

附属学校・園に在籍する特別な教育的支援が必要な 子どもの実態と対応に関する研究

落合 俊郎 山梨 正雄 牟田口辰己 小林 秀之
志水 康雄 谷本 忠明 船津 守久 若松 昭彦
荒森 紀行 景山 三平 神野 正喜 河野 芳文
原田 良三 上田 邦夫 大松 恭宏 島本 靖
中尾 佳行 見藤 孝二 金丸 純二 金岡 美幸
町 博光 竹盛 浩二 広澤 和雄 河野 和清
財満由美子

1. はじめに

文部科学省(2005)は、2002年に行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する全国実態調査」の結果を報告している。公立小・中学校における通常の学級に在籍する児童・生徒のうち、医学的な診断ではないが、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難をもっているとした児童・生徒の割合は6.3%であるという結果を出した。これは公立の小・中学校の1クラスに2から3人いる可能性があることを示唆している。さらに、学習面で著しい困難を示す児童・生徒の割合は4.5%、行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合を2.9%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童・生徒の割合を1.2%とした。この数値は、医学的な診断によるものではないが、学習障害(LD: Learning Disabilities)や注意欠陥多動性障害(ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder)や高機能自閉症を伴う児童・生徒と類似する特徴を示すものと考えられ、中央教育審議会(2005)「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」の中でも強調された。そして、特別支援教育の実施や学校教育法施行規則第73条の21の改定のきっかけとなった。また、日本は他のOECD諸国と比較して、障害児教育制度に在籍する児童・生徒の割合が著しく低い。日本では約1.7%であるが、例えば、イギリスが2.9%、イタリアが2.0%、ド

イツが5.0%、アメリカが12.0%、カナダのニュー・ブランズウィック州では5%、オーストラリアでは2.0%、アイスランドでは7.0%である(OECD, 1999)。この大きな差の原因は、軽度の障害のある児童・生徒への教育的支援が遅れていることであり、日本人が生物学的に障害のある子どもの割合が低い民族であることを意味してはいない。文部科学省が行った調査は、いわゆる発達障害を念頭にいたものであったが、その他に、弱視や難聴の子どもたちも通常の学級の中に在籍している可能性がある。それらの幼児・児童・生徒が附属幼稚園・学校に在籍しているのかどうかを明らかにし、教育的支援が必要であれば、どのような手立てを行う必要があるか考えなければならない。

また、2007年度から特別支援教育へ制度の変更が行われ、通常の学級と校内・校外の特別支援教育体制とがこれまで以上に共同する必要がある。広島大学附属学校・園で実習を行う学生のほとんどは、公立の幼稚園、小・中・高等学校に就業し、軽度の障害のある子どもと対応しなければならない状況にあり、障害児教育に関係する校内、校外組織とのパートナーシップの組み方等のスキルも身に付けなければならない。このような現状をふまえて、広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センターと附属学校・園との新たな連携協力のあり方について考える必要がある。

Toshiro Ochiai, Masao Yamanashi, Tatsumi Mutaguchi, Hideyuki Kobayashi, Yasuo Shimizu, Tadaaki Tanimoto, Morihisa Funatsu, Akihiko Wakamatsu, Noriyuki Aramori, Sanpei Kageyama, Masaki Jinno, Yoshifumi Kono, Ryoza Harada, Kunio Ueda, Yasuhiro Oomatsu, Yasushi Shimamoto, Yoshiyuki Nakao, Koji Mito, Junji Kanamaru, Miyuki Kaneoka, Hiromitsu Machi, Koji Takemori, Kazuo Hirose, Kazukiyo Kono, Yumiko Zaima: Situation and expected supports for children with special educational needs in attached schools and kindergartens

2. 研究の目的・方法

1) 目的

軽度障害児と同じような特徴を示す幼児・児童・生徒の実態調査を行った。発達障害児の状況を調査した文部科学省の調査票に吃音の有無を調べる項目を加え、弱視や難聴のチェック票を作り、附属学校・園の学級担任と養護教諭を対象にして行った。そして、附属学校・園に在籍する軽度障害のある児童・生徒の実態を明らかにし、支援体制の在り方について検討する。なおプライバシー保護のため、個人名・所属が明確にならないように調査の実施・結果発表には極力留意した。

2) 研究方法

まず、文部科学省が行った「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する全国実態調査」票に関して、その調査項目が広島大学附属学校・園の幼児・児童・生徒に適切な内容かどうかを附属学校・幼稚園教員に対して意見を問うた。文部科学省の調査は発達障害児の在籍状況の調査であったが、本調査では、構音障害に関する項目を加え、弱視と難聴のある幼児・児童・生徒の在籍状況の調査票と幼児用の調査票も新たに作成した。

文部科学省による調査では、幼稚園と高等学校での調査は行っておらず、今回は附属高等学校における調査は実施しないことにした。

(1) 小学校・中学校向けの調査票（個票）：A票

特別な教育的支援を必要としている幼児・児童・生徒の実態に関するアンケート〔個票〕(小学校・中学校) 学年：該当する学年に○をつけてください。

小学校：1年・2年・3年・4年・5年・6年

中学校：1年・2年・3年

性別：該当する性別に○をつけてください。男・女
*《 》のいずれかに該当する場合は、項目番号の後の()に、その数字を記入してください。

*該当しない項目については、()には何も記入しないでください。

I 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」* 質問項目の後ろの()は例です。

《 1：まれにある，2：時々ある，3よくある，の3段階で回答 》

- 1 () 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き間違える など)
- 2 () 聞きもらしがある。
- 3 () 個別に言われると聞き取れるが、集団場面では

難しい。

- 4 () 指示の理解が難しい。
- 5 () 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず、ついていけない など)
- 6 () 適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す，とても早口である など)
- 7 () ことばにつまる。
- 8 () ことばを繰り返す。
- 9 () ことばを引き延ばす。
- 10 () 単語を羅列したり，短い文で内容的に乏しい話をする。
- 11 () 思いつくままに話すなど，筋道の通った話をするのが難しい。
- 12 () 内容をわかりやすく伝えることが難しい。
- 13 () 初めて出てきた語や，普段あまり使わない語などを読み間違える。
- 14 () 文中の語句や行を抜かしたり，または繰り返し読んだりする。
- 15 () 音読が遅い。
- 16 () 勝手読みがある。(「いきました」を「いました」と読む など)
- 17 () 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。
- 18 () 読みにくい字を書く。(字の形や大きさが整っていない，まっすぐに書けない など)
- 19 () 独特の筆順で書く。
- 20 () 漢字の細かい部分を書き間違える。
- 21 () 句読点が抜けたり，正しく打つことができない。
- 22 () 限られた量の作文や，決まったパターン of 文章しか書かない。
- 23 () 学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい。(三千四十七を 300047 や 347 と書く，分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている など)
- 24 () 簡単な計算が暗算でできない。
- 25 () 計算をするのにとても時間がかかる。
- 26 () 答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい。(四則混合の計算，2つの立式を必要とする計算 など)
- 27 () 学年相応の文章題を解くのが難しい。
- 28 () 学年相応の量を比較することや，量を表す単位を理解することが難しい。(長さやかさの比較，「15cm は150mm」ということ など)
- 29 () 学年相応の図形を描くことが難しい。(丸やひし形などの図形の模写，見取り図や展開図 など)
- 30 () 事物の因果関係を理解することが難しい。

- 31 () 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい。
- 32 () 早合点や、飛躍した考えをする。

II 「不注意」「多動性-衝動性」

≪ 1 : まれにある, 2 : 時々ある, 3 : よくある, の3段階で回答 ≫

- 1 () 学校での勉強で、細かいところに注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- 2 () 手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする。
- 3 () 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- 4 () 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 5 () 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える。
- 6 () きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- 7 () 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- 8 () 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- 9 () 学習課題や活動を順序だてて行うことが難しい。
- 10 () じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- 11 () 集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題など)を避ける。
- 12 () 過度にしゃべる。
- 13 () 学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう。
- 14 () 質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。
- 15 () 気が散りやすい。
- 16 () 順番を待つのが難しい。
- 17 () 日々の活動で忘れっぽい。
- 18 () 他の人がしていることをさえぎったり、邪魔したりする。

III 「対人関係やこだわり等」

≪ 1 : 多少, 2 : はい, の2段階で回答 ≫

- 1 () 大人びている。ませている。
- 2 () みんなから、「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている。(「カレンダー博士」など)
- 3 () 他の子どもは興味をもたないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」をもっている。
- 4 () 特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
- 5 () 含みのあることばや嫌みをいわれてもわからず、

ことばどおりに受けとめてしまうことがある。

- 6 () 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いがとれなかったりすることがある。
- 7 () ことばを組み合わせて、自分だけにしかわからないような造語を作る。
- 8 () 独特な声で話すことがある。
- 9 () 誰かに何かを伝える目的がなくても、場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす、咳払い、喉を鳴らす、叫ぶ など)
- 10 () とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある。
- 11 () いろいろなことを話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。
- 12 () 共感性が乏しい。
- 13 () 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。
- 14 () 独特な目つきをすることがある。
- 15 () 友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友だち関係をうまく築けない。
- 16 () 友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- 17 () 仲の良い友人がいない。
- 18 () 常識が乏しい。
- 19 () 球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない。
- 20 () 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある。
- 21 () 意図的でなく、顔や体を動かすことがある。
- 22 () ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。
- 23 () 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- 24 () 特定の物に執着がある。
- 25 () 他の子どもたちから、いじめられることがある。
- 26 () 独特な表情をしていることがある。
- 27 () 独特な姿勢をしていることがある。

(2) 幼稚園向けの調査票(個票) A票

特別な教育的支援を必要としている幼児・児童・生徒の実態に関するアンケート個票(幼稚園)

クラス: 該当するクラスに○をつけてください。

年少・年中・年長

性別: 該当する性別に○をつけてください。男・女

* 《 》のいずれかに該当する場合は、項目番号の後の()に、その数字を記入してください。

* 該当しない項目については、()には何も記入し

ないでください。

I 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」* 質問項目の後ろの()は例です。

《 1 : まれにある, 2 : 時々ある, 3 : よくある, の3段階で回答》

- 1 () 聞き間違いがある。(「知った」を「行った」と聞き間違える など)
- 2 () 聞きもらしがある。
- 3 () 個別に言われると聞き取れるが, 集団場面では難しい。
- 4 () 指示の理解が難しい。
- 5 () 話し合いが難しい。(話し合いの流れが理解できず, ついていけない など)
- 6 () 適切な速さで話すことが難しい。(たどたどしく話す, とても早口である など)
- 7 () ことばにつまる。
- 8 () ことばを繰り返す。
- 9 () ことばを引き延ばす。
- 10 () 単語を羅列したり, 短い文で内容的に乏しい話をする。
- 11 () 思いつくままに話すなど, 筋道の通った話をするのが難しい。
- 12 () 内容をわかりやすく伝えることが難しい。
- 13 () 目的に沿って行動を計画し, 必要に応じてそれを修正することが難しい。
- 14 () 早合点や, 飛躍した考えをする。

II 「不注意」「多動性-衝動性」

《 1 : まれにある, 2 : 時々ある, 3 : よくある, の3段階で回答 》

- 1 () 幼稚園での活動で, 細かいところに注意を払わなかったり, 不注意な間違いをしたりする。
- 2 () 手足をそわそわ動かしたり, 着席していても, もじもじしたりする。
- 3 () 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- 4 () 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- 5 () 面と向かって話しかけられているのに, 聞いていないように見える。
- 6 () きちんとしていなければならぬ時に, 過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- 7 () 指示に従えず, また仕事を最後までやり遂げない。
- 8 () 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- 9 () 教育課題や活動を順序だてて行うことが難しい。

10 () じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。

- 11 () 過度にしゃべる。
- 12 () 教育活動に必要な物をなくしてしまう。
- 13 () 質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう。
- 14 () 気が散りやすい。
- 15 () 順番を待つのが難しい。
- 16 () 日々の活動で忘れっぽい。
- 17 () 他の人がしていることをさえぎったり, じゃましたりする。

III 「対人関係やこだわり等」

《 1 : 多少, 2 : はい, の2段階で回答 》

- 1 () 大人びている。ませている。
- 2 () みんなから, 「〇〇博士」「〇〇教授」と思われている。(「カレンダー博士」 など)
- 3 () 他の子どもは興味をもたないようなことに興味があり, 「自分だけの知識世界」をもっている。
- 4 () 特定の分野の知識を蓄えているが, 丸暗記であり, 意味をきちんとは理解していない。
- 5 () 会話の仕方が形式的であり, 抑揚なく話したり, 間合いがとれなかったりすることがある。
- 6 () ことばを組み合わせて, 自分だけにしかわからないような造語を作る。
- 7 () 独特な声で話すことがある。
- 8 () 誰かに何かを伝える目的がなくても, 場面に関係なく声を出す。(唇を鳴らす, 咳払い, 喉を鳴らす, 叫ぶ など)
- 9 () とても得意なことがある一方で, 極端に不得手なものがある。
- 10 () いろいろなことを話すか, その時の場面や相手の感情や立場を理解しない。
- 11 () 共感性が乏しい。
- 12 () 周りの人が困惑するようなことも, 配慮しないで言うてしまう。
- 13 () 独特な目つきをすることがある。
- 14 () 友だちと仲良くしたいという気持ちはあるけれど, 友だち関係をうまく築けない。
- 15 () 友だちのそばにはいるが, 一人で遊んでいる。
- 16 () 仲の良い友人がいない。
- 17 () 遊びやゲームをする時, 仲間と協力することに考えが及ばない。
- 18 () 動作やジェスチャーが不器用で, ぎこちないことがある。
- 19 () 意図的でなく, 顔や体を動かすことがある。
- 20 () ある行動や考えに強くこだわることによって,

- 簡単な日常の活動ができなくなることがある。
- 21 () 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- 22 () 特定の物に執着がある。
- 23 () 他の子どもたちから、いじめられることがある。
- 24 () 独特な表情をしていることがある。
- 25 () 独特な姿勢をしていることがある。

(3) 軽度の感覚障害のある幼児・児童・生徒の調査票：C票

特別な教育的支援を必要としている幼児・児童・生徒の実態に関するアンケート [見え方・聞こえ方について] —— 養護教諭の先生へのごお願い ——

次の(1)(2)に該当する幼児・児童・生徒の数を記入してください。

- (1) 眼鏡をかけても、視力が両眼とも0.3以上にならない(あるいはD判定)。
- (2) 聴力検査で、両耳とも30dB以上。

	学年	(1)に該当する人数	(2)に該当する人数
幼稚園	年少	人	人
	年中	人	人
	年長	人	人
小学校	1年	人	人
	2年	人	人
	3年	人	人
	4年	人	人
	5年	人	人
	6年	人	人
中学校	1年	人	人
	2年	人	人
	3年	人	人

以上の調査票を高等学校を除く広島大学附属学校・幼稚園に送付し調査を依頼した。

(4) 判断基準について

特別な教育的支援があるかどうかの基準は、文部科学省で行われた方法を参考に以下のような方法で行った。

①学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)の6つの領域について、少なくともひとつの領域で該当項目が12ポイント以上を、②行動面(「不注意」「多動性—衝動性」)の2つの領域について、

回答の未記入または1と回答した場合0点に、2と3と回答した場合を1点にして計算し、いずれかの領域で6ポイント以上を、③対人関係「対人関係やこだわり等」の領域について、該当するポイントが22ポイント以上を該当幼児・児童・生徒とした。また、話し方の項目で、吃音の有無を調べるため、「8ことばを繰り返す。」「9ことばを引き延ばす。」を独自に付け加えた。

なお、幼稚園に対する調査項目は、評価できないものについては削除し、調査票を作った。判断に当たっては上記の基準を比例算出した値を用いた。

3. 成果と課題

1) 回収状況

3小学校、4中学校、2幼稚園に調査依頼を行い、全ての学校・園から調査票が返送されてきた。対象幼児・児童・生徒数は、1,336人であった。なお、1機関から「軽度の感覚障害のある幼児・児童・生徒の調査票：C票」が、1機関から2枚の個票が未回収であった。2) 発達障害のある子どもと同様の特徴を示す幼児・児童・生徒の割合について

表1に示すように、文部科学省が行った調査結果と比較すると、学習面か行動面で困難をもつ子どもの割合が文科省調査結果6.3%、本研究0.23%、学習面のみに課題がある子どもの割合は文科省調査結果4.5%、本研究0.15%、行動面で課題をもつ子どもは文科省調査結果2.9%、本研究0.3%、学習面と行動面で課題がある子どもは文科省調査結果1.3%、本研究0.15%、文科省では調査しなかったが、吃音と同様な特徴を示す子どもが0.15%いるという結果がでた。

表1 調査結果(学習面と行動面の課題)

困難を示す内容	学習面か行動面	学習面のみのみ	行動面	学習面と行動面	吃音
文科省の調査結果	6.3%	4.5%	2.9%	1.3%	調査せず
本研究の調査結果	0.23%	0.15%	0.3%	0.15%	0.15%
本研究の実数	3人	2人	4人	2人	2人

表2はそれぞれの調査項目をA:聞く、話す、読む、書く、計算、推論、B:不注意、多動性—衝動性、C:対人関係やこだわり等に集約した結果である。文部科学省が行った調査結果と比較すると、聞く、話す、読

む、書く、計算、推論することで困難をもつ子どもの割合が文科省調査結果4.5%、本研究0.15%、不注意、多動性—衝動性がある子どもの割合は文科省調査結果2.5%、本研究0.23%、対人関係やこだわり等をもつ子どもは、文科省調査結果0.8%、本研究0.08%であった。

表2 調査結果（下位項目に関する課題）

困難を示す内容	A：聞く、話す、読む、書く、計算、推論	B：不注意、多動性—衝動性	C：対人関係やこだわり等
文科省の調査結果	4.5%	2.5%	0.8%
本研究の調査結果	0.15%	0.23%	0.08%
本研究の実数	2人	3人	1人

表3に示すように、下位項目の重複状況について、文部科学省が行った調査結果と比較すると、本研究では、「聞く、話す、読む、書く、計算、推論する」ことの困難と「不注意、他動性—衝動性」を併せもつ子どもが1人、「聞く、話す、読む、書く、計算、推論する」ことの困難と「不注意、他動性—衝動性」と「対人関係やこだわり等」を併せもつ子どもが1人いた。

表3 調査結果（下位項目の重複について）

困難を示す内容	AかつB	BかつC	AかつC	AかつBかつC
文科省調査の結果	1.1%	0.4%	0.3%	0.2%
本研究	0.08%	0%	0%	0.08%
本研究の実数	1人	0人	0人	1人

表4 弱視や難聴の可能性のある子ども

	弱視の可能性のある子ども	難聴の可能性のある子ども
割合	0.14%	0.14%
実数	4人	3人

表4は、文部科学省の調査では行われなかったが、弱視や難聴の可能性についても調査した結果である。この調査では、弱視の可能性のある子どもが少なくとも4人、難聴の可能性のある子どもが3人在籍していることが明らかになった。

4. 考察

附属学校ならびに幼稚園は、公立の組織とはいくつかの点で異なっている。学生の教育実習校という目的をもつこと、入学選抜試験があることや、教育に熱心

な保護者が多いと考えられることなどである。これらのことが原因と考えられるが、文部科学省調査結果の30分の1程度のものから10分の1程度の値を示した。全国平均よりも圧倒的に少ないが、学習の遅れよりも行動面の困難をもつ子どもが多い傾向が見られた。

表1に示すように、学習面か行動面に困難を示す子どもが3人、学習面のみに困難を示す子どもが2人、行動面で困難を示す子どもが4人、学習面と行動面で困難を示す子どもが2人いることが明らかになった。さらに下位項目の重複状況を見ると「聞く、話す、読む、書く、計算、推論する」ことの困難と「不注意、他動性—衝動性」を併せもつ子どもが1人、「聞く、話す、読む、書く、計算、推論する」ことの困難と「不注意、他動性—衝動性」と「対人関係やこだわり等」を併せもつ子どもが1人いたことは、子どもの困難性だけでなく、授業を1人の教員で行う場合の困難性も予想される。このような子どもが在籍している場合、特に小学校低学年では、学級経営への影響が出るなど様々な問題が出ることも知られている。教科学習面では、音声言語に頼り過ぎないで視覚的な情報を多くした授業を行うことや、校内規則等を視覚情報で示すなどの工夫、社会面での困難さがある子どもたちには、ソーシャル・スキル・トレーニングやそれを考慮した授業の仕方、特に道徳や体育での工夫が必要である。

知的な遅れや学習面の遅れがなく、ソーシャル・スキルの未熟さや社会認知の低さがあるが、言語機能が発達している場合、子どもの言葉によって引き起こされる教師のストレスに留意する必要があると言われてしている。そして、自分の指導力への自信喪失、信じなければならぬ自分の学級の子どもに傷つけられたという葛藤、自分を理解し支援してくれなかった同僚あるいは組織への不信感が生ずるとされている。また、生徒（児童）指導の場合、抽象的な注意の仕方や「叱り方」を行うと自尊心の低下、さらには反抗挑戦性障害等の二次障害へ移行する危険性が指摘されている（落合、2005）。

このように、これまでの障害の概念とは異なる表れ方をする軽度の障害のある児童・生徒については、これまでの「特殊教育」が重度の障害のある子どもに軸足を置いた教育支援を行ってきたため、教員や保護者に理解してもらいにくいという課題があった。

軽度の障害のある子どもについて、弱視の可能性のある子どもが少なくとも4人、難聴の可能性のある子どもが少なくとも3人いることがわかった。弱視の可能性のある子どもに対しては、弱視児の学習環境を考える時、まず大前提としてその児童の視機能の状態の客観的な評価が必要となる。また、その児童が有している

能力により一律に決定されるものではないが、現在盲学校の対象となる児童の視力値は矯正視力がおおむね0.3未満とされている。一般的に視力の概念が理解されていないことも多く、点字を用いて学習するか、墨字（通常の文字）の文字を用いて学習するかの境界線的な視力値の児童であっても、視行動は多くみられ、その困難さは行動観察からはなかなか理解されないことが多い。例えば、矯正視力0.1を例にすると、視力値からは視力1.0の児童がギリギリ見える視対象であるなら10倍の大きさに拡大しないと認知することはできない視力値である。拡大することが不可能なものを認知させようとすれば、視力1.0の児童がギリギリ見える距離の1/10の距離まで近づかななくてはならない。

これらの観点から、教室内の座席の位置の工夫や板書の文字の大きさを見やすい大きさにする、あるいは教科書等は拡大コピーで対応したとしても、全ての教材・教具が弱視児にとって見やすく準備されることは現実的には非常に難しいと考える。さらに、視覚補助具の活用技術が未熟であったり、視覚補助具を一切使用していなかったりと相当困難な環境を強いる可能性もあり、将来的なことを考えると視覚補助具を有効に活用する力も培う必要がある。これらの内容は、視覚障害教育においては専門的な内容であり、例えば、盲学校や附属障害児教育実践センターの教育相談を利用するなどが必要となり、加えて相談機関と在籍校との密接な連携も必要になる。

難聴があれば、必然的に音・音声情報の情報入手困難が学力滞滞の大きな要因になってしまう。この時に、難聴の程度が重度であればもちろんであるが、比較的軽度で、見た目はそれ程音声コミュニケーションに支障がないように見えても、伝わる情報の伝達精度の劣化は甚だしく低下していることが多い。その理由としては、音声情報には「言い回し」、「言葉の綾」、「イントネーション」、「アクセント」などに重要な情報が含まれていることも多く、しかもそれらの音声信号はレベルとしては小さなものが多く、さらには周波数成分も高音部に属していることが多い。一方、難聴は高音部ほど、その聴力低下を来しているものが多い。そこで軽度の難聴であっても音声によるコミュニケーションに支障が出てしまう。即ち、単に、音・音声信号が届いている（音は聞こえている）からといって、情報の内容が正確に細部まで届いていない状態に往々にしてなってしまう。

そこで、難聴の可能性のある子どもに対しては、まず聴覚的機能の状態の客観的な把握が必要である。必要に応じて耳鼻科的診断・聴覚管理も得なければならない。その上で、言語力獲得、コミュニケーションス

キル獲得の上からも補聴器の有効的な調整を行わなければならない。補聴器の調整は、しかるべき専門機関（大学の当該研究室、聾学校、耳鼻科の補聴器専門外来等）の協力を得て行われる。

ところで、理想的な補聴器の調整がなされたとしてもそれだけで難聴児・生徒の聴覚補償は万全であるとは言いがたい。それは、補聴器が有効に活用できるのはごくごく限られた条件であるからである。第一に、補聴器装用者（難聴児・生徒）と話者の距離である。この距離は通常は1m程度が理想的、3mが限界である。3m以上離れば話者の音声は補聴器を通して聴取することは不可能である。話者を教師に限定すれば教卓のすぐ近くに座席を指定すれば教卓付近での教師の話し声は聴取可能である。しかし、教師が教室を歩き回ったり、反対に難聴者が教師から遠ざかればその時点で教師の声の聴取は不可能になる。

3m以上離れたときはFM電波を利用したFMマイクを教師に使用してもらうFM補聴器システムを利用すればこの問題は軽減される。一方、級友の音声は難聴者の近い周囲のときだけ聴取可能である。そこで級友の発言のときは、距離が遠ければ教師が中継して言い直してあげる等の配慮が必要となる。また、複数の人が同時に発言すれば、補聴器での聴取弁別は不可能であるので、発言者の整理が必要である。

個人用補聴器にせよ、M補聴器システムにせよ、補聴器に近距離で大声で話しかければ補聴器で歪んでしまい、音声情報が不明瞭になり逆効果である。むしろ通常の音声レベルか少しだけ大きめで話しかけなければならない。

第二として、教室内の音環境も、騒々しい、あるいは反響が多いときには補聴器での聴取弁別が困難となる。そこで生徒たちの椅子の足に、テニスボールの廃品を利用したクッション材を装着する配慮が必要である。

公立幼稚園・小・中学校と比較すると、発達障害と同じ特徴を示す子どもの割合は非常に少ないが、在籍していることがわかった。教育実習を行う場合、障害児教育に関する授業を受けていない広島大学の学生がこれらの子どもをどのように理解し、対応するのかが課題であろう。附属学校・園にも該当する子どもがいるということは、実習学生にとっては好機であるように思える。全国的に見ると、これらの子どもたちに対する校内支援体制や校外支援体制、組織間の連携がうまくいっていないのが実情であり、学生が授業の実習だけでなく、組織内、組織間の連携・協力のしかたの学習も必要となると考えられる。特に、2007年に、団塊の世代といわれる人々の大量退職によって、教員採

用試験の合格率の飛躍的な上昇が見られるに違いない。しかし、教育現場では発達障害のある子どもあるいは同様の特徴を示す子どもたちの増加と対応に迫られている。これまでのように数年間の常勤・非常勤講師のあとに正採用ではなく、卒業直後に正規教員として採用される学生が増えることが考えられる。また、初任教師の増加による初任者指導体制作りや支援が十分に行えなくなるなどの変化により、卒業生を輩出した大学の責任が以前よりも増して強くなることが考えられる。これまでに以上に大学組織内外の障害児教育組織・機関との連携の仕方も実習学生に伝えることが必要であろう。

特別支援教育への移行による課題だけでなく、障害児教育と通常の教育との間の課題の中で、もうひとつ無視できない問題がある。広島大学が掲げる「世界トップレベルの大学」については、自然科学領域においては世界共通のテーマが比較的明確であるが、教育においては明確にしにくい面があるのではないかと。この点について、以下の事柄について考慮する必要がある。2006年12月13日の国連総会において「障害のある人々の権利条約」が通過したことである。この条約はかなりの強制力をもって日本の政策にも影響するものである。それは、○障害のある子どもについて、全ての教育段階においてインクルーシブな教育制度を確保すること。〈第24条第2項(c)〉 ○「教育制度(特別支援学校を含む)」の中で必要な支援を受けること。〈第24条第2項(d)〉 ○完全なインクルージョンという目標を考慮しつつ、学力面の発達及び社会性の発展を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置が提供されること。〈第24条第2項(d) bis〉 が提起されている。文部科学省としては、障害のある児童・生徒に対する支援の充実や就学制度の検討などについて、漸進的な取り組みを求めるものであると認識しており、必要な施策の在り方について検討するとともに条約の批准に向けた関係法令の整備等の中で適切に対処していくこととしている(文部科学省特別支援教育課, 2006)。文部科学省が言及しなかった内容のうち、直接的に教授・学習に関係すると思われるのは、ユニバーサルデザイン化した教育あるいは社会の実現が求められ、この条約が効力を生じた後2年以内に、条約に基づく約束を履行するためにとった措置による進歩に関する包括的な報告を国際連合事務総長を通じて委員会に提出し、締約国(日本は昨年8月に承認)は、新たにとつ

た措置に関する報告を少なくとも4年ごとや委員会が要請したときに提出するとされている。

以上のように、障害のある子どもへの教育的対応は、内外からの大きな変化を余儀なくされている。今後の日本の教育あるいは教員養成大学としては、障害のある幼児・児童・生徒との対応をどのようにしていくかということは緊急の課題である。「幸い」附属学校・園に発達障害、弱視や難聴の子どもたちが在籍しており、彼らの教育的支援を行うための手立てを学ぶ機会として対応できる。

来年度の文部科学省の予算案の、「三 充実した教育を支える環境の整備」の項目のなかで、「子どもの一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進」の施策のうち、「3. 高等学校における発達障害支援モデル事業10校」の予算が計上されている。また、日本LD学会(2006)は、発達障害学生に関するアンケート調査の実施を開始し、日本国内の発達障害のある学生の実態、支援体制の有無について明らかにしようとしている。もちろん、欧米では大学における発達障害を含む軽度障害のある学生の支援が常識となって久しい。教育学あるいは教員養成分野での「世界トップレベル」の大学とは何か、これは非常に難しい課題であるが、広島大学というまれに見るほど多くの附属幼稚園・学校をもつ大学が、幼稚園に始まり、小学校、中学校、高等学校そして大学と一貫した流れのもとに、大学内外の障害児教育組織との連携をしながらフィードバックして作りあげる共同体の中にそのヒントがあるのではないかと。

引用(参考)文献

中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)。

落合俊郎(2005) 注意欠陥・多動性障害(ADHD)を疑われた太郎君について、月刊生徒指導2月号, 学事出版, P14-P18。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2006) 「障害者権利条約」について(情報提供), 平成18年10月6日各都道府県教育委員会 特別支援教育主管課あて文書。

文部科学省初等中等教育局(2006) 平成19年度予算額(案) 主要事項。

OECD(1999) Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools.