 話し方に関する配慮	105
(2) 授業環境に関する配慮	105
2. 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連	106
3. 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連	106

(1) 配慮の状況	106
1) 話し方に関する配慮	106
2) 授業環境に関する配慮	106
(2) 配慮の具体的方法	107
1) 話し方に関する配慮	107
2) 授業環境に関する配慮	107
第5章 総合考察	109
第1節 各章のまとめ	110
1. 第1章	110
2. 第2章	110
3. 第3章	110
4. 第4章	111
第2節 高校における聴覚障害のある生徒への配慮のあり方	112
1. 聴覚障害のある生徒への配慮が授業担当教員に委ねられている可能性	112
2. 授業担当教員による配慮は聴覚障害のある生徒の ニーズに合っていない可能性	112
3. 聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることの重要性	112
4. 保護者から要望を伝えることや生徒の障害認識を 深化させることの必要性	113
5. 授業担当配慮の方法の共有と配慮に関する校内体制の構築の必要性	114
第3節 本研究の学問分野への貢献	116
1. 本研究から得られた新たな知見	116
(1) 聴覚障害のある生徒のニーズの詳細	116
(2) 授業担当教員による配慮の状況の詳細	116
(3) 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況の詳細	116
(4) 聴覚障害のある生徒への配慮が授業担当教員に委ねられていること	116
(5) 授業担当教員が聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮を 十分にしていないこと	117
2. 本研究のオリジナリティ	117

(1) 複数の視点からの調査の実施	117
(2) これまで調査されていた者を対象とした新たな方法による調査の実施	117
(3) これまで調査されていなかった者を対象とした調査の実施	118
(4) 詳細かつ共通の調査項目を用いた調査の実施	118
(5) 聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の関連の検討	118
(6) 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連の検討	119
3. 本研究の教育実践への貢献	119
(1) 授業担当教員が聴覚障害のある生徒への配慮をする際の指針	119
(2) 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制を構築する際の指針	120
第4節 今後の課題	121
1. 研究全体から生じる課題	121
(1) 同一高校内での検討	121
(2) 公立高校と私立高校の比較による検討	121
(3) 教科の比較による検討	121
(4) 配慮の相反状況の検討	121
(5) 配慮と授業参加の関連の検討	122
(6) 小学校と中学校における配慮のあり方の検討	122
2. 各研究から生じる課題	122
(1) 聴覚障害のある生徒のニーズの検証	123
(2) 聴覚障害のある生徒のニーズの明確化	123
(3) 授業担当教員の経験や授業担当教員による配慮の検証	123
(4) 聴覚障害のある生徒の在籍状況と属性の実態の検証	124
(5) 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の検証	124
引用文献	125
謝辞	129
付記	130



## 第 1 章 問題の所在と研究の目的

## 第1節 聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する先行研究及び実践の現状

### 1. 通常の学級における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援の必要性

聴覚障害のある児童生徒には、音声情報等の聴覚的情報の不足やコミュニケーションの困難が生じる。聴覚障害のある児童生徒が通常の学級で学ぶ場合は、教員による音声を中心に授業が進められることから、教員による音声情報が不足し、授業内容の把握が困難となるばかりでなく、教員や他の児童生徒とのコミュニケーションも困難となり、授業への参加に困難が生じる。そのため、聴覚障害のある児童生徒が授業に参加できるようにするための配慮や支援について検討する必要がある。

加えて、聴覚障害のある児童生徒へ配慮や支援をする場合、その担い手としては、授業を担当している教員（以下、授業担当教員）、授業担当教員以外の人員、聴覚障害のある生徒と同じクラスで授業に参加しているクラスメイトが考えられる。しかし、クラスメイトが配慮や支援の担い手となる場合、そのクラスメイトの授業参加が保障されないことが想定される。そのため、クラスメイトによる配慮や支援は考えずに、配慮や支援の担い手として、授業担当教員と授業担当教員以外の人員を想定することとする。なお、本研究では、授業担当教員によるものを「配慮」、授業担当教員以外の人員によるものを「支援」と定義する。

### 2. 通常の学級における聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する先行研究

#### (1) 授業担当教員による配慮

授業担当教員による配慮については、①聴覚障害のある児童生徒のニーズ（野村，1990；伊東・四日市，1999；長谷川・菊池・竹中・斉藤・佐々木，2001；脇中・京都難聴児親の会，2002；林・高橋，2003；Antia, S. D., Saber, D. L., and Stinson, M. S., 2007；美濃・鳥越，2007；Esera, 2008；齋藤，2014；内山，2016；上村・入山，2016）、②教員による配慮の状況（林・高橋，2003；菅家・四日市，2007；岩田，2008；山本・鳥越，2011；河村・高橋，2013；佐藤，2016；内山，2016）、③聴覚障害のある児童生徒の保護者のニーズ（脇中・京都難聴児親の会，2002；岩田，2009；岩田，2014；岩田，2015a；岩田，2015b）がある。

#### 1) 聴覚障害のある児童生徒のニーズ

野村（1990）は、高等教育機関に在学中、もしくは、中退、卒業した聴覚障害者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、通常の学校に在籍した経験のある人のうち、授業

担当教員や学校に配慮を求めなかった人は5～6割程度、ときどき配慮を求めた人は3～4割程度、常に配慮を求めた人は1割程度であることを明らかにした。求めた配慮の内容には、教員には口形を分かるようにして話してほしいこと、教室の前列の席にしてほしいこと、FMマイクを使用してほしいことなどがあったことが明らかにされている。このように、聴覚障害のある本人から、必要な配慮を求めることができれば、授業担当教員は配慮をしやすいと考えられる。しかし、求めている配慮の内容は例示されたものに過ぎず、授業担当教員が聴覚障害のある生徒への配慮をしていく場合に、参考にすることは難しいと考えられる。そのため、聴覚障害のある本人のニーズをより明確にすることが必要である。

次に、伊東・四日市（1999）は、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象とした質問紙調査を行った。その結果、①教員の話し方が読話しやすいか、または聞き取りやすいかで授業への参加のしやすさに違いがあること、②視覚情報の量について、参加しやすい授業では板書の量が多いが、資料の量や教科書の使用頻度等について大きな差はなかったこと、さらに、③配慮の有無と授業理解の関連について、参加しにくい授業では、配慮の有無と授業内容の理解度に密接な関連性が見られたこと、特に、板書の配慮の有無と授業内容の理解度には密接な関連があることを明らかにした。しかし、聴覚障害のある生徒のニーズの全体的な傾向は把握できるものの、生徒の細かいニーズについては十分明らかにされていない。また、伊東・四日市（1999）は生徒のみを対象としており、教員がどのような認識を持って、配慮をしているのかは明らかにされていない。教員が配慮をしているにもかかわらず、生徒がニーズを持っているなら、教員の配慮が有効に機能していないことが考えられよう。

また、長谷川・菊池・竹中・斉藤・佐々木（2001）は、聴覚障害のある大学生を対象とした質問紙調査を行った。その結果、通常の学校の好ましくない側面として最も回答割合が高かった項目は、授業の内容が分からなかったことであることを明らかにした。このことから、聴覚障害のある当事者は、授業内容を把握することに困難があると言える。そのため、聴覚障害のある児童生徒への配慮をすることが必要である。

加えて、脇中・京都難聴児親の会（2002）は、聴覚障害のある当事者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、在籍した教育機関についての満足度が低かった理由として、授業についていけなかったことや、先生の話が分からなかったことなどを明らかにした。そのため、聴覚障害のある当事者のニーズとして、授業への参加は重要であると言えよう。

しかし、脇中・京都難聴児親の会（2002）の調査では、どの時期の教育機関についての理由であるかということや、聴覚障害のある当事者のニーズの詳細については、明らかにされていない。聴覚障害のある児童生徒が授業に参加できるようにするために、より詳細なニーズを明らかにすることが必要である。

また、林・高橋（2003）は、中学校の通常の学級で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象とした質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害のある生徒は、授業中に教員の話す速さが速いときは理解できるまで聞き直す一方で、クラスメイトの話すことが分からずに困ることはほとんどないことを明らかにした。このことから、聴覚障害のある生徒が授業に参加する上で、教員は話す速さを調整することが必要である。

Antia, S. D., Saber, D. L., and Stinson, M. S. (2007) は、通常の学級における聴覚障害のある児童生徒の授業参加の評価尺度（CPQ）を開発した。これは、①「教師理解」8項目、②「生徒理解」5項目、③「肯定的感情」6項目、④「否定的感情」9項目の合計28項目からなる尺度であり、聴覚障害のある生徒が4件法（①決してない、②ほとんどない、③ときどきある、④いつもある）で回答するものである。この尺度の中の①「教師理解」と②「生徒理解」を用いることで、聴覚障害のある生徒が授業にどの程度参加できているか把握することが可能になっている。しかし、この尺度では、聴覚障害のある生徒が参加できていたり、参加できていなかったりする理由を把握することはできず、聴覚障害のある生徒への配慮につなげることは難しい。例えば、①「教師理解」では、「私は教員を理解している」といった項目の曖昧さや、「教員が私に、テストのために何を勉強したらいいか教えてくれるとき、理解している」といった限定された内容となっている。そのため、聴覚障害のある生徒への配慮につなげることができるような詳細な項目を用いた調査が必要である。

美濃・鳥越（2007）は、通常の学校で学んだ経験のある聴覚障害のある当事者を対象としたインタビュー調査を行った。その結果、聴覚障害のある当事者の教員の配慮に関するニーズとして、①視覚的な教材を多く用いること、②プリントや視聴覚機器を活用すること、③板書に大事なことを書くこと、④板書をするときには話をしないこと、⑤聴覚障害のある本人に合った情報保障をすることなどがあることを明らかにした。しかし、美濃・鳥越（2007）の調査では、明らかになったニーズは通常の学校に在籍していた当時を振り返って意味づけられたものであるため、現在通常の学校で学んでいる聴覚障害のある児童生徒のニーズと捉えていいかは検証する必要がある。

また、Esera (2008) は、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象としたインタビュー調査を行った。その結果、①通常の学級の担当教員による配慮には多くの方法があることが生徒から報告されたこと、②教員は聴覚障害のある生徒の教育的ニーズに気づき、適切な方法で配慮をする必要があることを明らかにした。しかし、聴覚障害のある生徒への配慮の内容は十分明らかにされておらず、聴覚障害のある生徒の授業への参加を考える場合に、どのように配慮をしたらよいか検討することが難しい。そのため、聴覚障害のある生徒への配慮の具体的内容を明らかにすることが必要である。

齋藤 (2014) は、通常の学級で学ぶ聴覚障害のある児童生徒の授業や学級活動への参加を評価するために、日本語版聴覚障害生徒向け学級参加尺度 (C P Q) を開発した。これは、Antia ら (2007) の C P Q (短縮版 16 項目) を日本語版として開発したものであり、①「教師理解」4 項目、②「生徒理解」4 項目、③「情緒的にポジティブ」4 項目、④「情緒的にネガティブ」4 項目の合計 16 項目からなる尺度であり、聴覚障害のある生徒が 4 件法 (①ほとんど感じなかった、②あまり感じなかった、③よく感じた、④いつも感じた) で回答するものである。Antia ら (2007) と同様に、この尺度の中の①「教師理解」と②「生徒理解」を用いることで、聴覚障害のある生徒が授業にどの程度参加できているか把握することが可能になっているが、聴覚障害のある生徒への配慮につなげることは難しいため、配慮につなげることができるような項目を用いた調査が必要である。

加えて、内山 (2016) は、高校を卒業した聴覚障害のある当事者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、高校のときに必要だったと思う配慮や支援の内容について、具体的に述べている者はいない一方で、教員に求める配慮の方法を知らない者がいることを明らかにした。しかし、授業への参加を考える場合に、聴覚障害のある当事者は、自らにどのような配慮や支援が必要であるかを認識しておく必要がある。

そして、上村・入山 (2016) は、通常の学校に在籍した経験のある聴覚障害のある当事者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、授業で希望する配慮の内容として、教員が話す内容を、教員自らキーボードで入力し、OHP に投影してほしいというものがある一方で、授業内容が分からないことが当然だと思っていたために、希望は特に思い浮かばないというものがあることを明らかにした。このように、聴覚障害のある本人が、自らに必要な配慮を述べることができれば、教員も聴覚障害のある児童生徒への配慮はしやすいと考えられる。しかし、聴覚障害のある本人が自らに必要な配慮を述べるできない場合は、教員が本人に必要な配慮を把握し、配慮をしていくことが必要になる。

## 2) 教員による配慮の状況

林・高橋(2003)は、中学校の通常の学級の担当教員を対象とした質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害のある生徒への配慮として、①なるべくゆっくり、口を大きく動かすようにしていること、②板書内容は具体的に書いたり、重要な箇所を丁寧に書くようにしたりしていること、③視覚教材を多用していることを明らかにした。しかし、調査対象者が少数であったことから、配慮の内容は限定的なものになっている。聴覚障害のある生徒の授業への参加を考える場合には、他にどのような配慮を考えることができるか明確にすることが必要である。

次に、菅家・四日市(2007)は、中学校教員を対象とした質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害のある生徒への配慮の内容に関する自由記述から、①授業に関すること(コミュニケーションに関することや板書の工夫など)、②教室の環境に関すること(座席位置の配慮など)が行われていることを明らかにした。加えて、多くの教員が行っていた配慮は、話し方に関するものであり、それらは、「ゆっくり話す」、「口形を分かりやすくする」などであったことを明らかにした。しかし、この調査では、聴覚障害のある生徒への配慮の内容を自由記述で回答を求めたために、配慮に関する自由記述の例が示されているだけで、教員がどのような配慮を行っているかが明確でない。そのため、教員が行うべき配慮を網羅的に作成し、それに加えて、具体的な記述を求める形式で調査をすることが必要である。また、菅家・四日市(2007)は、教員が行っていた配慮の中には、本人や保護者からの希望によるものも含まれていたことから、本人や保護者からの要望は、教員が配慮をする上で重要な情報であることを指摘している。そのため、教員が配慮をしていくにあたっては、生徒や保護者のニーズを把握することが重要である。

また、岩田(2008)は、小学校と中学校の難聴学級担当教員を対象としたインタビュー調査を行った。その結果、聴覚障害のある児童の在籍する通常の学級では、椅子の脚にテニスボールをつけて雑音を少なくするなどの環境整備や、板書やプリントを多用するなどの視覚情報の増量をしていること、聴覚障害のある生徒の在籍する通常の学級でも、板書やプリントなどの方法で、文字情報を多く提供していることなどを明らかにしている。しかし、岩田(2008)の調査では、難聴学級設置校を対象としていることから、比較的配慮がされている事例であると考えられる。すなわち、難聴学級設置校でない学校において、聴覚障害のある児童生徒に配慮がされているかについても明らかにすることが必要である。

さらに、山本・鳥越(2011)は、聴覚障害のある児童が在籍する小学校の通常の学級の

授業を対象とした参与観察を行った。その結果、通常の学級の担当教員による配慮として、①板書を多めにするなどの視覚的配慮が行われていること、②机間巡視のときに聴覚障害のある児童に声かけが行われていることを明らかにした。しかし、山本・鳥越（2011）の調査では、他にどのような配慮が行われているかは十分明らかにされていない。そのため、この点について、明確にすることが必要である。

加えて、河村・高橋（2013）は、愛媛県内の幼稚園、小学校、中学校、高校、中等教育学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害のある児童生徒への配慮の内容のうち、座席位置への配慮や話し方の工夫は比較的行われている一方で、配慮をしていない学校もいくつか見られることを明らかにした。しかし、この調査には、主に2つの問題がある。1つは、調査項目が曖昧であったり、少なかったりすることである。例えば、河村・高橋（2013）は、聴覚障害のある児童生徒への配慮の内容として、11項目を設定していたが、話し方の工夫や視覚教材の工夫が何を指しているかが明確でない。それらが明確でないままでは、配慮の実態を明らかにしたところで、配慮のあり方を検討することは難しい。そのため、より明確な項目を設定することが必要である。もう1つは、聴覚障害のある児童生徒への配慮として行われているものが、授業担当教員によるものか、校内の体制であるかが区別できないことである。すなわち、聴覚障害のある児童生徒への配慮をしていないと回答した学校においても、教員個人のレベルでは、配慮をしている可能性がある。そのため、授業担当教員への調査をすることにより、どのような配慮をしているかを明確にする必要がある。

さらに、佐藤（2016）は、広島県の小学校、中学校の聴覚障害のある児童生徒の在籍する通常の学級の担当教員を対象とした質問紙調査を実施した。その結果、通常の学級における聴覚障害のある児童への配慮として、話し方の工夫は8割程度、視覚教材の工夫と聴覚障害のある児童が理解しているかどうかの配慮は6割程度、座席位置の配慮は5割程度である一方、聴覚障害のある生徒への配慮としては、聴覚障害のある生徒が理解しているかどうかの配慮と座席位置の配慮が2割程度行われていることを明らかにした。しかし、佐藤（2016）の調査では、具体的にどのような配慮が行われているかが明確ではない。そのため、聴覚障害のある児童生徒への配慮の内容を明確にする必要がある。

そして、内山（2016）は、高校を卒業した聴覚障害のある当事者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、授業で受けた配慮として、聴覚障害のある生徒のほうを見て話すことや、板書を多めに書くことがあったことを明らかにした。しかし、授業での配慮の内

容が乏しいため、教員がどのような配慮をしているかが明確でない。そのため、教員の側から、配慮の内容を明確にすることが必要である。

### 3) 聴覚障害のある児童生徒の保護者のニーズ

脇中・京都難聴児親の会（2002）は、聴覚障害のある子どもの保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、子どもの在籍した教育機関についての満足度が低かった理由について、小学校、中学校、高校では、支援や情報保障が不十分だったことなどを明らかにした。このことから、聴覚障害のある子どもの保護者は、聴覚障害のある子どもへの支援を強く求めていると言える。しかし、脇中・京都難聴児親の会（2002）の調査では、聴覚障害のある子どもの保護者が、どのような支援を求めているかといったニーズの詳細は明らかにしていない。そのため、聴覚障害のある子どもへの支援をしていくにあたり、この点について明確にすることが必要である。

次に、岩田（2009）は、小学校で学ぶ聴覚障害のある児童の保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、保護者から教員に配慮を要望しても改善がされないこと、教員に配慮を申し出ることが難しいことを明らかにした。このような状況では、聴覚障害のある児童の授業への参加は難しいと考えられる。そのため、通常の学級の担当教員は、聴覚障害のある児童が授業に参加できるように意識を変える必要がある。

また、岩田（2014）は、中学校で学ぶ聴覚障害のある生徒の保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、教員の配慮に関して、①板書を多くすること、②ゆっくりと話すこと、③聴覚障害のある生徒が授業を理解しているかどうか確認することについては、多くの保護者が常に要望していることを明らかにした。このことから、聴覚障害のある生徒にとって、これらの配慮が授業に参加する上で重要と言える。

加えて、岩田（2015a）は、小学校で学ぶ聴覚障害のある児童の保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、教員の配慮に関して、①前を向いて話すこと、②ゆっくり話すこと、③板書を多くすること、④聴覚障害のある児童が授業を理解しているかどうか確認すること、⑤グループ学習の際に集団での話し方について注意することについて、多くの保護者が常に要望していることを明らかにした。このことから、聴覚障害のある児童が授業に参加するためには、教員が配慮するだけではなく、他の聞こえる児童の配慮も必要になると言えよう。

そして、岩田（2015b）は、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒の保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、教員の配慮に関して、①前を向いて話すこと、②板書を多くす



ること、③他の生徒の発言を復唱したり、板書したりすることについては、半数以上の保護者が常に要望していることを明らかにした。しかし、聴覚障害のある当事者である生徒の要望は明らかにされていない。それが聴覚障害のある生徒のニーズを表しているとは限らず、保護者の要望のみを踏まえてしまうと、聴覚障害のある生徒にとって有効な配慮とはならない可能性がある。そのため、高校における聴覚障害のある生徒への配慮を考える場合は、聴覚障害のある生徒のニーズを第1に考慮することが必要である。

## (2) 授業担当教員以外の人員による支援

授業担当教員以外の人員による支援については、①ノートテイクによる支援に関する研究(黒田・鷺尾・松本, 2002; 太田・下島, 2003; 下島・太田, 2005; 窪田・長南, 2006; 下中村, 2017)、②手話通訳による支援に関する研究(清水・高橋, 2002; 下中村, 2017)、③その他の研究(Stinson, M. S., Elliot, L. B, Kelly, R. R, & Liu, Y. , 2009; 山本・鳥越, 2011)がある。

### 1) ノートテイクによる支援

黒田・鷺尾・松本(2002)は、聴覚障害のある児童への教育補助員制度を活用した支援が行われている小学校の通常の学級において、授業の様子をビデオ撮影し、ノートテイクの記録と合わせて、ノートテイクの効果を検討した。その結果、ノートテイクをすることは、①聴覚障害のある児童にとって、授業内容の確認として利用するなど、情報を獲得するための1つの手段として有効に機能していること、②教室の生き生きとした様子が伝わることにより、聴覚障害のある児童の授業への参加意欲を高める役割があることを指摘している。しかし、ノートテイクがある場合に、授業担当教員がどのような配慮をしているかは明らかにされていない。ノートテイクをいくら工夫したところで、授業担当教員が何の配慮もしない状態では、ノートテイクの効果は薄れてしまうと考えられる。そのため、ノートテイクがある場合にも、聴覚障害のある児童が授業により参加できるようにするために、授業担当教員はどのような配慮をすることが必要かについても検討することが必要である。

次に、太田・下島(2003)は、中学校の通常の学級における聴覚障害のある生徒へのパソコンノートテイクによる支援の効果について、聴覚障害のある生徒を対象とした質問紙調査を行った。その結果、パソコンノートテイクによる支援がなかった期間と比較すると、授業内容、教員とクラスメイトのやり取りなどが伝わるようになったことを明らかにした。このことから、パソコンノートテイクによる支援は、聴覚障害のある生徒が授業に参加す

る上で有効であると言える。

また、下島・太田（2005）は、中学校の通常の学級における聴覚障害のある生徒へのパソコンノートテイクによる支援と学力の関係について、調査を行った。その結果、ノートテイクを利用することによって学力が向上したことを明らかにした。さらに、下島・太田（2005）は、その要因として、ノートテイクにより、①教員の音声がリアルタイムに文字化されることで授業に集中できるようになったこと、②教員の発言内容が分かるようになったことを示唆している。このことから、パソコンノートテイクによる支援は、単に、聴覚障害のある生徒の授業への参加を可能にするだけでなく、学力にも結び付く可能性があると言える。

加えて、窪田・長南（2006）は、高知県の小学校の難聴学級担当教員を対象とした質問紙調査を行った。その結果、聴覚障害のある児童にとってのノートテイクの効果として、①ノートテイクのない授業に比べて、ノートテイクのある授業のほうがよく分かったこと、②口頭では忘れてしまうが、書いてあれば情報が残るので、見て分かることを明らかにした。このように、ノートテイクは聴覚障害のある児童が授業に参加する上で、重要な役割を果たしていると言える。

そして、下中村（2017）は、中学校の難聴学級担当教員を対象とした質問紙調査を行った。その結果、ノートテイクの効果として、聴覚障害のある生徒への確実な情報伝達や、聴覚障害のある生徒の授業参加があること、ノートテイクの課題として、ノートテイクをする技術があること、ノートテイクの未実施理由として、聴覚障害のある生徒に不要であることを明らかにした。このことから、聴覚障害のある生徒へのノートテイクによる支援は、授業への参加を考える場合に、有効と言えよう。

## 2) 手話通訳による支援

清水・高橋（2002）は、小学校の通常の学級において、聴覚障害のある児童への手話通訳による援助を行い、そのときの授業の様子をビデオ撮影し、聴覚障害のある児童の行動を分析した。その結果、①聴覚障害のある児童が情報を求めているときに、タイミングよく伝わるように通訳を行う、②キーワードを中心に手話で提示するといった方法により、聴覚障害のある児童が積極的に授業に参加できることを示唆している。しかし、この調査では、聴覚障害のある児童の行動のみを分析対象としているため、授業担当教員が配慮をしているかどうかは明らかにされていない。聴覚障害のある児童が授業に参加できるようにするためには、手話通訳による援助のみを考えるのではなく、授業担当教員はどのよう

な配慮をする必要があるかについても検討する必要がある。

一方、下中村（2017）は、中学校の難聴学級担当教員を対象とした質問紙調査を行った。その結果、手話通訳の効果として、聴覚障害のある生徒への確実な情報伝達があること、手話通訳の課題として、手話通訳をする技術があること、手話通訳の未実施理由として、聴覚障害のある生徒が手話を使っていないため不要であることを明らかにした。しかし、この調査結果では、手話通訳の効果に関する記述のうち、授業参加に関するものの数は一番多いわけではなかった。そのため、手話通訳が聴覚障害のある生徒の授業への参加には十分つながっていないと考えられる。そのため、聴覚障害のある生徒の授業への参加を促す意識を持って手話通訳をすることが必要である。

### 3) その他

Stinson, M. S., Elliot, L. B, Kelly, R. R, & Liu, Y. (2009) は、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象とした質問紙調査を行った。その結果、手話通訳による支援よりもノートテイクによる支援のほうが、授業内容をより記憶にとどめていたことを明らかにした。しかし、ノートテイクや手話通訳による支援は授業内容をその場で伝える役割であることから、それを記憶にとどめているかどうかは重要でないと言える。そのため、それらの支援をしたときに、授業に参加できているかどうかを検証することが必要である。

山本・鳥越（2011）は、聴覚障害のある児童が在籍する通常の学級の授業を対象とした参与観察を行った。その結果、難聴学級担当教員などによる支援として、①通常の学級の担当教員の説明を、カードや指文字、手話などで伝えていること、②聴覚障害のある児童が聞こえる児童と同じ行動を取れているかの確認をしていることを明らかにした。このことから、聴覚障害のある児童生徒の授業参加のための方法を考える上で、授業担当教員以外の人員による支援として、難聴学級担当教員など重要な役割を果たしていると言えよう。

## 3. 聴覚障害のある児童生徒への配慮や支援に関する実践事例

聴覚障害のある児童生徒への配慮や支援に関する実践の現状について、インクルーシブ教育システム構築支援データベース（以下、インクルDB）「合理的配慮」実践事例データベースから把握する。

はじめに、インクルDBから、実践事例の成果報告書を抽出する。すなわち、インクルDB「合理的配慮」実践事例データベースにおいて、「聴覚障害」で検索した。次に、通常の学校のうち、重複障害のある子どもへの事例と、特別支援学校の実例を除外した。そし

て、小学校 11 件、中学校 4 件、高校 2 件の合計 17 件の成果報告書が得られた。次に、得られた成果報告書から、授業参加のための配慮に関する記述を主に以下から抽出する。すなわち、「合理①-1-1：学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」、「合理①-1-2：学習内容の変更・調整」、「合理①-2-1：情報・コミュニケーション及び教材の配慮」であった。そして、抽出した記述を、①授業担当教員による配慮、②授業担当教員以外の人員による支援の観点から分類する。

### （１）授業担当教員による配慮

授業担当教員による配慮に関する記述は、①話し方に関する配慮、②話し方に関するもの以外の配慮の 2 つに分類された。以下では、話し方に関するもの以外の配慮を「授業環境に関する配慮」とする。

#### １）話し方に関する配慮

授業担当教員による話し方に関する配慮の記述があったのは、小学校 10 件、中学校 3 件、高校 2 件の合計 15 件であった。それらは主に、①声の大きさに関する内容 2 件、②生徒たちの顔を見て話すことに関する内容 1 件、③その他 12 件であった。声の大きさに関する内容としては、「FMマイクを通して聞き取りにくい音があるため、話者の音量調節への配慮が行われている」などがあった。生徒たちの顔を見て話すことに関する内容としては、「すべてを聞き取ることができないことがあるので、教員が聴覚障害のある生徒の顔を見て話すようにしたりして、聴覚障害のある生徒が内容を正確に理解し、安心して学習できるように配慮している」があった。その他の内容としては、「通常の学級で学習するときは、教員の声が確実に届くように、FM補聴システムを適切に使うようにしている」や「通常の学級の担当教員は、聴覚障害のある児童が話し手に注目していることを確認してから、話をするように心がけている」などがあった。しかし、話し方に関する配慮の中には、話す速さや口形の読み取りやすい話し方に関する記述は全く抽出されなかった。加えて、配慮に関する記述数が少ないことから、聴覚障害のある児童生徒への授業参加を可能にするために配慮がされているかどうか懸念される。

#### ２）授業環境に関する配慮

授業担当教員による授業環境に関する配慮の記述があったのは、小学校 38 件、中学校 17 件、高校 4 件の合計 59 件であった。また、それらは主に、①聴覚障害のある生徒の座席の位置に関する内容 12 件、②視聴覚教材に関する内容 8 件、③板書に関する内容 6 件、④グループ学習に関する内容 7 件、⑤他の生徒の発言への対応に関する内容 9 件、⑥聴覚

障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向けることに関する内容 5 件、⑦その他 12 件であった。聴覚障害のある生徒の座席の位置に関する内容としては、「聞こえにくさを補うため、座席位置は最前列の左側にしている。教員の表情が明確に分かり、板書も正確に見ることができ、また、他の生徒の顔も見やすい」などがあつた。視聴覚教材に関する内容としては、「理科や社会の授業では、パソコンで見ることができる字幕付きの教育番組を利用している」などがあつた。板書に関する内容では、「大事なことの説明や指示は、できる限り板書を行っている」などがあつた。グループ学習に関する内容としては、「グループ学習のときは、グループ内の生徒も FM 補聴マイクを使用する」などがあつた。他の生徒の発言への対応に関する内容としては、「他の生徒の発言が聴覚障害のある生徒に聞き取れていないことが教科担任者会で話題となった。発言する生徒にマイクを回すことを検討したが、教員が生徒の意見を繰り返すことで、聴覚障害のある生徒に届くような方法に切り替えた」などがあつた。聴覚障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向けることに関する内容としては、「多人数の授業や実習では、授業の内容や教員の指示を聞き取れないことがあるので、教員が机間指導を行って、授業内容や指示内容が聞き取れているかの確認を行っている」などがあつた。その他の内容としては、「授業中、新しい語彙が出た時には丁寧に説明し、場合によっては写真や絵などの視覚情報を提示して理解が図れるようにした」、「教科書を実物投影機で映し出し、読んでいる部分を教員が指差しすることで、聴覚障害のある児童が確認できるようにしている」などがあつた。

## (2) 授業担当教員以外の人員による支援

授業担当教員以外による配慮に関する記述があつたのは、小学校 22 件、中学校 10 件、高校 2 件の合計 34 件であった。また、それらは主に、①机や椅子のテニスボールによる騒音軽減に関する内容 6 件、②難聴学級担当教員や支援員、教育補助員によるノートテイクや手話通訳による支援に関する内容 7 件、③要約筆記者の派遣依頼に関する内容 2 件、④難聴学級担当教員などによるノートテイクや手話通訳以外の支援に関する内容 19 件であった。①机や椅子のテニスボールによる騒音軽減に関する内容としては、「使用済みのテニスボールを譲り受け、それを机と椅子の脚にはめ、聴覚障害のある生徒の教室内雑音の軽減を行っている」などがあつた。難聴学級担当教員や支援員、教育補助員によるノートテイクや手話通訳の実施に関する内容としては、「聴覚障害のある生徒が他の生徒と同様の学習内容を習得することができるよう、全ての教科において、支援員によるノートテイク等の情報保障が行われている。その際、視線移動ができるだけ少なくなるよう、支援員の

位置などを配慮している」などがあった。要約筆記者の派遣依頼に関する内容としては、「座学である生物基礎及び保健の授業に要約筆記者を派遣した」などがあった。特定教科における難聴学級担当教員によるノートテイクや手話通訳以外の支援に関する内容としては、「教科書の音読ではどうしても他の児童と同時に読むことが困難である。学習支援員が文を指差しでなぞって、どこを読んでいるかを示した」などがあった。

## 第2節 これまでの先行研究及び実践の問題点

これまでの先行研究及び実践の問題点は、以下の4点である。

### 1. 聴覚障害のある児童生徒のニーズの詳細が不明確であること

聴覚障害のある児童生徒のニーズの詳細が不明確である理由は、主に3点ある。

1つ目は、聴覚障害のある児童生徒自身を対象としていないからである。すなわち、聴覚障害のある当事者を対象とした研究は、野村（1990）や長谷川ら（2001）など比較的多いものの、聴覚障害のある児童生徒を対象とした研究は、伊東・四日市（1999）や林・高橋（2003）、Esera（2008）のみであり、現在学校で学んでいる聴覚障害のある児童生徒のニーズを反映しているとは言い難い。

2つ目は、聴覚障害のある児童生徒や当事者への調査方法が質問紙によるものだからである。すなわち、美濃・鳥越（2007）とEsera（2008）以外は、質問紙調査を行っているため、大まかなニーズは把握できるものの、例えば、話す速さであれば、どの程度の速さであればよいのかなど、ニーズの程度までは把握できていない。

3つ目は、聴覚障害のある児童生徒や当事者のニーズが断片的だからである。すなわち、あらかじめ調査項目を設定して調査を行った研究は、主に伊東・四日市（1999）のみであり、それ以外は、具体的な項目は十分に設定されずに調査が行われている。そのため、聴覚障害のある児童生徒のニーズを十分に把握したとは言い難い。

### 2. 授業担当教員による配慮の状況の詳細が不明確であること

授業担当教員による配慮の状況が不明確である理由は、以下のとおりである。

すなわち、先行研究では、あらかじめ調査項目を設定していなかったり、調査項目を設定していても自由記述などで不十分であったりしたからである。例えば、菅家・四日市（2007）は配慮の内容の回答を自由記述で求めたために、配慮している内容が一部しか分からず、どのようなことを配慮していて、どのようなことを配慮していないかが明確でない。また、実践事例でも、配慮すべき項目があらかじめ設定されていないために、実践している内容を列挙しているだけで、どのようなことを配慮していて、どのようなことを配慮していないかが明確でない。

### 3. 教員による配慮が生徒のニーズに合っているかが不明確であること

授業担当教員による配慮が、聴覚障害のある生徒のニーズに合っているかが不明

確である理由は、以下のとおりである。

すなわち、先行研究や実践事例では、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細を明らかにできていないことに加えて、授業担当教員による配慮の状況の詳細も分かっていない。教員が聴覚障害のある生徒に配慮をする場合、生徒のニーズを踏まえることは不可欠であるが、これまで、聴覚障害のある生徒のニーズを踏まえて教員が配慮を行っているかどうかも検討されていない。聴覚障害のある生徒のニーズを踏まえずに配慮を行っているとしたら、聴覚障害のある児童生徒は授業に参加できないことになるため、教員が聴覚障害のある生徒のニーズを踏まえた配慮をすることが必要である。

#### **4. 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の区別が不明確であること**

授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の区別が不明確である理由は、以下のとおりである。なお、本研究では、校内における配慮に関する取り決めのことを「校内体制」と表現する。

すなわち、先行研究では、調査対象者と回答対象者が一致していないからである。例えば、河村・高橋（2013）は特別支援教育コーディネーターを対象としているが、調査内容は、教員個人が回答すべき項目と、校内体制の状況として回答すべき項目が混在していたため、河村・高橋（2013）の調査結果が、教員個人によるものか、校内体制の状況か区別できない。

#### **5. 教員による配慮が校内体制に基づいたものであるかどうか不明確であること**

教員による配慮が校内体制に基づいたものであるかどうか不明確である理由は、以下のとおりである。すなわち、先行研究では、教員の配慮の状況と校内体制の状況を区別して、調査をしていないため、教員による配慮が校内体制に基づいたものであるかどうか検討されていない。教員による配慮が、校内体制に関係ないものであれば、各教員の判断で配慮をしたり、しなかったりすることになる。聴覚障害のある生徒に必要なにも関わらず、配慮をしない場合、聴覚障害のある児童生徒は授業に参加できないことになるため、教員個人に配慮を任せるのではなく、配慮に関する校内体制を整えることが必要である。



### 第3節 聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題の解決方策

#### 1. 聴覚障害のある児童生徒自身を対象とする調査

聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題として、①聴覚障害のある児童生徒自身を対象としておらず、②聴覚障害のある児童生徒や当事者への調査方法が質問紙によるものであり、③聴覚障害のある児童生徒や当事者のニーズが断片的であるため、聴覚障害のある児童生徒のニーズの詳細が不明確であることを述べた。そのため、それらの問題を解決するために、聴覚障害のある児童生徒を対象としたインタビュー調査を行うことが必要と言える。この場合、聴覚障害のある児童生徒のニーズを網羅的に明らかにするため、質問項目を細かく具体的に設定しておくことが必要である。

#### 2. 授業担当教員を対象とする調査

聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題として、これまでの先行研究や実践事例では、調査項目を設定していなかったり、調査項目を設定していても自由記述などで不十分であったりしたため、授業担当教員による配慮の状況の詳細が不明確であることを述べた。そのため、その問題を解決するために、授業担当教員を対象とする調査を行う場合にも、質問項目を細かく具体的に設定しておくことが必要である。

#### 3. 特別支援教育コーディネーターを対象とする調査

聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題として、これまでの先行研究では、調査対象者と回答対象者が一致していないために、授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の区別が不明確であることを述べた。そのため、校内体制の状況に関する調査であることを明記した調査項目を設定し、調査をすることが必要である。

#### 4. 聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の状況の関連の検討

聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題として、これまで、聴覚障害のある生徒のニーズを踏まえて教員が配慮を行っているかどうかを検討されていないために、授業担当教員による配慮が、聴覚障害のある児童生徒のニーズに合っているかどうか不明確であることを述べた。そのため、聴覚障害のある児童生徒のニーズと教員による配慮の状況を明らかにした上で、教員による配慮が聴覚障害のある児童生徒のニーズに合ったものかどうかを検討することが必要である。

## 5. 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連の検討

聴覚障害のある児童生徒の授業参加の実現における問題として、これまで、教員による配慮が校内体制に基づいたものであるかどうかを検討されていないために、教員の配慮が校内体制に基づいたものであるかどうか不明確であることを述べた。そのため、教員による配慮の状況と校内体制の状況を明らかにした上で、教員の配慮が校内体制に基づいたものであるかどうかを検討することが必要である。

## 第4節 本研究の対象及び意義と目的

### 1. 本研究の対象

本研究では、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象とする。その理由は以下の2点である。

1つ目は、高校における聴覚障害のある生徒への配慮の検討の必要性が指摘されているからである。すなわち、岩田（2012）は、聴覚障害のある児童生徒の教育環境について、①小学校や中学校の段階では、難聴特別支援学級などで配慮が行われているが、高校の段階になると、聴覚障害のある生徒への配慮や支援の体制がほとんど構築されていないこと、②今後は、高校での聴覚障害のある生徒への配慮や支援について検討していく必要があることを指摘している。

2つ目は、高校における聴覚障害のある生徒への配慮に関する研究や実践が乏しく、配慮のあり方が十分検討されていないからである。すなわち、田部（2011）は、①従来、身体障害または視覚・聴覚障害のある生徒には必要な配慮や指導内容・指導方法の工夫がなされてきたこと、②今後は、発達障害のある生徒に対して、どのような配慮や指導上の工夫がなされるかが、特別支援教育との関係で問われることを指摘している。しかし、下中村・古田（2014）は、高校における発達障害以外の障害のある生徒に関する研究・実践は限られていることを指摘した。

### 2. 本研究の意義

本研究の意義は、以下の2点である。

1つ目は、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方について提言できることである。すなわち、これまで、生徒のみを対象とした調査や教員のみを対象とした調査、特別支援教育コーディネーターを対象とした調査が、それぞれ行われており、聴覚障害のある生徒への配慮について検討されてきた。しかし、本研究は、それらを一体的に調査することにより、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のため配慮について、より具体的な配慮のあり方を提示できると考える。

2つ目は、小学校や中学校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方の参考になることである。本研究では、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を提示するが、それは小学校や中学校の通常の学級における聴覚障害のある児童生徒への配慮を考える上でも参考になると考える。

### 3. 本研究の目的

以上から、本研究では、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を検討し、それについて提示することを目的とする。そのために、①聴覚障害のある生徒のニーズ、②授業担当教員による配慮の状況、③聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況について明らかにする。具体的には以下のとおりである。

第2章では、聴覚障害のある生徒を対象としたインタビュー調査を行い、授業時の配慮に関する認識について明らかにし、授業における聴覚障害のある生徒のニーズを分析する。

第3章では、授業担当教員を対象とした質問紙調査を行い、授業担当教員による配慮の状況について明らかにし、聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の関連を分析する。

第4章では、特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を行い、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を明らかにし、授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連を分析する。

第5章では、第1章から第4章を踏まえて、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を提示する。

## 第 2 章 聴覚障害のある生徒の配慮に関するニーズ

## 第1節 目的

本章では、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒の授業参加のための配慮に関するニーズを明らかにすることを目的とする。

## 第2節 方法

### 1. 調査対象

調査対象者は、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒8名とした。調査対象者の選定方法は以下のとおりである。

はじめに、P県の教育機関を通じて、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒がいる家庭14件に研究協力に関する依頼文を送付した。そのうち、調査協力の同意が得られた家庭6件の生徒6名を対象とした。また、P県以外の県の言語・聴覚障害児の保護者団体事務局に協力依頼を行った結果、Q県で調査協力の同意が得られた家庭1件の生徒1名を対象とした。さらに、Q県の教育機関を通じて、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒がいる家庭9件に研究協力に関する依頼文を送付した。そのうち、調査協力の同意が得られた家庭1件の生徒1名を対象とした。すなわち、P県とQ県で教育機関と保護者団体事務局を通じて研究への協力の依頼をした結果、P県で6名、Q県で2名、計8名の協力者が得られた。以下、Aさん～Hさんとする。

### 2. 調査実施期間

2014年1月～11月とした。

### 3. 調査手続き

調査対象者である聴覚障害のある生徒に対して、半構造化面接（以下、インタビュー）を、保護者同席のもとで生徒1人当たり1時間半～2時間程度実施した。インタビューの場所は、対象者の自宅が3名、飲食店（飲食場所）が5名であった。なお、生徒の記憶が曖昧な場合や、保護者が答えることが適当な場合は、保護者から補足的情報を得た。

インタビューの質問項目は、伊東・四日市（1999）を参考に、①聴覚障害のある生徒に関する基本情報（属性6項目、教育歴3項目）、②聴覚障害のある生徒の授業に関する認識（授業名及び授業数1項目、教員の話し方6項目、授業環境7項目、参加しやすい授業と参加しにくい授業4項目）に関して作成した。なお、質問項目は主に、6件法のリッカー

ト尺度を用いた。通常の高校に在籍経験のある聴覚障害のある大学生1名に点検を依頼し、その結果をもとに質問項目の修正を行った。これにより、一定程度は、質問項目を細かく具体的に設定できたものと考えた。本調査で用いた質問項目の詳細を Table 1 に示す。

インタビューの記録は、筆者がその場で筆記により行った。なお、インタビュー実施前に、聴覚障害のある生徒にコミュニケーション方法に関して確認し、インタビュー実施中は、筆者が話す速さや声の大きさ、話す時の口形について調整した。調査対象とした生徒の中で手話によるコミュニケーションを希望する者はいなかった。

#### 4. 分析方法

質問項目により得られた内容を、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業で比較することにより、聴覚障害のある生徒のニーズを分析する。また、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容を聴覚障害のある生徒の属性により分類することにより、聴覚障害のある生徒の属性によって、どのようなニーズの違いがあるかを分析する。

Table 1 インタビューの質問項目

- 
1. 聴覚障害のある生徒に関する基本情報
    - (1) 聴覚障害のある生徒の属性
      - 1) 性別
      - 2) 在籍高校
      - 3) 聴覚障害の程度
      - 4) 聴覚補助具
      - 5) 日常のコミュニケーション手段
      - 6) 聞き取りやすい声の高さ
    - (2) 聴覚障害のある生徒がこれまで受けてきた支援
      - 1) 小学校での支援
      - 2) 中学校での支援
      - 3) 高校（現在）での支援
- 
2. 聴覚障害のある生徒の授業に関する認識
    - (1) 授業名及び授業数
      - 1) 現在受けている授業
    - (2) 教員の話し方に関する認識
      - 1) 話す速さ
      - 2) 声の大きさ
      - 3) 声の高さ
      - 4) 声の聞き取りやすさ
      - 5) 口形の読み取りやすさ
      - 6) 教員への意見・要望
    - (3) 授業環境に関する認識
      - 1) 教室内の机や椅子のテニスボール
      - 2) 座席の位置
      - 3) 板書
      - 4) プリント
      - 5) グループ学習
      - 6) 視聴覚教材
      - 7) 教員への意見・要望
    - (4) 参加しやすい授業と参加しにくい授業に関する認識
      - 1) 参加しやすい授業
      - 2) 参加しやすい授業の順位
      - 3) 参加しにくい授業
      - 4) 参加しにくい授業の順位
-



### 第3節 結果

#### 1. 聴覚障害のある生徒の属性

聴覚障害のある生徒の属性を Table 2 に示す。生徒は男子 2 名、女子 6 名で、全員が小学校と中学校の時に難聴学級、または難聴教室で支援を受けていた。ただし、E さんは中学校では支援を受けておらず、F さんは中学校では通常の学級で支援を受けていた。在籍高校については、公立校が 5 名、私立校が 3 名であり、生徒は各高校に 1 名ずつ在籍しており、同じ高校に在籍している者はいなかった。聴覚障害の程度については、WHO（世界保健機関）の聴覚障害の基準で分類する。WHO の聴覚障害の基準は、子どもの場合、良聴耳平均聴力レベルが 31～60 dB が中等度、61～80 dB が高度、81 dB 以上が重度とされている。そのため、この分類によれば、対象生徒は、重度の生徒が 6 名、高度の生徒が 1 名、中等度の生徒が 1 名であった。聴覚補助具については、補聴器（両耳）が 7 名、人工内耳（片耳）が 1 名であった。また、8 名中 5 名は、授業時に FM 補聴器を使用していた。日常のコミュニケーション手段については、全員が音声を用いており、その中で、読話を併用する生徒が 4 名、手話や身振りを併用する生徒が 6 名であった。聞こえやすい声の高さについては、高い声が聞こえやすい生徒が 2 名、低い声が聞こえやすい生徒が 5 名であった。1 名については聞こえやすい音の高さはなかった。

#### 2. 参加しやすい授業

現在受けている授業の数について、A さんは 13 科目、B さんは 15 科目、C さんは 14 科目、D さんは 11 科目、E さんは 14 科目、F さんは 9 科目、G さんは 13 科目、H さんは 14 科目であった。

参加しやすい授業の順位について、Table 3 に示す。1 位から 5 位まで順に、A さんは国語、情報、書道、現代社会、保健、B さんは情報、現代社会（2 位まで）、C さんは数学、国語、物理、日本史、世界史、D さんは数学（1 位のみ）、E さんは古典、化学、世界史、英語、現代文、F さんは体育①、体育②、保健、化学、現代文（体育①と体育②は異なる授業のため、区別している）、G さんは化学、数学、英語、情報、国語、H さんは世界史（1 位のみ）であった。

Table 2 聴覚障害のある生徒の属性

対象	性別	高校	障害の程度	聴覚補助具	日常の コミュニケーション手段	聞き取りやすい 声の高さ
A	女子	私立	重度	補聴器 (両耳)	音声, 手話	低音
B	女子	公立	重度	人工内耳 (片耳)	音声, 読話, 身振り, 手話	該当せず
C	男子	私立	重度	補聴器 (両耳)	音声	低音
D	女子	公立	重度	補聴器 (両耳)	音声, 読話, 身振り, 指文字, 筆談	低音
E	男子	公立	重度	補聴器 (両耳)	音声, 読話, 身振り	低音
F	女子	公立	重度	補聴器 (両耳)	音声, 読話, 身振り, 指文字	高音
G	女子	公立	高度	補聴器 (両耳)	音声	低音
H	女子	私立	中等度	補聴器 (両耳)	音声, 身振り	高音

Table 3 参加しやすい授業の順位

対象	1位	2位	3位	4位	5位
A	国語	情報	書道	現代社会	保健
B	情報	現代社会	—	—	—
C	数学	国語	物理	日本史	世界史
D	数学	—	—	—	—
E	古典	化学	世界史	英語	現代文
F	体育①	体育②	保健	化学	現代文
G	化学	数学	英語	情報	国語
H	世界史	—	—	—	—

\* 「—」はその順位に該当する授業がないことを示す。

### 3. 最も参加しやすい授業

#### (1) 授業の概要

最も参加しやすい授業として8名全員から挙げられた科目は、国語1名、古典1名、数学2名、化学1名、世界史1名、体育1名、情報1名であった。それらの科目における教員の話し方に関する認識を Table 4、授業環境に関する認識を Table 5に示す。

#### (2) 教員の話し方に関する認識

最も参加しやすい授業における教員の話し方に関する生徒の認識については、「話す速さ」については、「少しゆっくり」が2名、「ちょうどいい」が1名、「ちょっと速い」が2名、「少し速い」が3名であり、3名が教員の話す速度について十分であると認識していた。

「声の大きさ」については、「少し大きい」が1名、「大きい」が4名、「とても大きい」が3名であり、8名全員が教員の声の大きさについて十分であると認識していた。次に、「声の高さ」については、「低い」が1名、「少し低い」が2名、「低いほう」が1名、「分からない」が1名、「少し高い」が1名、「高い」が2名であった。「声の聞き取りやすさ」については、「少し聞き取りやすい」が1名、「聞き取りやすい」が5名、「とても聞き取りやすい」が2名であり、8名全員が教員の声の聞き取りやすさについて十分であると認識していた。最後に、「口形の読み取りやすさ」については、「少し読み取りやすい」が1名、「読み取りやすい」が4名、「とても読み取りやすい」が1名、「あまり見てはいない」が1名、「意識して見てはいない」が1名であり、口形をあまり見てはいない生徒2名を除けば、6名が教員の口形の読み取りやすさについて十分であると認識していた。

#### (3) 教員の話し方に関する要望

「教員への意見・要望」については、Fさんのみが挙げていた。それは、声の聞き取りやすさに関する要望として「言葉遣い」と回答したものと考えられる。

#### (4) 授業環境に関する認識

最も参加しやすい授業における授業環境に関する生徒の認識については、「テニスボール」については、「あり」が5名、「なし」が2名、「該当せず」が1名であった。「ない」と回答したが、「パソコン室は絨毯」というBさんの回答や、「騒音の少ない脚」というEさんの回答があることと、教室外での授業であると回答したFさんを除けば、7名が「ある」と回答したものと見なせた。次に、「座席の位置」については、「前から3番目で、窓側」、「右側の前のほう」、「前のほう」などであり、教室外での授業分1名を除き、全員が「前方」と回答した。「板書の量」については、「ほとんどない」が1名、「普通」が3名、

「少し多い」が2名、「日によって違う」が1名、「該当せず」が1名であった。「プリントの量」については、「普通」が4名、「該当せず」が4名であった。「視聴覚教材での困難」については、「なし」が1名、「あまりない」が1名、「該当せず」が6名であり、困難以前に、視聴覚教材が使用されていない授業が多かった。「グループ学習での困難」については、「なし」が2名、「該当せず」が6名であり、困難以前に、グループ学習が行われていない授業が多かった。

#### (5) 授業環境に関する要望

「教員への意見・要望」については、全員が「なし」を挙げていた。

Table 4 最も参加しやすい授業における教員の話し方に関する認識

対象	話す速さ	声の大きさ	声の高さ	声の聞き取りやすさ	口形の読み取りやすさ
A	少し速い	とても大きい	少し低い	とても聞き取りやすい	読み取りやすい
B	少し速い	大きい	「分からない」	聞き取りやすい	読み取りやすい
C	「ちょっと速い」	大きい	少し低い	聞き取りやすい	読み取りやすい
D	少しゆっくり	とても大きい	「低いほう」	聞き取りやすい	読み取りやすい
E	少しゆっくり	少し大きい	少し高い	少し聞き取りやすい	少し読み取りやすい
F	「ちょっと速い」	とても大きい	高い	とても聞き取りやすい	とても読み取りやすい
G	少し速い	大きい	低い	聞き取りやすい	「あまり見ていない」
H	「ちょうどいい」	大きい	高い	聞き取りやすい	「意識して見てはいない」

\* 「」は、あらかじめ設定した項目以外に、生徒自身が自らの言葉によって回答したものである。(以降の Table でも同様)

Table 5 最も参加しやすい授業における授業環境に関する認識

対象	テニスボール	座席の位置	板書の量	プリントの量	視聴覚教材での困難	グループ学習での困難
A	あり	「前から3番目で、窓側」	少し多い	普通	該当せず	なし
B	なし	「右側の前のほう」	ほとんどない	該当せず	該当せず	該当せず
C	あり	「前のほう」	普通	該当せず	該当せず	該当せず
D	あり	「前から3番目で、窓側」	普通	普通	該当せず	該当せず
E	なし	「一番前で、窓側(左側)」	普通	普通	該当せず	該当せず
F	該当せず	該当せず	該当せず	該当せず	「あまりない」	なし
G	あり	「前から2番目で、窓側の端」	少し多い	普通	なし	該当せず
H	あり	「前から2番目」	「日によって違う」	該当せず	該当せず	該当せず

#### 4. 参加しにくい授業

参加しにくい授業の順位について、Table 6に示す。1位から5位まで順に、Aさんは生物、化学、英語①、英語②（4位まで）（英語①と英語②は異なる授業のため、区別している）、Cさんは英語（1位のみ）、Dさんは現代文、プログラミング（2位まで）、Fさんは数学、英語、日本史、世界史（4位まで）、Hさんは古典、英語（2位まで）であった。なお、Bさん、Eさん、Gさんについて、参加しにくい授業はなかった。

#### 5. 最も参加しにくい授業

##### （1）授業の概要

最も参加しにくい授業として8名中5名から挙げられた科目は、現代文1名、古典1名、数学1名、英語1名、生物1名であった。それらの科目における教員の話し方に関する認識をTable 7、教員の話し方に関する要望をTable 8、授業環境に関する認識をTable 9、授業環境に関する要望をTable 10に示す。

##### （2）教員の話し方に関する認識

最も参加しにくい授業における教員の話し方に関する生徒の認識については、「話す速さ」については、「とても速い」が2名、「速いほう」が1名、「書くのが追いつかないくらい」が1名、「よく分からない」が1名であり、4名が教員の話す速度について十分でないと認識していた。「声の大きさ」については、「小さい」が1名、「少し大きい」が2名、「大きい」が2名であり、1名のみが教員の声の大きさについて十分でないと認識していた。「声の高さ」については、「低い」が1名、「少し低い」が1名、「高い」が3名であった。「声の聞き取りやすさ」については、「聞き取りにくい」が3名、「分からない」が1名、「普通」が1名であり、3名が教員の声の聞き取りやすさについて十分でないと認識していた。「口形の読み取りやすさ」については、「とても読み取りにくい」が1名、「読み取りにくい」が1名、「少し読み取りやすい」が1名、「分からない」が1名、「見ない」が1名であり、2名が教員の口形の読み取りやすさについて十分でないと認識していた。

##### （3）教員の話し方に関する要望

「教員への意見・要望」については、3名の生徒が教員に対して一定の意見・要望を挙げていた。それは、話す速さに関する意見として「早口言葉みたいに話す」、声の大きさに関する要望として「ゆっくり大きな声で話してほしい」、声の聞き取りやすさに関する要望として「聞き取りやすく話してほしい」、口形の読み取りやすさに関する要望として「口形

をはっきりしてほしい」などが挙げられた。

#### (4) 授業環境に関する認識

最も参加しにくい授業における授業環境に関する生徒の認識については、「テニスボール」については、「あり」が4名、「なし」が1名であった。「座席の位置」については、「前から3番目で、窓側」、「前のほう」などであり、5名が「前方」と回答した。「板書の量」については、「少ない」が1名、「普通」が3名、「日によって違う」が1名であった。「プリントの量」については、「あまり使われない」が1名、「普通」が1名、「とても多い」が1名、「よく分からない」が1名、「該当せず」が1名であった。「視聴覚教材での困難」については、「なし」が1名、「該当せず」が4名であり、困難以前に、視聴覚教材が使用されていない授業が多かった。「グループ学習での困難」については、「あり」が1名、「該当せず」が4名であり、困難以前に、グループ学習が行われていない授業が多かった。その中でも、困難の具体的内容は、「3、4人で、教科書を回して読むことがあり、その時はFMマイクを回してもらっている。しかし、FMマイクでも聞き取れないことがあるので、はっきり話してもらいたい」というものであった。

#### (5) 授業環境に関する要望

「教員への意見・要望」については、5名全員から一定の回答が得られた。それは、板書に関する要望として「黒板に書いてほしい」、難聴への理解に関する要望として「難聴のことを分かっていない」、その他として「質問は当てないでほしい」などが挙げられた。

Table 6 参加しにくい授業の順位

対象	1位	2位	3位	4位	5位
A	生物	化学	英語①	英語②	—
B	—	—	—	—	—
C	英語	—	—	—	—
D	現代文	プログラミング	—	—	—
E	—	—	—	—	—
F	数学	英語	日本史	世界史	—
G	—	—	—	—	—
H	古典	英語	—	—	—

\* 「—」はその順位に該当する授業がないことを示す。

Table 7 最も参加しにくい授業における教員の話し方に関する認識

対象	話す速さ	声の大きさ	声の高さ	声の聞き取りやすさ	口形の読み取りやすさ
A	とても速い	小さい	高い	聞き取りにくい	とても読み取りにくい
C	「よく分からない」	大きい	高い	「分からない」	「分からない」
D	「速いほう」	大きい	高い	聞き取りにくい	読み取りにくい
F	とても速い	少し大きい	少し低い	聞き取りにくい	少し読み取りやすい
H	「書くのが追いつかないくらい」	少し大きい	低い	「普通」	「見ない」

Table 8 最も参加しにくい授業における教員の話し方に関する要望

対象	教員への意見・要望
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・早口言葉みたい話す（自分はプリントを見ているので、口形が分からない）</li> <li>・口形をはっきりしてほしい</li> <li>・ゆっくり大きな声で話してほしい</li> <li>・教科書を見ながら話す</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口の動きが小さく、速い</li> <li>・聞き取りやすい話し方</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す速さについて担任を通じて各教科の先生にお願いしたが、速いまま</li> <li>・話すスピードが速い</li> <li>・ゆっくり話してほしい</li> <li>・聞き取りやすく話してほしい</li> </ul>



Table 9 最も参加しにくい授業における授業環境に関する認識

対象	テニス ボール	座席の位置	板書の量	プリントの量	視聴覚教材 での困難	グループ学習 での困難
A	あり	「前から3番目で窓側」	少ない	とても多い	該当せず	該当せず
C	あり	「前のほう」	普通	「よく分からない」	該当せず	該当せず
D	あり	「前から3番目で窓側」	普通	「あまり使われない」	該当せず	あり
F	なし	「一番前で窓側から2列目」	普通	該当せず	該当せず	該当せず
H	あり	「前から2番目」	「日によって違う」	普通	なし	該当せず

Table 10 最も参加しにくい授業における授業環境に関する要望

対象	教員への意見・要望
	・黒板を使わない
A	・黒板に書いてほしい ・難聴のことを分かっていない
C	・よく分からない
D	・プリント
F	・質問は当てないでほしい
H	・黒板に書いてほしい

## 6. 最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較

### (1) 教員の話し方に関する認識

教員の話し方に関する認識について、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較を Table 11 に示す。最も参加しやすい授業がある生徒は 8 名であり、最も参加しにくい授業がある生徒は 5 名であった。

「話す速さ」について、最も参加しやすい授業では、「とても速い」と「速い」に該当する生徒はいないが、最も参加しにくい授業では、該当する生徒が見られた。「声の大きさ」について、最も参加しやすい授業では、全員が十分であると認識しているが、最も参加しにくい授業では、「小さい」と認識している生徒がおり、声の大きさを比較的小さいと認識していると言える。「声の聞き取りやすさ」について、最も参加しやすい授業では、全員が十分であると認識しているが、最も参加しにくい授業では、「聞き取りにくい」と認識している生徒が大半である。「口形の読み取りやすさ」について、最も参加しやすい授業では、全員が十分と認識しているが、最も参加しにくい授業では、「読み取りにくい」と認識している生徒が大半である。

### (2) 授業環境に関する認識

授業環境に関する認識について、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較を Table 12 に示す。「板書の量」や「プリントの量」、「視聴覚教材での困難」について、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業で、生徒の認識にほとんど違いは見られない。一方、「グループ学習での困難」について、最も参加しやすい授業では、2 名とも困難がないと認識しているが、最も参加しにくい授業では、1 名のみではあるが、困難があると認識している。

### (3) 教員の話し方及び授業環境に関する要望

教員の話し方及び授業環境に関する要望について、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較を、Table 13 に示す。教員の話し方について、最も参加しやすい授業では、教員への意見・要望はほとんどないが、最も参加しにくい授業では、5 名中 3 名から教員への意見・要望が挙げられた。しかし、2 名からは、最も参加しにくい授業であるにも関わらず、教員への意見・要望が見られなかった。一方、授業環境について、最も参加しやすい授業では教員への意見・要望は全く見られないが、最も参加しにくい授業では、5 名全員から、教員への意見・要望が挙げられた。しかし、生徒の中には、「分からない」と回答した者もいた。

Table 11 教員の話し方に関する認識についての  
最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較

	項目	最も参加しやすい授業	最も参加しにくい授業
話す速さ	とても速い	0	2
	速い	0	2
	少し速い	5	0
	ちょうどいい	1	0
	少しゆっくり	2	0
声の大きさ	とても大きい	3	0
	大きい	4	2
	少し大きい	1	2
	小さい	0	1
声の聞き取りやすさ	とても聞き取りやすい	2	0
	聞き取りやすい	5	0
	少し聞き取りやすい	1	0
	普通	0	1
	聞き取りにくい	0	3
口形の読み取りやすさ	とても読み取りやすい	1	0
	読み取りやすい	4	0
	少し読み取りやすい	1	1
	読み取りにくい	0	1
	とても読み取りにくい	0	1

Table 12 授業環境に関する認識についての  
最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較

	項目	最も参加しやすい授業	最も参加しにくい授業
板書の量	少し多い	2	0
	普通	3	3
	少ない	0	1
	ほとんどない	1	0
	板書がない	1	0
プリントの量	とても多い	0	1
	普通	4	1
	あまり使われていない	0	1
	プリントがない	4	1
視聴覚教材での困難	あまりない	1	0
	なし	1	1
グループ学習での困難	あり	0	1
	なし	2	0

Table 13 教員の話し方及び授業環境に関する要望についての  
最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較

項目		最も参加しやすい授業	最も参加しにくい授業
教員の話し方	意見・要望あり	1	3
	意見・要望なし	7	2
授業環境	意見・要望あり	0	5
	意見・要望なし	8	0

## 7. 最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容の聴覚障害のある生徒の属性による分類

### (1) 聴覚障害の程度による分類

最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容の聴覚障害の程度による分類について、Table 14 に示す。聴覚障害のある生徒を聴覚障害の程度で分類すると、重度未満の生徒が2名、重度の生徒が6名であった。

「話す速さ」について、重度未満の生徒と重度の生徒のいずれも、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、話す速さは遅めであると認識している。「声の大きさ」について、重度未満と重度の生徒のいずれも、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、声の大きさは大きめであると認識している。「声の聞き取りやすさ」について、重度未満の生徒と重度の生徒のいずれも、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、声の聞き取りやすさが十分であると認識している。その一方で、「口形の読み取りやすさ」については、重度の生徒のみ、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、口形の読み取りやすさが十分であると認識していた。また、「板書の量」や「プリントの量」については、重度未満の生徒と重度の生徒のいずれも、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業を比べても、大きな違いは見られなかった。

### (2) コミュニケーション手段による分類

最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容のコミュニケーション手段による分類について、Table 15 に示す。聴覚障害のある生徒をコミュニケーション手段で分類すると、音声のみの生徒が2名、音声以外併用の生徒が6名であった。

「話す速さ」について、音声以外併用の生徒の場合、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、話す速さを遅めであると認識している。「声の大きさ」について、音声のみの生徒と音声以外併用の生徒のいずれも、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、声の大きさを大きめであると認識している。「声の聞き取りやすさ」について、音声以外併用の生徒の場合、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、声の聞き取りやすさが十分であると認識している。「口形の読み取りやすさ」について、音声以外併用の生徒のみ、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業のほうが、口形の読み取りやすさが十分であると認識している。その一方で、「板書の量」や「プリントの量」については、音声のみの生徒と音声以外併用の

生徒のいずれも、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業を比べても、大きな違いは見られなかった。

Table 14 最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容の  
聴覚障害の程度による分類

項目	重度未満		重度		
	最も参加しやすい	最も参加しにくい	最も参加しやすい	最も参加しにくい	
話す速さ	とても速い	0	0	0	2
	速い	0	1	0	1
	少し速い	1	0	4	0
	ちょうどいい	1	0	0	0
	少しゆっくり	0	0	2	0
声の大きさ	とても大きい	0	0	3	0
	大きい	2	0	2	2
	少し大きい	0	1	1	1
	小さい	0	0	0	1
声の聞き取りやすさ	とても聞き取りやすい	0	0	2	0
	聞き取りやすい	2	0	3	0
	少し聞き取りやすい	0	0	1	0
	普通	0	1	0	0
	聞き取りにくい	0	0	0	3
口形の読み取りやすさ	とても読み取りやすい	0	0	1	0
	読み取りやすい	0	0	4	0
	少し読み取りやすい	0	0	1	1
	読み取りにくい	0	0	0	1
	とても読み取りにくい	0	0	0	1
	口形をあまり見ない	2	1	0	0
板書の量	少し多い	1	0	1	0
	普通	0	0	3	3
	少ない	0	0	0	1
	ほとんどない	0	0	1	0
	板書がない	0	0	1	0
プリントの量	とても多い	0	0	0	1
	普通	1	1	3	0
	あまり使われていない	0	0	0	1
	プリントがない	1	0	3	1
合計 (最大での人数)		2	1	6	4

Table 15 最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の内容の  
コミュニケーション手段による分類

項目	音声のみ		音声以外併用		
	最も参加しやすい	最も参加しにくい	最も参加しやすい	最も参加しにくい	
話す速さ	とても速い	0	0	0	2
	速い	0	0	0	2
	少し速い	2	0	3	0
	ちょうどいい	0	0	1	0
	少しゆっくり	0	0	2	0
声の大きさ	とても大きい	0	0	3	0
	大きい	2	1	2	1
	少し大きい	0	0	1	2
	小さい	0	0	0	1
声の聞き取りやすさ	とても聞き取りやすい	0	0	2	0
	聞き取りやすい	2	0	3	0
	少し聞き取りやすい	0	0	1	0
	普通	0	0	0	1
	聞き取りにくい	0	0	0	3
口形の読み取りやすさ	とても読み取りやすい	0	0	1	0
	読み取りやすい	1	0	3	0
	少し読み取りやすい	0	0	1	1
	読み取りにくい	0	0	0	1
	とても読み取りにくい	0	0	0	1
	口形をあまり見ない	1	0	0	0
板書の量	少し多い	1	0	1	0
	普通	1	1	2	2
	少ない	0	0	0	1
	ほとんどない	0	0	1	0
	板書がない	0	0	1	0
プリントの量	とても多い	0	0	0	1
	普通	1	0	3	1
	あまり使われていない	0	0	0	1
	プリントがない	1	0	3	1
合計 (最大での人数)		2	1	6	4



## 第4節 考察

本章では、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒の授業参加のための配慮に関するニーズを明らかにすることを目的として、インタビュー調査を行い、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業の比較、及び、それらの内容について、生徒の属性により分類し、分析を行った。

### 1. 教員の話し方に関するニーズ

#### (1) 聴覚障害のある生徒に必要な配慮

教員の話し方に関するニーズについて、伊東・四日市(1999)では、「教員の話し方が話しやすいか、または聞き取りやすいか」が指摘されていたが、本研究の結果からは、「声の聞き取りやすさ」と「口形の読み取りやすさ」に加えて、「話す速さ」と「声の大きさ」についても、聴覚障害のある生徒にとっては重要であることが明らかになった。すなわち、聴覚障害のある生徒の授業参加のための配慮に関するニーズとして、聴覚障害のある生徒にとって、①話す速さが適切であること、②声の大きさが適切であること、③聞き取りやすい話し方であること、④口形が読み取りやすい話し方であることが指摘できる。そのため、聴覚障害のある生徒がいるクラスの授業担当教員は、これらのニーズを踏まえた上で配慮をすれば、聴覚障害のある生徒の授業参加を可能にすることができると考えられる。

#### (2) 聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法

聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法について、「口形の読み取りやすさ」については、Aさんが、「口形をはっきりしてほしい」と教員への意見・要望を述べたように、口形をはっきりすることが有効であろう。また、「話す速さ」や「声の大きさ」については、Aさんが、「ゆっくり大きな声で話してほしい」と教員への意見・要望を述べており、「声の聞き取りやすさ」については、Fさんが、「聞き取りやすく話してほしい」と教員への意見・要望を述べているが、それらの意見・要望だけでは、配慮の程度は不明である。すなわち、「口形の読み取りやすさ」以外の配慮については、聴覚障害のある生徒にとって、話す速さや声の大きさが適切であることが必要となることから、配慮の程度は聴覚障害のある生徒によって異なると考えられる。そのため、教員は、聴覚障害のある生徒に配慮をする場合は、どのように話す場合に、聴覚障害のある生徒にとって、話す速さや声の大きさが適切であるのか、声が聞き取りやすいかの確認をすることが必要である。

### 2. 授業環境に関するニーズ

### (1) 聴覚障害のある生徒に必要な配慮

授業環境に関するニーズとして、伊東・四日市(1999)では、「参加しやすい授業では板書の量が多いこと、資料の量や教科書の使用頻度等について大きな差はなかったこと」が指摘されていたが、本研究の結果からは、聴覚障害のある生徒によっては、板書やプリントに関するニーズが見られたが、全体的な傾向として、「板書の量」や「プリントの量」について、最も参加しやすい授業と最も参加しにくい授業で大きな違いは見られないことが明らかになった。すなわち、「プリントの量」については、Dさんが「プリント」と教員への意見・要望で述べているものの、全体的な傾向としては先行研究と同様の結果であった。そのため、「プリントの量」については、聴覚障害のある生徒のニーズとは限らないと考えられる。加えて、「板書の量」については、Aさんが「黒板に書いてほしい」と教員への意見・要望を述べているように、聴覚障害のある生徒の中には板書を求めている者もいるが、全体的な傾向としては先行研究と異なる結果となった。そのため、「板書の量」については、聴覚障害のある生徒のニーズとしてあるかどうか定かでないため、さらなる検証が求められると言える。

一方、「グループ学習での困難」については、最も参加しやすい授業では該当する生徒がいなかったのに対して、最も参加しにくい授業では該当する生徒がいたことから、グループ学習の際に配慮が必要である可能性が明らかになった。これは、先行研究では明らかにされていないことである。このことから、聴覚障害のある生徒の授業参加のための配慮に関するニーズとして、グループ学習の際の配慮があることが指摘できる。そのため、聴覚障害のある生徒がいるクラスの授業担当教員は、このニーズを踏まえた上で配慮をすれば、聴覚障害のある生徒の授業参加を可能にすることができると考えられる。しかし、「グループ学習での困難」については、そもそも、グループ学習が行われている授業が少なく、該当する生徒自体が少なかったことから、聴覚障害のある生徒のニーズとしてあるかどうか定かでないため、さらなる検証が求められると言える。

### (2) 聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法

聴覚障害のある生徒への配慮の具体的方法について、「グループ学習での困難」について、「3、4人で、教科書を回して読むことがあり、そのときはFMマイクを回してもらっている。しかし、FMマイクでも聞き取れないことがあるので、はっきり話してもらいたい」という困難の内容が挙げられたように、グループ学習の際には、聴覚障害のある生徒がグループ学習に参加する上で困難が生じないように配慮をすることが有効であろう。

### 3. 聴覚障害のある生徒の属性によるニーズの違い

#### (1) 聴覚障害の程度が重度の生徒のニーズ

先に述べたように、聴覚障害のある生徒全体のニーズとしては、「話す速さ」、「声の大きさ」、「声の聞き取りやすさ」、「口形の読み取りやすさ」があり、「板書の量」、「プリントの量」についてはニーズがあるか定かでない。その一方で、聴覚障害のある生徒の属性として、聴覚障害の程度によってニーズを分析したところ、「口形の読み取りやすさ」についてのみ、聴覚障害のある生徒全体の傾向と異なる結果が明らかになった。すなわち、「口形の読み取りやすさ」については、聴覚障害の程度が重度の生徒のみ、最も参加しにくい授業に比べて、最も参加しやすい授業で十分であると認識していた。そのため、聴覚障害の程度が重度の生徒の場合は、授業参加のためのニーズとして、口形の読み取りやすい話し方があることを指摘できる。聴覚障害のある生徒がいるクラスの授業担当教員は、これらのニーズを踏まえた上で配慮をすれば、聴覚障害のある生徒の授業参加を可能にすることができると考えられる。

#### (2) コミュニケーション手段による生徒のニーズの違い

聴覚障害のある生徒の属性として、コミュニケーション手段によってニーズを分析したところ、聴覚障害のある生徒全体の傾向と異なる結果は見られなかった。これは、分析する際のデータが不足したことに起因したと考えられる。そのため、コミュニケーション手段による生徒のニーズの違いについては、さらなる検証が求められると言える。

### 第 3 章 授業担当教員による配慮の状況

## 第1節 目的

本章では、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮の状況について明らかにし、教員の経験と配慮の関連について検討することを目的とする。また、第2章で明らかになった聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮がされているかどうかについても検討する。

## 第2節 方法

### 1. 調査対象

事前に家庭及び生徒本人から同意を得た上で、生徒の通う高校に研究協力を依頼した。学校長から了解が得られた3校において、聴覚障害のある生徒が学ぶクラスの授業担当教員37名を対象とした。これらの教員が担当している授業は、数学が5名、体育と英語がそれぞれ4名、情報が3名、国語と現代社会、物理、化学、生物、保健、書道、家庭、「総合的な学習の時間」がそれぞれ2名、古典、と世界史、日本史がそれぞれ1名であった。

聴覚障害のある生徒は各校に1名ずつ在籍しており、それぞれAさん～Cさんとする(AさんとBさん：1年、Cさん：2年)。良聴耳平均聴力レベルは、WHOの聴覚障害の基準では重度であり、小学校、中学校の時に難聴特別支援学級に在籍するか、難聴通級指導教室で支援を受けていた。Aさんは補聴器を両耳に装用し、日常のコミュニケーション手段は音声と手話である。Bさんは人工内耳を片耳に装用し、日常のコミュニケーション手段は音声と読話、手話、身振りである。Cさんは補聴器を両耳に装用し、日常のコミュニケーション手段は音声のみである。3名とも授業時にFM補聴器を使用していた。

### 2. 調査実施期間

2014年10月～12月とした。

### 3. 調査手続き

調査対象者である授業担当教員に対して、質問紙調査を行った。質問紙は筆者が学校に持参し、管理職教員が調査対象者へ配布し、回収した。その後、筆者が学校を訪問し、回収した。

質問紙調査での質問項目は、伊東・四日市(1999)、菅家・四日市(2007)を参考に、①授業担当教員の経験4項目(勤務経験校種、聴覚障害のある生徒の教育経験、聴覚障害以外

の障害のある生徒の教育経験、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験)、②授業担当教員の話し方に関する配慮9項目(話す速さ、声の大きさ、声の聞き取りやすさ、口の動かし方、生徒たちの顔を見て話すこと、板書をするときには話をしないこと、文節などで区切って話すこと、身振りや手振りをすること、その他(話し方))、③授業担当教員の授業環境に関する配慮10項目(FMマイクを渡すこと、対象生徒の座席の位置、視聴覚教材、板書、プリント、対象生徒が書き写すまで時間を取ること、グループ学習、他の生徒の発言への対応、対象生徒に注意を向けること、その他(授業環境))に関して作成した。これにより、一定程度は、質問項目を細かく具体的に設定できたと考えた。なお、質問項目は主に、2件法を用いた。本調査で用いた質問項目の詳細をTable 16に示す。回答結果によっては、筆者らが「該当しない」と判断した。すなわち、実技系の科目など、「板書」が行われない授業の場合、「板書するときには話をしないこと」が無記入であっても、「該当しない」とした。

#### 4. 分析方法

質問項目により得られた内容を、選択式の項目については単純集計し、自由記述の内容は補助的に用いることにより、授業担当教員による配慮の状況及び経験と配慮の関連を分析する。また、第2章で得られた聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮がされているかどうかの分析を試みる。

Table 16 質問紙調査で用いた質問項目の詳細

- 
1. 授業担当教員の経験
- (1) これまでの勤務校の数を教えてください。(現任校を含む)  
(5件法による複数選択：小学校、中学校、高校、特別支援学校、専門学校)
  - (2) 今までに、対象生徒以外に、聴覚障害のある生徒の教育の経験はありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (3) 今までに、聴覚障害以外に、障害のある生徒の教育の経験はありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (4) 障害や特別支援教育に関する研修の受講経験(2件法による単一選択：はい、いいえ)
- 
2. 授業担当教員による話し方に関する配慮
- (1) 話す速さについて、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (2) 声の大きさについて、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (3) 聞き取りやすく話すために、気をつけていることはありますか？  
(3件法による単一選択：はい、いいえ、分からない)・具体的内容(自由記述)
  - (4) 口の動かし方について、気をつけていることはありますか？  
(3件法による単一選択：はい、いいえ、分からない)・具体的内容(自由記述)
  - (5) 話ををするときに、生徒たちの顔を見て話すようにしていますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)
  - (6) 板書をしているときに、黒板を見て生徒たちに話すことがありますか？(体育を除く)  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・回答の理由(自由記述)
  - (7) 話ををするときに、文節などで区切りながら話をするようにしていますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)
  - (8) 話ををするときに、身振りや手振りをつけることがありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (9) 話し方について、その他に気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
- 
3. 授業担当教員による授業環境に関する配慮
- (1) 他の生徒が発言している時、FMマイクを渡すようにしていますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(5件法による単一選択：ほとんど渡すようにしている、ときどき渡すようにしている、あまり渡すようにしていない、ほとんど渡すようにしていない、その他)
  - (2) 対象生徒の座席の位置について、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (3) 視聴覚教材について、気をつけていることはありますか？(視聴覚教材を使用する場合)  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (4) 板書について、気をつけていることはありますか？(体育を除く)  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (5) プリントについて、気をつけていることはありますか？(体育を除く)  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (6) 対象生徒が板書をノートやワークシートに書き終わるまで時間を取るようにしていますか？(体育を除く)  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)
  - (7) グループ学習について、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (8) 他の生徒が発言したときの対応について、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (9) 対象生徒が授業を理解しているか、注意を向ける(様子を見る)ことがありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
  - (10) その他に、気をつけていることはありますか？  
(2件法による単一選択：はい、いいえ)・具体的内容(自由記述)
-

### 第3節 結果

#### 1. 授業担当教員の経験

授業担当教員の経験を Table 17 に示す。特別支援学校での勤務経験がある教員はほとんどいなかったが、それら以外の3項目においては、その経験のある教員が半数程度見られた。それらは、調査時点で担当する生徒以外の聴覚障害のある生徒の教育経験、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験であった。

#### 2. 授業担当教員による配慮の状況

##### (1) 話し方に関する配慮

##### 1) 話し方に関する配慮の状況

授業担当教員による話し方に関する配慮の状況を Table 18 に示す。話し方に関して配慮していると認識している教員が半数を超えた項目は、「生徒たちの顔を見て話すこと」、「声の大きさ」、「話す速さ」、「話をするときには身振りや手振りをすること」、「聞き取りやすく話すこと」の5項目であった。その中でも、「生徒たちの顔を見て話すこと」については配慮していると認識している教員が35名(94.6%)であり、配慮していると認識している教員が最も多かった。一方、「口の動かし方」は13名(35.1%)、「板書するときには話をしないこと」は7名(18.9%)であり、それらは配慮していると認識している教員の割合が比較的低かった。

##### 2) 話し方に関する配慮の具体的内容

授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容を Table 19～Table 25 に示す。話し方に関する配慮の具体的内容としては、「話す速さ」では、主に4つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「他クラスと比較すると、ゆっくり話すように心がけている」や「少しゆっくり話す」などであった。「声の大きさ」では、主に4つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「大きな声で話す」や「小声にならないように心がけている」などであった。「聞き取りやすく話すこと」では、主に8つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「ゆっくり滑舌よくしゃべる」や「文と文の間に、間を置くように心がけている」などであった。「口の動かし方」では、主に2つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「できる限り、大きく動かすようにしている」や「大きく口を開けて、対象生徒から見える位置で話す」などであった。「板書をするときには話をしないこと」では、



主に2つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「対象生徒が口の動きを読み取れないため」や「声を通るように、板書を終えてから話す」などであった。「話をするとき身振りや手振りをすること」では、主に3つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「大きさを示したり、形を表したりする」や「自分や相手を指したりする」などであった。「その他（話し方）」では、主に5つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「なるべく丁寧に、正しい言葉遣いを心がけている」や「大切なところは、特に大きく話す」などであった。

Table 17 授業担当教員の経験

項目		人数	(%)
1. 特別支援学校での勤務経験	あり	1	2.7
	なし	34	91.9
	無記入	2	5.4
2. 聴覚障害のある生徒の教育経験	あり	16	43.2
	なし	20	54.1
	無記入	1	2.7
3. 聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験	あり	18	48.6
	なし	16	43.2
	無記入	3	8.1
4. 障害や特別支援教育に関する研修の受講経験	あり	18	48.6
	なし	15	40.5
	無記入	4	10.8

Table 18 授業担当教員による話し方に関する配慮の状況

項目		人数	(%)
1. 話す速さ	気をつけている	24	64.9
	気をつけていない	12	32.4
	無記入	1	2.7
2. 声の大きさ	気をつけている	25	67.6
	気をつけていない	11	29.7
	無記入	1	2.7
3. 聞き取りやすく話すこと	気をつけている	23	62.2
	気をつけていない	6	16.2
	分からない	7	18.9
	無記入	1	2.7
4. 口の動かし方	気をつけている	13	35.1
	気をつけていない	14	37.8
	分からない	9	24.3
	無記入	1	2.7
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	気をつけている	35	94.6
	気をつけていない	0	0.0
	無記入	2	5.4
6. 板書をするときには話をしないこと	気をつけている	7	18.9
	気をつけていない	23	62.2
	該当しない	6	16.2
	無記入	1	2.7
7. 文節などで区切って話すこと	気をつけている	18	48.6
	気をつけていない	17	45.9
	無記入	2	5.4
8. 話をするときには身振りや手振りをする	気をつけている	24	64.9
	気をつけていない	12	32.4
	無記入	1	2.7
9. その他（話し方）	気をつけている	12	32.4
	気をつけていない	23	62.2
	無記入	2	5.4
合計		37	100

Table 19 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容（話す速さ）

項目	内容	自由記述の例
1. 話す速さ	ゆっくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり話す</li> <li>・他クラスと比較すると、ゆっくり話すように心がけている</li> <li>・教科書に載っていないことは、ゆっくり話す</li> <li>・日付やページ数を伝えるときはゆっくり話す</li> </ul>
	少しゆっくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少しゆっくり話す</li> </ul>
	早口注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ早口にならないようにしている</li> </ul>
	速さ注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・早口にならないように、遅過ぎないように話す</li> <li>・英語は、速さを注意して話す</li> </ul>

Table 20 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容（声の大きさ）

項目	内容	自由記述の例
2. 声の大きさ	大きく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな声で話す</li> <li>・できるだけ大きな声で話す</li> </ul>
	少し大きく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少し大きめの声を出す</li> </ul>
	きちんと届く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一番遠くの席に座っている生徒に、きちんと届く大きさと話すようにしている</li> </ul>
	小声注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小声にならないように心がけている</li> <li>・小さくこもらないように気を配る</li> </ul>

Table 21 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容

(聞き取りやすく話すこと)

項目	内容	自由記述の例
3. 聞き取りやすく話すこと	話す速さ	・ゆっくり話す
	話す速さ+声の大きさ	・やや大きい声で、話す速さを一定にする ・ゆっくり大きな声で話す
	声の高さを注意	・低音にならないようにしている ・高すぎたり低すぎたりする音に気をつけている
	発音をはっきり	・はっきりと話す ・はっきり発音するように心がけている ・発音ははっきりゆっくりする
	口形をはっきり	・口をはっきり開けて話す ・口を大きく動かす
	滑舌よく	・ゆっくり滑舌よくしゃべる ・ゆっくり話すようにしている
	話す方向	・対象生徒の方を向く
	話すときの間	・文と文の間に、間を置くように心がけている ・フレーズの区切れを少し長く取る

Table 22 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容 (口の動かし方)

項目	内容	自由記述の例
4. 口の動かし方	大きく	・できる限り、大きく動かすようにしている ・大きく動かして、読唇できるように心がけている
	見やすく	・大きく口を開けて、対象生徒から見える位置で話す ・口元をできるだけ見やすくする

Table 23 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容

(板書をするときには話をしないこと)

項目	内容	自由記述の例
6. 板書をするときには話をしないこと	消極的意味	・対象生徒が口の動きを読み取れないため ・指示などが伝わらない可能性があるため ・後ろ向きだと、生徒が聞いているか確認できないため
	肯定的意味	・声を通るように、板書を終えてから話す ・声だけでなく、口の動きを見て、より正しく理解できるようにするため

\* 本項目では、具体的内容ではなく、配慮の理由に関する自由記述の例を示している。

Table 24 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容  
(話をするとき身振りや手振りをする事)

項目	内容	自由記述の例
8. 話をするとき身振りや手振りをする事	具体的表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きさを示したり、形を表したりする</li> <li>・文章の中に出てきた人の動作やものの形、大きさなどを表現することがある</li> <li>・高い、低いなどを表す</li> <li>・日付、ページ数、時間などは指を立てて数字を表す</li> <li>・英文に合ったジェスチャーを加えることがある (Open to ~: テキストを開く、Look at ~: 実際のページを指す)</li> <li>・書き方、作業のやり方を表す</li> </ul>
	方向	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分や相手を指したりする</li> <li>・板書した文字を指す</li> <li>・方向や大きさや形などを表す</li> </ul>
	その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手を上げて振ったりする</li> <li>・笑ったり、手を広げたりする</li> <li>・何か回収する際は、一番後ろの人を指さしたり、集めるジェスチャーを入れる</li> </ul>

Table 25 授業担当教員による話し方に関する配慮の具体的内容 (その他 (話し方))

項目	内容	自由記述の例
9. その他 (話し方)	聞き取りやすさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくりめに、大きくはっきりと話すことを心がけている</li> <li>・相手に分かりやすいような話し方で話す</li> <li>・なるべく丁寧に、正しい言葉遣いを心がけている</li> <li>・高めの声で話す</li> </ul>
	強調	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大切なところは、特に大きく話す</li> </ul>
	発言の復唱	<ul style="list-style-type: none"> <li>・重要事項は繰り返すことが多い</li> <li>・同じ内容を繰り返したりする</li> </ul>
	顔を見る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒を見ながら話す (右から左、左から右へと全体を意識して)</li> <li>・顔を見て話す</li> </ul>
	対象生徒への注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・必ず生徒の視線を確認して説明する</li> <li>・対象生徒を見るようにしている</li> </ul>

## (2) 授業環境に関する配慮

### 1) 授業環境に関する配慮の状況

授業担当教員による授業環境に関する配慮の状況を Table 26 に示す。授業環境に関して配慮していると認識している教員が半数を超えた項目は、「対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること」が 19 名 (51.4%) のみであった。その他の項目は、配慮していると認識している教員は半数以下であった。

### 2) 授業環境に関する配慮の具体的内容

授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容を Table 27～Table 34 に示す。授業環境に関する配慮の具体的内容としては、「対象生徒の座席の位置」では、主に 3 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「教員になるべく近い席に置くようにしている」や「教員の口の動きが見えやすい位置」などであった。「視聴覚教材」では、主に 4 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「場所など、対象生徒に確認をする」や「音量の調節をする」などであった。「板書」では、主に 6 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「定義や公式などで文章表現をする」や「他クラスでは板書しないことも板書する」などであった。「プリント」では、主に 2 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「記入する欄をはっきりさせる」や「板書を簡単にできるようにしている」であった。「グループ学習」では、主に 3 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「お互いの顔が見えるように、机を合わせる」や「ペアでの活動の場合、うまく聞こえているか、机間巡視する」であった。「他の生徒の発言への対応」では、主に 5 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「大きな声で繰り返す」や「必ず発言を繰り返し、対象生徒が分かるように伝える」などであった。「対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること」では、主に 6 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「できるだけ授業中の表情を観察するようにしている」や「説明が聞き取れているか、対象生徒に確認することがある」であった。「その他 (授業環境)」では、主に 4 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「教科書、資料集のページ数は必ず書く」や「さりげなく気を配るようにしている」などであった。

Table 26 授業担当教員による授業環境に関する配慮の状況

項目		人数	(%)
1. 発言する生徒にFMマイクを渡すこと	気をつけている	1	2.7
	気をつけていない	35	94.6
	無記入	1	2.7
2. 対象生徒の座席の位置	気をつけている	11	29.7
	気をつけていない	18	48.6
	該当しない	3	8.1
	無記入	5	13.5
3. 視聴覚教材	気をつけている	8	21.6
	気をつけていない	22	59.5
	無記入	7	18.9
4. 板書	気をつけている	11	29.7
	気をつけていない	17	45.9
	該当しない	5	13.5
	無記入	4	10.8
5. プリント	気をつけている	2	5.4
	気をつけていない	26	70.3
	該当しない	3	8.1
	無記入	6	16.2
6. 対象生徒が板書を書き終わるまで時間を取ること	気をつけている	6	16.2
	気をつけていない	20	54.1
	該当しない	4	10.8
	無記入	7	18.9
7. グループ学習	気をつけている	2	5.4
	気をつけていない	22	59.5
	該当しない	3	8.1
	無記入	10	27.0
8. 他の生徒の発言への対応	気をつけている	8	21.6
	気をつけていない	22	59.5
	該当しない	1	2.7
	無記入	6	16.2
9. 対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること	気をつけている	19	51.4
	気をつけていない	12	32.4
	無記入	6	16.2
10. その他 (授業環境)	気をつけている	17	45.9
	気をつけていない	13	35.1
	無記入	7	18.9
合計		37	100

Table 27 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容  
(対象生徒の座席の位置)

項目	内容	自由記述の例
2. 対象生徒の座席の位置	前方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調理実習などの特別教室の場合は前の席</li> <li>・1番前の座席で、作業確認しています</li> <li>・少し横の前から2・3番目</li> <li>・教員になるべく近い席に置くようにしている</li> </ul>
	見えやすい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・窓側の前から2列目(口の動きが見えやすい位置)</li> <li>・教員の口の動きが見えやすい位置</li> <li>・前のほうに座ってもらったり、自由に見やすいところに座ってもらっている</li> </ul>
	生徒の意向も考慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教卓から見て右側前方になるようにしているが、本人は他の生徒と一緒に席替えをやりたいようなので、本人の意思を優先にしている</li> <li>・教卓から見て右側、なるべく前にしているが、本人の希望を優先させている</li> </ul>

Table 28 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容(視聴覚教材)

項目	内容	自由記述の例
3. 視聴覚教材	位置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・TVの映像を見せる際は「女子が前」とするなど、近いところに座らせる</li> <li>・場所など、対象生徒に確認をする</li> </ul>
	見やすいように	<ul style="list-style-type: none"> <li>・皆が見やすいようにする</li> </ul>
	聞きやすいように	<ul style="list-style-type: none"> <li>・FMマイクをスピーカーに近づける</li> <li>・音源を向ける</li> <li>・音量の調節をする</li> <li>・なるべく大きなボリュームで流す</li> </ul>
代替方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ自分の声で言い直す</li> <li>・CDでは聞き取りづらいということで、生で読むことにしている</li> </ul>	



Table 29 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容（板書）

項目	内容	自由記述の例
4. 板書	大きい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きく、分かりやすい字で書く</li> <li>・小さい字にならないようにする</li> </ul>
	色分け	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色分けをして、重要なポイントなどを示すようにしている</li> </ul>
	文章の読み方や表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・定義や公式などで文章表現をする</li> <li>・読みづらい漢字や、聞き取りづらい漢字等を板書し、読みをつける</li> </ul>
	詳しく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少し詳しく書く</li> <li>・他クラスでは板書しないことも板書する</li> <li>・他クラスでは口頭説明で終わるところも、なるべく板書するようにしている</li> <li>・話したこと、重要な点は可能な限り板書する</li> </ul>
	解答部分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・答えの部分を示すようにしている</li> <li>・答えは、必要な分は省略せず書いている</li> <li>・答えは口頭のみにならないように気をつける</li> </ul>
	時間を分ける	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話をする時間と板書する時間を分けている</li> </ul>

Table 30 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容（プリント）

項目	内容	自由記述の例
5. プリント	分かりやすさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・記入する欄をはっきりさせる</li> </ul>
	板書しやすいように	<ul style="list-style-type: none"> <li>・板書を簡単にできるようにしている</li> </ul>

Table 31 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容（グループ学習）

項目	内容	自由記述の例
7. グループ学習	顔が見えるように	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの顔が見えるように、机を合わせる (対象生徒の顔を見て話せるように、お互いに向かい合う)</li> </ul>
	FMマイク	<ul style="list-style-type: none"> <li>・FMマイクを使用させる（渡す）</li> </ul>
	机間巡視	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアでの活動の場合、うまく聞こえているか、机間巡視する</li> </ul>

Table 32 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容  
(他の生徒の発言への対応)

項目	内容	自由記述の例
8. 他の生徒の発言への対応	大きな声で	・大きな声で繰り返す
	必ず	・内容は必ず繰り返す
	必ず(分かるように)	・必ず発言を繰り返し、対象生徒が分かるように伝える
	できるだけ	・できるだけ言い直す(もう一度、繰り返して言う)
	復唱	・回答を復唱する

Table 33 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容  
(対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること)

項目	内容	自由記述の例
9. 対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること	表情	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ授業中の表情を観察するようにしている</li> <li>・板書した事項を写しているときや話をしているとき、それとなく様子をうかがう</li> </ul>
	様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象生徒の作業の様子を確認をしている</li> <li>・顔が上がっているか、指示を聞いてすぐに動くか見る(確認する)</li> <li>・対象生徒を確認しながら、授業をしている</li> </ul>
	机間巡視	<ul style="list-style-type: none"> <li>・机間巡視をして回る</li> <li>(分かっているか、確認する)</li> </ul>
	ノートのチェック	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ノートを取れているかを見る</li> <li>・机間巡視の際に、ノートを確認する</li> </ul>
	プリントのチェック	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プリントをどれくらい書いているかを見る</li> </ul>
	直接の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説明が聞き取れているか、対象生徒に確認することがある</li> <li>・声かけをしている</li> <li>・時々、質問する</li> </ul>

Table 34 授業担当教員による授業環境に関する配慮の具体的内容  
(その他 (授業環境))

項目	内容	自由記述の例
10. その他 (授業環境)	聞き取れているか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話が聞きとれているか、確認することがある</li> <li>・聞こえているか、確認をしている</li> </ul>
	指示の際の注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「顔上げて」、「書いて」、「考えて」の指示をはっきり伝える</li> <li>・チャイムと重なるときに指示は出さない</li> </ul>
	板書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・連絡事項はなるべく黒板に書く</li> <li>・教科書、資料集のページ数は必ず書く</li> </ul>
	気配り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習の授業のときには実習ができているか、見に行つて確認するようにしている</li> <li>・さりげなく気を配るようにしている</li> <li>・クラスに溶け込んでいるか、注意して見ている</li> </ul>

### 3. 授業担当教員の経験と配慮の関連

#### (1) 聴覚障害のある生徒の教育経験と配慮の関連

##### 1) 話し方に関する配慮との関連

聴覚障害のある生徒の教育経験と授業担当教員による話し方に関する配慮の関連を Table 35 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は4項目のみであった。すなわち、それらは、「声の大きさ」、「生徒たちの顔を見て話すこと」、「板書をするときには話をしないこと」、「文節などで区切って話すこと」であった。それに対して、聴覚障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、5項目であった。すなわち、それらは、「話す速さ」、「聞き取りやすく話すこと」、「口の動かし方」、「話をするときには身振りや手振りをすること」、「その他（話し方）」であった。そのため、聴覚障害のある生徒の教育経験が、必ずしも話し方に関する配慮に結び付いていないことが示唆された。

##### 2) 授業環境に関する配慮との関連

聴覚障害のある生徒の教育経験と授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連を Table 36 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、6項目であった。すなわち、それらは、「対象生徒の座席の位置」、「視聴覚教材」、「プリント」、「対象生徒が板書を書き終わるまで時間を取る」、「グループ学習」、「その他（授業環境）」であった。それに対して、聴覚障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、4項目のみであった。すなわち、それらは、「発言する生徒にFMマイクを渡すこと」、「板書」、「他の生徒の発言への対応」、「対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること」であった。そのため、聴覚障害のある生徒の教育経験が、授業環境に関する配慮に若干結び付いていることが示唆された。

Table 35 聴覚障害のある生徒の教育経験と  
授業担当教員による話し方に関する配慮の関連

項目	聴覚障害のある生徒の教育経験					全体	(%)	
	あり	(%)	なし	(%)	無記入			
1. 話す速さ	気をつけている	9	56.3	14	70.0	1	24	64.9
	気をつけていない	7	43.8	5	25.0	0	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
2. 声の大きさ	気をつけている	11	68.8	13	65.0	1	25	67.6
	気をつけていない	5	31.3	6	30.0	0	11	29.7
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
3. 聞き取りやすく話すこと	気をつけている	9	56.3	13	65.0	1	23	62.2
	気をつけていない	5	31.3	1	5.0	0	6	16.2
	分からない	2	12.5	5	25.0	0	7	18.9
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
4. 口の動かし方	気をつけている	5	31.3	7	35.0	1	13	35.1
	気をつけていない	8	50.0	6	30.0	0	14	37.8
	分からない	3	18.8	6	30.0	0	9	24.3
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	気をつけている	16	100	19	95.0	0	35	94.6
	気をつけていない	0	0.0	0	0.0	0	0	0.0
	無記入	0	0.0	1	5.0	1	2	5.4
6. 板書をするときには 話をしないこと	気をつけている	5	31.3	2	10.0	0	7	18.9
	気をつけていない	9	56.3	13	65.0	1	23	62.2
	該当しない	2	12.5	4	20.0	0	6	16.2
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
7. 文節などで区切って話すこと	気をつけている	9	56.3	9	45.0	0	18	48.6
	気をつけていない	7	43.8	9	45.0	1	17	45.9
	無記入	0	0.0	2	10.0	0	2	5.4
8. 話をするときに 身振りや手振りをする	気をつけている	9	56.3	15	75.0	0	24	64.9
	気をつけていない	7	43.8	4	20.0	1	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
9. その他 (話し方)	気をつけている	5	31.3	6	30.0	1	12	32.4
	気をつけていない	11	68.8	12	60.0	0	23	62.2
	無記入	0	0.0	2	10.0	0	2	5.4
合計		16	100	20	100	1	37	100

Table 36 聴覚障害のある生徒の教育経験と  
授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連

項目		聴覚障害のある生徒の教育経験				無記入	全体	(%)
		あり	(%)	なし	(%)			
1. 発言する生徒にFMマイクを渡すこと	気をつけている	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
	気をつけていない	16	100	18	90.0	1	35	94.6
	無記入	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
2. 対象生徒の座席の位置	気をつけている	6	37.5	5	25.0	0	11	29.7
	気をつけていない	9	56.3	8	40.0	1	18	48.6
	該当しない	1	6.3	2	10.0	0	3	8.1
	無記入	0	0.0	5	25.0	0	5	13.5
3. 視聴覚教材	気をつけている	4	25.0	4	20.0	0	8	21.6
	気をつけていない	12	75.0	10	50.0	0	22	59.5
	無記入	0	0.0	6	30.0	1	7	18.9
4. 板書	気をつけている	4	25.0	7	35.0	0	11	29.7
	気をつけていない	9	56.3	7	35.0	1	17	45.9
	該当しない	2	12.5	3	15.0	0	5	13.5
	無記入	1	6.3	3	15.0	0	4	10.8
5. プリント	気をつけている	1	6.3	1	5.0	0	2	5.4
	気をつけていない	12	75.0	13	65.0	1	26	70.3
	該当しない	1	6.3	2	10.0	0	3	8.1
	無記入	2	12.5	4	20.0	0	6	16.2
6. 対象生徒が板書を書き終わるまで時間を取る	気をつけている	3	18.8	3	15.0	0	6	16.2
	気をつけていない	9	56.3	10	50.0	1	20	54.1
	該当しない	1	6.3	3	15.0	0	4	10.8
	無記入	3	18.8	4	20.0	0	7	18.9
7. グループ学習	気をつけている	1	6.3	1	5.0	0	2	5.4
	気をつけていない	12	75.0	10	50.0	0	22	59.5
	該当しない	1	6.3	2	10.0	0	3	8.1
	無記入	2	12.5	7	35.0	1	10	27.0
8. 他の生徒の発言への対応	気をつけている	3	18.8	5	25.0	0	8	21.6
	気をつけていない	11	68.8	10	50.0	1	22	59.5
	該当しない	0	0.0	1	5.0	0	1	2.7
	無記入	2	12.5	4	20.0	0	6	16.2
9. 対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること	気をつけている	7	43.8	12	60.0	0	19	51.4
	気をつけていない	7	43.8	4	20.0	1	12	32.4
	無記入	2	12.5	4	20.0	0	6	16.2
10. その他（授業環境）	気をつけている	10	62.5	7	35.0	0	17	45.9
	気をつけていない	2	12.5	10	50.0	1	13	35.1
	無記入	4	25.0	3	15.0	0	7	18.9
合計		16	100	20	100	1	37	100

## (2) 聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と配慮の関連

### 1) 話し方に関する配慮との関連

聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と授業担当教員による話し方に関する配慮の関連を Table 37 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、9項目全てであった。そのため、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験が、話し方に関する配慮に結び付いていることが示唆された。

### 2) 授業環境に関する配慮との関連

聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連を Table 38 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、9項目であった。それに対して、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが低い項目は、1項目のみであった。すなわち、それは、「プリント」であった。そのため、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験が、授業環境に関する配慮に強く結びついていることが示唆された。

Table 37 聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と  
授業担当教員による話し方に関する配慮の関連

項目		聴覚障害以外の 障害のある生徒の教育経験				全体 (%)		
		あり	(%)	なし	(%)	無記入		
1. 話す速さ	気をつけている	15	83.3	7	43.8	2	24	64.9
	気をつけていない	3	16.7	8	50.0	1	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
2. 声の大きさ	気をつけている	16	88.9	7	43.8	2	25	67.6
	気をつけていない	2	11.1	8	50.0	1	11	29.7
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
3. 聞き取りやすく話すこと	気をつけている	13	72.2	8	50.0	2	23	62.2
	気をつけていない	0	0.0	5	31.3	1	6	16.2
	分からない	5	27.8	2	12.5	0	7	18.9
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
4. 口の動かし方	気をつけている	8	44.4	3	18.8	2	13	35.1
	気をつけていない	4	22.2	9	56.3	1	14	37.8
	分からない	6	33.3	3	18.8	0	9	24.3
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	気をつけている	18	100	15	93.8	2	35	94.6
	気をつけていない	0	0.0	0	0.0	0	0	0.0
	無記入	0	0.0	1	6.3	1	2	5.4
6. 板書をするときには 話をしないこと	気をつけている	4	22.2	2	12.5	1	7	18.9
	気をつけていない	12	66.7	9	56.3	2	23	62.2
	該当しない	2	11.1	4	25.0	0	6	16.2
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
7. 文節などで区切って話すこと	気をつけている	9	50.0	9	56.3	0	18	48.6
	気をつけていない	8	44.4	6	37.5	3	17	45.9
	無記入	1	5.6	1	6.3	0	2	5.4
8. 話をするときに 身振りや手振りをすること	気をつけている	15	83.3	7	43.8	2	24	64.9
	気をつけていない	3	16.7	8	50.0	1	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
9. その他 (話し方)	気をつけている	8	44.4	2	12.5	2	12	32.4
	気をつけていない	9	50.0	13	81.3	1	23	62.2
	無記入	1	5.6	1	6.3	0	2	5.4
合計		18	100	16	100	3	37	100



Table 38 聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と  
授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連

項目		聴覚障害以外の 障害のある生徒の教育経験					全体 (%)	
		あり (%)		なし (%)		無記入		
		あり	(%)	なし	(%)			
1. 発言する生徒にFMマイクを渡すこと	気をつけている	1	5.6	0	0.0	0	1	2.7
	気をつけていない	17	94.4	15	93.8	3	35	94.6
	無記入	0	0.0	1	6.3	0	1	2.7
2. 対象生徒の座席の位置	気をつけている	10	55.6	0	0.0	1	11	29.7
	気をつけていない	4	22.2	12	75.0	2	18	48.6
	該当しない	1	5.6	2	12.5	0	3	8.1
	無記入	3	16.7	2	12.5	0	5	13.5
3. 視聴覚教材	気をつけている	6	33.3	1	6.3	1	8	21.6
	気をつけていない	9	50.0	12	75.0	1	22	59.5
	無記入	3	16.7	3	18.8	1	7	18.9
4. 板書	気をつけている	7	38.9	3	18.8	1	11	29.7
	気をつけていない	7	38.9	8	50.0	2	17	45.9
	該当しない	1	5.6	4	25.0	0	5	13.5
	無記入	3	16.7	1	6.3	0	4	10.8
5. プリント	気をつけている	0	0.0	1	6.3	1	2	5.4
	気をつけていない	13	72.2	11	68.8	2	26	70.3
	該当しない	1	5.6	2	12.5	0	3	8.1
	無記入	4	22.2	2	12.5	0	6	16.2
6. 対象生徒が板書を書き終わるまで時間を取ること	気をつけている	4	22.2	1	6.3	1	6	16.2
	気をつけていない	9	50.0	9	56.3	2	20	54.1
	該当しない	1	5.6	3	18.8	0	4	10.8
	無記入	4	22.2	3	18.8	0	7	18.9
7. グループ学習	気をつけている	1	5.6	1	6.3	0	2	5.4
	気をつけていない	10	55.6	10	62.5	2	22	59.5
	該当しない	3	16.7	0	0.0	0	3	8.1
	無記入	4	22.2	5	31.3	1	10	27.0
8. 他の生徒の発言への対応	気をつけている	7	38.9	0	0.0	1	8	21.6
	気をつけていない	7	38.9	13	81.3	2	22	59.5
	該当しない	1	5.6	0	0.0	0	1	2.7
	無記入	3	16.7	3	18.8	0	6	16.2
9. 対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること	気をつけている	12	66.7	5	31.3	2	19	51.4
	気をつけていない	3	16.7	8	50.0	1	12	32.4
	無記入	3	16.7	3	18.8	0	6	16.2
10. その他（授業環境）	気をつけている	9	50.0	6	37.5	2	17	45.9
	気をつけていない	6	33.3	6	37.5	1	13	35.1
	無記入	3	16.7	4	25.0	0	7	18.9
合計		18	100	16	100	3	37	100

### (3) 障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と配慮の関連

#### 1) 話し方に関する配慮との関連

障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と授業担当教員による話し方に関する配慮の関連を Table 39 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験「あり」のほうが高い項目は、8項目であった。それに対して、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験「あり」のほうが高い項目は、1項目のみであった。すなわち、それは、「文節などで区切って話すこと」であった。そのため、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験が、話し方に関する配慮に強く結び付いていることが示唆された。

#### 2) 授業環境に関する配慮との関連

障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連を Table 40 に示す。

「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験「あり」のほうが高い項目は、9項目であった。それに対して、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験「あり」が低い項目は、1項目のみであった。すなわち、それは、「その他（授業環境）」であった。そのため、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験が、授業環境に関する配慮に強く結びついていることが示唆された。

### (4) 授業担当教員の経験と配慮の関連のまとめ

授業担当教員の経験と配慮の関連のまとめを Table 41 に示す。

授業担当教員の経験と配慮の関連のうち、聴覚障害のある生徒の教育経験は必ずしも配慮に結び付いていないものの、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験は、聴覚障害のある生徒への配慮に結び付いていることが示唆された。

Table 39 障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と  
授業担当教員による話し方に関する配慮の関連

項目		障害や特別支援教育に関する 研修の受講経験				全体 (%)		
		あり	(%)	なし	(%)	無記入		
1. 話す速さ	気をつけている	17	94.4	6	40.0	1	24	64.9
	気をつけていない	1	5.6	8	53.3	3	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
2. 声の大きさ	気をつけている	16	88.9	7	46.7	2	25	67.6
	気をつけていない	2	11.1	7	46.7	2	11	29.7
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
3. 聞き取りやすく話すこと	気をつけている	14	77.8	7	46.7	2	23	62.2
	気をつけていない	0	0.0	4	26.7	2	6	16.2
	分からない	4	22.2	3	20.0	0	7	18.9
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
4. 口の動かし方	気をつけている	9	50.0	3	20.0	1	13	35.1
	気をつけていない	4	22.2	7	46.7	3	14	37.8
	分からない	5	27.8	4	26.7	0	9	24.3
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	気をつけている	18	100	14	93.3	3	35	94.6
	気をつけていない	0	0.0	0	0.0	0	0	0.0
	無記入	0	0.0	1	6.7	1	2	5.4
6. 板書をするときには 話をしないこと	気をつけている	4	22.2	2	13.3	1	7	18.9
	気をつけていない	12	66.7	8	53.3	3	23	62.2
	該当しない	2	11.1	4	26.7	0	6	16.2
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
7. 文節などで区切って話すこと	気をつけている	8	44.4	8	53.3	2	18	48.6
	気をつけていない	9	50.0	6	40.0	2	17	45.9
	無記入	1	5.6	1	6.7	0	2	5.4
8. 話をするときに 身振りや手振りをすること	気をつけている	15	83.3	9	60.0	0	24	64.9
	気をつけていない	3	16.7	5	33.3	4	12	32.4
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
9. その他 (話し方)	気をつけている	6	33.3	5	33.3	1	12	32.4
	気をつけていない	11	61.1	9	60.0	3	23	62.2
	無記入	1	5.6	1	6.7	0	2	5.4
合計		18	100	15	100	4	37	100

Table 40 障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と  
授業担当教員による授業環境に関する配慮の関連

項目		障害や特別支援教育に関する 研修の受講経験				無記入	全体 (%)	
		あり	(%)	なし	(%)			(%)
1. 発言する生徒にFMマイクを渡すこと	気をつけている	1	5.6	0	0.0	0	1	2.7
	気をつけていない	17	94.4	14	93.3	4	35	94.6
	無記入	0	0.0	1	6.7	0	1	2.7
2. 対象生徒の座席の位置	気をつけている	8	44.4	3	20.0	0	11	29.7
	気をつけていない	5	27.8	9	60.0	4	18	48.6
	該当しない	2	11.1	1	6.7	0	3	8.1
	無記入	3	16.7	2	13.3	0	5	13.5
3. 視聴覚教材	気をつけている	6	33.3	2	13.3	0	8	21.6
	気をつけていない	9	50.0	10	66.7	3	22	59.5
	無記入	3	16.7	3	20.0	1	7	18.9
4. 板書	気をつけている	8	44.4	2	13.3	1	11	29.7
	気をつけていない	5	27.8	9	60.0	3	17	45.9
	該当しない	2	11.1	3	20.0	0	5	13.5
	無記入	3	16.7	1	6.7	0	4	10.8
5. プリント	気をつけている	1	5.6	0	0.0	1	2	5.4
	気をつけていない	11	61.1	12	80.0	3	26	70.3
	該当しない	2	11.1	1	6.7	0	3	8.1
	無記入	4	22.2	2	13.3	0	6	16.2
6. 対象生徒が板書を書き終わるまで時間を取ること	気をつけている	4	22.2	1	6.7	1	6	16.2
	気をつけていない	8	44.4	10	66.7	2	20	54.1
	該当しない	2	11.1	2	13.3	0	4	10.8
	無記入	4	22.2	2	13.3	1	7	18.9
7. グループ学習	気をつけている	1	5.6	1	6.7	0	2	5.4
	気をつけていない	11	61.1	8	53.3	3	22	59.5
	該当しない	2	11.1	1	6.7	0	3	8.1
	無記入	4	22.2	5	33.3	1	10	27.0
8. 他の生徒の発言への対応	気をつけている	7	38.9	1	6.7	0	8	21.6
	気をつけていない	7	38.9	11	73.3	4	22	59.5
	該当しない	1	5.6	0	0.0	0	1	2.7
	無記入	3	16.7	3	20.0	0	6	16.2
9. 対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること	気をつけている	11	61.1	6	40.0	2	19	51.4
	気をつけていない	4	22.2	6	40.0	2	12	32.4
	無記入	3	16.7	3	20.0	0	6	16.2
10. その他（授業環境）	気をつけている	8	44.4	7	46.7	2	17	45.9
	気をつけていない	7	38.9	4	26.7	2	13	35.1
	無記入	3	16.7	4	26.7	0	7	18.9
合計		18	100	15	100	4	37	100

Table 41 授業担当教員の経験と配慮の関連のまとめ

項目		聴覚障害のある 生徒の 教育経験あり	聴覚障害以外の障害 のある生徒の 教育経験あり	障害や特別支援教育に 関する研修の 受講経験あり
話し方に関する配慮で 「気をつけている」割合	高い	4	9	8
	低い	5	0	1
授業環境に関する配慮で 「気をつけている」割合	高い	6	9	9
	低い	4	1	1

## 第4節 考察

本章では、高校で学んでいる聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮の状況について明らかにし、教員の経験と配慮の関連について検討することを目的として、質問紙調査を行い、授業担当教員による配慮の状況及び経験と配慮の関連について分析を行った。また、第2章で得られた聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮がされているかどうかについて分析を行った。

### 1. 授業担当教員による配慮の状況

#### (1) 話し方に関する配慮

本研究の結果では、授業担当教員による配慮の状況として、話し方に関する配慮は比較的行われているものの、項目によってはあまり配慮されていないものもあることが明らかになった。すなわち、「生徒たちの顔を見て話すこと」について配慮している教員は35名(94.6%)であり、ほとんどの教員が配慮をしているが、「口の動かし方」は13名(35.1%)、「板書をするときには話をしないこと」は7名(18.9%)であり、配慮をしている教員は比較的少ない状況であった。これらの項目の割合が低い理由としては、主に2点考えられる。

1つは、聴覚障害のある生徒がそれらの配慮に関するニーズを持っていない場合である。すなわち、「口の動かし方」や「板書をするときには話をしないこと」のいずれの項目についても、聴覚障害のある生徒にそれらに関するニーズがないため、教員が配慮をしていないことが考えられる。この場合は、教員が配慮をしないままでも、聴覚障害のある生徒は授業に参加できていると考えられる。

もう1つは、聴覚障害のある生徒がそれらに関するニーズを持っているにも関わらず、教員がそれに気づいていない場合である。すなわち、聴覚障害のある生徒に、「口の動かし方」や「板書をするときには話をしないこと」といった配慮に関するニーズがあるにも関わらず、それらが聴覚障害のある生徒に必要なことを教員が気づいていないために、聴覚障害のある生徒に配慮をしていないことが考えられる。しかし、教員が配慮をしないままでは、聴覚障害のある生徒は授業に参加しにくい状況が生じていると考えられるため、教員は聴覚障害のある生徒のニーズを把握し、それに応じた配慮をしていくことが求められる。

#### (2) 授業環境に関する配慮

本研究の結果では、授業担当教員による配慮の状況として、授業環境に関する配慮は全体的に行われていないことが明らかになった。すなわち、「対象生徒が授業を理解している

か注意を向けること」について配慮している教員は 19 名 (51.4%) であるが、その他の項目は、「板書」は 11 名 (29.7%)、「視聴覚教材」は 8 名 (21.6%)、「プリント」は 2 名 (5.4%) であり、配慮している教員が全体的に少ない状況であった。これらの項目の割合が低い理由としては、先ほどの 2 点の理由以外に、1 点考えられる。

すなわち、授業環境に関する配慮をすることは、話し方に関する配慮をするよりも、比較的負担があるということである。話し方に関する配慮をする場合は、話す速さや声の大きさ、口の動かし方について意識すれば比較的容易に行うことができる。一方で、授業環境に関する配慮を行う場合は、板書やプリント、視聴覚教材について意識するというよりも、授業前に準備をしておく必要があるものである。そのため、授業環境に関する配慮は全体的に行われていないと考えられる。しかし、聴覚障害のある生徒に、これらの項目に関するニーズがある場合には、教員は配慮をしていくことが必要である。

## 2. 授業担当教員の経験と配慮の関連

### (1) 聴覚障害のある生徒の教育経験と配慮の関連

授業担当教員の経験と配慮の関連を検討したところ、聴覚障害のある生徒の教育経験があることは、聴覚障害のある生徒への配慮に十分につながっていないことが考えられた。すなわち、話し方に関する配慮で「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は 4 項目あるのに対して、経験「あり」が低い項目は 5 項目、授業環境に関する配慮で「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目が 6 項目あるのに対して、経験「あり」が低い項目は 4 項目であった。このことから、ほとんど項目数は同じ状況であった。そのため、聴覚障害のある生徒の教育経験があっても、それが聴覚障害のある生徒への配慮に十分につながっていないことが言えよう。このような状況の理由としては、主に 3 点考えられる。

1 つ目は、これまでの聴覚障害のある生徒の教育経験を生かしていない場合である。すなわち、聴覚障害のある生徒の教育経験をしたときに、聴覚障害のある生徒にどのような配慮が必要であるかを十分に把握できていなかったために、配慮の方法を理解しておらず、結果的に、現在に生かしていないことが考えられる。そのため、聴覚障害のある生徒の教育経験を現在に生かすための方法について検討する必要がある。例えば、聴覚障害のある生徒が在籍する場合、どのような配慮をする必要があるかといった事項について、他の教

員と共有したり、関連する研修を受講したりすることにより、その経験を知識に昇華することも、1つの方法である。

2つ目は、聴覚障害のある生徒の教育経験の有無ではなく、他の要因が関係している場合である。例えば、聴覚障害のある生徒の教育経験の内容が関係している場合である。すなわち、これまでに聴覚障害のある生徒の教育経験があることで、どのように配慮をすべきかを理解しているからこそ、配慮の内容を選択しており、このことが配慮をしていない状況につながっていることが考えられる。しかし、この配慮の選択が、聴覚障害のある生徒のニーズを踏まえていない場合、聴覚障害のある生徒は授業に参加できない可能性がある。そのため、配慮の内容を選択する場合には、聴覚障害のある生徒のニーズも把握しておくことが重要である。また、聴覚障害のある生徒の教育経験の内容以外に、どのような要因があることで、配慮につながるかについても明らかにする必要がある。

3つ目は、これまでに聴覚障害のある生徒の教育経験がないことで、配慮する内容を捨選択していない場合である。すなわち、これまでに聴覚障害のある生徒の教育経験がないために、どのように配慮をすべきかを理解できておらず、内容を選択していないことで、配慮をしている状況につながっていることが考えられる。しかし、配慮をしていても、それが聴覚障害のある生徒のニーズに合ったものではない可能性がある。聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮でなければ、いくら配慮をしたところで、聴覚障害のある生徒の授業参加を可能にすることは難しいと言える。そのため、配慮をする場合には、それが聴覚障害のある生徒のニーズに合ったものかどうかを確認することが必要である。

## (2) 上記以外の経験と配慮の関連

授業担当教員の経験と配慮の関連を検討したところ、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験と障害や特別支援教育に関する研修の受講経験があることは、聴覚障害のある生徒への配慮に十分につながっていることが考えられた。すなわち、話し方に関する配慮で「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験「あり」のほうが高い項目は、9項目全てであった。また、話し方に関する配慮で「気をつけている」割合に関して、全体と比べると、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験「あり」のほうが高い項目は、8項目であるのに対して、経験「あり」のほうが低い項目は1項目のみであった。このことから、それらの経験があることは、聴覚障害のある生徒への配慮に十分につながっていると見えよう。これは、授業環境に関する配慮についても、同様の結果であった。加えて、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験と



配慮の関連についても、同様の結果であった。

しかし、それらの経験が、直接的に聴覚障害のある生徒への配慮に関係するとは考えにくい。このように、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験や障害や特別支援教育に関する研修の受講経験が、現在の聴覚障害のある生徒への配慮につながっている状況の理由としては、次のように考えられる。

すなわち、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験や障害や特別支援教育に関する研修の受講経験があることで、障害のある生徒への理解が醸成され、障害のある生徒への配慮に関する意識が高くなっているために、聴覚障害のある生徒に対しても配慮をしていると考えられる。この場合は、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験や障害や特別支援教育に関する研修の受講経験の内容が大きく影響していると考えられる。そのため、どのような経験をしたかといった内容についても明らかにする必要がある。

### 3. 聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の状況の関連

#### (1) 話し方に関する配慮

##### 1) 話し方に関する配慮の状況

話し方に関する配慮について、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮を一定程度しているものの、聴覚障害のある生徒の授業参加を考える上では十分ないことが考えられた。すなわち、第2章では、聴覚障害のある生徒の話し方に関する配慮のニーズについて、①話す速さが適切であること、②声の大きさが適切であること、③聞き取りやすい話し方であること、④口形が読み取りやすい話し方であることが明らかになった。一方、本章では、授業担当教員による配慮の状況について、①「話す速さ」は24名(64.9%)、②「声の大きさ」は25名(67.6%)、③「聞き取りやすく話すこと」は23名(62.2%)、④「口の動かし方」は13名(35.1%)であることが明らかになった。「話す速さ」や「声の大きさ」、「聞き取りやすく話すこと」については、6割程度の教員が配慮をしていることから、一定程度の配慮が行われていると言えるが、4割程度の教員は配慮をしていないとも言える。加えて、「口の動かし方」については、3割程度の教員しか配慮をしていなかった。このような状況では、聴覚障害のある生徒が授業に参加することが困難な状況が想定されるため、それらの配慮の割合は、聴覚障害のある生徒の授業参加を考える上では、十分とは言えない。そのため、授業担当教員による配慮の割合を上げていくための方法について検討することが必要である。

## 2) 話し方に関する配慮の具体的方法

話し方に関する配慮について、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った具体的な配慮をしていることが考えられた。すなわち、第2章では、聴覚障害のある生徒は、「話す速さ」や「声の大きさ」については「ゆっくり大きな声で話してほしい」、「声の聞き取りやすさ」については「聞き取りやすく話してほしい」、「口形の読み取りやすさ」については「口形をはっきりしてほしい」といった具体的方法を求めていた。一方、本章では、「話す速さ」については「他クラスと比較すると、ゆっくり話すように心がけている」、「声の大きさ」については「できるだけ大きな声で話す」、「聞き取りやすく話すこと」については「ゆっくり滑舌よくしゃべる」、「口の動かし方」については「大きく動かして、読唇できるように心がけている」といった具体的方法で配慮をしていた。そのため、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った具体的な配慮をしていると言えよう。しかし、授業担当教員の全てが配慮の具体的な方法を記述していたわけではなかったことから、教員によっては聴覚障害のある生徒に合った配慮をしているか不明確である。そのため、聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮かどうかを検討する場合は、授業担当教員による配慮の有無だけでなく、その内容まで明らかにすることが必要である。

### (2) 授業環境に関する配慮

#### 1) 授業環境に関する配慮の状況

授業環境に関する配慮について、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮を比較的しておらず、内容によってはほとんど配慮をしていないことが考えられた。すなわち、第2章では、聴覚障害のある生徒の授業環境に関する配慮のニーズについて、生徒の中には、「板書」や「プリント」を要望している生徒や、「グループ学習での困難」がある生徒がいることが明らかになった。一方、本章では、授業担当教員による配慮の状況として、「板書」は11名(29.7%)、「プリント」は2名(5.4%)、「グループ学習」は2名(5.4%)であることが明らかになった。「板書」については、3割程度の教員しか配慮をしておらず、「プリント」や「グループ学習」については、ほとんどの教員が配慮をしていなかった。話し方に関する配慮の状況で述べたことと同様に、このような状況では、聴覚障害のある生徒の授業参加が懸念されるため、教員は配慮をしていくことが必要である。

#### 2) 授業環境に関する配慮の具体的方法

授業環境に関する配慮について、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った具体的な配慮を比較的していることが考えられた。すなわち、第2章では、聴覚障害のある

る生徒は、「プリント」については具体的な記述はないが、「板書」については「黒板に書いてほしい」、「グループ学習での困難」については「3、4人で教科書を回して読むことがあり、そのときはFMマイクを回してもらっている。しかし、FMマイクでも聞き取れないことがあるので、はっきり話してもらいたい」といった具体的な方法を求めている。一方、本章では、「板書」については「他クラスでは板書しないことも板書する」、「プリント」については「板書を簡単にできるようにしている」、「グループ学習」については「お互いの顔が見えるように、机を合わせる」といった具体的方法で配慮をしていた。そのため、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った具体的な配慮を比較的していると言えよう。「プリント」や「グループ学習」については、配慮している教員が少ないために、具体的な配慮の内容が乏しく、聴覚障害のある生徒に合った配慮をしているかという点からは、十分に検討することは難しい。そのため、さらに具体的な配慮の内容を調査し、聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしているかどうか検証することが必要である。

## 第4章 聴覚障害のある生徒への配慮に関する 校内体制の状況

## 第1節 目的

本章では、聴覚障害のある生徒が在籍する高校における聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を明らかにすることを目的とする。また、第3章で明らかになった授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況との関連についても検討を試みる。なお、すでに述べたが、「校内体制」とは、校内における配慮に関する取り決めのことである。

## 第2節 方法

### 1. 調査対象

近畿地域7府県の全ての高等学校755校を対象とし、質問紙を郵送し、回収した。また、各学校の回答者は特別支援教育コーディネーターとした。なお、調査協力に際して、調査結果は学術的な目的にのみ用いることなどを明記し、倫理的配慮を行った。

### 2. 調査実施期間

2017年7月～8月の約2か月間とした。

### 3. 調査手続き

調査対象者である特別支援教育コーディネーターに対して、質問紙調査を行った。質問紙調査での質問項目は、第3章の授業担当教員への質問紙調査で用いた項目を参考に、①特別支援教育コーディネーター担当教員の経験4項目（性別、教職年数、聴覚障害のある生徒の教育経験、聴覚障害に関する研修の受講経験）、②聴覚障害のある生徒の属性5項目（性別、学年、平均聴力レベル、補聴機器、コミュニケーション手段）、③話し方に関する配慮についての校内体制9項目（話す速さ、声の大きさ、聞き取りやすく話すこと、話すときの口形、生徒たちの顔を見て話すこと、板書をするときには話をしないこと、文節などで区切って話すこと、話すときに身振りや手振りをすること、その他（話し方））、④授業環境に関する配慮についての校内体制13項目（発言する生徒にFMマイクを渡すこと、机と椅子の騒音対策、聴覚障害のある生徒の座席の位置、視聴覚教材、板書、プリント、聴覚障害のある生徒が板書を書き写すまで時間を取ること、グループ学習、他の生徒の発言への対応、聴覚障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向けること、要約筆記者配置、手話通訳者配置、その他（授業環境））に関して作成した。なお、質問項目は主に2件法を用いた。本調査で用いた質問項目の詳細をTable 42に示す。

Table 42 質問項目の詳細

## 1. 特別支援教育コーディネーター担当教員の属性・経験

- (1) 性別について教えてください。 → 2件法による単一選択 (男性、女性)  
 (2) 教職年数などについて教えてください。 → 自由記述 (通算、現任校、コーディネーター)  
 (3) これまでに聴覚障害のある生徒の教育経験はありますか? (現在、在籍している生徒を除く)  
 → 2件法による単一選択 (経験がある、経験はない) ・具体的内容 (自由記述)  
 (4) これまでに聴覚障害に関する研修の受講経験はありますか?  
 → 2件法による単一選択 (経験がある、経験はない) ・具体的内容 (自由記述)

## 2. 聴覚障害のある生徒の属性

- (1) 性別 → 2件法による単一選択 (男子、女子)  
 (2) 学年 → 3件法による単一選択 (1年、2年、3年)  
 (3) 平均聴力レベル → 自由記述 (右耳 (裸耳、装用時)、左耳 (裸耳、装用時))  
 (4) 補聴機器 → 3件法による単一選択 (右耳 (補聴器、人工内耳、装用なし)、左耳 (補聴器、人工内耳、装用なし))  
 (5) コミュニケーション手段 → 7件法による複数選択 (音声、読話、手話、指文字、身振り手振り、筆談、その他)

## 3-1. 話し方に関する配慮についての校内体制

- (1) 話す速さについて、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (2) 声の大きさについて、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (3) 聞き取りやすく話す上で、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (4) 話すときの口形について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (5) 生徒たちの顔を見て話すようにする、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ)  
 (6) 板書をするときには話をしないようにする、という配慮をする取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・回答の理由 (自由記述)  
 (7) 文節などで区切って話す、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ)  
 (8) 話すときに身振りや手振りをする、という配慮をする取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (9) その他に、話し方について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)

## 3-2. 授業環境に関する配慮についての校内体制

- (1) 聴覚障害のある生徒の中に、FM補聴システムを使っている生徒はいますか?  
 「はい」の場合、授業で他の生徒が発言するときに、その生徒にFMマイクを渡す、という配慮の取り決めはありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・2件法による単一選択 (はい、いいえ)  
 (2) 聴覚障害のある生徒のクラスの机と椅子にテニスボールをつけるなどの騒音対策をする、という配慮の取り決めはありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (3) 聴覚障害のある生徒の座席の位置について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (4) 視聴覚教材について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (5) 板書について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (6) プリントについて、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (7) 聴覚障害のある生徒が板書を書き写すまで時間を取る、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ)  
 (8) グループ学習について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (9) 他の生徒が発言した場合の対応について、どのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (10) 聴覚障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向ける、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ)  
 (11) 聴覚障害のある生徒のクラスに要約筆記者を配置する、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (12) 聴覚障害のある生徒のクラスに手話通訳者を配置する、という配慮の取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)  
 (13) その他に、授業でどのように配慮をするか取り決めがありますか?  
 → 2件法による単一選択 (はい、いいえ) ・具体的内容 (自由記述)

#### 4. 回収率

調査対象校のうち、回答が得られたのは、316校（41.9%）であった。そのうち、聴覚障害のある生徒が在籍している学校を分析対象とした結果、分析対象校は、聴覚障害のある生徒が在籍している94校（母数を316校とすると、在籍率は29.7%）であった。

#### 5. 分析方法

質問項目によって得られた内容を、選択式の項目については単純集計し、自由記述の内容は補助的に用いることにより、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を分析する。また、第3章で得られた授業担当教員の配慮に関する状況と聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況との関連について分析を試みる。

### 第3節 結果

#### 1. 特別支援教育コーディネーター担当教員の属性・経験

特別支援教育コーディネーター担当教員の属性・経験を Table 43 に示す。特別支援教育コーディネーターの経験年数については、ほとんどの教員が5年以下であった。聴覚障害のある生徒の教育経験がある教員は半数程度見られたが、聴覚障害に関する研修の受講経験がある教員は2割程度しか見られなかった。

#### 2. 聴覚障害のある生徒の属性

聴覚障害のある生徒の在籍数を Table 44、聴覚障害のある生徒の属性を Table 45 に示す。Table 44 より、各学校に在籍している聴覚障害のある生徒の数は「1人」が43校(45.7%)で最も多く、聴覚障害のある生徒が比較的多く在籍している学校は少数であった。

Table 45 より、聴覚障害のある生徒の平均聴力レベルについては、右耳と左耳のいずれについても、無記入の学校がほとんどであった。平均聴力レベルについて記述があった中では、聴覚障害に該当しない聴力レベルから、聴覚障害の程度で重度に該当する生徒まで幅広く見られた。コミュニケーション手段については、音声を中心にする生徒がほとんどであり、読話を併用する生徒が若干いるものの、手話や指文字を併用する生徒はほとんど見られなかった。



Table 43 特別支援教育コーディネーター担当教員の属性・経験

項目		人数	(%)
1. 性別	男性	29	30.9
	女性	63	67.0
	無記入	2	2.1
2. 教職経験（通算）	5年以下	5	5.3
	6～10年	11	11.7
	11年～20年	21	22.3
	21年～30年	30	31.9
	31年以上	23	24.5
	無記入	4	4.3
3. コーディネーター経験	5年以下	69	73.4
	6～10年	6	6.4
	11年以上	1	1.1
	無記入	18	19.1
4. 聴覚障害のある生徒の教育経験	あり	41	43.6
	なし	50	53.2
	無記入	3	3.2
5. 聴覚障害に関する研修の受講経験	あり	18	19.1
	なし	74	78.7
	無記入	2	2.1
合計		94	100

Table 44 聴覚障害のある生徒の在籍数

項目		校数	(%)	
聴覚障害のある生徒の 在籍数	1人	43	45.7	
	複数人	2人	19	20.2
		3人	11	11.7
		4人	6	6.4
		5人	4	4.3
		6人	2	2.1
		7人	5	5.3
		14人	1	1.1
		小計	48	51.1
		無記入	3	3.2
		合計	94	100

Table 45 聴覚障害のある生徒の属性

項目	生徒数	(%)	
1. 性別	男子	101	45.5
	女子	118	53.2
	無記入	3	1.4
2. 学年	1年	75	33.8
	2年	75	33.8
	3年	68	30.6
	無記入	4	1.8
3. 平均聴力レベル	右耳 (裸耳)		
	30dBHL以下	12	5.4
	31~60dBHL	16	7.2
	61~80dBHL	3	1.4
	81dBHL以上	11	5.0
	分類不能	7	3.2
	無記入	173	77.9
左耳 (裸耳)			
30dBHL以下	5	2.3	
31~60dBHL	16	7.2	
61~80dBHL	4	1.8	
81dBHL以上	11	5.0	
分類不能	9	4.1	
無記入	177	79.7	
4. 補聴機器	右耳		
	補聴器	50	22.5
	人工内耳	5	2.3
	装用なし	130	58.6
	無記入	37	16.7
	左耳		
	補聴器	40	18.0
人工内耳	5	2.3	
装用なし	129	58.1	
無記入	48	21.6	
5. コミュニケーション手段	音声	194	87.4
	読話	19	8.6
	手話	4	1.8
	指文字	2	0.9
	身振り手振り	10	4.5
	筆談	11	5.0
	無記入	25	11.3
合計	222	100	

\* 「分類不能」：回答内容の聴力レベルに幅があったために、規定の範囲に分類できなかったことを示す。

### 3. 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況

#### (1) 話し方に関する配慮

##### 1) 話し方に関する配慮についての校内体制の状況

話し方に関する配慮についての校内体制の状況を Table 46 に示す。話し方に関する配慮についての校内体制がある学校が半数を超えた項目は皆無であった。すなわち、比較的割合が高い項目でも、「生徒たちの顔を見て話すこと」が 32 校 (34.0%)、「聞き取りやすく話すこと」が 30 校 (31.9%) であり、比較的割合が低い項目では、「文節などで区切って話すこと」が 2 校 (2.1%)、「話すときに身振りや手振りをすること」が 1 校 (1.1%) であった。

##### 2) 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容

話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容を Table 47～Table 52 に示す。話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容としては、「話す速さ」では、主に 4 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「できる限りゆっくり話す」や「はっきりと話し、早口にならないようにする」などであった。「声の大きさ」では、主に 2 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「できる限り大きな声で話す」や「遠方の場合、聞き取りにくいので気をつける」などであった。「聞き取りやすく話すこと」では、主に 6 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「口を見せるように話す」や「聞こえやすい耳の側から話しかける」などであった。「話すときの口形」では、主に 3 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「口を大きく開けて話す」や「できるだけはっきりとした発音をすることで、口の形を整える」などであった。「板書するときには話をしないこと」では、主に 2 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「口元が見えないから」や「口の動き、顔の表情が見えるようにするため」などであった。「その他 (話し方)」では、主に 3 つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「ゆっくり、はっきり話す」や「作業中は、一度作業を止めてから指示を出す」などであった。

Table 46 話し方に関する配慮についての校内体制の状況

項目		校数	(%)
1. 話す速さ	取り決めている	19	20.2
	取り決めていない	70	74.5
	無記入	5	5.3
2. 声の大きさ	取り決めている	15	16.0
	取り決めていない	73	77.7
	無記入	6	6.4
3. 聞き取りやすく話すこと	取り決めている	30	31.9
	取り決めていない	58	61.7
	無記入	6	6.4
4. 話すときの口形	取り決めている	15	16.0
	取り決めていない	73	77.7
	無記入	6	6.4
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	取り決めている	32	34.0
	取り決めていない	56	59.6
	無記入	6	6.4
6. 板書をするときには話をしないこと	取り決めている	13	13.8
	取り決めていない	77	81.9
	無記入	4	4.3
7. 文節などで区切って話すこと	取り決めている	2	2.1
	取り決めていない	88	93.6
	無記入	4	4.3
8. 話すときに身振りや手振りをすること	取り決めている	1	1.1
	取り決めていない	89	94.7
	無記入	4	4.3
9. その他（話し方）	取り決めている	10	10.6
	取り決めていない	80	85.1
	無記入	4	4.3
合計		94	100

Table 47 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容（話す速さ）

項目	内容	自由記述の例
1. 話す速さ	ゆっくり	・ゆっくり話す ・できる限りゆっくり話す
	少しゆっくり	・少しゆっくりめにしゃべる
	早口注意	・はっきりと話し、早口にならないようにする
	速さ注意	・速くなり過ぎず、ゆっくり話をする

Table 48 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容（声の大きさ）

項目	内容	自由記述の例
2. 声の大きさ	大きく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できる限り大きな声で話す</li> <li>・なるべく大きな声で話す</li> <li>・大きく話すように心がける</li> </ul>
	注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遠方の場合、聞き取りにくいので気をつける</li> </ul>

Table 49 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容  
（聞き取りやすく話すこと）

項目	内容	自由記述の例
3. 聞き取りやすく話すこと	話す速さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり話す</li> </ul>
	話す速さ+声の大きさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり大きく話す</li> </ul>
	話す速さ+声の大きさ+口形	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり、大きな声で、口を大きく開いて話す</li> </ul>
	口形	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口を見せるように話す</li> <li>・マスクなどはしない（口元が見えるように）</li> </ul>
	聞こえやすい側から	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞こえやすい耳の側から話しかける</li> <li>・聞こえない側から声かけをしないようにする</li> </ul>
	話す方向	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できる限り、本人の正面から話す</li> </ul>

Table 50 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容（話すときの口形）

項目	内容	自由記述の例
4. 話すときの口形	大きく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口を大きく開けて話す</li> <li>・大きく、はきはきと、口形が読めるようにする</li> </ul>
	はっきり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけはっきりとした発音をすることで、口の形を整える</li> </ul>
	見やすく	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口の動きを見ているため、話す者はマスクを外す</li> <li>・前を向く（顔を合わせる、背中を向けない）</li> </ul>

Table 51 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容

(板書をするときには話をしないこと)

項目	内容	自由記述の例
6. 板書をするときには話をしないこと	消極的意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が話をしていることが分からないため、聴覚障害のある生徒が聞くということに注意を向けられず、聞き取れないことがあってはいけないので</li> <li>・板書しながら話をすると、伝わらないから</li> <li>・口元が見えないから</li> </ul>
	肯定的意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口の動き、顔の表情が見えるようにするため</li> <li>・聞こえにくいときは、口形を見ることがあるので</li> <li>・聴覚障害のある生徒が板書に集中できるようにするため</li> </ul>

\* 本項目では、具体的内容ではなく、配慮の理由に関する自由記述の例を示している。

Table 52 話し方に関する配慮についての校内体制の具体的内容 (その他 (話し方))

項目	内容	自由記述の例
9. その他 (話し方)	聞き取りやすさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくり、はっきり話す</li> <li>・ゆっくり、本人の方を向いて、口を大きく動かす</li> <li>・少し、大きめの声で話す</li> </ul>
	聞こえやすい側から	<ul style="list-style-type: none"> <li>・健常の耳のほうから話しかけるようにしています</li> <li>・聞こえない耳の側から、偏った声かけをしないし、説明もしない</li> <li>・聞き取りにくい方向からの指示は聞こえないこともあるので、気をつける</li> </ul>
	時間の区分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作業中は、一度作業を止めてから指示を出す</li> </ul>

## (2) 授業環境に関する配慮

### 1) 授業環境に関する配慮についての校内体制の状況

授業環境に関する配慮についての校内体制の状況を Table 53 に示す。授業環境に関する配慮についての校内体制がある学校が半数を超えた項目は「聴覚障害のある生徒の座席の位置」(60校、63.8%)の1項目のみであった。それ以外は、全体的に割合が低かった。例えば、次に割合が高かった項目は、「机と椅子の騒音対策」が14校(14.9%)、「聴覚障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向けること」が12校(12.8%)、「グループ学習」が11校(11.7%)であった。また、「手話通訳者配置」(0校)のように、校内体制がある学校が皆無の項目も見られた。

### 2) 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容

授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容を Table 54～Table 62 に示す。

授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容としては、「机と椅子の騒音対策」では、主に4つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「全クラスの机と椅子にテニスボールをつけています」や「机、椅子に防音カバーをつけている」などであった。

「聴覚障害のある生徒の座席の位置」では、主に3つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「一番前の席にする」や「片方が聞こえる場合、音を集めやすい場所にする」などであった。

「視聴覚教材」では、主に4つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「音量の調節や視聴しやすい位置で使用する」や「機械音は聞こえないので、リスニングなどは教師の生の声で行っている」などであった。

「板書」では、主に6つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「なるべく板書を増やし、視覚化する」や「ポイントが分かるように板書する」などであった。「プリント」では、主に3つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「補足内容が追加されたプリントにする」や「プリントに関する指示を聴覚障害のある生徒の様子を確認しながら行う」などであった。

「グループ学習」では、主に5つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「一度に全員がしゃべらないように配慮する」や「発表のときは周囲を静かにさせる」などであった。

「他の生徒の発言への対応」では、主に2つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「教員が繰り返して言う」や「聴覚障害のある生徒が聞き取りにくい場合は、発言者にもう一度ゆっくり大きな声ではっきり話すよう指示する」などであった。

「要約筆記者配置」では、主に3つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「水泳の授業では、補聴器を外すために、筆談を行っている(補助教員が行っている)」や「聴覚障害支援員を1名配置して、要約筆記な

どをしている」などであった。「その他（授業環境）」では、主に5つの内容に関する自由記述が得られた。それらは、「聴覚障害のある生徒が授業中の指示や内容を正確に理解できているか確認する」や「視覚教材も取り入れる」などであった。



Table 53 授業環境に関する配慮についての校内体制の状況

項目		校数	(%)	
1. 発言する生徒にFMマイクを渡すこと	取り決めている	9	9.6	
	FM使用	取り決めている	9	9.6
		取り決めている	9	9.6
	無記入	1	1.1	
	FM不使用	68	72.3	
	無記入	7	7.4	
2. 机と椅子の騒音対策	取り決めている	14	14.9	
	取り決めている	76	80.9	
	無記入	4	4.3	
3. 聴覚障害のある生徒の座席の位置	取り決めている	60	63.8	
	取り決めている	29	30.9	
	無記入	5	5.3	
4. 視聴覚教材	取り決めている	8	8.5	
	取り決めている	81	86.2	
	無記入	5	5.3	
5. 板書	取り決めている	8	8.5	
	取り決めている	82	87.2	
	無記入	4	4.3	
6. プリント	取り決めている	4	4.3	
	取り決めている	86	91.5	
	無記入	4	4.3	
7. 聴覚障害のある生徒が板書を書き写すまで時間を取ること	取り決めている	3	3.2	
	取り決めている	85	90.4	
	無記入	6	6.4	
8. グループ学習	取り決めている	11	11.7	
	取り決めている	79	84.0	
	無記入	4	4.3	
9. 他の生徒の発言への対応	取り決めている	4	4.3	
	取り決めている	85	90.4	
	無記入	5	5.3	
10. 聴覚障害のある生徒が授業を理解しているか注意を向けること	取り決めている	12	12.8	
	取り決めている	75	79.8	
	無記入	7	7.4	
11. 要約筆記者配置	取り決めている	3	3.2	
	取り決めている	86	91.5	
	無記入	5	5.3	
12. 手話通訳者配置	取り決めている	0	0.0	
	取り決めている	89	94.7	
	無記入	5	5.3	
13. その他（授業環境）	取り決めている	10	10.6	
	取り決めている	78	83.0	
	無記入	6	6.4	
合計		94	100	

Table 54 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容  
(机と椅子の騒音対策)

項目	内容	自由記述の例
2. 机と椅子の騒音対策	テニスボール	・全クラスの机と椅子にテニスボールをつけています
	防音カバー	・机、椅子に防音カバーをつけている
	フェルト	・所属するHR教室の机と椅子の脚に、フェルトを切ったものを貼付けている
	消音用キャップ	・消音用キャップをクラスと上の階のクラスの椅子全部につけています

Table 55 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容  
(聴覚障害のある生徒の座席の位置)

項目	内容	自由記述の例
3. 聴覚障害のある生徒の座席の位置	具体的位置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一番前の席にする。</li> <li>・教室の前方中央（前から1～2列あたり）に座席を置く</li> <li>・前から2～3列目にする</li> <li>・教室の前方に席を置く</li> <li>・できるだけ前にする</li> </ul>
	聞こえやすい位置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・片方が聞こえる場合、音を集めやすい場所にする</li> <li>・後部にしない</li> </ul>
	口形が見えやすい位置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ、授業担当者の「口」が見えやすい位置に座席を決めてもらっています</li> </ul>

Table 56 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容（視聴覚教材）

項目	内容	自由記述の例
4. 視聴覚教材	聞こえやすいように	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スピーカーの近くにFM補聴システムを設置する</li> <li>・音源に専用マイクをセットする</li> </ul>
	音量調節	・音量の調節や視聴しやすい位置で使用する
	ヘッドホン	・ヘッドホンを使用する
	代替手段	・機械音は聞こえないので、リスニングなどは教師の生の声で行っている

Table 57 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容（板書）

項目	内容	自由記述の例
5. 板書	板書量	・なるべく板書を増やし、視覚化する ・口頭で説明する内容も、板書して、確認させる
	ポイント	・ポイントが分かるように板書する
	色	・色チョーク（白と黄を中心に）を使用する
	分かりやすく	・ページ、タイトルなど、今どこをやっているか分かりやすくする
	時間の区分	・板書を書きながら話さない ・話すときと書くときを分ける
	様子の確認	・板書に関する指示を、聴覚障害のある生徒の様子を確認しながら行う

Table 58 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容（プリント）

項目	内容	自由記述の例
6. プリント	授業内容のまとめ	・授業内容は、ほとんどプリントにまとめて、聴覚障害のある生徒が細かい内容を聞き逃しても、確認できるようにする
	補足内容の追加	・補足内容が追加されたプリントにする
	様子の確認	・プリントに関する指示を聴覚障害のある生徒の様子を確認しながら行う

Table 59 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容（グループ学習）

項目	内容	自由記述の例
8. グループ学習	グループの作り方	・仲の良い友人と同じグループにする ・聴覚障害のある生徒を一緒にグループにしている
	グループでの話し方	・一度に全員がしゃべらないように配慮する ・発言はできるだけ聞こえやすい耳の側から行う
	FMマイク	・FMマイクの使用 ・FMマイクを渡す ・グループの進行役の生徒にマイクを渡す ・FMマイクを使用する生徒については、グループの中心にマイクを置いて話し合いをする
	様子の確認	・聴覚障害のある生徒が聞き取れているかどうかを確認し、聞き取りづらい場合は個別に対応する
	発表時の対応	・発表のときは周囲を静かにさせる ・代表でまとめるようなことを、聴覚障害のある生徒には当てない（聞けていないだろうから） ・他生徒の発言を教員が繰り返したり、板書したりする

Table 60 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容  
(他の生徒の発言への対応)

項目	内容	自由記述の例
9. 他の生徒の発言への対応	復唱する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が繰り返して言う</li> <li>・他の生徒が発言した内容を教員が繰り返す言う (FMマイクを通して伝える)</li> </ul>
	復唱させる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害の生徒が聞き取りにくい場合は、発言者に もう一度ゆっくり大きな声ではっきり話すよう指示する</li> </ul>

Table 61 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容 (要約筆記者配置)

項目	内容	自由記述の例
11. 要約筆記者配置	全ての授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全ての授業で、聴覚障害のある生徒の隣にサポートの教員がついて、 ホワイトボードやタブレットなども使って、フォローをしています</li> </ul>
	水泳の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水泳の授業では、補聴器を外すために、筆談を行っている (補助教員が行っている)</li> </ul>
	その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害支援員を1名配置して、要約筆記などを行っている</li> </ul>

Table 62 授業環境に関する配慮についての校内体制の具体的内容  
(その他 (授業環境))

項目	内容	自由記述の例
13. その他 (授業環境)	様子の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害のある生徒が授業中の指示や内容を正確に理解できているか確認する</li> <li>・机間巡視などにより、理解状況やノートを取っている状況などの確認をする</li> </ul>
	視覚的配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚教材も取り入れる</li> <li>・授業内容を理解しやすくするために、できるだけプリントを作成する (このプリントは、クラス全体に配布する)</li> <li>・実習など作業が伴う場合は、聴覚障害のある生徒が 与えられた役割を確認できるよう、文書などで示す</li> </ul>
	ホワイトボード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・水泳のときは補聴器を外すため、ホワイトボードを使って指示を出す</li> </ul>
	FMマイク	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リスニングの際に、FMマイクをデスクに近づける</li> </ul>
	再度伝える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害のある生徒から聞こえなかったと 申し出があった場合は、再度同じ内容を伝える</li> </ul>

#### 4. 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連

##### (1) 聴覚障害のある生徒の在籍数と話し方に関する配慮についての校内体制の関連

聴覚障害のある生徒の在籍数と話し方に関する配慮についての校内体制の関連を Table 63 に示す。

「取り決めている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の在籍数「1人」のほうが高い項目は、6項目であった。それに対して、聴覚障害のある生徒の在籍数「1人」のほうが高い項目は、3項目のみであった。すなわち、それは、「文節などで区切って話すこと」、「話すときに身振りや手振りをすること」、「その他（話し方）」であった。そのため、聴覚障害のある生徒の在籍数が1人であることが、話し方に関する配慮についての校内体制に結び付いていることが示唆された。

##### (2) 聴覚障害のある生徒の在籍数と授業環境に関する配慮についての校内体制の関連

聴覚障害のある生徒の在籍数と授業環境に関する配慮についての校内体制の関連を Table 64 に示す。

「取り決めている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の在籍数「1人」のほうが高い項目は、5項目であった。すなわち、それらは、「机と椅子の騒音対策」、「視聴覚教材」、「グループ学習」、「要約筆記者配置」、「その他（授業環境）」であった。それに対して、聴覚障害のある生徒の在籍数「1人」のほうが高い項目は、7項目であった。そのため、聴覚障害のある生徒の在籍数が1人であることは、授業環境に関する配慮についての校内体制に結び付いていないことが示唆された。

##### (3) 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連のまとめ

聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連のまとめを Table 65 に示す。

Table 63 聴覚障害のある生徒の在籍数と  
話し方に関する配慮についての校内体制の関連

項目	聴覚障害のある生徒の在籍数					全体	(%)	
	1人	(%)	複数人	(%)	無記入			
1. 話す速さ	取り決めている	9	20.9	10	20.8	0	19	20.2
	取り決めているない	32	74.4	37	77.1	1	70	74.5
	無記入	2	4.7	1	2.1	2	5	5.3
2. 声の大きさ	取り決めている	7	16.3	8	16.7	0	15	16.0
	取り決めているない	32	74.4	40	83.3	1	73	77.7
	無記入	4	9.3	0	0.0	2	6	6.4
3. 聞き取りやすく話すこと	取り決めている	17	39.5	13	27.1	0	30	31.9
	取り決めているない	22	51.2	35	72.9	1	58	61.7
	無記入	4	9.3	0	0.0	2	6	6.4
4. 話すときの口形	取り決めている	12	27.9	3	6.3	0	15	16.0
	取り決めているない	29	67.4	43	89.6	1	73	77.7
	無記入	2	4.7	2	4.2	2	6	6.4
5. 生徒たちの顔を見て話すこと	取り決めている	18	41.9	14	29.2	0	32	34.0
	取り決めているない	22	51.2	33	68.8	1	56	59.6
	無記入	3	7.0	1	2.1	2	6	6.4
6. 板書をするときには 話をしないこと	取り決めている	6	14.0	6	12.5	1	13	13.8
	取り決めているない	35	81.4	42	87.5	0	77	81.9
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	4.3
7. 文節などで区切って話すこと	取り決めている	0	0.0	2	4.2	0	2	2.1
	取り決めているない	41	95.3	46	95.8	1	88	93.6
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	4.3
8. 話すときに身振りや 手振りをすること	取り決めている	0	0.0	1	2.1	0	1	1.1
	取り決めているない	41	95.3	47	97.9	1	89	94.7
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	4.3
9. その他(話し方)	取り決めている	3	7.0	7	14.6	0	10	10.6
	取り決めているない	38	88.4	41	85.4	1	80	85.1
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	4.3
合計		43	100	48	100	3	94	100

Table 64 聴覚障害のある生徒の在籍数と  
授業環境に関する配慮についての校内体制の関連

項目	聴覚障害のある生徒の在籍数					全体	(%)	
	1人	(%)	複数人	(%)	無記入			
1. 発言する生徒に FMマイクを渡すこと	FM使用	取り決めている	6	14.0 (46.2)	3	6.3 (50.0)	0	9 (47.4)
		取り決めている	6	14.0 (46.2)	3	6.3 (50.0)	0	9 (47.4)
	FM不使用	無記入	1	2.3	0	0.0	0	1
		無記入	26	60.5	41	85.4	1	68
		無記入	4	9.3	1	2.1	2	7
2. 机と椅子の騒音対策	取り決めている	8	18.6	6	12.5	0	14	
	取り決めている	33	76.7	42	87.5	1	76	
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	
3. 聴覚障害のある生徒の 座席の位置	取り決めている	27	62.8	32	66.7	1	60	
	取り決めている	13	30.2	16	33.3	0	29	
	無記入	3	7.0	0	0.0	2	5	
4. 視聴覚教材	取り決めている	5	11.6	3	6.3	0	8	
	取り決めている	36	83.7	44	91.7	1	81	
	無記入	2	4.7	1	2.1	2	5	
5. 板書	取り決めている	3	7.0	5	10.4	0	8	
	取り決めている	38	88.4	43	89.6	1	82	
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	
6. プリント	取り決めている	0	0.0	4	8.3	0	4	
	取り決めている	41	95.3	44	91.7	1	86	
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	
7. 聴覚障害のある生徒が 板書を書き写すまで 時間を取る	取り決めている	0	0.0	3	6.3	0	3	
	取り決めている	39	90.7	45	93.8	1	85	
	無記入	4	9.3	0	0.0	2	6	
8. グループ学習	取り決めている	7	16.3	4	8.3	0	11	
	取り決めている	34	79.1	44	91.7	1	79	
	無記入	2	4.7	0	0.0	2	4	
9. 他の生徒の発言への対応	取り決めている	1	2.3	3	6.3	0	4	
	取り決めている	40	93.0	44	91.7	1	85	
	無記入	2	4.7	1	2.1	2	5	
10. 聴覚障害のある生徒が 授業を理解しているか 注意を向けること	取り決めている	5	11.6	7	14.6	0	12	
	取り決めている	34	79.1	40	83.3	1	75	
	無記入	4	9.3	1	2.1	2	7	
11. 要約筆記者配置	取り決めている	2	4.7	1	2.1	0	3	
	取り決めている	39	90.7	46	95.8	1	86	
	無記入	2	4.7	1	2.1	2	5	
12. 手話通訳者配置	取り決めている	0	0.0	0	0.0	0	0	
	取り決めている	41	95.3	47	97.9	1	89	
	無記入	2	4.7	1	2.1	2	5	
13. その他 (授業環境)	取り決めている	6	14.0	4	8.3	0	10	
	取り決めている	34	79.1	43	89.6	1	78	
	無記入	3	7.0	1	2.1	2	6	
合計		43	100	48	100	3	94	

Table 65 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連のまとめ

項目		聴覚障害のある生徒が 1人のみ在籍
話し方に関する配慮で	高い	6
「気をつけている」割合	低い	3
授業環境に関する配慮で	高い	5
「気をつけている」割合	低い	7



## 第4節 考察

本章では、聴覚障害のある生徒が在籍する高校における聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を明らかにすることを目的として、質問紙調査を行い、第3章で明らかになった授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況との関連についても分析を試みた。

### 1. 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況

#### (1) 話し方に関する配慮

話し方に関する配慮として、河村・高橋（2013）では、話し方の工夫は比較的行われていることが明らかにされたが、本研究の結果からは、①全体的に校内体制が整備されていないこと、②項目によって大きな違いがあることが明らかになった。すなわち、最も割合が高い項目では「生徒たちの顔を見て話すこと」が32校（34.0%）であるが、最も割合が低い項目では「話すときに身振りや手振りをする事」が1校（1.1%）であった。このような状況である理由は、主に2点考えられる。

1つ目は、聴覚障害のある生徒への配慮はそれぞれの授業担当教員に委ねられている場合である。すなわち、校内体制として、聴覚障害のある生徒への配慮は決めていないものの、実際には授業担当教員が配慮をしていることが考えられる。しかし、授業担当教員によって配慮をする場合としない場合があれば、聴覚障害のある生徒が授業に参加できない可能性が生じる。聴覚障害のある生徒が授業に参加するためには、どの授業担当教員でも、同様の配慮をすることが重要と考えられる。そのため、校内で、聴覚障害のある生徒への配慮に関する取り決めをしていくことが必要である。

2つ目は、聴覚障害のある生徒への配慮の必要性が校内で共有されていない場合である。すなわち、聴覚障害のある生徒のニーズを把握していないために、どのように配慮をしていくかを決めていないと考えられる。それは、本調査の中の平均聴力レベルに関する質問項目の結果で、ほとんどの学校が無記入であったことから読み取れる。しかし、先述したように、校内体制として、聴覚障害のある生徒への配慮を決めていない場合は、聴覚障害のある生徒への配慮を十分に行うことは難しいことが想定される。そのため、学校として、聴覚障害のある生徒のニーズを第1に把握することから始める必要がある。

#### (2) 授業環境に関する配慮

授業環境に関する配慮として、河村・高橋（2013）では、座席位置への配慮は比較的行われていることが明らかにされ、本研究の結果からも、聴覚障害のある生徒の座席位置に

関する配慮は半数以上の学校で決められていることが明らかになった。しかし、それ以外の項目については、全体的に校内体制が整備されていないことが明らかになった。このような状況である理由は、先ほどの2点と同様であろう。

## 2. 聴覚障害のある生徒の在籍数と校内体制の関連

聴覚障害のある生徒の在籍数と話し方に関する配慮についての校内体制の関連を検討したところ、在籍数が1人の場合は校内体制が整備されていることが考えられた。すなわち、「取り決めている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の在籍数が「1人」のほうが高い項目は6項目であるのに対して、聴覚障害のある生徒の在籍数が「1人」のほうが高い項目は3項目であった。そのため、在籍数が1人のほうが校内体制が整備されていると言えよう。このような状況の理由としては、次のように考えられる。すなわち、聴覚障害のある生徒が1人であれば、その生徒に合った配慮の方法が1通りに決まるため、配慮がしやすいことが考えられる。すなわち、生徒が複数であれば、生徒に合った配慮の方法が複数になるため、教員が配慮の内容を十分把握しにくいことが考えられる。

一方、聴覚障害のある生徒の在籍数と授業環境に関する配慮についての校内体制の関連を検討したところ、在籍数が1人の場合は校内体制が十分整備されていないことが考えられた。すなわち、「取り決めている」割合に関して、全体と比べると、聴覚障害のある生徒の在籍数が「1人」のほうが高い項目は5項目であるのに対して、聴覚障害のある生徒の在籍数が「1人」のほうが高い項目は7項目であった。そのため、在籍数が1人の場合は、校内体制が十分には整備されていないことと言えよう。このような状況の理由としては、次のように考えられる。すなわち、生徒が複数であれば、長期的に配慮をしていく必要性があるため、校内体制を整備することが考えられるが、生徒が1人であれば、在籍期間のみ配慮をすることを念頭に置いており、校内体制として配慮を取り決めることを見合わせていることが考えられる。

## 3. 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連

### (1) 配慮の状況

#### 1) 話し方に関する配慮

授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連を検討したところ、聴覚障害のある生徒への話し方に関する配慮は授業担当教員に委ねられていることが明らかになった。

すなわち、校内体制の状況の割合に比較して、授業担当教員による配慮の状況の割合が高かった。そのため、実際に聴覚障害のある生徒へ配慮をするかどうかは、授業担当教員個人に委ねられていると考えられる。しかし、先述したように、この場合は、聴覚障害のある生徒への配慮が十分に行われているかが懸念される。そのため、授業担当教員が聴覚障害のある生徒への配慮をするように促す方法について検討することが必要である。

## 2) 授業環境に関する配慮

授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連を検討したところ、聴覚障害のある生徒への授業環境に関する配慮は必ずしも授業担当教員に委ねられているわけではないことが明らかになった。すなわち、配慮の項目によっては、校内体制の状況の割合が高い項目が見られた。例えば、「聴覚障害のある生徒の座席の位置」では、授業担当教員の11名(29.7%)が配慮をしているが、校内体制では60校(63.8%)が配慮の取り決めをしていた。そのため、実際に聴覚障害のある生徒へ配慮をするかどうかは、その内容によって異なると考えられる。

### (2) 配慮の具体的方法

#### 1) 話し方に関する配慮

話し方に関する配慮について、授業担当教員は校内体制で決められている内容とほぼ同様の内容を配慮していることが考えられた。例えば、「話す速さ」では、授業担当教員は「できるだけ早口にならないようにしている」、校内体制では「はっきりと話し、早口にならないようにする」という結果であった。そのため、配慮の内容は同様であると考えられた。

その一方で、「話をするときには身振りや手振りをすること」では、授業担当教員が独自に行っている配慮であることが考えられた。すなわち、「話をするときには身振りや手振りをすること」では、授業担当教員は「大きさを示したり、形を表したりする」や「自分や相手を指したりする」のように、主に3つの内容に関する自由記述が得られたが、校内体制ではそのような配慮がほとんど取り決められていなかった。そのため、校内体制を整備する上では、授業担当教員が行っている配慮の事例を収集・整理し、それらを共有することが役立つと考えられる。

## 2) 授業環境に関する配慮

授業環境に関する配慮について、授業担当教員は校内体制で決められている内容とほぼ同様の内容を配慮していることが考えられた。例えば、「板書」では、授業担当教員は「他クラスでは板書しないことも板書する」、校内体制では「口頭で説明する内容も、板書して、

確認させる」という結果であった。そのため、配慮の内容は同様であると考えられた。

その一方で、配慮の内容によっては、授業担当教員が独自に配慮をしていたり、校内体制が独自に整備したりしていることが考えられた。例えば、「グループ学習」では、授業担当教員は「お互いの顔が見えるように、机を合わせる」という結果であったのに対して、校内体制では「一度に全員がしゃべらないように配慮する」といった結果であった。そのため、授業担当教員による配慮は実際の授業場面で具体的なものであり、校内体制によるものは配慮の考え方を示していると考えられる。そのため、それぞれに独自に行っているものを共有することができれば、聴覚障害のある生徒への配慮を十分に行うことが可能になると考えられる。

## 第 5 章 総合考察

## 第1節 各章のまとめ

本研究では、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を検討し、それについて提示することを目的として、複数の視点から調査を行った。

### 1. 第1章

第1章では、通常の学級における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮と支援に関する先行研究及び実践事例を整理し、それらの問題点を指摘した。その後、それらの問題点を解決するための具体的な解決方を提示した。すなわち、これまでの先行研究及び実践事例では、①聴覚障害のある児童生徒のニーズの詳細が不明確であること、②授業担当教員による配慮の状況の詳細が不明確であること、③教員による配慮が生徒のニーズに合っているかが不明確であること、④授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の区別が不明確であること、⑤教員による配慮が校内体制と関連しているかが不明確であることが問題点であった。そのため、その解決方策として、①聴覚障害のある生徒自身を対象とする調査、②授業担当教員を対象とする調査、③特別支援教育コーディネーター担当教員を対象とする調査、④教員による配慮と生徒のニーズとの関連の検討、⑤教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連の検討を提示した。

### 2. 第2章

第2章では、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象としたインタビュー調査を行い、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細について明らかにした。すなわち、教員の話し方に関する配慮については、①話す速さが適切であること、②声の大きさが適切であること、③聞き取りやすい話し方であること、④口形が読み取りやすい話し方であることの4つの内容がある一方で、授業環境に関する配慮については、聴覚障害のある生徒のニーズが明確には明らかにできなかった。加えて、聴覚障害の程度が重度の生徒についてのみ、「口形の読み取りやすさ」に関する配慮のニーズがある一方で、コミュニケーション手段によって、配慮に関するニーズが異なるかは明らかにならなかった。

### 3. 第3章

第3章では、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒の授業担当教員を対象とした質問紙調査を行い、授業担当教員による配慮の状況及び経験と配慮の関連について明らかにした。すなわち、授業担当教員による配慮の状況のうち、話し方に関する配慮については、「生徒たち

の顔を見て話すこと」など、ほとんどの教員が配慮をしている一方で、「口の動かし方」など、比較的配慮をしていない教員が多いこと、授業環境に関する配慮については、「対象生徒が授業を理解しているか注意を向けること」以外は、全体的に配慮をしている教員が少ないことを明らかにした。加えて、授業担当教員の経験と配慮の関連のうち、聴覚障害のある生徒の教育経験があることは、聴覚障害のある生徒への配慮につながっていない可能性がある一方で、聴覚障害以外の障害のある生徒の教育経験や、障害や特別支援教育に関する研修の受講経験は、聴覚障害のある生徒への配慮につながっている可能性があることを明らかにした。そして、聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の関連のうち、話し方に関する配慮については、「聞き取りやすく話すこと」については、比較的多くの教員が生徒のニーズに合った配慮をしていると言えるものの、それ以外の項目については、聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしているとは言えないことが考えられた。授業環境に関する配慮についても、ほとんどの教員が聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしているとは言えないことが考えられた。

#### 4. 第4章

第4章では、聴覚障害のある生徒が在籍している高校の特別支援教育コーディネーター担当教員を対象とした質問紙調査を行い、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況及び授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連について明らかにした。すなわち、聴覚障害のある生徒への校内体制の状況のうち、話し方に関する配慮と授業環境に関する配慮のいずれについても、全体的に校内体制が整備されていないことを明らかにした。加えて、授業担当教員による配慮の状況と聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況の関連のうち、話し方に関する配慮については、授業担当教員個人によるものであること、授業環境に関する配慮については、必ずしも授業担当教員に委ねられているわけではないことを明らかにした。

## 第2節 高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方

高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方として、聴覚障害のある生徒から授業担当教員に配慮を要求し、それを授業担当教員で共有し、校内体制を構築していくことが重要であることが示唆された。具体的には、以下のとおりである。

### 1. 聴覚障害のある生徒への配慮が授業担当教員に委ねられている可能性

河村・高橋（2013）の調査では、比較的多くの高校が話し方に関する配慮を行っていることが明らかにされたものの、本研究の第4章からは、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制は全体的に整備されておらず、配慮は授業担当教員個人に委ねられているということが明らかになった。しかし、河村・高橋（2013）の調査では、配慮をしていない学校が半数以上あったことを考慮すると、本研究と同様に、校内体制は十分整備されていないと見なせる。このような状況では、聴覚障害のある生徒への配慮は授業担当教員によるものであると考えることができる。

### 2. 授業担当教員による配慮は聴覚障害のある生徒のニーズに合っていない可能性

伊東・四日市（1999）の調査では、聴覚障害のある生徒のニーズとして、①教員の話し方が読話しやすいか、聞き取りやすいこと、②板書の量が多いことが指摘され、第2章では、①話す速さが適切であること、②声の大きさが適切であること、③聞き取りやすい話し方であること、④口形が読み取りやすい話し方であることを指摘した。第2章で明らかになった生徒のニーズは、伊東・四日市（1999）と一致する内容もあれば、一致しない内容もあった。第3章では、授業担当教員がこのような聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしているか検討したところ、授業担当教員は聴覚障害のある生徒へ配慮をしている項目もあるものの、聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしていないと考えられることが明らかになった。Esera（2008）が、教員は聴覚障害のある生徒のニーズに気づき、適切な方法で配慮する必要があると指摘したことからも、教員は第1に、聴覚障害のある生徒のニーズに気づく必要がある。しかし、美濃・鳥越（2007）は、どのようなときに配慮が必要であるのかということを教員が気づかない場合があることを指摘している。このままでは、聴覚障害のある生徒は授業に参加することは困難と考えられる。そのため、教員が生徒のニーズに気づくための方法を検討する必要がある。

### 3. 聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることの重要性



授業担当教員に聴覚障害のある生徒のニーズに気づいてもらう方法として、主に2つの内容が考えられる。1つは、校内体制である。すなわち、校内体制が構築されていれば、どのような配慮をしていく必要があるかについて、定期的に校内で検討することが可能になり、自らの配慮の状況について振り返る機会となる。しかし、第4章から、校内体制が十分整備されていないという状況を考えると、この方法は適切ではないと考えられる。そこで、もう1つの方法として、聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることが考えられる。例えば、第2章では、聴覚障害のある生徒の中には、教員への意見・要望を述べている生徒が見られたことから、このような意見や要望を授業担当教員に直接伝えることにより、授業担当教員による配慮を促すことが可能になると考えられる。しかし、野村（1990）の調査によれば、生徒のうち、授業担当教員に配慮を求めなかった者が半数以上いること、美濃・鳥越（2007）の調査によれば、配慮を受ける側である聴覚障害のある生徒自身が自らの状況に気づいていない場合が多いこと、内山（2016）の調査によれば、生徒の中には、教員に求める配慮の方法を知らない者がいること、第2章でも、生徒の中には、自らの要望を明確に述べるができなかった者もいることが明らかになっている。授業担当教員が聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしていない場合、聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることが重要ではあるが、その際は、聴覚障害のある生徒自身が、自らの要望を明確に認識していることも必要になると言える。聴覚障害のある生徒が自らの要望を明確に認識していれば、聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることで、生徒のニーズに合った配慮をするように改善してもらい、生徒の授業参加を可能にすることができると考えられる。

#### 4. 保護者から要望を伝えることや生徒の障害認識を深化させることの必要性

先述したように、授業担当教員が聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮をしていない場合、聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることが重要である。しかし、聴覚障害のある生徒が要望を認識していない場合は、配慮を行うことができないことになってしまい、そのような状況では、聴覚障害のある生徒が授業に参加できない可能性が残されている。この場合の解決策として、主に2つの内容が考えられる。1つは、聴覚障害のある生徒の保護者から要望を伝えてもらう方法である。岩田（2015）の調査によれば、教員の配慮に関して、一定数の項目について多くの保護者が常に要望していることを明らかにしている。そのため、授業担当教員による配慮が生徒のニーズに合っていない状況で

あり、かつ、聴覚障害のある生徒自身も自らの要望を認識していない場合は、保護者から要望を伝えることも必要である。もう1つの方法は、聴覚障害のある生徒が自らの障害認識を深化させることによって、要望に自覚的になるようにし、授業担当教員に自らの要望を伝えることができるようにする方法である。徳永（2015）は、①聴覚障害のある生徒が必要な配慮を受けるためには、自らが周囲へ働きかけていく必要があること、②そのためには、障害について認識し、聞こえから来る困難やその解決方法を理解し、周囲の人に説明していく意欲を持つことが欠かせないことを指摘している。さらに、徳永（2015）は、聴覚障害のある生徒への障害認識を促す個別指導と集団指導により、①障害についての理解、②聞こえの限界の理解を促すことができたことを報告している。そのため、授業担当教員による配慮が生徒のニーズに合っていない状況であり、かつ、聴覚障害のある生徒自身も自らの要望を認識していない場合は、聴覚障害のある生徒の障害認識を深化させる指導から始めることも必要である。

## 5. 授業担当教員による配慮の共有と配慮に関する校内体制の構築の必要性

聴覚障害のある生徒から授業担当教員に要望を伝えることができた次の段階として、授業担当教員は配慮をするだけでなく、その配慮の方法を他の授業担当教員と共有することが必要と考えられる。すなわち、各授業担当教員が配慮の方法を理解し、配慮をしていくだけでは、その教員だけに配慮の方法に関する知見が留まることになる。そのため、配慮の方法について、授業担当教員の間で共有することが重要と言える。このようにすれば、聴覚障害のある生徒への配慮について、複数の教員で検討することも可能になり、よりよい配慮の方法を見出すことも可能になると考えられる。

一方で、聴覚障害のある生徒への配慮の方法を授業担当教員の間で共有するだけに留まることになれば、一定期間、その高校に聴覚障害のある生徒が在籍しない状況が続いた場合、聴覚障害のある生徒への配慮の方法に関する知見は蓄積されず、その都度、授業担当教員で配慮の方法を検討することになってしまう状況が生じる。これでは、聴覚障害のある生徒への配慮を適切に行うことは難しく、また、配慮を適切に行うまでに時間がかかることが予想される。聴覚障害のある生徒がいつ入学してきても、その生徒に適切に配慮ができるようにするためにも、授業担当教員が聴覚障害のある生徒へ行っていた配慮は他の教員と共有できる状態にしておく必要がある。この点について、斎藤・四日市・鷺尾・田中（2004）が、聾学校から高校への聴覚障害に関する理解啓発には限界があり、高校側の

組織的取り組みが課題であることを指摘しており、岩田（2012）は、高校段階では、聴覚障害のある生徒への配慮に関する体制がほとんど構築されていないことを指摘していることから、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制を構築することが必要である。

### 第3節 本研究の学問分野への貢献

#### 1. 本研究から得られた新たな知見

##### (1) 聴覚障害のある生徒のニーズの詳細

これまで、高校における聴覚障害のある生徒のニーズとしては、伊東・四日市（1999）が、①教員の話し方が読話しやすいか、聞き取りやすいこと、②板書の量が多いことを指摘していたのみであった。しかし、本研究の第2章では、聴覚障害のある生徒へのインタビュー調査から、聴覚障害のある生徒の新たなニーズとして、話す速さが適切であること、声の大きさが適切であること、板書の量に関するニーズは個別的なものであることを明らかにした。この点は、聴覚障害のある生徒のニーズに関する新たな知見と言える。

##### (2) 授業担当教員による配慮の状況の詳細

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への配慮の状況は明らかにされていなかった。しかし、本研究の第3章では、授業担当教員への質問紙調査から、比較的配慮をしている項目がある一方で、ほとんど配慮をしていない項目もあることを明らかにした。特に、話し方に関する配慮に比べて、授業環境に関する配慮はあまり行われていないことを明らかにした。また、話し方に関する配慮と授業環境に関する配慮の具体的内容についても明らかにした。これらの点は、授業担当教員による配慮の状況に関する新たな知見と言える。

##### (3) 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況の詳細

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制としては、河村・高橋（2013）が、教員の話し方に関する配慮や座席位置への配慮は比較的行われている一方で、配慮をしていない学校もあることを明らかにしていたのみであった。しかし、本研究の第4章では、特別支援教育コーディネーター担当教員への質問紙調査から、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制は、全体的に整備されていないことを明らかにした。また、話し方に関する配慮と授業環境に関する配慮の具体的内容については明らかにした。これらの点は、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況についての新たな知見と言える。

##### (4) 聴覚障害のある生徒への配慮が授業担当教員に委ねられていること

これまで、高校における聴覚障害のある生徒が授業担当教員によるものであるのか、校内体制に基づいたものであるかどうかについて、明らかにされていなかった。しかし、本研究の第4章から、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制は全体的に整備されておらず、第3章から、授業担当教員は聴覚障害のある生徒へ比較的配慮をしていることを

明らかにした。すなわち、聴覚障害のある生徒への配慮をするかどうかは授業担当教員に委ねられていることが明らかになったことは、新たな知見と言える。

#### **(5) 授業担当教員が聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮を十分にしていないこと**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への配慮をする場合に、それが聴覚障害のある生徒のニーズに合ったものかどうかは明らかにされていなかった。しかし、本研究の第3章から、授業担当教員は聴覚障害のある生徒のニーズに合った配慮を十分にしていないことを明らかにした。この点は、新たな知見と言える。

## **2. 本研究のオリジナリティ**

### **(1) 複数の視点からの調査の実施**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方について検討した先行研究はいくつかある。しかし、そのいずれもが、聴覚障害のある生徒の視点のみから行った調査（伊東・四日市，1999 など）や、特別支援教育コーディネーターの視点のみから行った調査（河村・高橋，2013）、保護者の視点のみから行った調査（岩田，2015）であり、単一の視点からしか調査が行われていなかった。単一の視点からの調査でも、配慮や支援のあり方を検討することは可能である。

しかし、単一の視点からでは、配慮や支援のあり方を検討するには限界もある。例えば、第2章では、聴覚障害のある生徒のニーズについて明らかにした上で、授業担当教員はそのニーズを踏まえた配慮をする必要があることを指摘した。単一の視点からの調査では、これ以上に聴覚障害のある生徒への配慮のあり方を検討することはできない。しかし、本研究では複数の視点から調査を行ったことで、さらなる配慮のあり方を検討することが可能になった。すなわち、第3章で授業担当教員への調査を行ったことで、第2章の結果との関連について考察し、より厳密に配慮のあり方を検討することが可能になった。このように、本研究では、複数の視点から調査を行ったことで、より厳密に配慮のあり方を検討することが可能になったことが、これまでの研究との大きな違いである。

### **(2) これまで調査されていた者を対象とした新たな方法による調査の実施**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方を検討するために、聴覚障害のある生徒自身を対象とした質問紙調査（伊東・四日市，1999）は行われているが、聴覚障害のある生徒のニーズの全体的傾向しか明らかになっていなかった。また、聴覚障害のある生徒自身を対象としたインタビュー調査（Esera，2008）はあ

るものの、聴覚障害のある生徒への配慮にあたっての考え方が明らかにされておらず、我が国では、高校で学ぶ聴覚障害のある生徒を対象としたインタビュー調査は行われていなかった。

しかし、本研究では、第2章で、高校で学ぶ聴覚障害ある生徒を対象としたインタビュー調査を行い、より詳細なニーズについて明らかにすることが可能になった。この点が、これまでの研究との大きな違いである。

### **(3) これまで調査されていなかった者を対象とした調査の実施**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方を検討するために、高校の授業担当教員を対象とした調査は行われていなかった。

しかし、本研究では、第3章で、高校の授業担当教員を対象とした質問紙調査を行い、授業担当教員が配慮についてどのように認識しているかという点から、聴覚障害のある生徒への配慮の状況を明らかにすることが可能になった。この点が、これまでの研究との大きな違いである。

### **(4) 詳細かつ共通の調査項目を用いた調査の実施**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方を検討した先行研究はいくつかあるが、そのほとんどで具体的な調査項目がほとんど設定されず、伊東・四日市(1999)でも調査項目の設定は十分ではなかった。加えて、先行研究によって、調査項目の内容が大きく異なるため、配慮のあり方を断片的にしか検討できていなかった。

しかし、本研究では、あらかじめ調査項目を検討し、準備をした上でインタビュー調査や質問紙調査を実施したことで、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細や授業担当教員による配慮の状況の詳細、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況の詳細について明らかにすることが可能になった。加えて、本研究では、複数の調査をする場合、基本的に共通の調査項目を用いて調査を実施したため、複数の調査の結果を関連付けて検討することが可能になった。これらの点が、これまでの研究との大きな違いである。

### **(5) 聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の関連の検討**

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方を検討した先行研究はいくつかあるが、授業担当教員による配慮の状況を調査した研究は見られない。そのため、聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の関連について検討した研究も、これまで行われていなかった。

しかし、本研究では、第2章で、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細について明らかにした上で、第3章で、授業担当教員による配慮の状況を明らかにし、聴覚障害のある生徒のニーズと授業担当教員による配慮の状況の関連について検討することが可能になった。この点が、これまでの研究との大きな違いである。

#### (6) 授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連の検討

これまで、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援のあり方を検討した先行研究はいくつかあるが、授業担当教員による配慮の状況を調査した研究はなく、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を調査した研究はあるが、調査項目が不十分であったため、授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連について検討された研究は、これまで行われていなかった。

しかし、本研究では、第3章で、授業担当教員による配慮の状況の詳細について明らかにした上で、第4章で、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況の詳細について明らかにし、授業担当教員による配慮の状況と校内体制の状況の関連について検討することが可能になった。この点が、これまでの研究との大きな違いである。

### 3. 本研究の教育実践への貢献

#### (1) 授業担当教員が聴覚障害のある生徒への配慮をする際の指針

高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮や支援に関する研究は限られているが、配慮や支援の方法について紹介している資料はある。例えば、京都府聴覚支援センター(2014)は、「聴覚に障害のある高校生への理解・支援—学校選びから卒業後まで—」の資料の中で、聴覚障害のある生徒への授業参加のために必要な配慮として、主に9つの内容について述べている。すなわち、それらは、①明瞭な話し方、②適当な速さ、③口の形の意識、④顔が見えるように話すこと、⑤伝わっているかどうかの確認、⑥板書をするときと話すときを分けること、⑦前から2列目あたりの座席、⑧視聴覚教材は字幕入りのものを選んだりすること、⑨板書やプリントの活用である。本研究の調査項目とも共通する部分があるが、配慮の項目数が十分ではない。加えて、聴覚障害のある生徒への必要な配慮として示されている内容はあくまでも概要であり、授業担当教員が活用するには配慮の具体的方法の情報が不足していると言える。

その点について、本研究では、第3章で、授業担当教員が行っている配慮の各項目の具体的方法を明らかにしたのみではなく、同じ配慮でも複数の方法があることも明らかにし

た。本研究から得られた結果を授業担当教員が活用すれば、聴覚障害のある生徒への配慮に生かすことが可能になる。すなわち、授業担当教員が聴覚障害のある生徒への配慮をする際の指針になるという点で、本研究は教育実践に貢献できると考えられる。

## （２）聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制を構築する際の指針

高校における聴覚障害のある生徒への配慮や支援に関する校内体制について調査した研究はある。河村・高橋（2013）は、話し方に関する配慮や座席位置への配慮については比較的行われていることを指摘したが、これらに関する情報だけでは校内体制の構築には十分につながらない。

しかし、本研究では、第４章で、調査項目を十分設定した上で、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況について明らかにした。そして、本研究から得られた結果を各高校で活用すれば、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制を構築する際の指針になるという点で、本研究は教育実践に貢献できると考えられる。



## 第4節 今後の課題

今後の課題は、主に11点あると言えよう。

### 1. 研究全体から生じる課題

#### (1) 同一高校内での検討

本研究は、高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を検討し、それを提示することを目的として、複数の視点から調査を行った。すなわち、聴覚障害のある生徒への調査、授業担当教員への調査、特別支援教育コーディネーター担当教員への調査である。これらの複数の視点から調査を行うことで、聴覚障害のある生徒への配慮のあり方について、より詳細に提示することが可能となった。

しかし、これらの調査は同一高校内の生徒、教員を対象にしているとは限らず、各調査結果の関連性を分析することは困難な側面もあった。そのため、今後は、今回行った各調査を同一高校内で行い、各調査結果の関連性を分析することで、より実践に役立つ配慮のあり方を提示できると考えられる。

#### (2) 公立高校と私立高校の比較による検討

本研究は、公立高校と私立高校を区別せずに、聴覚障害のある生徒への配慮のあり方を検討した。このことにより、聴覚障害のある生徒への配慮のあり方について、各高校共通のあり方を提示することが可能になった。

しかし、公立高校か私立高校かによって、聴覚障害のある生徒への配慮のあり方が異なるかどうかについては、明らかにできなかった。今後は、聴覚障害のある生徒への配慮について、公立高校と私立高校を区別した調査を行い、公立高校と私立高校の比較による検討を行うことで、それぞれの高校に合った配慮のあり方を提示できると考えられる。

#### (3) 教科の比較による検討

本研究は、特定の教科に限定せずに、聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方を検討した。このことにより、聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮のあり方について、各教科共通のあり方を提示することが可能になった。

しかし、教科によって、聴覚障害のある生徒への配慮のあり方が異なるのかどうかについては、明らかにできなかった。そのため、今後は、聴覚障害のある生徒への配慮について、各教科との比較による検討を行うことで、それぞれの教科に合った配慮のあり方を提示できると考えられる。

#### (4) 配慮の相反状況の検討

本研究は、各障害種の中でも、聴覚障害のある生徒を対象として、授業参加のための配慮のあり方を検討し、そのあり方を提示することが可能になった。

しかし、高校において聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮を優先することで、他の障害種などの生徒にとっては、授業参加を阻害される可能性については検討できなかった。すなわち、田部（2011）が指摘するように、高校における特別支援教育を考える上では、発達障害のある生徒への配慮について検討することも重要な課題である。この点で、聴覚障害のある生徒への配慮を行うことで、発達障害のある生徒にとっては不都合な事態が生じるかどうかについても検討することが必要であろう。例えば、声の大きさを調整する場合、程度によっては、発達障害のある生徒にとって不快に感じる場合もあると想定される。そのため、実際に高校で聴覚障害のある生徒への配慮をしていく場合には、同じ教室内にどのような配慮を必要としているかを把握した上で、聴覚障害のある生徒への配慮をしていくことが重要になると考えられる。

#### （５）配慮と授業参加の関連の検討

本研究は、聴覚障害のある生徒の授業参加を目的として配慮のあり方を検討し、そのあり方を提示することが可能になった。

しかし、聴覚障害のある生徒への配慮をすることによって、どの程度授業に参加できるようになったのかということについては検討することができなかった。そのような状況を明らかにできれば、聴覚障害のある生徒への配慮をすることの意義をより明確にすることが可能になると考えられる。そのため、今後は、配慮をした後に、聴覚障害のある生徒がどの程度授業参加できるようになったかということについても、検討することが必要になると考えられる。

#### （６）小学校と中学校における配慮のあり方の検討

本研究は、高校における聴覚障害のある生徒への配慮のあり方を検討し、そのあり方を提示した。その中でも、授業担当教員による配慮の方法や、校内体制の構築については、小学校や中学校でも参考にすることが可能と言える。

しかし、高校と小学校、中学校では、児童生徒の障害認識や授業担当教員による配慮の状況、校内体制の状況などは異なることが想定される。そのため、今後は、小学校や中学校における聴覚障害のある児童生徒への配慮のあり方についても、検討することが必要になると考えられる。

## ２．各研究から生じる課題

### **(1) 聴覚障害のある生徒のニーズの検証**

第2章では、聴覚障害のある生徒のニーズについて、インタビュー調査により明らかにした。このことにより、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細を明らかにすることが可能になった。

しかし、インタビュー調査は、特定の高校の生徒のみを対象としていたことから、得られた結果の内容は個人差があると考えられるため、今回の結果を直ちに、聴覚障害のある生徒のニーズとして一般化することは慎重にする必要がある。そのため、今後は、より内容を詳しく聞き取るインタビュー調査や、大規模な質問紙調査などを行うことにより、今回の調査結果の検証をする必要があると考えられる。

### **(2) 聴覚障害のある生徒のニーズの明確化**

第2章では、聴覚障害のある生徒を対象としたインタビュー調査から、聴覚障害のある生徒のニーズの詳細を明らかにすることが可能になった。

しかし、今回の調査結果が聴覚障害のある生徒に固有のものかどうかについて検討することができなかった。すなわち、健聴の生徒への調査との比較をしていないことから、聴覚障害のある生徒にのみ該当する配慮かどうかについて検討できなかった。そのため、今後は、聴覚障害のある生徒への調査をする場合に、健聴の生徒へも同時に調査をした上で、聴覚障害のある生徒と健聴の生徒の比較により、聴覚障害のある生徒のニーズを明確化する必要があると考えられる。

### **(3) 授業担当教員の経験や授業担当教員による配慮の検証**

第3章では、授業担当教員を対象とした質問紙調査から、授業担当教員の経験や配慮の状況を明らかにすることが可能になった。

しかし、授業担当教員のどのような経験が聴覚障害のある生徒への配慮に結び付くのかを明らかにできなかった。加えて、質問紙調査は、特定の高校の教員のみを対象としていたことから、得られた結果の内容は個人差があると考えられるため、今回の結果を直ちに、授業担当教員の経験や授業担当教員による配慮の状況として一般化することは慎重にする必要がある。また、授業担当教員が配慮をしていると認識していても、実際には配慮をしていなかったり、配慮をしていないと認識していても、実際には配慮をしていたりする可能性もある。そのため、聴覚障害のある生徒のニーズの検証と同様に、今後は、より内容を詳しく聞き取るインタビュー調査や、大規模な質問紙調査を行うこと、実際に授業の様子を観察することなどにより、今回の調査結果の検証をする必要があると考えられる。

#### (4) 聴覚障害のある生徒の在籍状況と属性の実態の検証

第4章では、特別支援教育コーディネーター担当教員を対象とした質問紙調査から、聴覚障害のある生徒の在籍状況及び属性の実態を明らかにすることが可能になった。

しかし、質問紙調査の構成が不十分であったために、聴覚障害のある生徒の在籍状況と属性の実態を十分に明らかにできなかった。すなわち、質問紙調査をする際に、聴覚障害の定義をしていなかったため、軽度の難聴の生徒について該当しないものと判断し、重度の生徒についてのみ結果が得られた可能性がある。そのため、今後は、聴覚障害の定義を明記して調査をすることによって、回答者が回答しやすくすることにより、聴覚障害のある生徒の在籍状況をより鮮明にできると考えられる。加えて、聴覚障害のある生徒の平均聴力レベルについても、ほとんどの学校が回答していなかった。これは、主に2つの理由が考えられる。1つは、個人情報保護を理由として回答しなかった場合である。この場合は、具体的に平均聴力レベルを記入する形式ではなく、平均聴力レベルの範囲に丸をつけてもらうなどの形式にすることによって、回答者が回答しやすくすることが有効と考えられる。もう1つは、学校が聴覚障害のある生徒の平均聴力レベルを把握していない場合である。この場合は、学校から聴覚障害のある生徒や保護者に確認してもらったりすることにより、聴力レベルを把握する必要があると考えられる。

#### (5) 聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の検証

第4章では、特別支援教育コーディネーター担当教員を対象とした質問紙調査から、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況を明らかにすることが可能になった。

しかし、質問紙調査は、特定の地域の高校を対象としていたことから、得られた結果の内容は学校による差だけでなく、地域差もあると考えられるため、今回の結果を直ちに、聴覚障害のある生徒への配慮に関する校内体制の状況として一般化することは慎重にする必要がある。そのため、先述したものと同様に、今後は、今後は、より内容を詳しく聞き取るインタビュー調査や、大規模な質問紙調査などを行うことにより、今回の調査結果の検証をする必要があると考えられる。

## 引用文献

- Antia, S. D., Saber, D. L., and Stinson, M. S. (2007) Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 158-171.
- Esera, T. (2008) An insight into the educational needs of deaf high school students: interviews with school staff and students. *Kairaranga*, 9(2), 32-36.
- 長谷川洋・菊池真里・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.
- 林薫・高橋信雄 (2003) 通常の中学校における聴覚障害児の支援について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要, 26, 119-137.
- 伊東靖雄・四日市章 (1999) 通常の学級における聴覚障害高校生の学習環境. 聴覚言語障害, 28(3), 151-162.
- 岩田吉生 (2008) 難聴学級設置校における教育の現状と課題に関する検討－難聴学級担当教員へ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.
- 岩田吉生 (2009) 通常の小学校に在籍する聴覚障害児の保護者の教育支援に関するニーズ調査－保護者に対する質問紙調査を通して－. 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 58, 21-27.
- 岩田吉生 (2012) 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－. 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 61, 19-25.
- 岩田吉生 (2014) 中学校に在籍する聴覚障害児の保護者の教育支援に関するニーズ調査－保護者に対する質問紙調査を通して－. 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 63, 39-44.
- 岩田吉生 (2015a) 小学校に在籍する聴覚障害児の保護者の教育支援に関するニーズ調査. 障害者教育・福祉学研究, 11, 27-32.
- 岩田吉生 (2015b) 高校に在籍する聴覚障害児の保護者の教育支援に関するニーズ調査－保護者に対する質問紙調査を通して－. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 5, 41-45.
- 河村義和・高橋信雄 (2013) 愛媛県の通常学校に在籍する難聴のある子どもの実態調査.

愛媛大学教育学部紀要, 60, 185-194.

京都府聴覚支援センター (2014) 聴覚に障害のある高校生への理解・支援ー学校選びから卒業後までー.[オンライン [http://www.kyoto-be.ne.jp/rou-s/cms/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=253](http://www.kyoto-be.ne.jp/rou-s/cms/?action=common_download_main&upload_id=253)] 2017.12.7.

窪田博子・長南浩人 (2006) 聴覚障害児の情報保障に関する研究ー高知県における実態調査と情報保障の実践からー. ろう教育科学, 48(1), 31-40.

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ーノートテイク支援を中心としてー. 聴覚言語障害, 31(3), 129-136.

美濃孝枝・鳥越隆士 (2007) インテグレーションをしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり方に関する調査ー本人の語りからの分析ー. ろう教育科学, 49(2), 47-66.

野村みどり (1990) 大学におけるバリア・フリー環境ー聴覚障害学生の受けた高校までの教育と大学におけるサポート・システムー. 日本福祉大学研究紀要, 81, 101-125.

太田晴康・下島かほる (2003) 通常中学校における聴覚障害生徒への情報保障ーインテグレーションと要約筆記を活用した学習支援ー. ろう教育科学, 45(3), 191-202.

斎藤佐和・四日市章・鷺尾純一・田中耕司 (2004) 聾学校におけるセンター的機能の現状と展望. 心身障害学研究, 28, 133-147.

齋藤友介 (2014) 日本語版聴覚障害生徒向け学級参加尺度 (C P Q) の開発. 大東文化大学紀要, 社会科学編, 52, 111-121.

佐藤紀代子 (2016) 広島県の通常学校に在籍する聴覚障害をもつ子どもの支援に関する実態調査. 聴覚言語障害, 45(2), 79-89.

清水久美子・高橋信雄 (2002) 手話などを用いた通常小学校における聴覚障害児への授業援助の試み. 特殊教育学研究, 39(5), 9-15.

下島かほる・太田晴康 (2005) 通常の学級における聴覚障害生徒への情報保障 (2). ろう教育科学, 47(2), 69-75.

下中村武 (2017) 中学校の通常の学級における聴覚障害のある生徒への支援の実態に関する調査研究ーノートテイクと手話通訳に着目してー. 聴覚言語障害, 46(1), 21-35.

下中村武・古田弘子 (2014) 高校における特別支援教育実践に関する文献的考察. 熊本大学教育学部紀要, 63, 167-174.

Stinson, M. S., Elliot, L. B, Kelly, R. R, & Liu, Y. (2009) Deaf and Hard-of-Hearing Students' Memory of Lectures with Speech-to-Text and Interpreting/

Note Taking Services. The Journal of Special Education. 43(1), 52-64.

菅家早織・四日市章（2007）中学校教員における聴覚障害の意識と障害生徒への支援．聴覚言語障害，36(1)，27-34.

田部絢子（2011）高校における特別支援教育の動向と課題．特殊教育学研究，49(3)，317-329.

徳永ひとみ（2015）聴覚障害のある高校生への障害の自己認識を促す指導に関する研究－個別指導と集団指導を併用した指導プログラムの効果と検証－．特別支援教育コーディネーター研究，11，39-46.

内山涼（2016）高等学校に在籍する聴覚障害生徒に対する支援の在り方の研究－聴覚障害者の高校時代について－．まなびあい，9，58-66.

上村千尋・入山満恵子（2016）聴覚障害の児童生徒が感じる困難とその教育的支援．新潟大学教育学部研究紀要，人文・社会科学編，9(1)，167-172.

脇中起余子・京都難聴児親の会（2002）聴覚障害者本人および親の意識調査（1）－「京都難聴児親の会」親と本人に対するアンケートから－．ろう教育科学，44(2)，55-72.

WHO. Grades of hearing impairment. [オンライン [http://www.who.int/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](http://www.who.int/deafness/hearing_impairment_grades/en/)] 2017.12.7.

山本秀子・鳥越隆士（2011）難聴学級在籍児童への交流学級での支援に関する研究．ろう教育科学，53(2)，47-68.



## 謝辞

本研究は、多くの方々の研究へのご協力及びご指導によって形にすることができました。はじめに、本研究に協力していただいた生徒と保護者、高校教員の方々にお礼を申し上げます。

次に、本論文を作成するにあたり、主査である兵庫教育大学教授の鳥越隆士先生からは、終始丁寧なご指導をいただきました。本研究への指導・助言だけではなく、鳥越ゼミにおける発表の機会や、修士課程学生の指導の機会をいただきました。このことにより、私自身の研究力の向上だけでなく、他の学生への研究指導力を身に付ける一助になりました。また、兵庫教育大学教授の宇野宏幸先生、岡山大学准教授の吉利宗久先生、元上越教育大学教授の我妻敏博先生、兵庫教育大学教授の石倉健二先生からは、本研究への示唆をいただきました。ここに感謝いたします。

また、熊本大学教授の古田弘子先生には、熊本大学大学院修士課程の頃に研究の基礎についてご指導をいただいただけでなく、博士課程への進学も進言していただきました。博士課程に進学してからも、折を見て、ご連絡をいただいたり、私からご相談したりすることもあり、様々な場面で私に勇気と元気、励ましの言葉を送っていただきました。そのため、古田先生にはとても感謝しています。

そして、両親は、私の研究について、いつも温かい気持ちで見守ってくれていました。特に、父からは文章表現について意見をいただきました。

最後に、この研究に取り組むきっかけとなった方に心から感謝します。それは、熊本大学で聴覚障害のある学生の支援をしているときの話でした。大学でノートテイクによる支援活動をしていたとき、聴覚障害のある学生と話をしていた、このような話になりました。私が、「大学では、このようなノートテイクによる支援を利用しているけど、高校まではどうしていたの？」と聞いたところ、その方は、「高校までの間は、ノートテイクによる支援はなく、自力で勉強していた」という話を聞きました。その話を聞いてから、私は、「今、大学でこのようにノートテイクを必要としているなら、高校までの間も必要だったのではないか？」と思い、このテーマに関心を持つようになりました。このとき、この方との出会いがなければ、今の私はありません。その意味で、その方との出会いに感謝の気持ちでいっぱいです。

平成 30 年 1 月 下中村 武

## 付記

本研究は、主として、以下の論文と学会発表原稿を加筆修正し、まとめたものである。

### 第1章：

下中村武（2016）通常の学級における聴覚障害のある児童生徒への配慮と支援に関する動向．日本学校教育学会第31回大会発表要旨集，38-39．

下中村武（2016）高校における聴覚障害のある生徒への授業参加のための配慮と支援に向けた文献的検討．日本特殊教育学会第54回大会発表論文集，P7-5．

下中村武（2017）通常の学級における聴覚障害のある児童生徒への配慮と支援に関する文献的考察－インクルD B「合理的配慮」実践事例データベースに着目して－．日本特殊教育学会第55回大会発表論文集，P1-17．

### 第2章：

下中村武・古田弘子（2016）高校で学ぶ聴覚障害のある生徒の授業時の配慮に関するニーズ－授業に関する生徒自身の認識に着目して－．S N Eジャーナル，22(1)，147-160．

### 第3章：

下中村武・古田弘子（2017）高校で学ぶ聴覚障害のある生徒への授業時の配慮に関する調査研究－授業担当教員自身の認識に着目して－．S N Eジャーナル，23(1)，161-172．

### 第4章：

下中村武（2017）高校における聴覚障害のある生徒への授業時の配慮に関する調査研究－配慮の取り決めに着目して－．日本特別ニーズ教育学会第23回研究大会発表要旨集，52-53．