

教員養成系大学における障害の理解・啓発及び体験学習の実践

都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)
小 田 侯 朗 (愛知教育大学障害児教育講座)
青 柳 まゆみ (愛知教育大学障害児教育講座)
岩 田 吉 生 (愛知教育大学障害児教育講座)
相 羽 大 輔 (愛知教育大学障害児教育講座)
吉 田 優 英 (愛知教育大学地域連携センター研究協力員)

要約 本報告は、現在、講義・演習等において障害の理解・啓発等を目的として行っている体験学習の実践を紹介し、合理的配慮の知識を備えた教員養成の在り方に関する基礎的資料を提供した。

- 1) 点字を身近に感じ、点字に対する苦手意識を改善することを目的として、触読等の体験学習を含んだ授業を試みた。
- 2) 弱視シミュレーションレンズ体験をしながら、弱視児童生徒が直面する学習・生活上の困難さを考え、それを解決するために教員がすべき指導・支援の基礎的な視点を獲得する授業を試みた。
- 3) 聴覚障害者のコミュニケーション等をテーマにグループ討議する際、討議中集団の中の一人が3分から5分程度イヤマフを用居て討議に参加し、全てのメンバーがイヤマフ体験をする授業を試みた。
- 4) 読話ビデオを読み取り、学生が難聴者の音声言語理解の困難さを理解し、聴者と難聴者とのコミュニケーションにおける配慮の手立てを考える授業を試みた。
- 5) 学習障害が「目に見えない障害」であることを理解するために「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」に着目した「学習障害の疑似体験プログラム」を作成し、それを活用する授業を試みた。

キーワード：障害の理解 疑似体験 点字 弱視シミュレーション レンズ体験 イヤマフ 読話 選択的注意 音韻認識

I. はじめに

教員養成において義務教育に携わる教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることが重要であるとの認識に基づき、障害者、高齢者等への介護、介助、交流等の体験を行うための「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（介護等体験特例法）」が1998年（平成10年）に施行された。その結果、小学校、中学校の普通免許状を取得しようとする者は、特別支援学校（盲・聾・養護学校）において2日間、社会福祉施設等において5日間の介護等体験が義務付けられた。

1999年に学校教育法施行規則が一部改正され、高等学校では、教科「福祉」が新設された。国語や数学等の普通教科と合わせて、農業、工業等の専門教育に関する教科の中に福祉も含まれた。教科「福祉」の授業の中ではバリアフリー環境等について、体系的かつ具体的な学習が行われるようになった。

一方で、日常生活の中で障害者や高齢者と直接、関わりを持つ経験が少ないことやこれらの問題に知識はあっても実感として捉えにくい面が見られることから、国民の社会福祉への関心と理解を深め、ボランティア活動や実習体験などを通して社会福祉活動への参加を促す福祉教育の活動が展開されるようになった。

福祉教育では、障害者も高齢者も子どもも、すべての人がよりよく生きていく社会にするためには、それぞれの立場を理解できる心の育成をしていくことが強調されてきた。日常生活の場において、多様な人との出会いやふれあい体験の機会が必要とされることから体験・交流プログラムが作成されてきた。これには、社会福祉協議会などの関係機関の職員や地域のボランティア、福祉サービスの利用者自身などが一緒に進めてきた。

2002年度から小・中学校、2003年度から高等学校において総合的な学習の時間が開始された。この時間に福祉教育が取り上げられ、思いやりの心、感動する心など豊かな人間性を育てるとともに自分なりの生き方を主体的に考える態度を育てることに関心が寄せられるようになった（都築,2003）。

2007年度から従来の特殊教育で対象としていた子どもに加え、LD、ADHD等を含む障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導や必要な支援を行う「特別支援教育」が推進されてきた。特殊教育の時代においても弱視、難聴、肢体不自由等の子どもが通常の学級で学ぶという統合教育が衣一部ではあるが実践されてきた。LD、ADHD等の子どもの多くが通常の学級に在籍していることから特別支援教育になってからは通常の学級担任の子ども理解の重要性

がより一層、協調されるようになった。

こうした動きがあるものの、国民全体から見ると障害や加齢等による症状に対する理解が不足しており、その理解の促進が重要であることが従来から指摘されてきた。

近年では、学校や職場、地域などにおいて理解を促すための学習機会が設けられるようになった。大学においても、特に医療系・福祉系・教育系の専攻の学生に障害に関する知識を付与したり、疑似体験を通じて理解促進を図ったりするようになった。

このように障害のある子どもを取り巻く教育環境及び教育制度は、ここ15年で大きく変化してきているが、2013年6月に成立した障害者差別解消法（障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律）が、障害理解に最も強く影響を及ぼすものと言える。同法は、社会的障壁を取り除くための合理的な配慮をすることを定め、社会的障壁を「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」とし、物理面、制度面、情報面、意識面、態度面から障壁を捉えている。今後の特別支援教育は合理的配慮を行っていくこととなり、全ての教員が合理的配慮に関する知識を備えることが要求され、教員養成の在り方についても改善が求められている（都築、2015）。

愛知教育大学教育学部特別支援学校教員養成課程は、特別支援学校教員の養成を主目的としている。この課程では障害に関する専攻科目を講義・演習・実習の形態別に、視覚障害者・聴覚障害者・知的障害者・肢体不自由者・病虚弱者の教育領域別に、教育課程・指導法・心理・生理・病理の内容別に開講している。この課程で学んだ学生は、特別支援学校教諭一種免許状を取得し、特別支援学校や通常の学校の教員として教育現場の特別支援教育の推進役が期待されている。

また、教育学部の全学開講科目等においても障害に関する科目を開設し、特別支援学校教員養成課程以外の学生にも特別支援教育に関する基礎的事項を習得させている。

本報告では、現在、講義・演習等において障害の理解・啓発等を目的として行っている体験学習の実践を紹介し、合理的配慮の知識を備えた教員養成の在り方に関する基礎的資料を提供する。

なお、ここで報告する体験学習は、それぞれの講義・演習等で扱われたものであり、相互に連携を取って実施したものではないことをお断りしておく。介護等体験が、教科または教職科目に位置づけられているが、同様に教育現場を始めとする学校関係者や教員養成段階において障害全般の理解を促すための「障害体験学習」の意義を検討していく機会の礎としたい。

（ 都築繁幸 ）

Ⅱ. 点字の触読体験

1. はじめに

通常の学校において、教科書の題材として点字に関連した話題が出てくるなど、点字の存在や用途など基本的な事項を学ぶ機会は少なくない。しかし、点字は指先で触れて読む文字であるため、「点字はとても難しいもの」「自分が点字を読むことはできないに違いない」というイメージを抱いている人が多いように思われる。

そこで、点字に対するそのようなイメージを改善し、より身近なものとして感じてもらうことを目的とした体験学習を大学の授業に取り入れてきた。

ここでは、障害全般に関する理解を目的とした全学共通科目1単位時間を用いた点字の体験学習の実践について紹介し、その有効性について検討する。

2. 方法

（1）対象

愛知教育大学の全学共通科目「障害への招待」受講者49名（保健体育専攻24名、教育科学専攻19名、技術専攻4名、音楽専攻1名、不明2名）。平均年齢20.0歳。

（2）実施日

平成26年12月25日

（3）授業の構成

当該授業で扱ったテーマ、内容、及び時間配分を表1に示す。

点字の歴史、読み書きの方法、点字表記の規則などを説明した後、以下2種類の体験学習を実施した。

1）単語読み体験

日本語五十音（清音のみ）から成る単語（5行、31単語）の点字プリント（点字プリンタにより複製）を一人1枚ずつ配付し、点字一覧表を見ながらできるだけ速く目で読むように指示した。

2）触読体験

「あ」「め」「ふ」「れ」の4文字のみを1文字または2文字ずつ配置した点字プリント（点字プリンタにより複製）を2人に1枚ずつ配付し、目隠しをして指で読むように支持した。図1に、体験学習に用いた点字プリントの内容を示す。

触読者と指導者の両方を体験することとし、指導者役には、体験者の音読に対して言葉でフィードバックをすること、体験者が指を次行の行頭へスムーズに移動できないときなど、必要に応じて適宜軽く手に触れて補助することなどを指示した。

(4) アンケート

授業の最後に、無記名式のアンケート調査を実施した。主な質問項目は以下の通りである。

- ・点字の学習経験：学校の授業で点字について教わったことがあるか（詳細）、学校の授業やクラブ活動などで点字の読み書きの体験をしたことがあるか（詳細）
- ・点字に関する知識やイメージ：点字について既知だったこと（詳細）、初めて知ったこと（詳細）、講義の前後における点字に対するイメージの変化（詳細）
- ・単語読み体験に対する自己評価：想像していたよりかなり簡単だった、想像していたより少し簡単だった、想像していた通りの難易度だった、想像していたより少し難しかった、想像していたよりかなり難しかった
- ・触読体験に対する自己評価

表1 授業の構成

テーマ	内容	時間
点字の概要	点字の構成 点字の読み書きの方法（両手で読むこと、筆記具の種類）	5分
点字の歴史	戦中の暗号としての12点点字 パリ盲学校の生徒による6点点字の考案 日本東京盲唖学校の教師による日本点字の翻案 点字の市民権獲得の歴史（点字投票、公的試験の点字受験など）	10分
アルファベットの表記	‘A’から‘J’の文字を基本とした規則性の説明 例外文字（W）の説明	5分
日本語五十音の表記	母音と子音の組み合わせによる規則性の説明 例外文字（や行、わ行）の説明	5分
単語読み体験	母音と子音の組み合わせを意識して読み進めるように指示 答え合わせ	20分
触読体験	役割を交代して2回実施	25分
まとめ	点字常用者による点字触読の実演 盲学校等における点字指導の方法	10分
レポート課題説明	実際の点字表示を探して内容を判読する 点字表示の課題について考える	5分
アンケート		5分

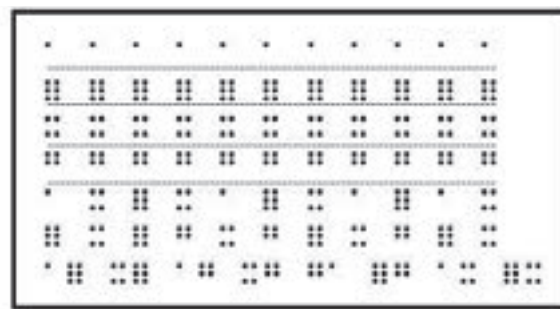


図1 触読体験に用いた点字プリントの内容

3. 結果及び考察

(1) 体験学習に対する自己評価

図2に単語読み体験に対する自己評価の結果、図3に触読体験に対する自己評価の結果を示す。

いずれの活動においても、「少し難しかった」「かなり難しかった」という評価が一定数あった。しかし一方で、単語読み体験では20名（40.8%）、触読体験では18名（36.7%）が、「かなり簡単だった」または「少し簡単だった」と評価した。「自分にも読めた」という成功体験を引き出すという、本授業の主要な目標が、ある程度達成されたと考えられる。

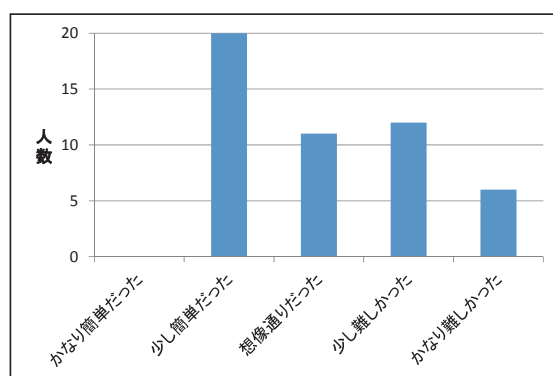


図2 単語読み体験に対する自己評価の結果

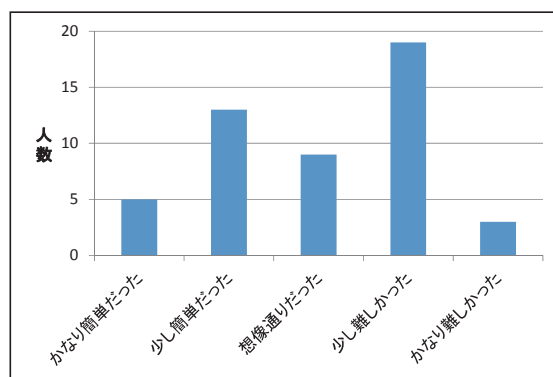


図3 触読体験に対する自己評価の結果

「想像していたよりかなり簡単だった」という評価について、単語読み体験では0名だったのに対して、触読体験では5名がこの項目を選択した。これは、点字の触読に対するイメージが目で点字を読むこと以上に「難しそう」「自分にはできそうにない」という方向に偏っており、実際に指で読んでみた印象との比較

において「意外と簡単にできた」という感想を強く持ったことによる結果ではないかと考えられる。

(2) 自由記述にみる知識の習得とイメージの変化

本授業を通して新たに得た知識としては、「点字がフランスで生まれたこと」、「点字には一定の規則性があること」、「アルファベット点字の構成をヒントに日本点字が作られたこと」などが特に多く挙げられた。また、点字に対するイメージの変化としては、「思っていたよりも読めることに気づいた」、「全盲者の読速度の速さに感心した」、「練習を積み読めるようになるのだと思った」、「目で読むことはできるが、指で読むのは難しいと思った」、「4文字だったから読めたが、文字数が増えれば難しいと思った」などの記述が見られた。点字が6つの点で構成されていることなど、基本的な内容については既習の学生が多かったが、点字誕生の歴史や規則性、盲者の点字学習の方法(識別しやすい文字から順に系統的に学んでいくこと)などは、初めて知った学生が大半であり、それらの内容に興味を示している様子も伺われた。点字をより身近なものとして感じ、点字の難しさに対する抵抗感を少なくすることに役立つ知識を提供できたと考えられる。なお、今回はこれらの自由記述の内容と体験学習に対する自己評価の関連性については検討していない。今後はより詳細な分析を行い、提供する知識の内容と体験学習の難易度を再検討していく必要がある。

4. おわりに

本授業は障害の理解に関する共通科目であるが、同様の学習は、特別支援学校教員養成課程における視覚障害教育関連の授業においても非常に意義のある内容である。点字は、重度視覚障害者が読み書きに用いる文字として非常に重要なツールであり、初期指導やその後の教科指導等における適切な活用が必要不可欠であるが、近年、点字指導の専門性を備えた教員の不足が指摘されている。まずは自分自身の点字に対する苦手意識をなくし、点字の読み書きの習得や指導法の学びに積極的に取り組む態度を育てるための導入の授業として、興味・関心を育てるような知識の提供と体験学習の内容を、今後さらに検討していく予定である。

(青柳まゆみ)

Ⅲ. 弱視シミュレーション体験学習

1. 目的

本体験学習は、受講生が弱視シミュレーションレンズ体験(以後、レンズ体験)をしながら、弱視児童生徒が直面する学習・生活上の困難さが何かを具体的に考え、それを解決するために教員がすべき指導・支援の基礎的な視点を獲得することを目的に実施した。

2. 位置づけ

本体験学習は、2014年後期に開設された視覚障害教育関連科目の中で行った。当該科目は表2に示した全8回の構成であり、体験学習は3回目に実施した。

体験学習の事前指導として、視覚障害の定義、主な眼疾患・視機能、代表的な見えにくさ、弱視児童生徒の視知覚・心理特性、弱視教育における教材・教具等について講義を行った(1回目から2回目)他、体験学習当日に「体験する状況は実際の弱視状況とイコールではない」等の留意事項について説明を行った。

また、体験学習の事後指導としては、レンズ体験で学んだ内容と関連づけながら教育的視機能評価や視覚補助具の活用について講義を行い(4回目から5回目)、弱視児童生徒に対する指導・支援の在り方を受講生に再考させた。

表2 当該授業の構成

回数	内容
1	視覚障害児の指導(1) —弱視児の視知覚・認知・心理特性—
2	視覚障害児の指導(2) —弱視教育における教材・教具—
3	弱視シミュレーション体験
4	教育的視機能評価の意義・内容・方法
5	視覚補助具の種類とその活用方法
6	中途視覚障害者の心理とリハビリテーション
7	視覚障害者と職業
8	重複障害児の指導—教育的視機能評価を中心に—

3. 授業内容

本体験授業は、①レンズ体験の意義や留意点に関する説明(10分)、②グループごとのレンズ体験(60分)、③体験内容に基づく各グループの発表(20分)の計90分で構成された。

また、授業目的に応じた体験学習の理解度を評価するため、受講生にはレポート提出を義務付け、事前質問(弱視児童生徒が直面する学習・生活上の不便さの具体例を3つ考え、箇条書きにしよう)への回答を上記①の時間内に設け、事後質問(体験を活かし、あなたが列挙した不便さごとに、それを解消するために教員ができる工夫・支援について述べよう)への回答等を、授業終了後1週間以内に完成させ、提出するよう求めた。

4. 体験方法

出席した受講生(21名)に対し、3名ずつのグループを作らせ、各グループには探索(文字探し・場所探し等)と書写(宛名書き・記事の書き写し等)からなる6種類の課題を無作為に提示した(図4)。

各グループには体験者、サポーター、記録係を決めさせ、体験者にはレンズを着用して課題遂行を、サポーターには体験者を必要に応じて支援することを、記

録係には体験者やサポーターの様子や会話を観察・記録させた。この役割は課題が終了するごとに交代させ、グループメンバー全員が2回同じ役割を経験できるようにした。

なお、体験者が着用したレンズは、高田巳之助商店の視力0.04のオクルージョンレンズ(白濁)と視野3°の視野狭窄レンズであった。体験者は片眼にいずれかのレンズを、もう片方には遮蔽板をセットしたフレームを着け、2種類の課題に取り組んだ。体験者には、2回あるレンズ体験で必ず白濁と視野狭窄を1回ずつ体験させた。

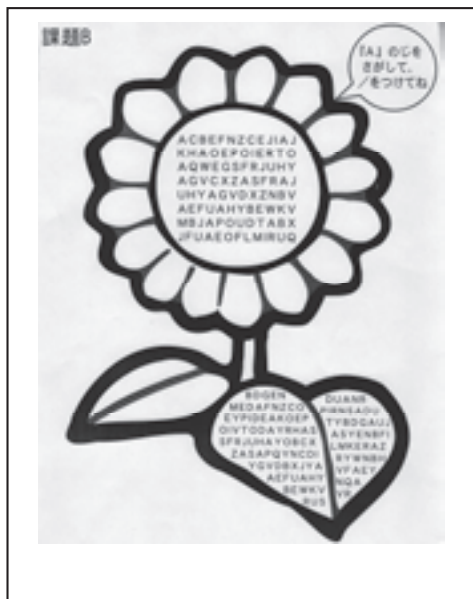


図4 課題例：文字探し(山田, 2004)

5. 評価

本体験学習が目的に沿った学びの効果を受講生に与えられたのか否かを検討するため、まず事前質問の記述データを弱視の支援ニーズ(相羽・河内・柿澤, 2013)を参考に分類・整理し、困難さカテゴリーを生成した。この上で、事後質問の記述データが各困難さに対し、適した内容であるか否かを担当教員が弱視教育の視点から質的に評価した。

6. 体験学習の効果

(1) 困難さの分類

63件の記述データを分類・整理した結果、「移動」、「読み」、「書き」、「教員の理解」、「その他」の大カテゴリーが生成された(表3)。移動や読み書きの困難さに加え、外見からでは障害状況を教員に理解してもらえないと回答した者が多かったのは、事前指導の定着の良さを示した結果といえる。

(2) 困難さに対応する工夫・支援の適切さ

紙面の都合上、「その他」を除く大カテゴリーに焦点を当て、困難さに対応する工夫・支援が適切か否かを評価した。

「移動」では、階段の段差がわからない場合(境界)に色のコントラストをはっきりさせること、障害物に気づきにくい場合(安全性)には周囲に危険なものがないようにすること等の回答が代表的であった。これらは白濁ではコントラストが悪く階段が見えにくいことや視野狭窄では足元が見えず、障害物に気づけないことをレンズ体験から理解した対応であり、適切と評価できる。

「読み」では、細かい文字が読みにくい場合(読み)に文字を大きく濃くはっきり示すことや、逆に、文字を小さくして示す等の回答が代表的であった。これらは白濁を含めた弱視児の多くにコントラストの配慮や拡大が適切な対応である一方、視野狭窄では、むしろ、拡大をしない方が適切な対応だとレンズ体験から理解した結果といえる。

「書き」では、見えにくい故にノートをとること(板書)や書いたり、描いたりする作業(書字)がしにくいと、板書の内容をプリントにして配布したり、濃く太い字が書けるボールペンを使用させるといった回答が代表的であった。いずれも弱視全般に適切な対応であるが、ボールペンの有効性については、特に、白濁体験で実感したことが記されている。

「教員の理解」では、不便さが伝わりにくいこと(見え方)に対し、それを把握できるように本人や保護者等と確認するといった回答が代表的であった。これは見えざる障害である弱視に配慮した姿勢であり、工夫・支援を効果的に実行するために必要である。

一方、指示がないと理解しにくいこと(指示)については、教員養成ならではの視点であり、レンズ体験から視覚的模倣に基づく学習が困難であることを理解したために、方向や順序、数などを具体的に指示し、理解できたかどうかの確認をとるといった適切な対応を考えついたものと推察できる。

これらのことから、おおむね、本体験学習の目的は達成できているものと判断できる。

表3 困難さとそれに応じた教員の工夫・支援

カテゴリー		件数	困難さ	教員ができる工夫・支援
大	小		代表例	代表例
移動 (20 件)	境界	7 件	・境界がわかりにくいいため階段の段差がわからない。	・色のコントラストをはっきりとつけてあげる。黄や黒はみやすかったが、赤や青がみえにくかった（白濁体験から）ので色使いにも気をつける。
	安全性	6 件	・歩行の際、障害物に気づきにくい。	・周囲に危険なものがないようにし、階段の段差のところには印をつけてわかりやすく安全に歩けるようにする。
	探索	3 件	・目印がない場所で急に集合すること。	・予め一緒に場所を確認する。
	定位	2 件	・自分がどこにいるのか。	・いつも自分の定位置や一緒にいる人等をきめて主体的に動けるようにする。
	明るさ	2 件	・明るい場所 or 暗い場所だと見えにくくなる。	・夜間の歩行の際に、子どもに補助が必要かを確認して補助する。
読み (17 件)	読み	6 件	・説明書など細かい文字が読みにくい。	・視野狭窄の子どもへは文字を小さくし、文章全体を見て読めるようにする。白濁の子どもへは文字を大きく濃くはっきり示したり、コントラストをつけて見やすくする。
	行飛ばし	3 件	・文章を読むことが難しい場合がある（行とばし、段落探しの困難）。	・まず弱視の子どもが記事のどの部分に目の焦点がいつているのかを把握してから、読んでほしい部分まで指などを使って誘導する。
	全体理解	3 件	・写真や絵を見るときに全体像をつかみにくい。	・全体がみえる範囲に文や文字をできるだけコンパクトに書く。
	遅さ	3 件	・読書をするときスラスラ読めない。	・どこを見るのか、読むのかをくわしく伝える。「〇〇ページのタイトルの上の一行目から」など。白黒を反転させた紙を使う。一行だけ見えるようなカバーの紙を使う。
	検索	2 件	・たくさんの物から特定の部分が見つけない。	・どこに探している文字があるのか言葉や指さし等で伝える。
書き (7 件)	板書	4 件	・板書をうつすこと。	・その子どもが見やすい文字の大きさを確認し、板書の内容を事前にプリントにして配る。
	書字	3 件	・書いたり、描いたりすることが難しい。	・白濁の子どもへは、書くものはボールペンや太いサインペンなど濃く太いものにする。
教員の理解 (9 件)	見え方	5 件	・周りの人に不便さが伝わりにくい。	・弱視の生徒が具体的にどういった見え方をしているのか把握できるように本人や保護者等と確認する。
	指示	2 件	・具体的な指示がないと理解しにくい。	・まわりを見て行動することや見せてわからせるようなのは困難。言葉で具体的に（方向や順序、数など）指示して理解できたかどうかの確認を行う。
	教材教具	2 件	・具体物や字が見にくいいため、学習のイメージがつきにくい。	・拡大模型や学ばせたい名部分をクローズアップしたり、焦点をしぼったりする。
その他 (10 件)	全般	4 件	・細かいものに気づきにくい	・文字を大きくしたり、太くしたりする。
	人の区別	2 件	・呼ばれても誰がどこで呼んでいるのかわからない	・誰がどこにいるのか教えてあげる。
	食事	2 件	・ごはんを食べるのが困難（白米をはしでつまむ）。	・黒いお茶碗とはっきりした色の箸を使う。
	球技	1 件	・サッカーなど、動くボールを追うスポーツをすること。	・パスをする際、名前を呼び、方向を伝える。
	買い物	1 件	・買い物かざりやゼリーがわからない。	・プリンやゼリーの容器の形で判断できないときは、店員にたずねる練習をする。棚ごとに番号と主な品物のプレートがついているので、それを地図にする。

(相羽大輔)

IV. 難聴疑似体験の活用

1. はじめに

障害のある子どもの教育に携わる教員を養成するに当たり、常に配慮しなければならないことは相手を理解した上での適切な指導・配慮の工夫である。障害あるいは障害児の実態把握やよりよい指導のために、一つの方法として疑似体験を利用することは珍しくない。聴覚障害教育に関わる講義の中で以下のような疑似体験を設定している。

1) 覚障害者の聞こえに関する疑似体験

- ・聞こえにくさを再現する聴覚的教材
- ・イヤマフを用いた受講や集団討議
- 補聴器を用いた受講や集団討議

2) 聴覚障害者の視覚利用に関する疑似体験

- ・読話・キュードスピーチ・手話・指文字などのコミュニケーション手段を用いた会話
- ・様々な環境での読話や指文字等の了解度

3) 視覚と聴覚をあわせたもの

- ・指点字や触手話の利用
- ・視覚・聴覚を用いないゲーム

疑似体験は「類似している」体験ではあるが「似て非なる」体験でもある。これまでの経験からは、「疑似体験」を実施するに際して注意することがいくつかある。まず一つ目は、「疑似体験」が真実の体験ではないことを説明することである。「聞こえにくさ」を取り上げても、実際の聴覚障害者の聞こえは千差万別であり、シミュレーション教材はその一部を模して作成されたものである。障害には多様性があることを合わせて解説することが重要だと考える。二つ目は、「疑似体験」の目標とは異なった事柄が学習される可能性である。聴覚障害者の聞こえ方の特徴を知ってもらおうと設定した疑似体験の感想が「私は聴覚障害者ではなくてよかった。」という場合もある。聞こえの特徴について具体的に知ってもらおうという目的にもかかわらず、日常との異なりやそこから来る不安が体験の内容理解を妨げる方向に働くことになる。このようなことを避けるためには、対象者の特性の把握、事前の十分な説明、段階的な疑似体験の導入などの工夫が必要にある。三つ目は当該の疑似体験に適合しない、あるいは抵抗のある対象者がいることをあらかじめ考慮することである。聴覚障害者を対象に難聴疑似体験を行う場合や、他人に触れたり、触れられることを嫌う者に身体接触を利用した疑似体験を行う場合が例としてあげられる。このような場合には疑似体験で起こることをあらかじめ説明し、参加するか否かの意志を尋ね、それによって目標は類似するが当人に支障のない代替体験を用意することも考えられる。

疑似体験はその効用と限界を理解しながら活用することが求められるといえよう。

今回紹介するのは愛知教育大学特別支援学校教員養

成課程1年生と2年生の授業で実施された「難聴疑似体験」の一部についてである。以下「疑似体験」の方法と参加した学生の感想を紹介しながら、その意義や課題について考察する。

2. イヤマフを利用した集団討議

今回は5名から7名程度の集団で「聴覚障害者のコミュニケーション」等をテーマにグループで討議する課題を与えた。討議中集団の中の一人が3分から5分程度イヤマフを用居て討議に参加し、すべてのメンバーがイヤマフ体験を修了したことを確認して議論を修了した。使用したイヤマフは会話で用いられる中心周波数帯域(500Hzから2 KHz程度)で30dBから40dB程度の音圧の減衰を生じさせるものであった。イヤマフを装着した集団のメンバーに対しては田野メンバーが積極的に話しかけたり質問したりするよう依頼した。集団の会話は出来るだけ特別の配慮がない、「友達同士の気楽なおしゃべり」を目指したものであった。聴覚障害学生については基本的な集団討議への参加スタイルとしてiPadによる文字情報保障システムを用いた。パソコンによる情報保障支援者が討議集団の横で、発言をリアルタイムで入力していく形式であった。また聴覚障害学生もイヤマフ装着場面を設定し、その際は文字による情報保障を中断した。

3. 学生の感想

疑似体験終了後、アンケート用紙を配布し、イヤマフ条件下で感じたそれぞれの体験を自由記述で求めた。1年生対象の講義参加者が25名、2年生対象の講義参加者が25名の計50名から回答があった。そのうち4名が聴覚障害学生であった。学生の感想は3つのカテゴリーに分けて以下に紹介する。一つ目は「音に対する全体的な感想」で、日常的な体験との差異に対する感想や、分析的ではなく情緒的な感想などを中心とした。具体的には「驚き」「恐怖」などの感想である。二つ目は「音に対する分析的な感想」で、音の聞こえ方について具体的に記述した感想である。例としては「水の中にいるよう」「自分の声の大きさが分からない」などである。三つ目は「ふるまいについての感想」で、聞こえにくいことで自分自身がどのようにふるまったかを振り返った感想である。例としては「相手の顔を無意識に見続けていた」「(自分の発する)声が小さくなる」などである。

(1) 音に対する全体的な感想

50名の回答者のうち19名から情緒的な反応が寄せられた。最も多かったのが「驚き」(6名)、次いで「不安」(4名)、「不便」(2名)、他には「ショック」「疎外感」「ストレス」「疲れ」のような感想が続いた。また音に対する分析的ではない感想として「全く分から

ない」「ボーという感じ」などもあった。反対に相手の気遣いに対する情緒的反応も見られ、「自分に話しかけてくれるとうれしかった」「みんなが気を遣ってくれてうれしかった」など疎外感を感じた後の相手の気遣いに対する喜びが語られていた。

(2) 音に対する分析的な感想

ここでは大きく2つの感想が寄せられた。一つは「聞こえにくさ」を何かにたとえ、分析的に表現する感想、もう一つは「聞こえの不安定さ」を分析的に述べる感想であった。ここでは全体で22名空の回答があった。前者の例としては「ざわざわとしたいつもの音が消えた」というものや「水の中」「エレベータの中」など他の状況にたとえるもの等が見られた。ま後者の聞こえの不安定さについては、「大勢が一斉に話すのは分からない」のように一対一と集団での聞き取りにくさの違いに言及したもの、「スー（息多め）の発音は聞きやすい」のように周波数の違いについて述べたもの、その他方向や距離により聞こえにくさが大きく異なることについて述べたものなどがあつた。また普段との違いについて述べるもので多かったのは「自分の声の大きさが分からない」（7名）であつた。

(3) ふるまいについての感想

聞こえにくさにともない自分のふるまいが変化した感想や、意識的に努力したことなどを述べた感想が12名から寄せられた。そのほとんどは声の大きさの変化で、「自分の話す声が小さくなった」（6名）、「きこえないのでいつもより大きな声を出した」（1名）「声が小さくなる人とならない人が居た」（1名）等があつた。また聞こえないために必死で聞こうと集中したことを述べた感想が3名からあつた。

(4) 聴覚障害学生の感想

今回4名の聴覚障害学生がこの疑似体験に参加してくれたが、彼等からも示唆に富んだ感想が寄せられた。一人の学生は「ふるまいについての感想」で、「自分が主導権を取るとわかりやすい」と述べていた。自分が司会を務め話題や展開をコントロールすることで、相手の反応を推測しやすいものに出来ることを述べたものである。また他の学生は「音がないのが怖かった」と述べた。中等度の難聴者でいつもは補聴器を活用しているため、補聴器を外しイヤマフを装着することは不安や恐怖の気持ちを感じるようになった。一方聾学校出身の最重度の難聴である学生は「補聴器を外したので何もきこえないが、口を見れば分かる」と述べた。これらの感想はそれぞれの学生がそれぞれ異なった聞こえ方や周囲との関わり方で生きてきたことを表している。

4. まとめ

以上、講義で扱った疑似体験とそこから得られた学生の感想について解説してきたが、疑似体験が学生に与える影響は実に多様であることが分かる。また、聴覚障害の多様性も考えると、教師となる聴覚障害学生は自分のきこえとは異なる聞こえにくさを持つ児童生徒を理解する意味で、このような疑似体験が有効である場合も感じられた。いずれにしても、先に述べたとおり、疑似体験を行う際は対象となる学生の特性の把握や事前の準備、実施上の配慮等が必要であるといえよう。

（ 小田 侯朗 ）

V. 読話体験の指導

1. はじめに

愛知教育大学・特別学校教員養成課程・3年の「聴覚障害者心理特論」では、難聴体験として、読話ビデオの読み取りを、学生に体験させている。その上で、学生たちが難聴者の音声言語理解の困難さを理解し、兆者と難聴者とのコミュニケーションにおける配慮の手立てを考える機会を与えている。

2. 読話の概要

読唇では、発声発語器官の動きの中で、顎の開き、上唇と下唇の形、上歯や下歯の見え方、下の先端や裏面の動き等が視覚的な情報として使われている。しかしながら、これらの発声発語器官による音声情報はごく限られた部分しか表現されず、口形より得られる情報は音韻情報の一部にしか過ぎない。そのため、読唇・読話の場合、口形周辺の運動観察からすべての語を認識することは困難であることがわかる。

聴覚障害児者の読話に関して、「読唇理解場面で構音点の情報が得られやすい状況にあり、残存聴力による聴覚情報を併用すれば、相補的に効果が上げ得ること」が指摘されている（福田, 坂本, 黒木, 1976）。また、聴覚障害児・者が初対面の聴者と話をするとき、比較的に読唇が上手な聴覚障害児者であっても、聴者の口唇周辺の特徴を掴むまで時間がかかり、コミュニケーションが円滑に進められない場合がある。この読唇の基本的情報である口形に個人差があることは、読唇の有効性を制限するばかりではなく、実際の訓練方法の面でも、読唇学習上、種々の問題を生じる原因となっている（坂本, 1990）。

さらに、読唇では、音声認知における不十分な情報を基に「読話」の用語で強調される語や文の類推と云う複雑な精神作業を行わなければならない。人間が並行して行うことができる精神作業には作業量の制約があるために、内容の理解や記憶などに使える作業容量が小さくなってしまうこと、また読唇を行うと精神的に非常に疲れやすいことなどは、伝達される情報が少

ないことと共に読唇の最大の欠点である。この対策として、対話場面での応対や確認のため、筆記、身振り、指文字、手話から機器利用に至る様々な補助伝達手段の活用を図る必要があり、発話者と受信者の位置関係や距離、光源の具合・照度等の伝達場面の物理的環境設定についての配慮も不可欠である。

このように、読唇は多くの心理的・物理的制約を含むものであり、多くの知識、技能、知識に基づいた非常に高度な精神作業であると云うことができる。

3. 読唇体験の指導

(1) 方法・手続き

1) 読唇課題

聴者の大学生25名に、1文につき3.4文節で構成されている刺激文を15文提示した。刺激文は(例)「天気がよくて気持ちがいい。」「今朝、テレビを見ました。」「暑いので、ジュースが飲みたいです。」等の短文で構成されている。発話者は標準語を話す成人女性1名で。録画に際しては各リストの文章を普通の速度で発話し。一定の音量で話すように指示した。

2) 手続き

学生は。教室の各座席に座り、プロジェクター画面を眺めた。刺激文を1文呈示するごとに映像を止め。学生は回答用紙に読唇課題の回答を記録した。刺激文は1問につき2回提示した。

3) 呈示条件：各被験者は3条件の読み取りを行った。

- ①「視覚」条件（音声は全く呈示せず。口形情報のみ。）の刺激文5文
- ②「聴覚」条件（300Hz以下の周波数歪音声のみ。）の刺激文5文
- ③「視覚+聴覚」条件（①と②を併用させた条件）の刺激文5文

4) 採点：坂本幸作成の「短文読唇評価基準」(1990)を参考にして各回答に得点を付けた。この基準は0～5点の6段階あるため。1条件25点(=5文×5点)満点で採点を行った。

(2) 結果

読唇体験の刺激文の提示を行った後、学生たちに各自採点し、感想を述べさせた。

学生の成績は、②「聴覚」条件の理解が25点満点中25点と最も高く、次いで、①「視覚」条件の成績が25点満点中4.7点と低かった。最も成績が良かったのは、①と②を併用させた条件である③「視覚+聴覚」条件で25点満点中10.4点であった。

(3) 学生の感想

学生の感想としては、②「聴覚」条件の聴取理解ができず、「何を言っているのか、全くわからない。」

「難聴者の聞こえが、これ程、不明瞭で聞き取れないことを知り、とても驚いた。」等という声があった。また、①「視覚」条件では、口唇運動の読み取りがほとんどできず、②の成績と同様、読唇課題の刺激文ほとんど書き取れなかった。学生たちの感想としては、「読唇の困難さが理解できた。」「友人の聴覚障害学生の〇〇君は、かなり読唇ができるが、すごいと思った。」等の意見があった。

③「視覚+聴覚」条件では、すべて刺激文のすべてが理解できる訳ではないが、半数の学生から「理解度が上がった。」という意見があった。「聴覚条件や視覚条件の1条件だけでは全くわからなかったが、視覚と聴覚の条件を併せると、意外に理解度が増したので、とても驚いた。」「理解できない刺激文と、理解できる刺激文があり、日常的によく使用する文であれば類推できることがわかった。」等の感想があった。

4. 読唇体験の授業の成果と課題

本講義の教育実践に関しては、90分間の限られた時間の中での難聴体験の指導であるために、聴者の大学生が実際に難聴者の聞こえにくさを理解できた訳ではない。今回の指導内容は、読唇体験の実験的な試みで、刺激文15文の提示時間はすべて合わせても5分程度であった。そのため、指導者である筆者から「実際の難聴者は、映像を視聴した際の聴こえにくさと、読唇の心理的負担を常に感じながら、日常生活を送っていること」を講義の最後に補足した。また、学生たちに「可能であれば、自宅に帰った後、全く音楽を聞かず、テレビの音声を消して視聴する時間を過ごしてほしい。」、テレビを視聴するときは字幕提示のみで理解することの困難さを体感してほしい。」、家族と暮らしている学生は、話をするときに筆談を行うか、自分は音声を使わずに口形のみで話しかけて会話してみしてほしい。」等ということも伝えた。

このような体験を通して、学生が難聴者と話をするときに、「顔を向けて、ややゆっくりの速さで、ポーズを適宜入れつつ、話をする」とや、必要に応じて、筆談を行ったり、手話を使用すること等について気付いてほしいと考えている。

(岩田吉生)

VI. 学習障害の疑似体験

1. 体験プログラムの趣旨

学習障害がある子どもの困難さは、単に勉強ができない子としか見てもらえず、やる気や家庭のしつけの問題として扱われてしまっていることが多い。子どもの困難さに早く気づき、早く支援を開始するためにも教育関係者や保護者が学習障害の困難さを理解する機会が必要だと考える。

そこで、私どもは、「学習障害の疑似体験プログラ

ム」を作成してきた(吉田他, 2011; 吉田他, 2012; 吉田他, 2013; 吉田他, 2014)。この教材は, 学習障害の理解・啓発という観点から親の会, 療育機関, 大学の授業や公開講座, 学校の教員研修等で幅広く活用できるように, 「読む」, 「書く」, 「話す」・「聞く」等に着眼して試作してきた。「聞く」・「話す」は, 医学的な診断においてはコミュニケーション障害のカテゴリーに入っているが, この試作版では, 教育的な定義である文科省の定義に従った枠組みで捉えている。「読む」, 「書く」, 「話す」・「聞く」の4領域の全ての疑似体験プログラムを実施するには約1.5時間かかる。この試作版は, 対象や研修会の趣旨等に合わせて4領域すべてを行う場合, 4領域を行うが, 各領域から選択して行う場合, 4領域からある特定の領域を選択するなど, 多様に使用できる。

ここでは, 試作版の中から「聞く」に焦点をあて, 疑似体験プログラムの概要の一部とそれを実施した際の感想を示し, 学習障害の疑似体験プログラムについて若干の考察を行う。

2. 音の選択的注意に関する疑似体験

(1) 疑似体験 その1

1) 前説

以下の内容を説明する(ここでは, 概要を示す)。

「広いパーティー会場で, 多くの人の会話や音楽などの様々な音の中から, 聴きたい情報だけを選択して聴く力(音の選択性)をカクテルパーティー効果という。この力が弱いと, 聞きたい音と同じレベルで周囲の雑音も聞こえてきてしまい, 教室では先生の声だけでなく, 周りの子どもたちの私語や空調の音, 時計の音, また外からきこえてくる騒音等すべてが同じ音のレベルで聞こえてきてしまう。その中で先生の声だけを聴き取ることが難しくなる。」

2) 体験

録音したテープを聞く。聞いた内容について, 以下の質問を行う。

「この場面は どこでしょうか？」

授業で先生の質問した内容は何でしたか？

今日, 開店したのは何の店ですか？」

3) 後説

以下の内容を説明する(ここでは, 概要を示す)。

「教室で授業中であることがわかっているにも関わらず, 先生の声ではなく, 周りの生徒の私語に耳がいてしまい, 少し違ったところに選択的注意が向いてしまった体験をしていただいた。注意をしながら周りから音を収集することを学んだが, これができない子どもは, 教室の中で先生の声だけに選択的注意を向けることができない。その困難さがある学習障害の子どもが, 「聞いているようで聞いていない」状態があることを周囲は理解する必要がある。聞こうとする意欲

の問題ではなく, 「聞けない」状態であることに気付く必要がある。

これを支援するために次のような配慮を行う。

1) 席を前の方にする, 2) 説明するときは, なるべくゆっくり簡潔に短い文章で話す, 3) 言葉が長くなると, 理解することが難しくなる。4) わかりやすい具体的な言葉で説明する, 5) 実際の物を示しながら, 視覚的な支援を入れて話すとわかりやすい, 6) 手順等を示したものを黒板に書いておくこともわかりやすくする, 7) 機器を利用したノイズキャンサーという, 雑音を消してくれるヘッドホーンをつけ, 先生にピンマイクをつけてもらい, 子どもがイヤホーンで聞くといった方法もある。」

(2) 疑似体験 その2

以下のような選択的注意の教材を利用して, 問答形式で行う。

1) 「りんご・きりん・・・」と読み上げていく。

「では, 『どうぶつ』は, 何匹いましたか？」

2) 「では, もう一度, 聞いてください」と全部を読み上げる。

「何匹ですか？」

3) 「そうですね, 正解です。」

「では, 「乗り物」は何台でしたか？」

「わからないですね, 今は, 動物に選択的に注意をして数えていたので乗り物まで気が回りませんでしたね」

4) 「では, 今度は乗り物を聞きます。」と全部を読み上げる。

「何台でしたか？」

「あと, 『くだもの』もあるんですが, いくつありましたか？」

5) 「このように, たった15個の単語ですが全部に選択的注意をして聞くことが難しいことを体験していただきました。」

(3) 疑似体験 その3

以下のような選択制注意の教材(宝さがし)を利用して, 問答形式で行う。

1) 「五番のマス目をよくご覧になってください。」

「私の言うとおりに, 矢印の方向から, 1マスごとに進んでいってください。」

「よく聞いてください。では, 行きます。」

「右へ 4つ進みます。……………」

「はい, 宝は, A・B・Cのどこにありますか？」

2) 回答を求め, 正解をパワーポイントで動かしながら見せる。

(4) 疑似体験 その4

以下のような選択制注意の教材（美術館での会話）を利用して、問答形式で行う。

- 1) 「今から、3人の女性が美術館鑑賞をしている会話を聞きます。メモを取らないでひらすら聞いてください。」
- 2) 「聞いた会話の内容について質問します。お手元の白紙の用紙に答えを書いてください。」
「この美術館で3人が見た絵は何枚ですか？」
「富美子さんの好きな絵はなんですか？」
「ランチは何を食べることになりましたか？」
「最後の部屋にある絵画は何ですか？」
- 3) 「全問正解できた方は手を挙げてください」と質問する。
「では、もう一度、会話を復元してもらいます。お聞きください。」
- 4) 質問を再度する。
「もう全部おわかりになられたと思います」と言い、正解を言う。

3. 音韻認識に関する疑似体験

(1) 疑似体験 その1

1) 前説

以下の内容を説明する（ここでは、概要を示す）。

「音韻障害は、デコーディング（文字を音に変換するプロセス）の障害で、一文字を一音に置き換えていく音の検索の過程が敏速に作動しない状態をいう。読みの困難さの要因となるが、聞くことにも、聞いた言葉を書き取るときにも困難さを生じる。」

2) 体験

- ① ピアニカの音を聞いて、何を言っているかを聞く。
- ② ピアニカと平仮名をマッチングしたルールにしたがって、聞いた音を文字に変換して言っていることを当ててもらう。

(2) 疑似体験 その2

以下の内容を説明する（ここでは、概要を示す）。

音の数だけ手を叩いて、その数でグループをつくる。単語を一つずついっていき、音の数だけ、手を叩いてもらう。『らくだ・・・3つ、きょうしつ・・・4つ、きっぷ・・・3つ、パイナップル・・・6つ。』

(3) 疑似体験 その3

さかさま言葉（回文）をさがす体験である。

- 1) 「とまと、ココア、しんぶんし、ワイルドだぜ、イカたべたかい」を読み上げる。
- 2) 隣同士で話し合って、回文を見つけてもらう。正解を言ってもらう

4. 疑似体験の感想

本プログラムを学部講義（25名対象）、特別専攻科の講義（25名対象）、市民向け公開講座（50名対象）、教員研修（80名対象）、特別支援教育支援員の養成講座（30名対象）等で行ってきた。ここでは、それらの感想文の一部を示す。

表4 学生対象

- ・脳の仕組みや学び方の違いがわかった。
- ・子どもを多面的に理解するために経験的に学ぶことができ、障害があったとしてもそれを支援できるように周りの支えが必要だと思い、教師はその支えの要となる存在だと感じた。
- ・LDの子どもがどのように見ていたり、聞いていたり知りませんでした。子ども目線になって考えて生きたいと思った。
- ・家庭教師でLDの子どもをサポートするので参考になった。
- ・自分で体験することでそのもどかしさが少し、わかった感じがします。

表5 教員対象

- ・多くの疑似体験で、聞いていて分からなくなると、分からないということがだんだん不快になってきた。分からないことが多くなると、いやな気持ちになるなと感じました。
- ・疑似体験を通し、支援を要する子の気持ちがよく分かりました。
- ・あの子は、このようにしてあげれば良かったのかなあと感じました。疑似体験では、こんなに出来ない、つらいと感じているのがよく分かりました。
- ・クラスの子を見直すいい機会になりました。
- ・特別なニーズを必要とする生徒だけに焦点を当てず、どの子にも分かりやすく出来るように支援することが大切であることが分かりました。
- ・自分が普段子どもにかけている言葉が、子どもにとっては苦痛に感じているかもしれないと痛感しました。ちくちく言葉や他の人と比較される言葉は、想像以上に不快感を持ちました。また、がんばりたくてもうまくできない子どもの気持ちが疑似体験によってよく分かりました。教室で子どもたちのために今日の内容を役立てたいです。
- ・苦手なことをやらせており、何か楽しく取り組めるきっかけ工夫を入れていきたいと思った。
- ・疑似体験を行ったことで、「やりたいのに思うように出来ない」子どもの気持ちが、少しですが分かりました。これからは「出来ない」原因を見つけ、それぞれの子にあった支援を考え実践していこうと思います。

表6 保護者対象

-
- ・疑似体験をする中で、困っている子どもの気持ちがかかった気がします。疑似体験だと分かっているのに焦っている自分がいました。
 - ・LD疑似体験をすることによって、子どもの大変さがよく分かりました。これからはもっとゆっくりと分かりやすい説明で教えていってあげたいと思います。子どものつまずきの原因もわかりゆっくりやっていきたいと思います。
 - ・学習障害だけではなく、普段子どもの勉強をみるためのヒントがたくさん得ることができてよかったです。
 - ・障害をもつがゆえの困難さ、体験して始めて感じる事ができました。家で日々困難さにぶちあたり、親子共々苦しんでいます。どのようにやっていったらいいか、その場その場で起こる問題をどう解決すればいいのか、周りに相談、指導していただける場をもっと提供していただければ…と思いました。
 - ・こんなに障害のもった方の不便さが分かり、もっと子の気持ちに近づけたらと思いました
-

5. 疑似体験プログラムの開発

日本LD学会(2007)は、注意・集中、聞く、話す、読む、書く、算数、対人関係、不器用という8つの下位プログラムからなるLD・ADHD等の心理的疑似体験プログラムを提示している。吉田他(2013)では算数、吉田他(2014)では認知特性に着目してきたが、自閉症児の場面を読み取る難しさや相手の気持ちを推し量る困難さからくる対人コミュニケーションの問題はあえて触れてこなかった。学習障害の中核が「読み書き困難さ」とするならば、「聞く、話す、読む、書く」というリテラシーとしてのコミュニケーションに焦点をあてた方がより「学習障害」を理解できるのではないかと考えた。

学習障害は、「目に見えない障害」だと言われている。この試作版は、学習障害と同じようにやりにくさや難しさを感じられるように作られている。受講者の認知的な問題や行動上の問題を調べるものではない。疑似体験後の感想文では、学習障害の子どもがどんなところにつまずくのか、どんな支援が有効なのかを講演をきくだけでなく、実際に体験することができ、分かりやすく、身近に感じる事ができた、といったものが多い。保護者からは、「目から鱗だ!」、「明日から、子どもを叱れなくなった」、「やっと子どもの行動が理解できるようになった」等の意見が出されている。

一方、吉田ら(2014)は、学習障害の困り感という点からではなく、自分の認知特性を知り、それを活用していくと言う視点から疑似体験版を試作している。自分の得意なことや好みを知っておれば、何か行動を

起す時に考える時、選択する時に自分のやりやすい方法を見つけやすくなると考えた。また、子どもの中には中学や高校になって自らが周囲の者との違いを感じ始め、悩む場合がある。こうした機会をうまく乗り越え、より得意な能力を更に伸ばすことが期待できるのではないかと考えている。

教員志望の学生及び現職の教員は、子どもの学習の困り感を体験することにより、子ども理解が深まると思われる。しかし、その体験が固定的な先入観とならないような活用法を検討する必要がある。試作版をどのように使用すると有効かという、活用法の検討が不十分であるが、疑似体験後に学習障害の子どもの気持ちを振り返る場面を設定し、意見を共有していくことが大切だと感じている。

(都築繁幸, 吉田優英)

VII. おわりに

福祉教育が全国的に普及するきっかけの一つとして2002年度から小・中学校、2003年度から高等学校において総合的な学習の時間が開始されたことがあげられる。福祉教育の内容は、知識理解や判断力、思考力を培う内容、道徳的基盤に支えられた内容、日常生活との結合において実践的体験の内容に区分でき、各教科と道徳、特別活動のそれぞれの内容をあわせて学習する場合には、カリキュラム上では総合という位置づけになる。現在、学校において総合的な学習として福祉教育が取り入れられている。

福祉教育イコールボランティア活動ではない。ボランティア活動には、「自発性、無償性、公共性、先駆性」の特徴があり、福祉教育は、この精神をボランティア体験学習を通して理解し、ボランティア活動へのきっかけや方向づけがなされ、それは結果としてのものである。ボランティア学習(教育)は、ボランティア活動についての理解をはじめ、活動そのものの円滑化を図り、意図的・計画的にボランティア活動を組み入れるところに特徴がある。ボランティア活動の内容には、福祉、教育、文化財、環境、地域、国際などと多岐にわたっている。

2006年(平成18年)6月に盲・聾・養護学校を特別支援学校にし、それらの教員免許状を一本化したりするための「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、2007年(平成19年)4月から施行された。同法は、小・中学校等で学校全体で特別支援教育を推進することを規定し、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた様々な指導や支援を体験することが重要であることを強調している。

総合的な学習における福祉教育の扱い、学級に在籍する特別なニーズを必要とする子どもへの指導は、全ての教員が身につけるべき事項であり、教員養成段階

で習得しておくことが望ましいと言える。

ここで取り上げたものの以外に、車いす体験、アイマスク体験、高齢者疑似体験等がある。手話・ノートテークの体験学習は、ボランティア養成に発展する素地を含んでいる。また、運動・スポーツ分野において車椅子バスケットの体験も行われている。

本学の特別支援学校教員養成課程の学生には、福祉・教育のボランティア活動を推奨している。学生は意欲的に様々な活動に参加しているが、推奨する側は、体験学習や交流プログラム、ボランティア活動の目的やねらいを十分に把握しておく必要がある。すなわち、学生が提供された体験学習やプログラム等を通して「何を学び、何を伝えるのか」をしっかり押さえておく必要がある。

今回の報告の感想等を見る限り、多くの学生が体験学習の必要性・意義を認めているが、学生が主体的に学習する方法としての体験学習については今後とも詳細に検討していく余地がある。今回の体験学習は、受講生が20名から50名規模であった。受講生の人数に応じて、教材・教具の準備、講義室の広さ等も考えなくてはならない。報告例は、8回（1単位講義）ないしは15回（2単位講義）の中の1回として体験学習を位置づけており、講義やテキストのみの学習では理解が不十分な内容については体験学習が有効であったと推測される。今回の体験学習を教職科目に位置づいた授業科目の中で行うことを考えた場合、60名前後の受講生規模においても同様な効果が示されるか、否かは今後の実践を見て判断したい。

合理的配慮の知識を備えた教員を輩出していくには、社会的障壁の除去の理念・方法を学ぶ必要があり、今後の教員養成においては、今回のような体験学習を行っていくことにより障害に関する理解を促進する教育課程を編成していく必要があると言える。

（ 都築繁幸 ）

VIII. 引用文献

- 1) 相羽大輔・河内清彦・柿澤敏文(2013) 移動, 読み, 書きに関する援助要請課題における弱視学生の支援ニーズ, 援助要請意図, 個人要因の関連について, 障害科学研究, 37, 27-37.
- 2) 福田友美子, 坂本幸, 黒木総一郎(1976) 読話に対する残聴の併用効果, The Journal of the Acoustic Society of Japan, 32(4), 271-276.
- 3) 日本LD学会(2007) 新版LD・ADHD等の心理的疑似体験プログラム
- 4) 坂本 幸(1990) 中途失聴者のための読唇プログラム学習法について, 東北大学教育学部研究年報 38, 185-230.
- 5) 都築繁幸(2003) 福祉と学校環境(小林・杉本編著「福祉のための心理学」) 保育出版社 34-38.
- 6) 都築繁幸(2015) 障害者差別解消法施行に向けての発達障害学生の修学支援上の課題 愛知教育大学保健環境センター紀要13, 25-32.
- 7) 吉田優英他(2011) 認知特性から考えた『読み書き困難さの疑似体験』～発達性読み書き障害の理解と学習支援のため～日本LD学会第20回発表論文集, 156-157.
- 8) 吉田優英他(2012) 認知特性から考えた『学習障害のための疑似体験』～認知特性から「聞く」・「話す」に注目する～日本LD学会第21回発表論文集, 192-193.
- 9) 吉田優英他(2013) ピアジェの発達理論と障害の認知特性の観点による算数障害(計算する)の疑似体験プログラムの試作 日本LD学会第22回発表論文集, 294-295.
- 10) 吉田優英他(2014) 脳科学から考えた認知特性がわかる「疑似体験プログラム」の試作～あなたの特性は?聴覚優位タイプor視覚優位タイプ～日本LD学会第23回発表論文集.
- 11) 山田信也(2004) 自分でできるロービジョンケア WORKBOOK. 大活字.