

研究 1 - 2

聴覚障害児への発達障害チェックリストと教員の印象評価との比較検討

大鹿綾（日本学術振興会特別研究員）

濱田豊彦（東京学芸大学）

稲葉啓太（東京学芸大学教育学研究科）

渡部杏菜（東京学芸大学教育学研究科）

1. はじめに

2012年、文部科学省は通常小中学校を対象に、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（以下、第二回全国調査）を行った（文部科学省, 2012）。結果、6.5%に発達障害様の著しい困難があるとされ、10年前に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」（文部科学省, 2003）に比べ 0.2 ポイント増加していた。また、特別支援教育制度の施行から6年経過したこともあり、教員の認識や様々な取り組みが高まっていることが示された一方、個別のニーズに合わせた支援については未だ十分に行われていないケースも少なくないという課題も示された。

我々は、文部科学省調査（2003, 2012）と同様のチェックリストを用いて、平成23年度に聴覚特別支援学校（以下、ろう学校）を対象として「発達障害を併せ有する聴覚障害児に関する調査」（以下、第二回ろう学校全国調査）（執筆中）を行った。チェックリストの結果から「学習面」または「行動面」に著しい困難を示す児童は37.4%であった。また、教員の印象評価として「対象児に発達障害があると感じられる」としたものは27.7%と、第一回ろう学校全国調査（濱田・大鹿, 2010）と比較し、10.1 ポイントと大きく上昇しており、ろう学校においても発達障害に関する認識、理解が広まってきたことが示唆された。しかし、一方で聴覚障害と発達障害を併せ持つ児童の実態像は未だ十分には明らかにされておらず、教員の印象評価とチェックリスト結果に相違が生じるケースも少なくなかった。

そこで、本研究では第二回ろう学校全国調査の結果を基に、教員の印象評価とチェックリスト結果の一致度の分析、及び相違があったケースについての追跡調査を行った。

2. 目的

第二回ろう学校全国調査の結果（研究1 - 1）から、教員の印象評価とチェックリスト結果の相違の原因を分析することで、聴児用のチェックリストを聴覚障害児に用いる際の改善点や留意点、発達障害のある聴覚障害児特有の特徴を明らかにすることを目的とする。

3. 方法

<対象>平成23年度に実施した第二回ろう学校全国調査に参加した、Aろう学校小学部1校。追跡調査については、教員の印象評価とチェックリスト結果に相違があった小学部児童について、調査用紙に記入した者、もしくは本研究実施現在の担当教員を対象とした。

<手続き>第二回全国調査では、文部科学省(2003)のチェックリスト(「話す」、「聞く」に関する領域は「最も使いやすいコミュニケーションで」と追記した)を使用し、聴児と同様の基準で評価した。なお、学習面の「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」は各領域15満点中12点以上で、行動面の「不注意」、「多動性-衝動性」では各領域9点満点中6点以上で、「対人関係やこだわり等」では54点満点中22点以上で、著しい困難ありとした。

また、従来より発達障害児には時間や位置感覚、運動能力の課題が見られやすいことが指摘されている。しかし、チェックリストにはそれらに該当する項目がなかったため、第二回ろう学校全国調査では、チェックリストと併せてPRS<LD児・ADHD児診断のためのスクリーニングテスト>(Myklebust,1992)より「オリエンテーション(時間の判断、土地感覚、関係の判断、位置感覚)」、「運動(一般的な運動、バランス、手先の器用さ)」に関する領域について抜粋したものを質問した。これは、年齢相応の状態を「3」とし、それより困難のある状態を「1」~「2」、それより良好な状態を「4」~「5」とした五段階評価でつけるものであった。

追跡調査については平成24年度に、Aろう学校を訪問し、対象教員に直接インタビューを行った。インタビューでは、現在の印象評価、どのような点でそう感じるのか、昨年度の全国調査時の調査用紙を見て妥当だと思うかを半構造化面接で聞き取った。

4. 結果

Aろう学校小学部(1~5年生。平成23年度6年生は既に卒業していたため追跡調査ができなかったため、対象としなかった)通常学級在籍児44名全員から回答を得た。その内、通常学級に在籍するものの実態として明らかな知的障害など重複障害のある5名、チェックリストに空欄のあった7名の計12名を除外し、32名を母数とした。

32名中19名(59.4%)は教員の印象評価とチェックリスト結果が一致した。なお、19名中12名はどちらともで「著しい困難はない」とされており、また5名が「学習面」で、1名が「不注意」で、1名が「対人関係やこだわり等」で「著しい困難あり」との評価で一致していた。

教員の印象評価とチェックリスト結果に相違があったのは13名(40.6%)であった。追跡調査の対象とした13名のプロフィール及びチェックリスト結果、教員の印象評価について、表1に示す。チェックリスト結果では何らかの困難がありとなったにも関わらず、教員が「発達障害はないと感じる」となったものが7名、チェックリストでは問題なしとなったも

の、教員が「発達障害があると感じる」となったものが 6 名であった。なお、全員が補聴器装用で、人工内耳装用児はいなかった。

表 1. 対象児のプロフィールとチェックリスト結果

プロフィール				文部科学省調査(2002)										PRRS(平均未満の数)	教員の印象	相違理由
学年	良耳裸耳平均聴力	主なコミュニケーション手段	家庭の言語環境	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	多動性	対人関係やこだわり等				
a	1	110～	キュード	両親または一方が聴覚障害者(手話)	9	14	12	12	3	1	2	1	5	2	なし	環境要因
b	1	81～90	身振り	両親聴者	15	15	13	13	8	10	1	1	15	3	なし(→あり)	印象つけ間違い
c	2	110～	キュード	両親聴者	11	15	13	11	14	11	6	1	16	2	なし	全体的な遅れ
d	2	101～110	キュード	両親聴者	12	5	14	5	12	9	1	0	6	2	なし	全体的な遅れ
e	2	91～100	キュード	両親聴者	15	12	11	11	13	15	8	6	17	6	なし	全体的な遅れ
f	3	110～	キュード	両親聴者	9	9	9	7	6(→8)	2(→15)	0	0	0	1	あり	チェックリストがつけづらかった
g	3	101～110	口話(読話含)	両親聴者	2	6	6	1	9	6	3(→4)	4(→6)	0	1	あり	服薬時の様子
h	4	91～100	口話(読話含)	両親聴者	6	3	6	8	6	7	4(→6)	0	2	0	あり	チェックリストつけ間違い
i	4	91～101	口話(読話含)	両親聴者	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	あり(→なし)	印象つけ間違い
j	4	91～100	キュード	両親聴者	5(→12)	2	1	0(→1)	5	5	0(→1)	0	0	0	あり	チェックリストつけ間違い
k	4	91～100	口話(読話含)	両親聴者	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	あり(→なし)	印象つけ間違い
l	5	101～110	身振り	両親聴者	15	15	15	15	15	15	6	3	22	6	なし(→わからない)	原因不明
m	5	110～	身振り	両親聴者	13	10	5	7	15	15	5	4	9	2	なし	環境要因

※太字は「著しい困難あり」、括弧内はインタビュー後の再評価値

インタビュー内容を表 2 - 1 から表 2 - 13 に示した。結果、相違の理由としては、「発達障害ではなく、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い」が 3 名(c 児、d 児、e 児)、「チェックリストをつけ間違えたと思われる(つけづらかった)」が 3 名(f 児、j 児、h 児)、「印象評価をつけ間違えたと思われる」が 3 名(b 児、i 児、k 児)、「環境要因と考えられる」が 2 名(a 児、m 児)、「服薬時の様子で書いたため」が 1 名(g 児)、「何らかの困難は感じるが、原因は不明」が 1 名(l 児)であった。

また、チェックリスト若しくは印象評価のつけ間違い、服薬時の様子で評価したとの報告があった 7 事例について、再度評価させたところ、「著しい困難あり」となる基準点につ

いては伝えていなかったものの、全ての事例においてチェックリスト結果と印象判断が一致した。チェックリスト結果が変更され「著しい困難あり」で一致したものが4名(f児、g児、h児、j児)、印象評価が変更され「著しい困難なし」で一致したものが2名(i児、k児)、「著しい困難あり」で一致したものが1名(b児)であった。また、チェックリストでは問題なしとなり、かつPRSのみで困難ありとなった者はいなかった。なお再評価後、32名中「著しい困難あり」とされたのは、チェックリストで18名(51.4%)、教員の印象評価では12名(37.7%)であった。

表2-1. a児のインタビュー結果

対象児：a児（チェックリスト；あり【話す、読む、書く、PRS：バランス、手先の器用さ】、教員印象；なし）
Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？ A：今も、ないように感じる。
Q：どのような点から、そのように感じるか？ A：言語面の課題は以前から大きく、変化は感じないが、2年生になって周囲が伸びてきたため相対的に遅れてきたように感じる。しかし、発達障害というよりも、家庭環境と本人の性格（せっかち）のように感じる。両親ともに聴覚障害があるが、家庭内では手話と言うよりも主に身振りや指さしを用いている。学校では本人はキュードを使っているが、理解・表出とも語彙数が少なく、いつもおなじ表現パターン。日常的なコミュニケーションはそれなりにできるが、単語でのやりとり。文章でやりとりできるよう、指導を続けているがなかなか本人の意識も、言語力も変わってこない。
相違理由：環境の影響と思われる。

表 2-2. b 児のインタビュー結果

<p>対象児：b 児（チェックリスト；あり【聞く、話す、読む、書く、PRS：時間の判断、関係の判断、位置感覚】、教員印象；なし）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：あると思う。特に言語面において。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：言語面では、例えば「いきました」と「いました」の意味の違いは分かっていない。筆順も昨年は下から書いたり、くがまえをひと筆で書いたりしていたが、今年度になってかなり改善されてきた。算数もかなり苦手。10 までの数の理解、大小の理解ができたのは 1 年後半。学習面全体を通して、定着が難しい。考える力はあるため、IQ 自体が低いとは思えない。生活習慣もしっかりとしており、周囲の整理整頓もできていて身ぎれい。2 年生（今年度）になって、周囲を見たり、できる子のまねをしたりすることができるようになってきた。話し手に集中することも 2 年 2 学期ごろからできるようになってきて、指導の効果が感じられる。一方で、「自分ができないこと」にも気が付いてきたため、周囲と見比べて泣いてしまうことがある。</p> <p>行動面では、落ち着いており特に課題は感じない。友人関係はトラブルはない。</p>
<p>Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？</p> <p>A：教員の印象評価をつけ間違えた。当時から発達障害があると感じていた。</p>
<p>相違理由：印象評価をつけ間違えたと思われる。</p>

表 2-3. c 児のインタビュー結果

<p>対象児：c 児（チェックリスト；あり【話す、読む、計算する、不注意、PRS：時間の判断、関係の判断】、教員印象；なし）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：現在もないと思う。発達障害と言うよりも、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：学習面、社会性ともに年齢より幼く、相応程度にできる事が少ない。</p> <p>言語面では、話がちぐはぐで通じにくかったり、5W1H や助詞も十分に理解できていない。復唱（模倣）も難しい。</p>

行動面では、忘れ物が多い。それを母親のせいにしたりする。思い込みや理解不足が原因で友達とトラブルになることもある。自分の感情のコントロールや、友達に共感したりすることがまだ難しい様子。

相違理由：発達障害ではなく、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。

表 2-4. d 児のインタビュー結果

対象児：d 児（チェックリスト；あり【聞く、読む、計算する、PRS：時間の判断、位置感覚】、教員印象；なし）

Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？

A：現在もないと思う。発達障害と言うよりも、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。

Q：どのような点から、そのように感じるか？

A：国語では、心情理解はとてもよくできる。一方で、文章の理解はかなり簡単な文でも読みとれない。聞くことについては、キュードを使っているが、他の子と比べて取り間違いや取りこぼしが多い。算数では、単純な計算問題はできる。しかし、自分で立式したり、足し算なのか、引き算なのかを考える事は難しい。九九も現在 3 年生だがまだ曖昧。時計の読み取りはその場では理解しても、その後何度やっても定着しない。

友人関係は良好で、性格はとても優しい。以前、キューが読みとれないとわざとしらんぷりをしたりすることがあったが、最近は読みとりも上手になり、「ごめんなさい」が素直に言えるようになった。

相違理由：発達障害ではなく、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。

表 2-5. e 児のインタビュー結果

<p>対象児：e 児（チェックリスト；あり【聞く、話す、計算する、推論する、不注意、多動性 - 衝動性、PRS：時間の判断、土地感覚、関係の判断、位置感覚、一般的な運動、手先の器用さ】、教員印象；なし）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：現在もないと思う。発達障害と言うよりも、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：全体的に幼く、基本的な生活習慣もまだ身につけていない。忘れ物も多く、学習に向かう姿勢がまだ育っていない。</p> <p>言語面では、会話の内容が幼い。聴覚活用が比較的良好なので（聴覚）口話もよく使っており、ことばも耳から入って覚えている様子だが、内容が深まらない。</p> <p>行動面でも幼さを感じる。整理整頓が苦手で、なくしものが多い。周囲の状況に気づかず、ずっとしゃべっていることがある。友人関係は年齢相応程度だが、最近周りの友達から「また e さんが…」ということが出てきた。こだわりはないが、思いついたことをぱっと言ってしまうたり、動いてしまったりする。一人通学を目指しているが、未だに乗り継ぎができるようにならない。</p> <p>保護者も「なんとなく、ゆっくりかな？」とは感じている。しかし、実態と合わない要求を学校にすることもある。</p>
<p>相違理由：発達障害ではなく、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い。</p>

表 2-6. f 児のインタビュー結果

<p>対象児：f 児（チェックリスト；なし、教員印象；あり）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：今もあると感じる。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：学習面での課題が大きい。行動面や社会性、運動能力等は年齢相応。チェックリストでは、質問項目の前段階にあるため、どのようにつけてよいのかわからないものがあった。</p> <p>言語面については、本人にとって十分コミュニケーションできる手段がまだ育っていない。ことばの基礎がまだ育っていない。とりこぼしが多く、見ていないわけではないがぼーっと見ているような感じ。伝えたい気持ちや言いたいことは育っていつているが、それをうまく言葉にできず、詰まってしまうことがある。「ことばで考える」ことが難しくなってきた</p>

た。字は読みづらい字を書く。計算は得意で、早いし暗算もできる。しかし、ドリル的で数概念自体は曖昧のように感じる。

Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？

A：改めてつけなおしてみると、結果が変わるところがある。

（学習面「推論する」で、著しい困難ありとなった。）

相違理由：チェックリストのつけ間違い（つけ方が分かりづらかった）

表2-7. g児のインタビュー結果

対象児：g児（チェックリスト；なし、教員印象；あり【ADHD診断あり】）

Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？

A：ADHDの診断が昨年度でており、妥当だと思う。

Q：どのような点から、そのように感じるか？

A：以前は、多動性、衝動性が高かった。学校の支援部がサポートして昨年度夏ごろ、医学的診断につながった。それから服薬をしており、現在は以前と比較すれば落ち着いてきている。チェックリストは服薬時の落ち着いているときの様子で評価したため特に困難なしとなったと思われる。

服薬後は、自分で行動をコントロールしようと気をつけている感じが感じられる。まだ落ち着きにムラがあったり、頑張りすぎて反動で行動を抑えきれなくなってしまうこともある。苦手なこと、面倒くさいことにはなかなか取り組みめないことがある。初めて接する人とはなかなかコミュニケーションが通じない面もあるが、社会性と言うよりことばの力の問題か。

Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？

A：服薬していない時の様子でつけなおしてみると、結果が変わるところがある。

（行動面「多動性 - 衝動性」で、著しい困難ありとなった。）

相違理由：服薬中の様子で評価したため。

表 2-8. h 児のインタビュー結果

対象児：h 児 （チェックリスト；なし、教員印象；あり）
Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？ A：現在もあると思う。
Q：どのような点から、そのように感じるか？ A：集中が持続しにくい。やらなくてはいけないことは頭ではわかっているが、他のことを話しかけられるとすぐに忘れてしまう。身の回りの整理整頓も苦手。寄宿舍生だが、気が散ってなかなか宿題が終わらないとのこと。気分がムラがあり、作業が雑になってしまう時がある。自分でやるべきことを順序良くこなせない。行動も遅い。休み時間を上手く使えず、周りに遅れを取ってしまう。学習面よりも不注意さが特に気になる。多動、衝動性は感じられない。 学習面では、理解自体はできるが集中ができないため成績が下がってきた。字も本当は書写で賞を取るくらい上手いのに、普段のノートはとても汚い。自分でもきちんとやりたい、やらなくてはという気持ちはあるが、上手くいかない様子。最近、自信が持てないことが多く、人前で話したりすることを嫌がるようになってきた。
Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？ A：改めてつけなおしてみると、結果が変わるところがある。 （行動面「不注意」で、著しい困難ありとなった。）
相違理由：チェックリストのつけ間違い。

表 2-9. i 児のインタビュー結果

対象児：i 児 （チェックリスト；なし、教員印象；あり）
Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？ A：ないと思う。むしろ学年相応より良くできる。
Q：どのような点から、そのように感じるか？ A：チェックリストと照らし合わせても気になるところは特にない。
Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？ A：チェックリストの結果が妥当だと思う。教員の印象評価をつけ間違えたと思う。
相違理由：教員の印象評価のつけ間違い。

表 2-10. j 児のインタビュー結果

対象児：j 児 （チェックリスト；なし、教員印象；あり）
Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？ A：現在もあると思う。
Q：どのような点から、そのように感じるか？ A：話を聞くのが著しく苦手。視線は向いているが、内容が取れていない。分かっているはずの語彙で話していても、内容がうまくつかめない。話し手に気持ちが向いていない時も多く、語彙も多くはないため、話し合いは特に難しい。一対一等、かなり集中できている時であれば、理解は良くなる。
Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？ A：改めてつけなおしてみると、結果が変わるところがある。 (学習面「聞く」で、著しい困難ありとなった。)
相違理由：チェックリストのつけ間違い。

表 2-11. k 児のインタビュー結果

対象児：k 児 （チェックリスト；なし、教員印象；あり）
Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？ A：ないと思う。むしろ学年相応より良くできる。
Q：どのような点から、そのように感じるか？ A：チェックリストと照らし合わせても気になるところは特にない。
Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？ A：チェックリストの結果が妥当だと思う。教員の印象評価をつけ間違えたと思う。
相違理由：教員の印象評価のつけ間違い。

表 2-12. 1 児のインタビュー結果

<p>対象児：1 児（チェックリスト；あり【聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、不注意、対人関係やこだわり等、PRS：時間の判断、土地感覚、関係の判断、位置感覚、一般的な運動、手先の器用さ】、教員印象；なし）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：以前から、何らかの困難さはあると思う。ただ、何が原因かは分からない。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：幼稚部には来ておらず、ろう学校に初めて来たのが小学部 2 年生から。それまでは通常の幼稚園、小学校にいたが、「お客さん」状態だったらしい。家庭での学習環境も整いにくいことや、基本的な生活習慣や学力が育っていなかった点から考えると、環境の影響もあるかもしれない。</p> <p>ろう学校に入ってきて伸び悩んでいる。学習面は全体的に難しい。今年度（6 年生）になってようやく、本人が分かるように伝えれば、自分で考えるということができるようになってきた。ことばとしては十分に表出できないが、本人の中では考えられている。不注意さは以前に比べれば落ち着いてきた。社会性については、こだわりがあるというよりも、学力として知らないこと、分からないことが多いのかもしれない。友人関係はけんかをすることもあるが、お互い様のけんか。</p> <p>現在、丁寧に指導ができており成長を感じられるが、定着に時間がかかる。もうすぐ卒業だがもう少し時間が欲しかった。もしかしたら全体的に発達がゆっくりなのかもしれない。</p>
<p>Q：昨年度の調査用紙を見て、妥当だと思うか？</p> <p>A：チェックリストの結果は妥当だと思う。しかし、その困難さの原因は特定しきれない。</p>
<p>相違理由：困難さは感じているが、原因は特定できない。</p>

表 2-13. m 児のインタビュー結果

<p>対象児：m 児（チェックリスト；あり【聞く、計算する、推論する、PRS：時間の判断、位置感覚】、教員印象；なし）</p>
<p>Q：現在の様子では、発達障害があるように感じられるか？</p> <p>A：はっきりとは言い切れないが、ないと思う。</p>
<p>Q：どのような点から、そのように感じるか？</p> <p>A：家庭環境が複雑で、これまで学習環境がなかなか整いにくかった。今年度（6 年生）か</p>

ら寄宿舍に入り、ぐっと伸びてきたことから、発達障害による困難だったとは感じない。性格がのんびりしているタイプで、自分のやりたいことがつい優先されてしまうこともあるが、最近は「急がなくては」と自分で気づけば急いでこなすことができる。「東西南北」は分からないが、学習として理解できていないからで、位置感覚自体はある。

相違理由：環境の影響と感じられる。

以上より、再評価によって教員の印象評価とチェックリスト結果が一致した 7 名を加えると 32 名中 26 名で評価が一致し、一致率は 81.3%となった。追跡調査を経てもなお教員の印象評価とチェックリスト結果に相違のあったものは 6 名であった。それぞれの相違理由をみると、「発達障害ではなく、全体的にゆっくり。軽度知的障害の疑い」が 3 名(c 児、d 児、e 児)、「環境要因と考えられる」が 2 名(a 児、m 児)、「何らかの困難は感じるが、原因は不明」が 1 名(l 児)であった。

5 . 考察

教員の印象評価とチェックリスト結果の一致率について、再評価後の結果では 81.3%となった。日常児童と接している教員の印象評価とチェックリスト結果が高い割合で一致したことから、文部科学省調査(2003, 2012)を活用してろう学校で調査を行うことについては、一定の合理性があると考ええる。また、第二回ろう学校全国調査では P R S 抜粋項目についても追加質問をしたが、チェックリストでは困難が見られず、P R S のみで平均未満の値を示した者はいなかった。しかし、32 名中チェックリストで何らかの「著しい困難あり」となった 18 名中(再評価で「著しい困難あり」となった者含む)、P R S でも平均未満の評価があったものは 15 名(83.3%)であり、学習面や行動面に何らかの課題を示す者の多くがオリエンテーションや運動面にも困難を示すことが分かった。発達障害児は不器用さを併せ示すものが多く(A.Kurtz, 2007)、一つの顕著な特徴であると指摘されている。大鹿(2010)でも、チャージ連合による症候群性の聴覚障害児において、チェックリストでは特に困難があるとはされなかったものの、教員は何らかの課題を感じており、具体的には「粗大・微細運動共にとても不器用」などが挙げられていた。チャージ連合は、視聴覚障害、心臓等の内臓疾患、成長や発達の遅れを特徴とする遺伝子機能不全による先天異常症候群であり、不器用さの他にも、知的障害や自閉的傾向が見られる(Pagon, 1981)。また、その障害の現れ方には非常に個人差が大きいとされている。チャージ連合等の症候群性聴覚障害の場合は、聞こえにくさ以外の困難さについて特に注意する必要があるだろう。文部科学省調査(2003)で使用されたチェックリストには、運動の様子や位置感覚に関する項目はなかったため、これらを追加したことは今後、発達障害のある聴覚障害児の実態を明らかにしてい

くためにも効果的であると考え。しかし、PRS からの抜粋項目のため、これだけで「著しい困難」の有無を言うことができるのかは検討できなかった。第二回ろう学校全国調査全体の結果から、何らかの評価指標を示すことが課題であると考え。

追跡調査を行った 13 名について考察する。チェックリストもしくは印象評価のつけ間違いがそれぞれ 3 例ずつあったことに対しては、全国調査時には担任教員が受け持ちの児童全員分記入するよう依頼しており、煩雑さ、負担感の影響があったことも考えられる。特に印象評価は全てのチェックリストに記入後、「発達障害があると思うか、ないと思うか」に を選択記述させており、ミスが出やすかったのかもしれない。今後、印象評価については をつけさせる方法ではなく、「ある / ない」を筆記させることでミスを防ぐことができるのではないかと考える。また、「チェックリスト項目の前段階にあるため、どのようにつけてよいかわからないものがあつた(f 児)」との意見があつたが、例えば『答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算。2 つの立式を必要とする計算)【問 24「計算する」】』等では学年や学習進度状況では、その段階に至っていないことも予想できる。原案である文部科学省調査(2003)では学習面に関する項目において「学年相応の」という文言をいれた項目が複数見られることから、評価する場合の基準を学年(生活年齢)としている。一方、ろう学校は通常の学校の学習指導要領に準じた学習を行うこととなっているものの、実際には児童の実態に合わせて弾力的に学習内容を選択していることも少なくない。上野(1991)は個人内差の大きさを LD の一つの観点としており、評価基準を対象児本人の全体的な発達とすることも考えられ、今後検討が必要である。

また、「服薬時の様子で評価した」ものが 1 事例あつた。第二回ろう学校全国調査(執筆中)では、「発達障害からくるニーズに対して服薬等医療的管理をしている」と答えた者が 11 名(0.9%)いたことから、今後は服薬している場合、薬を飲んでいない状態での評価をするよう明記する必要があることが明らかとなった。

次に、「全体的にゆっくりで、軽度知的障害が疑われる」とした者が 3 事例あつた。インタビューからは「全体的に発達がゆっくりである」、「年齢相応にできる事が少ない」といった様子が挙げられた。3 例のチェックリスト結果をみると、ある特定の領域に困難さがあるというよりも全体的に困難度が高いことがわかる。このことから、単に「困難がある」ということだけではなく、個人内差の極端な大きさの有無が教員に発達障害を感じさせる要因であることが示唆された。また、今回行った調査項目のみでは、発達障害と軽度知的障害とを明確に区別することには限界があつたと考える。個別に丁寧にアセスメントしていく必要性が示唆されたと同時に、今後発達障害のある聴覚障害児の実態を明らかにしていく上でも重要な観点としていきたい。

「環境要因」が差異の原因として挙げられた事例について、m 児は寄宿舍に入り環境が大きく変わったことで本人に顕著な成長が見られたことが指摘されていた。一方で、a 児については「困難はあると感じるが、発達障害が原因とは感じにくい」といった教員の経験に基づ

いた印象であった。また、「何らかの困難は感じるが、原因は不明」とされた1児も、「教育環境が十分整っているとは言い難いし、併せて全体的な遅れがあるようにも感じられる。発達障害があるのかどうかは判別できない」との発言があった。発達障害を併せ持つ聴覚障害児がどのような特徴を示すのかという実態像自体が未だ十分に明らかになっているとは言い難い状況であることが改めて指摘され、今後の課題であった。また、複数の困難要因が考えられる場合、一つに特定することは困難であることも挙げられた。

同時に、聴覚障害に発達障害や軽度知的障害、環境要因などが合わさった事例を評価する場合には、聴覚単独障害の実態を十分に把握できていることが必要となるだろう。本研究で使用したチェックリストを付けるにあたっては、「担任、もしくはそれに準ずるものが、なるべく複数人で相談して記入する」ように依頼をしていた。しかし、記入者である教員の経験に依存するところは大きく、聴覚障害児教育の経験年数、それまで経験してきた聴覚障害児の集団規模、通常学校経験の有無等によって評価に影響があったことも考えられた。

6．結語

本研究では、平成23年度に行った第二回ろう学校全国調査のチェックリスト結果と教員の印象判断の一致度に関する分析と、相違があった事例についての追跡調査を行った。結果、以下の4点が示された。

- 1)再評価後の一致率は81.3%と高率であり、文部科学省調査(2003, 2012)を活用してろう学校で調査を行うことについては、一定の合理性がある。
- 2)軽度知的障害が疑われた事例について、チェックリストだけでは発達障害との区別がつきにくく、丁寧なアセスメントと共に、今後発達障害のある聴覚障害児の実態を明確にしていく必要があった。
- 3)環境要因が疑われた事例について、根拠が明確には示しにくい場合もあり、評価者の経験に依存する面が少なくなかった。
- 4)記入間違いがあった事例について、服薬している場合の記入上の注意を明記することとともに、評価の基準を学年とするのか、煩雑さの軽減への検討が必要であった。

本研究は科学研究費補助金(23330275、代表：瀧田豊彦)の助成を受けたものである。

参考文献

- 1) 濱田豊彦・大鹿綾(2010) 研究1 . ろう学校における発達障害を合併する聴覚障害児に関する調査 - 単純集計 - .平成 19～21 年度科学研究費補助金(基盤研究(c))軽度障害を伴う聴覚障害児の実態とその指導法に関する研究 研究成果報告書.1-18.
- 2) Helmer R.Myclebust・森永良子・隠岐忠彦(1992) PRS LD 児・ADHD 児診断のためのスクリーニングテスト.文教資料協会.
- 3) Lisa A.Kurtz(2007)Understanding Motor Skills in Children With Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities: A Guide to Improving Coordination. Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- 4) 文部科学省(2003)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」調査結果.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301i.htm
- 5) 文部科学省(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
- 6) 大鹿綾(2010) 発達障害のある聴覚障害児の実態と教育的対応に関する研究.東京学芸大学大学院連合博士論文.
- 7)Pagon RA, Graham JM Jr, Zonana J, et al(1981) Coloboma, congenital heart disease, and choanalatresia with multiple anomalies: CHARGE association.J Pediatr,(99)223-227.
- 8)上野一彦(1991) 学習障害の概念・定義に関する考察.東京学芸大学紀要.第一部門,教育科学,(42)111-117.