

重複障害教育研究部第一研究室一般研究課題

視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究

(平成13年度～15年度)

視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究

研究の主旨および概要

1 研究の主旨

障害の重い子どもの教育に携わる教師の専門性は個々の子どもとの実践を積み重ねることを通して形成されるいわゆる「実践知」によって大きく支えられている。

視覚聴覚二重障害の子どもの教育に関しては、障害そのものが極めて少数であることと、近年の特殊教育諸学校における担任の持ち方や指導形態のあり方もあって、担当教師が個々に教育実践を蓄積することのみならず、教師間（学校内及び学校間）においても、個々の経験を蓄積し実践知を共有することが困難な実状にある。また専門的なリソース（研修の機会や実践に役立つ具体的資料）も乏しく、専門機関からのサポートも得られにくい現状もあり、教師の専門性形成に関して極めて厳しい状況にある。

そこで、重複障害教育第一研究室では、視覚聴覚二重障害教育を担当する教師の専門性を研究テーマとして取り上げ、その中身（専門性の構造）を探るとともに、専門機関としての研究所が教師の専門性をどのように支援できるかについて実践的に研究することとした。この一般研究「視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究」は、平成13年度から15年度までの3年間にわたって取り組まれた。

この研究では、視覚聴覚二重障害の子どもの教育に携わっている教育実践者・研究者との共同作業によって、個々の実践事例を範例として積み重ね、視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性形成に関して実際的に研究することを目的としている。

視覚聴覚二重障害の子どもの教育は、コミュニケーションに関する次元、日常生活に関する次元、具体的な内容・領域に関わる次元、家族や学校・地域などでの社会生活に関わる次元など、重層的で多岐にわたる要因が相互に関係し合う場で取り組まれることから、この研究では以下のそれぞれの側面から資料を収集し整理することとした。

- 1) 対象事例との継続的な実践臨床活動
- 2) 学校コンサルテーション活動
- 3) ネットワーク活動

特にこの研究では、単に研究協力機関に実践を依頼しその報告を提供してもらうのではなく、実際に研究協力機関である学校へ定期的・継続的に出向き、学校での実践に側面から係わりつつ研究を進めてきた。その方法は学校コンサルテーションであった。

2 研究の概要

本研究で実際に取り組んだ内容は次のようなものであった。

- 1) 視覚聴覚二重障害のある児童生徒の在籍する学校を対象に、学校コンサルテーションを定期的を実施し、教師集団における専門的な力量形成（教師間の実践知の共有化）に関する有効な介入のあり方について、実践的資料を収集した。
- 2) 対象となる子どもや家族との教育実践を進め、個別的具体的資料を収集した。
- 3) 対象となる子どもや関係機関を核にしたネットワークを構築し、視覚聴覚二重障害教育をテーマとした研修セミナーを試行的に実施した。
- 4) 研究主題に関連する内外の情報の収集を行い、整理した。

3 本報告書の構成

- 1) 本研究の主旨および概要説明。
- 2) 視覚聴覚二重障害教育の現状と、この教育の専門性をめぐる課題

視覚聴覚二重障害のある児童生徒の多くは、盲、聾、養護学校に在籍して教育を受けている。これら学校教育における実態を概観し、次に特殊教育から特別支援教育への移行における障害のある子どもの教育の観点の変化と、その中でも重複障害に関わる部分について整理する。さらに、この教育を担当する教師の専門性に関する課題について取り上げ、研修の意義と方法に触れる。

3) 学校コンサルテーションの報告

重複障害教育第一研究室が定期的を実施してきた学校コンサルテーションのうち、2つの盲学校における実践的取り組みを報告する。各学校における取り組みは、いずれも学校における視覚聴覚二重障害のある児童生徒の指導をめぐる実践研究に共同研究者として参加し、具体的な子どもの教育に関する手だてを見出すことへの支援に加えて、担当する教師の専門的力量形成をも目指した研修的取り組みであった。支援の仕方、研修の持ち方はそれぞれの学校ごとに違っているが、学校コンサルテーションとして共通する性格を有しており、この実践から得られた知見は、専門機関によるコンサルテーションのあり方のみならず、来る特別支援教育の枠組みにおいて盲、聾、養護学校等が担うことを期待されている、通常の学校へのコンサルテーションのあり方についても、有益な示唆を与えるものとなっ

ている。

4) 視覚聴覚二重障害事例の実践報告

この研究において中心的な内容は、各研究協力機関における教育実践であり、視覚聴覚二重障害のある児童生徒の成長支援であった。ここでは、1) 早期教育相談に通う幼児に対する最初の教育的介入の経過、2) 幼稚部から小学部へと進学する経過の中で健康保持を意識しながら、子ども本人の自主的な探索が円滑に展開するように支援した経過、3) 盲難聴の事例について音を介した活動を手がかりにやりとりが展開した経過、4) 7年間にわたる係わり合いの中で少しずつサインが形成され落ち着きある学校生活へと進んできた経過の4つが報告されている。重複障害教育第一研究室は、4つの取り組み全てに、継続的に係わりを持ち、支援を続けてきている。

5) 視覚聴覚二重障害教育の専門性

学校コンサルテーションおよび各事例報告を基礎資料とし、これまでの研究や臨床経験をも参考にして、

視覚聴覚二重障害教育に取り組むにあたっての基本的な考えを整理した。特に、この教育を進めていく上で気をつけたいこと、この障害がもたらす教育上の困難について取り上げた。この稿は、学校における実践に定期的、継続的に共同してきた本研究の成果の一部であり、学校コンサルテーションを通じて繰り返し問題となってきた諸課題を整理したものである。

6) まとめと今後の課題

これからの特別支援教育の展開にあたって、盲、聾、養護学校には地域のセンター的役割が期待されている。そしてその役割は、専門的力量が前提になっていると思われる。しかし、これまでのところ、各学校で専門性をどのように維持・発展させていくかについて方法論的な検討が十分されているとはいえない。専門機関による学校コンサルテーションが、研修的意味合いを果たすとき、これが専門性支援として有効な方法となりうる。コンサルテーションと現場での研修との連携的働きについて考察する。

視覚聴覚二重障害教育の現状と担当教師の専門性の課題

菅井裕行・土谷良巳

(重複障害教育研究部) (上越教育大学)

1 はじめに

わが国における視覚聴覚二重障害(盲ろう)教育は、1950年代に山梨県立盲学校で取り組みの始まった実験教育を嚆矢とすると、50年と少しの年月を経ている。山梨県立盲学校に続いて、その後いくつかの盲学校等で徐々に盲ろう児の教育が積み重ねられたが、その数はきわめて少数であったといわれている(文部省、1983)。1961年からは、文部省によって重複障害児の教育に関する実験学校が設けられ、この教育が一層推進された。1979年の養護学校教育の義務制実施に伴って、重複障害教育の状況は大きな変化をとげた。特に特殊教育諸学校においては、重い障害のある子ども、重複する障害のある子どもの受け入れが進み、それ以降「障害の重度・重複化」が言われ続けてきている。重複障害児の中でも感覚障害を伴う重複障害児については、これまでは「盲ろう」「盲重複」「聾重複」といった呼称によって概括されてはきたが、いわゆる障害分類としては定着しないまま、重度・重複障害を構成する一群と見なされてきた。

国外の取り組みを見てみると、欧米では視覚聴覚二重障害を独自のニーズをもつ障害として、行政的にも重度・重複障害とは別に定義づけている国もある。その一例である北歐ノルウェーでは法的な定義において、この障害が有する固有の課題を認識することの重要性に言及している。アメリカでも、「盲ろう」と「重複障害」を各々別個に分類・定義しており、「盲ろう」については連邦政府が助成金を出して情報提供サービスなど国としての支援を行っている。これらの国々では、教育のみならず福祉においても、独自のニーズに対する認識のもと施策が展開している。

我が国では、教育・福祉それぞれどちらの領域においても、この障害を独自のものとして定義づけることはされてこなかった。したがって、この障害の独自性や教育上の課題についての認知度は未だに低く、その実態についてもまだ十分には解明されていない。教育の現場では、少数の熱意ある実践家や研究者によって取り組みが進められてきているが、その情報が関係者に共有され、得られた知見が蓄積されてきたとは言い難く、いまなお教育の基盤や方法において多くの課題を抱えている状態である。2001年に「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」が出され、その中で「なお、盲、聾の重複障害のように特別なコミュニケーション手段が必要な場合(中略)には、特に障

害の状態に配慮しながら指導する必要がある。」と明記された。直接に視覚聴覚二重障害を取り上げてはいないが、視覚聴覚二重障害を含みこんだものとして理解できる記載がされ、この障害の独自性への配慮が指摘された。近年、個別のニーズから発想する教育が重視される兆しを見せているが、視覚聴覚二重障害のある子どもの固有の課題が把握され、それらに基づく対応が充実するために、今後は、この教育についてのより専門的な対応が必要である。

2 視覚聴覚二重障害教育の現状と専門性をめぐる課題

当研究所が行った視覚聴覚二重障害を有する児童・生徒の実態調査報告書(2000)によれば、盲学校、聾学校、および、知的障害養護学校・肢体不自由養護学校・病弱養護学校全ての種の学校に視覚聴覚二重障害のある子どもが在籍しており、この調査で用いた定義(視覚障害については両眼矯正視力0.3未満および測定不能、聴覚障害については平均聴力レベル30dB以上および測定不能で、これらを同時に併せ持つ状態)上での対象人数は338名であった。また、この調査では教育上での困難についても調べられ、その結果によれば、感覚障害を伴う重複障害児の教育には、他の障害種とは異なる独自の困難があると考えられる。人間行動の様々な局面で感覚機能の働きは重要な役割を担っているが、特に周囲の状況の把握、コミュニケーション、そして空間定位や移動における役割は極めて重要で、視覚と聴覚を同時に障害される場合、これらの点で多くの制限を抱えることとなり、その状態がきわめて厳しい場合には極度の孤立状態に追いやられるといわれている。このように状態把握から具体的配慮にいたるまで、視覚聴覚二重障害教育独自の観点からの取り組みが必要とされる側面が大きい。特に先天性の視覚聴覚二重障害児や、生後早い時期に二重障害になった場合、早期からの専門的支援の有無がその後の成長に大きな影響を与えると考えられている(McInnes & Treffry, 1982)。

視覚聴覚二重障害教育は、上にのべたように障害特性から独自のニーズに基づく教育方法を必要とするものであるが、そもそも障害自体が低発生率のものであり、かつ我が国では独自の障害カテゴリーとしては取り扱われることがなかったために、この障害に対する理解や教育の独自性が根付いていない。特に教育の現場では、この教育に携わる教師の力量形成が必須の課

題となっている。今後は、盲・聾・養護学校が地域のセンターとして機能を果たすことが期待されているが、例えば視覚聴覚二重障害についての専門的な知識と方法の蓄積が現在の盲・聾・養護学校にあるかといえ、それはかなり厳しい状況にあるといわざるをえない。そのため、今後は現職教員の研修に力が注がれていく必要があるであろう。我が国では、視覚聴覚二重障害教育に特化した公的研修システムは未だ作られてはいない。当研究所における長期研修や短期研修のプログラムの中で、この教育の課題を取り上げて講義や演習が行われてきているが、これらの講義を受講した教員が必ずしも視覚聴覚二重障害のある子どもを担当するとは限らず、その意味で担当する教師の実際上のニーズに応える研修とはなりえていない。先述の調査報告書に示されたように、担当する教師は初めて視覚聴覚二重障害事例を経験する 경우가多く、しかも視覚聴覚二重障害のある子どもは全国各地の盲、聾、養護学校等のうち限られた学校に極めて少数づつしか在籍していないため、近隣からこの障害事例に関する具体的な情報を得ることが困難な状態にある。そのため、多くの場合、教育支援の具体的方略を立てるにあたって「手探り」状態にあるといつてよい。このように、学校教育における視覚聴覚二重障害教育の課題の第一は、まず担当教師の専門的力量形成であると思われる。

3 教師の専門的力量形成支援と現場での研修

視覚聴覚二重障害についての独自のニーズを踏まえつつ、担当する教師が一人一人を適切に理解して対処できるように、側面から支援する方法としてコンサルテーションがある。特に、学校という場で、教師一人への支援のみならず教師チームや、管理職をも含めたシステムへの支援も行う場合、学校コンサルテーションの実践が一つの方法であろう。我が国ではまだ、学校コンサルテーションという枠組み自体が十分には知られておらず、実際のコンサルテーション活動についての実証的な報告も少ない。これまでは学校心理学の枠組みの中や、コミュニティ心理学の枠組みの中で取り上げられてきている(石隈, 1999、山本, 1986)。ここでは心理学的アプローチの一つとして学校コンサルテーションを取り上げ、危機理論(crisis theory)に基づいた介入的なアプローチが紹介されている。ここでの目的は、ケースコンサルテーションの場合は、クライアントやコンサルティが直面している危機の克服、システム・アプローチの場合は、システムの改編、再構築に主眼がおかれていると言える。

これに対し本研究では、教師と子どもとの相互作用の経過分析と危機克服過程を重視しつつも、それだけではなく、学校コンサルテーションを教師の力量形成

につながる現場研修(オンサイト・アプローチ)としても位置づけ、その実践的必要性および方法論的意義を検討したい。教師の力量形成は、現職教育の主要テーマであり、そのために種々の研修制度がつくられてきているが、教師向けの研修はそのほとんどが、出張型の受講スタイルであり、そのためにテーマや内容が一般的になりがちで、個別具体的実際的な問題解決には直接には役立たないものが多かった。しかし、教育の現場で求められていることの多くは、日々の教育実践における問題解決である。筆者らは、現場の問題そのものを対象として、この解決に外部の研究者として協同して臨むことが、そのまま双方にとって研修となりうることに着目した。つまり、コンサルテーションが有する研修機能(山本, 2000)のことである。継続的なコンサルテーションが可能となるならば、それはそのまま、それに参加する教師にとって現場(オン・サイト)研修ともなると唱えたい。

4 第一研究室の研究課題とねらい

上記のような現状から、第一研究室では、「視覚聴覚二重障害教育を担当する教師の専門性に関する研究」をテーマとして、教育の現場における課題を取り上げ、自らも実践研究を継続しながら、教師支援を行うこととした。この研究におけるねらいは、視覚聴覚二重障害教育に関する実践的見識を、研究協力機関である学校と共同で追求することである。具体的には、学校コンサルテーションという方法によって学校との相談関係を取り結び、個々の実践事例について共同で検討を積み重ねながら、視覚聴覚二重障害教育を担う教師に必要とされる専門性について考究し、その専門性の内容を明らかにするとともに、専門的力量形成のための新たな方法としての現場での研修(学校コンサルテーションによる)の有効性について検討することを目的とした。

文 献

- 石隈利紀(1999) 学校心理学. 誠信書房.
- 国立特殊教育総合研究所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.
- McInnes, J. M. & Treffery, J. A. (1982) Deaf-Blind infants and children. University of toront press.
- 文部省(1983) 重複障害児指導事例集. 東洋館出版社.
- 山本和郎(1986) コミュニティ心理学. 東京大学出版会.
- 山本和郎(2000) 危機介入とコンサルテーション. ミネルヴァ書房.

宮城県立盲学校における学校コンサルテーションの取り組み

菅井裕行・大江 晃・阿部 真由美

(重複障害教育研究部)

(宮城県立盲学校)

1 はじめに

本報告では、宮城県立盲学校への国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部による学校コンサルテーション活動のうち、視覚聴覚二重障害のある児童生徒を対象とした相談経過と考察をとりあげる。コンサルテーションで取り上げられた事例は、4名であった。一人は、まだ就学前の教育相談対象児で、運動障害もある盲ろう幼児。在籍は居住地域の通園型療育機関である。もう一人は、小学部在籍で弱視難聴である。残る2名は、専攻科に在籍しており、うち1名は希望する進路の関係から中途退学した。コンサルテーションの中では、この4名を中心に、それ以外にも盲重複の児童生徒の指導をめぐる問題がとりあげられた。ここでの取り組みは、相談担当者（コンサルタント）が直接的に児童生徒への係わりを持って援助するというよりも、実際の係わり手である担任教師や日頃係わりをもつ教師集団（コンサルティ）の実践上の課題解決に共に取り組むことを目指した援助であり、それは同時に教師の力量形成を促すことをも目的とした援助であった。

2 コンサルテーション事例

1) コンサルティについて

宮城県立盲学校で指導を受けている視覚聴覚二重障害を有する児童生徒を担当する教師を中心とした、教師集団。必要に応じて保護者への介入も行った。

2) コンサルテーションの方法

実地訪問とテレビ電話システムの利用を中心に行った。平成13年度は年6回の訪問、平成14年度は5回の訪問と6回のテレビ電話システムによる相談、平成15年度は2回の訪問、3回の関係機関訪問、3回のテレビ電話システムによる支援を行った。訪問では、実際の指導場面に参加し、展開内容を確認しつつ、指導後に担当者や指導グループの担当と話し合いを行った。さらに、テーマを決めての校内研修会を企画し、ここでコンサルタントがテーマに即した発題を行い、それをもとに話し合いを持った。テレビ電話システムによる支援は、研究所と学校をISDN回線をつなぎ、NTT製Phoenix Mini (type-S)を利用した。双方の端末を大型テレビ画面に接続して、ピア・ツー・ピアだけでなく、テレビ画面を視聴できる複数の教師の参加のもとでの話し合いを行った。さらに、必要に応じてケースの家庭や関係する他の機関への訪問も行い、そこで得た情報を学校へ伝えることも行った。

3) コンサルテーション導入の背景

宮城県立盲学校では従来から、重複障害を有する児童生徒に関する指導について、学部研修会や教科会という形で情報の共有化を図り、力量形成を図ってきた。重複障害を有する児童生徒を指導する学習グループは、自立活動を主とした教育課程による指導グループとして、教師8名、児童生徒7名（小学部3名、中学部2名、高等部2名）で学年を超えて構成されている。グループ研修会の主な内容は、年度当初の児童生徒一人ひとりの個別指導計画の作成・検討、また児童生徒の指導経過や方法等について映像（VTR）による記録を中心とした事例検討を個々に行うことなどである。「教科会」は、「研修会」に関わる様々な内容について、幅広く取り扱いながら、子どもたちとの「関わり」への視点や技術の拡大、向上を目指している。主な内容としては、「視覚障害に関わること」や「盲ろう重複障害に関わること」、その他「肢体不自由」、「聴覚・言語障害」などの各障害種に関わる基礎的なもの、それらの状態を擬似的に設定した中での意思の疎通や移動などを行う体験的なもの、そして外部協力機関や協力者による指導事例の紹介や助言・提言を得る、というものである。

宮城県立盲学校は、当研究所重複障害第一研究室（コンサルタントの所属機関）の一般研究協力機関として10年以上にわたって、資料提供や実践研究を依頼してきた経緯があり、双方が協力し合う下地はつくられていたと思われる。このような下地がある中で、たまたまテレビ電話会議システムの運用試行を打診する経緯があり、その過程で学校側からテレビ会議システムを利用しての研修会についての了解が得られた。したがって、このコンサルテーションは、コンサルティ側からの依頼と、コンサルタント側の実験との双方のニーズが合致する形で始まっている。コンサルタントは、学校がこれまで行ってきた研修システムに合流する形でテレビ会議システムを導入するとともに、適宜実際に学校訪問を行い、コンサルティとの交流や、コンサルティが所属する学校の管理者あるいは、同僚集団とのコンタクトをとって、相互理解の基盤をつくりつつ、コンサルテーションを続けた。主事が、コンサルテーションの窓口となり、適宜連絡をとりながら進めてきた。研究所の研究員（以下Sと記す）が、コンサルテーションに入り、事例として取り上げながら検討することについては、それぞれの事例について、保

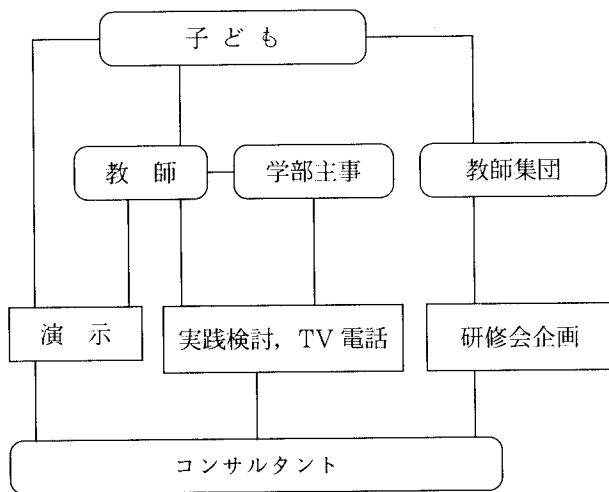


図1 コンサルタントの3つの働き
〈演示・実践検討・研修会〉

護者の了解をえた（専攻科事例については本人）。この学校コンサルテーションにおいてコンサルタントは、実践検討を中心に、必要に応じて演示、そして研修企画を行った（図1）。

3 コンサルテーションの経過

1) 幼児Aと教師Mのかかわり合いの事例

(1) ケースの概要：Aは、現在盲学校の教育相談に通っており、公立障害児通園施設に在籍している。生後3ヶ月の時に視覚と聴覚に障害があることが指摘され、その後てんかん発作も起こしている。黄班部変成症の診断を受け、全盲にちかい。光への反応が見られている。感音性難聴で、平均聴力レベルは、ABRで無反応、COR推定で80~90dB程度。補聴器を装着しているが、日常生活では明確な音への反応は見られていない。脳性マヒの診断があり、単独での座位保持は困難であるが、姿勢変換やずり這い移動は積極的に行う。睡眠時無呼吸症候群もいわれている。

1998年8月（2歳2ヶ月）盲学校の養育相談に来校し、その後定期的に学校に来校している。これまでに、児童相談所の親子教室や、母子通園施設。聾学校の教育相談とも関係してきており、3歳時から当研究所の教育相談に連絡があり、Sはこのコンサルテーションとは別に、家庭訪問、在籍機関訪問などを行ってきた。

(2) コンサルティ：Mは、教員歴10年以上で、大学の専攻も視覚障害教育であったこともあり、専門的知識・技量の向上でとても意欲的である。視覚聴覚二重障害を有する子どもの担当はAが二人目で、以前に弱視聾児を担当した経験がある。学校の養育相談では、Aの主担当として係わりを続けている。

(3) 主訴：視覚聴覚二重障害の上にさらに肢体不自由もあるA児との係わりをどのようにすすめたらよいか。

(4) 対応と経過：

Mは、Aの発信がかならずしも明確には読みとれないこと、人への接近があまり見られず、どちらかといえば人からの接触を避けようとしているようにも見えること、不随意的運動が多発するため、接近性の動きを読みとることが困難であることを、Sに報告した。Sはそれまでの行動観察や、家庭訪問時のかかわり合いから、Mの観察の観点と評価について異論はなく、当面はAの動きの中に発信を見いだすことと、Aへの接触を丁寧に行っていくこと、振動系の玩具類を打診することを提案した。実際の教育相談にSが参加したときは、ビデオ収録の補助を行うとともに、日頃の係わりにおけるエピソードを行動を通して確認し、さらに適宜係わりのサンプルとして、演示も行った。Mは、Aの意思の読みとりが容易には出来ないことと、それまでの盲ろう児の教育実践についての知識から、安易な接触を控え、慎重に様子を見ながらAとの接触を進めていた。Aは、一見すると表情からして笑顔が多く、拒否的な表情を示すことが少ない。手や足に触れられても最初は、すっと力を抜くようにして受け入れているように見える。しかし、行動の展開を振り返ってみると、嫌がりや身体を反らす動きもその後に見られており、表情とは裏腹に対象を回避するような動きも見て取れる。そこでSは、慎重を第一とするMの方針を基本的に支持するとともに、家庭での様子と学校での様子の比較からいって、家庭では積極的に移動や身近な事物への接近行動が起きているが、学校ではまださほど活発にはそれらの行動が展開していないこと、人への接触にまだぎこちなさが見られること、特に抱きかかえられると、身体をよじって姿勢が安定せず、さながら拒否して、逃げるような動きとも読みとれることを話題とし、慎重な接近が必要であることと、Mが学校でのしっかりとした拠点になることの重要性について話し合った。

その後、次第にAは、Mを触って確かめるようになり、ゆっくりとではあるが、学校の所定の場所（プレイルーム）で周囲を確かめるような動きも見せ始めた。トランポリンやAの手足をつかんで持ち上げての身体揺らしなど、Aの方から「もっとやってほしい」という意を読みとることのできる動きが次第に明確になっていった。Aは、たまたま人の身体に触れると一瞬手や足を引き込めるが、そのまま様子を見てみると再び、Aの方から触れてくることも見られ、この動きに対して、その展開を邪魔しないように適度に変化をつけながら受けていると、一層探るかのような動きとなることが分かってきた。人をモノと区別し、人の反応を期待しての動きと見なし、Aとの間で共有する動きの成立を目指すこととした。

Sは、Mと話し合っAとのかかわり合いの様子について、ビデオ記録のコピーを送ってもらい、これによってかかわり合いの進行を確認することとした。また、電子メールによるやりとりやテレビ電話システムによる話し合いで、時折Mから近況を知らせてもらうことともなった。AとMとの関係はその後一層の進展をみせ、AはMを触覚的に識別できるほどとなり、二人の間で展開するいくつかのパターン化された遊びも生まれた。また、Mの工夫により、活動の中で使われるいくつかのオブジェクト・キューが活用されるようになった。この活動空間および活動内容の構造化のための工夫については、通園施設への訪問の際にSが説明し、学校での取り組みが学校一カ所でのものではなく、Aの生活全般を通じて行われることとなった。Aの自発的な人への接近が顕著になったところで、Sは、Mに盲ろう児とのコミュニケーション形成にかかわる理論の一つである、「ネゴシエーション（意味の共有と語彙生成に関する理論）」を紹介し、これについての文献研究を勧めた。Mは、この考えを実践に取り入れて、Aとのコミュニケーションをすすめ、AがMと一緒に手を動かして、事物の探索をする活動が展開するに至った。現在は、Aとの感情の共有をめぐる、どのような方法が有効かを探っている。

保護者はAを担当する児童相談所のケースワーカーと話し合い、Aが関係している機関のスタッフが集まって情報交換を中心とした連絡会の企画を発案した。これがきっかけとなって、児童相談所の担当者による声かけによって連絡会が実現することとなった。Sも連絡を受けこれに参加した。盲学校の担当M、聾学校の担当者、児童相談所の担当者、障害児通園施設の担当者らが一同に会し情報交換がなされた。特にAの聴覚系の活用について、盲学校での相談では十分な対応ができていないことを気にしていたMは、聾学校での支援活動について実際的な事柄を知りたいと考えていたようであったが、勤務の関係から聾学校への訪問がなかなか困難であった。そこで、Sが聾学校を訪問することとなり、連絡会に参加した担当者以外の教師ともAをめぐる通園での様子や盲学校での様子など情報交換を行った。そこでの内容については、Mをはじめ、通園施設の担当者にも伝えた。また、通園施設においてAを理解するために、視覚聴覚二重障害についての研修会を持つこととなり、Sが講師を担当して会を実施し、その際に盲学校や聾学校での取り組みについて解説を加えた。この連絡会はその後も、児童相談所が窓口となって毎年開催され、2回目からは保護者も参加しての話し合いが行われている。

以上のような、SとMとの直接的な話し合いの他に、以下のようなコンサルテーションを行った。これらは、すべてMとAとの関係強化・促進に役立つものであった。

Aは、Sにとっては勤務先の教育相談のケースでもあったので、不定期にSが家庭訪問を行って家庭での行動観察および保護者の意向について情報を得た。保護者からは、Aが関係している様々な機関から得られる情報を整理すること、Aにとって必要とおもわれる環境調整についてそれぞれの機関に可能な範囲で、専門的立場から助言してほしいことを依頼された。その後、Sはこの依頼をふまえて、Mをはじめ関係機関との連携をすすめた。特に特筆すべきこととして、保護者の発意による関係機関の代表による連絡会が実現、継続していることがある（図2）。

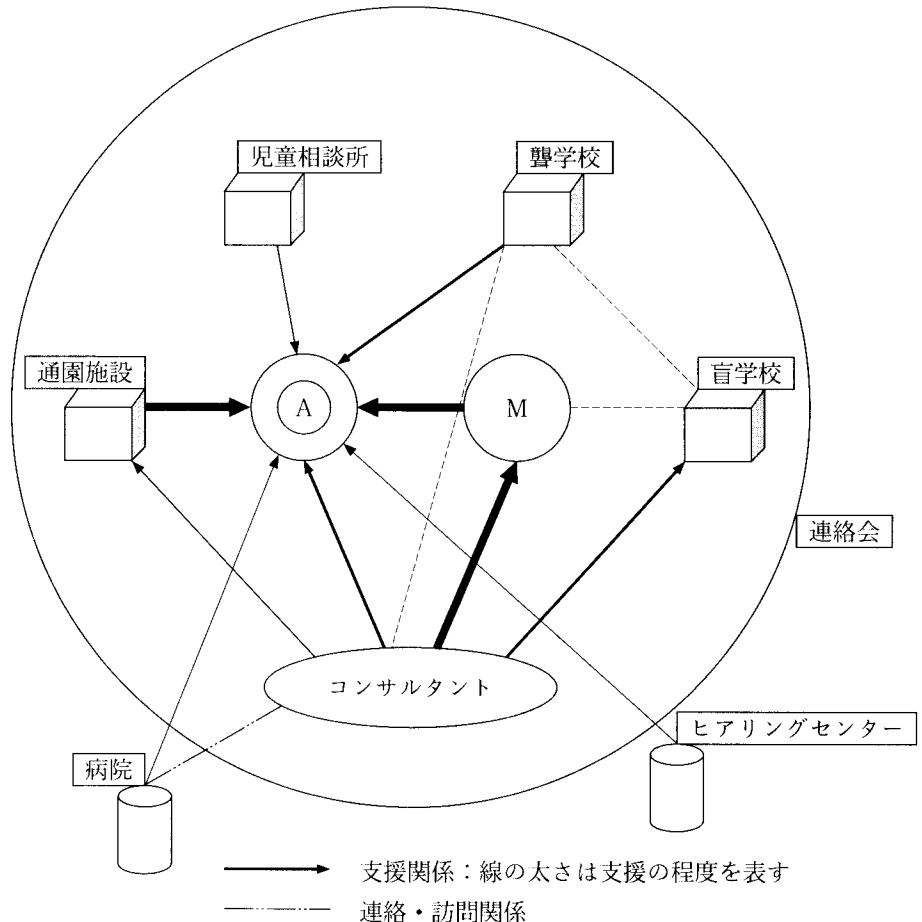


図2 コンサルテーション関係図式

2) 生徒Yと教師集団のかかわり合いの例

(1) ケースの概要：専攻科には、二人の視覚聴覚二重障害のある生徒が在籍していた。二人とも聴覚障害をベースとした視覚聴覚二重障害を有しており、うち一人はアッシャー症候群の診断を得ている。一人は、視野狭窄が進行しているものの、まだ日常生活において補助具なしでもある程度の活動ができる程度の視力がある、もう一人は、弱視難聴。二人とも専攻科に在籍しているが、それぞれの学年・学級で、ふたりのような二重障害についての配慮は必ずしも十分受けられない状態にあった。この二人のうち、まだ日常生活で視覚の利用が、可能な生徒Yを中心に話し合いをもつこととなった。

(2) コンサルティ：専攻科を担当する教師、特にケースYに日頃直接接する教師を中心とした教師集団。

(3) 主 訴：聴覚障害ベースの視覚聴覚二重障害の場合、学校生活でどのような問題が生じるのか、またどのような配慮が必要となるか。視覚聴覚二重障害そのものについての基本的理解をめぐって。

(4) 対応と経過：

本校に在籍している数名の視覚聴覚二重障害のある児童生徒について、Mをはじめ担当する教師は、どのような配慮が必要であるかについて、苦慮しつつもなかなか連絡を取り合ったり、他機関から先事例や有用な情報を得れないでいた。そのような中、生徒Yの学習上の問題が顕在化し、これをきっかけにあらためて、これらの児童生徒の障害の状態についての理解をすすめるべく、Sらに協力の依頼があった。視覚聴覚の二重障害といっても本校に在籍している児童生徒でもその程度はさまざま、個々に応じた配慮が必要である。そこで視覚聴覚二重障害そのものについての一般知識と、特に聴覚障害をベースとする場合の配慮点や、その代表例ともいえるアッシャー症候群についての理解を深めることを目的にした研修および話し合いを企画した。その内容と経過は以下の通りである。

研修について (2002/7/19)

盲ろう (アッシャー症候群) について：Sが講師を務めた。参加者は、全職員に呼びかけ、校長、教頭以下かなり割合の職員が参加した。

主な内容

- a. 感覚重複障害 (盲ろう) について
- b. 感覚重複障害のある生徒とのコミュニケーションのポイントについて
- c. アッシャー症候群 (3つのタイプ、一般的な問題、タイプごとの問題、教育上の課題、将来に向けての問題と準備)

研修を受けた教員からは、「盲ろう者は大変だ」と

言う感想が多く出された。また実際に係わっている教員から「いつもニコニコしているのは分かっているのではなく、分からないからこそ笑っているのだ」という意見や、「実際の様子を思い浮かべながら話を聞くことができた。」という意見が出された。教員間にある程度、視覚聴覚二重障害が抱える困難に対して「気づき」が生まれたとしても、実際の授業の中で十分に配慮するためには、より具体的なことに踏み込んで考えていくことが必要である。そこで、Yへの対応についてより具体的な内容を取り上げることをねらいとして、後日、主にYに直接係わる人たちで話し合いを持つこととなった。

話し合いについて (2002/9/5)

Yへの対応について担任、主任、相談部員、Sと話し合いを持つこととなった。しかし、Yは話し合いの数日前に退学を申し出ていた。Yの退学の理由は他にやりたいことがあると言うことであった。Yは難聴で視野狭窄があるもののまだYが不自由を感じるほどの視野狭窄ではなかったが、将来のことを見通して盲学校に入学した。しかし、まだ十分に見えるということ、聴覚障害ベースのYにとってコミュニケーションという大きな問題がなかなか解決されなかったことなどもその理由であると考えられる。本人からは、見えるうちでできることやりたいという気持ちが大きいと希望が表明されていた。家族は本人がやりたいことを自分で見つけ、やりたいという気持ちを始めてははっきりと主張したのでその気持ちを尊重したいとのことであった。そこで今後、Yについて盲学校ができることを中心に話し合いが行われた。

Y自身は、自らの視覚障害の状態について十分な把握がなされていないように思われたため、数名の教師によってアドバイスや実際の指導場面などで指摘を行ってきたが、Yの十分な自覚にまではいたらなかったようである。視覚障害の進行についての知識や受け止めについて、本人の自覚をいかに促すか、また、コミュニケーションの課題について、いかなる配慮や工夫が必要かが話題となった。学校として今後同様のケースについて取り組む際に考えなければならない課題が話し合いを通じて確認された。Yについては、盲学校としては、今後見えなくなってきた時や困った時に支援をしていけるように連絡をとっていくこととした。

Yについては、中途退学ということもあって、具体的な支援にまでは結びつかなかったが、Yの学校生活における困難を考えることを契機にして、学校全体で視覚聴覚二重障害についての学習を行うことへとつながった。この事例の場合は、研修型コンサルテーショ

ンへの発展という部分が一つの成果であったと思われる。

4 コンサルテーションの効果と整理

1) 保護者を支える

本事例は、いずれも視覚聴覚二重障害のある児童生徒にかかわる教師へのコンサルテーションであった。特にケースAの場合、年齢も幼いこともあって、養育初期の問題や、コミュニケーション形成の問題などが絡む、発達支援的要素の多いコンサルテーションであったといえるであろう。この場合、学校での指導に携わり、直接問題を提起したのは、担当者であったが、その背後には保護者の存在があって、保護者の養育上の悩みとも直結する話題がほとんどであったといえる。このような発達初期の課題を中心とする支援的コンサルテーションにおいては、学校の立場だけを考慮するのではなく、保護者の養育を支援することも考慮する必要がある。場合によっては、自由に動けるコンサルタントの立場上の利便性を発揮して、保護者ともコンタクトをとり、保護者と担任との連携がより円滑にすすむように支援することも必要である。

2) 連携をすすめる

本事例に即して考えると、二つの連携のことがあげられる。一つは学校内の連携である。ケースAに関しては、コンサルティは担当Mであったが、Mをとりまく指導グループの教師集団もまた、Mの取り組みを支える重要なリソースと言える。この点、本事例の場合、Mの係わりを、肯定的にとらえて了解していく視点は、すでに育成されていたと思われる。M自身からは、共通理解の困難性についてしばしば話題としてあがったが、細かな部分については、担当者間において意見の相違があるのはむしろ当然のことで、この相違点を取り上げて方針をめぐる一致をさぐるよりも、とりあえずMが自ら工夫して取り組もうとすることが、十分に展開できるような「雰囲気」づくりが必要であると考えた。また、専攻科の事例に関しては、チームでの取り組みが要請されることでもあり、おそらくは教師間で保有する専門的知識の多少の差もあるであろう。その意味でも、全体講義という形で一定程度の共通知識を前提化することができたと思われる。また、このような企画に基づく働きかけによって、これまで教師間でテーマとしてとりあげにくかったYの課題を問題化することが一層容易になったのではないかと考える。

二つ目の連携は、学校外との連携である。Aの場合、多種の障害を合わせ有しているため、関係機関も数が多くなる。そして、それぞれの機関での横の連携がな

いと、情報の整理やらA自身の変化や育ちについての共通理解がなかなか醸成されにくい。たとえば、発達の伸びを伺わせる一つのエピソードについて、母親は関係機関のスタッフに会うごとに最初からすべてを説明しなければならなくなる。多種多様な情報の整理と、情報の共有のためにも、関係機関の連携は重要である。Sは、この連絡会に遠隔地での開催ではあったが、毎回出向き、次への展開につながることを意識しつつ積極的に発言してきた。連携をする際、関係を創生し維持発展させていくために、それぞれの機関が役割を果たすとともに、特に全体を見渡せる立場にあるものが積極的に促進役を果たしていくことが必要であろう。

3) 力量形成の意味をもった研修システムとしての意味

視覚聴覚二重障害教育については、その発生率の低さから、教育実践に関する実際的な知識や技法等が多く教育現場に普及し難い面がある。

実践知の蓄積は、一人の教師を考えてみても、単に経験することによってないうるのではなく、教師本人の自覚と熱意、さらには環境条件が整う中、相談者の存在や活用しうるリソースの有無などが深く関係するものと思われる。とくに教師の成長も考え合わせるとき、やはり実際的な体験をいかに意味あるものとして経験化するかが重要であろう。それは多くの場合、困難な事態を乗り越える経験と深く関係するものと思われる。すなわち、教員経験における危機や停滞の乗り越えである。

このような危機や停滞の乗り越えには、教師一人の努力と自覚に待つという個人還元的な考え方がこれまでの教師の職業意識には根強くあったと思われる。しかし、子どもの状態が多様化し、さらに障害のある子ども場合には一層多様な専門的知識が必要とされるため、もはや一人の教師の単独での努力では乗り越えることのできないほど課題は大きいといわなければならない。こういった事態に対して、外部機関(多くの場合それは専門機関)をリソースとして利用し、実際の実践をめぐる課題解決型のコンサルテーションを活用することは、有効な方法となるであろう。本事例の場合、身近には経験者も少ない中、学校として協力関係にあったSらの勤務する研究所を専門的なリソースとして活用した例といえるであろう。そして、学習会のような実際の研修企画に加えて、継続的なコンサルテーションの過程そのものが、係わった教師にとって現場を足場とする研修の機能を果たしたものと考えられる。

栃木県立盲学校における学校コンサルテーションの取り組み

土谷 良巳 ・ 菅井 裕行 ・ 香山 洋子 ・ 八木 タイ ・ 朝海 映子*¹ ・ 中田 誠*²

(上越教育大学)(重複障害教育研究部)

(栃木県立盲学校)

1 はじめに

ここでは、国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部が栃木県立盲学校を対象に、視覚聴覚二重障害の子どもの教育を中心に実施してきたコンサルテーション活動に関して、その概要を報告する。報告者の一人である土谷は当初、国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部に所属し、このコンサルテーション活動が取り組まれた重複障害教育第一研究室一般研究「視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究」の企画者・担当者であり、上越教育大学へ異動後は、研究協力者としてこの研究活動に取り組んできた。また、このコンサルテーション活動において対象となった事例Jに関しては、国立特殊教育総合研究所における教育相談の担当者であり、上越教育大学に異動後も引き続いて、同大学でJの教育相談を担当している。

栃木県立盲学校でのコンサルテーション活動は、幼稚部・小学部に所属する3人の視覚聴覚二重障害の子どもの対象になったが、後述するように、このコンサルテーション活動は学校からの依頼により途中から、小学部、中学部、高等部に所属する他の盲重複障害児童・生徒をも対象とするようにもなった。その経緯のなかで、同校でのコンサルテーション活動は、視覚聴覚二重障害児のコンサルテーションと他の盲重複障害児のコンサルテーションの二本立てで構成されるようになってきている。それぞれ対象となる子どもの担任がコンサルティであるが、その子どもの所属する教室の他の教員もコンサルタントの学校訪問時の話し合いに加わってきた。だが、前者のコンサルテーション活動が3人の子どもを対象に継続して取り組まれたのに対して、後者の場合は、コンサルタントの学校訪問時ごとに対象となる子どもが検討された。学校側の窓口になったのは前者が幼稚部の主事であり、後者が重複障害教育部会の責任者であった。またコンサルタントは土谷と菅井の両名である。

ここでは、栃木県立盲学校でのコンサルテーション活動に関して、視覚聴覚二重障害の子どもの対象としたコンサルテーション活動を中心にその概略を報告する。

注：現所属

* 1 東京都立葛飾盲学校

* 2 栃木県立総合教育センター

2 コンサルテーションの概略

1) コンサルテーションの経過

栃木県立盲学校における学校コンサルテーションは、平成10年1月に学校(対象児の担当者)から研究所(土谷)あてに、同校教育相談へ来所している当時3歳の弱視難聴の子ども(以下事例Jと呼ぶ)について、「これから先の教育、コミュニケーション手段、教育のための参考資料」について問い合わせがあり、翌2月に同校を訪問したことがきっかけとなった。

平成10年度から現在(平成15年度)まで49回に渡って継続されたコンサルテーションは、次のような進展をみた。

ア) 対象となる視覚聴覚二重障害児が平成14年度からは2名、平成15年度からは3名と増えた。

イ) 対象児は教育相談及び幼小部に所属していることから、コンサルティは個々の子どもの担当者を中心として、教育相談及び子どもの在籍する幼小部学級の教員グループとなり、対象児の増加に伴いコンサルティ側も増えてきた。平成13年2月には、とくに事例Jの障害や行動の理解に焦点を絞った研修会(ワークショップ)を重複障害部会に所属する教員を対象に平成13年2月に実施した。

ウ) 視覚聴覚二重障害の対象児に関するコンサルテーションの進展に伴い、幼小部のみならず中学部、高等部に在籍する他の重複障害の児童・生徒数名を対象としたコンサルテーションが、学校からの依頼で平成13年度から並行して実施されている。その間、とくに一人の対象児の障害や行動の理解に焦点を絞った研修会(ワークショップ)を平成14年11月に実施した。

2) コンサルテーションの形態

コンサルテーションは窓口となる学校側の担当者との連絡をもとに、原則としてコンサルタントの学校訪問時に実施されたが、インターネットや電話による相談もときに実施された。学校訪問はほぼ月に一回、あるいは学期に3回程度であった。その実際の様子はおおよそ次のとおりである。

ア) 学校訪問時に授業と対象児の行動観察を行い、また対象児の下校後にコンサルティと協議した。対象児が複数の場合はそれぞれの子どもの授業と行動観察を行えるように、学校の時程にそって土谷と菅井が分担した。また放課後の協議は、それぞれの対象児ごとに時間を区切って実施し、その都度参加するコンサル

ティは入れ替わった。

イ) 授業と対象児の様子はビデオカメラで撮影して記録し、担任とコンサルティが共有した。さらに担任は、日誌風に対象児の日々の記録を残して協議の場に提供し、話し合いの基礎資料とした。

ウ) また上述したような通常のコンサルテーション活動に加えて、毎年度末には幼小部と重複障害部を対象とした盲ろう児の教育に関する研修会を実施した。そこではコンサルタントが「視覚聴覚二重障害の子どものコミュニケーション」、「視覚聴覚二重障害の子どもの行動の理解」、「欧米の視覚聴覚二重障害教育事情」、「視覚聴覚二重障害の疑似体験」等に関して、話題提供や体験的な研修を実施した。とくに平成13年2月には、事例Jを対象にその障害や行動の理解に焦点を絞った研修会(ワークショップと称した。)を実施し、コンサルティはそのためのテキストを作成して情報の提供に努めた。またこのワークショップでは終了後にアンケート方式で参加者の評価を受けた。

エ) また前述したように、幼小部のみならず中学部、高等部に在籍する他の重複障害の児童・生徒数名を対象としたコンサルテーションが、学校からの依頼で平成13年度から並行して実施されている。これは同校重複部の研修プログラムの一環として位置づけられており、コンサルタントの学校訪問時にその都度、あるいは学期に一回ほど視覚聴覚二重障害児のコンサルテーションとは別に日時を定め、重複部に所属する担任からの希望で実施された。そこではコンサルタントが授業と対象児の行動観察を行い、対象児下校後に担任及び対象児の所属する学級の教員と個別に協議した。引き続き、重複部に所属する全教員を対象にした研修会が開かれ、そこではコンサルタントからの情報提供や協議がなされた。その主題としては、「児童・生徒同士の係わりについて」、「知的障害を併せ持つ子の歩行・移動」、「子どもの理解」、「視覚障害の疑似体験」等がとりあげられた。平成14年11月には、とくに一人の対象児に関して、間近に迫った小学部から中学部への移行をにらんで、その障害や行動の理解に焦点を絞って研修会(「係わりの難しい盲重複障害のある子どもについてのワークショップ」)を実施し、そのためのテキストを作成した。学部にもたがる情報の共有と子どもの共通した理解を得ることに取り組んだ。

オ) 視覚聴覚二重障害の対象児に関するコンサルテーションに並行して、対象児の所属する学級の他の幼児・児童に関しても、その担当者のニーズに応じてコンサルテーションを実施した。

3) 視覚聴覚二重障害のコンサルテーション事例

1) 事例 J

ア) チャージ連合による弱視ろう及びその他の障害を伴う：推定視力0.007以上(眼前21cmで直径1cmの黄色い菓子を見て手を伸ばす)・色を識別する。／張力レベルは100dB(ABR)で補聴器を装着して70dBだが、音と声に対する反応は乏しい。

イ) コンサルティ：教育相談(平成10年度：担当M先生)・幼稚部(平成11・12年度：担当N先生)・小学部(平成13年度・14年度：担当A先生、15年度：担当Y先生)

ウ) コンサルテーションにおける当初の相談事項：コミュニケーション手段とJの行動の理解、係わり合いにおける対処。

2) 事例 H

ア) 未熟児による弱視難聴：眼鏡装着時の推定視力0.15／聴力レベル70dB・補聴器装着時で30～50dB、声門下狭窄(気管切開しており、40分ごとのカニューレ吸引)、小児喘息、両下肢運動機能低下

イ) コンサルティ：幼稚部(平成14年度：担当Iw先生)・小学部(平成15年度：担当G先生)

ウ) コンサルテーションにおける当初の相談事項：コミュニケーション手段、視覚・聴覚活用のための遊び、手を使った遊び

3) 事例 W

ア) 原因不明の弱視難聴：強角膜症(3歳で角膜移植)、小眼球であり眼鏡着用、色・影が分かり、手の届く距離の直径3cm程度の色ボタンを取る。聴力レベルは70dB・補聴器の装着時で50dB程度、他に喘息などアレルギー症がある。

イ) コンサルティ：小学部(平成15年度：担当Iz先生)

ウ) コンサルテーションにおける当初の相談事項：めまぐるしく展開する行動への対処、興味をもった活動の展開のさせ方、他の子どもへの接近に対する対処、コミュニケーション

3 ま と め

ここでは平成10年以来5年あまりにわたって実施されてきている、栃木県立盲学校へのコンサルテーションを振り返り、その特徴を浮き彫りにしつつ、成果の一端にふれる。

1) 相互協力と保護者との連携

このコンサルテーションは、学校(対象となった事例Jの幼稚部での担任)からの問い合わせがきっかけとなったことである。その問い合わせに対して、われわれは即座に学校を訪問し、実際に子どもの様子を観

察し、依頼者との直接の話し合いを持った。その経緯のなかで、継続的なコンサルテーション活動が学校(担任)と研究所(われわれ)との間で「契約」されることになった。それは研究所の側からは、われわれの所属する重複障害教育研究部の一般研究の研究協力を学校へ依頼するという形をとり、相互の協力関係が成立した上での取り組みであった。また、コンサルテーションの進展に伴い、保護者の希望で、対象児は研究所の教育相談に来所し、われわれの内の一人(土谷)がその担当者となった。そのことで学校と研究所と対象児の家族とが、双方向に結びつき合う関係が築かれたコンサルテーション活動であった。このことは、家庭・学校・研究所の三者間での情報の交換と共有を密なものにし、三者の間に対象児の教育や支援に取り組む上での一体感を醸し出している。

2) 対象児の課題への対処

このコンサルテーション活動は、対象児の担任がその時々抱えた教育上の諸課題に対して、実際の・具体的な対処を考え出す場となっていた。そのなかで、事例Jが3年次の夏休み明けに食事をとらなくなった際に、保護者と担任とわれわれが連絡を取り合い、その理由の解明、日常的な対処、医療機関への依頼、学校生活への復帰等に関して、互いに知恵を出しあうことができた。この場合は、家庭を取り込んだコンサルテーション活動によって、より適切に対処できたと捉えている。

3) 指導の一貫性

事例Jの担任は、幼稚園から2年間の担当で交代し、延べ3人となっている。われわれは、視覚聴覚二重障害ということを考えても、またJの日常の行動を考えても、担当者の交代はある種の危機的状況と捉えていた。幸いにして、Jの担任交代は円滑にすすみ、Jはそれぞれの担当者との新しい関係を築いた。また、Jへの係わり合いの原則は3人の担当者に引き継がれ、そこから新たな活動を展開させていった。この比較的円滑な担任の交代は、Jの担当者となった3人がある時期同じ教室の構成員であったことが大きい。同じクラスに属する他の子どもの担任として、普段からJの様子を熟知し、またわれわれの学校訪問の際には放課後の話し合いに同席して、Jの担任と共に話し合いに加わり、互いに考えを述べあうこともあった。またその都度、当時担当していた子どものことについても、われわれと話し合いをもった。このやりとりのなかで、Jの教育実践を中心にして、視覚聴覚二重障害の子どもの教育に関しての共通理解を徐々に形成していくことができた。また話し合いを重ねるなかで、互いのもの

の見方、考え方、人柄といったことがらについても、すこしずつ理解し合うことができてきたと考えている。そのことで担任の交代の際にJに生じた様々な事態に対して、情報の交換による共通理解がすすみが、また折々の対処に関する判断においても、互いに知恵を出しあう背景となっていたと捉えている。コンサルテーションが直接のコンサルティを中心として、そのシステム(学級)を対象として実施されたことの利点が明らかになったと言える。

4) 対象児の拡大

事例Jに対するコンサルテーションは、その後同校の教育相談や幼稚部に入ってきた他の視覚聴覚二重障害児HとWをも対象とするようになった。HとWの二人がJと同じ幼稚部・小学部に籍をおく子どもであったことから、幼稚部・小学部の教員は日頃からJの様子を見聞きし、Jに対する教員個々の理解がすすんできていた。また学校を訪問した際の話し合いに、Jの学級の担任を中心として幼稚部・小学部に所属する教員(後のHとWの担当者)が参加していて、Jに関する話し合いを通して、視覚聴覚二重障害教育の専門性に関して情報を得ていたこと、さらにJに対するわれわれのコンサルテーションがどのようなものであるかを体験するなかで、われわれのコンサルテーションのメリット・ディメリットやコンサルタントであるわれわれとの関係の持ち方等に関して、ある種の「事前学習(事前準備)」ができてたと言える。

前述したようにわれわれは、幼稚部・小学部また重複部の教員を対象として、Jに関するワークショップやその他の研修会を通して、視覚聴覚二重障害教育の独自性や重複障害教育の専門性に関して、教員の研修となるような働きかけをもってきていた。そのなかで、コンサルテーションの対象となる視覚聴覚二重障害の子どもが3人になったことで、この教育の実際とその専門性に関して学校内の理解がさらにすすんだとおもわれる。例えば、一人一人の子どもが視覚聴覚二重障害という共通性をもちつつもそれぞれの個別性があることを、実際に、具体的に、また体験的に知ることができたことである。そのことを通して、それぞれの子どもたちへの係わりが個別に取り組みられることが必要であることへの理解が深まり、個々の子どものみならず、それぞれの子どもと個別に係わり合う担当者への共感的な理解が生まれたことへと繋がっていったようにおもえる。それぞれの子どもの集団活動への参加や給食時の取り組みを巡って、教員の共通理解と連係をもとに、柔軟な対処が取られていることがそのよい例である。

5) 学校での研修との繋がり

視覚聴覚二重障害のJを対象としたコンサルテーションは、他の視覚聴覚二重障害児HとWを対象にするようになったばかりではなく、小学部・中学部・高等部に所属する重複障害の子どもをも対象とするように広がった。これは学校からの依頼によるものであり、同校重複部の研修の一環として取り組まれ、一学期に一回程度、担当者の希望により対象となる児童・生徒の授業の様子と行動を観察し、担当者を含む学級の教員との話し合いを持ち、引き続いて重複部の全教員を対象に1時間程度の情報交換等を行うというものであった。この取り組みは視覚聴覚二重障害教育に関するコンサルテーションとの直接の関係はなかったが、われ

われはこの申し入れを積極的に受けることにした。

この取り組みのなかで、重複部教員の研修に何らかの貢献ができたばかりでなく、毎月のように同校を訪問して視覚聴覚二重障害の子どものコンサルテーションに取り組んでいるわれわれと直接間接に触れあうことで、視覚聴覚二重障害教育に関わるコンサルテーションの内実というよりは、学校という教育の場にわれわれのような専門家が継続的に出入りし、ビデオカメラを回し、担任は日々の記録を残し、放課後の話し合いを持つことを定期的に続けるといった、コンサルテーションの方法への理解を拓めることができたと捉えている。

視覚・聴覚二重障害児Aさんとの係わり合いについて

阿部 真由美

(宮城県立盲学校)

1 はじめに

Aさんとの養育相談を通してのおつきあいは4年目を迎える。ほとんど見えない聞こえないAさんとのように係わったらよいのか、悩み迷いながらの係わり合いであったが、Aさんとの身体や気持ちの距離を少しずつ近づけることができたように思う。

1) Aさんの障害について (2003, 9 現在)

主な障害は脳白質または皮質の形成不全または変成症による黄班部変成症、感音性難聴、脳性マヒ、てんかんである。視力は光覚があるように思われる。聴力は70~80dBとされ補聴器を装着している。しかし、日常生活の中で視覚、聴覚の活用はほとんど見られない。痙性麻痺、不随運動がある。床に仰臥位から寝返りや床や壁を蹴って移動する。座位をとろうとする様子が見られ、現在は腕で支えて身体を起こすことができるようになった。しかし、座位の保持は難しい。

2) 主な生育暦

1997年5月生まれ、女子、2003年9月現在6歳4ヶ月。生後3ヶ月(1997,8)に視覚、聴覚に障害があることを指摘される。その後てんかん発作が起こる。0歳11ヶ月(1998,4)から児童相談所の母子通園(週1回)、1歳11ヶ月(1999,4)から母子通園施設(週3回)、4歳4ヶ月(2001,9)から障害児通園施設(週5日)に通う。2歳3ヶ月(1999,8)の時に盲学校の養育相談に来校。3歳(2000,5)から国立特殊教育研究所重複第1研究室に相談(随時)、3歳8ヶ月(2001,1)からろう学校の養育相談(週1回、現在月1回)に通っている。

2 Aさんとの係わりについて

1) 盲学校の相談について

Aさんは盲学校の養育相談に1998年8月(2歳2ヶ月)から来校し現在も継続中である。頻度は2001年3月までは月1回、以降月2~3回である。相談は約2時間。教室の畳に敷いた座布団の上に横になり、盲学校のオブジェクトキュー(トトロの人形)を提示することから係わりを開始する。

2) 経過(筆者をT1、他の教員をT2、T3と表記する。)

○ 係わり合い当初の様子

・運動・探索—寝返りや脚で床や壁を蹴って移動をするが、途中手足が突っ張ることが多い。物の持ち替えはできるが、探索は足での探索の後に手で探索す

ることが多い。

・人との係わり—はっきりとした動きではないが、わずかに身体全体を動かして要求を示す。Tの遊びの予告・提案(身体に触れる)に触れられた方に顔を向ける、期待するような表情をわずかに見せる。いつも笑顔でいることが多く、嫌という動きや表情を見せない。係わり手からの手や足に触れる働きかけにはっきり拒否を示さないが、身体に触れたり、抱っこや背中を支えられての座位は嫌がり身体を反らせたり、係わり手から離れようとしたりする。

○ 自発性・能動性の現れ、係わり手への働きかけ、係わり手との共有活動・共有語彙の成立

・エピソード1(2000, 7)

Aさんは何度もT2を調べるように足を伸ばし触れては引っ込める。Aさんが長く触れた時、T2はAさんの足の裏を軽くたたき、足を振る(この小刻みに振る遊びをプルプルと命名)。動きが止まるとAさんは足を引っ込め、少ししてまた足を伸ばす。T2はもう一度「足を振りますか」とAさんの足の裏をたたく。Aさんは足を引っ込めないで、T2は足を振る。

・エピソード2(2000, 10)

AさんはT1の手に触れるとT1の手を掴み自分の顎に持っていく。T1はプルプルをする。T1が顎から手を少し離すとT1の手を顎に押しつける。T1はプルプルをする。AさんはT1の手を自分のお尻に持っていく。T1はお尻をプルプルする。T1がお尻から少し手を離すとT1の手を押しつけてプルプルを要求する。

・エピソード3(2001, 2)

T3がAさんの足を連続して交差させる。AさんはすぐにT3の方に足を伸ばす。T3は「やりますか」と足を軽くたたく。Aさんが足を引っ込めないでT3は足を交差させる。このやりとりを数回繰り返した後、Aさんは遊びを要求するように足を交差させる。

Aさんの足が物や人に触れると引っ込め、その後調べるように足を伸ばすという動きが見られるようになる。T1はAさんの動きにAさんの足を揺らして応えると、T1の動きを期待して意図的に足を伸ばす様子が見られるようになる。

Aさんの動きとT1の受け方にバリエーションが出てくるなかで、Aさんは自分の動きとT1の動きの応答関係を理解し、自発的にサインのような身体表出を

するようになる。その後Aさんの自発的・能動的な動きは多く見られるようになり、盲学校以外の係わり手へも積極的に遊びを求めて足を差し出すようになった。

○ 外界の物への関心、探索

・エピソード4 (2001, 2)

Aさんは偶然触れたトランポリンの脚のパイプに添って調べるように足を動かす。足を引っかけたり、押してトランポリンに近づいたり離れたりする。その後トランポリンの上部のパイプやゴムに足が触れる。手を足の方に伸ばすが届かない。手や足、身体を動かして体の向きを変えて手がトランポリンに触れると満足するような笑顔になる。

・エピソード5 (2001, 7)

畳の縁を見つける畳の下に足を伸ばし、先にある物を調べるように動かす。少しすると寝返りをして畳の下に降りる。

T1の積極的な動き、T1に近づこうとして移動する様子が見られるようになったAさん、その移動の時に偶然に触れたトランポリンや床、ボールプールなどに興味を示し、探るように足を動かしその後手を触れてみる様子が見られるようになった。

○ 感情の表出

・エピソード6 (2000, 12)

寝返りをしたときに足が上手く抜けず動けなくなる。Aさんは足を掴んで泣く。T1が足を抜くのを手伝うとほっとしたような表情になる。

・エピソード7 (2000, 12)

ハウリングを起こした補聴器を直そうとAさんの耳にT1の手を持っていくと、AさんはT1の手を押し返す。もう一度T1が手をやるとAさんはT1の手を持って耳元から離す。活動の中でT1の手を押ししたり払いのけたりして拒否を示すようになる。また泣く、怒る、喜ぶなど表情に違いが見られるようになった。T1はAさんの気持ちを推測することはできたが、Aさんの気持ちを分かっていること、T1の気持ちをAさんに伝えることは難しかった。この頃、活動の途中で母親に触れて、また活動に戻るという母親を拠点とする様子が見られるようになった

○ 係わり手への関心、ふれあい、探索

・エピソード8 (2001, 6)

偶然触れたT1の足に指を噛む。「今、噛んだのは足だよ」と確認するつもりでAさんの足の裏にT1の足の裏をつける。T1が足を離すとAさんはT1の足を探すように足を動かし、T1の足を合わせると嬉しそ

うに声を出す。

・エピソード9 (2002, 2)

Aさんの側に寝転んだT1の身体に頭や足を乗せる。T1が身体を動かすとAさんは頭や足の位置を変えて声を出し、それにT1が身体を動かして答える。このやりとりが20分ほど続く。

・エピソード10 (2002, 9)

活動の終わりに、T1が靴下を履く間AさんはT1の左足に触れている。その後Aさんに靴下を提示すると嫌がらずに履く。

T1に近づき身体を接触させるようになった。そこから足の裏を合わせる、足の指をつかむなどT1の足への積極的な働きかけが見られるようになった。またT1がAさんの触れたところを確認するように動かすとAさんの動きが活発になり、その探索・接触の範囲が全身に広がった。

また、足を合わせるやりとりから、T1の靴下を着脱した足や靴下を履く動きに関心をみせ、T1の動きに手を添えて調べる様子が見られた。AさんとT1が靴下を交互に履くやりとりから「一緒」という気持ち芽生えてきていると考えられる。

・エピソード11 (2002, 12)

Aさんの手のひらにT1の手の甲を触れさせ、AさんがT1の手に手を添える。Aさんの手を乗せたままT1はトランポリンを軽く叩いて触れる。Aさんは手を動かしてトランポリンに触れる。Aさんが調べた後、Aさんの移動を知らせるため身体を軽く叩きトランポリンに乗る。

Aさんが座位の姿勢をとろうとする動きから、T1に支えられて座位をとるようになる。T1への身体接触が活発になってきたこともあり、T1に寄りかかって座位をとる時間が長くなっていった。そしてT1がAさんを支えながら一緒に身体を揺らす、T1がAさんのお腹にプルプルをする活動が展開し、AさんがT1の手に自分の手を添える様子が見られるようになった。T1とAさんが一緒に手を動かし、物に触れる活動が展開した。

○ 係わり手との感情の共有

・エピソード12 (2003, 4)

Aさんの足がトランポリンに触れる。Aさんは「何かがここに触れた」というようにT1の手を足の裏に持っていく。T1は「何か触ったね」と足の裏を叩く。このやりとりを数回繰り返した後、T1がAさんとトランポリンの近くに移動し、AさんがT1の手に添え

ながら手を動かしトランポリンに触れ、トランポリンに乗る。

・エピソード13 (2003, 7)

Aさんが鞆の紐を足で触っているところにT1が挨拶をする。AさんはT1の手を持って自分の足の所に持っていく。T1が「紐で遊んでいたのね」とAさんの足の裏に紐に触れさせる、Aさんは「そう」というようにT1の手を足に持っていく。「そうなの、これね」とAさんの足の裏を叩き、紐に触れさせる。Aさんは満足した表情で、いつものようにT1の手を顎に持っていく。

Aさんが自分の経験したことや、疑問の気持ちを伝えようとしているように感じることができた。Aさんの気持ちをどのように受けるか、複雑な状況やT1の気持ちを伝えるにはどうしたらよいか今後の課題である。

○ 係わり手共に外界を探索

Aさんの探索が足よりも手が優位になってきたこと、AさんがT1に支えられて座位をとりT1の手に自分の手を添えるようになってきたことから、Aさんにトランポリンなどに一緒に接近、手を伸ばし探索する場面が増えてきた。

3 関係機関との連携

・経緯と参加機関

保護者の要望でAさんに係わっていた機関が集まったのケース会議を行った。これまで、5回(2001年6月、9月、2001年1月、9月、2003年1月)実施した。参加した機関は母子通園施設(1回目のみ)通園施設(2回目から)、児童相談所(3回目まで)、ろう学校、盲学校、特総研(2回目から)が参加している。また、保護者の希望で2001年9月からは、一回の話し合いを保護者が参加しての話し合いと、保護者が参加しない話し合いと分けて行った。

・主な話し合いの内容

障害の様子への検討、各機関や自宅での様子の報告、各機関での係わり合いや見学をしての問題点(アプローチの方法やサインなど)についての話し合いを行った。

・まとめ

この話し合いによって、各機関での様子を知ること、係わり方を統一(アプローチの方法、サイン)、分担(刺激を与える、Aさんの動きを中心に係わるなど)することができた。

当初、話し合いの中で「視覚障害であれば」、「聴覚障害であれば」「では盲ろうでは」という疑問が起こったように思う。そのような時に特総研の菅井先生から会議や各機関への訪問を通して盲ろうという観点での助言をもらいながら係わるることができた。

また、各機関の職員の間でもあまり知られていない盲ろうについて菅井先生を講師に招いて研修会を行った機関がいくつかあり、機関内での盲ろうという障害について共有することができた。

4 終わりに

いつもニコニコしているAさん、それが逆に私にとっては不安であった。「彼女は本当に楽しいのだろうか、嫌だと思っていないのだろうか、彼女のやりたいとは何だろう」という思いが常にあったが、少しずつ笑顔や泣き顔がみられたり、要求や拒否を示したりするようになり、私との係わりを少しずつ深めることができたように思う。

Aさんは座布団に寝転んで手足を動かし調べ、接近するまで20分近くの時間をかけていた。活動が活発になった後でも5分ぐらいジーとしていて突然続きを始めるなどその展開は非常にゆっくりであった。単純でできるだけ同じ状況設定と多くの時間が必要で大切だと思った。

4年間という長い時間をかけてAさんは物や人をゆっくり一つ一つ調べ、接近し係わってきた。これからも時間をかけて係わっていくことが必要だと思う。私なりに少しでもそのお手伝いができればと考えている。

Ｊくんと３年間のやりとり

朝海映子*・八木タイ

(栃木県立盲学校)

1 はじめに

Ｊくんは、弱視と難聴がある小学部3年の児童である。Ｊくんと朝海と八木（以下Tと記す）のおつきあいは、Ｊくんが小学部入学時に始まり、朝海は2年間（小学部1～2年）、八木は1年間（小学部3年～）という貴重な時間をともに過ごさせていただいた。Ｊくんとおつきあいする中で、Ｊくんが安心して主体的に自分の生活を送れるようにするには、係わり手の在り方としてどのような係わり方が求められるのかということを日々模索し続けてきた。

今回は、一日の生活を描写しながらＪくんとTとの係わりの様子を紹介し、Tがこれまで心がけてきた係わり手としての在り方について整理していきたい。

2 Ｊくんの実態

- 1) 障害名：CHARGE 連合、小眼球、脈絡膜欠損、感音性難聴
- 2) 視力：測定不能（医療機関）0.04～0.06（TACによる視機能評価）
- 3) 聴力：100dB（ABR）、補聴器装用時70dB

この状況から、話しことばを通して自然のうちに言語を身につけていくことはかなり難しい。Ｊくんは視覚や触覚を主に概念を形成していくことになると思われる。

3 係わりの実際

1) 登校まで

目が覚めてから朝のスケジュールを一通りこなした後、玄関においてあるリュックをお母さんに差し出し「学校に行こう」とせかす。靴を履き、ピンクの車の後部座席右側、Ｊくんのマイシートに乗り込む。靴を脱いでシートベルトをするのを待っている。学校までの30分、窓から差し込むお日さまや景色を楽しみながら、「今日は何しようかな？」と期待する学校大好きＪくんなのである。

2) 先生おはよう

学校に到着すると、お母さんがシートベルトを外してくれる。Ｊくんは靴を履き直し、車を降りる。玄関には、今日もエプロン（ネームサイン）をしたTが待っている。Tの指輪（ネームサイン）に触れると、「お

はよう」とほほをなでてくれ、「あいさつ」の手話。たくさん先生がＪくんの目の前で人差し指を曲げて、「おはよう」と声をかけてくれてうれしい。Ｊくんはニコニコして、ぼんやりながらも「学校に着いたら、こうするのかぁ」と思っている様子。お母さんと「バイバイ」をして「いってきます」をした後、「早く教室に行こうよ」とTの手を引っ張って昇降口に急いで向かっていく。

3) 昇降口にて

昇降口に座り、てきぱきと靴を脱ぐ。靴箱から上履きを取り出してTに手渡し、足を出す。これは「靴を履かせて」の意。Ｊくんが出した足が逆だった場合、Ｊくんの足をトントンしながら「右（左）だよ」と伝える。するとＪくんは、確認するように自分の足をトントンして「あっ、こっちなぁ」とTに伝えてくる。Tが指さした方を見ると脱いだ靴がある。これを持って靴箱にポンと入れる。準備OK、いざ教室へ。3年生になったＪくんは、一人で靴の履き替えができるようになっている。

4) 教室に到着

教室に着くとまずリュックをおろしてTに渡し、入り口の椅子に着席する。Ｊくんは上履きを脱いで箱にしまう。本来なら上履きをしまった後、リュックをロッカーにしまうところなのだが、すぐにでもトランポリンで遊びたいＪくんは、このような省略形を自ら実行し始めたのである。Tとしては、リュックをしまうことは理解していることであり、「しまおうね」と誘えば応じてくれるだろうとういうことで、トランポリン大好きという現在のＪくんの気持ちを汲み取り、省略形もまたいいかと思っている。ＪくんはTがどこにいても探しだし、すごい力で手を引いてトランポリン遊びに誘う。5分程度遊んだ後、Tに呼ばれてＪくんボックスの前に立つ。

5) 授業

Ｊくんは、自立活動を主とした教育課程で学習を進めている。Tと1対1の態勢で、集団の授業への参加はＪくんの状態に応じて参加したりしなかったりしている。1年生の頃は3～4名の小集団で活動することも難しかったが、大分慣れてきたようで（触れられることへの安心感や、視覚認知力の向上によるものと思

注：現所属 * 東京都立葛飾盲学校

われる)、朝の会や生活単元学習、音楽などの授業にも徐々に参加できるようになっている。また、T以外の先生との活動や、友達との活動も困難ではなくなってきた。そのために、T以外の先生と係わる時間だということを事前に予告することも必要になってきた。

(1) 朝の会

Jくんボックスの一番左側が朝の会のボックスである。「Jくん、朝の会に行こうか？」とTが誘うと、Jくんはボックスから鈴を取り出してTに手渡した後、朝の会の教室に歩いていく。当番の号令+Tの「起立」のサインで立ち上がる。「当番」のサインでJくんは前に出て、先生と一緒に号令をかけているのである。先生に「ジュン」と指文字でゆっくり名前を呼ばれると、Jくんは手を挙げて返事をする。その後、赤いキラキラテープで囲まれた名前カードをつかんで、黒板にペタッと貼りにいく。みんなが今日の日付を確認しているとき、Jくんは手話やマカトン法を用いて曜日や天気勉強をしている。学習内容を確認するときには、給食のカードである牛乳パックを黒板に貼るのがJくんの担当になっている。歌を歌うとき楽器を持つが、Jくんが鈴を選ぶことが多い(このため、朝の会のキューが鈴になったという経緯がある)。朝の会が終わり、Tが椅子を片づけるとJくんはTの側に近づいてきて教室に戻る。3年生になった現在では、朝の会の教室は自分の教室、キューも鈴からカードに変わり、学習の確認として先生と一緒に活動のキューをJくんボックスに入れている。

(2) 音楽

直接的な振動が好きなJくん、音楽の授業ではピアノのそばが指定席である。確かに響きは感じられるが、ピアノにずっと触れていることは難しい。TがJくんの体に触れることも嫌がっていた当時のJくんにとって、この教室で何をしているかわからなかったために、音楽の授業は何の意味ももたず、教室から出て行く方法だけを探しているような感じだった。人と触れ合うことに慣れ、Tのひざに座って揺れることを楽しんだり、一緒に手拍子を打ったりすることができるようになってからは、音楽の教室にも落ち着いていることができるようになってきている。手遊び歌で友達にくすぐられたりすることにも慣れてきて、安心して手を差し出す様子も見られてきた。また、直接的な振動を感じることができる太鼓などを使った楽曲を活動の中に組み入れていただくことで、Jくんができる内容も増えてきている。

(3) 5時間目の授業

小学生になって5時間目の授業が入ってきた。2年生は火～木曜日に5時間目がある。その内の2時間は

T以外の先生と楽しく遊んでいる。担当の先生が迎えに来てくれると、Tと「交代」のサインを確認して、5時間目の授業に向かっていく。

6) 活動の選択

Jくんにとって2時間目、3時間目は活動を制約されることのない、いわゆる自由な時間である。Tは、活動のインシアチブがJくんにあることを理解してもらうために、Jくんボックスのキューを選ぶことでJくんに活動を決めてもらっている。

(1) トランポリン

トランポリンはJくんの落ち着き場所になっている。ある活動を終え教室に戻ってくると、必ずトランポリンで一休みしている。1年生の初め頃は、Tがトランポリンに触れると、「触らないで」と言っているような感じだった。誰かが一緒にトランポリンに乗ろうものなら、Jくんの方からトランポリンを降りていった。TはJくんの許容範囲と思われるちょっかいを出しつつ、Jくんのことを見守るだけしかできなかった。初めて一緒にトランポリンに乗ることができたのは平成13年10月15日。この日は忘れることができない。Jくんはすぐに「もっと」や「一緒に」などのサインを覚え、トランポリン遊びをとっても楽しんでいる。新しいサインが作り出されるのは、Jくんが大好きなトランポリン上で、ということが多いような気がする。

(2) マッサージ遊び

ひもを引くとブルブル振動する人形は、保健室に行くとマッサージ器で遊ぶことを意味する。Jくんは保健室まで一人で移動してドアを開け、ソファで上履きを脱ぎ、マッサージ器のスイッチに手を伸ばしながらTの方を見る。TがスイッチをJくんの目の前に提示するとJくんは足振動のスイッチを押し、あお向けになって頭をのせて遊び始める。Tが椅子に座る様子を見ると、JくんはTの足の間におしりを入れて座り、今度は振動している部分に足をおいて楽しんでいる。Tの体から伝わる振動も楽しんでいるのかもしれない。スイッチが自動的に切れるまで遊んでいるときもあれば、自分からこの遊びを終わりにするときもある。スイッチをOFFにし、振動なくなると、Jくんはソファに戻って上履きを履く準備をする。

(3) 外に出かける

Jくんボックスから体育帽を選ぶのは、「外に行きたい」という要求。自分で玄関に行き、外に行く準備を始める。晴れてお日さまが出ているときは最高。走るのが大好きなJくんは、グラウンドを走り始める。「走る」のサインも覚えた。2年生になってからは、1周200mのグラウンドを10周するのは当たり前という感じである。そんなJくんも1年生の時は歩くことが

嫌で、Tの背中に回りすぐに「おんぶ」を要求してきていた。そのほかに、築山を上り下りして遊んだり、アスレチックで遊んだりしている。Jくんは、アスレチックを一通り終えると教室に戻っていきと決めているようである。

(4) ジャンボボール遊び

Jくんは体育館の用具入れにジャンボボールがあることを知っている。体育館に行くと、少しひなたぼっこをして暖まった後、用具入れに向かって走っていく。バレーボールのかごの上にジャンボボールはある。Jくんはジャンボボールに触れながら、まずTの方を見る。Tが「いいよ」と伝えると、自分より高い位置にあるボールを一生懸命おろそうとする。頑張っボールを床の上に落とすと、広い場所に移動させて、あお向けになり「揺らして」と要求してくる。

(5) ビー玉

手指を使った活動があまり見られないJくん。箱の中からビー玉をつまみ、ペットボトルに入れる学習を行っている。ビー玉をつまむときは眼を使っているが、ペットボトルに入れるときは触覚を優先的に活用している。「先生が ビー玉を（Jくんに見せる） ペットボトルに（触れる） 入れまーす」とJくんの目の前でやってみせると、Jくんもすぐに真似をしてTのペットボトルに入れたり、自分が持っているペットボトルに入れる様子が見られるようになった。

7) 給食大好き

机にランチボックスを用意し、写真カードを見せながら「ご飯だよ」と伝えると、JくんはJくんボックスからエプロンを取り出して、ランチボックスに入れる。ランチボックスを首に下げ、教室の出口で上履きを履くと、すごい勢いで給食室まで走っていく。給食室のドアを開けて、水道まで一目散。石けんで手を洗ってタオルで拭くと、一人で自分の席まで移動する。席につくとランチボックスを下ろしてテーブルに置く。Tが「待っててね」と言えば、Jくんもあごをトントンして「待ってるよ」と答える。とは言いつつも、食べるのが大好きなJくんは、先生たちが給食の準備をしているのを何度も何度も席を立ては確認するのである。配膳が済むと、すかさず両手をたたいて「ちょうだい」とTに伝える。Tがご飯を介護皿に、牛乳をコップに用意するのを待ってエプロンをつける。Jくんの手を取って「いただきます」。Jくんはまず牛乳を一口飲むと、コップをTに渡す。そして、大好きなご飯に手を伸ばし、スプーンをTに渡す。Tと一緒にすくう動作を確認すると、Jくんはお皿の中のご飯をよーくみながら、一人ですくって口に運んだあと、またスプーンをTに渡す。この、スプーンをTに渡す

行動は、2種類の意味があると思っている。前者は「すくって」、後者は「持ってて」である。最近では断然、後者の「持ってて」の意味が強いように感じる。一口食べたら皿に戻すように誘ってはいるのであるが、今は大好きな食事の道具を安心して預けることができる相手なのよね？と、いいようにとっているTなのである。

「これが食べたい」、「これはいらぬ」のような意思表示もすごい。食べたいものは、直接触れたりお皿に触れたりしながら、Tを見ることで要求してくる。逆に、あまり得意ではない牛乳や汁物については、コップやお椀を払うようにすることが多い。そんなとき、Tは「そうか、飲みたくないのね」と言いながら、Jくんと会話をしている。もちろん自分から手を伸ばしてくることもたくさんあるのであるが…。最近では、食事の途中でその日のデザートのお皿をTに渡してやるようになった。これまでの経験に習って、「えっ、いらぬの？」と切り返していたのだが、食べ終わったご飯やおかずの食器をTに渡して（片づけているらしい）トレーの上が空になると、なぜか目の前にいる先生のトレーからデザートを取る。こんなやりとりの繰り返しから、Jくんがデザートのお皿をTに渡してくるのは、「これは食後にいただきますから、先生が持ってて」というメッセージであることが分かったのである。デザートも食べ終わると、「ごちそうさま」の時間。あいさつをしてエプロンを外し、トレーの後片づけをしてから教室に戻っていく。

8) 歯みがき

食堂から教室に戻り、ランチボックスを片づけるとJくんは歯みがきをするために、洗面台の前に赤いカラーボックスを用意する。Tが歯ブラシを用意し、指を左右に動かすと、Jくんは腕を振って「はやく」と言っているようである。歯みがきをすることは嫌がらない。時には、「今度はこっち」と歯ブラシを動かしている。Tは歯ブラシをつかんだJくんの手をガイドしながら歯みがきをするが、ガイドの手を調整しながらJくんの自立的な手の動きを誘っている。

9) トイレ

トイレの位置はすっかり理解している。Tのそばにきて腰をよじったり、下腹部に手を持っていくなど、「おしっこができるよ」とTに伝えることができるようになってきている。Jくんなりに我慢をされていて、もう限界というときには自分からトイレに向かっていく。トイレにアコーディオンカーテンがある。これが閉まっているときは使用中なので、待たなくてはならないということを理解し始めているようである。用を済ませ

るとパンツやズボンをあげるわけだが、身体の前面は腰までスムーズに上げることができるが、背中の方はTの手を取って「あげて」と要求することが多い。Tが「がんばれ」とサインを送ると、Jくんは「仕方ない、自分でやるか」というような顔をしてなんとか最後まであげようとがんばっている。

10) 帰りの会

キーボードは帰りの会のキューである。Tがキーボードの写真カードを提示すると、Jくんはキーボードの前に移動し、Tの膝に座って鍵盤をじっと見つめる。Tの手を取って上下に揺らし、「はやく弾いて」と要求してくる。「Jくん、さようなら〜♪」の時は、先生と手を重ねて「バイバイ」をする。Tが「家」のサインを提示し家に帰ることを伝えると、Jくんはリュックを背負って玄関へ。玄関でお母さんに迎えられると、小走りでピンクの車に向かっていく。車に乗り込み、シートベルトをしてもらおうと、Tと「さようなら」のあいさつをするためにのけぞってくる。腕を前方に動かして「行こう」とは言いながらも、お母さんに今日一日の様子を伝えている間は待っていてくれる。そして、Tと本当の「バイバイ」をして、Jくんはお家に帰っていくのである。

4 専門機関との連携・支援

Jくんが教育相談で本校を訪れるようになって以来、学期に2〜3回、多いときは月1回土谷先生や菅井先生に来校していただいている。その際には、Jくんの関わりの様子をビデオに収めながら、その都度アドバイスをいただいたり、放課後話し合いの時間を設けていただいたりしている。話し合いの中では、担任が普段困っていること、迷っていることなどを相談したり、似たような事例を紹介していただいたりしながら、Jくんの指導についての再確認をしたり、視覚聴覚二重障害についての情報をいただいたりしてきた。現在本校には他に2名の視覚聴覚二重障害児が在籍しているが、Jくんだけの時は情報も少なく、校内でも職員が共通理解をもって話し合いをすることは難しい状況であった。しかし、土谷先生や菅井先生が来校し、様々な情報を提供してくださることにより、担任も指導の

糸口を見つけるきっかけとなり、他の職員へも少しずつ視覚聴覚二重障害についての情報が入るようになってきたと思われる。これらのことが私達を支えてくれていたことは間違いない。また、Jくんが進級することにより今まで2回担任が替わったが、土谷先生、菅井先生には継続して見ていただいております、Jくんについてより多くの情報を持ちながらアドバイスをいただけるということは、とてもありがたいことである。

5 おわりに

Jくんとおつきあいの中で、(1)Jくんが生活のイニシアチブを持っていることを理解し、喜びと自信に満ちた表情で生活できるようすること、(2)学校生活上やむを得ない場合をのぞき、Jくんの興味や関心、分かる状況において、Jくんができることをベースに活動を組み立てるようにすること、(3)Jくんがイニシアチブを発揮できる状況を用意しながらやりとりを深め、Jくん自身が主体的に外界との係わりを拡げていけるように働きかけること、に努めてきた。これは、担任が替わるたびに引き継がれてきた係わり手の姿勢である。試行錯誤の連続ではあったが、係わり手の姿勢を変えなかったことによって少しずつJくんのやりとりを深めることができたと考えている。もちろん、やりとりは直線上に拡がりを見せるとは限らず、うまくいかない時が多かったように思う。そんなやりとりの中で、JくんはTの提案に「つきやってやるか」と応じてくれ、Jくんとやりとりのきっかけがつかめたときの感動は忘れることができない。

この3年間でJくんはすごい成長を見せてくれている。特に、触れられることを良いと思っていなかったJくんが、人を信頼し、人の係わりを受け入れ、人を求めるようになったことは一番の驚きである。Jくんにとって私達と出会ったことが幸か不幸かはJくんにとって聞いてみないとわからないが、Jくんがたくさん成長する時期におつきあいすることができた私達は何と幸せだったのだろうと思う。Jくんには、今後も人との係わりを楽しみにしながら、自分の意思で喜びと自信に満ちた生活を送ってほしい。そして、微力ながらもそのためのお手伝いできれば、と思っている。

Nくんと入学からの係わりについて

宇佐川 陽 子

(東京都立葛飾盲学校)

1 はじめに

私にとって、盲聾重複障害のある児童と係わるのは、Nくんとの出会いが初めてのことであった。Nくんは、私立の保育園を経て、平成14年に本校小学部に入学。私が主たる担当となった。Nくんは難聴ではあるが、音にとっても関心が高かったため、音（または音楽）を介してNくんと係わってみようと考え、様々な取り組みをおこなってきた。しかし、この係わり方で良いものか、パニックを起こしてしまうのは何故なのだろうなどと戸惑うことも多かった。そんな時、国立特殊教育総合研究所のスタッフと一緒に、Nくんへの係わりについて一緒に考えられる機会を持ったことで、徐々にNくんも私も学校生活の中で、やりとりを楽しめるようになっていった。ここでは、入学からの経過を追いつつ、Nくんととの係わりについて考えてみたい。

2 Nくんととの係わりで学んだこと

Nくんの平成14年4月当初の実態と、入学してからの様子について、それぞれ表1、表2に示した。

入学当初、次の授業に移り変わる度にパニックをおこなっていたNくん。特に、集団での活動にはほとんど参加することができなかった。自由時間、または個別の活動の中では、ある程度自分の中で好きな時に切り替えることができる。ところが、集団の活動で、しかも取り組む内容・時間が決まっている場合、自分の好きな時に気持ちを切り替えることはできない。

集団での切り替えの場面が出てくるとパニックになり、しゃがみこんでいたNくんが、オブジェクト・キュー（実物や半具体物によって次の活動を指し示す

コミュニケーションツール）により、次の活動への不安感が減り、移動がスムーズになった。

しかし、これだけではスムーズに動けるようになって、教員の指示に応じているだけである。私がNくんと係わっている中で学んだ一番重要なことは、自分の意志を伝えることの大切さである。オブジェクト・キューで移動がスムーズになった数ヶ月後、またしてもキューを渡した後、しゃがみ込むNくんの姿が見られるようになった。しかし、以前とは異なり、パニックでしゃがみこんでいるのではなく、「次の活動は嫌だよ、行きたくない」と抵抗してしゃがみこんでいるのである。逆に、大好きな活動のキューを触ると、嬉しそうに足早に教室を飛び出していくNくん。1ヶ月ほど苦手な活動の場面で抵抗する姿がみられたものの、教員とのやりとりの中で、少しずつ「行きたくないなあ…」という顔をしながらも、移動するようになっていった。最近ではオブジェクト・キューを使わなくても、音声で「次は〇〇だよ」と伝えるだけでしゃがみ込んだり、すくっと立ち上がったたりするNくん。言葉でのやりとりが主になってきているものの、オブジェクト・キューはNくんととのやりとりを広げる、大切な架け橋になってくれたと感じている。

3 専門機関との連携について

自分の視点からの係わり方だけでなく、盲聾という専門的な視点からのアプローチを取り入れながらNくんに係わることができ、それによってNくんととの係わりがさらに広がっていく。そんな機会を持つことができたことは、私にとって、とても幸運であったと感じ

表1 Nくんの実態（平成14年4月当初の様子）

学年	氏名	年齢	眼疾その他の障害	生活・学習・行動の様子
1	N 男	6	未熟児網膜症 全盲 難聴（60dB） てんかん	[着脱] 印を触り、前後を確認して着ることを練習中。 [食事] 食べたいものを選び、スプーン、フォークで食べることを練習中。 [排泄] 時間排泄することを練習中。 [移動] 校内での手すり歩行を練習中。 [言語] 「いただきます」「ごちそうさま」などの簡単な挨拶、「もっとちょうだい」などの要求をパターン的な言葉で伝えることができる。 [行動] 回旋する常同行動あり。音への関心が強く、うたを歌ったり、楽器を鳴らしたりすることを好む。また、補聴器を使用しているが、音を制限したり、振動を楽しんだりするために補聴器を切るなど、入ってくる音を自分から調節している場面も見られる。

表2 入学してからのNくんの様子

	日常生活	自立活動	備考
4月	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間は、テープを聞かピアノを弾いている。 ・とても上手に壁を触りながら移動する。棚の中にあるもの、床に置いてあるものには手を出すことがほとんどない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽（歌）でのやりとりを中心に行う。 ・寝転ぶ、床に座るなど自由な体勢で行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団での授業、活動には参加することが難しい。
5月	<ul style="list-style-type: none"> ・「はじめ」と「終わり」の言葉かけをする。 ・オブジェクト・キューを使って移動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・刺激の強いもの（楽器）は、指全体で触れることができない。指先のみで触れ、音を出して楽しむ。(ex.ビーズ板) ・Tの膝に座り、机に向き合って活動できるようになってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Tと一緒に係わるのが楽しくなってきた。
6月	<ul style="list-style-type: none"> ・オブジェクト・キューによる移動ができるようになってきた。 ・教室、玄関などの入り口（ドアや仕切り）で立ち止まり、中に入らないことが多い。 ・休み時間は、音の出るおもちゃ、ピアノで遊んでいる。 ・棚の中のものに触れて、何が入っているか確かめるようになってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で机に向き合って座り、次に出てくるものを楽しみにする様子が出てきた。 ・少しずつ、音楽以外の教材でも自分から手を出して取り組むようになってきた。(ex.ビー玉入れ、電池入れ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「はじめ」と「終わり」の意識がついてきた。 ・次の教材への切り替えがスムーズになってきた。
7月	<ul style="list-style-type: none"> ・好きな友達とであれば、好きなおもちゃを共有できることもある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・刺激の強いもの、柔らかいスライムなど、色々な感触のものに触れるようになってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達を意識するようになってきている。(好きな友達、苦手な友達への対応が違う) ・オブジェクト・キューのシンボルの意味が理解できるようになってきた。
9月	<ul style="list-style-type: none"> ・バスの中で、友達の歌ったフレーズや言葉を真似することがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1時間の中で、半分くらいは音の出ない教材でも取り組めるようになってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外から聞こえてくる音(TV、犬、工場の機会音)や言葉かけに耳を傾けるようになってきた。
10月		<ul style="list-style-type: none"> ・あまりやりたくない教材が出てきた時でも、「〇〇して終わり」触って確認しながら「これで最後だよ」などと言葉かけをすると、席に戻ってもう一度取り組むようになってきた。 ・物をよく触って確かめ、考えることが多くなってきた。(ex.パズル、円柱さし) 	<ul style="list-style-type: none"> ・好き嫌いがとてもはっきりしてきた。
11月	<ul style="list-style-type: none"> ・オブジェクト・キューでの移動で、やりたいもの（リズム体育、自立活動など）とやりたくないもの（図工、給食など）がはっきり現われてきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・つまらないと（あまり興味が持てないと）鼻歌をうたいながら取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達との音楽でのやりとりの場面が、少しずつ出てきている。
12月	<ul style="list-style-type: none"> ・1フレーズ毎に友達と交替で歌い、歌のかけあいを楽しんでいることがある。 		<ul style="list-style-type: none"> ・わざと怒られるようなことをして「だめ、だめ」と苦笑いする。

1月 2月 3月	<ul style="list-style-type: none"> ・日直の号令をかけるなど、みんなの前で話すことが楽しくなってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実物の分類（コップ、ボールなど）で、名称を言いながら分類する。 	
4月	<ul style="list-style-type: none"> ・休み時間は、テープ（お話）を聞くか、おもちゃ（おしゃべりするぬいぐるみ）で遊んでいる。 ・移動の場面で切り替えができず、激しく抵抗することが多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家での「お話テープ」を聞いてお話がとても好きになり、教員と一緒に話しながら楽しむ。 ・一列のペグ差しで、端から順に入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・睡眠時間がほとんど取れず、毎日眠たそうにしている。
5月 6月	<ul style="list-style-type: none"> ・ほとんどの移動の場面で激しく抵抗する。 ・クラスの友達が発表していると、耳を傾ける場面が出てきた。 ・切り替え場面で、一度は「いかない」と抵抗しても、その後の活動が理解できれば、自分から移動することが増えてきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・はめ板などで、大きさ、長さの違いを確かめる。 ・位置（上下）を確かめ、教員と同じところに物を置く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・睡眠時間が安定してきた。

ている。学校以外の専門機関の先生方と協同しながら子どもとの係わりを考えていく中で、次のような利点があった。

- 自分がやっていることの確認、フィードバックができた。
- 係わり方についてのアドバイスや、教材についてのアドバイスを受け、一緒に考えていく時間を持てたことで、Nくんととの係わりの視点が広がった。
- 自分で係わっている時には気付かなかったことを再発見することができた。

子どもとの係わりの中で困難が起きた時、どうしたらよいか戸惑った時、その子どもにどう向き合い、係わっていくのかを自分で考えていくことは、勿論大切である。しかし、見えない、聞こえにくいという状況の中で日々を過ごしているNくんにとって、わかりやすく、安心して活動できるためにはどんなことが必

要なのか、私一人の力でここまで考えることができたであろうか。やはり、盲聾重複児童との係わりを持つ専門機関の先生方と情報や係わりの視点を共有したことが大きい。Nくんととのやりとりを日々深めていく中で、専門機関との連携の重要性を確認することができた。

4 おわりに

Nくんととの係わりを通して、相手の意思を知ること、相手に意思を伝えることの大切さを、改めて感じることはできた。今後、Nくんが親しい人だけではなく、他の人との係わりを広げていくためにも、Nくんの考えていること・感じたことを伝えてもらい、その上で「ここは譲れないよ」「それじゃあ、一緒にやろうね」などとやりとりすることを大切にしながら授業を進めていきたい。

D 君 に つ い て

大 柳 茂 樹

(横浜市立盲学校)

1 はじめに

私がD君の担当になってから、早いもので7年が過ぎた。繰り返し練習することによってできることが増え、広がりが出てきた。逆に、D君の気持ちに合わず、できなくなってしまうこともある。また、成長とともに体が大きくなった。気持ちの変化も現れ、動くことへの拒否が増えたり、気持ちが不安定になったりもした。しかし、ゆるやかながらも、D君のコミュニケーションが、一步一步確実に成長・発達しているのを感じる。

2 個別の教育計画

D君の現在の状態は、表1に示したとおりである。現在、中学部3年に在籍している。

3 D君とのかかわり

1) 登校～靴の脱着

- ・登校後、自分の靴箱横に到着すると、お尻をとんとんして座るように合図。椅子に座ったら、手をかかるとに持っていき、親指をかかと部かけると(靴を脱ぐ合図)自分で靴を脱ぎ始める。

- 受信がしっかりできていた。私が担当になったときには、すでにできていた。

- ・靴を脱ぎ、上履きに履き替え(外履きと同じ靴で簡易装具)トイレへ。

- 靴を履いた足をトントンたたくことで、靴を脱ぐ合図なのだが、手をベルクロ部分に誘導していかないと脱がないことが多い。脱ぎたいときには、車やスクールバスの中で、介助なしに脱ぐことができる。外履き上履き両方ともまったく同じ靴なので、履き替える必要性を感じていないかもしれない。

- ・トイレ入り口から便座までは一人で行く。

- 小学3年生の時点では布パンツ使用だが、時間排泄がまだ確立していないため、失敗もあり、トイレに行く回数も多い。そのためトイレは幾度となく出入りしているため、入り口から便座までよく理解している。小学4年生の時には担任に誘導されることもあったが、場所を探そうとよく手が動いていた。小学5年生には入り口からトイレへ一人一人で行き、ズボン脱ぎ、便座に座ることができるようになった。中学1年9月以降は、使うトイレが変わっても、トイレの取っ手や壁面のタイルを触ることで、どのトイレかを理解し、洋式トイレの場所まで移動し、便座に座るまでを一人

でできるようになった。手の感覚がはっきりしていることがよくわかる。

2) 着替え

着替えは、自分でできる動作を組み合わせている。介助や合図は必要とするが、脱ぐ動作のほとんどすべてをD君が自分ひとりで行う。上着を着る、一連の動きを連続して行うことは、まだできていないが、少しずつできるようになってきている。

- ・上着の着替え

- 小学3年生の時点では手の力が不足していたせいか、なかなか思うように衣服をつかんで脱ぐことができなかった。しかし、小学4年生になり、手の力も増してくると、首周りをしっかりつかむことができるようになった。小学5年生になる頃には、手を誘導することで自分で脱げるようになった。その後、担当が首周りの衣服を頭のほうへ持ち上げて合図をすると、自分で手を首周りに持っていくようになり、小学6年生では合図をするだけで、自分から上着を脱ぐようになった。

- 上着を着る動作は、小学3年生の頃から、誘導されてできていたが、自分からできるようになったのは、小学4年生の頃からである。手でつかめるようになり、小学5年生の頃には、自分で衣服をつかんで頭まで持ち上げることができるようになり、小学5年生の10月には確実に頭にかぶることができるようになった。衣服を持たせて、上に持ち上げるようにするのが上着を着る合図になった。

- 小学6年生になり、衣服を持たなくとも、手をとって着脱の動作をすることで、次に何をするのか理解できるようになってきて、動作と合図が結びついてきたようである。

3) 朝の会終了～1・2校時(小学部)

明るい窓のほうを気にしながら自分の手をねじったり、両手を動かしたりしながら自分の世界に入っていくのが特徴である。近くに遊び相手がいて、変化のある動きができることをわかってもらい、自分の世界に入り込まないように気をつけてきた。

- ・手遊び

- 小学4年生の音楽の時間に、D君を担当した先生から「手をばちばちたたいてあげたら、手を出してきましたよ」という話をきっかけに、気分の落ち着いた

表1 現在の状態 (2003/10)

項 目		現 在 の 状 態
健 康	障害の様子 コミュニケーション 運 動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 小脳中枢神経障害 家族性視神経障害 てんかん 難聴 精神発達遅滞 運動発達遅滞 レーバー病の疑い ○ コミュニケーション手段は手を使ったサインで行っている。ただし、受信が主である。「立つ」「座る」「ごはん」「お茶」「行くよ」「おしまい」「もっと」「トイレ」「教室」などは理解できていると思われる。発信については、まだできていない。本人の意思は表情や行動に出るようになってきた。しかし、依然として慣れた者が解釈していかなければならない面がある。 ○ 小脳中枢神経障害による運動発達遅滞、低緊張、酩酊歩行がある。握りを持続することができない。立位は半径1～3m内を移動しながらバランス保持し、10分程度可能。自力での歩行可。ただし、方向性はとれない。手すりなどの手がかりがあり、3m/分くらいで歩行できる。正座や四つ這いなど体位や姿勢を変化させることは、まだできていない。
	生 活	<ul style="list-style-type: none"> ○ 食事はスプーンを使って食べることができる。基本的におかずが好きなため、おかずを欲しがって手を出すことが多い。 ○ 上着（首周りの広いもの）は自力で脱ぐことができる。手を首周りに持っていくと、脱ぎ始める。ズボン・パンツも同様。着る場合は上着を手を持たせると、着ることができる。ズボン、パンツは着る動作をするが、体が十分に曲がりきらず、足先が入らない状態。 ○ 睡眠はほぼ規則的にとれているが、ときどき深夜に目を覚ます。10時過ぎには就寝。8時間位の睡眠時間。
家 庭・ 地 域・ 関 係 機 関	家庭の様子 国立特殊教育総合研究所 子ども医療センター 保護者の願い	<ul style="list-style-type: none"> ○ 家の中では、本人の場所も決まっていて、部屋の中の様子は極力変えないでいる。そのため、自分の移動したいところに移動できるような状態になっている。乗馬も行っており、バランスをとりながら鞍にまたがっていることができる。長時間の歩行は嫌がる。スイミングや音楽などの教室に通っている。 ○ およそ週1回の通所。コミュニケーションの手がかりを探ることを目的としている。外界への広がり、人の認識をするうえでも、理解しやすい環境とスキンシップを重点に置くと良いとの見解。 ○ リハ科で通所。運動機能の維持向上をはかっている。 ○ オブジェクトキューや手を使ったサインでのコミュニケーションを豊かにしたい。運動機能の維持向上。時間排泄の確立。排泄の意思表示。

状況で、受け入れてくれそうな手遊びをはじめてみた。それがコミュニケーションのきっかけになってきた。当初、いすに座った状態から、手のひらをパチパチたたいたり、くすぐったりしているうちに、手のひらをひざの上に出して、待っている状態になった。その後、毎日1度は手遊びを続けた。手のひらだけでなく少しずつ範囲を広げ、体全体に広げていった。D君が興味を示し、「もっと」というように手をひざの上に出したり、パチパチしたりするのは、手から腕や顔、頭、胴にかけてであった。半年後には、寝た状態で両手を上にあげ、上から体にかけてサーッと移動させるととても喜び、「もっと」というように、再び自分から両手を上にあげることがしばしば見られるようになった。

4) バス乗車

玄関からバスまで一人で歩いていくことができた(小学部)。時間さえかければ、バスにタッチすると、バスを触りながら乗車口に向かって移動し、一人でステップを上っていくことができた。現在は、乗車口の手すりに触ると、自分の決まった席に移動し、座席に座ることができる。

・玄 関

一登校時の玄関と同じだが、帰りは安心しているのか、眠気がさめているのか、靴をトントンたく合図で脱ぐこともある。小学4年生まではバスまで誘導していた。しかし、少しずつ一人で歩く距離を伸ばしていったところ、玄関の金属の取っ手までは誘導の必要があるが、取っ手からバスまで一人で歩いてバスに触れることができるようになった。

5) D君の手を使ったサイン

- ・「よくできた」：後頭部を2・3度やさしくなでる。
- ・「立って」：両方（片方でも良い）の太ももを軽くパンパン叩き、前方から引っ張るのではなく、前傾させる。
- ・「座って」：お尻を軽くトントンする。体の一部がはずなど、座るものだとわかっているものに触れている場合はそのままいいが、何も触れるものがない場合や、不安がっている場合は、トントンした手を離さず、しゃがんで座るまでそのままお尻につけたままにし、安心させる。
- ・「行こう」：手を2・3度軽く引っ張る感じで揺らす。
- ・「もっと」：両手で目の前または胸の前でぱちぱち。（食事時+遊び）胸を2・3度トントンたたく。（トランポリンや横になっているとき）
- ・「教室」：本人の手を持って、頭を軽くトントンたたく。
- ・「着替え」：服の胸のあたりを上下にこする。
- ・「脱いで」：脱ごうとするものについて「着替え」と同じ動作をする。
- ・「着るよ」：着るものを触らせてから、上着なら頭からかぶる動作をする。ズボンなら履く動作をする。
- ・「ちょうだい」：両手を胸の前で重ね合わせる。
- ・「食べ物」：手の平を口に持っていき、ポンポンたたく。
- ・「飲み物」：手の平はパーで、親指を口に持っていく。
- ・「待って」：あごの下に手の甲を数回当てる。
- ・「おしまい」：片手の甲を、もう片方の手で2・3回なでる。
- ・「トイレ」：股の部分で2・3回軽くトントンたたく。
- ・「横になる」：両手をあわせて頬につける。（ねんねの格好）
- ・「運動する」：両手を振って、走る格好をする。
- ・「手で遊んで」：自分のひざの上に両手の平を置いて待つ。
- ・「段がある」：段の手前でストップし、手で段を表すように、上に持ち上げる。下がる時は逆に下へ下げる。
- ・「さようなら」：手の平を相手とつけて、左右に振る（バイバイのようにする）

オブジェクトキュー

- ・「トランポリン」：トランポリンのゴムばね
- ・「丸太ブランコ」：丸太ブランコのロープ
- ・「食事」：小さなフォーク
- ・「教室」：ウレタンマットの切れ端
- ・「教室（食事）」：マジックテープのザラザラ面
- ・「運動」：手引き紐

6) コミュニケーションに関して

D君は、指や手のひらで感じることはできる。繰り返し行動してきた行動の流れの中に出てくるオブジェクト、たとえば、玄関から教室に向かう途中で出てきた、トイレの金属部分など、ルーティン化された動きの中に出てくるものによく気がついている。同じ物を座っている状態で提示すると、おもちゃのひとつのようになってしまい、詳しく手で探る動きがなかなか出てこない。D君の担当は私だが、授業によって担当が変わるので、手を使ったサインを各担当が使えるようにし、D君とのコミュニケーションには主に手を使ったサインを使用している。

D君が、自分の要求をよく表していると感じるのは、食事の時である。給食のにおいを感じる時間に、いつもの教室から移動し始めると、靴を履こうとするときから「ちょうだい」のサインを出し始める。「まってて」「まだだよ」を繰り返し送るのだが、こちらの手を振り払うようにし、怒り始める。移動が始まると、移動途中でも「ちょうだい」が始まり、「まってて」「まだだよ」を送ると、そこから動かないように体を硬くする。

食事の時間になり、フォークのキューを確認し、手洗いのため教室の洗面台に向かうと、「ちょうだい」が出て、その場に座り込もうとする。「ごはんだよ」「まってて」を送り、席につく。ごはんやおかずがなくなりかけると、「お茶」のサインが出て、机の上を探し回り、水筒のコップを見つけると両手でつかみ、汲んでくれるのを待つ格好になる。

食事の際に、介助してくれる相手がいることをわかってもらうために、おかずを要求する際に、私の腕をつかんで引っ張ってもらおうようにしてみた。確かにおかずが欲しいときに手をつかんでくれるのだが、D君にとっては、自分の口に入る前に、ワンクッション間にサインが入るのが待ちきれないようで、直接机の上を探しはじめることも多かった。キューを確認してもらおうとすると、すぐ口に運んでしまうので、手を使ったサインが効果的に思われた。

D君とのコミュニケーションのために、この7年間一貫して次のようなことを目指してきた。

- 自分の世界だけで済ませぬように、外界からの刺激や情報を受け入れる。
- 自分の意思が相手にわかるように、コミュニケーション能力を向上する。
- 自分がやりたいことを発見し、活動できる。
- 触察感覚を向上させる練習を積み重ね、手指からの情報を理解する。
- 様々な体験を通して、外からの刺激に神経質にならない。

- 現在の運動機能を低下させない。
- 歩行機能や姿勢をさらに安定化させる。
- 排泄を定期的な時間間隔で行う。

成長や発達とともに、関わりあいの方は変化したが、目的は変わらず、7年間続けてきた。D君が手を使ったサインや場の状況をよく理解できたのは、繰り返しあきらめずに使い続けたことやD君の発達、さらに、D君が行動を起こそうとしたときにタイムリーに、納得のいくまでサインを使い続けたためだと思う。

4 教師の専門性

私が、D君を担当してから7年間の付き合いになる。新しい発見があり、D君は日々成長している。特に、盲聾+肢体+知的障害のD君は、短期間の担当ではわからない部分が多いのではないだろうか。続けて担当することで、D君の気持ちや、行動、表情がずいぶんわかってきた。D君のことがおおよそ理解できて始めて、D君にとってわかりやすい方法や、動きを提供できるように思う。

日常生活の動作や移動、動きに関して、できることがずいぶん増えてきた。その理由として、D君の動きをよく観察し、最もD君にとって動きやすい・動作しやすいものを選択しながら、繰り返してきたことがあげられると思う。特に、D君の欲求を満たすために必要とする動作は、すぐに覚えていった（食事・着席・バス乗車など）。ただし、それは、D君にとって必要最小限の動きであって、それ以上の動きはなかなか覚えるのが難しい。それは、コミュニケーションについても同様であると感じる。

まず、D君にとって必要なコミュニケーションを見つけ、それを広げていくことが大切なのだろう。しかし、必要最小限の、ごく限られたコミュニケーション

に終始してしまうのが現状で、D君の体の成長に追いつける体力・筋力・身体機能を練習する必要もある。練習となると、D君の嫌がることが多く、多少無理強いをすることもやむをえない状況である。心地いい＝体を動かさない、体を動かす＝いやなこと、という、相反することをしながら、いかに効率良く、D君が楽しみながらできることを見つけていくのが課題である。

5 専門機関との連携・支援

7年前にD君の担当になった際に、保護者の方はずいぶん心配していた。盲聾+肢体+知的とすべて兼ね備えた生徒を、何もわからない素人に預けるようなもので、当然といえば当然である。こちらも、はじめはどうしていいかわからない状態であった。現在、異種校間の人事交流が盛んに行われるようになり、私のように障害児学校以外から異動してくることが多くなった。学校内で同僚に相談することも多いが、盲聾重複の担当は少ない。また、学校内外の会議も数多く開かれ、教材研究もままならない状態になりつつある。右も左もわからない状態で、アプローチの仕方を模索するのは、とても困難な状況に陥ってしまう。

そんな中、D君は幼稚部の頃から教育相談で研究所へ通っていたので、それに同行することにした。月に2回ほど同行し、土谷先生や菅井先生がD君と接する姿を参考にした。また、訪問するたびに頂いた助言を、学校でも取り入れてみた。保護者の方と同行することで、ずいぶん話もでき、また、研究所両先生のバックアップもあり、保護者や私の不安は解消されてきたようであり、多くのことを学んだ。なかなか、思うようには行かない部分もあったが、D君をよく理解することができた。

視覚聴覚二重障害教育を担当する教師の専門性

—視覚聴覚二重障害が初期発達に及ぼす影響について—

菅井裕行・吉武清實

(重複障害教育研究部) (東北大学)

1 はじめに

視覚聴覚二重障害教育は、視覚障害教育の側面も聴覚障害教育の側面も持っている。しかし、視覚障害への対応と聴覚障害への対応を足し算すれば成立するものではない。視覚聴覚二重障害の独自性というものがある。この教育を担当する教師は、それぞれの教育についての知識に加えて、この独自性についての知識を学びながら進めていくことで、よりよい教育実践を行うことが出来る。さて、視覚聴覚二重障害の独自性とは何か。視覚聴覚二重障害教育は、先天性の障害に対する対応と、後天性の障害に対する対応とに区別できる。ここでは主に先天性の視覚聴覚二重障害のある子どもの教育について取り上げ、この二重障害が発達初期にどのような影響をおよぼすのか、また特徴的な困難は何か、さらにそれらへの対応について述べる。

2 初期発達への影響

～十分な時間と意図的な働きかけの必要性～

生後早期に、視覚と聴覚という遠感覚に障害を受けた場合、情緒、運動、認知、社会性、いずれの領域に関しても受ける影響は大きい。始歩は通常よりも遅れるし、睡眠のリズムもなかなか整わない。極端な偏食になりがちであり、排泄の自立も大きく遅れる。こういった状態を前にすると、途方にくれたり、あるいは直接的に強制してやらせようとしたりがちであるが、出来ないのではなく、二重障害のゆえにそれらが出来るようになるまでに十分な時間を要するのである。ほとんどの場合、初期発達に通常の何倍もの時間がかかる、ということがこの障害において特徴的なことである。もちろん、他の障害、たとえば知的障害や単一の感覚障害の場合にもこういった傾向は認められるが、視覚聴覚二重障害においてはそれらに比べても格段に時間がかかると考えてよい。

また、視覚と聴覚の両方を障害されると、生活場での自然な学習が困難になる。通常、子どもは生まれた直後から、生活の中で生じる様々な出来事に遭遇する中で、多くのことを学習していく。ところが、視覚聴覚二重障害のある状況では、このように生活場において自然に発生する学習が困難になる。そこで、視覚障害あるいは聴覚障害、いずれか単一の障害のある子どもの場合以上に、初期段階から大人が意図的にきわめ

て専門的に働きかけていくが必要になる。

十分な時間と意図的な働きかけの必要性、これらが、視覚聴覚二重障害教育を考えていく際に留意しておくべき視点である。このことを踏まえた上で、以下に視覚聴覚二重障害が発達初期に影響を及ぼす点について主だったものを取り上げる。

1) 探索活動の制限

視覚と聴覚という二つの感覚器官を同時に障害されることで、外界を知るはたらきに甚だしい制約が生じる。視覚障害の場合には聴覚を通じて、聴覚障害の場合には、視覚を通じて探索の誘因となる遠刺激情報が入ってくる。しかし、視覚聴覚二重障害においては、そのような刺激入力の方が奪取される。探索活動は発達の原動力である。探索活動の芽を育てていくためには、特定の大人との間で「分かり合える」ことがらを増やしていくことが必要である。(通じ合いの二者関係の成立)、すなわち探索の援助は、対人関係構築であり、コミュニケーションの発達援助でもあるということが出来る。手を伸ばして物に触れ、物を調べ、移動して物に触れ、物を調べるという探索が起りやすくなるように、生活場を構造化することが必要とされる。

教室での活動においては、探索活動を促すための時間を十分に取る。教室や、日頃よく利用する空間の構造化に配慮することが必要となる。

2) モデルの不成立

初期発達には、模倣の役割が重要である。子どもは、視覚を通してあるいは聴覚を通して様々なモデルに触れ、それを取り込んで発達していく。ところが、二重障害では、視覚からも、あるいは聴覚からも、モデルに触れることが困難となる。聴覚障害児は視覚的模倣によって、たくさんの行動を学習していく。視覚障害児の場合は、視覚に依存する運動模倣は困難であるが、聴覚的模倣によって、言語行動を学習していく。けれども視覚聴覚二重障害の場合は、いずれの模倣も困難となるため、単一の障害の場合以上に発達がゆっくりとしたものになるのである。

3) 共同注意と共感

通常の言語発達において、言語獲得の前には「ことばの前のことば」の段階があり、「ことばの前のことば」の発達において、最も重要なものは、共同活動 (joint action) であり、共同注意 (joint attention) であるということが論じられている (Bruner, 1983)。言語獲得には、共同注意が欠かせない。視覚障害では視覚による注意の共有は困難になるものの、聴覚によって対象への注意を共有することは可能である。聴覚障害の場合も、聴覚による注意の共有は困難であるが視覚を通じて注意の共有が可能になる。しかしながら、二重障害の子ども達は、共同注意の視覚を通じての、あるいは聴覚を通じての契機も欠くことになる。すなわち、二重障害の子どもは通常の子も達が自然に体験すること (自分が注意をむけているものに大人が注意をむける、あるいは大人が注意をむけているものに自分が注意を向けるという体験) が困難になる。

注意の共有の困難は、大人に共感してもらう体験の困難も結果することになる。さびしさやくやしさを体験している瞬間に、「さびしい思いをさせたね。」「くやしい思いをしたね。」という言葉添えてもらって共感する体験が難しい。

そこで、意図的に、生活場の時間、空間を構造化しながら共同注意の機会を探していく働きかけが必要になる。

4) イメージ (表象) の共有

言語は今ここにはないものを表す媒体である。言語行動を含めてコミュニケーション行動の成立とは、子どもの頭の中にあるイメージが言語あるいはその他の媒体によって表されて、係わる大人によってそのイメージが共有されること (あるいはその媒体に媒介されて、大人のイメージが子どもに共有されること) である。視覚聴覚二重障害では、ひとつひとつのイメージが、何らかの媒体によって共有されるようになるために、多くの時間を要するようになる。イメージと媒体が連合されるためには、自分の中に生じているイメージに対して、そのイメージを表す言葉 (表情、身振り、シンボル。音声言語などの媒体) を、添えてもらうことが必要である。二重障害では、この言葉ないし「ことばの前のことば」を添えてもらう体験が欠落するために、他者との間にイメージの共有ができず、「ことばの前のことば」の発達が遅れることになる。

5) 感情の共有

盲あるいは弱視であるために、視線や表情による情緒的交流が難しくなる。聾あるいは難聴であることは、音声による情緒的交流を困難にする。このため、養育

者との情緒的結びつきが弱くなりがちである。養育者の顔や声の表情認知が困難であるために養育者から世話行動を引き出す行動を表出することも弱くなりがちである。通常の発達においては、生後2ヶ月もするとあやすと顔を見て笑う、生後3ヶ月頃には大人の顔を見るとにこにこするという行動項目が現れてき、これらの行動が大人からの世話行動を開発するのだが、アイ・コンタクトも生じず、音声による交流も生じない二重障害の子どもではこのようなことがおこりにくくなる。

二重障害の子どもとの情緒交流は、抱き、身体揺らしなどの身体ふれあいを通して行われる場合が多い。子どもの感情表現に目をむけ、子どもに利用可能な感覚を活用した積極的な応答が必要である。

二重障害は情動のコントロールの発達に影響を及ぼすと考えられる。言語による情動コントロールが困難になりがちである。

6) 概念形成の困難

遠くにあるもの、あるいは近くのものであってもその形態や動き、ものともとの関係、ものや事柄の属性を抽出すること、属性の変化を知覚するという機会 (比較、異同等)、概念の形成に関わる学習に大きな困難を伴う。時間の概念なども理解が難しい。通常これらは、視覚や聴覚のはたらきに負う部分がとても大きいからである。視覚聴覚二重障害の場合は、特に触覚によって身の周りの事物を確かめていくことが大切になる。触覚は、部分を捉えたり、具体的に捉えることには優れた働きを有しているが、全体を捉えたり、部分と部分の関係や部分と全体の関係を捉えたり、様々な事物に共通する特徴を捉えたりすることには必ずしも有効ではない。そこで、触覚を中心とした学習を積み上げていくには様々な工夫が必要となる。

7) 極端な偏食

好き嫌いが激しく、特定の食事しか受けつけないという場合が多い。最初から偏食矯正の指導を徹底することは効果がないばかりか、かえって弊害が大きい。ある子どもの場合、3歳まで粉ミルクしか受けつかなかったのが、11歳の時点ではほとんどのものを食べるようになった。二重障害の子どもではこのような経過の方が、むしろ自然なことといえるかもしれない。ある子どもは、食事時には特定の食物以外ほとんど受けつかなかったが、間食等で他の物も食し、途中大きな病気もすることなく、その後ゆっくりと受けつけられる種類が増え、12歳の時点でほとんどのものを食べるようになってきた。偏食であっても、摂取している全体的な栄養のバランス状態を見極めながら、

時間をかけて対応する必要がある。

8) 始歩の遅れ

視覚障害のある子どもの場合、始歩が半年から1年遅れることが言われている。視覚聴覚二重障害のある子どもの場合、それよりもさらに遅れ、3～4歳代で歩きはじめる例が多いようである。特に運動系の障害がない場合でも、3歳になってから歩き始め、数歩独歩ができるようになったにもかかわらず、また立とうとしなくなり、這い移動に戻り、その後数年後に歩き出した子どもの例もある。

9) 「問題行動」(大人からみて困ったこととされる行動)

自分の身体の一部(胸、頬、顎など)をつついたり、叩いたりする自傷行動や、他人の髪を引っ張ったり、つねったり、殴ったりするなどの他傷行動を起こす場合がある。感覚が遮断された状態におかれると、通常の人でも何らかの自己刺激的な行動を起こすことが知られている。大抵の場合、直接禁止することは効果をもたらさない。しばしば、発達の節目節目に自傷行動が激しくなることがある。ある子どもの場合、自傷行動はコミュニケーション手段の発達と関係していた。自分の持ち合わせの表現手段では、表現したい内容を表現することが出来ずに、すなわち大人にわかってもらうことが出来ないがために、自傷行動を起こしていたが、それを表現できるようになって自傷行動がなくなった。生活の状況や発達の状況をよくみて、心理的安定やはたらきかけの工夫をすることで改善が見られる場合が多い。程度が激しい場合には医療的な対処が必要になる場合もある。

10) 恐怖心

二重障害の場合きわめて「分かりづらい」状況におかれることになるために、恐怖心を抱きやすい。視覚障害があると、身の回りの状況を瞬時に把握して行動することが困難になり、物や人とぶつからないかといった予測し得ない危険に対する恐怖心を抱く。このためため、運動とか動作がどうしても慎重にならざるをえない。さらに、聴覚を通じての情報も制限された場合、一層状況は分かりづらいものとなる。

11) 対人関係の構築

コミュニケーションに極度の制限を被ることから、養育者との関係をつくること、さらには周囲の人々との関係をつくる上で多くの困難が伴う。積極的で、肯定的な構築が育ちづらかったりする。これまでに取り

上げた1)から10)の困難すべてが、この対人関係の問題に影響を持っているといえるであろう。特に探索の困難や、感情の共有の困難がおよぼす影響は大きい。

発達初期において特定の人との信頼関係の構築は極めて重要なテーマであり、ここでの困難はその後の発達や学習にも大きな影響を及ぼす。親とのしっかりとした信頼関係を、たとえ時間がかかっても大事に育て、さらに教育の場であれば、まずは特定の担当者との関係構築を十分に行った上で、そこから徐々に、段階を踏みながら対人ネットワーク(係わりあう人々の世界)を拡げていくことが必要である。

対人関係の課題が、発達全体に及ぼす影響を考えると、学校等では担当者について次のような配慮もまた必要となる。つまり、担当の固定についてである。次々と担任を交代するのではなく、最低でも3年の継続が妥当だと思われる。

3 おわりに

視覚聴覚二重障害がもたらす初期発達の影響の主だったものを整理した。感覚の中でも視覚と聴覚は、人にとって生活世界の実感を成り立たせ、外界への適応的な行動を起こす上できわめて重要な働きを担うものである。これら両方を障害されることは、まず何よりも外界からの「情報剥奪」を意味することとなる。さらに、模倣が困難になることで、モデルが成立し難くなり、ひいては成長過程における様々な学習に困難をもたらす。もちろん、その困難の中身と程度は、それぞれの視覚や聴覚がどの程度障害されているかによって、大きく違ってくる。したがって、簡単に全体を一括りにして述べることは慎むべきであるが、本稿で取り上げた内容は、よほど障害の程度が軽度の場合を除いて、多くの場合に相当することではないかと考えている。感覚機能の出来る限り正確な評価と、コミュニケーション方法についての検討など、ここで取り上げた内容以外にも教育の場で取り組まなければならないことは数多くあるが、今回は初期発達への影響に絞って考察した。これらの内容は、今後実践研究を通じてさらに深めていきたい。この教育に取り組んだ先人の経験、保護者の経験、そして子ども達自身から学ぶことが重要であると考えている。本稿が、教育の場で実践に係わる人達の参考になれば幸いである。

文 献

Bruner, J. : Child's Talk : Learning to use language, Oxford University Press (1983), (邦訳: 乳幼児の話しことば, 寺田・本郷 訳, 新曜社 (1988))

まとめと今後の課題

「今後の特別支援教育のあり方」で、障害のある児童生徒に対する理解や指導上の専門性の向上がいわれている。そこでは当研究所も、学校と密接に連携協力することによって専門性の高い総合的な特別支援教育体制の構築において支援することが求められている。本研究においては、視覚聴覚二重障害教育を担当する教師の専門性を取り上げ、実践の場で必要とされる専門性とは何か、教師の専門性を高めるためにどのような方法があるか、について検討した。

<視覚聴覚二重障害教育の専門性>

視覚聴覚二重障害教育の専門性とは何かを解明するため、従来の方法、すなわち研究者が開発した教育プログラムを学校現場で実践してもらってその有効性を検討するという方法に代えて、実際に教育の現場で視覚聴覚二重障害のある児童生徒を担当している教師と連携し、研究所のスタッフが学校や児童生徒の家庭、関係機関に出向き、直接行動観察（参与観察）を行うとともに、教育の手だてや方針をめぐって教師と一緒に検討することを継続的に行う共同研究法を採用した。この方法によって個々の児童生徒の指導経過についての反省的考察を継続して行った。その経過の中で、実際に教師が出会った困難や、必要とされた知識等について振り返り、視覚聴覚二重障害という条件がもたらす独自の困難について、整理した。対象となった事例の実態から、今回の研究では、視覚聴覚二重障害が主に初期発達へ及ぼす影響に絞って検討を加えた。この整理によって、今後視覚聴覚二重障害のある子どもを担当する教師が、指導に取りかかる前に前提的知識として身につけておくことが望ましい内容をまとめることができた。

今後は、発達全体を見渡した影響についても検討し、さらに感覚様相系の機能評価についても含めたより総合的な知識として整理していきたい。

<教師の専門性の向上と研修>

現場の教師に求められる専門性の一つに、教育実践の力量がある。教育実践が、個々の児童生徒に直接的に働きかけることである以上、この働きかけをめぐる具体的な実践力が問われることとなる。

実際、この共同研究の過程で現場の教師から最も求められたことは、単に視覚聴覚二重障害についての知識というよりも、日々の実践において生じる出来事をどのように解釈し理解するか、さらにその理解に基づいていかなる手だてを構想し、用意していくかという

ことであった。すなわち、出来事における問題把握をめぐる省察と、問題解決へ向けての発想である。近年、このような「省察と熟考によって問題を表象し解決策を選択し判断する」あり方を教師の「反省的実践家」モデルにとらえることの重要性がいわれている（佐藤、1996）。これまでの教科内容の知識や教授技術によって規定されてきた教師のあり方（＝「技術的熟達者モデル」）とは別に、この「反省的実践」というあり方に、教師という職業が有する独自の性格と、それゆえの専門性を捉える考え方である。このような反省的実践家としての教師の専門性を高めるためには、教師の実践をめぐる省察力を深めていく必要がある。

今回の研究を通じて、反省的実践家としての教師の専門性を高めていくために、教師の現場での実践的研究を支援することが有効であることが分かった。教師の実践的研究を支援するためには、継続的かつ共同の取り組みが必要となる。従来講義や一回限りの指導助言では、具体的な問題把握と解決策の発意にまでは至らない。そこで我々は、「学校コンサルテーション」という方法によって学校への継続的介入を行い、実際の介入においては、上記のように教師の実践的研究に加わって支援を行った。我々の取り組みは、ある部分、専門家によるスーパーバイズの性格をもちながらも、基本的には個別具体的な状況を前にして、共同で問題解決にあたるコンサルテーションの性格を強く有していた。さらに、このコンサルテーションは、コンサルタントである教師にとって「研修」の意味合いを含みもつ「研修型コンサルテーション」であった。

今後は、教師の専門性を高めるために、従来講義や座学中心の研修に加えて、このような専門機関による「研修型コンサルテーション」の必要性がますます高まっていくであろう。また、盲・聾・養護学校が、小中学校へコンサルテーションを実施することも求められていくであろう。この研究は、専門機関による学校コンサルテーションの有効性を示したとともに、今後のコンサルテーションのひとつの在り方を示した。今後さらにコンサルテーションの実績を積み上げるとともに、それを学校運営の中にどのようにシステム化していくかについて検討を加えていきたい。

文 献

佐藤 学（1996）教育方法学. 岩波書店.

（文責：菅井裕行）

視覚聴覚二重障害教育における教師の専門性に関する研究
(平成13年度～15年度)

研究代表者：

菅井裕行 (重複障害教育研究部重複障害教育第一研究室主任研究官)

研究分担者：

後上鐵夫 (重複障害教育研究部長)

菅井裕行 (重複障害教育研究部重複障害教育第一研究室主任研究官)

研究協力者 (五十音順)

阿部真由美 (宮城県立盲学校教諭)

大柳茂樹 (横浜市立盲学校教諭)

神尾裕治 (東京都立久我山盲学校校長)

香山洋子 (栃木県立盲学校教諭)

宗知英 (神奈川県ライトセンター指導課主事)

土谷良巳 (上越教育大学学校教育学部教授)

吉武清實 (東北大学教育学部助教授)

研究協力機関

宮城県立盲学校

栃木県立盲学校

東京都立葛飾盲学校

横浜市立盲学校

神奈川県ライトセンター

編者・執筆者

◇ 編者 ◇

菅井裕行 (重複障害教育研究部重複障害教育第一研究室主任研究官)

◇ 執筆者 ◇ (五十音順)

朝海映子 (東京都立葛飾盲学校教諭)

阿部真由美 (宮城県立盲学校教諭)

宇佐川陽子 (東京都立葛飾盲学校教諭)

大江晃 (宮城県立盲学校教諭)

大柳茂樹 (横浜市立盲学校教諭)

香山洋子 (栃木県立盲学校教諭)

菅井裕行 (重複障害教育研究部)

土谷良巳 (上越教育大学学校教育学部教授)

中田誠 (栃木県立総合教育センター指導主事)

八木タイ (栃木県立盲学校教諭)

吉武清實 (東北大学教育学部助教授)