

第4章 小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の実態について

—事例報告と観点の整理—

1. はじめに

これまでの章では、視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能の実態について述べられたが、そのセンター的機能による支援の対象となる、小・中学校等通常の学校に在籍する視覚障害児童生徒の現状や課題についてはどのような状況にあるだろうか。

第1章でも取り上げられた、平成19年に当研究所で実施の、小・中学校に在籍している視覚障害児童生徒に関する質問紙調査⁵⁾では、その学習上および学校生活上の配慮点や課題点、担当教員が視覚障害特別支援学校など外部機関に期待すること等について回答が得られており、これにより、その全体的な傾向や状況の概略を知ることができる。

ここでは、この質問紙調査の結果を踏まえたうえで、個々の視覚障害児の事例について調査した結果について述べる。

その目的は、個々の視覚障害児の状況を例示するとともに、そこから、通常の学校に在籍する視覚障害児の状況と課題および対応について考えていく上での観点や枠組みを取り出すことである。

2. 質問紙調査の結果と本章での記述項目

(1) 質問紙調査の結果から

上記の質問紙調査の結果からは、小・中学校に在籍している視覚障害児童生徒の状況に関して、学習については、点字および通常の文字の読み書き、視覚障害に対応した教材・教具等についての配慮や、個別指導・支援を行う等、様々な配慮がなされていることがうかがえるが、一方では、課題点として、「板書されたもの等についてのノートテイクが難しい」「時間内に課題をこなすことが難しい」等の回答がみられている。また各教科における視覚障害に対応した適切な指導方法や教材について担当教員が苦慮していることもうかがえ、こうしたことについては視覚障害特別支援学校に支援を期待する点ともなっている。

学習以外の学校生活については、学校内での移動に関する配慮として、付き添う、手をつないでの移動をしている等の回答とともに「1人で移動できるよう校舎内の歩行訓練を行っている」という回答もあった。視覚障害があることから安全面に配慮し、また移動を円滑にできるようにしている場合があるとともに、その自立をめざす配慮もなされていることがうかがえる。また、移動に関しての環境上の配慮として、移動の手掛かりとなる見えやすい目印や触って分かる手掛かりをつけたり、ろうかに物を置かない等の回答があった。

また、学習以外の給食、掃除、休み時間等の活動についても同様に、「給食などの当番について本人が安全にできることを選んでさせている」「その活動上の補助をしている」といった安全面の配慮をしたり活動の補助をしているという回答とともに、「活動に際して時間を確保したり(できるまで)待つ」、「本人ができることはできるだけ自分でさせる」

等、自立を目的とした回答がみられた。また、このような活動に関しての環境上の配慮として、本人が分かりやすいロッカーや靴箱を使用させる、持ち物にシール等で目印をつける等の回答がみられた。

さらに、この調査では、当該児童生徒の学校での友達関係に関しても調査をしているが、その配慮点としては、「できるだけ交流の場を作るようにしている」「給食当番、掃除、遊びなど、なるべく一緒に行動するように指導している」等、その関わりあいの機会自体を多くしようとしている場合があり、また、本人が友達とうまく関わられるように担当教員がそれを促したり仲介するといった、その関わりあいの進展を促すような配慮をしているとの回答もあった。また、友達関係の前提として、視覚障害をもつ当該児童生徒について、その障害の状況や、どのようなことが困難なことであるか等、他の児童生徒に理解を求める取り組みをしているとの回答もみられている。

(2) 事例の記述項目と考察内容

上記のような質問紙調査の結果を踏まえたうえで、ここで課題としたいのは、その具体的な状況についてである。

例えば、上記で学習上の配慮として回答されていた、視覚障害に対応した教材・教具の工夫について、実際にはどのような教材・教具が用いられ、それが実際の学習のなかでどのように活用されているのだろうか。

また、同様に学習上の課題として挙げられていた「時間内に課題をこなすことが難しい」ということは、視覚的な処理が困難ないしは不可能な視覚障害児童生徒において起こり得ることであると言えるが、個々の子どもにおいて、実際の授業の場面で、具体的にどのような場合にみられるものだろうか。また、そのような際に担当教員はどのように対処しているのか。また、「板書されたもの等についてのノートテイクが難しい」ということについても、やはり実際の授業の場面のどのような課題や場面において、また個々の子どもの、どのような読み書きの状態において生じているものだろうか。

また、視覚障害児童生徒の移動（歩行）について、付き添う、手をつないでの移動をしている等の回答についても、どのような具体的状況でのことだろうか。また、このような配慮は常に必要なことなのか、それとも特定の場所や場面でのことだろうか。一方、移動の自立を促すような配慮をしている場合についても、どのような状況でのことで、またその際に担当教員がとっている手だてはどのようなものだろうか。

給食、掃除、休み時間等の学習以外の活動や友達関係についても、同様に、その具体的な場面や、そこでの当該視覚障害児童生徒の状況や行動、担当教員の対応等はどのようなものだろうか。例えば、友達関係について、上記での、本人が友達とうまく関わられるように担当教員がそれを仲介したり促したりするといった配慮は、個々の子どもにおいて、具体的には、どのような場面でどのような手だてがとられているのだろうか。また、視覚障害児と他の子どもたちは、実際にどのようなやり取りや関わりあいをしているのだろうか。

以上のような視点から、いくつかの事例を取り上げ、その実際の様子について例示する。その記述項目は、やはり上記の調査に基づき、以下のとおりとする。

- ①事例の概要
- ②基本的な事項に関する状況について（読み書き、物の操作、移動の状況等について）
- ③学習の場面

- ④学習以外の場面（掃除、給食、休み時間等について）
- ⑤外部機関との連携

なお、当該児童生徒の友達関係の状況については、学習および学習以外の場面での活動に関する記述のなかで、その活動の中で生じている、当該児童と他の児童生徒との関わり合いの状況を取り上げ、記述する。

次いで、以上の例示に基づき、小・中学校に在籍する視覚障害児の状況と課題および対応について考えていく上での観点や枠組みを取り出すという目的を中心として考察を行う。

なお、今回は、事例としては小学校在籍の数例を取り上げる。

また、以下の事例の記述のなかでは、これまで「通常の学級」と述べてきたものを、特別支援学級と対比するためと、記述の都合上、「普通学級」と記す。また、事例の記述では、普通学級での状況を中心とするが、必要に応じて特別支援学級での個別指導の場面等も取り上げる。

3. 事例－盲児と弱視児の事例－

(1) A君の事例

①事例の概要

男児で、8歳の小学校2年生である。視覚障害の状況としては、先天盲で、未熟児網膜症により視力は光覚程度である。

現在、小学校の弱視特別支援学級に在籍している。弱視特別支援学級の担任は、以前視覚障害特別支援学校の教員で、また、A君を担当する以前にも、この小学校で、同様に盲児の担当をしていたことがある。

A君は、特別支援学級で、一日1～2時間、点字、そろばん等の個別指導を受ける他は、普通学級で授業を受けている。朝の会、給食、清掃、帰りの会等についても、この学級で行っている。

普通学級内では、その担任の他は、A君の特別支援学級担任がそばについており、A君に対して必要な支援を行っている。

なお、この小学校では、A君の就学にあたって、建物外の一部に点字ブロックを敷設している。

②基本的な事項に関する状況について

ア. 読み書き

文字の読み書きについては点字を使用しているが、その基本的な読み書きはできるようになっており、現在は、点字の特殊表記についての学習を進めている。なお、点字の基本的な読み書きの学習は個別指導で行われたが、特殊表記の学習については、普通学級の授業の中で出てくる特殊表記について、その授業の中で取り上げ指導することも行われている。

点字を書くことについては点字タイプライター（パーキンスブレイラー）を使用している。

なお、描画については、レーズライターを用いて、線、円、四角、三角等基本的な図形

は、自ら描けるようになってきているところである。

イ. 手指による物の操作や触察等

以前、物に手指で触れることに抵抗があったが、現在は、その抵抗がなくなっている。

現在、点字については、それを触り、手指を動かしながらよみとることについて問題はない。ただし、点字以外の触図や物を触って観察することに関しては、全体及び細部を上手に触れないことがある等、まだ不十分なところがあり、このことに対しては、授業中での物の観察などを含め、指導が行われている。

また、教材や道具を使う際など、物の手指による操作についても、自力では、まだうまくできない場合があり、特別支援学級担任の補助を得る場合もある。

ウ. 移動（歩行）

学校の建物内については、廊下の壁を触ったり、階段の手すりを触る等もしながら、1人での移動が可能になっている。自分の教室、図書室等の目的地に行きつくことについても1人で可能であり、その途中にある部屋についても、順にどの部屋であるか分かっている。

学校の建物の外については、1人での移動は難しい場合があり、特別支援学級担任が連れていく、他の子どもたちに音で先導してもらい、その方向に移動する等の支援を得ている。なお、子どもたちがA君を先導する場合、どのくらいの距離から、どのくらいのスピードで先導したらよいか、まだ調整が難しいとのことである。

なお、登下校については保護者が送り迎えをしている。

③学習の場面について（普通学級での状況）

ア. 教科書および教材・教具

教科書は、点訳ボランティアグループによって点訳された教科書を使用している。なお、これはバインダーで綴じる形になっており、通常教科書のページも点訳したページと対照できるようにして綴じられている。また、その中の図についても、必要なものをボランティアグループが工夫して触図にしているが、点訳部分に点図として挿入しているものと、通常の教科書の図のうえに、紙を重ねて貼って触図としているものがある。

教具や教材については、点字タイプライター（パーキンスブレイラー）、レーズライター等の盲児用の一般的な教具の他、特別支援学級担任が工夫して作成した教材、教具も多く用いられている。

なお、普通学級の教室の後ろに、学習上、時々必要となるが、A君の机には常時置いておけない教具や教材が置いてあり、普通学級での授業では、授業の進行に合わせて、特別支援学級担任が必要な教具や教材をA君の机に運んでくる。例えば、点字タイプライターで点字を打つ必要がある場合も、このようにしている。このため、A君の席は教室の1番後ろになっている。

イ. 授業での文字（点字）の使用

前記のように、点字の読み書きについては、基本的な読み書きはできるようになっており、授業中、その進行に合わせて教科書等の点字をよむ、点字タイプライターで点字を打つこともできている。普通学級の担任が全体に指示して書くように求めた文についても、

短文であれば、その時間内に点字で書いている。

なお、A君が点字の読み書きができることについて、他の児童たちは、それを見て、すごいことだと思っているとのことである。

ウ. 授業での物の操作

A君の場合、現状では、前述のように物を自力で操作することについて困難な部分が見られ、普通学級での授業においても、教具や道具を使用する際には、その分時間がかかったり、特別支援学級担任が手をとって支援する等、その補助を得ることもみられている。

例えば、定規を、手指で押さえて線を引くことでは、手指のどこで定規のどこを押さえるか、その押さえ方がうまくいかず、定規がずれてしまうことがみられる。また、レーザーライターの用紙を画板に止めるという場合でも、はさむ部分をうまく操作できず、自力で止めることが難しいといった場面がみられている。

エ. 授業の進行への対応

国語、算数などの授業については、そばについている特別支援学級担任の補助を得つつも、その授業の進行に対して、おおよそ遅れることなく、他の子どもたちと同じ課題について、同じ内容をこなしている。

ただし、課題によっては、その時間内ではどうしてもできないものもあり、それについては、その時間内でできる部分のみをやり、残りは別の時間に行う場合もある。例えば、長い文章を点字で書いて完成させることが、その時間内では難しい場合、その時間には何を書くかを決めることのみにして、実際に書くことは時間外とするなど工夫している。

なお、授業中、普通学級担任による、教科書の該当箇所を読む、課題や質問についてノートに記入する（点字で書く）、教具を使用する等の指示に対して、現状ではA君が自発的に、その行動をとれないこともみられるが、その場合は、そばにいる特別支援学級担任が何をするかをA君に伝えて、補助をしつつA君が対応した行動をとるように支援している場合もある。

オ. 各教科での状況

<国語>

国語の授業のなかで、漢字の基本的特性について学ぶ場面をみた。

漢字は、点字には対応するものがないものであるが、小学校2年生の学習内容としての、音読みと訓読みがあること、辺とつくりなど漢字の基本的な特性についての学習は、A君にも必要なものとして、同様に、この国語の授業のなかで学んでいた。

また、そのために、特別支援学級担任は盲児用の漢字の教材⁸⁾も併用して、漢字の字形や辺やつくり等について、触って理解できるような工夫もしていた。さらに、「角（かど、かく）」という漢字について、机上の本の角を触らせて、その意味を実際と対応させて理解させるといった工夫もしていた。

また、カタカナで表記する言葉（バナナ、テレビ等）について学ぶ場面もみたが、これも点字には該当するものがないものであるが、漢字についての学習と同様に、その授業の中で学んでいた。

<算数>

物の長さを定規で測るという内容の場面をみたが、A君の場合、通常の定規は使えず、視覚障害者用に市販されている定規（通常の定規をもとにして目盛りの部分が浮き出ている）でも、その目盛りを1cm、2cm、3cm・・・と順に数えてよみとることが困難とのことで、特に工夫された定規を用いていた。それは、5cm×30cmの厚紙のうえに、立体コピーで1cm角の方眼の線を浮き出させたもので、5cmの区切りの線は太くしているものである。これを用いると、目盛りを1cm、2cm、3cm・・・と手指を動かして触覚で順に数えることが、方眼となっているために触って分かりやすく、容易にできる。

<生活>

学校祭で各自行ったことに関して、絵日記の形式で文章と絵によって表現して、まとめるという課題の場面をみたが、A君は、文章については点字で書き、絵の部分についてもレーズライターを用いて、触図で描くというかたちで取り組んでいた。

そのなかで、特別支援学級担任は、あらかじめA君とやり取りして作成した文章をもとにして、A君が何をしたか、どういうものを使ったか、だれがやって来たかなど、A君とさらにやり取りをしながら、絵に描く内容を引き出し、描かせていた。また、そのなかで長方形の部分を描く際には、長方形の物を触らせてから描かせたり、人の顔を描く場合には、顔の各部位を着脱できる教材を用いて顔の配置を触って確かめさせてから描かせる等、工夫をしていた。

<図画工作>

外に出て、各自で、自然の落ち葉、石、枝などを配置したり、つないだりして、その場で造形するという課題を行う場面をみた。この場面で、A君は、特別支援学級担任の補助も得つつ、落ちていた枝と持ってきたひもで釣竿をつくること、葉を地面に散らして魚にみたてることを決め、その釣竿で葉の魚を釣る動作を行う等、他の児童と同様に課題を行っていた。

また、この時間、特別支援学級担任は他の児童たちに、A君が作った作品をみせるとともに、他の児童たちが同担任にみせに来た自分の作品をA君にも触らせたり、A君を他の児童たちのところへ連れて行き、その多様な作品を触らせたりしていた。また、同担任は、その場にある各種の落ち葉についてA君に触らせて、何の葉であるか教えたり、その形について尋ねて答えさせ、その形を教えていた。

④学習以外の場面について

ア. 掃除や給食

掃除や給食の準備については、特別支援学級担任が、その最初に何をするか、どのようにするか等を指示することはあるが、その後は、ほとんど同担任の補助なしで、他の子どもたちと共に、当番としてやるように決められていることをやっている。

例えば、掃除ではモップがけの当番の際、特別支援学級担任に、教室まで行ってだれか他の子どもに、モップがどこにあるかを聞くように言われると、その通りにすることがみられている。そして、A君が尋ねたことに対して、その場にいた他の子どもがモップの入っているロッカーの場所を教えてくれて、そのロッカーの前まで行くと、あとは他の当番の子どもも来て、一緒にモップを取り出し、掃除にとりかかることがみられている。

なお、掃除では雑巾絞りについて、当初、力の入れ具合がうまくいかず、上手に絞れなかったが、ずっとやってきたことにより、力の入れ方を含めて上手に絞れるようになったそうである。

また、給食の準備では、他の子どもとペアになって、一緒に給食のお盆が入ったかごを運び、さらにその際、一緒に階段を上り下りすることもみられている。

イ. 休み時間や遊び等

休み時間の過ごし方として、外では、運動場にある遊具で遊んだり、中では、図書室に行き行って過ごすこと等がある。

前者について、遊具で遊ぶ場面をみたが、遊具が、外に出て運動場をはさんだ場所にあり、そこまで運動場を横切って1人で移動することはできず、特別支援学級担任が連れて行ったが、そこまで行けば、ジャングルジムの登り降りや雲梯での移動は自力で行い、遊んでいた。

また、この際、他の子どもたちが自発的にA君と遊ぼうとすることや、A君が自発的に他の子どもたちと遊ぼうとすることは、みられなかったが、A君に関心をもっている子どもたちはおり、例えば、ジャングルジムをしているA君に声をかけてくる子どもたちはいた。なお、学校の帰りについては、A君といっしょに帰ろうと誘う子どもがいて、実際、いっしょに帰っているそうである。

後者については、図書室で、本の読み聞かせにA君が参加している場面をみたが、教室から図書室までは自力で行きつくことができ、その時話された内容については、よく記憶して、どういう話であったか、後で話したり、また、分からなかった部分を先生に質問したりしていた。

⑤外部機関との連携

前記の、特別支援学級担任が以前勤務していたこともある視覚障害特別支援学校と連携しており、必要に応じて盲児用の教材教具を同特別支援学校から借りることもある。

また、年3回程度、同担任がA君を連れて一緒に同特別支援学校に行くことも実施している。その際、例えば、点字の習得度テストを行い、その習得度をチェックする等のこともしているそうである。

なお、歩行指導については、今後白杖を用いた本格的な歩行指導も必要になってくるが、これについては、同特別支援学校の担当者が、必要になったらA君の小学校に出向いて指導すると言っているそうである。

(2) Bさんの事例

①事例の概要

女兒で、9歳の小学校3年生である。視覚障害の状況としては、未熟児網膜症により、視力は左眼0.03程度（右眼は光覚程度）である。

現在、小学校の弱視特別支援学級に在籍している。

Bさんは、特別支援学級で多くの時間を過ごし、音楽、図画工作の授業は普通学級で受けている。また、普通学級の朝の会、給食、掃除、帰りの会に参加している。

普通学級内では、その担当教員の他は、Bさんの特別支援学級担任がBさんのそばについており、必要な支援を行っている。

特別支援学級には、他に4人の子どもが在籍しており、特別支援学級での朝の会を一緒にしたり、そのグループでの活動もしている。

②基本的な事項に関する状況について

ア. 読み書き

文字は通常 of 文字を使用しているが、その基本的な文字の読み書きはできている。読書時の視距離は5~10cmで、左目によって文章上を走査するかたちで読んでいる。

読速度については、学校での計測によると、学年の平均よりもかなり遅いとのことである。また、初読の文章では、1文字ずつの拾い読みになるとのことである。

書くことについては、入学当初は鉛筆を握り込むことにも難があり、太めのマジックペンを用いて字を書く練習等をしてきたとのことである。現在、書くことには時間がかかるが、Bさんが書いている文字をみると、漢字も含めて誤字はみられず、大きな形の崩れも、それほどみられない。

また、板書された文字を読んだり書き写すことについては、数m離れた文字は見え、単眼鏡等が必要であると思われるが、現在は使用していない。今後の課題であると思われる。

ただし、特別支援学級のBさんの机の右にパーティションのボードがあり、そこに日課表等が磁石シート等で作成されて表示されているが、それを見て文字を読み取り、自分の記入用の日課表で、その該当箇所に書き写すことはできている。

イ. 手指による物の操作

以前、物に手指で触れることに抵抗がある場合があった。また、物の操作や動作において、手指が伸びきったままで、指を曲げたり、両手をぴったり合わせる等の動作が難しい場合があった。現在、これらのことは改善されているが、物の出し入れや、ひも結び、鋏の使用等、教材や道具の取り扱いについては、まだ1人では時間がかかったり困難である場合がみられている。

なお、物の操作においては、視覚を用いる場合と、視覚によらず触覚のみによって行う場合がみられる。金属製のドアのレバー等、目標となるもののコントラストが低いものについても、手探りで探し当てるといった触覚にたよる行動がみられている。

ウ. 移動（歩行）

学校での移動については、段差のあるところ以外は、目的地への移動を含めて1人で可能であり、誰かが手を引く等の補助は基本的には必要ない。また、学校の建物の外についても、基本的には1人で移動可能である。

ただし段差については、視野に入らない、ないしはよく見えないと思われ、そこでは、特別支援学級担任等が注意を促す必要もある。また、階段については、手すりにつかまり昇降している。階段を降りる際には、段が終わったかどうかを足で探る等もしながら自力で移動している。

また、学校内のうす暗い所での移動についても困難がみられ、暗い所で普段は電灯をつけていないところについては、移動の際、本人が電灯をつけるように指導されている。

なお、登下校については保護者が送り迎えをしている。

③学習の場面について

ア. 教科書および教材・教具

教科書は、拡大写本ボランティアグループによって作成された拡大教科書を使用している。その文字のポイント数は42ポイントである。なお、ひらがな、カタカナ、数字については28ポイント程度でも読める。

特別支援学級での机は斜面机を使用している。また、前述のように斜面机の右にパーティションのボードがあり、そこに日課表等が磁石シート等で作成され、表示されている。

また、同学級には、拡大読書器も備えられている。この拡大読書器は遠近両用であり、特別支援学級で、他の児童たちとグループで活動する場合に黒板に書かれたもの等について、この拡大読書器で見させることもあるとのことである。

イ. 授業の準備や後始末等と物の操作

特別支援学級から普通学級の授業や、その他の活動に向かう際、また、逆に普通学級から特別支援学級に戻る際など、その前後始末や準備に時間がかかり、その開始に遅れてしまうこともみられている。

例えば、特別支援学級から、普通学級での音楽の授業に移動する際の準備の場面をみたが、そのための道具が入った手提げ袋を自分のロッカーから取り出し、手提げ袋の狭い隙間に筆箱を入れようとしてうまくいかず、非常に時間がかかっていた。

ただし、この時も時間はかかったが結局自力で準備を終えている。また、他にも、工作室で自分が使った椅子の後始末で、机上にあげてひっくり返す時、時間はかかっていたが、椅子のどこをどのように持って、どのように力を加えたらよいか、自力で工夫して後始末をするといったこともみられている。

また、授業中に必要になる教材や道具の出し入れについても、自力では時間がかかることがみられている。

なお、先の、筆箱と椅子の取り扱いの例では、どちらの場合もBさんは視覚を使っていない、ないしは使おうとしても上手に使えるようであり、基本的に触覚のみにたよって行動しており、こうした場合には特に時間がかかるのではないかと思われる。

ウ. 各教科での状況

<音楽> (普通学級での状況)

音楽の教科書に掲載されている楽譜を用いて、リコーダーを演奏するという内容の授業場面をみた。

その際、児童たち各自の教科書は楽譜立てに立てられていたが、音楽担当教員が、前で教科書を用いながら説明をしている際、Bさんも拡大教科書を見てはいるが、どこについて説明しているかについては見つけられないようであった。そこで、そばについている特別支援学級担任が補助をして、本人がその個所を見るように促していた。またその内容の説明もしていた。

ただし、そのような補助を得ながらも、授業中、音楽担当教員の説明に対応して教科書の内容をよみとることもみられている。例えば、楽譜の中の音をのばさない小節とのばす小節の違いについて、のばさない小節の4分休符を見て、「これだ」と言ったり、同じメロディーの小節2つを見比べて、それが同じだと分かったりということがみられている。

また、音楽担当教員の口頭での指示や説明についても、特別支援学級担任の補助を得つ

つも、対応する行動をとることがみられている。例えば、音楽担当教員が、上のパートを演奏するか下のパートを演奏するか、皆に挙手で選択を求めると、自発的には挙手しないが、特別支援学級担任の補助を得て、自ら「上だ」と挙手をすることがみられている。

なお、この時間、音楽担当教員の説明を口頭で聞いて、自ら「きれい（なハーモニー）」と言うといった、それに対応した発言をすることもみられた。

また、皆でリコーダーで特定のメロディーを演奏することについては、Bさんも皆に合わせて同じ演奏をしていた。

<図画工作>（普通学級での状況）

靴下の中に新聞紙をちぎったものを入れて造形するという内容の授業場面をみた。

これについては、特別支援学級担任の補助は、図画工作担当教員による最初の説明に注意を向けさせたり説明しなおしたりすること、靴下の中に新聞紙を入れる仕方を最初に少し教える、途中でどこまでできたか確かめるといった程度で、他はBさんが1人で、完成までその作業を行っていた。また、新聞紙がうまく入らない場合に、少し新聞紙を小さくしてみる等、自力で作業を工夫するという行動もみられた。

なお、前に、物の操作において視覚を使用する場合と使用しない場合があると述べたが、この時の作業については、机の上に置かれた新聞紙をとってちぎる、靴下をとって口をあける、そこにちぎった新聞紙をつめるという一連の作業において視覚を上手に使用しているようにみえた。このように、椅子に座り机の上に置かれた物を操作する場合、視距離も短くとれて、見えている方の左目で、楽に物を見ることができ、かつ両手で比較的容易に物を操作できる際には、視覚を用いているのかもしれない。

また、この授業の際、他の児童が、自分が作ったものを特別支援学級担任に見せに来た時、Bさんが「見せて」と言って、それを見せてもらおう、触らせてもらおうという関わりあいがみられた。

なお、他の子どもたちの作品を見るという点では、Bさんには、廊下を移動中、教室の外に貼り出してあった他の子どもたちの書道の作品を、自ら見つけて見始めるという行動もみられている。

<算数>（特別支援学級での授業）

算数については下学年の2年生の教科書を使用している。

その教科書の中の、掛け算についての文章題を解くという内容の個別指導の場面をみた。

その際、Bさんは、特別支援学級担任が指示した文章題の部分を読み、答えを、その教科書のなかに書きこんでいたが、この場面での読み書きについては、よくできていた。

ただし、誤答をする問題があり、それについては、特別支援学級担任は、その解答を補助する文章をつくって見せて考えさせ、さらに、小立方体の積み木を用いて、問題に対応する操作をさせて正答を得させる工夫をしていた。なお、この場合、文章を読むこと、および、この場合の積み木を操作することについては、問題なくできていた。

④学習以外の場面について

ア. 掃除や給食

Bさんは普通学級での掃除当番と給食当番をしている。これらの活動については、他の

児童たちによる手助けと、一部は特別支援学級担任の補助を得て行っている。

これについて、給食当番の場面を見たが、教室の前に給食の食器や鍋等が置かれていて、そこに当番が空のお盆を取って並び、1セットずつ作ってもらっては、そのお盆を、児童たちの机に運んで置いていくというやり方をしていた。

その際、Bさんが前に行くと、お盆を手渡してくれる児童がおり、また並んでいる列で、前に進むように手を引いて促す児童もいた。なお、給食がのったお盆を机に置くことについては、自力では、お盆がのっていない机を見つけられず、特別支援学級担任がその補助をしていた。なお、この場面では、視覚的に該当する机を探すことはできないようであった。

また、この時の給食で、その普通学級のグループで給食を食べている際に、泣き出した児童がいて、それに対して、Bさんが「どうしたの?」と尋ね、そばにいた教員から説明を受けることがみられた。これについて、Bさんは、そのことに注意を向け、かつ視覚的には、何が起きているのか、なぜ泣いているのか分からないので、尋ねていたものと思われる。

イ. 休み時間や遊び等

休み時間については、外に出て遊具等で遊ぶことは、あまりなく、建物の中で、特別支援学級に置いてある本を読んだり、特別支援学級の他の児童や教員とやり取りをして過ごすことが多いようである。

なお、特別支援学級内では、前述と同様、遊んでいる他の児童について、どういうことをしているのか視覚的には分からず、「何しているの?」と尋ねることもみられ、教員が説明すると、その子どもに接近することや、その子どもとやり取りすることもみられている。また、教員も交えて、他の児童とともにやり取りして過ごすこともみられている。

ウ. 他の保護者や児童の理解

Bさんが入学してから、Bさんの保護者が、他の保護者に対して、自作したシミュレーション眼鏡を用いて、どのようにBさんが見えているのかについて、体験を交えての理解を促したそうである。次いで、他の児童に対しても、同様にして理解を促したそうである。

⑤外部機関との連携

必要に応じて、視覚障害特別支援学校等、外部機関と連携をとっている。

例えば、Bさんの入学当初の視知覚学習に際して、視覚障害特別支援学校から、視知覚訓練の教材（フロスティック視知覚検査による）を借りて使用したとのことである。

また、Bさんには、入学当初、つま先立ちで歩くことが見られ、これについても、その専門の機関から指導を受けたとのことである。現在、Bさんに、つま先立ちで歩くことはみられない。

(3) 盲児と弱視児の2事例からの考察

①学習において時間がかかることの実態とそれへの対応

視覚を使えない、あるいは視覚活用が困難な視覚障害児が、学習活動をはじめとして何かの活動に取り組む際、晴眼の児童生徒と比べて時間がかかることは、起こり得ることである。

今回取り上げた事例からは、授業中の各課題について時間がかかることその他、授業の後始末と準備についても時間がかかる場面が記述されている。

このことについては、通常の学級での授業における視覚障害児の学習を保障するという点でも課題となることであり、どのように対応するかを検討する必要がある。

ア. 文字の読み書きについて

こうした、時間がかかることの内容としては、まず点字や通常の文字の読み書きが挙げられる。文字の読み書きは、学習上基本的に重要なものであり、その対応の1つとしては、視覚障害児においても、できるかぎりその技能に習熟して、効率よく学習が進められるようにすることが必要であろう。

ただし、通常の学級での授業における文字の読み書きは、今回の事例をみただけでも、単に読み書きができるのみではなく、授業の進行に合わせて、その担当教員の指示に対応して行わなければならないものであり、まず、①その指示を聞き取り理解すること、次いで、②教科書の該当箇所を探す、筆記具を用意する等、課題を開始するための準備をすることが必要である。

この2つのどちらについても、視覚障害児にとっては難しい場合がある。即ち、盲児にとっては、上記の①については基本的に聴覚のみに頼ってそうすることが必要であり、②については基本的に触覚のみに頼って行う必要があるからである。また、弱視児の場合も、低視力であればあるほど、盲児と同様の状況におかれていることになる。例えば、Bさんのように、数m離れた人や物はよく見えない場合は、①については盲児と同様な状況におかれていることになる。また②については、その際に視覚が活用できる場合でも、よく見えないために時間がかかったり、また、より低視力であればあるほど、よく見えない部分を触覚で補って行動する必要があるため時間がかかることになると言える。

こうしたことへの対応の1つとして挙げられるのは、A君やBさんの特別支援学級担任もそうしていたように、そばについている教員等が当該の視覚障害児に対して、その際の指示を教える、教科書の該当箇所を教える、筆記具の用意などを手伝う等、補助をすることであると言える。

また、他に考えられる手立てとしては、特別支援学級担任など当該児童等を支援する教員が、その際の授業の担当教員とあらかじめ打ち合わせをして、その時の授業の内容や流れを知り、以上のような観点から、あらかじめその概略だけでも、事前に、あるいは授業の進行に合わせて個々の活動や課題の直前に、当該児童等に伝えるということも考えられる。

通常の学級の授業担当教員と特別支援学級担任等が、視覚障害児が通常の学級で授業を受ける際、あらかじめ打ち合わせをすることは重要なことであると思われるが、以上のようなことを念頭に置いて打ち合わせをすることも必要ではないかと思われる。

イ. 物の操作について

文字の読み書きの他、今回の事例からは、授業において使用する道具や教材の取り扱いや出し入れ等、物の操作について時間がかかることもみられている。その具体例としては、A君の場合の定規やレーズライターの使い方、Bさんの場合の特に視覚活用が難しい場合の物の出し入れ等の操作である。

このことについても、視覚障害児が手指による物の操作に関する基本的技能に習熟する

ようにすることを、その対応として挙げることができるが、授業中のことであれば、先の文字の読み書きの場合と同様の方法等により、その進行に合わせての適切な対応も必要になると思われる。

②時間をかけて課題や活動をやり遂げること

①で、学習上、視覚障害児が個々の課題に取り組む際、時間がかかることの実際と、それへの対応について述べたが、時間がかかるということは、時間をかければできる場合もあるということである。

学習において、授業の進行に遅れないということを第1に考えれば、その場合は①で述べたような、教員が補助するといった対応をすることも必要になるが、次の課題や活動の開始に時間の余裕がある場合等、時間をかけられる場合は、文字の読み書きや物の操作およびそのための準備や後始末等、視覚障害児が、できる限り自力で個々の課題や活動をやり遂げるように配慮することも重要だと思われる。

③学習についての実際的な評価の必要性

今回の事例で、A君については点字の習熟度テスト、Bさんについては文字の読速度のテストが実施されていた。

このような特定の技能についてのテスト形式による評価も必要であるが、その技能が、実際の学習活動の中で、どのように、どの程度使われているかについて評価を行うことも重要であると思われる。

例えば文字についても、通常の学級の授業の中で、その進行に対応して、どのように、どの程度使用できているか等、実際の場面に即した評価も必要ではないかと思われる。点字教科書や拡大教科書のなかの点字や普通の文字を読むということについても、授業の進行に即して、読むべき該当の箇所を探ることができるか、また、その箇所を読んだ上で、その際の課題に対応して内容が読みとれているか等、実際的な評価が必要ではないかと思われる。また、学習の場面での、教材・教具や道具の取り扱い等、物の操作に関しても、同様に、授業の中での実際についての評価が必要ではないかと思われる。

また、Bさんの事例で記述したように、弱視児においては、授業等の実際の活動のなかで、視覚がどの程度、どのように使用されているか、視覚よりも触覚や聴覚等、他の感覚を使う必要のある場合もあるか等、視覚活用の程度と状況についての実際的な評価も必要ではないかと思われる。

④大勢の子どもたちから多様な刺激を受けること

小・中学校に視覚障害児が在籍することの意義の1つとして考えられることとして、他の大勢の子どもたちから多様な刺激を受けることを挙げることができる。これは、その保護者が、自らの子どもの就学にあたって期待することの1つとして挙げられるものでもある。

このことについて、A君の特別支援学級担任が通常の学級での図画工作の時間に、他の児童たちが作った多様な作品をA君に触らせていたように、またBさんが、他の児童の作品を自ら「見せて」と言ってみせてもらったように、他の子どもたちによる作品に触ったり見たりすることも、その刺激の一例とすることができる。

ただし、他の子どもたちから刺激を得るといっても、視覚障害児の場合、まず、他の子

どもたちがどこにいて何をしているかを自ら知ることが難しいことを考えると、A君の特別支援学級担任が、他の子どもたちのところへA君を連れて行って、その作品を触らせたような、教員等による補助や仲介も必要であると考えます。

なお、Bさんが他の子どもの作品をみせてほしいと言いだしたのも、その子どもが自分のそばまで来て教員に作品を見てほしいと言ったからで、その子どもがBさんから離れたところに留まっていれば、数m先の状況を視覚的に把握することが困難なBさんが、そのような行動をとることはなかったのではないかとと思われる。ただし、Bさんの場合、廊下を移動中に、教室の外に貼り出されていた他の子どもたちの書道作品を見つけるということも起こっており、弱視児においても、移動して接近するといった条件のもとでは、自力でそうした行動をとることも可能かもしれない。

また、A君の生活の授業で、学級の各自が学校祭で行ったことを絵日記風にまとめるという場面を取り上げたが、このようにして他の大勢の子どもたちがまとめた文字と絵による視覚的作品が、それぞれ口頭で発表されるなどして、盲児および弱視児にとっても知ることができる、あるいはより容易に知ることができる機会があれば、こうしたことも他の子どもたちからの多様な刺激を受ける機会と言えるだろう。一方、もし、それらの視覚的な作品が教室に掲示されるのみということであれば、盲児や弱視児には、その内容を自力で知ることができない、ないしは難しいと思われる。そのような場合は、やはり教員等が補助をして、その内容を盲児等に知らせるといった配慮が必要だと思われる。

⑤他の子どもたちの様子について説明すること

④で、視覚障害児が他の子どもから刺激を受けるといっても、まず、その子どもたちが、どこにいて何をしているかを知ることが難しいということを取り上げた。

このことは、人との関わり合いの前提が、だれがどこにいて何をしているかを知ることだと考えれば、視覚障害児と他の子どもたちとの友だち関係の進展という観点からも重要なことであると思われる。

Bさんが、給食中に泣き出した他の子どもについて「どうしたの？」と尋ね、説明を受けたように、また、遊んでいる他の子どもについて、何をしているかを尋ねて説明を受けたように、視覚障害児に対して、他の子どもたちがどこにいて何をしているか等、その様子について、必要に応じて教員等が説明することも重要なことではないかと思われる。

⑥他の子どもたちによる補助

今回の事例で、A君の掃除当番の場合のように、他の子どもたちが掃除用具の入っている場所をA君に教えてくれたり、Bさんの給食当番の場合のように、給食のお盆をBさんに渡してくれたら、手を引いて列を進ませてくれたらといった、他の子どもたちがA君やBさんの活動の補助をすることがみられている。

こうしたことは、今回の事例のように、小学2、3年生という低学年の子どもたちについても可能なことのようにある。

なお、こうしたことが起こるためには、まずは、当該の視覚障害児がその活動の場に行くことが必要であり、他の子どもたちの補助も、その行動に対応してなされるものと思われる。また、その場に行ったうえで、A君が掃除道具の場所はどこかと尋ねたように、さらに何かしらの行動をとることにより、他の子どもたちの対応がなされる場合もあると言える。

このように考えると、こうした例は、視覚障害児が他の子どもたちから補助を得る例であるとともに、視覚障害児の行動に対応して他の子どもたちの行動が起こっているという点で、視覚障害児と他の子どもたちとのやり取りの例であるとも言える。

給食や掃除等の、視覚障害児が他の子どもたちと共通の活動をする場合を、両者のやり取りの機会とも考えて、A君やBさんの特別支援学級担任がそうしていたように、教員等は基本的には補助をせず、当該の視覚障害児と他の子どもたちの行動に任せて、必要な部分のみ支援するといったやり方で、その進展を図っていくということも重要なことではないかと思われる。

⑦保護者や子どもたち等への理解・啓発

事例の記述の中で、A君が点字の読み書きをできることについて、他の子どもたちがすごいことだと思っているということを取り上げた。

それは、そのとおりであるが、弱視児が、低視力あるいは狭い視野で文字の読み書きをできるということも実は「すごいこと」だと言える。

盲児の点字の読み書きということについては、子どもたちでも、その様子をみれば、容易に、それがどういうことであるか分かるのではないかと思われるが、弱視児の文字の読み書きについては、それがどういうことか、なかなか理解しがたいのではないかとも思われる。

これについては、Bさんの保護者が行ったように、他の保護者をはじめ子どもたちにも、弱視のシミュレーション体験をしてもらうことは有効なことであると思われるが、文字の読み書きということ、さらには授業中での文字の読み書きということに焦点を絞ってその体験をしてもらうといった、特定の課題についてのシミュレーション体験も、その理解を促すうえで有効なことではないかと思われる。なお、A君の場合、他の子どもたちが、A君のことを知ろうとして目をつぶってみるという行動をとることがあるとも聞いている。もちろん、その場合、子どもたちが目をつぶった際、それが危険なことにつながらないように、十分に配慮する必要があるが、小学2年生でもそうすることによって、より実感をもってA君のことが理解できるのではないかと思われる。

さらに、⑥で、A君やBさんの活動を他の子どもたちが補助していることについて述べたが、子どもたちの視覚障害や視覚障害児の理解という場合、このような実際の行動等につながるような理解になっているかといった視点も大切ではないかと思われる。

また、子ども向けに、視覚障害児についての理解を促すことを目的とし、視覚障害児の学習の様子や生活の様子等、絵や写真も多く載せられている書籍もあり^{4) 7)}、このような書籍を、子どもたちの理解のために使用することも考えられる。ただし、その使用に当たっては、どのように使用するか、どのような場面で使用するか等、具体的な検討が必要と思われる。

なお、こうした保護者や子どもたちへの理解・啓発とともに、視覚障害児が通常の学級で学習やその他の活動を円滑に進めるうえでは、視覚障害児を受け入れる通常の学級の担任等、視覚障害および視覚障害教育についての専門的知識が少ないと思われる教員等に対して、その理解を図ることも必要であると考えられる。

これについては、実際に視覚障害児を受け入れている学校では、弱視特別支援学級担任や、視覚障害特別支援学校の支援担当者等が、必要に応じて、ないしは機会を設けて、理解を図ることが重要だと思われる。

また、教員等に対して、視覚障害および視覚障害教育についての理解を図ることを目的とした書籍もあり^{2) 3)}、こうした書籍で教員が自ら理解を得ることも考えられる。また、当研究所のこれまでの研究では、同様の趣旨のもとで視覚障害教育における算数についてのガイドブックが作成され、当研究所のWebページでも公開されている⁶⁾。

さらに、視覚障害および視覚障害教育についての理解を、通常の学級の教員を含めて、より多くの関係者に広く求めるためには、例えば海外ではその例もあるように¹⁾、まず基本的な事項に絞った内容のものがよいと思われるが、そのためのガイドブックがWeb上で公開されて、容易に入手できるようにすることも必要ではないかと思われる。

文献

- 1) Direction de l'enseignement scolaire (2004) Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (élèves malvoyants ou aveugles) (視覚障害児童生徒を受け入れる教員のためのガイド (盲児と弱視児について)).
http://media.education.gouv.fr/file/ASH/35/7/guide_eleves_deficients_visuels_116357.pdf.
- 2) 香川邦生 (編集), 千田耕基 (編集), 日本弱視教育研究会 (2009). 小・中学校における視力の弱い子どもの学習支援—通常の学級を担当される先生方のために. 教育出版.
- 3) 香川邦生, 猪平真理, 牟田口辰己, 大内進 (2005). 視覚障害教育に携わる方のために (三訂版). 慶應義塾大学出版会.
- 4) 茂木俊彦 (監修), 池谷尚剛 (編集), 稲沢潤子(文) (1998). 目の不自由な子どもたち (子どものためのバリアフリーブック—障害を知る本). 大月書店.
- 5) 大内進, 金子健, 田中良広, 千田耕基, 澤田真弓, 渡辺哲也, 伊藤嘉奈子 (2008). 通常の学級に在籍している視覚障害児童・生徒への支援に関する調査報告. 課題別研究成果報告書「盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実地的研究」(pp. 1-45). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 6) 大内進 (2010) 視覚障害教育における算数指導の基本とポイント—特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究—. 専門研究B研究成果報告書「特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究」. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 7) 田中徹二 (監修), 灰崎武浩(文) (2005). 障害を知ろう!みんなちがって、みんないい〈4〉目の不自由な友だち. 金の星社.
- 8) 点字学習を支援する会 漢字学習支援グループ (2004). 視覚障害者の漢字学習(教育用漢字 小学2年). 日本点字図書館.