

専門研究B

盲ろう教育における教員の専門性向上のための研究

(平成 19 年度～ 20 年度)

研究成果報告書

平成 21 年 3 月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

「盲ろう」とは、視覚障害と聴覚障害を併せ有する状態を指します。視覚情報と聴覚情報は、その量の多さ、速さ、精密さ、空間の拡がり等々において、触覚・嗅覚・味覚などに比べて圧倒的に有利です。その両方に障害を受けると、重篤な情報障害、コミュニケーション障害、そして定位と移動の障害が生じます。親子の愛着行動を含むあらゆる人間関係の形成、コミュニケーション、日常生活、概念形成等に「盲ろう」独自の配慮を必要とします。これらの困難とニーズを理解して初めて、盲ろう児童生徒が潜在的に有する力を伸ばすことができます。

しかし、我が国ではこれまで「盲ろう」児童生徒を担当する教員のための研修プログラムが提供されてきませんでした。盲ろうが独立した障害カテゴリーでないこと、発生頻度が著しく低いために、県レベルでの専門性の蓄積が困難だったことが主要な原因です。平成19年度特別支援教育資料によると、特別支援学校にいる盲ろうの子どもたちの数は572名です。これは特別支援学校在籍者の0.5%にあたり、200名中盲ろう児はわずか1名のみであることを意味します。

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」第3章1-1では、盲ろう教育を担当する教員の専門性向上の必要性に触れ、「国立特殊教育総合研究所や国立久里浜養護学校等におけるこれまでの研究の成果を踏まえ、国や教育委員会等においては、教員の専門性の向上や成果の普及、教育相談の充実を図る必要がある」と指摘しています。

本研究では盲ろう児童生徒を担当する教員に向けた、基礎的専門性向上プログラムを考案し、モデル講習会を実施し、その結果を踏まえ、実現可能にするために必要な対応を検討しました。

なお、日本の各都道府県では、2年程度で教員が担任を変わるため、その短い期間内に研修の成果が実践に反映される、速効性のあるプログラムが必要です。さらには、教員の異動による専門性の喪失を防ぐために、受講した教員から、学級内、学部内、校内、さらには県内へその成果が伝達・普及される必要があります。これらの条件をできるだけ満たすように、「盲ろう教育担当教員モデル講習会」のプログラムは企画・構成されています。以下6章にわたりその報告をしました。

- 第一章：　盲ろうに関する基本的情報、盲ろう教育の専門性、国内外の研修状況の概観、日本における盲ろう教育担当教員研修プログラムが満たすべき条件の整理、
- 第二章：　それらの条件に対応できる研修内容と構成の考察および、本研究以前に蓄積した研究を踏まえた、具体的な専門性向上プログラムの提案、
- 第三章：　「盲ろう教育担当教員モデル講習会」の実施、
- 第四章：　「盲ろう教育担当教員モデル講習会」受講者のアンケート結果、
- 第五章：　「盲ろう教育担当教員モデル講習会」の県から見た効果、県と連携して研修を実現する条件の考察、
- 第六章：　基礎的プログラムでは十分対応できない、学習能力の高い盲ろう生徒の教科担当教員の専門性向上支援。

本研究において盲ろう教育担当教員モデル講習会を実施するにあたり、ご協力いただいた学校、県総合教育センター、教員の皆様に、深く感謝の意を表します。

平成21年3月

研究代表者

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

企画部 上席総括研究員 中澤恵江

研究の概要

■ 研究課題名

盲ろう教育における教員の専門性向上のための研究

■ 研究の背景と実施内容

「盲ろう」とは、視覚障害と聴覚障害を併せ有する状態を指し、重度の情報およびコミュニケーション障害をもたらす。教員には盲ろう教育に特有な専門性が必要である。しかし日本ではこれまで盲ろう担当教員のための研修が行われないできた。そのため、盲ろう教育研究を行っている日本では唯一の機関である国立特別支援教育総合研究所として、盲ろう教育を担当する教員の専門性向上にかかる実際的な研究を行うことが求められており、本研究はこの状況に答えるために企画実施した。

本研究に先立つ3年間、研究所の他の研究（「障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制におけるコンテンツ充実・普及方策に関する実際的研究」等）の中で、盲ろう教育研修プログラムの開発を行い、改良を進めてきた。その成果を踏まえ、本研究では、盲ろう教育担当教員モデル講習会を企画、実施、評価し、日本で実施可能な基礎的な盲ろう教育研修のプロトタイプを提案した。本研究で提案する研修プログラムには、以下の特徴がある。

- 1) 日本で初めての盲ろう教育のための研修プログラムであること。
- 2) 教員異動が早く、また、ほとんどの教員が2年程度で担当する児童生徒が変わる日本の教育システムに適合した、研修効果がはやく現れる速効性と、他の教員への普及しやすさをもつ、研修内容と方法であること。
- 3) 事前学習、短期間の来所研修、フォローアップの3部構成により、受講者が学校を離れる日数を最小限に抑えられていること。
- 4) フォローアップによる研修効果の確認、受講者への実地支援、校内普及の支援が組み込まれているため、効果の定着と普及が期待できること。
- 5) ナショナルセンターである本研究所と県が連携する専門性向上のための研修システムであること。

盲ろう教育担当教員モデル講習会は平成19年と平成20年にそれぞれ1回、各2名の受講者で実施した。受講者からは、事前学習、短期間の来所研修、フォローアップの全てにおいて高い評価を得た。また、T県の総合教育センターの指導主事と連携し、県レベルでの専門性向上と継承につながる研修のフォローアップを行い、県との連携の在り方や必要な条件等を整理した。これらの結果を踏まえ、日本において実現可能な基礎的な盲ろう教育担当教員研修プログラムを提案した。

最後に、基礎的な盲ろう教育担当教員研修プログラムでは十分に対応できない研修ニーズとして、学習能力の高い盲ろう生徒の教科学習についての専門性向上を取り上げた。学校を計8回訪問して実施した実地支援研修について報告し、その有効性をアンケートによって確認した。

■ 研究期間

平成19年度～平成20年度

■ 研究体制

○研究代表者 :

中澤 恵江 国立特別支援教育総合研究所 企画部 上席総括研究員

○研究分担者 :

齊藤 由美子 国立特別支援教育総合研究所 教育研修情報部 研究員

○研究協力者 :

長尾公美子 徳島県立総合教育センター 特別支援課 指導主事

星 祐子 国立大学法人筑波大学 特別支援教育研究センター 教諭

熊田 華恵 兵庫県立淡路聴覚特別支援学校 教諭

宮崎 広子 福岡市立南福岡特別支援学校 教諭

星 視文 福島大学附属特別支援学校 教諭

○研究協力機関 :

奈良県立ろう学校

学校法人 横浜訓盲学院

■ 研究の経過

<平成 19 年度>

- ・過去の研究成果を踏まえ、盲ろう教育担当教員モデル講習会のプログラムを作成。
- ・盲ろう教育担当教員の専門性向上について、盲ろう児と家族の会へのアンケート調査実施。
- ・盲ろう教育担当教員の専門性向上について、C H A R G E の集いへのアンケート調査実施。
- ・受講者の選定：一名の選定を T 県指導主事に依頼。もう一名は国立特別支援教育総合研究所の教育相談に連絡が入った事例の中から、且つ、はじめて盲ろう児童を担当する教員を一名選ぶ。
- ・平成 19 年 11 月、盲ろう教育担当教員モデル講習会を実施。事前学習と来所研修（一泊二日）を行う。受講者は、T 県 A 校教員 1 名、関東地域 C 校教員 1 名。
- ・平成 20 年 1 月、T 県 A 校、関東地域 C 校への一学期後フォローアップを実施
- ・関東地域 C 校教員が退職し、その後のフォローアップは行われず。
- ・14th Deafblind International World Conference, Australia (第 14 回盲ろうインターナショナル世界会議、オーストラリア) において盲ろう教育をめぐる日本の状況と盲ろう教育担当教員モデル講習会について発表。盲ろう教育担当教員の養成と研修について、海外参加者と情報および意見を交換。

<平成 20 年度>

- ・受講者の選定：新たに一名の選定を T 県指導主事に依頼し、もう一名は国立特別支援教育総合研究所の教育相談に連絡が入った事例の中から、且つ、はじめて盲ろう児童を担当する教員を一名選ぶ。関東地域ではあるが、昨年度の受講者と同じ県からの相談がなかったため、異なる県からの選定となった。そのため、県内での研修成果の普及にかかる取り組みは、T 県のみとなる。

- ・平成 20 年 7 月、盲ろう教育担当教員モデル講習会を実施。昨年度の実施からの反省に基づき、実施時期を早める。事前学習と来所研修（一泊二日）を行う。受講者は、T 県 B 校教員 1 名、関東地域 D 校教員 1 名。
- ・日本特殊教育学会において、盲ろう教育担当教員の専門性向上に関する保護者のアンケート調査結果を発表。
- ・平成 20 年 10 月、T 県 B 校、関東地域 D 校への一学期後フォローアップを実施。
- ・平成 20 年 10 月、B 校訪問の翌日に、T 県 A 校への一年後フォローアップを実施。T 県のもう一人の指導主事とともに実地支援と校内普及支援を行う。
- ・平成 21 年 1 月、T 県 A 校・B 校・T 県指導主事が協力して、昨年度の受講者である T 県 A 校教員が主たる講師となって、B 校において盲ろう疑似体験研修を実施。
- ・平成 21 年 3 月、T 県 B 校受講者による、B 校内に向けての、盲ろう教育担当教員モデル講習会の伝達講習と、研修後に展開した学級内での変化・取り組み・成果の報告。
- ・本研究の成果を報告書にまとめた。

■ 研究成果発表

Nakazawa, M. (2007) The Pilot In-Service Training Program for Teachers in Charge of Deafblind Students in Japan: 14th Deafblind International World Conference, Australia.

中澤恵江・星祐子 (2008) CHARGE 症候群を有する子どもの保護者を対象とした調査 —教員に求め専門性に焦点を当てて—. 日本特殊教育学会第 46 回大会発表論文集, 600.

星祐子・中澤恵江 (2008) 盲ろうの子どもの保護者を対象とした調査 —教員に求める専門性に焦点を当てて—. 日本特殊教育学会第 46 回大会発表論文集, 563.

目 次

はじめに

研究の概要

第1章 盲ろう教育の専門性向上についての概観と日本で研修を行う時の課題

1. 1 「盲ろう」とは	1
1. 1. 1 盲ろうという表記	1
1. 1. 2 盲ろうをもたらす原因、障害程度、受障時期	1
1. 1. 3 盲ろうの人口	3
1. 2 障害カテゴリーとしての盲ろう	5
1. 3 盲ろう教育に必要な専門性について	6
1. 3. 1 核となる専門性	6
1. 3. 2 盲ろう教育について必要な知識の専門性	6
1. 4 海外および国内における盲ろうにかかる専門性向上の取り組み	9
1. 4. 1 北欧	9
1. 4. 2 アメリカ	9
1. 4. 3 日本	10
1. 5 盲ろう教育における研修のニーズ	11
1. 5. 1 教員の立場から	11
1. 5. 2 保護者の立場から	12
1. 5. 2. 1 盲ろう児と家族の会「ふうわ」の保護者からの回答	12
1. 5. 2. 2 CHARGE 症候群を有する子どもと家族の集いの保護者からの回答	12
1. 5. 3 二つの調査結果についての考察	13
1. 6 日本において盲ろう教育専門性向上研修を実施する時の課題と方向性	14

第2章 盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成-これまでの予備的研究を踏まえて-

2. 1 「速効性」のある研修形式	15
2. 2 「学級内および校内への普及・伝達がしやすい」研修内容と方法	17
2. 3 「最小限の日数」で行われる学外研修	17
2. 4 国立特別支援教育総合研究所が中核となり、県と連携した研修	17
2. 5 盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成	18
2. 5. 1 「事前学習・準備」	18
2. 5. 1. 1 自習教材	18
2. 5. 1. 1. 1 配布した5点の資料	18
2. 5. 1. 1. 2 「盲ろう児とかかわるときの基本原則」	19
2. 5. 1. 2 情報整理	20
2. 5. 1. 3 課題整理	20
2. 5. 1. 4 メーリングリストの立ち上げと自己紹介	20

2. 5. 2 来所研修	20
2. 5. 2. 1 盲ろう疑似体験の実施	20
2. 5. 2. 2 疑似体験に基づく話し合い	21
2. 5. 2. 3 視覚と聴覚について	21
2. 5. 2. 4 ビデオを視聴しながらのケース協議	22
2. 5. 2. 5 来所研修のまとめ、明日への実践に向けて	22
2. 5. 3 事後研修	22
2. 5. 3. 1 一、二ヶ月後の実践レポート	22
2. 5. 3. 2 一学期後の講師による学校でのフォローアップ	22
2. 5. 3. 2. 1 受講者支援	22
2. 5. 3. 2. 2 伝達普及支援	23
2. 5. 3. 2. 3 その後の取り組み及び発展	23
2. 5. 4 講師の選定	24
2. 5. 5 受講者の選定	24
2. 5. 6 開催時期	24

第3章 盲ろう教育担当教員モデル講習会の実施

3. 1 平成19年度・平成20年度実施プログラム	25
3. 1. 1 受講者の概要	25
3. 1. 2 講師	27
3. 1. 3 平成19年度、20年度の来所研修日程と研修中の様子	27
3. 1. 4 一学期後フォローアップとその様子	28
3. 1. 5 T県A校への1年後フォローアップ、重複障害を担当する指導主事との連携	30
3. 1. 6 A校受講者がイニシアチブをとって企画・実施した盲ろう疑似体験研修 —B校S受講者とN指導主事と連携しつつ—	30
3. 1. 7 T県B校受講者による受講後から3月までの成果報告と校内への伝達・普及	32

第4章 盲ろう教育担当教員モデル講習会へのアンケート結果

4. 1 アンケート結果の要約	35
4. 1. 1 盲ろうモデル講習会を受講しての全般的感想	35
4. 1. 2 事前学習について：	36
4. 1. 2. 1 事前配布した資料について	36
4. 1. 2. 2 事前の情報整理について	36
4. 1. 3 来所研修について	36
4. 1. 3. 1 盲ろう疑似体験について	36
4. 1. 3. 2 ビデオを視聴しての話し合い	36
4. 1. 3. 3 事例に則しての、視覚および聴覚についての説明について	36
4. 1. 4 一学期後のフォローアップ	37
4. 1. 4. 1 受講者個人として	37
4. 1. 4. 2 校内への盲ろう理解について	37

4. 1. 5	20年度にA校で実施した一年後フォローアップについて（A校受講者のみ）	37
4. 1. 6	B校において、前年度のA校のT受講者と県指導主事と行った研修について	37

第5章 盲ろう教育担当教員講習会の課題と実現にむけての考察

5. 1	同一県内から2年連続でモデル講習会を受講した事による効果： 長尾公美子（徳島県立総合教育センター）	40
5. 1. 1	はじめに	40
5. 1. 2	複数人数が受講した事による効果	40
5. 1. 3	指導主事が関わることによる効果	41
5. 1. 4	盲ろう教育研修の波及効果	41
5. 1. 5	まとめ	41
5. 2	盲ろう教育担当教員講習会の可能性について	42
5. 3	盲ろう教育担当教員講習会が対応できない研修ニーズ	43

第6章 高い学習能力のある盲ろう生徒の全教科にわたる専門性向上に 対応する場合： 星祐子（筑波大学特別支援教育研究センター）

6. 1	研修の目的	45
6. 2	研修の対象と方法	45
6. 3	研修の回数	45
6. 4	研修内容	45
6. 5	研修を受けた教員のアンケートのまとめ	45
	おわりに	51

文献 53

資料

資料1	盲ろう教育の知識と必要な技能についての専門性	55
資料2	平成20年度 K県盲ろう者通訳・介助員養成及び現任研修カリキュラム	63
資料3	研修配布資料1 盲ろう児とかかわるときの基本原則	65
資料4	研修配付資料2－1 コミュニケーション方法の発達的な変化：受信	67
資料5	研修配付資料2－2 コミュニケーション方法の発達的な変化：発信	69
資料6	研修配付資料3 盲と聾が同時に重複した「盲ろう」の指導の最前線	71
資料7	D校における疑似体験を実施した後の質問への反応	77
資料8	T県A校への1年後フォローアップへの感想	79
資料9	盲ろう教育担当教員モデル講習会を通しての取り組みについて (平成20年受講 T県B校受講者による報告)	81
資料10	アンケート結果	87

第1章

**盲ろう教育の専門性向上についての概観と
日本で研修を行う時の課題**

第1章 盲ろう教育の専門性向上についての概観と日本で研修を行う時の課題

日本の教育制度の中では、盲ろうは未だ独立した障害領域として確立していないため、この障害に関する情報はあまり周知されていない。日本で未だ実施されていない盲ろう教育研修を行う場合の課題を本章で整理するに先立ち、まず、「盲ろう」にかかる基本情報、専門性を構成する内容、研修および養成に関する海外と日本の状況、教員と保護者のニーズ調査等について概観する。

1.1 「盲ろう」とは

1.1.1 盲ろうという表記

視覚と聴覚の両方に障害を有する状態は、その特有の困難・ニーズ・文化を表現するため、deafとblindをハイフンでつないだ deaf-blindではなく、「deafblind」という、一綴りのことばとして世界的に表記されるようになってきている。

例えば、2001年に設立された国際的な盲ろう当事者組織である World Federation of the Deafblind(世界盲ろう者連盟)（参照：<http://www.wfdb.org/>）も、1999年に名称を改正した国際的な盲ろう教育・福祉関係者組織である Deafblind International（参照：<http://www.deafblindinternational.org/>）も、「deafblind」を組織名に用いている。また、障害者の権利条約を検討する特別委員会においても、初期の草案で用いられていた deaf-blindに対して修正提案が出され、障害者の権利条約正文、第24条教育3のb（参照：<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=284>）では、「deafblind」と表記されることになった。

この deafblindに対応する日本語の表記としては、社会福祉法人全国盲ろう者協会がその名称に「盲ろう」という表記を用いてから（参照：<http://www.jdba.or.jp/>）、日本では広く用いられるようになってきている。「盲ろう」という障害名は法的に定義づけられているものではなく、一般的に呼称されているものであるが、近年行政文書等の中にも使われるようになってきている。例えば厚生労働省の地域生活支援事業実施要綱にかかる社会・援護局障害保健福祉部長通知文書にも、「盲ろう」が使われている。（参照：<http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/chiiki/youkou.html>）以上の状況を鑑み、本報告書においても「盲ろう」という表記を用いることとする。

1.1.2 盲ろうをもたらす原因、障害程度、受障時期

視覚と聴覚に障害をもたらす原因是、それぞれ別な場合と、同じ原因である場合がある。後者でもっとも多い原因是、アッシャー症候群（先天性の聴覚障害に進行性の眼疾患である網膜色素変性が伴う）と考えられているが、学齢期にはあまり視覚障害が顕在化しないため、家庭においても、主たる在籍機関である聴覚特別支援学校においても見逃されやすいのが現状である。原因が特定できる場合に多いのは、超低体重出産、CHARGE症候群、サイトメガロウィルス感染症、ダウン症候群、先天性風疹症候群、髄膜炎、事故等である。CHARGE症候群は視覚、聴覚、嗅覚、痛覚、平衡機能、心臓、嚥下機能等、多数の医療的機能的課題を現す先天性の症候群である。医師の間にこの症候群の理解が広まるとともに、診断名が告げられるようになり、近年著しく増えている。

盲ろう児者は、全くの盲と全くのろうが組合わさっている場合だけでなく、視覚あるいは聴覚、あるいはその双方が残っている場合のも含まれる。すなわち、「盲ろう」と称されている人達には、

「盲+ろう」「弱視+ろう」「盲+難聴」「弱視+難聴」が含まれている。全盲ろうは数としては少ない。弱視難聴の状態がもっとも多い。

表1 視覚と聴覚の障害程度による「盲ろう」の状態

	聾	難聴
盲	全盲ろう	盲難聴
弱視	弱視ろう	弱視難聴

盲ろう人口の多様性をもたらすもう一つの条件に、受障時期、すなわち、いつ視覚と聴覚に障害を受けたかという条件の違いがある。生まれた時から、あるいは言語獲得以前の幼い時期に盲ろうとなった状態を、先天性盲ろうと称しており、ヘレンケラーの例をまつまでもなく、コミュニケーションを成立するにも、多くの時間と専門性の高い配慮を必要とする。言語を獲得し、視覚あるいは聴覚を通して世界を知り、基本的な人間関係を築いたあとに盲ろうとなったのかによって、教育的困難さは著しく異なってくる。

成人盲ろう者についていいうならば、幼い頃から視覚障害があり、成人後に聴覚障害になった場合（盲ベースの盲ろうと日本では称することが多い）と、幼い頃から聴覚障害があり、成人後に視覚障害になった場合（ろうベースの盲ろう）では、異なる状態像が生じてくる。「盲ベース」で盲学校教育を受けた人は点字がコミュニケーション手段の中心となり、「ろうベース」で聾学校教育を受けた人は手話がコミュニケーション手段の中心となる傾向がある。成人になってから視覚と聴覚の両方に障害を受けるようになった場合は、中途盲ろう者と称することが多い。なお、視覚あるいは聴覚障害が進行している場合があり、精神的なケアを含めた多様な支援を必要とする。なお、先天性の聴覚障害に、網膜色素変性という進行性の眼疾患が併するアッシャー症候群は、成人盲ろう者の半数近くを占めている。

表2 視覚と聴覚の受障時期の違いによる「盲ろう」の状態

	先天性または 幼い時期からの 視覚障害	成人後の 視覚障害
先天性または 幼い時期からの 聴覚障害	先天性盲ろう	ろうベースの 盲ろう
成人後の 聴覚障害	盲ベース盲ろう	中途盲ろう

1.1.3 盲ろうの人口

厚生労働省の平成18年身体障害児・者実態調査結果によると、わが国には約22,000人の盲ろう者がいると推定されている。また、18歳未満の盲ろう児の数は約1,200人と推定されている。(厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課、2008)

特殊教育諸学校等に在籍している盲ろう児童生徒に関しては、国立特別支援教育総合研究所（旧国立特殊教育総合研究所）が過去2回実態調査を行っている。平成10年度に実施した二回目の調査では、338名が特定されている（国立特殊教育総合研究所、2000）。もっとも新しい統計としては、

平成19年度特別支援教育資料(文部科学省初等中等教育局、2008)の統計がある。(表3)

表3 特別支援学校に在籍している児童生徒数等 (文部科学省初等中等教育局、2008)

(6) 特別支援学校(設置学級基準)障害種別学級数及び在籍者数—国・公・私立計—

区分 障害種別	学級数					在籍者数				
	幼	小	中	高	計	幼	小	中	高	計
	学級	学級	学級	学級	学級	人	人	人	人	人
单一障害学級合計	438	5,187	3,816	6,037	15,478	1,456	17,967	15,533	37,584	72,540
視	73	188	124	581	966	181	320	282	2,018	2,801
聴	333	541	303	408	1,585	1,173	1,754	1,092	1,575	5,594
知	15	3,443	2,653	4,448	10,559	52	13,634	12,286	31,730	57,702
肢	17	620	398	430	1,465	50	1,448	983	1,574	4,055
病	—	395	338	170	903	—	811	890	687	2,388
重複障害学級合計	83	5,712	3,601	3,914	13,310	197	15,444	9,341	10,651	35,633
視・聴	—	—	2	1	3	—	—	2	2	4
視・知	8	79	60	62	209	17	182	125	141	465
視・肢	6	5	3	2	16	13	8	5	2	28
視・病	—	2	1	1	4	—	2	1	1	4
聴・知	20	143	109	63	335	41	342	236	138	757
聴・肢	1	2	2	4	9	6	4	2	4	16
聴・病	2	3	1	1	7	2	4	1	3	10
知・肢	4	2,668	1,597	1,760	6,029	7	7,298	4,156	4,760	16,221
知・病	3	1,089	800	864	2,756	8	3,025	2,175	2,437	7,645
肢・病	—	78	37	27	142	—	188	94	71	353
視・聴・知	1	11	6	9	27	4	25	13	25	67
視・聴・肢	1	1	—	—	2	3	2	—	—	5
視・聴・病	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
視・知・肢	10	144	77	71	302	27	385	202	187	801
視・知・病	2	43	24	44	113	5	114	68	122	309
視・肢・病	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
聴・知・肢	12	117	39	38	206	30	311	101	104	546
聴・知・病	1	56	34	57	148	3	159	97	170	429
聴・肢・病	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
知・肢・病	1	1,017	658	760	2,436	5	2,704	1,649	2,047	6,405
聴・知・肢・病	2	59	44	37	142	6	170	127	112	415
視・知・肢・病	4	112	61	64	241	11	305	162	178	656
視・聴・肢・病	—	1	—	—	1	—	3	—	—	3
視・聴・知・病	—	10	13	4	27	—	28	36	17	81
視・聴・知・肢	3	29	17	22	71	6	83	46	57	192
視・聴・知・肢・病	2	43	16	23	84	3	102	43	73	221
单一障害・重複障害計	521	10,899	7,417	9,951	28,788	1,653	33,411	24,874	48,235	108,173

※この表は、設置されている学級の障害種別を基準に分類している。

上記の表から視覚障害と聴覚障害の両方を併せ有する統計を抜き出し、以下の表4に示した。総数は573人となっている。これは、特別支援学校在籍児童生徒総数108,173名中の、0.5%にあたる。また、重複障害学級在籍児童生徒35,633名中の1.6%に当たる。

換言すると、特別支援学校に在籍している児童生徒のなかで、1000人中わずか5人が盲ろうであり、重複学級の中では、1000人中16人のみが盲ろうであることを意味する。

表4 重複障害学級に在籍する視覚と聴覚の両方に障害を有する児童生徒数

視・聴	4名
視・聴・知	67名
視・聴・肢	5名
視・聴・病	0名
視・聴・肢・病	3名
視・聴・知・病	81名
視・聴・知・肢	192名
視・聴・知・肢・病	221名
総 数	573名

盲ろうのみで、他に障害のない児童生徒数・・・・・・4名
盲ろうの他に、一つ障害がある児童生徒数・・・・・・72名
盲ろうの他に、二つ障害がある児童生徒数・・・・・・276名
盲ろうの他に、三つ障害がある児童生徒数・・・・・・221名

この統計から、盲ろうである児童生徒は、その大多数が複数の障害を併せ有しており、盲ろうの他に二つ以上障害を有する児童生徒は計494名に上り、盲ろう児総数の中の86.2%を占めている。しかし、同時に見過ごしてはならないのは、盲ろうというグループの中には、大学進学を目指すような学習能力の極めて高い子どもたちも含まれていることである。「盲ろう」がもたらす情報・コミュニケーション障害を大きな共通土台としてもちつつも、盲ろう児童生徒は非常に多様なグループであり、各サブグループの異なるニーズに対応できる専門性を教師には求められる。

なお、この表を読み取るときに三つの点に注意する必要がある。

第一点は、重複障害学級に在籍していない、学習能力の高い盲ろう児童生徒がおり、この統計に入っていないこと。（筆者が教育相談および学校訪問等で得た情報）

第二点は、「知的障害」と見なされがちな盲ろう児童生徒がいること。重篤な情報とコミュニケーションの障害は、当該児童生徒に高い学習能力がある場合でも、適切な養育と教育が行われていないと、その行動やコミュニケーションの状態が、発達的に初期の段階いどまっているように見えてしまう。そのため「知的障害」を併せ有する盲ろう児童生徒として統計に表れてくること。

第三点は、学校では見逃されていて、結果として統計に表れにくい、進行性の盲ろう児童生徒がいること。アッシャー症候群を原因とする進行性の盲ろう児童生徒が聴覚障害特別支援学校に潜在的に多く在籍していることが考えられる。在学中に現れる視野障害や羞明などの視覚障害について

は気づかれないままに過ごすことが多い。海外では学校在籍中から積極的な支援を始め、視覚障害の進行に応じた適切な支援、情報補償、環境整備を行うと共に、視覚障害が将来さらに進行することを見越した支援を行っている。日本においては、これから取り組むべき大きな課題である。

以上三点を踏まえて、盲ろう児童生徒数の統計は理解する必要がある。

1.2 障害カテゴリーとしての盲ろう

日本は「盲ろう」を「重複障害」の中に含めているが、盲ろうがもたらす独自な困難、ニーズ、教育に必要とされる高い専門性の故に、盲ろうを独自の障害として位置づけている国々がある。

European Deafblind Network（参照：<http://www.edbn.org>）によると、ヨーロッパにおいてはノルウェー、デンマーク、スエーデン、イギリス、フランス、ルーマニアが盲ろうを独自の障害として位置づけている。なお、フランスは、盲ろうを発生頻度が極めて低く、専門的な対応を必要とする「稀少障害 rare disability」として、法的に位置づけている。アジアにおいては、ネパールが（注1）、そして南米ではコロンビア（参照：<http://www.edbn.org/RECOGNITION.htm>）が、盲ろうを重複障害から分けて独自の障害としている。北米ではアメリカ合衆国が国として、カナダは複数の州（OECD, 2005）が盲ろうを独自の障害としている。特にアメリカでは約30年前から盲ろうを独自の障害として認めて、国の主導と助成に基づく、きめ細かなサービスが展開されている。

アメリカとヨーロッパの産業国において、盲ろうが独自の障害として認められて行った最大の要因は、1960年代に起こった風疹の世界的大流行である。この大流行時に風疹に罹患した妊娠中の母親から、先天性風疹症候群による盲ろう児が多数生まれた。アメリカにおいては、万を越える盲ろう児がほぼ同時期に生まれる状況が生じた。それまでは、少数の学習能力の高い盲ろう児の教育が各国で単発的に行われていたが、このように多くの、且つ、知的障害等他の障害も併せ有する盲ろう児が一時に集中して出現したのは、歴史上初めてであった。その子どもたちが学校に入学するまでに、彼らを受け入れ、適切な教育を施せるようにする対策を国が講ぜざるを得なくなり、法的に独自の障害（注2）として位置づけられるようになっていった。その経過の中で「盲ろう」という障害の独自性の認識と教育の専門性が確立されていった。ワクチンの普及により、風疹が防げるようになり、先天性風疹症候群による盲ろう児の誕生は激減した。しかし、「盲ろう」は独自の障害として続けて位置づけられ、発生頻度が極めて低く且つ教育において専門的な対応が必要であることから、国レベルでの支援が各国で行われている。

日本は風疹の大流行から免れ、盲ろう児の大きな集団が出現するという事態は避けられた。（ただし、当時アメリカ統治下（1945–1972年）におかれていた沖縄においては、風疹の大流行があり、多くの聴覚障害児と何人かの盲ろう児が誕生する結果となった。）しかしこの状況は、「盲ろう」が独自の障害として認知される機会が日本においては生じなかったことにもなった。結果として、日本では盲ろうは重複障害に含まれられ、独自の支援体制や研修システムが作られないできた。

注1：ネパールでは障害カテゴリーの変更が検討され、重複障害と分けて、新たな障害カテゴリーとして「盲ろう」が加わった。2009年3月現在官報に公示されており、公示期間終了をもって法律となる。

注2：アメリカ合衆国の特殊教育にかかる連邦法「障害のある個人教育法」は、障害カテゴリーを以下のように定めている：1精神遅滞、2聴覚障害（聾を含む）、3スピーチ・言語障害、4視覚障害（盲を含む）、5情緒障害、6整形外科的障害、7自閉症、8外傷性脳損傷、9その他の健康障害、10特異的学習障害、11「盲ろう」、12重複障害、13発達遅滞。そして「盲ろう」は次

のように定義されている： Deaf-blindness means concomitant hearing and visual impairments, the combination of which causes such severe communication and other developmental and educational needs that they cannot be accommodated in special education programs solely for children with deafness or children with blindness. （中澤邦訳：盲ろうとは、聴覚障害と視覚障害を同時に有することであり、その組み合わせによってもたらされる重度のコミュニケーションおよび他の発達的・教育的ニーズは、ろうの子どもあるいは盲の子どもだけのためのプログラムでは、対応できないものを意味する。）

1.3 盲ろう教育に必要な専門性について

盲ろう児童生徒の教育を担当する教員の専門性がどのような要素を含んでいるのかを整理した研究がある。アメリカ連邦教育省の助成を受けて、パーキンス盲学校が中心となって、盲ろう教育にかかわる研究者や実践者と共同で行われた (Barbara McLetchie et al., 1997)。この報告書で整理された専門性は、アメリカにおいて盲ろうに関わる教員養成や在職研修のプログラムを編制するときに、有用な設計図として用いられている。そこで記されている「核となる専門性」と「知識」について、その概要をここに紹介する。なお、この報告書では、盲ろう児童生徒を「盲ろうの学習者」と称しているので、ここではその呼称に従う。

1.3.1 核となる専門性

教師が盲ろうの学習者と強い信頼感に基づく人間関係を築くことが専門性の核であると明記している。その信頼関係の土台の上に、盲ろうにかかる専門的な知識と技術を使って、はじめて盲ろうの学習者の個人的・社会的能力を開発することができる。ここで整理されている専門性の内容は、あらゆる障害の子どもの教育に役立つために、浅い見方をすると、あたかも盲ろうに特有なものではないように見えてしまう。しかし、これらの領域における知識と技能は、偶発的な学習ができない盲ろうの学習者たちにとっては、「不可欠で決定的に重要」なものである。すなわち、他の子どもたちは、周囲の様子や会話を耳にしたり目にしたり、また自然と人々と関わったりしながら、偶発的に、意図せずに、日常的に膨大な事柄を学んでいく。しかし盲ろうの学習者たちは、このような偶発的な学習ができない。そのため、通常は自然に偶発的に日常的に学ばれることを、盲ろうの学習者の場合には、教師が丁寧にそして思慮深く教えていかなければならない。

1.3.2 盲ろう教育について必要な知識の専門性

盲ろう教育について必要な知識 44 項は、以下 7 つの領域に分類整理されている。

- ・ 盲ろうとは
- ・ 盲ろうの学習者の、個人のアイデンティティ、人との関係、自尊心の確立
- ・ 盲ろうの学習者の、概念の発達
- ・ 盲ろうの学習者の、コミュニケーション
- ・ 盲ろうの学習者の、聞くことと見ること
- ・ 盲ろうの学習者の、定位と移動
- ・ 盲ろうの学習者のための、環境の整備と教材

ここでは、以下に 44 項の知識のリストを記し、盲ろう教育を行うために理解しておくべき知識

の全体像を提示する。なお、「知識」については、それを具現化するために必要な技能が、この報告書では具体的に記されている。盲ろう児童生徒を担当する教員に必要とされる専門性がより具体的に想起されるので、「盲ろうとは」、「個人のアイデンティティ、人との関係、自尊心の確立」、「概念の発達」、「コミュニケーション」の4項目にかかわる技能については、資料1に記した。

<盲ろうについての知識>

- (1) 全ての学習（例：コミュニケーション、概念形成、運動発達、動作等）において視覚と聴覚が果たす決定的な役割
- (2) 視覚と聴覚障害が組み合わさることが、盲ろうの学習者に及ぼす複雑で独特な影響（例：コミュニケーション、情報へのアクセス、方向定位と移動の困難等）
- (3) 盲ろうの学習者の多様性（例：異なる原因疾患、視覚障害・聴覚障害の異なる受障時期、視覚障害と聴覚障害のそれぞれの程度の違い、他に重複する障害等）
- (4) 視覚と聴覚障害が重なることで生じる盲ろうの学習者の潜在的な孤立状況
- (5) 視覚と聴覚障害が重なることで生じる偶発的な学習の欠如がもたらすインパクト
- (6) 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる潜在的な情緒的精神的影響（例：孤独感、進行する障害がもたらす抑鬱状態）
- (7) 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる、他者との人間関係についての潜在的なインパクト（例：家族との交流、社会的な人間関係の確立）
- (8) 盲ろうに併せて他の障害が重なることによって生じる潜在的な複雑な影響（例：運動障害、医療的な課題、認知的な課題を持つ場合）
- (9) 受障時期の違い、視覚と聴覚の程度あるいはそれらの進行の違いがもたらす潜在的な影響（例：コミュニケーション、言語獲得、定位と移動、精神的安定）
- (10) 盲ろうの原因となる主要な原因疾患（例：ウィルス性感染、C H A R G E 症候群、未熟産による低体重、アッシャー症候群）およびそれらが盲ろう児におよぼす潜在的なインパクト

<盲ろうの学習者の、個人のアイデンティティ、人との関係、自尊心の確立>

- (11) 主要な養育者との間の愛着関係形成に盲ろうという状態が及ぼす潜在的なインパクト
- (12) 盲ろうの学習者のボディー・イメージの発達
- (13) 盲ろうの学習者の個人としてのアイデンティティと、他者とのまたはある集団の中での関係性の発達（例：息子あるいは娘であること、級友であること）
- (14) 盲ろうの学習者の肯定的な自尊心の発達

<盲ろうの学習者の、概念の発達についての知識>

- (15) 具体的概念および抽象的概念の発達に、視覚と聴覚の欠損が組み合わさることによって及ぼされる潜在的なインパクト

<盲ろうの学習者の、コミュニケーションについての知識>

- (16) 盲ろうの学習者と他者とのコミュニケーション・パートナーシップの発達
- (17) 盲ろうの学習者と他者との社会的/コミュニケーション的やりとりを向上させる、視覚的、聴覚的、触覚的配慮
- (18) 盲ろうの学習者によって使われている非言語的形態/モードのコミュニケーション
- (19) 盲ろうの学習者によって用いられている言語的形態/モードのコミュニケーション

- (20) ミュニケーションの働きとしての可能性をもつ盲ろうの学習者の行動（例：注意を引く、要求、拒否、意見を言う、質問を訊く、挨拶）
- (21) 盲ろうの学習者の語彙（コンテンツ）の発達、コミュニケーション形態と機能に基づいて
- (22) 盲ろうの学習者に読み書き能力を発展させること
- (23) 盲ろうの学習者に適したフォーマルおよびインフォーマルなアセスメント手順
- (24) 盲ろうの学習者に適したコミュニケーション機器とテクノロジー
- (25) 盲ろうの学習者にとって、全ての活動、全ての環境の中にコミュニケーションは埋め込まれ、組み込まれてなければいけないというニーズ
- (26) 盲ろうの学習者が受容および表出コミュニケーションへの最適なアクセスが確保されるよう、コミュニケーション支援に係わる人を効果的に利用すること（例：言語療法士、通訳者、通訳介助者、パラプロフェショナル）
- (27) 盲ろうの学習者を教えるにあたり適用できるコミュニケーションおよび言語理論、アプローチ、研究（例：盲ろう児に係わる、言語学、一般教育、特殊教育、聾および難聴教育、盲および弱視教育）

＜盲ろうの学習者の、聞くこと一見ることについての知識＞

- (28) 聴覚系および視覚系の構造と機能、およびそれらがどう学習過程と相互関連するか
- (29) 聴覚系および視覚系の構造と機能の障害
- (30) 盲ろう、盲、視覚障害、聾、聴覚障害の、機能的および法的定義
- (31) 視覚と聴覚の機能的および臨床的アセスメント
- (32) 盲ろうの学習者に用いられている、視覚と聴覚の臨床的アセスメント（例：誘発電位、TACなどのPL法、行動観察による聴力検査、網膜電位）
- (33) 聴覚および視覚の機能を高める、補聴機器（例：補聴器、FMシステム）、弱視用支援機器（例：拡大鏡）、振動—触覚支援機器（例：振動式目覚まし）

＜盲ろうの学習者の、定位と移動についての知識＞

- (34) 運動発達における視覚と聴覚の影響
- (35) 盲ろうの学習者にとっての定位と移動の基本原則
- (36) 定位と移動のスキルを高めるテクノロジー

＜盲ろうの学習者のための、環境と教材についての知識＞

- (37) 学習に影響を及ぼす、さまざまな環境における視覚的、聴覚的、触覚的および嗅覚的情報
- (38) 自立生活のためのテクノロジカル機器と電気機器
- (39) 盲ろうの学習者が必要とする教材の視覚的、聴覚的、触覚的特性

＜盲ろうにかかる専門的課題＞

- (40) 盲ろうの学習者の生活に大きな影響を及ぼした、あるいは及ぼしている実践、人、出来事の歴史と、それらが今日の盲ろう教育の実践にどう関わっているか
- (41) 盲ろうについて、地域、州、国レベルで技術支援を提供している資源
- (42) 盲ろうの学習者およびその家族への支援サービスに関する資源（例：通訳者、カウンセラー、盲ろう児向け介助者）
- (43) 盲ろうの学習者のために特別に調整・適応されたカリキュラム（例：日常生活活動、職業

教育、早期介入)

(44) 盲ろうの学習者の教育を担当する人がもつ特別な役割

1.4 海外および国内における盲ろう教育及び福祉にかかる専門性向上の取り組み

1.4.1 北欧

北欧のデンマーク、スウェーデン、フィンランド、ノルウェー、アイスランドは共同で、30年前より「盲ろうサービス関連職員研修センター」(The Nordic Staff Training Centre for Deafblind Services)をデンマークに持っている。各国の人口は少なく、稀少障害である盲ろうに対応する研修や研究を進めるためには、五カ国が共同することがより有効であると考えたためである。なお、現在、名称および組織変更の過程にある。

<http://www.nud.dk/about?mid=DB79FE30-6B49-42A8-9519-CCF32225C7BC&>

その主要な役割は以下の4点である。

- ・各国での盲ろうにかかる研修を支えかつ補足する。
- ・盲ろう領域における情報と知識を広め、受講者や他の利用者のための盲ろう図書室を維持する。
- ・盲ろうに関する最新の知識を収集すると同時に国際協力に貢献できるよう、北欧五カ国内外の情報をを集め、ネットワークを維持する。
- ・盲ろうに関する理論と実践を改善する目的のために、北欧五カ国において、盲ろうにかかわる研究および開発事業を着手およびコーディネートする。

1.4.2 アメリカ合衆国

すでに30年以上「盲ろう」を独自の障害として位置づけているアメリカは、もっとも盲ろう教育担当教員の専門性向上についての取り組みを、組織的に行っている国と言える。

盲ろう教育の専門教員を養成する大学院が以下5校ある。(American Annals of the Deaf, 2008)

- 1) アリゾナ大学
- 2) ミシガン州立大学
- 3) コロンビア大学
- 4) ニューヨーク市立大学群、ハンターカレッジ
- 5) テキサス技術大学

この他に、私立ボストンカレッジにおいても、修士課程に盲ろう教育専門教員になることができる課程が用意されている。この大学では、近隣のパーキンス盲学校との連携が行われている。

一方、盲ろう児の家族と、盲ろう児にかかわる教職員に対する現職研修と情報提供は、各州に設置されている「州盲ろうプロジェクト」が行っている。盲ろうの希少性を鑑み、この運営費用は連邦政府の助成金でまかなわれている。各州でそのサービスを行いたいと希望する機関が連邦教育省に申請をし、もっとも適切と審査された機関がこの業務を請け負うことになる。「盲ろうプロジェクト」を行っている機関は大学、盲学校、ろう学校、州教育庁等が中心となっている。例えば、テキサス州では、テキサス盲学校がこの役割を担っており、多様なサービスを提供している。

(参照：<http://www.tsbvi.edu/Outreach/deafblind/about.htm>) その内の主要なものを以下に記す。

- ・テキサス州の盲ろう情報と研修の核として機能。

- ・現場訪問によるコンサルテーションサービスを家族、学校、盲ろう児とかかわる様々な職員および機関に提供。
- ・各地域での盲ろうに関するワークショップの提供、全州盲ろうシンポジウムの隔年開催
- ・移行計画の過程をとおして、盲ろうである家族の一員が望ましい成人としての生活スタイルをつくっていくことができるよう、家族に研修とガイダンスを提供。
- ・Project SPARKLE（注 1）を使った家族に対する遠隔研修の提供。
- ・家族間のネットワークをつくる機会を提供 Provide opportunities for families
- ・通常学校に在籍する盲ろう生徒の介助者の研修開発と支援システムの構築
- ・盲ろうに関する全国の州との連携
- ・プログラム立案と評価のための、州内の盲ろう児人口の正確な統計維持。

注 1 : Project SPARKLE とは、ユタ州立大学 S K I – H I 研究所で開発した、盲ろう児の家族の研修プログラム。（中澤恵江、2005）

1. 4. 3 日本

日本では、1949 年に盲ろう教育が山梨県立盲学校で開始され、その後約 20 年にわたって卓越した実践が続けられた（山梨県立盲学校、1962；文部省初等中等教育局特殊教育課、1970）。東京大学の梅津八三（1961）が中核となって実践研究をすすめたこの日本初の盲ろう教育は、その後の我が国の盲ろう教育、さらには重複障害教育の礎を築いた。

しかし、前述のように、風疹の大流行を免れた日本では、盲ろう児の大きな集団が出現することなく、盲ろうは重複障害の一つとして含められていった。重複障害の中でも少数派である盲ろうについては、研修がまったく提供されてこなかった。

しかし、教育以外の領域に眼を転じると、近年になり公的な機関が行う研修あるいは国家資格にかかる養成課程において、盲ろうが取り上げられるようになっている。

一つは、言語聴覚士法（平成 10 年施行）に基づく国家資格である言語聴覚士の養成課程である。その専門科目の中に、「視覚・聴覚二重障害」（15 時間）があり、言語聴覚士国家試験では、盲ろうについての質問項目がかならず含められるようになっている。これは、将来出会うかもしれない盲ろう児者について、その基礎知識を、全ての言語聴覚士がもつことを意味する。

二つ目は、国立障害者リハビリテーションセンター学院視覚障害学科が平成 11 年に、一年課程から二年課程に再編された時に加えられた内容である。視覚障害生活訓練専門職員養成を行っているこの課程は、盲ろうなどの重複障害や加齢に伴う視覚障害に関連する分野の科目を新たに加え、視覚に障害をもつすべての人のリハビリテーションに関われる専門職の養成を目指すことになった。特に盲ろうについて多くの時間が割り当てられ、その中には、ろうベースの盲ろう者が多く使うコミュニケーション方法である触手話の授業も含まれている。

（参照 : http://www.rehab.go.jp/College/japanese/yousei/rb/sub_summary.html）

三つ目は、同じく国立障害者リハビリテーションセンター学院が行っている、盲ろうに特化した研修である。現在、30 以上の都道府県および政令指定都市において、盲ろう者通訳ガイドヘルパーの養成が行われており、少数ではあるが現任研修も行われている。平成 16 年度の統計（参照 : http://www.jdba.or.jp/research/research_kensyukai.htm）によると、19 県と 9 政令指定都市が実施している。例えば、K 県を例に取ると、平成 20 年度には、養成プログラムには 34 時間の内容を、現任研修には 15 時間の内容を提供している。それぞれのカリキュラムと時間数を、資料 2 に記して

おく。

なお、各都道府県で行われる盲ろう者通訳ガイドヘルパー養成を国として支えるため、厚生労働省は、「盲ろう者通訳ガイドヘルパー指導者研修会」を、国立障害者リハビリテーションセンター学院に平成9年度から委託して実施している。

(参照：http://www.rehab.go.jp/rehanews/japanese/No303/8_story.html)

この研修会は、各自治体の盲ろう者通訳ガイドヘルパー養成のための指導者に研修を行うことを目的としている。受講者は各自治体の推薦を受けて参加する。受講者自身の技能を高めると共に、地域に戻って伝達講習ができる人材となることが求められる。研修会は年一回開催され、前期となる6月に5日間、後期となる11月に5日間、計10日間埼玉県所沢市にある国立障害者リハビリテーションセンター学院の宿舎に宿泊し、日本各地から集まった受講者が共に受講する。前期は盲ろうにかかる講義や多様なコミュニケーション手段のガイダンスを、後期は通訳と移動介助技術の実技実習を中心に日程が組み立てられている。前期と後期の間には、地元での実習が行われる。平成20年度は「養成研修会のカリキュラムの立て方」や「通訳介助方法の評価法」の講義が加わった。

以上三つの盲ろうにかかる専門性向上の取り組みにくらべると、教育領域における盲ろう研修への取り組みは、著しく遅れているのが現状である。

1.5 盲ろう教育における研修のニーズ

1.5.1 教員の立場から

では、盲ろう児童生徒を担当している教員は、研修のニーズを認識しているのであろうか？国立特別支援教育総合研究所が平成11年度に実施した調査によると、特定された盲ろう教育担当教員353人の内、「研修が必要」と答えた人数は311で、全体の91.4%に上った。(国立特殊教育総合研究所、2000)

必要とした理由は自由記述で回答しており、それらを内容に応じて整理し、数の多い順に記すと、以下のようになる（複数回答可能のため、件で表す）：

- 1) 子どもの理解と係わり方（69件）
- 2) コミュニケーションの取り方や方法（65件）
- 3) 重複障害について（18件）、
- 4) 教材・教具、補助具・機器（17件）
- 5) 盲ろう教育の専門性の向上（15件）
- 6) 個別の対応（13件）
- 7) 視覚障害について（11件）
- 8) 聴覚障害について（8件）
- 9) 授業づくり、指導計画について（8件）
- 10) 他の実践例（8件）、
- 11) 盲ろう障害の独自性について（7件）

希望する研修内容としては以下があげられた：

- 1) 盲ろうの子どもの教育を実践している学校や施設の見学（97件）
- 2) コミュニケーション手段の研修（95件）、

上記2点が非常に多かった。その他としては、個々の対象者に直接焦点を当てた研修が強く求められており、「対象者に必要な教材・教具・補助器具の研修」、「専門家に学校や施設に来てもらい教育の問題を一緒に考え対応する」、「指導場面を通して実践的な指導」、「それぞれの事例についての資料をもちより専門家と共同で取り組む研修」等が記されていた。一方、「専門家の講義」「専門機関で研修を受ける」などの記述は少なかった。

1.5.2 保護者の立場から

一方、盲ろうの子どもの家族へのアンケートから、担当教員の研修の必要性についての保護者の意見について調査を行った。(中澤恵江・星祐子、2008；星祐子・中澤恵江、2008)

アンケート調査は、二つの家族会の集会において、調査の主旨を説明し、了解を得られた保護者のみを対象に行った。一つの会は、多様な原因によって盲ろうとなった子どもたちとその家族の会「ふうわ」、そしてもう一つの会はCHARGE症候群を有する子どもとその家族の会である。アンケート調査は平成19年7-8月に行った。

盲ろうの子どもと家族の会「ふうわ」からの回収数は17、CHARGE症候群を有する子どもとその家族の会からの回収数は19であった。教員に身につけてほしい専門性(自由記述)については、複数の内容がそれぞれの回答に含まれており、それらを共通する項目に整理した結果、以下のようにになった。(複数回答可能のため、件で表す)

1.5.2.1 「ふうわ」の保護者からの回答(回答者数17名)

- 1) コミュニケーション手段・方法(15件)
- 2) 盲ろう障害への理解(12件)
- 3) 教育目標・教育課程・指導方法・教材選択(7件)
- 4) 学校間ネットワーク・連携方法(4件)
- 5) 保護者に情報提供できる知識(4件)
- 6) 身辺自立の指導(2件)

教員に求める専門性について、最も多かった回答はコミュニケーション手段・方法についてであった。盲ろう障害への理解が次いで多かった。言い方を変えると、この2点について保護者は不満を抱いていることが伺え、教員が盲ろう教育をすすめる初期の段階で戸惑っていること、そのことが教員に身につけてほしい専門性の要望となって現れていると推察された。なお、子どものコミュニケーション方法として、身振り、表情をはじめとして、実物、点字、手話などひとりひとり異なる多様な手段をあげていることから、保護者としては特に個に応じたコミュニケーション手段・方法を選び、子どもが獲得できるようにするスキルを教員に身につけて欲しいと願っていることが伺えた。

1.5.2.2 CHARGE症候群を有する子どもの保護者からの回答(回答者数19)

- 1) コミュニケーション力、音声言語以外の方法、特に手話(17件)
- 2) 盲ろう(弱視・難聴を含む)への理解と配慮(15件)
- 3) CHARGE症候群の基礎的情報と理解(14件)

- 4) 情報入力障害の子どもへの分かる教科指導（7件）
- 5) 学校間の連携協力（特に聾学校・盲学校と他の学校種）（6件）
- 6) 医療的配慮（6件）

このグループの場合も、教師のコミュニケーション力と盲ろう（弱視・難聴）への理解が多くの回答に現れていた。CHARGE 症候群の基礎的理解も同様に多く挙げられており、盲ろう教育の基礎とは別に CHARGE 症候群の基礎的情報を研修内容に含めることが重要であると考えられた。子どもに分かる教科指導については、CHARGE 症候群の子どもたちは、年齢と共に体調が安定し、コミュニケーション方法を獲得すると、学習が大きく進むことが多く示されている。そのため、保護者として重複障害学級に在籍していても、教科学習において、情報が入りにくいという状態に配慮して、分かりやすい授業によって力を伸ばして欲しいという希望が表現されていた。今回の調査では、19名中 12名が聾学校に在籍していたが、その内、7校で医療的ケアを必要としている子どもがいることが示された。そのような中で、医療的配慮が回答に現れてきたと考えられる。この点も、CHARGE 症候群についての研修を行うにあたり、研修内容として取り入れる必要性を示している。

1.5.3 二つの調査結果についての考察

教員と保護者に行ったアンケート調査は、前者は平成 11 年、後者は平成 19 年と、実施された年に大きな開きがあり、比較をすることの妥当性が問われる。ただし、この 8 年の間、日本では盲ろう教育の研修が実施されていない状況にあることから、教員の回答については 10 年後の今日でも該当する部分があるのではないかと思われる。以上の限界を踏まえつつ、教員と保護者がもっと多く回答した内容について、これから盲ろう教育担当教員のための研修の在り方に関連づけて考察する。

盲ろう教育を担当する教員がもっと多く必要とする研修内容として選んだのは、「子どもの理解と係わり方」、そして「コミュニケーションの取り方や方法」であった。「盲ろう独自の障害の理解や専門性の向上」は、比較的低い回答数となっていた。

一方、保護者が教員に身につけて欲しいと考えている専門性は、「コミュニケーション力・手段・方法」、そしてそれと同じく「盲ろう障害（弱視・難聴）への理解」が挙げられていた。コミュニケーションについては両者に共通しており、この内容を研修に含めることは重要なことが示されている。

しかし、保護者は、視覚と聴覚の両方に障害があることが、子どもたちの困難の本質をなしていることを日々の暮らしの中で実感しており、「盲ろう（弱視・難聴）」のもたらす深刻で広範な影響を教員がまず理解することが、盲ろう教育に不可欠と考えていることが自由記述から読み取れる。それはまた、教員が十分に理解していないと保護者が認識していることも示していると推察された。

まず盲ろうという障害がもたらすインパクトを理解するということは、実はアメリカにおいて整理された「盲ろう教育の専門性」の基礎的内容と一致するものである。

一方、教員の立場に立つと、盲ろうについての研修がない状況のなか、盲ろう児童生徒を初めて担当することになった教員が、この重要な点に十分気づかないでいることも無理からぬことと言える。しかも、県の教育行政のなかでは、担任は約 2 年ごとに代わり、その度毎に、初めて盲ろう児に出会うことになる教師が担当になることが生じている。換言すると、盲ろうという障害がもたらす困難について、理解できるようにする研修プログラムを、担当者が 2 年ごとに変わっても、何らかの方法で提供できることが重要だと言える。

1.6 日本において盲ろう教育専門性向上研修を実施する時の課題と方向性

日本において盲ろう教育を担当する教員の専門性向上を目指した研修を行う場合、二つの課題を念頭においてその内容・方法を企画構成する必要がある：

第一の課題は、発生頻度が極めて低い障害であるため、また、重複障害の中に埋没して特有のニーズが見過ごされているため、地域や県での専門性の蓄積が少ないこと；

第二の課題は、各県の特別支援学校の教員配置において、盲ろう児を担当する教員は、他の児童生徒の担当と同じく、ほぼ2年程度で担任を変わって行くこと。さらに、学校間の教員の異動があり、盲ろう児を担当した教員も、数年後には別な学校へ異動する状況があり、盲ろう教育の専門性の継承がさらに困難であること。

第一の課題とは、県が単独で研修を開始することが困難であることを意味する。すなわち、アメリカや北欧と同じように、国レベルでの支援が盲ろう教育研修の場合、不可欠と考えられる。「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」でも明記されているように、盲ろう教育について日本において唯一研究を蓄積している国立特別支援教育総合研究所が現在のところもっとも適している機関と考えられる。

第二の課題に対応するためには、2年間程度のみ盲ろう児童生徒を担当する教員に対して、できるだけ早い時期に、研修成果が実践に速く現れやすい速効性のある研修を提供し、しかも、受講した教員が主体となって、校内にその研修内容を伝達できるような工夫をする必要がある。

前述した盲ろう者向け通訳・介助者養成研修および現任研修を受講する人々は、長く継続して盲ろう児者とかかわる事を前提にしている。そのため、研修内容と方法は、「積み上げ型専門研修」と言える。これは、海外の盲ろう教育担当教員の養成課程や現職研修の特性でもある。

一方、我が国で盲ろう児童生徒を担当する教員は、ほとんどの場合、盲ろう教育の知識や経験がないまま担当となり、手探り状態で盲ろう児童生徒の教育を始め、約2年間担当したのちには、盲ろう教育から離れていくことが多い。そのような状況にある教員には、「積み上げ型専門研修」のような、多くの時間と蓄積を前提とする研修は適していない。また、盲ろう教育に係わる期間が2年あるいはそれ以下である担当教員が、研修のために長く学校を離れることは、盲ろう児童生徒の利益のためにも、また、限られた期間のみ盲ろう教育を担当する教員にとっても現実的ではない。そのため、校外で行う研修はできるだけ短くする必要がある。

なお、現職研修による専門性育成に関してきわめて非効率的な日本の教員配置状況および異動状況は、欧米諸国の状況と照らし合わせると、例外的なものであり、国際学会における発表(Nakazawa, 2007)では、複数の国の参加者からその理由と合理性を問われた。日本のこのような状況自体の検討と改善が本来は必要である。しかし、盲ろう教育の困難さに直面し、専門性向上を求めている教員がいる限り、このような状況を踏まえた研修内容・方法を工夫すべきであろう。

以上を整理すると、日本で提供する盲ろう教育の専門性向上にかかる研修は、以下の条件を満たすことが必要と考えられる：

- 1) 国立特別支援教育総合研究所が中核となり、できるかぎり県と連携して研修を構成すること；
- 2) 教員が担当する盲ろう児童生徒との係わりや授業に「速効的」に活かされること；
- 3) 受講した教員が、「学級内および校内への波及・伝達がしやすい」研修内容と方法への工夫が必要であること；
- 4) 学校を離れて実施する研修については、「最小限の日数」で行われること。

以上を踏まえ、次章では盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成について述べる。

第2章

**盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成
—これまでの予備的研究を踏まえて—**

第2章 盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成-これまでの予備的研究を踏まえて-

前章において、盲ろう教育を担当する教員のための研修を企画実施するにあたり、考慮すべき条件として、以下4点を整理した。

- 1) 国立特別支援教育総合研究所が中核となり、できるかぎり県と連携して研修を構成すること；
- 2) 教員が担当する盲ろう児童生徒との係わりや授業に「速効的」に活かされること；
- 3) 受講した教員が、「学級内および校内への伝達・普及がしやすい」研修内容と方法への工夫が必要であること；
- 4) 学校を離れて実施する研修については、「最小限の日数」で行われること。

本章では我が国でこれまで実施されなかった盲ろう教育担当教員の研修モデルを提起するが、その前に、上記の条件をできるだけ満たす研修形式、研修方法、研修内容について考察する。

なお、本研究を開始した平成19年度より3年以前から、研修・情報普及に係わる調査研究等の中で、盲ろう教育担当教員向け研修の在り方を探ってきた。その中でパイロット的な講習会を計4回実施し、プログラムおよび実施方法の見直しと改善を行った（中澤・新井、2005；中澤・小野、2007）。本研究で試みるモデル研修プログラムは、これらの土台の上にある。本研究以前に実施した予備的講習会4回と、本研究において実施した講習会2回のプログラムの改善点と展開を、次ページ表1にまとめた。後述するプログラム構成の解説では、この表を参考しつつ各改善点について触れる。

2.1 「速効性」のある研修形式

教員の研修において、専門性向上にかかる知識を獲得させるために、大きく分けて二つの研修の形式がある。一つは「講師を出発点とする研修形式」であり、もう一つは「受講者を出発点とする研修形式」である。研修成果が速効的に実践につながるためには、後者の形式が相応しいと考える。

「講師を出発点とする研修形式」の代表例は、受講者が有していない知識（例えば、「1.3 盲ろう教育に必要な専門性について」の44項の専門的知識）を、講師が講義によって伝えていく形式である。通常、講義は概論から始まり、より専門的な内容へと展開させていく。講師はみずからの研究と実践から重要と考える数多くの内容を構造化し、受講者が理解しやすいように、具体的な実例を挙げて講義する。受講者にとってよく分からぬ部分は、講師との質疑応答を通して解消がはかられる。研修時間の効率化のために、事前学習としてビデオ等に録画された概論講義の視聴や、基礎的テキストを読むことが求められることがある。「講師を出発点とする研修形式」によって伝達される知識は一般性が高く、受講者の具体的な実践や課題には直接的にはつながっていない。受講者は、講義で伝えられた多くの知識を取捨選択して、みずからの教育実践に対応づける作業が必要である。この形式の利点は、一人の講師が数多くの受講者に対応できることである。

一方、「受講者を出発点とする研修形式」では、例えば、必要な知識や技能を体験を通して得る演習、自らの実践課題に関する講師や他の受講者との協議、受講者の実践場面を講師に見てもらい助言を受けること等が挙げられる。時間の効率化を図るために事前学習も、受講者を出発点とする場合は、より演習的なものが用いられる。例えば、自らの実践を整理すること（チェックリスト、文章、ビデオ収録等を使う）、担当している児童生徒の実態把握のための情報収集と整理（視覚、聴覚、コミュニケーション等）などが挙げられる。これら資料は講師との協議に用いられる。以上のいくつかの方法の中でも、盲ろうの疑似体験は極めて有効な演習である（福島、1997）。講義では伝えることが極めて困難な内容に、盲ろう者の「心理」や「多面的で深刻な困難」がある。それらは、盲ろう疑似体験の演習を通すと、強いインパクトとともに受講者に伝えられる場合が多い。

表 1 盲ろう教育担当教員モデル講習会プログラムの改善と展開

	本研究以前の予備的実施				本研究での実施			
	平成16年度		平成17年度	平成18年度	平成19年度	平成20年度		
	予 1	予 2	予 3	予 4	本 1	本 2		
盲ろうの サブグループ	CHARGE 症候群	知的及び/又は 運動障害を重複	知的及び/又は 運動障害を重複	知的及び/又は 運動障害を重複	知的及び/又は 運動障害を重複	知的及び/又は 運動障害を重複		
受講者数	2名	2名	4名	4名	2名(事情により 1名のみフォロー)	2名		
学校の主たる 障害種	聴覚障害2	知的障害1 肢体不自由1	視覚障害1 聴覚障害1 知的障害1 肢体不自由1	視覚障害1 聴覚障害1 知的障害1 肢体不自由1	肢体不自由2	肢体不自由1 知的障害1		
学校所在地域	関東、近畿	東北、九州	関東、東海、上信 越、	関東、東海	関東、T県A校	関東、T県B校		
来所時期・日数	10月～11月 2日間				11月 2日間	7月 2日間(金・土)		
事前学習 1)読み資料	1「盲ろう児とかかわるべき基本原則」 2「盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線」 3「コミュニケーション方法の発達的変化と整理—受信と発信」 4「視覚の基礎」(「視力の弱い子どもの理解と支援」より抜粋) 5「聴覚の基礎」(「聴覚障害サポートブック」より抜粋) 6「CHARGEの症候群の基礎情報とビデオ」(予備実施第1グループの 一)				左に同じ			
事前学習 2)情報整理	<ul style="list-style-type: none"> ・個別と集団の様子のビデオ撮影(10分ずつ 計20分) ・担当盲ろう児の視覚と聴覚の情報 ・コミュニケーション方法の整理 ・朝から夜までの一週間の様子 		負担が多く、読み合わせの時間足りないため、朝から夜までの一週間の様子を、週末1日、学校日1日に短縮。 他は左に同じ		研修効果が高いビデオをより長くした。 個別15分、集団15分の計30分。 週末1日、学校日1日のリストづくりも全て削除。 他は左に同じ			
事前学習 3)課題整理	困難に感じていることを、A4用紙1~2枚程度に整理				左に同じ			
来所研修 1-1)疑似体験	「全盲ろう」のシミュレーションでのグループ体験 (全員が盲ろうとなって相手を探して音声を使わずに会話する)				担当児に即して「弱視 聾」の疑似体験導入。 「既製」の弱視疑似体験 セットを使う。	担当児の視覚と聴覚 の状態に個別に「調整」。学校での活動等 を再現し体験。		
来所研修 1-2)疑似体験に基づく話し合い	全員が、体験の分から合いをし、盲ろうとは何かを心と頭で考え、整理。 これが研修中の全ての話し合いの共通する土台となる。 盲ろうの心理、コミュニケーション障害、情報障害の共感的理解をもとに、 事前学習資料「盲ろう児と係わる時の基本原則」につなげる。				左に同じ			
来所研修 2)視覚と聴覚	視覚と聴覚についての概論講義 と個別質問への応答		概論講義を削除し 各自整理した情報 の解説と関連検査 機器等の体験		左に同じ	左に同じ、さらに 担当盲ろう児の視覚 と聴覚の情報を基に、 疑似体験のセットを自 らつくる		
来所研修 3)コミュ方法	「コミュニケーション方法の発達的変化と整理」を通した盲ろう児の多様な コミュニケーション方法の説明と担当児のコミュニケーション方法の整理				左に同じ			
来所研修 4)ビデオ協議	<ul style="list-style-type: none"> ・各自の「困難な課題」を確認してから、持参したビデオを視聴し、講師と 協議を行う中で、担当盲ろう児の理解を深め、課題解決の糸口を探る ・他の受講者もビデオ協議へ参加し多面的・具体的に盲ろうについて学ぶ。 				左に同じ ビデオ情報、協議時間も長く			
来所研修まとめ 明日の実践へ	具体的に課題解決に向けて日々実行可能な小さなことを整理				左に同じ			
受講後報告 1~2ヶ月後	研修後に取り組んだことおよび変化を、A4用紙1~2枚程度に整理。 質問等がある場合、いつでもメールにて対応。				左に同じ			
講師学校訪問 フォローアップ 1学期後	1)受講者支援:講師が終日観察助言。 2)伝達普及支援: 放課後、講師が観察した授業を土台にして、学級(学部・全学)へ盲ろうについて講義。受講者が協力。 3)1月～2月に実施		2)伝達普及支援: まず、盲ろう疑似体験、話し合い実施してから、講義する形式へ変更。 他は左に同じ。		2)伝達普及支援: 盲ろう教育の方法が他の障害(自閉、重度重複、知的障害等)へも効果的であることを講義に加えて、普及を図る。 他は左に同じ。	2)伝達普及支援: 受講者が中心となつて疑似体験を企画・実施し、講義の内容について企画し、講師に伝える。 A校1年後フォローアップ: 講師、T県指導主事・受講者が協力して、放課後伝達普及講義を実施。 3) 10月に実施。 年度末のB校自主研修につながった。		
その後の 取り組み 及び発展	知的障害を主とする学校での盲ろう教育の展開と専門性継続 事例報告 研修教材としての活用				A校受講者とT県指導主事が、B校において盲ろう疑似体験をベースとした研修会を実施			
					年度末、B校受講者1年間の実践の変化を学部に発表、研修の伝達普及を図る。			

さらに、疑似体験を通した共感的理解は、盲ろう児者の立場に立つことを促し、必要な配慮について、自ら考えしていく契機となる可能性が高い。「受講者を出発点とする研修形式」による研修は、受講者の疑問や課題や疑似体験から出発するため、実践につなぎやすい。また、そこから得られる具体的知識や技能を、講師や他の受講者との協議を通してそれらを、より一般化・構造化した専門性に展開させていくことが可能である。この研修形式の最大のデメリットは、講師が一度に対応できる受講者数が限られていることである。

本モデル講習会では、できるだけ速く研修成果が実践に生かされること、すなわち「速効性」に優先順位をおくため、「受講者を出発点とする研修形式」を採用することとした。

2. 2 「学級内および校内への伝達・普及がしやすい」研修内容と方法

盲ろう教育について経験の浅い教員が、研修で得た知識等を他の教員に伝達することは、決して容易ではない。口頭での伝達には限界があるため、盲ろうの疑似体験演習、コンパクトな配付資料、講師のフォローアップ時の校内伝達・普及支援をプログラムに含めた。

講習会の予備的実施のなかで、講師によるフォローアップ研修の時に、学内の教員に盲ろう疑似体験を実施してほしいという希望が受講者から強く出されてきた。疑似体験を実施したのちに講師による研修講義を行うと、盲ろう児を担当していない教員たちの積極的な関与が増したという受講者からのフィードバックがあった。本研究では、受講者自身が学内の教員に盲ろう疑似体験を実施して、盲ろう教育についての伝達・普及をはかるなどをプログラムに組み込むこととした。

研修時に配布する盲ろう教育の基礎資料は、重要なポイントに絞り、具体的で分かりやすく解説し、且つ配布しやすいコンパクトな資料に限った。特に「盲ろう児とかかわるときの基本原則」（資料3参照）はA4用紙一枚に集約されており、その内容は盲ろうの疑似体験者がかならず経験する内容を、構造的に整理したもので、疑似体験後の話し合いの後に読むと、体験内容の意味がより分かりやすくなる構成になっている。

講師の1学期後のフォローアップは、受講者への実践的助言と、放課後の他の教員を交えた（学級・学部・全校・他校の参加者も含む場合があった）伝達・普及支援となっている。受講者の実践場面をビデオで紹介しつつ、具体性と一般性を交えて盲ろう教育の基礎を伝えて行くことで、その後に受講者自身で行う普及・伝達の土台を敷くことに焦点をあてて行う。

2. 3 「最小限の日数」で行われる学外研修

学外研修は対面で行う演習に主力をおき、期間を最小限にし、事前学習の充実と、事後学習と講師によるフォローアップによる充実で効率化する。学外研修は一泊二日の日程で、必要に応じて、内1日を週末に行う。遠方の県からの移動時間を考慮して、初日は午後1時の開始、二日目は午前9時に開始し、午後4時終了とする。ただし、研修時間の確保のため、初日の研修時間を夜9時30分までとする。

2. 4 国立特別支援教育総合研究所が中核となり、県の指導主事等と連携した研修

同年内に、あるいは経年で、同じ県内の、異なる学校から、受講生をえらび、県内で実践を分かち合える仲間をつくる。教員だけでの展開は困難であるため、県の指導主事等との連携をはかる。

2.5 盲ろう教育担当教員モデル講習会の構成

以上の考察のもと、本研究では盲ろう教育担当教員モデル講習会を、以下3つの部分で構成した。

- 1) 「事前学習」コンパクトな読み教材による自習と来所時に使う情報の整理（2～3週間前）
- 2) 「来所研修」演習と受講者の課題に即した協議（2日間）
- 3) 「事後学習」受講者の実践の報告（1～2ヶ月後）

1学期後講師によるフォローアップ：受講者への実践助言と校内伝達・普及支援

平成19年度受講者には20年度に1年後フォローアップを実施

以下、それぞれの内容を詳述し、併せて講師の選定、開催時期、受講者の選定についても記す。

2.5.1 「事前学習・準備」

2.5.1.1 自習教材

盲ろう、視覚障害、聴覚障害に関する基礎知識を短く整理したものに絞った。平成10年度～13年度国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部・一般研究「感覚障害のある重複障害児にかかるチームによる総合的教育プログラムの研究」のなかで、盲ろうの子どもの保護者のためにつくった「視覚と聴覚の両方に障害のある子どもに役立たせるための情報ポートフォリオ」（中澤、2002）に含められているものに、新しい資料を加えたものを利用した。資料3の「盲ろう児とかかわるときの基本原則」はこの中でももっとも重要な教材である。中澤のこれまでの盲ろう児との実践と、盲ろう疑似体験演習の結果に基づき、盲ろうの子どもと係わるときに、毎回守るべき基本的な配慮を、理由や具体例も入れ、保存・配布に便利なように、1ページに集約したものである。盲ろうの疑似体験を実施し、体験に基づく話し合いを行うと、この基本原則の意味が納得できるように構成されている。事前学習のための資料は以下の5点である。それぞれはこれまで実施した予備的講習会でも有効に使われており、若干の修正のみで本研究のモデル講習会でも使うこととなった。

2.5.1.1.1 配布した5点の資料

- (1) 盲ろう児とかかわるときの基本原則（資料3）。
- (2) コミュニケーション方法の発達的变化 — 受信、発信 — （資料4、5）
梅津八三（1961）が盲ろう児の言語行動にかかる実践研究をもとに創案した、コミュニケーション方法系統樹の考え方を取り入れ、初期のコミュニケーション方法から高度な言語に至るまでの展開を、受信と発信それぞれ一枚の図に示したものである。
- (3) 眼の構造・見る仕組みの概要：「視覚機構と視機能」（千田、1999）より抜粋し、構成。
担当児童生徒の見え方や眼疾患についてより詳しい説明を必要とするときには、この資料が含まれている「視力の弱い子どもの理解と支援」をレファレンスとして用いる。
- (4) 耳の構造・聞こえの仕組みの概要：「聴覚障害サポートハンドブック」（全国早期支援研究協議会編、2005）より抜粋。より詳しい説明を必要とするときには、他の部分も活用する。
- (5) 盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線（中澤、2003）（資料6）
重度の情報・コミュニケーション障害としての盲ろうと、盲ろうについての基本的情報を整した資料。

以上の資料の内、(1)、(2)、(5)は、巻末の資料3～6に全文を掲載しているが、「盲ろう児とかかわるときの基本原則」は、盲ろう研修資料としての重要性から、本報告書でも多く言及するため、以下にもその全文を記す。

2.5.1.1.2 「盲ろう児とかかわるときの基本原則」

1) できるかぎり、盲ろうの子どもと一緒にいるようにしましょう。

重度の情報障害である盲ろう児にとって「人」こそが最大・最良の情報であり、世界への窓口です。盲ろう児が、自力で人を捜し出せる工夫をしましょう。そうでないと、盲ろう児は、いつも他者の恋意で孤独のなかに閉じこめられたり、突然人に囲まれたりする存在になってしまいます。

2) 互いの感情が分かるよう、積極的に子どもの感情を受け止め、あなたの感情を伝えましょう。

いろいろな感情がわき起こる体験を、子どもと豊かにもちましょう。盲ろうの子どもにもっとも伝わりにくい情報の一つが、周囲の人の感情です。また、一自分が表した感情も、受け手がいないと流れ去っていってしまいます。自分の気持ちが表現でき、他の人の気持ちもわかるようにかかわりましょう。そのためには：

- (1)子どもの気持ちや感情を受け止めていることを、あなたからだ全体で子どもに伝えましょう。すこしづつ、分かりやすい身振りで感情に名前をつけていきましょう。
- (2)あなたの気持ちや感情もからだ全体で、子どもに分かるように伝えましょう。

3) 盲ろうとは重度の情報障害です。沢山の情報が抜け落ちたなかで、多くのことが唐突に起きる不安な世界にいます。基本的に必要な情報を、分かりやすく、一貫して伝えましょう。

(1)そばにきたことをきちんと伝えましょう。(腕を軽く叩く等の合図をきめて)

- ・人が近くに来たかどうかも分かりにくいのです。

(2)全員、自分が誰なのか、名前の印や合図を決めて、毎回会ったときにかならずそれを使って名乗りましょう。人の区別は大変難しい。色が見える場合は、同じ色の服を着ることも名前になります。

- ・腕輪一母、長い髪一父、等

(3)次の活動や行く場所をかならず予告しましょう。見通しと安心に必要です。

- ・プールに行こう=水着の実物、泳ぐまねの身振り等

(4)子どもから離れるときはかならずそれを伝えてから離れましょう。

- ・近くにいるのに無視されているのか、本当にいないのか等が分かりません。

(5)子どもに何かを指示するとき、離れるとき、その『理由』も伝えましょう。これになると、物事の因果関係の理解が進み、行動の切り替えを納得して行いやすくなります。

- ・例 1:「上着を着て」と服を子どもに触らせるだけでなく、「寒いから(体を震わす)」あるいは、「私も着てるから(あなたの服を触らせる)、この上着をきよう。」と伝える。

- ・例 2:そばを離れる合図の時に、貴方が貴い物かごを持っているところを触らせる。帰ってきたら、買い物かごが食べ物で一杯になっていることを触らせる。

(6)活動の始まりと終わりは、情報が少ない盲ろう児には分かりにくいで、それが明確に分かるように、はっきりした合図を決めて子どもに伝えましょう。

- ・活動の準備と後片づけをすることは、始まりと終わりの最高の予告にもなりますので、できるだけ一緒にしましょう。

4) 盲ろうの子どもの『ために』してしまうのではなく「一緒に」何でもしましょう。情報障害のため、自分で体験してはじめて、周りで起きていることが理解できます。

- ・日々の掃除、料理、洗濯物の整理、机の準備、できるだけ一緒にすることが、じつは世界

を共に知っていく最善の方法です。

5) すこしでもできそうなことは、少しぐらい失敗しても、できる限り子どもにさせ、自信がつくようにしましょう。可能なかぎり子どもが選択できるような状況を用意しましょう!「NO」も選択肢の一つです。選択のチャンスを提供したときは、最大限その決定を尊重することが大切です。大人にとって、時には不都合でも!

2.5.1.2 情報整理

来所時に協議の資料となる、担当している盲ろう児童生徒についての情報を収集・整理する。

(1) 個別と集団での状況：担当児童生徒と教師の様子を各15分、計30分間ビデオで撮影。

(2) 視覚と聴覚：担当児童生徒の視覚と聴覚についての情報を、保護者の了解と協力を得て、改めて整理する。これらの情報が十分に整理されていないことがあり、情報の収集と整理の過程で、目や耳の構造、検査方法、検査結果が意味するところ、それが日々の係わりの中でどのような意味があるのか等、疑問や質問が多く出ることになる。来所研修でこれらの質問に具体的に答えていく。

(3) コミュニケーション方法：配布した「コミュニケーション方法の発達的変化—受信と発信—」の表を用いて、担当児童生徒のコミュニケーション方法を整理し、記入する。

これら整理した情報は、受講者が来所時に持参する。なお、予備的に実施した講習会では、上記以外に、学校に行く日と週末自宅で過ごす日について、保護者と協力して、起きてから寝るまでの一時間毎の大まかな行動記録もお願いした。しかし、負担が大きすぎること、そして短い研修の中では十分に活用できなかったため、本研究では省略した。また、ビデオで写されている状況から、協議の重要なポイントや、実践につながるヒントが多く得られるため、予備的実施では20分であったビデオを本研究では30分に延長した。

2.5.1.3 課題整理

担当盲ろう児童生徒の全体的な様子とともに、受講者が日々の中で困難を感じていることを、A4用紙1, 2枚に整理し、事前に講師にメールで送ってもらう。来所研修においては、この文字による情報と、前述のビデオで撮影した情報を併用して協議を行う。文章化した「子どもの様子」と「課題」は、受講者のフィルターを通したものであるため、実際の状況を写したビデオ情報と併用することが極めて重要である。

2.5.1.4 メーリングリストの立ち上げと自己紹介

来所する三週間ほど前から、講師、受講者のメーリングリストを立ち上げ、各自の自己紹介等をはじめ、来所前から徐々にお互いを知っていくようにする。このメーリングリストは、全員で情報を共有したり、質問したりすることに全研修期間中用いられる。

2.5.2 来所研修

2.5.2.1 盲ろう疑似体験の実施

予備的実施のときは、受講者全員が「全盲ろう」の「盲ろう疑似体験セット」を装着して、相手を見つけ出して、音声言語以外の方法を使ってコミュニケーションをするという課題であった。このプログラムは、盲ろうがもたらす重度の情報・コミュニケーション障害状況を実感しやすく、また、短い時間で、多くの人数に対応が可能なものである。しかし、「担当児童生徒が弱視あるいは難聴の場合、どのような状態になるのか知りたい」、「学校で行っている活動を、担当児童生徒の状態

になって体験してみたい」等の受講者からのフィードバックがあり、疑似体験のプログラムを本研究では変更していった。すなわち、「大人数に一般的に使える」盲ろう疑似体験プログラムから、「一人一人の盲ろう児の視覚と聴覚に調整した、子どもの日常の活動場面を想定した」プログラムに改善していった。

平成19年度は、市販の弱視疑似体験セットを用いたが、平成20年度からは、より子ども一人一人の状態に近似した自作弱視疑似体験セットを用いることとした。「平成18年度・19年度課題別研究：重複障害児のアセスメント研究」の中で中澤が考案し、奥山（2008）が具体的な作り方と使い方を詳述している、子どもの見え方に応じた弱視疑似体験メガネを活用した。難聴については、子どもの聴力の情報にもとづいてネオメータ等を用いて音を出し、規定の距離にいる疑似体験者には装着したヘッドホンへ騒音を流し、ネオメータ等からの音がやっと聞こえる程度に騒音を調整して、子どもに対応した難聴の状態を擬似的につくった。

この方法はより時間がかかるというデメリットがあり、受講者数の制限がかかる。しかし、盲ろうの子どもたちの聴覚と視覚の程度の多様性を考慮し、一人一人に応じた配慮を考えるためには、非常に有効なものである。

なお、その後、より簡便な弱視疑似体験セットの作成方法を考案したので、現在、他の研修においてはこの新しい方法を採用している。すなわち、ゴーグルを用いず、プラスチックの袋を用いるというものである。透明のプラスチック袋は、折りたたんで重ねるごとに光の透過率が徐々に下がる。該当する視標が、規定の距離で、やっと見えるぐらいまでに袋を重ねる。それを、眼前に起き、スズランテープ等で鉢巻きをつくってとめるというものである。当該児童生徒に視野障害がある場合は、黒いガムテープ等をプラスチックシートの上に貼って、シミュレートする。

2. 5. 2. 2 疑似体験に基づく話し合い

受講者全員で体験の分かち合いをし、盲ろうとは何かを、心と体と頭で考え、整理する。これが研修中の全ての話し合いの出発点となり土台となる。また、この話し合いは、インパクトのある共通体験をもつことによって、受講者同士の関係を深めることになる。受講者が述べる感想を受け止めながら、講師は具体的な体験のエピソードを構造化し、断片的な感想にながれないよう対応していく。最後に話し合いの整理を行うときに、「盲ろう児とかかわるときの基本原則」（資料3）につなぐ。

2. 5. 2. 3 視覚と聴覚について

各自が整理してきた、担当盲ろう児童生徒の視覚と聴覚の情報について（検査方法、眼疾患、視力、視野、メガネ、オージオグラム、補聴器等々）確認をしていく。その中でわからないことをその場で取り上げ、講師が解説したり、実際の検査器具等を使ったりする。また、数値で表わされている視力や聴力を、担当児童生徒の状態として具体的にわかるような演習や、必要な配慮や環境の整備について伝える。また、これらの検査結果を活かして、前述した一人一人の子どもの視覚と聴覚に対応した疑似体験セットを作成する演習を行う。研修中、他の場面において視覚と聴覚について受講者が疑問をもった場合は、その場で講師がすぐに対応する。一人の受講者への具体的対応を、待っている別の受講者も聞いたり参加したりすることが重要である。それによってより広い理解と応用の力がつく可能性がある。

なお、予備的に実施した初期の講習会では、視覚と聴覚についての概論講義を用意していた。しかし、自らの具体的な疑問や興味からスタートしていくことが、効率的であることが分かり、概論講義は削除していった。

また、本研究の受講者が担当する盲ろう児童生徒で、通常の視覚のアセスメントでは評価ができない児童が2名いたため、前述の「平成18年度・19年度課題別研究：重複障害児のアセスメント研究」の中で中澤が考案した、光・色視標をつかったアセスメントを紹介した。一学期後のフォローアップにおいて、このアセスメントを当該児童に実施し、その方法を実地に学校に紹介した。このアセスメント結果を受けて、その後、当該児童が反応した色を用いての取り組みが行われた。

2. 5. 2. 4 ビデオを視聴しながらのケース協議

各人の課題を確認してから、それぞれが用意したビデオを一つずつ視聴し、講師と受講者全員で協議を行う。そのなかで、盲ろうがもたらす様々な困難を映像の中で見つけ、すでに行っている適切な対応は十分に奨励しつつ、不適切な対応等については、担当児童生徒の立場にたって、可能な限り受講者自身が発見できるように協議を進め、講師とともに課題解決の糸口を探っていく。他の受講者も協議に参加することによって、多面的、具体的に盲ろうについて学ぶ機会となる。

2. 5. 2. 5 来所研修のまとめ、明日への実践に向けて

受講者各自による研修の感想報告と、その中で明日の実践に向けて何をしようと考えているかを整理して述べてもらう。内容が濃密な来所研修では、やりたいこと、やるべきことに気づき、時にはその多さや難しさに圧倒されてしまう可能性がある。あるいは、大きすぎる目標をかけてしまうこともあるかもしれない。そのような目標は、方向性として尊重しつつ、まずは、自分の努力だけでも実行可能・維持可能な小さなことに焦点を当てて整理することを講師は促していく。

例えば、盲ろうの子どもに接するときには毎回必ず自分が誰であるか伝える工夫をするとか、介助するときにはいかならず分かる方法で予告するなどである。小さな変化の積み重ねで、盲ろう児童生徒が成長する喜びを実感し、受講者が盲ろう教育への自信を少しずつ積み上げることが重要である。さらに、小さな取り組みについての説明を、自分が納得する形で、他の教師に説明できるようになることが重要である。この課題の原因はこうこうであるから、自分はこのような取り組みに変えた。そして、結果としてこうなり、課題であったことがこのように変化していったということが説明できることが、他の教員に盲ろう教育の専門性を伝えていく受講者の力となるからである。

2. 5. 3 事後研修

2. 5. 3. 1 一、二ヶ月後の実践レポート

来所研修後、質問等がある場合はいつでもメーリングリストを使うことができる。上記のまとめに基づいて、可能な取り組みを1～2ヶ月間実践したら、その状況や変化、新たに生じた課題等をA4用紙1、2枚にまとめて提出する。

2. 5. 3. 2 一学期後の講師による学校でのフォローアップ

一学期後に、講師が学校を直接訪問してフォローアップを行うが、受講者支援と、盲ろうの専門性の伝達・普及支援の二つを目指して行う。

2. 5. 3. 2. 1 受講者支援

講師による終日の実地観察と助言を中心として行うが、来所研修で説明したことを、実地に行うこととも含まれる。学級の観察を行うため、必要に応じて、また学級からの要望に応じて、学級内の

児童生徒の様子の観察、学習環境の整備について、盲ろう児童生徒と関係づけながら助言を行う。

2.5.3.2.2 伝達普及支援

放課後、実地観察した授業を土台にして、学校の状況に応じて、学級、学部、あるいは全学へ、盲ろう教育について講師が校内研修講義を行う。観察した授業について、できるかぎり受講者にも参加してもらい講義を行う。この伝達普及支援も予備実施から徐々に改善を加えてきた。

(1) 予備的実施の当初は、講師が受講者の協力を得ながら「講義」をすることが主体となっていた。しかし、受講者側からの強い希望により、「講義」の前に「盲ろう疑似体験」を行うようになつた。本研究の段階では、校内研修に集まつた全ての教員に実施するようになり、校長、教頭など、管理職が含まれることもあった。また、疑似体験のプログラムは、予備的実施の頃は、講師がその内容を決めていたが、本研究では、受講者が各自の学校の状況を考慮に入れて、疑似体験のプログラムを考え、その実施を主体的に運営するようになつていった。

(2) 研修講義内容は、予備的実施の当初は、盲ろうに特化して行った。しかし、より多くの教員が参加するようになり、盲ろう児を担当していない教員にも意味のある内容に変化させていった。盲ろう教育の方法が、他の障害を有する子どもたちの教育にも応用できる特徴を活用した。

そのひとつの例として、盲ろう疑似体験を通して体験者が実感する、子どもと教師との信頼関係の重要性があげられる。さらに、視覚聴覚の情報障害のために、丁寧な予告なしでは混乱したり不安になる盲ろう児のために開発された教育手法や、子どもの行動を解釈する時の視点は、見通しがもてないと非常に不安になる自閉症の子どもたちに、有効に使われる。また、周囲の状況や人からの働き掛けが理解しにくい盲ろう児とコミュニケーションを成立するために開発された教育手法や、やりとりの成立に必要な要素の分析とその補償、一人一人に適したコミュニケーション方法や配慮を確実に見つけていくやり方は、重度・重複障害を有する子どもたちに効果的に用いることができる。具体的には平成18年度-19年度課題別研究「重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて—」(2008)で用いたコミュニケーションの二つのアセスメント方法は、一つは本研究で用いてる「コミュニケーション方法の発達的変化」(資料4, 5)であり、もう一つはアメリカの盲ろう教育の中で開発してきた Callier-Azusa Scale (Stillma & Battle, 1985)である。

盲ろう教育の方法の応用性の高さについては、第1章「1.3 盲ろう教育に必要な専門性について」で紹介した、アメリカ連邦教育省の助成を受けて、パーキンス盲学校が中心となって整理した盲ろう教育の専門性の研究のなかでも記されている (McLetchie, et. al, 1997)。その内容は、他の障害の子どもの教育に役立つために、浅い見方をすると、あたかも盲ろうに特有なものではないよう見えてしまうと、注意を喚起しているほどである。

講義のなかでは、盲ろう独自の困難と配慮に焦点を当てながら、盲ろう以外の子どもたちを担当している教員の実践にも役立つことを具体的に伝えながら、盲ろうの子どもたちと係わるときの原則を伝えるようにした。盲ろう疑似体験の後に、他の障害への応用についての内容を講義に含めると、研修講義後に多くの教員から質問を受けるようになった。配付資料としては、「盲ろう児とかかわるときの基本原則」と「コミュニケーション方法の発達的変化」を利用する。

2.5.3.2.3 その後の取り組み及び発展

平成19年度受講者に対して、一年後フォローアップを平成20年度に実施する。県の指導主事と連携することを目指す。

2年にわたり、同じ県の別の学校から受講者をえらび、盲ろう教育についての県内の教員同士の

交流をはかる。これに関しても、県の指導主事との連携を視野に入れて行う。

結果として、前年度のA校の受講者が、2年目のB校の受講者および県の指導主事と連携して、B校において盲ろう疑似体験の研修を実施し、盲ろう教育の普及を図ることとなった。

また、B校において、受講者が一年間の成果をもとに、校内研修を自主的に実施した。

2.5.4 講師の選定

研修講師チームは、1) 国立特別支援教育総合研究所の盲ろう教育に精通した研究者1名、; 2) 盲ろう教育に係わりが深い、視覚障害教育に精通した講師1名、3) 盲ろう教育に係わりが深い、聴覚障害教育に精通した講師1名の、計3名で構成した。なお、講師の内1名は、T県の指導主事であり、T県における受講者の選定と、フォローアップ時における県との連携を調整する役割も担っていた。

2.5.5 受講者の選定

これまで、予備的に実施した講習会では、1回に2名の場合と、4名の場合があった。本研究では、各回2名にした。

受講者が担当する盲ろう児童生徒は、できるだけ共通する状態であることが望ましい。しかし、どの学校に盲ろう幼児児童生徒がいるのか、誰が担当しているのかという情報は、県レベルでは把握していることが想定されるが、国立特別支援教育総合研究所にはない。そのため、以下の二つの方法で受講者を選定した。

T県の受講者については、T県指導主事でもある研究協力者に依頼した。T県からは毎年1名の受講者、2年で計2名に参加を依頼した。

もう一つの受講者を選ぶ方法は、研究代表者の中澤が国立特別支援教育総合研究所で行っている稀少障害教育相談と、全国盲ろう教育研究会で担当した分科会の中で相談を受けた教員から、学校の了解を得て選定した。なお、平成19年度の関東地域からの受講者は当該年度で退職したため、1年後フォローアップのための学校訪問はしなかった。研究終了後のアンケートも実施しなかった。

二年目の講習会では、残念ながら関東地域の同県内からの相談者が居なかつたため、別県から選定した。また、関東地域の二つの県の指導主事との連携は行われなかつたため、校内への波及・伝達が中心となつた。

2.5.6 開催時期

受講者の選定に時間がかかるほど、開催時期が遅れることとなる。

平成19年度の第一回盲ろう教育担当教員モデル講習会は、同年の11月に来所研修を実施した。その2週間前に事前学習を送付し。事後学習フォローは翌年の2月の実施した。2名の受講者の内1名が退職したため、1年後フォローはT県A校のみに行つた。平成20年10月に行ったT県B校への一学期後フォローアップ日の翌日に、A校で実施した。

平成20年度の第二回盲ろう教育担当教員モデル講習会は、7月に実施し、10月にフォローアップを行つた。前年度よりも早い時期に講習会とフォローアップを実施したため、フォローアップで得た助言をベースに実践を展開する時間的余裕が年度内にあつた。また、T県に関しては、A校とB校の交流もその間に実施することができた。

理想としては、来所研修は夏休み前に行い、フォローアップを秋に実施し、残りの年度内にフォローアップでの助言を活かした実践および校内への伝達・普及が実施できるようにするのが好ましいことが、実施を通して分かった。

第3章

盲ろう教育担当教員モデル講習会の実施

第3章 盲ろう教育担当教員モデル講習会の実施

前章で記したように、本モデル講習会は、受講者に速効性のある盲ろう教育の研修を提供し、且つ校内への伝達・普及が進むよう、以下のようにプログラムを構成した。講習会は各年1回、受講者数は、一回2名とした。T県の受講者については、県指導主事との連携により、二年連続で同県内の異なる特別支援学校から受講者選び、学校を越えた盲ろう教育の伝達・普及を試みた。

1) 「事前学習」コンパクトな自習教材と、情報の整理（2～3週間前）

教材自習：

- (1) 盲ろう児とかかわるときの基本原則（資料3）。
- (2) コミュニケーション方法の発達的变化 — 受信、発信 — （資料4、5）
- (3) 眼の構造・見る仕組みの概要
- (4) 耳の構造・聞こえの仕組みの概要
- (5) 盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線（資料6）

情報整理：

- (1) 個別と集団での様子を各15分、計30分間ビデオで撮影。
- (2) 視覚と聴覚：担当児童生徒の視覚と聴覚についての情報を、保護者の了解と協力を得て、改めて整理する。
- (3) 「コミュニケーション方法の発達的变化—受信と発信—」の表を用いて、担当児童生徒のコミュニケーション方法を整理し、記入する。

課題整理：

担当盲ろう児童生徒の全体的な様子とともに、受講者が日々の中で困難を感じていることを、A4用紙1、2枚に整理し、事前に講師にメールで送る。

2) 「来所研修」研究所での演習と受講者の課題に即した協議（2日間）

3) 「事後学習」

- ・受講者の実践の報告（1～2ヶ月後）
- ・1学期後フォローアップ：実践助言による受講者支援と、校内伝達・普及支援
- ・平成19年度受講者については1年後フォローアップの実施

4) その他：学校間および県との連携、受講者による研修

- ・T県のみで、T県立A校とB校受講者およびT県指導主事が連携して進めた

ここでは、平成19年度と平成20年度の受講者概要、盲ろう教育担当教員講習会プログラムの来所研修日程表、来所研修時の様子、1学期後フォローアップの様子、1年後フォローアップの様子、T県のA校・B校・県指導主事との連携について記す。

受講者からのアンケート結果は、次章で述べる。

3. 1 平成19年度・平成20年度実施プログラム

3. 1. 1 受講者の概要

平成19年度、20年度の受講者4名の概要を表1に整理した。関東地域の受講者は、国立特別支援教育総合研究所の教育相談等で研究代表者とつながりをもち、学校の了解を得て受講者に選ん

だ。T県からの受講者は、今回の講習会講師の一人である同県指導主事が選定した。その後のフォローアップ等についても両校の研修交流についても、同指導主事が連携して進めると共に、他の指導主事の協力も得ることとなった。

なお、平成19年度の関東地域からの受講者は、同年度末に急遽退職したため、その後のフォローアップおよび最終アンケートを実施することができなかった。関東地域の受講者については、同県内から受講者を選定できなかつたため、伝達・普及については校内に限られた。

表1 盲ろう教育担当教員モデル講習会 受講者						
	平成19年度受講者(2名)		平成20年度受講者(2名)			
地域	関東C校	T県A校	T県B校	関東 D校		
学校の主たる障害種	肢体不自由	肢体不自由 知的障害	肢体不自由	知的障害		
来所日	11月の月、火	11月の月、火	7月の金、土	7月の金、土		
盲ろう児童生徒の視覚と聴覚	光覚程度 高度難聴	重度視覚障害 測定困難・難聴	重度視覚障害 測定困難・難聴	弱視 難聴		
盲ろう児童生徒の他の障害	知的障害 肢体不自由	知的障害 肢体不自由	知的障害 肢体不自由	知的障害		
盲ろう児童生徒の在籍学部	小学部	中学部	小学部	小学部		
盲ろう児数／全校児童生徒数	1／191	1／125	1／53	1／185		
周囲にいる児童生徒の主要な障害	重度重複障害	重度重複障害	重度重複障害	知的障害・自閉症		
盲ろう教育経験	無	無	無	無		
盲ろう教育研修	無	無	無	無		
これまで経験した学校種	肢体不自由	肢体不自由 知的障害	肢体不自由 知的障害	通常学校、 盲、 知的障害		
フォローアップ	2月 1学期後フォロー	2月 1学期後フォロー	10月 1学期後フォロー	10月 1学期後フォロー		
	退職のためフォロー無	10月 1年後フォロー	A校とB校の共同研修と県との連携			
学校間研修 県との連携						
年度末の実践報告と伝達講習	受講者主体の盲ろう実践報告と伝達講習					

受講者は全員、盲ろう児童生徒を初めて担当しており、盲ろう教育にかかる研修は受けていない。また、担当している盲ろう児童生徒は、当該特別支援学校では唯一の盲ろう児童生徒である。

3. 1. 2 講師

研修講師チームは、1) 国立特別支援教育総合研究所の盲ろう教育に精通した研究者1名、；2) 盲ろう教育に係わりが深い、視覚障害教育に精通した講師1名、そして3)) 盲ろう教育に係わりが深い、聴覚障害教育に精通した講師1名の、計3名で構成した。

- 1) 中澤恵江 (国立特別支援教育総合研究所)
- 2) 長尾久美子 (徳島県立総合教育センター)
- 3) 星祐子 (筑波大学附属特別支援教育研究センター)

3. 1. 3 平成19年度、20年度の来所研修日程と研修中の様子

表2に来所研修の日程表を記した。平成19年度、20年度とも、同じ日程表に従って来所研修を実施した。

表2 来所研修日程表

1日目		2日目	
9:00		9:00	
9:30		9:30	事例2 ビデオの視聴と話し合い
10:00		10:00	
10:30		10:30	事前学習の資料を通した話し合い
11:00		11:00	事例2のこれから取り組みについて
11:30		11:30	具体的課題および質問に則して
12:00		12:00	
12:30	受付	12:30	昼食
13:00	オリエンテーション 事前学習確認	13:00	
13:30	担当児童生徒と学校についての紹介1	13:30	講師からの講義とディスカッション
14:00	担当児童生徒と学校についての紹介2	14:00	休憩・盲ろう関連資料紹介
14:30	盲ろう疑似体験	14:30	
15:00	疑似体験にもとづく話し合い 盲ろうの特性の理解	15:00	二つの事例を通して 盲ろうをより深く理解するために
15:30		15:30	事後学習の説明とフォローアップの予定
16:00	事例1 ビデオの視聴と話し合い	16:00	講習会2日目終了
16:30			
17:00			
17:30			
18:00	宿舎への移動		
18:30	夕食		
19:00	休憩		
19:30			
20:00	事前学習の資料を通した話し合い		
20:30	事例1のこれから取り組みについて		
21:00			

講習会1日目終了

図1に、平成19年度の所内研修実施中の一場面を示す。



図1 視覚のアセスメント紹介

視力については測定不能とされている盲ろう児童生徒に用いることができる光と色の視標を用いたアセスメント方法を紹介している場面。

図2と3に、平成20年度の所内研修実施中の二つの場面を示す。



図2 運動障害のない盲ろう児童の疑似体験

担当している弱視難聴の児童の視覚と聴覚に近似した状態に調整した疑似体験セットを装着して、担当児童が学校で用いているような遊具等を操作している様子。



図3 運動障害のある盲ろう児童の疑似体験

車椅子に多くの時間のっている担当児童の状態で、疑似体験をしている様子。聴覚を担当児童の状態に似せて調整する過程で、担当児童のオージオグラムの解説を受け、オージオグラムの意味やそれに基づく配慮等に気づいていく機会となった。

3. 1. 4 一学期後フォローアップとその様子

来所研修から学校へ戻って実践を1~2ヶ月続けた後、A4版1~2枚の実践報告が提出される。そして、来所研修の1学期後に講師による訪問フォローアップを行う。フォローアップは二つの内容から構成されている。第一は、授業を終日観察し、実践助言による受講者支援。第二は、放課後に受講者と協力しながら学級、学部、あるいは全校に向けて行う、盲ろう教育についての伝達・

普及支援である。図4に、フォローアップで授業を観察している一場面を示す。



図4 授業を観察している場面

フォローアップは、受講者への支援だけでなく、講師にとっては、提供した研修が適切であったかどうかを確認する重要な機会である。この場面の後、図1の来所研修で紹介した色視標を使った視覚のアセスメントを実地に行った。その結果、オレンジの光はまぶしがらずに見て反応することが分かり、その後の実践に活かされるようになった。

フォローアップの二つ目の側面である、盲ろう教育の伝達・普及支援にかかる放課後の校内研修の様子を、図5に平成19年度T県A校での場面と、図6に平成20年度T県B校での場面を示す。前掲の表1の受講者概要に記しているとおり、各特別支援学校において、盲ろう児童生徒はそれぞれ一名のみ在籍している。T県A校の場合は、125名の中の1名である。盲ろう児童生徒を担当していない教員に盲ろう教育の理解をすすめるためには、盲ろう疑似体験を実施することと、それに基づく研修講義を、盲ろうに焦点を当てつつ、盲ろう教育の応用性の高さを利用して、他の障害を有する子どもの教育に関連させていくことが有効である。

A校でも、参加者全員に盲ろうの疑似体験を実施し、以上の主旨で研修講義を行った。配付資料は「盲ろう児とかかわるときの基本原則」と「コミュニケーション方法の発達的変化」であった。



図5 盲ろう教育伝達・普及支援

校外参加者を含めて、各学部から多くの参加者があった。盲ろう疑似体験を全員に行うため、必要な機材は研究所からあらかじめ送付してある。疑似体験を踏まえて、盲ろう児と関わる原則と、それが他の重度重複障害児にも当てはまるなどを講義する。



図6 弱視難聴の疑似体験の様子

B校において、盲ろう児童に直接関わる少数の教員に向けて、ビニール袋を使った簡便な自作弱視疑似体験セットを用い、難聴についても子どもの状態に調整したノイズを流して疑似体験を実施した。企画、実施は受講者主体的に行い、講師はサポートに回った。

B校では、弱視の疑似体験セットを、子どもの状態に合わせてビニール袋で自作する方法を取り入れ、将来、教員がまた疑似体験をしたいときには、いつでも道具が作れるようにした。学級の教員への疑似体験プログラムは、受講者が企画し、実施し、講師はそのサポートに回った。

関東地域D校での一学期後のフォローアップでも、受講者が主体的に疑似体験の内容を企画し、実施した。知的障害および自閉症の児童生徒が200名近くいる学校で唯一の盲ろう児童であるため、ここでも、盲ろう児童の特性を伝えつつ、自閉症の児童への応用について講義した。

疑似体験の後に、次の質問をした：

「擬似体験を行って「見えにくい・聞こえにくいお子さん」の理解や支援について、ご自身の中に何か変化があれば教えてください。」

資料7にその結果を記した。盲ろう教育に必要な基本が多く出されており、盲ろう児童への共感的理解とともに、学校の環境の課題等への気づきも記されている。

3. 1. 5 T県A校への1年後フォローアップ、重複障害を担当する指導主事との連携

T県A校へは、一年後のフォローアップを行った。同県B校の一学期後のフォローアップの翌日に訪問し、終日授業に参加した。受講者がこの一年で積み上げが実践の成果をビデオで撮影し、その意味を説明するとともに、盲ろう教育の視点から、授業全体への提言も行った。このフォローアップには、T県のもう一人別のU指導主事と共に訪問し、午後の研修講義を行うことができた。U指導主事は重複障害に長年関わっており、前年度のA校の一学期後フォローアップにも一部参加いただいていた。この連携を通して、その後も授業改善のための取り組みが継続するようになっている。図7には、研修講義の様子を示す。このフォローアップについての感想を資料8に記す。盲ろう教育で開発された方法(具体物による日課の伝え方等)が参考になっていることが記されている。



図7 一年後フォローアップの場面

受講者、県指導主事と共同して放課後の研修講義を行っている様子。当日撮影したビデオを用いて、具体的に課題を取り上げ、その意味と可能な対応方法について話した。これを契機に、重度重複障害児の授業改善の取り組みがU指導主事と進められている。

3. 1. 6 A校T受講者がイニシアチブをとって企画・実施した盲ろう疑似体験研修—B校S受講者とN指導主事と連携しつつ

盲ろう教育研修を受けた個人が、その専門性を個人から学級へ、校内へ、そして県内へ普及する方法は未開拓であり、きわめて大きな課題である。本研究においては、県の指導主事に研究協力者および講師として参加を依頼し、受講者の選定を依頼することからはじめた。条件を僅かながら整えたところで、新たな取り組みが芽吹くのを、来所研修とフォローアップのなかで応援していくたというのが現状である。このようななか、T県A校のT受講者のイニシアチブによって、二つの学校の共同研修の動きが生じた。大きな課題に向かう新たなステップの一つとして、ここで報告する。

この経緯について、その主旨をA校のT受講者は次のように述べている。

「T県から、2年連続で「盲ろう教育担当教員モデル講習会」に参加させていただいたご縁で、本年度の研修者である、B校のS受講者とのつながりができた。講師陣のお一人でもある、T県立総合教育センターのN指導主事も交え、何度かお話をする内に、B校S受講者より「B校でも、全盲ろう疑似体験を踏まえた研修をしてほしい」という要望があり、B校・A校双方の協力を得て実現することになった。

B校S受講者にも、様々な思いや計画があったと思う。一方で、1年前に盲ろうの研修を受けた私も、「私だけの知識理解にとどまらず、多くの人に共に考えてもらえる環境作りや伝達能力の向上」という大きな課題があった。“学校”という枠は越えるが、同じような障害の児童生徒と向かい合っている教員同士として、よりよい関わりや授業を考える上での仲間を増やしたい、という思いから研修参加を決めた。」

A校T受講者は、N指導主事およびB校S受講者とメールでの頻回の打ち合わせを経て、研修内容を自ら決定し、実施した。B校で行う研修は以下の内容となった。モデル講習会から得たものを活用しながらも、新たな状況でより広い範囲の人々に研修成果を伝達・普及する試みとして、その成果と反省点とともに、T受講者の報告を若干短縮して以下に記す。受講者が講師に転換していく重要な過程が示されていると考える。

1) 研修内容

(1) 全盲ろう疑似体験

2人組になり、一人(子ども役)は目を閉じる。もう一人(教師役)は音声言語を禁じ、簡易的な盲ろう状態を作る。その上で、2つの疑似体験を行う。ただし、iとiiで役割を変わる。

i ポッキーを食べる。ii じゃんけん列車(ゲーム)をする。

(2) 疑似体験をしてみての感想発表

(3) グループ討議

話し合うテーマをいくつか選択し、疑似体験を踏まえて話し合う。

○必須 ①子どもは日々、どんな気持ち？ ②よりよい支援とは？

○選択 ・よりよい授業とは？ ・教師の連携とは？ ・子どもが目指していく方向は？

(4) 討議内容の発表＝全員での共有

(5) まとめ(N指導主事)

2) 研修の様子

(1) 全盲ろう疑似体験

詳しい説明(意図や方法)をせずに行った。戸惑いを隠せない人もいたようだ。子ども役、教師役ともに、反射的に声を出す人多数。じゃんけん列車では、設定の意図が教師役に上手く伝わらないこともあった。盲ろう状態の中で、いくつかの段階を用意していたが結局は実施せず、最もシンプルな形での疑似体験を行った。

(2) 疑似体験をしてみての感想発表

大変意味のある感想を述べてくださった。

(3) グループ討議

1グループ6人程度で行った。(全6グループ)疑似体験の感想が噴出するグループ、日頃の授業を振り返るグループ、具体的な1生徒について話すグループと、切り口は同じでも内容は様々であった。同じ学校の教員同士ということもあるが、話すことが尽きないという感じが、

どのグループからも感じられた。

(4) 討議内容の発表 討議の中で出たキーワードをB4程度の紙に書いてもらい、他の参加者へ見せてもらひなが ら発表していただいたが、話し合える余地を多く残していた。

(5)まとめ(N指導主事)

討議発表で出たいいくつかのキーワードをもとに、まとめていただいた。、私からもいくつかのキーワードに対してさらに投げかけを行った。

3) 研修後の所感(まとめ)

(1) 様々なキャリアとモチベーションを持つ多数の教員への疑似体験の、「外してはいけないポイント」と“分かりやすく伝えやすいためのポイント”を、その時々、参加者の様子からの的確に読み取って、バランス良く提供できる

ことが大切だと思いながら、自分で設定してみると大変な難しさを感じた。

(2) じゃんけん列車では設定者(今回は私)の意図が、「教師役」の先生方に上手く伝わらないことに驚きがあった。鷹揚に寛容に受容してくれる子どもたちでなく、困惑の表情や動きの停止など、分かりやすい形で「あ、今、みんなよく分かってない！ちゃんと伝わっていない！」と知らしめてもらえたことは、私にとっての大切な授業としての疑似体験であった

4) 疑似体験後の感想発表

(1) 研究所での疑似体験やA校での疑似体験を踏まえ、共感できる意見が多数あり、ある意味「そう思ってもらいたら、今日の研修は(私にとって)OKです！」という気持ちにもなった。しかし、「疑似体験で何を選ぶか、何を狙うか」という設定の難しさを感じた。

(2) 打ち合わせ段階では、話し合う焦点がずれないように・話が滞ってしまわないようにという意図で、テーマを設定した。しかし、取り越し苦労で、どのグループも、様々な視点から意見を交わし合い深めてくれた。

(3) キーワードを書いて頂き、同じキーワードは重ねていくことで「これだけ同じ思いの先生がいますよ」と伝えたいと思っていたが、うまく機能しなかった。どのグループも素晴らしい、真剣に、熱意を持って討議していただいたことがよく分かった。この研修がきっかけとなり、日々の生活や授業を振り返ったり、他の先生と意見交換する環境を持てればよいと考えていたため、自分自身の達成感はあった。

4) その他

(1) 事前にN指導主事やB校S受講者との打ち合わせを重ねる中で、よりシンプルで分かりやすい研修内容を構成できたと思う。

(2) 学校の枠を越える研修であればこそ、いろいろと話し合える“同志”がいることに心強さを感じた。

(3) 同じ県内の学校が、知識や情報、授業計画の共有をしたり、それぞれの研修に参加し合うことで、目の前の子どもたちに還元できることが増え、生き生きと充実した生活を提供(教師と共有)できるきっかけ作りになればと願っている。

3. 1. 7 T県B校受講者による受講後から3月までの成果報告と校内への伝達・普及

平成20年度は盲ろう教育担当教員モデル講習会を7月に実施したため、年度末まで約7ヶ月間、10月のフォローアップからは5ヶ月間、研修を生かした実践が可能となった。T県B校受講者は、盲ろう児童の直接の担任ではなかったため、より以上に学級全体への働きかけを多くする結果とな

った。3月にそれらの成果を学部の教員全体へ口頭報告した。資料9にその詳細はゆずり、ここではその骨子を記し、どのように研修をもとに取り組みをおこない、伝達・普及をすすめたかを紹介する。

〈二日間の来所型研修から戻った後の取り組み〉

1 グループでの伝達講習

- (1) 二日間の研修の報告
- (2) 頂いた資料の読み合わせと説明、それに基づく実践についての検討と、共通理解

2 授業検討会（ビデオを観てもらっての評価とアドバイスを基に）

- ・何を伝えたい授業か、何を課題とする授業かをしっかりと据える。
- ・児童ひとりひとりが「わかる」配慮を行う。（個別的／具体的配慮）
- ・児童ひとりひとりにとっての「授業のポイント」を設定する。
- ・課題達成のための支援方法（手だて）と評価について、授業者全員が共通理解を持っておく。
- ・先生や友だちを意識できる設定を入れる。
- ・効果的な児童の並び方や環境設定も考える。

〈二学期のフォローアップ研修およびその後の取り組み〉

1 直接いただいたアドバイスより

2 光と色視標をつかったアセスメントについて

一人の児童について、どこまで見えているか、どういうふうに見えているのか、またどういう部分では見えにくいのかを共通認識しておくことで、指導や関わりの統一を図ることができるようになった。

3 教室環境の改善

- ・自分のスペースの確保。
- ・「情報障害」という言葉を前提に据えるようにし、その上で、水分補給の際等に、準備や片付けと一緒に行える教室環境に改善していくことにする。
- ・児童の興味の幅が、教員が考えていた以上に広かったことを知ることになる。
- ・「児童を一人にしている」「何もしていない状況においておく」ことがあってはならないことであるという意識を教員間で持つことができた。
- ・視覚のアセスメントから、一番見えやすいと思われる色（蛍光ピンク）を活用
- ・○さん仕様の擬似体験ゴーグルを付けていろいろな場面や設定を確認していくことの効果を大切に、複数人で確認し合い、トイレの色、○さんの教室の定位置等を検証。

4 朝の会の改善

- ・児童にとって「楽しい」朝の会とは
- ・児童にとって「集団を意識できる」朝の会とは
- ・児童にとって「わかる」朝の会とは

5 さいごに

- ・久里浜での二日間の研修を終えて、たくさんの、そして大きな課題がのしかかっていた。
- ・「まずは明日、とりあえず何か一つできることを考えてやってみよう。」の大切さ。
- ・キャリアや年齢も上の先輩方にも意識改革を含めて伝える困難さ。
- ・大きな理想を掲げていたのでは反発と挫折しかなかったかもしれない。
- ・ちょっとした小さなことで、児童への理解が変わる、そして目の前の児童が変わっていく・・・、そうした経験が、一人また一人と一緒に同じ方向を向いてくれる仲間が増えたのだと思う。
- ・「知識が増えた」こともそうであるが、それよりも「仲間とやっていくことのおもしろさ」を知ったことがもっと大きな収穫だったように思う。
- ・児童を中心において喜びを分かち合える、そういうやり方を学ぶことができた。
- ・もちろん、「盲ろう」という障害についての知識を深めることもできた。
- ・「フォローアップ」は大きなモチベーションとなっていた。

次章では、盲ろう教育担当教員モデル講習会受講者からのアンケートへの答えから、この研修プログラムの検討を行う。

第4章

**盲ろう教育担当教員モデル講習会への
アンケート結果**

第4章 盲ろう教育担当教員モデル講習会へのアンケート結果

アンケートは、平成19年度受講者1名（もう1名は退職したため実施せず）、平成20年度受講者2名の計3名に行った。実施時期は、平成21年2月であった。以下の項目について質問し、答えは自由記述とした。

- 1) 盲ろうモデル講習会を受講しての全般的感想
- 2) 事前学習について：
 - (1) 事前配布した資料および事前課題について、担当している児童生徒の関わりについて参考になったもの。
 - (2) 担当児童生1) 盲ろうモデル講習会を受講しての全般的感想
 - (3) ビデオ記録の作成について。
- 3) 来所研修について
 - (1) 研究所で実施した盲ろうの疑似体験について
 - (2) 研究所での担当盲ろう児童生徒のビデオを視聴しての話し合い
 - (3) 研究所での事例に則しての、視覚および聴覚についての説明
- 4) 1学期後のフォローアップ
 - (1) 個人として
 - (2) 校内への盲ろう理解について：
- 5) B養護学校において、昨年度のA養護学校の受講者とT県総合教育センターの指導主事と行った研修について

4. 1 アンケート結果の要約

盲ろう研修がない状況で実践を行っているため、受講者全員がこのモデル講習会の有用性を高く評価していた。盲ろう疑似体験、ビデオにもとづく協議、事例に則した聴覚に関する専門的解説、一過性でないフォローアップが特に高く評価されている。短い来所型研修も評価されていた。もっともよく使われた資料は「盲ろう児とかかわるときの基本原則」であった。改善点として、ビデオ撮影の指示、疑似体験の設定についての事前提案、そして校内および県内に普及する方法や方向性を求めることが挙げられた。

アンケート結果の項目毎の要約を以下に示す。

なお、3名という少数の回答者であり、その答えの詳細から学ぶ点が多いため、個人情報にかかる部分等を省き、資料10にアンケート結果の全文を掲載する。なお、同一回答者が複数項目立てて回答している場合があるため、人数よりも多い項目数が記されていることがある。

4. 1. 1 盲ろうモデル講習会を受講しての全般的感想

- ・盲ろう教育の研修がないため、日々手探りの中、この研修は貴重である
- ・疑似体験が大きな転換点になった
- ・講習会の進め方は有効、学校をあけられないことへの配慮、一過性にならないサポート
- ・県レベルの研修が必要
- ・校内や県内に仲間を増やすための方向性と助言も必要

4. 1. 2 事前学習について：

4. 1. 2. 1 事前配布した資料について

- ・「盲ろう児とかかわるときの基本原則」をもっとも活用している、話し合いの時に共通理解を図るために資料として読み合わせた、
- ・「盲と聾の二つの障害を重複した盲ろうの指導の最前線」：盲ろうについて、さらに掘り下げて理解するために活用、講師著であるため学校の中で講師を紹介する資料となる、見落としがちな見方や配慮がある
- ・「コミュニケーション方法の発達的変化」：当該児童の発信と受信がとらえにくいため、記入に困った。
- ・「眼の構造・見る仕組み」：必要で参考になったが、改めてみることは少ない、この情報があるとこういう配慮ができるという部分からヒントを得た
- ・「耳の構造・聞こえの仕組み」：入門書として読んだが、分かりやすく知識を得られた

4. 1. 2. 2 事前の情報整理について

- ・視覚、聴覚、コミュニケーションについての整理：この情報収集をきっかけとして担任やグループ全体を巻き込んで複数の眼で児童を観察、評価するきっかけとなった
- ・ビデオ記録について：このような課題の経験がなく、どのような場面をとればよいか迷った

4. 1. 3 来所研修について

4. 1. 3. 1 盲ろう疑似体験について

- ・対象児の立場（特に心理）に近づけたと思う
- ・今どう感じているか、分かりやすく安心できる係わりだろうかを常に意識するようになった
- ・対象児がどのように見え、聞こえているかが近似的に体験できた
- ・改善点：子どもに応じて設定を事前にリクエストできれば、よりよい体験になる

4. 1. 3. 2 ビデオを視聴しての話し合い

- ・実践について客観的、専門的アドバイスが受けられた
- ・言葉と文章だけでは伝えられない客観的な情報の共有ができた上で協議できる
- ・他の受講者のビデオの視聴からたくさん学ぶことができる、盲ろうの多様性とか
- ・改善点：このような方法に慣れていないため、撮影する場面について指定がほしい

4. 1. 3. 3 事例に則しての、視覚および聴覚についての説明について

- ・特に聴覚について、事例に則した聞こえ方、補聴器の特性が役立った
- ・まったく知らず、ノーマークで、配慮や環境についての説明が役立った
- ・オージオグラムがあるのに、「宝の持ち腐れ」で学校では保管されたまま活かしていなかった
- ・資料にはかならず意味があり、分からぬものは専門家に説明を受ける取り組みをしたい
- ・疑似体験前に担当児童を想定した視覚・聴覚の状態を擬似的に設定しているときに、視野狭窄の状態や、聞こえ方などの説明をきくことができ、実際に体験でき、より理解が深まった
- ・身近な例による説明、実際にその状態を体験すると、すんなりと入り、強く印象にのこる

- ・特設講義ではなく、必要な場、必要な時に、その都度説明をうけられるのがとても良い

4. 1. 4 一学期後のフォローアップ

4. 1. 4. 1 受講者個人として

- ・講習後の実践について検証できた
- ・実際に見て取り組みについて話してもらえる安心感があった
- ・環境についても見てもらえて有り難かった
- ・クラス担任全員や学校全体を巻き込むにはとても有効な一日になった
- ・フォローアップがくることで、モチベーションを維持してグループ全体で取り組めた

4. 1. 4. 2 校内への盲ろう理解について

- ・疑似体験を通した研修会で、盲ろう児の困難さ、支援方法、理解啓発ができた
- ・参加した教師たちと、学部に関係なく教材や授業について話せるようになった
- ・盲ろうの生徒にたいして、反応を待つような係わりをする先生が出てきた
- ・盲ろう児は校内でただ一人だが、「よかった」という声が多くった
- ・A校、B校と連携して後日開催した「盲ろう疑似体験研修」の参加希望者が多かった

4. 1. 5 20年度にA校で実施した一年後フォローアップについて（A校受講者のみ）

- ・U指導主事の校内研修や実践的な指導略案を考えることにつながった、近くにいてもつながらない人脈につながることができた
- ・校内への盲ろう理解としては、ビデオを見ながらの話のため、良い係わりをしてくれる先生が増えた。初年度のフォローアップに参加しなかった先生もしっかり実践してくれる

4. 1. 6 B校において、前年度のA校のT受講者と県指導主事と行った研修について

- ・主旨は、できるだけ多くの人が盲ろう疑似体験を体験し、盲ろうの理解を深めること
- ・また、同じ県内の肢体不自由養護学校同士のパイプ作り、人的協力、情報共有
- ・教員でもできる研修ノウハウの提供
- ・成果は、研修を自身が計画実施するなかで、自分の考えが整理されたこと
- ・体験者たちに気づきがあったこと
- ・研修そのものだけでなく、B校受講者との細かい打ち合わせでの話あいから学んだこと

第5章

盲ろう教育担当教員講習会の課題と
実現にむけての考察

第5章 盲ろう教育担当教員講習会の課題と実現にむけての考察

盲ろう疑似体験を通して、想像を遙かに越える広範で重篤な困難・不安・孤独を感じ、信じられる通じ合える人と出会えた喜びと安心を感じることから、この講習会ははじまる。教育における専門性の核をなすものは、「どのくらい共感的に相手の立場にたてるか」であろう。その新しい立場から、日々の係わりを積み上げ、子どもの成長とそれを理解できる自分の成長を喜び、人に「今なぜこの子に・・・をしたのですか?」と尋ねられたら、どんなに小さなことでも、「自分のことばでその理由を答えられるようにすること」。これが専門性伝達の核であると考える。そしてことばで伝えることが困難な子どもの心理や、障害のない人間にとってはあまりに当たり前すぎて見落としてしまう事々を伝えるには、自らの見方も大きく変えてくれた疑似体験を、重要な演習プログラムとして活用する。以上のようなシンプルな考え方の上に本講習会は組み立てられている。

前章における受講者のアンケート結果が示すように、改善点がいくつか提案されたが、本モデル講習会プログラムは、事前学習、来所研修、事後フォローアップのほぼ全てで高い評価を受講者から得た。本研究以前に4回実施した予備的講習会においても高い評価を受講者から得ていた(中澤・新井、2005; 中澤・小野、2007)。盲ろう教育の研修のニーズがより認識され、行政がその実施に向かい始めたならば、この研修プログラムは、一つの有効な案として提示できるであろう。

我が国では、約2年ごとに盲ろう教育の経験がない教師が、学校のたった一人の盲ろうの子どもの担任として巡ってくるという状況があり、盲ろうの子どもは不安と困難と時には怒りの時間を耐えることになる。一方、教師はとまどい途方にくれるが、周りに答えを知っている人がいない。やっと盲ろう児とのつながりができたころに、担当の任期が終わり、その教員は去っていく。

そもそもこのような状況の改善に向けた取り組みが根本的に必要だが、今現に困っている盲ろうの子どもたち、教師たちのための研修を提供することが必要である。第一章で指摘したとおり、「速効的に」「最短の日数で」「伝達普及が容易なように」そして「県との連携」によって専門性が継承できるように、受講者に初步的な盲ろう教育の原則をつたえられる研修が必要である。

アンケート結果を見ると、「校内への伝達・普及」については、さらなる支援の必要性を指摘しながらも、受講者は主体的に、積極的に研修を企画・実施していた。もしも講義中心の研修であったならば、このような展開は無かったであろう。受講者の報告の中には、「講師から学ぶ」という立場から「他の教員へ講師となって教えかつ自らも学ぶ」という立場に転換していく経過が記されていた(3. 1. 6 参照)。

学級内での情報の分かち合い、実践の方向性の確認についても、確かな手応えを生み出している様子がうかがえた。小さな取り組みを確実に積み上げ、子どもの確かな成長を確認しながら、いつか同じ方向をむきながら進んでいく様子が述べられている。(資料9)

では、「県との連携と学校間の連携」はどうであろうか。残念ながら、関東からの受講者はそれぞれ県とのつながりをつけることは出来なかった。しかし、T県については指導主事に講習会の講師を依頼し、その後の県内での連携も調整していただいたため、大きな成果が得られた。県の指導主事としての立場から、この講習会をどのように見たのか、講習会講師であり、県の指導主事である長尾公美子氏の意見と考えを以下の枠内に5. 1として記す。

5.1 同一県内から2年連続でモデル講習会を受講した事による効果

長尾公美子（徳島県立総合教育センター）

5.1.1 はじめに

この講習会では、各地から参加した似た状態の盲ろう児の担当者が、ケース研究を通して濃密な内容の研修を受けることができる。しかし、新年度には担当者が替わることがあり、その知識や経験が引き継がれることにはその学校のシステムや担当者の資質に負うところが大きい、ということが実情である。

私たちは、担当者が交替してもこの講習会の成果が継承され、また、その地域で他の盲ろう児教育を担当する者にもその成果が伝えられるための有効な方策を構築することを、モデル講習会の中の一つの課題として考えた。そのために、受講者個人のスキルアップだけではなく県内の指導的役割を担える人材育成をねらいとして、今回のモデル講習会にはT県から平成19年度、20年度各1名ずつの参加者を募った。同一県から複数人数受講することにより、2年間継続してフォローアップできることと、盲ろう教育担当者がチームとして活動できるという効果を期待した。また、講師の一人が、T県において教職員研修を担当する総合教育センターに所属しているため、受講者同士をつなぎ、身近な所で細かいフォローアップが可能であることも考慮し、T県を選んだ。

このことについて、いくつかの効果が得られたので報告する。

5.1.2 複数人数が受講した事による効果

効果の1つ目として、仲間が得られたことである。2名は、別の肢体不自由領域の特別支援学校に所属し、それぞれ知的障害と肢体不自由を併せ有する盲ろう児のいるクラスを担当している。県内に盲ろう児の家族のネットワークはあるものの、この2名の教員が担当する児童生徒の家族は所属しておらず、担当者もつながりは全く無かった。

盲ろう児担当者は、盲ろうについての情報は少なく、どこで情報を得られるのかもわからないという状況の中、それぞれの学校において孤独感を持つことが多い。教師間では常に当該児童生徒についての情報を発信する側であり、ともに考える仲間が得られにくい。そのような状態の中で一緒に受講した他県の仲間に加えて、身近な所で仲間が見つかることは、大変心強いことであると思われる。

効果の2つ目は、今回受講した内容の普及をチームで行えたことである。今回の受講にあたり、講師側は、県内の指導的役割を担う人材育成を目的としていることを伝えていた。平成20年度の受講者は、盲ろう児のクラス担任ではあるが主担当ではなかったことから、まずはクラス内への伝達の必要性があった。そして、フォローアップ研修に講師が出向いた際には学部研修、全校研修へと発展した。

平成19年度の受講者のフォローアップ研修においても疑似体験を行ったが、その後、受講生自身が講師となり、校内教職員を対象に盲ろう疑似体験を通じた研修を行っている。このような校内の実践を土台に、この2名が企画して講師1名も加わり、B養護学校において全盲ろう擬似体験を通じた教職員研修を実施した。また、教室環境の見直しなどについての研修も今後、両校の有志が協同で行う計画があるなど、盲ろう教育に端を発して重度重複障害教育についての自主研究会が組

織されつつある。

5.1.3 指導主事が関わることによる効果

講師の中に指導主事が関わることによって、新たな効果と展開が得られた。

これまでも盲ろう教育担当教員の講習会受講者には同一県内からの参加があったことがある。しかし、個人レベルでそれらの者が連携していくことは難しく、講習会の成果を他の教職員に広めるには限界があった。

今回はT県立総合教育センター特別支援課（平成20年度より特別支援・相談課）の別の指導主事が、A養護学校のフォローアップ研修に同行した。そして授業参観の中で講師が提案した指導計画及び指導案の見直しを、受講者と指導主事が協同で行うことになった。このことにより、この成果が受講者と所属校だけでなく、県内に還元できることとなった。

また2名の受講者が、講師を担当する指導主事を仲立ちとして連携できるようになった。講習会やフォローアップ研修の事前、事後にも相談に応じることができたこと、校内での研修のバックアップができたことも効果の一つと言える。

5.1.4 盲ろう教育研修の波及効果

校内に1人しかいない盲ろう児について、敢えて全校を挙げて研修を行うことにより、盲ろう以外の重度重複障害教育の研修にもつながった。

モデル講習会では、必ず疑似体験を実施している。すると、「見えない・見えにくい」「聞こえない・聞こえにくい」という疑似体験を通して、受講者は担当する盲ろう児以外の児童生徒の状態にも気づいていく。盲ろう児の聴力及び視力の問題による困難さは、他の重度重複障害のある児童生徒の聴覚的、視覚的な認知の困難さと共に通るものだからである。

盲ろう児に認知しやすく伝えるには、伝えたい情報が整理されていること、対象児にとってわかりやすい感覚を見極めてそこにアプローチすること、予告をして本人が受けとめる体制にあることを確認してから発信すること、など情報の提示の仕方が重要なポイントとなる。また、本人に伝わったかどうかを確認すること、発信を受けとめた時には双方のフィードバックを大切にすることなど、コミュニケーションを育てるためのかかわり方の基本も重要である。盲ろう児にとって特に重要なこれらのことを取り上げて考えることが、どの障害にも共通する重要な基本に改めて気づくきっかけとなる。

今回、このことに気づいた受講者は積極的に盲ろう疑似体験を実施した（両校で計3回）。このことにより、他の教員も盲ろう教育は他の重度重複障害教育にも通じるものであることに気づき、盲ろう児を担当することの心理的ハードルを引き下げる事ができたのではないかと思う。また、盲ろう教育の視点に立って自らの教育実践を振り返ることから、丁寧なかかわり方や教材提示の工夫、教室環境の整備に取り組む教員も増えている。

5.1.5 まとめ

人口80万人弱のT県の規模では、盲ろう児の人数は大変少ないため、今後新たに担当する者は情報不足と孤独に陥ることが予測される。今回の2回の講習会をきっかけに、盲ろうの特殊性に関

わる重要なノウハウを引き続き継承していくチームが作られつつあるのは心強い。また、実際に盲ろう教育を担当する教員は限られているが、盲ろう児教育から学ぶべき事がたくさんある、ということに多くの教員が気づくことができたこと、この成果を県内に広めるルートが確保できたことは、今後のT県の重度重複障害教育のレベルアップにつながると期待している。

5.2 盲ろう教育担当教員講習会の可能性について

専門性の継承のためには、県の教育センターや教育委員会との連携が重要であることが長尾氏の報告に示されている。盲ろう教育、重複障害教育に関する教員の専門性の向上・継承を求める県の総合教育センターおよび教育委員会と、国立特別支援教育総合研究所の研究者が協力することが、日本において盲ろう教育研修を確立し育てていくためには肝要であろう。

本研究において、徳島県との連携で成果を得られた理由をいくつか整理しておく。それらのいくつかは、すでに長尾氏の報告で述べられているが、改めてここに列記し、将来、県の教育センターや教育委員会との連携を図るときの参考にしたい。

- 1) 県の教育センターが、盲ろう児生徒がどこの学校にいるのかを把握していること
- 2) 県の教育センターが、盲ろうと重複障害教育にかかる教員の専門性の向上と継承に明確な意欲があること
- 3) 県の人口が比較的小さいため、指導主事が県全体の様子をよく把握していること
- 4) 連携の中心となる指導主事以外に、協力してくださる他の指導主事がいること
- 5) 指導主事が、盲ろう教育についての実績があり、聴覚障害についての専門性が高いこと
- 6) 協力してくださった他の指導主事が、重複障害についての専門性が高いこと
- 7) モデル講習会受講者が自身で研修を試みるとき、指導主事がバックアップできること

これから他の県との連携を考える場合、以上7点は、重要な示唆を与えてくれる

まず、基礎となるのは1)である。県の指導主事等が盲ろう児生徒の在籍している学校について、そして係わっている教員のことをよく知っていることが基本となる。盲ろう児生徒の所在についての情報は、国レベルではほとんど把握できていない。国立特別支援教育総合研究所の希少障害教育相談に連絡が入るのがその唯一のものである。本研究においても、県による受講者選定がモデル講習会が目指す目的を達成するために大きな役割を果たした。

その上で、もっとも重要なのは、県として盲ろう教育および重複障害教育の教員の専門性向上に課題を感じ、その向上と継承を強く望んでいることである。

次に、「盲ろう教育担当教員講習会」を実施する県としてまずどの県と連携するかについては、県全体の状況を把握しやすい、人口の比較的小さな県からスタートすることが初期の場合、効率的であると考える。県の数をさらに広げる場合は、まず一つのエリア、例えば四国や甲信越に焦点を当てて、いくつかの県を対象に講習会を実施することによって、県を越えて刺激し合い・支え合い、専門性向上に寄与することができるかもしれない。

中心となって連携していただく指導主事については、可能であれば、聴覚障害、視覚障害、重複障害のいずれか、理想を言えばこの三領域を担当する方々との連携があると、より円滑な展開が望

まれると考える。それに、国立特別支援教育総合研究所の「盲ろう」を専門とする研究者が加わることで、柔軟で対応力の高いチームが形成されると考える。盲ろう児童生徒は、その障害の特性から、全ての障害種の学校に在籍している可能性があることと、視覚障害と聴覚障害の専門性がかならず必要となるためである。

同県内での異なる学校からの受講者がより円滑に交流できるように、受講者の選定にも工夫が可能と考えられる。「盲ろう教育担当教員講習会」は、これまでの研究から、一度に4名に対応するのが限界である。可能ならば、例えばその中の2名をA県の二つの学校から、もう2名はB県の二つの学校から選ぶと、来所研修から協力関係をつくることが可能となる。さらに、可能ならばA県とB県が隣接しているならば、県を越えた交流もより容易につくられると考える。

国立特別支援教育総合研究所の研究者のフォローアップも、同県内、あるいは隣接している県であると、より効率的に実施できると考えられる。さらには、A県でのフォローアップに、隣接するB県の受講者も参加できることで、より濃密な連携がすすめられる可能性がある。そこに相互の指導主事が参加できるならば、いっそう高い効果があると思われる。

国立特別支援教育総合研究所でなければ有していない専門性を活用し、県および複数の県を含む地域と連携し、新たな研修システムを構築することは、決して非現実的ではないと考える。そこで用いるプログラムは本研究のモデル講習会で検証したものが、そのまま使えるため、すでに大きなステップは踏み出されたと考える。

5.3 盲ろう教育担当教員講習会が対応できない研修ニーズ

しかし、この基礎的盲ろう教育専門性向上研修プログラムでは対応できない研修ニーズがある。それは、高い学習能力を有する盲ろう児童生徒の教科学習を担当する教員の研修である。潜在的な能力が極めて高くとも、教科学習まですすむ盲ろう児童生徒の数は極めてすくなく、結果的にその専門性の蓄積も限られている。また、中学部に進学するとともに、小学部にくらべてより多くの教員が教科を担当することになる。

これまで述べてきたモデル講習会は、一つの学校から一名の教員の受講を想定している。しかし、中学部では、10名近い教員が一人の盲ろう生徒の教科担当となっている。

次章においては、奈良県立聾学校に在籍している学習能力の高い盲ろう生徒の教科担当教員の専門性向上支援について、本研究の一環としてすすめた取り組みを、協力者の星祐子氏に報告していただき、本報告書の締めくくりとする。

第6章

高い学習能力のある盲ろう生徒の
全教科にわたる専門性向上に対応する場合

星 祐子

(筑波大学特別支援教育研究センター)

第6章 高い学習能力のある盲ろう生徒の全教科にわたる専門性向上に対応する場合 星 祐子 (筑波大学特別支援教育研究センター)

6. 1 研修の目的

高い学習能力のある盲ろう生徒に関わる教員の専門性向上のための有効な研修のあり方について実践的検討を行うことを目的とする。

6. 2 研修の対象と方法

当該盲ろう生徒の指導にあたっている奈良県立ろう学校中学部教員を中心に研修を行った。

講師が盲ろう生徒が在籍する学校に出向き、各教科の指導場面の観察を行い、その後の検討会において、助言および協議を行う。また、より適切で効果的と思われる教材の提供を行う。これらの助言や協議内容、教材等について、研修後の指導場面での活用を図り、講師の評価とアンケート調査によって、研修内容の有効性と課題を明らかにする。

なお、当該の盲ろう生徒は、奈良ろう学校幼稚部、小学部を経て、中学部に在籍している生徒であり、平成19年度において中学部1年、全盲で高度難聴の生徒である。

6. 3 研修の回数

平成19年度 5回訪問

平成20年度 3回訪問

6. 4 研修内容

研修内容については、次頁の表に示した。

6. 5 研修を受けた教員のアンケートのまとめ

1) アンケート回収数

当該児童の指導を行い、かつ研修を受講した教員 8

2) アンケート項目について

以下の項目でアンケートを実施した。

(1) 盲ろう教育研修前について

- ・基礎データ（教員経験年数、当該校での経験年数）
- ・盲ろう生徒の指導において悩んだことや困難を感じた点
- ・本研修前に盲ろうの子どもと関わった経験と研修の希望
- ・過去の盲ろう研修受講の有無
- ・コミュニケーション手段の種類

(2) 盲ろう教育研修後について

- ・配布した資料等で参考になったものについて
- ・盲ろうに特有な配慮について新たにわかったことの有無
- ・コミュニケーション等について新たにわかったことの有無
- ・研修前後での盲ろう教育についての専門性の違いの有無
- ・研修の担当教科指導における有効性の有無

- ・今後の校内研修の設定について
- ・研修プログラム等についての自由記述

4. 研修内容		
研修内容と助言および協議内容		
	見学した教科とその内容	助言および協議内容
平成19年度 第1回	理科:水のかさ 体育:ホッケー 音楽:鑑賞・歌 数学:時間 国語:反対語 自立活動:パソコンのディスプレイ紹介	<ul style="list-style-type: none"> ・盲ろうがもたらす困難性 ・盲ろう障害の生徒と接する上での配慮事項 ・コミュニケーション方法の確認 ・各教科の具体的な指導内容等について
平成19年度 第2回	美術:造形(粘土、彩色) 理科:気温と天気 社会:宿泊学習のこと	<ul style="list-style-type: none"> ・盲ろう疑似体験を踏まえてのコミュニケーションについて ・盲学校との教科間連携について ・点字図書の紹介
平成19年度 第3回	自立活動:自身の身長と体重の観察と記録 運動会の練習:組み立て体操の練習 国語:食器の使い方の言語的説明 理科:昆虫の観察	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動と理科の授業を中心に学習課題の設定および具体的な指導法等について
平成19年度 第4回	数学:時間の計算 社会:食べ物や身の回りの物など身近な所から中国を学ぶ 自立活動:今月の主な行事について 国語:「クレヨン」を題材にした読み解き 理科:てことてんびん	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科の指導内容と教材について ・運動会時のビデオの視聴と盲ろう生徒の行動とその原因・対応等について ・点字表記について
平成19年度 第5回	美術:版画(彫刻刀を使用) 技術:本棚(電動糸鋸を使用) 社会:地図(寒い所と暑い所) 自立活動:体験したこと、路線図	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科の具体的な指導方法 ・道具・工具の使用法と安全に対する配慮事項 ・1年間のまとめ
平成20年度 第1回	理科:物の変化(ジャガイモを燃やす) 英語:アルファベットの読みと綴り 保健:味覚 国語:説明文「道具の使い方」の読み解き	<ul style="list-style-type: none"> ・盲ろう生徒への配慮事項 ・各教科の指導内容・方法 ・実験器具の提示の仕方 ・教材について
平成20年度 第2回	体育:ゲーム(ハンカチ落とし) 国語:遠足を振り返って 自立活動:点字タイプライターを介してのやりとり *盲学校の教員が主になっての取り組み 英語:アルファベット指文字の確認、数の英語 理科:物の変化(鼈甲飴を燃やす)とその記録	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科で課題となっていること、困っている事項 ・マラソン時の伴走について ・状況把握の難しさと適切な情報 提供について ・授業の具体的な組み立て ・触察教材の必要性 ・盲学校との教科間連携や具体的取り組みについて
平成20年度 第3回	学年活動:送別会時の景品づくり(ラミネート加工担当) 理科:熱を加えることによる鉄の変化 英語:アルファベット、国名の読み・綴り・ローマ字式指文字 数学:多面体 国語:「コロちゃん」を題材にしてお話をつくる 学年活動:成人ろう者の方の話を聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科の指導内容、配慮すべき 事項 ・一連の作業を一人で行うことのわかりやすさと分担時の説明 ・空間認知について ・長期的展望に立っての指導内容 の検討 ・2年間の研修のまとめ

3) アンケート結果

(1) 盲ろう教育研修前について

教員経験年数は、2年から29年までとばらつきがあり、奈良ろう学校での経験年数にもかなり

のばらつきがみられた。また、本研修対象生徒を指導する以前に盲ろう児童・生徒を指導した経験のある教員は8名中3名、担当した年数は1年および2年であった。さらに、本研修以前の盲ろう教育についての研修としては、介助歩行、点字についての校内研修を受けた教員が5名、全国盲ろう教育研究会をあげた教員が1名であった。

当該生徒の指導において悩んだことや困難を感じた点については、以下のような事項を挙げていた。

- ・何を課題とし、どのようにアプローチしていくか
- ・学年一斉授業の中で、個人に迫った課題設定の難しさ
- ・状況説明のあり方（どのようなことを、どれくらい）
- ・行事等の全体把握の難しさ
- ・社会科歴史的なことをどう教えたらしいのか
- ・盲ろう生徒に理解させやすく、かつ興味を持つてくれる教材教具
- ・目と耳、両方の障害を併せ有することによる情報量の不足をいかに補うか
- ・視覚と聴覚両面の情報がないという状況を理解すること
- ・点字指導の経験がなかったこと

これらの事項は、

- ①盲ろう障害に起因する絶対的情報の欠如とそこから生じる状況把握の困難性
②担当する教科における課題設定とその指導法、教材教具
と二つに大別することができる。

盲ろう障害故のコミュニケーションの困難性を挙げた教員はいなかつたが、当該生徒が触手話、触指文字を基本として、ごく簡単な単語については音声言語も活用できるといったこと、さらに、ろう学校であるために教員が手話や指文字というコミュニケーション手段を身につけていたということも理由として考えられよう。

1) 盲ろう教育研修後について、項目ごとの回答は以下の通りである。

	特に なかつた	あつた	無回答
盲ろうに特有な配慮について 新たに分かったことの有無	0	8	0
コミュニケーション等について 新たにわかつたことの有無	1	6	1
研修前後での盲ろう教育についての専門性の違いの有無	0	8	0

	役立た なかつた	役立つた	無回答
研修が、担当している教科指導に役立つたかどうか	0	8	0

①盲ろうに特有な配慮について

盲ろうに特有な配慮について新たにわかったことの有無については、全員が「あった」と回答し、具体的には以下のような事項を挙げていた。

- ・全体、周りの様子、自分の置かれている状況把握の難しさ
- ・具体物をできるだけ提示すること
- ・事前に今後の予定を明確に伝えておくこと
- ・状況説明・情報提供の重要性
- ・盲ろう児の理解システム
- ・体験の大切さ
- ・空間認識の難しさ

特に、状況把握の難しさとその重要性が数多く挙げられ、場所が大きければ大きいほど、広ければ広いほど状況把握が難しいといった具体的な表記もみられ、盲ろう障害がもたらす困難性と配慮についての理解がみられた。

②コミュニケーション等について

コミュニケーション等について新たにわかったこととしては、以下のような事項が挙げられた。

- ・1対1のコミュニケーションが基本であること
- ・話しかける時に、自分が誰であるかを伝えてからスタートすること
- ・生徒の反応をみながら、理解しているかどうか再確認することの大切さ
- ・必要なことを絞って伝えることの大切さ
- ・情報が多すぎては混乱するだけで正しく伝わらないこともある
- ・触手話を使うことで素早くまとまった意味として伝達できること

これらの事項から、盲ろう児のコミュニケーションにおける配慮事項が捉えられてきたことがうかがえた。

③盲ろう教育についての専門性について

研修前後での盲ろう教育についての専門性の違いの有無についても、全員が専門性に違いがあると回答し、

- ・情報保障に関する配慮
- ・盲ろうに対する理解
- ・教材教具の工夫
- ・盲ろう生徒の状況把握
- ・わかりやすい理解しやすい伝え方の工夫

などの具体的な記述がみられた。

④教科指導について

研修が、担当している教科指導に役立ったかどうかの設問に対しても、8名全員が役立ったと回答し、各教科担当教員から以下のような具体的な記述が寄せられた。

- ・わかりやすく伝える手段の工夫
- ・話し方や授業の進め方
- ・言葉の理解の過程を踏まえた教科指導
- ・将来を見据えての指導内容の選択
- ・身近な事項や体験から出発して学びを組織していくこと
- ・触察の大切さ

- ・立体地図の触り方

- ・状況説明をすること

これらの事項が、具体的な指導内容や指導場面において、どのように生かされてきたのかについては、事例を示しながら後述する。

⑤今後の校内研修の設定について

今回の研修プログラムや資料を用いての校内研修の設定については、盲ろう生徒への配慮、接し方、コミュニケーション等について是非行いたいとの回答が半数程の教員から寄せられたが、実施するにあたって、伝達していくことの難しさも同時に出来られ、校内研修を継続して行っていくためのプログラムや資料の工夫の必要性が示唆された。

⑥配布した資料等で参考になったものについて

盲ろう児童の指導の実際（DVD）や盲ろう児と初めて関わる時の配慮事項を記したプリントが挙げられた。今後、初めて盲ろう児童・生徒を担当する教員対象に、今回の研修を受講した教員が実施する場合には、研修プログラムや資料の適切で使いやすい提示が必要であり、配布資料等の吟味が必要であろう。

⑦研修についての自由記述

大変有意義な研修であったとの記述と共に、継続した支援が欲しい、分からぬ時や困った時にその都度助言がほしいといった要望が出され、支援システムについても検討する必要があろう。

6. 研修後の授業における配慮事項・工夫点について

ここでは、授業参観後の助言・協議を踏まえて、授業の展開、教材において配慮や工夫がされている教科指導の実際や指導内容の見直しが図られた事例を紹介する。

国語については、具体物を提示することで、概念をより確かに獲得させるといった授業の展開がなされていた。また、実際に体験したことを振り返りながら言語化する場合においても、全体像を確認しながら状況や周囲の様子が把握できるように模型などを作成するなどの工夫がみられた。

「遠足を振り返ってみよう」の題材設定時に、遠足でどこを歩いたのか、周りはどんな様子だったのかがほとんど把握できていないことがわかった。そこで、遠足で行った高原の簡単な模型を提示し、以下の点が把握できるように努めていた。コースは、触って分かるように工夫されていた。

- ・高原の全体像と歩いた行程
- ・当該生徒の行動と友だちの行動
- ・道や高原の様子



実際に、模型を触りながら高原の全体像を把握した上で、高原のどこを歩いたのかコースをたど

りながら確認し、道の両端はススキが生い茂っていたこと、当該生徒がA地点にいた時に友だちのB君とCさんはD地点にいたことなどを伝え、言語化する授業が進められた。

視覚と聴覚からの情報が全くといってよいほど入手できない中で、全体像、自分の置かれている状況、周囲の様子についての情報は意識して伝えない限り、欠落してしまうのは当然である。それを国語の指導の中で、文章表現させる前に、体験をひとつずつ振り返り確認していくといったやりとりが丁寧に行われていた。状況の把握だけでなく、概念を育てる上でもとても大切な取り組みであると考える。

社会科の地理で中国を学習する時、中国の食べ物を考えさせるといった身近な所から出発し、当該生徒の興味を引きつけていった。そして、地図で場所を確認後、中国で制作したものを持っているかどうかを調べようと発展させ、かばん、タオルなどが中国製であることを調べていった。

単に、地図で中国の位置を調べる、中国の特色を学ぶというのではなく、自分の身近な所、興味や関心をもって学べる所から授業を組み立てていくことで、意欲的に学習がすすめられるだけでなく、知識がより確かなものになっていくことが指摘されているが、盲ろう児童・生徒の教科学習を進めていく上で大切な視点である。たとえば、歴史を学ぶ際に、写真や絵、テレビといった映像や音声により何となくイメージができるといった偶然性をもてない盲ろう児童・生徒にとっては、イメージしにくい古からスタートするのではなく、現在の自分からスタートし、両親、祖父母というように身近な人や物から遡っていくことで歴史的な認識を育んでいくことも必要であろう。

英語において、当初はアルファベット、血液型、色、聴力の単位などの読みと綴りを学習していたが、アルファベット一文字ずつの読み方（音声）と単語として綴られた時の読みの不一致、系統性を持たせての単語の提示などを指摘し、学習内容・方法の検討を行った。その後、アルファベットについては、立体コピーで形と読み（音声）・ローマ字式指文字の読み取り、数の英語についても立体コピーで提示した点の数を数え、それを日本語と英語の両方で答え、英語の綴りも答えるといった学習を展開していた。たとえば、凸点がひとつのカードを提示され、それを触って、「いち（日本語読み）」、「ワン（英語読み）」、さらに、ローマ字式指文字を提示しながら「オ一 エヌ イー（綴り）」「ワン」というように、アルファベット一文字ずつの読みと単語として綴られた時の読みの違いや身近な生活の中で活用できるであろう単語を意識しての読み、スペル、意味、ローマ字式指文字といったように多面的な取り組みがなされるようになっていった。



立体コピーでつくられたアルファベットのカード

お わ り に

おわりに

本研究で考案・実施した「盲ろう教育担当教員モデル講習会」のプログラムは、受講者のアンケート結果と、連携した県の指導主事の報告から、受講者に盲ろう教育にかかる専門性向上をもたらすという一定の評価を得られた。将来、盲ろう教育についての基礎的研修を実施できる状況になった場合、一つの研修プロトタイプとして提示できることは、大きな成果であると考える。このプロトタイプを基にして、インターネットを用いた遠隔研修に置き換えられる部分を確認して取り入れるならば、受講者にとっても講師にとっても、より負荷の低いプログラムに改良していくことが可能であろう。なお、このプログラムでは十分に対応できない、高い学習能力を有する盲ろう生徒にかかる研修については、研修実践を事例的に積み重ねながら、各教科についての基本的配慮・課題設定・授業方法にかかる研修方法をつくりあげていく必要があろう。

受講者の個別ニーズに対応した本プログラムの性質上、講習会の定員は4名以下であろう。遠隔研修を活用して、部分的な解決を図るのは一つの方法であろう。もう一つの方法として、講習会の複数回開催がある。一年に4回開催し、一回に4名の受講者を受け入れるならば、計16名の研修が可能となる。その場合、例えば四国や、東海や、東北など、一つの地方に焦点を当てて受講者を募るならば、フォローアップによる講師の負担も軽減され、さらには県を越えた地方レベルの連携を促進する可能性も生じる。しかしながら、講習会実施の初期においては、受講者数の多さよりも、まず確実に成果をあげられる範囲の中で講習会を開始することが肝要であろう。その過程のなかで、もっとも効率のよい、もっとも生産的なやり方が生み出されていくと考える。

一方、改善の余地を残しながらも、本プログラムの受講者による研修成果の伝達・普及にも一定の成果がみられた。特にT県の二人の受講者の取り組みから、大きな示唆を得ることができた。平成19年度に受講したT県A校の受講者は、平成20年度受講のB校受講者と県の指導主事と協力して、B校での盲ろう疑似体験研修を、講師の一人となって実施した。講習会の準備・実施・振り返りのプロセスのなかに、受講者が研修成果の伝達者へと変化していくための要点と、伝達者となることによって得られる学びが示されていた。また、T県B校受講者が、1年間の実践を終えてから、校内に向けて行った校内伝達講習からも、受講者が伝達者に変化していく要点が示されていた。受講者が実施する学級内、学部内、校内、あるいは校外伝達講習を、「盲ろう教育担当教員講習会」プログラムの事後学習の一つとして位置付け、受講者たちが実施しやすい複数の企画案を示していくことは、重要な課題として検討をつづけていきたい。

本研究の成果について、県の指導主事が果たす役割が大きいことが、指導主事の報告からも確認された。その報告のあとの考察にも述べたが、盲ろう研究と専門性を日本で唯一蓄積している本研究所が、その専門性を求める県と、新しい形の連携関係を創りだしていくことが、盲ろう教育担当教員講習会の実現につながると考えている。この連携がまた、本研究所の新たな盲ろう研究を推し進め、専門性を高めていくことにもつながるであろう。これに関しては、各都道府県の教育センター等と研究所の協力体制を積極的につくっていくことと、本研究所については現在一名の研究者で担っている盲ろう研究を、次の世代に継承できる体制整備が肝要であろう。

全国の特別支援学校の盲ろう児童生徒を担当する教員へ、研修の機会が実現できるよう、以上の研究と取り組みをさらに進めて行きたい。

研究代表者
中澤 恵江

文 献

文献

- Conference of Educational Administrators of Schools and Programs for the Deaf., and Council of American Instructors of the Deaf. (2008) Programs for training teachers of deaf-blind students: American Annals of the Deaf Reference Issue, 153, 2, 211.
- Conference of Educational Administrators of Schools and Programs for the Deaf., and Council of American Instructors of the Deaf. (2008) Programs for deaf-blind children and youth: American Annals of the Deaf Reference Issue, 153, 2, 223.
- 千田耕基 (1999) 視覚機構と視機能. 大川原潔・香川邦生・瀬尾政雄・鈴木篤・千田耕基 (編), 視力の弱い子どもの理解と支援. 教育出版, 36-44.
- 福島智 (1997) 二 盲ろう者のリハビリテーション (2) —「盲ろう疑似体験」を通して考える盲ろう障害の特徴—. 盲ろう者とノーマライゼーション. 明石書店, 124-133.
- 福島智 (1997) 三 シミュレーション体験による障害理解 (1) —「盲ろう障害」を中心に—. 盲ろう者とノーマライゼーション. 明石書店, 134-137.
- 星祐子・中澤恵江 (2008) 盲ろうの子どもの保護者を対象とした調査 —教員に求める専門性に焦点を当てて—. 日本特殊教育学会第46回大会発表論文集, 563.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2000) 平成11年度障害のある子どもの教育指導の改善に関する調査普及事業. 視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の実態調査報告書.
- 厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課 (2008) 平成18年身体障害児・者実態調査結果.
- McLetchie, B., Riggio, M., McGinnity, B., Gompels, E., Toney, C. (1997) Competencies of Teachers of Learners who are Deafblind- Perkins National Training Project-: Perkins School for the Blind.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1970) 山梨県立盲学校における盲聾教育に関する研究—文部省指定実験学校報告書—.
- 中澤恵江・星祐子 (2008) CHARGE 症候群を有する子どもの保護者を対象とした調査 —教員に求める専門性に焦点を当てて—. 日本特殊教育学会第46回大会発表論文集, 600.
- Nakazawa, M. (2007) The Pilot In-Service Training Program for Teachers in Charge of Deafblind Students in Japan: 14th Deafblind International World Conference, Australia.
- 中澤恵江・小野龍智 (2007) 盲ろう児童生徒担当教諭モデル講習会—二回の実施を通したプログラムの改善—. 調査研究「障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制におけるコンテンツの充実・普及方策に関する実際的研究」(平成17年度～平成18年度) 研究報告書, 34-36.
- 中澤恵江 (2006) 視覚と聴覚の障害が重複している盲ろう児童生徒の指導. 平成16年度～17年度課題別研究報告書「重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究」, 17-22.
- 中澤恵江・佐藤正幸 (2006) 高等教育機関に在籍する盲ろう学生の教育・日常生活支援専門家養成研修カリキュラムの開発. 平成16年度～17年度共同研究.
- 中澤恵江・新井千賀子 (2005) 盲ろう児童生徒担当教諭モデル講習会. 平成16年度国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書「障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制の構築と活用に関する実際的研究」, 45-48.
- 中澤恵江 (2005) ユタ州立大学 SKI-HI 研究所における感覚障害のある子どもの家族・教員・介助者等のための研修プログラム開発と研修方略. 世界の特殊教育, 19, 75-78.

- 中澤恵江 (2003) 盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線. 特別支援教育, 9 号, 58–61.
- 中澤恵江 (2002) 「視覚と聴覚の両方に障害のある子どもに役立たせるための情報ポートフォリオ」. 平成 10 年度～13 年度国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部・一般研究報告書「感覚障害のある重複障害児にかかるチームによる総合的教育プログラムの研究」
- 奥山敬 (2008) T A C 等の結果を受けて教員が疑似体験を行い、環境面への配慮に結びつけた事例.
- 齊藤由美子・中澤恵江・後上鐵夫・大崎博史 (2008) 「重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて—」. 平成 18 年度～19 年度課題別研究成果報告書, 112–119.
- OECD (2005) Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators, OECD Publishing, Paris.
- 齊藤由美子・中澤恵江・後上鐵夫・大崎博史 (2008) 「重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて—」. 平成 18 年度～19 年度課題別研究成果報告書.
- Stillman, R., & Battle, C. (1985). Callier-Azusa Scale (H). Program in communication disorders. University of Texas at Dallas. Callier Center for Communication Disorders.
- 全国早期支援研究協議会編 (2005) 聴覚障害サポートハンドブック 乳幼児編, 「お子さんの耳がきこえない」と言われたら.
- 全国早期支援研究協議会編 (2005) 聴覚障害サポートハンドブック 軽度・中等度難聴編, きこえにくいお子さんのために・・・
- 梅津八三 (1977) 心理学的行動図. 重複障害教育研究所研究紀要, 財団法人重複障害教育研究所.
- Umez, H. (1980) The organization of behavior and sign system activity: the use of psychological assistance for the formation of verbal sign system of the deaf-blind (Keynote lecture). In Proceedings of the First International Congress for the Study of Child Language, Lanham: University Press of America, 455–475. 中澤恵江 (編) 2000, 心理学—梅津八三の仕事, 第 3 卷, 205–232.
- Umez, H. (1974) Formation of verbal behavior of deaf-blind children (Keynote lecture). In Proceedings of the 20th International Congress of Psychology, Science Council of Japan, 48–74.
- 中澤恵江 (編) 2000, 心理学—梅津八三の仕事, 第 3 卷, 1–17.
- 梅津八三 (1961) 盲ろう二重障害者の言語行動形成についての心理学的研究. 中澤恵江 (編), 2000. 心理学—梅津八三の仕事, 第 2 卷, 31–238.
- 山梨県立盲学校 (1999) 山梨県立盲学校創立 80 周年・盲ろう教育開始 50 周年記念誌.
- 山梨県立盲学校 (1962) 昭和 36 年度文部省指定実験・重複障害児教育研究報告書—盲聾啞教育の研究.

資 料

資料 1	盲ろう教育の知識と必要な技能についての専門性	55
資料 2	平成 20 年度 K 県盲ろう者通訳・介助員養成及び現任研修カリキュラム	63
資料 3	研修配布資料 1 盲ろう児とかかわるときの基本原則	65
資料 4	研修配布資料 2—1 コミュニケーション方法の発達的変化：受信	67
資料 5	研修配布資料 2—2 コミュニケーション方法の発達的変化：発信	69
資料 6	研修配付資料 3 盲と聾が同時に重複した「盲ろう」の指導の最前線	71
資料 7	D 校における疑似体験を実施した後の質問への反応	77
資料 8	T 県 A 校への 1 年後フォローアップへの感想	79
資料 9	盲ろう教育担当教員モデル講習会を通しての取り組みについて (平成 20 年受講 T 県 B 校受講者による報告)	81
資料 10	アンケート結果の詳細	87

資料1 盲ろう教育の知識と必要な技能についての専門性

<盲ろう教育の知識と必要な技能についての専門性>

- 1 盲ろうとは
- 2 個人のアイデンティティ、人との関係、自尊心の確立
- 3 概念形成
- 4 コミュニケーション
- 5 聞こえと見え
- 6 定位と移動
- 7 環境の整備と教材

この7項について、「44の知識」と各知識を具現化するための「必要な技能」がリストされている。盲ろう教育の専門性についてのより具体的なイメージを伝えるため、「1 盲ろうとは」、「2 個人のアイデンティティ、人との関係、自尊心の確立」、「3 概念形成」、「4 コミュニケーション」に焦点を当てて、「知識と必要な技能」のリストを以下に記す。

これらは、以下の報告書から抜粋し、中澤恵江が翻訳したものである。

Barbara McLetchie, Marianne Riggio, Betsy McGinnity, Elizabeth Gompels, Christine Toney (1997) Competencies of Teachers of Learners who are Deafblind- Perkins National Training Project-, Perkins School for the Blind.

<盲ろうとは>

- 1 知識： 全ての学習（例：コミュニケーション、概念形成、運動発達、動作等）における視覚と聴覚が果たす決定的な役割
- 2 知識： 視覚と聴覚障害が組み合わさることが、盲ろうの学習者に及ぼす複雑で独特な影響（例：コミュニケーション、情報へのアクセス、方向定位と移動の困難等）
- 3 知識： 盲ろうの学習者の多様性（例：異なる原因疾患、視覚障害・聴覚障害の異なる受障時期、視覚障害と聴覚障害のそれぞれの程度の違い、他に重複する障害等）
- 4 知識： 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる、盲ろうの学習者の潜在的な孤立状況
- 5 知識： 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる、偶発的な学習の欠如がもたらすインパクト
- 6 知識： 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる潜在的な情緒的精神的影響（例：孤独感、進行する障害がもたらす抑鬱状態）
- 7 知識： 視覚と聴覚障害が重なることによって起こる、他者との人間関係についての潜在的なインパクト（例：家族との交流、社会的な人間関係の確立）

- 8 知識：盲ろうに併せて他の障害が重なることによって生じる潜在的な複雑な影響（例：運動障害、医療的な課題、認知的な課題を持つ場合）
- 9 知識：受障時期の違い、視覚と聴覚の程度あるいはそれらの進行の違いがもたらす潜在的な影響（例：コミュニケーション、言語獲得、定位と移動、精神的安定）
- 10 知識：盲ろうの原因となる主要な原因疾患（例：ウィルス性感染、C H A R G E 症候群、未熟産による低体重、アッシャー症候群）およびそれらが盲ろうである学習者におよぼす潜在的インパクト
10. 1 必要な技能：原因疾患についてのリソースへのアクセス

<個人のアイデンティティの確立、人との関係、自己尊厳>

- 11 知識：盲ろう児とその主要な養育者との間の親子の愛着関係形成に及ぼす潜在的インパクト
11. 1 必要な技能：視覚と聴覚の欠損が組み合わさった状態が盲ろう児とその主要な養育者の間の関係に及ぼす影響のアセスメントとその説明
11. 2 必要な技能：係わる人、係わり方、ルーチンにおいて、愛情ある養育と一貫性によって、盲ろう児と信頼関係を築くこと
11. 3 必要な技能：視覚と聴覚情報の欠落あるいは歪みを補償するために触覚を用いること（例：相互に眼で見つめ合うことを、触覚によって代替すること）
- 12 知識：盲ろう児のボディーイメージの発達
12. 1 必要な技能：日々のルーチンを盲ろう児と一緒に動いて行い（共動的に）自分及び身体への意識を築く
12. 2 必要な技能：触覚を使って機能的な活動やあそび（例：手をたたく遊びや、シャツを着せる前に盲ろう児を自らの腕を触らせる）を通して、自分と他者の身体を意識させる
12. 3 必要な技能：身体の部位の働きを学べるような機会を提供する（例：大きな音に気づいた時に盲ろう児の耳を触る、食べものを噛みしめている他者の顔を触らせる）
12. 4 必要な技能：日々のルーチンやプログラムの中で、盲ろう児が固有感覚（筋および体位を通したフィードバック）および運動感覚（身体運動を通したフィードバック）の意識を高めること（例：軽い物や重い物を持ち運ぶこと、体操）
- 13 知識：盲ろう児の個人としてのアイデンティティと、他者とのまたはある集団の中での関係性の発達（例：息子あるいは娘であること、級友であること）
13. 1 必要な技能：一人一人に視覚的、聴覚的、触覚的なししを用いて、盲ろう児に係わりかけたのが誰であるのかを明らかにする（例：盲ろうの赤ちゃんにお母さんが自分の顔に触らせて。自分は誰かを明らかにしながら話しかける、教師は自分のネームサインである腕輪を盲ろう児に触らせてから自分の名前を言う）
13. 2 必要な技能：盲ろう児がネームサインを使って自分自身及び他者を認識する機会を与える（例：その人を表す触覚的な手掛けり、実物の手掛けり、絵、ネームサイン、音声によ

る呼名)

13. 3 必要な技能： 盲ろう児が家族との関係や他者との関係を学べる機会を提供する（例：写真を使って家族のメンバーの特定をする、実物の手掛けかりを使って友達の特定をする）

13. 4 必要な技術： 特定の集団の文脈の中で、自身及び他者の役割を理解する機会を盲ろう児に提供する（例：他の家族メンバーと共に家事に参加する、級友と共に学級の仕事をする、友だちと共に祝いの行事に行って食事をする）

14 知識： 盲ろう児の肯定的な自尊心の発達

14. 1 必要な技能： 自信を育てるために、盲ろう児に選択する機会を提供する（例：形や手触りの異なるいくつかのシャツの中から着用したいものを選ぶ、友達を選ぶ）

14. 2 必要な技能： セルフ・アドボカシー（他の人に依存するのではなく、自らが実生活上の責任を引き受けことと、ほかの人に理解してもらうために自分のことを主張できるようになる）の機会を盲ろう児に提供する（例：バスから教室まで一人で歩いていく、必要な支援を求める事と、自分の通訳者を選ぶこと、仕事やキャリアを選ぶこと）

14. 3 必要な技能： 生活のなかで自然に生じる様々な成功や失敗から盲ろう児が学べるような機会を提供する

14. 4 必要な技能： 他の盲ろう児者と出会い、関係をつくる機会を盲ろう児に提供する（例：他の盲ろう児者も参加するサマーキャンプや盲ろう児の交流会への参加、他の盲ろう児者とコンピュータを通して交流する）

<概念の発達>

15 知識： 具体的概念および抽象的概念の発達に、視覚と聴覚の欠損が組み合わさることによって及ぼされる潜在的なインパクト

15. 1 必要な技能： 意味があり、意欲をもって取り組める実生活の体験に参加することを通して、基礎的な概念を盲ろう児が発展できる機会を提供する（例：本物の動物を体験するを通して動物について学ぶ、食物を実際に買いに行き調理をして食べること）

15. 2 必要な技能： 見えて聞こえている子どもが自然に偶発的に学ぶ普通の品々について、積極的に探索して体験できる機会を盲ろう児に提供する（例：食器や調理器具、食器棚の扉、携帯電話、電灯のスイッチ）

15. 3 必要な技能： 様々な物の機能的な使い方について、盲ろう児に触覚的なモデルを提示する（例：教師の手の上に盲ろう児の手をのせて、スプーンから食べるという方法を示す、水道の栓の開閉の仕方、服を洗濯する全プロセス）

15. 4 必要な技能： 抽象概念を理解し表現できるような機会を盲ろう児に提供する（例：時間について学ぶためのカレンダーシステム、感情を表すための実物や絵）

<コミュニケーション>

16 知識： 盲ろう児と他者とのコミュニケーション・パートナーシップの発達

16. 1 必要な技能： 安心、尊敬、信頼を基にした関係を盲ろう児と築く

16. 2 必要な技能： 盲ろう児のコミュニケーションのペースとタイミングをアセスメントし、それに合わせること（例：身体的制限、視覚障害と聴覚障害の程度、情報を処理する時間、

自分の動作を計画すること、医療的条件)

16. 3 必要な技能： 役割交代の機会をつくること（例：おもちゃで遊ぶ時、野菜を切る時、ゲームをすると時、会話をする時に役割交代をする）
 16. 4 必要な技能： 関心のある話題について、ことばあるいはことばを使わずに、盲ろう児が会話を開始できる機会を提供する（例：盲ろう児がテーブルを軽くたたいたら教師も同じパタンでたたく、盲ろう児が友達の名前を手話で表したら教師と盲ろう児がその友達について会話をする）
 16. 5 必要な技能： 盲ろう児のコミュニケーションのスタイルと能力について、他の人々と情報を交換し、盲ろう児のコミュニケーションのレパートリーについて一貫した解釈とその活用ができるることを確実にする
 16. 6 必要な技能： 盲ろう児にとって重要な仲間及び大人が、その盲ろう児と効果的にコミュニケーションできるように、教えること（例：触覚的キー、実物、手話などの特定のコミュニケーションモードの使い方とその手本を示す）
-
- 17 知識： 盲ろう児と他者との社会的/コミュニケーション的やりとりを向上させる、視覚的、聴覚的、触覚的配慮
 17. 1 必要な技能： 盲ろう児とコミュニケーション・パートナーの間に適切な空間距離をおく（例：視野欠損、視力低下、聴覚障害を考慮にいれてとられる配慮）
 17. 2 必要な技能： 集団活動への参加を向上させる効果がある盲ろう児の最適な位置を他者との関係において決定する（例：手話を視覚的および/あるいは触覚的に読み取れる距離、会話を聞き取れる距離、そして必要に応じて他者と身体的接触をとったりそれを維持することができる位置）
 17. 3 必要な技能： 盲ろう児の眼の高さでやりとりを維持する、あるいは、特定の視覚的条件に応じた配慮を行う（例：上方視野欠損に配慮して対応できるように、眼の高さよりも下でやりとりを維持する）
 17. 4 必要な技能： やりとりの開始と終了には、触覚的な手掛けかりを使うこと（例：肩あるいは手の甲を触ることで、やりとりの「開始を告げる」）
 17. 5 必要な技能： 盲ろう児の周りで起きている他のやりとりや出来事の情報を、盲ろう児に通訳する（例：誰が話しているのか、会話の話題は何か、誰が入ってきたのか）
 17. 6 必要な技能： 教師が選んで着ている自らの服の色、手触り、柄などが盲ろう児の社会的やりとりをどのように向上させたり損なったりするかをアセスメントする（例：ゴチャゴチャした柄物を避ける、手話をする場合は手と良いコントラストをなす色の服を着る、盲ろう児が見ようとする意欲を示す色の服を着る）
 17. 7 必要な技能： 盲ろう児が他の人と効果的にやりとりする能力を低減させるような、不必要的視覚的、聴覚的、触覚的ノイズ（例：背景で交わされるおしゃべり、ラジオ、テレビ、散らかしたまま整理整頓されていない教材や器具）を取り去るか減らす
-
- 18 知識： 盲ろう児によって使われている非言語的形態/モードのコミュニケーション
 18. 1 必要な技能： 非言語形態のコミュニケーションのアセスメント（例：呼吸または身体の筋緊張の変化、顔の表情、笑い、泣き）
 18. 2 必要な技能： 非意図的形態のコミュニケーションを意図的なものとして見なして解釈する（例：盲ろう児がいくつかの食べものの内からランダムにヨーグルトに触れると、教師

はそれを選択を示していると解釈してヨーグルトを盲ろう児に与える)

18. 3 必要な技能： 盲ろう児の実物の用い方をアセスメントし、その意味を解釈する（例：屋外へ行きたいことをコートを取ること、ヘアブラシを髪にのせることで示す）
18. 4 必要な技能： 実物を使うコミュニケーション・システムを展開して、盲ろう児が表出と受容に用いられるようにする（例：実物を用いたカレンダー、実物を貼り付けた板、実物をいれた袋）
18. 5 必要な技能： 盲ろう児が活動の予測、活動中の変化への調整、そして活動の終了ができるように、適切な実物を提示する（例：活動を連想させる実物を使う）
18. 6 必要な技能： コミュニケーションための盲ろう児の意図的なシグナルをアセスメントし、その意味を解釈する（例：ある活動をやめたいという意志を示すために、実物を押しやる、ある物を欲しいということを示すために手を伸ばしたりその物を触る、望んでいる場所や物に向けて人を押しやるあるいは引っ張る）
18. 7 必要な技能： 盲ろう児のコミュニケーションのための自然なジェスチャーをアセスメントし、その意味を解釈する（例：コミュニケーション・パートナーの手を取って望む物に手を伸ばす、視野の中に入っている人を指さす）
- 19 知識： 盲ろう児によって用いられている言語的形態/モードのコミュニケーション
19. 1 必要な技能： 視覚的、触覚的両方の、形式の整った手話の使用
19. 2 必要な技能： 視覚的、触覚的両方の、アルファベット・システムの使用（例：指文字、手書き文字、アルファベット大文字、手のひら点字）
19. 3 必要な技能： 触読話（タドマ法）の使用（例：話者の唇、顔、のどの振動を盲ろう児に触れさせ、スピーチを理解させる）
19. 4 必要な技能： 盲ろう児の非言語形態のコミュニケーションに応答しつつ、言語レベルへ移行する機会を促進させる（例：おもちゃを押しやるシグナルを受け入れつつ、「終わり」の手話をモデル的に形作らせる）
19. 5 必要な技能： 環境とコミュニケーション・パートナーの違いに応じて、複数の非言語および言語形態/モードのコミュニケーション方法を盲ろう児が使えるようになる戦略を開発させる（例：手話を自身が好むコミュニケーション方法としているが、手話を知らない人とコミュニケーションするために、絵のコミュニケーション・ブックを使う）
- 20 知識： 盲ろう児の行動がもつコミュニケーションの働きとしての可能性（例：注意を引く、要求、拒否、意見を言う、質問を訊く、挨拶）
20. 1 必要な技能： 盲ろう児の示す肯定的な行動および挑戦的な行動のコミュニケーションとしての機能をアセスメントし応答する（例：光凝視することによって、現在行っている活動を盲ろう児が拒否していることを示しているのかもしれない；この解釈は、意欲をかきたてる活動に授業を変えることを教師に促し、その結果として盲ろう児の光凝視が止まる）
- 21 知識： 盲ろう児の語彙（コンテンツ）の発達、盲ろう児のコミュニケーション形態と機能に基づいて
21. 1 必要な技能： 盲ろう児にとって意味があり意欲をかきたてる受容語彙と表出語彙を選んで優先する（例：生態学的目録、
21. 2 必要な技能： 盲ろう児にとって意味があり、意欲をかき立てる語彙の活用をモデルで

示す

- 2 1. 3 必要な技能： 盲ろう児が抽象的概念を理解し表現できる語彙を提供する（例：幸福、孤独、恐怖、夢、雲、星を象徴する絵やジェスチャーを活用する）
- 2 1. 4 必要な技能： 頻繁で自然な会話を通して語彙を使い広げる機会を提供する（例：盲ろう児のお気に入りの人について、盲ろう児ともう一人別の人人が、互いに会話を開始したりそれに反応したりする）
- 2 1. 5 必要な技能： 語彙を構文に組織化する（例：ASL、英語）
- 2 2 知識： 盲ろう児に読み書き能力を発展させる
- 2 2. 1 必要な技能： 盲ろう児の経験と興味に従い、読み書き能力を日々の活動の一部として組み込む（例：物、場所、人や出来事に墨字または点字でラベル付けする[盲ろう児の体験に基づいた物語本、日記を利用]）
- 2 2. 2 必要な技能： 既存の読み教材は、盲ろう児の言語レベルと読みやすいメディアに適応するように、修正改編する（例：ニュース記事が書かれている言語の複雑さを低減し、拡大文字を使う）
- 2 3 知識： 盲ろう児に適したフォーマルおよびインフォーマルなアセスメント手順
- 2 3. 1 必要な技能： 盲ろう児がコミュニケーションする文脈（物理的環境、人、物、出来事）をアセスメントする
- 2 3. 2 必要な技能： コミュニケーションの機会と需要を特定の文脈の中でアセスメントする（例：家庭環境、診察室、店、レストラン）
- 2 3. 3 必要な技能： コミュニケーションのアセスメントでは、盲ろう児に適したツールや手順を、既存のものから選ぶ、既存のものを盲ろう児に適合するように変える、及び/或いは新たに創る（例：チェックリスト[Callier Azusa Scale] および観察手順、インタビュー）
- 2 3. 4 必要な技能： 全ての環境において、盲ろう児のコミュニケーションの力・挑戦・進歩をアセスメントするため、盲ろう児のコミュニケーション・レパートリーの記述的な記録/ポートフォリオを集め、持続的に維持する
- 2 3. 5 必要な技能： 盲ろう児のコミュニケーション能力を向上させる効果的戦略を発展させるために、継続するコミュニケーションのアセスメントで分かったことを他の人々（例：家族および他のチームメンバー）と交換する
- 2 4 知識： 盲ろう児に適したコミュニケーション機器とテクノロジー
- 2 4. 1 必要な技能： 盲ろう児のニーズに適したローテクのコミュニケーション機器を設計し作る（例：実物を使ったカレンダー・システム、コミュニケーション用の実物の展示、絵によるコミュニケーション・ブックまたはボード、墨字または点字の文字盤）
- 2 4. 2 必要な機器： コミュニケーションのツールとして支援機器を選ぶ及び/或いは適合させる（例：メッセージのある閉回路テープを起動させる振動スイッチ、電話によるコミュニケーションをするための点字出力が可能な TDD[アメリカの聾者用電話]）
- 2 4. 3 必要な技能： 様々な環境で、様々なコミュニケーション・パートナーと AAC 機器を使う機会を提供する（例：レストランで注文をするためのピクチャー・ブック、学級で使う音声出力付きのコンピュータ）
- 2 4. 4 必要な技能： AAC アセスメントとコミュニケーション機器についての資源にアクセス

する（例：言語療法士、コミュニケーション障害のクリニック、コミュニケーション機器の販売員）

- 2 5 知識： 盲ろう児にとって、コミュニケーションは、全ての活動、全ての環境の中に埋め込み、組み込まれていなければならないというニーズ
- 2 5. 1 必要な技能： 活動や場所の中で、それについて、盲ろう児がコミュニケーションする機会と方法を提供する（例：会話における実物、カレンダー、日記、自分の経験の本、手話やスピーチ）
- 2 5. 2 必要な技能： コミュニケーションのスキルを使い、練習できるように、自然に生じる出来事を活用する
- 2 6 知識： 盲ろう児が受容および表出コミュニケーションへの最適なアクセスが確保されるよう、コミュニケーション支援に係わる人を効果的に利用する（例：言語療法士、通訳者、通訳介助者、パラプロフェショナル）
- 2 6. 1 必要な技能： 盲ろう児と盲ろう児がおかれる環境のニーズに従って、コミュニケーション支援に係わる人の責任と役割を特定する（例：実物を使ってコミュニケーションをする盲ろう児には ASL の手話通訳者は不要かもしない；コミュニティに参加するためには、手話環境で教育をうけてきた盲ろう児には個別的な通訳者が必要かもしない）
- 2 7 知識： 盲ろう児を教えるにあたり適用できるコミュニケーションおよび言語理論、アプローチ、研究（例：盲ろう児に係わる、言語学、一般教育、特殊教育、聾および難聴教育、盲および弱視教育）
- 2 7. 1 必要な技能： 盲ろう児を教えることに関連のありそうなコミュニケーションにかかる最新の研究や実践へのアクセスとその評価

以上

資料2 平成20年度 K県盲ろう者通訳・介助員養成及び現任研修カリキュラム

盲ろう者通訳・介助員養成カリキュラム 全34時間45分

開講式 / オリエンテーション、盲ろう者福祉のあらまし（2時間15分）

盲ろう者について（2時間）

盲ろう者のコミュニケーション1：手話・指文字・手のひら書き、2：筆記、パソコン（2時間）

盲ろう者のコミュニケーション3：音声、4：点字、指点字（2時間）

盲ろう疑似体験と誘導介助1（2時間）

盲ろう疑似体験と誘導介助2（5時間）

通訳・介助員として（2時間）

盲ろう者の生活体験談1、盲ろう者の生活体験談2（2時間）

盲ろう児について（2時間）

スキル別実技：手話・指文字・手のひら書き/ 点字・指点字 / 筆記・パソコン・音声（5時間）

県内の盲ろう者の様子（2時間）

盲ろう者との交流会（2時間30分）

盲ろう者への通訳・介助員の基本（2時間）

神奈川県盲ろう者通訳・介助員派遣について / 閉講式（2時間）

平成20年度 K県盲ろう者通訳・介助員 現任研修 全15時間

盲ろう者から通訳・介助員に伝えたいこと（2時間30分）

通訳・介助員の立場から（2時間）

盲ろう児（先天性盲ろう者）の通訳・介助について（5時間）

模擬場面による研修（3時間）

全国的な盲ろう者運動や組織について（2時間30分）

資料3 研修配布資料1 盲ろう児とかかわるときの基本原則

盲ろう児とかかわるときの基本原則

1 できるかぎり、盲ろうの子どもと一緒にいるようにしましょう。
重度の情報障害である盲ろう児にとって「人」こそが最大・最良の情報であり、世界への窓口です。
盲ろう児が、自力で人を探し出せる工夫をしましょう。そうでないと、盲ろう児は、いつも他者の恣意で孤独のなかに閉じこめられたり、突然人に囲まれたりする存在になってしまいます。

2 互いの感情が分かるよう、積極的に子どもの感情を受け止め、あなたの感情を伝えましょう。いろいろな感情がわき起こる体験を、子どもと豊かにもちましょう。

盲ろうの子どもにもっとも伝わりにくい情報の一つが、周囲の人の感情です。また、自分が表した感情も、受け手がいないと流れ去っていってしまいます。自分の気持ちが表現でき、他の人の気持ちもわかるようにかかわりましょう。そのためには、

- (1) 子どもの気持ちや感情を受け止めていることを、あなたのからだ全体で子どもに伝えましょう。すこしずつ、分かりやすい身振りで感情に名前をつけていきましょう。
- (2) あなたの気持ちや感情もからだ全体で、子どもに分かるように伝えましょう。

3 盲ろうとは重度の情報障害です。沢山の情報が抜け落ちたなかで、多くのことが唐突に起きる不安な世界にいます。基本的に必要な情報を、分かりやすく、一貫して伝えましょう。

- (1) そばにきたことをきちんと伝えましょう。（腕を軽く叩く等の合図をきめて）
 - ・人が近くに来たかどうかかも分かりにくいのです。
- (2) 全員、自分が誰なのか、名前の印や合図を決めて、毎回会ったときにかならずそれを使って名乗りましょう。人の区別は大変難しい。色が見える場合は、同じ色の服を着ることも名前になります。
 - ・腕輪一母、長い髪一父、等
- (3) 次の活動や行く場所をかならず予告しましょう。見通しと安心に必要です。
 - ・プールに行こう=水着の実物、泳ぐまねの身振り等
- (4) 子どもから離れるときはかならずそれを伝えてから離れましょう。
 - ・近くにいるのに無視されているのか、本当にいないのか等が分かりません。
- (5) 子どもに何かを指示するとき、離れるとき、その「理由」も伝えましょう。これをすると、物事の因果関係の理解が進み、行動の切り替えを納得して行いやすくなります。
 - ・例1：「上着を着て」と服を子どもに触らせるだけでなく、「寒いから（体を震わす）」あるいは、「私も着てるから（あなたの服を触らせる）、この上着をきよう。」と伝える。
 - ・例2：そばを離れる合図の時に、貴方が買いたい物かごを持っているところを触らせる。帰ってきたら、買いたい物かごが食べ物で一杯になっていることを触らせる。
- (6) 活動の始まりと終わりは、情報が少ない盲ろう児には分かりにくいので、それが明確に分かるようにはっきりした合図を決めて子どもに伝えましょう。
 - ・活動の準備と後片づけをすることは、始まりと終わりの最高の予告にもなりますので、できるだけ一緒にしましょう。

4 盲ろうの子どもの「ために」してしまうのではなく「一緒に」何でもしましょう。情報障害のため、自分で体験してはじめて、周りで起きていることが理解できます。

- ・日々の掃除、料理、洗濯物の整理、机の準備、できるだけ一緒にすることが、じつは世界を共に知っていく最善の方法です。

5 すこしでもできそうなことは、少しぐらい失敗しても、できる限り子どもにさせ、自信がつくようにしましょう。可能なかぎり子どもが選択できるような状況を用意しましょう！「NO」も選択肢の一つです。選択のチャンスを提供したときは、最大限その決定を尊重することが大切です。
大人にとって、時には不都合でも！

資料4 研修配付資料2－1 コミュニケーション方法の発達的な変化：受信

記入日	年 月 日 歳 月	受信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんの方はどうか、印を付けてみてください。
事象に自然に伴う状況／その一部／物や事象が、その事象を予測させる自然の信号になっている。	事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物や動きを、意図的に使つたり・つくつたりしたもののが信号になっている。	事象にはほとんど／まったく似ていない信号。信号の数を、より多くつくることができる。「似てない」から難しい、でも多くの信号をつくることができる。
どのくらい様々な活動を子どもが経験していく自然に先行する状況によつて次の活動の予測がつか、これが受信の土台になります。	活動の介助の初頭部分を予告に用いる信号。 例：脇のしたを2回さわられると、抱かれると分かつて両手をあらげる。 例：口を触れる=食事とわかり口開ける。その活動でつかう実物 例：フロート=水遊びと分かつて服ぬぐ 例：事物の一部や断片 例：フロートの切れ端=同上 例：湯の入ったボトル=足浴と分かれり、足を動かす 例：身振り信号	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。
思いつく例を書いてみてください。その自然な合図を活用して、意図的なコミュニケーションに展開できます。	視覚 例：服を脱がす=お風呂と分かつて機嫌良く手足をばたばたする 例：赤い物をもつた人がくる=シャツ 例：ランコと分かつて笑いながら近づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつて口動かす 例：ひげの感触とローションの香り： 例：他人にさわられ不安だつたのが、お父さんのかいとひげをさら落ち着く	有限個の分子の組み合わせで信号をつくるので、いくらでも信号をつくり出せる。
嗅覚 例：消毒液の匂い=泣いて嫌がる（注射の記憶）	活動の介助の初頭部分を予告に用いる信号。 例：脇のしたを2回さわられると、抱かれると分かつて両手をあらげる。 例：口を触れる=食事とわかり口開ける。その活動でつかう実物 例：フロート=水遊びと分かつて服ぬぐ 例：事物の一部や断片 例：フロートの切れ端=同上 例：湯の入ったボトル=足浴と分かれり、足を動かす 例：身振り信号	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。
触覚 例：	視覚 例：服を脱がす=お風呂と分かつて機 例：赤い物をもつた人がくる=シャツ 例：ランコと分かつて笑いながら近づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつて口動かす 例：ひげの感触とローションの香り： 例：他人にさわられ不安だつたのが、お父さんのかいとひげをさら落ち着く	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。
聴覚 例：	視覚 例：服を脱がす=お風呂と分かつて機 例：赤い物をもつた人がくる=シャツ 例：ランコと分かつて笑いながら近づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつて口動かす 例：ひげの感触とローションの香り： 例：他人にさわられ不安だつたのが、お父さんのかいとひげをさら落ち着く	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。
触覚 例：	視覚 例：服を脱がす=お風呂と分かつて機 例：赤い物をもつた人がくる=シャツ 例：ランコと分かつて笑いながら近づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつて口動かす 例：ひげの感触とローションの香り： 例：他人にさわられ不安だつたのが、お父さんのかいとひげをさら落ち着く	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。
嗅覚 例：	視覚 例：服を脱がす=お風呂と分かつて機 例：赤い物をもつた人がくる=シャツ 例：ランコと分かつて笑いながら近づく 例：給食のワゴンの音=食事とわかつて口動かす 例：ひげの感触とローションの香り： 例：他人にさわられ不安だつたのが、お父さんのかいとひげをさら落ち着く	信号が、二つの塊なので素早く伝えられる。新しい信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。

資料5 研修配付資料2-2 コミュニケーション方法の発達的な変化：発信

記入日	年 月 日 歳 月	発信 コミュニケーション方法の発達的な変化、お子さんの方はどうか、印を付けてみてください。
子どもが意図なく発した表を書いてみる。その意味を大人が感度高く取つて、対応する段階	左項とほとんど同じ行動を表すが、子どもの「意図性」が明らかになつていく段階	左の二つの項の信号が身振りや指さし・目線信号に展開。 事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物や動きを、意図的に「似てる」の分かりやすい。
思い付く例を書いてみる。それが我々に意図的なコミュニケーションを見てみましょう。	左項の例1をとつて、どのように意図的なコミュニケーションへ展開するか見ていくのです。	事象に似たる信号が、二つの塊なので見えやすい。伝えて各々別な信号を多くなる。
例1：抱いて体をゆするなどしていき止めるなど子どもが読み取れる。大人は、自分がそれを再開する前に、1)「私は伝えたんだね」とまず子どもにフィードバックする。	例1：抱いて体をゆするなどしていき止めるなど子どもが読み取れる。大人は、自分がそれを再開する前に、1)「私は伝えたんだね」とまず子どもにフィードバックする。	頭部部分を自分に体をゆらして揺れあそびを求める。少しお手話・指さし・少しふつたり・つくつたりしたものが見える。大人は、自分が體幹を触って1)子どもが體幹を触らずそのまま2)子どもの体をもうとしたのは、2)「きみが伝えたんだね」とたしかめる。このことなどやうと大人が読むと、大人はお腹などだらうで、食事をおもしろう満腹なつて、読みにすると3)子どもがもう一度体を揺らすのを待つ。揺らさないまでもちよよと考へてたり体を動かすことを見逃さない。
例2：ごんき大分たべたあと、スプーンを口につけて、顔をそむける、手でスープをしゃぶるなど、大人はお腹などだらうで、食事をおしまいにする。	例2：ごんき大分たべたあと、スプーンを口につけて、顔をそむける、手でスープをしゃぶるなど、大人はお腹などだらうで、食事をおしまいにする。	例：「お腹がいっぱいだね」とたしかめる。このことなどやうと大人が読み取れる。大人はお腹などだらうで、食事をおしまいにする。
例3：遊びおわつたシーツ	例3：遊びおわつたシーツ	例：「よし、じゃーーーばっかりに、再度ひどいのだからうが抽出したら、初めて懶れ遊びを再開する。
= どちらとすりたいのだろうと大人は人をする	= どちらとすりたいのだろうと大人は人をする	例：「よし、じゃーーーばっかりに、再度ひどいのだからうが抽出したら、初めて懶れ遊びを再開する。
例：	例：	例：テープルを叩いて人をよび音楽ノメロディーを特定の歌のあそびの要求
例：	例：	例：音楽ノメロディーを特定の歌のあそびの要求
大人の読み取りに依存し、活動・概念の数少ない	大人の読み取りに依存し、活動・概念の数少ない	形式が整つた信号大きい、学習難しい、活動・概念の数多い。

資料6 研修配付資料3 盲と聾が同時に重複した「盲ろう」の指導の最前線

この資料は、中澤が「特別支援教育」、9号、2003、58-61に書いたものであり、盲ろう教育をめぐる概要と、盲ろうという障害の特性を簡潔に記したものであり、盲ろう教育担当教員モデル講習会の教材として用いている。

盲と聾が同時に重複した「盲ろう」の指導の最前線

中澤恵江

はじめに

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の第3章の中で、盲と聾が同時に重複した障害については、「特別なコミュニケーション手段が必要」であり、「特に障害の状態に配慮しながら指導する必要がある」ことが明記されている。これは、人間が情報を受け取る最大の窓口である視覚と聴覚の両方に障害を受けている状態が、他の重複障害とは異なる独自のニーズを有し、特別な配慮を必要としていることを意味している。

日本は「盲ろう」を「重複障害」の中に含めているが、例えばアメリカでは、この二つをそれぞれ独自の障害として分類・定義している。盲ろうの発生頻度は低く、地域での専門性の蓄積が困難なため、アメリカの連邦政府は助成金を提供し、盲ろう教育についての教職員向け技術支援と研修、保護者のネットワークづくり等を行う盲ろうプロジェクトを州レベルで実施し、盲ろう情報提供サービスを全国レベルで4つの機関に委託して行っている。

わが国においては、盲ろうは重複障害に含められ、特段の支援体制や研修システムが作られないできたが、重複障害教育の成果が蓄積されるにつれ、盲ろうに対する特別な支援の必要性が認識されるようになってきている。では、「特別なコミュニケーション手段が必要」な盲ろう障害とはどのような困難をもたらし、「障害の状態に配慮した指導」とは具体的には何なのであろうか。

「盲ろう」という名称、原因、人口

視覚と聴覚の両方に障害を有する状態は、その特有の困難・ニーズ・文化を表現するため、世界的に「deafblind」（「盲ろう」）として表記されるようになってきている。2001年に設立された国際的な盲ろう当事者組織である「世界盲ろう者連盟」も、1999年に名称を正式変更した国際的な盲ろう教育・福祉関係者組織である「盲ろうインターナショナル」も「deafblind」を組織名に用いている。

視覚と聴覚に障害をもたらす原因是、それぞれ別な場合と、同じ原因である場合がある。後者でもっとも多い原因是、アッシャー症候群（聴覚障害に進行性の眼疾患である網膜色素変性を伴う）と考えられているが、学齢期にはあまり視覚障害が顕在化しないため、家庭においても、主たる在籍機関である聾学校においても見逃されやすいのが現状である。原因が特定できる場合に多いのは、未熟児、先天性風疹症候群、CHARGE連合、サイトメガロウィルス感染症、ダウン症候群、事故や髄膜炎等である。

盲ろう児者は、全盲と全ろうが組合わさっている場合よりも、視覚あるいは聴覚、あるいは双方が残っている場合の方が多い。すなわち、「盲ろう」と称されている人達には、「盲+ろう」「弱視+ろう」「盲+難聴」「弱視+難聴」が含まれている。海外の統計から推測して、わが国には約17,000

人の盲ろう児者がいるのではないかと考えられている。

特殊教育諸学校等に在籍している盲ろう児者に関しては、国立特殊教育総合研究所が過去2回実態調査を行い、平成10年度に実施した調査では338名が特定されている。しかし、海外の統計から考えると、盲ろうの定義にもよるが、この数の2倍以上はいると考えられており、さらなる調査が必要とされている。

重度の情報障害としての盲ろう

「盲ろう」とは、情報の極端な制限により、人および環境との相互交渉に著しい制限が課される障害である。人間関係の育成、概念の形成、コミュニケーション方法の獲得、空間の方向定位と移動、日常生活活動の習得、社会生活への参加、学校でのあらゆる学習、余暇活動等、広範囲にわたり重い障害をもたらす。

盲ろうの子どもが得られる情報は、直接触れるか、残存する視覚と聴覚で把握できる限られた範囲にある不鮮明な情報に限られる。

1) これらの情報は、一度に取り入れられる情報量が極めて少なく、非常に多くの時間と集中力が摂取と処理に必要とされる。

2) 複数の情報の同時摂取が困難なため、情報相互の関連性・因果関係・全体像の把握が非常に難しくなる。

3) 遠方のもの・危険物・動き・変化には直接触れることができないため、情報として欠落する。

何の努力もなく、大量・広範囲の鮮明な情報が瞬時に私たちには届いても、盲ろう児者にはその大部分が届いていないことを常に意識することが、盲ろう教育には求められる。

情報の領域は大きく3つに分けられる。

第1の領域は、その人がその時に直接触れて情報を摂取しているもっとも狭い範囲。

第2の領域は、健常な子どもであれば、その時見渡せたり聞いたりできる、周囲の状況。例えば、母親が子どもから離れて掃除をはじめても、その子どもが見えて聞こえるならば、その領域では孤独ではなく、母親が自分から離れた理由がわかり、母親の動きを見聞きして退屈をしのぎ、掃除に含まれる過程やその結果を自然に理解し、掃除という概念を学ぶにいたることもある。盲ろう児は母親から離れると、同じ室内にいても、これらの情報から阻害され、ただ孤独で退屈な状態におかれことになる。多くの盲ろう児は、長い時間を孤独と感覚剥奪に近い状態におかれることになり、自己刺激的な行動によってそれをしのがざるを得ない状況になる。

第3の領域は、さらにアクセスが困難なより広い範囲に関する情報である。周囲の人の会話を「小耳にはさんだり」、町にでたときに「自然と目に入る」情報や、雑誌・新聞・テレビ・ラジオなどから入る情報等。

第2と第3領域の情報は、他者の介入や仲介なしには、ほとんど盲ろう児には届かないものであり、とくに「言語」の利用なしには仲介できる情報がきわめて限られることになる。しかし、盲ろう児にとって、言語の獲得自体が極めて困難な課題である。一人ひとりの盲ろう児者が使える感覚を活かした、発達段階に応じたコミュニケーション手段を用いて、その時にもっとも必要な情報を、可能な限り提供することが、盲ろう教育の一つの中核をなしていく。

重度のコミュニケーション障害としての盲ろう

上記のような情報の欠乏は、盲ろう児者のコミュニケーションに以下のような深刻

で広範囲な困難をもたらす。

1) 乳幼児期における子どもと養育者の間の感情の交流や共感、やりとりや三項関係の成立等は、人間関係とコミュニケーションの基盤をなすものである。その育成には、視線・表情・音声による相互の応答が大きな役割を担う。しかし、盲ろう児の場合、欠落した視覚・聴覚情報を補償するための意図的な介入なしには、これらの関係の成立には困難が伴い、養育者の養育意欲をも低下させ、さらにコミュニケーションの成立を妨害することにもなる。

2) 身振り等の信号を増やすにても、まずその信号が対応する概念が子どもにあってはじめて成立する。情報障害である盲ろうは、概念の形成自体が困難であり時間がかかるため、当然、信号の数が増えることも非常にゆっくりしたものになる。このため、多くの盲ろう児は、実際にもっている能力よりも不适当に低く評価されがちになる。

3) ある活動の名前を教えようとする場合、その活動の最中に音声言語あるいは視覚的な身振り等を同時に重ねて行く方法が健常な子どもには使われる。しかし、盲ろうの場合は、同時に二つの情報を摂取することが難しいため、名称を触覚的な信号や見えづらい聞こえづらい信号で伝えることは、結果的に活動の妨害をすることになり、子どもにとって受け入れがたい方法になりがちである。

4) 盲ろう児が言語を獲得するまでには、多くの時間と学習の段階が必要であり、高い認知能力のある盲ろう児でさえも、日本語獲得の初期的な段階に至るまでに健常な子どもの数倍の年月を必要とする。また、盲ろう児のコミュニケーションは一対一が基本であり、時間もかかるため、コミュニケーションの「量」が圧倒的に少なく、語彙増加や文法の修得にさらに多くの時間と配慮を必要とする。

5) 多くの盲ろう児は、言語以外の他のさまざまな方法によってコミュニケーションを行うことになる。盲ろうの子ども一人ひとりの状態によって、コミュニケーションに用いることができる感覚や、発達に応じたコミュニケーションの方法は異なってくる。

6) 一人ひとりに適したコミュニケーションのモードと方法を尊重することが、盲ろう児の生活と学習には不可欠である。しかし、在籍する学校等において主流となっているモードと方法がそのまま盲ろう児に適用されることがあり、二次的なコミュニケーションの障害をもたらすことがある。あるいは、担当の教師以外は盲ろう児が使っている方法を習得していないため、コミュニケーションを交わす相手が極めて制限される場合もある。

7) 周囲の複数の人の様子が把握しにくく、一対一のコミュニケーションを基本とする盲ろう児は、特別な配慮なしには、集団の中での活動やコミュニケーションが困難である。

盲ろうという「障害の状態に配慮した指導」

盲ろうという障害の特性の基本をなすものは、上記の情報とコミュニケーションの障害である。学校現場において、具体的にはどのようなことを盲ろうという障害の状態として押さえ、それに配慮した指導をすべきか。

1) コミュニケーションの配慮

(1) その盲ろう児にとってもっとも有効な感覚を土台にして、コミュニケーションのモードを決定すること。残存している視覚と聴覚の活用はできるだけ促しながらも、同時に触覚・嗅覚・味覚など他の感覚を活用していくことが、情報補償とコミュニケーションのために不可欠である。

(2) 生活やコミュニケーションにおいて、どのくらいの距離・範囲・鮮明度で、何が見え、何

が聞こえるかの評価を丁寧に行い、子どもが確実に見分ける・聞き分けることのできる視覚・聴覚情報について係わる教員全てが正確に把握しておくこと。盲学校と聾学校の連携が必要である。

(3) 子どもの行動のレパートリーと発達に応じて、適切なコミュニケーション方法を選択する。受信と発信では異なる方法が必要になる場合があつたり、複数を並行して用いる必要もあり、「コミュニケーション・システム」という考えに立って選択する。

(4) 選択にあたっては、盲ろう児の多様なコミュニケーション方法についての幅広い知識をもち、教員の限られた知識や、学校種や学校の方針によって、選択の幅をせばめてはならない。盲ろう児にとってもっとも負担が少なく、確実で、早く、有利な方法を選ぶことが、全ての学習を促進させるために不可欠である。

(5) 子どもが用いるコミュニケーション方法を、担任以外も習得すること。

(6) コミュニケーションの基礎となる感情を伝え合うこと、こまめなフィードバック等が、盲ろうでは欠落するため、十分にその重要性を認識し、情報伝達や指示だけにコミュニケーションの機能を限定しないこと。

(7) コミュニケーションの「量」が極めて少ない状態におかれる盲ろう児とは、できるだけ接する時間を多くすること。

2) 情報障害による見通しの困難さへの配慮

情報がきわめて限られている中では、人、物、活動、場所の移動等は、盲ろう児にとってすべて唐突に現れそして消えていくものとなり、混乱と不安を高めることになる。盲ろう児と係わるもつとも基本的な原則は、子どもの分かるコミュニケーション方法で毎回これらの予告を行うことである。

3) 情報障害による動機付けの低下への配慮

視覚と聴覚情報の欠如は、盲ろう児的好奇心と動機付けを喚起する外部動因が少ないと意味する。子どもが関心を示す、子どもにとって「意味のある」活動を中心に指導を組み立てることが、子どもの動機付けを高めることになる。

4) 偶発的な学習、模倣、因果関係、全体像を把握することの困難への配慮

周囲でおきていることを意図せず偶発的に見聞する中で、私たちは多様な事物、多様な人間、多様な活動、多様な場所、時間等の存在や相互の関係を自然と学んだり、模倣しながら学んでいく。盲ろう児は、それら全てを、時間をたっぷりかけて、全過程を体験しないと、学ぶことができない。膨大な学ぶべき内容に適切な優先順位をつけ、意図的に、概念が構造的に組み立てられるよう、学習を進めることが必要である。

5) 孤独な時間の多さと楽しめる余暇活動の少なさへの配慮

盲ろう児は、少し教師が離れただけでも孤独のなかにおかれてしまう。しかも、音楽、テレビ、周囲を眺めるなどの余暇活動を行うことができないため、容易に退屈とそれをしのぐための自己刺激的活動に陥りやすい。できるだけ一人にならないようにする配慮と、盲ろう児が楽しめる余暇活動を見つけだしていくことは、重要な教育活動である。

盲ろう教育の支援体制

盲ろうは発生頻度の極めて低い障害であるため、各県では充分な知識や教育技術の蓄積ができるないのが現状である。全国を視野に入れた、盲ろう教育の情報提供、担当教員の研修、教員同士の実践についての情報交換等が必要とされている。現在、国立特殊教育総合研究所においては、さまざまなアプローチでこの課題に取り組んでいる。

来所および通信による盲ろう児の家族および教員への教育相談サービス、インターネットによる情報提供、電子掲示板による盲ろう児の家族および支援者の交流、教員研修における盲ろう疑似体験の活用、研究所における複数の盲ろう児・家族・教員との合宿による取り組み等を継続して行っている。また、海外の盲ろう教育の研究者との交流も積み重ねており、今年度も CHARGE 連合に関する海外の研究者との交流を予定している。

各県と連携しながら、国立特殊教育総合研究所が盲ろう教育支援に貢献する方法をさらに蓄積していくと考えている。

文献

- (1) 中澤恵江 (2000) 稀少障害「盲ろう」に対するアメリカ合衆国の国、州、地域の パートナーシップ「世界の特殊教育 XIV」国立特殊教育総合研究所、7-16。
 - (2) 重複障害教育研究部 (2000) 「視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の実態調査報告書」国立特殊教育総合研究所。
 - (3) 中澤恵江 (2001) 盲ろう児のコミュニケーション方法「国立特殊教育総合研究所研究紀要第28巻」43-55。
 - (4) 中澤恵江 (1999) 「合宿」による教育相談の意義-「盲ろう」の子どもたちについて-「国立特殊教育総合研究所教育相談年報 19」 21-28。
-

資料7 D校における疑似体験を実施した後の質問への反応

「見えにくい・聞こえにくいお子さんの理解と支援について」の擬似体験を行って「見えにくい・聞こえにくいお子さん」の理解や支援について、ご自身の中に何か変化があれば教えてください。

- 1 お話も体験も、自閉症など他の障害を持つお子さんに通じることも多く、大変勉強になりました。
- 2 一緒にいる相手との信頼関係は、どの状況、どの環境においても大切だけれども、初めての経験やどの活動においても信頼関係があるからこそ安心して取り組めるのかと思います。
- 3 頭では、「きっとこんな感じなんだろうな」と思っていたことが、実際に体験してみると間違つてはいないものの、そのリアルさに驚きました。今後は、よりイメージを膨らませその子の身になつていいろいろなことを考えていくようにしたいと思います。
- 4 曖昧なこと、分からぬといふことがいかに不安かということが分かった。
- 5 擬似体験を行つてみて、見えにくい・聞こえにくい状況が予想以上に怖いものでした。ゴーグルとイヤホンを付けた瞬間に世界が変わったように感じました。時間や空間の感覚が分からなかつたり、歩いている方向やちょっとした段差であつたりと、普段何気なく生活していることでも、伝えたり配慮の必要があることを実感しました。
- 6 自分が日頃の生活の中で、「子どもを理解したつもりになっている」ことがとても多いのではないかと・・思った。子どもの普段の生活を見て、分かったつもりになっている教師と子どもの内面とのギャップ・・・。子どもを理解するということの大切さ、深さ、難しさを感じました。こういう思いを持って子どもに接していくなければならない・・と体験を通して強く思いました。
- 7 支援する方としては、伝え方やタイミングの難しさを感じました。
- 8 言葉だけでなく、触れることで分かること。また、相手に触れていることで安心するということも感じました。
- 9 コミュニケーションでは、フィードバックが大切で、伝えていることが伝わったことを伝える大切さを実感しました。見えにくい・聞こえにくい状況では、今何が起きているのか分からずに不安になることを体験しました。
- 10 楽しいと思ったことが、怖かったり短時間ですごく疲れたりすることが分かった。
- 11 介助者の対応の違いが大きいといふことが分かった。
- 12 もっと具体的な支援の方法を知りたかった。
- 13 見えない不安から、介助者への依頼心がとても強くなっているかもしれないと思いました。少しずつ「一人で」「自分から」できるようにしていく必要性を感じた。
- 14 体験、実技というのはとても大切だと思いましいた。話だけでは分からぬことが体験を通して印象的でした。T君の障害の重さを実感できたのと、それを支援している担任の大変さが少し理解できたことが大きかったです。
- 15 教わるという形ではなく、「感じる」「気づく」という研修のけいしきはとても良かったです。
- 16 子どもたちと係わるに当たって、言葉を多用していたことに気づきました。もっと、視・聴などのいろいろな感覚を生かしていける係わりを通して、見通しを持つ支援をしていきたいと思います。

- 17 校内環境を整備する必要があると思います。
- 18 気持ちを共有してもらうことが、うれしいということが分かった。
- 19 本人の気持ちに立って、支援することの大切さが分かった。
- 20 私は、「見えないこと」よりも「聞こえないこと」（コミュニケーションがとれない）ことがとてもつらかったです。また、「コミュニケーションが取りづらいという実態」をいかに理解できるか？見えない・聞こえないという器質面でのケアや視点だけでは、本人は満足どころか安心感を持ってないのだろうと感じました。
- 21 できる限り、お子さんが捉えている世界を支援者が理解した上で、「本人が理解できる」支援・対応・学習をベースに興味や正の感情を引き出せるか？改めてどの障害にもとらわれない「個へのアプローチ」という視点で考えることができました。
- 22 見えない・聞こえにくい世界を体験したのは初めてのことなので、「不安」と「大変さ」を感じることができた。細かなサポートの必要を感じた。
- 23 支援する人との信頼関係が重要だと再確認しました。
- 24 見えにくい・聞こえにくいお子さんの世界を少しですが、体験してみて彼らの抱える不安や孤独が少し理解できたように思います。また、逆に人に触れてもらうこと、リードしてもらうこと、言葉をかけてもらうことがどんなに安心できるかを知りました。今後、彼らと係わっていく上で、今回の体験で自分の感じたことを生かしていくらいいなと思いました。
- 26 ものすごく孤独感を感じました。同時に、あんなに見えにくくあんなに聞こえにくい体験の中で、「自分は何を楽しみに・何を喜びに生きていけばいいんだろうか」という悲しい気持ちになりました。そのことを教員としての自分に返して考えたときに、見えにくくても、聞こえにくくても子どもが「楽しいな」「うれしいな」「好きだな」「嫌だな」「やってみよう」などの感情を持てるように支援したい。そのためには、感情の成長を しんじる気持ちも大切だと思いました。T さんの笑顔を見るとなんだかうれしい気持ちになります。
- 27 すごく、疲れたというのが第一に感じました。耳が聞こえないことより見えないことが不安で、非常口の緑の光や赤の光、外の太陽の光を見つけることができた時の喜びが大きいです。私自身が、自分の手をどのように相手に差し出せばいいのか分からず、迷惑をかけてしまいました。20分の体験ですがとても貴重な時間になりました。

資料8 T県A校への1年後フォローアップへの感想

- 1 子どもたちの生活の質をあげるために様々な手法を教えていただくことができ、大変勉強になりました。『時間と空間を超えて大切な人と過去を共有できる』ための方法も、是非活用させていただきたいと思います。発想の転換で子どもたちと楽しい授業ができる工夫をしながら取り組んでいきたいと思います。有意義な研修でした。
- 2 具体的なアドバイスが本当にありがとうございました。自分を大いに反省するとともにやる気が湧いてきました。本当にありがとうございました。
- 3 目の前の子どもたちにどんな指導をすればよいか…日々悩みます。本日教えて頂いた内容の中にたくさんヒントがありなんだか“やる気”が出ました。それとともに、もっともっと子どもたちの伸びる力を信じて、もっともっと自分の教師としての力を信じて充実の日々にしたいと思いました。
- 4 新しい視点や考えを頂き、とてもとても勉強になりました。一つ一つの動作が、子どもの心や身体を育てるんだな、と思いました。
- 5 盲ろう児に分かりやすいいろいろな関わり方や手立てが、本校の他の児童にも生かすことができると感じました。いろいろな児童とイメージを重ねながら、自分の授業を振り返りながら聞くことができました。もりだくさんのご指導ご助言をいただきありがとうございました。
- 6 子どもたち個人について詳しいご指導を頂けて大変良かったと思います。私は看護師として授業に参加させて頂いていますが、子どもたちへの関わり方一つ一つに大きな意味があり、ちょっとした工夫や声かけの仕方で成長を助けることができるのだと分かりました。ありがとうございました。
- 7 日々の自分自身の子どもへの関わり方について改めて見直す(考え方)良い機会となりました。一つ一つの小さな気づかい、行いが、子どもにとっては大きな安心や不安につながっているのだと分かりました。今後に必ず活かします。
- 8 大変分かりやすく、明日からがんばってみようと思わずにはいられないお話をしました。子どもたちの小さな反応に目を向け大切にしながら、生活の質を上げることができるような教員になりたいと改めて感じました。ありがとうございました。
- 9 細かい支援の方法など今まで気づかなかったことをたくさん教えて頂き、ありがとうございました。聞かせて頂いて、なるほどとうなづくことばかりで、これからの中学生たちへの支援の参考にさせて頂きたいと思います。
- 10 盲ろうの障害のある児童生徒に対して、触覚が重要な意味を持つということが再認識できました。とても勉強になりました。今回の研修で学んだことを活かしていきたいと思います。

11 触覚を使うことを今まであまりしていなかったことに気づきました。子どもの可能性を摘まない環境の大しさを感じました。

12 とっても充実した研修でした。音楽の授業ではいつも悩むところで…自発的な動きや発声をやっぱり一人一人に出したいと思う…けど待ち時間が…。スイッチは活用させて頂こうとは思います。作曲とコンダクター、してみたいです。

13 実物で1日のスケジュールを示す、というお話がありました。朝の時間割カードで場所が理解できる児童がいます(小3)。特に音楽室が好きで、朝、黒板に今日の時間割を貼ると、何度も写真カードを取っては「連れて行って」というような要求をします。時間の流れが分からず、その時に連れて行けないとすごく泣くので、何か手だてはないか…と思っています。何かをしたいとき、実物を持ってきて要求するなど、今とても伸びているという感触があり、何とかしてあげたいと思っています。

資料9 盲ろう教育担当教員モデル講習会を通しての取り組みについて (平成20年受講 T県B校受講者による報告)

〈二日間の来所型研修から戻った後の取り組み〉

1 グループでの伝達講習

(1) 二日間の研修の報告

- ・具体的に二日間、何をしてきたか
 - ・どんなアドバイスをいただいたか
 - ・他県の実践から教えられたこと
 - ・疑似体験に関する事（簡単にできる疑似体験の方法、擬似体験の感想＝被験者／観察者それぞれの感想と気づき、その体験から○さんに関して推測されること、それを受け実践につなげたいことや変えていきたいこと 等）
 - ・研修中、どの場面、どの話で、何を感じ、何に気づき、何を学んできたか 等
- (2) 頂いた資料の読み合わせと説明、それに基づく実践についての検討と、共通理解
- ・資料の中の言葉や概念的なことを実践に置き換えると、具体的にどういうことを指すか、何ができるか

2 授業検討会（ビデオを観てもらっての評価とアドバイスを基に）

- ・何を伝えたい授業か、何を課題とする授業かをしっかり据える。
- ・児童ひとりひとりが「わかる」配慮を行う。（個別的／具体的配慮）
- ・児童ひとりひとりにとっての「授業のポイント」を設定する。
- ・課題達成のための支援方法（手だて）と評価について、授業者全員が共通理解を持っておく。
- ・先生や友だちを意識できる設定を入れる。
- ・効果的な児童の並び方や環境設定も考える。

〈二学期のフローアップ研修中およびその後の取り組み〉

1 直接いただけたアドバイスより

グループ全員で記録ビデオを見直し、どの場面でどんなアドバイスをいただいたのかを確認、どう今後に活かしていくかについても検討。

2 光と色視標をつかったアセスメントについて

盲ろう児童のアセスメントと、視覚障害がある他男児2名についてもアセスメントをとってもらうことができた。そのため、3名の児童に関わる教員全員に集まってもらい、アセスメント結果の伝達をはじめ、それを基準とした現在の児童の実態と今後の指導の共通理解、担任から改めて目標にしてもらいたいことを周知する機会を設定した。

一人の児童について、どこまで見えているか、どういうふうに見えているのか、またどういう部分

では見えにくいのかを共通認識しておくことで、指導や関わりの統一を図ることができるようになった。

3 教室環境の改善

(1) マット（1畳弱の大きさ）の色分けにより児童の教室内の定位置を決める。

【最初の目的】自分のスペースの確保が目的。

・視覚的に見えにくい児童には、赤や黄色など鮮やかな色を設定。自分の場所に来た、ここはストレッチやマッサージを受ける場所という構造化による意識付け（心の準備）ができるようになることを狙う。

【その結果】児童にとって無駄・無意味な動きを省くことができた。

・個々の児童のポジショニングに必要なクッション類を、すぐに手に届く「個人スペース」に最初からセットして置いておけるようになったことで、「あっちにあるから、ちょっと取ってくるね」という児童にとっての待ち時間を省けるようになった。

・他の児童や教員とぶつかったり、狭い中で窮屈に床に降りる心配がなくなったりしたため、大人同士の場所の譲り合い等での「ちょっと横へ動く」といった無駄な動きも省けるようになった。

・他の児童が急に発する奇声に過敏に驚く児童には、誰の隣が落ち着くかということや、いつも向いている顔の方向が決まっている児童は、部屋のどのあたりに位置することが望ましいか等の場所的な配慮をグループ全員で検討することで、児童の実態や配慮事項を再確認しつつ、「児童全員のことを考える」機会となった。

(2) 動線の整理をする。

【最初の目的】児童のことを考える時に、「情報障害」という言葉を前提に据えるようにした。その上で、水分補給の際に、準備や片付けを一緒に行える教室環境に改善していくことにする。

・準備や片付けの間、児童たちは教員の動きを目で追ったり、言葉だけで状況理解が十分にできたりする実態ではないことから、「待たせる」ことは「一人ぼっちにしてしまうことになる」という認識をグループ内で持つようにした。

・一緒に動き回ることで、自分の飲み物がどこにあるのか、コップはどこで洗うのか、ということの他にも「教室って広いんだな」ということでも、「水道のレバーを押すと水が出るんだな」ということでも、とにかく自分が移動した先で、これまでのようの一ヶ所にじっと座っていたまま気づけなかった何かを感じ取れたら嬉しいよね、という意識を持つようにした。これまでには、課題や願いは授業の中でしか反映されてこなかったが、何気ない瞬間でも何でも児童と一緒にやってみることを基本とした。

・抱っこでの移動は、児童の身体の大きさから困難であることや、教員の手がふさがってしまうと十分な支援や活動が行えないことなどから、車椅子で教室内を動くことを前提とした改善を目指した。

【その結果】

・最初は個人単位の動線で想定されていたものだったが、6人が同時に動く場面が予想以上に多く、必然的に「友だちとすれ違う」ことが起こるようになった。これまでには、登校後に一度マットの上に降りてしまうと、そのまま午前中の授業の終わりまで、同じ場所で過ごすこともなくなりあらず・・・であったものが、半日のうちに何度も「友だちとすれ違う」という新しい経験ができるようになった。

・児童の興味の幅が、教員が考えていた以上に広かったことを知ることができた。

(これまで、こんなものには興味を示さないだろうと勝手に思いこんでいたような物に興味を示す反応を見せたり、じっと視線を送っていたりすることが発見されたりした。)

・動線を作るために教室内が片付き、片付けることで自然と構造化された。構造化することから生まれた新しいスペースは「引継ぎまでの待機場所（音楽コーナー）」である。それまではなんとなく触れられずにいた「担当教員が入れ替わる時の引継ぎ」の際に、次に引き継ぐ教員の到着が若干遅れ、次の授業に行かなければならぬ教員が急いで移動する必要のある時などは、やむを得ず児童が一人で置き去りにされてしまうタイミングがたまにあること、次の担当教員との交代までの間に何となく「待っててね」状態で、児童が何もしていない時間があることなど反省点も挙げられ、それを解消すべく「引継ぎまでの待機場所（音楽コーナー）」ができた。引継ぎを待つ児童は、そこで音楽を聴きながら待つことができるし、一ヶ所に集まることで児童の安全を管理する教員数も少なくてすむ。なにより、「児童を一人にしている」「何もしていない状況においておく」ことがあってはならないことであるという意識を教員間で持つことができた。

・その他、水分補給の場所、朝の会の場所なども動線と構造化の両方の意味合いから自ずと定位置ができる、効率的でわかりやすい環境設定が自然とできあがった。

・「無駄・無意味な動きをなくす」という目的が、動線を考えるところでも活かされた。車椅子に乗って教員と一緒にあちこち動き回るようになったことで、車椅子に乗ったり降りたりする活動が新しく増えることになったが、それを「子どもの動き」というひとつの活動としてカウントできるようになつた。たとえば水分補給の後、次にトイレに行くという段取りなのであるが、一度車椅子から降りて床にゴロンと臥位姿勢にさせ、教員が車椅子をじゃまにならない位置に寄せる数分の待ち時間の後、「トイレに行くよ」という声かけはするものの、すぐに児童を抱き上げてトイレコーナーへ移動していた。トータルにしても数分の出来事であるが、「車椅子から降りて、一瞬、寝転がつたことは、子どもたちはどう解釈しているか」という発想に至り、無駄・無意味であるならば、車椅子を降ろすための抱っこをしたら、そのまま真っ直ぐにトイレに直行するようにした。

・ちょっとした距離でも車椅子移動をすることが基本になってくることで、それまでのスタンダードだった抱っこでの移動について考える機会ができた。車椅子は絶対に進行方向に対して前後にしか動かない乗り物であるが、抱っこは、児童を横抱きにしている場合、抱っこをしている教員には進行方向に対して前向きに進んでいても、横向きに抱かれている児童にとっては横方向の移動になっているということになる。いくら抱っこで教室内を動き回っても、横向き移動では進行方向が分かりづらく、横向き移動の連続で空間を認知しろということは、実は私たちでも難しいのではないのだろうか。ここでも「見せればよい」「言葉で説明すればよい」という、教員がどれだけやったかをポイントにしてしまっていたことに気付いたのであった。

(3) ○さんのトイレコーナー

【アセスメント結果より】

一番見えやすいと思われる色：蛍光ピンク

一番サインが必要な場所：トイレコーナー

→トイレコーナーのついたてのMさんの目線の辺りにサテン地のピンクの布を貼り付ける。

Ex. 話し合いの過程で出た意見

・天井に布を貼るという案：距離的に遠くなり、見えにくいのではないか。

・見えやすいやうに地上1メートルあたりに布を張るという案：

トイレコーナーの出入りに邪魔になる。

他の児童も利用するスペースということに配慮。

- ・顔が右に向くことが多いため、身体の右側に立てたついたてなら、自然に目に入るのではないか。
(←決定！)

【結果】

- ・ピンクの辺りに意識がいっているように見受けられた。また、ピンクの刺激が入ったようなタイミングで発声や笑顔が確認された。
- ・○さん仕様の擬似体験ゴーグルを付けてトイレコーナーを確認すると、ぼんやりと視界がピンク色になった。「ピンク＝トイレコーナー」と結びつくまでには時間はかかると思われるが、ピンクという暖色を目にしてすることで、衣服の着脱や姿勢変換による心理的な不安要素を少しでの緩和できるような気がしている。また、私自身、久里浜での○さんを想定した疑似体験で、ぼんやりとしたベージュ一色の世界の中に、ぼうっと灯る暖色や光には目も心も奪われた記憶がいまだに鮮明に蘇る。そのこともあり、後にトイレコーナーのマットも枕もピンク色のものに変更した。
- ・疑似体験グッズを使っていろいろな場面や設定を確認していくことの効果を大切に、○さんの教室の定位置も検証。明るい方向を向く方がいいだろうと思って窓に向かう位置に車椅子をセッティングしていたが、実は太陽光は強すぎて逆光の効果が現れ、提示した物が黒っぽく見えてしまっているようであった。
あくまでも疑似体験グッズを通して得た結果であるため、結果は100%の判断材料でないのかもしれないが、疑似体験から複数人で確認し合い、○さんの教室内での向きをいろいろ試す中で表情や反応などを確認し、話し合った結果、○さんは窓に一番近い席で、かつ窓に背を向けた方向に車椅子をセットするように変更した。
- ・その他、中澤先生たちのアセスメントをとる様子を見せていただいて、直接的なアセスメントのとり方を知ることができた以外にも、物を効果的に提示する方法や、見せたいときの声のかけ方、設定の仕方等、日々の生活で活かせるようなポイントをたくさん教えていただくことができた。

4 朝の会の改善

【旧バージョン】

- ・はじめのあいさつ
- ・♪「おはようのうた」
- ・出席しらべ →
- ・♪「お天気さがそう」
- ・♪「今月のうた」
- ・♪「今月のてあそび」
- ・おわりのあいさつ

【新バージョン】

- ・はじめのあいさつ
- ・♪「おはようのうた」
- ・♪「出席しらべ」
- ・♪「今月のうた」
- ・おわりのあいさつ

（1）児童にとって「楽しい」朝の会とは

- ・歌の好きな児童が多い。楽しい雰囲気で朝のスタートを切ること、覚醒レベルを上げることを目的にすると、歌は絶対に欠かせないアイテムである。しかし、歌の活動を多く取り入れ過ぎても、たくさんの歌があふれすぎてしまうことになりかねない。効果的に歌う活動を取り入れていくことにする。
- ・「歌の活動」の乱用を減らす＆自発的な返事をすることが大きな課題になるグループの児童たちが返事をしやすい雰囲気になるように「出席しらべ」に歌を取り入れる。

（2）児童にとって「集団を意識できる」朝の会とは

- ・当番の位置を特設する。これまでには、最初に位置取りした場所から移動することなく、その場でスイッチを操作して進行していた。そこで、当番として呼名された児童は前に出てくることとし、「移動」に意味を持たせることにした。（「無駄・無意味な動きを省く」ことと逆の意味付けを行い、「意味のある動きを設定する」ことにした。）前に出ることで、お互いの存在を確認し合う場となることも狙う。
- ・「おはようのうた」で、これまでには、ただ流すだけの歌でしかなかったものに、先生や友だちと直接触れ合う活動を取り入れた。
- ・同じく、「今月のうた」でも、それまでは車椅子の後ろもしくは横で立っていただけの教員が、児童の前に回って顔を向かい合わせる、ボディタッチすることなどを導入した。

（3）児童にとって「わかる」朝の会とは

- ・朝の会をスリム化する。歌の乱用を避けるために項目を減らしたことで、項目が精選され、すっきりしたと思われる。
- ・項目を少なくした分、それぞれの活動について、「何を狙う場面か」「この場面では児童に対してどう接するか」等、明確な目標と意図を教員が全員周知しておくこととした。
- ・当番が前に出ることで、今日の当番の発表とともに、今日のリーダーの教員の名前も名乗ることとし、誰が進行するかをわかるようにした。当番の児童の名前を発表することは以前からしていたことであったが、リーダーの教員の名前を名乗ることは最近取り入れたため、うっかりしているとまだまだ忘れやすいのだが、今後、朝の会に参加する教員全員の名前を名乗る（存在を知らせる）活動の徹底を図っていきたい。
- ・出席しらべでの返事の評価基準を徹底させた。担当教員がそれぞれの児童について「この返事ができるとOK」「ここまでだったら、もう一度」など、細かく設定することで、リーダーが誰の曜日でも同じ基準で児童に接することができるようになった。また、フォロワーの教員も、賞賛や励ましなどが一致するようになったことによって、児童にとってもどの返事がOKなのかというはっきりしたフィードバックがかかるようになったのではないかと思う。

5 さいごに

久里浜での二日間の研修を終えて、たくさんのこと学び、たくさんの刺激を受け、頭は真っ白、お先真っ暗の呆然としている私に中澤先生にかけてくださった言葉。それは「S先生、まずは明日、とりあえず何か一つできることを考えてやってみようよ。」というものであった。とてもたくさんの、そして大きな課題がのしかかっていた私には、何から手をつけていいかわからない、そしてとても時間と労力のかかりそうなことが次々と浮かんでいた。それを見抜かれてのことかどうか、とにかく私にその言葉をかけてくださいました。

準備して来週にでも、いやいや来月になるのかも…というような大きなことじゃなくていい、まずは明日できること。そして、一度にたくさんのこと抱えなくていい、とりあえずまずは目の前のひとつから。そういうことであった。

帰ってからの私は、とにかくその言葉を実行しなければという思いだけで動いていた。約一年間という時間、自分よりもキャリアも年齢も上の先輩方にも、意識を改革するような内容をふくむ研修内容を伝えていくことは、言葉では言い尽くせない日々の連続であった。しかし今、こうして目

の前の児童のためにいろいろな取り組みができたことは、「明日のひとつ」が生きていたのである。きっと大きな理想を掲げていたのでは反発と挫折しかなかったかもしれない。ちょっとした小さなことで、児童への理解が変わる、そして目の前の児童が変わっていく・・・、こうした経験が、一人また一人と一緒に同じ方向を向いてくれる仲間が増えたのだと思う。

「知識が増えた」こともそうであるが、それよりも「仲間とやっていくことのおもしろさを知った」ことがもっと大きな収穫だったように思う。そういえば、モデル講習会も『担当教員以外への波及効果も目指す』ものだったと思い出した。知識を増やすことは、やる気になればなんとかなる。一人でもできる。(大変な努力が必要ではあるが・・・)。しかし、チームでやっていくことは、一人だけの力ではどうにもならない。人間関係がうまくいかずに途中で投げ出したくなった時には、こんなことなら一人でやった方が簡単だったり、楽だったりするんじゃないかと思ったことわざったが、そうではなくて、仲間がいることで、教えられたり、一緒に高め合ったりすることができる。違った角度から検証しあったり、思いがけない方向から切り込んでくれたりする。うまくいかずに落ち込んだ時には励まし合い、児童を中心において喜びを分かち合える、そういうやり方を学ぶことができたのだ。実はとっても当たり前のことなのだが、とっても難しいことであった。

もちろん、「盲ろう」という障害についての知識を深めることもできた。そして、これまで自分が分かっているつもりでいることが、実はそうではないのかもしれませんよという釘を刺してもらうこともできた。疑似体験を通して、頭で考えたことが現実ではないという経験もした。

いろんなことを学び、経験できた一年間であった。これからも、「まずは明日できることからひとつずつ」の積み重ねをやっていきたいと思っている。学級の変化は、教室だけじゃなく、朝の会だけでもない、教員の姿勢と児童を見る目が変わったんじゃないの?と言ってくださった講師の先生の言葉が何よりの褒め言葉であり、激励の言葉であった。久里浜でいただいた言葉には、継ぎがあって、「フォローアップで必ず参ります」・・・講師の方々が来てくださる、がんばった姿を見せなくては。これは、私には大きなモチベーションとなっていた。

以上

資料10 アンケート結果の詳細

1 盲ろうモデル講習会を受講しての全般的感想

・担当児童に即した講習を受講することができ、盲ろうという障害や生活上学習上の困難さについて理解を深めることができた。

・盲ろうの児童生徒を担当する教員は、このような専門的な研修の機会も場もなく、日々手探り状態での実践であると思われる。適切な支援は、正しい児童生徒理解があつてこそ生まれるものである。子どもたちが抱える困難さを理解し、適切な支援を担当教員が行えるためにも、県レベルでの研修を行っていくことが大きな課題であると考える。

・私自身は、研究所で行った疑似体験が、大きな大きな転換点になった。盲ろう状態になった時の不安感・孤独感・泣きそうな気持ち…そしてもう一人の受講者と出会った時の喜び・興奮・安堵。大きな感情の揺さぶりは、本当に色あせることなく、今でもありありと思い出せる。あの体験がなければ、その後の子どもたちとの関わりはないと断言できるほど、影響を受けた。そこから、たたみかけるように、担当生徒のケース会を行い、「実現可能な」方策を考えていくことは、「必然」であり、切羽詰まった環境に身を置いた者だからこそその真剣さがあったと思う。

・研究所での講習では、私の「どうしていいか分からない」「苦しい」といった思いに、講師の先生方がポジティブかつ具体的に、そして専門的に応答してくださいました。日頃の学校内では、私のそのような思いは「へえ～」「大変だね～」「しょうがないよ(〇〇をしてくれるなら、まだいい方だよ)」と立ち消えになることが大変多く、子どもたちの前に、自分のモチベーションを維持することに必死にならざるを得ない状況が多い。盲ろう(あるいは、それぞれ違った状態の重度重複)を担当する教師の孤独感や、助けてくれる人(ともに考える・引き上げてくれる・客観的に検証してくれる・同じ関わりをしてくれる…などなど)の少なさ、共通理解の得られにくさなどに光を見いだせる講習だった。研究所、という場所での研修にしては短い講習期間ではあると思うが、一緒にいた時間の長さは関係なく、「困ったらメーリングリストで相談できる人がいる」「“本当に”分かってくれる人が存在する」と思えたことは、大変幸せだったと思う。

・講習会を受講してから、担当生徒との関わりを整理し、現状ができるだけの関わりをしてきた。本人の成長期(心身両面で)ともうまくリンクし、何よりも本人の力や努力が現れた結果として、受容方法の増加・表出のダイナミクス・感情の幅など、成長したなあ…すごいなあ…と思うことがたくさん出てきた。それは、担当教員として、泣けるほど嬉しい伸びであるし、「この子のために」もっともっと勉強して、いろんな可能性を現実にしたい、と心に誓わせる姿でもあった。現在、ネームサインで2人の教師を識別し、日々駆け引きしながら教師を選択することができる彼を、本当にいとおしく思う。

・本校では、「重度クラス」の一生徒として括られてしまいがちな生徒に、「本当に適した指導方法があり、彼はちゃんと応えてくれる」というケースを残せたことは、これから先の財産だと思うし、多くの教師が継続して関わることで、確実な力にしてほしい、と切望する。

・モデル講習会の進め方(事前課題・1泊2日・フォローアップ)は、とても有効だと思う。長く学校現場を空けられない現実をよく分かって頂いた上で、一過性にならないサポートをして頂けたと思う。特に、フォローアップのある研修は貴重で、実際に生徒本人や指導方法、学校環境、人的環境をトータルに見ていただけたことがありがたかった。県によるのかもしれないが、校内研修や県内研修では、自閉症や知的障害、発達障害に関することが多く、盲ろうや重度重複に関する研修は少ないと感じている。研修があっても、ケース会やコンサルテーション的なものは少なく、“最大

公約数”に合わせた研修がほとんどではないだろうか。それも必要ではあるが、現場は、実際に見て、感じて、助言いただける環境も望んでいる。そのニーズに合ったモデル講習会だった。

・個人的に欲を言うならば、モデル講習会を受けた私が、今後、校内や県内で仲間を増やしていくにはどうすればいいかの方向性も助言頂けると幸せだな、と感じる。講師や指導主事に「教師個人だけの知識や指導力UPにするのではなく、広げていくこと」を課題として挙げて頂いたが、2年目の現在も非常に難しい。手探り状態の中で、校内での伝達講習やB校での研修参加を行ったが、反省点も多い。何よりも、現在受け持っているクラス（小さな集団）でも、共通理解や同じスタンスでの指導をもつことが困難である。子どもたちにとっては、1対1の関わりが最も重要なベースになるが、学校の宿命でもある、担任の交代や複数の大人との関わり、集団授業など、乗り越えなければならない課題は山積している。共通理解？引き継ぎ？など、言い方はいろいろだが、「私の中で一過性に終わらなかったもの」を「集団（学校）の中でも一過性にしない」というのが大変難しい課題でもあり、大きな目標でもある。講師先生方の負担も大きいだろうな…と思いつつも、目標に近づくために、細くとも途切れない、内容自体が成長していくフォローアップが頂けたら、本当にありがたいと思っている。

2 事前学習について

2. 1 事前配布した資料および事前課題について、担当している児童生徒の関わりについて参考になったもの

1) 盲ろう児とかかわるときの基本原則：3名中3名

- ・使用頻度はこの資料がダントツで多く、4) 5) は改めてみることは少なかった。
- ・グループ内での最初の話し合いの際、共通理解を計るための資料として読み合わせを行った。その後も、この資料を基本原則として反映させる提案、意見交換等を行うことを心掛けた。
- ・私にとってはバイブルと言っても過言ではない！

2) 盲と聾の二つの障害を重複した「盲ろう」の指導の最前線：3名中3名

- ・これもグループ会の際に使用、『盲ろう児とかかわるときの基本原則』を掘り下げて理解するための資料としてグループの教員全員で読んだ。

・「講師を知るための資料」としても活用できた。直接お会いしたことのない講師の指導を受けるグループ内の他の教員に対して、どのような研究を行っている方なのか、どのような考え方を持たれている方なのかを理解してもらえたようであった。

・上記の1)とともに、自分でも何度も読んだ資料であったが、最も基本として捉え、根底に据えるべき内容であり、かつ、実は見落とされがちな子どもに対する見方や配慮が示してあった。

3) コミュニケーション方法の発達的変化：受信と発信の表（全2ページ）：3名中2名

・○さんの場合、発信・受信ともに客観的な信頼性が得られるものが少なく、記入に困った。日々たくさんの人々が、その人なりの関わり方で彼女に接し、受信も発信も曖昧なまま、受け身の生活を何年も続けてきている○さんにとっては、聞き取りからも、観察からも「コミュニケーションの芽」を見つけ出すことは困難だった。

・そのこと自体がまさに○さんを表す資料になったとは思うが、十分にこの表を生かせなかっただという反省だけが残った。

4) 眼の構造・見る仕組みを大づかみしておこう！：3名中2名

- ・どれも、必要で参考になった資料でしたが、改めてみることは少なかったです。
- ・本当に「大づかみ」しかできず、具体的に十分理解できたとは言えない慣れない分野ではあつ

た。しかし、この情報があるとこういう配慮ができます、という部分は「なるほど」と思え、子どもの評価を指導上の配慮につなげていく方法や考え方のヒントを得ることができた。

5) 耳の構造・きこえの仕組みを大づかみしておこう！：3名中1名

「お子さんの耳がきこえないと言われたら」(pp6~18、35~37)「きこえにくいお子さんのために」(pp48~6、65~66、86~89)：2人

・どれも、必要で参考になった資料でしたが、改めてみることは少なかったです。

・普段、盲ろうの子どもさんを担当したり、その保護者と話をしたりという経験がなかった私にとっては、入門書として読んだが、わかりやすく知識や情報を得ることができた。

2. 2 担当児童生徒の視覚、聴覚、コミュニケーションについての整理：3名中2名

・モデル講習会の受講者と○さん担当者が別の教員であったこともあり、事前課題のために両者の間で情報交換・情報収集ができた。このことは、学校でよく生じる「担当者が児童の情報から学校生活に至るまで、すべてを丸抱えする」ことの問題点や不都合を再認識するきっかけとなった。

・受講者と児童の担当者が別であったことによる、ここでの利点はもうひとつあり、今回はグループ全体を巻き込んだことで、複数の目で児童を観察、評価することができた。それにより、児童の反応ひとつを取っても、観る人間によって評価が異なるという落とし穴があることを再確認でき、主観だけで「この子はこう」と決めつけることの危険性も改めて認識し合うきっかけとなった。また、私自身も、このきっかけがなければ○さんについて、ここまで詳しい情報を得ることができなかつたであろうことを考えると、児童の理解を深めることができ、それが授業を考えたり行ったりするときに反映させられたことも多かったため、とても良かったと感じている。

2. 3 ビデオ記録の作成について：3名中2名

・講師に観ていただくことを前提に、数回の授業検討会を行い、授業を評価、改善していくサイクルをグループ全員で行うことができた。足並みを揃えること、思うような結果を出すことの難しさはあったが、「子どもたちにとってわかりやすい」設定とは、配慮とは・・・を考える姿勢作りの機会になった。ただ、ビデオを観ていただいて指導を受けるこのようなスタイルに経験がなかったため、どのような場面を收めればよいかが分からず、違う様子を撮影できていればと悔やまれる。

3 研究所での研修

3. 1 盲ろう疑似体験は、盲ろうの児童生徒と係わるときに役立ったか？

1) 役立った：3名中3名

・担当児童の生活上の困難さを実際に体験することで、置かれている状況や障害について理解することができた。

・対象児の立場(特に心理面)に近づけたと思う。また、今どう感じているだろう、分かりやすく安心できる関わりだろうか、ということを常に意識するようになった。

・○さんがどのように見え、聞こえているかが、実際に近い形で体験できたことが、これまで「きっとこうだろう」と頭の中だけで想像していたものとは大きく異なることに気づくことができた。また、体験中に自分で無意識に動いてしまった反応から、それを児童に置き換えることでいろいろな裏付けができる、理解につなげる材料とすることができた。

2) 改善が必要と思われたこと 3名中1名

・せっかくの機会だったことを後から考えると、日頃の実際の児童の観察を通して抱いている疑

間な場面や知りたい行動について事前に設定をリクエストすることができれば、それに対応できる準備を行っておくことができるのではないか。たとえば、急遽擬似体験となった「視野狭窄の状態での食事場面」は、思いつきから生まれた体験であったが、大変面白かったし、その時の話の流れや雰囲気から臨機応変にやってみることの良さも味わうことができた。本当にあれは良かったと振り返ることができるが、もしも最後の食事が終わってからのタイミングで思いついたとしたら、それは大変もったいないことであっただろう。そういう意味で・・・。

3. 2 担当盲ろう児童生徒のビデオを視聴しての話し合いは、盲ろうの児童生徒と係わるときに役立ったか？

1) 役立った：3名中3名

- ・自身の実践や児童との係わりについて、客観的及び専門的アドバイスが受けられた点。
- ・できるだけ客観的に共有してもらえた点がよかった。私の言葉と文書だけでは、何かしらイメージの違いが生まれ、違っていることに気づかないまま、話し合いが進み、現実から乖離した？ 結論が出てしまっていたのではないかと思う。
- ・まず、自分の持参したビデオを観てもらうことで、口頭での説明や文章による想像の世界ではなく、実際の児童の様子を見てもらうことができた。また、自分の主観だけで終わらず、視聴したそれぞれ人の視点で児童や授業を観察してもらうことができ、いろいろな意見をもらうことができた。

・他の受講者のビデオを視聴することでは、逆に、会ったことのない子どもさんのことが、実際にお会いしたかのように知ることができた。元々、私は盲ろう児のケース自体、○さん以外の子どもさんを知らないので、一口に「盲ろう」といっても、これほど実態が異なるということに驚くとともに、知識や考え方がずいぶんと広がった。さらに、モデルの児童生徒のこと以外の情報（友だちとの関わりや、教室環境、環境的な配慮など）も、映像からは見て取ることができ、主旨以外の事柄にも触れることができたことで、たくさんのことを探ることができ、とても勉強になった。

2) 改善が必要と思われたこと 3名中1名

- ・事前に記録を撮る段階で、どのような場面が必要かに悩み、結果として、一番「これってどうすればいいんだろう」と悩みの多かった集団の授業を撮影して持参したのだが、○さんの実態を詳しく観察できるアングルや場面設定をすればよかったのかと講習会の際には後悔した。結果としては、勇気を出して一番ひどい場面を公開することで腹をくくることができたのだが、せっかくのあの機会では、一番ひどい状態を見せることでゼロからスタートするよりは、Mさんの実態をクローズアップして+αを望むべきだったと思っている。

・ビデオ視聴による話し合いの経験がなかった私個人的には「こういう場面」と指定があった方が迷いや後悔がなかったかもしれない。また、記録を撮る時間的な余裕ももう少し欲しかった。授業検討を重ねることで時間がかかったことに加え、児童が体調を崩しがちな時期と重なってしまったこともあり、思うような状態で撮影できなかつたことも反省点のひとつである。

3. 3 事例に則しての、視覚および聴覚についての説明は、盲ろうの児童生徒と係わるときに役立ったか？

1) 役立った：3名中3名

- ・特に、聴覚について、事例に則した聞こえ方、補聴器の特性。（注：盲教育の経験あり）
- ・初歩的なことかもしれないが、全く知らないことだった。知らないというよりも、ノーマーク過ぎた。教育的な配慮や、環境への順応を含めて説明していただき、上滑りしていない感じがする。

- ・オージオグラムを元に聞こえ方についての説明を受けることができたことは有り難かった。
 - ・数年分の○さんのオージオグラムは学校で保管されているのだが、それを解釈できないことで「宝の持ち腐れ」になってしまっていた。その資料を学校生活に活かしてどうこう・・・という発想すらなかったことを考えると、頭を金槌で殴られたような心境であった。いろいろな資料は必ず意味があると思って、わからないものについては専門家にきちんと説明を受けるということを、今後、しっかりと取り組んでいきたいと考えている。
 - ・その他、擬似体験前に担当児童生徒を想定した視覚・聴覚を設定している時に、視野狭窄の状態や、こもったような聞こえ方などの説明を聞くことができ、実際に体験することで、より理解を深めることができた。医学的なことが全面に出てくると、咀嚼できないこともあるが、身近な例で説明を受けたり、実際にその状態を体験できることで、すんなりと頭に入り、強烈な印象で理解することができた。とても印象深い時間であった。
 - ・特設の講義に限定せず、ビデオ視聴の途中で、疑似体験の準備の時間に、ちょっとした話し合いの中で・・・等、疑問があるその都度その都度説明してもらえたことがとても良かった。
- 2) 改善が必要と思われたこと：なし

4 一学期後のフォローアップ

4. 1 受講者個人として

1) 役立った：3名中3名

- ・モデル講習後の実践について、検証できた。
- ・実際に、目で見て肌で感じて、取り組みについて話し合っていただける安心感があった。また私だけではなく、クラス担任全員や学校全体を巻き込むには、とても有効な1日になった。
- ・私は児童担当者の代理に近い立場で受講させていただき、講習会後にグループ内の伝達講習つたが、フォローアップで講師に担当者が直接ご指導いただいた、そこで初めて肩の荷が少し軽くなった気がした。また、私からのつたない伝達だけでは難しかった部分も直々にいただけたアドバイスのおかげで、さらに効果も上がったのではないだろうか。
- ・私個人の研修ではなく、グループ全体での取り組みであるという認識の下、継続してみんなで動いていたので、7月に私が講習会に行ったことで終わるのではなく、「フォローアップがありますよ」という意識付けをすることで、モチベーションを下げてしまうことも少なく維持できたように思う。また、ビデオのところでも触れたが、文章や口頭での説明よりは映像の効果があると先に述べたが、切り取られた映像よりは実際に来ていただいている見えていただくのが一番で、○さんの様子はもちろん、教室環境まで見ていただけたことは有り難かった。その後、グループで話し合い、教室環境を設定しなおした。

2) 改善が必要だと思われたこと：なし

4. 2 校内への盲ろう理解について

1) 役立った：3名中3名

- ・全校職員を対象に、担当児童の見え方・聞こえ方についての擬似体験を通した研修会を実施。研修会を通して、盲ろう児の抱える困難さを理解し係わり手側の支援方法について、理解啓発することができた。
- ・年度当初の研修日に、重度クラスの担任で盲ろう・重度重複についての伝達をさせてもらう機会を得た。何かを感じてもらった先生は、学部に関係なく、教材や授業について話せるようになった。

対象生徒に対しても、反応を待つような関わりをしてくれる先生が出てきた。

・校内に盲ろう児が○さん一人ということもあり、実感として身にしみた教員は、もしかすると少なかったかもしれない。しかし、その後の感想で「よかった」という声がたくさん聞かれたことやA校の受講者と企画した『盲ろう疑似体験研修』の参加希望者がたくさん手を挙げてくれたことは、講師の講演の影響と、その余韻が長く続いていたことが現れていたのだと感じている。

2) 改善が必要と思われたこと：なし

5 20年度に講師とA県U指導主事と行った1年後フォローアップについて

1) 受講者個人として

役立った：(1名中1名)

U指導主事の、校内研修(重度重複児の評価について)や、実践的で効果的な指導略案の書式を考える、ということにつながった。近くにいても繋がらない人脈をつなげていただけた。

改善が必要と思われたこと：なし

2) 校内への盲ろう理解について：

役立った：(1名中1名)

・対象生徒のビデオを見ながらの話だったので、対象生徒に対して、すてきな関わりをしてくれる先生が増えた。年数は関係ないのかな…。昨年のフォローアップにいなかった先生でも、しっかり実践してくれている。

改善が必要と思われたこと：なし

6 B養護学校において、前年度のA養護学校受講者とT県総合教育センターのN指導主事とおこなった研修について、主旨と結果を記してください。(A校T受講者)

1) 主旨

- ・全盲ろうの疑似体験を、できるだけ多くの人が体験する。
- ・障害種の似た学校同士で人的協力や情報共有ができるか。
- ・受講者の、人に伝える力の向上。
- ・疑似体験を通じて「盲ろう」の理解を深めること
- ・同じ県内の肢体不自由養護学校同士のパイプ作り。
- ・教員でもできる研修ノウハウの提供。

2) どのような成果があったか

- ・子どもがおかれている状況や、今までの関わりを振り返る、というきっかけになったとは思う。研修を行った自身にとっては、計画実施の中で、自分の考えが整理されたことが大きい。
- ・身边に想定される（特に「ついついやってしまう！」という陥りがちな）設定において疑似体験を行うことで、「はっ」と気付かされることも多かったようで、その後の話し合いでも活発な意見交換ができていたようだった。
- ・疑似体験そのものも本校教員は経験が少なかったため、新鮮かつ意義深かったようだ。研修会までに何度か行ったB校受講者等と細かい打ち合わせの中で出てきた話も身になることが多く、それも研修の一環になったと捉えている。また、研修会の内容も「B校にとってより実感できる、より意味のある設定を」と身内でありながら、かつ身内であるが故に、得たい結果からの逆算で誘導できたことも有り難かった。

平成 19 年度～平成 20 年度
専門研究 B 成果報告書

盲ろう教育における教員の専門性向上のための研究

研究代表者 中澤恵江

発行 平成 21 年 3 月
発行元 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
住所 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比 5-1-1
電話 046-839-6861
F A X 046-839-6909
U R L <http://www.nise.go.jp>
