目　　次

原著論文

金子　　健・大内　　進
：点字教科書における図版の触図化について
ー触図作成マニュアルの作成に向けてー …… 1

佐藤　克敏・今中　博章・小曽根和子・岡崎　慎治・前川　久男
：自閉症の子どもにおける応答言語に関する般化要因の検討
ー「だれ」,「なに」に関する応答言語の指導ー …… 19

調査資料

廣瀬由美子・東條　吉邦・井伊　智子
：小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察
ー「ＬＤのモデル事業」研究指定校の実態からー …… 29

佐藤　正幸・小林　倫代
：聾学校乳幼児教育相談における早期支援 …… 39

その他

（教育展望）
徳永　　豊
：「特別な教育的ニーズ」の概念と特殊教育の展開
ー英国における概念の変遷と我が国における意義についてー …… 57

（原著論文）

点字教科書における図版の触図化について

－触図作成マニュアルの作成に向けて－

金子　健・大内　進

（企画部）

要旨：通常の教科書をもとにして作成される点字教科書には，編集されて点訳された文章とともに，図版も触図化されて掲載されている。その触図化については，多様な図版に対応し，かつ触覚的に容易に分かるものを作成するという点で，工夫を要する点が多い。本研究では，点字教科書に掲載されている触図のほとんどをしめる点図について，その具体的な作成方針を明らかにすることを目指した。その方針の理論的枠組みとして，いくつかの基本的観点を示し，そのもとに，実際の図版を例示しつつ，具体的な作成方針を述べた。その基本的観点としては，１）原本教科書の図版のうち触図にする図版の選択基準と触図にしない図版についての文章による代替などの対処方法，２）基本的には点のみで構成される点図の特性による，線種，線の長さなど作成上の制約，３）触覚の特性に対応した，要素間の間隔や単位面積あたりの要素の数といった点図作成の基準，４）図の属性として形が重要な図版と必ずしもそうではない図版など，教科書の図版の種類に対応した点図作成，５）点図の理解を容易にするために詳細な文字情報を付加することの必要性の５つを示した。

見出し語：触図，点図，作成方針，点字教科書，視覚障害

Ⅰ　はじめに

盲学校で使用されている文部科学省著作点字教科書（以下，「点字教科書」とする）は，原本の検定教科書をもとに編集し，点訳したものである。

そこでは，原本の文章が点訳されるとともに，図版についても，点図（注１）および，一部はサーモフォーム（注２）の形式で，触図化されて掲載されている。

点字使用の児童生徒の学習においては，点字教科書の文章を読むとともに，掲載されている触図を触りながら学習が進められる。

筆者らが行った触覚教材に関する全国の盲学校対象の調査[14] でも，点字教科書の触図を学習上どの程度使用しているかという質問に対して，小学部では，掲載されている触図のうち，ほとんどの触図を利用していると回答のあった学校が，回答のあった学校全体のうち，国語，社会，算数，理科の各教科について，約４割～５割をしめていた。これに，３分の２以上は利用していると答えた学校を加えると，約５割～６割となる。中･高等部の国語，社会，数学，理科の各教科になると利用率は下がるが，それでも，掲載されている触図のうち３分の２以上は利用している学校が，約３割～５割あった。

しかしながら，視覚的に理解できるように作成された元の図版の触図化において，一般に，その図版の輪郭や境界線部分をそのまま凸状にするというかたちで触図化しても，触覚的には理解できない場合がほとんどである。これは，主として触覚の特性によるものであると考えられる。また，元となる原本教科書の図版は多様であり，その触図化においては，各種の図版に対応して，どのように触図化したらよいかが問題となるとともに，教科書で使用する触図として，学習上有効な表現をとる必要がある。さらに，点字教科書の触図のほとんどを占める点図という形式は，基本的には点のみによって図を構成するという特性をもっており，点図では，この特性を踏まえた触図化が必要である。

また，点字使用の児童生徒が，通常学級で文部科

学省著作の点字教科書以外の教科書を用いて学習する場合も，その点字化が必要であるとともに，その図版をどのように触図化するかが問題となる。この場合は，ボランティアグループに，その点字化や触図化を頼る場合がほとんどであると思われるが，その際，触図についての具体的な作成方針があれば有効である。また，この場合，点字出版所で使われているような亜鉛板製版（注３）とは異なり，点字プリンタでの出力を前提とした配慮も必要となる。

本研究では，以上のような課題を踏まえて，点字教科書の触図として，そのほとんどを占める点図について，原本教科書の図版を点図にする場合の具体的な作成方針を明らかにすることを目指す。また，併せて，将来的に，より詳細，かつ点図以外の他の触図形式にも対応した「触図作成マニュアル」を作成するための，基礎となる知見を得ることも目指す。

注１：点図は，点線や点のパターンによる図のことであり，点字を構成する点と同様な点によって，点字用紙にそれらを浮き出させて表現するものである。

注２：サーモフォームは，凸状の原版を作製し，その上にプラスティックシートをかぶせて熱処理し，シートを軟化させた上で中の空気を抜いて原版とシートを密着させることにより原版と同型の形状を得るものである。

注３：亜鉛板製版とは，２枚の亜鉛板に同じ点を打ち出して型として，その間に点字用紙をはさみ，ローラーにかけることで，用紙に点を浮き出させるものである。この方式で点図を作成する場合，亜鉛板への点の打ち出しは，工具を使用して手作業で行うことが可能であり，使用する工具に応じて多種の点が使えるとともに，直線，曲線，面のパターンなどを，点の打ち方を調整することで，きれいに作成することができる。

Ⅱ　本論文記述の枠組み

１．点図化のための包括的かつ具体的作成方針の提示

点字教科書において，小学部および中学部の，国語，社会，算数・数学，理科，英語は文部科学省著作教科書であり，各学部，各教科ごとに数名の編集委員により編集がなされている。どのような編集がなされたかについては，「点字教科書編集資料」[8) 9)]として公開されている。そこでは原本の図版の取り扱いに言及した部分もある。この編集資料を含めて，触図の作成方針について述べた文献が国内外を含めていくつかある[1) 2) 4) 7) 8) 9) 11) 12) 15) 16)]。

しかしながら，それらの文献においては，教科書の図版の点図化という本研究の課題に照らして，ある文献では取り上げられている重要な方針が他の文献では取り上げられていないということがある。点字教科書の図版を点図化するための具体的方針を示すという本研究の目的からは，それらの文献も参照しながら，できるかぎり包括的な方針を提示することが必要である。また，文献のなかには，方針を列挙したものがあるが，単に方針を列挙するのではなくて，教科書の図版の点図化における問題点を整理し，具体的方針の前提となる理論的枠組みを示すことも必要であると思われる。そのなかに具体的方針を位置づけることにより，取り上げるべき方針を取り上げないということも防ぐこともできると考える。さらに，触図作成のボランティアグループなど，触図の作成に直接関わる人達のためには，各方針に対応する具体例を示す必要もあると思われる。

そこで，本研究では，教科書の図版を点図化するための理論的枠組みとして，いくつかの基本的観点を示し，そのもとに，点図化のための具体的作成方針を述べる。また，その際，原本教科書の実際の図版を取り上げて，それを点図にする場合に，どのような手立てをとったらよいかを例示する。このことにより，「はじめに」でも述べたような，「触図作成マニュアル」の作成のための基礎となる知見を得ることもできると考える。

２．本研究で示す点図作成のための基本的観点

本研究では，上記の基本的観点として，次の５つを示す。

１）触図にする図版の選択

これは，原本教科書の図版全てを触図化することは，必要ではなかったり困難であるという理由から，触図にする図版を選択する必要があるという観点である。なお，これには，点図にしない図版について，どのように対処すべきかということも付随する。

２）点図作成上の制約

これは，使用できる図の構成要素としては，基本的には点のみである点図形式で触図を作成することにより，点図作成においていくつかの制約が生じるという観点であり，点図作成の前提とすべきものである。

３）点図作成の基準

これは，触覚の特性に対応して，点図の構成要素間の間隔や，単位面積あたりの要素の数など，点図が満たすべき基準があるという観点である。なお，これには，点図をどのように単純化するのかということも関わる。

４）図版の種類に対応した点図の作成

これは，各種の特性をもつ図版それぞれに対応して具体的にどのような方針で点図を作成したらよいかという観点である。ただし，ここでは，多種多様な図版それぞれについて方針を示すのではなくて，まず，点図の単純化と点図が伝えるべき本質的情報という視点から，図版についての有効な分類を行うべきことを示す。

５）詳細な文字情報の付加

これは，点図自体についての作成上の工夫とともに，点図の理解を容易にするために，詳細な文字情報を付加すべきではないかという観点である。

以下，この５つの観点のもとに，点図作成についての具体的な方針を述べる。

Ⅲ　触図作成の方針

１．触図にする図版の選択

原本教科書の図版のなかには，本文の背景や飾りとしての意味合いが強い絵や写真など，使用者がよみとるべき重要な内容を含んでいないものもある。

そこで，原本教科書に掲載されている図版の全てを触図にするのではなくて，重要な内容を伝えていないものは触図にしないという方針をとることができる。

これは，点字教科書の作成においても実際に取られている方針であり，点字編集資料[8) 9)]の各教科の編集方針でも述べられている。APH（American Printing House for the Blind）(1997)[1)]やSheppard, L. et al (2000)[16)]でも，同様の方針が述べられている。

しかし，よみとるべき内容のある図版であっても，写真の図版や複雑な地図など，触図にすることが不可能か困難なものもある。

この場合は，単に触図にしないのではなくて，その図版の内容を文章に代替して掲載するという方針が考えられる。これも点字教科書において実際に取られている方針であり，また，APH（1997）[1)]でも，同様の方針が述べられている。

さらに，点字編集資料での編集方針をみると，文章に代替することも難しいものについては，口頭での説明や，模型，大型の触地図（地図の場合）などを用いて指導するよう留意することという項目がある。Sheppard, L. et al（2000）[16)]でも，コイルなど，触図ではなく現物を提示したほうが分かりやすいものは現物を提示すべきであると述べられている。

以上をまとめると，次のような方針をとるべきではないかと思われる。

１）原本教科書の図版のうち，よみとるべき重要な内容を含んでいない図版は触図にしない。
２）よみとるべき内容を含んでいるが，触図にすることが不可能であったり困難な図版については文章に代替して掲載する。
３）よみとるべき内容を含んでいるが，触図にすることも文章に代替することも困難な図版については，口頭での説明，模型や現物の使用，大型の触地図の使用など，その指導において留意する。

ここで，１）～３）について補足すると，１）については，原本の図版をできる限り削除するということではなくて，できる限り触図化するという前提をとることが重要であると思われる。また，APH（1997）[1)]でも述べられているように，点字使用児童生徒の触図知覚技能は，触図を触ることによって促進されるという観点からも，特に低学年の教科書に触図を積極的に掲載することにより，その技能の進展を促すということも重要であると思われる。

２）については，文章による代替の方法として，実際に現行の点字教科書で取られている方法として，いくつか挙げることができる。即ち，

・原本の写真や図に添えられた文章を生かして点字化する。
・本文のなかに，その内容を文章にして盛りこむ。

３）については，既存の模型や大型の触地図がない場合は，指導者がそれらを作成するということも重要であると思われる。また，点字教科書において

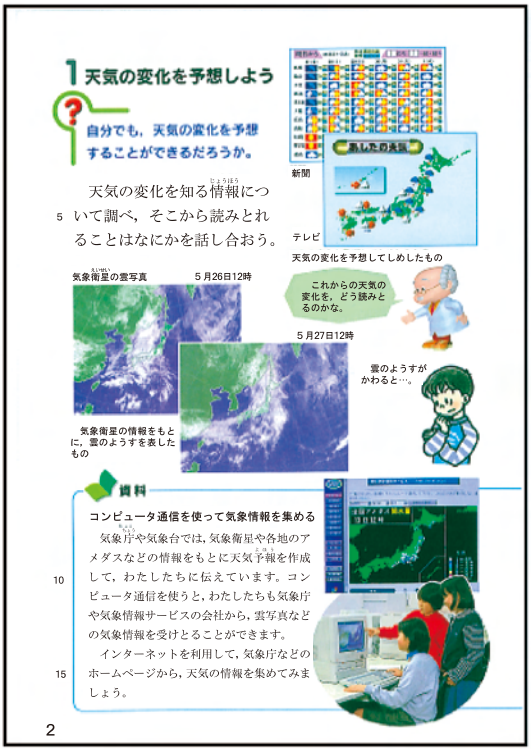


図１．原本教科書：新しい理科５上，東京書籍，１～３ページ，平成14年版
（ページ中の文字については打ちなおしている。）

触図化されているものについても，場合によっては，その触図を補足する触図や模型を作成して提示することも重要であると考えられる。

ここで，現行の点字教科書のなかから，点字編集資料も参照して，以上の，触図にする図版の選択及び触図にしない図版についての文章による代替に関わる方針の具体例を挙げる（注４）。

小学理科５年上１～３ページについては，図１の

原本１ページの上部の３人の子供たちと風景の写真は触図化されておらず，文章への代替も行われていない。これは，よみとるべき重要な内容を含んでいないからである。

同１ページの下方のイラストと写真は，よみとるべき重要な内容を含んでいるが，触図にすることは困難なので，次のように文章で代替されている。

太郎　「ラジオやテレビの天気予報で，明日の天気を知ることができるよ。」
花子　「新聞にも，天気予報の欄があって，降水確率や週間予報がのってるよ。」

同２～３ページについては，原本の図版は重要な内容を含んでいるが触図化されず，その代わりに，その内容は次のように本文のなかに文章化されて示されている。

新聞やテレビなどで，天気の変化を予想して示したものには，各地の天気のほかに，気象衛星の雲の写真，アメダスの雨量情報などがある。

気象衛星の雲の写真は，気象衛星の情報をもとに，空から見たときの雲のようすを画像で表したものである。アメダスの雨量情報は，各地の雨量（雨の量）を自動的にはかって，その情報をもとに，日本列島の地図の上に各地の雨量を，弱，やや弱，やや強，強の４段階にして，棒グラフで表したものである。

小学国語１年８～９ページについては，図２のような文字と絵について，原本の文字の部分は，そのとおりに点字にした上で（「おはなし　よんで」），次のように絵の部分を文字に置き換えている。

いろいろな　おはなし

さると　かに
うらしまたろう
ぶれーめんの　おんがくたい
３びきの　こぶた

小学校社会科３・４年４ページについては，図３のような写真と文章について，「白いバスの車体，『神戸市立神戸駅前自転車駐車場』と書かれた看板，『神戸うすい』と書かれたマンホールの蓋など，いろんな所に同じマークがあるよ。いったい何の印？」のように，原本についている文章を生かしつつ，写真が示している内容を文章化して，写真自体は省略している。

図２．原本教科書：こくご一年上，光村図書，８～９ページ，平成14年版

注４：以下，本研究で取り上げる点字教科書は全て現行の平成14年版のものであり，点字教科書に対応する原本教科書も全て現行の平成14年版である。

２．点図作成上の制約

触図を作成する方法は，点図，サーモフォームをはじめ，触素材を貼り付ける方法，立体コピー，レーズライターによる方法，紫外線硬化樹脂インク印刷など種々の方法が存在し、それぞれの特性がある[6)]。

このうち点図では，図の構成要素は基本的には点のみであり，点を表す場合はもとより，線を表す場合も，面のパターンを表す場合も，基本的には点によって，それらを構成することになる（注

5）。このことにより，点図を作成する場合，いくつかの制約が生じる。

以下，実際に点字教科書と点字プリンタで用いられている点の種類について述べ，次いで，その制約について述べる。点字プリンタについては，日本で使用されている点図作成ソフトウェアのEDEL，点図くん，BESが全て対応しているESA721 Ver'95という機種を取り上げる（注６）。

注５：点字教科書では，点字出版所で用いられる工具に対応して，短線，それを組み合わせた矢頭（「<」や「>」）などの表現も一部ではみられる。

注６：他に，NewESA721というESA721 Ver'95と同系統の機種も対応しているが，両者で，点の種類及び大きさは同じである。

図３．原本教科書：新しい社会３・４上，東京書籍，４ページ（部分），平成14年版

１）点の種類

点図では大きさの異なる数種類の点が使われる。その点種の数としては，点字教科書で５～６種類，点字プリンタでは３種類程度である（注７）。

注７：点字教科書で使われている点の種類については，教科書によって多少の違いが見られる。これは，点字教科書の発行所および点図の作成者による違いと思われる。

表１に，点字教科書で使われている点の例として，中学理科第１分野で使われている点と，点字プリンタESA721 Ver'95の点について，その種類と点の大きさを示す。

表１．点字教科書と点字プリンタの点の大きさ

ａ．点字教科書の点の種類（中学理科第１分野より）

点の種類＊	点の大きさ（点の基部の直径）（mm）
極　大　点	２．７
大　　点	１．８
中　　点	１．５
なかなか小点	１．２
小　　点	０．８

＊筆者による便宜的な名づけ。

ｂ．点字プリンタESA721 Ver'95の点の種類

点の種類＊	点の大きさ（点の基部の直径）（mm）
大　　点	１．７
中　　点	１．５
小　　点	０．７

＊筆者による便宜的な名づけ。

以上において，点字教科書の場合と点字プリンタの場合を比較すると，点字プリンタでは，なか小点と極大点に対応する点種がない。また，大点，中点，小点の大きさは点字教科書とほぼ同じである。なお，中点については，どちらの場合も，点字の点として用いられているものと同じ大きさである。

２）使用可能な線の幅について

点字教科書では，先の例では５種類の大きさの点があり，点字プリンタESA721 Ver'95の場合は，３種類である。

点図では，これらの大きさの異なる３～６種類の点に対応して，点，線，面など，その表現が規定される。

図の最も基本的な構成要素である線についても，点図においては，これらの点を線状にわずかの間隔をおいて並べることによって構成することになるの

で，使用できる線の幅も，それに規定される。基本的には，上記の点字教科書の例では５種の幅の線が，また点字プリンタESA721 Ver'95では３種の幅の線が使えることになる。

ただし，点字教科書の場合，５種の幅の線が使えるといっても，１つの図で同時に５種の幅の線を使ってもよいとは言えない。各種の線を同時に触れればそれらの弁別が可能であっても，触野は狭いことにより，点図使用者が必ずしも各種の線を同時に触って弁別できるとは限らないことを考えると，１つの図で使う線種の数は３種類程度にとどめるべきであると思われる。

３）各点の使い方について

先の点字教科書の場合，中点となか小点は主たる線として用いられているようである。例えば，中学部理科第１分野の点字教科書において，なか小点をグラフの縦軸と横軸として用い，中点をグラフの線として用いる例や，中点を地面の線，なか小点をその上の人物，台車など対象物に用いる例など，２種を同時に使い分けるという表現の仕方も多いようである。

また，大点は，線としては強調したい矢印などとして部分的に使われている。

極大点は，線としてではなく，グラフの点や，都市の所在地を示す場合の点などとして用いられる場合がほとんどであるようである。

小点は線としては，引き出し線など，補助的な点として使用されることの他，面の塗りつぶしの表現など，面のパターンを構成することに用いられる場合が多いようである。

５種類の点が使用可能であれば，以上のような使い分けが可能である。

一方，点字プリンタESA721 Ver'95では３種の点しか使用できない。

点字プリンタの場合，線の表現については，点字教科書で主たる線の１種として中点と共に使われているなか小点がないことが，大きな制約になっているように思われる。

例えば，１つの図で，小点を面のパターンとして用い，他に主たる線として２種の線を用いようとすると，必然的に，それは中点と大点によることになるが，中点はともかく，大点では，その大きさの故に，その線による微細な表現は難しい。

また，点字教科書の極大点にあたるものがないことにより，グラフの点や都市の所在地の表現などにおいて，それを大点で表現することにすれば，線としては，中点と小点によるものしか使用できなくなる。

このように，点字プリンタでは，点字教科書の場合よりも，点，線，面などの表現の幅が狭くなっており，その制約のうえで点図の表現を工夫しなければならないと言える。

４）線の長さ

線の長さについても，点図では点の連続で表現する以上，用いることのできる長さに制約がある。

これについて，３点で最小の長さとすると，点字教科書では，端点の中心間の距離で，大点で５㎜，中点で４㎜，なか小点で3.8㎜，小点で３㎜である。点字プリンタESA721 Ver'95では同様に，大点で５㎜，中点で４㎜，小点で2.8㎜である（注８）。

これらのことは，閉合図形を描く場合にも制約となり，例えば正方形は１辺３㎜～４㎜のものが最小の大きさとなることを意味する。

注８：点図作成ソフトウェアEDELでは，点間の距離の調整ができるが，ここで挙げた数値は，このEDELで作成する場合の，それぞれ，値６の点間，４の点間，７の点間の場合である。

３．点図作成の基準

点図を含めて，触図一般において，元の図版の輪郭や境界線部分をそのまま凸状にするという仕方で表現しても，多くの場合，触覚的には理解できないということが生じる。

これは，触覚の特性により，視覚では十分に知覚できる程度の複雑さをもった図でも，触覚的には知覚できないことによる。その理由としては，視覚に比較しての触覚の空間的分解能の低さ，視野に比較しての触野の狭さを挙げることができる。触野については，逆に最小でも１本の指先腹程度の広さであることにより，不必要な情報でもその広さに入るものは取らざるを得ないことも挙げられる。これらの

ような，いくつかの要因がともに関与して，触覚による図の知覚を困難にしているものと思われる。

そこで，触図では，複雑さを廃してできる限り単純な図を作成するという方針が，触図の作成方針に言及したどの文献をみても，取り上げられている。

では，その複雑さ，あるいは単純さを，どのようなものと捉え，どのような基準を用いたらよいだろうか。

以下では，図の複雑さの程度ということを，２つの要素間の間隔の値と，単位面積あたりの要素の数という２つの視点から取り上げ，点図において，それらの値が，どの程度でなければ知覚可能でないかについて論じる。また，前者に関連して，点図の大きさはどの程度でなければならないかについても述べる。

１）要素間の間隔

点図において，隣り合う２つの要素の間隔がある値よりも狭い場合，視覚的には十分その間隔が知覚できる場合でも，触覚的には，その間隔が知覚できないということが生じる。これは，視覚に対しての触覚の空間的分解能（解像度）の低さによるものであると考えられる。触覚の空間的分解能を示すものとしての２点弁別閾の値は，各研究においてばらつきがあるが，指先腹で２㎜～３㎜である[18) 19) 20)]。

以下，２つの要素の間隔ということを，平行する２線の間隔ということに単純化して議論を進める。

この場合，その２線の間隔がある値より狭い場合，触覚的には２線と感じられず，線間があいていないように感じるということがある。

その値については，２㎜～６㎜と，その値に言及している各文献[1) 2) 4) 11) 15) 16)]でばらつきがある。これらの文献については，上記の指先の２点弁別閾の値を取り上げた上で，その値に言及しているもの[2) 11)]と，そうではないものがある。このうちの後者については，どれも実験的検討を行ったとは述べられていないので，触図使用者が実際に２線を触った場合の経験値ではないかと思われる。

これらのうち，２㎜という値をあげているもの[11) 16)]では，それぞれ，「２㎜以上はあけるように」，「最低でも２㎜は間隔をあけるように」と述べられている。また，６㎜と述べている文献３つ[1) 4) 15)]のうち，２つ[1) 15)]では，６㎜未満の間隔の２線について，それぞれ，「区別することが難しいかもしれない」，「簡単には区別できない」と述べられており，１つ[4)]では，「太い１線と感じられる傾向がある」と述べられている。

ここで，２点弁別閾の値については，人によって弁別力が異なることや，実験に使用する機器の違い，被験者に求める応答として確実に２点と感じられる値を求めているか，１点とは異なると思われる値を求めているか等実験条件の違いによっても値が異なるなどいくつかの問題点が指摘されている[5) 17)]。さらに，２点弁別閾の測定と，触図の２線を触ることでは，前者では，一般にノギスやコンパスのような測定器具の２点を指に押しつけて測定するが，後者では指を紙面につけ，かつ指を動かして触るという違いがある。これについて，手指機能についてのリハビリテーションの領域では，先の方法による弁別を「静的識別」と呼び，それに対して，指にあてた２点を動かして測定した場合を「動的識別」と呼び[10)]，この動的識別の値として２㎜であれば正常であるとの報告がある[3)]。

実際には，点図として，異なる間隔の２線を提示して，かつ，明確に２線と感じられるか否かについて，触っての応答を求める実験的検討が必要と思われるが，ここでは，以上の議論を踏まえて，暫定的に，最低でも２㎜という値をとりたい。

２）点図の大きさ

同じ大きさの図でも，用いる線の太さによって，その中の２線の縁同士の間隔は異なる。同じ大きさの図を，その中の２線の中心間の距離が同じもののことであるとすると，２線の縁同士の間隔は，中心間の距離から線の太さを引いたものになるからである。

原本教科書では，0.2㎜程度の線も普通に用いられ，その太さの２線の縁同士の間隔が1㎜程度の表現も普通に見られる。

この場合，２線の中心間の距離は1.2㎜である。

これを，点図として，前述のなか小点を用いて表現しようとすれば，線幅は1.2㎜であるから，２線の縁同士の間隔は０（1.2㎜－1.2㎜）となる。これで

は，元の図と同じ大きさで表現することはできない。

ここで，この太さの２線の縁同士の間隔の基準値として、前述の2㎜をとると、線の中心間の距離は3.2㎜（2㎜＋1.2㎜）は必要である。

従って，元の図と同じ形で，２線間の間隔の基準値を満たすように触図でも表現するためには，元の図全体の大きさを変える必要があり，中心間の距離が 3.2㎜になるように、元の図全体を2.7倍（3.2㎜／1.2㎜）に拡大して表現することが必要となる。

以上をまとめると，元の図と同じ形で点図でも表現する場合には，元の図で２線の間隔が最低の部分を探して，その中心間の距離（ａとする）を測定し，次いで，用いる線の太さに線間の基準値（この場合は２㎜）を足した値（ｂとする）を求め，最後にｂをａで割った値（ｂ／ａ）を求める。この値（ｂ／ａ）が１よりも大きければ，点図において，そのままの大きさで表現することはできない。

この場合，必要とされる拡大率は，その値（ｂ／ａ）を目安とすることができる。

ここで，具体例として，図４のような中学社会科地理の日本地図を，点字教科書の１ページにおさまるように点図化することを取り上げる。

ここでは，海岸線について述べることにし，その部分として，房総半島から三浦半島，伊豆半島へと

図４．中学社会科地理掲載の日本地図
（原本教科書：中学社会地理，教育出版，51ページ，平成14年版）
（点字教科書で１ページにおさまるように回転して拡大している。
また、その１ページの大きさを波線で示している。）

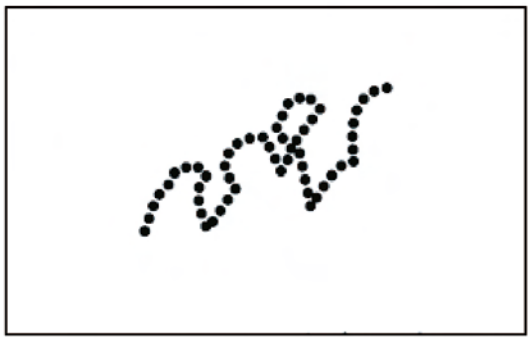


図５．３つの半島の点図化
（原寸で示してある）

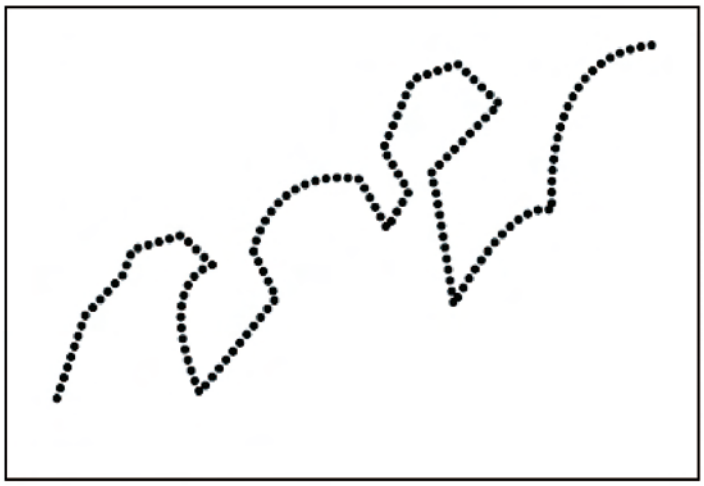


図６．３つの半島を３倍に拡大して点図化
（原寸で示してある）

続く部分を取り上げる。

まず，元の図版の海岸線に用いられている線の太さは0.2㎜程度であるが，房総半島から三浦半島，伊豆半島へと続く部分について，これを1.2㎜幅の線で点図にしてみると，図５のように，三浦半島と房総半島はくっついてしまい東京湾は湾ではなくなる。

実は，元の図の三浦半島と房総半島の海岸線の間の最短距離は，線の中心間で1.2㎜であり，前述のように，1.2㎜の線を用いれば２線の間隔は０になるのである。

このことは，点図において，房総半島，三浦半島，伊豆半島のそれぞれを元の地図と同じ比率で表現するためには，この大きさでは不可能だということを意味する。

従って，前述のように，２線間の間隔の基準値として前述の2㎜をとれば，1.2㎜の線を用いて元の図版と同じ比率で３つの半島を表現するためには，2.7倍以上の大きさにしなければならない。

図５を，2.7倍よりやや大きめに３倍の拡大率にして，それを点図として表現すると図６のようになる。

もしも点図で表現する大きさの上限があらかじめ決まっていて，その大きさでは必要とする拡大率にならない場合は，元の図を単純化したりデフォルメする必要がある。

３）単位面積あたりの要素の数

図の複雑さの程度ということについては，前述の２線間の間隔の他，単位面積あたりでの，方向が変化する連続線の各線分の数，分離している要素の数など，構成要素の数を考えることができる。

これらについて，それらの数が少なければ少ないほど，複雑ではない単純な図であると言える。では点図で，触覚的に知覚可能であるには，その数がどの程度であればよいのだろうか。

Bris（2003）[2] は，６㎜×６㎜の各格子のなかに，触図の構成要素が２つしか入らないようにするという基準をあげている。ここでの構成要素の数とは，前述のように，方向が変化する連続線の各線分など連続している要素の数も，分離要素の数も含むものである。

この場合，６㎜×６㎜に２つの要素ということの根拠は，点字１文字および次の１文字との空白部分を合わせたものがおおよそ６㎜×６㎜であり，点字の弁別は，２線という２つの要素からなるパターンの弁別と考えられるからであると述べられている。

この基準がよいのかどうかは，その根拠を含めて検討を要すると思われるが，単位面積として，ある大きさの格子を作成し，そのなかに入れることのできる最大の要素数をもって単純化の基準とすること自体は，有効であると思われる。

ここで，参考として，この基準で，前掲の日本地図を，点字教科書の１ページにおさまるように点図化した場合の輪郭線の例を，６×６㎜の格子とともに挙げる（図７参照）。

この場合，三浦半島や，知多半島などは省略せざるを得ないなど，表現できないものが生じる。これらを表現すべき場合は，前述のように，その部分を

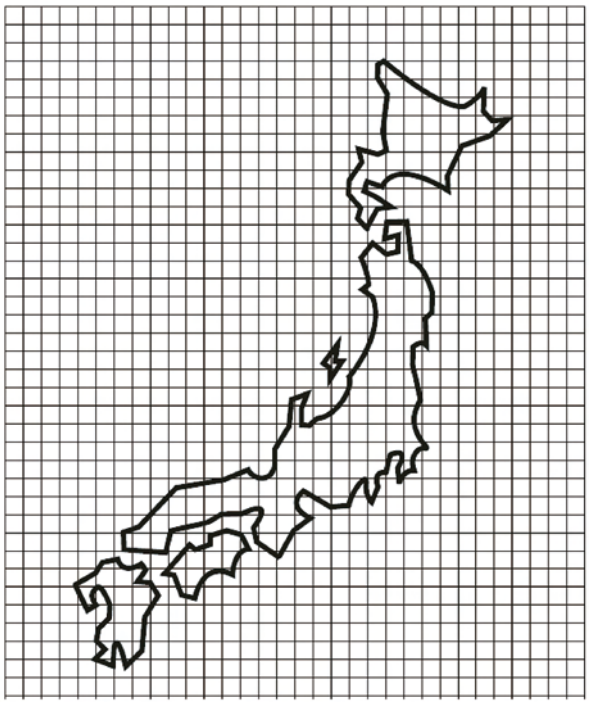


図７．６㎜×６㎜の格子に２要素という基準での点図化（なお，北海道，本州，四国，九州の４島の間隔は，２㎜以上になるように，元の図よりも間隔をあけている。）

拡大して点図化する必要がある。

４．図版の種類に対応した点図の作成
―単純化と本質的な情報―

上記のような作成基準を用いて，できる限り単純な点図を作成するという方針をとる場合，大切なことは，内容上それほど重要ではない情報は省略し，重要な情報を伝えられるようなかたちで単純化することであると考える。そのためには，元の図版において，何が本質的な情報であるかを考える必要がある。

また，単純化に際して，元の図版が，その形の情報はそれほど必要でないか単純な形でもよいものであれば問題は小さいが，元の図版が，その形の情報が重要である場合は問題が大きいと言える。そこで，形の情報はそれほど重要ではないか単純な形でもよい図版と，形の情報が重要である図版とに分けて，その点図化を考えることが有用であると思われる。

以下，この２つの場合に分け，かつ，どのような情報を伝えるようにするべきかという視点で，図版を分類し，各種の図版について，より具体的に点図の作成方針を述べる。

１）形の情報はそれほど重要でないか単純な形でもよいもの

ア．グラフ類

棒グラフ，折れ線グラフ，帯グラフ，円グラフのようなグラフ類については，ある項目に対しての値を，棒，折れ線，帯，円および扇型などの形で表現することが本質的なことである。従って，原図自体もその形が比較的単純なものであることが多い。

触図としても，棒，折れ線，帯，円および扇型のそれぞれの形を表現すればよいのであり，これは，触覚的にも分かりやすい。

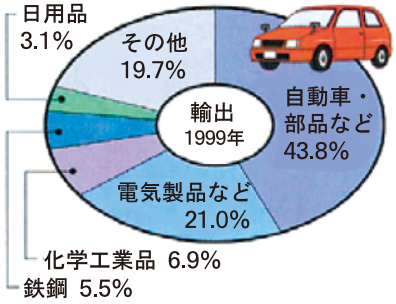
点図で表す場合は，棒グラフや折れ線グラフの縦軸，横軸を棒や折れ線よりも弱く表現するために，それらよりも小さい点を用いる，その軸上の数値の表現を単純化する，棒や折れ線の背景のグリッドは裏打ち（注９）にするといったことの他は，棒グラフの棒の表現を１列～３列程度の点の集まりにするという程度で，ほぼ，原図に近い表現でも触覚的に分かると言える。ただし，元の図が，帯グラフが板状の立体になっていたり，斜めになっていたり，円グラフが，やはり板状になっていたり，楕円形になっていたりする場合は，触覚的に分かりやすいように，それらを２次元の長方形にしたり，円形にしたりする変形は必要となる。

ここで，小学社会の教科書から，円グラフと折れ線グラフの例を掲載する（図８，図９参照）。この例で，円グラフは，楕円形を円形にしている。折れ線グラフは，元の図と同じ形で表現されている。

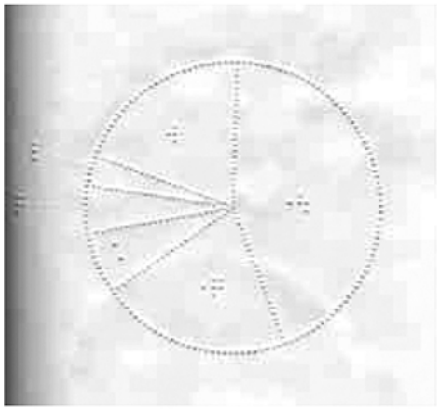
問題となるのは，ある項目に対して複数の値が同時に提示されるような場合であるが，この場合には，２つの値程度ごとに，複数のグラフに分けて表現するという手立てをとり得る。

これは，現行の点字教科書でも，点字編集資料の小学部社会の章[8]で明示されている方針である。

注９：「裏打ち」とは，通常の点の場合とは逆の面から点を打つことであり，通常の点が凸状であるのに対して，凹状の点となる。

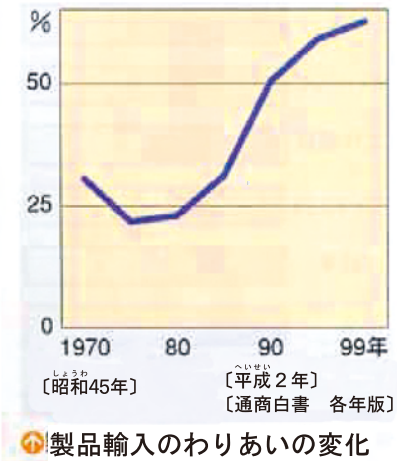


a．原本教科書：新しい社会５上，東京書籍，
87ページ，平成14年版
（グラフの表題は「横浜港の主な貿易品」）

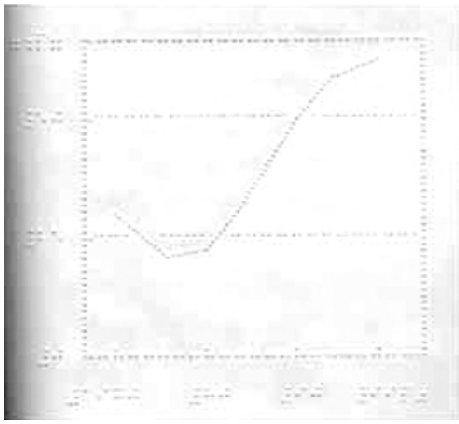


b．盲学校小学部５－３，
171ページ，平成14年版

図８．円グラフの点図化（小学社会５年）
（図中の文字については打ちなおしている。）



a．原本教科書：新しい社会５上，東京書籍，
92ページ，平成14年版



b．盲学校小学部社会５－３，
227ページ，平成14年版

図９．折れ線グラフの点図化（小学社会５年）
（図中の文字については打ちなおしている。）

イ．模式図

模式図は，事物の機能，各部の配置や連関の仕方，物や情報の伝わり方などを図式的に示したものであるが，事物の正確な形にとらわれず，単純化したりデフォルメして示してあることが多い。また，そもそも，もともと形のないものを表現する場合もある。

具体的には，理科での生物の器官の機能図，電気回路図，社会でのフローチャートなどである。

これは，その定義のとおり，事物の機能，各部の配置や連関の仕方，物や情報の伝わり方などを示すことが本質的なことであり，形については，事物そのままの形である必要はなく，その目的が果たせれば単純な形でもよい。

元の図版自体も，その形が単純であることもあるが，複雑な形の場合は，その機能，各部の配置や連関の仕方など，本質的な情報が伝えられるならば，単純な形やデフォルメして分かりやすくしてもよい

と言える。

ここで，現行の点字教科書の例から，理科の電気回路の例を掲載する（図10参照）。この例は，電池，スイッチ，電球，電線のつながり方が示されることが本質的なことであり，元の図版自体の形が単純なため，そのままの形で点図化している例であると言える。

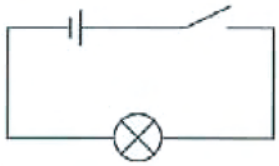
次いで，原本教科書の図版では，実物に近い形が示されているが，模式図と同様に考えて点図化が可能な例を挙げる（図11参照）。この例では，電流の向きが示されることが本質的なことであり，元の図版のような電池，豆電球，導線などの実物の形は重要ではない。従って，点図では，それらは単純な形で示されている。また，電池の＋極の形がデフォルメされて表現されていることも，＋極から－極への電流の流れを示す，この図の場合は適切であると言える。

同様に，理科の実験の説明図などで，実験道具や実験対象の動植物が示されているような場合でも，それらの正確な形よりも，それらの配置，物や操作の流れなどを伝えることのほうが本質的なことである場合には，以上のように，模式図と同じ扱いでもよいのではないかと考えられる。また，生物の器官の機能図のような場合でも，同様に考えて，以上のような程度までの単純化が可能であれば，触覚的にも容易に知覚できると言える。

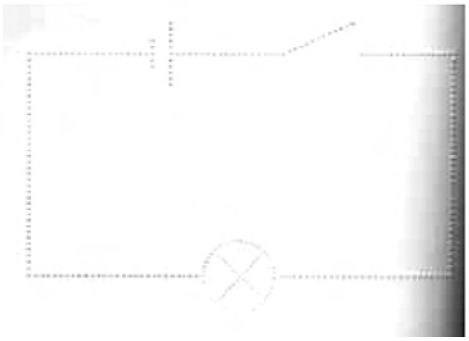
２）形の情報が重要であるもの

ア．事物の写真や絵

これは，物や動植物の写真や絵で，それが何を表しているかが，その形に依存している場合である。



a．原本教科書：中学１分野上，教育出版，84ページ，平成14年版



b．盲学校中学部理科（第１分野）４，112ページ，平成14年版

図10．電気回路の点図化（中学理科第１分野）

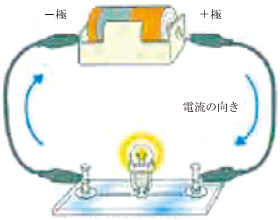
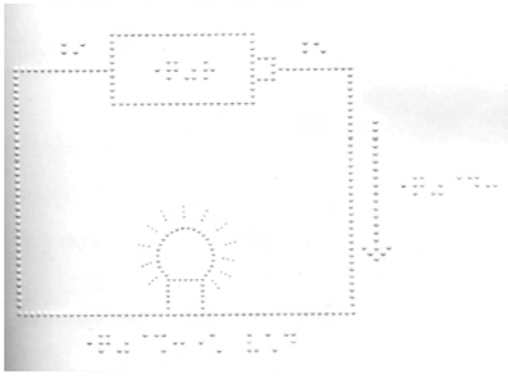


図５　回路を流れる電流の向き

a．原本教科書：中学１分野上，教育出版，83ページ，平成14年版



b．盲学校中学部理科（第１分野）４，107ページ，平成14年版

図11．電流の向きについての点図化（中学理科第１分野）
（図中の文字については打ちなおしている。）

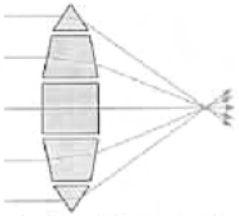
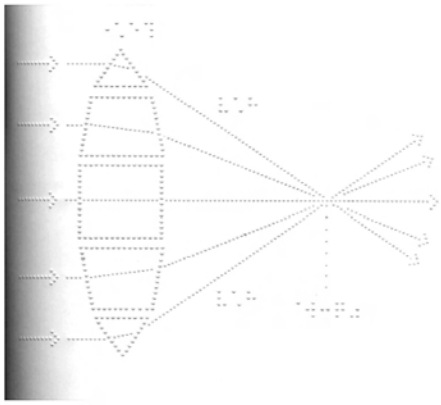


図15　凸レンズの原理　ガラス面での光の屈折を利用して光を集める。



a．原本教科書：中学理科１分野上，教育出版，９ページ，平成14年版

b．盲学校中学部理科（第１分野）１，79ページ，平成14年版

図12．詳細な文字情報付加の例（中学理科第１分野）
（図中の文字については打ちなおしている。）

この場合は，点図でも元の図版とできる限り同じ形で表現する必要が生じる。

しかし，この場合でも，単純化が必要であれば，その図が伝えるべき本質的な情報に対応しての単純化が重要であると考える。例えば，動植物の表現で，特定の種を表現することが目的であるなら，その種差を示す重要な特徴を優先して表現することが必要であると考える。また，類一般を表現すること，例えば，昆虫類を表現することが目的であれば，その体は頭，胸，腹の３つの部分に分かれ，足は６本あり，それは胸に付いていることなど，その特徴が明確に分かるような表現が必要になると考える。

イ．地　図

地図は実物の地形を示したものであり，海岸線，河川の流れを示す線，都道府県の境界線など，その形は，実際の地形を示すものとして意味があるものである。

しかし，その形が複雑なものであると，そのまま触図として表現しても，触って分からないものになる。

これについては，前述の日本地図の点図化の例のように，例えば，房総半島と三浦半島と伊豆半島の正確な形や，比率，位置関係をよみとることが必要であれば，部分的に拡大して表現するなど，配慮が必要である。

また，これも前述のように，限られた大きさで表現する必要がある場合は，これらの細かな情報の表現は省略し，よりおおまかな情報の表現をする必要が生じる。

５．詳細な文字情報の付加

以上のように，点図を，作成基準にのっとり，かつ元の図版の内容を考慮して本質的な情報を伝えられるように単純化するという方針で作成するということに加えて，その点図の表現していることについての文字情報を，点図に先立って提示するという方針を挙げることができる。

日本点字図書館「点訳のための触図入門」製作グループ（1988）[12] では，この文字情報について，以下のことを盛り込むべきことを述べている。

１）図を読む前に知っておきたい基礎概念
２）図の全体的な配置（レイアウト）
３）図の各部分の説明
４）注記点字の説明ー図の中に入れる注記点字は，多くの場合必要な文字情報を全部入れることができず，略記の形になることが多いので，その解説が必要となる。

このような情報の，点図に先立っての提示は，点図の理解をより容易にすると考えられる。特に，触野の視野に比べての狭さという触覚の特性により，図の全てを１度に把握することが困難であるということを考慮した場合に必要なことであると思われる。即ち，先行して提示される，このような文字情

報は，部分的にしか把握し得ない触覚の制限を補って，その図全体についての理解を促進するものと思われる。

一方，現行の点字教科書においては，ここまで詳しい文字情報は付加されていない。点図のなかで用いられている印や４）の注記点字についての説明程度である。

これは，点字教科書の場合は，授業で用いられるものであり，教員による点図の説明が前提とされていることにもよると思われる。しかし，少なくとも児童生徒の自学による理解のためには，より詳しい文字情報が必要ではないかと思われる。

また，文章で説明するのならば点図は必要ないのではないかということについては，文章による理解と，点図を触っての理解は，本質的に異なるものであると言い得る。

ここで，同書[12] および同書掲載の具体例も参考にして例を挙げる。例えば，図12のような，中学理科第１分野の，凸レンズの原理を示す点図に対しては，次のような文章を先行提示することが考えられる。

> これは，凸レンズが縦に置かれ，左からの光が凸レンズを通り，右で焦点を結んでいる図である。
>
> 凸レンズは，５つの部分に分割されて示されていて，各部分で，光がどのように進むかが直線で示されている。各部分での光の屈折の度合いは異なる。光は，凸レンズの１番上と１番下の部分では他の部分よりも大きく屈折している。上から２番目と下から２番目の部分では，それよりも屈折の度合いが小さい。真中の部分では，光は屈折せず，直進している。
>
> このことにより，光は凸レンズの右で１点に集まり焦点を結ぶ。

なお，児童生徒の触図知覚技能の進展のためにも，児童生徒自身が，説明文と点図とを対応させて，点図を触ってよみとることが重要ではないかと考える。

Ⅳ　考　　察

１．点図という触図形式への対応について

前述のように，点図という触図の形式は，基本的には点のみによって図を構成するという独特の形式であり，そこで使用される点の種類に対応して，線の太さや，最小の線の長さなど，いくつかの制約がある。

特に点字プリンタの場合のように３種しか点の種類がない場合は，前述のように，点字教科書の発行所で５種程度の点種が用いられている場合に比べて，表現の幅が，より大きく制約される。

点字プリンタでの出力の場合，現状では，そのなかで表現を工夫するしかないが，より多くの点種を使用できる点字プリンタの開発が期待される。

これは，点字教科書の補助教材として教員が点図を作成する場合や，通常学級に通う点字使用児童生徒に点図を提供する場合など，点字出版所とは異なる方式の点図の提供方式を取る場合，現実に必要とされる場合があるものである。

なお，本研究の別の場所（Ⅲ．２．（２）参照）では，線種について，触野の狭さという制約から，１つの図で同時に使える線は３種類程度ではないかと述べた。しかし，だから点も３種使えればよいということではなくて，線種についても，面のパターンや物の所在を示すための点の使用も考え合わせて，場合ごとに，５種のうちから３種を使い分けられるということが重要であると思われる。

また，点字プリンタの改善については，点字教科書に掲載された点図を見本として，それと同じように点図をコンピュータ上で作成し，点字プリンタで出力した結果を評価した研究[13] でも，いくつかの問題点が指摘されている。筆者らのうちの１人によるこの研究では，点図作成ソフトウェアEDELで点図を作成し，本研究で取り上げたESA721 Ver'95で出力しているが，点字教科書の点図とは異なり，直線や曲線状に点がきちんと並ばず，それからずれる点があったり，点間が一様ではない場合があったり，小点が大点や中点と比較して鋭く打ち出されて強い表現に感じられるなどの不都合が指摘されている。上記の他，これらについての改善も望まれる。

２．点図作成における単純化について

点図を作成する場合の基準として，本研究では，２要素の間隔と単位面積あたりの要素の数について言及した。

文献から，前者については２～６㎜，従って最低でも２㎜,後者については６㎜×６㎜の単位面積に２つの要素という基準について述べた。

これらの基準自体の妥当性については検討を要すると思われる。しかし，触図作成について言及したどの文献にも述べられている，触図はできる限り単純なものでなければならないという方針について，２線間の距離はできる限りとること，単位面積あたりの要素の数はできる限り減らすことという，より具体的な方針をとることが重要であると思われる。

また，このような基準値を設定しての単純化ということについて，単に基準値を満たせばよいというのではなくて，これも本研究で述べたように，形の重要度の違いや，グラフ類，模式図，事物の絵や写真，地図など，それぞれの図版の特性に応じて，その図が伝えるべき本質的な情報が伝わるようなかたちでの単純化が重要であると考える。

３．図版の種類に対応した点図化について

本研究では，図版の種類に対応しての点図化について，グラフ類，模式図，事物の写真や絵，地図という限られた種類にしか言及できなかった。例えば算数･数学の幾何図形については言及できなかった。また，模式図として一括した中にも，各種の特性の異なる図版が含まれており,そのそれぞれについて，どのような点図化の方針をとるべきかを示すことは重要なことであると思われるが，これは今後の課題である。

ただし，本研究で示したように，多種多様な図版についての個々の場合について点図化の方法を示すのではなくて，図の属性としての形の重要度と図が伝えるべき本質的な情報という観点から図版を分類し，その枠組みのなかで具体的な方針を示すという方法は有効ではないかと考える。

４．点図作成における教育的専門性について

現行の点字教科書では,原本教科書の図版のうち，どれを触図にするかの選択が編集委員によってなされている。また，触図化しない図版についての文章への代替についても，指示がなされている。

これらのことは，実際にそうであるように，視覚障害についての理解とともに，教科についての理解がなければなしえないことである。

また，本研究では，点図作成における図の単純化として，その図が伝えるべき本質的な情報が伝えられるように単純化すべきことを述べたが，このことについても，その教科の，その部分の内容についての理解がなければなし得ないことである。さらに，点図に詳細な文字情報を付加することについても同様のことが言える。

通常学級で学ぶ点字使用児童生徒に対して，そこで用いられている教科書を点字化する場合，これらのことを誰が担うのかは重要な問題であると思われる。単に点図作成の技能をもつボランティアグループなどに任せるのではなくて，例えば，その地域の盲学校が，これらの点については積極的に関わることが必要ではないかと考える。

引用文献

1）APH（American Printing House for the Blind）：Guidelines for design of tactile graphics. http://www.aph.org/edresearch/guide.hem,APH,1977.

2）Bris, M. ：Recommandation pour la transcription de documents. CNEFEI Suresnes, 2003.

3）Dellon, A. L.:Evaluation of sensibility and re-education of sensation in hand. Williams and Wilkins, 1981.

4）Edman,P.K.：Tactile graphics.AFB press,1992.

5）岩村吉晃：タッチの感覚．タッチ＜神経心理学コレクション＞，医学書院，1-24，2001.

6）金子健，大内進：触図の作成方法と作成される触図の特性について．平成14年度視覚障害教育研究部盲教育研究室一般研究報告　盲児のための個に応じた触覚・聴覚教材作成システムに関する研究，平成14年度視覚障害教育研究部一般研究報告書，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，6-15，2003.

7）宮田信直：点図の世界．視覚障害研究，27，3-35，1988.
8）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：盲学校小学部点字教科書編集資料．文部科学省，2002.
9）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：盲学校中学部点字教科書編集資料．文部科学省，2002.
10）中田眞由美，岩崎テル子：知覚をみる・いかす手の知覚再教育．協同医書出版社，2003.
11）日本盲人社会福祉施設協議会点字出版部会点字地図記号委員会：歩行用触地図製作ハンドブック．日本盲人社会福祉施設協議会，1984.
12）日本点字図書館「点訳のための触図入門」製作グループ：点訳のための触図入門．日本点字図書館，1988.
13）大内進：点字教科書図版を見本とした点字プリンタ出力点図作成とその評価．インターネットを活用した視覚障害教育用触覚図形教材の盲学校間相互利用に関する研究（平成13年度～平成15年度科学研究費補助金）（基盤研究（B）（2））研究成果報告書，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，55-86，2004.
14）大内進，澤田真弓，金子健，千田耕基：盲学校における触覚教材作成および利用に関する実態調査．独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要，31，113-125，2004.
15）RNIB（Royal National Institute of the Blind）：Students-accessing course material. http://www.rnib.org.uk/wpedo/groups/public/documents/PublicWebsite/public_studentimages.hcsp, RNIB, 2004.
16）Sheppard L. and Aldrich, F.：Tactile Graphics: A beginner's guide to graphics for visually impaired children. Primary Science Review, 65,29-30, 2000.
17）梅津八三，黒木総一郎：皮膚感覚及自己受容系知覚．実験心理学提要第三巻，高木貞二，城戸幡太郎監修，岩波書店，224-267，1953.
18）Valbo, A. B. and Johanson, R. S.：The tactile sensory innervation of glabrous skin of the human hand. In Active Touch, edited by Gordon G., Pergamon Press, 29-54, 1978.
19）Weber, E. H.:De tactu. 1834, in E. H. Weber on the Tactile Senses (2nd Edition), edited and translated by Ross H. E. and Murray D. J., Erlbaum Taylor & Francis, 25-136, 1996.
20）Weinstein, S.:Intensive and extensive aspects of tactile sensitivity as function of body part, sex, and laterality. In The skin senses : proceedings, compiled and edited by Dan R.Kenshalo, Tomas, Springfield IL, 195-222, 1968.

Tactile Graphics in Braille Textbooks : Practical Guidelines for Making Tactile Drawings

Kaneko Takeshi and Ouchi Susumu

(Department for Policy and Planning)

Braille textbooks include not only Braille text but also tactile drawings. These text and drawings are edited and made based on original ordinary textbooks. Among these ones, tactile drawings are not understood tactually unless they are made with various ideas.

In Japanese Braille textbooks, tactile drawings made by Braille dots has majority. So we aimed to investigate practical guidelines for making tactile drawings by dots in Braille textbooks.

We mentioned these five points as follows, giving examples with tactile drawings based on pictures and charts in ordinary textbooks.

1) Textbooks have pictures and charts that are not necessarily important from a viewpoint of its content. We have to appropriately choose pictures and charts in textbooks to be made tactile drawings. Occasionally, we should substitute suitable text for pictures and charts. 2) In tactile drawings by Braille dots, lines, surfaces as well as dots are made by dots. So tactile graphics by Braille dots has some restrictions due to making tactile drawings by dots alone. 3) Tactile perceptions have some characteristics that are different form visual perception. We need to make tactile drawings, following some criterions on the distance between two components, number of components in some unit area and so on. 4) Textbooks include various pictures and charts. So we need appropriate guidelines according to these ones. But, before we do so, it is effective that we classify various pictures and charts from two viewpoints ; whether exact form of these ones is important and which information has priority in these ones. 5) Detailed explanatory notes in Braille should be added to tactile drawings. This promotes understanding of tactile drawings.

Key Words : Tactile drawing, tactile drawing by Braille dots, practical guidelines, Braille textbook, visual impairments

（原著論文）

自閉症の子どもにおける応答言語に関する般化要因の検討

－「だれ」,「なに」に関する応答言語の指導－

佐藤克敏・今中博章*・小曽根和子**
岡崎慎治***・前川久男***

（教育支援研究部）（*東京成徳大学）（**伊豆医療福祉センター）（***筑波大学）

要旨：自閉症の子ども１名に対して，「だれ」「なに」の疑問詞構文を用いた応答言語の指導を行った。指導は，マトリックス訓練の手法により指導する刺激を選定し，同じ写真刺激に対して，行為＋誰，人＋何の２種類の質問を提示した。応答には，人名もしくは行為が書かれたカードを選択させた。当初の指導では，般化が認められなかったが，疑問詞のみを質問する手続きを導入することで，疑問詞のみの質問だけでなく，行為＋誰，人＋何の２種類の質問についても応答することが可能となった。また，音声言語による応答についても，カードを読む指導を行うことにより，般化することできた。本児の本指導の結果とK-ABC検査の結果から，自閉症の子どもにおける疑問詞構文に対する応答言語の般化要因について考察した。

見出し語：自閉症　応答言語　疑問詞構文　般化

Ⅰ．はじめに

一般に自閉症の子どもは，言語刺激への反応が弱いといわれている。疑問詞構文への応答言語に関する研究において，知的障害のある子どもと自閉症の子どもでは，同じ順序で応答可能な疑問詞構文が増加するが，自閉症の子どもの方が応答可能な疑問詞の種類数が少ないと指摘されている[6)]。

井上・小川・藤田（1999）は，応答言語が見たり聞いたりした物や事柄（情報刺激）と質問者の発する質問（質問刺激）の両方に制御されるものであり，機能的な応答言語が成立するためには，情報刺激と質問刺激の両者が刺激性制御をもつことが重要であると指摘している。これは，機能的な応答言語が成立したかどうかを評価するためには，行為者，場所，行為等の複数の次元が含まれる一つの刺激に対して，「誰」「どこ」「何」等の複数の質問を行った場合であっても，刺激の中から適切な次元を抽出し，応答することができることを確認する必要があることを示している。彼らの研究では，写真刺激を用いた応答言語の形成において，音声によるフィードバックだけでは適切な応答言語の獲得が困難な子どもがおり，疑問詞を文字によって示したカードと３つの次元の要素のみを別々の写真によって示したカードを視覚プロンプトとして用い，指導においてこれを系統的にフェイディングする手続きが有効であったことを示した。また，当初の般化テストでは，人，物，場所の３つの次元のいずれかが訓練刺激とは異なる般化刺激で４名中１名が，３つの次元の全てが訓練刺激とは異なる般化刺激で４名中３名が適切な応答ができず，付加的な指導を要した。ただし，付加的な指導の後では，写真刺激だけでなく，音声や文字，もしくは他者や自己の実際の行為によって与えられた情報であっても，応答が可能であった[4)]。一方，発達障害のある子どもや成人に対して，言語の統語的構造の確立をはかるためには，マトリックス訓練が節約的で有効な方法であると指摘されている[2) 3) 5)]。マトリックス訓練とは，複数の次元（例えば，「目的語」と「動詞」（２次元）や「色」「物」「場所」「位置」（４次元））の単語の組み合わせにより，マトリックスを形成し，全ての可能な組み合わせか

ら少数の訓練刺激のみを訓練する手法であり，未訓練の刺激についても般化することが指摘されている[2)3)]。宮・山本（1997）は，自閉症の子どもに対する２語発話の形成において，マトリックス訓練と非マトリックス訓練との間で，訓練効果を比較した。結果は，マトリックス訓練では未訓練の刺激に対して般化が認められたのに対し，非マトリックス訓練では，般化が認められなかった[5)]。

前述したように，機能的な応答言語かどうかを評価するためには，一つの刺激を複数の次元によって構成し，複数の質問を行う必要がある。マトリックス訓練は，複数の次元の単語の組み合わせから少数の刺激を訓練に用いる手法であり，機能的な応答言語が形成されたかどうかを評価するには有効な手法であると思われる。井上ら（1999）の指導は，マトリックス訓練の手法を用いて行なわれているわけではなく，宮ら（1997）の研究[5)]で示されたように，応答言語の訓練においてもマトリックス訓練の手法を用いた方が，般化が促される可能性がある。さらに，指導において示された視覚プロンプトの有効性は，自閉症の子どもの音声言語に関する情報処理の困難さに関連する可能性があり，般化テストにおいても音声言語に関する情報処理の負荷を減らすことで，応答できる可能性がある。

本研究では，自閉症の子どもに対するマトリックス訓練の手法を用いた疑問詞構文への応答言語に関する指導を行い，マトリックス内のいずれか一つの次元が異なる刺激を用いた般化テストとより難しいと思われるマトリックスに含まれない全ての次元が異なる般化テストの両方に対する評価，言語による応答と視覚刺激の選択による応答の両方の評価，複数の要素が含まれる疑問詞構文と疑問詞のみの質問文への反応の差異，また質問を聞き返すことが可能な条件の設定により，音声言語に関する処理の負荷の大小が般化に及ぼす影響について検討することとする。加えてK-ABC検査によって得られた認知的な特徴と照合し，般化を促進するための要因について考察する。

Ⅱ．方　　法

１．対象児

DSM-Ⅳの診断基準により５歳のインテーク面接時に自閉症と判断された男児１名を指導の対象とした。

１）指導開始までの状況

本児はＡ大学において５歳時より言語指導，学習指導等を受けた。来所当初は，カードや玩具を一列に並べることに対するこだわりや，手をひらひらさせるなどの自己刺激行動があった。一人遊びが多く，大人が意にそわない介入をすると奇声を発し，その場を回避して一人で遊ぶ行動が目立った。また，触覚刺激の過敏性について，保護者から幼稚園において砂遊びや泥遊びをいやがることも報告された。

その後，指導を行う過程で，くすぐりや抱っこ等の身体接触を好むようになった。また，音声言語による要求が出現するようになり，追いかけっこなどを通した大人との簡単なやりとりも可能となった。本指導開始時（10歳10ヶ月）には２語文での言語の表出，簡単な指示理解，２，３年生の漢字の読みと書き等が可能となっていた。ただし，質問に対して応答が求められる際には，エコラリアで応答することがほとんどであり，両親からは言語によるコミュニケーションがもう少しできるようになってほしいとの要望があった。本指導結果は，本児が小学校４年生時の９月から５年生時の12月までのものである。

２）認知的特徴

本児のK-ABC検査におけるプロフィールを表１に示した。指導開始時に検査を実施していないため，本検査は12歳０ヶ月時のものである。本児は言語理解に困難を示したため検査では，本児の検査手続きの理解を促すために，下位検査によっては通常の手続きよりも練習問題を多く実施した。結果は，継次処理尺度48，同時処理尺度56，認知処理過程尺度58，習得度尺度53であった。これを，知的障害のある場合の特別な方法によって[1)]，評価点及び標準得点を補正した後に再検討すると，継次処理尺度90，同時処理尺度107となり，５％水準で同時処理優位を示した。下位検査をみると，同時処理における視覚類推

と，継次処理における数唱が他の下位検査に比べ，評価点が低かった。

２．手続き

１）研究計画

１試行の流れは，指導者がある行為を行っている写真を提示し，音声言語によって提示される疑問詞構文に対して文字カードの選択もしくは音声言語で反応するというものであった。本研究で用いられた写真は全部で12種類あった（詳細は後述する）。また疑問詞構文の質問は，「○○先生は何してる」「○○しているのは誰」（以下質問１），と「何してる」「誰」（以下質問２）の２種類が使用された。

研究は，次のような順序で行った。

① 質問１における音声反応課題の事前テスト

② 文字カード選択課題

ア） 質問１における事前テスト，指導，事後テスト

イ） 質問２における事前テスト，指導，事後テスト

ウ）質問１における再テスト

③ 音声反応課題

ア） 質問２における転移テスト，指導，事後テスト

イ）質問１における事後テスト１

ウ）質問１における事後テスト２

なお，本研究では，提示する写真及び疑問詞構文を用いた質問文の両刺激の般化を主として検討したが，③のアのみ文字カードの選択から音声言語による応答への転移についても検討した。また，上記に示した事前テスト，事後テスト，転移テストに用いた写真は，全て刺激般化をテストするためのものである。

２）刺激

指導及び般化課題テストに使用した刺激を表２に示した。指導に用いた刺激は，３名の人が３種類の行為を行っている３×３のマトリックスの刺激の中から，人と行為が重ならないように任意に選択した３種類の写真映像であった。般化課題テストに用いた刺激は，このマトリックスに含まれ，指導に用いない刺激（以下般化課題用刺激）とマトリックスに含まれない人と行為を用いた刺激（以下非関連般化課題用刺激）の２種類があった。全ての刺激は，人名及び行為の要素を本児が言語化できることを確認した上で使用した。

写真刺激：刺激は対象児の指導を担当している者が行っている行為をデジタルカメラで撮影し，コンピュータに読み込んだ写真映像を使用した。

文字選択カード：文字選択カードはコンピュータ上に作成されており，指導者名（○○せんせい）もしくは行為（ほんをよんでいる等）を平仮名で記したものであった。

３）音声反応課題における般化課題テストの手続き

本般化課題テストの手続きは，①，③のアにおける転移テスト，事後テスト，イにおける事後テストの最初の１ブロックで使用したものである。

テストに使用した刺激は，表２に示した般化課題

表１　K-ABC検査の結果（12歳０ヶ月時）

継次処理	(48)	<90>	同時処理	(56)	<90>	習得度	(53)	<99>
手の動作	(1)	<8>	絵の統合	(4)	<13>	算数	(59)	<71>
数　唱	(1)	<6>	模様の構成	(7)	<19>	なぞなぞ	(45)	<70>
			視覚類推	(1)	<4>	ことばの読み	(58)	<150>
語の配列	(2)	<11>	位置さがし	(1)	<8>	文の理解	(59)	<－>

（　）は正規の評価点及び標準得点

＜　＞の中は補正後の評価点及び標準得点

用刺激であった。６種類の写真刺激がMac apple上にハイパーカードによって作成した。テストは質問１もしくは質問２のいずれか一方のみを用い，いずれの場合も２種類の疑問詞構文による質問を音声で提示した。１回のテストでは原則として各６種類の刺激及び２種類の疑問詞構文による質問について２回ずつ計24試行を行なった。

テストは，コンピュータの画面上に平仮名で「はじめる」と書かれたカードが中央部に現れ，カードをクリックすることにより開始した。まず写真刺激を呈示し，写真部分を対象児がクリックすることで，音声による質問が呈示された。操作はタッチパネルを用いて遂行できるようにした。写真刺激をクリックすると質問を繰り返し聞くことができた。質問１が提示されるテストと質問２が提示されるテストがあったが，質問が異なる以外同様の手続きを用いた。

正反応は，質問に対応した応答を音声言語により答えることとした。ただし，助詞が抜けていても，正反応とした。５秒から10秒待って反応がなかったときや質問を言語化することを繰り返した時には，誤反応とした。正反応，誤反応についてフィードバックは行わなかった。

４）文字カード選択課題における般化課題テストの手続き

本般化課題テストの手続きは，②の全ての事前テストと事後テスト，再テストに用いたものである。

音声反応課題における般化課題テストの手続きと同様であった。ただし，テストは，ハイパーカードにより，写真刺激，文字選択カードの順に呈示されるように構成された点が異なっていた。本テストでは，写真刺激を呈示し，写真部分を対象児がクリックすると音声による質問が呈示された。音声によって質問が呈示された後，写真刺激が画面上から消え，画面には指導者名と行為が書かれた２枚の文字選択カードが左右に現れた。正反応は，疑問詞構文による質問に対応して正しい文字選択カードをクリックした場合とした。2枚の文字選択カードのうちどちらか一方をクリックすると，次の写真刺激が提示された。

５）文字カード選択課題における指導手続き

本指導の手続きは，②のア，イの指導に用いたものである。

図１に文字カード選択課題における指導手続きを示した。本手続きは般化課題テストの手続きとほぼ同様であった。ただし，以下の点で異なった。

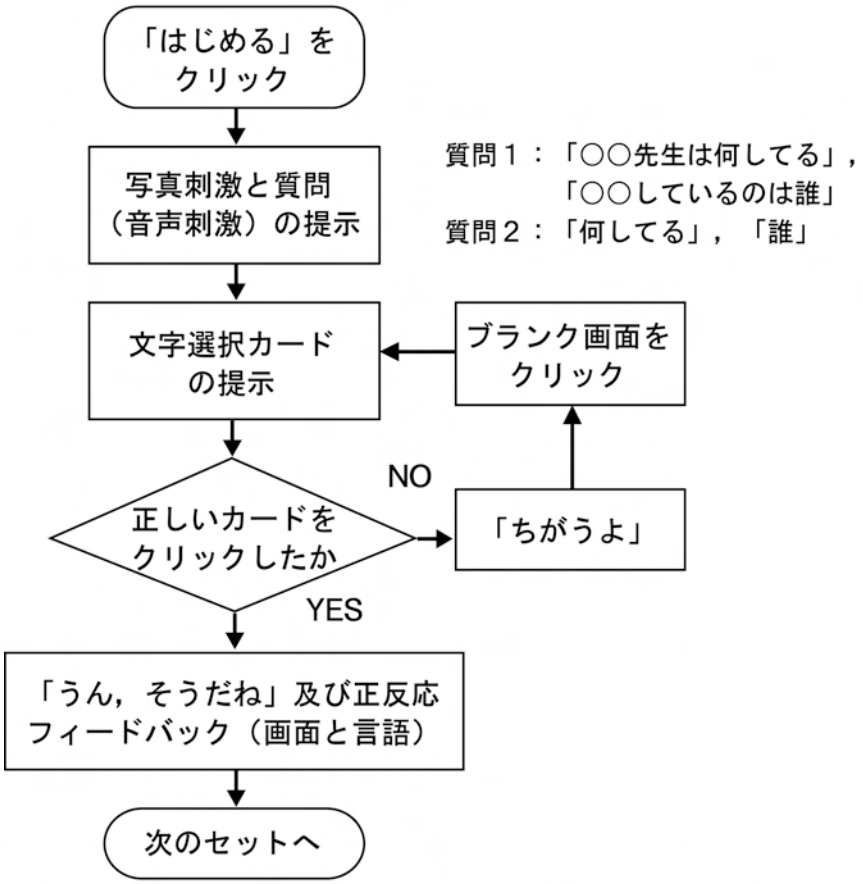
表２に示した３種類の指導用刺激に対して，質問１もしくは質問２のいずれか一方のみを用い，いずれの場合も２種類の疑問詞構文による質問が音声で提示された。指導は３種類の指導用刺激及び２種類の疑問詞構文による質問について２回ずつ計12試行を１ブロックとして施行した。

また，2枚の文字選択カードのうちどちらか一方をクリックするとコンピュータから正誤のフィードバックを行った。正反応の場合，コンピュータからの「うん，そうだね」という音声フィードバックのほかに，指導者からの言語による賞賛を行い，次の試行に用いる写真刺激を呈示した。誤反応の場合コンピュータからの「ちがうよ」という音声フィードバックの後，そのままの画面で再度質問を呈示し，修正試行を行った。

２ブロック連続して80％以上の正反応率を達成基準とした。

表２　指導及び般化課題に用いた刺激

行為次元 ＼ 行為者次元		A先生	B先生	C先生	D先生
関連	本を読む	指導	般化	般化	—
	コーラを飲む	般化	指導	般化	—
	テレビを見る	般化	般化	指導	—
非関連	でんわをかける	—	—	—	般化
	なわとびをする	—	—	—	般化
	りんごを食べる	—	—	—	般化



注）音声反響課題は，文字選択カードが呈示されないこと，写真刺激をクリックすると質問を繰り返し聞くことができること以外文字カード選択課題と同様である。

図１　文字カード選択課題における指導の流れ

６）音声反応課題における言語化指導における指導手続き

本指導の手続きは，③のアの指導に用いたものである。

音声反応課題における般化課題テストの手続きとほぼ同様であったが，以下の点で異なった。

表２に示した３種類の指導用刺激に対して，質問２を用い，２種類の疑問詞構文による質問が音声で提示された。指導は各刺激及び質問について２回ずつ計12試行を１ブロックとして施行した。１ブロックのみ文字カード選択課題を呈示し，文字カードを選択した後，文字を読むことで言語化する指導（言語化指導）を行った。その後文字カードを呈示しないで指導用刺激を用いて指導を行った。正反応には指導者からの言語による賞賛を行った。誤反応には，指導者による音声モデルによるプロンプトを語頭のみ，最初の単語のみ，全文の順に与えた。３ブロック連続して80％以上の正反応率を達成基準とした。

７）音声反応課題における非関連般化課題テストの手続き

本般化課題テストの手続きは，③のイの事後テストの最後の２ブロックに用いたものである。

音声反応課題における般化課題テストの手続きと同様であった。ただし，テストは表２に示した３種類の非関連般化課題用刺激に対して，質問１が音声で提示された。また，助詞が抜けていたり，名詞のみであったりしても，聞き手が了解可能な場合は正反応とした（例えば，「なわとびをする」，「でんわをかける」）。各刺激及び質問について２回ずつ計12試行を行った。

Ⅲ．結　　果

本児の般化課題テストでの正反応率を図２に，文字カード選択課題及び音声反応課題の指導における正反応率を図３に示した。文字カード選択課題における指導では，６ブロックで達成基準に到達した。指導の４ブロック目で，正反応率が45％に下降したが，５ブロック目，６ブロック目はともに83％であった。この最後の２ブロックでは，誤反応を示した後に，フィードバックを手がかりとして反応を修正することが可能であった。しかしながら，その後の般化課題テストでは，38％の正反応率（「だれ」５試行，「なに」３試行の正反応）であった。本児は，一度誤反応を示すとその後で正反応に修正することが困難であった。誤反応を示す際は，質問を言語化し繰り返しながらカードをクリックする事が多く，本児の様子から質問にあらわれる指導者の名前や行為を弁別刺激とするのか，「なに」「だれ」を弁別刺激とするのかが混乱していると考えられた。よって，質問２として指導者の名前及び行為を質問から除くこととした。その結果，７ブロックで達成基準に到達し，その後の般化課題テストでは，83％の正反応率を示すことができた。質問１に戻した般化課題テストも83％，92％と高い正反応率であった。

音声反応課題では，指導前の般化刺激を用いた転移テストにおいて「だれ」の質問に対しては75％の正反応率を示したが「なに」の質問に対して17％の正反応率しか示せなかった。ほとんどの質問に対して，人名によって応答した。そのため，文字選択カードを選択後に言語化する指導を１ブロック行った。その後の文字選択カードのない音声反応課題では，当初から83％の正反応率を示し，３ブロックの指導を行った。その結果，音声反応般化課題テスト及び非関連般化課題テスト共に，ほぼ100％に近い正反応率を示すことができた。この般化課題テスト時には，本児は画面を何度もクリックして，聞き直すことが多く，２回もしくは３回質問を聞いた後に，言語による応答を行うことが多かった。

Ⅳ．考　　察

自閉症の子どもに対するマトリックス訓練の手法を用いた疑問詞構文への応答言語に関する指導を行い，応答言語の般化について，音声言語に関する処理の負荷の大小がもたらす影響について検討した。加えて，言語の負荷について，K-ABC検査によって得られた認知的な特徴と照合しながら考察する。

K-ABC検査の結果から，本児は継次処理，特に数唱課題が不得意であった。数唱は，他の継次処理課題と異なり，視覚的な手がかりや運動による反応がなく，音声言語による反応が求められる課題である。このことは，本児が視覚的な手がかりのない音声言語による反応が求められる課題を苦手としていることを示している。逆に同時処理，特に類推課題やルールの発見を要しない視空間情報の処理やモデルの再構成のような課題は得意であった。

質問１を用いた文字カード選択課題における指導では，６ブロックで達成基準に達することができたが，般化課題テストでは38％の正反応率であり，般化が認められなかった。質問１の質問文は，「〇〇先生は何してる？」と「〇〇しているのは誰？」であり，質問の中に標的とする疑問詞と行為者もしくは行為が含まれていた。本結果は，応答時の文字選択カードも含めた標的以外の刺激を手がかりとして反応している可能性や正誤のフィードバックを手がかりとして反応した可能性があることを示している。

一方，次に行った質問２を用いた文字カード選択課題は，「だれ」「なにしてる」という標的の疑問詞だけが提示されるものである。このような疑問詞のみを提示する指導を行うことにより，その後の般化課題テストは標的の疑問詞だけが提示される質問２だけでなく，標的以外の文章が含まれた質問１においても，高い正反応率を示すことができるようになった。本結果は，本児の指導において疑問詞構文を用いて質問文を提示する際には，キーワードとなる疑問詞のみを提示することが重要であったことを示している。同時に，質問１のような標的とする疑問詞と行為者もしくは行為が含まれている疑問詞構文を用いた質問であっても，一度標的とする疑問詞

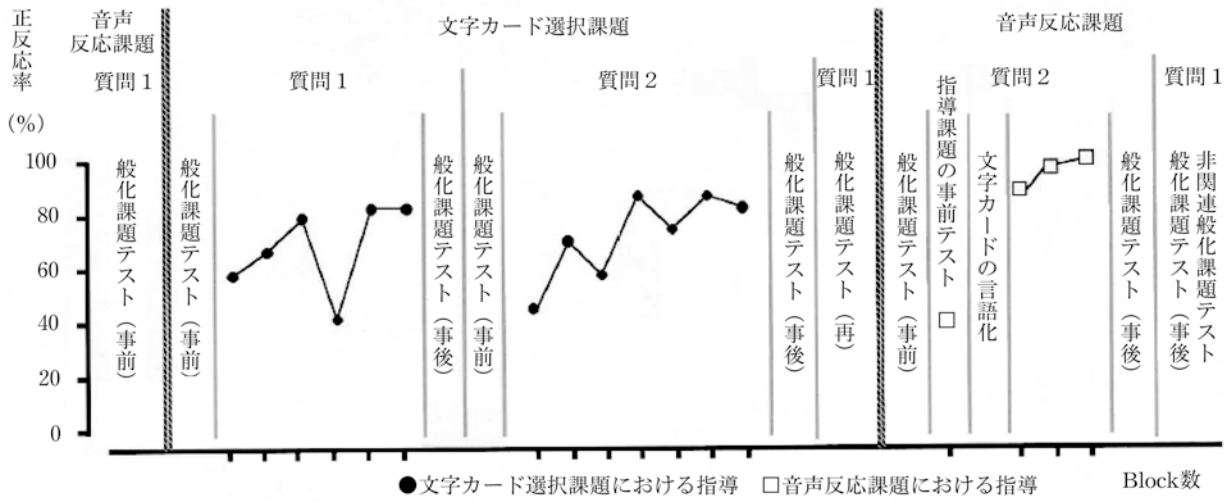


図２　文字カード選択課題及び音声反応課題における正反応率の推移

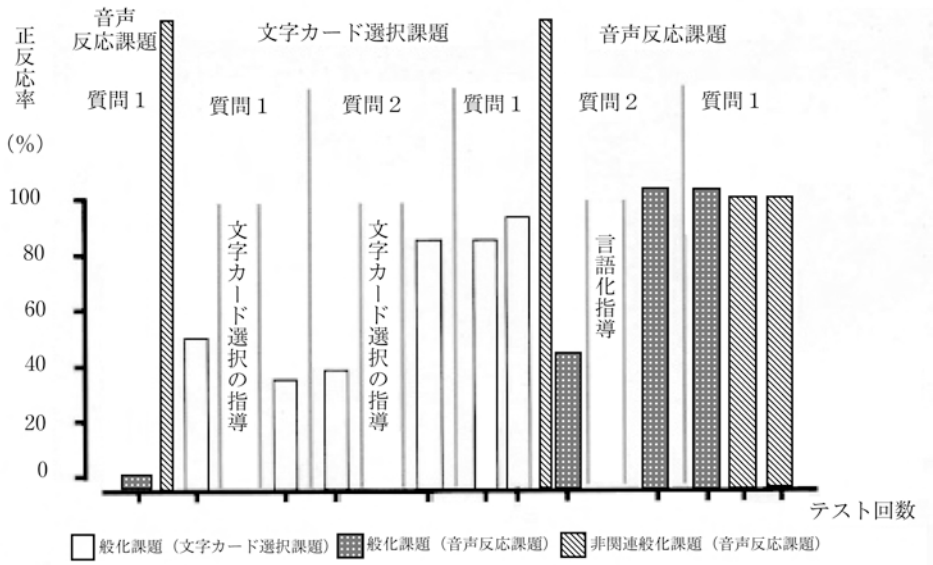


図３　般化課題テストにおける正反応率の推移

を獲得すれば，同様の刺激性制御の機能を有することを示しており，質問文の刺激般化が可能であった。

文字カード選択課題の次に行った音声反応課題では，標的の疑問詞だけが提示される質問２において，およそ40％の正反応率であった。このことは学習が転移しなかったことを示している。ただし，本児は音声で応答していたため，反応の仕方がわからなかったということではない。文字カード選択課題では，提示した文字カードが反応の手がかりとなる可能性があり，音声言語のみが提示されたときの反応の弱さを示していると思われる。また，その後，文字選択カードを選択後に言語化する指導を１ブロックと３ブロックの音声言語に対する応答の指導を行った結果，般化課題テスト，非関連般化課題テストはほぼ100％の正反応率を示した。本結果は，文字カード選択課題と同様に，音声反応課題においても質問文の刺激般化が可能であることを示している。しかしながら，ここでの両般化課題テストでは，本児は何度も聞き返すという行動を示した。本結果は，音声言語に対する反応の弱さを示唆するものであり，音声言語のみを用いた場合の処理の弱さを示している。音声反応課題において，本児が般化刺激，

非関連刺激において般化を示すことができた背景には，疑問詞構文を何度も聞くことができたことに起因している可能性がある。

文字選択課題及び音声反応課題の指導及び般化テストにおいて，一貫して示された結果として，一度標的とする疑問詞を獲得すれば，写真刺激及び質問に対する刺激般化が可能なこと，音声言語に対する反応が弱いことがあげられる。また，この音声言語に対する反応の弱さは，K-ABC検査の結果においても示されている。井上ら（1999）の研究では，般化において個人差があること，写真刺激だけでなく，音声や文字，もしくは他者や自己の実際の行為によって与えられた情報であっても，応答できたが，音声だけによる情報の提示は他の情報提示に比べ，正反応率が低い傾向があることが示されている。これらの結果は，本研究において示された結果と同様のことを示している。

本実験で用いた高次の刺激間の関係の成立が必要となるような課題は，高次の条件性弁別と言われる。この高次の条件性弁別の枠組みで考えると，文字カード選択課題において提示した写真刺激は文脈性刺激，質問は条件性刺激，文字カードが弁別刺激であるということができる。音声反応課題では，写真刺激は文脈性刺激，質問は弁別刺激ということができる。本研究の結果は，応答言語において，文脈性刺激である写真と条件性刺激もしくは弁別刺激である質問に含まれる疑問詞の両者の刺激間の関係が成立し，両者による刺激性制御が可能となれば，写真刺激及び質問文の刺激般化が可能なこと，写真刺激の般化はマトリックス内の刺激に対する応答だけでなく，人と行為の両方が新奇刺激である非関連般化課題用刺激の場合にも，般化することを示している。

本研究により，自閉症児の応答言語の指導において，応答言語において，文脈性刺激である写真と条件性刺激もしくは弁別刺激である質問に含まれる疑問詞の両者の刺激間の関係が成立し，両者による刺激性制御が可能となれば，写真刺激である情報刺激や疑問詞構文である質問刺激の般化が促進される可能性があることが示された。ただし，マトリックス訓練においても，より般化を促すためには，疑問詞構文を提示する際に，標的となる疑問詞のみとしたり，聞き返すことができたりするような，言語情報の処理の負荷を軽減する必要があると考えられた。

文　献

1）藤田和弘：第３章プロフィール分析の方法．前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉編著，K-ABCアセスメントと指導ー解釈の進め方と指導の実際ー，丸善メイツ株式会社，49-72，1995.

2）Goldstein, H., Angelo, D., & Mousetis, L.: Acquisition and extenshion of syntactic repertories by severely mentally retarded youth. Research in Developmental Disabilities, 8,549-574, 1987.

3）Goldstein, H., & Mousetis, L.: Generalized language learning by children with severe mental retardation : Effects of peers' expressive modeling. Journal of Applied Behavior Analysis, 22,245-259, 1989.

4）井上雅彦・小川倫央・藤田継道：自閉症児における疑問詞質問に対する応答言語行動の獲得と般化．特殊教育学研究，36（4），11-21，1999.

5）宮知子・山本淳一：１語発話期の発達障害児における２語発話表出・理解の成立条件ーマトリックス訓練の効果の検討．明星大学心理学年報，15，73-99，1997.

6）大原重洋・鈴木朋美：自閉症児における疑問詞構文への応答能力の発達過程：国リハ式＜S-S法＞言語発達遅滞検査との関連．コミュニケーション障害学，21，15-22，2004.

The study of generalization about question-answering behavior to the interrogative sentences for a child with autism

Sato Katsutoshi, Imanaka Hirofumi*, Kozone Kazuko**
Okazaki Shinji*, Maekawa Hisao*****

(Department for Educational Support Reseach) (*Tokyo-seitoku University)
(**Hospital of Izuteishin) (***Tsukuba University)

We studied about question-answering behavior of interrogative sentences for a child with autism. This training applied the technique of matrix training. Two kinds of questions (behavior + whom and man + what) were asked to one photograph stimulus. The card with which the name of a person or the behavior was given as a choice.

By presenting a question sentence only an interrogative, it became possible it not only can to choose a card appropriately, but to answer in verbal languages. And it became possible to answer also about two kinds of questions, behavior + whom and mane + what. We considered about the generalization of question-answering behavior to the interrogative sentences for a child with autism.

Key words: children with autism, question-answering, interrogative sentences, generalization

（調査資料）

小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察

－「LDのモデル事業」研究指定校の実態から－

廣　瀬　由美子　・　東　條　吉　邦　・　井　伊　智　子

（教育支援研究部）　（茨城大学）　（千葉明徳短期大学）

要旨：平成12年度から14年度にかけて実施された「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」で，研究指定校になった98校の小中学校を対象に，校内支援体制（校内委員会）の構築方法や活動内容，専門家チームや巡回相談員との連携における成果や課題，モデル事業終了後の校内委員会の活動状況等について調査を実施し，72校から回答を得た。その結果，校内委員会の構築方法は，新しく作る方法や既存の委員会の整理統合で校内委員会を再構築するなど，おおむね４種類の作り方に分類され，それぞれの学校の現状に応じた活動を実施していることが明らかになった。また，専門家チームや巡回相談員との連携は，学校にとって重要な資源であるが，連携の際の日程調整等に困難があることが明らかになった。モデル事業終了後の校内委員会の活動状況は，約４分の３の学校において現状維持かさらに進歩していることも明らかになり，校内委員会の活動を推進するためには，①全職員の情報の共有化を通した意識の変化，②年間計画に基づいた定期的な活動，③特別支援教育コーディネーターの適切な調整，④専門家に任せ過ぎない主体的な活動，⑤校内委員会の活動の評価などが重要であることが明らかになった。

見出し語：校内支援体制　校内委員会　LDモデル事業　評価

Ⅰ．はじめに

近年，「校内委員会」という言葉を特別な意味をもって使用するようになったのは，平成11年に提言された『学習障害児に対する指導について（報告）』の，学習障害の判断・実態把握基準（試案）で記載された内容が背景にあるからである。

この提言を受けて実施された「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」（平成12年度～14年度・以下LDモデル事業）は，委嘱を受けた47都道府県の各研究指定校で校内委員会を設置し，校内委員会の様々な活動を通して専門家チームや巡回相談員との連携を図り，LDの判断基準の有効性を検証するとともに，LDの指導体制の充実を図ることを目的にしている。

このモデル事業では，対象をLDに限定しているものの，研究指定校によっては，支援が必要な児童生徒を校内全体で見直す機会と考え，支援対象を広く捉えることで，校内委員会の構築方法も異なっている（文部科学省，2002･2003）。また，専門家チームや巡回相談員等の連携においては，担任が具体的な指導助言を貰うことで，結果として対象児に適切な対応が可能になった等といった成果があげられている（文部科学省，2002･2003）。小貫（2003）は，専門家チームの立場から，校内委員会のサポートポイントとして，学校と専門家チームとの橋渡し役として巡回相談員の活動が重要であると述べている。梅田（2004）は，巡回相談員は学校全体で支援を考える際のスーパーバイザーであると評価している。

現在行われている「特別支援教育推進体制モデル事業」（平成15年度～16年度・以下推進体制モデル事業）では，LDモデル事業の枠組みを核にして，支援する対象をLDからADHD，高機能自閉症といったいわゆる軽度発達障害の児童生徒に広げ，各校に校内委員会を設置するとともに，一定地域内での支援

体制の構築を求めている。さらに，このモデル事業からは，校内委員会を実質的に機能させるキーパーソンとして，特別支援教育コーディネーターを学校長が指名し，校務分掌に位置付けるとともに，コーディネーターの大きな役割として，学校内外の連絡・調整が期待されている。

そこで，①LDモデル事業の研究指定校であった学校では，コーディネーター役の教員や校内委員会の活動がどうであったか，②巡回相談員や専門家チームとどのような連携をとり，その成果と課題はどうであったか，③LDモデル事業は終了しているが，その後の校内委員会の活動に変化はみられたのか，という観点から調査を実施し，校内委員会の活動を再度見直すことで，学校全体で支援体制を構築し活動を発展させていくにあたり，今後，重要な知見となり得ると考える。本稿では，質問紙調査による結果の概要を中心に報告する。

Ⅱ．方　　法

1．調査対象

平成12年度～14年度のLDモデル事業において，委嘱を受けた47都道府県教育委員会が研究指定した小中学校98校。

2．調査手続き

1）平成15年10月17日～10月28日：47都道府県教育委員会にモデル事業の研究指定校名の伺い

2）平成15年10月29日～12月12日：研究指定校に調査用紙郵送および回収

3．調査内容および集計方法

質問紙における調査項目の概要を表１に示す。設問への回答は，選択方式あるいは自由記述方式で得ている。

選択方式では，校内委員会の設置スタイルや校内委員会のメンバー，校内委員会の推進役，主な活動，主な研修テーマ，研修講師，モデル事業終了後の変化について，考えられる選択肢を用意して回答結果を集計している。

自由記述方式の項目は，コーディネーター役の主な活動，事例検討会の開催回数や時期とメンバー，検討会議の方法，校内委員会と専門家チームおよび巡回相談員との連携窓口になった人，それぞれの成果と課題，モデル事業終了後の校内委員会の具体的な活動状況，校内委員会の機能を更に向上するために必要なこと等であった。これらの結果は，それぞれの記述内容の趣旨をカテゴリー毎に分類して，学校数及び人数を集計した。

表１　調査項目の概要

１）校内委員会設置方法等について
①　校内委員会の設置
②　校内委員会のメンバー
③　校内委員会の推進役（コーディネーター役）
④　コーディネーター役の主な活動
２）校内委員会の活動について
①　主な活動
②　事例検討会等の実施について
３）校内委員会の研修活動について
４）校内委員会と専門家チームの連携について
５）校内委員会と巡回相談員との連携について
６）LDモデル事業終了後の校内委員会の活動状況について

Ⅲ．結果と考察

1．有効回答数

各都道府県教育委員会における研究指定校名の情報提供では，47都道府県教育委員会中，44県から研究指定校の情報提供があった。その結果，98校の研究指定校名および連絡先がわかり，98校の小中学校に調査依頼を実施した。研究指定校の回収結果は，98校中72校（回収率74%）であった。

2．校内委員会設置方法等について

1）校内委員会の設置

回答項目の選択肢は，①全く新しい委員会として独立した校内委員会を設置した，②既存の委員会の活動を整理統合して校内委員会とした，③既存の委員会に校内委員会の機能を付加して校内委員会とし

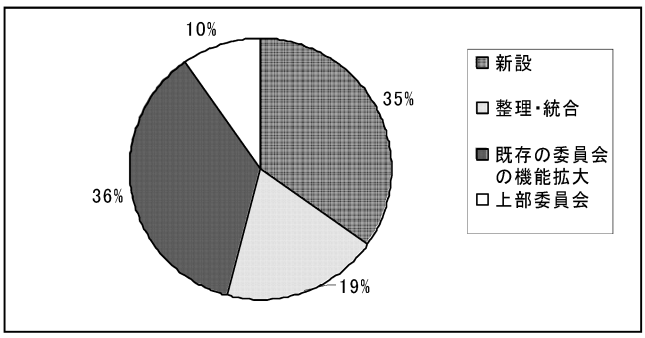


図１　校内委員会の設置方法

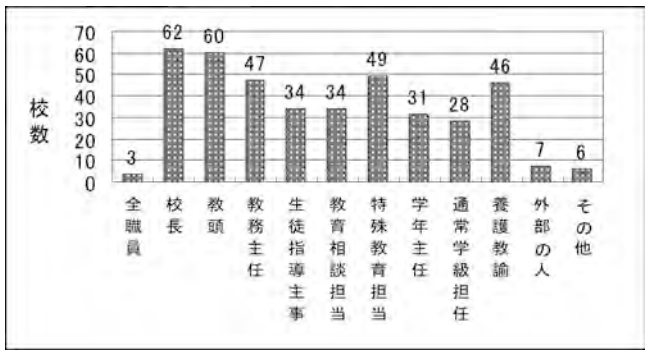


図２　校内委員会のメンバー

た，④従来の委員会を校内委員会の下部組織として校内委員会を設置した，⑤その他として該当する項目を回答してもらった。

結果を図１に示す。校内委員会の設置方法は，全く新しく委員会を新設して実施した学校と，既存の委員会に校内委員会の機能を拡大させた学校は，ほぼ同数の25～26校（35～36%）であった。また，従来の組織を見直して整理統合して作った学校は14校（19%）であり，従来の各委員会をそのまま残しその上部組織として位置づけた学校は７校（10%）であった。その他の回答はなかった。

この結果は，校内委員会という新しい概念を取り込み，学校全体で支援体制の構築を試みる初めてのモデル事業であったせいか，新規で設置した学校が約⅓程度と筆者の予想を超えていたが，今後，各地の小中学校において校内支援体制を構築していくことを想定すると，既存の委員会を基にした校内支援体制の構築方法が，忙しい現場において教員の負担感を少なくすることにつながると考えられる。そのためには，生徒指導や教育相談，特殊教育の観点から支援の意味や内容を考えることも重要であると思う。

２）校内委員会のメンバー

結果を図２に示す。校内委員会のメンバーで多かった役職は，校長や教頭といった管理職を中心に，特殊教育担当者や教務主任，養護教諭は約半数の学校でメンバーになっていた。

しかし，LDモデル事業において，ほぼ７割の学校が教育相談担当や生徒指導主事の教員をメンバーに入れていないことから，LDといった発達障害の児童生徒の支援は，特殊教育を中心に実施するという考えがあるように思われる。不登校問題に関する調査研究協力者会議がまとめた報告書（文部科学省，2003）では，不登校との関連でLDやADHD等の児童生徒への適切な対応についても言及している。さらに，不登校の児童生徒への具体的な支援は，校内委員会と同様の組織の必要性が記載されていることから，今後はＬＤ等の軽度発達障害のある児童生徒だけでなく，特別な支援を必要としている児童生徒をカバーするための校内支援の構築が必要かと考えられる。

３）校内委員会の推進役（コーディネーター役）

LDのモデル事業においては，特別支援教育コーディネーターの考え方は示されていなかったが，校内委員会を推進する人がいたはずである。その点について，どのような立場の教員がコーディネーター的役割を担ったのかを質問したところ，図３のように，30校（42%）の学校が，特殊教育担当者がその役割を担っていることが明らかになった。もちろん特殊学級がない学校もあることから，特殊教育担当教員ばかりではなく，教育相談担当教員，教務主任がその役割を担っている学校も多い。従来の教育相

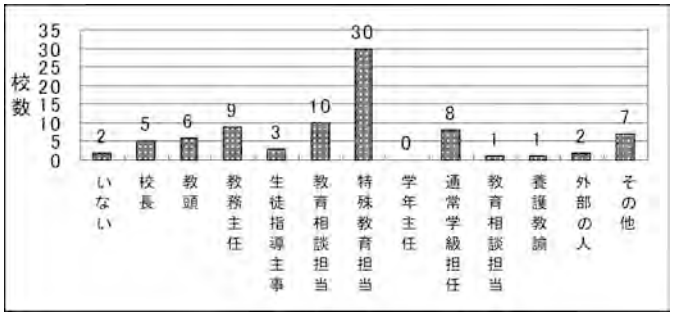


図３　コーディネーター的推進役

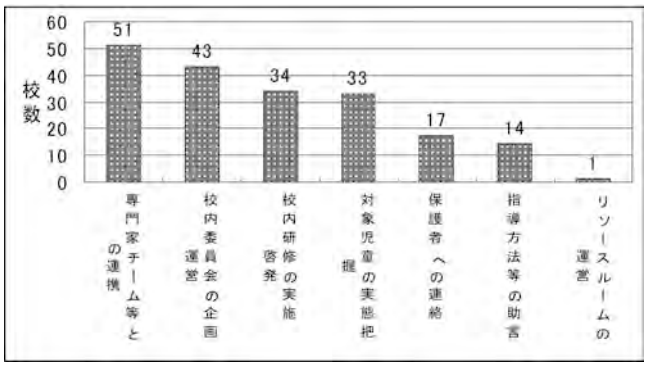


図４　コーディネーターの活動

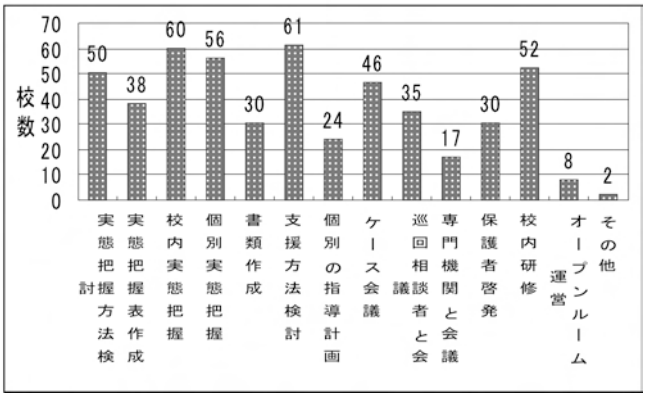


図５　校内委員会の活動

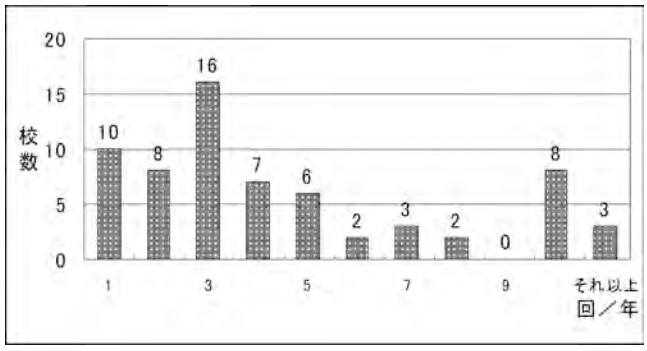


図６　ケース会議の回数

談担当教員の活動は，LDのモデル事業に深く関連していることが多く，また教務主任は，実質的な学校運営にかかる立場から，ともに推進役として適任だったと推測される。

４）コーディネーター役の主な活動

文部科学省特別支援教育課（2003）は，特別支援教育コーディネーターに求められる資質や技能として，学校内外との人や関係機関等の連絡調整が重要であると述べている。それを受け，国立特殊教育総合研究所では，平成15年度には２日間，そして16年度は５日間の特別支援教育コーディネーター指導者養成研修を実施している。

しかし，当時のLDモデル事業においては，このような考え方は表面化されていなかったが，コーディネーター的役割を担った教員は，図４に示すように連絡調整に関する活動を実施していたようである。

３．校内委員会の活動について

１）主な校内委員会の活動

結果は図５に示す通りである。それによると，校内委員会の主な活動の第一位は，「支援方法の検討」（61校）であり，それに関連する「校内研修実施」は52校，「ケース会議」は46校であった。また「校内の実態把握」（60校）は第２位で，実態把握に伴う「個別の実態把握」（56校）「実態把握方法の検討」（50校）「実態把握表の作成」（38校）も多かった。

このような結果は，モデル事業の委嘱ということもあり，LDモデル事業の目的と重なる部分が多いのは当然であるが，支援のための会議をもつだけでなく，専門家チームとの連携に必要な資料作成のために，LDの疑いのある子どもの実態把握に多くの時間がかけられていたようである。

２）事例検討会の実施について

１年間で実施した事例検討会議の回数を質問したところ，65校（88％）が１回は実施していること，また，年１回から３回程度実施している学校が約半数を占め，10回以上ほぼ毎月実施している学校は少数であることが明らかになった（図６）。

また，事例検討会議の内容についてまとめたところ，対象児童の支援について協議するものが圧倒的に多く，45校の学校で実施していた。次いで多かったのは，巡回相談員との打合せであり21校であった。

山田（2003）は，校内の事例検討会で協議される対象児童生徒は，学習上の課題より問題行動を示す子どもが多いことから，問題行動を予防する観点からも，LD等の学習上の課題に早期に対応する必要性を述べている。今回の調査では，LDのモデル事業の一環として事例検討会を実施していることもあり，多くは専門家チームに提出する対象児童生徒の資料作成が中心になったり，専門家チームや巡回相談員からの助言等を検討する内容が多かったようであ

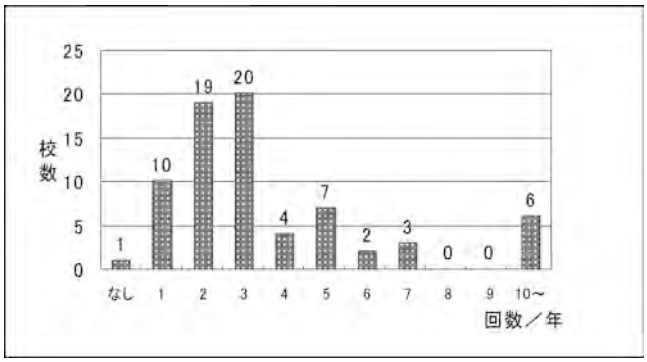


図７　校内研修活動の回数

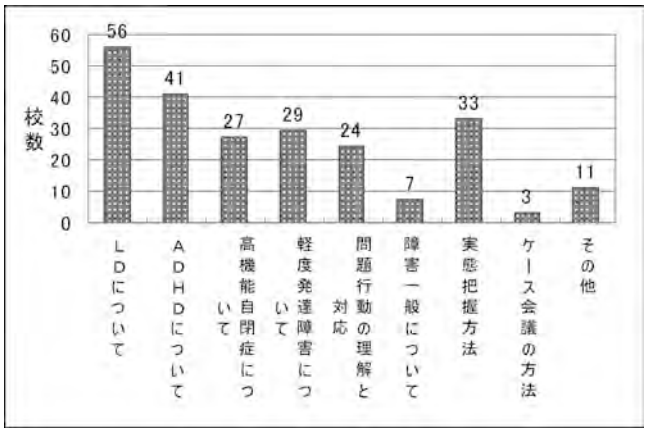


図８　校内研修のテーマ

る。

３）校内委員会の研修活動について

校内研修の実施回数は図７に，校内研修のテーマは図８に，校内研修の講師については図９が示す通りである。

それによると，一度も校内研修を実施したことがない学校は１校で，年１回から３回程度で実施している学校が全体の68％（49校）を占めていることが明らかになった。また，10回以上も校内研修を実施している学校が６校（８％）もあった。

校内研修のテーマでは，LDのモデル事業として実施していることもあって，56校（78％）の学校で，一回はLDの障害特性を理解する研修が行われていたことが明らかになった。同様に，ADHDや高機能自閉症といった関連する障害に対する研修も行われていた反面，LD等の特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握の方法を学ぶ研修も実施していたことが明らかになった。

このような校内研修を行う場合，学校ではどのよ

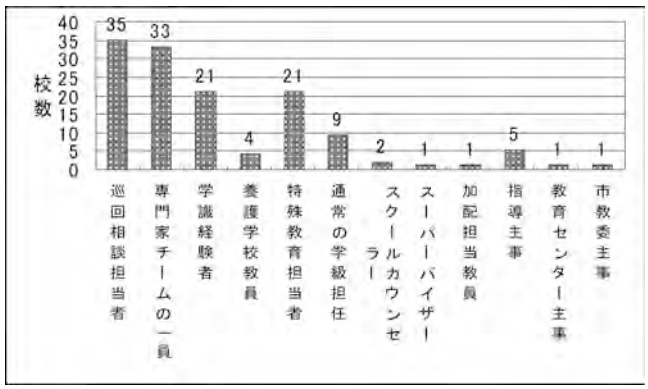


図９　校内研修の講師

うな立場の人を講師として招いているのか質問したところ，巡回相談員に依頼している学校が35校（49％），専門家チーム内の一員に依頼していること学校が33校（46％）であった。また，地域の特殊学級担当者による講師も21校（29％）で実施されていたが，養護学校の教員による講師派遣が少ないことから，養護学校と小中学校との連携が十分でないと想定される。しかし，現在実施されている特別支援教育推進体制モデル事業では，養護学校の地域におけるセンター的機能が求められていることから，教育相談活動等を通して，養護学校が協力できる活動内容を明らかにするとともに，地域の小中学校等が希望する支援を踏まえた活動をアピールしていく必要があると考えられる。

４．校内委員会と専門家チームの連携について

図10および図11は，校内委員会と専門家チームの連携において，成果と課題をまとめたものである。まとめ方は，自由記述の内容をカテゴリー毎に分類した結果である。

図10は，専門家チームと連携をした際に学校側が感じていた課題であるが，72校中59校が回答をしたものである。その中で一番多い記述内容は，日程の調整で23校（39％）が苦労していたようである。併せて，専門家チームとの協議時間に不足を感じていた学校が14校（24％），専門家チームと学校の見解に相違を感じていた学校が14校（24％）あった。具体的には，「実際に見て貰う時間の不足があり，適切な指導につなげられたか不安が残る。判定という感覚は学校にはほとんど必要なく，いかに指導するかの

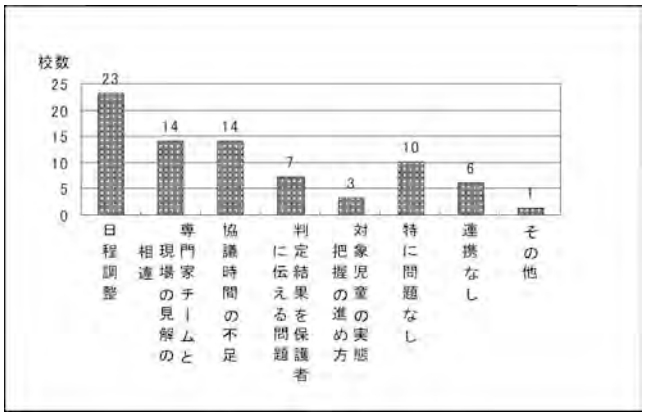


図10　専門家チームとの連携の課題

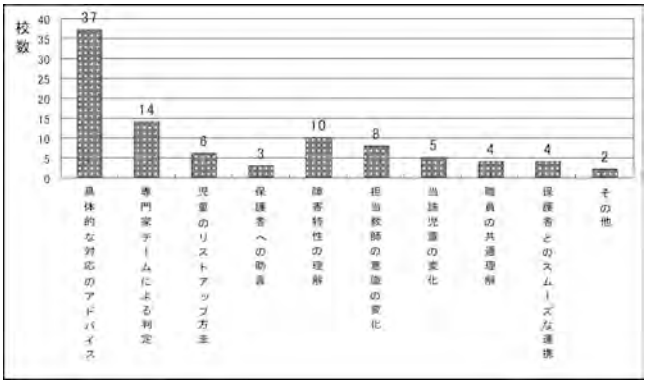


図11　専門家チームとの連携で参考になったこと*成果

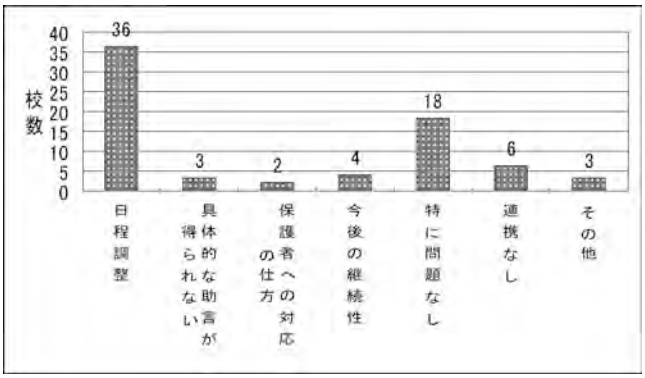


図12　巡回相談員との連携における課題

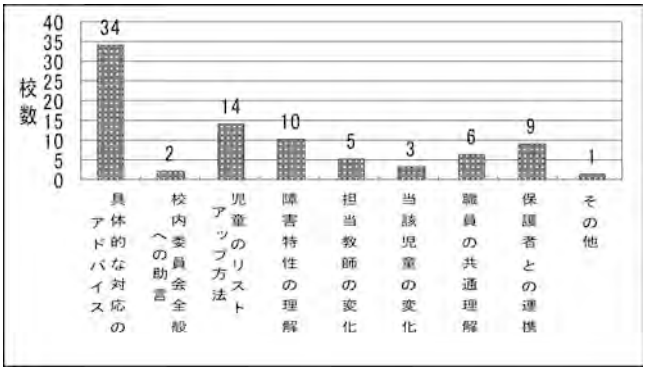


図13　巡回相談員との連携で参考になったこと*効果

問題を検討する時間が不足した。」等の記述もみられた。また，依頼した内容の回答に時間がかかるといった記述も多くみられたことから，学校側はタイムリーな相談が出来ないことや，時間を十分にとれないこと等への不満が残り，今後，互いに忙しい中で対象児童生徒の情報をどう伝え合い，判断や助言を含めた協議内容をどう理解し合っていくのかが大きな課題としてクローズアップ された。

図11は，専門家チームとの連携において，学校が参考になったことや成果として感じていた内容であり，57校が回答していた。

それによると，専門家チームによる具体的な助言が参考になったと感じている学校が37校（65%），専門家チームから出された判断が参考になった学校が14校（19%）であった。具体的な記述内容は，「専門的な心理検査を直接やっていただいたことにより，職員の対象児に関する共通理解が得られ，保護者と学校の相互理解も得られるようになった。」「WISC-Ⅲの分析をして貰ったこと，その結果を学習指導の場でどのように活かせばいいのか学ぶことができた。」等があった。

5．校内委員会と巡回相談員との連携について

図12および図13は，校内委員会と巡回相談員の連携において，成果と課題をまとめたものである。まとめ方は，自由記述の内容をカテゴリー毎に分類した結果である。

それによると，回答した学校は72校中56校であったが，巡回相談員との連携において，学校側が課題と感じていた主な内容は，専門家チームと同様に日程の調整（36校・64%）であった。具体的な記述をみると，「見学や指導を依頼するための時間がとりにくい。相手が忙しすぎる。」「巡回相談員の先生が多忙であったため，対象児の担任とのケース会議を実施することが困難であった。」等が多く見られた。しかし，それ以外の問題は特になかったようである。

図13は，巡回相談員との連携における成果の結果で，72校中57校が回答している。成果として一番多くの記述がみられた内容は，具体的な対応について

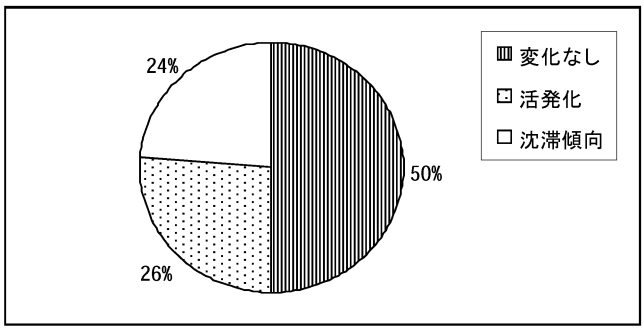


図14　LDモデル事業終了後の校内委員会活動状況

助言が得られたことで，34校（60%）が回答している。

具体的な記述内容を列挙すると，「細やかにそれぞれのケースについてお話頂き，とりわけ担任の具体的な指導につながり非常に良かった。」「学級および学年の中での対象児への支援の在り方，家庭との連携の在り方等，具体的な助言が得られて感謝している。」「全てにおいて参考になり，ありがたかった。子どもの視線を見ることで集中度を知ることができたし，座席の位置や注意の仕方も参考になった。」等が多々みられた。

巡回相談事業（LDモデル事業では，巡回相談事業も平行して実施されていた）に関しては，巡回相談員との日程調整に関する問題こそあるが，学校側は非常に期待している取組みである。専門家が現場に来て，対象児や周囲の環境等を把握した上で行う助言や，学級担任の悩みや要望を聞いて助言することは，学級担任にとって指導や支援に直結するものであり，非常に効果的な連携方法であると思われる。

6．LDモデル事業終了後の校内委員会の活動状況について

1）校内委員会の活動の変化

図14は，LDモデル事業終了後の，研究指定校の校内委員会の活動の変化を表したグラフである。それによると，活動に大きな変化がみられなかった学校は36校（50%），19校（26%）は更に活発化し，17校（24%）は活動が沈滞してしまっていた。

活動が更に活発化した19校の自由記述を列挙すると，「校内委員会の１年間の活動が明確になり，定期的に活動することで保護者からの相談も増えた。」「校内委員会の役割として，配慮が必要な児童に対する支援策や具体的な手だてを話し合う必要があることがわかった。本校は大規模校なので，支援策を学年単位で話し合うことにした。その結果，全体的に支援を考える職員が多くなり，子どもの課題を支援という観点から考えられるようになった。」等がみられ，校内委員会の活動の重要性を理解した上で，職員の意識の変化と学校独自の工夫がみられるようになった。

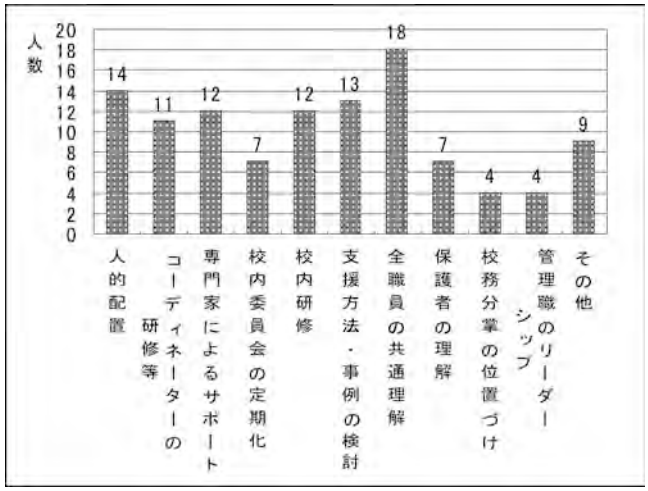


図15　校内委員会が更に活発化するために必要なこと

一方，沈滞傾向の17校の記述をみると，「校長やLD児の学級担任が替わり，彼らはLDに対する理解が少ないため，活動が止まってしまっている。」「モデル事業の時に比べて，全体研修の機会が減り，また巡回相談員も来なくなってしまって，職員の意識は薄れがちである。」「専門家チームに頼りすぎていたように思う。学校が主体的に行っていなかったのではと感じている。」等があった。

このような結果を踏まえると，専門家チームや巡回相談員等の外部の専門家の役割と，学校の役割の明確さが求められるであろう。また，両者の活動でLD等の特別な支援が必要な児童生徒に対して，どのような効果を示せるか明確なイメージをもった活動が重要であろう。西村（2003）は，スクールカウンセラーという立場で学校介入をする場合，教師の専門性や個性を尊重した活動が重要であると述べているが，専門家の役割の一つとして，学校や教師がもつ機能や専門性をどう引き出すか，そのための関わりはどうすれば良いのかを再度確認する必要があると考える。と同時に，学校や教師は，専門機関や専

門家に頼り過ぎることなく，まず学校で出来ること，教師が出来る支援を全職員で検討することが重要であると考える。

２）校内委員会が更に向上するために必要なこと

図15は，LDモデル事業で推進役を担った方が，自由記述において，校内委員会の活動を更に向上するために必要と感じていたことをカテゴリー化してグラフにまとめたものである。

結果は，全職員の共通理解が重要であるといった記述内容が18人，次いで，管理職のリーダーシップにもつながるが，校内の職員の適材適所といった人的配置の関する記述が14人，支援方法や事例検討会の確立といった記述が13人，校内研修の充実や専門家による継続したサポート体制が12人と続いた。

なかでも，全職員が情報を共有することは，職員が一丸となって子どもを見守っていく，あるいは同じスタンスで支援を実施していくといった対応にもつながることで，実は非常に重要なことであると考えている。特に，大規模校においては，全職員で会議を実施するのは職員会議ぐらいかもしれないが，情報を共有する工夫として，職員会議終了後に校内委員会を開く学校もある。具体的な記述を載せると，「校内委員会は学年間の情報を吸い上げて，全職員でその情報を得られるようにすることが大切。」「校内委員会は様々な情報を共通理解するだけにとどまらず，対象になる児童への支援を実際に行えるような機会を作ることも大事である。」等の記述がみられた。

また，人的配置に関しては，「実践的経験と専門的な知識を持った人材を確保することが重要」「人員の確保」等がみられた。

大城（2003）は，校内委員会の組織が機能するために，校内外の人的資源を活かした運営や，キーパーソンの存在（現在では特別支援教育コーディネーターが存在する），相談の技術を持った教員の存在，保護者との信頼関係の確立，関係機関等との密接な連携の必要性を述べているが，今回の調査では，まさしくこの点が反映された結果となっていた。

Ⅳ．総合考察

平成12年度から14年度に実施されたLDのモデル事業では，校内委員会を設置して学校全体の支援体制の構築を行い，個々の教員の適切な対応の向上を図るとともに，専門家チームや巡回相談員との連携をとりながら，学校全体の支援の質的向上を図るための試みが実施された。

文部科学省がまとめた学習障害（LD）への教育的支援（2002，2003）では，研究指定を受けた小中学校において校内委員会が組織され，それぞれの学校が特色ある活動を行っていたが，モデル事業終了後の活動の変化については明らかにされていない。

今回の調査では，モデル事業終了後，約４分の１の学校で校内委員会の活動がさらに活発化しているとの回答があった。活発化している学校の校内委員会の活動状況から読みとれることは，①個々の教師による支援から全校での支援へと，教員の意識が変化している，②児童生徒の情報を全職員で共有化しているか，あるいは共有するシステムがある，③活動を年間計画に位置付けて定期的に実施している，④校内委員会の推進役であるキーパーソン（現在では特別支援教育コーディネーターに該当）が，学校内外の人や機関と適切な調整を実施している，⑤専門家チームや巡回相談員との連携を密にしながら，学校が主体的に取り組めることから活動している，⑥年度末ごとに校内委員会の活動を見直すことで，問題点や課題を可能な限り修正するよう努力している等があった。

一方，沈滞傾向を示した約４分の１の学校の校内委員会では，①LDの児童生徒の研究であったことから，それ以外の障害や不登校への対応が十分でなかったこと，②校内委員会に参加している教員とそうでない教員では，活動に対する意識の違いがあったこと，③専門家チームや巡回相談員の人に頼りすぎた傾向があり，学校が主体的に活動しなかった等が回答から読み取れた。

梅田（2004）は，教員の意識を変える方策の一つとして啓発活動が重要であり，校内研修は啓発という観点からも重要であり，また教員の力を高めることが児童の適切な支援につながると述べている。校

内の支援体制の構築や校内委員会の活動を通して，特別な支援が必要な児童生徒への支援の在り方を研究した茨城県教育研修センター（2003）は，職員の共通理解を得るためには系統的な校内研修が重要であり，校内委員会の定期的な活動でさらに高まると報告している。また，北脇（2002）は，専門家が学校コンサルテーションを行う場合，教員や学校が求める助言を大切にしながら，時期や段階に応じた支援内容の検討が必要であると述べている。廣瀬（2003，2004）は，専門家や専門機関が教員を支援する場合は，その教員の専門性を引き出す支援内容を考えることが重要であると述べている。

文部科学省は，平成19年度までに全ての小中学校において校内委員会を構築し，特別な支援が必要な児童生徒に対して，学校全体で適切な対応を行うことを求めている。そのためには，校内委員会の機能や活動が，児童生徒の支援につながることは当然であるが，一人一人の教員にとっても有効であると感じられることが，校内委員会に積極的あるいは主体的に関わり活動していく原動力になると考えられる。

謝辞：本研究に関して，ご協力頂いた都道府県教育委員会および研究指定校の皆様に対して，心より感謝申し上げます。

また，加藤哲文氏，柘植雅義氏，大谷尚之氏，井上とも子氏には貴重なご助言等頂き，感謝申し上げます。

引用・参考文献

1）　廣瀬由美子・伊藤芳子・井伊智子：自閉症児を指導する通常の学級担任へのコンサルテーションの実践ーオーダーメイド・マニュアルを使用した事例からー．国立特殊教育総合研究所研究紀要，30，25－35，2003.

2）　廣瀬由美子：通常の学級における自閉症児の支援マニュアルの開発と運用に関する実証的研究．平成13年度～15年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）研究成果報告書，2004.

3）　茨城県教育センター：特別な配慮を必要とする子どもへの支援の在り方ー校内支援体制づくりを通してー．特殊教育に関する研究報告書第47号，2003.

4）　北脇三知也：学校へのコンサルテーション考．LD研究，11（1），22－28，2002.

5）　文部科学省：学習障害（LD）への教育的支援全国モデル事業の実際．ぎょうせい，2002.

6）　文部科学省：学習障害（LD）への教育的支援続全国モデル事業の実際．ぎょうせい，2003.

14巻　教育と心理臨床　第Ⅳ－３章，金子書房，1990.

7）　文部科学省：今後の不登校への対応の在り方について（報告）．2003.

8）　文部科学省：小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）．2004.

9）　西村優紀美：スクールカウンセラーの立場から．日本LD学会公開シンポジウム；LD児とその周辺の子どもたちへの教育的支援を考える．LD研究，12（3），304－307，2003.

10）　大城政之：教育サイドからみた校内委員会・専門家チームのあり方を考える．研究委員会企画シンポジウム；校内委員会・専門家チームのあり方を考える．LD研究12（2），139－142，2003.

11）　小貫悟：文科省委嘱事業の「成果」と「課題」．学校教育部企画シンポジウム；支援する側からの学校へのアプローチ．ＬＤ研究，12（3），167－170，2003.

12）　梅田真理：学習障害児等への校内支援の現状と課題ー学校教育相談を有効に活用した支援体制ー．LD研究，13（1），23－30，2004.

13）山田充：通級指導教室からのアプローチー事例から見る通常学級への支援の実際ー．学校教育部企画シンポジウム；支援する側からの学校へのアプローチ．LD研究，12（3）

Considerations on support systems in regular schools designated as "The model schools project for LD": Through questionnaire on systems during and after the "The model project for LD"

Hirose Yumiko, Tojo Yoshikuni* and Ii Tomoko**

(Department for Educational Support Research)
(*Ibaraki University) (**Chiba Meitoku Junior College)

In "A project for making a support system for children with Learning Disabilities substantial" put into practice in 2000-2002, 98 elementary and junior high schools were specified for the project. In this study, the actual conditions of those schools were researched.

Results showed that how to make a committee for the support with LD in each school was classified into 4 ways. The committee in each school acted according to the condition of each school. The cooperation with a team of specialists and a consultant who made his rounds was important for school, but it was found difficult to adjust the schedules of them. After the termination of the project the committee has kept up its action in about 75% of schools.

To push on with the action of committee in school, it is important to ①share information of child with all the staff, ②to act regularly according to an annual plan, ③to be adjusted by special support education coordinator, ④to act independently without depending on specialists, ⑤to evaluate of its action.

Key Words: a support system in school, the model project for LD, a committee in school, evaluate

（調査資料）

聾学校乳幼児教育相談における早期支援

佐　藤　正　幸　・　小　林　倫　代

（教育支援研究部）　　（教育相談センター）

要旨：本論文は，聾学校乳幼児教育相談における早期支援の現状を聾学校への訪問による調査結果を整理したものである。その調査項目は，初回の相談，聴覚障害についての説明，きこえの反応，多方面領域における連携，及び子育て支援であった。調査結果を受けて教育相談担当者が心掛けること，多方面領域の機関との連携で行うべきことについて考察し，乳幼児教育相談における現状と課題を明らかにした。

見出し語：聾学校　乳幼児教育相談，早期支援

1．はじめに

新生児聴覚スクリーニング（universal newborn hearing screening）の拡大により，出生時または1歳未満で聴覚障害と診断され，聾学校等，聴覚障害関係諸機関を訪れるケースは年々増加の傾向を辿っている。そのような状況にあって，聾学校の乳幼児教育相談は聾学校における教育の「入り口」として重要な役割を担っている。しかし一方で，佐藤・小林（2003）[5]は文献的考察の中で，聾学校という教育現場においては，聴覚障害乳幼児に対する聴力の評価及び補聴器のフィッティングなど聴覚的サービスは充実してきてはいるものの，聴覚障害と診断された子どもと保護者に対する相談，家族支援，家族と聴覚障害乳幼児とのコミュニケーションに関する支援は経験者が少なく，担当者も苦慮していることを課題としている。

今回，筆者らは，聾学校における聴覚障害乳幼児教育相談について訪問調査を行い，教育相談における早期支援として初回の相談，聴覚障害についての説明，きこえの程度の判断と説明，多方面領域における連携，補聴器の装用時期，発達（子育て）支援の現状と課題を明らかにすることを目的とした。

2．方　　法

調査は，筆者らが聾学校を実際に訪問し，乳幼児教育相談担当者に，調査的面接法の1つである半構造化面接法（註1）で質問をするという形で行った。訪問した聾学校は全部で7校であり，その選定理由は，乳幼児教育相談部門があること，地域支援として地域の関係諸機関との連携がなされていることであった。質問項目は以下の5項目であった。

註1．半構造化面接法：面接者（筆者ら）と被面接者（聾学校乳幼児教育相談担当者）の役割関係は固定されているが，同時にインフォーマルな姿勢で親しみ易い関係になるようにする。そのために場所も対象者が落ち着けるようなプライベートな場がよく選択される。基本的には，質問するべき事項があらかじめ設定されている場合が多い。しかし，これは詳細までは設定していないので，状況に応じた自然な形で行うことができる。参考までに，構造化面接法とは，面接者と被面接者が面接する目的，質問の内容，順番などが厳密にきめられており，面接者の言葉遣いまでも厳しくきめられている。また，場所も面接室とフォーマルな場所に限定されている。一方，非構造化面接法とは，構造化面接ほどの役割規定はなく，一般に自由応答式質問で，自然な相互関係を重視し，被面接者に応じて指示や質問の仕方，順番を変更することもあり得る。場所も半構造化面接法と同じく，プライベートな場所が用意される（高橋・渡部・大渕（1998）[6]を参考にし，本論文の方法の説明となるよう一部改変した）。

1）乳幼児及び保護者に対する初回の相談

教育相談における最初の重要な場面である初回の相談について，初めて聾学校を訪れた子ども及び保護者に対してどのような対応をしているのかを中心

に質問を行った。　具体的には，以下の内容を含めた質問であった。

・乳幼児の聴力及び現在の状況を保護者にどのように説明するか・保護者の想いをどのように受け止めるか
・今後の教育相談活動の見通しをどのように立てるか

２）聴覚障害についての説明

具体的には，以下の内容の項目を含めた質問であった。

・多くの保護者は聴覚障害について初めて接することが考えられるのでどのように説明するか
・乳幼児の補聴器装用の基準，補聴器装用の時期をどのようにして決めるのか。

保護者自身が聴覚障害を有しない限り，聴覚障害に関しては未知のことが多い。また，そのために，聴覚障害，補聴器，コミュニケーションに関する情報が不足することも少なくない。担当者としてこれらの情報をどのように伝えているのかについて質問を行った。

３）子どものきこえの反応

１歳未満の乳幼児にあっては，「きこえた」という反応は多種多様である。担当者としてこれをどのように捉え，保護者に伝えているのかについて具体的には「聴力の評価において子どもがきこえたという反応をどのようにして判断するのか」という質問した。

４）多方面領域（multi-disciplinary）における連携

聴覚障害乳幼児の教育相談を進めるにあたって，医療面でのケアについて医療機関，障害者福祉についての福祉機関，また重複障害がある場合などについては関係する通園施設との多方面の領域にわたる連携が必須である。そこで，聾学校における教育相談担当者としてはどのように関係諸機関に働きかけ，連携を持っているのかに関連して，聴覚障害乳幼児に対する教育相談を進める上での医療機関，通園施設など，関係諸機関との連携はどのように行っているのかについて質問を行った。

５）子育て支援

保護者の多くは，聴覚障害ばかりに目が向くあまり，子どもの全体像を捉えることが困難となることがよくある。子育て支援の１つとして，子どもの全体像をどのように伝え，今後の子育てに繋げていくのかに関連して，相談の中で全体的な発達をどのように捉え，子育て支援を行うのかについて質問した。

３．結果及び考察

１）乳幼児及び保護者に対する初回の相談（回答の要約）

Ａ聾学校

まず，医者からの紹介状を持参することが多いので，紹介状を読ませて頂いた上で，医者の口から子どもの聴覚障害についてどのように説明があり，聾学校にきてどのようにするよういわれたのか保護者から直接聴く。それによって医者からきこえに関すること，きこえの程度，また評価の結果についてどのように話があったのかについて，そして保護者がどのように理解し，受け止めたのかについて聴いている。

その中で，保護者の方から医者からこう言われたけれどもどうも信じられないとか，「本当はきこえているのだろうか」というように積極的にきいてくる方が多いので，ABRなどの検査では１回だけで判断することはできず，ある程度，期間をおいて再検査し総合的に判断することから，１回だけでは聴覚障害と断定はできないことを話している。

初回なので子どもと遊んだり，やりとりを見ながら子どもについてどのように考えるか話している。

Ｂ聾学校

ともかくここにきたときは，まずこちらのスタッフが子どもと遊んだりなどしてこちらの姿勢，雰囲気を知ってもらう。そこで，（病院などで出された）検査結果などの解釈の仕方などを説明し，周波数などについては実際にどのような音なのか聴いてもらうこともある。また，医者からいわれたことに対するフォローについての説明がこちらとしての最初の配慮となりえる。しかし，ABRの結果だけでは最終的な確定にはならないこと，それぞれの子どもにはききやすい音がある，このことをこれから考えていかなければならないということを話す。具体的には，ここで子どもにはなしかけたらどのような反応を示したのかということを話す。

子どものきこえの様子について，呼びかければ振り向く，太鼓をたたいてあげると気づくという低音がきき取れているような場合も，高めの音はわかりにくいという子どもの実態に，音の高低できき間違いがあることを説明する。

C聾学校

聾学校にきた時点で既に補聴器を装用してきている子どもに関しては，一緒に「きいているね」と保護者とともに確認していく，また「今のきいていたよね」というところを確認していくような現在の子どもの状況についての説明や共通理解が，初回において多い。補聴器を装用した状態で「音が入っているんだよ」ということを話す。医者から説明されることはABRの結果をNo Responseだとか「まったくきこえていませんよ」などと言われることが多い。実際の子どもの様子をみていると，補聴器をつけてみると今こんな風に変わったよね，というように，子どもはきいているんだなということを保護者に感じさせてあげるのがいいと思う。まだ補聴器を装用していない，補聴器がいるかいらないかについては，子どもが音云々ということとはまた別に，子どもたちの側から実際にお母さんたちに伝えようとしていることがあるねとか，その子の視線の先は何かな，こんな風に伝えてきているんだよね，そのようなことがコミュニケーションの最初なんだよねということを先にお話しし，子どもと母親が関われるお互いの想いを受けることができるような環境づくりや，一緒にみながら，また，お母さんがこうやって答えてくれるとこんな風に変わったね，こうしてほしいんだよね，子どもたちはお母さんが大好きでお母さんに求めているんだよというところで子どもの様子を保護者に気づいてもらうことが初回の相談の大切なことかなと思う。そこで必要に応じてオーディオグラムを見せながら聴力の状態とか聴覚障害とはというのをはじめのところでいうとお母さんは気疲れしてしまうので，子どもを育てていくということに対して，楽しみを持っていくようにすることを心がけている。

D聾学校

AABRから初回に至ったケースについて，保護者の想いというよりもまず，検査の意味について，特に聴覚障害という診断が決定的なものなのかということについて話す。　これまでの経験からというと，未熟児の場合が多く，２年，３年かけて難聴の程度というものがわかってくる。とにかくAABRは難聴と判断して補聴器を装用して聴覚障害児教育を始めましょうというところに至る途中であることをお話する。その意味で聴覚障害の疑いがあるというようにいわれたら，どのようなことに気をつけたらよいのか，いつごろになったら，聴覚障害の程度がはっきりとわかるようになるのか，補聴器が必要かどうかはっきりとわかったりするんだよということの見通しを持ってもらう。そのために何回か観察を続けていく，その中で今大事なことは何かを話している。基本的には今からしっかりみていきましょう，耳について調べましょう，本当に子どもは生まれてきてお母さんに出会って，お母さんが悲しい顔をしていてはいけないから，問題があるなしに関わらず，お母さんは一生懸命育児をしていくことを初回に最後に強く言う（強調する）。

E聾学校

最初こられたとき，最低でも２時間は対応する。それこそ丁寧に話をするように心がけている。いままで多くの方が元気になって帰られている。

実際に何dB落ちるとどのようにきこえるか聴いてもらう。その後で補聴器を着けるとこれくらいまできこえるようになるかを伝える。きこえるようになったときが耳の誕生日であり，そこから言語的に考えていかなければならないということをしっかりとわかってもらう。聴こえる子どもでも聴覚で言葉を聴いていくことが定着するのは1年半かかるわけで，それ以上に丁寧に対応する必要があるということ。補聴器の必要性については，きこえを保証した上で成り立つことである。いつも同じ音の環境でないと育っていかないことと，補聴器の管理の問題，言葉は教えるものではなく，生活の中で使われることによって学習していく，それはお母さんが朝起きてから寝るまでの間にどれだけ言葉を使ってあげて関わるかということと，子どもの気持ちにいかにそっているかということが大事だという話をする。これは音声言語に限るものではない。自然の音も関係する。ある程度音声のパタンが認識できるようになるには時間がかかるということをお母さんが熟知していると子どももお母さんに安心してかかわっていくことができる。それはお母さんが無理していないとわかるから。実際にきこえる音において楽しいことが多いと，かなり早いペースで補聴器が定着するようになる。

F聾学校

多くは，きこえないことからくる言葉の育ち，いわゆる主訴というのは（子どもに）言葉がないためにその言葉を育てて欲しいということである。きこえの障害があったら，子どもの言葉の育ち，全面的な発達をどのようにみたらいいのかということである。どちらかといえばきこえないということをある程度認識してこられるお母さんのほうが多いように思える。まだ子どもがきこえないということを受け止められないお母さんについてはこれまでの（担当教員の）経験からは

ない。その意味で今学校にいる子どもの様子をみてもらったり，自分の教え子でインテグレーションして育ってきている子どもの話をするようにしている。いずれにせよ保護者に希望を持たせてあげることが最初の自分の仕事かなと考えている。多くは病院から紹介されてくるのであるが保護者には，聾学校での他の子どもの様子をまずごらんになって下さいというようにみてもらって，それでよければ教育相談をお受けするというスタイルをとっている。

こちらとしては，にこやかに相談を終わってまたきて頂きたいという気持ちがある。また，聾学校における他の子どもたちというロールモデルは非常に重要である。

G聾学校

ケースによって様々で一様ではない。聾学校が最初ではなくて病院を通ってきているので，病院でどのような説明を受けられましたかとか，これまでの経過を教えて下さいということを聴く。ケースによっては保護者の結婚の時から話す場合もある。結婚の時から間違っていたのかなとかいうように。また，病院からこのように言われたということから始まるケースもあるし，すでにインターネットで調べており，これから何をするのか教えて欲しいという方もいる。

こちらから説明するというよりも，まず保護者の持っている知識とか感情を聴くことが多い。どういうところまでご存知とか，相手は何を求めているのか，言葉では言えなくても（聴覚障害は）実際には遺伝するものかどうか知りたいとか。その点はやはりこちらがしゃべりすぎると見えなくなってしまうところがある。病院などからの紹介状がある場合にはこのように書いてありますよとなどお話する。

そのようなケースで補聴器を装用してくるということに関してはあまりない，補聴器を装用するのは聾学校の仕事と位置づけられている。このことはSTの数が少ないという現状がある。つまり，難聴専門でやっているSTが少ないということである，難聴だけだと（診療の）ポイントが上がらないので他のこともやっており，時間がとれなく説明だけしましたのでそちらの方で補聴器よろしくという状態である。

まとめ

初回の相談については，広義で言えば聾学校の「入り口」という意味がとれるので，各聾学校ともに重要な活動と位置づけていることがうかがえる。

・乳幼児の聴力及び現在の状況を保護者にどのように説明するか

子どもの聴力及び現在の状況については，A聾学校，C聾学校の担当者の話にもみられたように担当者自らがまず子どもと遊ぶことによって関わり，子どもの現在の状況を聴覚面のみではなくて運動面，コミュニケーション面など全体的な発達の面で捉えることを行っている必要がある。これは医療機関で言われたこととは異なる視点（ここでは教育面）からの示唆をするために極めて重要な活動とも言える。

また，医療機関で「きこえない」，「きこえていない」と言われたことに対して保護者は，子どもの日常生活の様子をみながら，「本当はきこえているのでなはいか」のいうように子どもの「きこえ」について，すなわち聴力について不安をかなり持っていることが見受けられる。これに対しては，B聾学校のように，何dBの音がきこえるというような話をしないで，担当者が自ら子どもに呼びかけてみたり，高い音（例えば笛），低い音（例えば太鼓）については実際に鳴らしてみて，子どもの反応をみながらきこえる音ときこえにくい音があること，日常生活上あり得ることを保護者に説明しているケースがみられた。一方では，E聾学校のように，何dB聴力が落ちるとこのようにきこえるという体験を行うというところもみられた。

・保護者の想いをどのように受け止めるか

多くの子ども，保護者が病院など医療機関で「聴覚障害」の診断を受けた直後のまだ何も考えられない状態であることから，担当者は，今保護者が思っていること，考えていることの話を聴くことに集中している。話題としては，医療機関で医者，STから言われたこと，我が子がきこえないことに対する想いが中心となっている。特に医療機関で言われたことについて，きこえの状態の捉え方，ABRの結果，補聴器の装用について解説を行うが，教育相談担当者の立場から保護者に混乱が生じないようにする必要があるものと思われる。A聾学校の担当者の話にもあるように，子どもの日常生活の様子より医者からこう言われたことが信じられないという保護者については，１回

の検査では聴覚障害とは判断できないこと，ある一定の期間，繰り返し検査を行う必要があるというように説明することも保護者を安心させる要因の１つともなろう。このことについてはBamford（1996）[2]が，医療機関及び教育機関におけるオーディオロジー領域の重複している面（例えば，聴力検査（聴力の評価），補聴器）について両者の意見の食い違いが生じる可能性のあることを示唆している。さらに，その解説に基づいて子どもとのコミュニケーション，教育の可能性について説明することは，保護者の不安を和らげ，将来の見通しをたてる上でも大きな意味を持つことが考えられる。

また，最近ではインターネットの普及とともに聴覚障害に関する情報も容易に手に入り易く，聾学校に来校する以前にある程度情報を得ている保護者もみられる。Ｇ聾学校では，そのような状況を考慮して，あえて保護者の持っている知識を聴いているようである。これを行うことによって，保護者にとって本当に必要な情報を提供できるものと思われる。

さらに，Ｅ聾学校のように初めて来られた際には最低でも２時間は対応しており，他の聾学校についても時間は明らかにはしていないが，通常の相談よりも比較的長く時間をかけているようである。これは，保護者が自分の想いを話す環境を整える要因の１つとも取れる。

・今後の教育相談活動の見通しをどのように立てるか

今後どのように進めていくかについては，補聴器に関すること，コミュニケーションがまずあげられているが，Ｄ聾学校では，保護者（ここで母親としている）の本来の役割として一生懸命子どもと関わり，育児をしていくことを強調している。これは，聴覚障害の教育を担当者，保護者と共に進めていく前に，育児を通して保護者と子どもの信頼関係を築く必要性を訴えるものである。しかし，一方では，まだ聴覚障害と確定される以前では，このような話は難しく，また，保護者のほうでも子どもとの信頼関係を作っていくだけの余裕がない。そのため，目で見える範囲（きこえの状況など）での話のみしかできないという問題がある。いずれの聾学校においても初回の相談の終わりには，安心した気持ちになるように，さらには，次回も来たいと思うような雰囲気作り（具体的には，担当者に何でも話しやすいなど）を心掛けているところがみられた。

２）聴覚障害についての説明（回答の要約）

Ａ聾学校

成人聾者と接した経験のある保護者はあまりいない。もし成人聾者と接している保護者だと昔の口話教育のことに関してかなりきかされているのでその教育について抵抗をもってお話される方がいるが，乳幼児のはじめていらっしゃった方に関して，特に両親が聴者の場合は特にコミュニケーション方法にこだわるような話はない。一番多いのが補聴器をつけるとしゃべれるようになりますかとか，手話を使わなくてはいけないでしょうかというような手話に関しては少し否定的なものの言い方，一方で手話を使った方がいいのでしょうかというような特別な方法を探るというような言い方，手話を使わなくてはいけないというようなことについて，特に補聴器をつけたら話せるようになりますかという難しい質問なので，毎回悩む。

私としては，最初はコミュニケーション云々ではなくて，音の存在，自分のまわりにどんな音があるのか，そこから情報が得られる，音によって何かを知ることができる，音をきいて楽しいとか，ママと会話しているとき，何か感じられる，何か音がしているんだというように音の存在に気づいてもらう，音の世界に浸る，声をだすと相手に伝わる，というようにまず音の存在に気づかせる。そしてそれは手話を否定することではないし，そこで曖昧な部分は写真を使ったり，簡単な手話とか，ノンバーバルな表情を身振りとか，動作を使っていくけれども，音の世界にふれるという方向を考えると，うちの学校は最初から手話を入れていく方法は採っていないということもお話する。何か具体的に話をしていくことが必要になった時，手話は日本語とは文法的には異なること，手話も子どもにとって大事なものであるけれども，社会に出ていくためには日本語も必要であることをお話する。音韻などを幼児期に理解していると読み書きなどもスムーズにいくことも話す。最初のうちはきこえないから手話を覚えなくてはいけないことはあまりいわない。

医者の方でABRをみて，中等度以上，50-60dBで補聴器が必要であると示唆されれば，学校の方で，交互

装用をはじめてみるようにしている。軽度の子どもの場合は，医者の方からは聾学校に紹介されない。難聴の子どもはだいたいこの聾学校か通園施設にいくが，軽度の子どもとか重複の子どもは通園施設か療育センターへいく。最近では大学の耳鼻科の医者は重複でも構わないかと聴いてくるので，こちらでやってみるということで重複の子どもも受け入れつつある。一番の悩みは重複の子どもで音に対する反応について自分たちでは見えてこない，不安な時は，こちらのほうから医師の方へ聴力測定の結果をお話して，指示を仰ぐこともしている。補聴器の装用については医師の指示を仰がないとできないことかと思う。補聴器キーパーソン（註２．日本耳鼻咽喉科学会が各都道府県に設定しており，学会員の耳鼻咽喉科医が任命される）が一人いる。ここへは新生児聴覚スクリーニングを行った産科より紹介されることが多い。ケースによってはここから大学病院へ紹介されることも多い。

Ｂ聾学校

最初の１回目，２回目の面談の時の保護者の様子は，あまりにもショックが大きい場合か，まだ実感がわかないといった感じである。そして私としてはあまり「きこえない」ということばは使わない，「きこえにくい」ということばを使うようにしている。補聴器をつけてきこえにくいことはあるけれどもきこえていることもある。子どもによって，またきこえる子どもによって言葉が出てくる時期というものがある。きこえないからといってことばが出てこないというものではない。ただ，補聴器をつければ出てくるというものでもないという話をする。コミュニケーションについては，両親，祖父母と楽しくできるということは聴こえる子どもと同じであり，コミュニケーションは音声言語だけのものではなく，例えばあやしたら笑うというようなことも含まれるという話をする。

聾学校では少人数のことが多く，それなりに配慮してもらえることもあるが，通常の小学校では大人数でいきなりその集団に中に入れられた場合，友達はたくさんできるけれども，実際のところ追いついていけるかどうかという不安があるという保護者がいる。しかしながら，途中で通常の小学校に転校もできることがわかると，ずっと聾学校とは思わないけれどもしっかりと個別の指導を受け，父親は子どもの話の様子をみてそろそろ通常の小学校でも大丈夫じゃないかといい，地元へいかせろよということがある。そこで大事なのはきこえない・きこえたとか，話ができる・できないとかという状態で聾学校にいるかどうかを決めるのではなくて，子どもの今の状態をしっかりとみて，無条件で聴力できめてはいけないということを最初の段階で話しておく。聴力というものはどうしても気になるもので，同じ聴力でも同じ日に生まれた子どもでもほとんど違うということ，ことばはともかく発音もみな同じというわけではない。これは取り巻く環境，思考の働かせ方で変わっていくという話をしていく。

補聴器については，病院から紹介状をもらってここにくるという形になるのだが，その場合でも，病院で手帳の申請，場合によっては補聴器の申請を済ませてくる方もいる。特に病院にSTがいる場合は可能であり，その意味で連携が重要なものとなってくる。STがいる病院または療育施設の場合は，すでに補聴器を持っている。いずれの場合でも医者からの意見書を持っているのでここで，どのような形で補聴器をケアしようという相談を保護者としている。出生後３ヶ月の子どもでも補聴器を装用していたこともある。

Ｃ聾学校

保護者が聴覚障害の方は手話を使うという考え方を持っていらっしゃる方の方が多いような気がする。最初は我々も，ものによっては手話を使うが，例えば小さい子と話をするとき，おててを洗うよというだけでなく，おててを洗う身振りをつける，ただ子どもにとってパクパクと口が動いているのをみせるだけでなく，伝えていることは何なのかなということを丁寧に身振りをつけてあげることで，ちゃんと中身を伝えてあげようよと話す。そこで，必ず我々は音声言語を出しているわけだから，子どもたちはそれもきいていくよということも話す。

手話にしても，お母さんがその場でおもいついたものをやればよいと思う。また，何にでも名前があるということをおもいついた身振りでやってもらえればよいと思う。アイコンタクト，目が合うことが大事であるから，まず，何かいいたくて来たとき，何か言ってきたとき，示したとき，そのときはとにかく答えてあげる。手話の表現があやふやでもお母さんと子どもの関係ができていれば何だってできると思う。

幼稚部のお母さんからの話の中で，どうして私だけ補聴器を使わなければならないの，どうして私だけ補聴器をつけているのというように相談されることがあったが，例えば，補聴器をとりたいといった子どもに対して，補聴器があったらこんな音がきこえるよね，手話を使っている場合は，手話を使うとお母さんはあなたの話がとてもよくわかるんだよというように返してあげるのがいいかと思う。一方で，聴力の値にこだわる方もいてこれは発達の中で注意するようになれば小さい音にも関心を示すこともあることを話す。そのような変化は幼稚部の終わりごろか小学部の低学年くらいまである。

Ｄ聾学校

初回から始まって２回目くらいから補聴器が必要かどうかの方向性がある程度ついていると思う。そして３回から４回くらいで評価を行っていき，こちらとの関係が深まってきたときに，補聴器の装用を始め，これから本格的に教育的支援始めていくよとお話する。始めるにあたって，保護者の話を聴いて何が大切なのか話し合う。その際，本当にバラエティに富んだ話が出てくる。手話を使うのか，人工内耳というものはどのようなものとかの質問が多く，さすがにこのころは聾学校にずっといなければいけないのかというのは少ない。それは保護者がわが子に装用させるのは，人工内耳または補聴器のどちからの選択をする要因としてよくわかっていると思う。こちらの方としてはすべきことを順番どおりに押えていくという姿勢を全くかえないで，補聴器を使い慣れていく，聴覚を活用していく，子どもの気持ちをくんだやりとり，コミュニケーションの大切さ，どの状態の保護者さんにも合わせていくようにする。例えば手話にこだわっている保護者の場合は，手話に対する情報などを提供しながら，応じる。また人工内耳については始めてから２回目くらいで人工内耳の是非まで話してくる保護者もいる。しかし，人工内耳について必要がないと感じて保護者については一切人工内耳の話をしない。そのようにして教育を始める大切さは必ず伝える。

それから補聴器と手話の関係，よくあるのが，今補聴器を早くつけたら，大人になったら取っていいのか，前向きだったのが，（補聴器がとれないこと）そうではないこと知った途端消極的になる。いわゆる混乱したり，一方では一生懸命理解しなければならないという状況になると思う。

ある意味では子どもにとって情報の曖昧さを完全になくすことは保護者にはできないが，きこえなどの環境を整えてあげることは保護者の役割としてはできると思う。その意味では意図的に関わる必要があると思う。保護者は，補聴器を装用した時，聴覚を育てていきたいという希望の方が大きいと思う。不安というよりは希望，中には補聴器も使うけれども手話も使うといってくる場合もある。聴覚が厳しくても，基本的には手話も使うが聴覚もできる限り使っていきたい。そういう意味では補聴器を装用することについてあまり不安というものは相談の中であまり経験していない。でも中等度難聴の場合，補聴器をみられたくないという想いが強く，結局は補聴器をしなくなったケースもあった。補聴器の必要性の問題か。みかけの問題というものはある。最初はつけようと意欲的な保護者が多い。ちょっときこえがよいとわかり，最終的に補聴器をつけなければならないとわかってショックをうけるケースも多い。

補聴器の装用基準としては音場，裸耳，VRAで40～45dB程度であったら補聴器装用は見合わせる。BOAですべての楽器音に反応があることも同じように補聴器の装用は見合わせる。それとは反対に50dB以上であったら，こちらの評価結果とともに補聴器が必要と思われるであろうという意見を医者の方に回し，判断を仰ぎ，多くは10ヶ月くらいから，以前は６ヶ月でABR，そして９ヶ月で再度ABRを行い医者で確定するパタンがあった。聴覚以外何にも問題ないのであるならば，保護者が同意してAABR，ABRでほぼ確定できたのであるならば，６ヶ月以前でも補聴器を装用させることがあるが，低体重児，重複の子どもの場合は，全体の発達をみながら考えるので補聴器の装用はかなり後になる。

Ｅ聾学校

音に対する反応の観察の仕方もあるので必ずしもABRが全般的に正しいというわけではないことを話す。もし，聴覚が厳しい場合でも可能性の高さというものを丁寧に説明していく。それと同時にこれまで担当したケースの記録ビデオを写っている本人に了解をとった上で，これを保護者にみせて可能性を見出してもらう。そして音に対する反応の観察の仕方を伝え，日常生活における記録をとってもらう。その際，お母さんの対応ももちろん書いてもらう。

聴覚障害の説明以前に，音と聴覚について説明することもある。音に対する反応というのは，最初の対応（子どもに対する評価など）がまずいと本当に反応が悪くでる。逆に正しい関わり方をすると非常によくなる。音がきこえたかどうかを「試し」て，「試し」だけで終わってしまっては，全然その子にとっては「音がきこえた」という意味がなくなってしまう。これは絶対するなと。とにかく楽しいことをしていくことで楽しい音，自分の好きな音が見つかっていくことで反応がかなりよくなっていく。

生後２～３ヶ月の間に補聴器をつけるということはここではまだあまり考えていない。もっと詳しく観察しないとその子どもの状況が環境によってかなり異なってくる。

もしかしたら，かなり軽い状態の子どもがいるかもしれない。軽い状態だとある一定以上の音しか入らないから，髄鞘化が非常に進みにくい。そういう意味であまり大きい音をきかせると大きい音で難聴を作っている可能性もある。

補聴器の装用について，実際には１歳くらいの時に補聴器の装用を開始すれば理想的である。それでも十分間に合うと思う。その意味で６ヶ月はちょっと無謀という感じがする。また人工内耳についてはもっと余裕をみて考えた方がよい。これらについてはしっかり

とした知識を伝えなければならない。

Ｆ聾学校

特に全体に話すというようなことはない。聴覚障害の説明はそれぞれにかかわりの中で気がついたことを伝える。

４ヶ月発見で６ヶ月時に装用というケースもこれまであったと思う。それはどういうきっかけだったかというと太鼓を使った踊りの時に何も音に反応しなかったということであるが病院に連れて行ったらきこえていないのではないかと言われた。最終的な結果を待っている間に２ヶ月がすぎて補聴器装用は６ヶ月になった。

大学病院で検査を受けた子どもについては最初に検査をうけてから聴覚障害と確定されるまで，２ヶ月から３ヶ月かかっている。また，観察期間が半年という期間をへて補聴器装用に至るケースもある。発見されてすぐというわけではなくて評価期間も含まれるが装用までは２ヶ月，長いケースだと半年というケースもある。しかし，終日装用に至りはずさなくなるまではまだ時間がかかり，今相談に来られている子どものほとんどはまだ終日装用に至っていない。あるお父さんはここに来るとき，補聴器をもってくる。ここで装用させるのも必死である。

Ｇ聾学校

聾学校に来られること自体について何故こんなところになければいけないのかという想いもある人もあるみたいだ。この障害児学校になんでうちの子をつれてこなければならないのというように抵抗を感じている人でも教育の話をしたところで変わるというものではない。変わっていく人は元々柔軟な姿勢を持っているし，同じように話ししたところで変わらない人はその人の生い立ち，価値観などの中で変えきれないものがある。聾の成人に出会うということできこえない子どもはきこえないままでというように抵抗がだんだんと薄れていくという方はおられる。そのような方が多いと思う。

あるケースでは聾学校では手話を教えてくれるのかと問い合わせてくるケースもある。聴こえる保護者などは，とにかくここにくれば手話サークルなどに通わなくても手話を教えてもらうということを１つの魅力として要望されることが多いので…例えば７，８年前だったら，乳幼児の教室で手話教室やらなかったが，幼稚部に入る頃には親子のスタイルが確立しているから，これから親子手話教室をやればよいと思っていたが，最近ではやはりもっと早く教えて欲しいと言われるので，ここ３年間は０，１，２歳児のお母さんに対しても手話教室を行っている。ここは教師が指導ではなくて聾のお母さんにきてもらったり，今日のクラスでは半分以上がデフファミリーである。そうすると聴こえるお母さんの方が心細いので，こういう単語をやりましょう，今日のテーマは「家族」家族についての単語をいろいろと学習して，それぞれ紹介してもらいますということでろうの人たちに順番に紹介してもらいますということでやっている。とにかく手話を教えて欲しいと言っている人の方が多い。手話に対して抵抗はないけれども，声でどのくらいおしゃべりができるかということについてはみんな関心がある。そうこうするとちょっと前と比べると手話の方が目立ってきていると思う。そうすると「いつ声でしゃべるの」というような質問がでてくることがある。

補聴器について，保護者の勢いに負けてつける時期を逃して失敗することも多く体験している。軽度の子どもでいやがるケースとかについては，補聴器を強く薦めている。

まとめ

・多くの保護者は聴覚障害について初めての（知らない）ことが考えられるのでどのように説明するか

聴覚障害の説明について，聴覚障害の生理的な側面については医療機関で説明を受けているためか，比較的少ない。むしろ，手話について，コミュニケーションについて，補聴器が必要かどうかについての説明が多くみられた。また，この場合でもＥ聾学校のように初回の相談のように保護者の聴覚障害に対する想いを聴いてから話すという例もみられた。

最近では，手話などが一般的に広まっており，手話に関する情報が容易に入ってくる状況になってきた。しかし，方法の項でも述べたように，自分自身が聴覚障害者でない限り，基本的には聴覚障害について未知の保護者が多いことから，子どもと手話でコミュニケーションすることの抵抗及び不安があり，可能であれば，補聴器を通して音声言語でコミュニケーションしたいと訴える保護者もみられる。さらに，G聾学校のように，なぜ障害児学校に来なければいけないのというところまで行き着く場合もあるという。このことについて，教育相談担当者としては聴覚障害故のきこえない・きこえにくいとはについて，聴覚障害者にとって手話とは，コミュニケーションの方法は子

どもによって多種多様（手話，補聴器を通して音声言語）であることを説明する。また，G聾学校では，きこえないことによる情報の曖昧さを完全になくすことはできないが，保護者の役割として子どものきこえの環境を整えてあげる必要があるとし，その中で手話，聴覚活用があると話している。また，A聾学校では，補聴器を通していろいろな音が入るようになるが，音声言語によっては聴きとりにくいものもあるということを話す。そこで，これを補うものの１つに手話があるという方向に持っていくのであるが，いずれの場合でも手話に対する抵抗感をなくすためには，手話を使うということは最初から前面に出していないように思える。手話については，相談を続けていく中で少しずつ出していっているようである。

一方では，C聾学校の担当者は，最初から手話に拘らず，まずは保護者と子どもの関係作りとアイコンタクト，身振りなどで確立する必要のあることを強調している。このことは，前項の初回の相談でも出てきたが，保護者と子どもの信頼関係ができない以上は，いかなるコミュニケーション方法でも困難であるということを示唆するものである。また，手話については実際に手話でコミュニケーションをしている聾者の話をロールモデルとして話す聾学校もみられた。

さらに，学校の様子を実際に紹介する聾学校も何校かみられた。B聾学校では，聾学校にいくかいかないかは，きこえていない，きこえている，話ができるとかできないとかで決めるべきではないと保護者に話す必要があるとしている。このことは，聾学校の様子を実際にみて，子どもにとって聾学校がよいのか，また通常の学校がいいのかについて学習環境，生活環境の面より考えるべきであって，聴力レベル，コミュニケーション能力の問題で安易に考えるべきではないということ示唆するものである。

・乳幼児の補聴器装用の基準，補聴器装用の時期をどのようにして決めるのか。

補聴器については，どの聾学校でも１歳前後としており，聾学校で繰り返し，聴力の評価を行い，聴力が確定する頃に補聴器の装用を考えているものと思われる。また，補聴器を装用する聴力レベルの基準については，音場で行って40-50dB位の聴力であった場合は，仮に標準聴力検査のような気導受話器で行うと30-40dBの可能性があるので補聴器の装用は見合わせる。また，50dB以上であった場合は，気導受話器でも40dB以上の可能性があり，連携をとっている耳鼻科医と相談の上，補聴器の装用を決めているようである。聴力レベルの基準については，乳幼児の聴覚器官がまだ発達途上であること，補聴器などの強大音による聴力の低下を招き易いことの理由で慎重にする必要があるものと思われる。

３）きこえの反応（回答の要約）

A聾学校

CORを使うこともあるが，実際には音源の定位は難しいのでVRAという音源は１つで，光刺激が１つという形でまず，聴力測定している。保護者には検査場面に立ち会ってもらい，80dBで反応がない場合，実際にはこのくらいの音であるということを話し，日常生活と聴力レベルとの関係の図をみせながら，今の子どものきこえの状態はこのような状態で，今回の検査では，この音には反応があったけれどもこういうような音には反応がないようにみえる。ただ1回だけではわからないので何回か反応をみながら，進めていきたいと話している。

重複障害の子どもも多い。６ヶ月以前の子どもはほとんどなく今までも４ヶ月児が２人いた程度である。大人からみればきこえるイコール振り向くと母親，父親は思うかもしれないが，小さい子どもの場合はそのような反応を見せることができないので表情の変化とか，視線が動くとか，止まるとか，だっこしていた時の体の緊張，力が入るとか音に恐怖心がある子どもだと不快レベルになると力をいれる場合もある。そのほかに，のけぞるとかいう身体の動きの変化で我々に音がきこえたことを訴えるというようなポイントをお話するようにしている。この子どもについては，音がきこえるといろいろ動いていたのがピタッと止まったので音がきこえたのではないかと思われるというような話をする。そこで，定期的に繰り返しやっていく中で子どもがどのような音に対してどういう反応の仕方するのかその癖をつかんでいきましょう。さらに家庭でも同じようなポイントでやってみてくださいと伝えている。

Ｂ聾学校

医者からいわれたことに対するフォロー及び今後の見通しについての説明がこちらとしての最初の配慮となりえる。そのあと，結果として出された聴力レベルの数値について，生活音だとどの音に相当するか，実際にスピーカで音を聴いてみて説明を行う。見通しについて生後まもないので，聴力の変動，聴覚の発達などがあり，これに対する対応などをお互いに理解しておく。もう少し大きくなると補聴器を必要かどうかについて，言葉が聴き取れなかったり…ということもあるので補聴器を使って，できる限りはなしかけ，言葉を増やしていこうということ，そして，将来的に話がよく聴き取れないようなことがある場合は，子どもが手話を使うようになるということ話す。補聴器の可能性については実例などをお話したりするが，最初のうちはいろいろとびっくりされる場合もあるが，徐々に理解してもらっている。

Ｃ聾学校

０歳代で単純に反応が得られることはまずない。ふりむきはあまりあてにしていない。動きが止まった，声が止んだとか，視線が泳いだとか，顔が上がったとか，お母さんにくっついた，お母さんの方を振り向いた，というのが考えてみればそうかなというのをみながらこの子の場合はこれが反応なのかなと考える。

一緒にみていて，きこえているときときこえていないとき，子どもが集中しているかどうか確かめ合って子どもがきいている顔だとお母さんに話す。そこでお母さんがおうちに帰ってそういう顔をしていると確かめる。そういえばそうかもしれないと想い出したりすることもある。

Ｄ聾学校

乳児の場合，難しい。AABRでこられた子どもの場合，結局は正常であったという場合もある，０歳児から１歳と継続しているケースの場合は，何回かの観察で65dBくらい，まだ補聴器の装用には至らないが補聴器がいずれは必要とされるだろうということで継続してきている。子どもたちの中には７ヶ月を過ぎるころから脳の成長に伴い，集中力がついてきて，正常な閾値になるということもある。乳児が音に対して素早く反応することが起こるときは正常に近いかもしれない，逆に素早く行動を起こすことができない乳児については保護者に話す，但し「耳悪いね」とはいえない。「ちょっときょうの様子だと反応が鈍かったね」「まだわからない」「補聴器が必要かもしれないよ」ということで，そして「補聴器をつけましょう」ともいえない，「補聴器を装用するかしないかの境目になっていくかもしれない」としかいえない。また，評価のことに併せて保護者には家庭ノートをお願いしている，その内容は何もかも書かなくてよいが，ちょっとした音への反応の様子であっと思うところがあったら，書いておいてとか，まだ本当に小さい０歳代の子どもについては書かなくてもつぎの回の時（面談で）伺う，「最近反応としてはどう？」というようなことを聴いている。

Ｅ聾学校

お母さんと一緒に評価に立ち会ってもらう。子どものきこえの様子をそのつど説明してもらう。日々の記録の中にもいれてもらい，音源のおおまかな距離とか大きさなど記録してもらう。場合によってはそのものをもってきてもらったり，騒音計を貸し出したりしている。

お母さんの記録と評価時の子どものきこえの反応と大いに関連があると思う。ある面では学習することによって育ってくるものもある。そのときは，できるだけきこえたというように子どもが意識するようにお母さんが関わってあげる必要があると思う。

Ｆ聾学校

評価をする時，自分は必ず子どもの方にいて表情などを観察する。その場合，多くは視線をみる，例えば，あっという表情をみせたり，それからまた声を発するとか，また，口を開けた状態で手が動いたりするとかを観察している。教室での集団指導についてはちょっと振り向いたりとか，という感じでみている。

BOAでやるときは，音とか，楽器とかを使う，例えば予め太鼓の音を叩いて出して１m離れたところで騒音計70dBであることを測定しておいて，この太鼓の音に反応した場合はこの子は70dB位の閾値であるということをおおよそみている。周波数ごとの閾値はだせないけれども楽器を使ってという言い方はできると思う。

Ｇ聾学校

生活における記録が手がかりとなることがある。評価時ではなくプレイルームでの様子も伝える，いろいろな音環境があることを利用する。保護者も評価時には観察できるようになっている，きこえの行動のみではなくて，いすを持ってきて座るということから始まる。保護者にとって子どもをどうみるか見方が広がり，保護者は単なる介助者ではないことを確認させる。評価半分，保護者の確信を育てることが半分ということかもしれない。評価の効率は悪いが。また，病院の結果の解釈についても相談にのることもある。

まとめ

１歳未満にあっては，子ども自身が自発的に「き

こえた」と反応することがほとんどないために，音に対するきこえの行動（聴性行動反応）で音がきこえたかどうか，さらには聴力レベルがどのくらいなのかを判断することが多い。そのため，検査者間で「きこえた」と判断する見方が異なり，医療機関で測定した場合と，聾学校で測定した場合とでは結果が異なることがよくある。このようなことに関連して，各聾学校ともに保護者に対して，聴力レベルは，1回では確定できず，繰り返す必要のあること，きこえに対する反応は，必ずしも「（音源に対する）振り向き」のみではないこと（特に重複障害のある子どもについては身体の緊張，視線なども含まれる），評価時のきこえの行動をどのように解釈するかを伝えている。またＥ聾学校のように保護者に評価時に立ち会ってもらい，その都度子どものきこえの行動を説明してもらったり，Ｅ聾学校及びＧ聾学校では，保護者に日常生活におけるきこえの行動の記録をお願いし，それを目安に評価時のきこえの行動を判断し，聴力レベルの確定をしている。この活動を行うことは，担当者及び保護者の両者がお互いに納得した上で，子どもの聴力を確定するということで重要な意味を持つものと思われる。また，聴力の評価に関しては，子どもの状態に応じて評価純音のみではなく，楽器音や音楽を用いているところもみられた。

Ｄ聾学校のように子どもの評価に立ち会った後に，実際に保護者に音の大きさを体験してもらい，どのくらいの音の大きさで子どもはきこえているということを体験させている例もみられた。Ｄ聾学校の担当者が述べているように，保護者が体験することによって，保護者は納得し，オーディオグラムの解釈の仕方も難なくこなすことができるようになることが考えられる。さらには，初回の相談にも触れたが，聴力の評価，保護者への説明次第で，保護者が子どもに補聴器を装用させることについての受け止め方が大きく異なってくることも考えられる。

４） 多方面領域における連携（回答の要約）

Ａ聾学校

今のところ大学の教授の方と作っていかなければならないと言っている。その際，キーパーソンの先生を講師としてお呼びして研究会を開き，新生児聴覚スクリーニングについては聾学校を受け入れ先と考えていかなければならないという話が出た。新生児聴覚スクリーニング以外では県立病院の小児科，耳鼻科からの紹介であることが多い。今のところ療育センターの方は重度重複の子どもを紹介されることが多い。地域と関係機関との連携であるが，乳幼児教育相談スタッフ，校長・教頭，各学部主任で，教育委員会，各福祉事務所と健康保健課，保健師とつながっており，それぞれ，教育相談のパンフレット，毎年秋に行う学校公開の案内，聾学校で教育相談を行っていることなどを年１回はお話するようにしている。学校公開などで保健師さんを対象とした研修会を行い，聴覚障害に関する研修会を行うようにしている。教育相談で来られた子どもが入っている通園施設とか，保育園とか幼稚園の方には，保護者の承諾を得て連絡を取るようにしている。希望があればその施設へ訪問することもある。また関係を維持することもある。

Ｂ聾学校

地域で考えると，このような事業を進めるにあたって，その医者のところにいってご挨拶し，こちらの業務を説明する。その際，きこえなどに問題のある子どもがいたらこちらの方でケアできますのでご紹介下さいと話す。しかし，難点は医者がどんどん変わるということ，市内には３つの総合病院があるが，常勤の医者がいるところと常勤の医者がいないところがある。常勤の医者がいるのはそのうち２つで，あと１つは，市から週２回の出向，またはとなりの市から来る場合もある。

Ｃ聾学校

最近特に病院との関係があり，病院で直接話を聴くことがある。私が病院に行かせていただいているので，医者が時々，ちょっと先生紹介したい人がいると呼び出す。そのような形で紹介されるケースが増えてきている。そこで最初に顔を会わせているのでその際いつ聾学校にきてくださいというような話をすると，すんなり来られる方が多い。

新生児聴覚スクリーニングは本事業になっている。県は産科，小児科にAABRとDEPOEが入るということについて補助金は出ている。その後のフォローについてはまだ未確立なところがある。

ここでは聾学校の乳幼児教育相談担当者が毎週木曜日，大学の難聴外来へ出向き，相談などに応じている。中には補聴器がないまま，日常生活の様子をみてというようにお医者さんにいわれてスタートするケースもある。その補聴器がないまま見ていって，一過性なのか軽度なのかを判断し，聾学校はまだ先でもいいかと

母親が考えるケースがある。補聴器については最初は病院で，その後の再調整は学校であれば，聾学校で行う。

Ｄ聾学校

聾学校の教育相談と病院の耳鼻科の連携がなかったら，どう考えても子どもに対して上手な支援はできないし，場合によっては保護者が板ばさみになってしまう。病院については別の耳鼻科をこちらが紹介することもある。もし子どものニーズにあうものであれば，県外であってもいくべきだと思う。

Ｅ聾学校

県では大学と開業医で精密検査を行う設備を持っている。そこで大学及び開業医で検査に自信がない時，詳しく調べてもらえないかということでこちらの方に来られる。大体，BOAもしくはCORと担当者自身が開発したもの，泣いている時，きかせると泣き止む。これを評価に応用して対象となる子どもでも泣いているとき，きかせると100%泣き止む。AABRよりも正確である。実際にABRできこえていないと言われてきた子どもで，これを使ってきこえるとわかった子どもが今まで４例位ある。

本県の場合は，多くの子どもが難聴であるされた時点で，開業医のところへいくようになっている。そこで，STの人とか月２回行っている聾学校の教員」（自分）が保護者の受けとめをするという形をとっている。そこでさらに精密な評価をやって聴覚障害が確定された場合，聾学校に紹介されるしくみである。

Ｆ聾学校

医療機関との連携が課題としてまずある。なかなかうまくいかないという部分があるように思う。例えば連絡しようにも医者がつかまらない場合が多く，何時から何時までの間に連絡をした方がよいかとかに苦慮している

Ｇ聾学校

難聴専門でやっているSTが少ない。難聴だけだと医療のポイントが上がらないので他のこともやっており，時間がとれなく説明だけしましたのでそちらの方で補聴器よろしくという状態である。特に最近デジタルになってきてからそのようなケースが多い。アナログの時はSTの方で耳鼻科医と連携しながら補聴器の調整を行っていてこちらの方に回してくれていたが。とにかく，リハビリテーションセンターにいる５人のSTの一人だけが補聴器を調整できるというような状況である。しかし，聾学校は伝統的に補聴器を扱ってきた経緯があるので病院などからの信頼も厚い。

ただ，４つ病院があるうち，１つは難聴専門でやっているわけではないので少し不安なこともある。あとの３つはキーマンがいるので大丈夫である。県全体でもキーマンが３～４人いるので多い方だと思う。都市部というよりも田舎のやり方で十分やっていけるのかなというところである。

まとめ

多方面領域における連携について，特に医療機関との連携に苦慮しているところが多くみられた。これには，２つの理由が考えられる。１つは，耳のことはもとより，聴覚障害のこと（例えば，教育，補聴器，聾者の文化など）について，知り得ていない耳鼻科医が多いことである。そのために，聴覚障害と診断した後は，すべて聾学校など教育機関に任せるといった状況である。もう１つは，Ｂ聾学校のように連携先の病院の医者が転勤などの事由ですぐ変わってしまい，その度に振り出しに戻る形となり，連携の体制がなかなか定着しないといことである。さらには，医者との連絡がとりにくいというところもみられ，これには聾学校の方としてもどのように医療機関に働きかけ，何のための連携なのかを具体的に示す必要があるものと思われる。

一方では，Ｃ聾学校のように，病院との関係で担当者が病院に出向して行って，子どもと保護者と対面し，聾学校に彼らが来校する以前に，担当者，子ども，保護者との関係を作ることができる環境整備をしているところもある。

Ａ聾学校では，医療機関の他に，福祉機関，行政機関との連携を維持するために学校公開を行い，広く聾学校を知ってもらう努力をしている。これまで実際に「聴覚障害」と診断された場合，どこに紹介をしたらよいのかについて知り得ていないことがそれぞれの機関にあり，聾学校の認知度を向上させるために有効な活動だと思われる。また，学校公開を毎年行っていることは，この関係が築かれた後も絶えず連絡を取り合うことで関係を維持することの必要があることを示唆するものである。

最近では，新生児聴覚スクリーニングの関係で産科，子どもの障害の重複化を考慮して小児科というように耳鼻科以外の領域の連携も必要となってきていることがみられる。

５）子育て支援（回答の要約）

Ａ聾学校

これは発達を重ね合わせてみると大事なところだと思う。保護者には聴覚発達の表を簡単にしたものを示し，今このような状態だよと示唆することがある。全体的な発達については，個別に質問があった時は，それを受けてお話をしたりするが，保護者の方に公式に資料を出したりするのはまだしていない。幼稚部の方では発達の基礎的なものをここ数年で見直して，幼稚園の指導要領の健康とか人間関係とかについて，また運動面とかに関する文献をこちらの方で調べて，３歳から就学までの発達の傾向を一覧表にして幼稚部の保護者の方には，それをお渡しして，幼稚部ではこのようにして全体的発達を示唆している。そして子どもが今どのような状態にいるのかをみて個別のカリキュラムを考えていく。

Ｂ聾学校

実際にセッションを行い，担当する子どもと遊びながら観察する中で，一般論を話すよりもこの子どもについてはこうなんだ，こういうことはできるんだということをお話する。これをみて母親がうちの子はこういうこともできるんだということを改めて見直す場合が多い。例えば，（聴覚障害には関係ないけれども）片付けをいつも嫌がっている子どもがいる場合，こうやったらできるようになったねとか。いわゆる，本来の子どもの姿に戻って，通常子どもにみられるような行動の話ができるようにする。今はいろいろなことがわかってきて，いろいろな可能性があるということを話してあげる。これまでにも，学校で勉強，家に帰っても保護者と勉強，この子はもう遊ぶ時間もないのかといってきた例もある。これも必ずしもそうではなくて，子どもと状況によって異なること，また，（幼稚部ではあまり伸びなかったけれども）小学校段階ではこのような伸びを示した子どももいるということを話してあげる。

Ｃ聾学校

今こんな風にしたら，真似したね，こうやったら笑ったねということを伝えるように具体的にする必要があると思う。音を子どもが出すにしても大人からはうるさく感じられるが子どもにとっては音を確かめているんだよという話が考えられると思う。すなわち，子どもの見方に変えてよね～というようなことをお母さんによく話す。

６ヶ月できた子どもなどは，きこえの行動を捉えることは難しいがそれでも感情の動きをみてあげる必要があると思う。また，この子はお母さんを必要としていることも伝えてあげる。例えば泣いているとき，お母さんがきた，そしてぴたっと泣き止んだ，さすがお母さんだよねとか。

Ｄ聾学校

最初は聴力評価にいついてはVRAから始めるが慣れてくるとプレイオーディオメトリに移行する。その後で１歳半から２歳くらいの間で遊んでしまって評価にならない時期がある。そのときは保護者に今はちょっと評価できないけど，これは好奇心が旺盛だからだよ，今遊びたくてたまらないから聴力の評価はしばらくお預けしようと話してあげる。でも問題があるわけではないと伝える必要がある。また，何でもかんでも完璧にという時期がくるから，その時点で補聴器などの微調整をしようと伝える。また，首が座ったとか人に関心をもつようになったとかいう心と運動の発達は必ず聴力の評価と関連させてみていく，それが耳鼻咽喉科で乳幼児の聴力検査と違うところである。

全体的の発達について，実際にこれは難聴によるものなのか，難聴によるものではないのか，何回か母親と相談を行っていく中で，また，母親と少し打ち解けてきたときに，少しずつ別の観点を入れてあげる。首が座る，物をつかむ・はなす，自分で一生懸命遊びだす，そのような全体的な発達のことと，音がした時にじっと止まったり，首がすわっていれば首を動かしたり，または動けるならば，音がしている方向に動いていきつかもうとしたり，そのような全体的な興味と体の発達の変化に音の観察に併せてこれだけおもちゃに興味を示して遊ぶ（視覚的に）のに，音がしてもそちらの方はみないねとか，どうかなというような話の仕方，逆に音がするとみる，楽しいことや興味があるものがあってもみない（視覚的に）というと耳だけとはいえなくなる。耳は音に対してどのように反応しているかということについて母親に話をしてあげる。

とにかくAABRとか，未熟児でくる子どものお母さんは，将来の不安が多く話を聴く余裕がなく，例えば赤ちゃんとの出会いの中でおっぱいをあげたり，一生懸命育てるといういわゆる子育ての話からはまだまだ遠い感じがする。また，これらの抽象的な話からはまだ遠い世界の話と感じていることが多い。そのため，目に見える範囲での相談事が多い。

Ｅ聾学校

基本的にはお母さんが子どもに伝えたいという気持ちが心にあれば，自然に子どもとのやりとりが出てくる。これは担当者自身も一緒に喜んであげる。そうするとお母さんのほうもその気になってくる。例としてきこえていないと思ってやってきたお母さんに対して子どもの観察の結果きこえていますよ，一生懸命あや

してやってくださいというと，一ヶ月もしないうちに表情が生き生きとしてきた。お母さんの喜びと安心が子どもを育てるのだと思う。今，それに関連した学習会を週2時間ほど行っている。

本校では，訓練的なスタイルをとっていない。それよりも安心して意欲を高めてあげるということが大事だと思う。

Ｆ聾学校

遊びの中で，どちらかといえば母親が関わることが多いが，遊びの中での言葉の発達とかお友達との関わり，お友達のお母さんとの関わりの中で育てていきたいということが多い。ことばというのは人間と人間との関わりの中で出てくるもので育ってくるものである。その中でもお友達との関わりを大事にしていく。

また，今自分がやったことをお母さんもしてみて下さいということで親子の時間というものを作っている。言葉というのは子どもの気持ち，心の動き，心の動きが言葉になると言うことを話している。

そして出てくるのは，表情の動き，身振りとか体の動き，これらが，その子どもが持っている中のことばだということ，それを鍛えて（広げて）あげるのが子どもを育てることである，お互いを育てること，心を育てることであるということをお話する。

子どもへの関わりなどは，こちらがやるのではなくてお母さん方がやるのよということを前面に出して，こちらはサポートする。言葉というのは気持ちの表れだから，気持ちがある時にしっかりと受け止めてあげる，また，広げられることがあったらどんどん広げてあげる。お母さんの子どもに関わる姿勢が育ってくれればいいなと思っている。次に子どもの変容とかお母さんの変容とか何かあったら書いて下さいとお願いした場合，子どもにおいては音に関心を持つようになった，お母さんの方ではというと動作などに言葉をつけるようになったとかが書いてあった。

Ｇ聾学校

ある意味では（こちらから）聴かなければ耳のことばかりになる。お名前，これはどんな意味ですかとか，ご家庭でどんなことをしていますか，よく遊ぶ子どもだったら，どんな遊びをしていますか，そのようなことから子どもの様子がわかってくることがあるので，また，アトピーどうですか，ミルクはよく飲みますかとかいうような話しを併せて聴くようにしている。よくねむれますかとうかがうとふっとお母さんがいや私よく眠れないんですということをおっしゃる。つまり何を聴いてもこわくないんだという雰囲気をこちらが作るようにしている。どうぞ何でも聴いて下さいというとおそるおそる聴いてくる，聾の人の子どもさんもやはり聾ですかとか，聾学校以外はいかないのですかとか，いろいろな学校へいきながら聾学校へいけますよ，学校は自分でも選べるし，その子どもの人生も本人が自分で選ぶ子は選ぶ。「きく」ことについては限界があるかもしれないし，発音についても限界は聴力の度合いである子もいるけれども，その子の持っているもの，持ち前の性格とか，がんばりとかが，それぞれの能力を開花させることは十分できますよ，手だてはありますよということをお話する。

まとめ

佐藤・小林（2002）[5]は，聴覚障害の子どもを持つ保護者の多くは聴覚のほうに目が向くあまりに本来の子どもの成長が見えなくなることを指摘している。このことは，各聾学校の担当者からも話が聴かれた。このことについて，Ｆ聾学校では子どもの見方を保護者に提唱している。確かに聴覚障害はあるのだけれども，１歳の子どもは１歳児の姿，２歳の子どもは２歳児の姿があり，それに加えて聴覚障害があるということである。すなわち，聴覚障害である以前に子どもであるという基本的な考え方ではあるが，この説明の仕方次第で，保護者が子どもの聴覚以外の成長に目をむけるようになる考え方であると思われる。これはＤ聾学校でも保護者と相談を重ね，打ち解けていくうちに少しずつ（聴覚とは）別の観点を取り入れようにしている工夫がみられた。また，子どもの様子の見方についてはＢ聾学校で行われているように，担当者が子どもと遊びながら観察する中で，こういうことはできると話しをし，保護者に示していく中で保護者が安心できるようにしている。これは，遊び方の演示及び子どもの反応の捉え方を保護者に伝えることの大切さを示唆するものである。このように普段は，家庭の中で子どもと１対１で向き合うことしかない保護者にとって，第三者である教育相談担当者の視点を入れることは，聴覚以外の子どもの発達の様子を発見することができ，自分の子育てに自信を持つにつながるものであると思われる。また別の見方をすれば，本当に教育相談担当者の支援を必要とする場面は，家庭の日常生活の中で子どもと１対１になった時とも受け取れる。今回調査した聾学校のほとんどは，保護者と子どもの居住地域が遠方にあることで，乳幼児教育相

談担当者が家庭訪問しているケースが多いことも明らかになった。このことは，ただ，遠方にあるからという意味だけではなくて担当者が家庭での子どもの様子をみながら支援していく意味を含まれていることも考えられる。

さらに，G聾学校では，相談時においてこちらから質問しなければ耳のことばかりになる可能性があり，名前の意味からどんな遊び，ご家庭での様子をうかがうようにしているとしている。その場合でも何を話してもこわくないという雰囲気づくりを心掛けているが，このことは聴覚のことも含めて，全体の発達面での保護者の話を引き出し，支援するためには重要な要素の１つとなろう。

１．総合考察

今回，乳幼児教育相談の担当者に対して質問調査する中で，初回の相談，聴覚障害の説明，多方面領域における連携というそれぞれの場面において，担当者が心掛けていることが明確に現れてきた。

１）初回の相談

まず，初回の相談の場面においては，担当者が保護者（これには母親のみならぬ父親も含まれる）の想いを聴くこと，そしてそれを担当者自身がうけとめることに集中する。そして，その保護者の想いに寄り添うこと，換言すれば，保護者の想いを担当者が共有することが必要と考える。これらは，通常インテークともいわれるが，このことについて福島（2004）[3]は，（対象となる乳幼児の）家族の安定に向けてニーズを把握するために，養育者（主に母親）（保護者）に子どもとの関係をはじめ，家族一人一人の想いや自分自身への想い，それから障害のうけとめや地域のこと等の項目を挙げて，カウンセリングの姿勢で聴きとりを行うものであると述べている。そこで，このようなインテークの時間を設けることによって保護者が自分の家族の様子や自分自身の想い，気持ちを振り返り，気持ちを落ち着けることができるものと思われる。また，Baguley, Davis and Bamford（2002）[1]が示唆するように，このようなインテークはこちらからの情報提供の前に行うことが大切であり，保護者，家族の話の内容に応じて情報を提供することが肝要であることを忘れてはならない。今回の調査でもみられたが，保護者の想いは家族一人一人に対する気持ち，子どもに対する気持ち，病院など医療機関で言われたことに対する気持ちなど多岐にわたる。これらすべてのことを担当者に話し，担当者がこれらを聴き，受けとめることによって，保護者は安心し，担当者を信頼し，より打ち解けた形で相談ができるものと思われる。

２）聴覚障害の説明

これは，保護者にとっては聴覚障害のことに関する最初の入り口である。聾学校においては，医療機関でいわれた聴力検査の結果の解釈はもちろん，きこえない・きこえにくいとは？きこえない・きこえにくいことから派生する心理的な問題，コミュニケーションの問題，教育の可能性などの説明というようにかなり広範囲にわたることが考えられる。担当者としては，常にこれらの情報を整理しておく必要がある。また，保護者の多くは，聴覚障害に対しては全く初めてということで，担当者としてはどのように説明したらわかりやすいのかについて模索することも必要となろう。このことについてはいくつかの聾学校では，実際に保護者に聾学校をみてもらう方法を採っている。今回の調査ではあまりみられなかったが，相談時には，実際に聾または難聴の担当者が入ることが望ましいことも考えられる（Young, 1999）[7]。これは，相談の際に聾者・難聴者本人からの情報が得られると同時に聴者の保護者にとっては，我が子の将来像をみることができるロールモデルとして位置づけることができ，また，聾者・難聴者の保護者にとっては当事者同士で気持ちを共有できることも考えられるからである。

さらに，現在マスメディアなどで一般的に広まっている手話については，保護者によっては手話に対して抵抗を感じているケースも少なくないことから，担当者としては手話が子どもとやりとりするコミュニケーション手段の１つであることにとどめておき，相談の内容が１つのコミュニケーション手段に偏らないように留意する必要がある。そのことを話す以前に必要なのは，聴覚障害のある子どもには，

きこえる音，きこえない音があること，補聴器を装用しても聴者のきこえようにはならず，入ってくる情報は曖昧なことが多いこと，そのためには視覚的な情報（絵など）を与える必要があることを話すことであり，結論として子どもに適したコミュニケーション手段として手話が選択される，または補聴器を通した聴覚活用が選択されるというように配慮することが必要となろう。

３）全体的な発達（子育て）支援について

この支援は，先に述べたように保護者の視点を聴覚障害そのものから一般に言われている子どもの成長に拡げていくことが基本である。特に聴覚障害児を初めて育てる保護者は，我が子とどのようにコミュニケーションをとっていったらよいかを不安に感じ，子どものきこえの状態に目を奪われてしまうことが多くみられる。保護者が「我が子のきこえ」に配慮しつつも，子どもの全体的な発達に目を向け，子育てに喜びを見いだしていけるような子どもの様子を見る目を養っていくことが重要である。福島(2004)[3]は，自由遊びの中における親子の関わりの中に，親（保護者）が子どもに寄り添うこと，子どもとともに動いてみること，子どもに働きかけること等を通して，子どもの表出や行動の意味を（親（保護者）とともに）一緒に捉えていくことで親（保護者）の子どもを見る目や感性，想像力，実行力の育ちを支援していくと述べている。

今回の調査でもみられたように各聾学校の教育相談担当者も実践しているが，特に，子どもとの自由遊び，保護者（多くは母親）を加えた自由遊びを通して，担当者自身が保護者に子どもの成長の中にみられる行動の捉え方など伝えることが重要であると思われる。そのためには，教育相談担当者としても，保護者が見つけることのできなかった子どもの成長の面における捉え方を様々な事例において培っておく必要があるものと思われる。

４） 多方面領域における連携で行うべきこと

今回の調査でみられたことであるが，外部にある多方面領域における連携するにあたって，医療機関との連携が中心となっていることが多くみられた。多くの聾学校で医療機関との連携に苦慮しているところがみられたが，ここで気をつけなければならないことが２つある。まず，何のための連携かという

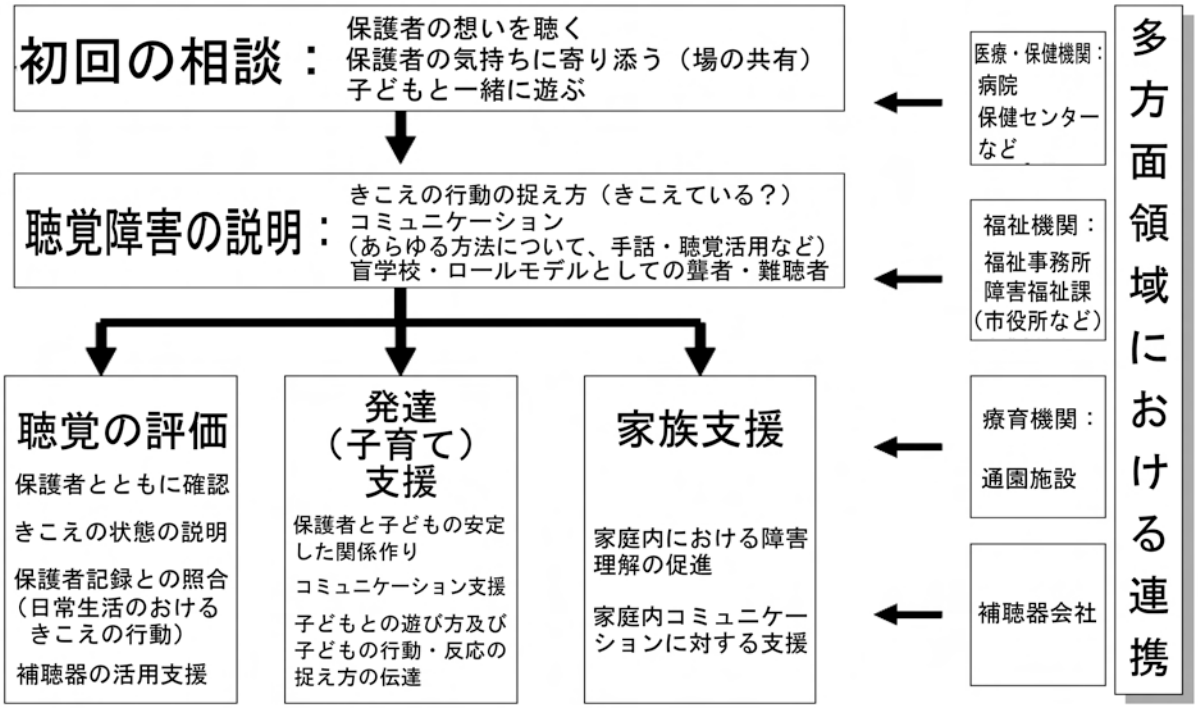


図１　聾学校における乳幼児教育相談

ことを明確にしておく必要がある。これは論を待つまでもなく乳幼児教育相談にきている子どものためであり，担当者同士の情報交換ではないことを心得るべきである。そこで，その子どもに携わる医療機関，教育機関の担当者は，その対象となる子どもの生理的側面（例えば，聴力レベル，失聴の原因），教育的側面（音に対する行動，コミュニケーションの状況，ことばの発達など）についてそれぞれの専門領域のみを把握しているのではなくて，双方が子どもの個人情報に留意しながら情報を提供し，共通理解をしておくことが重要である。そのためには，常に文書などでお互いが連絡を取り合う必要があると考える。

次に，聴覚障害のある子どもに関する関係諸機関は医療機関にとどまらない。補聴器交付手続きに関しては福祉関係機関，補聴器の保守に関しては補聴器会社，子どもに重複障害の可能性がある場合には多方面領域の機関との連携が必要となってくる。多方面領域の機関は，聴覚障害の乳幼児に関わるまでは，聾学校の存在すら知らない場合が多い。このためにＡ聾学校が行っているように学校公開を行い，積極的に聾学校の役割などをアピールする必要があろう。

５）乳幼児教育相談における早期支援に関する検討

乳幼児教育相談における早期支援をまとめると図１のようになる。すなわち，初回の相談においては，医療機関で「聴覚障害」の診断を受け，我が子がきこえないことを知った保護者の想いを聴くことに集中すること，その想いを受けて保護者の気持ちに寄り添うこと，担当者が自ら子どもと遊び，子どもの実態を確認することが必要とされる。次に，その保護者のニーズに合わせて聴覚障害の説明を行うことになるが，これには生理学的な側面よりもきこえの行動の捉え方，コミュニケーションの方法，聾学校，聾者・難聴者に関する情報を提供する必要があるものと思われる。そして，何回か相談を続ける中で，聴覚の評価（結果を保護者とともに確認すること，きこえの状態の説明，補聴器の活用支援），発達（子育て）支援（保護者と子どもの安定した関係作り，コミュニケーション支援，子どもとの遊び方及び子どもの行動・反応の捉え方の伝達），さらには今回調査の視点にはいれていなかったが，総合考察　１）の項でも取り上げられた家庭の安定を考える意味で家族支援（家庭内における障害理解の促進，家庭内コミュニケーションに対する支援）が併行してなされることが重要である。今後，早期支援のプログラムは，上記のことを基本として，教育相談活動内容の問題のみではなく，教育相談担当者として心掛けるべきことを含めながら構築する必要があろう。

今回，訪問調査にご協力いただきました聾学校乳幼児教育相談担当の先生方に感謝いたします。　本調査を進めるにあたって，平成15年度及び16年度科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号: 14510327）の助成を受けた。

文　献

１）Baguley, D. Davis, A. andbamford, J:Principles of family-friendly hearing services for children. British Society of Audiology Newsletter, 29, 35-39, 2002.

２）Bamford, J:Audiology in health and education services. British Society of Audiology Newsletter, 19, 35-36,1996.

３）福島朗博：聾学校教育相談，日本言語聴覚士協会：言語聴覚士のための新生児聴覚検査と早期リハビリテーションの手引き．日本言語聴覚士協会，2004.

４）National Deaf Children's Society（NDCS）: Quality Standards in Early Years-Guildlines on working with deaf children under two years old and their families. NDCS, 2002.

５）佐藤正幸・小林倫代：聴覚障害児の早期からの相談に関する文献的考察．独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要，31,91-99,2004.

６）高橋純一・渡辺文夫・大渕憲一：人間科学　研究法ハンドブック．ナカニシヤ出版，1998.

７）Young, A. M. : Hearing parents' adjustment to a deaf child-the impact of a cultural-linguistic model of deafness. Journal of Social Work Practice, 13,2,1999.

Early Intervention in Educational Guidance of School for the Deaf

Sato D. S. Masayuki and Kobayashi Michiyo

(Department for Educational Support Research) (Clinical Center for Children with Special Needs)

The purpose of this present study is to investigate on the existing condition of early intervention in educational guidance of school for the deaf. The investigation items are included the first session after hearing impairment diagnose, interpretation for parents on deaf and hard of hearing, estimate of hearing level through auditory assessment, coordination on multi-disciplinary working and child care support.

Concerning the first session after hearing impairment diagnose, it is suggested that the staff of educational guidance should be provide the environment which parents are apt to talk on their thought and concentrate to listen to their talking.

On the interpretation for parents on deaf and hard of hearing, communication, deaf education, and usage of hearing aid is more important than physiological information of auditory region.

On the estimate of hearing level through auditory assessment, it is suggested that the staff of educational guidance should be estimate the hearing level of infant through his/her behavior through hearing to sound with his/him parents and also should be refer to parent's document on his/her behavior through hearing to sound on daily life on the estimation of hearing level..

Concerning coordination on multi-disciplinary working, the school for the deaf would be appeal to the authorities concerned on the function of school through school exhibition. It is necessary that the function of school is understand by the authorities concerned.

Finally, on the child care support, it is suggested that it is important to extend to primary child development except to the deaf concerned on parent's angle.

Key Words: school for the deaf, education guidance for infants and children, early intervention.

その他（教育展望）

「特別な教育的ニーズ」の概念と特殊教育の展開

－英国における概念の変遷と我が国における意義について－

徳　永　　豊

（企画部）

要旨：英国（イングランド）においては「障害のある子ども」でなく，1981年教育法（Education Act 1981）で導入された「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs；以下SENとする。）のある子ども」という概念を使い，その教育的手だてを改善させてきている。欧州諸国や国際機関等においても，特別な教育的手だてを必要とする子どもの教育において，SENの概念について議論されることが増加した。ここでは，英国における「SEN」の概念について，またそれが導入された根拠について，さらに，その後20年が経過した中での課題や批判点を検討しつつ，我が国で，これに類似する概念を導入する際に，留意しておかなければならない点を考察することを目的とした。英国における課題を取上げ，①ラベリング（レッテルづけ）の機能，②教育独自の概念，③定義を越えた実態，④障害概念の復活，⑤説明のためのタイプ分け，について検討した。我が国における特殊教育の展開を考えた場合には，「SEN」に類似する概念は，①導入の意義が議論されていず，「障害」概念の問い直しの議論が少ない，②多くの異なる文脈で「ニーズ」が使用されていて意味の混乱が生じていることを指摘した。「教育上の困難さ」「活動の制限」等をキーワードに，「障害」及び「教育上の困難さ」について，環境側の要因を考慮し，それらは個人の状態と環境要因の相互作用（相対的な概念）として再検討することの意義について考察した。

見出し語：特別な教育的ニーズ，英国，教育上の困難さ，活動の制限，相対的な概念

Ⅰ　はじめに

平成12年度に文部省が実施した調査研究の一つに，「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究」があった。その調査研究のテーマの一つが「小・中学校等における特別な教育ニーズを有する生徒への対応」となっていた。それ以降，障害のある子どもの教育を論じる際に，「特別な教育ニーズ」「特別な教育的ニーズ」という用語が使われることが多くなってきた。このような傾向は，欧州諸国，国際機関（経済協力開発機構：OECD等）でも同様であり，「障害のある子ども」よりも「特別な教育的ニーズのある子ども」「特別なニーズのある子ども」の用語が頻繁に使われる状況にある[9), 10), 16), 17)]。

しかしながら，「特別な教育的ニーズ」と「障害」は同じ概念なのか否か。違うのであれば，何が異なるのか。また，「特別な教育的ニーズ」という用語を使用する際に，留意しなければならないことは何か。特に我が国では，このような課題が論じられないままに，「特別な教育的ニーズ」が使用される傾向にある。

この「特別な教育的ニーズ」の概念は，英国でウォーノック報告[3)]が提出されて以来，特殊教育の領域において鍵となる概念となってきている。その英国が，「Special Educational Needs；SEN)」と「障害」を併用する状況に変化しつつある。その理由は何であろうか。

ここでは，Ⅱにおいて，「SEN」の概念について，またそれが導入された根拠について，さらに，その後20年が経過した英国において生じている課題，論点等を検討し，さらにⅢ以降において，我が国で，

表１．特別な教育的ニーズについて

・「特別な教育的手だて」を必要とするほど，「学習における困難さ」があるならば，その子どもは，「特別な教育的ニーズ」を持つとする。
・「学習における困難さ」とは，
　a）子どもが，同年齢の子どもと比べて，学習において有意に困難さを持つ場合，
　b）子どもが，学区又は学校にある施設設備を充分に利用できない困難さを持つ場合，
　c）５才以下で，上記の状態に当てはまる場合，あるいは特別な教育的手だてがなければ上記の状態になる可能性のある場合である。
・「特別な教育的手だて」とは，
　a）２才以上は，同年齢の子どもに提供される教育に，さらに追加された教育，あるいはその教育とは異なる教育的手だて
　b）２才未満は，全ての教育的手だて
1996年教育法[5]

これに類似する概念を導入する際に，留意しておかなければならない点を考察することを目的とする。

現状を変革するために，新たな概念を導入することで，変革が加速される場合もある。しかしながら，いたずらに新しい概念を導入することは，混乱をもたらす原因にもなるし，その際に生じる課題について吟味しておくことが重要であろう。

Ⅱ　英国（イングランド）における Special Educational Needs

１．Special Educational Needsという概念

英国では，教育において「障害のある子ども」という概念でなく，「SEN」という用語を使用する。「SEN」という概念による教育の制度化は，「1981年教育法（Education Act 1981）[4]」による。つまり，20年前からこの概念を使い，その教育的手だてを改善させてきた。このSENは，診断された「障害（disability）」についてでなく，教育的援助について言及する教育学的な概念である[14), 15), 22)]。つまり，このSENは，学習における困難さ（a learning difficulties），特別な教育的手だて（special educational provision）で，表１に示すように説明される概念である。

２．「特別な教育的ニーズ」を導入する根拠

「障害」でなく，「SEN」という概念を使用することになった理由とその利点として以下のことがあげられる[20)]。

①子どもの「障害」という否定的な側面に焦点をあてて，ラベリング（レッテルづけ）することを避ける。②「子どもに障害がある」と表現しても，その子どもに必要な教育的手だては改善されない。③障害種別による教育内容の枠組みに，個々の子どもをあてはめない。子どもが必要としているものは，その枠組みを越えて多様である。④学習において困難さが生じる要因には，子ども側の要因だけでなく，教師や授業内容方法等の学習場面の環境要因も重要である。⑤個々の多様なニーズを評価し，そのニーズを満たす環境を考える必要がある。⑥SENのある子どもとそうでない子どもは，明確に区別されるものでなく，子どもが必要としているもの，必要な支援は連続的なものである。

SENの概念が成立して，20数年が経過した。この概念の理解において，いくつかの混乱が生じてきた経緯もある[2)]。概略は以下のように整理される。図１は，徳永（2001）[20)]を修正したものであり，SENと障害の概念の特性について，その違いを示した。

３．「Special Educational Needs」の範囲

英国で使用されている「SEN」の概念は，教育学的な概念であり，「障害」と同じ意味でない。図で示すと，図１のような関係である。

１）障害があり，SENがない

左の円が「障害」を示し，右の楕円が「SEN」を示す。「障害のある子ども」の多くは，「SENのある子ども」に含まれるが，それに含まれない子どももいる。

例えば，視覚障害があるものの弱視レンズや拡大鏡等の使用で，通常学級で授業を受ける際には，特別な支援を必要としない子どもがいる。また，知的障害がなく下肢のみの軽度の不自由がある子ども

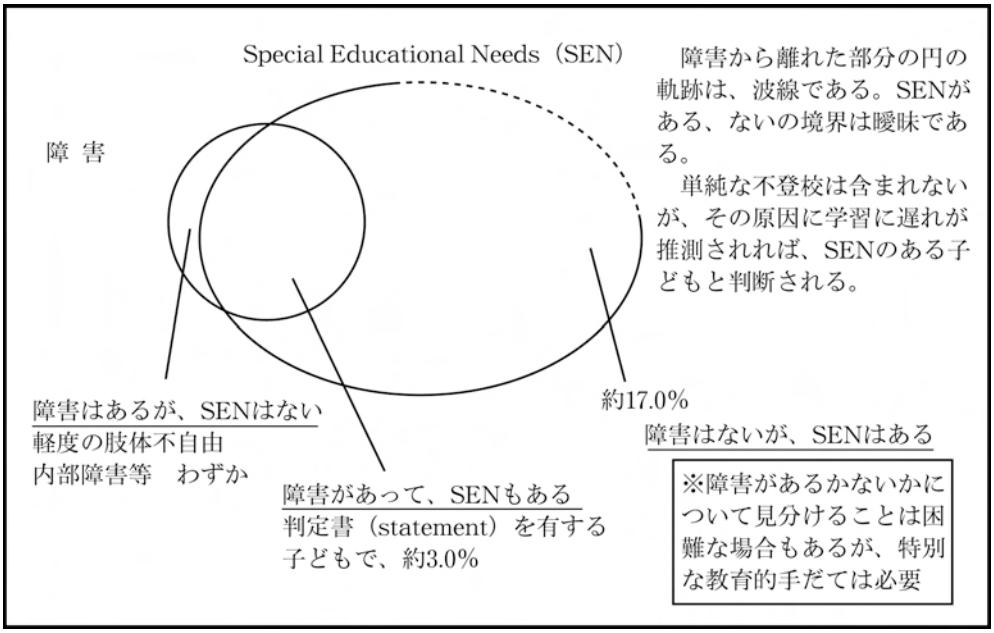


図１．「障害」と「Special Educational Needs（SEN）」の概念の重なりと違い
徳永（2001）[20] の修正

SENは、障害の概念により幅が広く、教育分野での用語であり、それ以外の領域では使用されない。家庭において、使用される言語が英語でない場合に、そのことで生じる困難さは、「学習における困難さ」とはみなされない。障害があっても、学習に困難を示さない場合には、SENはないと判断される場合がある。1989年子ども法（Childen Act 1989）には、「障害のある子ども」に加えて、「特別なニーズのある子ども（children in needs）という概念がある。子どもの福祉を確保する上で、特別なニーズのある子どもを示し、この概念には、特別な教育的ニーズ及び障害のある子どもも含まれる。

で，学校施設がバリアフリーになっていて，移動や日常生活等に介助を必要としない子どももいる。これらの子どもは，障害があるものの，学校生活を送る上では，他の子どもとは異なる特別な支援を必要としない子どもである。この場合には，これらの子どもには「SEN」は認められない場合がある。

２）障害はないが，SENがある

一方，障害がないにもかかわらず，「SEN」がある子どもがいる。ここには，器質的な損傷や生育歴等に特記する事項がないけれども，授業で教科の勉強についていけない子どもや心理的な問題で，集団行動が難しい子どもが含まれる。一般的には，学級の他の子どもに比較して，授業についていけない場合や行動上に特異的な問題がある場合が含まれる。

なお，その理由として，未熟な親による育児，経済的な貧困，言語が英語でない等の文化・経済的な場合は，「SEN」に含めないことになっている。しかしながら，文化・経済的な理由が根底にあるものの，学習上の困難さが表面化し，そのことが原因で行動化している場合には，「SEN」のある子どもと判断する場合もある[11]。

３）曖昧な境界について

このように，「SEN」と「SENがない」の境界は曖昧であり，またある子どもの場合には１，２ヶ月の短期間のみに「SEN」があるということも想定されている。この境界の曖昧さが，後で述べるように，英国のひとつの課題となっている。

ある学校ではSENがあるが，別の学校に転校するとSENはないとして，同じ子どもであっても支援がある場合とない場合という事態も起こりうる[2]。

４．ウォーノック報告によるSpecial Educational Needsについて

それでは，ウォーノック報告（1978）において，

「SEN」の概念をなぜ必要としたのか。また，どのように定義されていたのだろうか。

1）ウォーノック報告以前の特殊教育

第1には，なぜ新しい概念が必要となったのか。その時の英国の特殊教育の混乱や課題は何だったのかについて検討する。

ウォーノック報告以前の英国の特殊教育は，1944年教育法（The Education Act 1944）に基づいて国務大臣が規則（障害生徒および学校保険規則；The Handicapped Pupils and School Health Service Regulation 1945）で定めた盲，弱視，聾，難聴，虚弱（delicate），糖尿病（diabetic），教育遅滞（educationally subnormal），てんかん，不適応（maladjusted），肢体不自由，言語障害の11種類の障害カテゴリーに分けて，その教育が実施されてきた[3]。ウォーノック報告を基本とする1981年教育法で，これらの障害カテゴリーを廃止し，新たに「SEN」という概念を導入した。そのことによって，従来であれば，いずれのカテゴリーにも入らなかった重複障害の子ども，またいずれのカテゴリーにも含まれないが，通常の教育措置では，適切な教育効果が得られない法的枠組みからはみ出してしまう子ども等を含め（pp. 42，3.23項，以下この表記は3）を示す。），すべての子どもが新しい法的枠組みに取り込まれることになった。

また，特殊教育と通常教育の一体化（インテグレーション）の問題も重要な課題であった。1976年教育法の10条（The Education Act 1976，Section 10）において，可能であるならば，「地方局は地域の学校で教育を受けられるように調整する」とインテグレーションの方向性が示された。一般の学校における特殊教育の充実を抜本的に促進させる計画であったが，当該事項は諸条件が整うまで施行を保留することとされていた（pp. 115，7.45項）。ウォーノック報告では「1977年の通達（the Secretary of State announced）は，統合的な手だての提供に，新たな刺激をもたらした」として（pp. 34，2.84項），「インテグレーションと法令」の項目をあげてその考えを報告している（pp. 114，7.44～7.60項）。このインテグレーションに本格的に取り組む上でも，特殊教育の枠組みを変更することが求められた。つまり，「SEN」という新しい概念を導入した背景には，「法的な枠組みからはずれていた子どもへの対応」と「インテグレーションへの準備」という意義があったと考えられる。

2）「Special Educational Needs」の概念規定

第2に，「SEN」を，どのような概念として規定しているのか。ウォーノック報告の第3章の「特殊教育の範囲（The Scope of Special Education）」で，「教育学的な文脈における障害；教育学的不利（Handicap in Educational Context）」として，障害の意味と肯定的なアプローチとしての「SEN」の概念について解説している。

その際に，子どもに障害（disability）があるか否かを議論せずに，学習場面で子どもが直面する困難さを第1に取り上げている。学習における困難さを第1に取り上げるのは，「肢体不自由があっても学習における困難さが少ない子どもがいるし，明らかな障害は明確でないにもかかわらず，集団行動が難しくて，学習場面に参加できない子ども」がいる（pp. 36，3.3項）。また，「病気による一時的な見えや聞こえの問題も，その子どもが学習していく上では，何らかな集中的な対応を必要とする場合がある」「聞こえの問題にしても，その子どもの発達段階で，その意味は大きく異なる。例えば他のコミュニケーション手段が活用可能な15歳の子どもと他の手段が活用できない3歳の子どもでは，その与える影響が大きく異なる」としている。（pp. 36，3.4項）。

つまり，「障害」から「SEN」への概念の変更は，「医療モデルの特殊教育」から，「教育モデルであるSENのある子どもの教育」への転換と言える。

この発想は，従来の特殊教育の基本的な考え方を大きく変更するものであった。我が国の特殊教育は，LD，ADHD，高機能自閉症を含めて基本的には障害がある子どもをその対象としているのが現状である。どちらの考え方がいいのか，それぞれの利点があるが，英国は，国家として，大きなチャレンジを試み，その方向で多くの施策を展開してきた。

5．ウォーノック報告と1981年教育法での概念規定

1978年のウォーノック報告を受けて，1981年教育法が制定された。この法律により，SENが概念規定

され，先に述べた1996年教育法にも基本的な考え方は引き継がれている。しかしながら，法律により規定された概念は，ウォーノック報告が示していた概念と全く同一のものでなく，わずかな食い違いがあった[2)]。そのことが，その後の「SEN」に関する議論の一つとなっている。

その食い違いとは，1981年教育法では，SENの概念に，社会的貧困と言語的な貧困さを含めなかった点と考えられる。つまり，社会・経済的・文化的な要因等の社会的状況について、ウォーノック報告はこれを含めた報告をしていて（pp. 37, 3.5 項），1981年教育法は社会的な状況の要因をその定義に含めなかった[25)]。これらの要因による学習の遅れについては，制度的には「SEN」とされないわけだが，純粋な学習の遅れなのか，これらの要因に起因する遅れかは，明確に区別することは困難な問題である。実態として，すべての学習における遅れを「SEN」とする取組が展開されているのが実情であろう。その点で，「SEN」に関する概念の再検討が必要とされている。

６．20年経過後の行政的な課題

英国は，「SEN」の概念を規定し，それに基づきながらこの20数年，教育施策を展開させてきた。20年が経過した現在，この概念についてどのような課題が生じているのだろうか。

第１に，ラベリング（レッテルづけ）として機能する問題がある[23)]。ニーズは連続的であり，必要とする支援も連続的である。「視覚障害」等のラベリングを避けるために，この概念が導入された。しかしながら，「障害」よりも弱いものであるが，「SEN」もラベリングの機能を持つ。その概念に当てはまる，当てはまらないという課題がある。これは，どのような概念を使用しても生じる課題であり，対象を拡大したラベリングの機能とならないような慎重な対応が必要であろう。例えば「SENのある子ども」という表現を避ける等である。

第２に，教育独自の概念という課題である。この概念は，学習上の困難さを取扱うものである。当然ことではあるが，福祉や療育等においては，異なる概念となる。福祉の領域ではニーズのある子ども（children in needs）が使用されていて，医療・福祉との連携を考える場合には，共通言語として整理していくことが求められる。

第３に，概念と実態の違いである。学校において必要とされる支援の実態は概念の定義を越えている[2)]。近年，貧困や未熟な保護者等の社会経済的な要因を背景とする情緒・行動上の困難さを示す子どもの割合が増加している。今後，虐待・放置，心的外傷，引きこもり，不登校，暴力等の行動を示す子どももその概念に含むのか否かが課題となろう。ウォーノック報告は，SENが複雑であり，多様な手だてを必要とする判定書を持つ子どもの割合を２％と推測した。しかしながら，多くの保護者や学校が判定書を求め，現実には３％程度となっている。同様に，限定した概念についても，時間経過とともに拡大して解釈される状況となっている。

第４に，障害概念の復活である。1995年の「障害者差別禁止法」[6)]の頃から，教育においても障害（disability）の概念が再度使われるようになってきた。スコットランドでは「低出現率の障害（low incidence disability）」という用語で，この問題に対応していた[21)]。「SEN」は，幅広い概念であり，福祉や医療的な対応も必要とする複雑な厳しい教育的ニーズのある子どもを区別して対応する必要が生じたためと考えられる。つまり，障害概念を否定することから「SEN」が生じたわけだが，新たに「障害」を使用せざるをえない状況となった。この傾向は教育の本質に関わる内容というよりも「障害者差別禁止法」に関連した環境の整備等，周辺領域の関わることとして議論されている。

表２　概念についての課題

１．　ラベリング（レッテルづけ）の機能
２．　教育独自の概念
３．　定義を越えた実態
４．　障害概念の復活
５．　説明のためのタイプ分け

第５に，「SEN」のタイプ分類についてである。近年まで学習における困難さを分類する際に，従来の

障害カテゴリーに類似する「視覚障害」「聴覚障害」「重度学習困難」「軽度学習困難」等の区分を使用していた。

2004年からの実態調査において，SENのカテゴリーとして，①認知・学習ニーズ（LD，知的障害，重度・重複障害等），②行動・情緒・社会性発達ニーズ（ADHD等行動・情緒・社会性上問題のあるもの），③コミュニケーション・相互交渉ニーズ（言語障害，アスペルガー），④感覚・運動ニーズ（聴覚障害，視覚障害，重複感覚障害，肢体不自由等）の４区分とする提案が検討されている[7]。

このような区分について，相変わらずニーズをカテゴリーに分けているとして批判があり，より個々のニーズに注目することを主張する研究者もいる[1]。

Ⅲ　我が国の特殊教育における意義

英国はSENの概念を導入し，小中学校において特別な教育的手だてを必要とする子どもの教育を充実させてきた。従来の障害のある子どもだけでなく，学習に困難のある子どもを対象とし，５人にひとりが何らかの特別な手だてが提供される状況になっている。

このように特別な手だてを必要とする子どもの割合の増加は，我が国においても同じ傾向にある。ここでは，特別な手だてを必要とする子どもをどのように表現し，その際に吟味する必要がある課題を検討する。

１．特別支援教育とは

我が国では，平成13年１月の省庁再編に伴い，「文部省」が「文部科学省」に再編され，同省初等中等教育局の「特殊教育課」が「特別支援教育課」となった。また，平成13年１月に出された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」においては，「特殊教育」という用語とともに，「特別支援教育」という新たな用語が使用された。さらに，平成15年３月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では，「特別支援教育とは，これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく，その対象でなかったLD，ADHD，高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し，当該児童生徒の持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育を通じて必要な支援を行うもの」としている。

２．「特別な教育的ニーズ」や「教育的ニーズ」

これらのいくつかの報告書において，本論で検討してきた「SEN」や類似した用語が，明確に定義されないままに使用されている。

「特別な教育的ニーズ」が使用されたのは，「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」においてで，「特別な教育的ニーズに対応した」「特別な教育的ニーズを把握」等の表記がある。また，平成15年３月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」においては，「特別な教育的ニーズ」という表記でなく（参考資料「個別の教育支援計画について」を除いて），「教育的ニーズ」の表記が多く，「一人一人の教育的ニーズ」「教育的ニーズに応じた」「多様な教育的ニーズ」等の表記がある。

さらに２つの報告書において，「本人や保護者の教育に対するニーズの高まり」「教育的対応に関するニーズの高まり」というように，教育的なニーズとは異なる概念として「ニーズ」を使用していている。

３．文部科学省の「ガイドライン」から

平成16年１月に文部科学省が出した「小中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」[12] をみると，「ニーズ」の使い方に，いくつかのパターンがある。

第１に「特別なニーズのある子ども」という使い方で，従来であれば「障害がある子ども」とするところを，このように表現している。第２に「一人一人の教育的ニーズに応じて」「一人一人の教育的ニーズを把握して」であり，実態把握や障害特性の把握に類似した意味で使っている。第３に「多様なニーズに対応する」であり，これには教育だけでなく，医療や福祉を含めた支援について記述する際に使っている。第４に「保護者のニーズ」や「学校のニーズ」であり，「要望」に類似する意味で使っている。

このように，異なる文脈で，異なる言葉との組合

わせで「ニーズ」が使われていて，それぞれに意味することが異なり，それを整理すると，①ニーズがある子どもか否かというように，子どものカテゴリーとして使用する場合，②手だてや支援の明確化の手続きを説明する場合，③要望や希望，期待を意味する場合の３タイプがあると考えられる。

４．「ニーズ」を使う意義とは

このように「ニーズ」という用語を使う意義について，松友（2004）は，「『ニーズ』の概念は，『欠陥』としてとらえられていた障害概念を根本から打ち崩すものである」としているが[13]，我が国ではそのような議論はなく，定義も明確でないまま拡大している。さらに，英国では「障害」を否定し，それに代わるものとして「SEN」が導入されたが，我が国の現状は，「障害」という用語と「ニーズ」という用語が混在している。さらに，「保護者のニーズ」というように，他の文脈で使われている用語が，教育の領域でも広がりつつある。

このような状況では，「ニーズ」を使う根拠が不明確であり，使う文脈等で異なる意味を持ち，混乱が広がるだけと考えられる。真城（2003）も指摘しているように，ニーズを使う意義を曖昧にして，「もし『環境要因』が考慮されないのであれば，『特別な教育的ニーズ』論は，『特別な教育的ニーズをもつ子ども』という，単に『広範囲なカテゴリー』を作るだけになりかねない[19]」という点は重要であり，その可能性は危惧すべきことと考えられる。その意味では，「ニーズ」という用語を可能な限り使わずに，適切な日本語で記述しつつ，従来の障害概念を再検討する新たな取組が必要になっている。

Ⅳ　Special Educational Needsの議論から学ぶこと

英国において生じている「SEN」に関する課題，及び我が国における「ニーズ」の課題について述べてきた。そして，「ニーズ」の用語を避け，適切な日本語で記述することを提案した。しかしながら，我が国の特殊教育に関する考え方を展開していく場合に，「特別な教育的ニーズ」の概念から学ぶべきことは何であろうか。その要点としては以下のことが考えられる。

要点としては，①障害でなく，学習における困難さを踏まえた教育，支援を検討する，②学習における困難さの原因は，個人の要因だけでなく，教師等環境側にも要因があり，環境の要因が改善されれば，困難さは減少する，③学習における困難さは，困難さを解消する手だてを前提とする必要があり，「知的障害」「肢体不自由」とタイプ分けすることは，手だてを画一化する危険が伴う，の３点である。

これらの点は，今後の特殊教育を考える上で，「障害」を個人内で固定したものとしてではなく，環境要因で障害の状態が変化し，環境との相互作用が強調される相対的な概念として位置づけるためにも，重要な点である。「特別な教育的ニーズ」という用語を手がかりとしないで，これらの点を検討していくことが重要であろう。

Ⅴ　「障害」の概念の検討から

先に示した要点を検討していく上で，どのような議論が必要なのであろうか。そこで，ここでは特殊教育の動向を検討し，そこで提案されている考え方との関連から，今後の課題を考察する。

１．国際生活機能分類（ICF）の動向

英国における「SEN」の導入における一つの意義は，「障害」の概念の見直しにあった。この「障害」概念の見直しについては，世界保健機構（WHO）において展開されている動きがある。

それは，世界保健機構（WHO）の活動であり，WHOは国際障害分類を改訂し，国際生活機能分類を提案している[26]。その分類は，人間の健康状態の重要な要素としての生活機能と障害の状態を記述するものである。生活機能と障害は，「心身機能・構造」「個人レベルの活動」「社会への参加」の次元の全てを表す包括的な用語とされている。否定的な側面（障害）を示す次元として，「機能障害（構造障害を含む）」「活動制限」「参加制約」とされている。これらの次元の他に，生活機能と障害を考えた場合に環境側の要因を考慮することが不可欠とされ，「環境因子」の分類が設けられ，否定的な側面が「障壁/妨

害」の次元とされている。

この改訂の意義としては，①障害だけを取り上げるのでなく，生活機能分類であり，連続的機能の一つの状態とした，②障害というラベリングを避け，中立的な表現を採用した，③次元，要素の相互関連性を取り上げた，④環境因子の分類が設けられて，環境の改善を一つの視点とした，等があげられる[26]。

２．特別支援教育が対象とする子ども

一方，従来の障害のある子どもへの教育を含め，「特別支援教育」が検討されている。特別支援教育とは何か，対象とする子どもはどのように規定されているのだろうか。文部科学省組織令（平成12年６月７日政令251号）に，特別支援教育課の所掌事務が規定されていて，そこには「盲学校，聾学校及び養護学校並びに特殊学級における教育その他教育上特別の支援を必要とする児童，生徒及び幼児に対する教育（以下この条文において「特別支援教育」という。）」という記述がある。つまり，特別支援教育の対象となる子どもは，従来の障害のある子どもに加えて，「教育上特別の支援を必要とする子ども」と理解できる。しかしながら，この「教育上特別の支援を必要とする子ども」については，現在では明確に定義されていない。「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」では，「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく，その対象でなかったLD，ADHD，高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対して」との記述がある。つまり，従来は想定されていなかった，LD，ADHD，高機能自閉症が含められたことと理解することができる。

このような教育の対象の広がりはあるものの，どの子どもを障害があると判断するかについては，難しい課題である。学習に明らかな遅れがある通常学級に在籍する子どもは，軽度の知的障害が疑われるが，それを障害があるとするのか。不登校の子どもについても情緒障害とする場合もあれば，そうでない場合もある。病気で入院して，院内学級で教育を受ける子どもは，病気の子どもであるが，障害があると考えるか否かは難しい問題である。

特別支援教育の対象をどのように想定するかは大きな課題であるが，行政的には対象の曖昧さを排除した制度設計が求められる。制度的な枠組みはそうであっても，教育現場の実態としては，その枠組みを越えた取組みが求められるであろう。

さらに，「特別支援教育」の検討において，ICFの提案する「障害」の見直しとのつながりについては，余り議論されていない。「障害」の概念そのもの検討と，特別支援教育の展開は合わせて議論を整理していくことが重要となろう。

このような動向の中で，特別支援教育の対象をどのように規定するのかの議論に，Ⅳにおいて筆者が指摘した３点である「学習における困難さ」「環境の要因」「個に応じた手だて」をどのように関連づけながら考えるのか，さらにICFの視点をどのように生かすかが緊急の課題となろう。

３．「障害」の見直し，「教育上の困難さ」「活動の制限」

特別支援教育が想定している対象は，「教育上特別な支援を必要とする子ども」であり，それをどのように定義するかが課題である。その際に，①従来の固定的な「障害」概念で考えないこと，②環境の要因を含めて生じる教育上の困難さの原因を検討すること，③教育上の困難さは，それを軽減する教育的手だてとのつながりを重視することに留意することが大切になる。

そこで，「SEN」が「学習上の困難さ」「特別な教育的手だて」の３つの用語で定義されていることを参考にすると，「教育上特別な支援を必要とする」については，表３の２のような定義が，また，「障害」については，ICFの考え方を手がかりとして表３の１が考えられる。

ここでは，「教育上の困難さ」と「活動制限」[26]を核となる概念として，それらが生じる要因に環境側の要因を検討することが重要である。つまり，障害は環境要因との相互作用の結果であり，その意味で相対的な概念であり，それに起因する「教育上の困難さ」も，学習環境や学習内容に左右される相対的な概念である。学習環境，教育内容方法，教師の働きかけが，障害や教育上の困難さの原因になる可能性が高いことに留意する必要があろう。

今後は，「教育上に特別な支援を必要とする」を

表３　「障害」及び「教育上特別の支援を必要とする」の意味

１．「障害」とは

一般的には「障害のある子ども」という使い方であり，障害とは，「活動の制限にある状態」であり，その起因には，「機能障害（構造障害を含む）」か，「参加制限」が想定される。「活動制限」が生じる原因としては，個人的な要因と環境の要因がある。この「活動制限」がある状態を「困難さ」があるとする。

２．「教育上特別の支援を必要とする」とは

障害に起因する「教育上の困難さ」があり，何らかの「教育上特別の支援」がなければ，その「教育上の困難さ」が解消しない状況を示す。

「教育上困難さのある」「活動に制限がある」として，環境との相互作用を検討する視点を導入し，今後の特殊教育の展開と支援の内容や質を高めることが重要と考えられる。

Ⅵ　おわりに

本研究においては，「Special Educational Needs；SEN」という概念について，またそれが導入された根拠について，さらに，その後20年が経過した中での課題や批判点について検討した。我が国で，この概念を導入する際に，留意しておかなければならない点を考察し，今後は「教育上の困難さ」「活動の制限」等をキーワードに，障害の概念について環境側の要因を考慮し，相互作用を前提とする相対的な概念であることを再検討することの意義について指摘した。

なお本研究では「教育上特別の支援を必要とする」とした場合において，「特別」の意味する点ついては検討する余地がなかった。何をもって「特別」とするのか，通常との違いは何かについては検討すべき課題であろう。

本研究で取り上げた「特別な教育的ニーズ」については，経済協力開発機構（OECD）においても，その見直しが行われている。加盟国においては，特殊教育の対象となる子どもを「特別な教育的ニーズ」で表すことが多くなってきた。それに伴って，国際比較を行う際のカテゴリーに混乱が生じてきた。加盟国間で教育政策の検討をする際に，共通の用語がなく，大きな課題となっている[17), 18)]。

そこで，包括的なデータ収集を行うための共通のカテゴリーが検討され，共通に使用する３カテゴリーがOECDにより提案されている。それらはＡカテゴリー（障害；disabilities），Ｂカテゴリー（学習困難；learning difficulties），Ｃカテゴリー（社会的不利；disadvantages）であり，このカテゴリーで各国の状況を整理することが可能か否かが議論されている。そして，これらの子どもにとって，教育における均等さ（equity）が課題とされ，機会の均等，環境の均等，結果（学びの）均等，学びを生かす均等が達成できる体制整備や支援の充実が議論されている。

このような動向での議論を参考に，我が国で，子ども一人一人の持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善していくために，福祉，医療，労働等と連携した厚みのある特別支援教育体制を整備していく上で，必要となる概念とは何かを検討していくことは重要な課題であろう。

引用文献

１）Ainscow, M＆Tweddle, D.:Encouraging classroom success. David Fulton Publishers:London, 1988.

２）Croll, P&Moses, D : Special Needs in the Primary School-One in Five ?-. Cassell : London and New York, 2000.

３）Department for Education and Science:Special Educational Needs : Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People（The Warnock Report）. HMSO : London, 1978.

４）Department of Education and Science : Education Act 1981. HMSO : London, 1981.

５）Department for Education and Employment : Education Act 1996. HMSO : London, 1996.

６）Department for Education and Employment :

Circular 3/97 : What the Disability Discrimination Act Means for School and lEAs, Londin : Her Majesty's Stationery Office, 1997.
7）Department for Education and Skill : Special Educational Needs, Code of Practice. DfES Publications, 2001.
8）The Economist January 8th : Special Education-Making a Statement, 33-34, 2000.
9）European Agency for Development in Special Needs Education : Integration in Europe : Provision for Pupil with Special Educa-tional Needs. 1998.
10）European Agency for Development in Special Needs Education : Special Education across Europe in 2003 ; Trends in provision in 18 European countries. [Available at:http:// www. european-agency. org], 2003.
11）石塚謙二・徳永豊：「特殊教育」および「特別な教育的ニーズのある子ども」の定義と特殊教育の現状について．イギリスにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査，科学研究費補助金研究成果報告書「主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」，国立特殊教育総合研究所，2002.
12）文部科学省：小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案），文部科学省，2004.
13）松友了：キーワード；教育的ニーズ．発達の遅れと教育，No. 564，48，日本文化科学社，2004.
14）Norwich, B : Has 'special educational needs' outlived its usefulness ? Visser, J. Upton, G（ed.）Special Education in Britain after Warnock. David Fulton Publishers:London,1993.
15）OECD : OECD Documents ; The Integration of Disabled Children into Mainstream Edu-cation ; Ambitions, Theories and Practice. OECD, 1994.
通常教育への障害のある子どものインテグレーション－理想とその理論及び実践－．徳永豊・袖山啓子（翻訳），全国心身障害児福祉財団，1997.
16）OECD : Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools. OECD ; Paris, 1995.
17）OECD : Special Needs Education：Statistics and Indicators. OECD ; Paris, 2000.
18）OECD : Equity in Education : Student with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.Centre for Educational Research and Innovation, OECD ; Paris, 2004.
19）真城知己：特別な教育的ニーズ論－その基礎と応用－．文理閣，2003.
20）徳永豊（2001）英国の特別支援教育の動向について IEP JAPAN Vol. 4，37-43
21）徳永豊：エジンバラ地方教育局の事例．イギリスにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査，主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究，国立特殊教育総合研究所，2002.
22）徳永豊：通常学級における障害のある子どもの教育について－英国の教育制度とその取り組みからの考察－．世界の特殊教育（ＸＩ），51-58，国立特殊教育総合研究所，1997.
23）Tominson, S.（1985）The expansion of special education. Oxford Review of Education, 11（2），157-156.
24）UNESCO : International Standard Classification of Education-ISCD, Paris, 1997.
25）Warnok, M. : Foreword. Visser, J. & Upton, G. Special Education in Britain after Warnock. David Fulton Publishers, London, 1993.
26）WHO : ICIDH-2 : International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 Draft. Full Version. Geneva, World Health Organi- zation, 1999, WHO国際障害分類日本協力センター（翻訳）生活機能と障害の国際分類，2000.

The Concept of Special Educational Needs and Development of Special Education in Japan : A point of controversy about this concept in Britain and the implication in Japan

Tokunaga Yutaka

(Department for Policy and Planning)

Britain introduced the concept of "Special Educational Needs" in special education by the Education Act 1981. The special educational provision for children with special educational needs has been improved by using the concept " Special Educational Needs" instead of the concept "Disabilities" since 1981. The concept of "Special Educational Needs" has spread in European countries and international organizations as OECD and UNESCO, and became a central concept in the education for children with disabilities. The purpose of this research is to examine details of the introduction of this concept, to consider the problems and the critical points when 20 years passed afterwards in Britain. In addition, this research aimed to consider the point which had to be noted when Japan will introduce a similar concept to develop special education. The following points are given as problems which relate to this concept in Britain. ①Function of labeling, ②Original concept for education, ③ Realities which exceeds the definition, ④Revival of concept about disabilities, ⑤Type division of needs for explanation. It was pointed out that the concept of "Special Educational Needs" was improper in the following reason when thinking about the development of special education in Japan. ①The implication of the concept "Special Educational Needs" is not discussed, and " Disabilities" concept is not reexamined. ②"Needs" is used by a lot of different contexts, therefore the confusion of the meaning is caused. It was considered that Special Educational Needs was not an appropriate concept in the idea of the development of the special education in the future. It was discussed that it would be important that " Educational Difficulties" and "Activity Limitation" were assumed to be key words in the future. This discussion suggests that these are Relative Concepts which arise from the interaction a child and his or her environment. "Educational Difficulties" and "Activity Limitation" do not always start from within the child.

Key Words : Special Educational Needs, Britain, Educational Difficulties, Activity Limitation, Relative Concepts