

## 寄稿文

### 「感覚障害を伴う重複障害教育について-視覚障害を伴う場合-」

菅井裕行（宮城教育大学）

#### 1. 感覚障害を伴う重複障害教育の基本的立場

戦後、特殊教育という呼称で対象化された教育では、学校教育法の定める5つの障害領域のうち、2つ以上が重なる場合を「重複障害」と呼んできた。今日でも特別支援学校学習指導要領では、「複数の障害を併せ有する児童又は生徒」を重複障害者と規定しており、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱について原則的には学校教育法施行令第22条3において規定している程度の障害を複数併せ有する者と説明されている。この中でも、感覚障害と他の障害を併せ有する場合を「感覚重複障害（菅井, 2004）」、「重複感覚障害（土谷, 2015）」という用語で言い表すことがある。感覚障害と他の障害を併せ有する場合も、もちろん重複障害のカテゴリーに位置づくわけではあるが、環境認知において重要な役割を果たす感覚（中でも視覚と聴覚）が障害されることによって生じる教育上、療育上の大きな困難に目を向けるために、ことさら「感覚障害」が強調されている。本研究の「視覚障害を伴う重複障害」という用語も、視覚障害がもたらす学習上、生活上の困難を十分に踏まえつつ、加えて視覚障害以外の障害がもたらす学習上、生活上の困難にも目をとめることを基本としているといえよう。

戦後の特殊教育、そして現在の特別支援教育では、一貫して5つの障害領域を基本としつつ、視覚障害については「盲教育」、聴覚障害については「聾教育」というように、個々の障害がもたらす困難や課題の共通性に基づいて、教育フィールドを形作ってきた。これら各障害教育のテキストを概観すると、そのいずれにおいても、それぞれのフィールドがそれぞれに「重複障害」という課題をあげている。「重複障害」の場合は、「単一障害」とは異なる教育課程、クラス編成、指導法が必要とされており、その実態がきわめて多様かつ複雑であることから、個別の教育ニーズに基づく教育の必要性が強調されてきている。したがって、その障害がどのように重複している場合であっても「重複障害」という一括したカテゴリーによって、標準的な教育や画一的な教育をイメージするのではなく、一人一人の障害児・者それぞれに、その障害によって生じる困難と教育ニーズを丁寧に把握することから始めなければならない。

#### 2. 視覚障害を伴う重複障害教育の独自性

金澤（2008）は、聾重複障害について言及する中で、「ひとえにそこに関係者間の間で共通して抱える問題性が内在し、関わる者間で共感的な連帯意識が生まれるからに他ならない。」と指摘している。視覚障害を伴う重複障害の場合も同様である。視覚障害

以外の障害が重なることによって、従来の視覚障害教育（盲教育）による教育的対応をそのまま利用できず、その困難に関して特別な教育ニーズが生じる。視覚障害を伴う重複障害を理解する上では、視覚障害についての十分な知識はもとより、併せ有している個々の障害についての十分な知識も必要となる。それら重なる障害が加算的というよりも、むしろ相乗的に困難を生み出すため、それぞれの障害による教育ニーズを合算して捉えるのではなく、重複することによる独自の教育ニーズを個々の状況に即して的確に捉え対応することが欠かせない。この独自の困難や教育ニーズが、この教育に関わる関係者間で共通して捉えられている問題性である。視覚障害を伴う重複障害児・者間にほぼ共通してみられる困難や課題として、コミュニケーション、探索活動、空間定位、概念形成等が挙げられる。感覚の障害がもたらす困難の一つは、障害をもつ本人にとっての、重篤な情報不足である。情報が不足するという事は、それだけ分かりにくい状況に置かれることを意味する。この分かりにくさを踏まえて教育を進めていくためには、係わり手が適切に情報を入れていくこと、すなわちコミュニケーションの課題と、そして本人が情報を入手するための探索活動が課題となる。視覚障害がもたらす困難の一つである空間定位、あるいは視覚情報が制限されることによる概念形成の問題、知的障害が伴うことによる効率的な情報処理の困難が加わることもあって、これらに対する配慮や工夫も必要である。

### 3. 視覚障害を伴う重複障害教育における専門性

この教育に求められる専門性について、以下項目ごとに整理してみたい。

#### （1）丁寧な実態把握

教育的な係わりの出発点は、実態把握であるといわれる（香川編，2016）。視覚障害を伴う重複障害の場合、まず感覚機能評価が重要になるが、重複する障害の内容や程度によっては通常の測定や検査が困難である場合が多い。そこで、独自に工夫された機能評価を行うことが必要となる。学校教育の現場では、発達検査や知能検査を実施することもあるが、ここでも通常の検査方法がそのままでは使えない場合が多い。これまでも検査項目の一部を使ったり、独自に開発された診断検査を使ったりすることがよく行われてきた。たとえばウェクスラー系の検査の一部を使ったり等である。ただし、これらの検査によって把握できる実態は、全体の一部に過ぎないため、なお一層丁寧な行動観察を行い、行動の表面的な評価だけでなく、実際の係わり（インタラクション）での行動の意味をしっかりと捉えることが重要となる。このことは機能評価においても同様である。評価は、既成の検査方法だけに依るものだけではない。係わり合いという実践の場では、係わり合いの実際の中で、相手の行動を丁寧に観察し、時に必要な情報を得るための状況づくりをあえて行って、そこでの行動を観察する、ということの中で多くの情

報が得られる。良好な関係性の中にあれば、この「生きた観察」こそが教育実践において最も重要なものとする。

特に視覚障害を伴う場合には、まずは見えの具合についての実際的な評価が必要である。ここで「実際的な」というのは、単に医療機関等で健診を受けた際の検査結果だけで十分だと考えるのではなく、実際の教育実践現場において、その子どもが如何に視覚を有効に使えるか、使えないか、そして実際にどの程度使っているかを、活動（Doing）に即して評価することである（Aitken, 1991）。重複障害を伴う場合、医療機関等での診断が難しく、しばしば検査不能と言われて表面的な観察で済まされてしまうことが少なくない。所定の検査器具が使えないとなれば、ここからは教育的機能評価が重要になる。すでに教育的機能評価の中に種々の検査器具や検査に応用できる器具等の活用が図られてきている。そして何よりもその行動を細かく見極める行動観察の視点が求められる。これは視覚障害教育に携わる教員に求められる専門性の一つといえる。本研究はこの専門性に視点を当てている。次に、視覚が障害されると、人は外界からの情報を得るに際して、視覚以外の感覚活用に頼ることから、これらの活用の具合を評価することも必要である。これもまた実際的な評価が求められる。外界からの情報摂取に関しては視覚に次いで聴覚が重要であると一般的に言われているが、重要なのは聴覚だけではない。触覚もまた極めて重要な役割を果たす。手指を使った外界探索において触覚が果たす役割は極めて大きい。触覚についてはまだまだ検査器具等による客観評価は一般的ではないし、活動に即してみるとなれば、触覚を活用した運動（主に探索）の様子を細かく丁寧に観察することが求められる。これもまた視覚障害教育の専門性の一つであり、特に重複障害の場合であれば、子どもの探索活動をいかに引き出すかというこちらの働きかけと合わせて、行動観察をしなければならない。

## （２）行動の意味理解

視覚障害を伴う重複障害の幼児児童生徒と出会って、多くの人が最初に思うことの一つが、その観察される行動の意味の分かりにくさである。例えば、身体揺すり、反復回転、目押し、つねり、自傷、手かざし等の行動が頻繁に繰り返される場合がある。中には外界を積極的に探索する機会が得られにくい状況にあって、同じような行動を反復することで自分自身に刺激を与えていると考えられるものもある。ここには、自発する運動が外界との関係を十分にもたないまま、すぐに感覚と直結してしまっている姿を垣間見ることができる。探索活動に拮がりがなく、コミュニケーションも十分に保障されない中で、自己刺激によって自身のある種の（精神的）バランスを保とうとしているのかもしれない。そうだとすれば、これを直接禁止することよりも、むしろその感覚の使い方や運動コントロールの仕方を身につけさせて、行動の調整力をつけることが重要だともいわれている（中島, 1979）。つまり、外界に対する認知を成立させることである。そのためには、個々に適した働きかけが必要であって、そのままの状態で放置しているだ

けでは、成立は見込めないばかりか、かえってある種の固着状態を生んでしまう場合もある。実は、このような一見理解の難しい行動の中に、その子どもの感覚の使い方や、感覚を通じて得られた情報の使い方を知る手がかりがある場合が多い。視覚障害に伴う他の障害が、何であっても、その各障害の典型的な様子が決まって現れるというわけではない。例えば、重度の視覚障害の子どもと重度の自閉症の子どもとでは、発達の比較的初期段階でとても似た行動が見られることは、実践家の中ではよく知られていることである（Hobson, Lee & Brown, 1999）。一見、自閉症に典型的な様子だとしても直ちに自閉症への対応をすればよいというわけではなく、やはり多くの場合は、種々の可能性を予見しながら時間をかけて丁寧に観察をし、また実際に係わってみなければ、その行動の意味は見えてこない。教育実践において求められる専門性は、観察される行動を既存の障害別典型例に当てはめられることではなく、個々に即して行動の意味を探求できる多角的な視点であろう。

### （3）探索という視点

ともすると同じ行動を反復しているだけに見える場合や、およそ手指を使ってものを丁寧にたどる行動がまだ出来ない場合であっても、いま現に起こしている行動の中に、意味ある行動が生じているかもしれない。そのためには、子どもの行動一つ一つを探索という視点からみてみるのが有効である（菅井,2007）。どこか探索の機能をもった行動が展開していないかを見てみたい。何か対象を見ること、わずかでも自主的に事物に触れることのなかにすでに探索は起きているはずである。あるいは、その発現可能な行動に探索的操作活動の萌芽があるかもしれない。少なくともそのような仮定のもとで支援を実行することの中で明確な探索行動が発生してきた事例は少なくない。

外界を探索するにあたっては、聴覚や触覚等、他の感覚の働きに加え種々の運動の支えが必要である。調べたいものがあるところまで移動すること、対象物を手に取り、丁寧に触り、確かめること、これらは全て運動の働きがベースになっている。視覚障害を伴う重複障害の場合、視覚障害のために生じる探索の困難に加えて、運動の障害や知的な理解に関する障害も加わることがあって、なおさら探索活動に困難が生じることとなる。したがって、子どもの感覚活用に対する種々の工夫や配慮に加え、併せ有する他の障害に関しても、探索活動が自主的能動的に行えるように工夫や配慮が必要である。

視覚は、いうまでもなく外界からのさまざまな情報を取り込む重要な窓口であるから、ここが障害されると情報を取り込むことに困難が生じる。このことは、外界から得た情報に基づいて概念を形成していく働きに大きな影響を与える。一般にバーバリズムといわれる実体やイメージを伴わない言葉のみの理解も、視覚情報がないことが影響しており、外界の事物・事象や動作と言葉とを対応させる学習が必要となる。ここでも、外界を自主的能動的に探索する行動が基本となる。

#### (4) 受動性と能動性の見極め

分かりにくい状況にあって、外界探索が制限されたり、他者に働きかけたりすることが困難であったりすると、ともすれば行動全般が消極的なものになってしまいがちである。その上、実際上はいつも他者の手をかり、他者の主導で動くことが多くなることから、生活全体が受動的になりがちである。情報の不足や、それゆえの分かりにくさは、ときに変化への強い抵抗や固執性を生み出すことにもつながる。こういった状態から少しでもその人が能動的・自主的に動いていけるようになるためには、他者からの働きかけを受け、他者との共感関係、共有関係を持つことが欠かせない(土谷, 2016)。つまりコミュニケーションの質がとても重要な鍵になる。子どもを受動性の中においたままでは、その後の教育効果はあまり期待できないであろう。指導の目標や方向性がいかに正当なものであっても、実際の係わりにおいて一方的な働きかけに終始したり、本人の意向や自主性を省みることなく、ひたすらあるべき型を押しついたりするだけでは、積極性や自主性は育たない。従来の教授学習的枠組から構想される指導プログラムの中には、ともすると相手との関係性の育成に先立ってスキルの指導が先行してしまい、何らかのスキルを身につけさせたとしても、児童生徒の自主的・能動的な学習態度が形成されず、受動的な状態が改善されないこともあった。今日、社会的弱者のアドボカシーが議論される文脈において、障害者の自己決定や自己選択というキーワードの理解が広まり、重度の障害者の日常的コミュニケーションにおいても、本人の主体性が重要であることが再認識されるようになってきている。こういった背景からも、児童生徒を受け身にとどめることなく、自主的能動的な学習を考える観点が今後は一層重要になる。

#### (5) コミュニケーションの創出

コミュニケーションは様々な感覚活用をベースにして成り立っている。視覚障害を伴う重複障害の場合も、その障害状況によってはコミュニケーションにもまた様々な困難が生じる。コミュニケーションの困難は、分かりにくさ、見通しのもちにくさ、あるいは情報不足からくる理解や人間関係におけるつまづき等を生み出す。コミュニケーションを考えるにあたって、当然のことながら、視覚の障害や運動の障害等、児童生徒自身の障害がもたらす困難だけでなく、係わり手自身、あるいはコミュニケーション環境の困難もまだ問題にしなければならない。コミュニケーションとは、双方の関係において成立するものだからである。コミュニケーションが障害されている状況とは、即ち相互障害状況(梅津, 1978)であって、問題の焦点を児童生徒だけに帰するものではない。実践の場にあっては、係わり手がまず工夫と配慮を行っていくことで、困難な状況からの立ち直りを図っていくことが考えられる。

単一視覚障害の指導の場合、対象となる児童生徒には何らかの音声言語によるコミュニケーションが想定できるため、コミュニケーションの指導といえ、コミュニケーション方法の訓練やスキル習得といった性格が強かった。視覚障害を伴う重複障害の場

合は、ほとんど音声言語を有さず、更に運動障害が伴う場合もあって代替・拡大コミュニケーションを検討する必要がある等、従来の単一障害への指導的観点では対応できないより初期的・基本的な対応が求められる。聴覚障害が伴う場合は、盲ろうというきわめて独自の障害状況が発生するため、この場合もまたその障害状況を踏まえた特別な方法が必要となる。従って音声言語だけに依るのではない、よりトータルなコミュニケーションが志向され、相手の小さな仕草や表情の変化、視線の動き、さらには行動全体を指標として細かな観察を行うことが重要となる。これまでの実践研究からは、その表出された行動をなんらかの意思の表れとして読み取り応答していくことで、係わり合いが進展していくと考えられている。近年は、表出される行動の意味を捉えること、さらには意味そのものを共に創出していくことを含めた、より深化したコミュニケーション支援の検討が、「共創コミュニケーション」のパラダイムのもとで始まっている(菅井,2016)。相手に合わせて、相手の表現を尊重しつつ、相手と共に相互性あるコミュニケーションを創り出していける専門性が求められているといえよう。

#### (6) 学習の系統性の理解

視覚障害を伴う重複障害における学習に関して、準ずる教育をそのまま適用できないことから学習の流れや段階が分かりにくいとの見方がある。障害が重複することがもたらす困難の一つは、その課題の多層性、複雑性なので、固定した段階の発想よりは、個別性に即した見通しをもつことの方が实际的であろう。ここではその流れについて初期の段階から教科学習へいたる道筋を整理しておきたい(中島, 1979)。まず触覚、聴覚、視覚等の感覚を活用して、初期の行動を自発し、外界へ積極的に働きかけていくことが出発点である。多くの場合、身体を起こし、座位を保持して手を使えるようになる。次に、初期の学習として、感覚を活用して外界刺激の受容の高次化をはかり、積極的に外界へ働きかけていくことを学ぶ。更に運動の自発を保障し、種々の運動の統制(コントロール)を学習する。そして、概念行動の学習に進む。意図的に設定された課題に対して、予測し、探索し、新しい運動を組み立て、確認するというひとまとまりの概念行動の確立である。それらは更に記号操作の学習へと進む。位置・方向・順序等の概念によって外界を整理し、それに基づいて記号を操作する学習である。文字・数等、教科の基礎となる記号が学習できるようになり、こうして教科学習へとつながっていく。例えば、概念形成がまだ不十分な子どもにいきなり教科の基礎を学習させたりすると無理が生じ、学習そのものに対する嫌悪感を学んでしまうことになり、そのことはその後の発達に大きなマイナス要因となる。まだ、触運動のコントロールもおぼつかない子どもにすぐに点字を教え込もうとするのも同じである。子どもの行動をよく観察し、丁寧なコミュニケーションを通じて、子どものペースを尊重しながら学習を進めていくことが大切である。学習の系統性に関する考え方は多様にありうるであろうが、個々の教員が子どもの

成長・変化についての筋道のある考えを身につけておくことは、指導計画の基本的考え方を示していくためにも重要である。

#### 4. 今後に向けての課題

平成 29 年に学習指導要領が改訂され、新たな考え方が提示されている。その一つが「学びの連続性」で、学校で行う種々の指導について、その内容の連続性をはっきりさせるために、計画についてもその基本的な考え方を整理して示すことが強く打ち出されている。これまで、重複障害者である児童生徒は、自立活動を主とした教育課程で学ぶことが当然視されてきたきらいがあるが、あらためて個々の状態を丁寧に把握し、それまでにどのような学習がなされてきたのかを踏まえつつ、個別の計画や各教科の目標・内容と照らし合わせて、全部を自立活動とするのか、一部でも取り扱える目標・内容がないのか等を慎重に検討することが求められている。そこでは、あくまで一人一人の学習状況等に基づいた検討が中心であるから、学部としてのとか、学校としてのとか、障害特性からのとかの大雑把な把握はもはや過去のものとなる。そもそも個別の指導計画は、まだ養護・訓練という名称で指導していた時代から、重複障害に関しては必ず作成が要請されていたものであって、個別への徹底した視点に基づく教育がこの教育の基本である。障害の様相が一層多様化・複雑化しているといわれる今日、横並びの発想や集団の目標に個が合わせていくような指導を前提とした教育課程の編成から脱却していかなければならない。知的障害を伴う場合も、その障害の程度や学習の状況は様々であることから、重度の場合への対応に加えて、やみくもに教科を除外するのではなく必要に応じて取り組む方向性も示されている。先述の学びの系統性を考え合わせれば、視覚障害を伴う重複障害の児童生徒等の教育の基本は、学びや成長・発達についての基本的知識をもった教員が個々の発達的变化を丁寧にみてとり、その学習の状況を踏まえて、障害がもたらすものについて機能的に实际的に評価しつつ一人一人に応じて計画を立て指導を行っていくことと言えるであろう。そこでは、個々の児童生徒の成長・変化が目指されなければならない、その計画には指導の根拠となる基本的考え方が示されなければならない。

一人一人の学習状況の把握を行うために、あるいは感覚活用について十分な実態把握を行うために、そして個々の状況に合わせた適切な指導を展開していくために、この教育では専門性が必要とされる。そのことはたとえインクルージョンが主たる考え方になったとしても変わりはないものとする。筆者がかつて文部省在外研究の機会を与えられたイギリスは、「特別な教育的ニーズ」という概念のある意味発祥の地であり、世界に先駆けてインクルージョンへの取り組みに乗り出した国の一つである。これまでのインクルージョンの展開過程をみると、当初こそ多くの保護者が地域の学校での学びに集中し、特別学校の存続が話題になったものの、その後、揺り戻しもあり、今は特別学校の専門性と、それによって支えられる地域の学校での取り組みそれぞれが対等に評価

され、インクルージョンの重要性は強調されつつも個々の事情に応じて選択されているようである。今も保護者の多くは専門性ある教育を求め、特別学校の存続に賛成し、学校教育の中から高い専門性が消滅しないように求めている。我が国もまた同じ方向性にあつて、教員の専門性を育て維持していく文化を保持していきたいものである。

## 引用文献

- Aitken,S.& Buultjens,M. (1991) Vision for doing. Moray house school of education.
- Hobson,R.P., Lee,A.&Brown, R. (1999) Autism and congenital blindness. *Journal of autism and developmental disorders*,29(1),44-56.
- 香川邦生（編）（2016）五訂版 視覚障害教育に携わる方のために. 慶應義塾大学出版会.
- 金澤貴之（2008）聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援.発達障害支援システム学研究,7(2).
- 中島昭美（1979）課題学習とは何か.重度・重複障害児指導研究会（編）,重度・重複障害児の指導技術5 課題学習の指導.岩崎学術出版社,1-16.
- 菅井裕行（2016）先天盲ろう児のコミュニケーション発達.手話学研究,25,17-29.
- 菅井裕行（2004）感覚障害を伴う重複障害児教育をめぐる研究動向.特殊教育学研究,41(5),521-526.
- 菅井裕行（2007）障害の重い子どもにおける探索活動の共同化とコミュニケーション.いのちはぐくむ支援教育の展望,146,10-13.
- 土谷良巳（2016）障害の重い子どもとの共同活動における共同性と相互性-行動体制間（相互）調整の観点からの考察-. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,22,9-18.
- 土谷良巳（2015）重複障害教育Ⅱ. 柘植雅義・木船憲幸（編）,改訂新版特別支援教育総論. 一般財団法人放送大学教育振興会,109-121.