

発達障害を合併した聴覚障害児理論編・実践編教材の発刊によせて

NPO法人大塚クラブでは、都立大塚ろう学校を拠点に東京都及び近県にお住まいの聴覚障害児者への教育支援、子育て支援等の活動を行っています。このたび、東京都教育委員会の推薦を頂き、日本郵便の年賀寄付金の助成を受けまして、ろう教育の専門性を担保するための教材用DVDと解説書を制作いたしました。

長年聴覚障害教育に携わっておられる東京学芸大学教授の濱田豊彦先生と、聴覚障害者のための大学である筑波技術大学の大鹿綾先生に監修いただき、全国聾学校長会、東京都立ろう学校長会他の協力により完成いたしました。

ろう学校の全国調査でも発達障害が疑われる、若しくは特別な配慮が必要と思われる聴覚障害児の存在が広く認められています。

DVD第8巻では、教育支援理論編として、そもそも発達障害とはどのような障害なのか、発達障害を合併した聴覚障害児の見立てや教育支援をどの様に進めたら良いのか、濱田先生の監修で解説しています。

DVD第9巻では、教育支援実践編として、発達障害の種類や児童のタイプ別に、どのような配慮・指導が必要なのかを大鹿先生に実演していただきました。

聴覚障害児に関わる多くの方達にとって、日頃の教育実践を見直し豊かにしていただくことの一助となればDVD作成者としてこれ以上の喜びはありません。

NPO法人大塚クラブ

本DVD教材は、平成28年度日本郵便の年賀寄付金の助成を受けて制作しました。全国のろう学校、都道府県の教育委員会特別支援教育ご担当者、主に特別支援教育（聴覚）教員養成を行っている大学、それぞれに送付させていただいています。

DVD教材、解説書、ホームページ等で提供するコンテンツの著作権は、すべてNPO法人大塚クラブ及び資料提供いただきました原著作権者に帰属します。ただし、本教材制作の趣旨に沿ってご利用いただく場合は、複製利用が可能です。商業利用は有償・無償を問わずご利用いただけません。不明な点は、大塚クラブ事務局までお問い合わせください。

— 目 次 —

DVD第8巻 発達障害を合併する聴覚障害児
見立てと教育支援 理論編

01 発達障害を合併する聴覚障害児	05
02 発達障害とは	08
03 発達障害とは／LD	09
04 発達障害とは／ADHD	12
05 発達障害とは／ASD	14
06 見立てと教育支援 理論編	17
07 発達障害に気づくポイント	20
08 何を見て気付くのか／LD	21
09 何を見て気付くのか／ADHD	25
10 何を見て気付くのか／ASD	26
11 指導には手間も時間も	29
12 二次的困難や不適應について	31
13 相談支援の現場から	32
14 より良い実践に向けて	34



DVD第9巻 発達障害を合併する聴覚障害児 教育支援 実践編

01 発達障害を合併する聴覚障害児	36
02 LD 言葉が覚えられないタイプ	37
03 LD 言葉のイメージが広がらないタイプ	38
04 LD 板書が苦手なタイプ（視覚処理教材）	39
05 ADHD 集中力が短いタイプ	40
06 ADHD 聞き漏らしや忘れ物が多いタイプ	41
07 ADHD 忘れ物 連絡袋でひとまとめ	42
07 ADHD 状況理解の確認	43
08 ADHD 自己コントロールの指導例	44
09 ASD 考えを認めつつ、行動の選択肢を増やす	45
10 ASD タブレットを使ったSSTの工夫	46
11 ASD 感情語の理解	47
12 ASD 視線や注意を促す工夫	48
資料	49



DVD第8巻 発達障害を合併する聴覚障害児 理論編



このDVDは、「発達障害を合併する聴覚障害児」の見立てや教育支援について解説したもので、8巻が理論編、9巻が実践編となっています。聴覚障害児を対象とした特別支援学校や特別支援学級および通級指導教室の先生になられた方のために作成されたものですが、保護者がご覧になっても分かりやすくつられています。

このDVDが、日々の実践に役にたてば幸いです。



発達障害を合併する聴覚障害児の存在が広く知られるようになりました。2012年に聴覚障害児を対象とする特別支援学校、このDVDでは便宜上「ろう学校」と呼びますが、全国聾学校長会が実施した調査でも、ろう学校の79.2%が、「発達障害を重要な課題」と考えており、49.5%は実際に研修や他機関との連携など実施しているとの結果で関心が広がっていることが分かります。



最初にあるお子さんを紹介しましょう。

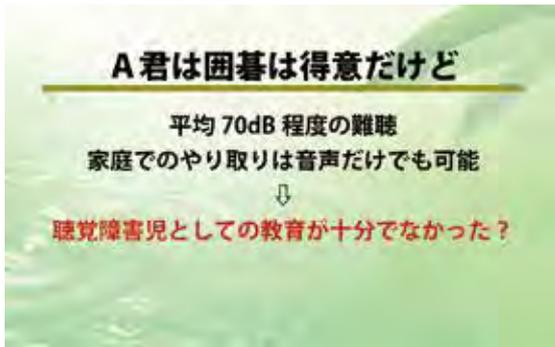
Aくんは、難聴通級指導教室に通う小学校の5年生の男の子です。性格は、人なつこくて元気でクラスメイトとも良好な関係が築けていました。趣味は囲碁ゲームで、大人顔負けのレベルで楽しんでいました。



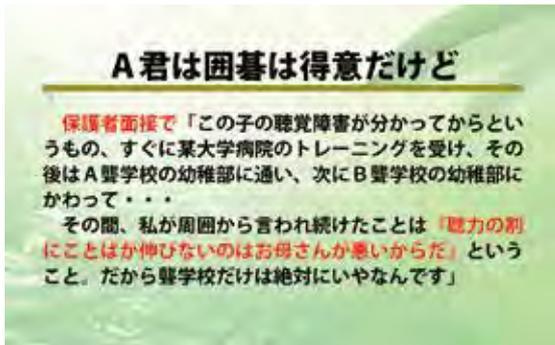
しかし、Aくんは読み書きが極端に苦手な成績は低迷していました。この一年で聴力が70dBから100dBに急落したこともあり、難聴通級指導教室の先生は聴覚特別支援学校も視野に入れた進路を検討していました。



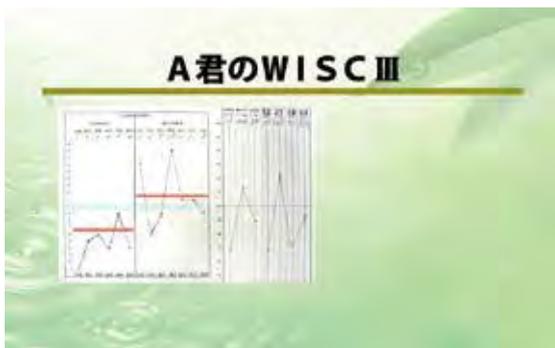
5年生の2学期に彼の書いた作文がご覧のものになります。「右の絵のお話しをできるだけ詳しく書きましょう」という課題ですが、文法だけでなく、語彙、音韻の言語のあらゆるレベルで重篤な遅れがあることが見て取れます。



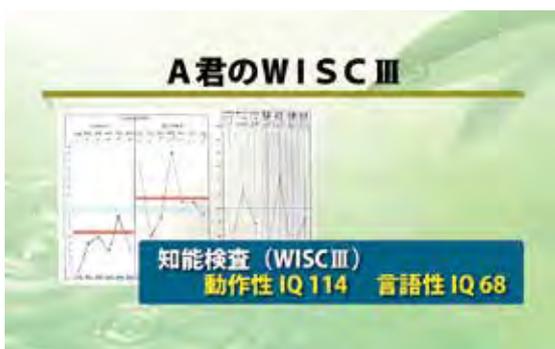
平均70dB程度の難聴で補聴器を装着している子は、多くの場合で毎日繰り返される家庭でのやり取りは音声だけでもそれほど問題なく過ごせます。そのために、「もしかすると聴覚障害児としての教育をこれまで十分に受けてこなかったのではないか」と思っ
て、お母さんと面接をしました。



その時にAくんのお母さんはおっしゃったのは「この子の聴覚障害が分かってからというもの、すぐにある病院の訓練を受け、その後はAろう学校の幼稚部に通い、次にBろう学校の幼稚部にかわって一生懸命やってきたんです。なのに、その間わたしが周囲から言われ続けたことは「聴力の割にことばが伸びないのはお母さんが悪いからだ」ということなんです。だからろう学校だけは絶対行きたくないんです」というものでした。



Aくんの知能検査の結果は動作性IQは114と優秀なのですが、言語性IQは68と値だけでは軽度の知的障害が疑われる範囲の値になっていました。



Aくんは、聴力障害とは別に、得意な面と苦手な面の差が極端に大きいという特徴を持っているということなのです。発達障害の中の学習障害の特徴を合わせ持っているわけです。



病院の言語聴覚士もろう学校の教員も「お母さんが悪い」なんて言っていないと思います。問題は小学校5年生になるまでお母さんがそのような気持ちで過ごしてみえた事実で、胸が痛みます。

A君は困碁は得意だけど

誰かが「A君のことは伸びないのはお母さんのせいでもA君が怠けているからでもない」
「A君にとって学びやすい方法を一緒に探しましょう」と言ってくればこのような不幸は防げるでしょう。

誰かが「A君のことは伸びないのはお母さんのせいでもA君が怠けているからでもないよ」「A君にとって学びやすい方法を一緒に探しましょう」と言ってくればこのような不幸は防げるでしょう。

発達障害を合併する聴覚障害児

合併に気づかれにくい（分りにくい）
困難は往々にして重篤



認知面等障害特性に配慮した指導
保護者の障害受容支援が求められる

A君の例でもわかるように、主障害である聴覚障害に、著しい知的な遅れのない発達障害を合併すると、その存在に気づかれにくく、その困難は往々にして重篤になってしまいます。発達障害のある聴覚障害児に対する「認知面等障害特性に配慮した指導」と同時に「保護者の障害受容支援」が求められているのです。

※全国のろう学校での調査・アンケート結果を巻末資料に掲載しています。



発達障害とは

発達障害とは（発達障害者支援法）

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの

発達障害者支援法では、発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されています。

主な発達障害

学習障害

LD (Learning Disorders)

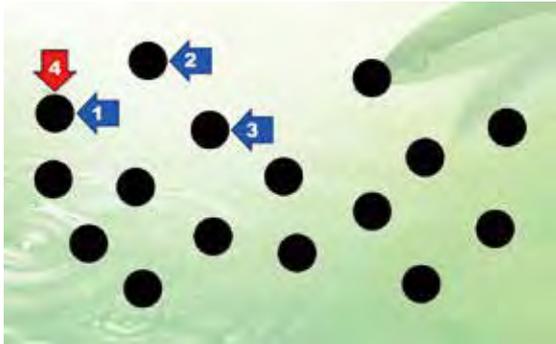
注意欠陥・多動性障害

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

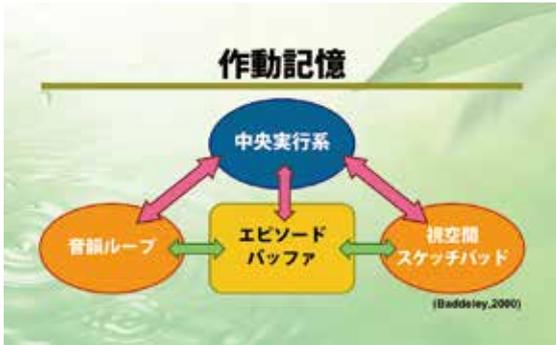
自閉症スペクトラム障害

ASD (Autism Spectrum Disorder)

主な発達障害である学習障害、LD
注意欠陥多動性障害、ADHD
自閉症スペクトラム障害、ASD
にはどんな特徴があるのか見てみましょう。



また、一度数えた点を繰り返し数えても16個とは数えることができません。どの点は数え終わったということを意識はしないけれど覚えておかないといけません。



このように「数える」という作業には、意識はしないけれども覚えておかないといけません。これらを扱う記憶システムのことをワーキングメモリとか作動記憶といいます。



私たちは、見たり聞いたりして入ってきた情報を頭の中に整理されている既存の知識と結び付けて理解したり、操作を行うためには、とりあえず入ってきた情報を置いておく作業機が必要です。その、作業機のことをワーキングメモリと呼びます。



次の図をご覧ください。ハート、ダイヤなどのマークごとにいくつあるか数えましょう。4種類それぞれを数え終わってから答えを教えてください・・・(間)といわれると、先ほどの黒丸だけを数えた時より、ちょっと難しく感じるのではないのでしょうか。答えはスペードが3個、ハートが6個でダイヤが3個、クローバーが4個でした。ハートの数を数える間スペードの数が3個だったことを覚えておかないといけませんのでワーキングメモリの負荷が大きくなったわけです。だから難しく感じるのですね。



作業機にのせられる量は限られているので、それを越えると円滑に作業ができなくなります。作業を分割するなど、意識的に工夫して覚える必要が出てくるのです。

L Dはこの作業機が他の子より少し狭いと考えると捉えやすくなると思います。見るにしても聴くにしても一度にたくさんの情報を処理することが求められると躓きやすくなるのです。



次のスライドには何が描かれているでしょうか？



そうですね。チキンかつ定食と書かれています。インクをたらす前と後で視覚的な情報量が変わったわけではありません。それでも、インクの下に文字があると見ると読めるようになるのです。このことは私たちが物事を目だけで見ているのではなく脳で見ていることを示しています。



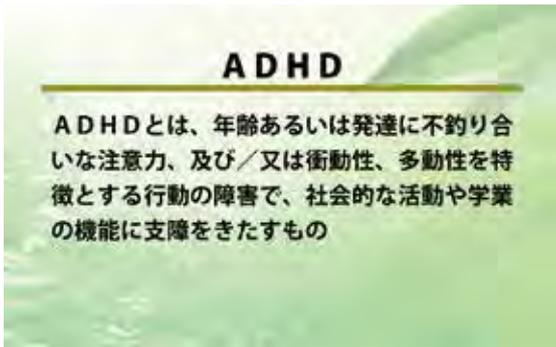
LDの子どもの中には、他の子がチキンかつ定食と読めるのに自分だけは分からないという子もいます。



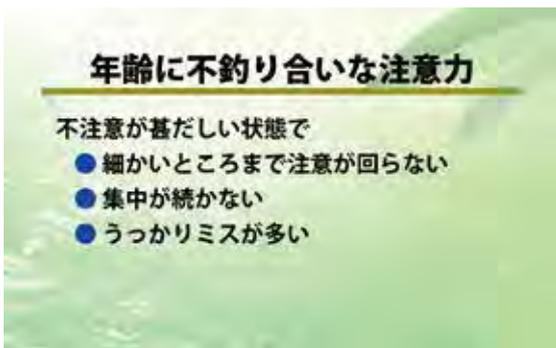
すなわち作業机に情報をのせる段階で苦労する子どももいるのです。



続いて注意欠陥多動性障害、ADHDを見て見ましょう。注意欠陥多動性障害は英語の頭文字をとってADHD（エイ・ディ・エイチ・ディ）といわれます。



「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもの」とされています。



年齢に不釣り合いな注意力とは、いわゆる「不注意」が甚だしい状態で、細かいところまで注意が回らなかったり、集中が続かなかったり、うっかりミスが多い状態のことです。



たとえば「忘れ物が多い」「似た漢字を混同しやすい」「毎日の活動がなかなか習慣化しない」などの状態で現れます。



衝動性・多動性とは、「授業中の不適切な離席」や「遊びの順番が待てずに割り込んでしまう」などの状態で、そわそわして落ち着きがないので先生の立場からすると授業中一番目立ちます。



「不注意」と「衝動性・多動性」のどちらかだけが強く現れる場合もありますし、いずれの特徴も併せ持っているタイプの子もいます。一般的に、不注意タイプは女の子に多く、衝動性・多動性のタイプは男の子に多いとされています。

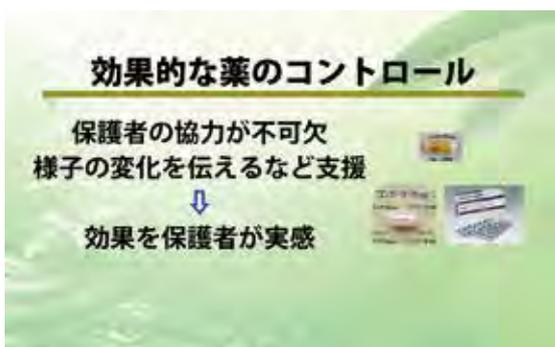
不注意タイプは目立たないので子どもの抱える困難を見逃さないようにしたいものです。



ADHDの子どもは、その困難が行動面に現れるので、先生や保護者から叱られる頻度が高いです。その結果、劣等感をもちやすく、自尊心が低くなってしまったり、特に衝動性が強い場合は、友達とトラブルからいじめやからかいの対象となってしまう場合もあります。



多動や衝動性が強く表れる場合に、「教育」や「環境を調整」といった心理社会的な支援と併用して「医療」の視点からの支援が効果的な場合もあります。気持ちの高ぶりを抑制するための薬物による療法がそれに当たります。



薬を併用することで授業に集中して参加できることが期待できますし、副作用も改善されてきているので利用している子の数も増えてきています。ただその一方で「できるなら薬を使いたくない」という保護者の心情に寄り添うことも重要です。効果的な薬のコントロールのためには保護者の協力が不可欠です。学校での様子の変化を伝えるなど、効果を的確に保護者に実感してもらえる支援をすることも大切です。

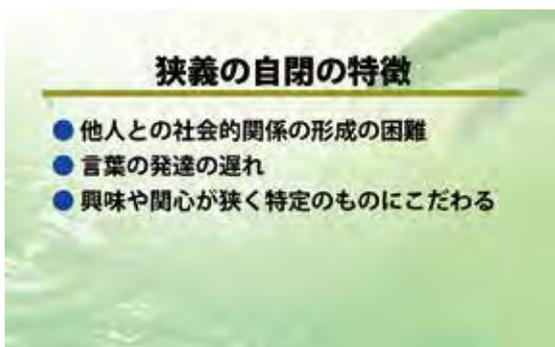
全国のろう学校の中には児童精神科医を校医にしているところもいくつかあります。聞こえない子どものことをよくわかったうえで診断および薬の処方をしてもらえると安心ですね。



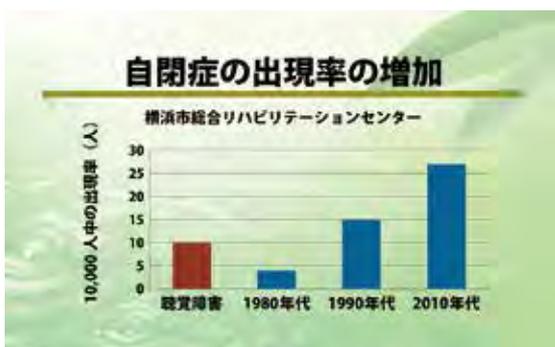
自閉症スペクトラム障害は Autism Spectrum Disorder の頭文字をとってASD（エイエスディー）と言われます。



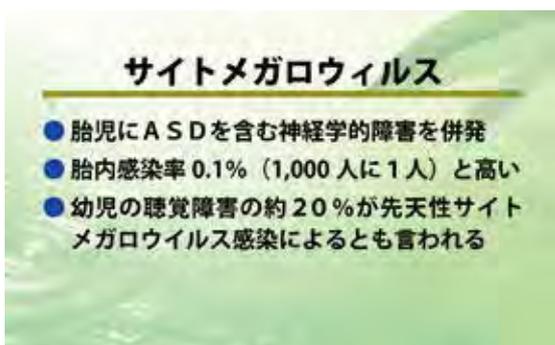
狭い意味での自閉症だけでなくその周辺の困難も含みこんだ概念です。特別支援教育が導入されたころにはASDといよりも「高機能自閉症等」というカテゴリーで説明されることが多かったです。高機能自閉症とは知的障害を伴わない自閉症のことを指すことばですが、障害像をよりの確に表す意味で近年ではASDや広汎性発達障害（ADD）と言われることが多いです。



自閉症とは、3歳位までに現れ、「他人との社会的関係の形成の困難さ」、「言葉の発達の遅れ」、そして「興味や関心が狭く特定のものにこだわること」の3つを特徴とする行動の障害で、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されるものです。



近年、自閉症児は増加していると言われています。聴覚障害児の出現頻度は10000人に対して10人程度ですが、横浜市総合リハビリテーションセンターの調査によると、自閉症児の出現率は1980年代までは10000人中4～5人だったのが90年代は10000人中15人程度と聴覚障害の出現率を上回り、2010年代は10000人中27.3人と急激に増加しています。



増加の原因ははっきりしませんが、一つの説はサイトメガロウイルスが関係しているのではないかとこのウイルスは胎児に、感音難聴の他に、ASDを含む神経学的障害を併発させることが知られています。サイトメガロウイルス感染は、胎内感染の中では1000人に1人と最も頻度の高いものとされ、幼児の聴覚障害の約20%が先天性サイトメガロウイルス感染によるとも言われています。



サイトメガロウイルスは、かつて多くの女性が体内に所持しているながら、症状を呈さない健康な状態、いわゆるキャリアであったのが、衛生環境の改善した近年ではノンキャリアの女性が増加しています。そのために胎内感染し自閉症児および聴覚障害と自閉を併せ有する子どもが増えているのではないかと推測されています。



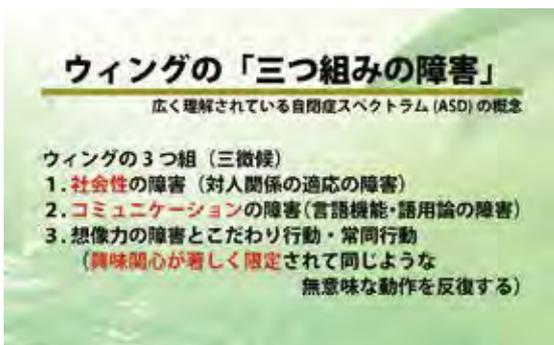
自閉症の概念は近年大きく変わってきています。1943年に自閉症を初めて報告したのは、アメリカの児童精神科医であるレオ・カナーでした。彼は知的障害の有無についてはその時に言及していないのですが、1960年代以降の知能検査の普及により自閉症とされる子の多くに知的な遅れがあるということで自閉症は知的障害を伴うものとのイメージが強くなりました。



事実 1980年頃までイギリスでは、知的障害のある自閉症児にしか福祉の手が差し伸べられていませんでした。そのことにローナ・ウィングが自閉症の本質は知的障害や言語障害ではなく対人関係の障害であるため、知的障害の無い自閉症も支援の対象にするべきだと訴えました。ウィングは自閉症児の母親でもありました。当事者の目線だからこそ見出されたことかもしれません。

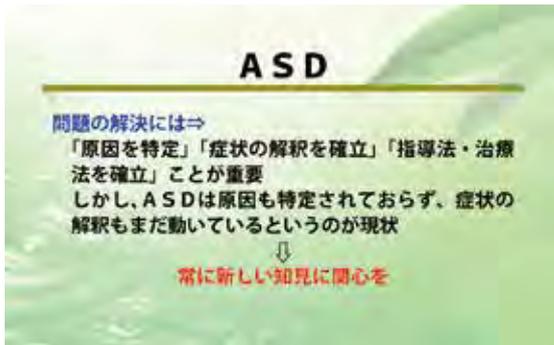
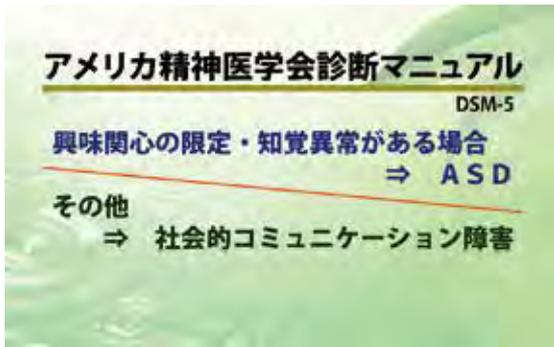


また、ウィングは自閉症を対人関係に特徴を示す行動障害ではあるが、その表れ方は様々であり、知的障害のある場合もあればそうでないものまで含む連続体、すなわちペクトラムとしてとらえることを提唱しました。それで、対人関係やこだわり等に困難を持つ場合の総称として、自閉症スペクトラム障害、略してASDと呼ばれることが多いのです。



ウィングがASDの特徴として挙げているのがご覧の三徴候です。

1つ目が、表情から気持ちを読み取ることや人との距離感がつかめないなどの、「社会性の障害」、2つ目が状況に応じたやりとりの苦手で現れる「コミュニケーションの障害」、そして3つ目が常同行動やこだわりの強さに表れる「イメージの障害」です。



アメリカ精神医学会が診断マニュアルとして出しているDSMの第5版では、常同行動として現れる「興味関心の限定」や知覚性あるいはその逆の鈍感性などの「知覚異常」がある場合をASDの特徴としました。これまでASDの中で考えていた、人との距離感をうまくつかめないためにトラブルになるようなコミュニケーションの障害は「社会的コミュニケーション障害」としてASDとは区別する分類も出されています。

自閉症をはじめとする精神科領域の概念は、今後も変化する可能性があります。

問題の解決には、その原因を特定し、症状の解釈を確立し、指導法・治療法を確立することが大切ですが、症状の解釈もまだ動いているというのが現状ですので、常に新しい見方に関して情報収集して学んでいく必要があります。

発達障害を合併する聴覚障害児

聴覚障害は発達に影響する

聞こえないことが原因で起こっている課題を発達障害に起因していると取り違えてしまうと教育効果も上がりません

発達障害を合併する聴覚障害児の問題を考える時には、まず聴覚障害がもたらす発達上の影響を考える必要があります。聞こえないことが原因で起こっている課題を発達障害に起因していると取り違えてしまうと、教育効果も上がりませんので気をつける必要があります。

聴覚障害の影響 1：言語獲得

自然言語とは：
人間が特別な訓練なしに自然に習得し使用する言語

○ 駅で待つ × 駅でいる
× 駅に待つ ○ 駅にいる

聴覚障害が最も大きく発達に影響をもたらすのは言語獲得に対してです。その際の言語を、自然言語といい「人間が特別な訓練なしに自然に習得し使用する言語」と説明されています。例えば、助詞「～で」や「～に」にはどちらも場所を表す機能があります。「駅で待つ」は正しい文ですが「駅に待つ」は間違っていることにすぐに気がつきます。

聴覚障害の影響 1：言語獲得

自然言語とは：
人間が特別な訓練なしに自然に習得し使用する言語

○ 駅で待つ × 駅でいる
× 駅に待つ ○ 駅にいる

なぜ、間違いなのか？説明に窮する。言語獲得とは学習では説明できない無意識的な言語ルールの獲得のこと

逆に、場所の「で」を用いても「駅でいる」は間違いで、「駅にいる」が正しいと分かるでしょう。しかし助詞「で」や「に」がなぜ間違いなのかを説明するには苦労するのではないのでしょうか。これこそが自然言語の本質で、我々は助詞の用法について学習はしていないのに使用できるようになるのです。私たちは「学習では説明できない無意識的な言語ルール」を獲得していると言こととなります。

「言語獲得」の条件

1. 周囲にその言語を使用する人が大勢いる
2. 言語獲得できるだけの知的能力がある
3. 言語を受容することができる
(音声言語の場合は聞こえる)

「言語獲得」の条件は、大きくは次の3つだけです。一つは、周囲にその言語を使用する人が大勢いるということ。二つ目は、言語獲得できるだけの知的能力があるということ。三つめが、その言語を受容することができるということです。音声言語の場合は聞こえる、手話などの視覚言語だと見えるということが条件になります。

「言語獲得」の条件

1. 周囲にその言語を使用する人が大勢いる
⇒ 手話・読み書きの習得・学習全般に影響
3. 言語を受容することができる（聞こえる）
⇒ 日本語の獲得に遅れ

直感的に理解しづらい抽象的な内容の学習や、ことばから新しい知識を得るような学びで遅れが出やすい

↓

単純に、学年相応の語彙力が身につけていない、抽象的な思考が苦手というだけで学習障害を合併していると考えてしまうのは誤り

聴覚障害の影響 2：社会性

社会性とは
「人間関係を形成し、円滑に維持するための社会生活を送る上で欠かせない特質」
「文化や発達段階に応じて求められる対人的行動」
「その場の空気が読めること」

↓

人と人が関わる中で無意図的に身につくもの

年齢に比べ幼い対人的行動

どのくらいの割合なのか？

文科省調査
通常学級 6.3ないし6.5%

同じ調査を全国聾学校長会と共同実施
聾学校を対象

難聴の程度が重度から軽度までのいずれであっても、3つ目の条件のために聴覚障害児は日本語の獲得に遅れが生じます。また、手話の獲得に関しても一つ目の条件を十分クリアできる環境が少ないのが課題になっています。そのために、読み書きの習得が円滑に進まないことだけではなく、ことばの力を背景とした学習全般に影響が出てきます。

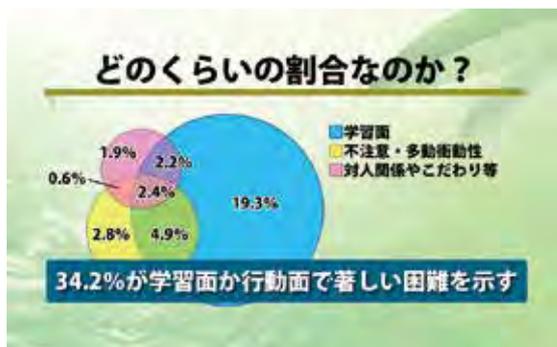
すなわち、直感的に理解しづらい抽象的な内容の学習や、ことばから新しい知識を得るような学びで遅れが出やすいわけです。

ですから単純に、学年相応の語彙力が身につけていない、抽象的な思考が苦手というだけで学習障害を合併していると考えてしまうのは誤りです。

また、言語にはコミュニケーションの道具としての役割もあります。すべての聴覚障害児にというわけではありませんが、社会性に乏しいという指摘を受けることがあります。社会性とは、「人間関係を形成し、円滑に維持するための社会生活を送る上で欠かせない特質」であるとか「文化や発達段階に応じて求められる対人的行動」、中には「その場の空気が読めること」などと説明されることがあります。いずれにしても、これらの力は、人と人が関わる中で無意図的に身につけていくものです。

コミュニケーションに制限があるために、聴覚障害児は多様な集団への参加不足を招きやすく、対人経験が乏しい傾向があります。業間休みのドッジボールで負けたことから立ち直れず次の授業中も泣き続けてみたり、中学生になっても気遣いのない忠告をして友人とトラブルになったりと、年齢に比べ幼い対人的行動がみられることがあります。その行動だけでASDを合併しているとも危険です。

さて、それでは発達障害を合併する聴覚障害の子どもはどのくらいの割合でいるのでしょうか。文部省ならびに文部科学省が実施した、通常の学級に6.3ないし6.5%の学習面および行動面に著しい困難を抱える子がいることを明らかにした調査は有名ですが、その調査とほぼ同様のチェックシートによる調査を、2007年と2012年に全国聾学校長会と共同でろう学校を対象に実施しました。ここで対象にしたのは、知的障害や何らかの理由で2年以上の学習の遅れのある子は除いています。



その結果、学習面が行動面で著しい困難とされた割合は2007年の調査で32.1%、2012年の調査で34.2%となりました。ご覧の図は、2012年調査のろう学校小学部と中学部を合わせた割合です。聞こえる子に比べて約5倍の割合になります。

	聴覚障害児 2012年	聴覚障害児 2007年	聴覚 2012年
「学習面」が「行動面」で著しい困難を示す	34.2%	32.1%	6.5%
「聞く」「読む」「書く」「話す」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	28.9%	29.9%	4.5%
「不注意」又は「多動性・衝動性」に著しい困難を示す	10.8%	5.7%	3.6%
「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す	7.1%	4.8%	1.6%

特に、「聞く」「読む」「書く」「話す」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す、いわゆるLD的な困難は聞こえる子どもが4.5%なのに対して28.9%と6倍以上になりました。

	聴覚障害児 2012年	聴覚障害児 2007年	聴覚 2012年
「学習面」が「行動面」で著しい困難を示す	34.2%	32.1%	6.5%
「聞く」「読む」「書く」「話す」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	28.9%	29.9%	4.5%
「不注意」又は「多動性・衝動性」に著しい困難を示す	10.8%	5.7%	3.6%
「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す	7.1%	4.8%	1.6%

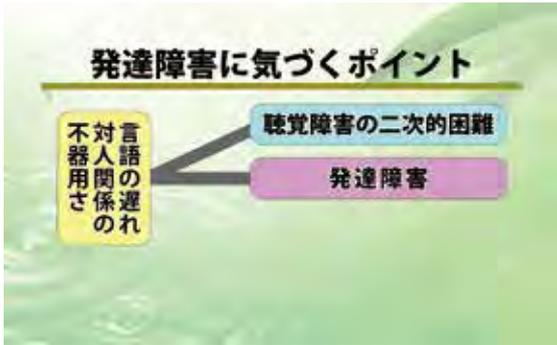
「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示すASD的な困難は聞こえる子の1.6%に対して7.1%と約4.5倍になっています。

LD的な困難にしてもASD的な困難にしても多分に聴覚障害に起因した二次的な困難が含まれている
ろう学校教員の印象評価では27.7%

聴覚障害は言語獲得や社会性の習得に影響がありますから、LD的な困難にしてもASD的な困難にしても多分に聴覚障害に起因した二次的な困難が含まれていると考えられます。実際に指導に当たっているろう学校教員にアンケートの後に各児に発達障害の有無を印象で答えさせたところ27.7%とその値はチェックシートによる該当値よりも低いものになりました。

しかし、聞こえている子どもと比べるとその割合は明らかに高く、発達障害を合併している聴覚障害児への対応は重要で喫緊の課題といえることができます。

※全国聾学校調査・アンケート結果は巻末資料に収録しています



聴覚障害は言語獲得や社会性の発達に影響を及ぼすために、子どもに「言語の遅れ」や「対人関係の不器用さ」があっても、聴覚障害の二次的困難として生じているのか発達障害によるものなのかの判断がつきにくく、それゆえ適切な対応が遅れがちになります。そのため、まず従来の聴覚障害児教育の知見を大切にしながら指導を丁寧に行うことが、発達障害の有無を疑うためにも前提条件になります。

また、軽度の知的障害を合併している場合と発達障害を合併している場合との鑑別も、聴覚障害による発達への影響が加わることで一層判断が難しくなります。知的障害の場合は、全体に幼いのにに対して発達障害の場合は学年相応の力を発揮する領域もたくさんあるのが異なる点になります。

加えて、判断が難しくなるのが寝不足など生活習慣の乱れを伴う場合です。生活のリズムが崩れていると学習に集中できなかったり、機嫌が悪く友達とのトラブルを起こしやすくなったりします。家庭と連携しながら睡眠時間や食事のことなど生活リズムを整えた中で子どもの実態を見極めることが大切です。



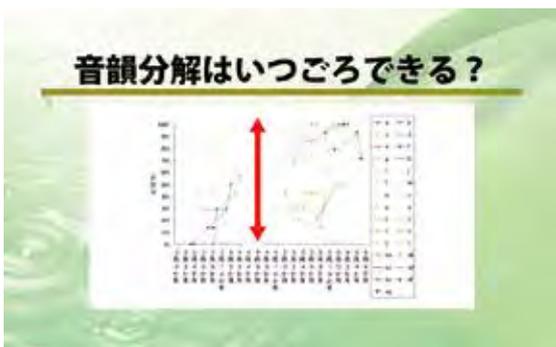
全国のろう学校の教員に、どのような時に発達障害に気づいたかを聞き取り調査しました。



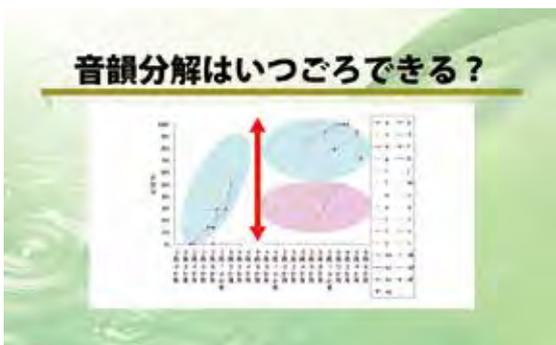
LDとの合併が疑われたきっかけとして次のものがありました。まず一つ目のタイプが、「手話から指文字へ移行がなかなかできない」「指文字だと理解できない」また、難聴の軽い子だと「聴力のわりに発話が極端に不明瞭」といったものでした。このタイプは、音韻の獲得に困難があると推測されます。



子どもたちが指文字やかな文字を習得する前提として音韻意識の発達があります。例えば「魚」ということばは「さ」「か」「な」という3つの音韻からできていて最初の「さ」の音は「猿」の「さ」と同じだということが意識できるようになってきます。この力を音韻意識と呼んでいます。聞こえている子どもの場合は、音韻意識は4歳半ごろになると自然と身につくものとされており、ちょうどそのころからしりとりなどができるようになってくるのです。



聴覚障害児の場合も知っていることばに関して、いくつの音韻からできているかを分解させる課題をさせてみると、おおよそ4歳半から分解できるようになってきます。



ところが、図の桃色のところの子どもたちは年齢が進んでも音韻分解がなかなかできていません。この子どもたちは、手話から指文字への移行でつまづくことになり、小学生になって教科指導が始まると、なかなか新しいことばが覚えられないということになります。



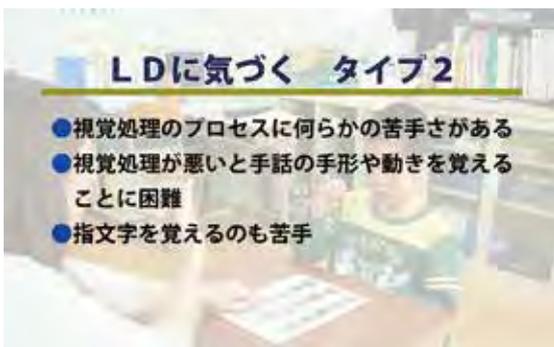
また、4文字以上のことばになると文字の順序の誤りや脱落などが目立つことがあります。小学生になりたての時にはよく見られることですが、2年生になってもその困難が続くようであればLDを疑うことが多いようです。



「聴力のわりに発話が不明瞭」という場合の不明瞭というのもこの場合は「分節的な発音」ができないために生じるものです。発音の明瞭さは難聴が重ければ不明瞭になるのは当然なのですが、例えば、仮に難聴が重くても、幼稚部の年長クラスになると「いただきます」をいうときにそれらしく6つの音節に聞こえるようになってきます。ところが、分節的な発音ができないとなると、聴覚障害とは別にことばの分節単位である音韻の処理に苦手さがあるのではないかと考えられるわけです。



二つ目のタイプが「手の形がはっきりせず、手話が読み取りにくい」、「文字の形を覚えられない」というものです。



- 視覚処理のプロセスに何らかの苦手さがある
- 視覚処理が悪いと手話の手形や動きを覚えることに困難
- 指文字を覚えるのも苦手

このタイプは、見たものの形や動きを捉えて覚えて表出するという視覚処理のプロセスに何らかの苦手さがあると考えられます。聴児でも「読めない・書けない」ということを主症状とするLDがありますが、視覚処理が悪いと手話の手形や動きを覚えることに困難が生じるために読み取りにくいということが生じるのです。また、このタイプの子どもは指文字を覚えるのも苦手になることがしばしばあります。



三つ目のタイプは「書いた文字がマス目に収まらない」、「板書をノートに写すのに時間がかかる」というものです。

このタイプも二つ目のタイプと同様に視覚処理に課題があると想定されますが、それに加えて目と手の協応にも困難があることが推測されます。黒板の文字を写す時には、まず黒板の文字を見て次に手元のノートに写してまた黒板に視線を戻すというように、黒板とノートの間で視線を往復させますが、その時にノートに写した続きの文字を板書の中から探すことができないことがなかなか写せない原因になります。同様の原因で球技が極端に苦手な子どももいます。

LDに気づく タイプ3

- ことばを一握的に覚えるのが苦手
- 板書を写すのに時間がかかってしまう
- 子どもの躰き方をしっかり観察することが重要

板書を写すのに時間がかかるもう一つの原因として、黒板に書かれている「ことばを一握的に覚えるのが苦手」という場合があります。LDの一つ目のタイプで示したように音韻を扱うのが苦手なために、一度に少ししか文字が覚えられず、そのために板書を写すのに時間がかかってしまうのです。

子どもたちが黒板を写す様子からもその原因を推測することができますから、子どもの躰き方をしっかり観察することは何より大切なことになるのです。

LDに気づく タイプ4



四つ目が「単純な計算をするのに指を使う」「画数の多い漢字が覚えられない」というものです。

このタイプには、ワーキングメモリの狭さが影響していると考えられます。

作動記憶

見たり聞いたりした情報
↓
情報をとりあえず置く作業机
(ワーキングメモリ)
↓
知識と結び付けて理解・操作



ワーキングメモリとは計算をするなどの作業をする際に意識に上る程度ではないけれども頭にとどめておく記憶のことで、見たり聞いたりして入ってきた情報を置いておく作業机のようなものだとの節で申し上げました。



作業机にのせられる量は限られている

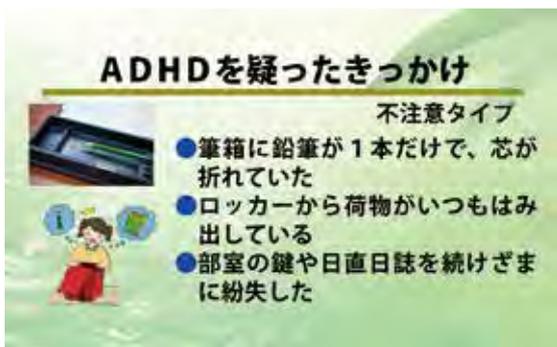
頭の中でとりあえずの情報を置いておく机が狭いと、置ける情報量が少なくなってしまいます。そのためたくさんの情報を早く処理することができなくなってしまうのです。そのために単純な計算でも指を使わないとできなかつたり、漢字も画数が多くなると覚えきれなくなったりするのです。



ただし、聴覚障害のない子どもでも「えーっと、 $3+4$ は……」などつつやきながら計算をすることがあります。手話を使う子どもたちの中には同じような意味合いで、手話で数字を小さく表出しながら計算する子もいますが、この場合は計算そのものには困難が生じません。表出した指の数を数えるなどの様子が見られるときにLDを疑うことになります。



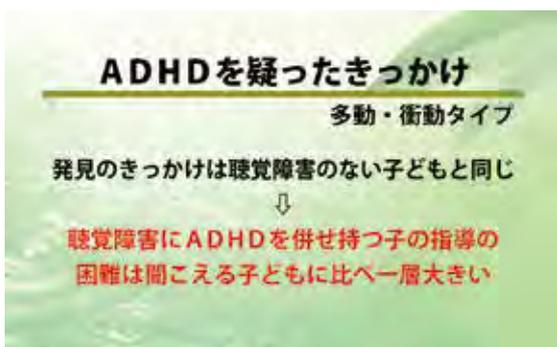
次に、ADHDを疑ったきっかけを見てみましょう。ADHDは大きく「不注意タイプ」と「多動・衝動タイプ」に分けられます。



「不注意タイプ」に、教員が気づいたきっかけとしては、「筆箱を開けたら鉛筆が1本だけで、それも芯が折れていた」「ロッカーから荷物がいつもは見出している」「部室の鍵や日直日誌を続けざまに紛失した」などです。持ち物チェックをすることでも、このタイプの子どもに気づけるきっかけになるかもしれません。



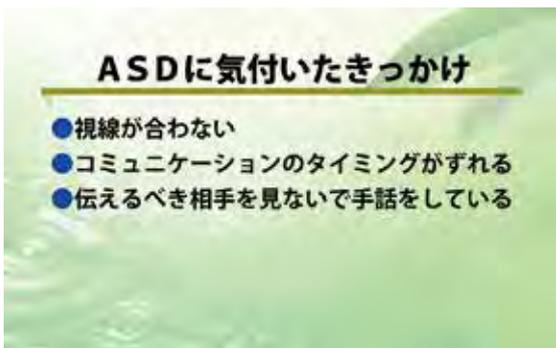
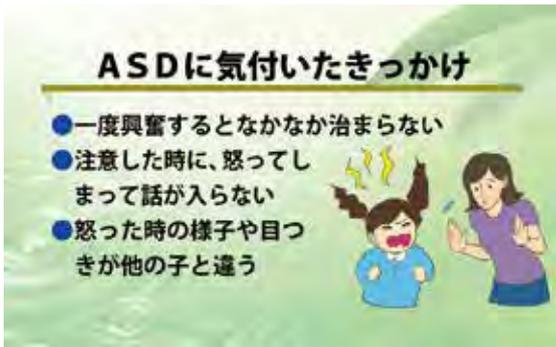
「多動・衝動タイプ」に気づいたきっかけは「45分の授業の間座ってられない」「常に体のどこかを触っていて落ち着かない」「割り込みをしたり、他人のものに許可なく触れたりする」というものです。



ADHDに関しては、その存在に気づくきっかけは基本的には聴覚障害のない子どもと同じようです。ただし、行動を抑制する時の声掛けにしても、先生の口もとや手話に視線が向いていないと話し掛けていること自体に気づいていない可能性もあります。ですので聴覚障害にADHDを併せ持つ子の指導の困難は聞こえる子どもに比べ一層大きなものとなります。



また、ろう学校は1学級あたりの子どもの数も少ないので、友達との関係に一人が及ぼす影響が大きいです。そのため、学級の中でイジメの対象になってしまったり、逆に一人のために全員が落ち着きのないクラスになってしまったりすることがありますので、クラスのルールを決めるなどして丁寧に対応していくことが求められます。



ASD児の説明傾向チェックリスト	A児	B児
① 行動の事実を羅列		○
② 内容と関係のない不適切な発言が多い		○
③ 部分的なエピソード・箇所だけの語り		○
④ 擬音のみの表現		○
⑤ 動作主を明確に言及していない	○	○
⑥ 誰の言動なのか不明確	○	
⑦ 時系列的な順序を示さない		○
⑧ 心的状態の表出の少なさ	○	○

山口啓司 ©2014

ASDの存在に気づいたきっかけとして多かったのが、「一度興奮するとなかなか治まらない」「注意した時に、怒ってしまつて話が入らない」「怒った時の様子や目つきが他の子と違う」というもので、教員が指導上の関わりの中で他の聴覚障害児ではなんでもないことで興奮したりパニックになったりということに気づくようです。

また、コミュニケーションの様子からは「視線が合わない」「タイミングがずれる」「伝えるべき相手を見ないで手話をしている」というものもありました。

確かにASDのある聴覚障害児は質問した後かなり時間がたってからその答えを独り言に様に手話していることを見かけます。聴覚障害のないASDの成人の人たちの中にも、「発言のタイミングが分からないために集団での話し合いがうまくできない」と訴える人がいますから、同じことかもしれません。

ASDのある手話を使う聴覚障害児の「語り」を分析した研究では、個人差はあるものの、「動作主を明確に示さない」「心情を表すことばが少ない」という点では共通していました。

ASDに気付いたきっかけ

- 玄関や窓の人形を見ている時間が長く、人物に視線をほとんど向けていない。



さらに、「語り」をさせるための状況絵のどこを見ているのかを分析したところ、ASDのない聴覚障害児は登場人物に最も視線を向けているのに対して、ASDのある聴覚障害児はそれ以外のところに目を向けている割合が高いことも示されています。



聴覚障害の世界にはデフ・アイコンタクトということばがあります。

デフ・アイコンタクト

- 目と目を合わせる＝コミュニケーション開始
 視線をはずす＝コミュニケーション終了
 ↓
 適切なところに視線を向けられない影響
 より困難を大きくさせている

ろう者は目と目が合った時はコミュニケーションの開始の合図になるし逆に視線をはずしたことでコミュニケーションの終わりを互いに了解し合うというものです。ASDのために適切どころに視線を向けられないことは、聞こえている子どもよりも困難を大きくさせているのです。

ASDに気付いたきっかけ

- スケジュールの変更でパニックになる
- たくさんの人がいる場所を嫌がる
- 注意を受けている時でも表情がかわらない
- 何故怒っているのか、落ち込んでいるのか分からない

その他にも、「時間割などスケジュールの変更でパニックになる」「たくさんの人がいる場所を嫌がる」「注意を受けている時でも表情がかわらない」「何故怒っているのか、落ち込んでいるのか分からない」といった聴覚障害のない子どもたちにもみられる特徴もあげられました。

ASDに気付いたきっかけ



高等部になって初めてASDを疑われたケースでは、「そのような事実はないにもかかわらず、実習で差別され迫害を受けていると思いで説明しても切り替えられない」とか「部活で友人がけがをして救急車が来た時に、下校時間だからと一人だけ帰っていった」などが挙げられていました。

ことばの機能

他人の経験知を自から知識として吸収させる
自分を客観視する力の下支えとなる機能



聴覚障害のために「9歳の峠」で苦労している
子どもたちは、ASDが無くても物事を多
面的に捉えるのに苦労する

ことばには、他人の経験を自分のための知識として吸収したり、自分を客観的にみるための力を下支えする機能があります。聴覚障害のためにいわゆる9歳の峠を越えるのに苦労している子どもたちは、ASDが無くても物事を多面的に捉えるのに苦労したり、いわゆる行間を読んでその場に求められる行動を理解するのに困難を示してしまうことがあります。

ASDとの合併

聴覚障害の二次的困難として「対人的な不器用さ」がある⇒ASDとの見極めは慎重に
まずは、聴こえない子としての十分な関わりを

聴覚障害の二次的困難として対人的な不器用さを示していることもあるので、聴覚障害があるとASDの見極めは難しい場合もありますが、まずは聴こえない子としての十分な関わりをした上で、それでもその困難が軽減されることがないことを確認することが大切です。



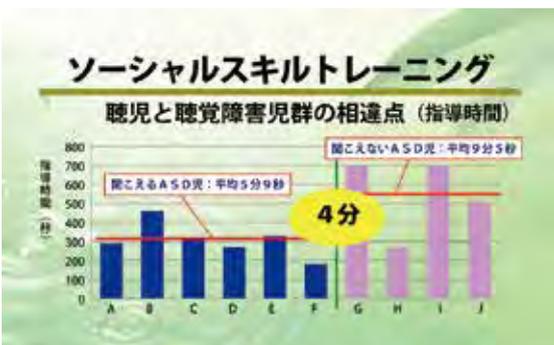
発達障害のある聴覚障害児も適切な指導や配慮で学習効果が高まりますし困難も軽減します。しかし、そのための工夫は聴覚障害のない子どもよりも質的にも量的にも手間がかかります。



例えば、視覚処理に課題があるために漢字が覚えられない子どもには、部首の復唱などで覚える方法がありますが、聞こえないために声に変えて復唱することが得意でない子どもにはその方法が使えません。指文字に変えたり視覚的に捉えられる情報量に考慮しながら提示するなどの工夫が必要になります。



ASDのある子には対人行動を円滑に進めるための学習として、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を行います。聞こえるASD児と聴覚障害児のあるASD児で状況絵を活用したトレーニングの時間を比較してみました。



絵に示されている状況の理解を促す際には、絵を示しながら説明しますが、そこに視線を向けている時は聴覚障害児は先生の手話や口形を見ることができず、説明が分からなくなります。絵を見る時と説明をするときを分けるなどの配慮のために、同じ課題をしても聞こえる子どもが5分で指導できるところを平均9分かかってしまいます。

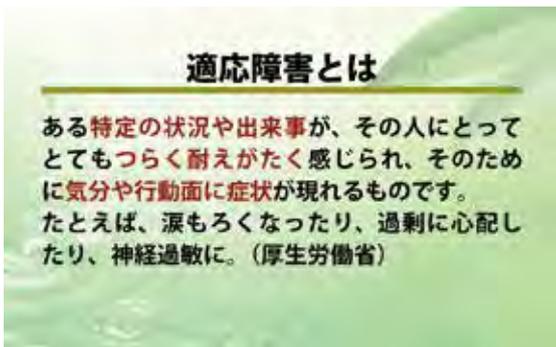


量的にも種類も多くの手立てが必要になるのです。指導の実際は「実践編」を参考になさってください。





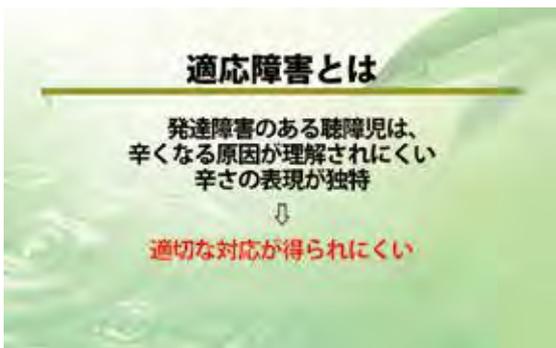
二次的困難や不適応について



適応障害とは

ある特定の状況や出来事が、その人にとってとてもつらく耐えがたく感じられ、そのために気分や行動面に症状が現れるものです。たとえば、涙もろくなったり、過剰に心配したり、神経過敏に。(厚生労働省)

ある特定の状況や出来事が、その人にとってとてもつらく耐えがたく感じられ、そのために気分や行動面に症状が現れることを「適応障害」といいます。たとえば憂うつな気分や不安感が強くなるため、涙もろくなったり、過剰に心配したり、神経が過敏になったりします。



適応障害とは

発達障害のある聴障児は、辛くなる原因が理解されにくい
辛さの表現が独特
↓
適切な対応が得られにくい

発達障害のある聴覚障害児は、辛くなる原因が周囲から理解されにくかったり、時には辛さの表現が独特だったりもします。そのため、適切な対応が遅れたり得られにくかったりします。



適応障害とは

9歳頃になってくると自分を客観視するメタ認知の力が育ってくると言われています。その時期になると、他の友達はもっと楽に計算をしているのになぜ自分は出来ないのだろうかとか、なぜ自分だけが薬を飲んでいるのかなど、他人と自分を比較して劣等感を感じるようになってきます。この時期に、障害のために自分はダメな人間だと感じさせると不適応がどんどん強くなってしまいます。



適応障害とは

発達障害があろうと聴覚障害があろうと、今の「そのままの君が素敵だ」ということを伝えて受け入れてあげてほしいと思います。そのためには、家庭との連携も大切です。劣等感や優越感を感じだしたころの気持ちの面の配慮が、その後の成長に大きく影響を与えるのです。



精神保健福祉士の資格を持ち聴覚障害の方への相談支援を行っている、情報文化センターの森せい子さんにお話を伺いました。

Q. 森さんは色々な方の相談を受ける中で、子どもの時は発達障害を併せ持っていたであろう、そして今は大人になっている。そういう方の相談もたくさん経験があると思うのですが、現在、大人の方で困っているというのはどういう状況ですか？

A. 社会の中で適応できない。周りとうまく関係を作れないというケースが多いと思います。

Q. 具体的にはどういうケースがありますか？

A. 一つは心身症の様な状態になって会社に行けない、お休みして上司から相談が入る。本人も会社の前まで行けるのだけど、お腹が痛くなるだとか、一つは身体に色々な検査してもわからない様な不都合が生じる事があります。

Q. 精神的な問題を抱える場合もありますか？

A. はい、夜眠れないとか、食べられなくなるとか。依存症的な生活の中での問題が起きた時に薬の力に頼る事が良いという雰囲気を見ると、医療機関におつなぎするケースもあります。

Q. そういう人たちの相談支援をする時に、森さんのところではどのような支援をされていますか？

A. 本人が困ったと云って、本人が来る事は少ないです。まずは、家族又は会社の上司、学校の先生あたりから相談が持ち込まれます。ご本人と会うまでに結構時間が掛かるので、頑張って本人と会うところから支援がスタートだと思います。会うまでが一つの線です。

会ってから、この問題はおそらく、ずっと長い間で本人が背負ってきた問題だと思うので、一回会っただけで解決する様な性質では無いので、非常に時間を掛かながら本人と面接を繰り返していくことが大事。その中で、本人が何を望んでいて、今何が苦しいのか、そこを見ながら将来の自分のイメージを作るように働きかけています。



Q. 将来の自分自身の姿が描けていないという事なんですね。それは苦しいですね

A. どうして良いか本人もわからないままに、みんなが出来ている事が、自分だけ出来ないという事で、自分が不安定な気持ちの中で、悶々としてきた様子が見えます。まずは自分を知る事、自分は悪くない、ダメではないという気持ちのところまで持って行くのが大変で、難しいところです。



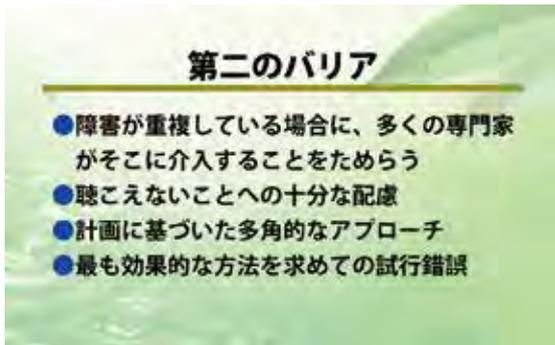
Q. このDVD教材は、今発達障害を併せ持っているお子さんの指導をしている先生だとか、親御さんが見ていただくものなのですが、先生や親御さんに向けて何がありましたら一言お願いします。

A. お腹を痛めて産んで、聞こえないとか、聞きにくい子どもさんは、聞こえるお子さんの保護者と比べて、かなり苦労は大きいと思います。その様な中で、聞こえない、聞こえづらいという部分を整えてあげた上で、更にこの子はどういう凸凹があって、この差がどの位なのか見るために、ご両親に情報をきちんと提供する事が大事です。現在、自分から情報を取らないと自然に情報はやってこないと思うので、もし家の子どもは少しみんなが出来ている事が出来ないなと思った時は、気軽に先生や身近な頼れる方を作ると良いです。

最初、ちょっと「あら」と心配な時に、相談したり、具体的にこういう方法が良いのではないかと、アドバイスをいただける様な先輩とか、日頃から心がけて作っていくのが良いと思います。



より良い実践に向けて



第二のバリア

- 障害が重複している場合に、多くの専門家がそこに介入することをためらう
- 聴こえないことへの十分な配慮
- 計画に基づいた多角的なアプローチ
- 最も効果的な方法を求めての試行錯誤



第二のバリア



セレンディピティ (serendipity)

ふとした偶然をきっかけに、幸福を掴んだり大発見をしたりすること



山中伸弥教授

その瞬間との出会いに十分な準備をした人だけに幸運が巡ってくる



一般に二つの障害が重複している場合に、多くの専門家がそこに介入することをためらうようになります。それは自身の無力感を味わいかねないからで、「第二のバリア」と呼ばれたりもします。発達障害を併せ持つ聴覚障害児への教育実践にも専門家や確立した指導法があるわけではありません。

だからこそ、発達障害を併せ持つ聴覚障害児へのアプローチは聴こえないことへの十分な配慮とともに、困難解決のための計画に基づいた多角的なアプローチを実施し、その子にとって最も効果的な方法を試行錯誤していく日々の実践が大切です。

しかし、それと同時に忘れてはいけないのは、多様な子供の状況を丸抱えに受け止めて、既成の教育観にとらわれず、その子だけにある新しい教育的な価値を見出していく視点が大切です。例えば、ことばでの表現は苦手でも絵が際立って素晴らしいとか抜群の運動神経をしているとか、作業に時間はかかるがとても丁寧だとか、一つのことに集中苦手でも、人とは違う発想ができるとか。一人一人がかけがえのない宝物を持っているのです。

ノーベル賞受賞者が異口同音にいうことばにセレンディピティ (serendipity) というものです。ふとした偶然をきっかけに、幸福を掴んだり大発見をしたりすることを指します。

i P S細胞でノーベル生理学賞を受賞した山中伸弥教授も「細胞の再生を目指して、世界中の人が取り組んできたことを、たまたま自分が探し当てただけだ」とおっしゃっています。ここで大切なことは、セレンディピティのチャンスがあっても見逃してしまうことが少なくないということです。見出すその瞬間との出会いに十分な準備をした人だけに幸運が巡ってくるのです。



発達障害のある聴覚障害児の指導とはその子にしかない宝物を見出してあげる仕事だと思います。どうぞその瞬間をみのがすことのないように日々の準備をしてもらいたいと思います。

DVD第9巻 発達障害を合併する聴覚障害児 実践編



DVD第9巻では、8巻の理論をより具体的に指導に活かしていただけるよう、実践編として指導を紹介しております。教材としての理解を進めるため、日常の指導とは異なる場面もございますことを予めご了承ください。

撮影は、都立大塚ろう学校において行いました。また、参加している児童は日常担当しているお子さんと異なります。



1. 言葉が覚えられないタイプ



聴覚障害があると一般的に、新しい言葉を覚えることが苦手であることは少なくありません。それに併せてLDによる記憶の苦手さがあると、さらに言葉の定着に苦勞することが予想されます。

記憶できる量自体を伸ばして行くにはじっくりと時間をかけて丁寧に支援していくことが求められますが、まずはその子にとって苦手な中にあっても少しでも使いやすい記憶方略を探して行くことも有効です。



指文字以外にも、書字、発音、自分で考えた方法などで同様の手続きを行い、どの方法が一番成績が良いのかを比べてみましょう。

発音をさせる場合はきれいに発音できているかどうかではなく、本人なりに言い分けていることがポイントです。発音が明瞭でなくても、意識的に言い分けること、構音という運動をすることが記憶により影響を与える場合は実は少なくありません。

また、再生ができなかったときに、もう一度記憶する機会、再記憶をさせるとどうかの様子もみてみるとよいでしょう。



【動画解説】

キャラクターに3～6文字程度（子どもの実態に合わせて文字数を調整してください）の「名前」として無意味つづりを作ります。その際には母音や特殊音節、発音してみたときの言いやすさ等に極端な偏りが出ないように注意して下さい。

それらを文字、書字などの様々な記憶方略を用いて各1分間、繰り返して覚えさせましょう。その後、「名前」部分を隠した上で「このキャラクターの名前は何かだった？」と確認し、どの方略が最も成績が良くなるのか比較しましょう。1分後の再生だけでなく、5分後、15分後など少し間を置いた後の様子、不正解時に再記憶させてみた時の結果も確認してみると良いでしょう。これらは一度だけでは偶然の結果かもしれませんので、日を改めた上で何度か試してみるとより正確な結果が得られると思います。





3. 板書が苦手なタイプ

板書に時間がかかる、書き誤りが多いといった場合、一つには語彙力が低いために文章をまとめて覚えることが出来ていないことが考えられます。

一方、視覚処理が苦手な板書の文字をうまくとらえられていないことも考えられます。通常の視力検査では大きな異常が見られなくても、図と背景がうまく判別できなかつたり、行が重なって見えてしまっていたりする場合があります。こういった場合、見る対象を手元に置いてあげることで視線移動の負荷も軽くなり、スムーズに書くことができるようになることがあります。

あらかじめ板書と同様の内容で穴あきプリントを作っておき、それを使うという方法もあります。

また、目で見るだけでなく、声に出して覚えてから書くことも試してみるとよいかもかもしれません。見る力を育てるためには、市販のビジョントレーニング教材などを活用して、基礎的な力を育てて行くこともよいでしょう。

【動画解説】

板書が苦手と一言で言っても、よく見るとその原因は一つではありません。今回は特に視覚処理の苦手さがある場合について取り上げました。見やすい文字の大きさや行間、フォント、色など眼科医とも相談しながら検討すると良いと思います。

また、言語力の低さが根底にある場合もあります。通常板書に移す場合は頭の中に写したい文章を留め置いてからノートに書き始めます。しかし言語力が低いために、文章を意味のあるものとして捉えられなかつたり、知らない言葉や漢字ばかりになってしまうとうまく記憶することが出来ません。子どもたちの言語力を底上げして行くと同時に、現在の力に合わせた板書計画を立ててみましょう。



4. 集中力が短いタイプ



集中力が続かない場合、いきなり 45 分間ずっと集中させることは適切な目標とは言えません。まずは今の段階でどのくらいの時間であれば集中できていられるのか、よく観察してみましょう。それを少しずつ伸ばしていくことをねらみましょう。視覚的にも見通しを持てるよう、タイマーを活用する方法があります。

目標時間が達成できるようになってきたら、本人と相談して少しずつ時間を延ばしていきましょう。目標を達成できたときにはたくさんほめてあげてください。



また、本人が何をやっていいかわからないとき、課題の難易度があっていないときは集中がよりしにくくなってしまいます。改めて確認をしましょう。

中には「集中する」という感覚がつかめていない子もいます。その場合は、積み木積みや豆運びなど思わずぐっと集中してしまうようなゲームを用いて、「集中する」という感覚をまず掴ませることから始めてもよいでしょう。



【動画解説】

目標時間の設定では、初めはあまり欲張りすぎず、子どもが達成感を感じられるように調整しましょう。また目標達成できたときにはたくさん褒めてあげること、トークン（がんばりシールなど）を活用してみることもポイントです。

プリント 1 枚に 15 問から、5 問× 3 枚に変えて一度に提示する量を減らし、集中しなくてはいけない時間を調整することもよいでしょう。

タイマーも無料のアプリなどもたくさんありますので、カウントダウン/アップ、数字/図形などどれが分かりやすいのか試行錯誤してみてください。



5. 聞き漏らしや忘れ物が多いタイプ



不注意があると、指示や手順の聞き漏らしや、忘れ物が多く注意される機会が増えてしまったり、活動に十分参加できなくなってしまうことがあります。注意力や記憶力に課題があるために忘れ物が多くなってしまう場合の工夫について紹介します。

学年によって大人が書いて渡す、本人が自分で書くなど段階を追ってより自分で出来る方法にしていけるといいでしょう。また、話す側も一度にたくさんを話さず、ひとつずつ指示して情報量の工夫をする、黒板に簡単に板書するなど消えずに残る情報とすることも有効でしょう。



【動画解説】

指示内容が多い場合、それを全て覚えることが目的になってしまい、実際の活動が保証できなくては本末転倒です。また、常に指示を待っていたり、周りを見て行動するだけでは自主的な活動とはなりません。自分で考えて行動できるようにするためにはどのような補助手段があればいいのか、子どもの実態に合わせて工夫してみてください。





6. 忘れ物 連絡袋でひとまとめ



一つの教科で教科書やノート、資料集、ドリルなどいくつかの持ち物があると、ついどれか一つ抜けてしまうことが起こりがちです。そんなときは教科ごとにファイルを作り、まとめておくとう便利です。ファイルに教科名と中に入れておくものを書いて張っておくとよいでしょう。

また、授業でつかうもの、たとえばコンパスやなわとびなどはクラスに予備を用意しておき、ルールを決めた上で貸し出すという方法もあります。こうすることで忘れ物をしたから授業に参加できなかったということを減らすことができます。





7. 状況理解の確認



多動傾向があったり、手が出やすく友達とのトラブルが多い場合、まずはどんなタイミングでトラブルになりやすいのかを良く観察しましょう。例えば、状況把握がうまく出来ておらず、特定の情報だけで誤った解釈をしていないか、特定の時間帯や相手に対してトラブルが多いということはないかなど確認してみましょう。

怒鳴ってしまったことを怒っても、本人にとっては納得がいきません。なぜその行動が適切でなかったのか、どのような行動をすれば改善できるのかを落ち着いた口調で伝えましょう。また、その場において何が起こっていたか、何を見ればわかるのか状況を把握するためのポイントも教えて行くとよいでしょう。



【動画解説】

状況理解の悪さからのすれ違いが繰り返されると「あの子は乱暴」、「あまり関わらないほうがよいかもしれない」と友人関係に歪みが生じてしまう恐れがあります。「今はどのような状況なのか」、「なぜ相手はそのような行動をしたのか」といった状況を把握するためのポイントを伝え、その上で本来すべき行動（「掃除の時間は荷物は自分のロッカーに入れる」）まで具体的に示せるとよいでしょう。

また、教員が大声を出すと子どもも興奮してしまい落ち着いて自分を振り返ることができません。教員自身が落ち着いて「叱る」、「指導する」、「受け止める」が出来ているか、振り返ってみましょう。



8. 自己コントロールの指導例



ADHDやASDの子どもの中には、すぐに手が出てしまうなど、怒りのコントロールが難しい子どももいます。また、その中には感情の程度がうまく表出できずに、0か10かになってしまう子どももいます。まずは自分の気持ちを自覚していけるように支援しましょう。



生活場面で見られる困難を取り上げて、具体的に整理して行くといいでしょう。また実際にいらした場面でもこのいら度メーターを用いて「今はこのくらいだから、こうしてみよう」と声かけをしたり、学校だけでなく家庭でも同じ教材を使うなどすると定着につながりやすいと思います。



【動画解説】

怒りの感情コントロールを指導する際には、まず自分自身の感情を客観視出来るようになることが必要です。目に見えない感情やその程度を扱うことが難しい場合には「いら度数」、「いら虫」など数値化したものに置き換えて話をする、プラスの感情（うれしい、おもしろいなど）から取り組むと理解しやすいことがあります。

また「仕方がない」、「少し我慢する」という行動の選択肢も増えるとお互いに楽になることがあります。

まずは感情が高ぶっているときではなく、落ち着いて自らを振り返ることができる時に指導を開始し、「メーター」を使えるようになってきたら実際に感情が高ぶっているときに落ち着くためのツールとしても使えるようになっていけるとよいでしょう。



9. 考えを認めつつ、行動の選択肢を増やす



ASDによるこだわりのある場合、どのこだわり自体をなくしていくことは難しいかもしれません。それよりもそのこだわりと社会的な許容範囲とをどのように折り合いをつけて行くかを考えてみましょう。

落ち着いた様子になってから新しいプリントを渡しました。同じプリントに直させたり、消しゴムを使って消させると、間違えたことを思い出して落ち着かなくなってしまうことがあります。そこで何枚かコピーを用意しておいて新たに解かせるとスムーズに取り組めることがあります。また、その独特さについて周囲も理解して認めていくことも同時に重要です。



【動画解説】

VTRでは「100点じゃないと嫌」というこだわりを取り上げました。他にも子どもによって様々なこだわりのために日常生活がスムーズに送れなくなってしまうことがあります。つい、周りと同じように動くことを目的に強く指導してしまいがちですが、何にこだわっているのか、どうすれば動けるのか、代替手段はないかなどより根本的な視点から考えてみましょう。また車椅子の方に「階段を登れ」とは言わない様に、ASDそのものについて周囲が正しく理解して行くことも必要です。



10. タブレットを使ったSSTの工夫



聴覚障害児にSSTを実施する場合、単にストーリーを作ったり、状況絵などを用いるだけでは言語力や状況をイメージする力の課題があるために十分な内容理解に至らない場合があります。その子の理解しやすい情報提示を工夫する必要があります。今回はタブレットを用いた工夫をご紹介します。



タブレットは子どもにも扱いやすく、また注意を引くこともできます。一時停止や拡大、その場での撮影など様々な活用方法があるのでぜひ工夫してみてください。また、タブレットのほかにも、4コママンガやロールプレイなども子どもによっては効果的に使うことが出来ると思います。



【動画解説】

事前にタブレットでロールプレイを撮影しておくことで、状況のイメージが難しい場合でも想像しやすくなることがあります。登場人物や小道具、服装などの準備もしやすくなります。一方で動画やタブレット自体が非常に強く興味を引くもののため、子どもによっては刺激が強くなりすぎてしまうこともあります。その子にとってはどのような方法が最も理解しやすいのか、試行錯誤しながらつけていってください。



11. 感情語の理解



感情について扱う際に、そもそもその言葉を十分知っているかを確認する必要があります。言葉のイメージが乏しかったり、少しずれた理解をしていることがあるので、本格的な指導に入る前に確認しておきましょう。

「知っているはず」と思っていたら実は、ということも少なくありません。丁寧に確認して行きましょう。また、一覧は普段の日記や作文などにも活用できるツールとしていろいろな場面で使って行くのも良いでしょう。



【動画解説】

感情を表す語彙については指導場面だけではなく、日常生活の中で教師が自分自身の気持ちを言語化したり、子どもの気持ちを代弁的に言語化したりして、様々な状況でことばとして触れさせて行きましょう。気持ちという目に見えないものを視覚化する、適切なラベル（語彙）を付けて整理していくのも良いでしょう。

また、年齢が上がってくると表情と感情が異なる（異なっているほうが状況に適している）事があることも学んでいく必要があります。状況理解と併せて指導して行きましょう。

また、教材は学校だけでなく、家庭などにも同じものを渡す、ポケットサイズのものも作っておくなどすると、どこでも同じような方法で支援してもらえる環境を整えることが出来、行動の般化がねらえると思います。



12. 視線や注意を促す工夫



ASDのある子の中には注意の焦点がずれているために、状況がうまく掴めずにその場にそぐわない行動をしてしまったり、友達とのトラブルになってしまう場合があります。SSTを活用しながら、何を見るべきなのかを伝えて行きましょう。



見るべきところを以外を隠すことでそこに注目しやすいようにしています。このような鍵型の紙2枚を使うと、いろいろな大きさに対応できるので便利です。また、相手の表情や、状況のキーポイントになる部分に注目することが出来るようになるよう指導を繰り返していきましょう。



【動画解説】

注意の焦点化が難しい、ずれてしまう子の場合、指導をしていても核心にせまるまでに非常に時間がかかってしまったり、結局何をねらいにしていたのが曖昧になってしまうことがあります。手話を使いながらだとまさに「手が足りない」状態になってしまうことも。今回は鍵型の黒画用紙を用いましたが、他にもタブレットで該当箇所を拡大する、写真加工用アプリを使って該当箇所のみを切り取るなども試してみてください。

発達障害を併せ有するお子さんの実態は一人ひとり様々です。障害名にとらわれ過ぎず、目の前のその子を大切にしてほしいと思います。先生も先輩や同僚に相談しながら、悩みを一人で抱え込まないようにしてください。子どもの力を信じて一緒に成長して行きましょう。

資料

発達障害を併せ有する聴覚障害児に関する調査

第二回全国聾学校調査結果報告

本報告書は、平成24年1月に幼稚部、小学部、中学部のいずれかを持つ全国の聴覚障害児を対象とする特別支援学校（以下、聾学校）を対象に実施させていただいた、「発達障害を併せ有する聴覚障害児に関する調査」の集計結果をまとめたものです。

アンケートは、全国105校に送付したところ、90校より返信をいただき、回収率は85.7%に上りました。一人一人の児童生徒について記入するという大変煩雑なものであったにもかかわらず、お忙しい中ご協力いただきましてありがとうございます。

本調査は、「学校用」「幼稚部用」「小・中学部用」の3つからなっておりましたので、各アンケートごとに集計結果を以下に列記いたします。

聾学校における発達障害に関する調査は平成19年(2007年)にも実施しており、約5年ぶりとなります。この間は、特殊教育から特別支援教育への転換がはかられてからの5年間とほぼ時期が一致し、地域によっては聴覚障害児の教育の場や形態が大きく変化したところもあります。また、昨年8月には、「障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮」することを記した障害者基本法の一部を改正する法律が公布され、聴覚障害児を取り巻く環境は今後も大きな変化が予想されています。

インクルーシブな教育は、学校環境が統合か分離かという観点ではなく、すべての子どもが共生社会で将来生きていくためには、どのような学校教育が適切なのかということ観点から議論をする必要があります。

本調査が、発達障害という聴覚障害児の抱える今日的課題を通して、聴覚障害児教育の今後のあり方を考える一つの資料となれば幸いです。

平成24年6月
東京学芸大学 特別支援科学講座
教授 瀧田豊彦

学校用アンケート

① 発達障害のある幼児・児童・生徒に対する学校としての取り組みの有無について

「取り組みを始めている」としたのは 90 校中 45 校 (50%)、「重要な課題とは認識しているが、具体的にはこれから」としたのは 27 校 (30%) であった。「課題となっていない」としたのは 16 校 (18%)、未記入は 2 校 (2%) であった。

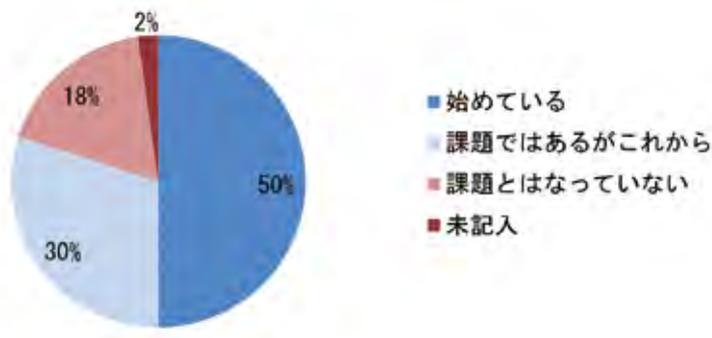


図1 学校の取り組みの有無について

⇒「取り組みを始めている」「重要な課題として認識している」を合わせると 80%で 2007 年実施の前回調査より 6 ポイント高くなった。このことから聾学校の中で発達障害のある聴覚障害児への理解・支援が一層広まりつつあることが示唆された。

② 取り組みを始めているとした 45 校の取り組みとは何か (以下の選択肢から複数回答)

1. 校内研修
2. 担当教員等の校外研修
3. 授業者以外の人的サポート (例: 衝動性の強い児童に対して教員やボランティアなどをつける)
4. 発達障害を扱う校内分掌で、全校的な理解・協力・相談
5. 発達障害に関する医療との連携
6. 外部の専門家を導入 (a .教育センター等の公的機関 b .発達障害に関する民間の機関
c .児童相談所・保健所 d .大学 e .研修センター等による相談 f .その他)
7. 1～6以外のその他の取り組み

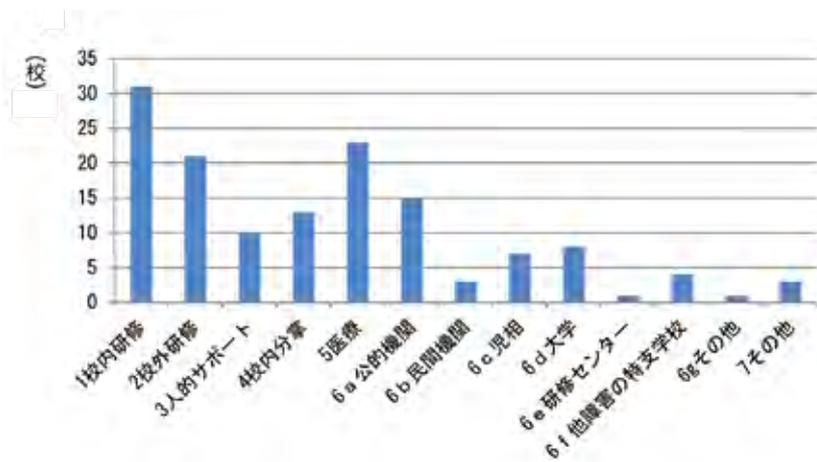


図2 学校としての取り組み

⇒すでに始めている取り組みとしては、「校内研修」、「医療との連携」、「校外研修」が上位を占めた。この点は前回調査と大きな変化はなかった。

幼稚部用アンケート

5歳児学級（80学級）の在籍児334名に対する担任の回答を集計した。

① 明らかな重複障害児はいるか。

「いる」と回答した学級が29学級（36%）で、幼児の数としては37名（11%）であった。

② ①の重複児を除き、発達障害があると感じる幼児はいるか。また、その行動はどのようなものか。

発達障害があると感じる幼児が「いる」と回答した学級が49学級（61%）で、そのような幼児の数は297名中65名（22%）であった。前回調査と比べて、6ポイントの上昇が見られた。

これら65人の幼児に見られる行動、困難を図3に示した。

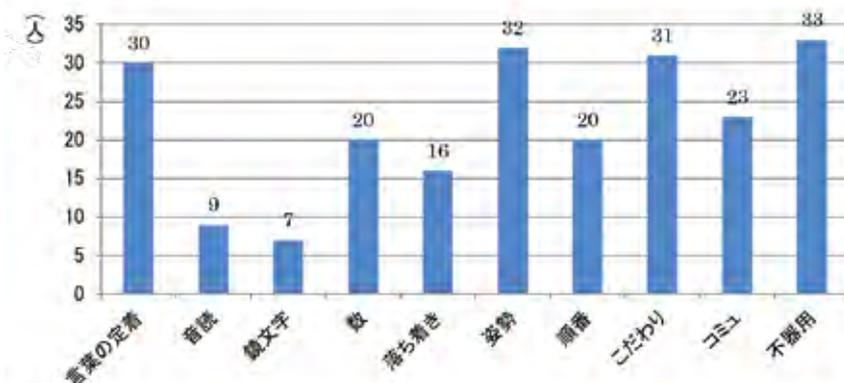


図3 幼児の行動で目立つもの

⇒困難の特徴としては、細かい作業や、体全体の動きがぎこちない等の「不器用さ」が最も多く、着席していても姿勢が保てない等の「姿勢」、「こたわり」が強いなどの行動面での困難が見られ、次いで聴こえの状態に比して新しい言葉がなかなか定着しない場合を指す「言葉の定着」の困難が見られた。

③ ②に該当する幼児の小学部等へ引き継ぎについて（以下の選択肢から複数回答）

1. 個別の教育支援計画の活用
2. 引継ぎに関する会議等（公式の形）
3. 非公式な形（職員室等での会話、電話や手紙など）
4. 予定なし
5. その他

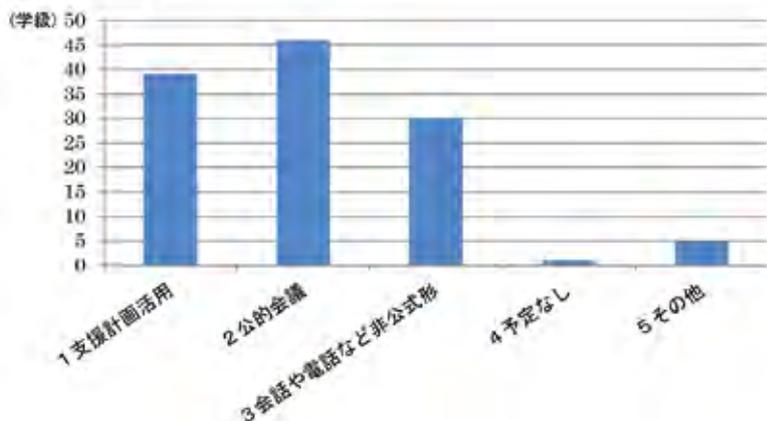


図4 小学部への引き継ぎ予定

⇒校内での公的な会議や個別支援計画を活用した引き継ぎが多かった。なお、その他に記述のあったものとしては、支援シートの作成、区の就学支援シートの活用、体験入学、就学を希望する小学校の公開授業時に直接伝えるなどであった。

小学部・中学部用アンケート

本調査では、2007年に実施した全国調査（以下、前回調査）と同様に、文部科学省（2002）が通常小中学校を対象に実施した、「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」を聴覚障害児にも妥当に使用できるように変更した質問紙を用いた。

質問項目は大きく学習面と行動面に分かれており、行動面はさらに「不注意」「多動性－衝動性」に関するものと「対人関係やこだわり等」に関するものに分かれている。学習面は「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域からなっており、例えば「聞く」は「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）」、「話す」は「思いつまま話すなど、筋道の通った話をするのが難しい」、「読む」は「音読が遅い」、「書く」は「独特の筆順で書く」などである。「不注意」「多動性－衝動性」では「学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする」、「質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう」など、また「対人関係やこだわり等」では「特定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」などが質問項目であった。本報告では判定基準も聴児での調査（文部科学省2002）に準じ、著しい困難のある児童・生徒の割合を算出した。

発達障害には運動の困難（いわゆる不器用など）や見当識障害（いわゆる方向音痴など）の特徴についても報告が少なくないが、前回調査にはその質問項目がなかった。そこで、本調査では上記の質問項目のほかに、「運動能力」「オリエンテーション」についても付加的に質問した。この質問項目についてはPRS（THE PUPIL RATING SCALE REVISED Screening for Learning Disabilities）から抜粋して用いた。

<小学部>

全部数は1,538名分で、その内単一障害学級（以下、通常学級）に在籍するものの、明らかな重複障害児である85名、家庭での言語環境が外国語である30名、それまで聴覚障害児教育を受けたことのない小学1、2年生32名、チェックリストに欠損データのあった219名をそれぞれ割合を出す際の母数から除き、1,172名を有効回答とした。

児童の実態について

1) コミュニケーション手段

子ども同士や教師との会話での、最もよく使う手段、次によく使う手段について質問した。

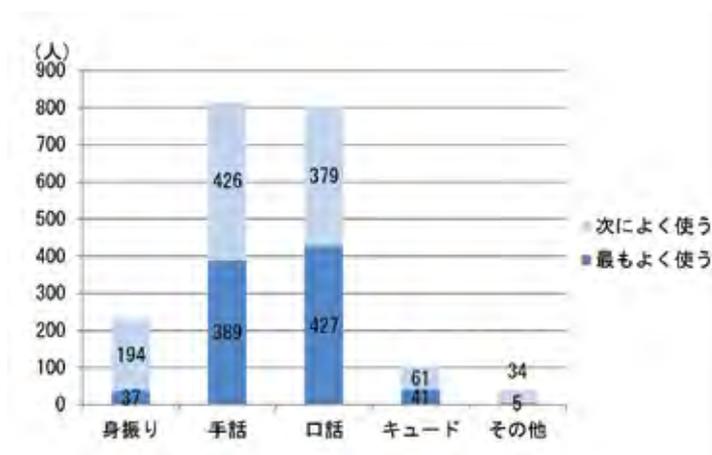


図5 児童のコミュニケーション手段

⇒前回調査では最もよく使う手段を手話とした者が口話より120人ほど多かったが、本調査では口話を挙げる者が増えた。「その他」では音韻サイン、筆談、絵や文字、発声などが挙げられた。

2) 聴力レベル

対象児の良耳の聴力レベルを図7に示した。91 dB～110 dBの者が多かった。人工内耳装用児は319名(27.2%)であった。なお、前回調査では14.9%であり、人工内耳装用児が大きく増加(+12.3ポイント)していた。

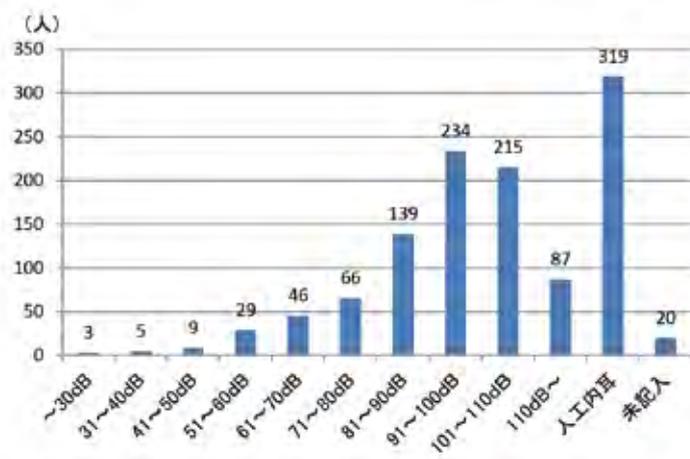


図6 児童の良耳聴力レベル

学習面での著しい困難

学習面で著しい困難を示す児童は1172名中、380名(32.4%)であった。6領域それぞれで特に困難があるとしてカウントされた人数は、「聞く」領域で184名(15.7%)、「話す」領域で167名(14.2%)、「読む」領域で193名(16.5%)、「書く」領域で111名(9.5%)、「計算する」領域で173名(14.8%)、「推論する」領域で118名(10.1%)であった。

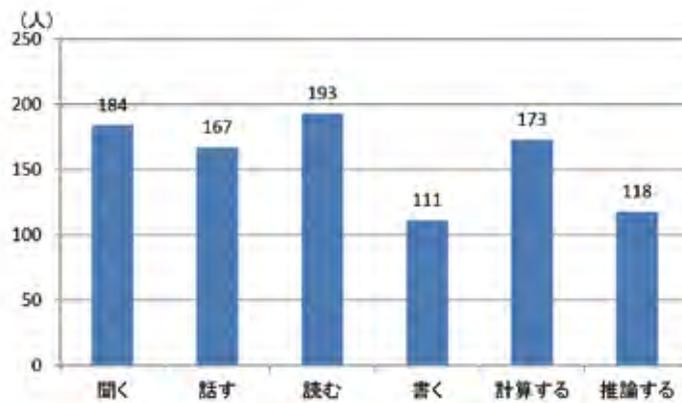


図7 学習面で著しい困難を示す児童の特徴

図7 学習面で著しい困難を示す児童の特徴

⇒「聞く」「話す」「読む」「計算する」で困難を示すとする回答が多かった。

前回調査では、学習面に著しい困難を示すとされた児童は31.2%であり、若干の増加(+1.2ポイント)が見られた。

「不注意」、「多動性 - 衝動性」での著しい困難

「不注意」、「多動性 - 衝動性」に著しい困難を示す児童は 118 名であり、通常学級在籍児童の 10.1%であった。また、それぞれの領域で特に困難があるとしてカウントされた人数を表 1 に示した。

表 1 「不注意」、「多動性 - 衝動性」に著しい困難を示す児童 (小学部)

「不注意」領域のみ	75 名 (6.4%)
「多動性 - 衝動性」領域のみ	14 名 (1.2%)
両領域	29 名 (2.5%)

⇒「多動性 - 衝動性」よりも「不注意」の項目で特に困難を示す児童が多かった。なお、前回調査で「不注意」、「多動性 - 衝動性」に著しい困難を示す児童は 9.2%であり、増加 (+0.9 ポイント) していた。

「対人関係やこだわり等」での著しい困難

「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す児童は 80 名で、通常学級在籍児童の 6.2%であった。なお、前回調査で「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す児童は 4.1%であり、増加 (+2.1 ポイント) していた。

「行動面」での著しい困難

以上より、行動面での困難を示す「不注意」、「多動性 - 衝動性」、「対人関係やこだわり等」を比較すると図 8 のようになった。なお、「不注意」、「多動性 - 衝動性」の人数は両領域に当てはまる者も含めて算出したものである。

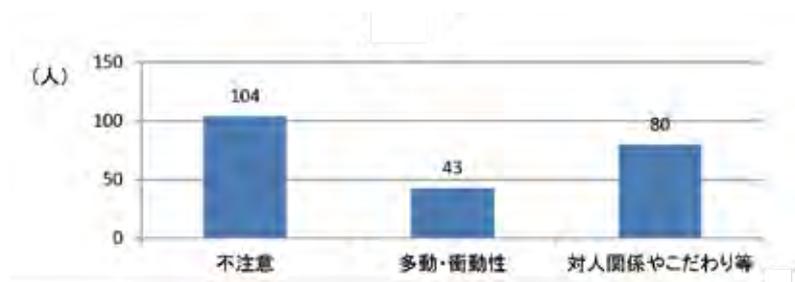


図 8 「行動面」での著しい困難を示す児童の特徴

⇒小学部段階では「不注意」に困難を示す児童が最も多かった。次いで「対人関係やこだわり等」、「多動性 - 衝動性」の順であった。

これまでの、「学習面」「行動面」のいずれかで何らかの著しい困難を示すとされた者は、1172 名中 435 名 (37.1%) であり、前回調査の 33.8%より増加 (+3.3 ポイント) していた。

以下、PRS より抜粋し付加的に実施した質問項目の結果について記す。

「オリエンテーション」での著しい困難

年齢相応を「3」とし、より困難な状態を「1」「2」、より良い状態を「4」「5」としたときに、年齢相応よりも低い評価となった者（「1」「2」）の数を図9に示した。

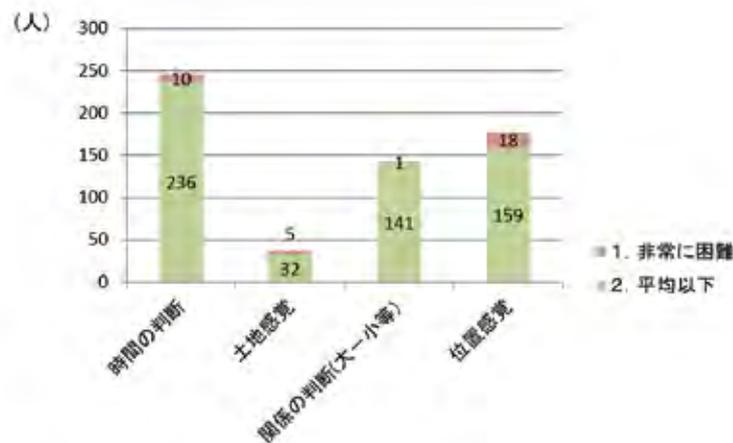


図9 「オリエンテーション」に困難を示す児童

⇒「時間の判断」に困難さを示す者は246名(21.0%)、「土地感覚」に困難さを示す者は37名(3.2%)

「関係の判断」に困難さを示す者は142名(12.1%)、「位置感覚」に困難さを示す者は177名(15.1%)であった。

特に、時間感覚に困難さを示す者が多かった。

「運動能力」での著しい困難

「オリエンテーション」と同様、年齢相応を「3」とし、より困難な状態を「1」「2」、より良い状態を「4」「5」としたときに、年齢相応以下の評価となった者を示した。

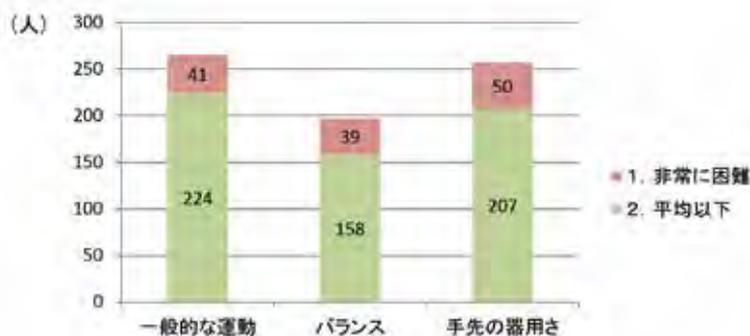


図10 「運動能力」に困難を示す児童

⇒「一般的な運動」に困難さを示す者は265名(22.6%)、「バランス」に困難さを示す者は197名(16.8%)、「手先の器用さ」に困難さを示す者は257名(21.9%)であった。全体的に、オリエンテーションよりも運動能力に困難さを示す者が多かった。

発達障害の有無の印象

チェックリストを実施した後、対象児童に発達障害があるように感じるかどうかを質問した。結果は表2のようになり、「あるように感じる」とした割合が28.4%であった。前回調査では、17.6%に対して印象ありとされていたが、+10.8ポイント増加していた。

表2 発達障害の有無の印象(小学部)

児童に発達障害があるように感じる	333名(28.4%)
ないと感じる	820名(70.3%)
判断できない、未記入	19名(1.6%)

以上が小学部の通常学級全児童を対象とした、チェックリスト等による著しい困難を示す児童の集計結果であった。これ以降はチェックリスト(「オリエンテーション」、「運動能力」を除く)を実施した上で、「発達障害があるように感じる」とされた児童435名に関して印象や支援状況について質問したものである。

連携について

発達障害からくるニーズに対して専門機関との連携があるかとの問いに対して「連携している」としたのは45名(10.3%)、「特に連携していない」としたのは287名(66.0%)であった。

連携先としては医療機関、大学、療育センター、児童相談所、教育相談センターなどが挙げられた。連携の具体的な内容としては「具体的な指導方法へのアドバイス」が最も多く34件、「診断・評価」が24件であった(図11)。その他では、保護者への支援など間接的なものもあった。(複数回答)

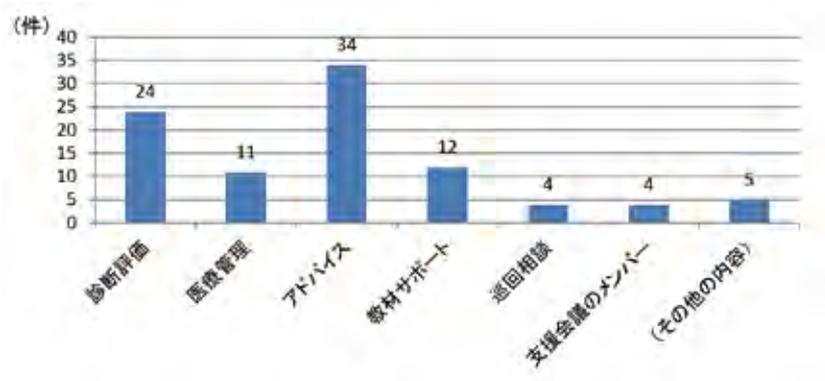


図11 連携の内容(小学部)

<中 学 部>

中学部は1012名分で、その内通常学級に在籍するものの、明らかな重複障害児である68名と、家庭の言語環境に課題がある23名、チェックリストに欠損データのあった113名をそれぞれ割合を出す際の母数から除き、808名を有効回答とした。

生徒の実態について

1) コミュニケーション手段

子ども同士や教師との会話での、最もよく使う手段、次によく使う手段について質問した(図12)。

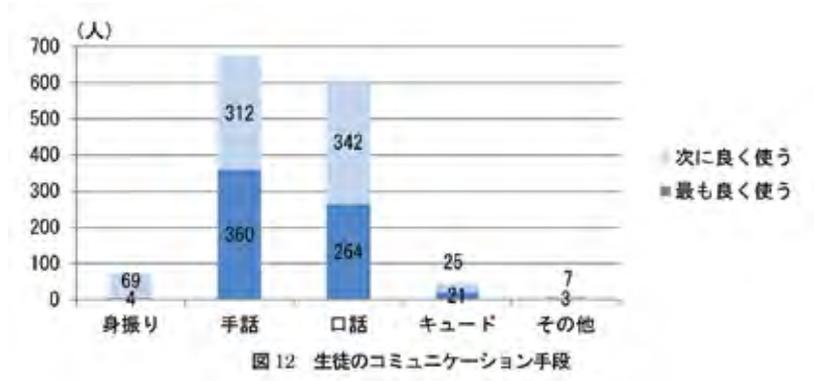


図12 生徒のコミュニケーション手段

⇒手話を最もよく使う生徒が一番多く、次いで口話(読話含む)を使う生徒が多かった。

2) 聴力レベル

対象生徒の良耳の聴力レベルを図13に示した。91dB~100dBの者が多かった。なお、人工内耳装用児は112名(13.9%)であり、前回調査の5.7%よりも+8.2ポイント増加していた。

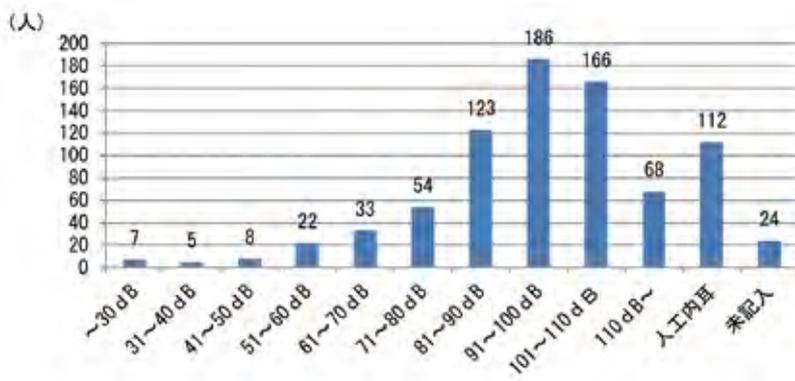


図13 生徒の良耳聴力レベル

学習面での著しい困難

学習面で著しい困難を示す生徒は 808 名中、192 名であり、通常学級在籍生徒の 23.8%であった。また、6 領域ごとに特に困難があるとしてカウントされた人数は、「聞く」領域で 73 名 (9.0%)、「話す」領域で 61 名 (7.5%)、「読む」領域で 49 名 (6.1%)、「書く」領域で 61 名 (7.5%)、「計算する」領域で 88 名 (10.9%)、「推論する」領域で 76 名 (9.4%)であった(図 14)。

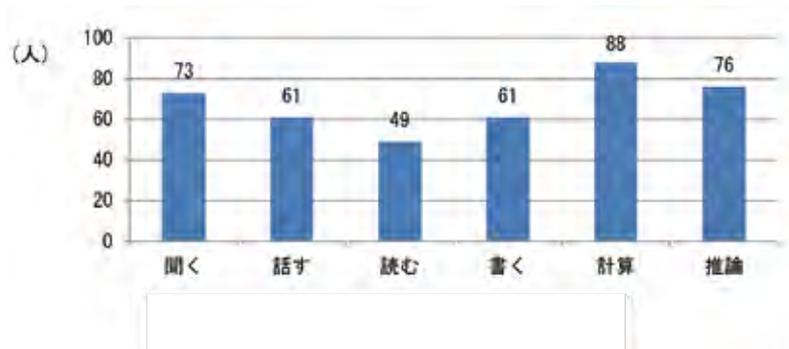


図 14 学習面で著しい困難を示す生徒の特徴

⇒「計算する」で困難を示すとする回答が最も多かった。次に多かったのは「推論する」「聞く」に困難を示す者であり、小学部とは異なる傾向であった。なお、前回調査では 27.8%であり、学習面に著しい課題を持つ生徒は減少(-4.0 ポイント)していた。

「不注意」、「多動性 - 衝動性」での著しい困難

「不注意」、「多動性 - 衝動性」に著しい困難を示す生徒は 95 名 (11.8%) であり、「不注意」を示す者の方が「多動性 - 衝動性」を示す者よりも多かった。なお、前回調査では 8.7%であり、全体的に高率(+3.1 ポイント)となっていた。

表 3 「不注意」、「多動性 - 衝動性」に著しい困難を示す生徒 (中学部)

「不注意」領域のみ	73 名 (11.3%)
「多動性 - 衝動性」領域のみ	4 名 (2.7%)
両領域	18 名 (2.2%)

「対人関係やこだわり等」での著しい困難

「対人関係やこだわり等」に著しい困難を示す生徒は 60 名であり、通常学級在籍児生徒の 7.4%であった。なお、前回調査では 5.2%で増加(+2.2 ポイント)していた。

「行動面」での著しい困難

以上より、行動面での困難を示す「不注意」、「多動性－衝動性」、「対人関係やこだわり等」を比較すると図 15 のようになった。なお、「不注意」、「多動性－衝動性」の人数は両領域に当てはまる者も含めて算出したものである。

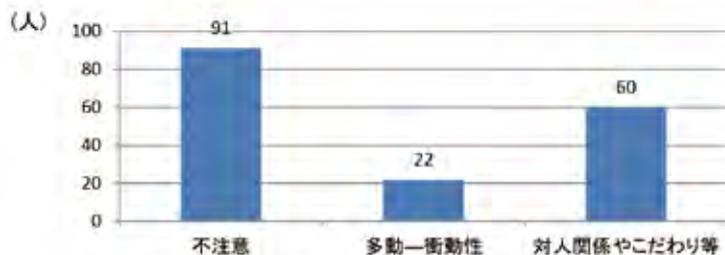


図 15 「行動面」での著しい困難を示す生徒の特徴

図 15 「行動面」での著しい困難を示す生徒の特徴

⇒中学部段階でも「不注意」を示す生徒が最も多かったが、「対人関係やこだわり等」に困難を示す生徒も 7.4% となった。

これまでの、「学習面」「行動面」のいずれかで何らかの著しい困難を示すとされた者は、808 名中 242 名 (30.0%) であり、前回調査の 32.9% より減少 (-2.9 ポイント) していた。

「オリエンテーション」での著しい困難

年齢相応を「3」とし、より困難な状態を「1」「2」、より良い状態を「4」「5」としたときに、年齢相応以下の評価となった者を示した。

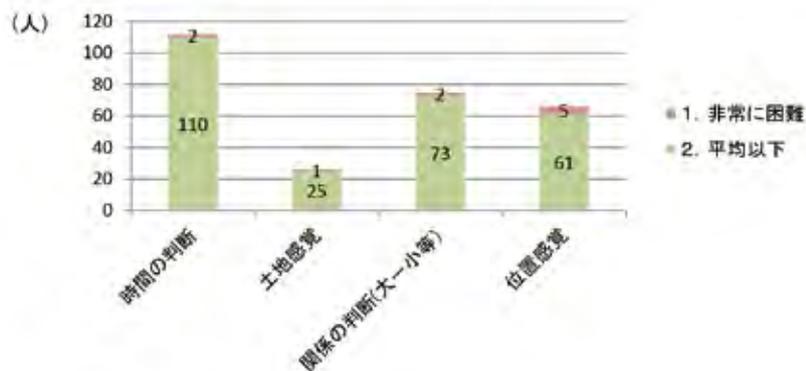


図 16 「オリエンテーション」に困難を示す生徒

⇒「時間の判断」に困難さを示す者は 112 名 (13.9%)、「土地感覚」に困難さを示す者は 26 名 (3.2%)、「関係の判断」に困難さを示す者は 75 名 (9.3%)、「位置感覚」に困難さを示す者は 66 名 (8.2%) であった。小学部と同様、時間感覚に 困難さを示す者が多かった。

「運動能力」での著しい困難

「オリエンテーション」と同様、年齢相応を「3」とし、より困難な状態を「1」「2」、より良い状態を「4」「5」としたときに、年齢相応以下の評価となった者を図17に示した。

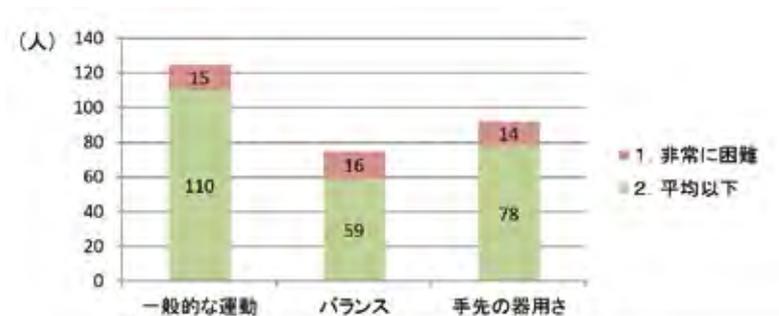


図17 「運動能力」に困難を示す生徒

⇒「一般的な運動」に困難さを示す者は125名(15.5%)、「バランス」に困難さを示す者は75名(9.3%)、「手先の器用さ」に困難さを示す者は92名(11.4%)であった。小学部と同様、全体的にオリエンテーションよりも運動能力に困難さを示す者が多かった。

発達障害の有無の印象

チェックリストを実施した後、対象生徒に発達障害があるように感じるかどうかを質問した。結果は表4のようになり、「あるように感じる」としたものが20.3%であった。前回調査では、15.1%に対して印象ありとされており、+5.2ポイント増加していた。

表4 発達障害の有無の印象(中学部)

児童に発達障害があるように感じる	164名(20.3%)
ないと感じる	624名(77.2%)
判断できない、未記入	20名(2.5%)

以上が中学部の通常学級全生徒を対象とした、チェックリスト等による著しい困難を示す生徒の集計結果であった。これ以降はチェックリスト(「オリエンテーション」、「運動能力」を除く)を実施した上で、「発達障害があるように感じる」とされた生徒242名に関して印象や支援状況について質問したものである。

連携について

発達障害からくるニーズに対して専門機関との連携があるかとの問いに対して「連携している」としたのは22名(9.1%)、「特に連携していない」としたのは150名(62.0%)であった。

連携先としては医療機関、大学、療育センター、校医、スクールカウンセラーなどが挙げられた。連携の具体的な内容としては「具体的な指導方法へのアドバイス」が最も多く15件、「診断・評価」が10件であった。(複数回答)

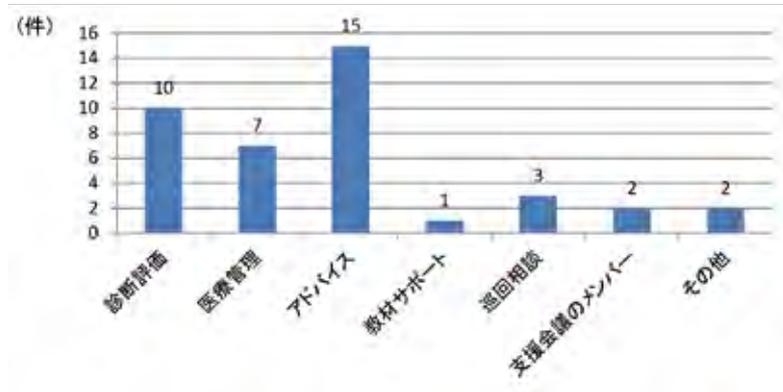


図 18 連携の内容(中学部)

<小・中学部を合わせた特徴について>

1) 聴児における調査結果との比較

文部科学省(2002)が聴児(小学校と中学校)を対象に実施した原案調査では、学習面か行動面で著しい困難を示す児童は6.3%と言われている。今回の聴覚障害児を対象にした調査では34.2%となり、聴児の5.4倍の割合となった。学習面のみの困難では聴児の6.4倍にあたる28.9%、「不注意」又は「多動性-衝動性」に著しい困難があるのは聴児の4.3倍にあたる10.8%、「対人関係やこだわり等」では聴児の8.9倍に当たる7.1%となった(表5)。

表5 小・中学部合算と聴児との比較

	聴覚障害児 2012年	聴覚障害児 2007年	聴児 2012年
「学習面」か「行動面」で 著しい困難を示す	34.2%	32.1%	6.5%
「聞く」「読む」「書く」「話す」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す	28.9%	29.9%	4.5%
「不注意」又は「多動性-衝動性」に 著しい困難を示す	10.8%	5.7%	3.6%
「対人関係やこだわり等」に 著しい困難を示す	7.1%	4.8%	1.6%

⇒あくまで発達障害様の困難のある児童・生徒の割合であり、このすべてに発達障害があるかは個々のケースを詳細に観察、評価する必要があるものの、何らかの項目で困難を示す児童が34.2%であるなど、どの項目においても聴児と比較してより高い割合で困難を示す者が存在した。

2) 3領域の困難の関係

学習面、行動面それぞれの関係をみると、図20のようになった。「学習面」の困難のみが383名(19.3%)、「不注意」又は「多動性-衝動性」のみの困難が56名(2.8%)、「対人関係やこだわり等」のみの困難が38名(1.9%)で、3つともに著しい困難を示すものが48名(2.4%)であった。

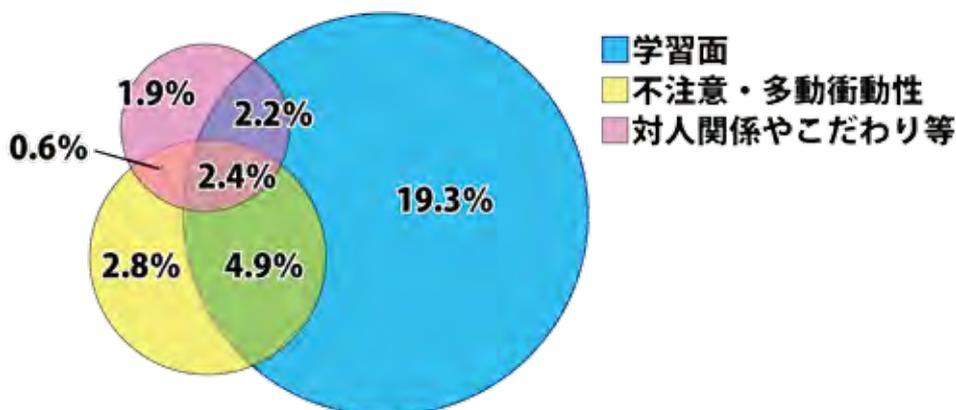


図19 3領域の関係(小・中学部合算)

3) 学部による推移

領域ごとの該当児童・生徒を小・中学部ごとに算出した(図20-1,2)。

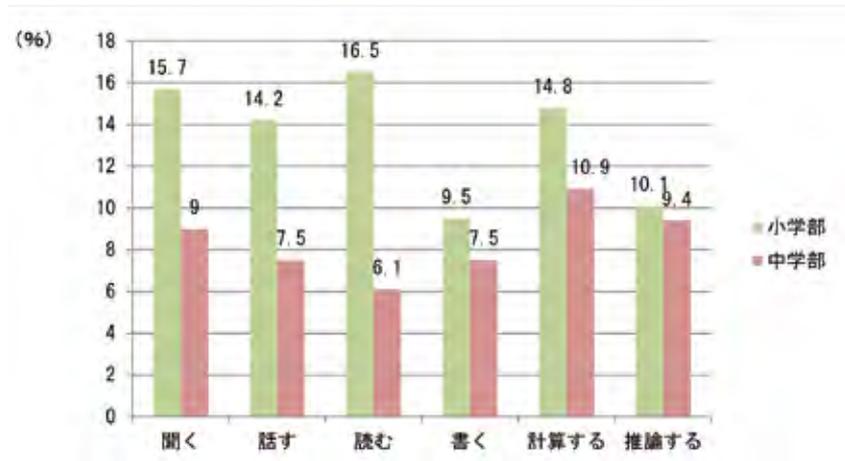


図 20-1 小・中学部の該当児率の比較 (学習面)

⇒学習面では、全体的に中学部になると著しい困難を示す割合が減少した。一方、これらには設問内容による影響も考えられるため、中学部では新たな課題が出現することも予想される。

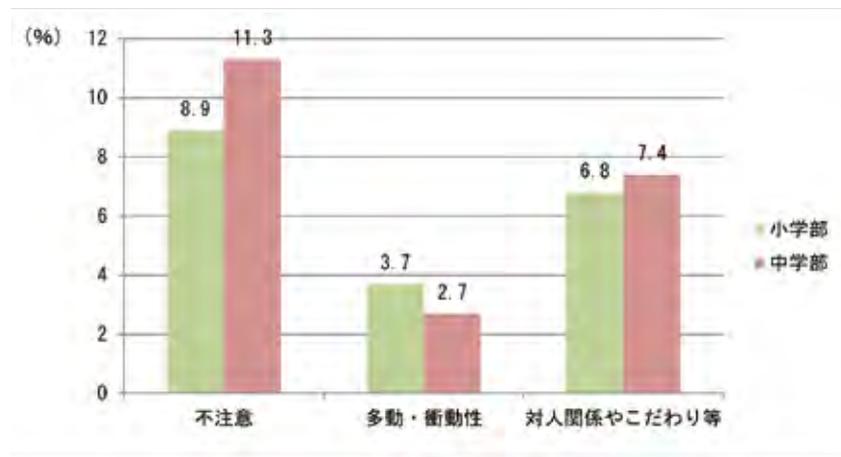


図 20-2 小・中学部の該当児率の比較 (行動面)

⇒「多動性-衝動性」については中学部で減少したが、「不注意」、「対人関係やこだわり等」においては困難を示す者の割合が中学部で多くなった。求められる社会的規範や人間関係等が複雑化することも影響しているかもしれない。

4) 行動面の困難についての検討

行動面の困難のなかでも図 20-2 に示したとおり、小・中学部とも「不注意」と「対人関係やこだわり」で著しい困難を示す者が多かった。そこで、この2つの領域で著しい困難があるとされた対象児（小学部）が、どの質問項目で困難を示していたのかを、図 21-1 と図 21-2 に示した。

「不注意」では、「細部まで注意を払わない、不注意な間違い」や「注意の集中を続けられない」「気が散りやすい」で困難を示す者が多く、逆に「最後までやり遂げられない」や「聞いていないように見える」は少なかった。また、「対人関係やこだわり」では「相手の感情や立場を理解しない」や「共感性が乏しい」などの自閉症的な傾向が示される質問項目で、困難を示す者が少なくない一方で、もしかすると、聴覚障害に起因して生じているとも考えられる「比喻が分かりにくい」や「常識の乏しい」でも困難を示す者が多かった。

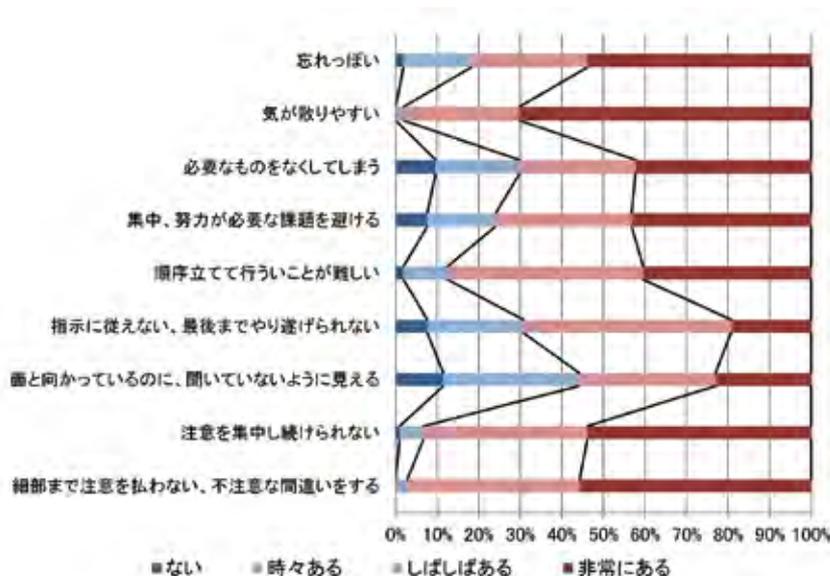


図 21-1 「不注意」領域 著しい困難あり群の評価分布 (小学部)

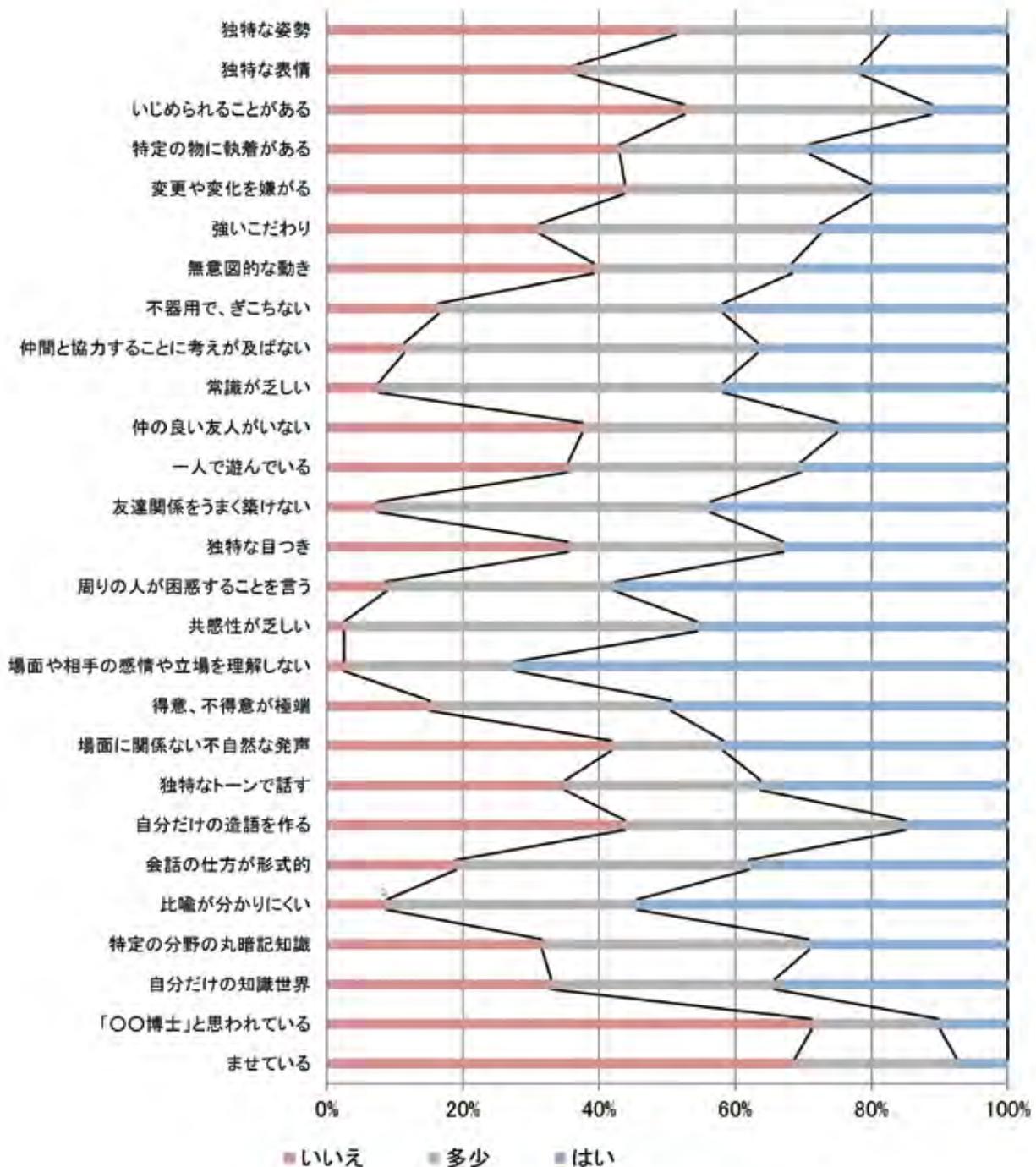


図 21-2 「対人関係やこだわり等」領域 著しい困難あり群の評価分布 (小学部)

終わりに

本調査で大きく増加したのは、「子どもに発達障害があると感じるか」の質問に対する教師の「有り」とする回答でした。また、発達障害のある聴覚障害児に対する学校としての取り組みを「始めている」との回答が50%となり、発達障害を合併する聴覚障害児の存在が、今日の聾学校において「当たり前のこと」になったのだと感じました。約1/3を占める発達障害様の困難のある聴覚障害児に求められる詳細な評価や丁寧な指導は、様々な機関と連携しながらも今後とも聾学校が主として担うべき役割だと考えます。本資料が、彼らのための教育実践（評価法や指導法の開発）を一層進める契機になれば幸いです。

聴覚障害児教育の専門性を身につけるための指導者用教材



第1巻 聴覚障害児教育の基礎知識

耳の仕組みと3つの難聴
オーディオグラムを読むようになろう
さまざまなコミュニケーション
言語獲得について
補聴器の基本
補聴器の限界を補うために
人工内耳
発声・発話の基本
読み書きことばと手話
障害の受け止め
これから聴覚障害児にかかわる先生方へ



第4巻 教育現場における手話

教育現場における手話の必要性
ろう学校教員による手話研修の必要性
ノンバーバルコミュニケーション
手話の基本単語
数字
指文字
実践的な手話表現
教室で使う手話単語



第2巻 教育現場での工夫・配慮事項

教室環境 机の配置(馬蹄形)
教室環境 掲示物
教室環境 補聴器
話し方・やりとり 姿をはっきり見せる
話し方・やりとり 視線を引きつける
話し方・やりとり わかりやすい話し方
話し方・やりとり 言葉使い方に気を付ける
教材・教具 実物・文字カード・写真
教材・教具 文字カード・絵カード・お面
板書の工夫



第5巻 教育現場での聴覚活用

聴覚を活用するとは
音ってなに？
聴覚活用には限界も
重度の子どもたちに
聴覚活用の可能性を広げる人工内耳
学校が行っている聴覚管理
補聴器の特性
聞こえの指導
自立活動 発音指導
普段の生活の中で聴覚活用を



第3巻 実践事例ダイジェスト

福島県立聾学校
福島県立聾学校福島分校
茨城県立霞ヶ浦聾学校
群馬県立聾学校
埼玉県立坂戸ろう学園
東京都立大塚ろう学校
長野県長野ろう学校
愛知県立千種聾学校
三重県立聾学校
奈良県立ろう学校
和歌山県立和歌山ろう学校
福岡県立小倉聴覚特別支援学校
福岡県立福岡聴覚特別支援学校
福岡県立久留米聴覚特別支援学校
東京都立大塚ろう学校
東京都立大塚ろう学校



第6巻 乳幼児教育相談

乳幼児教育相談までの流れ
0歳から3歳まではどのような時期か
子どもが聞こえないと分かった時
乳幼児教育相談での活動
保護者学習会
乳幼児の聴覚管理
聴覚障害児を取り巻く状況
医療機関との連携
多様な進路
お母さんの声



第7巻 保護者支援

保護者支援
保護者とのさまざまな連携
校内連携での保護者支援
年齢ごとに求められる支援
外部機関との連携
聴覚障害者からのメッセージ

第1-3巻 平成22年度 日本郵便の年賀寄付金の助成により制作
第4-5巻 平成23年度 福祉医療機構社会福祉振興助成により制作
第6-7巻 平成25年度 日本郵便の年賀寄付金の助成により制作
第8-9巻 平成28年度 日本郵便の年賀寄付金の助成により制作

大塚クラブホームページ「ろう学校.com」

URL <http://rougakkou.com>

平成28年度 日本郵便年賀寄付金助成

聴覚障害児教育の専門性を担保するための指導者用教材DVD等制作事業

事業の趣旨

特殊教育から特別支援教育に変わって、旧養護学校や普通学校からろう学校への異動者が増えてきた。旧ろう学校免許状も無く、ろう学校の勤務経験もない教員は、まず手話の世界に驚き、次に指導の壁に突き当たる。特別支援学校に勤務する教員は大変忙しく、新規採用やろう教育未経験者を育てる余力がないのが現実である。

本事業では、失われつつあるろう教育の専門性を維持向上させるため、また長年培ってきた技術や経験を、ろう教育の専門家、ろう学校校長会等の協力を得て理想的なろう教育のモデルとして教材化し継承するものである。県に一枚しかない地方のろう学校では専門性の維持は深刻な問題で、成果物の無償提供によって大きく改善につながることが期待されている。

少子化が叫ばれている中で、障害を持つ子ども数は年々増加している。また、二つ以上の障害を併せ持つ重複障害児の数も増え続けている。数に対応する施設整備や制度の改変は進んできているが、重複障害児をどの様に教育し自立させるのか、その必要性と比べて、研究・実践を試みるケースは多くない。本教材を通して、少しでもそれらのニーズに応えられることと思う。また、今回のテーマはろう学校だけに限った問題ではなく、重複障害の問題を抱える、知的障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校、盲学校などでの活用も期待されます。

NPO法人大塚クラブでは、都立大塚ろう学校を拠点に聴覚障害教育支援を行ってきた。その過程で、前述の新規採用と、ろう教育未経験の教員も4月早々に担任を持たねばならず、何らかの対応が必要と考える。この問題を置き去りにすると、ろう教育の専門性が維持されないばかりでなく、聴覚障害児者の自立にも悪影響が出ることが懸念されるため、緊急に対策をとることにした。ろう学校教員の技術レベル格差による、子どもたちへの影響を縮める一助とする。

事業協力者

監 修 濱田豊彦 東京学芸大学教授

大鹿 綾 筑波技術大学

制作協力 全国聾学校長会

東京都立ろう学校長会

聴力障害者自情報文化センター 森せい子

東京都立大塚ろう学校 東京都立立川ろう学校

東京都立葛飾ろう学校 東京都立中央ろう学校

出 演 庄谷咲良 金子 碧

イラスト 竹花春香 小泉朋子

撮影・編集 オフィスキューブ株式会社

印 刷 ホワイトウイングC o.

企画制作 特定非営利活動法人聴覚障害教育支援大塚クラブ