

聴覚障害児の統合教育現場における情報保障支援の認知とその要因

—全国の難聴特別支援学級・通級指導教室に対する質問紙調査をもとに—

羽 田 野 真 帆*

1. 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、聴覚障害児の統合教育現場における情報保障支援の認知度とその背景要因を探索することである。情報保障支援とは、2000年代に入ってから、聴覚障害児が聴児と共に学ぶための支援として報告されるようになった教育実践のことである。聴覚障害児の学校活動への参加を保障することを目的としており、教員の指示やクラスメートの発言を視覚的な情報に変換して聴覚障害児に伝えることが基本的な支援内容である。具体的な方法としては、手話に置き換えて表す（手話通訳）、紙に内容を要約して書く（ノートテイク）、パソコンに要約して入力する（パソコン要約筆記）などがある。

本稿で情報保障支援をとりあげる理由は、その導入が、聴覚障害児の統合教育実践における新しい潮流を示しているからである。そこには「個人への支援」から「環境への働きかけ」という支援方針の転換がみてとれる。

情報保障支援がなかった従来の統合教育現場においては、聴覚障害児は話者の口の形や唇の動きから話の内容を理解することが求められた。個別の支援時間においてもその手段を身につけることに主眼がおかれてきた。しかし1対1であれば相手の言っていることを理解できる児童生徒であっても、40人を相手に話す教員の話の完全に把握することは難しい。また、そもそも一日中話者の口元を見続けることは非常に疲れる作業である。結果的に、聴覚障害児は教室内のコミュニケーションから疎外され、学習は聴

覚障害児による自学に委ねられることになる。例えば1990年代後半に実施された統合教育現場におけるエスノグラフィ調査では、教室後方の座席で教科書をもとに自学自習している聴覚障害児の様子が報告されている（堀家・釣井1999）。それに対して情報保障支援は、聴覚障害児が情報を得にくい状況を生み出している環境に働きかけを行う。

本稿ではこの変化に着目し、現状での情報保障支援の実態（特にその認知度）とその背景要因を探る。構成は以下のとおりである。まず次節では先行研究の検討から本稿の検討課題を導き出す。次に第3節で研究方法について説明し、第4節で調査対象校の全体像を確認する。そして第5節が本稿のメインパートとなる部分であり、情報保障認知に影響を及ぼす要因の探索である。そして最後に、本稿のまとめと今後の課題について述べる。

2. 先行研究の検討

聴覚障害児の統合教育現場に関する全国レベルの調査は、国立特別支援教育総合研究所（NIES：前「国立特殊教育総合研究所」）によって1985年以降約5年ごとにおこなわれているものがある¹⁾。ただしこの調査においては、近年になって情報保障の課題性が指摘されているものの（佐藤2003:47）、これまで情報保障に特化した項目は設けられていない。

情報保障に関する研究は近年福祉工学の分野を中心に量的な拡大が見られるが、学校現場における情報保障の研究は多いとは言えない。しかし2000年代に入り、学校現場の教員や保護

* 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科

者を主な報告者として、情報保障に関する研究が着実に蓄積されつつある（黒田ら 2002; 原田 2003; 太田・下島 2003; 京都市立二条中学校 2004; 下島・太田 2005 など）。ただしこれまでの研究では、特定の学校における事例報告や、具体的な支援方法に関する研究が中心であった。例外として長南・窪田（2006）による高知県内の難聴学級に対して行った調査に関する報告があるが、特別支援教育の内実は都道府県毎に異なる。そのため、日本における現状を探るためには、全国レベルでの探索が必要となる。

さらにこれまでの先行研究で報告がなされた事例においては、情報保障支援のスタートに際し大学関係者や地域の情報保障支援者等、外部の協力者が携わっている例が多い。しかし、すべての学校が外部の専門家に協力を得られる環境にあるとは考えにくい。また、情報保障支援の萌芽期には、外部の協力によって実践のきっかけが生まれていたと推測されるが、情報保障支援に関する報告がみられるようになってから10年近くたつ。普及期にあると考えられる現状では、情報保障実践を可能にする環境や状況はどのような要因から成り立っているのだろうか。

そこで本稿では、統合教育実践をおこなっている全国の小・中学校を対象として実施した質問紙調査の分析を通して、情報保障支援の実態について明らかにする。具体的な検討課題は、①全国の統合教育現場における情報保障支援の普及状況を明らかにし、②情報保障実践を可能にする背景要因を探ることである。特に②について本稿では、情報保障支援の実施に大きく関連している情報保障の認知（情報保障について知っているかどうか）という点に着目し、探索を行う。

3. 研究の方法

通常の学校に通う聴覚障害児の支援をおこなっている小学校・中学校・聴覚特別支援学校（以下、「ろう学校」とする）全 847 校を対象にした悉皆調査を行った。

具体的には、難聴児を対象とした特別支援学級（以下、「難聴学級」）あるいは通級指導教室

を設置している学校に対して郵送法による質問紙調査を実施し²⁾、難聴学級担任・通級指導教室担当教員に回答を依頼した³⁾。厳密には地域によって在籍形態や指導形態は異なるものの、基本的には、難聴学級と通級指導教室の違いは以下のようにまとめることができる。まず難聴学級は聴覚障害児が在籍し通常の学級と同様に児童生徒にとっては「学級（ホームルーム）」となりうる場所である。一方の通級指導教室は通常の学級に在籍する聴覚障害児を対象に通級による指導のみをおこなう場所である。通級による指導とは、通常学級に在籍している児童・生徒が定期的に通級指導教室や難聴学級に必要必要な指導を受けることであり、小・中学校だけではなく、ろう学校も通級による指導を実施している（文部科学省編 2007）。

ただし、難聴学級に在籍する児童生徒もすべての時間を難聴学級で過ごすというわけではない。参加可能性を踏まえたうえで、同学年の通常学級において授業を受けたり、活動に参加したりする交流教育（「交流および共同学習」）も広く実践されている。情報保障支援は特に、通常の学級で学ぶ際に行われるが、上記のことから、難聴学級在籍児と通級指導教室へ通級している児童生徒の間に、情報保障支援の必要の有無に関する差はないと考えることができる。

なお通級については、聴覚障害児が在籍している学校内に通級指導教室が設置されておりそこに通う「自校通級」と、他の学校等に設置されておりそこに通う「他校通級」の2パターンがある。自校通級の方が他校通級よりも難聴学級担任が児童生徒の在籍学級での様子を把握しやすいなど、支援状況や対象児との関わりに違いがあるため、本調査においては両者を区別している。

対象校の特定は以下のように行った。まず公立小・中学校については『全国公立学校難聴・言語障害学級設置校一覧』（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会）を参照した。また、聴覚特別支援学校については全国の聴覚特別支援学校 HP を参照し、通級指導実施が明記されていた学校を対象校とした（HP のみで判断で

きなかった学校には電話による確認を行った)。

質問紙の内容は、前述の NIES による調査を参考に作成した質問項目(学級・教室の開設年、対象児、指導内容等)に、情報保障支援に関する質問項目を加える形で作成した。

調査時期は 2009 年 7 月～9 月である。回収率は 80.5% (閉級・休級を除いた有効回収率は 74.1%) であった。

以降、質問紙調査の結果をもとに統合教育実践校の全体状況と情報保障認知の有無との背景要因について報告する。

4. 統合教育実践校の全体状況

(1) 学級・教室の開設年

学級・教室の開設年をグラフにまとめたものが図 1 である。最も古いのは 1960 年に設置された学級であるが、グラフを見るとそこから現在までに 2 つの山が見られる。まず 1970 年代に一度設置数が増加する時期があるが、これは分離教育による疑問が呈されるようになった時期である(羽田野 2008)。そして第二の山を形成しもっとも多くの学級・教室が設置されたのは 2000 年代である。この期間だけで全体の 59% (00-04 年: 25.8%、05-09 年: 33.3%) を

占める。

ただしこの後見ていくように、通級指導教室と異なり難聴学級の場合は、対象児の入学とともに設立され、卒業とともに閉級となるケースが多い。そのため、2000 年以前に開設されたものの、現在は閉級となっている学級・教室が少なからずあったことが推測される。

(2) 学級・教室の開設形態

次に学級・教室の開設形態について、学校種別ごとの割合を表 1 にまとめた。これを見ると小・中学校ともに通級指導教室よりも難聴学級の割合が多いことが分かる。

また回答の中には現在は休級中であるという学級・教室もあった。「休級」とは学級・教室はあるものの対象児がいないために、実質的には閉級と同様の状態のことである。ただしこの中には、言語障害児と聴覚障害児の両者を通級による指導の対象としているが、現在聴覚障害児は在籍していないというケースも含まれている。

さらに、この表の中で最も目を引くのは、閉級になっている学校の割合が非常に多いことである。これは、調査に際して 2007 年度版の名簿(調査当時、最新版)を用いたことが大きな

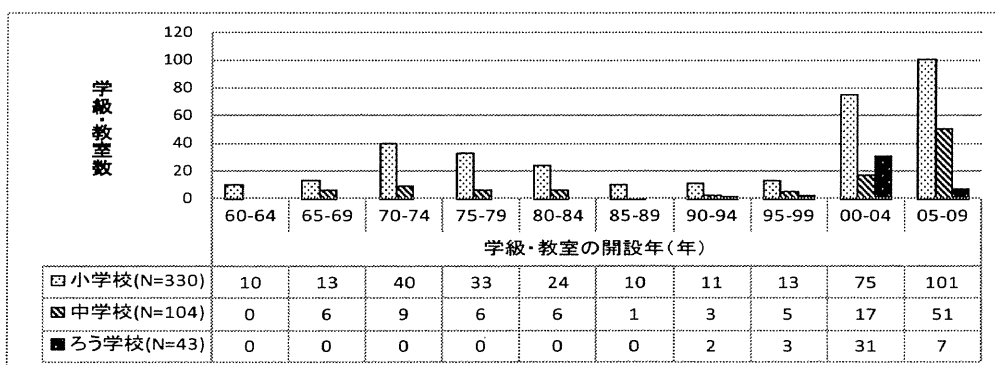


図 1 難聴学級・通級教室の設置年

表 1 学級・教室の開設形態

| | 難聴学級 | 通級指導教室 | 休級 | 閉級 | 合計 |
|-------------|-------|--------|------|-------|------|
| 小学校 (N=451) | 53.2% | 23.1% | 2.0% | 21.7% | 100% |
| 中学校 (N=186) | 38.2% | 8.1% | .5% | 53.2% | 100% |
| ろう学校 (N=43) | .0% | 95.3% | 2.3% | 2.3% | 100% |

理由である。特に3年間で生徒が卒業していく中学校では、回答があったうちの半数以上が閉級していた⁴⁾。

この数字は、対象児の入学時に学級を開設し、卒業とともに閉級となる事例の多さを表していると考えられる。これについては次項で見る学級規模の小ささ(対象児が1人のみの学級・教室が多い)からも推測される。

(3) 学級・教室の規模

次に、学級規模について見ていく。対象児が1人のみの小規模学級、2・4人の中規模学級、5人以上の大規模学級の3段階にわけ、その割合を学級形態ごとに示した(表2)。これを見ると、学校種別に関係なく、難聴学級は半数以上が小規模学級であることが分かる。一方で、通級指導教室は大規模学級が多い。特にろう学校に設置されている通級指導教室は小・中学生を受け入れていることから、大規模教室が90%近い。また通級指導教室の中で対象児が1人である場合にも、1つの教室で言語障害児も受け入れているケースも多いため、教室全体としては

2人以上の対象児がいる可能性が高い。

ただし通級指導教室に通う児童生徒も、在籍学校では聴覚障害児が1人のみというケースが多いと推測される。このことから、対象児が受けている支援体制にはいくつかのパターンがあるにせよ、統合教育環境にある学校では多くの場合、聴覚に障害のある児童生徒は1人のみであるという状況が浮かび上がる。

(4) 教員の担任・担当年数

教員の難聴学級担任年数を見ると、3年未満の教員が半数以上であった(1年目22.6%+2年目18.6%+3年目13.0%=3年未満合計54.2%)。難聴学級にかぎらず、小・中学校に設置されている特別支援学級や通級指導教室は特別支援教員免許を保持していなくても担任・担当することが可能である。そのため、通常学級担任のキャリアの間や後に「学級の一つ」として難聴学級を担任する教員が多いと推測される。学校種別、設置形態別に見ると、小・中学校においては難聴学級では担任して3年未満の教員が多く、通級指導教室では3年以上の教員が

表2 学級・教室の規模

| | | 学級・教室の対象児童生徒数 | | | |
|-----------|-------------|---------------|-------|-------|------|
| | | 1人 | 2-4人 | 5人以上 | 合計 |
| 小学校 | 難聴学級(N=240) | 60.4% | 27.9% | 11.7% | 100% |
| | 通級教室(N=104) | 12.5% | 34.6% | 52.9% | 100% |
| 中学校 | 難聴学級(N=71) | 60.6% | 33.8% | 5.6% | 100% |
| | 通級教室(N=15) | 6.7% | 33.3% | 60.0% | 100% |
| ろう学校 | 通級教室(N=41) | 4.9% | 7.3% | 87.8% | 100% |
| 全体(N=516) | | 39.5% | 30.0% | 30.4% | 100% |

表3 学級担任(教室担当)年数

| | | 担任歴 | | |
|-----------|-------------|-------|-------|------|
| | | 3年未満 | 3年以上 | 合計 |
| 小学校 | 難聴学級(N=227) | 68.3% | 31.7% | 100% |
| | 通級教室(N=118) | 27.1% | 72.9% | 100% |
| 中学校 | 難聴学級(N=67) | 70.1% | 29.9% | 100% |
| | 通級教室(N=15) | 6.7% | 93.3% | 100% |
| ろう学校 | 通級教室(N=64) | 53.1% | 46.9% | 100% |
| 全体(N=491) | | 55.3% | 44.7% | 100% |

多い(表3)。前項までの結果からも明らかなように、難聴学級は存続が対象児の入学に左右されるため、対象児が卒業してしまえば閉級になる。そのため、難聴学級を担任する期間も必然的に限られることが期間の短さの背景にあると考えられる。すなわち、対象児の入学と学級開設が決定した時点で、難聴学級担任経験のない教員の中から、担任が選ばれているという状況が浮かび上がるのである。

一方で通級指導教室は地域の聴覚障害児を対象としているため、閉級になりやすく、そのため教員の担当年数も比較的長くなる傾向にあることが予想される。実際に質問紙を送付した学校の中には、担当教員の異動により通級指導教室ごと新たな赴任校に移ったという学校もあった。

(5) 学級・教室の全体像

以上をふまえて調査対象校の全体像をまとめておきたい。本節では、開設年、開設形態、学級規模、教員の担任年数から、対象校の全体像を把握しようとした。それぞれの結果を総合して浮かび上がってくるのが、学級・教室の新陳代謝の速さである。学級・教室の半数以上が2000年代に入ってから開設されているが、すでに閉級となったところも多い。特に難聴学級は対象児が1人のみの小規模学級が多いため、その児童生徒が卒業すれば、新しく対象児が入学しない限り閉級となる可能性が高い。生徒の在学期間が3年間である中学校はなおさらである。

また、教員についても難聴学級は入れ替わりが激しい傾向が見られた。この状況を対象児の支援にむすびつけて考えると、「支援のノウハウ

が蓄積・伝達されにくい可能性が高い」という想定が成り立つ。この状況を踏まえて、次節以降は情報保障支援の実態について探っていく。

5. 情報保障認知の背景要因の探索

(1) データと分析枠組み

本節では、情報保障認知の有無に影響を与えている背景要因の探索を行う。分析の対象となるデータは、学級・教室の設置校に対象児が在籍しているケースを対しておこなった、情報保障支援とそれに関わる質問項目の回答結果である。

情報保障支援に関わる設問としては、情報保障に関する認知についての質問(1 = 「よく知っている(具体的な方法等についても知っている)」、2 = 「聞いたことはあるが具体的な方法は知らない」、3 = 「まったく知らない」と、情報保障の実践に関する質問(1 = 「おこなっている」、2 = 「おこなっていない」、3 = 「必要ないのでおこなっていない」)の2問についての回答を分析対象とする。

結果を見ると、情報保障について「よく知っている」が全体の61.0%、「聞いたことはある」が30.5%で、合計91.5%という高い浸透率が明らかになった。また、全体の63%の学級・教室が情報保障を「おこなっている」と答え、半数以上の学校が実施していることが分かった。

表4は、情報保障実践の有無ごとに情報保障認知の程度の割合を集計したものである。 χ^2 検定の結果、0.1%水準で割合に有意な差が見られた($\chi^2(4) = 89.78, p < .001$)。このことから、情報保障認知の程度が情報保障実践を促進していることが分かる。すなわち、情報保障につい

表4 情報保障知識と情報保障実践のクロス表

| | | 情報保障を・・・ | | | 合計 |
|-------------|-----------------|----------|----------|----------------|------|
| | | おこなっている | おこなっていない | 必要ないのでおこなっていない | |
| 情報保障について・・・ | よく知っている(N=226) | 79.6% | 10.2% | 10.2% | 100% |
| | 聞いたことはある(N=117) | 45.3% | 39.3% | 15.4% | 100% |
| | まったく知らない(N=32) | 9.4% | 68.8% | 21.9% | 100% |
| 全体(N=375) | | 62.9% | 24.3% | 12.8% | 100% |

$p < .001$

てより知っている」と答えた学級ほど、情報保障実践はおこなわれているということである。

このように、情報保障支援を実施するには、情報保障についての認知がなければならない。そのため、情報保障実践の規定要因を探る上で、まずは情報保障認知の程度の背後にある背景要因を探ることが求められる。

ただし、情報保障に関する認知の程度（情報保障について「聞いたことがある」と「よく知っている」）の違いは、情報保障実践の有無による影響を受けていることが考えられる（「情報保障を実践している方が、情報保障について詳しく知っている」という可能性がある）。そこで本稿では、情報保障実践の規定要因を探る第一段階として、情報保障認知の有無と関連する要因を探る。具体的には、「よく知っている」、「聞いて

たことはある」という回答をまとめて「知っている」とし、「知っている」・「知らない」という情報保障認知の有無を従属変数として設定した。これと独立変数として設定した諸変数との関連を検討する。なお、背景要因として本稿では、「学級特性」「地域資源」「教員の専門性」「保護者の積極性」という4つの領域と、それぞれに対応する複数の変数を設定し（表5）、情報保障認知の有無との関連を分析した。

（2）情報保障に関する認知の有無

本項での問いは「情報保障認知の有無に影響を与える要因は何か」ということである。表6に示したのは、情報保障支援に関する認知の程度別に、難聴学級担任の担任年数（3年未満・3年以上）の割合をまとめたものである。 χ^2

表5 独立変数

| | |
|------------------|--------------------------------|
| 学級の特性 | ①学校種別（小学校／中学校） |
| | ②学級種別（難聴学級／通級指導教室） |
| | ③学級開設年数（3年未満／3年以上） |
| | ④児童生徒数（1人／2人以上） |
| 地域資源 | ⑤特別支援教育支援員制度（ある／ない） |
| | ⑥他校の難聴・言語学級担任等との交流機会（ある／ない） |
| | ⑦相談・情報交換できる専門家・専門組織（ある／ない） |
| 教員の専門性 | ⑧難聴学級担任年数（3年未満／3年以上） |
| | ⑨特別支援教育に関する免許（ある／ない） |
| | ⑩大学時代の専攻（障害児教育専攻／それ以外の専攻） |
| | ⑪難聴学級を初めて担当する際の研修（ある／ない） |
| | ⑫難聴教育を担当する中での研修（ある／ない） |
| | ⑬聴覚障害児教育以外の特別支援教育に関する研修（ある／ない） |
| | ⑭大学や研究所等への内地留学（ある／ない） |
| | ⑮その他の研修（ある／ない） |
| ⑯ろう学校勤務経験（ある／ない） | |
| 保護者の積極性 | ⑰親の会の有無（ある／ない） |
| | ⑱教育を受けるために引っ越した児童生徒の有無（ある／ない） |

表6 難聴学級担任（学級担当）年数と情報保障知識のクロス表

| | | 知っている | | 知らない | 合計 |
|------------|--------------|---------|----------|----------|------|
| | | よく知っている | 聞いたことはある | まったく知らない | |
| 難聴担任年数 | 3年未満 (N=218) | 45.9% | 40.4% | 13.8% | 100% |
| | 3年以上 (N=146) | 83.6% | 15.8% | 0.7% | 100% |
| 全体 (N=365) | | 61.0% | 30.5% | 8.5% | 100% |

$p < .001$

分析の結果、3年未満と3年以上の教員の割合は0.1%水準で有意差がある ($\chi^2(2)=55.29, p<.001$)。

この結果から、学級担任年数が3年未満の教員よりも3年以上の教員の方が、情報保障支援についてよりよく知っていることが分かる。これは、経験を積むほど聴覚障害児教育に関わる情報が増えるからであると推測される。しかし3年未満の教員の中でも86.3%は情報保障について知っている。同程度の担任年数の教員の中で、認知の有無の違いはどこから来るのだろうか。

そこで次に、学級担任年数で3年未満と3年以上に分け、情報保障支援の認知の有無に影響を及ぼしている背景要因を探った。具体的な手続きとしては、独立変数として設定した18の変数のうち、難聴学級担任年数を除いた17の変数と情報保障認知の有無のクロス表を難聴学級担任年数(3年未満・3年以上)ごとに作成し、 χ^2 分析を行った。その結果、担任年数が3年未満の教員について、以下の7項目において10%水準以上で有意傾向が見られた。

- ・ 児童生徒数
- ・ 特別支援教育支援員制度
- ・ 他校の難聴・言語学級担任等との交流機会
- ・ 特別支援教育に関する免許
- ・ 難聴学級を初めて担当する際の研修
- ・ 難聴教育を担当する中での研修
- ・ 大学や研究所等への内地留学

以降、それぞれの変数について検討していく。なお、3年以上の教員についてはどの変数に

についても有意な差は見られなかった。そもそも3年以上の教員については、「知らない」という回答が1件のみであったため、有効な分析が難しかったということもある。

①児童生徒数

学級の特徴を示す変数のうち、 χ^2 分析の結果有意な差が現れたのは、児童生徒数のみであった ($\chi^2(1)=2.74, p<.1$)。表7-1に示したとおり、児童生徒数が2人以上の学級・教室の方が、1人のみの学級・教室と比較して担任教員が情報保障について知っている傾向が見られた。

4節で確認したように通級指導教室の方が児童生徒数は多い傾向にあり、媒介変数として学級種別が介在している可能性を考えることもできる。しかし、学級種別と情報保障認知の有無についての χ^2 分析では有意差が出ていないことから、この仮説は棄却される。

さらに詳細な検討が必要にはなるが、理由として考えられるのは、対象児が2人以上いる場合には、1人の児童生徒を指導している間、他の児童生徒の支援が課題となることがあげられる。対象児が同学年であれば、同時に個別指導をおこなう事も可能であるが、学年や聴力が異なる場合、それぞれのニーズに対して一度に応える事は容易ではない。難聴学級担任が対応できない時にも支援をおこなうために、情報保障支援が着目されるということが考えられる。

②特別支援教育支援員制度

統計的に関連性が認められた7項目の中で、もっとも有意水準が高かったのが特別支援教育支援員制度の有無であった ($\chi^2(1)=12.39, p<.001$)。特別支援教育支援員制度があると答えた教員はそうでない教員と比較して、情報保障

表7-1 児童生徒数と情報保障認知のクロス表(3年未満の教員のみ)

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|------------|-------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 児童生徒数 | 1人 (N=151) | 84.1% | 15.9% | 100% |
| | 2人以上 (N=66) | 92.4% | 7.6% | 100% |
| 合計 (N=217) | | 86.6% | 13.4% | 100% |

$p<.1$

について知っている割合が高い傾向にある（表7-2）。

特別支援教育支援員とは、特別な支援が必要な児童生徒がいる教室で、教員の補助を行う人のことである。2007年度の特別支援教育制度施行以降、文部科学省は特別支援教育支援員の制度化を推進している。先行研究においても、特別支援教育支援員制度（「学校生活支援員」制度）を利用して情報保障をおこなっている事例が報告されている（原田 2003）。

ただし、今回の対象校においては、特別支援教育支援員が情報保障を担当している学校は多くない。本稿の主旨からは外れるが、データを示しておこう。本調査では情報保障を行っている学級・教室に対して、情報保障実践の詳細を尋ねている。その中で、誰が情報保障を担当しているかを問う質問もあったが、教育支援員が情報保障を行っている割合は、情報保障実施校全体の18%強に過ぎなかった。

しかし、特別支援教育支援員制度の趣旨は、障害児に対する個別の支援を、通常の学級でもおこなっていくということである。この認識は情報保障支援と共通するものであり、そのことが情報保障に関する認知の有無に影響を及ぼしていると考えられる。

③他校の難聴・言語学級担任等との交流機会

表7-3は情報保障認知の有無ごとに他校の難

聴・言語学級担任等との交流機会の有無の割合を示したものである。これについて χ^2 分析をおこなったところ、10%水準で有意な差があるという結果が得られた⁵⁾。すなわち、交流機会があると答えた教員の方が、ないと答えた教員よりも情報保障について知っているという傾向がある。このことから、他校の難聴学級担任らとの交流が情報を得る機会となっていることが推測される。

一方で、相談・情報交換できる専門家・専門組織の有無と情報保障認知の有無との間については、関連が見られなかった。専門家や専門組織への相談をすることが、難聴学級担任にとって、情報保障について知る機会にはならない傾向があると考えられる。専門家や専門組織について自由記述で具体例を求めたところ、専門家として病院の言語聴覚士や大学教員、ろう学校の教員などが、また専門機関としてろう学校や研究機関の名前があげられていた。このような専門家や専門機関に対しては、聴覚障害の医療的な側面や個別の指導法についての相談が中心となることが予想される。

以上のことから、聴覚障害児教育に関わる同職者集団と専門家・専門機関とでは、教員との間で交換される情報が異なる傾向があり、情報保障支援に関する認知の獲得については、同職者集団との交流がより有効であると考えられる。

表7-2 特別支援教育支援員制度と情報保障知識のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|-------------|------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 特別支援教育支援員制度 | ある (N=139) | 91.4% | 8.6% | 100% |
| | ない (N=44) | 70.5% | 29.5% | 100% |
| 合計 (N=183) | | 86.3% | 13.7% | 100% |

$p < .001$

表7-3 他校担任等との交流機会と情報保障認知のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|---------------------|------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 他校の難聴・言語学級担任等との交流機会 | ある (N=181) | 87.8% | 12.2% | 100% |
| | ない (N=32) | 75.0% | 25.0% | 100% |
| 合計 (N=213) | | 85.9% | 14.1% | 100% |

$p < .1$

④特別支援教育に関する免許

情報保障認知の有無ごとに、特別支援教育に関する免許の有無についての割合を示しているのが表7-4である。 χ^2 分析をおこなった結果、10%水準で有意な差があった ($\chi^2(1)=3.71, p<.1$)。特別支援教育に関する免許を持っている教員の方が、ない教員よりも情報保障について知っているという傾向が見て取れる。

この結果から、情報保障に関する認知の有無が大学等における専門的な学習の経験に由来すると考えることは、保留をしておいた方がよいだろう。

なぜならば、大学時代の専攻（障害児教育関係／それ以外）は有意傾向が見られなかったからである。またこの後見るように、大学や研究所等への内地留学経験は情報保障に関する認知の有無に、ネガティブな関連を見せている。

それよりも、特別支援教育の免許は講習を受講すれば取得できることから、このあとに検討する研修と同様の位置づけにおくことも可能で

あろう。

⑤難聴学級を初めて担当する際の研修

⑥難聴教育を担当する中での研修

次に教員研修に関わる変数を2つ同時に検討する。表7-5に示したのは、情報保障認知の有無ごとに見た、難聴学級を初めて担当する際の研修の有無に関する割合である。 χ^2 分析の結果、10%水準で有意な差があることが分かった ($\chi^2(1)=3.08, p<.1$)。同様に、難聴教育を担当する中での研修についてもクロス集計をおこなわない(表7-6)、 χ^2 分析を行った結果5%水準で有意な差があった⁵⁾。

いずれも研修の経験があると答えた教員の方が、ないと答えた教員よりも情報保障について知っているという傾向が見て取れる。難聴学級を初めて担任する際の研修よりも、難聴教育を担当する中での研修の方が、有意水準が高い理由は、基礎的な内容が中心の初期の研修と異なり、研修の内容がより専門的かつ現場に即したものになるからではないかと推測する。

表7-4 特別支援教育に関する免許と情報保障認知のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|--------------|------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 特別支援教育に関する免許 | ある (N=77) | 92.2% | 7.8% | 100% |
| | ない (N=139) | 82.7% | 17.3% | 100% |
| 合計 (N=216) | | 86.1% | 13.9% | 100% |

$p<.1$

表7-5 難聴学級を初めて担当する際の研修と情報保障認知のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|------------------|------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 難聴学級を初めて担当する際の研修 | ある (N=134) | 89.6% | 10.4% | 100% |
| | ない (N=79) | 81.0% | 19.0% | 100% |
| 合計 (N=213) | | 86.4% | 13.6% | 100% |

$p<.1$

表7-6 難聴学級を担当する中での研修と情報保障認知のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|-------------------|------------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 難聴教育を担当する中での研修の有無 | ある (N=179) | 88.8% | 11.2% | 100% |
| | ない (N=36) | 75.0% | 25.0% | 100% |
| 合計 (N=215) | | 86.5% | 13.5% | 100% |

$p<.05$

いずれにしてもこの結果から、研修が情報保障に関する情報を得る機会になり得ていると考えることができる。

⑦大学や研究所等への内地留学

最後に、「大学や研究所等への内地留学の有無」について検討する。表 7-7 に示したのが、内地留学の有無と情報保障認知の有無をクロス集計したものである。χ² 分析をおこなうと、10%水準で有意差があるということが分かった⁵⁾。他の変数と異なり、内地留学の経験が「ある」と答えた教員よりも「ない」と答えた教員の方が、情報保障について知っているという傾向が明らかになった。そもそも難聴学級・通級指導教室を担当して3年未満の教員を分析対象としているために、内地留学を経験している教員の母数自体も12と少ない。ただしこの点を考慮してもなお、「障害児教育に関する専攻」への内地留学という条件を考えると、この結果は意味を持つと考えることができる。

あくまでも推測の域を出ないが、「相談・情報交換できる専門家・専門組織」という変数において有意差が出なかったことをあわせて考えると、大学や研究機関などの専門組織は、情報保障支援については、情報を得にくい場所であることが考えられる。

(3) 情報保障認知の有無の背景要因

ここまで、情報保障認知の有無と統計的に関連があった変数について検討をおこなってきた。最後にこれらの変数全体を見て、考察を加える。

7つの変数を見通して指摘できることは、情報保障について知るには、学校の外部と接触する事が重要だということである。他校教員との

交流機会や研修経験が有意に関連していたことから分かるように、学校外部のネットワークや情報にアクセスしている教員ほど、情報保障について知っているという傾向が明らかになった。通級指導教室では複数の担当教員が配置されている例もあるが、特に難聴学級では多くの場合、聴覚障害児教育に関わっているのは担任教員1人のみである。そのため、学校内で聴覚障害児教育に関わる情報を得る事は多くない。このことが、他校の難聴学級担任らとの交流機会や研修の有無が、情報保障に関する認知の有無に関連している理由の1つであると考えることができる。

この点は、教員の専門性に関わる要因のうち大学での専攻やろう学校勤務経験など、聴覚障害児教育に関する専門性の高い学習経験や指導経験に関する変数については、有意差が出なかったことも傍証となっている。つまり情報保障について知るためには、専門性を高めるよりも、その情報に触れる機会が重要であるということを示していることになる。

ただし、接触する外部の種類によっては、情報保障について知る機会になり得ないケースもある。前項でも述べたように、大学や研究機関、ろう学校などの専門組織の存在は、情報保障の認知の有無に対して統計的な関連はなかった。専門的な知見にもとづくのではなく、教育現場レベルの情報交換から情報保障支援は普及していると考えられる。

また、児童生徒数と特別支援教育支援員制度の有無については、外部への接触以外の要因が関わっていると考えられるため、さらなる詳細な検討が必要である。

表7-7 大学や研究所等への内地留学と情報保障認知のクロス表（3年未満の教員のみ）

| | | 情報保障を・・・ | | 合計 |
|----------------------------|-----------|----------|-------|------|
| | | 知っている | 知らない | |
| 大学や研究所等への内地留学（障害児教育に関する専攻） | ある（N=12） | 66.7% | 33.3% | 100% |
| | ない（N=182） | 86.8% | 13.2% | 100% |
| 合計（N=194） | | 85.6% | 14.4% | 100% |

p<.1

6. まとめと今後の課題

本稿は、全国の難聴学級・通級指導教室を対象とした質問紙調査をもとに、情報保障支援の実態と、情報保障に関する認知の有無（「知っている」「知らない」）に関連する要因の探索をおこなってきた。

情報保障支援の実態については、高い普及率と実施率が明らかになった。つまり、この10年弱の間に、統合教育現場における指導方針の変化が広まっているということである。

また、情報保障認知の有無については、まず難聴学級担任（通級指導教室担当）の教員の担任年数（3年未満／3年以上）が関連していることが分かった。そこで次に、担任年数を調整変数として、その他の変数と情報保障認知の有無の関連性を検討した。

結果として、「児童生徒数」「特別支援教育支援員制度」「他校の難聴・言語学級担任等との交流機会」「特別支援教育に関する免許」「難聴学級を初めて担当する際の研修」「難聴教育を担当する中での研修」「大学や研究所等への内地留学」の7つの変数において、統計的な関連性が見られた。総じて、同職者との交流や研修を通じて、情報保障についての認知が得られている様子が浮かび上がった。

今後の課題は以下の2つの問いを明らかにすることである。

1. 情報保障に関する認知の程度に影響を及ぼす要因とは何か。
2. 実際に情報保障実践に影響を及ぼす背景要因は何か。

本稿で示したように、情報保障に関する認知の程度が高いほど、情報保障実践をおこなっている割合も増えるという結果が出ている。それでは、情報保障に関する認知の程度は、どのような要因から影響を受けているのだろうか。ま

た、学級担任が情報保障について知っているからといって、必ずしも全てのケースにおいて情報保障支援を実践しているわけではない。それでは、情報保障に関する認知が同程度であったときの、実践の有無を分かつ要因はどこにあるのだろうか。

この2点を明らかにし、本稿での知見も含め比較・検証する事で、情報保障実践のメカニズムを明らかにすることが最終的な課題である。その中で本稿は、重要な第一段階の分析をおこなったことになる。

[注記]

- 1) 詳細は次ページの資料を参照。ただし、NIESによる調査は言語学級も調査対象に含んでいるため、対象校数が本調査よりも多くなっている。
- 2) 「通常の学校に通う聴覚障害児」の中には、難聴学級に在籍しておらず、通級による指導も受けていない児童生徒がいると考えられる。しかしここでは、対象の特定の困難さと、対象となる事象の曖昧化を避けるため、「支援を受けながら通常の学校に通う聴覚障害児」に議論と調査の対象を限定する。
- 3) これ以降、特に断りがない限り、難聴学級と通級指導教室を含む意味で「難聴学級」「学級」と記し、同様に通級指導教室の担当教員も含むものとして、「(難聴)学級担任」という言葉を用いる。
- 4) ただし、2007年度の段階ですでに難聴学級はなかったと答えた学校もあったため、名簿にはそれ以前に閉級していた学校も含まれている可能性がある。
- 5) 期待度数5未満のセルが含まれているため、フィッシャーの正確検定を行った。

資料：難聴・言語障害学級実態調査一覧

| 調査報告書名（報告書名、担当研究部、発行年月） | 対象校数 | 回収率 |
|---|-------|--------|
| B-58『難聴・言語障害学級実態調査報告（昭和60年度）』 担当研究部：聴覚・言語障害教育研究部、発行：昭和62年3月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-58.pdf)（目次のみ） | 1224校 | 80.80% |
| B-92『全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書（平成4年度）』 担当研究部：聴覚・言語障害教育研究部、発行：平成5年3月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-92.pdf)（目次のみ） | 1440校 | 64.70% |
| B-130『全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書（平成9年度）』 担当研究部：聴覚・言語障害教育研究部、発行：平成10年3月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-130.pdf)（目次のみ） | 1652校 | 64.10% |
| B-167『全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査（平成13～14年度）』 調査実施者：聴覚・言語障害教育研究部、発行：平成15年2月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-167.html) | 1883校 | 61.30% |
| B-211『平成18年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」結果報告書』 研究代表者：小林倫代、発行：平成19年7月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-211/b-211_all.pdf) | 2187校 | 59.40% |
| B-223『難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実際研究』 研究代表者：小林倫代、発行：平成20年3月 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-223_all.pdf) ※B-211で報告した調査結果について、詳細に分析・考察をおこなった報告書 | | |

〔文献〕

長南浩人・窪田博子, 2006, 「聴覚障害児の情報保障に関する研究——高知県における実態調査と情報保障の実践から」『ろう教育科学』48(1), 38-40.

原田美藤, 2003, 「松山市立小中学校における「学校生活支援員」制度」『ろう教育科学』45(3), 177-189.

羽田野真帆, 2008, 「障害児教育の制度的変遷に関する一考察——学校教育制度における『障害児』の排除と包摂に着目して」『共生教育学研究』3, 47-60.

堀家由妃代・釣井紀子, 1999, 「障害児の生きる場をめぐる」志水宏吉編著『のぞいてみよう！今の小学校——変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂, 146-192.

黒田有貴・鷲尾純一・松本裕子, 2002, 「通常学級で学ぶ難聴児への教育補助員による学習支援——ノートテイク支援を中心として」『聴覚言語障害』31(3), 129-136.

京都市立二条中学校, 2004, 「公立中学校の固定制難聴学級における聴覚障害生徒の情報保障と集団の高まり——生徒集団で取

り組む行事への視覚的情報提供」『平成16年度松下教育研究財団実践研究助成報告書』, 99-101.

(http://www.mef.or.jp/activity/download/j_16_31.pdf 2007/12/29 最終確認)

文部科学省編著, 2007, 『改訂版通級による指導の手引——解説とQ&A』第一法規.

太田晴康・下島かほる, 2003, 「通常中学校における聴覚障害性との情報保障——インテグレーションと、要約筆記を活用した学習支援」『ろう教育科学』45(3): 191-202.

佐藤正幸, 2003, 「いま きこえの教室で・・・」国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部『全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査（平成13～14年度）』46-47.

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

上農正剛, 2003, 『たったひとりのクレオール——聴覚障害児教育における言語論と障害認識』ポット出版.

A Study on the Interpreting Support Service for Deaf/Hard of Hearing Students:
Based on the Survey for Special Classes and Resource Rooms in Japan

Maho HATANO

This paper discusses about the interpreting support service for deaf/hard of hearing students in inclusive settings of elementary schools or of junior high schools. The 'Interpreting' means to interpret from auditory information to visual information such as sign language, letters written on a paper or typed on a display of a personal computer, and which deaf/hard of hearing students can understand easily.

In this decade, several studies have been made on the interpreting support service in schools. These were mainly case studies which introduce about an interpreting practice in school, and there has been no study that tried to grasp the actual circumstances of interpreting support service in schools throughout Japan. The questions now arise:

1) What percentage of teachers of special needs classes know about interpreting support service, or prepare it for their students throughout Japan?

2) What are the factors which are connected with the rate of teachers who knows about the interpreting support service or the rate of them who prepare it all over Japan?

To clarify questions above, a survey using a questionnaire form was conducted from July to September of 2009. The survey has produced responses from 682 schools - 452 elementary schools, 186 junior high schools, and 44 deaf schools.

In this paper, I limit the discussion to the rate of teachers know about interpreting support service, and the factor relevant to it. Then, following results were obtained:

1) The rate of teachers who answered as 'I know' was 91.5 % ('I know it well' 61.0% + 'I've heard of it' 30.5%).

2) 7 variables were found to be relevant to the rate of teachers who knows about the interpreting support service: number of students in a special needs class, the system of teachers aids for special needs education, the opportunity to talk with special school teachers in other schools, teachers' license of special needs education, and so on.

A further direction of this study will be to find the factors which are connected with the rate of teachers (classes) preparing interpreting support service.