

# 聴覚障害児を対象とした特別支援学級及び通級指導教室の 現状と課題 —担当教員のニーズに着目して—

Current situation and issues of resource rooms  
for hearing-impaired children:  
Focused on the needs of teachers in charge

喜屋武 睦

Chikashi KYAN  
福岡教育大学  
特別支援教育ユニット

飯塚 わかな

Wakana IIZUKA  
東京学芸大学  
教職大学院

渡部 杏菜

Anna WATANABE  
筑波技術大学障害者  
高等教育研究支援センター

大鹿 綾

Aya OSHIKA  
東京学芸大学  
特別支援科学講座

(令和3年10月8日受付, 令和3年12月23日受理)

本研究では, 小中学校における聴覚障害児に対する指導および支援の現状と課題を整理することを目的として, 九州・沖縄地方の小中学校に設置された特別支援学級(難聴)及び通級による指導(難聴)を担当する教員を対象とした質問紙調査を実施した。結果より, 多くの学級や教室では児童生徒1名に対し担当教員が1名であるケースが多く, さらに, 特別支援学級であっても多くの時間を交流学級で過ごすなど交流及び共同学習の広がりが示された。また, 担当教員の特別支援学校教諭免許状の保有率(聴覚障害領域)を高めること, 専門性向上を目指した取り組みとして, 経験年数を含めた教員のニーズに焦点化した研修プログラムの構築を目指すことが重要であると考えられた。そして, 特別支援教育コーディネーターや管理職が当該学級・通級を担当する教員を支援するキーパーソンとなることが明らかとなり, 全学的に聴覚障害児児童生徒への支援に取り組むことの重要性が示唆された。

## I 問題と目的

文部科学省(2020)によると, 令和元年度時点(5月1日現在)において, 聴覚障害を対象とした特別支援学級(以下, 難聴学級)は小学校では916学級(在籍児童数1,357人), 中学校では371学級(在籍生徒数528人)であり, 聴覚障害を対象とした通級による指導(以下, 難聴通級)を受

けている児童生徒は小学校では1,775人, 中学校では423人となっている。特別支援教育が開始された平成19年度では, 難聴学級が小学校で473学級(865人), 中学校で214学級(343人)であった(文部科学省, 2008)ことから, 現在では地域の学校で学ぶ聴覚障害児は増加傾向にあることが分かる。

一方で、上述のように地域の学校で学ぶ聴覚障害児が増えたことに対して、指導を担当する教員に関する課題が考えられる。柴垣・佐々木・鈴木(2021)は専門性確保の観点から、文部科学省の資料を基に、特別支援学級の担当教員における特別支援学校教諭免許状の保有率の低さについて指摘している。また、林田・河野・河原(2018)は全国の小学校に設置された難聴学級に対し質問紙調査を行っている(85学級が回答)。そこでは、難聴学級担当教員は教職経験年数に比べ難聴学級の担当年数が相対的に短いこと、聴覚障害教育領域の特別支援学校教諭免許状保有率が低いことについて明らかにしている。文部科学省の資料においては、特別支援学校及び特別支援学級の担当教員における免許状保有率については調査されているものの、通級による指導を担当する教員の特別支援学校教諭免許状の保有率に関する調査はなく、当該教員における免許保有率は不明である。そうした中で、井戸・左藤(2018)は関東地方の公立小学校に設置されている難聴・言語通級指導教室に対し質問紙調査を行っている(154校より回答)。井戸・左藤(2018)では保有免許状に言及した箇所において、聴覚障害領域の特別支援学校教諭免許状の保有率の低さについて報告している。

矢野・齋藤・鷺尾・四日市(2004)は難聴学級・難聴通級の担当教員の専門性向上を目指すうえで、研修に関する聴覚特別支援学校への期待の大きさについて指摘している。聴覚特別支援学校との連携に関して、井戸・左藤(2018)では、聴覚特別支援学校との連携について「連携・協力を行っていない」の回答が最も高い割合(41.6%)を示されており、両者間に十分な連携体制が整っていない現状が明らかになった。その一方で、聴覚障害児を指導する教員の聴覚特別支援学校に対する連携への期待についても示されており、矢野ら(2004)が指摘する聴覚特別支援学校のセンタ－的機能に対する期待は今後より大きくなるものと考えられる。

これまでの研究により、地域で学ぶ聴覚障害児を指導する教員のニーズや聴覚特別支援学校との連携についてはその重要性が指摘されているものの、現状を把握し今後の課題を検討するための検討は量的に十分ではない。

そこで本研究では、九州・沖縄地方を対象として難聴学級及び難聴通級の現状、特に、指導を担当する教員のニーズを明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ 方法

### 1. 調査対象者

九州・沖縄地方の公立小学校及び中学校に設置されている難聴学級及び難聴通級(203校のうち、調査実施年度には難聴学級・難聴教室がない(あるいは対象児童生徒がいない)と連絡を得た学校及びあて先不明の計10校を除く193校を対象とし、郵送による質問紙調査を行った(設置校は全国公立学校難聴・言語障害学級設置校一覧2019年度版による)。上記の学校長に依頼状、質問紙及び切手付き返信用封筒を送付した。

依頼状には、本研究の目的、回答の方法、研究協力への任意性、プライバシーや個人情報の保護、問い合わせ先について記載した。また、調査用紙の返送をもって本研究への同意とみなした。

### 2. 調査期間

2020年10月から同年11月にかけて実施した。

### 3. 調査項目

国立特別支援教育総合研究所(2017)および井戸・左藤(2018)を参考に、質問紙調査の内容を作成した。質問紙は「第1部 学校用アンケート(各校1部回答)、第2部 担当教員用アンケート(各校担当教員分回答)の2部構成とし、質問紙の構成と内容をTable1に示した。

### 4. 分析方法

単一選択と複数選択の項目が存在するため、項目ごとに回答数を集計した。また、自由回答項目については著者間での協議において類似性の高い内容を分類して集計を行った。

## Ⅲ 結果

依頼をかけた193校のうち98校から回答が得られた(回収率50.8%)。Table1に示す第1部の内容に関しては、第1部の内容に関する回答が得られなかった6校、今年度は学級を設置していないと回答した1校を除く91校を分析の対象とした。内訳は難聴学級設置が86校、難聴通級設置が7校であり、うち2校は両方を設置していた。第2部の内容に関しては、回答が得られた103名のうち、回答内容に不備の見られた2名を除く101名を分析対象とした。

### 1. 学級・教室に関する調査結果

#### (1) 学級・教室の状況について

在籍児童生徒数について、91校中「1名」が62校(68.1%)、「2名」が20校(23.1%)、「3名以上」が9校(8.8%)となり、9割以上の学級・教室では在籍児童生徒数は1名あるいは2名であった。また、担当教員数は「1名」が84校

Table1 質問紙の内容

構成	具体的な質問内容
学級・教室に関する基本調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・設置されている教室種別</li> <li>・在籍児童・生徒の在籍数</li> <li>・担当教員数</li> <li>・学級利用状況 ※難聴特別支援学級のみ回答（複数回答可）</li> </ul>
第1部	
聴覚特別支援学校との連携に関する調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚特別支援学校との連携頻度</li> <li>・連携の内容（複数回答可）</li> <li>・連携を行っていない理由 ※連携を行っていないと回答した場合のみ（複数回答可）</li> <li>・「連携が必要ではない」理由 ※「連携が必要ではない」と回答した場合のみ</li> </ul>
担当教員に関する基本調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当教員の教育経験年数</li> <li>・担当教員の聴覚特別支援学校での勤務経験の有無</li> <li>・担当教員の保有資格</li> <li>・聴覚障害教育に関する研修の受講経験の有無とその内容</li> </ul>
第2部	
専門性向上に対するニーズ調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講を希望する聴覚障害教育に関する研修内容</li> <li>・希望する聴覚特別支援学校との連携方法</li> <li>・効果的だと考える連携について（自由記述）</li> <li>・専門性を高めるための方法</li> <li>・担当教員の学校内外における相談相手</li> <li>・指導にあたっての苦労、困り感</li> </ul>

Table2 難聴学級の利用状況

利用状況	回答数 (n=88)
ほとんど時間を交流学級で過ごしている	17
特定の教科のみ特別支援学級で過ごしている	64
ほとんどの時間を特別支援学級で過ごしている	5
すべての時間を特別支援学級で過ごしている	1
不明	1

(92.3%), 「2名以上」が7校(7.7%)であった。難聴学級設置校に対して児童生徒における学級の利用状況について回答を求めた結果, 「特定の教科のみを特別支援学級で過ごしている」が7割以上となり, 学校での多くの時間を通常学級で過ごしていることが示された (Table2)。

## (2) 聴覚特別支援学校との連携状況について

現在の聴覚特別支援学校との連携頻度について回答を求めたところ, 3割以上が「現在では行っていない」となっているものの, 6割以上の学校では少なくとも年に1回は連携を行っていることが示された (Table3)。

聴覚特別支援学校と連携を行っているとは回答した58校に対し連携方法について回答を求めた結果, 「特別支援学校での研修」が38校, 「聴覚特別支援学校の巡回相談システムを利用」が20校, 「その他」が30校であり, 聴覚特別支援学校に向いて研修を受ける形での連携の在り方が最も多かった。さらに, 「その他」に回答をした30校の

Table3 聴覚特別支援学校との連携状況

連携の頻度	回答数 (n=91)
月に1回程度	7
学期に1回程度	24
年に1回程度	27
現在は行っていない	32
不明	1

Table4 「その他」の連携方法

項目	回答数 (n=41)
情報交換	17
聴覚特別支援学校の見学・体験入学	10
児童生徒の個別相談	9
聴力検査または言語検査の実施	5

自由記述を分類したところ, 「情報交換」「聴覚特別支援学校の見学・体験入学」「児童生徒の個別相談」「聴力検査または言語検査の実施依頼」の4つに分類され, 41の回答が得られた。分類の結果, 「情報交換」が最も多い結果となり, その中でも各地域において行われる難聴言語関連の研究会が情報交換の場となっていることが分かった (Table4)。

一方で, 「現在は行っていない」と回答した32校に対しその理由を求めたところ, 「連携をする時間的余裕がない」という業務の多忙さに起因する理由が最も多く, 次いで「聴覚特別支援学校との地理的距離が遠い」結果となった (Fig.1)。また, 「その他」の回答を含めた自由記述の中には,

これまでは定期的に行われていたものの、新型コロナウイルス感染症拡大により例年のような取り組みが困難であったとする回答も見られた。

## 2. 担当教員のニーズに関する調査結果

### (1) 担当教員の基本属性について

分析対象となった101名の教職経験の経験年数は平均23.6年( $SD=11.6$ )であった。また、その中で聴覚障害児への指導経験年数の平均は4.2年( $SD=5.3$ )となり、経験年数の分布は1年目が38名、2年目が22名、3年目が12名、4年以上は29名であり、本研究で回答を得た教員の59.4%は聴覚障害児への指導年数が3年未満であった。さらに、特別支援学校教諭免許状の保有状況について回答を求めた結果、半数以上が免許を保有していない状況であり、そのうち聴覚領域の免許の保有率は全体で2割未満であった(Fig.2)。

### (2) 聴覚障害児指導における研修について

聴覚障害教育に関する研修(単発の講習会等も含む)の受講経験の有無について回答を求めたところ、「有」が87名(86.1%),「無」が13名

(12.9%),「回答なし」が1名(1%)であった。Fig.3及びFig.4にそれぞれ、「これまで受けたことのある研修」と「今後希望する研修」の複数回答結果を示した。また、Table5にはFig.3, Fig.4の①～⑱に対応する研修内容を示した。その結果、「これまで受けたことのある研修」では「聴覚障害について」「聞こえの環境づくりについて」「補聴器について」「人工内耳について」が上位に挙げられているのに対して、「今後希望する研修」では「教材開発について」「進路指導・支援について」「教科指導について」が挙げられていた。

先述の通り、本研究では59.4%の教員は聴覚障害児への指導経験が3年未満であった。また、特別支援学校教諭免許状の保有率に関してもおよそ半々であった。そこで、Table6に聴覚障害児への指導経験年数が3年未満と3年以上の教員の希望する研修内容について、Table7に免許の有無による希望の研修内容について多い順に示した。その結果、指導経験年数の違いに関わらず両者ともに「教材」「教科」「聞こえの環境づくり」が上位で共通している一方で、「本人の障害認識」や

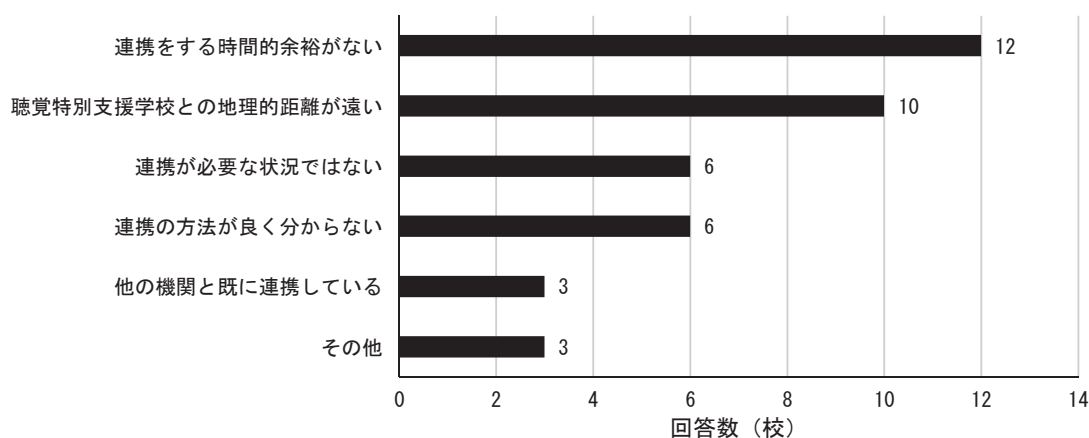


Fig.1 聴覚特別支援学校との連携がない理由 (n=32)

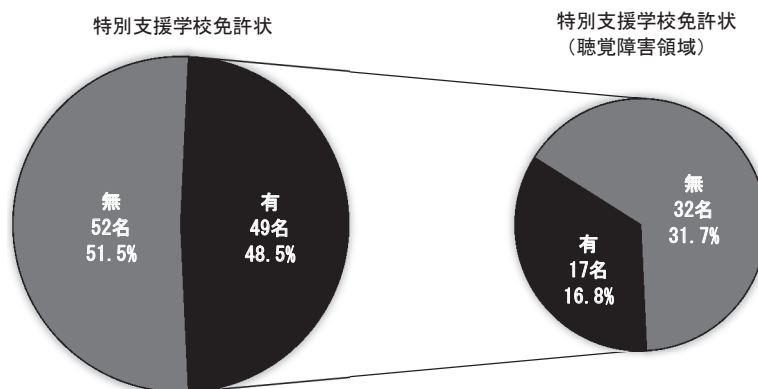


Fig.2 聴覚特別支援学校教諭免許状の保有状況 (n=101)



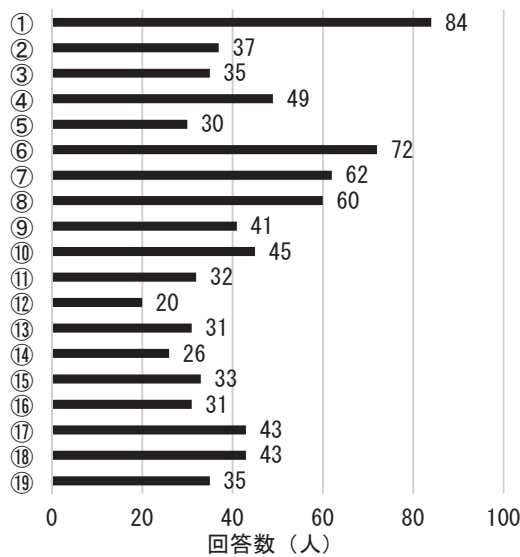


Fig.3 これまでに受講した研修内容 (n=87)

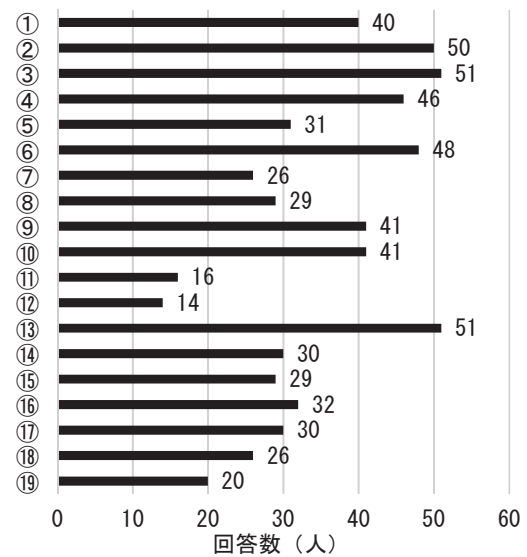


Fig.4 今後受講を希望する研修内容 (n=101)

Table5 研修の内容

番号	研修内容	番号	研修内容	番号	研修内容
①	聴覚障害について	⑥	聞こえの環境づくり	⑪	手話
②	教科指導	⑦	補聴器について	⑫	ろう文化
③	教材開発	⑧	人工内耳について	⑬	進路指導・支援
④	発音・発語指導	⑨	本人の障害認識	⑭	保護者支援
⑤	聴覚活用	⑩	周囲の障害理解	⑮	交流学級・在籍学級との連携
				⑯	発達検査・知能検査等の研修
				⑰	聴力検査に関すること
				⑱	個別の指導計画の作成
				⑲	言語障害教育に関すること

「周囲の障害理解」など障害認識・障害理解に関する研修希望については経験年数による違いが見られた。また、免許の有無では、同様に両者で教科学習に関する研修希望の傾向は類似しているものの、ここでも障害認識・障害理解に関する希望には両者で違いが見られた。

### (3) 指導における相談相手について

Fig.5に子どもへの指導や困り感に関する、学校内での相談相手について、聴覚障害児への指導経験年数の違い（3年未満と3年以上）による回答率を示した。その結果、「特別支援教育コーディネーター」は3年未満では60%（36名）、3年以上では39.0%（16名）、「管理職」は3年未満では48.3%（29名）、3年以上では46.3%（19名）、「交流学級又は在籍学級の担任教員」は3年未満では46.7%（28名）、3年以上では43.9%（18名）、「同学級・教室の教員」は3年未満では41.7%（25名）、3年以上では41.5%（17名）、「児童生徒の保護者」は3年未満では28.3%（17名）、3年以上では26.8%（11名）、「親しい同僚」は3年未満では18.3%（11名）、3年以上では31.8%（13名）、「いない」は3年未満では8.3%（5名）、3年以上では12.2%（5名）、「その他」は3年未満では

8.3%（5名）、3年以上では14.6%（6名）であった。同様に、Fig.6に学校外での相談相手について聴覚障害児への指導経験年数の違い（3年未満と3年以上）による回答率を示した。その結果、「聴覚障害教育に取り組んでいる教員」は3年未満では51.7%（31名）、3年以上では75.6%（31名）、「聴覚特別支援学校の教員」は3年未満では35%（21名）、3年以上では53.7%（22名）、「いない」は3年未満では13.3%（8名）、3年以上では4.9%（2名）、「その他」は3年未満では15%（9名）、3年以上では31.7%（13名）であった。また、「その他」では「過去に聴覚障害教育・言語障害教育に携わった経験のある教員」や「療育センター・医療機関の言語聴覚士」などが挙げられた。

### (4) 担当教員が抱える困り感について

聴覚障害児への指導にあたり抱えている困り感について自由記述を求めた。その結果、117の記述が得られ、10つのテーマに分類された。Table8にカテゴリと記述内容の例を示した。得られた回答では、児童生徒の言語力や学力に関する内容が最も多く、次いで児童生徒が過ごす交流学級や在籍学級での支援の在り方に関する内容

Table6 聴覚障害児への指導経験年数の違いによる希望する研修内容

指導経験年数3年未満(n=60)			指導経験年数3年以上(n=41)		
研修内容	人数	割合(%)	研修内容	人数	割合(%)
進路	28	46.7	教材	25	61.0
教科	27	45.0	教科	23	56.1
教材	26	43.3	聴こえの環境づくり	23	56.1
発音・発語	26	43.3	本人の障害認識	23	56.1
聴こえの環境づくり	25	41.7	周囲の障害理解	23	56.1
聴覚障害について	20	33.3	進路	23	56.1
本人の障害認識	18	30.0	聴覚障害について	20	48.8
周囲の障害理解	18	30.0	発音・発語	20	48.8
発達・知能検査	16	26.7	聴覚活用	20	48.8
聴力検査	16	26.7	人工内耳について	17	41.5
保護者支援	15	25.0	発達・知能検査	16	39.0
交流学級との連携	15	25.0	保護者支援	15	36.6
個別の指導計画	13	21.7	補聴器について	14	34.1
補聴器について	12	20.0	交流学級との連携	14	34.1
人工内耳について	12	20.0	聴力検査	14	34.1
聴覚活用	11	18.3	個別の指導計画	13	18.3
言語障害関連	10	16.7	手話	11	16.7
手話	5	8.3	ろう文化	10	8.3
ろう文化	4	6.7	言語障害関連	10	6.7

Table7 特別支援学校教諭免許状保有の有無による希望する研修内容

特別支援学校教諭免許なし(n=52)			特別支援学校教諭免許あり(n=49)		
研修内容	人数	割合(%)	研修内容	人数	割合(%)
教材	26	50.0	教科	26	53.1
進路	26	50.0	周囲の障害理解	26	53.1
教科	24	46.2	教材	25	51.0
聴こえの環境づくり	23	44.2	発音・発語	25	51.0
発音・発語	21	40.4	聴こえの環境づくり	25	51.0
聴覚障害について	19	36.5	本人の障害認識	25	51.0
本人の障害認識	16	30.8	進路	25	51.0
周囲の障害理解	15	28.8	聴覚障害について	21	42.9
補聴器について	14	26.9	聴覚活用	19	38.8
発達・知能検査	14	26.9	人工内耳について	19	38.8
聴力検査	14	26.9	保護者支援	19	38.8
交流学級との連携	13	25.0	発達・知能検査	18	36.7
個別の指導計画	13	25.0	交流学級との連携	16	32.7
聴覚活用	12	23.1	聴力検査	16	32.7
保護者支援	11	21.2	個別の指導計画	13	26.5
人工内耳について	10	19.2	補聴器について	12	24.5
言語障害関連	8	15.4	言語障害関連	12	24.5
手話	6	11.5	手話	10	20.4
ろう文化	6	11.5	ろう文化	8	16.3

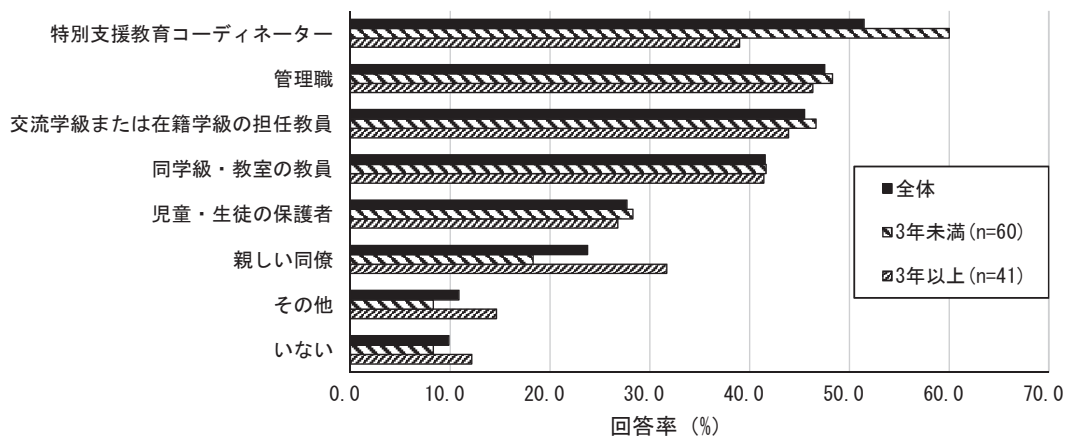


Fig.5 校内における相談相手

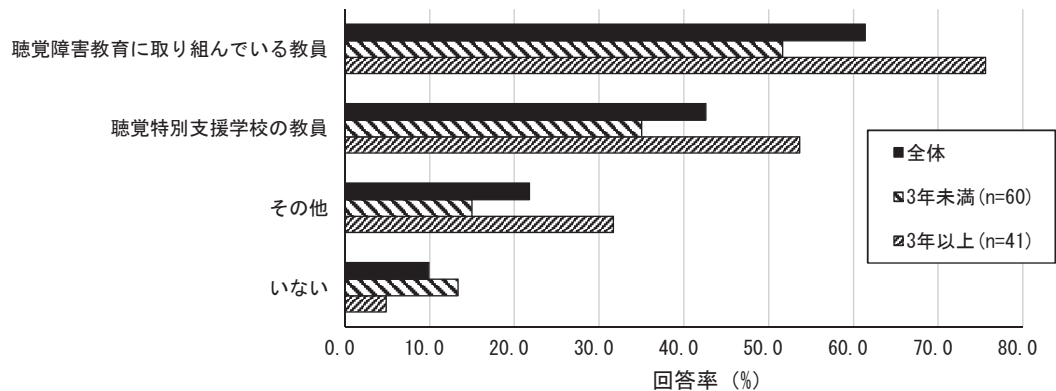


Fig.6 校外における相談相手

が多くみられた。また、聴覚障害以外の障害への対応に関する課題について挙げられていることから、教員の困り感が多岐にわたることがうかがえた。

#### Ⅳ 考察

##### 1. 学級・教室の状況について

本研究における難聴学級・難聴通級に在籍する児童は1学級・教室あたりの在籍及び通級児童生徒数の平均は1.7人であり、全国の小学校の難聴学級を対象とした林田・河野・河原(2018)の調査による1.8人と近似した結果であった。林田らの研究では難聴学級のみを対象としており、本研究では難聴通級も対象としてはいるものの、分析対象となった91校中難聴通級を設置しているのが7校のみであったことから、全国に設置される難聴学級の在籍児童生徒数が平均して1～2名の少人数で運営されているものと推測される。また、難聴学級の利用状況については9割以上が多くの時間を交流学級で過ごしていることが分かった。特別支援教育においては交流及び共同学習が

推進されており、共生社会の実現に向けた重要な取り組みに位置付けられている(文部科学省, 2017a)。文部科学省(2017b)は全国の小学校・中学校・高等学校に対し交流及び共同学習の実施状況に関する調査を行っている。その中で、特別支援学級を設置する小学校及び中学校ではほとんどの学校で交流及び共同学習が実施されていることが明らかになった。本研究においてほとんどの学校で、在籍する聴覚障害児は交流学級で過ごす時間が多いと答えたことから、聴覚障害教育領域においても交流及び共同学習が広がっているものと考えられた。

聴覚特別支援学校との連携状況について、年一回は行っていると回答した学校は58校(63.7%)であった。井戸・左藤(2018)による関東地方の通級指導教室(難聴・言語障害)に対して行った調査では57.8%であり本調査と概ね同程度の連携状況であった。その一方で、「現在は行っていない」と回答した学校が32校(35.2%)おり、4割近くが聴覚特別支援学校との連携は行っていないことも示された。連携が必要ないと回答した学校

Table8 指導上抱えている困り感

カテゴリー	回答数	回答例
児童生徒の言語力（発音指導等含）や学力に関する内容	25	<ul style="list-style-type: none"><li>● 語彙が少ないため、言葉や文章の意味を理解した上での内容理解となると時間がとても足りない。</li><li>● 語彙力がない為、それを説明することに、気がとられ本質的な指導ができない。</li><li>● 低学年までは、どうにか勉強においていたが、中学年から厳しくなり、言葉の意味の説明に時間を費やしてしまう</li><li>● 発音の指導をどこまですればいいか。</li><li>● 英語の発音指導について、本人がなかなか法則性について理解ができていない</li></ul>
聴児との交流・校内での支援体制に関する内容	17	<ul style="list-style-type: none"><li>● 交流学級での情報保障などノートテイクボランティアをお願いしているが全てカバーできない</li><li>● 交流学級との連携の在り方について悩むことが多い</li><li>● 現在コロナ禍で学校内で皆マスクをはめていることもあり、難聴児には（学級での）音声ができずににくい。</li><li>● 児童が一人しかいないので、子ども同士の対話的な学習の実施が難しい。</li><li>● （他障害も含め）支援学級が増加傾向のため、教室や予算が足りず十分障害に配慮できる環境にならない。</li></ul>
児童生徒の障害認識に関する内容	14	<ul style="list-style-type: none"><li>● 本人の障害認識、周囲の理解が得にくいこと。</li><li>● 生徒に困り感がなく、目に見えていない困り感を探る方法が分からない。</li><li>● 障害とつきあっていくのは本人自身なので、自尊感情を高め、周囲に感謝しつつ協力する力を高めてあげたい。</li></ul>
聞こえ（聴取能力・補聴器等）に関する内容	14	<ul style="list-style-type: none"><li>● 補聴器のトラブルへの対応。最終的には、保護者が業者へ持ち込み対応している。</li><li>● 英語科において子音が聞き取りにくいこと。</li><li>● 中等度難聴の場合、どこまできちんと理解し、聞き取れているかが把握しづらい。</li></ul>
自身の専門性に関する内容	11	<ul style="list-style-type: none"><li>● 自分の専門性を高めるための研修をする時間が足りない。</li><li>● 今年はコロナの影響で研修の機会が減ってしまい、手探りで指導している。発音の指導など書籍に書かれていることは専門的で理解が難しく、自分自身で専門性を高めていく必要があると感じている。</li></ul>
聴覚障害以外の障害への対応	10	<ul style="list-style-type: none"><li>● 聴覚障害以外の特性を持っている児童の学習支援の難しさを感じている。</li><li>● 聴覚障害による学習の遅れなのか、知的障害によるものなのかの判断に困るケースがある。</li><li>● 難聴だけでなく、知的や発達障害も重複しているので、指導が難しい。</li></ul>
保護者対応に関する内容	8	<ul style="list-style-type: none"><li>● 保護者の要求をどこまで受け入れるか。</li><li>● 保護者が健聴であると、子どもの困り感を理解することを難しく感じていると感じる</li></ul>
進路に関する内容	6	<ul style="list-style-type: none"><li>● 子どもたちが社会に出て活躍する姿（キャリア形成）が、見えない部分があり、通常の子と同じような指導をすべきか、特性に合わせた指導をすべきか迷うことがあります。</li><li>● 高校受験での合理的配慮申請</li></ul>
校外との連携に関する内容	5	<ul style="list-style-type: none"><li>● 聴覚障がい児の情報や、研修会はたくさんあるが、聴覚特別支援学校同士での情報が多く、通常学校にまで情報が回ってこないことがある。</li><li>● 療育機関の方針にちがいがあって、本当に先を見直した時、ここまでのいいのか・・・と悩む。</li></ul>
実態の異なる児童生徒への対応に関する内容	5	<ul style="list-style-type: none"><li>● 教材や教具も児童の発達に合わせて準備しているが、指導計画を立てるのが大変。</li><li>● 一人一人の状態や状況に合った指導が必要になるのでその対応が難しいと感じる。</li></ul>



に理由を求めたところ、時間的あるいは地理的要因が多く挙げられた。本研究においては約6割の教員が聴覚障害児への指導経験が3年未満であり、指導上の困り感についても自身の専門性に対する不安感を挙げる教員がみられることから、日々の指導準備等に要する時間的比重が大きく、その結果として聴覚特別支援学校との連携を図る時間を確保することが困難な状況にあることが推察される。

## 2. 担当教員に対する研修等について

井戸・左藤（2018）では聴覚特別支援学校に求められる連携・協力内容について「発音・発語指導」「聴こえに配慮した環境づくり」「聴覚活用の指導」「障害理解・障害認識」などが上位に挙げられている。本研究では、これまでに実施された研修内容では「聴覚障害について」「聞こえの環境づくり」「補聴器・人工内耳について」などが多く、今後希望する研修内容では「教科指導」「教材開発」「進路指導・支援」などその内容には違いが見られた（Fig3 及び Fig4）。本研究では九州・沖縄地方を対象とし、井戸・左藤（2018）では関東地方を対象としている。特別支援教育の在り方は地域性を考慮することの重要性が従来より指摘されているが（羽鳥，2005；石原・堀之内・土田ら，2007；深沢・河村，2017 など）、井戸・左藤（2018）と本研究の研修ニーズの違いも地域性が反映された可能性も考えられる。その点について、今後は各地域の特性を考慮した詳細な検討が期待される。

また、研修ニーズの違いに関しては、聴覚障害についての理解の定着とともに、実際の指導面へとニーズが移行している可能性も考えられた。本研究においては約6割の学級・教室に少なくとも年1回以上、聴覚特別支援学校との連携が認められた。聴覚特別支援学校のセンター的機能の発揮によって、聴覚障害に関する基礎的知識を多くの難聴学級・難聴通級の担当教員が習得したことで、実際の指導場面へとニーズが移行しているものと考えられた。新任の担当教員に対する聴覚障害に関する基礎的知識の習得機会の確保は継続しつつ、今後は具体的な指導方法や個別的な指導事例を積極的に紹介する研修を充実させ、ケース会を開催し指導内容を共に検討できる機会を設定する等、聴覚特別支援学校が担うセンター的機能の更なる充実が求められるものと考えられた。

担当教員の聴覚障害児への指導経験年数は約6割が3年未満と、教員経験年数と比して短い傾向にあり、林田・河野・川原（2018）と同様の傾向

にあった。また、本研究では48.5%の担当教員が特別支援学校教諭免許状を保有しており、全国平均である30.8%（文部科学省，2020）と比べると高い保有率を示していた。その一方で、免許の領域に着目すると聴覚障害領域を保有する割合は16.8%と低かった。聴覚障害教育においては乳幼児期からの言語・コミュニケーション発達や保護者支援の重要性をはじめ、何よりその困難さが“見えない・見えにくい”障害であることが従来から指摘（例えば稲葉，2003 など）されていることから、その理解と支援には、心理・教育を含めた幅広い領域の知識が必要であり極めて高い専門性が求められる（四日市，2014）。免許の保有が専門性の担保を直接的に反映するものではないものの、今後は通常の学校で学ぶ聴覚障害児が増えることが予想されることから、聴覚障害児を対象とする特別支援学級及び通級指導教室の担当教員に対して、より一層聴覚障害領域の特別支援学校教諭免許状の保有率向上に向けた取り組みが重要であると考えた。

担当教員の専門性確保を目指した取り組みでは、特別支援学校教諭免許の保有率向上と同時に、研修が担う専門性向上への役割も大きいことが指摘されている（玉村・越野・郷間ら，2008；福田・大伴・橋本ら，2021）。では、聴覚障害児を指導する教員はどのような研修を求めているのか。本研究では、教員が求める研修内容について、対象者を「経験年数（3年未満と3年以上）」及び「免許の有無」から検討を行った。その結果、経験年数による違いでは両者ともに上位に位置する希望研修は概ね同じ傾向にあるが、障害認識や障害理解に関する内容は3年以上のほうが上位に位置するなどの違いも示された。しかし、回答率に着目すると、3年未満ではどの研修内容も50%を下回っている（Table6）。同様に、「免許の有無」においても、免許無群は免許有群と比べ各研修内容の回答率が低い（Table7）。これは、ある程度経験を重ねている、また免許を保有し基本的な知識を有している教員は、そうではない教員と比べその経験から、聴覚障害児に対する指導をより広範かつ多面的に検討できるためではないだろうか。反対に、聴覚障害児に対する指導経験が短い、あるいは特別支援教育に関する知識が十分でない教員は“何から学べばよいのか”について困難を抱えている結果、希望する研修内容が限定的になっているのではないだろうか。しかし、本研究ではその点については明らかにできておらず推測の域を出ないため、今後さらなる検討を行

う必要がある。より具体的な教員のニーズをより明確にすることで、これまで以上にそれぞれの経験や状況に対応した体系的な研修プログラムを構築することができるものと考えられる。

### 3. 担当教員の抱えるニーズへの対応について

指導に関しての学校内における相談相手について回答を求めたところ、経験年数にかかわらず特別支援教育コーディネーターが最も多かった(Fig.5)。特別支援教育コーディネーターは2003年3月に出された今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」でその配置が明確化され、それ以降、役割の大きさや養成の重要性についてはこれまでも多く言及されてきた(城間・緒方, 2017; 家塚・加瀬, 2018)。特別支援教育コーディネーターの役割は関係機関との連携や校内の連絡・調整など多岐にわたるが、校内で特別支援教育を担当する教員からの相談という役割も担っている。本研究では難聴学級、難聴通級の担当教員が1名で担っている場合が9割を占めているが、特別支援教育コーディネーターが難聴学級・難聴通級担当教員にとってキーパーソンとなっている状況がうかがえた。同時に、管理職が担う役割も大きいことが示唆された。校内での特別支援教育を推進するためには、管理職の理解・協力が不可欠であることが指摘されている(米沢ら, 2014; 宮木, 2015)。米沢ら(2014)により、管理職のリーダーシップが「特別支援教育体制の実働状態」の高まりにも寄与することも明らかにされていることから、担当教員の学校外で実施される研修への積極的な参加や、そこから派生して学校外の教員との有機的な連携を促進することにもつながるものと考えられる。また、先述の通り特別支援学級及び通級による指導の担当教員は1名配置であるケースが多いが、障害児の担任は孤立感が生じやすいことが指摘されている(高田, 2009)ことから、難聴学級・難聴通級の担当教員が校内外の相談・連携のネットワークづくりを促進できるようにし、担当教員が1人で悩まない体制づくりに務めることが必要であると考ええる。

Table8に示した指導上の困難について、最も多く挙げられた「児童生徒の言語力や学力に関する内容」は聴覚障害教育において常に中心的に議論されている。そのため、担当教員が聴覚障害児の言語力及び学力に関する支援方法等を学ぶための研修機会を設けることは早急に対応すべき課題であると考ええる。次いで多く挙げられた「聴児との交流・校内での支援体制に関する内容」や「児童生徒の障害認識に関する内容」は担当教員をは

じめとして、管理職や特別支援教育コーディネーター、交流学級の教員が連携を図り解決すべき課題である。特別支援教育を全校的に取り組むことは、当該児童生徒に対する効果的な指導をより発展させる土台となり、さらには、聴覚障害児教育の専門性の維持・継承につながるだろう。

最後に、2020年に世界中でパンデミックを引き起こした新型コロナウイルス感染症は2021年9月現在においても終息の目途は見通せず、特別支援教育の現場においても甚大な影響をもたらしている(太田・大森・中村, 2021; 今野・原田・矢野, 2021)。3密(密接・密集・密閉)の回避が求められる現状において、一人一人の個別のニーズに応える特別支援学級及び通級による指導ではより多くの工夫が求められ、担当教員の負担は多大なものであると考えられる。それらを解決するためにも、校内の特別支援教育体制を整備することと同時に、関連する機関との連携を図り、それぞれが専門性を発揮し聴覚障害教育が抱える教育的課題についてこれまで以上に協働的な取り組みが重要であると考ええる。

### 謝辞

本研究にご協力いただいた難聴特別支援学級及び難聴通級指導教室の先生方に心より感謝申し上げます。

### 付記

本研究は福岡教育大学教育総合研究所研究プロジェクト特別支援教育研究部門の助成を受けて実施しました。

### 文献

- 羽鳥百十子(2005)新潟県の難聴通級指導教室の現状と問題点に関する調査研究: 教師・保護者・通級児を対象としたアンケートの結果から. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 39-46.
- 林田真志・河野そらみ・河原麻子(2018)小学校の難聴特別支援学級における自立活動に関する実態調査. 広島大学大学院教育研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 1-8.
- 深沢和彦・河村茂雄(2017)小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討—特別支援対象児と非対象児の比較から—. 学級経営心理学研究, 6 (2), 111-123.



- 福田弥咲・大伴潔・橋本創一・李受眞・山口遼・澤隆史・奥住秀之・藤野博・濱田豊彦・増田謙太郎（2021）特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告：特別支援学校、通級指導教室の教師を対象として．東京学芸大学紀要 総合教育科学系，72，541-551.
- 井戸伸之・左藤敦子（2018）通級指導教室（難聴・言語障害）と特別支援学校（聴覚障害）における連携および協力の現状と課題．筑波大学特別支援教育研究，12，73-81.
- 家塚麻琴・加瀬進（2020）特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究．東京学芸大学紀要．総合教育科学系，71，127-148.
- 稲葉通太（2003）聴覚障害をもつ歩行者の問題とそれに対する支援．IATSS review= 国際交通安全学会誌，28（1），34-40.
- 石原保志・堀之内恵司・土田理・三好茂樹・西岡知之・加藤伸子・小林正幸（2007）離島の難聴児通級指導教室に対する遠隔支援．筑波技術大学テクノレポート，14，125-129.
- 国立特別支援教育総合研究所（2017）全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査．特総研 B-312，1-55.
- 今野邦彦・原田公人・矢野潤（2021）コロナ禍における特別支援学校教育実習指導の課題．藤女子大学人間生活学部紀要，（58），73-83.
- 宮木秀雄（2015）通常の学校の特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査研究．山口学芸研究，6，67-75.
- 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．
- 文部科学省（2008）特別支援教育資料（平成19年）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課．2008年4月，[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/020.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020.htm)（2021年9月26日閲覧）
- 文部科学省（2017a）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 文部科学省（2017b）障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果．
- 文部科学省（2020）特別支援教育資料（令和元年）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課．2020年9月，[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456\\_00008.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00008.htm)（2021年9月25日閲覧）
- 太田容次・大森直也・中村健介（2021）新型コロナウイルス感染症対策下の特別支援教育の教育実践に関する研究．こども教育研究，（7），17-31.
- 柴垣登・佐々木全・鈴木恵太（2021）特別支援教育担当教員の専門性向上のために大学に求められる取組についての考察：特別支援学校教諭免許状認定講習受講者に対するアンケート調査結果から．岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要 = Journal of Center for Research on Educational Practices and School Safety，（1），145-157.
- 城間園子・緒方茂樹（2017）特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性．琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要，1，91-100.
- 高田純（2009）障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向，職場環境ストレス，特別支援教育負担感，自己効力感，学校メンタルヘルス，12（2），53-60.
- 玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂英巳・小山ありさ（2008）特別支援教育における現職教員の免許取得及び研修に関するニーズの検討—特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査を中心に．教育実践総合センター研究紀要，17，251-256.
- 矢野朱美・齋藤佐和・鷲尾純一・四日市章（2004）難聴学級・通級指導教室の教育環境と韓学校との連携の在り方．心身障害学研究，28，111-121.
- 四日市章（2014）聴覚障害教育における教師の専門性の形成．障害者問題研究，41（4），18-23.
- 米沢崇・宮木秀雄・内村菜央・林孝（2014）小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性．教育実践学研究，16（1），11-20.
- 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（2020）全国公立学校難聴・言語障害学級設置校一覧 2019年度版

