

重複障害のある幼児に対する 特別支援学校（聴覚障害）の支援の実態に関する事例的検討

坂口 嘉菜*

（令和5年9月4日受付；令和5年10月31日受理）

要 旨

本稿では特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部や乳幼児教育相談が開始された経緯について概観し、特別支援学校（聴覚障害）が果たす乳幼児支援の役割と課題を整理したのち、重複障害のある幼児に対して特別支援学校（聴覚障害）が行っている支援指導の内容と課題を明らかにすることを目的として行ったインタビュー調査について報告した。インタビュー調査ではA県B特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談を担当する教諭1名に対し半構造化面接を実施し、重複障害のある幼児に対する支援・指導内容と課題についてインタビューを行い、M-GTAを用いて分析を行った。結果、特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談は重複障害のある幼児に対し、聴覚的ケアやコミュニケーション機能の指導を中核として、その支援・指導が継続されるように在籍する保育園・幼稚園へ参観・訪問支援を行い、その中で在籍園の専門性向上を図っていたことが明らかになった。特別支援学校（聴覚障害以外）へ就学した際に、支援を継続する体制を整備することが今後の課題であった。

KEY WORDS

聴覚障害 hearing impairment 重複障害 multiple disabilities 特別支援学校（聴覚障害） schools for the deaf

1 問題の所在と目的

1.1 特別支援学校（聴覚障害）のセンター的機能としての乳幼児教育相談

全国特別支援学校長会（2022）⁽¹⁾の報告によれば、2022年度の特別支援学校幼稚部における部門ごとの在籍幼児数は、視覚障害教育部門が118名、聴覚障害教育部門が803名、肢体不自由教育部門が33名、病弱教育部門が1名、知的障害教育部門が128名であり、聴覚障害教育部門全体の幼児児童生徒数のうち19.4%が幼稚部在籍であった。各障害の出現率をふまえると、視覚障害教育部門・聴覚障害教育部門の幼稚部在籍数は他の障害種と比較して多く、聴覚障害教育部門においては幼稚部の在籍数が他学部と同程度であり、幼稚部に在籍することが珍しいことではないと言えるだろう。

聴覚障害教育部門において幼稚部が発展してきたその背景には、我が国の障害児教育において盲聾教育が先に創始され、幼児に対する教育も昭和22年の「学校教育法」で準ずる教育を施すことが規定されたことが影響していると考えられる。柴崎（2002）⁽²⁾によれば、大正5（1916）年に京都市立盲啞院の聾啞部に幼稚科が設けられ、戦後に公布された「学校教育法」によって、法的にも盲学校・聾学校の幼稚部の設置が認められることとなった。実際に聾学校の幼稚部への就学幼児が増加していったのは昭和40年代であり（文部省，1978）⁽³⁾、口話法の広まりによって早期から発音指導・言語指導を必要とする早期教育の考えが生まれ、教育を開始する年齢が徐々に引き下げられたことが影響したと考察される。また、1963年に最大出力136dB SPLの箱型補聴器が出現し（神田，2017）⁽⁴⁾、個人が聴覚活用をしやすくなったことも関係しているだろう。

我妻（2012）⁽⁵⁾によれば、昭和50年代には早期教育10年の実践報告や研究発表が増え、教育の対象とする年齢が3歳未満にまで延長した報告も見られるようになったという。日本聾話学校では、1960年に2歳児クラスが編成され、1966年には幼稚部に乳幼児組を新設し、本格的に3歳未満の乳幼児教育が開始されている。同年には0歳児教育も開始している。1970年代以降、3歳未満の乳幼児を対象とした教育は全国の聾学校において乳幼児教育相談として設置が進むが（鳥，1998）⁽⁶⁾、法律や制度と関連して設置されたものではなく、各都道府県の努力と各聾学校の裁量と工夫によって発展されてきたため、人的・予算的措置の課題をはらんでいる。他障害種の幼児教育に目を向けると、昭和32年の児童福祉法の改正を機に精神薄弱児通園施設が新設、また、昭和38年には肢体不自由児施設に通園施設が併設され、全国的に通園制の障害児のための療育施設が開設されるようになり（柴崎，2002）⁽²⁾、厚生省の管轄で療

*臨床・健康教育学系

育が盛んになっていったという経緯がある。聴覚障害についても難聴幼児通園施設（現在の児童発達支援センター）が設置されているが、設置地域が限られているため、地域によっては聾学校がその役割を補完してきたという歴史がある。現在も、主たる対象を難聴とする児童発達支援センターを設置しているのは17都府県であり、地域によっては制度上の難聴幼児療育が受けられない状況にある。

聾学校は教育機関における幼児教育として独自にその専門性を高め、さらに2000年代から新生児聴覚スクリーニング検査が広まり、聴覚障害が早期発見されるようになったことから、0歳児からの手厚い教育、保護者支援などのニーズが高まり、乳幼児教育相談が果たす役割はより広く、確かなものとなってきた。

2007年から特別支援教育が実施され、それに伴い、センター的機能としての役割も求められるようになった。特別支援教育の開始とともに、乳幼児教育相談を教育相談、支援センターに転換し、これまでの乳幼児教育相談を継続しながら幅広い年齢、障害の程度、重複障害に相談を実施している学校も存在する。名称や校内体制を変えず、乳幼児教育相談の担当者が幅広く相談に応じている場合も見られ、各特別支援学校（聴覚障害）、各都道府県によって形態はさまざまである。新開・立入（2022）⁽⁷⁾の聾学校のセンター的機能に関する調査では、聾学校64校で実施された教育相談人数（2020年度末時点）は乳幼児が2,165名、幼稚園723名、小学部962名、中学部445名、高等部209名、専攻科5名、通級指導教室が448名、社会人が36名であったと報告されており、乳幼児を対象とした教育相談が最も多い現状に変化がないことが示されている。

平成30年度の特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談における保護者支援に関わる調査（公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会、2019）⁽⁸⁾によれば、乳幼児教育相談担当者を専任で配置している特別支援学校が75校、兼任で配置している特別支援学校が38校であり、平成29年度の調査（公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会、2018）⁽⁹⁾と比較すると、専任配置校が10校増えており、専任で配置する流れがある。その一方で、兼任常勤のみの学校は21校あり、特別支援学校（聴覚障害）100校のうち約20%の学校では専任の担当者が配置されていないため、学校によってはニーズの高いセンター的機能の発揮に苦慮している様子もうかがえる。人員配置については今後の大きな課題となっており、特に特別支援学校（聴覚障害）の在籍数が一定数確保されている状態であれば、教育相談のための人員の配置が望めるが、在籍幼児・児童・生徒数が減少している特別支援学校（聴覚障害）においては、今後センター的機能としての乳幼児教育相談業務をどのようなかたちで維持するのが課題になると考えられる。

1.2 特別支援学校（聴覚障害）の重複障害幼児に対する支援

重複障害の定義については、文部科学省や厚生労働省、法令や制度によっても指し示す範囲が異なる。1975年に文部省の特殊教育の改善に関する調査研究会が答申した「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」⁽¹⁰⁾においては、「重複障害児（学校教育法施行令第二二条の二に規定する障害一盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱一を2以上あわせ有する者）」と記述されており、現在学校教育法施行令第二二条の三で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者の程度のうち、2つ以上を併せ有する者をさしている。その他、発達の側面、行動的側面からも重複障害を規定しており、現在の特別支援学校学習指導要領においても障害の重度・重複化、多様化をふまえてカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うことから自閉症・情緒障害、言語障害などを併せ有する場合でも同様の取扱いになっている。特に、大鹿・濱田（2006）⁽¹¹⁾は聴覚障害のある子どもの生活言語から学習言語への移行の難しさや概念理解の難しさなど、いわゆる「9歳の壁」と呼ばれる困難の一因に発達障害が関係していることを指摘しており、全国の特別支援学校（聴覚障害）小学部を対象とした調査では「学習面」か「行動面」に著しい困難を示す児童が33.8%存在しているとの報告もある（大鹿・稲葉・濱田、2013）⁽¹²⁾。こうしたことから、教育場面において重複障害の種類や程度については広義に解釈されることが多い。乳幼児教育相談においては、その年齢段階では発達障害等の診断・判断が難しく、重複児として把握されるのは聴覚障害に加え、視覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱を併せ有する幼児であることが多いと考えられるため、本研究においてはそのように定義する。

平成29年度特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談実態調査（公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会、2018）⁽⁹⁾；廣田・齋藤・大沼、2019）⁽¹³⁾では、平成28年度に定期的支援を受けた乳幼児数総計は1,813名、0、1、2歳児ともに約600名であり、そのうち重複児の割合は22.7%であった。障害種としては、知的障害217名（定期的相談児の12%）、肢体不自由50名（2.8%）、視覚障害6名（0.3%）であったと報告している。重複児の中にはそのまま特別支援学校（聴覚障害）幼稚園在籍へつながる場合もあるが、他の園に在籍し、将来的にも他の学校へ就学するケースが多い（武田・佐川、2006）⁽¹⁴⁾；齋藤・武田・新井、2021）⁽¹⁵⁾。木村（2019）⁽¹⁶⁾は、宮崎県の特別支援学校における聾重複障害児の在籍状況を調査した結果、特別支援学校全在籍者の3.15%が聾重複児で

あったこと、また、その70%が知的障害特別支援学校・知的併置校に在籍しており、知的障害特別支援学校に在籍する聾重複児の60%が重度・高度難聴であったこと、聴覚障害に関する専門性や十分なコミュニケーション環境が保障されにくいことを明らかにしている。

特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談の役割や人員配置の議論の中で、在籍につながらないこともあることから、注目されにくい重複児への支援であるが、インクルーシブ教育システム構築の視点からみた場合、知的障害など他障害の特別支援学校就学に向けて支援・指導が行われる場であり、特別支援学校（聴覚障害）の専門性を活かした重複児への支援・指導の質的内容や評価について改めて検討する必要がある。特に、聴覚障害のみの単一障害の幼児に対する支援・指導と、重複障害のある幼児に対する支援・指導の質的な違いについてはこれまで十分に検討されてきておらず、外部からの理解や評価がされにくい。今後の特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談の在り方を考えるためには、現在行われている相談業務の内容について正確に評価を行う必要があるだろう。全国の特別支援学校（聴覚障害）を対象とした調査を行い、重複障害のある幼児に対する乳幼児教育相談の支援について明らかにしていくことも想定しているが、都道府県や各学校によって乳幼児教育相談の形態がさまざまであること、また、調査項目について検討する必要があることをふまえ、まずは事例的にその実態を明らかにすることを優先し、段階的に検討することとした。

1. 3 本研究の目的

そこで本研究では、実際に乳幼児教育相談を担当する教諭に対してインタビュー調査を行い、特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談で行われている重複障害のある幼児に対する支援・指導の内容とその課題について明らかにすることを目的とした。

2 研究の方法

2. 1 研究対象者

A県B特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談を担当する教諭1名を対象とした。研究対象者のプロフィール及び地域の特性を表1に示した。

(表1 対象者のプロフィール及び地域の特性)

	対象者
教員経験年数	33年
教員経験年数のうち特別支援学校（聴覚障害）での勤務年数	26年
乳幼児教育相談経験年数	7年
勤務校の教育相談形態	対象者が乳幼児教育相談を専任している。 教育相談については、相談の内容に応じて各部で対応している。対象者は乳幼児の教育相談に応じているが、状況に応じ乳幼児以外の教育相談も担当することもある。
地域の特性	地域に児童発達支援センターはあるが、難聴を専門としていないため、難聴のある幼児は特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談に相談することがほとんどである。

2. 2 手続き

対象者に対し、半構造化面接法によってインタビューを行った。オンライン会議システム（Zoom）を用いてインタビューを実施し、対象者の承諾を得たうえで、音声を録音した。

インタビューガイドを表2に示した。実際に行ったインタビュー時間は、48分であり、インタビュー実施後に筆者が逐語録を作成した。逐語録の量は、13,814文字であった。

(表2 インタビューガイド)

- | |
|--|
| ①聴覚障害の単一障害の幼児と比較し、重複障害のある幼児への支援では、どのようなことを行っていますか？共通することと、異なることを教えてください。 |
| ②そのお子さんたちは、他に療育や教育機関などで支援を受けていましたか。そうした機関との連携について教えてください。 |
| ③重複障害のある幼児さんを支援するうえで、難しいと感じることは何ですか。 |
| ④重複障害のある幼児さんが、その後就学していくにあたり、乳幼児期の支援内容が役に立ったと感じることは何ですか。 |
| ⑤重複障害のある幼児さんの支援について、どのような課題があると思いますか。 |

2.3 分析方法

インタビュー記録を全て文字起こしして逐語録を作成した。そして、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA: Modified Grounded Theory Approach) を用いて分析を行った。M-GTAは質的研究法として木下によって方法論が確立されており⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾、実践から理論を構築することができる手法である。分析方法が確立されており、広く教育実践・学校体制・支援体制に関する研究においても採用されていること、また、M-GTAが適した研究とされる「実践的な領域：健康問題や生活問題を抱えた人々に専門的に援助を提供するヒューマン・サービス領域」、「現実に問題となっている現象で、研究結果がその解決や改善に向けて実践的に活用されることが期待されている場合」、「研究対象自体がプロセス的特性をもっている場合」(木下, 2007)⁽¹⁸⁾に本研究が合致することから、分析方法として選択した。

M-GTAでは、分析者の立場を明らかにしたうえで、分析テーマ及び分析焦点者を設定し、インタビューデータから概念を生成する。概念を生成したときには、概念名、その定義、具体例であるヴァリエーション、理論的メモを分析ワークシートに記入し、1概念につき1ワークシートを同時に作成した。分析ワークシートの例を表3に示す。分析ワークシート内のヴァリエーション欄の具体例が複数書き込まれなかった概念については有効な概念ではないと判断し、棄却した。また、分析者の解釈が恣意的に偏ることを避けるため、分析ワークシートを作成しながら、また、作成が終了した段階で、概念同士の比較を行うとともに、常に対極に位置する概念がないかどうかを想定し、そのような概念が生成されるかどうかを検討しながら比較を行った。その後、複数の概念の関係によって説明できる、概念をまとめたカテゴリーを生成し、更にカテゴリー間でまとまりが認められる関係に対してコア・カテゴリーを生成した。概念、カテゴリー、コア・カテゴリーをストーリーラインとして簡潔に文章化するとともに、その関係性について結果図を作成した。

(表3 分析ワークシート例)

概念名	紹介と助言
定義	地域の耳鼻科の医師が難聴のある子どもに対して聾学校を紹介したり、支援に関して助言したりすること
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・…基本的には(地域の耳鼻科)先生からのご紹介が多いので、(地域の耳鼻科)先生のところから重複のお子さん… ・お子さんの支援計画の中に、聴覚的なケアが必要なのに、聾学校が入っていないって、(地域の耳鼻科)先生からご指摘を受けたことがあるんです…
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・支援が開始されるきっかけになる。(他にはあるのか?→該当なし) ・個別の教育支援計画との繋がりがあがる。 ・概念名を「紹介」から「紹介と助言」に変更。 (以下省略)

2.4 分析テーマと分析焦点者

当初、分析テーマを「重複障害のある幼児に対する特別支援学校(聴覚障害)の支援・連携のプロセス」と設定して分析を開始したが、分析が進むにつれて、他の教育機関・関係機関との連携のプロセスよりも、特別支援学校(聴覚障害)で行われる乳幼児に対する支援・指導の内容決定に至るまでのプロセスに関する概念が多く抽出されたため、分析テーマを「重複障害のある幼児に対する特別支援学校(聴覚障害)の支援の決定・維持プロセス」と設定し直した。

分析焦点者は特別支援学校(聴覚障害)の乳幼児教育相談を担当する教諭と設定した。

2.5 分析者の立場と分析の質の保障

質的研究法による分析には、分析者の思考の枠組みが影響を与えるため、分析者の立場を明らかにしておく。筆者は特別支援学校(聴覚障害)において教諭の経験があり、観察・研究としての関わりも含め、約15年間聴覚障害教育に携わってきた。その経験が本研究の分析に影響を与えており、視点の偏りが想定されたため、分析開始時と分析後に聴覚障害教育を専門とする大学教員1名と特別支援学校の自立活動を専門とする大学教員1名、小・中学校の自立活動を専門とする大学教員1名からスーパーバイズを受けた。

2.6 研究倫理

得られたデータは研究のためだけに使用し、個人が特定されないようにデータを加工することを説明し対象となる

教員から研究協力の承諾を得た。また、了解を得て面接内容を録音し、文字起こしを行った。その際、個人情報につながるものは全て削除した。なお、本研究を進めるにあたり、学内の倫理審査委員会の倫理に関するチェックシートを用いて、倫理上問題ないことを確認し、上越教育大学研究倫理審査指針に基づき、調査結果の処理と公開について匿名性と守秘義務を遵守した。本研究に、特記すべき利益相反はない。

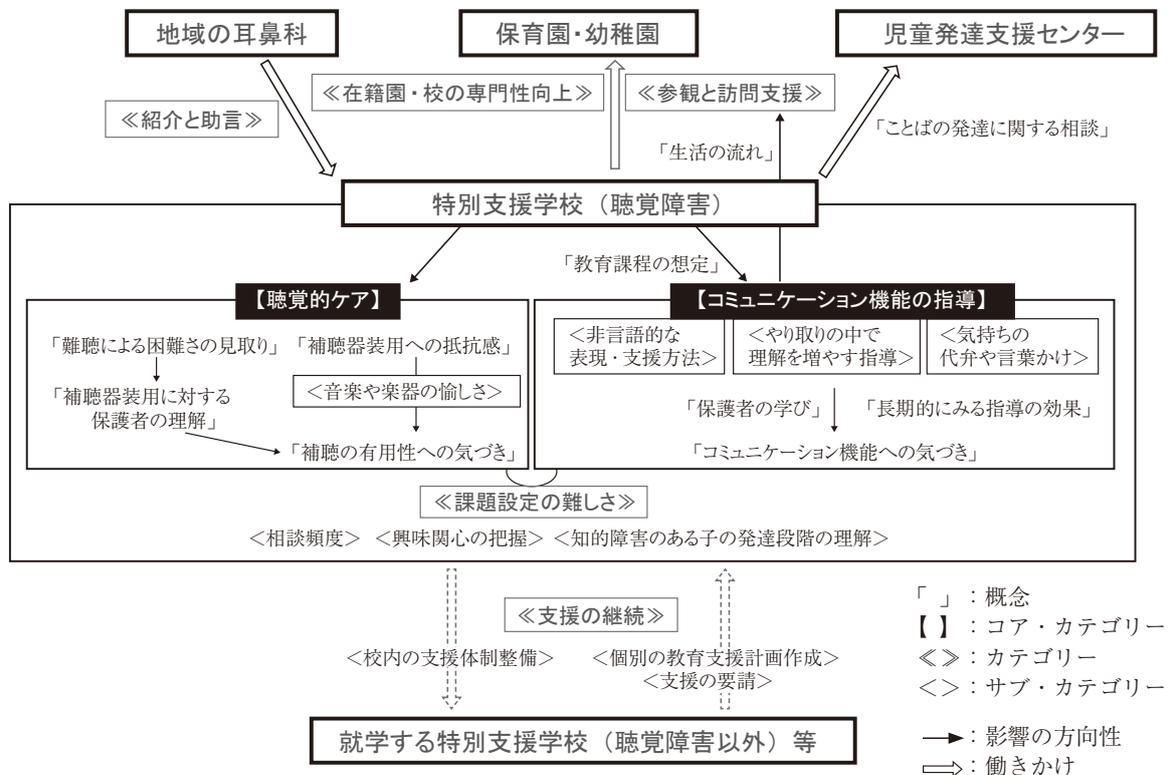
3 結果

M-GTAによる分析の結果、25の概念が生成された。概念生成の過程において、2つのコア・カテゴリーと5つのカテゴリー、10のサブ・カテゴリーが生成された。これらのコア・カテゴリー、カテゴリー、サブ・カテゴリーの関係を結果図に示した（図1）。なお、コア・カテゴリーを【 】, カテゴリーを<>, サブ・カテゴリーを<>, 概念を「 」, 具体例を“ ”内に示した。

分析の過程では、【聴覚的ケア】と【コミュニケーション機能の指導】のコア・カテゴリーが中核になり、その他のカテゴリーがコア・カテゴリーを説明する関係にあると解釈された。その際、<<紹介と助言>>, <<在籍園・校の専門性向上>>, <<参観と訪問支援>>の3つのカテゴリーについては、複数の概念から構成されるものではなく、1つの概念をそのままカテゴリーとして設定している。1つの概念ではあるものの、カテゴリー間の関係を説明する概念であったため、カテゴリーとして設定した。<<課題設定の難しさ>>と<<支援の継続>>のカテゴリーにはそれぞれ3つの概念が含まれており、カテゴリーを説明する概念であったため、計6つの概念をサブ・カテゴリーとして設定した。その他、【聴覚的ケア】には5つの概念、【コミュニケーション機能の指導】には6つの概念が含まれていたが、そのうち、コア・カテゴリーを説明する概念をそれぞれサブ・カテゴリーとして設定した。

また、分析の結果、重複障害のある幼児に対する支援・指導の内容については、地域の耳鼻科、在籍している保育園・幼稚園、児童発達支援センター、就学する特別支援学校（聴覚障害以外）等との関係の中で決定されていくことが示されたため、それぞれの立場を明記したうえで、結果図を構成した。その他、特別支援学校（聴覚障害）の呼称については便宜上“聾学校”と語られたものはそのまま“聾学校”と記載した。

3.1から3.5までにストーリーラインを示した。



(図1 重複障害のある幼児に対する特別支援学校（聴覚障害）の支援全体の結果図)

3. 1 コア・カテゴリーとカテゴリーの関係

まず、コア・カテゴリーとカテゴリーの関係について概観し、重複障害のある幼児に対する支援・指導の内容が決定されるまでのプロセスと、その支援・指導を継続していくための課題について分析結果を述べる。

重複障害のある幼児に対して、特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談が支援・指導している内容として、大きく分けて【聴覚的ケア】と【コミュニケーション機能の指導】のカテゴリーがある。一般的に【聴覚的ケア】とは、残存聴力の測定・管理や補聴器・人工内耳の管理、補聴器・人工内耳装用に向けての取組、これらの活動を通して聴覚障害について認識していくことを指している。【コミュニケーション機能の指導】とは、言語的ないし非言語的なコミュニケーションの成立を目指し、様々なコミュニケーション方法を学ぶ中でコミュニケーションの機能面に気づかせるための指導である。乳幼児教育相談担当者は、重複障害のある幼児に対してこれらの支援・指導を行うまでに、一連のプロセスを経ている。まず、地域の耳鼻科との関係があり、日常的に《紹介と助言》がなされている。耳鼻科の医師から聴覚障害を併せもつ重複障害のある幼児に特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談が紹介され、乳幼児教育相談が開始されることがほとんどであった。また、医師からは【聴覚的ケア】についての助言もあり、生活の中で補聴器等を装用していくことを目指している。【聴覚的ケア】と【コミュニケーション機能の指導】を行っていくうえで、教育相談の頻度や重複障害を起因とする《課題設定の難しさ》もあり、乳幼児教育相談担当者には高い専門性が求められている。【コミュニケーション機能の指導】は、＜相談頻度＞によって指導時間が十分でないこと、また、コミュニケーションは基本的に「生活の流れ」が基盤となっていることから、乳幼児教育相談担当者は、保育園・幼稚園へ《参観と訪問支援》に行き、生活の様子を参観しながら支援・指導の内容を考えたり、実際に支援をしたりしている。これは《在籍園・校の専門性向上》も兼ねており、支援・指導の内容が生活の中で継続されていくように働きかけている。未就学の幼児に対しては、このように手厚く支援・指導を行っているが、課題となるのは《支援の継続》であり、就学する特別支援学校（聴覚障害以外）の中で支援・指導が継続されていくようなシステムづくりを行っていく必要がある。

3. 2 【聴覚的ケア】カテゴリー（コア・カテゴリー）

対象者がこれまで乳幼児教育相談を担当した幼児の中で、重複障害のある幼児は37%を占めていたという。その多くは知的障害のある幼児であった。知的障害を中心とした重複障害のある幼児の場合、まず課題となるのが補聴器の装用であった。聴覚障害のみの幼児と比較して「補聴器装用への抵抗感」が強く、“補聴器をつけるのを嫌がるお子さんも結構、まあ本当に多かったので、ずっとつけていることは意外になくて”とあるように、常時装用が難しく、＜音楽や楽器の楽しさ＞を利用し、幼児が音に興味を示している時間に補聴器を装用するなど、工夫して指導を行っている。気づくまでには時間を要するとしながらも、幼児が「補聴の有用性への気づき」が得られるような活動を設定していた。また、補聴の有用性には「補聴器装用に対する保護者の理解」も関わっていると考えている。“保護者の方の中にも、つけなくてもいいんじゃないか、補聴器いらんないんじゃないかっていう方も結構いらっしやって”と語る背景には“このお子さん、聞こえているんじゃないかって（思っている）お母さんも結構いらっしやるんじゃないかな”という「難聴による困難さの見取り」が関係している。正しく言語指示を聞き取れない場合でも、それまでの生活のルーティーンで行動できている場合、難聴による困難さを周囲の大人が感じにくい。そのため、補聴器がなくてもやり取りができる、子どもが嫌がるのであれば補聴器は装用しなくてもよいのではないかと考える保護者は少なくない。乳幼児教育相談は、重複障害のある幼児に対しては＜補聴の有用性への気づき＞が得られる活動を通してケアを行い、保護者に対しては耳鼻科の医師の助言を受けながら根気強く補聴器装用を行っていくことの意味について説明をしている。

3. 3 【コミュニケーション機能の指導】カテゴリー（コア・カテゴリー）

対象者は乳幼児教育相談において、まず就学後の「教育課程の想定」を行っている。あくまで想定であり、判断や決定とは関係ないが、その幼児が就学後、どの教育課程で学んでいくのかという想定をもとに、その幼児に必要な学びについて考えていく。将来的に特別支援学校（聴覚障害）小学部で学ぶことを希望している幼児に対しては“小学部は準ずる教育課程で、学習に向かうようなことをしなくてはならないので、どちらかというとうそいう（学習に向けた言語的な）支援”が多くなり、特別支援学校（知的障害）で学ぶことを希望している幼児には“生活全般を支援していく”と考え、【コミュニケーション機能の指導】を中核に据える^(注)。具体的には、サイン言語や絵カード、写真カードといった＜非言語的な表現・支援方法＞を知り、使えるようにしていく。また、そうした方法を用いた＜やり取りの中で理解を増やす指導＞を行っており、コミュニケーションの成立を基盤としながら、その中で生活の様々なものごとを扱い、理解できることを増やしていこうという指導を行っている。重複障害のある幼児の気持ち

や意思の表出・表現を目指して〈気持ちの代弁や言葉かけ〉も行っている。これらの指導は特別支援学校（聴覚障害）の専門性を活かした指導であり、特別支援学校（聴覚障害）ならではの支援・指導といえる。指導の場には保護者にも参加してもらい、コミュニケーション機能の指導の方法を「保護者の学び」として保護者にも獲得してもらい、学校以外の生活においても継続されていくことを期待している。

この指導は「コミュニケーション機能への気づき」につなげるものである。“自分の言いたいこととか、自分の欲しいものを、「わあ」とか、怒ったり泣いたりじゃなくて、何らかの、その手段を、こう言えば、例えば、もう1回欲しいって時に、サインを使って、「もう1回」って使うとか、これ欲しいんだって時に、絵カード、つんつんって指差すことができるんだとか、そういう機能がわかってくれてるお子さんだと、次の学校に行った時も、そういう、お子さんの力って言うんですか、機能って言うんでしょうかね、そこら辺は役に立つんじゃないかなと思って、相談を進めています”と語られているように、就学後に音声言語による表現が難しくとも、何らかの方法を使って表現できる方法を身につけておく、コミュニケーションの機能面に気づいておくことが、その後の生活を支えていくと考えて支援を行っている。しかし、「コミュニケーション機能への気づき」に至るまでには長い年月がかかり、“たった1時間の中で使ったようなサインとか、たった1時間の中でこちらが見せたカードがそのお子さんの生活に、すぐ役に立つかっていうと、なかなかやっぱり難しいところがある”と語られるように、即時的な効果が見えにくい。しかし、長期的に幼児の発達を評価した場合、乳幼児教育相談でのコミュニケーション成立を目指した指導は、周囲との意思疎通の基礎となり、乳幼児教育相談でその方向性を示している点で価値があると考えている。そのため、【コミュニケーション機能の指導】に対しては「長期的にみる指導の効果」を想定しておくが必要である。

これらの指導は長期的かつ生活という広範囲の中で行われている。“コミュニケーションの手段とか、例えば、カードの使い方とか、サイン作るっていうとき、それはやっぱり生活の力が、生活の流れがあった方が、育ててあげられやすい”との語りができるように、【コミュニケーション機能の指導】は「生活の流れ」に沿って行われるという考え方から、保護者以外にも、在籍している保育園・幼稚園への〈参観と訪問支援〉が行われている。

また、【聴覚的ケア】【コミュニケーション機能の指導】の双方には、共通して〈課題設定の難しさ〉がある。月に1回程度の〈相談頻度〉であることがほとんどであり、少ない相談頻度の中で子どもの〈興味関心の把握〉を行うことは困難である。知的障害を併せ有する幼児の場合は、興味関心の内容を捉えることが難しいこともあり、課題設定に難しさを感じている。また、課題設定においては〈知的障害のある子の発達段階の理解〉が必要であり、難しさを感じながらも試行錯誤を重ねて実践を行っている。

3. 4 在籍している保育園・幼稚園への支援と関係機関との連携

特別支援学校（聴覚障害）と保育園・幼稚園との関係を概観すると、〈参観と訪問支援〉と〈在籍園・校の専門性向上〉のカテゴリーがある。〈参観と訪問支援〉では、上述の通り「生活の流れ」を基盤とした【コミュニケーション機能の指導】が重視されており、生活の中心の場となる在籍保育園・幼稚園での様子を参観し、実態把握を行う。以前は、児童発達支援センターで療育を受けている幼児については、児童発達支援センターでの活動の様子を参観したこともあったが、現在は生活の場面での様子を把握するという意図で、在籍保育園・幼稚園での参観・支援が増えているという。“最近やっぱり思うのは、あちら（在籍園・校）に行つての相談の方がいいんじゃないかなって気がします。というのは、その方が、その社会のお子さんの生活に沿ったことが見てあげられるから”という語りがあるように、在籍している保育園や幼稚園の中での関りや理解を支えることに重点を置いている。また、相談担当者が保育園・幼稚園へ訪問することは〈在籍園・校の専門性向上〉にもつながる。“生活の中で、あ、こんなところにこんなサイン使ってあげた方がいいんじゃないでしょうかねって相談していった方が、保育園の先生とか、特別支援学校の先生とか、取り組んでくださりやすいでしょうし”というように、生活の中で持続可能な支援・指導の方法を助言することができる。その他、“実際に使われているのを見て、あ、これ有効ですねって言葉もかけてあげられるかもしれないし”というように、現在行われている支援・指導を評価することで強化されていく可能性がある。これは、重複障害のある幼児に限らず、“お子さんたちの支援を、ここ（聾学校）に1時間呼んだ中でやるよりは、生活の基盤の、保育園とかに出かけて行って、その中で、あ、こんなふうにしてみてくださいって相談の力を、乳幼児相談とか、教育相談の人間がつけていった方が、もしかしたら効率的なのかな”というように、訪問支援の効果を感じているという。乳幼児教育相談では、重複障害の有無に限らず、相談に來ている幼児が在籍している保育園・幼稚園の保育士・教諭を聾学校へ招き、支援連絡会として支援の工夫や留意点を伝える会を開いているが、生活の場で伝達した方が効率的かもしれないと考えていた。

関係機関の連携について言えば、児童発達支援センターには乳幼児教育相談から相談をつなぐことがあるという。乳幼児のことばの遅れ等については、第一に聞こえが心配されることから、乳幼児教育相談にことばの遅れを主訴と

した相談があり、聴覚評価を行い、問題がない場合は「ことばの発達に関する相談」として児童発達支援センターへ相談をつないでいる。児童発達支援センターから乳幼児教育相談へつながってくることはほとんどないという。重複障害のある幼児で、児童発達支援センターの療育を受けず、乳幼児教育相談のみとつながっているケースも過去にはあったと言い、支援の層がいくつかあることで、支援の輪から漏れてしまう幼児を守り、全体として支援のセーフティネットになっている。

3. 5 重複障害のある幼児への支援の課題

支援の課題として挙げられたのは「支援の継続」である。乳幼児教育相談の段階で行われている支援が、就学先によっては途切れてしまうことがある。特に【聴覚的ケア】はそれに必要な環境、機器が必要であること、また、専門性のある教諭が支援にあたることが求められるため、乳幼児教育相談で行われていた支援・指導が、就学した特別支援学校で途切れてしまっていることが課題である。近隣の特別支援学校（知的障害）の教諭から相談があり、支援が継続しているケースもあるが、定期的な相談ではなく、単発の相談・支援になっている。組織的かつ継続的に支援を行っていくためには、特別支援学校（聴覚障害）の「校内の支援体制整備」を行い、センター的機能を発揮できる体制を作っていく必要がある。また、特別支援学校（聴覚障害以外）においては、「個別の教育支援計画作成」の段階で聴覚的ケアの担当として特別支援学校（聴覚障害）を明記するなど、センター的機能の活用について共通理解されることが求められる。そして、必要に応じて柔軟に「支援の要請」をしてもらうことで、切れ目のない支援・指導が可能となる。

4 考察

本研究では、特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談を担当している教諭を対象にインタビューを実施し、重複障害のある幼児に対する支援・指導の内容が決定・維持されるまでのプロセスを分析テーマに、特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談で行われている重複障害のある幼児に対する支援・指導の内容とその課題について明らかにすることを目的とした。M-GTAによる分析の結果、重複障害のある幼児に対する支援・指導の中核には聴覚的ケアとコミュニケーション機能の指導があることが明らかになった。特に、聴覚的ケアにおいては、重複障害のある幼児の課題として、補聴器装用への抵抗感が強いことが挙げられ、補聴の有用性への気づきに至るまでに保護者の意識も含めて支援を行っていた。コミュニケーション機能の指導においても、聴覚障害の単一障害の幼児と比較し、音声や手話、指文字のみならず、サイン言語や絵カード、写真カードを用いながら表現方法を増やし、コミュニケーション成立を目指す中で生活に必要な理解を増やしていることが明らかになった。気持ちの代弁や言葉かけによって、表出を促すこともされているが、M-GTAによって明らかとなった視点として、これらの指導を保護者や在籍している保育園・幼稚園でも同様に行われるように、支援・指導を継続するための働きかけが多くされていたということである。

一般的には特別支援学校（聴覚障害）の一室に乳幼児教育相談があり、その一室に乳幼児と保護者が来室して相談が行われるが、保育園・幼稚園へ訪問し、生活に沿ったコミュニケーション機能の指導が行われる機会があり、担当者がその支援に価値を見出していることから、乳幼児教育相談の在り方にも変化が見られているものと考察された。重複障害のある幼児に対しては、生活の流れを利用したコミュニケーション機能の指導が重視されており、生活の中で支援・指導が継続していくためには、生活の場にいる支援者がその専門性を有している必要がある。在籍園・校の専門性を向上させるために特別支援学校（聴覚障害）が働きかけているということも、変化の一つと捉えることができる。

これらの背景には、保護者や家庭の状況の変化や特別支援学校における障害の重度・重複化の進行（鳥海，2019）¹⁹⁾、インクルーシブ教育システム構築の推進があるだろう。1840年頃にドイツのヒルが提唱した母親法は、日常生活の中でさまざまなものに触れながら、豊かな環境の中で母親の語りかけによって自然なやりとりを通して言語の獲得を目指した方法であり、国内でも母子関係に根ざした幼児教育が聴覚障害教育の中で展開されてきた。特別支援学校（聴覚障害）幼稚園部に在籍している幼児の保護者は、幼児とともに学校で時間を過ごすことが多いが、共働き世帯が多くなり、育児のバランスに対する意識も変革している。そのような時代にあって、これまでの幼稚園部の教育形態を維持していくことは困難になると予想されるが、母親法によって展開されていた、豊かな環境の中で心の動きに合わせて自然なやりとりを行い、言語を育てていくという活動をどのように保障していくのかという課題がある。そのような背景からも、特別支援学校（聴覚障害）の中だけで子どものコミュニケーション機能の指導を行うのではなく、子どもに関わる保育園・幼稚園などが聴覚障害教育の専門性を高めていけるように、特別支援学校（聴覚障

害）が訪問して支援を行うという、センター的機能の発揮が今後の課題になると考えられる。また、本研究の対象者が相談を担当していた重複障害のある幼児の割合は、平成29年度特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談実態調査（公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会，2018⁽⁹⁾；廣田・齋藤・大沼，2019⁽¹³⁾）で報告された22.7%よりも約10%高い割合であり、学校もしくは地域によっては、重複障害のある幼児が教育相談を受けている割合が高い場合があることが分かった。こうしたことから、乳幼児教育相談担当者には、聴覚障害教育の専門性の高さの他、重複障害のある幼児の実態把握や保育園・幼稚園で生活する様子を見ながら課題を明らかにする力が求められるようになって考えられた。

重複障害のある幼児の支援に関する課題としては、支援・指導の継続性が中心となることが明らかになった。小学校に就学していく場合には、難聴通級指導教室へ支援・指導内容が引き継がれていくことが多いが、聴覚障害以外の特別支援学校へ就学していく場合には、その子の中心課題となる障害が強調され、併せ有する障害やニーズが見えにくくなり（齊藤・武田・新井，2021⁽¹⁵⁾）、支援・指導の継続が途切れやすいことが本研究でも明らかになった。乳幼児期に乳幼児教育相談で受けていた支援・指導が就学先によって継続できなくなる状態は、教育の機会の公平性のためにも解決していく必要がある。そのためには、聴覚障害以外の特別支援学校においては、聴覚障害を併せ有する子の個別の教育支援計画の中で聴覚障害に対する主な教育支援担当機関として特別支援学校（聴覚障害）を位置付け、ニーズに応じてセンター的機能の活用を行い、また、特別支援学校（聴覚障害）においては、相談に対応できる部門を校内に位置付けるなど、整備が求められる。国内では、長野県難聴児支援センターのように自治体が主体となって難聴児支援センターを設置し、センターに特別支援学校（聴覚障害）の教諭や医師が配置されている例や、福岡県や埼玉県のように病院や事業団の中に聴覚障害幼児支援センターが設置されている例などがある。その自治体によって形態は様々であるが、特別支援学校（聴覚障害）の乳幼児教育相談が果たしている機能・役割を正しく評価し、その整備につなげていくことが望まれる。本研究では1名を対象とした分析であるため、理論的飽和には至っていないが、様々な形態をとる自治体の中の1つを取り上げ、重複障害のある幼児に対する特別支援学校（聴覚障害）乳幼児教育相談の支援・指導の実態、その教育的効果について明らかにした。対象の自治体を増やし、その分析を進めるとともに、本研究をもとに全国の特別支援学校（聴覚障害）を対象に重複障害のある幼児に対する乳幼児教育相談の役割や重複障害のある幼児に対する支援・指導の在り方について調査を行い、その実態を明らかにしていくことが今後の課題である。

注

A県B特別支援学校（聴覚障害）の小学部には重複学級が設置されているため、教育課程の選択肢はこの限りではない。重複障害のある幼児の就学先として、特別支援学校（聴覚障害以外）や特別支援学校（聴覚障害）の重複学級が選択肢として想定され、実際の決定においては通学距離や在籍人数が懸念事項として挙げられやすい。障害の状態や幼児の中心的課題から、特別支援学校（聴覚障害）の重複学級が適切と思われる場合でも、重複学級に複数名の在籍が見込めない場合、【コミュニケーション機能の指導】を行っても活かされにくいのではないかとというジレンマを抱えているとの語りがあったことを注釈として付記する。

謝辞

本研究にご協力いただきましたA県B特別支援学校（聴覚障害）の先生に厚く御礼申し上げます。

文献

- (1) 全国特別支援学校長会（2022）令和4年度全国特別支援学校長会全国調査：児童生徒について。全国特別支援学校長会HP，2022年6月21日公開，<https://zentokucho.jp/files/zentokucyo20/houkokul.pdf>（2023年8月8日閲覧）。
- (2) 柴崎正行（2002）わが国における障害幼児の教育と療育に関する歴史の変遷について。東京家政大学研究紀要，42(1)，101-105。
- (3) 文部省（1978）特殊教育百年史。東洋館出版社。
- (4) 神田幸彦（2017）補聴器の進歩と聴覚医学「補聴器の歴史と変遷—最新補聴器の紹介—」。Audiology Japan，60，121-128。
- (5) 我妻敏博（2012）聾学校における手話の使用状況に関する研究(3)。ろう教育科学，50(2)，203-216。
- (6) 島正三（1998）資料・日本の聾学校Ⅲ。障害児教育資料研究会。
- (7) 新開佑香・立入哉（2022）聾学校のセンター的機能の現状と課題に関する調査。ろう教育科学，64(2)，55-65。
- (8) 公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会（2019）聴覚障害乳幼児の教育相談指導の現状と課題—特別支援学校（聴覚）乳幼児教育相談の専門性を高め安定的運営ができるようにするために—。聴覚障害乳幼

児教育相談研究委員会。

- (9) 公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会・聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会（2018）聴覚障害乳幼児の教育相談指導の現状と課題—特別支援学校（聴覚）における教育相談の実態調査からその在り方を展望する—。聴覚障害乳幼児教育相談研究委員会。
- (10) 文部省特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」。
- (11) 大鹿綾・濱田豊彦（2006）聴覚障害といわゆる発達障害を併せ持つ児童の実態に関する調査研究—全国聾学校へのアンケートの試み—。聴覚言語障害, 35(3), 119-125.
- (12) 大鹿綾・稲葉啓太・濱田豊彦（2013）聾学校に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童に関する全国実態調査：文部科学省（2002）を活用して。東京学芸大学紀要。総合教育科学系, 64(2), 133-141.
- (13) 廣田栄子・齋藤佐和・大沼直紀（2019）聴覚障害児の早期介入に関する検討：全国聴覚特別支援学校乳幼児教育相談調査。Audiology Japan, 62, 224-234.
- (14) 武田篤・佐川透（2006）盲・聾・養護学校に在籍する聴覚障害重複児の実態調査。聴覚言語障害, 34(3), 83-91.
- (15) 齊藤徹・武田篤・新井敏彦（2021）特別支援学校に在籍する聴覚重複障害児の現状とその支援の充実に向けて～秋田県内の実態調査と支援の充実を図るための教員研修の在り方～。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 43, 117-125.
- (16) 木村素子（2019）宮崎県の特別支援学校における聾重複障害児の在籍状況と児童生徒の実態—学級担任等への聞き取り調査を通して—。障害科学研究, 43, 59-72.
- (17) 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い。弘文堂。
- (18) 木下康仁（2007）ライブ講義M-GTA実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて。弘文堂。
- (19) 鳥海順子（2019）重複障害教育研究に関する展望。教育実践学研究, 24, 11-17.

Case Study of the Support of Schools for the Deaf to Infants and Young Children with Multiple Disabilities

Kana SAKAGUCHI*

ABSTRACT

This study investigated the contents and problems of the instruction that is provided by schools for the deaf to young children with multiple disabilities. A semi-structured interview was conducted with one teacher in charge of early childhood education consultation. The resulting data were analyzed using the modified grounded theory approach. The results showed that the schools for the deaf mainly provided auditory care and instruction in communication functions to young children with multiple disabilities. The teacher in charge of early childhood education consultation continued to maintain liaison with preschools and kindergartens to continue their support and guidance. During their visits, they worked to improve the expertise of nursery schools and kindergartens regarding hearing impairment. In the future, a system was established to continue support for when the children entered special needs schools.

* Division of Clinical and Health Education