

文部科学省委託事業

令和5年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（その他政策上の課題の改善のための調査研究）

2024年3月6日

人工内耳装用児に関する言語活動の充実に関する調査研究

聴覚主導（NAOA）の教育による言語獲得のための取り組みの検証

目次

1章. はじめに 研究の趣旨.....	2
1. 研究概要.....	2
2. 研究の背景.....	2
3. 研究の目的.....	3
4. 研究の内容と目標.....	4
2章. VTR を用いたことばの発達指標による成長の分析.....	6
1. 目的.....	6
2. 分析の対象.....	6
3. 方法.....	6
4. 分析の結果・考察.....	10
5. 2章まとめ.....	15
3章. 個別の指導計画の記述についての分析.....	16
1. 目的.....	16
2. 分析の対象.....	16
3. 方法.....	16
4. 3章のまとめと考察.....	35
4章. 事例.....	39
1. 目的.....	39
2. 方法.....	39
3. 事例（5つのケース）.....	39
4. 考察.....	58
5章. 海外視察報告.....	60
1. 視察の目的.....	60
2. 視察の日程およびプログラム.....	60
3. シンガポールの教育システム.....	61
4. カノシアンスクールおよび関連施設について.....	61
5. 実際の学校の様子.....	66
6. 幼稚園以下の教育.....	72
7. オーディオロジーの役割.....	75
8. 海外視察から得られた考察.....	78
6章. まとめと考察.....	80

1 章. はじめに 研究の趣旨

1. 研究概要

最早期から適切な補聴を開始し、人工内耳を装用するようになった聴覚障がい児（以下 CI 装用児）が、訓練によるのではない日常生活での関わりを通してことばを獲得していく「聴覚主導の教育（Natural Auditory Oral Approach 以下 NAOA）」によって、どのような過程をたどって言語を習得していくのか、乳幼児から中学生までの CI 装用児が多数在籍する本校（日本聾話学校）で、0 歳から 15 歳までの各発達段階での取り組みとその中での成長の様子を調査するとともに、海外で NAOA による成果を上げている学校の視察をし、聴覚を最大限に活用する教育の可能性を探る。

2. 研究の背景

1980 年に日本医科大学で本邦初の人工内耳埋め込み手術（シングルチャンネル、神尾友和医師）が行われてから 40 年余、1997 年に保険適用となってから 26 年が経過した。その間に新生児聴覚スクリーニング検査（以下 NHS）が普及して難聴児の早期発見が可能となり、また、日本耳鼻咽喉科学会による小児人工内耳適応基準ⁱの年齢引き下げによって原則 1 歳（体重 8kg）以上の乳児から人工内耳手術が可能となった。このような経過の中で、先天性の重度難聴と診断された難聴児保護者が人工内耳を選択するケースは多くなってきている。ここ数年は、年間約 1,200 件の人工内耳手術のうち約 4 割を 10 歳未満が占めておりⁱⁱ、全国の聴覚特別支援学校でも CI 装用児の割合はおよそ 4 割に達しているⁱⁱⁱ。

上記から推計して年間 450 人を超える新たな CI 装用児がいるのに対して、全国の聾学校で CI 装用の在籍児は 1,900 名程度で横ばいとなっている。一方で、全国の特別支援学級と通級指導に通う難聴児の数は CI 装用児と補聴器を装用する聴覚障がい児（以下 HA 装用児）を合わせて約 4,400 名（令和 4 年文科省調べ）となっている。ここから CI 装用児の多くが聴覚特別支援学校ではなく地域の一般教育を選択していることが窺える。その理由は地域的な状況や、他の障がいの重複があるケース、インクルーシブ環境の充実等様々に考えられるが、その結果として、十分な専門性が担保された環境ではない中で、必要なサポートを受けずに過ごしている難聴児が多くいることが推察される。

NHS の普及により難聴の早期発見・早期療育が可能となる道筋は開かれつつあるが、医療、行政、療育、教育の連携は未だ十分とは言えず、NHS でリファー（要再検査、要精査）となった後の切れ目のないフォロー体制の構築が急がれている。2022 年 2 月に厚生労働省がまとめた「難聴児の早期発見・早期療育推進のための基本方針」では、基本的な取り組みとして、関係機関の連携による情報共有や行政による中核機能を有する体制の確保に加え、特別支援学校でのセンター的機能の強化が挙げられており、教員の専門性の維持向上、地域の教育機関に在籍する幼児・児童・生徒の支援体制の強化が求められている。

上記のような背景の中、聴覚障がい児教育の専門機関の中核を担う聴覚特別支援学校では、軽中等度の難聴児に加えて、聴覚を活用する可能性を大きく伸ばしている CI 装用児に対しても、聴覚を活かした成長を助ける取り組みについての専門性の向上もこれまで以上に求められていると

いえる。

本校においては、1994年に初めてCI装用児を受け入れてから30年が経とうとしている。その間、人工内耳の性能の飛躍的な向上や、ここ10年程での両側CI装用児の割合の急激な増加などの変化を経験しながら、CI装用児の成長に携わり、また観察を続けてきた。これまで蓄積してきた生徒の成長に関する記録をCI装用児の言語獲得の課程とその教育活動の充実について検証するための資料として活用し、本研究を行うことになった。

3. 研究の目的

NAOAの定義

NAOAは、最早期から聴覚を最大限に活用するための適切なオーディオロジー上のケア（発達段階に応じた可能な限り正確な聴力の測定、最早期からの補聴開始、聴覚活用を可能とするための補聴機器（CI、HA）の調整、イヤモードを含む補聴機器の日々の保守管理、聴覚活用が可能となる教室・生活環境の整備など）をしながら、ことばと心を、訓練によらず、自然で豊かな関わりを通して育てる教育の取り組みである。この教育は、社会に適応するのに必要な音声による言語・コミュニケーション力の獲得を目指しながら、自らの能力を十分に開花させ、他者との信頼関係を築き、共生社会の実現の担い手となる人格を育成することを目的とする。NAOAでは手話や指文字等の視覚的言語によるコミュニケーションは使用せず、乳幼児期から徹底した補聴支援を行いつつ、生活のあらゆる場面で豊かなやりとりを行いながら子どもを育てていく。乳幼児期には家庭生活に対する支援を通して親が安心して子育てができる環境を整え、幼児期からは同年代のグループの集団生活の中で意味を理解しながら活動する経験を重ね、就学以降は豊かなやりとりを中心とした学習活動を行う。また、幼稚部以上では、毎日10分程度教師と1対1で話をする「個別話し合いの時間」を持ち、丁寧なやりとりの中で聴いて話すことの力を養う。

本研究の目的

聴覚障がい、言語発達、情報取得、コミュニケーション、情緒、社会性等々、一人の人格の成長の様々な側面に大きな影響を与える障がいである。しかしこれらの課題に対して早期から適切な介入を行うことで、乳児・幼児・児童・生徒（以下 生徒）の持つ能力と可能性を十分に伸ばし、社会に適応して共生社会を作る一人の人格として成長することは十分に可能である。本研究では、①生徒（CI装用児とHA装用児）の成長過程を追うことにより、言語をはじめとした生徒の全体発達のために有効な関わりを検証する。NAOAでは発音や言語についての訓練的指導は行わず、学習活動を含めた日常的な関わりの中でのインタラクションを通して言語発達を促しているが、この取り組みを通しての関わりがCI装用児の成長発達に有効であることを確認したい。また、②海外の先進的な取り組みを視察し、整った環境におけるインクルーシブ教育の状況を学び、聴覚障がい児の一般教育への適応とその後の一般社会への適応のための助けとなる取り組みについての示唆を得たい。上記の二つの柱から、聴覚障がい児の全人的な成長のために有用な教育の取り組みや環境について検証し、今後ますます割合として増えていくであろうCI装用児のより良い成長の一助となるようにしたい。

4. 研究の内容と目標

1) NAOA を通じて成長した児童の成長の過程を調査する

- ① 成長を記録した映像を活用し、CI 装用児の成長の道筋を、HA 装用児の成長の様子との比較の中で明らかにする。(第 2 章)
- ② 個別の指導計画を分析し、生活年齢や言語的成長の各発達段階におけるコミュニケーション力や言語力の成長の様子についての記述と、その成長に向けた教師の関わりについての記述を収集・分析することで、NAOA の取り組みの中での成長発達の様子と教師の関わりを明らかにする。(第 3 章)
- ③ 各発達段階の中での生徒の成長と教師の関わりについて、事例を用いた分析を行う。(第 4 章)

2) 海外の取り組み事例から NAOA の有効性を確認する (第 5 章)

視察先として、シンガポールにあるカノシアンスクール(聾学校)を訪問する。カノシアンスクールは、同じ敷地内にあるカノッサカトリック小学校と提携し、聾学校に所属しながら日常的に普通小学校の教室で学び、さらに必要な支援を聾学校で受けることができる教育環境を整えており、高い専門性を求められる聴覚障がい児教育におけるインクルーシブな環境が整った学校であることから、この学校での取り組み内容や教育的効果について視察を行う。

補足 本論文で使用する語句について

本稿では、日本聾話学校での教育実践を基に調査研究を行っており、日本聾話学校で独自に用いられている語句をいくつか使用している。それらの語句が示すことの意味・内容を以下に示しておく。

- ・**幼児・児童・生徒**：乳幼児期から中学生まで発達段階での成長の様子などを扱うため、調査対象とした者を以下の通り年齢ごとに分けて呼ぶこととした。幼児…2 歳～就学前、児童…小学生、生徒…中学生。尚、これらすべてをまとめて呼ぶ際は生徒とする。
- ・**インタラクション**：互いの思いや考えを共感的にやりとりする対話。アイコンタクト、ターンテイクング(交互に話すこと、相手の話を最後まで聴くこと、自分の話を最後まで言い切ること)、ジョイントアテンション(共同注意、同じもの・ことに注目し話題を共有すること)の3つがインタラクションを豊かなものにするための三原則。
- ・**個別インタラクション**：1 対 1 の個別的関係の中で行われるインタラクション。日本聾話学校では、幼稚部以上の生徒全員が毎日 10 分間、教師と 1 対 1 でインタラクションの時を持つ時間が設定されている。
- ・**グループインタラクション**：3 人以上のグループで行われるインタラクション。日本聾話学校ではグループ活動だけでなく、小学部以上の教科の時間もグループインタラクションとして扱われている。
- ・**小低/小高**：小学部低学年/高学年。小学 1 年生から 3 年生/4 年生から 6 年生を指す。
- ・**フラッシュビデオ**：定期的にビデオ撮影した各生徒の個別話し合いの様子を短く編集してつな

ぎ合わせ、成長の姿を記録した映像。本校では30年ほど前から全ての生徒についてこの映像を作成、保管、活用している。

- ・ **セグメンタルファクター**：発音・発語の音素、音韻を細分化した部分。発音において発音記号などで表記できる要素。
- ・ **スーブラセグメンタルファクター**：個々の語や音ではなく、発話全体を通してのことばの伝わりやすさ。声の質、リズム、イントネーション、アクセント、速さ、声の大きさなどが日本語らしく自然なものになっていると、音韻そのものに不明瞭さがあっても、ことば全体としては相手に通じやすいものとなる。
- ・ **リスニングスキル**：HA、CI等を使用して聴き取る力。または聴き取りの精度を向上させるための取り組み。聴き取りが不安定な音や語句を取り出し、より意識して傾聴を促すことをする。主に個別インタラクションの時間に行われるが、リスニングスキルのみを行うことはなく、インタラクションの中で必要に応じてごく短時間で行う。
- ・ **オーディオロジー (Audiology、聴能学)、オーディオロジー部**：聴覚や補聴器に関する学問。聴覚に関する医学、音響学、電子工学、心理学、最新の教育的経験に基づいて、一人ひとりの「聴こえ」の可能性を広げる働きをする。教育オーディオロジーとは、聴覚障がい児の教育や療育における聴覚管理や補聴器フィッティング、聴覚学習などの教育活動を指す。日本聾話学校には言語聴覚士や補聴器技能士ら専門スタッフが常駐するオーディオロジー部があり、在校生の聴覚に関する管理、校内の聴覚活用のための環境整備などを行っている。
- ・ **交流保育、交流幼稚園**：日本聾話学校では、幼稚部の年中児、年長児が提携する6つの幼稚園に月曜日と火曜日にそれぞれの幼稚園、クラスの園児として通うという形式で交流保育を行っている。各園それぞれに1～3名ほどの幼児が通い、本校からの引率者がサポートを行っている。

2章. VTR を用いたことばの発達指標による成長の分析

1. 目的

NAOA では、聴覚に障がいのある子であっても早期からの最適な補聴と適切な関わりの中で育てれば、そのスピードに差はあったとしても、健聴の子どもと同じ発達の段階をたどって言語を獲得していくと考えている。また、補聴器や人工内耳といった補装具による違いがあっても同様の成長をすると考えている。そのことを明らかにするため、本校で育った子どもたち一人一人が、聴覚を活用した言語獲得のプロセスの中で、どのような発達をしてきたのか、特に言語獲得の初期の発達段階での聴くことと話すことに注目して成長の様子をとらえる。

2. 分析の対象

昨年度から遡って過去 8 年間で卒業した生徒 32 名の HA 装用児・CI 装用児が対象。入学時は HA 装用だったが途中で CI 装用に変更になった生徒や幼稚部や小学部から入学した生徒も含まれているため、分析した学年によって母数が異なる。

3. 方法

- ・ クラークワークショップの中で確認された、「子どもの言語発達の段階を確認するための指標」（詳細後述）を用い、生徒たちが年齢によってどのように成長するかを追う。
- ・ 分析は、各生徒の乳（2歳）・幼（年長）・小低（小3）・小高（小6）・中（中3）の各発達段階の映像資料を用いて行う。ただし、途中入学の生徒については入学後の資料を用いて分析する。
- ・ 分析は、各生徒のフラッシュビデオを実際に視聴し、指標に照らし合わせて成長の様子を評価し、これを集計したものを資料とする。
- ・ 各項目の評価は表 2-1 に示す各観点についての段階評価の基準に照らし合わせて行う。
- ・ 集計に当たっては、各「段階」をそのまま点数として扱う。これを集計した後、各項目の満点に対するパーセンタイルを求める形で行う。
- ・ 各評価項目について、ビデオでは判断できない場合や、発達の状況から判断が難しい場合又はその項目の評価にまで成長が達していない場合は空欄で残しておく。

「子どもの言語発達の段階を確認するための指標」について

本校は 1986 年から 2011 年までの 25 年間にわたって、元バークデール聾学校（英国）校長で、国際的な聴覚障がい児教育コンサルタントのモラグ・クラーク氏を講師としたワークショップ（クラークワークショップ）を実施し、この学びを通して現在取り組んでいる本校の教育の基本となる考え方や教師の立ち方^{iv}を学校全体で共有してきた。このワークショップは、毎年 1~2 回、各回約 2 週間の集中的な研修で、NAOA の理論と実践についての学びを、実際に授業等を行っているその場で行うものだった。本調査研究において、子どもの言語発達を評価、分析するにあたり、このクラークワークショップを通してクラーク氏から学んだ子どもの成長を評価する際の指標を改めて整理し直し、ビデオを分析する際の評価の指標として用いること

にした。

この指標では生徒の言語とコミュニケーションの発達状況を、1.対話に向かう姿勢、2.聴き取る力、3.伝える力の3つの項目に分け、さらにそれぞれの項目について具体的な観点を設定し、各観点について、どの段階にあるのかをビデオに現れる姿から確認するものとした。なお対象項目の段階が上がるにつれて、能力が身についていることを示している。

表 2-1 「子どもの言語発達の段階を確認するための指標」の各項目・観点についての内容^v

1. 対話に向かう姿勢		
1-a. アイコンタクト		会話の中で必要な時に相手と目を合わせる
1-b. ジョイントアテンション		話題を共有する姿勢
1-c. ターンテイキング		一方的に話す/聴くではなく、順番に話し、聴く姿勢
1-d. 振る舞いの自然さ		対話をする際の振る舞いの様子
2. 聴き取る力		
2-a. 聴く力	段階1 detection 発見・検出	音の有無に気づく、音源を探す
	段階2 discrimination 区別・弁別	二つ以上の異なる音が違う音であるとわかる
	段階3 identification 認識・同定	一定の音や声や語が同一のものであるとわかる
	段階4 comprehension 理解	聴いた音や語の意味が分かる
2-b. 聴いて理解する力	段階1 音声を聴くだけでは理解ができない	身振りや指差しの補助なしではわからない
	段階2 身の回りの生活語、具体的言語	身振りなどの補助なしに音声だけで理解できる
	段階3 抽象的言語	見えないもの、概念を表すことばなどが音声だけで理解できる
2-c. クローズトクエスチョンへの受け答え		はい/いいえでこたえられる問いへの応答
2-d. オープンクエスチョンへの受け答え		はい/いいえではこたえられない問いへの応答
3. 伝える力		
3-a. スーブラセグメンタル ファクター	3-a-① 声の質	
	3-a-② イントネーション・リズム・アクセント	
	3-a-③ 速さ	
	3-a-④ 声の大きさ	
3-b. セグメンタルファクター		個々の音の明瞭性。一つ一つの語や音が自然で正確に発話できているか

3-c. 発話のわかりやすさ (intelligibility)	スープラセグメンタルファクター、セグメンタルファクターを合わせた、発話全体の伝わりやすさ	
3-d. 使用する言語の機能	3-d-① 自己維持 (なぜあなたはあんなことをしたの？ →僕はやってないよ。ジョンだよ。)	
	3-d-② 方向付け (この紙を角にとめて→そっちのほうがいいよ。)	
	3-d-③ 報告 (キャンプで何をしたの？ →大きなテントに寝た。)	
	3-d-④ 理由付け (それが算数の授業じゃないってどうしてわかったの？ →色を塗ったりしていたから、あれは図工の時間だよ。)	
	3-d-⑤ 予測 (この次何がおきると思う？ →男の子が水の中に落ちると思う。)	
	3-d-⑥ 投影 (彼はどんな気持ちだったと思う？ →とても幸せだった。)	
	3-d-⑦ 想像 (この話どんなふう終わると思う？ →天使が来て、子どもたちにプレゼントを配る。)	
3-e. 発語の状況	3-e-① ポーカライゼーション	ただ声を出す段階。ここでは母音のみ。
	3-e-② バブリング	訳がわからず母音を出しているだけから、子音が入ってくる。
	3-e-③ ジャーゴン	わからない発語の中に、ときどき知っている単語が入ってくる。「～～、パパ、～、おうち、～～」といった様子。
	3-e-④ シングルワード	単語レベルでの発語
	3-e-⑤ 2語ずつの発語	「パパ、好き」などの2つの単語を繋げた助詞を伴わない発語
	3-e-⑥ 短いフレーズでの発語	助詞を伴わない3語以上の発語
	3-e-⑦ 短い文	助詞を伴う3語以上の文
3-f. 非言語表現の自然な使用	対話の際に、頷き、指差し、身振りなどの言語によらない表現を、自分の意志や思いなどを伝えるために、年齢相応に自然に使用しているか。	

表 2-2 各観点についての段階評価の基準

対応項目	段階	発達の様子
1-a,b,c,d	段階 1	不十分、できていない、不適切、貧しい、不自然
	段階 2	不安定、時々できている、所々見られる、所々不自然
	段階 3	十分にできている、適切、年齢相応、自然
2-a	段階 1	detection (発見・検出)
	段階 2	discrimination (区別・弁別)
	段階 3	identification (認識・同定)
	段階 4	comprehension (理解)
2-b	段階 1	音声を聴くだけでは理解ができない
	段階 2	身の回りの生活語・具体的言語
	段階 3	抽象的言語
3-b	段階 1	母音が合わない
	段階 2	母音が言い分けられる
	段階 3	子音が分化し始めている いくつかの子音が言い分けられる
	段階 4	子音が概ね言い分けられる
3-c	段階 1	言いたいことが全く理解できない
	段階 2	言いたいことが、何かことば以外の手助けを持って理解できる
	段階 3	子どもの言うことが、一部だけでも理解できる
	段階 4	子どもの言うことが、おおよその内容として理解できる
	段階 5	子どもの言うすべての単語を聴き取ることができ、理解できる
3-e	段階 1	ボーカライゼーション
	段階 2	バブリング
	段階 3	ジャーゴン
	段階 4	シングルワード
	段階 5	2 語ずつの発語
	段階 6	短いフレーズでの発語
	段階 7	短い文

4. 分析の結果・考察

集計の結果が以下の表である。表 2-3a は全体の集計、表 2-3b は CI 装用児のみを対象とした表。表 2-3c は HA 装用児のみを対象とした表である。また、図をグラフ化して、項目ごとにまとめ、HA 装用児と CI 装用児を比較し、図 2-1:姿勢、図 2-2:聴き取る力、図 2-3:伝える力①、図 2-4:伝える力②としてまとめた。

表 2-3a

各項目の平均値（満点に対する％表示）		N=29	N=27	N=32	N=32	N=32
項目	観 点 \ 学 年	乳幼児部	幼稚部	小低	小高	中学部
1. 姿勢						
	a.アイコンタクト	74.7	77.8	96.9	95.8	100
	b.ジョイントアテンション	73.3	82.7	97.9	100	99
	c.ターンテイキング	61.3	81.5	99	100	99
	d.振る舞いの自然さ	72	81.5	91.7	99	99
2. 聴き取る力						
	a.聴く力	50	85.2	99.2	100	100
	b.聴いて理解する力	41.3	72.8	96.9	100	99
	c.クローズトクエスチョンへの受け答え	13.3	86.4	99	100	100
	d.オープンクエスチョンへの受け答え	2.7	65.4	97.9	100	100
3. 伝える力						
a.Clarity（明瞭性）スーブラセグメンタルファクター						
	①声の質	45.3	72.8	93.8	95.8	94.8
	②発話の抑揚・リズム・アクセント	40	64.2	88.5	92.7	89.6
	③速さ	44	79	97.9	99	96.9
	④声の大きさ	50.7	77.8	95.8	90.6	96.9
	b.Clarity（明瞭性）セグメンタルファクター	39	67.6	92.2	93.8	87.5
	c.Intelligibility（わかりやすさ）	34.4	64.4	85.6	86.3	88.8
d.使用する言語の機能						
	①自己維持	4	45.7	97.9	93.8	100
	②方向付け	4	7.4	89.6	86.5	100
	③報告	0	76.5	99	100	100
	④理由付け	0	43.2	91.7	89.6	100
	⑤予測	0	12.3	86.5	81.3	100
	⑥投影	0	2.5	49	43.8	100
	⑦想像	0	17.3	88.5	90.6	97.9
	e.発話の状況	31.4	73	89.7	89.7	100
	f.非言語表現の自然な使用	69.3	77.8	97.9	99	99

ポイントが大きくなるにつれてセルの色が濃くなるように表記している。

表 2-3b

CI装用児の集計（乳～中）		n=11	n=19	n=22	n=22	n=22
項目	学年	乳幼児部	幼稚部	小低	小高	中学部
1. 姿勢						
a.	アイコンタクト	57.6	73.7	98.5	98.5	100
b.	ジョイントアテンション	57.6	78.9	100	100	100
c.	ターンテイキング	51.5	77.2	100	100	98.5
d.	振る舞いの自然さ	57.6	78.9	95.5	98.5	98.5
2. 聴き取る力						
a.	聴く力	43.2	80.3	100	100	100
b.	聴いて理解する力	33.3	68.4	97	100	98.5
c.	クローズドクエスションへの受け答え	6.1	82.5	100	100	100
d.	オープンクエスションへの受け答え	3	57.9	100	100	100
3. 伝える力						
a. Clarity（明瞭性）スーパーセグメンタルファクター						
	①声の質	42.4	68.4	92.4	95.5	95.5
	②発話の抑揚・リズム・アクセント	33.3	57.9	87.9	92.4	87.9
	③速さ	39.4	73.7	100	100	97
	④声の大きさ	42.4	73.7	97	92.4	95.5
b. Clarity（明瞭性）セグメンタルファクター						
c. Intelligibility（わかりやすさ）						
d. 使用する言語の機能						
	①自己維持	0	31.6	97	90.9	100
	②方向付け	0	0	86.4	81.8	100
	③報告	0	75.4	98.5	100	100
	④理由付け	0	35.1	92.4	90.9	100
	⑤予測	0	12.3	90.9	81.8	100
	⑥投影	0	0	56.1	48.5	100
	⑦想像	0	8.8	92.4	87.9	98.5
e. 発語の状況						
f. 非言語表現の自然な使用						

表 2-3c

HA装用児の集計（乳～中）		n=18	n=8	n=10	n=10	n=10
項目	学年	乳幼児部	幼稚部	小低	小高	中学部
1. 姿勢						
a.	アイコンタクト	68.5	87.5	93.3	90	100
b.	ジョイントアテンション	66.7	91.7	93.3	100	96.7
c.	ターンテイキング	53.7	91.7	96.7	100	100
d.	振る舞いの自然さ	64.8	87.5	83.3	100	100
2. 聴き取る力						
a.	聴く力	43.1	96.9	97.5	100	100
b.	聴いて理解する力	37	83.3	96.7	100	100
c.	クローズドクエスチョンへの受け答え	14.8	95.8	96.7	100	100
d.	オープンクエスチョンへの受け答え	1.9	83.3	93.3	100	100
3. 伝える力						
a. Clarity（明瞭性）スーパーセグメンタルファクター						
	①声の質	37	83.3	96.7	96.7	93.3
	②発話の抑揚・リズム・アクセント	35.2	79.2	90	93.3	93.3
	③速さ	37	91.7	93.3	96.7	96.7
	④声の大きさ	44.4	87.5	93.3	86.7	100
b. Clarity（明瞭性）セグメンタルファクター						
c. Intelligibility（わかりやすさ）						
d. 使用する言語の機能						
	①自己維持	5.6	79.2	100	100	100
	②方向付け	5.6	25	96.7	96.7	100
	③報告	0	79.2	100	100	100
	④理由付け	0	62.5	90	86.7	100
	⑤予測	0	12.5	76.7	80	100
	⑥投影	0	8.3	33.3	33.3	100
	⑦想像	0	37.5	80	96.7	96.7
e. 発語の状況						
f. 非言語表現の自然な使用						

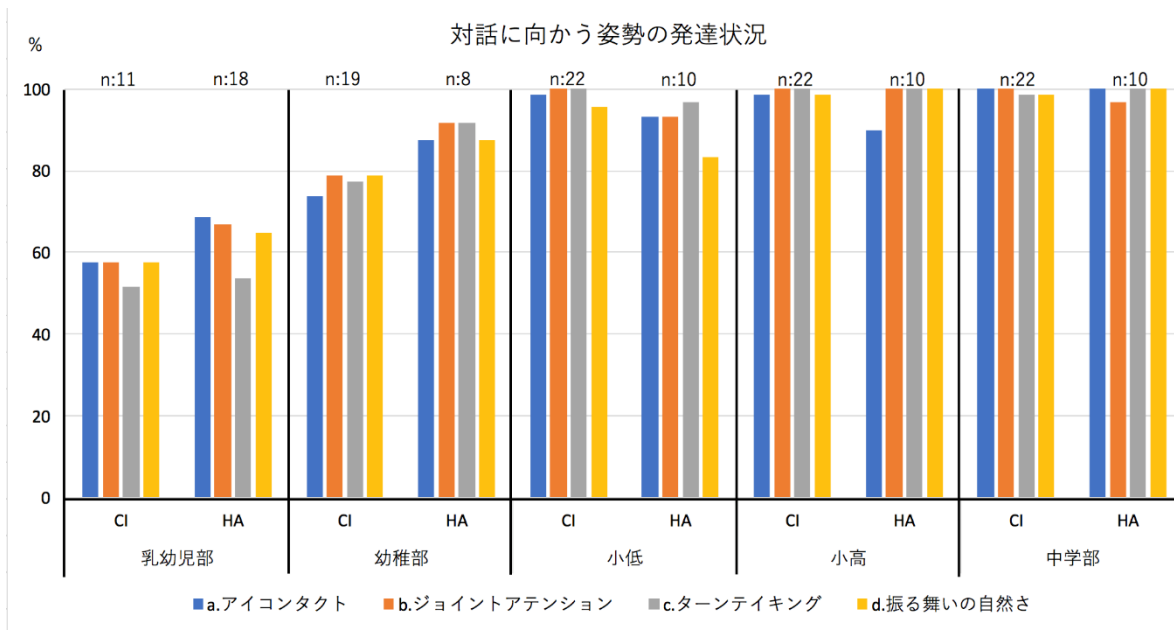
1. 姿勢について（図 2-1）

・乳幼児、幼稚部段階では HA 装用児の方が各項目で若干高い値（10 ポイント程度高い）を示しているが、小低段階になるとほとんど差がなくなるか、むしろ CI 装用児の方が高い値を示すようになる。HA 装用児の方が難聴の程度が軽いケースが多く、初期段階で HA を活用しながら対話の姿勢が育ちやすい状況にあることが考えられる。また、CI 装用児は装用開始から間が無く、十分に活用出来ていない児童が多いことが推察される。

・乳幼児段階でターンテイキングの項目は比較的低く出ている。ターンテイキングはやりとりの持続についての項目なので、乳幼児についてこの項目が低く出るのは当然のことと言える。しかし乳幼児段階ですでに 5 割を超える程度でやりとりをする姿勢が育っていることを示している。

・小低段階で、概ねどのケースも対話に向かう姿勢はある程度の段階に達しているといえる。

図 2-1

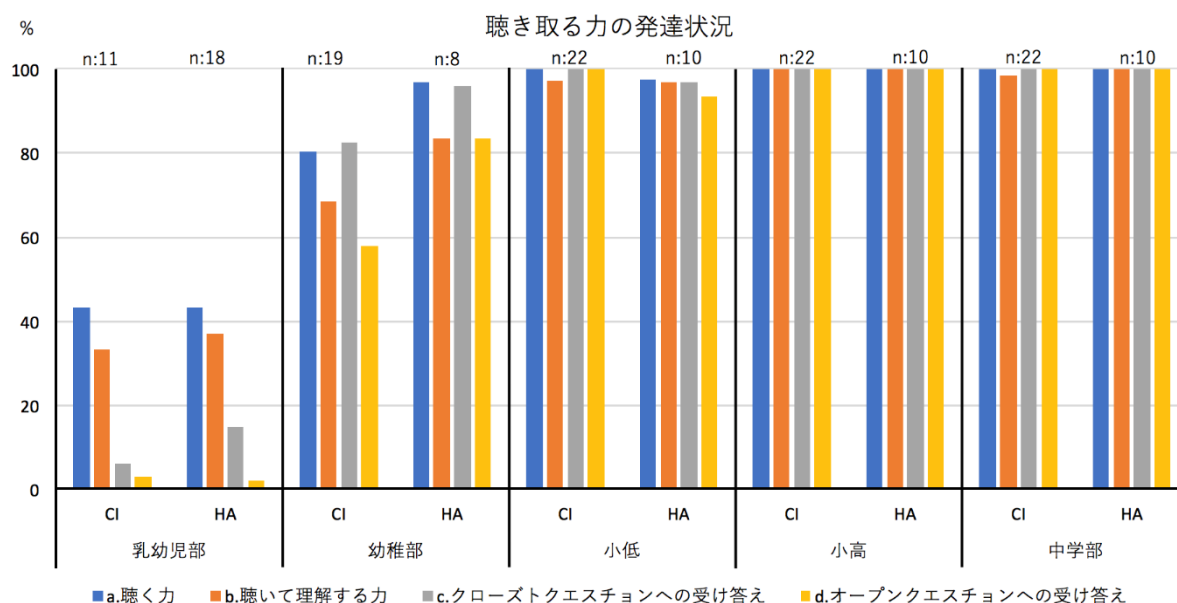


2. 聴き取る力について (図 2-2)

・乳幼児段階から幼稚部段階で CI 装用児と HA 装用児ともに急激な成長をしているが、幼稚部段階では成長に差がみられる。しかし、小低段階では CI 装用児と HA 装用児ともに 90 ポイントを超えていた。幼稚部段階で成長に差が見られるのは幼稚部段階から CI 装用を開始した児童が多く、装用期間が短いことが原因だと考えられる。

・HA 装用児は幼稚部段階で 2-a、2-c の項目で 100 ポイント近い値を、2-b、2-d でも 80 ポイント程度の値を示している。これに対して CI 装用児はどの項目でも 15~20 ポイント低い値を示している。主に聴く力そのものが試される項目なので、聴覚活用についての成長の状況が現れやすく、難聴の程度が軽いケースの多い HA 装用児の値が高く表れているものと考えられる。

図 2-2



3. 伝える力について

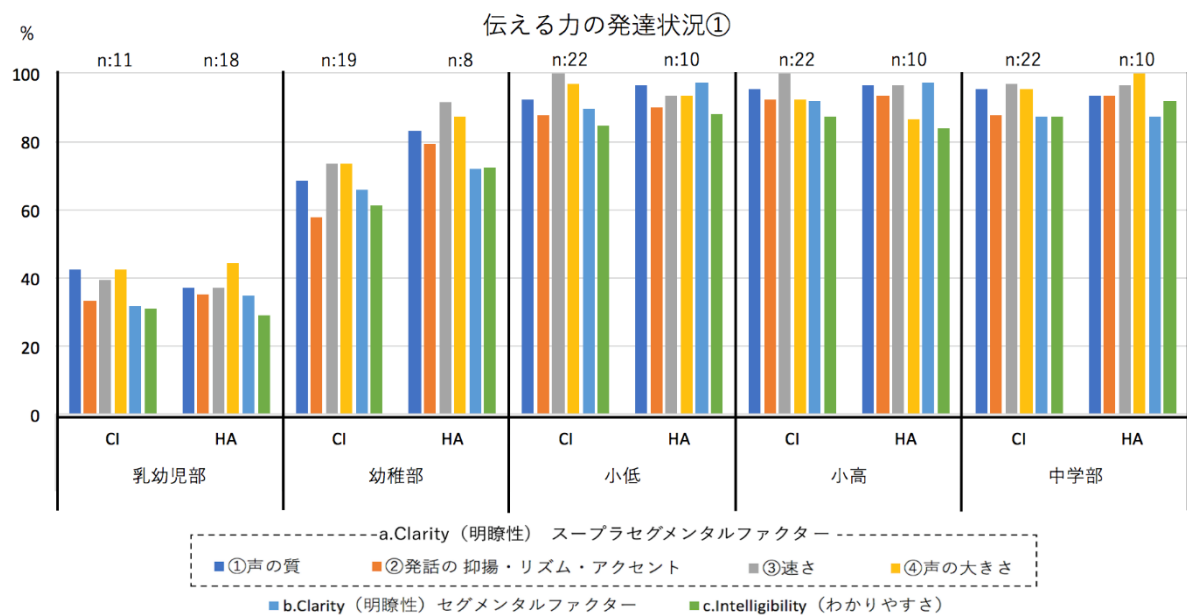
明瞭性について (図 2-3)

・乳幼児段階では HA 装用児、CI 装用児共に同等の値であるが幼稚部段階になると成長に差がみられた。幼稚部段階で成長に差が見られるのは幼稚部段階から CI 装用を開始した児童が多く、装用期間が間もないことが原因の一つだと考えられる。しかし、CI 装用児の幼稚部以降のポイントをみると HA 装用児と同様に順調な成長をしていると考えられる。

・他の項目では中学部段階で 100 ポイントに近い値になるが明瞭性の項目である 3-b は中学部段階でも 90 ポイントを超えていない。これは CI 装用児・HA 装用児共にみられる傾向であり、どちらの補装具においても構音上の固有の特性から十分な明瞭性の成長が得られにくい生徒が一定数いることに起因していると考えられる。

・明瞭性の中で、「アクセント」、「速さ」、「声の大きさ」など、相手に伝わりやすくするための要素（スーブラセグメンタルファクター）が他の要素よりポイントが高いのは、NAOA では音素的な明瞭性のみを追求した訓練はしておらず、やりとりの中で伝え合うことを重視していることの影響と思われる。

図 2-3

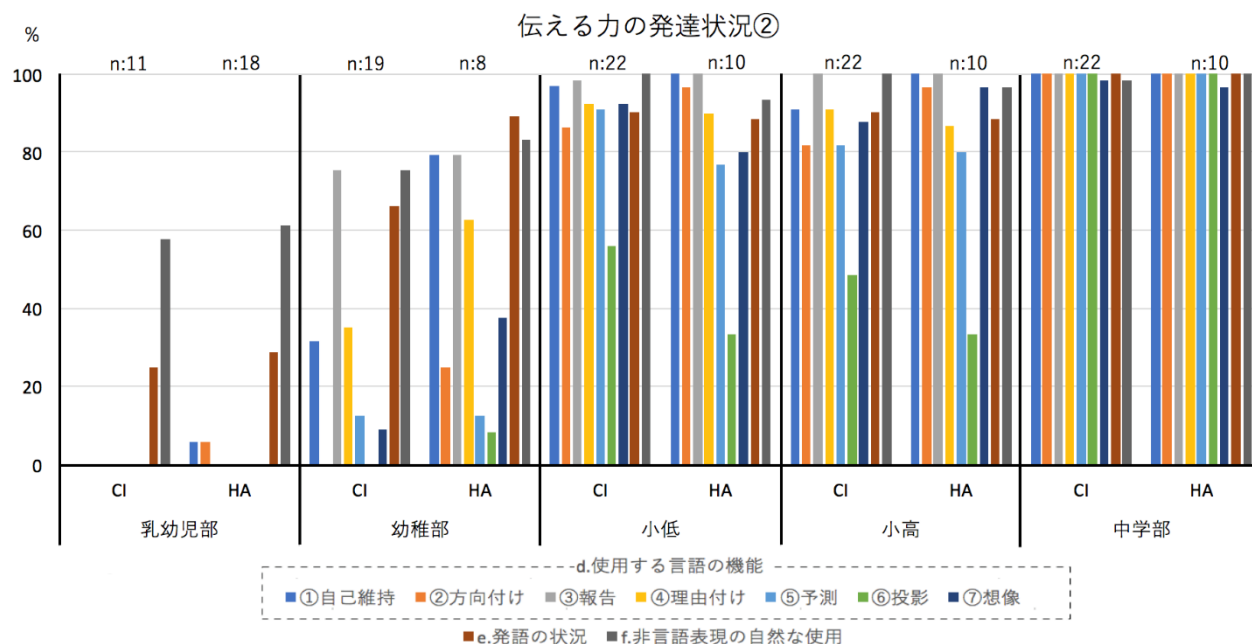


言語の機能・発語や非言語表現について (図 2-4)

・幼稚部段階では、3-d-③、⑤以外の各項目について、HA 装用児の成長が早い傾向がみられる。HA 装用児、CI 装用児ともに①自己維持、③報告、④理由付けの項目の値が他の項目と比べてポイントが高いのは、使用頻度が最も高い言語機能であるからと考えられる。②方向付け、⑤予測、⑥投影、⑦想像の項目は抽象的語彙の習得・思考が求められ、乳幼児～小低段階では習得しきれていないためポイントが伸びにくいと考えられる。小低段階では、⑥投影以外の項目で HA 装用児、CI 装用児の差がなくなっていく。また、④理由付け、⑤予測、⑦投影の項目では CI 装用児の方が高いポイントを示す。このことから、言語の機能の成長について、CI 装用児

と HA 装用児では発現のタイミングに多少の差があるが、その順番はおおむね同じ傾向を示しており、小低～中学と発達段階が上がるにつれて、各言語機能のポイントが上昇し、中学部ではほとんどの項目で 100 ポイントの値となった。

図 2-4



5. 2章まとめ

乳幼児・幼稚部段階においては HA 装用児と CI 装用児の成長に差が見られたがその後は同等の発達をしていることが各項目のポイントから見て取れた。乳幼児段階では姿勢や非言語表現の自然な使用の項目は HA 装用児、CI 装用児ともに 50%を超えており、半数以上の生徒は他者との意味や思いを共有するやりとりが乳幼児段階で始まっていると考えられる。幼稚部では CI 装用を開始した生徒が多く、装用開始後間もないため、HA 装用していた時期と比べて一時的に聴き取る力が低下し、同年代の HA 装用児と比べて成長に差がみられた。しかし、NAOA による日常的なインタラクションの積み重ねがコミュニケーションに必要な[姿勢]をまず育て、それが[聴き取る力]の成長につながり、さらに[伝える力]を成長させる基礎となっている。この順序においては、HA 装用児も CI 装用児にも同じ傾向が認められる。そして、母数の違いを考慮しても最終学年の中学部時点で結果にほとんど差異が無いことから NAOA による教育は HA 装用児だけでなく、CI 装用児にも有効な教育方法であることがわかった。

3章. 個別の指導計画の記述についての分析

1. 目的

個別の指導計画に記載された生徒の成長の様子、その時々課題、目標を表すことばについて、どのような表現が用いられているのかを収集・分析し、NAOAによって育つ子どもたちがどのようなプロセスで言語的に発達しているのかを確認する。この分析により、あらかじめ設定した発達の指標には表れない、細やかで長期的な視点での言語発達の見取りを行いたい。また同時に、それぞれの発達段階での教師の関わりを個別の指導計画によって確認し、生徒の成長につながるNAOAの関わりがどのようなものなのかをとらえることを試みたい。

2. 分析の対象

中学部まで本校で過ごし、NAOAの教育の中で育った生徒たち。対象の範囲は昨年度からさかのぼり過去8年間に卒業した生徒たち。

3. 方法

・生徒の成長発達の見取り

個別の指導計画では、各生徒について担任が年度ごとに成長発達の様子を詳細に記録している。また半期ごとに「長期目標」「短期目標」「具体的支援」「評価」を記入している。これらの記録は一人一人の成長の様子を短いことばで的確に表すものとなっている。これらの記録中の「ことば」「コミュニケーション」「社会性」「学習」などの項目に記入された評価から、生徒の現状や成長を表す記述をすべて拾い出して収集し、集められたものを発達の段階ごとに整理する。

・教師の関わりの確認

それぞれの発達段階に対して、どのような「目標」を設定し、「具体的支援」を行っているのかを個別の指導計画の記録の中から拾い出す。NAOAの教育の中で教師がどのようなことを心掛けたながら、生徒の成長に向けて具体的な関わりを行っているかを整理する。

・分析は、乳（2歳）・幼（年長）・小低（小3）・小高（小6）・中（中3）の各段階に分けて行う。各学年の3学期を中心に分析を行う。

・収集、整理した記述を次の二つの方法で分析する。分析1. 収集した記述を整理、要約し、各発達段階でどのような成長の様子が見られるのかの具体的な姿と、各発達段階での教師の関わりをとらえる。分析2. 収集した記述についてテキストマイニングによる集計処理を行い、その結果から見える生徒の成長の様子と教師の関わりをとらえる。

分析1 個別の指導計画における発達段階ごとの記述の要約による分析

- ・生徒の成長を表現することばを集めて整理することで、発達の速さやタイミングには個人差があっても、発達の順序やそれに必要な関わり道筋は共通していることを確認する。
- ・生徒の課題と目標、それに応じた具体的な関わりを整理することで、どの発達段階においてど

のような関わりを行うのか、NAOAの関わり方を明らかにする。

分析1の手順

① 生徒の成長発達の見取り

生徒の成長を表現する記述を集めて分類し、集約・整理する。分類は各発達段階において

1. 聴こうとする姿勢
2. 話そうとする姿勢
3. 関わりの姿勢・インタラクション
4. 言語発達（発音）
5. 言語発達（HA/CIリスニングスキル）
6. 言語発達（理解）
7. 言語発達（表出）
8. 言語発達（コミュニケーション）

の8項目に分類した。それぞれの分類において、成長の様子を発達段階ごとに分析する。

② 教師の関わりの確認

教師がそれぞれの発達段階に対して、どのような「目標」を設定し、「具体的支援」を行っているのかを個別の指導計画の記録の中から拾い出す。使われていることばを中心に、NAOAの教育の中で教師がどのようなことを心掛けながら、生徒の成長に向けて具体的な関わりを行っているかを整理する。

表3-1 成長の記録に記載された生徒の成長についての記述のまとめ

1. 聴こうとする姿勢	
乳	環境音、生活音、音楽に気づき楽しむ
	話し声への振り向きや、話しかけに対してのうなずきがある
	抑揚、声の大きさを聴き分ける
	母の言おうとしていることに関心を向け、聴く姿勢が少ずついてきた
幼	歌を楽しんで聴くようになった
	相手の方をしっかりと見て、気持ちを向けて聴こうとする姿がある
	教師や友達の話をよく聴いている。覚えたい気持ちもある
	促されることでより関心を友達に向け、聴くことが出来る
	最後まで相手の話を聴かず、捉えたことばから類推して話す 集中が切れたりぼんやりしたりすることがある
小低	相手の話を最後までじっくりと聴いて理解し、自分で考える
	友達や教師の話を「聴く」場面はあるものの、集中力によって左右される
小高	最後まで話を聴けるようになった
	友達の話に関心を向け、話を聴く姿が増えた
中	話し合いでは他者の考えをしっかりと聴く
	「もう1回言ってもらっていいですか」と言って流されずに考える姿が出てきた
	聴覚活用は十分にできているが、意識を他人に向けておらず、聞こえているが聴いていないことがある
2. 話そうとする姿勢	
乳	笑い声はよく出す
	模倣をしようとする気持ちは育ってきており、模倣の声出しが多い
	はっきりと話そうようになってきた
	自分で感じたこと、考えたことを文としてはまとまらないがしっかりと相手に伝えてくる
	想像力豊かにイメージしたことを伝えてくる
	新しく聴くことばをよく吸収し、自分から使って話す

	思いを伝える声出しはない
幼	自分の考えを伝えたいという気持ちも出てきた
	ことばで伝えようとしている
	会話中相手に上手く伝わらないと工夫して伝えようとする
	模倣はしっかりと応じることが出来るようになった
小低	「正しく伝えたい」という気持ちは育ってきている
	みんなと違う意見でも恐れずに話す
小高	最後まで話を聴き、落ち着いて話し合う場面が多くなった
中	慣れない相手にも自信をもって話せるようになってきた
3. 関わりの姿勢・インタラクション	
乳	スキンシップを求めるようになった
	人との関わりが好き
	同意を求めてアイコンタクトをとったやりとりをする
	笑顔が増え、母だけでなく教師の顔を見ることが増えた
	アイコンタクトをよくとり、教師とジョイントアテンションをとって関われる
	母、家族から先生、お友達とかかわる人が広がっている
	友達と遊ぶことが好き
	仲の良い友達が出来て遊びに誘うことが出来る
	友達と順番に物を使うことが出来る
	友達とよく関わるがトラブルもある
慣れた人たちでないと緊張しやすい	
幼	クラスの友達や教師に対して仲間意識が育っており、仲良く関われる
	グループの中での発言は少ないが自主的に手をあげて意見をいうことが増えた
	他学年の友達と関わって遊び、名前を呼び、ゲームを盛り上げる姿も見られた
	交流幼稚園では楽しく友達、先生と関わっている
	交流幼稚園では話し合い活動には参加できていないが、仲の良い友達や密な空間では、ことばで関わるようになった
	教師が間に入ることで、友達に対する優しい関わり方が出来るようになってきた
	友達の行動には関心を持ち、優しく関わろうとしている
	友達の得意なところは素直に認め、褒めることができる
	友達に関心はあるがやりとりの積極性にはつながっていない
	一方的な思いの主張で気持ちを出すことがあり、トラブルになることもある
自分の思いと違くと泣くことがある	
話したい気持ちが強く友達の話を遮ることがある	
小低	相手の話をよく聴いて理解し、ことばで相手に伝える意識と気持ちが育っている
	関わりの中で生まれることばのやりとりを楽しむ
	グループでは自信のある話題には積極的に参加するが、自信がないことには発言が少なく、語尾に向かって声が小さくなる
	友達のことばから想像を広げて共感し、自身の中から出てきた思いを投げ掛け、分かち合う
	周囲の様子を人一倍気にすることがあり、友達が困っているときもそうでない時も積極的に声をかけている
	自分の意見に対し友達が乗り気でない時は、黙ってしまう
	自分の思いを友達におしつけていることが多く、友達と協力しているとはいえない
	下級生の話を聴きながらリードできる
小低グループでのやりとりはまだ消極的	
小高	最後まで話を聴き、落ち着いて話し合う場面が多くなった
	一方的に話すことは少なくなり、会話のキャッチボールをしながら会話を深めるようになった

	他者とコミュニケーションをとることに自信がついてきた
	話し合いの場面で進行役やまとめ役を担う
	積極的に会話を楽しみ、会話を展開する
	自分の意思が明確な時、周りに流されず自信を持って発言する。自信がないことには発言が少ない
	相手に自分の思いや考えが伝わっているかを意識することが増えた
	下級生から慕われ、自信となった
中	相手の状況をよく観察し、相手の気持ちに寄り添って意見を共有していこうとする
	自分の思いをしっかりと話ながら、話題を広げようとする姿勢が感じられる
	相手にうまく伝わっていないと感じた時には別の語に言い換えたり声を大きくしたりする等、工夫をしながら自然なやりとりを行った
	自分から発言しないときでも求められれば必ず発言し、以前よりも自信をもって話す
	相手の思いや考えを汲みながら自分の考えを深めていくことは十分にできていない
	自分の興味関心でのやりとりが多い
	自信が無いと声が小さくなったり、身体や視線が動いて、落ち着かなくなったりする
4. 言語発達 (発音)	
乳	抑揚のある声、抑揚パターンでの模倣も出ている
	声質に多少、硬さが残る
幼	会話のリズムイントネーションが軽やか
	母音を喉元で発声する傾向がみられる
小低	発音は概ね明瞭
	文で話す時にリズムや抑揚、アクセントがあることを意識する
	声の大きさのコントロールが難しい時がある
	単語の一部の音の欠落、音の混同、入れ替わり、欠落などがある カ、サ、ハ、タ行の不明瞭さなどがある
	抑揚、アクセントが不自然なことがある
小高	発音は自然でわかりやすい
	音量の調節に意識が向くようになった
	発音やイントネーション、アクセント、抑揚に改善の余地有り。本人も自覚がある
	変声期、思春期などもあり、不明瞭な発音のために伝わらないこともある
	単語内のカ行、サ行、タ行の音韻に誤りが多い
	拗音など発音はかなり明瞭だが、文字にすると間違っていることがある
	やりとりはテンポよくスムーズ
	抑揚などに特徴は残るが相手に伝わるよう工夫している
	聴き洩らしや発語の不明瞭さはあるが、必要に応じて確認しながらやりとりできる
	長い文中での発音の不明瞭さはあるが、出しづらい音を自覚している
伝えたいことや思いがあるが、ことばが見つからなかったり、気持ちが弱くなって伝えられなかったりすることがある	
中	自分の発音発語の特徴を理解して、相手に伝わるよう工夫する
5. 言語発達 (HA/CI リスニングスキル)	
乳	装用時間は長くなってきているが一日装用は難しい
	補聴器/人工内耳がよく身に付き使いこなしている
	人工内耳にして音への反応が良い。人工内耳のスイッチ・電池切れにすぐ気づく
幼	人工内耳での音の気づきが増え、装用についても慣れてきた
	セミの鳴き声を聴いて「このセミはアブラゼミ」と言うことがあった
	歌の弁別や聴いてわかることが増えてきた
	友達の名前の弁別は完全ではない
	訊き返しが多い
	人工内耳を有効に使い、周りの音や声をよく聴き、自然な抑揚で話す

小低	早いやりとりでは内容を捉えきれしていないことがある
小高	補聴器の聴こえの違いに気付く 人工内耳をよく使いかなり細かな音まで聴き分けることができる
中	人工内耳を活用して電話が出来る 聴き返しなくやりとりすることができる リスニングスキルにおいて模倣の際、回数を重ねることで正確な発音に近づくことが出来た 雑音が多い環境や集団ではではうまく聴き取れなかったり、聴き間違いをしたりすることがある 会話はスムーズだが、内容の聴き洩らしや聴き間違いもある。高音域の子音は聴き分けにくい
6. 言語発達（理解）	
乳	声掛けに対してうなづくことが増えた 丁寧に話すとうかがうことが多くなった 単語や擬音語だけで理解している 色・体・食べ物など、聴いてわかるも名詞が増えた 生活の中で聴いて理解できることが増えてきている 「聴いてわかる」から「聴いて考えて答える」内容へと会話に変化してきた 二語文が日常化し、知らないことばは「オナマエハ？」と聴いて語彙を広げている 人工内耳手術前2・3語理解語があったが、手術後は理解語が増えた
幼	単語を聴き取り、応じた言動ができる 基本的な生活習慣についてのことばをよく理解している 学校での活動は聴いて理解することが出来ている。 友達の発言も聴いてわかる場面が出てきた 会話の理解が増え、他愛のないことばでのやりとりが生まれている わからないときは自ら「なあに」と尋ねることも多くなった 集団の中でよく聴き考える事がまだ難しい 聴いて一回では理解できず、聴き返すこともある やりとりはかみ合わず困った顔をする事もあった
小低	友達の意見、考えを聴き、自分なりのペースで理解を深める 文章を読んで大体の内容を理解する新しく出会うことばにも関心を持ち使おうとする姿勢がある
小高	語彙は学年相応に持ち、難しい表現や意味も含め獲得している 生活や学習で触れたことばは確実に身につけている漢字から意味を考える事もできる TVやインターネットからことばを獲得し、使う 文章やことばでのやりとりから、学習内容を獲得することができる 話し合いながら学習を進め、友達の発言から、自分の考えを導き出している 粘り強く考えられるようになった
中	よく聴いて、模倣もしっかりと行い、会話の内容も深められている 時事問題など、知っている内容が増えてきた 聴き洩らしや発語の不明瞭さはあるが、必要に応じて確認しながらやりとりできる 話が逸れることは少ない 語彙、文法は整っている 語彙、文法は整っているが時々間違っていて覚えていることがある 語彙力は豊富で読み書きの力はある
7. 言語発達（表出）	
乳	要求や表出をジェスチャーで伝えるようになった 指さししながら、ア、ウン等の声出しで気づきを伝える 要求するときに声を出す

	歌に合わせて声を出す部分が出てきた
	抑揚のある声、抑揚パターンでの模倣も出ている
	おしっこなど日常的事物や、身近な単語などをいうことができる
	主に一語で話すために二語で話す
	2・3語文で話すようになった
幼	2～3語文の模倣を言える
	助詞が入った三語文程度の文で伝えてくる
	やわらかい言い回しも身につけている
	場に応じた表現を楽しむ様子も見られる
	日常生活のこと、経験したことを文で話すことができる
	文で話し、理由なども説明できる
	自分の思いや考えをまだ上手く説明できない
	助詞の間違いや言い間違いがある
小低	2～3語文程度で自分の思いを伝える
	3～4語文程度の文で自分の思いを伝える
	友達がわかるように具体例等を挙げてわかりやすく伝える
	よく聴いて様々なことばや言い方や表現を使って話す
	助詞を適切に用いた文で思いを伝え、ことばで思考を深める
	新しい表現に出会うと、それを使って相手にことばで伝えたい思いが育っている
	主語や目的語が抜けることがある
小高	模倣・表出は3～4語文程度で理由を含めて話す
	作文等自分の経験や思いを文で綴る
	書く活動が、考えをまとめる手助けになっている
	指名されなくても発言することが増えた臨機応変な対応はまだ難しい
中	中学生らしいことばで表現しようとする姿がみられる
	質問に対して、自分の言いたいことを整理して話すことができるようになった
	自分の思いを整理して素直なことばにして、相手に伝えられるようになってきている
	自分を伝えたいことを、文を繋げながら長く話せるが、考えを整理して端的に話すことは十分にできていない
	敬語が苦手
8. 言語発達（コミュニケーション）	
乳	
幼	
小低	好奇心をもって聴き、気づいたことを、質問をする
	友達の意見に対する自分の考えを持ち、それに対する自分の意見を述べる
	友達や先生に伝わるように発言し、考えを共有し深める
	やりとりを楽しみながら想像をふくらませ、思考を深める
小高	耳をよく使い人との関わりの中で、様々な表現を使い積極的にことばで関わる
	落ち着いて会話し、相手の話をよく聴いて友達とのやりとりから、考えを深める
	相手に伝わりやすいことばの選び方・話し方を考える
	張感がある場面では相応しいことば遣いができる
	人前でも物おじせず機転を利かせて話す
	やりとりを通じて世界を広げる
中	学校生活の色々な場面で積極的な行動や発言が見られるようになってきている
	相手の考えも柔軟に受けとめながら、自分の気持ちを話せるようになってきた
	相手の話に関心をもってき、自分から質問して話題を膨らませることも多い
	やりとりの中で自分の思いを語ることで会話を深めることができる
	相手の話もよく聴き相槌を打つなど気持ちの良いコミュニケーションができる

	TPO に合わせた話し方の練習を経験する中で、はっきりしっかり相手に伝えようとする意識が向上した
--	--

表 3-2 成長の記録に記載された教師の関わりについての記述のまとめ

乳幼児部	
音源を一つ一つ話して聴かせていく	
子の顔を見て話して聴かせていく	
クリアな声をたくさん聴かせ、模倣を促していく	
好きな歌を繰り返し聴く	
子どもが聴く必要が出てくるように、子どもの気持ちが向くまでを待つ	
子どもが言いたいことを、短い文で言って聴かせる	
2 語文の模倣を促す	
わからないことは、絵カード写真を使ってよく話していく	
パターン化した伝え方にせず豊かなことばに触れさせる	
こどもが声を出して伝えてくるまで待つ	
声を出すべきところで間を取り待つ	
順番にやり、相手を見てくるまで待つ	
活動の中で交代や声やことばのやりとりができるようにする	
生活の中で繰り返し触れることばをその場その場で繰り返し使っていく	
友達と関わって遊ぶよう促す	
意味のある声出しを認め、褒めていく	
歌を家庭でも歌う	
家での過ごし方を、例を挙げて母親に伝える	
お母さんと一対一の時間を大切にする（タイムスケジュールの見直し）	
子どもの気持ちを受けとめて応じていく	
幼稚部	
相手の話を最後まで聴くように促す	
聴く姿勢を正すように促し、落ち着いて話をきけるようにする	
正しい文を聴いて、最後までしっかり模倣する習慣をつける	
話者に気持ちを向けて聴くように促す	
周囲の人が本人の話をしっかりと聴き取り、本人が話すことを楽しく感じさせる	
正しい文を聴かせ、あいまいだったところをきちんと言い直すことができるように求める	
子どもの思いを教師が尋ねるなど、思いを聴く機会を作る	
聴くことをあきらめたり、集中が切れたりしないよう声をかける	
話し手に注目しやすい環境を作る	
話している内容を受けとめながら、より正しい文で言えるよう模倣を促す	
模倣できたり覚えたりした時には褒める	
相手と話す際、伝わりにくい時は教師が間に入ってやりとりをつなげる	
一方的に話さず、相手がどう思っているかを考えるよう求める	
身近な人だけでなくいろんな人と話すことを促す	
見通しを持って取り組めるように丁寧な話をする	
個別に指示を出したりアドバイスを伝えたりし、自信を持てるようにする	
時に教師が仲介しながら、スムーズなやりとりを求める	
個別を中心に様々なことばや言い回しをやりとりに入れていく	
友達同志でもやりとりができるように促す	
発言を促したり、仲介に入ったりして自分の言えるようにサポートする	

出来たこと、頑張ったことを具体的に褒める
よく考えた時に、学校でも家庭でもよく褒める
こまめな測定と病院との連携を密にして、変化を見逃さないようにする
小低
友達の発言を聴くように促し、注意を向けられるようにする
話を最後まで聴くように求める
正しい文を聴かせ模倣を促す
正しいイントネーションを聴かせ、模倣させる
ことばに出会う機会を大切に、その都度意識して聴かせる
本児が伝えたいことを整理し、示し、模倣を促す
3～4語文程度の正確な模倣を促す
周囲の考えや発言を整理して聴かせ、本児が考えられるようにする
相手に伝わるように伝えたいことを整理して話すための必要な声掛けをする
単語で済まらず、文で話すことを求める
相手の気持ちをよく考えて話をするを促す
文で話をし、ちょうど良いスピードで話をしたときにたくさん褒める
時には文字などを手掛かりにして正しい文やことばを伝える
思いを伝えられたときにたくさん褒める
本児の思いを受けとめつつ、よりふさわしい表現やことばを耳に返す
意識して年齢相応のことばに触れる
音読のリズムを意識させることばのかたまりを意識させる
自分の考えや思いをくわしく書くことを（日記などで）促す
易しい発問を用意しながら自信を持って考える機会を持たせる
落ち着いて安心してやりとりができるようにする
色々な表現に出合わせる
小高
友達の発言を聴くように促し、注意を向けられるようにする
話を最後まで聴くように促す
正しいイントネーションを聴かせ、模倣させる
様々な語彙に触れる機会を持たせ、正しい表現を聴かせ模倣を促す
3～4語文程度の模倣を求める
友達の意見を聴いた後に、それに対する考えを尋ね、伝え合う機会を増やす
主語述語が整った文で相手に伝わるように話すように促す
相手に伝わるように話すにはどうすればよいのかを伝え、一緒に考える
早口や声小さい時にははっきり話すよう伝える
伝えたいことを落ち着いて話すよう声をかける
話し合い活動で積極的に意見を伝えた時は評価する
相手を意識してゆっくり話すよう促す
文で話すことを促す
端的にわかりやすく伝えることを促す
伝えたいことを整理して耳に返す
新しいことばや言い回しに触れる
集団での役割や場を意識した態度を考えさせる
中学部
会話の中で抑揚を意識した文を聴かせ模倣を促す
問いに対してずれた答えをしたとき、もう一度問いを聴かせて確認する

教師が聴き役にまわって本人に考えを話させながら、会話を深める工夫をする
会話の中でさまざまな語彙、表現と出会わせ模倣を促す
年齢相応の表現を使った文を作文させ、模倣させる
正しいことば遣いで整理して話す事ができるように促す
様々な話題に興味を向け、相手の気持ちに思いを及ぼせながらやりとりをするよう促す
会話を深められるようなやりとりをした時には褒める
色々な話題で知識を広げながら文でやりとりすることを意識させる
ニュースなどの題材に自分の経験と結び付け、自分の考えを伝えるよう促す
自分の気持ちを相手に伝え気持ちよく課題に取り組めるよう促す
周りの状況にふさわしい発言や行動を考えるよう促す
考えさせ、揺さぶるような質問をぶつける
挑戦する経験と成功体験を積み重ねられるように、声かけや必要なアドバイスをする
適宜声をかけ、積極性が上がっていくように後押しする
視点や観点が固定されないような問いかけ、意見の提示をしていく

分析

① 生徒の成長発達の見取り

1. 聴こうとする姿勢

乳幼児部では、家族や担当教師といった身近な愛着のある対象に興味・関心を持ち、生活・環境音や身近な人の声への気づきから弁別、理解へとつながっていく。幼稚部では、教師や友達の話にも気持ちを向けて聴こうとする姿勢が出てくるが、まだまだ不安定であり、促しなどの介入が必要な様子が見える。小学部低学年では、相手の話をじっくりと聴いて理解し、自分で考える姿へと変化していく。高学年では、相手の話に関心を向けるようになり、中学部では、他者の考えを流されずに聴き、わからないときは自ら確認するようになる。いずれの段階でも個人差はあり、それぞれの子どもの特性は残る。

2. 話そうとする姿勢

乳幼児部では、笑い声など自然な声出しをし、聴いてその声を模倣する。ことばにはならないが自分で感じたことを相手に伝えたいという気持ちが育っている。幼稚部では、さらに自分の思いを伝えたいという気持ちが強くなり、模倣が着実になり、ことばを使って伝えようとする。小学部では、正しく伝えたいという思いが強くなり、周りとは違う意見でも恐れずに伝える姿がある。中学部では、慣れない相手にも自信をもって話せるようになる。

3. 関わりの姿勢・インタラクション

乳幼児部では、スキンシップなどの関わりを通し、アイコンタクト・ジョイントアテンション・ターンテイクングといった、本校で「会話の3原則」と呼ばれているインタラクションの基本となる記述が多くみられ、関わりが濃密に行われていることがわかる。対象も母や家族を中心としたものから、教師や友達へと関わりを広げている。幼稚部では、個のインタラクションからグループのインタラクションへと関わりが広がり、クラスの友達、担任の教

師といった小さな社会集団が関わりの基本となる。その経験をベースとして、交流幼稚園という大集団での関わりへとその対象を広げている。クラスでの仲間意識や安心感のある中では、教師の介入がなくても自分の主張をしたり友達を受けとめたりトラブルもあったり、といったやりとりを楽しんでいる。交流幼稚園など大きな集団での話し合い活動は、教師の介入が必要な面もあるものの、友達に関心を持ち、仲良しの友達と一緒に遊んだりやりとりしたりすることを楽しむ姿もある。小学部低学年では、相手の話を聴いて理解して、ことばで相手に伝えようとする意識と気持ちが育っており、関わりの中で生まれることばのやりとりを楽しむようになる。友達と共感し、思いを分かち合う子もいれば、自分の思いの表出が中心の段階の子もいるが、グループインタラクションがことばで成立するようになる。高学年では、他者とコミュニケーションをとることに自信がついてきて、ことばのキャッチボールをしながら会話を深めるようになる。また一方的に話すことは少なくなり、相手に自分の話が伝わっているか意識するようになり、話し合いの場面で進行役やまとめ役を担うことも増える。中学部では、相手の状況をよく観察し、相手の気持ちに寄り添って意見を共有していくとする。自分の意見を伝えつつ、話題を広げようとする姿勢があり、相手にうまく伝わっていないと感じた時には別のことばに言い換えるなど相手に伝える工夫などもできる。

4. 言語発達（発音）

乳幼児部では、声の質や発声に関する記述が多く、伸びやかで豊かな声出しを大切に考えていることがわかる。幼稚部では、会話のリズムやイントネーションといったスーパセグメンタルファクターを捉えた自然なやりとりが大切にされている。小学部低学年では、アクセントなど更に細かいスーパセグメンタルファクターが求められる。それに加えセグメンタルファクターへと視点に移り、単語の一部の音の欠落や音の混合や入れ替わり、特定の子音の不明瞭さや誤りなどの指摘が多くなり、発音の明瞭性の追及に重点が置かれる。高学年になると、文字表記と相まってそれらを自覚して改善に取り組む意識が出てくる。中学部では、自分の発音発語の特徴を理解して、相手に伝わるよう工夫する姿が見られる。

5. 言語発達（HA/CI リスニングスキル）

乳幼児部では、補聴器や人工内耳の装用が大きな課題となる。装用時間が長くなってくると、音や声への気づきが広がる。身近な音や声に気づき、ことばにつながり始める。幼稚部では補聴器や人工内耳が自分の耳として身についてくる。音や声、歌の弁別をし、ことばの同定もできるようになるが、完全ではない。小学部低学年では、幼稚部から身につけてきたスーパセグメンタルファクターを基本として、文の弁別・同定をするが、早いやりとりでは捉えきれないこともある。高学年では、補聴器の音の違いに気づいたり、人工内耳でかなり細かい音の違いまで聴き分けたりするようになり、高音域の子音や拗音など単音の聴き取りなど、セグメンタルファクターに課題が移ってくる。中学部では、聴き返しなくやりとりをすることが増え、電話をかけたり、音楽をダウンロードして楽しんだりして、日常的に補聴器や人工内耳を使いこなし、聴くことを楽しんでいる。どの段階でも個人差は大きく、オーディオロジ一部と連携しながら、それぞれの子どもの様子に合わせた聴覚活用の努力が日々行われている。

6. 言語発達（理解）

乳幼児部では、音の意味に気づき、身近な名詞などが聴いてわかるようになり、生活の中で使われる機能的なことばがわかり始める。幼稚部では、日常の基本的な生活言語や学校の活動について、聴いて理解し行動できる。会話の理解が増え、他愛のないことばのやりとりが生まれる。小学部低学年では、生活言語から学習言語への理解が広がり、文章を読んで大体的内容を理解する。友達の意見や考えを聴き、自分なりに理解を深める。高学年では、語彙は生活や学習で触れたことばを身につけるだけでなく、本（漫画を含む）やテレビ、インターネットからも新しいことばを獲得して使うようになる。友達の発言から、自分の考えを導き出す。中学部では、語彙や文法が整い会話の内容も深められていく。時事問題にも興味を示し、自発的にことばを学び広げる。間違いはあっても、必要に応じて確認しながらやりとりをする。

7. 言語発達（表出）

乳幼児部では、ジェスチャーや指差しや声出しで要求や表出を行う前言語期から、抑揚のある声出しや抑揚パターンでの模倣に身近なことばが入ってくるジャーゴン期を経て、単語などことばの表出の出現が見られる。幼稚部では、2～3語文での模倣や表出が日常的になり、日常生活や経験したことを中心に会話をする。やわらかい言い回しもするが、助詞の間違いなども多くまだ不安定。小学部低学年では、2～3語文程度で自分の思いを伝えるようになる。助詞も適切に使えることが増え、相手に伝わるように具体例を挙げたり、様々な言い方を工夫したりして伝える。高学年では、3～4語文程度で自分の考えやその理由も含めて話すようになる。書く活動が考えをまとめる手助けになる。中学部では、中学生らしいことばで表現しようとする姿が見られ、自分の思いを整理して相手に伝える意識をもって話す。

8. 言語発達（コミュニケーション）

この項目の乳幼児部および幼稚部での発達段階では、言語発達と行動の分離が難しいため「3. 関わりの姿勢・インタラクション」に表記した。（乳幼児では、保護者や身近な人達とコミュニケーションの基本となる個のインタラクションを確立し、幼稚部では、個のインタラクションからグループインタラクションへとコミュニケーションの幅を広げる。）小学部低学年では、友達や相手に思いを向けてことばでのやりとりを楽しむ。好奇心をもって話を聴き、やりとりを楽しみながら想像を膨らませ、思考を深める。高学年では、人前でも物おじせず、場に応じたことばづかいをするなど、やりとりを通して自分の世界を広げる意識が向上する。中学部では、相手の考えも柔軟に受けとめながら自分の思いも語り、自分から質問して話題を膨らませるなど視野を広げ、気持ちの良いコミュニケーションをすることができる。

② 教師の関わりについての確認

1. 乳幼児部

- ・乳幼児部での関わりにおいては、「聴く・聴かせる」ということばが一番多く使われており、入学した時から「音や声や歌を聴く生活」が始まることわかる。

- ・生活の中の音への気づきを促し、子どもの思いを受けとめそれをことばにして語り掛け、出会った音やことばの意味を丁寧に伝える生活を繰り返していることがわかる。
- ・教師は子どもの表出を待ち、受けとめた表出を声やことばにして返し、また一方的でない会話の姿勢につながっていくよう促す。
- ・家庭での生活リズムや生活全般への具体的なアドバイスをしている。

2. 幼稚部

- ・「聴く」が一番多いことばとなっている。
- ・最後まで聴く、相手に気持ちを向けて聴く、など主体的に「聴く」ことが促されていく。
- ・「注目しやすい環境を作る」「注意のそれた子どもには声掛けをする」など、子どもの状況に合わせた配慮がされている。
- ・子どもからの表出を待ち、本人の思いを受けとめながら、正しいことばや文にして聴かせ、自発的な模倣を促していく。
- ・本人の理解に合わせてオープンクエスションや選択肢を提示するなど、個に合わせて思考を促す発問をし、考えたことを褒める。
- ・大きな集団での関わりでは、必要に応じ教師が仲介する

3. 小学部低学年

- ・ただ文を模倣するだけでなく、イントネーションやスピードなどにより意識を向けて聴き、模倣することを求めている。
- ・相手の話を聴き、内容を理解することで、児童の考えを広げるよう促されている。
- ・相手に気持ちを向けて聴く、最後まで聴く、といった聴く姿勢の基本となることを繰り返し促し、声掛けをしている。
- ・相手に伝えることを意識して、言いたいことを整理して話すことを促す。
- ・よりふさわしい表現やことばが使えるように、いろいろな表現に出会う機会を作る。

4. 小学部高学年

- ・イントネーション、アクセント、単音の発音などより細部に意識を向けて聴くよう促す。
- ・友達同士聴きあい伝えあい考えあい、思考を深めていけるよう促している。
- ・教師は、正しいことばや文を聴かせ模倣を促し、チャンスを逃さず様々な語彙や新しいことば、適切な表現に触れる機会を作る。
- ・考えたことや疑問に思ったことなどを追求して深め、より主体的な思考を促していく。
- ・思考の理由や過程を整った文にして、相手に伝えていけるように、必要に応じ援助する。

5. 中学部

- ・聴く話すことへの意識をより強く持てるような声掛けをする。
- ・自分の思いや考えを整理し、会話を深める工夫をすることを促す。
- ・発話の明瞭性や相手への伝わりやすさを意識させたり不明瞭なことばを書いたりして示して、明瞭性の向上を促している
- ・挑戦する経験と成功体験を積み重ねられるように、声かけや必要なアドバイスをする。

- ・視点や観点が固定されないような問いかけ、意見の提示をし、議論や思いの共有をはかれるようにしていく。

分析2 個別の指導計画における記述のテキストマイニングによる分析

分析の方法

個別の指導計画に記された生徒の言語発達の状況と、その生徒に対する教師の関わりの記述から、教師が各発達段階において生徒の様子をどのようにとらえているのか、またその生徒に対してどのように関わることを心掛けているのかを確認するために、引用した記述の中でどのような単語が多く使われているのかテキストマイニング¹による分析を行った。テキストマイニングはユーザーローカル社による「AI テキストマイニング」²を用いて行った。

分析の対象とした成長の記録から引用した記述は497項目となった。これらを発達段階ごとに分けてテキストマイニング分析にかけ、「単語の出現回数」(任意の文書や文において、ある単語(文字列)が出現する回数)を求めた。生徒の様子や教師の関わりについての記述中頻出するそれぞれの語について、その出現回数を発達段階で追うと、生徒の成長の様子と教師の関わりの変遷や一貫性を見ることが出来ると考えたためである。以下がその結果である。

¹ テキストマイニング(英: text mining)は、文字列を対象としたデータマイニングのことである。通常の文章からなるデータを単語や文節で区切り、それらの出現の頻度や共出現の相関、出現傾向、時系列などを解析することで有用な情報を取り出す、テキストデータの分析方法である林俊克(2002)

² ユーザーローカル AI テキストマイニング(<https://textmining.userlocal.jp/>)

分析の結果

単語の出現回数

表 3-3 生徒の様子についての記述の中の名詞の出現回数

乳幼児部		幼稚部		小低		小高		中	
単語	回	単語		単語	回	単語	回	単語	回
理解	19	友達	39	友達	36	ことば	25	相手	25
友達	19	理解	20	ことば	35	やりとり	11	やりとり	21
声	15	ことば	15	思い	19	友達	11	考え	19
ことば	8	気持ち	13	相手	18	語彙	9	気持ち	17
単語	7	やりとり	11	やりとり	14	考え	9	会話	13
日常	6	模倣	9	助詞	11	意見	9	話題	11
ママ	6	教師	8	意見	11	理解	9	文法	10
母	6	思い	8	発言	10	内容	9	語彙	10
自発語	5	助詞	7	自信	10	相手	9	思い	10
人工内耳	5	相手	7	理解	10	声	9	ことば	9
歌	5	文章	6	気持ち	10	会話	8	不明瞭	8
生活	5	姿	6	意識	9	発音	7	共感	8
音	5	関心	4	声	9	学習	7	表現	8
好き	5	幼稚園	4	語彙	8	表現	7	内容	8
模倣	4	様子	4	考え	8	思い	7	声	8
抑揚	4	集中	4	耳	7	獲得	6	発言	7
動物	4	表現	4	話題	6	場面	6	自信	7
年齢	4	活動	4	程度	6	意識	6	明瞭	6
装用	3	発言	4	音	6	耳	6	スムーズ	6
おしっこ	3	会話	4	人工内耳	5	相応	5	発音	6
教師	3	内容	4	様子	5	自信	5	積極的	6
要求	3	歌	4	姿	5	誤り	4	共有	6
会話	3	顔	4	模倣	4	意欲	4	整理	6
遊び	3	園	3	スムーズ	4	積極的	4	経験	6
色	3	語彙	3	発音	4	年齢	4	間違い	6
相手	3	個別	3	積極的	4	発言	4	模倣	5
車	3	交流	3	場面	4	気持ち	4	聴覚	5
名前	3	単語	3	文章	4	サ行	3	集団	5
気持ち	3	場面	3	表現	4	下級生	3	場面	5
身振り	2	クラス	3	注意	4	模倣	3	質問	5
アイコンタクト	2	説明	3	グループ	4	乱暴	3	意識	5

表 3-4 教師の関わりの中の記述の中の名詞の回数

乳幼児部		幼稚部		小低		小高		中	
単語	回	単語	回	単語	回	単語	回	単語	回
子ども	23	友達	39	ことば	20	声	19	模倣	14
声	23	理解	20	声	17	相手	13	整理	11
ことば	17	ことば	15	模倣	14	模倣	12	やりとり	10
生活	10	気持ち	13	発言	13	ことば	12	話題	10
音	10	やりとり	11	必要	12	機会	11	会話	9
やりとり	9	模倣	9	気持ち	11	様々	10	相手	9
母	9	教師	8	整理	9	表現	10	様々	7
模倣	6	思い	8	機会	9	意見	9	考え	7
一つ一つ	6	助詞	7	本	9	発言	9	表現	6
友達	6	相手	7	掛け	8	友達	9	思い	6
家庭	5	文章	6	児	8	場面	7	意識	6
歌	5	姿	6	思い	8	意識	7	気持ち	6
身振り	4	関心	4	相手	8	気持ち	7	質問	5
関わり	4	幼稚園	4	友達	8	やりとり	5	題材	4
具体	4	様子	4	やりとり	7	集中	5	発音	4
音源	4	集中	4	考え	7	自信	5	本人	4
場面	4	表現	4	意識	7	語彙	4	必要	4
機会	4	活動	4	表現	6	丁寧	4	声	4
大人	4	発言	4	最後	6	考え	4	不明瞭	3
物	4	会話	4	適切	5	確認	4	相応	3
意味	4	内容	4	文字	5	必要	4	語彙	3
気持ち	4	歌	4	都度	4	話し合い	3	個別	3
抑揚	3	顔	4	評価	4	評価	3	色々	3
きっかけ	3	園	3	注意	4	注意	3	年齢	3
丁寧	3	語彙	3	自信	4	活動	3	行動	3

表 3-5 生徒の様子の記事の中の動詞の出現回数

乳幼児部		幼稚部		小低		小高		中	
単語	回	単語	回	単語	回	単語	回	単語	回
聴く	14	聴く	35	聴く	36	伝える	28	できる	31
増える	13	話す	16	話す	33	できる	21	聴く	24
話す	12	伝える	14	伝える	27	聴く	20	伝える	18
伝える	9	関わる	10	考える	13	話す	18	話す	17
遊ぶ	8	増える	9	使う	11	増える	12	話せる	7
出す	8	遊ぶ	6	書く	10	使う	10	出来る	7
関わる	8	わかる	6	わかる	9	落ち着く	6	深める	6
言う	6	考える	5	伝わる	7	考える	5	落ち着く	6
求める	6	言う	5	深める	6	知る	5	広げる	5
気づく	5	向ける	4	求める	5	深める	5	語る	5
話しかける	4	伝わる	4	楽しむ	5	伝わる	4	考える	5
覚える	3	求める	4	言う	5	もつ	4	聴き返す	4
使う	3	覚える	4	増える	5	わかる	4	整う	4
わかる	3	泣く	4	傾ける	4	含める	4	伝わる	4
うなづく	3	応じる	4	育つ	3	向ける	3	使う	4
広げる	2	まとまる	4	抜ける	3	まとめる	3	言う	4
広がる	2	楽しむ	3	気づく	3	求める	3	まとめる	4
誘う	2	感じる	3	始める	3	分かる	3	覚える	3
慣れる	2	持つ	3	読む	3	用いる	3	増える	3
気付く	2	聞く	3	違う	3	促す	2	洩らす	3
合わせる	2	促す	3	持つ	3	話し合う	2	言い換える	3
怒る	2	取り組む	3	出来る	3	育つ	2	聴き取る	2
取る	2	向き合う	2	聞く	3	間違う	2	欠ける	2
考える	2	聴ける	2	それる	3	進める	2	膨らむ	2
出来る	2	答える	2	整う	2	取る	2	まとまる	2
食べる	2	楽しめる	2	嫌がる	2	楽しむ	2	示す	2

表 3-6 教師の関わりに関する記述の中の動詞の回数

乳幼児部		幼稚園部		小低		小高		中	
単語	回	単語	回	単語	回	単語	回	単語	回
聴く	25	聴く	29	促す	38	促す	32	促す	29
話す	18	促す	24	聴く	38	聴く	28	聴く	13
促す	15	求める	19	伝える	18	伝える	22	話す	12
伝える	11	いく	18	話す	17	考える	17	伝える	8
待つ	11	話す	15	考える	13	かける	15	考える	6
出す	8	伝える	14	持つ	12	話す	13	まとめる	5
繰り返す	5	持つ	13	求める	9	褒める	10	深める	4
作る	5	できる	9	かける	9	持つ	10	させる	4
使う	5	考える	8	示す	6	触れる	8	行う	4
わかる	5	示す	7	いく	6	求める	7	いく	4
言う	5	褒める	6	出会う	5	使う	6	できる	4
応じる	4	応じる	6	向ける	5	増やす	5	言う	4
示す	4	かける	6	受けとめる	4	返す	5	触れる	3
遊ぶ	4	受けとめる	4	落ち着く	4	思う	5	伝わる	3
受けとめる	3	増やす	4	書く	4	応じる	4	引き出す	2
訴える	3	言える	4	使う	4	向ける	4	向き合う	2
褒める	3	入る	4	伝わる	3	尋ねる	3	示す	2
持つ	3	言う	4	褒める	3	それる	3	整える	2
考える	3	問いかける	3	待つ	3	受けとめる	3	広げる	2
出る	3	向ける	3	出会う	2	させる	3	出会う	2
語り掛ける	2	褒める	3	問いかける	2	落ち着く	3	褒める	2
きかせる	2	落ち着く	3	寄り添う	2	間違える	3	続く	2
広げる	2	覚える	3	引き出す	2	気づく	3	かける	2
見守る	2	いける	3	褒める	2	書く	3	書く	2

単語の出現数についての分析

上記の単語出現数を示す表について、乳幼児部から中学部まで5つ全てまたは4つの発達段階において出現する語は一貫して重要であることを示す一方、ひとつの段階でのみ現れる語は、その発達段階特有の成長過程を表すものとしてとらえ、下の表にまとめた。

表 3-7 単語の出現回数のまとめ

生徒の様子を表す記述に出現する名詞	
全5段階で出現	ことば、模倣、相手、気持ち
4つの段階で出現	理解、友達、声、会話、やりとり、思い、表現、発言、語彙、場面
乳幼児のみで出現	日常、ママ、母、自発語、生活、好き、抑揚、動物、装用、おしっこ、要求、遊び、色、車、名前、身振り、アイコンタクト
幼稚部のみで出現	関心、幼稚園、集中、活動、顔、園、個別、交流、クラス、説明
小低のみで出現	程度、注意、グループ
小高のみで出現	学習、獲得、相応、誤り、意欲、サ行、下級生、乱暴
中学部のみで出現	文法、不明瞭、共感、明瞭、共有、整理、経験、間違い、聴覚、集団、質問
教師の関わりについての記述に出現する名詞	
全5段階で出現	ことば、やりとり、模倣、気持ち
4つの段階で出現	声、友達、相手、表現、会話
乳幼児のみで出現	子ども、生活、音、母、一つ一つ、家庭、身振り、関わり、具体、音源、大人、物、意味、抑揚、きっかけ、チャンス、子供、絵、仲立ち
幼稚部のみで出現	教師、助詞、文章、姿、関心、幼稚園、様子、内容、顔、園、交流、単語、クラス、説明
小低のみで出現	本、掛け、児、適切、文字、都度、見本、他者、具体的、正確
小高のみで出現	意見、話し合い、耳、一緒、単調
中学部のみで出現	話題、質問、題材、発音、本人、不明瞭、相応、色々、年齢、行動、用意、経験、インタラクション
生徒の様子を表す記述に出現する動詞	
全5段階で出現	聴く、増える、話す、伝える、言う、考える
4つの段階で出現	求める、使う、わかる、伝わる
乳幼児のみで出現	出す、話しかける、うなずく、誘う、慣れる、気付く、合わせる、怒る、食べる
幼稚部のみで出現	泣く、応じる、感じる、取り組む、向き合う、聴ける、楽しめる、困る、言える
小低のみで出現	書く、傾ける、抜ける、始める、読む、違う、それる、嫌がる、いえる
小高のみで出現	知る、もつ、含める、分かる、用いる、話し合う、間違う、進める、つける
中学部のみで出現	話せる、語る、聴き返す、洩らす、言い換える、聴き取る、欠ける、膨らむ、示す、さく
教師の関わりについての記述に出現する動詞	
全5段階で出現	聴く、話す、促す、伝える、示す、褒める、考える
4つの段階で出現	受けとめる、持つ、できる、かける
乳幼児のみで出現	繰り返す、遊ぶ、訴える、出る、語り掛ける、きかせる、見守る、話せる、認める、関わる、つくる、過ごす、増える、感じる
幼稚部のみで出現	言える、入る、覚える、いける、もらう、出来る、言い直す、正す、呼びかける、励ます
小低のみで出現	出合う、寄り添う、添える、分かる
小高のみで出現	返す、尋ねる、それる、間違える、取り組む、受け入れる、もつ、困る
中学部のみで出現	深める、行う、向き合う、整える、続く

分析から見えること

名詞について

- ・生徒の様子を表す記述のうち、すべての発達段階で出現する語は「ことば」「模倣」「相手」「気持ち」の4つとなっている。NAOAが相手の思いに寄り添いながらことばに気持ちを乗せて関わる中で成長することを大切にしていることの表れと言える。また、対話の中で自然に起こる模倣を重視していることがわかる。
- ・乳幼児期に上位の出現回数となっている「日常」「ママ/母」「生活」「好き」「装用」「音」「自発語」などの語は、幼稚部段階以降の出現がない。この時期は生活を整え、補聴器や人工内耳の装用が日常となり、音に気付き、少しずつことばを発し始める時であることがわかる。
- ・「やりとり」は乳幼児以外の段階で上位の出現回数となっている。乳幼児期はまだ自分と身の回りの相手との関わりを意識せずにいるのが、幼稚部段階からは相手を明確に意識しながらの関係を築き始めているということだろう。また、「友達」は小学部までは出現頻度が上位にあるが中学部での出現がない。その代わりに「相手」の出現回数が増える。共に過ごすことでの関わりから、自覚的な対話、関わりへと他者との関係性が変化していることの現れだと考えられる。
- ・幼稚部では「幼稚園」や「クラス」といった語が出現しており、家庭での個別的な関わりから、小さな社会集団へと移行する中で友達に意識を向けての関わりが始まることがわかる。
- ・小高では「サ行」「誤り」、中学部では、「明瞭」「不明瞭」「文法」「間違い」などの語が出現している。生徒に対する視点が、対話の姿勢から発話のよりセグメンタルな部分にまで焦点を当てられている傾向が見られる。また「共有」「集団」「共感」などの語も初出となっており、個別的な対話から集団での対話へ、また自覚的に他者への共感の姿勢を向けての対話へと、生徒に求める成長の質が深化していることが伺える。
- ・教師の関わりについての記述ですべての発達段階で現れる語は、「やりとり」「ことば」「模倣」「気持ち」の4語となっている。また、「声」「友達」「相手」「表現」「会話」も5つの段階中4つで出現している。これらはいずれも対話を通してことばの成長を促す文脈の中で語られており、生徒の様子を表す記述とも多くが共通している。これがNAOAを通じて一貫して教師が関心を向けている点であることが示されている。

動詞について

- ・生徒の様子と教師の関わり双方の記述に、共通して「聴く」「話す」「伝える」「考える」の語が頻出している。NAOAでは、まず聴く、そして自分のことばで話すということを、それぞれの発達段階の生徒に相応しいかたちで一貫して求められていることが現れている。
- ・教師は生徒との関わりの中で、乳幼児期から中学部まで一貫して、生徒を「受けとめ」「聴く」ことを「促し」「考え」て「話す」ことを求め、生徒からの表出を「待ち」「褒める」ことを行っていることがわかる。
- ・生徒の様子について、乳幼児期には音や物事への注目や気づきを共にすることが中心となっているが、年齢が上がるにつれて友達や教師などの相手と向き合い、ことばで伝えることに関する語が増え、また徐々にことばの使い方や伝え方、思いや考えの共有の仕方について、「ま

め」たり「言い換え」たり、「整え」たりして、より高度で正確なコミュニケーションを求めていることが示唆される。また、「間違」って聴いたかもしれないと思われる場合に「わかる」ようになるまで「きき返す」など、生徒自ら主体的に相手を理解しようとする姿勢が育てようとしていることが窺える。

- ・教師の関わりについても、「語り掛け」「聴かせる」ことから始まり、「深め」「整える」ようになるなど、年齢が上がるにつれて「聴く」こと、「話す」ことの精度を上げることを生徒に「求め」「促」していることがわかる。

4. 3章のまとめと考察

- ・乳幼児部での関りにおいては、「聴く・聴かせる」ということばが一番多く使われており、聴覚に障がいがあることが発見され、本校に入学した時から「音や声や歌を聴く」生活が始まるのがわかる。その大前提として、一人ひとりの子どもの聴こえに合わせた、補聴器や人工内耳の調整が不可欠となる。表には表れないが、子どもの音への反応や声の出し方や声の質を見取り、オーディオロジー部と何度も調整をし、保護者と共に病院と連携を密にする関わりが行われる。そうした配慮の下で、生活の中の音への気づきを促し、子どもの思いを受けとめそれをことばにして語り掛ける中で、共に楽しみ共感する気持ちが育まれる。出会った音やことばの意味を丁寧に伝える生活を繰り返すことで、生活の中の生きたことばが身についていく。それが子どもの中に溜まっていった時に表出となって表れる。

教師は子どもの表出を待ち受けとめた表出を声やことばにして返すといったやりとりの中で、教師の声をまねたりことばを模倣したりするなど、一方的でない会話の姿勢につながるよう促す。発達の速度や特性は子どもにより違うが、子どもの思いや表出を待ち、促すことを繰り返すことは変わらない。

この時期は、家庭との連携が特に大切である。個別や日記指導を通して、生活リズムや生活全般への具体的なアドバイスとともに、丁寧に聴かせ、話しかける関わりについてのアドバイスそのものが子育てへの支援となっている。

- ・幼稚部段階においても「聴く」という語が最も出現頻度の高い語となっているが、年齢を追うごとにその質に変化が起きていることがわかる。乳幼児段階では「聴かせる」ことが中心だったものが、幼稚部段階になると、個別インタラクションやグループインタラクションを通して、教師や友達とのやりとりを楽しみ、思いを共有する中で最後まで聴く、相手に気持ちを向けて聴く、など主体的に「聴く」ことができるようになり、よく聴いて模倣することが促される。その際も、やりとりしている内容を生徒がしっかりと受けとめられるようにすることを大切に、「注目しやすい環境を作る」「注意のそれた子どもには声掛けをする」など、子どもの状況に合わせた配慮がされる。「話す」ことにおいても、インタラクションの中で、相手に自分の思いや考えを伝える楽しさや嬉しさを知り、自分のことばで伝えるようになる。

教師は子どもからの表出を待ち、本人の思いを受けとめながら、正しいことばや文にして聴かせ、自発的な模倣を促す。また、本人の理解に合わせてオープンクエスチョンや選択肢を提示するなど、個に合わせて思考を促す発問をし、考えたことを褒める。友達との関わりにおいては、相手の思いに耳を傾けることを求め、大きな集団での関わりでは、必要に応じ教師が仲介するなど、個々に応じた配慮をしつつグループインタラクションを促す関わりをする。

- ・小学部低学年での関わりにおいては、「聴く」ことは文の模倣だけでなく、イントネーションやスピードなどスープレグメンタルファクターに、より意識を向けて聴くことを求めるようになる。内容の「理解」においても、相手の話に気持ちを向けて聴き、内容を理解し自分の考えを広げていく。

教師は、どの子にも「相手に気持ちを向けて聴く」「最後まで聴く」といった「聴く姿勢」の基本となることを繰り返し促し、相手に伝えることを意識して話すことを促す。教師はよりふさわしい表現やことばが使えるように、いろいろな表現に出会う機会を作る。自分で考え思いを伝えられた時は褒め、自信をつけられるようにする。人との関わりにおいては、相手はどう考えているかを考えるように促したり、友達と協力したり関わる機会を増やす。

- ・小学部高学年での関わりにおいては、「聴く」ことは、単音の発音など、よりセグメンタルな部分に意識を向けて聴くようになり、より正しい模倣や発音発語に結び付く。またインタラクションの中で、友達同士聴きあい伝えあい考えあい、思考を深めていく。

教師は、正しいことばや文を聴かせ、模倣を促し、チャンスを逃さず様々な語彙や新しいことば、適切な表現に触れる機会を作る。また、やりとりから考えたことや疑問に思ったことなどを追求して深め、より主体的な思考を促す。その思考の理由や過程を整った文にして、相手に伝えられるように、必要に応じ援助する。できた時には大いに褒め、自信をつけられるようにする。必要な児童には、文字など視覚的な手掛かりやそれぞれに必要な準備や声掛けをする。

- ・中学部の関わりにおいては、相手の話を聴き相手と思いを共有し、やりとりの中で自分の考えを整理し、相手に伝わる文にしていくことが求められる。

教師は、3～5語の文を聴いて模倣するよう促したり、不明瞭なことばを書いて示したりして、生徒が発話の明瞭性や相手への伝わりやすさを意識できるようにする。自分の発話の特徴を捉えて工夫し、自信をもって相手に「伝える（話す）」ことができるよう支え、向き合う。聴く話すことへの意識をより強く持てるような声掛けをする。自分の思いや考えを整理して話すことが苦手な生徒には、教師が聴き役に回って本人に考え話させながら、会話を深める工夫をする。思いや考えを「引き出す」ために必要な発問をする。話がまとまりきらない時は、焦らずゆっくり考えをまとめてから話すように促す。など、それぞれの生徒に合った対応を取る。

人との関わりや社会性の面においては、挑戦する経験と成功体験を積み重ねられるように、声かけや必要なアドバイスをする。自分の経験や体験を皆の前で説明し、視点や観点が固定されないような問いかけ、意見の提示をし、議論や思いの共有をはかれるようにする。このような関わりの中で障がい受容や自己省察といった、自己認知に関する話題なども個別やグループインタラクションの中で向き合えるようにする。

中学部は本校最後の教育部門である。自分らしく、自信をもって社会に出ていくことができるような関わり、支援を目指していることがわかる。

- ・生徒の成長発達の記述から、発達の速さやタイミングに個人差はあっても発達の順序は変わらないことが示唆された。
- ・教師の関わりの記述においては、各発達段階に合わせて、教師が求める内容は違ってくるが、基本的な関わりの姿勢は変わらない。分析から見えてくる基本的姿勢とはつまり、丁寧に音や声に気づかせ、繰り返しことばをかけて意味と繋ぎ、繋がった理解がことばとして表出されて

来るのを促し、待つ。思いを受けとめ、褒めつつ、相手に伝えることばになるよう模倣や表出を促し、より適切なことばや文を聴かせて発達を促す。インタラク션을を基本とした関わりの広がりを促し支える。考えを広げ深める活動や発問をし、楽しむことができる環境設定をする。自分の思いを自分のことばで自信を持って語れるように励まし、自己（障がい）受容や自己認知につなぐ、という関わりである。この姿勢が NAOA としての関わりの基本となっていることがわかる。

- ・聴力や補聴の状況、個々の発達特性、家庭の状況などの違いに合わせて、それぞれに合わせた配慮を丁寧に行なっている。

補足 分析のワードクラウドによる可視化

成長の記録の中の記述について、分析2においてテキストマイニングによる分析を行ったが、この分析をより視覚的にとらえられるようにするために、ワードクラウドを作成したものが、以下の図 3-1、3-2 である。

ワードクラウドとは、データ中の単語を、頻出度数などをもとにスコア化し、サイズや色を調整して画像として可視化する表現手法の一つである。ただし、出現単語のスコア化やそれを基にした図の作成にあたっての統計操作はすべて AI によるものであるため、本研究調査の中では上記分析を補う参考資料として付け加えるものとする。

生徒の成長に関する記述を表す図 3-1a～図 3-1e を見ると、乳幼児期には補聴機器の装用や発語そのものが注視されているのが、幼稚部では聴いて模倣すること、小学部低学年ではより正確な文で話すこと、高学年ではより正確に伝える意識を持つこと、中学部では自分の発話の特性（明瞭性など）を理解しながら確実に聴いて理解し、伝える意識を持つことへと、視点が移っていることがわかる。

図 3-2a～e に示される教師の関わりをまとめたものでは、乳幼児期から中学部まで一貫して、聴いて模倣することを促し続けていることがわかる。日常生活や、学習の場面、個別インタラクシンの場などあらゆる場面で、経験や注目を共にしたその時々で、生徒の表出を待ち、子どもから出てきた表出をうけとめ、それを正しいことばにして返し、聴かせ、更に模倣を促すという、共感的なやりとりを積み重ねることが、NAOA の取り組みの中で一貫して行われていることが示されている。

図 3-1a 乳幼児の様子に関する記述

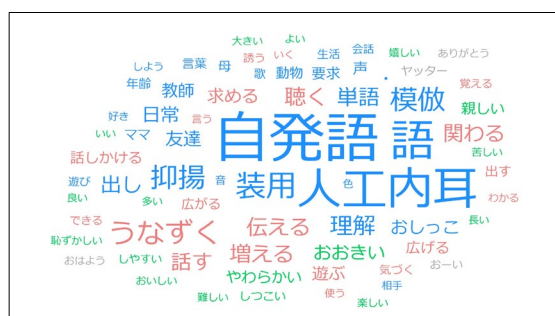


図 3-1b 幼稚部幼児の様子に関する記述

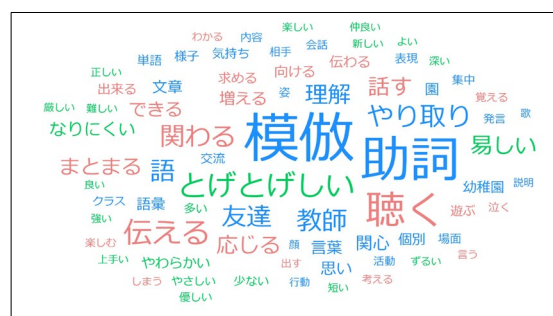


図 3-1c 小低児童の様子に関する記述

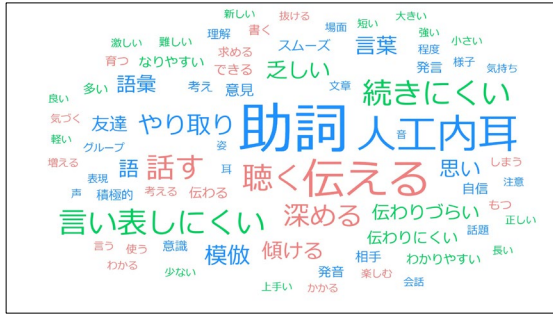


図 3-1d 小高児童の様子に関する記述

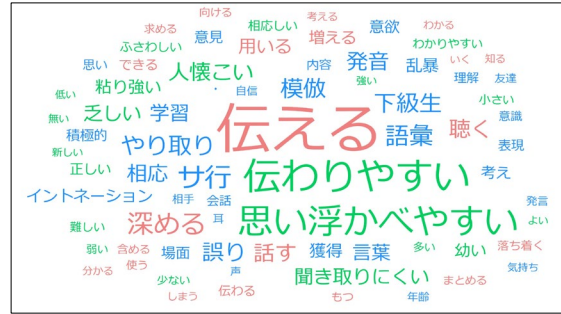


図 3-1e 中学部生徒の様子に関する記述

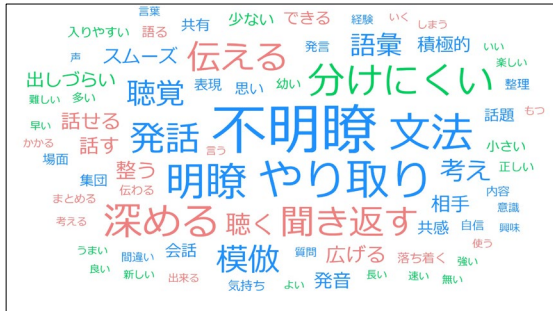


図 3-2a 乳幼児部教師の関わりに関する記述

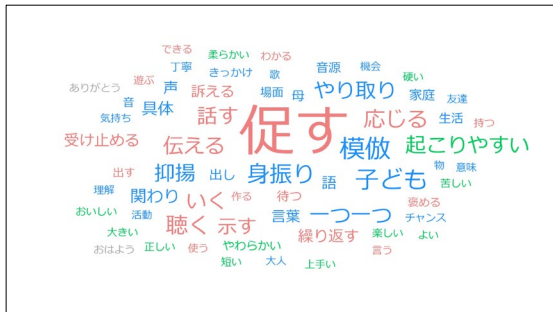


図 3-2b 幼稚部教師の関わりに関する記述

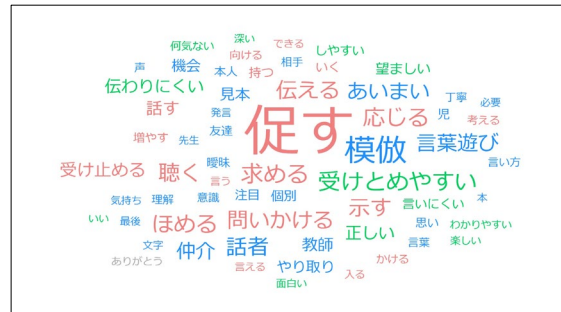


図 3-2c 小低教師の関わりに関する記述

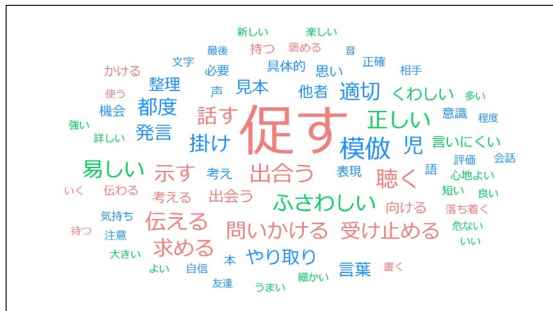


図 3-2d 小高教師の関わりに関する記述

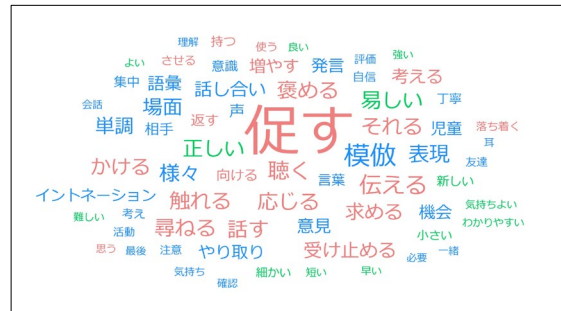
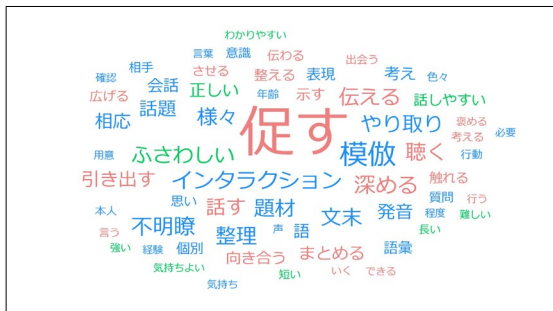


図 3-2e 中学部教師の関わりに関する記述



4章. 事例

1. 目的

子どもが言語を獲得するプロセスについて、たどる発達の段階は概ねどの子にも共通するものがあると考えが、その成長の速度や一人一人の特徴はそれぞれ異なっており、それをひとまとめに表現することはできない。2章、3章での分析により、子どもたちがたどる成長の様子やNAOAの関わりについて明らかにすることを試みたが、本章では個々の子どもがそれぞれの発達段階においてどのような成長の姿を見せるのか、具体的な例として個別的なケースを取り上げつつ、NAOAによる関わりと成長の様子を明らかにしたい。

2. 方法

- ・各発達段階における5名の生徒のケースを対象に分析を行う。
- ・各生徒の個別インタラクションのビデオから、その子の成長が現れているやりとりの場面を2～3場面取り上げる。
- ・それぞれの場面を分析し、その時点での生徒の言語発達の状況を確認する。
- ・各場面の間でどのような成長があったのかを確認する。また、その過程で教師がどのような関わりをしたのか、NAOAとしての取り組みを確認する。

3. 事例（5つのケース）

事例1【乳幼児】

対象児 乳幼児部 1歳 A児 補聴開始年齢 5か月 右人工内耳音入れ 1歳3か月
教育開始年齢 5か月

VTR1-1 1歳7か月

ことばとコミュニケーションの発達の様子

- ・補聴器装用開始から概ね5か月程度で安定して装用できるようになったが、約半年は装用時間が伸びずHA装用に悩んでいた。
- ・お座りが安定した頃から、補聴器の装用が安定して、声出しの種類が増えている。
- ・右耳の人工内耳手術を受け、1か月を過ぎた頃より人工内耳の装用時間が伸びてきた。
- ・人工内耳を装用してから、オルゴールの音に気づいたり、室内にいて屋外の車のエンジン音に気づいたりするようになっている。
- ・人の声が聞こえると話者を探して聴こうとすることが多い。
- ・歌と会話の声を聴き分けて、歌が始まると特に集中して聴こうとする。
- ・リズムを取って歌を楽しんでいる。好きな歌の身振りを覚えて一緒に踊って楽しむ。
- ・スキンシップ遊びが好きで、繰り返し身振りや「ニャー」「ソーソー」などの声出しで

訴える。

- ・自発表出は「バッバー」など両唇音の声出しが出てきた。「イヤー」「ンニャー」など嫌・拒否の表出がある。
- ・興味の幅が広がっていて、どんなおもちゃや遊びもママと一緒にやらせてみようとする。
- ・周囲をよく見て、大人の行動をマネして同じことをしようとする。

目標

幼児：いろいろな音に気付いて音源を探していくように。

声を出して伝えようとするように。

母親：子どもに届く声で語りかけるように。

子どもが気づいた音の音源と一緒に探していく。

母 (M)・教師 (T)	幼児
T: なぁにかなでみてみようか〇〇ちゃんい よ (歌カードを裏にして言う)	(他の所を見ている)
T・M: なぁにかな (視線が向くのを待って歌カードを見せる)	(歌カードを注目する)
T: だいらさまひな祭りのお歌だよ ♪だいらさまやらかんじょやら (身振りをつけて出だしを聴かせる)	
M: (T の歌に合わせて、C の手を持ち身振りを 一緒にする)	
T: 音楽をかけてうたってみようよ音楽をかける よ (リモコンを見せて言う)	(T を注目する) (リモコンが気になって前に出る)
M: かけて	ンー (リモコンを指して声を出す)
T: かけます (曲のスイッチを押す)	
T: ここ押すときこえてくるかな? 曲♪だいらさまやら かんじょやら ごにんばやしも にぎやかに あられひしもち もものはな ぼんぼりつけて ひなまつり	(音楽が聴こえてくると M の膝に戻って座 る) (歌の前半は T をじっと見ている途中から M や T の動きを見ながら身振りを始める身振り はゆっくりとだが最後までそれとなくする)

分析

(幼児の様子について)

- ・個別の流れがなんとなくわかってきて、歌が始まると母の膝に座って歌を聴こうとする。
- ・リズムをとって歌を聴き、手を合わせる動き、ぼんぼりの動きを真似して楽しんでいる。

(母親の様子について)

- ・「(音楽を) かけて」は母も子どもと一緒に言う気持ちで声を出している。
- ・動作を子どもと一緒にすることで、やることを共有しようとしている。

教師の関わり

- ・補聴器装用が早期に安定していくように親子を支援した。
- ・子どもの動作や声の表出する機会を作るよう、教師や母と子どもが交互にやりとりするよう問いかけをしたり間を取ったりしている。
- ・ことばを使った関わりを子どもに聴かせるために、歌のカードを見る「なぁにかな」の掛け声や「音楽をかけるよ」「かけて」のやりとりなど、決まったことばを用いて教師と母がやりとりをして歌を始めている。
- ・母が子どもの気持ち・立場で「(音楽を) かけて」「(絵本を) 見せて」など声やことばで伝える場面をつくっている。
- ・子どもの聴力測定を行い、母に子どもの聴こえの状態を説明して、子どもに届く声量を伝えている。
- ・子どもが見ているもの・ことや気づいたこと、やっている動作などをことばにして聴かせている。
- ・子どもの声を、動作を真似したり、「そうだね」など相づちをうったりして共感的に子どもの表出を受け取ったことを示している。
- ・子どもの表出を見つけて応じてほめている。

(個別の中で教師がほめたこと)

- ・教師からの語りかけに歌の身振りや「かけて」のことばで子どもの立場で応じている。

(個別で見られた課題)

- ・子どもが遊んでいてもママの声が届いて子どもの気持ちや動作のことばを聴かせるように声量をアップさせられるとよい。

VTR 1-2 2歳1か月

目標

幼児：聴いてわかることが増えていくように。

声やことばで要求を伝えようとするように。

母親：子どもに届く声で語りかけたり、うたったりする。

子どもの表出を信じて待つ。

母 (M)・教師 (T)	幼児
T：お歌どっちがいい？ (歌カードを見せながら聴く)	ニンニン (歌の身振りをしてTを見て言う)
M：あっ、にんにんがいいの T：にんにんにんやさいの歌を歌おう	ニンニンニン (もっている歌カードを見ながら)
T：♪ にんじんはにんにんにん	
T：そうだそうだ	(歌カードを衝立に置く)

<p>T：やさいのお歌も音楽もかけて・・</p> <p>T：にんにんしたいのか最初は♪きゅっきゅっ きゅだよ（身振りも交えて）</p> <p>T：聴いてみて</p> <p>M：ピッてするって、スイッチオン T：ピッ</p> <p>T：聴こえたね</p> <p>曲♪きゅうりはきゅっきゅっきゅ トマトはとんとんとん キャベツはきゃきゃきゃ レンコンはこんこんこん</p> <p>M：「飲みたい」なの？</p>	<p>（Mの膝に座り、Tの話聴く）</p> <p>ニンニンニャーオ</p> <p>キュッキュッキュヤヨ？ （Tを見て身振りを真似して言う）</p> <p>（ステレオの前まで歩み寄る）</p> <p>（曲が始まるとステレオの方を指さす）</p> <p>（ゆっくりと後ろに下がっていき床に座る）</p> <p>（Tを見て身振り模倣しようとする）</p> <p>（歌の終わりに近づくと水筒をもってきて座る）</p>
---	--

分析

（幼児の様子について）

- ・全体的に声出しが豊かになり、声出しの量も増えた。
- ・はっきりと目的をもって行動したり、声を出したりするようになっている。
- ・声を出して要求するようになってきた。
- ・ことばを聴いてそれらしい抑揚でマネして言おうとすることが出てきている。
- ・模倣以外の声出しも増えてきている。母もその手ごたえを感じている。
- ・歌の時、うたおうとして声を出している。また、以前は見てふりを楽しんでいた。今回は音楽を聴いてふりを楽しんでいる。
- ・個別の流れがさらによくわかるようになった。
- ・以前は要求の際、「ダメ」って言われなかなと相手の表情を伺いアイコンタクトをとっていたが、今回はしっかりと要求に近い形でアイコンタクトをとっている。
- ・自分からやりとりしようという気持ちが出てきている。
- ・聴いてわかって受け応えられるようになってきている。

（母親の様子について）

- ・声量が大きくなり、はっきりと話すようになった。歌も子どもが聴こえるようにうたっている。
- ・以前は教師の真似をして声掛けをしていたが、自分自身の声掛けとして話すようになった。
- ・子どもの様子をよく見て、ことばにして聴かせるようになった。
- ・母が身振りなしで、ことばで子どもに語りかけることが増えた。

- ・子どもの予期せぬ動きにも慌てないで、子どもの思いをことばにして受けとめ、対応していた。

NAOA の関わりにおける成長の様子

- ・子どもの動作や声の表出する機会を作るように問いかけや間の取り方を意識して関わったことにより、子どもの全体的な声出しが増えた。
- ・アイコンタクトの質が自分の思いを伝えようとする自我を持ったアイコンタクトになってきた。
- ・教師が子どもの見ているもの・ことや気づいたこと、やっている動作に焦点を当てて声掛けを行うようにし、そのことで母親も子どもと同じものに注目して声をかけようとする意識が高まった。
- ・母親はことばに身振りをつけなくても伝わることがあると実感するようになった。また、同時に子どもに聴こえるように話そうという意識が強くなり、子どもに話しかける際の声量が大きくなった。
- ・母親はまずは子どもが何を考えていて行動しているのか、子どもの立場に立って思いを受けとめる関わりが出来るようになり、こうしなければいけないという考えにとらわれず、柔軟に子どもの思いや行動に対処しようとする事が出来るようになってきている。

事例 2 【幼稚部】

対象児 幼稚部 3 歳 B 児 補聴開始年齢 1 歳 8 か月 両耳人工内耳音入れ 1 歳 1 0 か月
教育開始年齢 2 歳 2 か月

V T R 2 - 1 4 歳 2 か月

ことばとコミュニケーションの発達の様子

- ・日常生活の簡単なことばを聴いて理解して行動している。
- ・集中が逸れやすく、注意して聴くことが出来る時間が短め。
- ・出会ったことばを聴いて吸収し、自発語としている。

目標

- ・教師の話最後まで聴く。
- ・単語や二語文を聴いて自発模倣する。
- ・抑揚や簡単な歌詞をとらえ、はっきり声を出して歌う。

教師	幼児
そうね、この箱の中にケーキが入ってた ろうそくをフーってするのね マッチで火をつけるよ火をつけよう (ページをめくる) たんたんたんたん誕生日、今日はうれしい 誕生日お誕生日おめでとう	あ (うさぎのまね) えてな、フーって ピッ

パッチーン	
待って待ってせーの、フー	
はい、ありがとう 電気がついた あれ消えたかな（ページをめくる）	パッチーン フー、パッチーン（スイッチを押す動作）
パチパチ	あれ、パッチン、 パチパチパチ
パッチンまっくら	い、え、あ、パッチン
あー、あれ？	え（絵本を指さしながら教師の顔を見る）
おかしいね、じゃあ、〇〇ちゃんもう一回 電気つけて	あれ？
パチーン、ありがとう（ページをめくる） ついた電気がついた	パチーン（スイッチを押す動作）
みんなでね、いただきます乾杯だって	いい、ああ（絵本を指さしながら） うう（腕をふるしぐさ）（絵本を指さす）
これはね、ふた（ページを前にめくる） ジュースのふた、ふた開けたんだね ふたを開けてタポタポ （ページをめくる） 〇〇ちゃんも食べる？いただきます ケーキ、あ、いちごから食べようパクパク	（絵本を指さす）
いちごがここにも入っていたね ゴクゴクゴク、にんじんジュース	えーえー、これ （食べる動作）
ね、おさかなクッキー	（食べる動作） あ、ちちご（いちご）
先生ももらっていい？パクパクパク	いんいん（にんじん） （食べる動作）
ごちそうさま	あって （うなづく）

分析

- ・インタラクションの基本が身につくつある。しっかりと目を合わせる瞬間があり、相手との発言の重なり具合もよくターンテイキングができてきている。相手に伝えたい気持ちがある
- ・視線が絵本に向かっている時間が長いが教師のことばをよく聴いている。また、教師が歌うあいだ動いていた手が止まっており、歌もよく聴いている。
- ・自然模倣が身につくつある。「ニンジンジュース」と聴いて「インニン」、「イチゴから食べよう」と聴いて「チチゴ」と近い音で自発模倣をしている。模倣するのは1語のことがほとんど。

- ・「うん」「あれ」「あっ」「ああ」などの口をついて出る音の抑揚がとても自然。ろうそくを消す音を「ふー」と発音するなど、ことばを聴いて理解し、身につけていることがわかる。
- ・絵本に目を落としているタイミングで「先生ももらっていい？」と問われて自然にうなずいたり、「でんきつけて」を教師を見ずに聴いて理解し「パッチン」といったりするなど、聴いて理解することが当たり前のことになっている。ただし、理解語は増えつつあるが、まだ自発語には至っているものは少ない。
- ・指さしや身振りは幼児として自然なもの。
- ・CI装用から2年3か月たって、CIが自分のものになっていることがわかる。

VTR 2-2 4歳11か月

目標

- ・教師や友達の話最後まで聴く。
- ・新しいことばや文を聴いて意欲的に自発模倣をする。
- ・語彙を増やし、2～3語文の自発語を増やす。

教師	幼児
じゃあ〇〇ちゃん、どっちやりたい？	うーん、これ
鬼がいいじゃあ、U先生豆をまくよ	せんせ、ちちぶとー、せれぶんとー、おに
そうかー	〇〇ちゃん、おに
うん	Uせんせい、おに □□ちゃんとー、おに
みんなも鬼？	うん △△くんおに、Uせんせいもおに
U先生も鬼？	
じゃあ、豆は誰が撒くの？	きつねとちゅうりっぷ
きつねとちゅうりっぷが撒くの	(うなずく)
じゃあ、もも組さんがおに？	Uせんせいね、
そうか	Uせんせいねー、おに
鬼？	Aせんせい
A先生が来た？	ちあった、Tせんせい
T先生が来た？	ちゅうりっぷね、Tせんせいみえからね、おに、〇〇ちゃん、やった
そうか、〇〇ちゃんが豆を撒いた	まいた
まいたね	あえーTせんせい、みえたえいーたー
じゃあ、その時はT先生が鬼だった？	

じゃあ、〇〇ちゃんがまたんだ	うん
じゃあ、もう一回やってみよいくよ あそこにT先生の鬼が来たら、 せーの	うん
鬼はー外	おにはそとー
福はー内ー わーって逃げちゃった (ページをめくる) あ、今度は？	そとーいくはうちー
かわりましょなんか速いね鬼は外ー	あ、はやーい
痛い痛い痛い痛い	ペーたいみて
逃げろー、逃げろー	いたいいたい
あー、ねこさん大丈夫？ どうしたの？	おしまい あーあいさべってう
そうだね、ピーポーって救急車みたいね お薬を持ってきてくれたよ大丈夫かな？ (ページをめくる)	ペーポペーポペーポーってなってる
どうした？どうした？ べったんべったん	あ、おうみせて
あーお椅子に座ってさ、見てみて	おいす

分析

- ・「鬼は外」「福は内」など抑揚がとても自然。
- ・絵本から、経験したことに話を広げており、また広がった話から絵本にすぐ戻ることもできている。
- ・単語をつなげた文で伝えたいことを話し、視覚的な教材がなくても内容が伝えられているが、思いつくままに次々と話す 伝えたい内容がまとまったものにはなっておらず、(聴く側が)背景がわかると何を言おうとしているのかわかる程度の発音、ことばの状況である。
- ・どっちがいい？の問いに うーんこれ と考えて応答したり、「アシマセンセイ チガッタ カマセンセイ」と自分の発言の間違いを言い直したりするなど、よく考えて話していることがわかる。
- ・理解語は多いが、動詞の自発は少ない。人の名前はよく覚えて曖昧ではあるがよく使う。また、助詞は「が」「も」「と」。
- ・オノマトペ、名詞、基本的な動詞をつなぎ合わせた短い文で話す。(e.g.救急車が来たを「ペーぽーペーぽーった」)
- ・総じて早口になりがち。また、語の中の音が抜けることがある。(e.g. タヌマセンセイ → カマセンセ)

幼稚部での教師の関わり・留意点

- ・ゆっくり話して正しいことばを聴かせようとしている。

- ・ 幼児の理解できる文で聴かせている。
- ・ 幼児のペースに巻き込まれていない。
- ・ 幼児が伝えたいことをしっかりと受けとめている。

NAOA の関わりにおける成長の様子

- ・ 自発語が圧倒的に増えている。
- ・ 自発語をつなげて短い文（2～3 語文）で話すようになっている。
- ・ ただし、動詞はまだ十分に使えていない。
- ・ 応答、抑揚、聴く姿勢などがとても自然。
- ・ やりとりの回転が若干前のめりで、より丁寧に聴く姿勢は課題。
- ・ 教師の話聴いて、活動の内容を理解している。
- ・ 注意が逸れやすいが、教師の声掛けで集中が戻る。
- ・ 絵日記から自分の経験を伝え、教師に共感してもらうことを喜ぶ。

事例 3 【小学部低学年】

対象児 小学 3 年 C 児 補聴開始年齢 0 歳 5 か月
人工内耳音入れ 右：1 歳 6 か月 左：3 歳 6 か月
教育開始年齢 0 歳 4 か月

ことばとコミュニケーションの発達の様子

- ・ 日常生活レベルの会話はことばで理解している。マイペースだがユニークな視点で考えることを楽しむ。
- ・ 相手と共感する意識は弱く、単語での表出になりがちである。求めれば文での表出もできる。擬音語や擬態語が多い。
- ・ 口を動かさず話すことが多く、思いが強いと力んだ声出しになることがある。子音の聞き取りが難しく、間違いが多い。

VTR 3 - 1 8 歳 1 か月

目標

- ・ 経験したことや思ったことを三、四語文程度で話す。
- ・ よく聴いて正しく模倣する。
- ・ 相手に意識を向け、最後まで聴く。

教師	児童
どうした？	(笑い声)
あ、だっこはねえ、□□ちゃん、こうなんだ	たぬきがだっこしてる
	あ、おんぶしている

たぬきを、おんぶしてるよ	たぬきを、おんぶしてるよ
ほんとだあ	リュックになった…でえ
そうだね最初は、リュックに化けてたから、リュックを…?	えーっと、しよった
うん、こう、しよったけど、しよったら?	たぬきだった
たぬきだったおじさんの顔、見てこれ	びっくりしてる
びっくりしちゃったあ…たぬきは?	ふふっ
うふふっ	やったあ、って言ってる
はあ、もしかして、どっきり成功?	うん
やったねえどっきりできちゃった	うん
すごい次のページも見ようか	うん
いくよお	(笑い声)
どうした?	おじさん逃げて、…たぬきはあ、リュックを、お借りしまーすってやってる
ああ、ほんとだリュックをお借りしまーすなんかさ、手がさ、こうなってるよどうしたんだろ	じゃあね
う	うん
あ、じゃあねえってしてるの?	うん
ねえ手え、ふったかな、こうやって	逃げてる
じゃあねえ…おじさん、おじさんこれ	(目を見開く)
ねえおじさんこの時さあ、背中向けてるけどどんな顔してたと思う?	やばい
それってことばにするとどんな顔?	うん
やばいって顔か	うん
びっくりかな?	うん
ねえおじさん逃げてっちゃったあすごいね	うん
このリュックどうしよっか?	中あけるう
開けちゃう?中に何が入ってるだろうね?	おだんご、入ってる

分析

- ・絵本の内容を楽しみ、知っていることばを並べて相手に伝えようとしている。
- ・表情や擬音語、擬態語での表出や、単語での表出も多く、助詞が入っていない。
- ・声がかもごもごしており、勢いのある力んだ言い方になっている。模倣時は声がクリア。
- ・次に何が起こるか予測している。
- ・やりとりのペースが速く、返事が相づちになる。長く話す気持ちは薄い。

VTR3 - 2 9歳4か月

目標

- ・自分の考えをすすんで三、四語文程度で話す。
- ・よく聴いて正しく模倣する。
- ・相手の話に興味を持ち、最後まで聴く。

教師	児童
ほおこんな顔をしてるってことは、どういう事をさ、思ったり言ったりしてるのかな？	なんかあ、おじさんがあ、かべの音を聞いていて、おばさんがこんな顔してる・・・
何かが聞こえたんだね何が聞こえてるんだろう？	んね、何か聞こえたーって、言ってる
あー、おこってる声が聞こえてるのかな？	さっきのページのいかりの声じゃない？
となりの部屋から、怒った声が聴こえます	うん
聞こえます	となりの、部屋から、怒った声がしま・・・します
どうか見てみようか	聞こえます
となりの部屋、どんな音が聞こえるのかなあ？	うん
ん	やっぱりおこり声じゃない？
そうだ牛の・・・	あっ、牛モ～って聞こえたんじゃない？
そうだ牛の鳴き声が聞こえたんだ	鳴き声だ
ねえ	うん
なんで、牛がいるの	うん
そうそうそうま、そうね、男らしい言い方だね、食ってるってねそう、エサを食べてる	わからないでもエサ食ってる
	うん

なんで牛が来ちゃったんだろう？	マクドナルドさんがあ、また、牛をつれて、ぎゅ、牛乳を、とるためじゃない
はあ、なるほどほんとだ見てみて牛乳がしぼれそうな牛だね	うん
ってことは、この牛はメス（←かぶる）	メス
メスだね	うん
メスの牛のことね、聴いて、め牛って言うの	めうし
じゃ、聴いて牛乳を、こうやってぎゅうってやるでしょ？しぼるって言うんだ	うん
牛乳をしぼるために、め牛をつれてきました	牛乳をしぼるために、め牛を、つれていきました
つれてきました	つれてきました
うん	

分析

- ・相手とやりとりしようとする気持ちが広がってきている。会話への意欲がある。
- ・単語ではなく、2語文以上の文で考え、伝えている。相手に伝えることばになっている。
- ・言い切りの形から、「～じゃない？」と相手に問いかけ、一方的な報告ではなくなっている。
- ・物事の脈絡を理解し、絵本のストーリーとつながっている。
- ・「分からない」と言えるようになった。
- ・4～5語文の模倣を求めることができる。模倣が身につけている。必要なことがわかっている。
- ・話し方が滑らかになっている。力んだ声が少なくなっている。

教師の関わり・留意点

- ・子どもの思いを受けとめつつ、正しいことばや文で丁寧に戻し、模倣を促す。
- ・やりとりをより膨らませる発問をする。
- ・子どものペースを待つことが大切。待つのを迷っていると、信じ切れず、待ちきれずに話しかけてしまい、テンポが速くなり、子どもは相づちだけになってしまう。
- ・表情でごまかさないうで、ことばにすることを求める。
- ・一つのところにとどまり、やりとりを深めることを求める。

NAOAの関わりにおける成長の様子

- ・子どもの思いを受けとめ、丁寧にことばにして返していくやりとりにより、短い表出から3～4語文に変化し、自分の思いだけでなく、相手の反応も見た共感を求めたやりとりになっている。それに伴い、話し方も穏やかになっている。
- ・本人の理解に合わせ、一つのところに留まりやりとりを深めることを心がけることにより、詳しく話そうとする意欲が出てきた。VTR3-1では本人のことばも少なく、教師も間が怖くて待てず、速いテンポで話していたが、VTR3-2では信頼して待てるようになっている。VTR3-1では、ことばにつなげたい教師の思いが強いが、VTR3-2では、やりとりの中で楽しみながら新しいことばに触れている。期待するし、期待に込めている。こうした変化はグループ活動にも表れ、学芸会で友達と協力しながら、役を楽しみ演じる姿がある。

事例4 【小学部高学年】

対象児 小学6年D児

補聴開始年齢 0歳8か月

人工内耳音入れ 右 3歳3か月 左 7歳11か月

教育開始年齢 0歳8か月

ことばとコミュニケーションの発達の様子

- ・日常生活レベルの会話を楽しみ、理解している。具体的な場面での会話のイメージや思考を広げることができる。
- ・抽象的な思考を深めるには場合により、声掛けや視覚的な手掛かりが必要である。
- ・濁音や拗音や破裂音があいまいになる。
- ・予測が立たないことや自信がないことは、自ら事前に教師に確認する。

VTR4 - 1 11歳3か月

目標

- ・相手の話に、最後まで注意を向けて聴く。
- ・自分の思いや考えをことばに結び付け、3～4語文程度で話す。
- ・正しい発音を聴いて、修正することができる。

教師	児童
手に持って	マーカーを手に持って
何するの？	何するの？
違う国に行こうとしているどうやって？	違う国に行こうとしている
あー、なるほどどんな絵を描くかな？	絵を描く急いで絵を描く
	うーん・・・ドア

あ、ドア	かな？
なるほどドアを描いて	て、ちがう国に行こうと思ってるんじゃない
なるほど見てみよう	
じゃあ、□□さん、ドアを描いて違う国に行くよ	ドアに描いて
ドアを	ドアを
描いて	ドアを描いて違う国に行くと思います 何か描いてる描いてー ×××剣を描いているのかな？剣
剣を、あ、なるほど	長い剣
長い剣を描いてどうするの？	やっつけるの悪者に長い剣を描いて
だれをやっつけるの？	悪者にやっつけると思います
悪者を	悪者をやっつけると思います
いくよ見てみようか	剣じゃん
本当だ当たった、□□さん当たったね剣だね	びっくりしている
ね	危ないと思っているんじゃない・・・
うん、どうなるかな？	悪者は、逃げたと思う
悪者は逃げる？見てみる？	うん

分析

- ・絵本の内容について、気づいていることを自分からたくさん伝えている。相手に心を開いている。
- ・内容やストーリーにそって楽しんでいるが、表面的。心情など、内部や深いところには触れていない。
- ・やりとりのテンポが自然だが、発音のあいまいさは残る。
- ・発言に自信がなく、最後まで言い切っていない。単語や2語文が多い。

VTR4 - 2 12歳2か月

目標

- ・相手の話に興味を持ち、最後まで聴く。
- ・年齢相応のことばを使い、4～5語文程度で話す。

- ・正しい発音を聴いて、修正することができる。

教師	児童
<p>どんな話をしているのかな？</p> <p>おばあちゃんは、ほっとしたと思う</p> <p>なるほど □□さん、女の子はどんな気持ちかな？</p> <p>良かったねって</p> <p>猫は・・・</p> <p>手術成功してよかったと思う □□さんが、もし猫を飼ってて、手術が成功しましたその時は、□□さんどんな気持ちになる？</p> <p>嬉しい？</p> <p>ずっと生きてほしいと思うんだ じゃあ、次見てみる？</p> <p>ね</p> <p>何で注射していると思った？</p> <p>あっ、何が見える？</p> <p>注射・・・</p> <p>うん□□さん、□□さん、これね、注射器だね</p>	<p>手術は成功しましたって言ってるんじゃない？ おばあちゃんは、ほっとしたと思います</p> <p>うん ずっとお祈りしているね 待っているときに、心配してたんだよねこが大丈夫かな成功するかなって成功してほしいとお祈りして、手術が成功しましたって言われたら、ほっとしたんだよ</p> <p>良かったねって</p> <p>猫が無事で良かったと思ってるんじゃない？</p> <p>手術成功してよかったと思ってるんじゃない？</p> <p>嬉しい</p> <p>うん嬉しいし、そのまま死ぬと悲しいから、ずっと生きてほしいと思うよ</p> <p>うん 次は猫じゃなくて犬</p> <p>注射しているよ絶対注射だ</p> <p>ほら、見て見えるじゃん</p> <p>注射注射</p> <p>をしている</p> <p>注射器</p>

分析

- ・3～4 語文で、最後まで話すようになっている。
- ・自分の経験と照らし合わせ、気持ちをよく想像して話をしている。
- ・内容がイメージしやすい教材である。
- ・自分の気持ちを投影して考え、伝えようとしている。

- ・自信をもって言っているので、はっきり話をしている。
- ・経験や生活に基づいた話題では自信をもって話せるが、それ以外では話が広がりにくい。

小高での教師の関わり・留意点

- ・共感的に受けとめて、子どもの反応を辛抱強く待つ。間を生かす。
- ・気持ちのやりとりもできる、という期待を持つ。
- ・期待値を高く持って、話を膨らませたり、年齢相応のことばに出会わせたりする。
- ・子どものことばを繰り返して、次の表出を待つ。
- ・発達を考慮し、この教材で出会わせたいことばを考え、文にして聴かせ模倣を促す。
- ・自由な発想をし思いを膨らませることができるように、オープンクエスチョンをする。
- ・流さず思考し、思いを深める関わりができるように、留まった関わりをする。

NAOA の関わりにおける成長の様子

- ・VTR4-1 では1～2 語文、VTR4-2 では3～4 語文を重ねて、自分の考えをことばにして伝えている。
- ・VTR4-1 では内容の表面的な理解にとどまっていたが、VTR4-2 では、本児から発信し、なぜうれしいのかなど気持ちや理由を考え、自分の思いも投影したやりとりになっている。本児の理解やペースに合わせ、思いを受けとめられ、共感したやりとりを重ねてきたことで、自己肯定感や自信が出てきて、相手に心を開き、自分の思いを伝え、他人の思いにも心に向ける成長をしている。そうした成長は、縦割りの活動でも、リーダーとして責任をもって積極的に班をまとめ、下級生の様子にも心を配り、困っている子に声をかけ、寄り添い支えるなど、人としての成長にもつながっている。見通しの立ちにくい活動への不安感も少なくなり、教師に確認することが減っている。
- ・よく耳を使い、やりとりのテンポ、声色、感情の出し方などが自然。更に期待値を高く持って、考えを深めたり、年齢相応のことばに出会わせていったりする関わりが大切。

事例5 【中学部】

対象児 中学E児 補聴開始年齢 3か月
 人工内耳音入れ 右耳1歳8か月 左耳10歳7か月
 教育開始年齢 3か月

ことばとコミュニケーションの発達の様子

- ・人工内耳を良く活用し、良く聴き、話し、活発にやりとりする。
- ・発音は健聴者のように明瞭で、早口だが聴きにくさはない。
- ・書きことばについては修正が必要なこともある。
- ・知的好奇心旺盛で何事にも興味関心を持つ。
- ・相手をあまり意識せず、一方的に自問自答的に話す傾向があったが、対人共感性が少しずつ育っており、自分から相手に声をかけて関心を共有するようになってきていた。

VTR5 - 1 13歳1か月

目標

- ・ 色々な価値観の話題に触れて自分の考えを広める
- ・ ゆったりと構えて相手の話を最後まで聴く。
- ・ 相手の考えと自分の考えの共通点や相違点を見出し、会話を深める。

教師	生徒
<p>自分の中でここは成長したな、中学生になって、ここはできるようになったな、と思うところある？</p> <p>その中学生になって新しいことができるようになったってたとえば何？</p>	<p>うーん、前よりなんか走れるようになったかなっていう、野球とかやってて、ていうのは思いますし、テストとかで自分こういうのが得意なんだってというのが見つけられたし、やっぱり中学生になって、なんかもう中学生だからってなんか新しいことがいっぱいできるようになったし、そういうところが良かったなって思った</p> <p>生徒会とか、自分たちで話し合うとか、あと野球とか、小学生とかそういうのはあんまりできなかったけど、係、掃除係とか、教室だけだったけど、他のところもたくさん掃除できる、掃除できるし、本とかもなんか増えたし、たくさん読めるし、談話室とかでたくさん読めるようになったし、そういうところがいいなって思いました</p>

分析

- ・ 日常会話レベルのやりとりとしては健聴の中学生と比較しても遜色ない。
- ・ 質問に対する受け応えについて、的外れなことを話しているわけではないが、内容は表面的である。
- ・ 「できるようになったこと」について、教員は「(成長して)できるようになったこと」という意味で質問しているが、本生徒は「(可能、許されるという意味で)できるようになったこと」という内容で話しており、話し合いの文脈を捉えきれていない様子がある。
- ・ 本校中学部の期待する生徒の姿(自分から発信する生徒・自己の内面を語れる生徒)としては課題が感じられた。

VTR5 - 2 13歳9か月

目標

- ・色々な価値観の話題に触れて自分の考えを広める。(継続)
- ・相手に伝わるよう整理して話す。
- ・相手と共感し合い話題を深める。

教師	生徒
<p>真剣に歌って何を伝えるの？</p> <p>全部が？</p> <p>あー</p> <p>ことばに表せない</p> <p>あー</p> <p>原っぱ森のすべてが詰まっている感じ？</p> <p>へー…すごいねえ、だから真剣に歌いたいたんだ</p> <p>ん？何もう一回言って</p>	<p>真剣に歌って、なんだろうなあ…全部が支え合ってる</p> <p>虹もだけど雨も支え合ってるじゃん、で原っぱ森の自然もあるじゃん、なんだろうなあ、なんていうんだろうなあ…サイクル？自然のサイクル</p> <p>なんていうんだろう、ことばに表せない</p> <p>なんだろうなあ、しん、なんだろう、rainこそ原っぱ森にぴったりの曲だなと思った</p> <p>詰まっている感じ</p> <p>原っぱ森勝っても、あの会議で勝ってもその先がまだあるから、絶対に何かあってもすぐ消えちゃうし、また雨が降る</p> <p>また虹？がかかっても虹はすぐ消えちゃう、勝ってもまた戻られちゃうし、それに、また、なんだろう…なんだろうなあ、なんか、なんかこの話の続きは書いてないけど、この話の続きもしほかの世界であるなら、なんだろう、またこの繰り返し、ノアたち頑張っているんじゃないかなあって思って、自分たちも同じ気持ちでその歌を歌いたいなあと思った</p>

分析

- ・身近な自然を守ることをテーマにした原作『ぼくらの原っぱ森』にふさわしいテーマソングについて語っている。創作劇の取り組みの中で自分が感じていること、考えていることを相手に伝わるように考えながら語ろうとしている点は評価に値する。
- ・内容・表現にまとまりがなく、自分の考えをまとめ、表現し、相手に伝えるためには教師の手助けが必要である。

VTR5 - 3 14歳5か月

目標

- ・色々な価値観の話題に触れて自分の考えを広める。(継続)
- ・相手に伝わるよう整理して話す。(継続)
- ・相手と共感し合い話題を深める。(継続)

教師	生徒
それはキャプテンになってから周りの人の見方が変わったの？	1年生の時からそうだけど3年生になってから全体を見るようになった
それはキャプテンの自覚なのかな	いやーキャプテンになった自覚がまだないから
そうなんだ	本当は前に立ちたくないけど、がんばって前に出てるからまだキャプテンではないかなと思う
なるほどね 自分の中でさあキャプテンらしくこうしたいと何か思い描いているものはあるの？	みんなと、なんだろうな、同じ気持ちとか同じ立場になって物事とか考えて気持ちを汲み取ってやりたいなと思った
なるほどみんなが同じ方向向かって言うことか	みんなが同じ方向向く
じゃあそのためにみんなの話聴いたりしなきゃね	

分析

- ・以前より自分の考えをより主体的に明確に表現するようになっている。
- ・教師との対話の中で、自分の考えを深めている様子もあり、中学生の時期にふさわしい、人格形成をしていく上で必要な言語活動となっている。

中学部での教師の関わり・留意点

- ・本校中学部の期待する生徒の姿(自分から発信する生徒・自己の内面を語れる生徒)を意識し、それにふさわしい話題・題材・教材を準備し、発問をする。
- ・卒業までに、生徒の言語レベルを人間としての人格形成に必要とされる言語活動が可能なレベルまで引き上げることを目指す。

NAOA の関わりの中で成長した生徒の様子

中学部卒業式での門出のことば(抜粋)

「私は 14 年間、日本聾話学校で過ごしました。中学部生活の 3 年間はコロナ禍でした。この三年間で「当たり前」だと思っていた日常も決して「当たり前」ではなく、簡単に変わってしまうのだと知りました。コロナ禍での中学部生活は、今までの先輩達が過ごしてきたものとは違うと思いましたが、今思うと先輩方よりも恵まれていたのかと思います。失ったものも多かったですが、コロナが流行らなかつたらありえなかつた体験もできました。

野球大会では、遠くへ遠征に行きました。コロナで大会が無かつた 2 年間、他校と戦いたいと願っていたのが叶い、嬉しかったです。私は野球が下手ですが、一生懸命努力したことを大会で発揮することが出来ました。ストライクが入った時、フライを取れた時、点が取れた時、チーム全員で盛り上がったのがとても楽しかったです。

私は今まで日本聾話学校で、自分とは違う考えや意見を聴き合い、自分の考えをさらに深め、学んできました。日聾での学びを高校生活に生かし、自分の視野を広げていきたいと思います。さらに中学よりも勉強が難しくなりますが、大学に行けるよう頑張ります。

15 年間、共に過ごしてきた親友、ありがとうございます。色々大変だった時、声をかけ、笑わせてくれました。本当はネガティブで人見知りですが、みんなの笑顔に毎日救われていました。

この 15 年間で大きく成長することができ、感謝しかありません。今までありがとうございます。』

4. 考察

乳幼児の事例では、幼児は人の声を認識し始めていく中で、相手に気持ちを向けて聴こうとする姿がみられるようになっていく。そしてアイコンタクトも相手の反応をうかがうためにとっていた受け身的なものから、自分の思いを伝えようとする自我を伴ったアイコンタクトへと変化している。声出しは全体的に増えていき、相手のことばを聴いてそれらしい抑揚で表出し始めている。またその際の教師の関わりを見てみると、補聴器の装用開始から間もない時期であることから、幼児の装用の状況を把握し、早期に安定した装用が可能となるよう支援している。関わりにおいては、幼児のしているもの、気づいたことや動作などを共感的に受けとめ、ことばにして聴かせることを心掛けている。また、幼児の表出の機会を作るように大人と子どもが交互にやりとりするように問いかけたり間をとったりしている。歌を一緒に楽しむことを大切にしていくなかで、歌カードを見るとき「なあにかな」の問いかけや「(音楽) かけて」など決まったことばを用いたやりとりをする等して、ことばを使うことを意識させていることがわかる。

幼稚部の事例では、幼児はインタラクションの基本が身につく始め、相手に伝えたい気持ちが育っている姿がみられる。会話においては自分の経験したことを伝えられるようになっていき、話の広がりがみられる。一方で話題を維持した会話ができるようになってきている。発語は自然な抑揚で表出するようになってきている。また、自分の発したことばの言い間違えに気づけるようになり、修正して話す様子が見られるようになっていく。教師の関わりとしては、幼児の伝えたいことをしっかりと受けとめるようにかかわっている。また、幼児のペースに巻き込まれること

なく、幼児の理解できる文で聴かせるように意識していることがわかる。

小学部低学年の事例では、児童は相手とやりとりしようとする気持ちが広がり、会話に対する意欲が伸びている。まだ単語での表出が主となってしまい、助詞の脱落も頻繁に認められる状況がみられていたが、児童は文で考え、相手に伝えることばで話すように変わっていった。その時の教師の関わりとしては、児童が表情でごまかさないうえ、ことばにすることを求めるようにしている。また、よりやりとりを膨らませるような発問を心掛け、やりとりを深めることを意識している。そして、児童の思いを受けとめ、正しいことばや文で丁寧に返し、模倣を促すことを積み重ねている。

小学部高学年の事例を見ると、児童はそれまでの表面的な内容の理解にとどまるのではなく、相手の気持ちや理由を考えて、自分の思いを投影したやりとりができるように変化している。また、発言に自信が持てるようになり、3～4語以上の文で最後まで話すようになっている。教師の関わりは、児童が自由な発想をし、思いを膨らませることが出来るように、オープクエスチョンでの問いかけなど工夫をしている。そして、児童の思いを共感的に受けとめ、反応をしっかりと待つような関わりを心掛けていることがわかる。

中学部の事例では、3年間の生徒の変化として、1年生の時には話し合いの文脈をとらえきれていなくて、受け答えの内容も表面的になりやすかった。2年生になると、自分の考えをまとめ、表現し、相手に伝えるためにはまだ教師の助けが必要であったが、自分が感じていること、考えていることを相手に伝わるように語ろうとするようになった。3年生になると、自分の考えを深められるようになり、考えたことを主体的に明確に表現するようになっている。教師の関わりを見ると、“自分から発信する生徒”、“自己の内面を語れる生徒”を意識し、それにふさわしい話題や題材、教材を準備するようにして、発問を意識しているのがわかる。

全体を通してみられることは、生徒が関わりの中で成長してきていることである。そこへ教師が生徒の思いに対して共感的に受けとめる関わりをしていることがわかる。また、生徒の中に育っていく思いを教師がじっくりと待ち、生徒の思いに寄り添い丁寧にことばにして聴かせ、生徒からの表出を促し続けていることがわかる。このような関わりを通して生徒は、聴いて話すことの成長だけでなく、相手を共感的に受け入れ、自分のことばで自分を語るように成長していることがわかる。これこそ NAOA が期待する生徒の成長する姿であるといえる。

5章. 海外視察報告

1. 視察の目的

- ・海外でインクルーシブ教育を先進的に行っている学校を視察する。
- ・聴覚障がい専門性におけるインクルーシブ教育の実態を知り、その可能性や課題、具体的取り組みを学ぶ。
- ・今後の本校の教育活動の進むべき方向性を探る。



2. 視察の日程およびプログラム

期 間 2023年7月31日～8月4日（5日間） 出張期間：7月29日～8月6日
 視察先 カノシアンスクール（Canossian School） シンガポール
 出張者 2名（幼稚部、中学部）

この報告書では以下の2校を略称で表す。

CS Canossian School (Hearing Loss) カノシアンスクール（聾学校）

CCPS Canossa Catholic Primary School カノッサカトリック小学校

なお、同期間に私たち2人だけではなくメイフラワー聾学校（手話を用いるメインストリーミングの学校）の校長先生と特別支援教育委員の2名も一緒に研修に参加した。

表 5-1 【この期間のスケジュール】

時間	7/31 (月)	8/1 (火)	8/2 (水)	8/3 (木)	8/4 (金)
7.00-7.30	補聴器チェックと朝礼				
0730 - 0800	CS校長先生による 学校案内と説明	CCPS校長先生による	オーディオロジーの話①	オーディオロジーの話②	小3英語@CS
0800 - 0830		学校案内と説明 ビレッジの紹介	オーディオロジー部施設見学		幼稚部見学
0830 - 0900		小5算数 @CCPS	小1英語@CCPS		
0900 - 0930		カノシアンヴィレッジ	RAZの説明		
0930 - 1000	休憩	全体の施設見学	休憩	休憩	休憩
1000 - 1030	AACの紹介	日本聾話学校の紹介	小1算数@CS	小2英語@CS	小2算数@CS
1100 - 1130	ふり返りの時間 CS教師との交流	小1英語@CS	Daily Living Skillの説明		
1130 - 1200			ペアレントガイダンスの説明		
1200 - 1230	小5算数@CS	小2算数@CCPS	小4理科@CS		
1230 - 1300	SLT見学				
1300 - 1400	昼食		昼食		
1400 - 1530	ケース会議		教員研修		

※AAC：拡張代替コミュニケーション。SLTはそれを使用した個別指導の時間。詳細は後述

3. シンガポールの教育システム

シンガポールは教育に熱心な国である。面積も資源も少ない国で優秀な人材を育てることは国の発展に直結すると考えられているためである。国の定める教育カリキュラム（National curriculum）の内容も高次であり、幼稚園から数や文字の学習が始まる。それにより、小学1年生の入学時には、子どもたちはあたりまえのように文を書けるといふ。

その先に待ち構える国の制度として、ストリーミング制度というものがある。この制度により、子どもたちは小学6年生の8月になると、PSLE（Primary School Leaving Examination）という一斉テストを受け、この成績次第で入れる中学校はもちろん、その後の人生がおおむね決まる。義務教育は小学校までだが、ほとんどの子が中学へ進学するため、この試験の持つ意味は非常に大きい。PSLEで高得点を取った子は中学を4年間、その他は5年間かけて卒業する。高得点組はケンブリッジ大学やオックスフォード大学への進学も予定されるという。CSは特別支援学校ではあるが、国の定めるカリキュラムに則っており、ここに通う子たちは当然、PSLEに向けて勉強をする（メインストリーミングの学校というらしい）。

この国の年度のはじまりは1月。2期制である。6月ほぼ一か月と11月終わりから1月までの2回、長い休みがある。

特別支援の対象にあたる幼稚園以下の子どもはEIPICという早期介入プログラム（詳細は6-1）を受けることができる。就学を検討する時点での成長の様子で、1年間の就学猶予期間を選択できる。

4. カノシアンスクールおよび関連施設について

4-1. 教育理念と教育の柱・現在の概要

（1） 教育理念

聴覚障がいのあるすべての子どもたちは、それぞれに個性があり、自分の持てる力を最大限に発揮できる可能性がある。それを見つけ出して教育することをこの学校の使命としている。そして、すべての子どもたちが社会で自立した生活を送れると信じている。そのために、キリスト教の精神に基づいた教育を行い、神への信仰心を育てるとともに、他者のために貢献できる人間を育てている。

（2） 教育の柱

① インクルーシブ教育

CSは、主な障がい聴覚障がいと診断された7歳から14歳の子どもが通う特別支援学校である。ここではシンガポール国内で統一されたカリキュラムで教育を行っている。

入学の対象は（さまざまな宗派や人種の）シンガポール国民、永住者、または留学生の子どもである。さらに、CCPSと提携して、インクルーシブ教育を行っている。同じ場所にあるため、CSの子どもたちは多くの時間をCCPSの仲間と一緒に過ごす。具体的には、CSの教師のサポートを受けながら、CCPSの教師が行う授業（英語、数学、科学、社会、体育、芸術、音楽、価値観

教育)に参加し、その他に休み時間、校外学習、行事や部活動を一緒に行っている。

② 人格形成教育 Character Development Education

心の形成に重点を置き、慈善、謙虚さ、許し、信仰の価値観を学ぶ。

(3) 在籍する子どもの概要

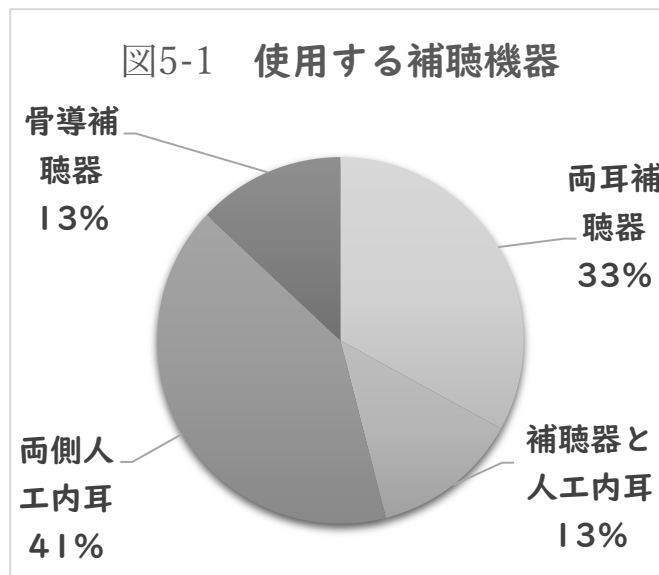
児童数 63 名

障がいの様子と程度

- ・両側性難聴 93%
- ・重度から最重度の聴覚障がい 80%

コミュニケーション

- ・聴覚口話 95%
- ・AAC を使うコミュニケーション 5%



4-2. 歴史

この学校は 1956 年に障がいを持つ子どものための寄宿舎として、カノッサ修道院によって設立され、1970 年に聴覚障がいのある女の子のみを対象とするカノシアン聾学校になった。その後、1980 年代後半までトータルコミュニケーションでの教育を行ってきた。

転機となったのは、1988 年。Canossian School for the Hearing Impaired (CSHI)と校名を変更し、Natural Auditory Oral (以下 NAO) を取り入れ、聴覚の活用と発話の向上に方針を転換した。当時の校長のシスターアンがモラグ・クラーク先生と出会い、教員へ NAO の研修を行った。1989 年から成長が進んでいる数人の子どもがいくつかの小学校への統合プログラムを開始した。

そして、1999 年、CS は現在の地に移転し、子どもたちが移動することなくメインストリームの学校へ行き来する環境ができる。2000 年、カノシアンエデュプレックスの正式オープンに伴い、聴覚障がいの子どもたちはさまざまなレベルで統合する機会が増えた。

2003 年、カノシアンスクールに校名を変更。未就学児がマグダレン KG (カノッサビル幼稚園の旧名) への完全に統合する教育が行われた。その後も、小学校との統合教育を推進し、2010 年までにすべての CS の子はメインストリームの学校へ通う機会が与えられるようになった。しかし、CS の男の子は女子高であるカノッサ修道院小学校 (CCPS の旧名) に通うことができないため、他の連携する学校へ通っていた。

次の大きな転機が 2019 年。カノッサ修道院小学校はカノッサカトリック小学校に改名され、男女共学になった。そのことで、CS の子どもはすべて CCPS の教育プログラムに組み込まれるようになった。同時期に、エデュプレックスは現在のカノシアン・ヴィレッジに発展した。こうして、早ければ生後 18 か月 (カノッサビル幼稚園) から CS 卒業の 12 歳まで、聴覚障がいを持つ子どもたちにインクルーシブ教育の場が提供されるようになった。

この連携により、両校の子どもたちは、学習に限らないすべての活動で共に学び、参加する機会が得られている。自分とは違う仲間との出会いを通して、子どもたちはお互いの個性や才能を大切にすることを学ぶ。そして、共に過ごすことで、互いを尊重し、常に平等であることを学ぶ環境となっている。

4-3. カノシアン・ヴィレッジ



(軽食時間の様子)



(朝礼の様子)

シンガポールには子どもは村のみんなで育てるという文化的な背景があるという。子どもやその親を支えるためカノシアン・ヴィレッジというイメージで理解するとわかりやすい、とのこと。実際は、敷地内にCSを含む5つの複合施設（エデュプレックス）がある。最大の特徴は、この複合施設が開かれた環境を維持していて、施設同士の移動がシームレスであること。今回の移動でも、非常にそれを実感した。5つの施設は以下の通り。運営は主にカノッサ修道院が中心的に担い、寄付を集めている。

- ①カノッサ修道院 1941年設立 複合施設の中心
- ②カノッサカトリック小学校 1941年設立 複合施設内で最大の教育施設
- ③カノシアンスクール 1956年設立
- ④カノッサビル幼稚園 1974年設立
- ⑤カノッサビル児童コミュニティサービス ②～④に通う子どもたちを包括的に支援する。

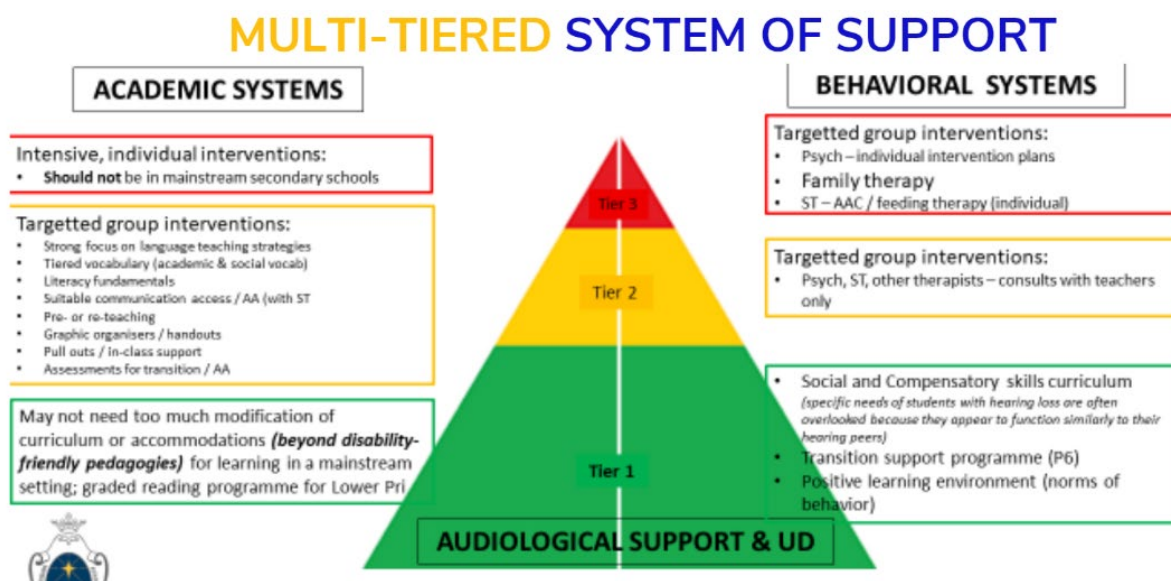
日本における学童や放課後等デイサービスの内容に近く、EIPIIC や家庭へのサポートなど福祉的役割も担う。

4-4. 特徴的なプログラム

(1) インクルーシブ教育

CSがインクルーシブ教育に舵を切るきっかけとなったのは、モラグ・クラーク先生との出会いだった。当時の校長シスターアンとクラーク先生で聴覚活用が進んだ子への教育をどう進めていくか話し合ったという。幼稚園からインクルージョンが進み、小学校でははじめ基礎科目ではない教科（体育・音楽・図工など）から行った。現在はほぼすべての子が多くの時間をCCPSで過ごしている。その適応やサポートの具合は、以下のTierという階層で評価されている。

図 5-2 支援の多層体制システム



(7/30 に行われた CS 校長先生の説明によるスライドより引用)

子どもたちは成長の様子により Tier1～3 の階層に分かれる。

判断基準は、基礎科目で必要な得点をとること、VCI(理解力)、RAZ(読解力)の程度、intelligibility (相手にどの程度伝わるかの明瞭性)

- Tier 1 : 85% 援助を必要としない子・希望すれば母国語のサポートをする
- Tier 2 : 10% 少しサポートが必要な子・個別の頻度増える・この中で2層に分かれる
担任がセラピストと相談し対応する・基礎科目はCCPSと別のこともあり
- Tier 3 : 5% 完全に基礎科目をCSで受ける・セラピストとの打ち合わせを行う

インクルーシブ教育を行うことで、CCPS の子どもにとっては、聴覚障がいの仲間がどう世界を見たり聴いたりするかを学び、共感と視野の広がり生まれる。CS の子どもにとっては、豊かな言語刺激の環境が与えられ、補聴器や人工内耳を使用して聴く力を伸ばし、さらにそれを磨くことができる。

(2) ブリッジングプログラム

就学前または早期介入プログラムから小学校への移行をスムーズにするために、CS では入学予定の親子を対象にブリッジングプログラムを実施している。

< 幼→小へのブリッジングプログラム >

- ・ 幼稚部2年が終わり8月から11月まで10週間かけて週1回行う
- ・ 子どもは準備プログラムの授業に参加、保護者はそれを離れて見る
- ・ 指示や数の理解、座ってられるか、人との関わりを教師が観察する
- ・ 小学校入学に向けて必要な準備や関わりを保護者と確認する

- ・保護者にアンケートを取り意見を聴き、調整する
- ・家の環境、スタディコーナーの設置、Wi-Fi 整備、兄弟のことなどの相談もする
- ・家庭環境は2月までに整うよう働きかける

(3) ペアレントガイダンス

ペアレント・ガイダンス・プログラムを通し、子どもにとって家庭での充実した言語学習環境を作るための支援を行う。シンガポールでは共働き家庭も多く、子育てはメイドの役割だと考える人もいる。そういった保護者にはまず、子どもにとって家庭はとても大切な学びの場であることを理解してもらう。同時に、学校が子どもをどうサポートしているかも教えている。そのことで、学校と家庭の関係も作る。

このプログラムでは、入学学年は一通り参加するが、保護者も階層に分けているのが特徴的である。分ける基準は、家庭内の問題の多さや理解の程度による。もっとも支援が必要な家庭は、専門機関との連携を計る。頻度や内容は階層によって変わる。支援が必要な家庭には、面談や家庭訪問を行う。共通しているのは、定期的講演会、ワークショップへの参加、保護者会、補聴機器の情報提供、卒業生や人工内耳装用者との話し合いなど。幼稚部以下とのつながりはないとのこと。

「理解や協力が難しい保護者にはどうアプローチするのか」と質問したところ、「5分でもその家庭でできることを最大限に考える。それができたら少しでも広げられるよう考える。ただし、最終的に判断するのは保護者」との答えが返ってきた。

(4) 専門的ケア、独自のプログラム

(IC・AAC・SLT・RAZ・Daily Living Skill)

① 個別インタラクション (IC)

教師との定期的な1対1のインタラクティブな言語セッションで、子どもたちの会話スキルの向上を目指す。以前は全員行っていたが、CCPSで過ごす時間が増えたこと、人手の課題などあり、現在は高学年では行っていない。低学年も学力が低い子は4-5回/週、学力が高い子は1-2回/週だという。内容は絵本だけでなく、経験を伝えることもしている。

③ AAC (Augmentative and Alternative Communication) を用いた SLT (: Speech & Language Therapy) の時間

AACを用いて、重度の言語遅延を持つ子どもが写真や単語から文を作れるようにする。ことばで表現できないことを伝えるために使う。これにより自信が高まり、発話能力が向上する。

見学した個別での授業(SLT)では、学校に所属する言語聴覚士がタブレットを使い、絵本に出てくる衣服や動物の単語を確認していた。

- ・使用アプリは Proloquo2go カスタマイズが可能 6アカウントで¥36,000
- ・家での使い方もアドバイスする。

③ 読解力を高めるための取り組み RAZ

- ・RAZ-Plusのアプリを使い、読書記録をとる。単語数やそのレベルごとに整理されている
- ・アプリは学校がサブスクで導入。

- ・入学時やその後の読解力の成長を測るために使っている。
 - ・朝の読書でもタブレットで読むことができる。
- 読書力、読解力の向上を大切にしている。

④ Daily Living School

- ・一般カリキュラムに合わせるため、2022 年からふるまいかた、社会性の発達を目的としてカリキュラム化して課題としている。
- ・長期休みには、家庭に協力を仰ぎ、電車やバスの乗り方、買い物の仕方をまとめてくる。
- ・それ以外は学校で取り組む。

(5) 教員の養成や研修

シンガポールで教師になるためには、大学を出た後、教員免許を取る（国家カリキュラムを教える資格を取る）ために3年間養成機関で学ぶ必要がある。CSの教員は、その基礎免許に加え、聴覚障がい重点を置いた特別支援についての学びをしている。

CSに入職してからも、子どもが言語とコミュニケーションの流暢さを伸ばすのに役立つ教授法について学ぶ。そして、教師向けの定期的な研修もある。

CCPSの教員は、CSのオーディオロジ一部が実施する専門的な研修に参加し、聴覚障がいについて、子どもたちが教室で直面する課題、およびこれらの課題を軽減する方法を学ぶ。また、ロジャー送信機を使用することも徹底されている。

今回、CSの先生方の研修に参加する機会が2回あった。1回目はいわゆるケース会議であり、小学1年生3名と2年生1名の現状や成長、課題について、担任の先生から報告があった。この会議には低学年の担任たちだけでなく、校長、オーディオロジスト、ペアレントガイダンス担当者、言語聴覚士が参加していた。1ケースごとの時間を決め、成長を共有する時間になっていた。

2回目は、毎週水曜日の教員研修の時間に参加した。教育にかかわるすべてのスタッフが参加していた。この研修では4つの内容(①聴こえについて ②読解力について ③社会性 ④数学と科学)を毎週替えて行っている。この日は②。内容はScabourght's Readig Rope(2001)単語認識と言語理解についての8つの項目の学びであった。はじめに担当者がこの理論を紹介し、アクティビティを含めた1時間で、教員たちの学びの内容を深められるよう工夫していた。授業もそうだが、CSの先生はプレゼンテーション能力も高く、ついつい引き込まれてしまう。私たちもキーワードの意味をグループで探し当てる活動に参加し、あっという間の1時間だった。積極的に学び合おうという雰囲気が伝わってくる研修だった。

5. 実際の学校の様子

5-1. CSの一日や一週間の流れ

シンガポールの学校は全体的に始業時間が早い。CSは補聴器チェックの時間があるため、より早く、7時には児童が登校してきている。また、シスターや教職員によって食事が準備され、学校で朝食をとることができるシステムもある。スクールバスは最も早い時間で5時20分から出ており、早い児童は6時台から登校している。

CS では 7 時から各クラスで朝の準備と補聴器チェックが行われ、7 時 30 分までの間、読書 (RAZ-Plus) や朝の学習を行う。授業は全て 30 分を 1 単位として行われ、7 時 30 分に始まる授業から 13 時 30 分まで、全 11 枠の授業があり、各児童がそれぞれの基準(4-4-①参照)に合わせて CCPS での授業を受けに移動をしたり、CS での授業を受けたりしており、その時間割は細かく設定されている。火曜日と木曜日には、CCPS で行われる授業の補習にあたる時間が設けられている。

10 時 30 分からの 30 分間は休憩時間となっており、児童はそこで軽食を食べることもできる。

金曜日の授業後にはクラブ活動が行われ、合唱などを楽しんでいる。また、スチューデントケアの一環として、日本の学童のようなシステムも学内に用意されている。

表 5-2 【小学三年生クラスの時間割の例】

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
7:30-8:00	VE	英語	母国語	FTGP	母国語
8:00-8:30	VE	英語	母国語	FTGP	母国語
8:30-9:00	母国語	体育	英語/音楽	体育/EL	社会/EL
9:00-9:30	母国語	体育	英語/音楽	体育/EL	社会/EL
9:30-10:00	図工/英語	算数	英語/理科	体育/EL	理科/図工
10:00-10:30	図工/英語	算数	算数	英語/社会	理科/図工
10:30-11:00	休憩				
11:00-11:30	英語/理科	母国語	算数	英語/社会	算数
11:30-12:00	英語/理科	母国語	算数	算数	算数
12:00-12:30	算数	母国語	理科/EL	算数	英語/体育
12:30-13:00	算数	理科	音楽/EL	母国語	英語/体育
13:00-13:30	算数	理科	音楽/EL	母国語	英語/体育

VE: value education FTGP: from teacher guidance EL: English library

5-2. CS での授業の様子

(1) 概要

CS では主に母国語(英語)の授業と算数の授業が行われる。机の配置は横一列・二列・コの字など、担任や授業者によって組み替えている。限られた時間の中で授業を行っていくため、例えば算数の時間にも



(授業の様子)

国語的要素を入れるなど、教科の枠にとらわれない横断的な取り組みの工夫がされていた。どの授業においても、まず始めに、語彙力を高めるため単語を中心に学ぶ。授業中の児童の発言や、話題になったことをその場で調べ、共有し、多くの内容に積極的に触れる機会をとっている。

また、シンガポールには英語以外の言語を母語とする者も多く、英語の力量に差が出ることもあるため、ペアやグループ学習の際には英語力の高い児童と低い児童が一緒になるようにしている。さらに聴覚障がいがあることで、例えば【th】の発音のように聴き取りが難しいことばや、発音が難しいことばもある。そのような単語が出てきたときには特に丁寧に発音を意識して聴かせたり、発音の難しい単語を皆で確認したりしていた。



(授業の様子)

授業ではデジタルワイヤレス補聴援助システム（以下ロジャー）を使用している。ロジャー係になっている児童がそれぞれの受信機と同期させてから始まる。そして、最初に【We are learning to~】と、授業で何を行うのかを全員で声に出して確認をする。説明を聴く時間、書く時間、発表をする時間が区切られ、児童が活動していた。教員は授業を作るときに「ただ長く見る、聴くだけの授業では子どもは疲れるし吸収しない。だから区切りを入れることを大事にしている」ことを意識しているということであった。

授業中に補聴機器の異常が感じられた時には、オーディオロジー部に行くように促され、抜ける児童もいた。また、児童それぞれのプログラムで動いているので、授業途中でも AAC など別の活動に抜き出されたり、逆に途中から入ったりしてくる児童もいた。

学年の基本授業は CCPS で受け、CS ではその補いや、「発話」「やりとり」を軸にした授業が行われている。各先生によると、CCPS での授業は忙しかったり、CS の子ども達にとっては聴いて書くことに精一杯になってしまったりすることが多いため、CS の授業では各教科を横断的に詰め込みつつアクティビティ的に行っていくことを心がけているということであった。

(2) CS での具体的な低学年の様子

小学 1 年生の算数では、定規の使い方を全員で確認し、「ruler」など必要なことばを全員で声に出したり、理解できたかの確認も全員で声に出して行ったりしていた。また、先生の手元の作業を書画カメラで写し、プロジェクターで見せることで、視覚的にも何を行うのかがわかりやすくなるよう工夫されていた。

小学 2 年生の母国語の時間では、始めにロジャーの係が同期をさせたが、2 人の児童から、聞こえないと訴えがあり、再確認をした。1 人は聞こえるようになり、もう 1 人は同期できなかったため、オーディオロジー部に行くように促されていた。子ども自身に聴こえに関する自覚があることが見て取れた。授業では、音楽を聴きながら歌に合わせて体を動かす活動を行ったり、Apostrophe(')の付ける位置を、視覚的に理解できるように動画で確認し、全員で声に出す活動を行ったりしていた。

小学 3 年生の読解の授業では、短い動画を見て、内容から後の問いに答える活動を行っていた。この動画を見ることは、聴こえの練習でもあるとのことだった。指示語「this」や代名詞「them」が何を指しているかを考え、前のスクリーンに注目させ、皆で考えていた。6 年生で、国定試験が行われるシンガポールだが、3 年生は、もうすぐ人生で初めての 5 教科のテストを受けるということもあり、それに向けて準備もしているということだった。授業の最後には、単語のスペルを確認していくゲームを全員で行い、楽しみながら学習をしている様子が伝わってきた。児童の

一人は、日本からの見学者と知り、サポートスタッフと一緒に日本語の挨拶や数字の数を学んできて披露してくれた。

(3) CS での具体的な高学年の様子

小学4年生の理科では、影の特徴を学ぶ中で影絵を用いた学習を行っていた。教師が児童に役を割り振ったあと、物語を聴かせ、児童は聴いたとおりに影絵を動かしていた。影を扱うので暗い中だったが、児童は先生の声をよく聴き、学んだ通り影の特徴を活かして大小に動作させたり、物語を提案してもっとやりたいと言ったりしている姿があり、楽しそうに学習していたのが印象的だった。

小学6年生の算数では、割合の学習において、平常時の脈拍と動いた後の脈拍を数えてどのくらい増えたかを考えたり、日常で目にするスーパーの商品の値段やガソリン価格などを提示したりして児童の身近な教材で学習をしていた。始めに、遅れてきた児童がいたが、すぐに先生は児童に近づき、マイクと同期させ、きちんと同期できたかは児童自らチェックしていた。日常でロジャーを扱うことが当たり前であり自然なことで理解していることが伝わってきた

5-3. CCPS での授業の様子

(1) 概要

CCPS では 30 人前後のクラスの中に CS の児童 (最大 6 人程度) が入り、一緒に授業を受ける。CS の児童は、CS から移動し教室に入ると、ロジャー係の児童が教師にロジャーを渡しに行く。机の配置は日本の一般校と同様で、隣の席の児童とペア活動ができるような配置になっており、場合によっては前 2 人が後ろを向いて 4 人のグループを作ることもあった。CS 児童の座席は、特に申し出がなければ他



(CCPS での授業の様子)

児童同様にランダムな席になるが、4 人グループになる際には教師に対して後ろ向きにならないように配慮されていた。

30 分の授業時間の中で効率的に授業が進められ、児童と教師のやりとりや子ども同士でのやりとりの時間をつくることも意識しているため、説明などの速度は比較的速い印象である。全体的に、CS の児童は取り残されること無く授業を受けている様子で、積極的に参加している子がほとんどであった。しかし指示の理解に時間がかかったり、聴き取れていないような児童もいたりするため、CS の担任がサポートにつき、声かけを行い、隣で紙にサポート内容を書くなどして補助も行っている。特に、低学年のクラスにはサポートが必ずつき、学習の支援やロジャー管理の手助けをしている。児童側からも、内容がわからない時にはチラチラと CS の先生を見て助けを求めている。

ペアやグループでの学習の時には、各自のロジャーを机の上に出し、他児童の声を聴くなどしているが、ロジャーの使用についてはそれぞれにまかされている様子だった。

全体を通して、授業中に私語を含む関係の無い発言はほとんど見られず、発言者が誰なのかは

常にはっきりしていた。一方、ロジャーは教師が首にかけており、個人のは机に乗せてあるだけだったので、席の遠い児童の発言がどこまで各 CS 児に届いているのかはわからなかった。

(2) CCPS での具体的な低学年の様子

小学2年生の算数を見学し、クラスの人数は25名程度。内CS児童は3名であった。

授業ではかけ算の「九の段」に対してどのような考え方で解くことができるかをそれぞれの児童が前時の授業で記入し、その用紙を教師がタブレット端末でデータ化してスクリーン上で共有しながら記入者に説明を促していた。様々な考え方の意見が出ていたが、ロジャーは教師が持ち、児童全員が前方を向き発言するので、他児童の意見がどの程度CSの児童へ届き、理解できているかはあまりわからなかった。CS児童3名のうち1名には、隣にCSの担任がつき、サポートをしていた。

(3) CCPS での具体的な高学年の様子

小学5年生の算数では、学力レベルごとにクラス分けがされており、見学したのはだいたい平均くらいの学力のクラスだった。問題をスクリーン上に出しつつ、口頭で質問を投げかけ、わかった児童から挙手をしていた。20名程度の教室には、CSの児童が3名おり、ペア学習時には、やりとりをしながら問題解決に向けて取り組んでいる児童もいれば、各々で黙々と取り組んでいる児童もいた。3名のうち2名は話し合い時に自分のロジャーを使用しており、1名は引き出しにしまったままで使用していなかった。課題に対しては、制限時間が前方スクリーンに出され、その時間内は話し合っていた。



(CCPS での授業の様子)

5-4. 環境 (教室、ロジャーの管理、掲示物、ICT、図書室)

(1) 教室

CSの教室は、残響を抑えるため壁が吸音素材になっている。また、扉も分厚く、外の音はあまり入ってこない環境である。しかし床と椅子は擦れると音が鳴りやすい素材になっており、一般常識として音を鳴らさないように指導はされているものの、授業中は椅子の音が鳴り響いていた。教室には読書スペースが必ずあり、落ち着けるスペースとなっている。



CCPSの教室は、日本の一般校における教室環境と同じ様子で、現状、きこえの環境として充実しているということではなかった。

(2) ロジャーの管理

各クラスにはロジャー担当の係になっている児童がおり、同期を行ったり持ち出す際の責任を持ったりしている。教室にはロジャーの充電スペースがあり、下校時にはそれぞれのロジャーを充電して帰る。また、各受信機を外し、充電スペース側のドライケースに入れることも行っている。



(3) 掲示物



シンガポールは、学校ごとの指導内容を均一化するため、各学年に必要な教材が国から支給される。そのため、各クラス、学年に沿った授業内容の掲示物が貼られている。特にCSでは情報を視覚でもとれる授業を意識しているということで、教師自作の掲示物や校則、児童の制作物など、視覚的にも様々な情報を把握できるようになっている。

(4) ICT



各教室には、プロジェクター、書画カメラ、スクリーンが設置され、必要な情報を全員で共有できるようになっている。また、一人一台のタブレット端末があり、アプリを使用しての授業や、インターネットを通して教師の端末とつながることもしている。職員にICT担当がおり、各デバイスの管理をしている。

(5) 図書室



読書の時間を大切にしているとのことで、各教室にある読書スペースとは別に、非常にきれいで整っている図書室がある。CSだけでなく、全てのカノシアンの子どもたちが使用する図書室であり、落ち着いて読書を行える環境が整えてある。

6. 幼稚園以下の教育

6-1. EIPIC（乳幼児早期介入プログラム） について

(Early Intervention Programme For Infants and Children)

シンガポールでは、中程度または高度の障がいがある子に対し、国が定めた早期介入プログラム（EIPIC）が行われている。これは子どもの発達成長の可能性を高める（心理面・社会性・知識の習得や活用）ことや、二次障がいを最低限に抑える、メインストリームへの統合を最大化することを目的としている。さらには、EIPICの専門家と医療の専門家が連携し、IEP（個別指導計画）の目標を設定したり、早期介入の場を提供したり、介入先の現場を支えることも目的としている。EIPICは制度だが、これを実践するための枠組み「ECHO(Early Childhood Holistic Outcomes) Framework」がある。それに沿って、介入する内容や評価は細かく定められている。カノッサビル幼稚園もこの指定を受けており、聴覚障がい児を受け入れ、このプログラムを行っている。

① Canossian EIPIC の目標

多様な学習ニーズを持つ子どもたちに、言語学習と、言語が豊富で安全で育成的な環境へのインクルージョンを促進する発達上適切な活動を通じ、聴覚を活用して学習の可能性を最大化する機会を提供すること。

② Canossian EIPIC の特徴は

- ・ 人格教育に重点を置き、心の形成を通じて子どもたちが潜在能力を最大限に発揮できるよう支援する。
- ・ 定期的なペアレントトレーニングワークショップ
- ・ 毎年の家庭訪問
- ・ 早期介入医、聴覚学者、言語と言語、教育および作業療法士、心理学者、ソーシャルワーカーと

いった経験豊富な専門家がサポートする。

なお、制度化（5、6年前らしい）されたことに起因するかは不明だが、CSの先生たちはEIPICについてあまり詳しく内容を知らないようだった。ここでも国が決めて一律に行うよう管理されているのはシンガポールらしいと思った。

6-2. 幼稚園・保育園 Canossaville Preschool (CPS)

今回、幼稚園以下の見学は4日目のわずか1時間（K2クラスの見学とEIPICの見学）だけだった。この見学までのあいだの3日間の説明の中でも、幼稚部以下の早期教育や連携について質問した時に明確な回答が得られにくく、カノシアン・ヴィレッジを形成しているという割には、CSと幼稚部以下の組織との連携は薄いような印象を受けた。

(1) 幼稚部および保育園の概要

- ・幼稚園と保育園で180人の子どもがいて、そのうち30人が聴覚障がいのある子
- ・聴覚障がいの子は18か月から入園できる。
- ・幼稚園および保育園の教師と専門家、さらには乳幼児と子どものための早期介入プログラム(EIPIC)教師との緊密な協力によって6歳までの連続したサポートが得られる。
- ・豊富な遊びベースの学習活動を提供している。
- ・すべての活動の中心に心の形成がある。子どもたちは慈善、謙虚さ、許し、そして信仰の価値を教えられている。
- ・クラスの規模と教師と子どもの比率は、子どもたちが教師や仲間と質の高い関わりを持つことができるように小さく保たれている。
- ・18か月から6歳までの子は以下に分けられる
 - ① プレイグループ : 18~24か月の子ども向け
 - ② ナーサリー 1&2 : 2~4歳の子ども向け
 - ③ 幼稚園 K1 & K2 : 4~6歳の子ども向け
- ・ほとんどの聴覚障がい児はCSに進学するが、中には一般の小学校へ進学する子もいる。

6-3. 幼稚部とEIPICプログラムの様子

(1) 幼稚園見学

- ・K2は2クラスある。学年30人で10人の聴覚障がい児がいる。6人のクラスと4人のクラス。
- ・うち1人は半年以内に入ってきて、手話を使っている。



- ・手話を使う子がないクラスのみ見学したが、その部屋にも指文字表が貼ってある。
- ・登園すると、まず言語聴覚士とともに補聴器チェックを行って、それから部屋に来る。
- ・部屋にはロッジャーの管理 BOX がある。
- ・部屋の奥には個別室がある。EIPIC の個別で使うとのこと。
- ・家庭では中国語しか使わない子も多いため、英語で話す先生と中国語を話す先生がいる。手話を使う子がいるクラスは手話の先生もいる。メインで話す先生がロッジャーをつける。
- ・この日は雨で外遊びができず、部屋で建国記念関連の絵を描く、数量的扱いのゲームなどをグループに分かれて行っていた。
- ・このクラスの聴覚障がいの子は人工内耳 3 人、補聴器 2 人（1 人欠席）。グループ活動では特に困る様子もなく、じっくり取り組んでいた。
- ・4 歳から文字や数量（計算も含む）の指導があり、年長では文も書ける
- ・週 3 回 EIPIC の個別がある。1～1.5 時間。他に抜ける時間もある。



表 5-3 【K2 クラスのタイムテーブル】

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
7:00- 8:30	登校・朝食・(補聴器チェック)				
8:30- 9:00	朝礼				
9:00- 9:45	外遊び	中国語	外遊び	外遊び	外遊び
9:45-10:30	中国語	体育	中国語	中国語	心の形成
10:30-11:15	シャワー				
11:15-11:45	ランチ				
11:45-12:15	中国語読解	中国語読解	学習センター	学習センター	英語読解
12:15-13:00	Phonics	テーマ活動	かず	テーマ活動	英語読解
13:00-15:00	降園 (幼稚園の子はここまで) / 昼寝 (保育園の子)				
15:00-15:30	アフタヌーンティー				
15:30-16:30	Follow-up Activities	文化鑑賞	Follow-up Activities	音楽/図工	Follow-up Activities
16:30-17:00	外遊び				
17:00-19:00	自由遊び・降園				

- ※ Phonics は英語のつづり方と発音を学ぶ時間
- ※ テーマ活動はトピックスのような時間
- ※ 学習センターと Follow-up Activities は詳細不明

(2) 感覚統合室での EIPIC プログラムによる個別支援

- ・ 1歳後半の女の子と3歳3か月の子の個別対応プログラム。
- ・ 1歳の子はボールで遊んだり、感覚統合室内の遊具に乗ったりする。
- ・ 3歳の子は絵本に出てくるものを教師と確認しながら、やりとりしたり、壁に張ったりする。
- ・ 国が定めた ECHO プログラムに準じて指導を行う。5-6年前から取り入れられた
- ・ 幼稚園教師との情報共有は週に1回
- ・ 毎日個別の時間がある。廊下や個別室で行う。

7. オーディオロジーの役割

7-1. オーディオロジー部について

CSには、聴覚障がい児へのきこえのサポートや、聴覚的な可能性を探求する部署として、オーディオロジー部が設置されている。オーディオロジー部にはCSの補聴機器の管理責任としての統括担当者、教育オーディオロジスト、スピーチセラピスト、技術職員などがおり、以下の業務を行っている。

(1) オーディオロジー部全体で行っていること

- ・ 日々の補聴器チェック
 - モニターによる音の確認
 - [a][u][e][sh][s][m]の6音をきかせ、模倣させることによる聴こえのチェック
- ・ 補聴器のメンテナンス(代替機の手配や修理部品の手配)
- ・ 補聴器の修理(各補聴器会社とのつながり)
 - 故障はできる限り現場で対応し、必要に応じて会社とも連携
- ・ 新任教師への聴覚障がい児教育の基礎研修の実施
- ・ 進学先の先生への情報提供(必要な機材の調整)
- ・ 卒業生へのオーディオロジー的ケア



(2) 教育オーディオロジスト(Educational Audiologist : EA)の役割

- ・ 補聴器のフィッティング
 - 人工内耳のマッピングは病院で、補聴器の調整は学校で行う。
- ・ 聴力測定の実施(幼稚部は年2回、小学部は年1回)
- ・ 音声認識テスト、騒音下での聴き取りテストの実施
- ・ 各種、聴力や発話の検査結果に基づき、結果や評価を親や教師に説明
 - 会議などで各担当者に説明し、適切なクラスでの子どもの学習に活かす
- ・ 聞こえの環境整備(アクセサビリティ)のための授業観察及び各方面へのアドバイス
 - 反響音や環境音、話者との距離などの確認

- ・障がい受容に向けたトレーニング(compensatory skills)や講義、卒業生を通じた取り組みの実施
→【難聴について】【HAの手入れとメンテナンス方法】【コミュニケーション方法】【自己表現の方法】
- ・保護者向けのワークショップや情報提供の場を設ける
→保護者が子どもをサポートできるようにする。
- ・教員、保護者、児童に向けた、補聴機器の最新情報の共有、またその扱い方の指導
→難聴が学習や社会活動に及ぼす影響(言語発達、コミュニケーションなど)について
→機器の使用についてアドバイスする(例: ロジャーシステム、個人用マイク)
- ・幼から小、小から中など、卒業後のニーズを満たすためのオーディオロジー的サポートの提供
- ・PARC(7-2参照)の評価

※1 シンガポールではオーディオロジストというと一般的に医療オーディオロジスト(Clinical Audiologist: CA)を指し、国として養成しているのもCAである。CSではCAに対して、OJTを行い、学校で必要な知識を持つEAとして働けるように研修をしている。

※2 一般的なCAの役割

- ・各検査結果を評価し、両親へ説明を行う
- ・聴力低下があった際、いくつかの道筋を提案する
- ・適切な補聴器フィッティングを行う
- ・病院との連携や保護者や本人への補聴機器の説明
- ・保護者に向けて、耳のケアと補聴機器のメンテナンスの指導
- ・子ども用補聴機器の提案

(3) スピーチセラピスト(ST)の役割

- ・必要に応じて聴力測定に同席する
- ・ききとりテストの実施
→騒音下での聞きとりレベルテスト
- ・コミュニケーション上の問題、言語発達、吃音の診断と矯正の支援
- ・他の専門家と協力し子どもたちの個別の支援計画を作成する
- ・ワークショップを行い、子どもの言語発達をサポートするために親(および教師)を支援する

(4) 技術職員の仕事

- ・イヤモールドの修理、調整
- ・イヤモールドの作成
→型取りから完成まで行う
→必要に応じて素材を注文し、子どもに適したイヤモールドを作成する



7-2. PARC について

PARC(Placement And Readiness Checklist) (C.O. Johnson2011) とは一般教育へのインクルージョンに向けた世界標準のチェックリストのことである。このチェックリストは、学業の成績だけでなく、集団への参加など基本的なコミュニケーションスキルなどから成る。ここでは一連のチェックリストのうち General Education Inclusion Readiness Checklist の一部を抜粋して紹介する。このチェックリストでは 13 ある項目をそれぞれ 1～5 で評価する。

高い評価（主に 4 と 5）を獲得した児童は、一般教育の教室でよりうまく参加できるとみなされ、2～3 の範囲の評価は、一般教育を受けるにはまだサポートが必要であることを示している。評価の低い児童（ほとんどが 1 と 2）は、言語、コミュニケーション、概念、学力の向上に向けて専門的な指導を必要とする可能性がある。

表 5-4 【PARC の評価表】（一部抜粋・和訳）

1	2	3	4	5	スコア
1.教室でのルーティーンへの理解と行動する力:					
ルーティーンを意識していないように見える/行動できない	大人の援助を受けて行動する	音声/視覚的手がかりにより行動する	他者を観察することで行動する	ルーティーンを意識する/自ら行動する	
2. 指示に従うこと					
指示に従わない	大人のサポートを受けながら指示に従う	音声言語/手話により指示に従う	他人を観察して指示に従う	自主的に指示に従う	
3. 教室での指導に対する集中度合い（クラスメートと比較して）:					
集中していない	25% 未満	50%	75%	100%	
4.教室での指導の理解:					
理解していない	なじみのある情報やわかりやすく整理された情報を理解しているように見える	馴染みのある情報やわかりやすく整理された情報と、新しい又は少し複雑な情報を理解しているように見える	提示された情報のほとんどを理解しているように見える	すべての情報を完全に理解しているように見える	

7-3. 病院との連携

- ・学校での聴力測定の結果は、基本的には学校内だけに止めるが、必要な場合があれば病院の担当医にも共有することもある。
- ・特別な場合をのぞき鼓膜のチェックはしない。基本的には病院で診断をもらい、報告を受ける。
- ・人工内耳のマッピングは病院で行い、情報をもらい、プログラム調整のみ学校や個人で行う。
 - 補聴器の音の調整は学校で行う。
 - 各調整は、均一性を持たせるため一つの場所で行う。

- ・シンガポールには人工内耳手術を行う病院が3つあり、各病院とは必要に応じて連絡を取り合うが、密な連携をしているわけではない。

7-4. デバイス費用

- ・シンガポールの国籍を持つ者は、補聴器の補助金が片耳分、人工内耳は一定の条件があてはまれば9割程度支給される
- ・大人に対してのサポートはない。
- ・シンガポールの国籍を持つ者には就学時にMOE(教育庁)からロジャーが支給される。受信機は片耳分

※このため、補聴機器が片耳のみの児童や、ロジャーの受信機が片耳のみの児童もいた

8. 海外視察から得られた考察

今回の視察を通し、日本聾話学校（以下、本校）の今後進む方向性を探るため、以下の視点で考察したい。

1. 国の教育制度の違いとそれに対応する学校づくり

シンガポールでは小学6年生でのPSLE受験というはっきりとした教育制度があるため、メインストリームの学校はこれを目的にせざるを得ない実情がある。大前提としてこれが日本の教育制度とは大きく異なる。

幼稚部以下の障がいのある子どもに対しては、制度化されたプログラムが整えられ、一定の基準で必要な教育を判断する仕組みがあることがわかった。国の規模や多民族という観点からも、統制をとるための合理的なシステムなのだろうと思った。

この制度の実施および就学以降の児童へのサポートとしては、教師以外の専門家の存在も大きい。CSでは言語聴覚士をはじめとする専門職のスタッフが教師といい連携を図っていた。それぞれの役割を認識しつつ、ケース会議などを通し日常的に子どもに対して必要な支援を検討する仕組みはぜひ取り入れていけたらいいだろう。

CSについては4章の歴史でも触れたように、変化をいとわず新しい教育への展開を探り続ける姿勢がある。今回の視察でもAACの活用をしたり、幼稚部で一部手話を取り入れたりしている現場に触れ、クラーク先生が来訪していたときとの変化を目の当たりにした。そのときどきの教育制度への対応、子どもたちの変化、保護者のニーズなど背景となる要因があると思うが、日本と比較してその決断と実行が速い印象を受けた。

2. 併設型において実現しているインクルーシブな環境

今回の視察でもっとも大きな収穫は、CSとCCPSの連携の現場を見られたことである。これを実現させるためのポイントは以下の2つに集約される。

- ① 日常的かつ連続的に聴覚障がい児と健聴児との交流が行われている
- ② 聴覚障がい児への個別的な配慮と補聴のケアやサポートが保障されている

②を前提として、①が成り立つというのが併設型の最大のメリットだと考える。そのうえで相互に「あたりまえに教室に共にいる」ことが実現していた。授業場面のみでの短時間の視察ではわからなかったが、共に過ごす中で関係性が育まれたり、障がいへの認識や理解が深まったりすることは相互にメリットが大きいと考える。

3. 今後、本校が進む方向性を探る

1. 2を踏まえ、NAOAを実践する本校の取り組みに生かすにはどうすればいいか、以下のことを考えた。

新生児聴覚スクリーニングの普及により、聴覚障がいの早期発見、早期の教育開始が進んだ。加えて人工内耳や補聴器の進歩によって障がいに起因する障壁はこの10～20年で格段に軽減されてきた。

しかしながら、早期の教育や補聴開始の重要性一つとっても、聴覚障がい児への専門性をもった関わりや補聴のサポートは必須である。これは学齢段階になっても日常のケアや音環境の整備、学習内容の個別的支援などさまざまな側面で継続的に必要なことである。

これらの聴覚障がいに対するケアやサポートが保障された状態でNAOAの取り組みを進めるとき、子どもたちの成長はこれまでの経験と次元が異なる範囲に広がりや深まりを見せる。そのことは、必然的によりよい言語環境や大きな集団との交わりを求める願いとつながると考える。

これまでの日本の公教育制度では、障がいのある子に対し「分離教育」を前提としてきた。しかし、インクルーシブ教育へシフトチェンジしていこうとする今、NAOAの取り組みが果たせる役割があるのではないかと考える。今回の視察で見たように、障がいへの専門的なケアとサポートを保障したうえであれば、場を共にする教育環境を作り出すことができるだろう。本校の取り組みを進めていくことが、画一的な現在の教育に対し、一石を投じる機会となり、子どもたちがより豊かな関わりの中で育ちあう教育環境を生み出すきっかけになることを願う。

6章. まとめと考察

本研究調査では、CI 装用児の成長過程と生徒への教育的な関わりについて、様々な側面から分析と検証を行ってきた。第2章から第4章にかけて、全体の成長を数値的に捉えて分析することから始めて、実際の生徒の姿と教師の関わりに付いての記述の分析、そして個々の生徒の会話の状況から見える成長の様子と、徐々にフォーカスを絞り、NAOA の取り組みの姿を明らかにすることを試みた。また、第5章ではシンガポールにあるインクルーシブ教育の環境が整った聾学校での教育活動を視察することで得られた知見についての報告を行った。上記の研究調査で得られた知見と示唆について、以下にまとめる。

CI 装用児・HA 装用児の成長と NAOA による教育について

第2章では、CI 装用児と HA 装用児の言語的な成長について、本校独自の指標を用いた VTR 分析をすることで評価を行い、その順序や時期、CI 装用児と HA 装用児の違いなどを検証したことについて述べた。また第3章では、個別の指導計画の中に記載された生徒の言語的な発達に付いての記述と、教師が各生徒について取り組んだ具体的な関わりの様子を、発達段階を追いながら検証し、NAOA における生徒の成長の様子と、生徒に関わる教師の介入のあり方について、より具体的な取り組み内容について述べた。そして第4章では、NAOA の中で育つ生徒の姿を、実際の会話の様子を分析し、生徒の成長と今後の課題について確認した。

これらの分析と検証を通して見えてきたことを要約すると以下のことがいえる。

- ・言語発達の初期段階において、人工内耳を選択する重度難聴の生徒は、人工内耳を装用し始めてから安定して使用することができるようになるまで、軽中等度や高度難聴で補聴器を装用している生徒に比べて、言語発達の状況は緩やかであるが、人工内耳の装用状況が安定し、聴覚を活用できるようになると、順調な成長をするようになり、小学部低学年になる頃には HA 装用児と比較して同程度の発達の状況にまで到達する。
- ・CI 装用児も HA 装用児も言語発達の順序に大きな違いは見られない。補聴の状況による聞こえや環境、個々の生徒の状況など様々な要因からくる個別的な違いにより、言語発達の速さには個人差はあるが、聴覚を活用できるようになってから、概ね次のような過程の中で成長することがわかる。
 - ▷ ことばをことばとして聴くことが出来る補聴の確保
 - ▷ 他者の認知と関わりを開始／日常生活の中での音への気づき
 - ▷ 関わり積み重ねによるインタラクションに向かう態度の形成と成長
 - ▷ 無意識の発声から意図的な発声、ジャーゴン期を経て2語文以上の発話へ
 - ▷ 聴いて理解することばの成長 生活言語から学習言語の理解へ
 - ▷ 自己維持、方向付け、報告などの低次の言語機能から、想像、投影などの高度な言語機能、そして自己の内面を語ることばを使うようにと成長
- ・最早期から聴覚を活用し、適切な関わりの中で成長することにより、HA 装用児であっても CI 装用児であっても、小学部低学年になるころにはインタラクションの基本的な姿勢が身につく、

また多くのケースでは聴覚を活用した生活に必要な一定程度の言語力が身につく。

- ・ NAOA では発音のセグメンタルファクターのみを取り出した訓練は行っていないが、多くのケースでことばが伝わるために必要な発語の明瞭性は身につけている。丁寧に聴くことを繰り返し促し、聴覚を活用して身につけたことばは、スープラセグメンタルな要素が自然なものとなり、それが自然な発話と伝わりやすさに繋がっているといえる。
- ・ NAOA の取り組みにおいて教師が行っている生徒への関わりについて、生徒との共感的なインタラクションを通して、聴くこと、話すことを促す取り組みが乳幼児期から中学部まで一貫して行われている。またこの取り組みにより、生徒自身が共感的で対話的なインタラクションの担い手として育ち、主体的に他者とのコミュニケーションに向かうように成長していく。

インクルーシブ教育推進の流れと NAOA の役割

シンガポールのカノシアンスクールにおけるインクルーシブ教育を視察した中で得られた知見として、一般教育の中で聴覚障がい児が十分に適応するために必要なこととして、①日常的かつ連続的に聴覚障がい児と健聴児との交流が行われている。②聴覚障がい児への個別的な配慮と補聴のケアやサポートが保障されている。という二点が重要であることが確認された。特に重度の聴覚障がいの CI 装用児が聴覚を十分に活用する環境とサポート体制を整えるためには、より高い専門性が求められることになる。

現在進められようとしているインクルーシブ教育の流れの中で、聴覚障がい児が聴覚を十分に活用するための専門性を持つ専門家（教師、オーディオロジスト、コーディネーター）によるサポートを十分に準備することは、大変に難しい事となるであろう。インクルーシブ教育を推進することが却って聴覚障がい児の成長の機会を損なうことにならないよう、十分な配慮が求められるところである。聴覚障がい児が十分な言語的発達をするためには、健聴児よりさらに丁寧な言語的な関わりが必要であるが、一般教育と NAOA の教育との連携が十分になされれば、聴覚障がい児が健聴児と聴覚のハンデを超えて共に学び合う成長の場を作ることが出来ると考える。

そのために NAOA を行う本校にできることとして、例えば、日本聾話学校のオーディオロジー部に蓄積された聴覚活用に適した環境づくりや補聴器等の調整についての経験、NAOA の考え方に基づいた親子支援の在り方など、様々なリソースを公開、共有することなどが考えられる。

最後に

本研究は CI 装用児の言語発達に資する教育的活動の充実についての検証と考察を目的として行った。研究を通じ、生徒の成長の様子を検証する中で改めて確認できたことの一つとして、使用する補聴機器は言語獲得のための最重要の要因ではないということが挙げられる。第2章で確認された「CI 装用児においても HA 装用児においても、言語の発達の速さには個々の違いはあっても、同じ道筋を通して成長する」ということが示すのは、そもそも子どもには本来子どもが母語を身につけるための道筋を通して言語を獲得する力が内在している、ということなのではないか。であれば、難聴児であっても、聴覚を十分に活用できる環境の中で、そのために必要な支援を受け、そして共感的で対話的な関わりの中で育つことで、健聴児と同じ道筋をたどって成長していくことができるとも言える。重要なのは補聴器か人工内耳かではなく、ことばをことばとして

聴きとれるだけの徹底した調整をした補聴をすることで、装用する機器は各生徒の聴力の状況に応じて判断すればよいということになる。

また、教育活動の在り方の検証として、NAOA における教師による関わりと生徒の成長の様子について、いくつかの側面からの分析を試みた。そしてその中で、生徒の言語獲得のプロセスにおいて、訓練による言語指導によらない、共感的な関わりの中で聴くことを促す教育を通して生徒が成長する様子を確認した。インタラク션을柱とした NAOA の教育活動においては、教師たちが成長の主体は子ども自身であることを確認することから教育が始まる。つまり、子どもは自らを成長させようとする存在であり子どもの内側にはその力があると信じ、ことばを獲得し成長するプロセスを子ども自身に返す、という立ち方が NAOA の根底となる。このような子ども親を家庭と学校が共有し、「信じて待つ」を合言葉に、子どもの気づきと心の動きに共感的に寄り添いながら、子ども自身がことばの世界を広げていくことの手助けをする。本研究においても、信じられ、待ってもらえた子どもたちが、教えられたことばではなく、自らが獲得した生きたことばで自分自身を語るように成長する姿をとらえ直すことが出来た。また、共感的な他者との関係を築く中でなされる NAOA の教育は、言語発達のためだけの教育にとどまらず、他者と共感的に交わる開かれた人格を育てる人間教育そのものでもあることを示すものであると考える。

CI 装用児の言語発達に資する教育活動を充実させるためには、人工内耳の有効性を過信せずに、よりよく聴くことが出来る環境を整え、必要な配慮を怠らず、その上でインタラク션을柱とした関わりを丁寧に重ねていくことが有効であるといえる。

ⁱ 日本耳鼻咽喉科学会, 2014

ⁱⁱ 人工内耳装用児の最近の動向 岡山大学病院 耳鼻咽喉科 聴覚支援センター 片岡祐子 2022

ⁱⁱⁱ 聴覚障がい児教育の現状と課題 全国聾学校校長会 2023

^{iv} Morag Clark “Language through Living” 1989

^v 日本聾話学校 創立 100 周年日本聾話学校教育史 2021