

平成 18 年度～19 年度
課題別研究成果報告書

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 20 年 3 月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

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

平成 20 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

障害の重度化・重複化に伴い、特別支援学校には、これまで以上に多様かつ重度の重複障害児が在籍するようになってきました。文部科学省の特別支援教育資料（平成18年度）によると、盲・聾・養護学校の小・中学部に在籍する児童生徒のうち、全体の約半数の児童生徒が重複障害学級に在籍していることが明らかになっています。特に、肢体不自由養護学校では、7割を超える高い重複学級在籍者率が報告されています。

重複障害のある児童生徒の一人一人の学習や、生活機能上の活動や参加、さらには自己実現について教育的支援をおこなうための計画を作成するには、実態把握が不可欠です。しかし、特に、コミュニケーションの困難な重複障害のある児童生徒は、従来のアセスメントツールでは「測定不能」となってしまう場合が多々あり、実態把握が十分にできないまま教育が開始されている場合が少なくありません。現場の教員自らが実施することができ、実態把握を日々の教育的支援や評価に結びつけることができるアセスメントを提案することは重要な課題となっています。

このような状況を改善するために、平成18年度～平成19年度の重複障害の課題別研究では、肢体不自由特別支援学校に在籍する重複障害のある児童生徒を対象に、教育現場のニーズが高い「視覚を通じた環境の把握」と「コミュニケーション」に焦点をあてたアセスメントに関する研究を行いました。研究では、以下の四点を目指して研究協力校における試用を重ねてきました。

- ① 現場の教員が比較的容易に実施できること、
- ② 必要なアセスメント・ツールが学校で容易かつ安価につくれること
- ③ 実態把握が具体的な教育的支援や評価につながること
- ④ 教員同士が共有できること

本報告書は、3つの章から構成されています。

第1章では、肢体不自由特別支援学校における児童生徒の実態把握に関する課題について、聞き取り調査による質的研究を報告しています。また、ニーズの高かった「視覚を通じた環境の把握」と「コミュニケーション」に関するアセスメントについて、本研究で目指す基本的な方向性を提示しました。

第2章では、アセスメントについての提案を行いました。「視覚を通じた環境の把握」については、「見えているのか見えていないのか、よくわからない」と言われている子どもに対して、実践につながる視機能評価の方法を提案しています。なお、このアセスメントに用いるツールの一部として、これまでには無かった色視標をつかったアセスメント・ツールを新たに創作しました。「コミュニケーション」については、「受信・発信方法の発達の变化」と「人とのやりとりの芽生え」の2側面に分けて2つのアセスメントを提案しました。それぞれのアセスメントによって、重複障害児の見落としがちなコミュニケーションの意味を持つ行動や、その行動のゆっくりとした変化に対して、教師や保護者の気づきを促すことを目指しています。

さらに、第3章では、提案したアセスメントに基づいた具体的な教育的支援について、研究協力機関の先生方から寄せられたすばらしい事例・実践報告を掲載しました。9つの事例報告のそれぞれの初めに、編者らによって、アセスメント結果、及び、この研究におけるそれぞれの報告の意味づけを解説しています。

本研究から得られた成果を手がかりにして、重複障害のある児童生徒の充実した学びを支援することができれば、望外の喜びです。報告書を読んでくださった皆様からの忌憚ないご意見をいただきながら、さらにこのアセスメント研究を発展させていきたいと考えています。

平成19年度 研究代表者 教育支援研究部
齊 藤 由 美 子

目次

はじめに

齊藤 由美子（国立特別支援教育総合研究所）

研究の概要

第1章 重複障害児のアセスメント研究の背景

齊藤 由美子（国立特別支援教育総合研究所）

中澤 恵江（国立特別支援教育総合研究所）

大崎 博史（国立特別支援教育総合研究所）

後上 鐵夫（国立特別支援教育総合研究所）

第1節 重複障害児のアセスメント研究に関するニーズ 3

1 特別支援教育における重複障害教育の課題と実態把握に関するニーズ

2 特別支援学校（肢体不自由）における児童生徒の実態把握の状況と課題

第2節 本研究で目指すアセスメントの方向性 19

1 視覚を通じた環境の把握に関するアセスメントの方向性について

2 コミュニケーションに関するアセスメントの方向性について

第2章 視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関するアセスメントの提案

中澤 恵江（国立特別支援教育総合研究所）

齊藤 由美子（国立特別支援教育総合研究所）

第1節 重複障害児の視覚を通じた環境の把握に関するアセスメント 35

1 重複障害児に見られる視機能の特性と教育的ニーズ

2 視覚を通じた環境の把握についてのアセスメントの提案

第2節 重複障害児のコミュニケーションに関するアセスメント 47

1 コミュニケーションの方法に関するアセスメントの提案

2 やりとりの芽生えと展開についてのアセスメントの提案

第3章 アセスメントの試用とアセスメント結果の教育活動への活用

<報告1> 聴覚中心の関わりから、見える色の活用と「眩しさ」への配慮を行った事例 61

角野 ひろ子（横須賀市立養護学校）

<報告2> アセスメントの結果蛍光色が見えることがわかり、視覚を使って楽しむ
美術の授業を展開していった事例 67

金子 洋（横須賀市立養護学校）

<p><報告3> 芽生えてきた視覚的探索行動を支援するよう関わりの方針を変えたことで、 ものを見る力、環境を把握する力、やりとりの力が育っていった事例 高島 冬子（横須賀市立養護学校）</p>	73
<p><報告4> 受信方法と発信方法を工夫し、「絵日記」を活用した聴覚障害のある児童の事例 立木 ひろみ（横須賀市立養護学校）</p>	83
<p><報告5> ケース研修会を継続することで、子どもの支援に関する情報を教員が 共有していった事例 ～横須賀市立養護学校の取り組みについて 西谷 貴美江（横須賀市立養護学校）</p>	89
<p><報告6> アセスメントによって子どものやりとりの力の芽生えを確認したことで、 保護者が自信を持って子どもとのコミュニケーション関係を築いていった事例 齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所） 中澤 恵江（国立特別支援教育総合研究所）</p>	95
<p><報告7> 「見え方アセスメント」の実施の流れと評価結果を活かした実践、および コミュニケーションを深める「音の日記」の活用についての事例 奥山 敬（東京都立大泉養護学校） 松本 健太郎（東京都立大泉養護学校）</p>	99
<p><報告8> TAC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 奥山 敬（東京都立大泉養護学校）</p>	111
<p><報告9> 「先生、うちの子見えてると思いますか？」教員が得た見えの情報を、わかり やすい環境、見えやすい教材、教員の関わりへの配慮へと有機的に結びつけた実 践を行い、アセスメントによって確認を行った事例 堀川 順子（奈良県立奈良養護学校整肢園分校）</p>	121
<p>研究の成果と今後の課題 齊藤 由美子（国立特別支援教育総合研究所） 中澤 恵江（国立特別支援教育総合研究所）</p>	135
<p>資 料 ゴードン N. ダットン「視覚系についてのより詳細な概観」（翻訳：中澤恵江）</p>	141

研究の概要

1. 研究の趣旨及び目的

特別支援学校には、これまで以上に多様かつ重度の重複障害児が在籍するようになっている。重複障害児、中でもコミュニケーションが困難な重複障害児は、従来のアセスメントツールでは「測定不能」となる場合が多々あり、実態把握が十分にできないまま、教育が開始される場合が少なくない。ICF（国際機能分類）の理念から、重複障害児に関しても、生活機能上の活動の制限や参加の制約をもたらす要因の実態を明らかにし、必要な教育的支援を行うことが求められている。現場の教員が自ら活用でき、正確な実態把握を教育的支援に結びつけることのできるアセスメントを研究・提案することは緊急の課題である。本研究では、特にコミュニケーションが困難な場合の評価が難しい「環境の把握」と「コミュニケーション」の領域のアセスメントに焦点をあてる。

2. 研究活動

<平成18年度>

- ・国内外における重複障害のある児童生徒のアセスメントに関する文献研究を行い、本研究で目指すアセスメントの方向性についての検討を行った。
- ・重複障害のある児童生徒の実態把握の状況、及び課題を明らかにするため、研究協力機関において、教員への聞き取り調査を行った。
- ・「見えているかどうかよくわからない」とされる子どもについて、視覚を通じた環境の把握に関するアセスメントを試作し提案した。
- ・研究協力機関において、視覚を通じた環境の把握に関するアセスメントを試用し、より学校現場で使いやすいアセスメントへの検討と改良を行った。
- ・研究協議会を9月、及び3月に開催した。9月はリエゾンオフィスにて、3月には研究協力機関である東京都立大泉養護学校で行い、実践見学も含めた情報交換ができた。

<平成19年度>

- ・試作した視覚、及びコミュニケーションのアセスメントについて、研究協力機関において試用を行った。コミュニケーションについては「受信・発信方法の発達的变化」、「やりとりの芽生えと展開」の2つのアセスメントを提案した。視覚については、昨年度の試用から改善を加え、初期的な視機能として色への反応をアセスメントするための視標を作成し、「実践につながる見え方アセスメント」として提案した。より学校現場で教員が使いやすく、教育支援につながるアセスメントになるよう、検討及び改良を重ねた。
- ・生活支援研究棟において、教育相談の来所児のアセスメントを行い、その結果をもとに、必要とされる環境の整備を行った。また、それらの、日常生活環境の中で必要とされる環境設定の工夫を、保護者や担当教員、研修員等に例示できるようにした。さらに、学校や家庭で安価にできて実施可能な、重複障害児が把握しやすい環境への配慮・支援の方法についての提案、及びデモンストレーションを行った。
- ・研究協力機関等において、アセスメントを教員と共に行い、その結果を教育的支援に結びつける研修を行うと同時に、独創的な教育実践を展開した教員からの情報収集を行った。
- ・研究協議会を7月及び12月に開催した。7月はNISE生活支援研究棟、12月は研究協力機関である横須賀市立養護学校で行った。

- ・ 特殊教育学会において、この重複障害児のアセスメント研究に関連した学会発表を行った。
- ・ 研究協力校、教育委員会、研究所等の研修事業で、研究成果の普及を行った。
- ・ 本研究の成果を報告書にまとめた。

3. 研究組織

研究代表者： 齊藤由美子 (平成 19 年度代表者 教育支援研究部 研究員)

研究分担者： 中澤恵江 (平成 18 年度代表者 教育支援研究部 総括研究員)
 後上鐵夫 (教育相談部 上席総括研究員)
 大崎博史 (教育相談部 主任研究員)

研究協力者： 中野泰志 (慶応義塾大学 教授)

研究支援者： 北之迫 忠男 (園芸ボランティア)

研究協力機関： 横須賀市立養護学校
 東京都立大泉養護学校
 札幌市立北翔養護学校
 横浜市立中村特別支援学校 (平成 18 年度のみ)

事例提供校： 奈良県立奈良養護学校整肢園分校

執筆者： 大崎 博史 (教育相談部 主任研究員)
 奥山 敬 (東京都立大泉養護学校 教諭)
 金子 洋 (横須賀市立養護学校 教諭)
 後上 鐵夫 (教育相談部 上席総括研究員)
 齊藤 由美子 (教育支援研究部 研究員)
 高島 冬子 (横須賀市立養護学校 教諭)
 立木 ひろみ (横須賀市立養護学校 教諭)
 中澤 恵江 (教育支援研究部 総括研究員)
 西谷 貴美江 (横須賀市立養護学校 教諭)
 堀川 順子 (奈良県立奈良養護学校整肢園分校 教諭)
 松本 健太郎 (東京都立大泉養護学校 教諭)

第 1 章 重複障害児のアセスメント研究の背景

第1節 重複障害のアセスメント研究に関するニーズ

1. 特別支援教育における重複障害教育の課題と児童生徒の実態把握に関するニーズ

齊藤由美子・大崎 博史

(国立特別支援教育総合研究所)

平成19年は特別支援教育元年と呼ばれている。4月1日に学校教育法の一部を改正する法律（平成18年法律80号）の施行がなされ、今までの「特殊教育」が、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために適切な指導および支援を行う「特別支援教育」の名称に改められた。同時に「盲・聾・養護学校」は、障害種別を超えた「特別支援学校」としてスタートすることとなった。

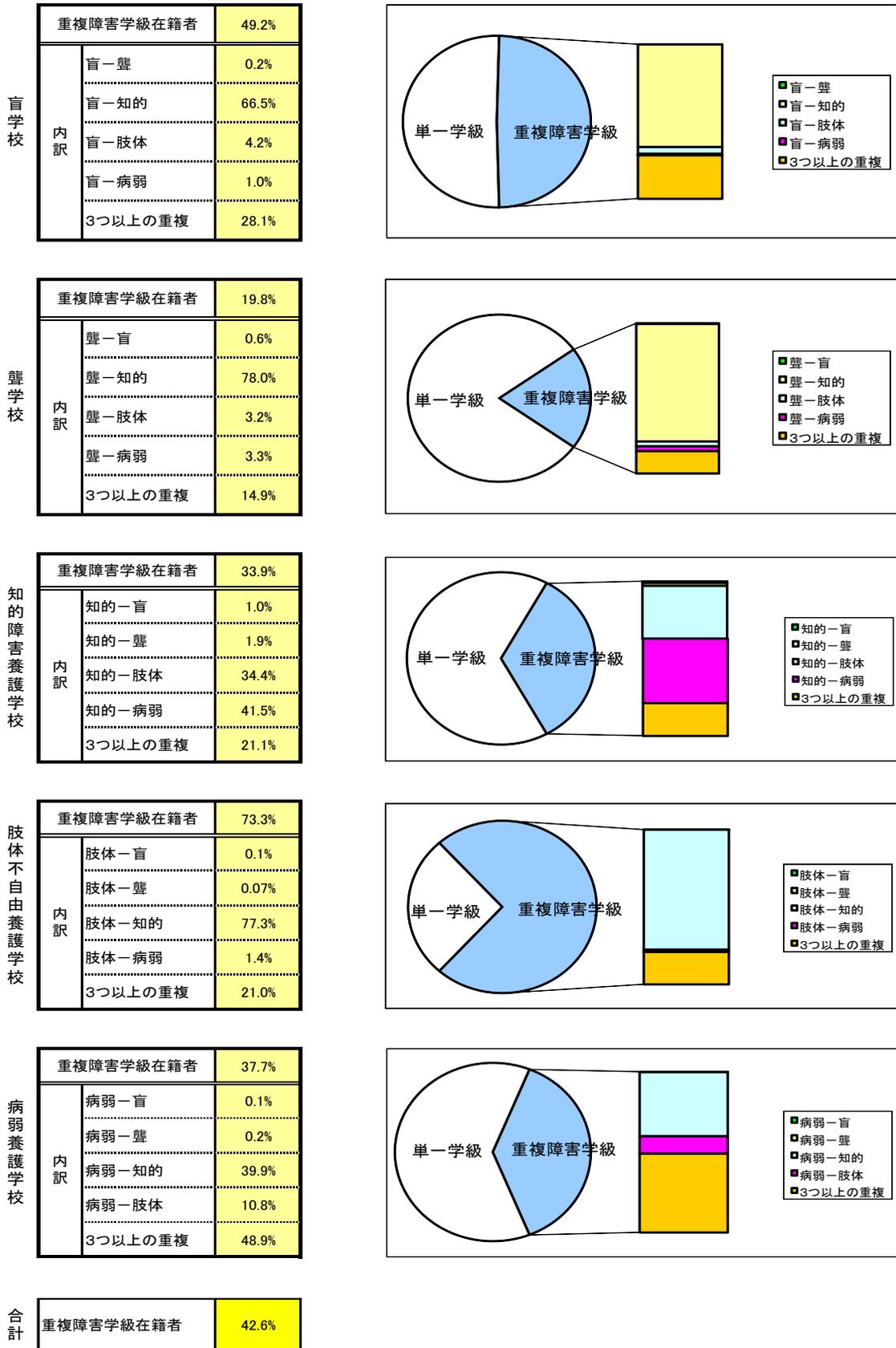
これらの「特別支援教育」を推進することに至った「学校教育法等の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）」が施行された背景の一つには、平成13年の「21世紀の特殊教育のあり方について」（21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議）や、平成15年の「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」（特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議）、平成17年の「特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）」（中央教育審議会）のいずれにも記載されている「児童生徒の障害の重複化」があげられる。本項では、本アセスメント研究の背景として、統計的な資料を基に、特別支援教育における重複障害教育の課題と児童生徒の実態把握に関するニーズについて概観する。

（1）重複障害学級に在籍する児童生徒の重複する障害の状況

文部科学省の「特別支援教育資料（平成18年度）」によると、盲・聾・養護学校（小中学部）に在籍する児童生徒のうち、約半数の児童生徒が重複障害学級に在籍しており、特に肢体不自由養護学校においては約4分の3の児童生徒が重複障害学級に在籍している現状である（図1）。

図1 公立特別支援学校(小・中学部)における重複障害学級に在籍する児童生徒数の割合

文部科学省調べ(調査基準日:平成18年5月1日)



(図1 公立特別支援学校重複状況)

具体的に特別支援学校ではどのような障害の重複が多いか、特別支援学校（小・中学部）における重複障害学級に在籍する児童生徒の割合をしてみる。

盲学校では、重複障害学級在籍者(49.2%)のうち、「盲—知的」の重複障害が66.5%で圧倒的に多い。次に「3つ以上の重複」が28.1%で多い結果となっている。聾学校では、重複障害学級在籍者（19.8%）のうち、「聾—知的」の重複障害が78.0%と4分の3以上を占める。次は「3つ以上の重複」の14.9%である。知的障害養護学校では重複障害学級在籍者（33.9%）のうち、「知的—病弱」の重複障害が41.5%、「知的—肢体」の重複障害が34.4%、「3つ以上の重複」が21.1%となっている。肢体不自由養護学校では、重複障害学級在籍者（73.3%）のうち、「肢体—知的」の重複障害が77.3%で圧倒的に多い。次は「3つ以上の重複」の21.0%である。病弱養護学校では、重複障害在籍者(37.7%)のうち「3つ以上の重複」が最も多く48.9%、「病弱—知的」の重複障害が39.9%、「病弱—肢体」の重複障害が10.8%である。

この調査では、盲・聾・養護学校に在籍する重複障害のある児童生徒の重複する障害種について明らかにされたことに意義があるが、一方で、いずれの学校種でも無視できない割合を占めていた三つ以上の障害については、どの障害の組み合わせであるのかが具体的に記入されていないという課題がある。

(2) 本研究の研究協力機関における児童生徒の教育上のニーズ

本研究の研究協力機関、および事例提供校である肢体不自由特別支援学校5校のうち3校において、本アセスメント研究で焦点をあてる「環境の把握」と「コミュニケーション」の領域について、児童生徒の教育的ニーズを調査した。「コミュニケーション」については、3校とも、自立活動を主とする教育課程で学習を行う児童生徒のほぼ全員について、何らかの課題があるという回答を得ている。「環境の把握」の領域については「視覚的な面で何らかの課題がある」「聴覚的な面で何らかの課題がある」と担任教員によって把握されている児童生徒の実数について調べた。以下は、その調査の結果である（表1）。

表1 研究協力校（肢体不自由特別支援学校）において
視覚・聴覚に何らかの課題があると担任が把握している人数

	A 特別支援学校	B 特別支援学校	C 特別支援学校
全校児童生徒数	57人	20人	37人
視覚に何らかの課題があると推測される児童生徒数	33人 (57.9%)	9人 (45.0%)	18人 (48.6%)
聴覚に何らかの課題があると推測される児童生徒数	2人 (3.5%)	1人 (5.0%)	0人 (0.0%)

A 特別支援学校では、小・中学部在籍者57名中、担任によって「視覚・視覚活用に何らかの課題がある」とあげられた児童生徒は33名（57.9%）であった。一方、「聴覚・聴覚活用に何らかの課題がある」児童生徒は2名（3.5%）であった。

B 特別支援学校では、中・高等部在籍者20名中、担任によって「視覚・視覚活用に何らかの課題がある」とあげられた児童生徒は9名（45.0%）、「聴覚・聴覚活用に何らかの課題がある」児童生徒は1名（5%）であった。

C 特別支援学校では、小・中学部高等部在籍者37名中、担任によって「視覚・視覚活用に何らかの課題がある」とあげられた児童生徒は18名（48.6%）、「聴覚・聴覚活用に何らかの課題がある」児童生徒は0

名（0%）であった。

いずれの学校でも、「視覚や視覚活用に何らかの課題がある」と担任によって把握されている児童生徒の割合が、45.0%から57.9%と全校生徒の半数前後の高い値が出る結果となった。同様の結果は、肢体不自由特別支援学校における他のいくつかの調査でも報告されている。肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒について、担任が日常の生活における観察の中で「視覚的に何らかの課題がある」と推測している児童生徒が4割以上いることが最初に報告されたのは、平成12年に行った京都市呉竹養護学校の報告であった（中東、2004）。この報告で興味深いのは、2年後に同じ調査を行った際、「視覚的に問題がないようだ」という担任の回答が減り、「よくわからない」や問題がないとは言い切れない根拠が記述されるケースが増えていたことである。中東は、この変化について、研修等の充実により、教員による日常の観察がより細かくなってきていることの現れである、と考察している。

以上のことから、肢体不自由特別支援学校における児童生徒の教育的ニーズについて、コミュニケーション、及び、視覚を通じた環境の把握に関するニーズが高いこと、さらに、児童生徒が有する教育的ニーズへの気づきには、教員側の意識や知識が影響することが推測される。

（3） 児童生徒の実態把握の方法

特別支援学校（肢体不自由）において、重複障害のある児童生徒のこのような実態把握はどのような方法で行われているのだろうか。特別支援学校における児童生徒の実態把握の状況を明らかにした研究としては、平成14年に国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究として実施した、「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究—自立活動を中心に」がある。盲・聾・養護学校における幼児児童生徒の実態把握方法の調査結果を表2に掲げる。

表2 幼児・児童・生徒の実態把握方法

	件数	諸検査を活用している	行動観察をする	保護者からの聞き取りをする	前担任から情報を収集する	主治医等などから医療情報を収集する	他機関に検査等を依頼する	その他	無答	有効回答数
合計	753	531	713	652	660	484	44	58	6	747
		71.1	95.4	87.3	88.4	64.8	5.9	7.8	0.8	99.2
盲学校	61	46	59	53	56	31	3	9	0	61
		75.4	96.7	86.9	91.8	50.8	4.9	14.8	-	100
聾学校	81	73	73	54	70	25	5	4	1	80
		91.3	91.3	67.5	87.5	31.3	6.3	5	1.2	98.8
知的障害養護学校	381	268	361	340	332	226	22	22	5	376
		71.3	96	90.4	88.3	60.1	5.9	5.9	1.3	98.7
肢体不自由養護学校	150	105	147	135	136	125	4	19	0	150
		70	98	90	90.7	83.3	2.7	12.7	-	100
病弱養護学校	80	39	73	70	66	77	10	4	0	80
		48.8	9.13	87.5	82.5	96.3	12.5	5	-	100

この調査によると、肢体不自由養護学校において、自立活動の指導の際の子どもの実態把握の方法で最も多かったのは「行動観察」で98%であった。他に多かった回答は、「前担任からの情報収集」が90.7%、「保護者からの聞き取り」が90%、「主治医等から医療情報の収集」が83.3%であった。「諸検査を活用している」のは70%、「他機関に検査等を依頼する」のは2.7%であり、これらは盲・聾・養護学校の平均と比べると少し低い値であった。

次に、上記の「諸検査の活用」で用いられる検査方法を表3に掲げる。

表3 実態把握に利用する検査方法

	件数	知能検査	発達検査	聴力検査	視力検査	その他	無答	有効回答数
合計	753	375	524	164	125	130	102	651
		57.6	80.5	25.2	19.2	20	13.5	86.5
盲学校	61	23	41	14	55	13	2	59
		39	69.5	23.7	93.2	22	3.3	96.7
聾学校	81	37	51	78	4	21	3	78
		47.4	65.4	100	5.1	26.9	3.7	96.3
知的障害養護学校	381	211	281	47	45	51	51	330
		63.9	85.2	14.2	13.6	15.5	13.4	86.6
肢体不自由養護学校	150	66	113	22	18	27	26	124
		53.2	91.1	17.7	14.5	21.8	17.3	82.7
病弱養護学校	80	38	38	3	3	18	20	60
		63.3	63.3	5	5	30	25	75

「諸検査の活用」のうち、肢体不自由養護学校で自立活動の実態把握に利用されている検査法は、最も多かったのが「発達検査」で91.1%であり、これは他の学校種と比較して最も高い値であった。「知能検査」は53.2%、「視力検査」は14.5%、「聴力検査」は17.7%であった。集約すると、この研究から、肢体不自由養護学校における実態把握では、「行動観察、および、保護者や前担任への聞き取りが多く行われる」こと、「検査を行う場合は発達検査が多く用いられる」こと、などの傾向が明らかにされている。

(4) 重複障害教育の課題と児童生徒の実態把握のニーズについて

以上、重複障害教育の課題と児童生徒の実態把握のニーズについて概観した。肢体不自由特別支援学校では、重複障害児学級が全体の4分の3を占めている。これらの重複障害のある児童生徒には、明らかなコミュニケーションの困難さとともに、「視覚に何らかの課題がある」と推測されるケースが数多く存在すること(調査した学校の児童生徒全体の50%前後)が浮き彫りにされた。しかしながら、これらの教育的ニーズへの意識とは裏腹に、肢体不自由特別支援学校においては、他機関に検査等を依頼したり(2.7%)、視力検査を行っていたり(14.5%)する場合は少ないという調査結果が出ている。肢体不自由特別支援学校で用いられているのは、一般的な発達検査と、教員の行動観察による実態把握であったが、これらの実態把握の方法にどのような課題があるのだろうか。教育的ニーズへの気づきに教員側の意識や知識が影響するという考察も含め、さらに詳細な調査が必要である。

文献

- 国立特殊教育総合研究所(2003)「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する 実際的な研究—自立活動を中心に—」報告書(研究代表者 後上鐵夫)
- 文部科学省(2007) 特別支援教育資料(平成18年度)
- 中東朋子(2004)京都市呉竹養護学校の実態と取り組み. 重複障害教育研究部一般研究報告書 重複障害児の感覚機能の評価と評価に基づく指導内容に関する研究. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 重複障害研究部.

2. 特別支援学校（肢体不自由）における児童生徒の実態把握の状況と課題

齊藤由美子・中澤 恵江・大崎 博史・後上 鐵夫

（国立特別支援教育総合研究所）

肢体不自由の特別支援学校において重複障害児の実態把握を行ううえで、具体的にどのようなことが課題になっているのであろうか。この問いに答えるため、本研究の研究協力校の教員への聞き取り調査を行った。この調査には、実態把握の状況と課題へのより深い洞察を行うことを目的に、汎用質的研究（generic qualitative study）（Merriam, 1998）の手法を用いることとした。

（1）聞き取り調査の参加者・内容および方法

聞き取り調査への参加者は、平成 18 年度の研究協力校 4 校の教員計 7 名であり、調査の時期は平成 18 年 9 月から 12 月にかけての約 3 ヶ月間であった。聞き取り調査の参加者となった教員のバックグラウンド（年齢、特別支援教育の経験年数、これまでに担当を経験した障害種、特別支援教育に関連する資格やトレーニング、その他）を表 1 に整理した。主として本研究の研究協力校からの協議会参加者や研究協力者に聞き取り調査を依頼したため、聞き取り調査への参加者は、肢体不自由児教育の経験や知識が豊富であったり、学校で中心的に研究・研修活動を担っていたりしている教員が中心となった。この点について、質的研究のサンプリングの方法は、量的研究とは異なり、「目的的なサンプリング」である（Maxwell, 2005）ことに留意されたい。「肢体不自由特別支援学校における重複障害児の実態把握の状況と課題へのより深い洞察を行う」という目的のために、これらの経歴・経験を持つ教員のサンプリングは妥当性を持っているといえる。

表 1 聞き取り調査参加者の経歴・経験（使用する用語は参加者自身の表現による）

参加者	年齢	経験年数	担当を経験した障害種・学校種	特別支援教育関連の資格・トレーニング	その他
A	30代半ば	10年	知的障害、肢体不自由、重度重複	学校心理士、県のスクールサイコロジスト研修	
B	50代前半	30年	知的障害、病弱、重度重複	自立活動専任教員（肢体不自由）	小学部長 担任外（フリー）
C	50代前半	25年	知的障害、肢体不自由、重度重複		学年主任
D	40代半ば	15年	自閉症の通級、特別支援学級、重度重複	障害児教育修士	
E	30代前半	7年	肢体不自由、重度重複	自立活動教諭、理学療法士	
F	40代半ば	24年	知的障害、肢体不自由	特殊教育（ろう教育）、障害児教育修士、学校で見ることに関する支援を中心に研修	都教員の自主的研究組織で部会立ち上げ
G	30代後半	16年	視覚障害教育（重複学級）、病弱（重複障害学級）、重度重複		研究部 担任外（フリー）

聞き取り調査の場所は、参加者7名中6名については研究協力校で行い、1名については本研究の研究協議会会場で協議会開催前の時間に行った。1回の聞き取り調査には、研究代表者を含む研究者2～3名が臨み、基本的には研究代表者があらかじめ用意した半構造的な質問を行い、回答内容によって、内容を深めたり、詳細を確認したりするための発展的質問を行った。これらの発展的質問は他の研究者も適宜行った。主な半構造的な質問の内容は次のとおりである。

<聞き取り調査質問事項>

- ① 現在クラスの児童生徒の実態把握にどのような方法を用いていますか？
- ② その実態把握は、いつ、誰が、どのような場面で行うのでしょうか？
- ③ 実態把握で得られた情報と、個別の指導計画、実際の児童生徒への指導や関わりとの関連を教えてください。
- ④ 現行の実態把握の際、何か困っていることがあったら教えてください
- ⑤ 先生にとってよりよい実態把握とはどのような要素を持っていますか？
- ⑥ よりよい実態把握のために、何か工夫していることがあったら教えてください。
- ⑦ この重複アセスメント研究への要望があったら教えてください。

聞き取り調査は、参加者1名で行う場合と参加者2名で行う場合（2人の場合は同じ学校の教員同士）とがあった。また、1回の聞き取りに要した時間は30分から1時間半であった。

(2) 分析の方法

質問および聞き取りの内容はICレコーダーに録音し、その内容を文章に起こしたうえで、聞き取り調査に参加した教員に確認をお願いした。参加者によって加筆・訂正された文書を分析対象のデータとした。このデータを汎用質的研究 (generic qualitative study) の分析法である連鎖比較法 (constant comparative method) (Merriam, 1998) を用いて分析した。この方法は、データを意味あるまとまりごとに分割し、一つのデータを他のデータと比較しながら、似ている特質 (ディメンション) のデータを集約して、カテゴリーを形成していくものである。さらに、調査の信頼性に関しては、Merriam(1998) のあげる手続きの中から、以下のような作業を行った； a) 聞き取り調査に参加した教員によって、文章に起こした聞き取り内容を確認・訂正する； b) 実際の学校現場における児童生徒の様子や教員と児童生徒の関わりなどの観察を行うなかで、調査結果の内容との整合性を検討する； c) 調査内容や分析結果について複数の研究員によるチェックを行う (メンバーチェック)。これらの手続きによって調査の内容や分析結果についての信頼性を高めるよう配慮した。

(3) 結果

上記の分析の結果、アセスメントを巡る学校現場の課題および展望が6点明らかになった； a) 教員の主観に頼る行動観察が実態把握の中心になっていること； b) 視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションの領域の実態把握のニーズ； c) 実態把握を指導に結びつけることの困難性； d) チームティーチング、担当者変更時の継続及び蓄積の困難性； e) 保護者への説明責任としてのアセスメントの重要性； f) 子どもの見方を共有するための工夫や学校文化を創るプロセスの必要性； および g) アセスメントに期待されるもの、である。それぞれの項目について、実際の聞き取り調査のデータを引用しながら説明する。

なお、本文中、聞き取り調査参加者の言葉を引用した部分はイタリック体で示し、引用文中略の部分は(・・・)と記した。

a) 行動観察が実態把握の中心になっていること

聞き取り調査の対象となったすべての学校において、子どもの行動観察が実態把握の主な手段となっていた。さらに、7名中5名の参加者の発言から、この行動観察が教員の主観に頼るものであるため、疑問や不安を持ちながら行っている状況が伺えた。

「100パーセント観察法です。実態把握にしても評価にしても自分本位になってしまうところがあると思うので、たくさんの目を見た客観的な結果が大事なかなと思います。担任以外の専門職からの科学的な、専門的な目、科学的根拠のようなものが欲しい。」

「自分が今まで経験してきた中で、今のお子さんの行動なり、状態を、経験と照らし合わせて判断しているということではないですね。説得性がないということは常々考えていました。」

「学校全体としては項目は上げられているんですけども、じゃ、そこで子どもの何を見ていけばいいかというものが無いので、それが無いと教員によってバラバラの実態把握をしているだろうなと思っています。おかげで、クラスで個別指導教育計画をまわして見合うんですけど、そのときなかなか了解が得られなかったりとか、そういう部分はかなりあると思います。」

参加者は、行動観察が主な実態把握の手段となる理由について、対象となる子どもへの従来の発達検査等の使いにくさを挙げていた。これには発達検査の項目では対象となる子どもの変化が反映しづらいこと、健常児の発達月齢で表すことへの違和感、検査ツールから導き出される障害観への違和感などを挙げていた。

「市販のアセスメントについては、项目的に特に重い子どもたちの評価をまったく拾えないような項目だったということがあったので、今は、8つの領域について、観察で子どもたちの実態把握をするという風に、この8年間で変わってきました。」

「実際使っていたチェックリストは、ただチェックして終わっているような雰囲気もあって、何となく使わなくなっていったという（・・・）例えば項目2と3の間がとって離れているというか。急に会談がポーンと上がったような感じ（・・・）だから、ピンとこないというか（・・・）」

「感覚の制約や運動の制約がとても大きいお子さん、コミュニケーションの難しいお子さんのアセスメントはないといわれ、（・・・）今でも発達的アセスメントを使った場合に、表面的に見えるものだけチェックしていくと6ヶ月だとか、1歳未満（・・・）毎日お付き合いしている中では、そうは絶対思えない非常に深い精神的な世界があって、（・・・）健常児の発達の月齢で表すアセスメントはいつも引かかるものがある。」

「特に、感覚や運動の制約があったりすると、コミュニケーションが難しいとされている方は、どんなに緻密な感覚の使い方をしていて、どんなに細かくいろいろなことを考えているのかという、実は学ぶところが本当はたくさんある。僕自身『お前これ勉強しろよ』といってもらえるのが一番の素晴らしいところ。（・・・）今あるアセスメントでは、その方たちの素晴らしさがなかなか出てこなくて。何か困難だけが多くあって周りの人も大変な子というような。」

参加者は、行動観察による実態把握を個人の「主観」だけで終わらせないために、さまざまな試みを行っていた。これらには仮説と検証、情報や理論によるバックアップなどの試みが挙げられている。

「徹底的に観察をして、なぜこのような状況になっているのかということ仮説、検証をとにかく繰り返す。」

「すべての理論に子どもをあてはめようというのではなくて、子どもの評価基準として、自分の根底に

持っているというもの。関係発達論、ヴィゴツキー、ピアジェなどの理論を観点として参考にしています。」

また、参加者の多くは、これらの試みを、教員集団全体のものとして共通理解を図っていく取り組みの重要性を述べているが、そのことについては、f) 子どもの見方を共有するための工夫や学校文化を創るプロセスの必要性、の項目で改めて説明したい。

b) 視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションの領域の実態把握のニーズ

特に、本アセスメント研究で取り上げる、視覚を通じた環境の把握、およびコミュニケーションの領域では、参加者は肢体不自由特別支援学校における実態把握そのもののニーズをこう述べていた。

「感覚面の実態把握について、本校には視覚的に見えづらい子がたくさんいて、片目だけ見えている子、明暗だけはわかっているとかそういうお子さんがいっぱいいるにもかかわらず、なかなかそれをきちっと把握して指導できているかというところとそうではありません。」

「養護学校の中には見ることにに関して盲学校と同じようなニーズをもった方がとてもたくさんいらっしゃるし、今でもそうなのですけど、その時点では（※ 95年ごろ）全くそれに話題にもなっていないし、そういうサービスも行われていないということがわかって、それはやっぱり何とかしなきゃいけないだろうなという風に。それで同僚と一緒に、継続的にそういうことを勉強できる場所が欲しいねということで（・・・）」

「知的なんかと違って、表出の難しさがあって、実際どこまで理解しているかというところと・・・ことばで反応しているのか、雰囲気や表情で反応しているのか、それとも大人が願う反応を子どもが期待反応しているのか、というところで、わかっている、わかっているといても、でも場面が違ったら同じ言葉を聞いてもわからないことって、けっこう子どもによってあって、その辺の具体的な評価が、特にこういう養護学校に来て難しさを感じているところではあります。」

また、コミュニケーション領域の課題に関しては、実態把握以前に、特に教員同士で重度の障害のある子どもの行動の見方や支援の方針を確認しあうことの必要性が示唆されていた。

「例えばよく見るのは、先生が子どもの手を取って『何々ちゃん』って、こう動かして。でもそこには子どもの意思は全くなかったとか、ありますよね。だから、そういう一つ一つのところで、もう一回ちょっと重度の子どもたちの学びだったり、コミュニケーションだったり、気持ちの表出だったりということの話をしないと、きつといけないんだろうなと。」

c) 実態把握を指導に結びつけることの困難性

4名の参加者は、実態把握で得られた情報を指導に結びつけることの難しさや、指導の指針とすることの難しさを述べていた。

「実態把握から目標を立てるときの目標の立て方や手立てが大雑把になってしまう。授業の目的が楽しむだけでいいのかなと疑問。評価もぼんやりと曖昧だったり。通知表も細かな成長の評価や進歩が見えるような文章に成り得ないんです。」

「今、どの段階で、どういうことをすべきか、どういうところに向かっているのかということが説明しづらい。」

この困難性を解決するために、実態把握を具体的な指導に結びつけられるアセスメントを期待する声は大きい。

「より多くの人に、こういう評価の方法でしたらこういう方法が導き出されるよみたいなのが、文面になってあるといい。」

「やれることが明快になってくるアセスメント。」

「ここまでできているというところどまりではなくて、そのアセスメントを使って、さらにその後ろに抱えているものが、できるんだったら何でできるようになっているのか、できないんだったら、次は何が悪くてできなくて、次に目標とすべきところは何なのかっていうところまでやれてこそ評価表だと思う。重度重複の子どもだったら次年度やってもきっとO、X、Xで終わる、そうではないものを期待しています。」

「実態だけではなく何を達成したらいいか、スモールステップが見えてきて欲しい。」

これに対して、ある参加者は、アセスメントによって指導内容を短絡的に決めてしまうことの危険性について、こう述べている。

「観察による実態把握の限界点かなと思うのは、ある先生が『この子こうでしょう？』といっても、他の方も『そうだね』というまでに時間がかかる。ただ、何かのアセスメントを使い方を間違えて使うよりは、『私はこう思うのよ』というのをいい続けて『ほらこういうときはこうでしょう』ということをやすることで、先生同士がよりつながりを深められるという側面もあるかなと思いますけど。」

「(アセスメントの使い方を間違えるというのは)例えば、何々式という発達検査を使いました、この子は何歳何ヶ月レベルだから、こういう内容をやればいいんだよ、みたいなそういう短絡的に指導計画を立ててしまったという(・・・)アセスメントが逆にその子どもを決めてしまうことにならないように。」

d) チームティーチング、担当者変更時の継続および蓄積の困難性

子どもの実態把握が「行動観察中心」で「個々の教員に任せがち」であることについて、参加者はさまざまな弊害を上げている。チームティーチングの難しさ、担当者が変わる際の指導の継続や積み上げの難しさなどである。

「先生方との共通の基盤というところでの実態把握。経験やベースがぜんぜん違うので、話し合いの中で言いたいことが伝わらない。少し歩み寄れるような実態把握のあり方があるとチームティーチングにもいいのかなと。」

「個人が抱えてやっている状況。今年は(同じクラスに)H先生が現れて、自分ではこういう風に思っていたものが、おっとこれができるという風になってきて、急に軌道修正をした。それがなければずっと抱えていく。半年たって担当が替わればまた変わると思うけど、それまではずっと抱えていく。(子どもを担当する)その人(の影響)が強い。」

「引継ぎの問題。1年たったらもう次は引き継いでもらえない場合が多いとあらかじめいる部分がありますね。保護者のほうには急な変更で、今までやってきたことがどうなのかという部分になると思うんですけど。だから現状では個別教育計画というのがうまく活かしていけてないんだろうなというのが自分の実感ですね。」

これらの困難性を解決するため、ある参加者は、子どもの行動の見方を説明できるアセスメントを望んでいる。

「経験の浅い先生になぜそれを自分がやっているのかということの説明しようとする、ものすごく時間がかかる。子どもたちのタイムロスができるだけ少ないような実態把握の方法があることがやっぱり必要だな。」

e) 保護者への説明責任としてのアセスメントの重要性

5名の参加者が、実態把握やアセスメントの課題に関連して、保護者への説明責任を果たすことの重要性を指摘していた。

「実態把握で得られた情報や、その日に起こったこと、子どもの成長が見られた部分とかは、必ず保護者に伝えるようにしています。専門家の役割として、ただそれを話すだけではなくて、その裏に子どもたちの中でどういう風なことが起こっているか、それから今後そのために子どもたちにこういう力をつけて、こういう風にさせていってあげたいとか、そういう部分の情報も合わせて保護者のほうに伝えるようにしています。」

「保護者に説明をしていくのに、きちんと今の状態、そこから見えるちょっと先、それからもっと先ということを、きちんと伝えられるためのツールは大事。」

「医療的ケアのお子さん。このお子さんが『こういうことは好きじゃない？楽しめるんじゃない？』ということを保護者の方に返してあげること。いいかわりをして、生きる力を支えるというかね、そういう部分が一番本当は学校教育として求められている部分なんだろうなと思うんですね。」

「縦割りの学習グループで学習を進めている（・・・）そのグループ編成基準というのを作らず、あいまいにしたまま、保護者には『これは教育課程別です』と説明している。まずはグループを等質にすればいいじゃないという考え方ではなくて、ニーズをどういう風に考えるのという考え方に少しずつシフトできないかなということをやっている。そうすると実態把握の方法がどうなるのかというと、今はいろいろな知識や情報を集めてその中で表現できることを表現しているという感じ。」

f) 子どもの見方を共有するための工夫や学校文化を創るプロセスの必要性

適切な実態把握を行い、そこから具体的な指導を行っていくためには、アセスメントのツールそのものだけでなく、子どもの見方を共有していく試みが必要であることを、6名の参加者が指摘している。

「子どもの見方が余りにバラバラかも。もう少し、スタートラインをみんな一緒に持ちたいなというのはありますよね。そうすることで、最初の実態把握、指導していく中での評価の仕方、子どもの見方が変わって行けるといいのですが。」

「アセスメントができたところで、どのような人たちがちゃんと使ってくれるかというところがかなり問題になってくるだろうなというところ。あっても細かいのであまり活用しないとか、読む気はあるんですが何を意味しているのかわからないとか。そういう人たちを、じゃどうやってサポートしてあげて、子どもの教育で、子どもが成長したから喜んで、さらに準備をして、教育をしていこうという気持ちにさせてあげるために、アセスメントを作ったうえで、どうサポートしていくかというのがすごく問題になってくるだろうなと思います。」

「実態把握単独のよさというだけではなくて、それが乗っかるための学校としての土台・基盤が必要。」

学校のシステムとしてのではなくて、学校の子どもを捉える観点としての土台ですね。」

参加者からは、子どもの見方を共有するための様々な試みや工夫が挙げられた。学校全体の研究や研修を通じた取り組み、知識や情報の共有などである。

「先生方と疑似体験のグッズを使って体験してみたり、演習型の研修を通して、先生方と話す1つのベースができてきた部分があります。(・・・)単純にそのアセスメントという様式だけではなくて、そういう日々の研修の仕方だとか、そのブロックの人間関係の作り方とか、そういうものを工夫することも大事なのかなと思って努力しています。」

「すごく難しいことなのですけども、知識と情報をどのくらいうまくちゃんと更新して共有できるかということ。つまり、一人に知識があるとか情報があっても、それはぜんぜん何もおきないので、ある学校だとか、グループの集団みなに同じ情報を共有して、知識を共有して、それを使って学習を組み立てていくというようなところがとても大きな課題になっている。研修の制度など、障害児教育の研究領域の知識情報に主体的にアクセスして、自分の中でこなしていくための研修の制度は、すごく必要なんだろうなという風に思っています。」

この聞き取り調査の参加者には、長い経験や研鑽を通して、子どもの実態把握や指導についての複眼的な知識や技術を持っていると考えられる教員がいる。これらの参加者自身が、キーパーソンとなって、教員同士で子どもの見方を共有する学校の土台を創ろうとしている状況が伺えた。

「私はどこかのクラスの実態把握に深くかかわることはできない立場なので、ハウツーとお助けマンをどこにでもフットワーク軽くいってできる人間であればいいのかなと。」

「自分の中では、研修とかに行きながら、自分の子どもを見る目をよくしていくという。そこで学んだものは、システムの問題に行く前に、自分の周りで伝えればよりよい教育をしようと思われる人を見つけようとしています。それでその人たちが困っていれば、こういう観点があるよということ伝えて、夜遅くまで残って教材一緒に創ってあげたりとか、子どもに何をさせていいかわからないという場合には『こういうのもあるよ』といいながら教材を渡したり、『次はこういう風にしたらどう?』みたいところで、個人的に活動する。」

「子ども一人ひとりのニーズをどうやって明らかにしてそれに答えるか?今持っている知識や情報の中でその子の感覚、感じる世界だとか、考える世界を示唆できる一文を持ってきて、個別指導計画やケース資料の中に表現する。支援の方法、情報の元をたどれる情報の並べ方の工夫。視機能支援の話など聞いたことのない人に、どう伝えて、視機能支援の環境整備の話伝えていか?支援の具体的な方法を、最低限これだけやらないと、もしかしたら困難さは解決できないよという部分を伝える。(・・・)年を追って消えていってしまう(・・・)そういう機会を作って整理してアピールするということができないのかな、と思っている」

g) アセスメントに期待されるもの

前述したように、参加者たちは、アセスメントによって、「実態把握が指導に結びつけられること」や「子どもの見方が共有できること」を望んでいた。ある参加者は、視覚評価ツールであるリーグレーティング検査(Lea Gratings、第1章 第2節「1. 視覚を通じた環境の把握に関するのアセスメントの方向性について」の項を参照)の活用によって、すでにこれらの取り組みを始めていた。

「支援の必要な方にリーグレーティング検査を使っています。(・・・) 聴覚優位だからということで、見せることをまったくやめてしまっている方が、実は視覚的な反応を観察することができるんだよ、ということをお願いするために。もうひとつは、うちの子は見えているから結構です、という方でも、多少の見えにくさを抱えてくることに気がついていただくために。(・・・) 本当は学校の中でもう少し実態がわかるお子さんもわからないままになっている。もしかしたら一生『この方は聴覚優位だから一生懸命聴かせましょうね。』ということになってしまうのかなという危惧を感じていますけれども。そういうことを何とかするためにもリーグレーティング検査は利用計画を始めて、少しずつやっているところです。」

さらに、この参加者はアセスメントに期待するものとして子どもたちの持っている可能性について、教員の気づきを促すアセスメントを理想のアセスメントの要素として挙げている。

「子どもたちの持っている可能性がちっとも表現できないところが、今あるアセスメントの実態把握の大きな悩みです。(・・・) 個別指導計画を書くときには、どんなに可能性があるのかって「こういう人が言っている」ということを必ず添えて、子どもたちの可能性に対して注意喚起をしています。非可能性という考え方は、本当に基本的に重要だって考えているとか。子どもたちが直面している困難さと同じ視点に立つだとか、共感する姿勢を持つというのが、本当に一番大きな収穫だったんですね。その結果は、やはり子どもたちの可能性への大きな気づきだし、どんなに小さな可能性でもそれはもう支援していくんだ、それは小さい可能性だと思っているのはこちらの問題なんだ、ということを手帳に組み立てていけるようなアセスメント。それから、子どもたちの持っている可能性、非可能性ということに、私たちの気づきを促すようなアセスメント。それで、子どもたちの精神的な世界の深さをちゃんと気づいて了解をできるようなアセスメント、そういうのが理想だなと考えました。」

(4) 考察

特別支援学校(肢体不自由)の教員への聞き取り調査データの質的分析から、重複障害のある児童生徒の実態把握の現状と課題が明らかになった。この分析から、本研究で取り組むべき重要な課題が二点示された。

1点目は、アセスメントツールそのものに期待されている要素である。

「実態把握を指導や支援に結びつけられるアセスメント」に期待する参加者は多かった。特に、本研究で焦点をあてる、視覚を通じた環境の把握の領域に関しては、多くの参加者が重度重複障害のある子どもたちのニーズを感じながらも、十分な実態把握がなされていないという実情が伺えた。ある参加者は、この領域に関して、教員同士が学びあう場をつくり積極的に活動を行っており、アセスメントに加え、子どもの支援に生かすことのできる更なる情報を求めていた。また、コミュニケーションの領域に関する課題については、教員自身の、重度の障害のある子どものコミュニケーションをどう捉えるか、子どもの行動をどう見るか、という問題と密接に関わっていることが示唆された。このため、アセスメントのもつ役割としては、指導内容が提示されるだけのものではなく、子どもの行動の見方を説明したり、教員間で見方を共有できたりする手段となるアセスメントが望まれていた。

2点目は、アセスメントを用いる前提となる、学校の教員同士が共有できる土台を創っていく取り組みの必要性である。学校において研修の実施や、知識や情報を共有する方法はその中核となるものである。それに加えて、教員一人一人の意識の面での向上が必要であることが語られていた。ある参加者の言葉を引用すると、「子どもの教育で、子どもが成長したから喜んで、さらに準備をして、教育をしていこうという気持ち」になるための方策が必要であることを、多くの参加者が述べていた。

この、共有の土台を創る取り組みにおいては、ある参加者によって語られた「子どもの可能性に教員の気

づきを促すアセスメント」という言葉は示唆的である。この参加者は、視覚の評価を行うことによって、教員に2つの気づきを促そうとしていた。1つ目は、「聴覚優位だからということで見せることをやめてしまっている方に、実は視覚的反応を観察することができる」という気づき、2つ目は、「うちの子は見えているから大丈夫、という方でも、多少の見えにくさを抱えていること」への気づきである。このような気づきを教員同士で共有し、さらに子どもの可能性を可能に変えるような教育的支援を共に考えるプロセスが、学校の文化とも言うべき共有の土台を創るのであろう。

以上、この聞き取り調査から明らかになった2つの点については、本アセスメント研究で留意すべき観点として掲げたい。

文献

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

第2節 本研究で目指すアセスメントの方向性

1. 視覚を通じた環境の把握に関するアセスメントの方向性について

中澤恵江（国立特別支援教育総合研究所）

自立活動の「環境の把握」は、感覚を有効に活用し、周囲の状況を把握し、環境と自己との関係を理解し、的確に判断し、行動できるようにすることを内容としている。項目としては以下の4つに分けられている：1）保有する感覚の活用に関すること；2）感覚の補助及び代行手段の活用に関すること；3）感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること；そして4）認知や行動の手掛かりとして活用できるようにすること。

本研究においては、環境の把握の入り口となる「保有する感覚の活用に関すること」に注目し、その中でも視覚を通じた環境の把握に焦点を当てた。その理由は、

- 1）感覚の内、もっとも多く情報を取り入れているのが視覚であること。
- 2）重度の運動障害を有する重複障害児童生徒には視覚障害が併さる場合が多いこと。
- 3）盲学校以外の特別支援学校では、視機能のアセスメントについての取り組みが不足しており、結果として視覚について「測定不能」のまま当該生徒の教育が行われ、授業やコミュニケーションにおいて必要な視覚的配慮が十分に行われていないこと。
- 4）使いやすく、実践につながる初期的な視機能のアセスメントの開発が必要であること。

なお、重度重複障害を有する生徒は中枢性視覚障害を有する場合が多い。中枢性視覚障害はまだ新しい領域で、これまで視覚障害教育で蓄積されてきた眼球性視覚障害の理解と支援方法だけでは十分にその複雑な様相に対応できない部分がある（Jan, 2004）。そのため、本研究においては、教育にかかわる中枢性視覚障害の特性について整理することとした。

以下においては、まず、重度重複障害児における視覚障害の発生率の高さ、中枢性視覚障害についての国内外の研究動向、これまでの重複障害児の視機能アセスメント方法の研究の概観を述べる。次いで、その概観をふまえての重複障害児の視覚を通じた環境の把握のアセスメント研究の方向性を述べる。

重度重複障害を有する生徒に視覚障害が伴うことが多いことは、すでに第1章、第2節で紹介した通りである。これは世界の産業国の重度重複障害を有する子供たちに共通して見られる状況である。また、脳性マヒの場合、その70%に何らかの視覚障害があると推測されている（Buultjens & McLean, 2003）。

後により詳しく記述するが、中枢性の運動障害を有する場合、併せ有する視覚障害も中枢に起因（眼球性視覚障害を同時に有する場合も多くある）している可能性が高い。何らかの脳への損傷がもたらす中枢性視覚障害（注1）は、現在産業国における子どもの視覚障害をもたらす最大の原因となっている（Jan, 2004）。視覚障害教育には三つの大きな歴史的転換点があるとされている。第一はそれまで教育から除外されていた盲児に教育が始められたこと、第二は弱視者の教育において視力保存を主としてきたことから視覚活用に転じたこと、そして第三は眼球性視覚障害による子どもの数が減少し、異なる様相を示す中枢性視覚障害を有する子どもたちが増え、新たな取り組みが行われるようになったこと（Roman-Lantzy, 2007）。中枢性視覚障害が世界的に明確に認識されるようになったのは、Jan等の発表（Jan et. al, 1987）以来であり、まだこれからさらに研究を進める必要のある領域である。中枢性視覚障害についてのウェブサイトがAmerican Printing Houseのサイトに掲載されており、英語圏におけるこの領域の啓発活動に貢献している（<http://www.aph.org/cvi/index.html>）。2005年には、「Summit on Cerebral/Cortical Visual Impairment」（通称

C V I サミット) がアメリカの Smith-Kettlewell Eye Research Institute において開催された。医学および教育専門家と家族が集まり、各国の成果を共有できるようにするための用語の定義、診断基準、教育的介入、視覚系のモデル等について発表と討議がおこなわれ、これからの研究の方向性が探られた (Dennison & Lueck, eds., 2006)。別項において、この C V I サミットで提案された内容の一部から、医学の立場から中枢性視覚障害を総合的に捉えるための、Dutton による視覚系モデルを紹介する。また、同 C V I サミットに参加した Roman-Lantzy による教育の立場からの中枢性視覚障害の視行動の特性とその発達的变化について、Roman-Lantzy の最新著書から紹介する。

次に日本における状況を概観する。1990年代から中枢性視覚障害についての医療と療育に深く関わっている唐木は、日本の状況について次のように記している。「社会一般では視覚障害すなわち眼球の障害と理解されており、多くの眼科医は視路(眼球から視放線まで)の障害を指していると考えている。ところで一般社会において、「この児はみえているのかどうかははっきりしない」とか「どうも見えていないようだ」という対象に対して、前述の概念から眼球に問題があると考え、眼科を受診する。ところが中枢神経系の異常が原因の場合、眼科医によっては、「眼球には異常ありません」という診断で門前払いをすることが多く、関係者は釈然としない。これは、視覚を正確に定義し視覚障害を論ずることを怠ってきた、眼科医に責任があるのではないだろうか。」(唐木、2005)。眼科開業医として重複障害を有する多くの患児の診療とケアを行っている富田(2007)も、重複障害児に視力障害が合併しやすいこと、多くは機能的な弱視や中枢神経系の問題を合併していることを指摘し、眼科の診療とケアの体制整備を進める必要性を指摘している。日本において継続してもっとも多く中枢性視覚障害についての臨床研究を進めてきたのは唐木と今野(今野・土橋、2005)であり、中枢性視覚障害についての豊富な臨床経験に基づいて、教育および療育者むけの概論を著している。

次に、教育の現場における重複障害児の視機能評価の状況について述べる。

肢体不自由特別支援学校においては、視覚障害を有する子どもが潜在的に多くいると考えられているが、前章で述べたように、視機能評価を実施している率は低い状況にある。特に、重度重複障害児の中には、「見えているかどうかよく分からない」あるいは、評価方法が分からないために、「測定不能」と見なされ、視覚の実態把握が行われていない事例が決して少なくない。

肢体不自由特別支援学校において、先駆的に1990年代後半に視機能評価の実践と研究を行ったのは本研究の研究協力者である中野である(2003, 1)。本研究の事例報告者である奥山は、前任校都立村山養護学校において中野の支援を受け、主として Teller Acuity Card(注3)を用いた視機能評価の実施と、見え方を意識した環境と教材の整備を行った。同時に弱視疑似体験(中野、2003, 2)を基本とした教員への研修活動を行い、見えにくさの把握、見えることの活用の重要性を多くの教員に浸透することに貢献した。さらに、2000年には、東京都肢体不自由教育研究会の中に視機能支援部会を設立し、重複障害児の視機能評価と支援について研修と啓発活動を進めている(奥山、2002)。同時に、現任校の都立大泉養護学校高等部でも、優れた実践を続けている。

本研究所旧重複障害教育研究部では、1980年代から(松田・大坪、1982、1984; 高杉・落合、1987; 中澤1991)、脳損傷等による視覚障害について、教育相談所児を中心として事例的研究を行ってきた。事例集「見ることに視点をあてて」(1983)において、複数の中枢性視覚障害への教育実践を取り上げ、必要な教育的配慮について討議した。さらに特別研究「心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究」(1993)では、事例研究とともに(松木、1993他)、旧視覚障害教育研究部と連携し、視機能の把握が困難な子どもたちの視力測定の方法が研究された(小田、中野等、1993)。2000年以降では、旧重複障害教育研究部一般研究「重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—」(2002)および「重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究」(2004)を通して、視機能評価、見え方に配慮した教育および環境の整備についての研究を進めた。

その中で佐島（2002）は、日常の活動における視覚にかかわる行動観察の他に、重複障害児の「視力」に関するアセスメント方法として、以下のものを挙げている：1）視覚運動性眼振を観察するOKN法（注2）、2）Teller Acuity Cardを用いたPL法（注3）、3）ドット・アキュイティ・カード（注4）、4）ランドルト環視標と絵視標（注5）による視力。これらは標準化され商品化されているアセスメントの道具である。他の研究では（大江等、2005）その他に、STYCAR法（種々の大きさの白いボールを黒背景の様々な距離で呈示し、注視やボールの動きに対する追従眼球運動を利用して視力を算定する）や、物体（直径10cmのピンク色のボール）および光（ペンライト）の動きに対する追視の有無の確認と、直径10cmのピンク色のボールを使用し、物体の接近に伴う瞬目および光刺激の呈示に対する瞬目の有無の確認も用いられている。

上記のアセスメント方法の中では、乳幼児用に開発されたTeller Acuity Card（TAC）が、近年は肢体不自由特別支援学校を含め、様々な学校でも使われるようになってきている。言語による応答が困難な重複障害児にも応用が可能であること、標準化した数値で結果を示すことができる利点から、「見えているようだ」というあいまいな観察評価から、例えば具体的な数値として評価を表すことができ、子どもの見え方を意識した関わりに教師の意識を大きく変えるきっかけになることがある。しかし、TACの不利点としては、高額なため所有している学校あるいは貸与してくれる盲学校等の機関が限られていることがある。また、物を提示するときその物を縞模様で覆って提示する（Hyvarinen, 1988）以外には、視力の数値を教育現場で実践に結びつけことが分かりにくいいため、重度重複障害の子どもへの適用に否定的な意見もある（Aitkin & Buultjens, 1992）。

一方、市販のアセスメント方法を用いない取り組みも試みられた。熊田（2004）は、Stuart Aitken & Marianna Buultjens（1993）が開発した方法を用いて、重度重複障害児の視機能評価を行い、具体的な実践につなげた事例について報告をしている。Aitkin等のアセスメントは、複数の種類の視機能の評価を、段階的に、日常生活の中にある道具を用いて組織的に実施するものである。それらは、1）光への反応、2）反射光への反応、3）接近してくる物体への反応、4）動く物体への反応、5）視野の反応、6）コントラストに対する反応、7）大きさの違いに対する反応、8）人への視覚的反応、9）視覚を用いての移動である。最初の光への反応についても、こまかい段階が設定されている（太陽光、昼間の明かり、カメラのフラッシュ、室内照明のオンオフ、懐中電灯、色フィルター付き懐中電灯）。それぞれの段階に応じた実践への応用例が豊富に記されており、実践につながりやすいものとなっている。

本研究初年度は、このアセスメント方法を用いることを検討し試用したが、二つの問題から、一部を利用するだけにとどめることとなった。一つの問題は、重度の視覚障害を呈する重複障害児は、光および反射光への反応以降の項目に続くことが困難な場合があり、光の次にくる段階における細かさが必要であったこと。二つめの問題は、これまで視機能評価をほとんど行っていない肢体不自由特別支援学校では、項目数が多い方法を導入することは困難であったこと。

以上のような背景と現状をふまえ、本研究で開発し試用するアセスメントの方向性を以下のように定めた。

- 1 限られた専門家でないといけない精緻なあるいは広範なアセスメントではなく、多くの教師が実施でき、結果を共有することができるアセスメント方法にすること。
- 2 「見えているかいないかよく分からない」生徒にまず焦点を当て、より初期段階のアセスメントから始められるようにすること。（まず「見えているかどうか」の最初の段階を、教員同士で共有できる方法で確認することが、視機能評価を特別支援学校で根付かせていくためには肝要であると考えた。ただし、研究事例の他に、研究協力機関のニーズに応じて、多様な視覚障害の様相を示す事例の支援に参加し、肢体不自由特別支援学校に在籍している生徒の視覚障害の全体像の把握に努めることとする。）
- 3 実践につながりやすいアセスメントにすること。
- 4 アセスメントの道具は容易に、安価に調達できるものにすること。

5 TACによるPL法の利点を鑑み、可能な限りアセスメントに用いること。

なお、課題として指摘した Teller Acuity Card の評価結果を実践に活かす方法については、疑似体験と組み合わせ、当該生徒に応じた環境の整備に用いることを提案することとした。その詳細と実践への応用と発展については、第3章「TAC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」および「先生、うちの子見えていると思いますか？教員が得た見えの情報を、わかりやすい環境、見えやすい教材、教員の関わりへの配慮へと有機的に結びつけた実践を行い、アセスメントによって確認を行った事例」を参照されたい。

注1 脳損傷に起因する視覚障害は、かつて「皮質盲」と呼ばれていた。しかし、中枢神経の損傷により視覚を完全に失うことは極めて稀であるため、「皮質性視覚障害」(cortical visual impairment, CVI) という呼称が取り入れられた。その定義は、視放射および/あるいは後頭葉の両側性損傷による視力低下とされた。しかしながら、皮質性視覚障害を有する子どもの多くは重度の神経発達の問題を有するため、正確な視力検査を行うことが難しく、多くの場合視力検査は実施されないことが多かった。上記のような定義があったが、皮質性視覚障害は実際には、脳の神経学的障害による様々な視覚損失が存在していることを表すようになっていた。時を同じくして、「脳性視覚障害」(cerebral visual impairment, CVI) という診断名が浮上してきた。頭字語は同じ CVI になる。一つまたはそれ以上の種類の神経学的視覚障害を現すと脳性視覚障害と診断された。この呼称の主唱者は、皮質の視覚野ではなく白質への損傷によって生じる神経学的視覚障害もあることを強調していたが、大脳以外の脳の構造、例えば小脳や脳幹も、視覚障害を生じさせ得るため、脳性という用語が適していない面もある (Jan, 2004)。これら二つの呼称のどちらかが、複数の国で使われている。異なる呼称、異なる定義が国によって展開してきたのは、子どもの神経学的視覚障害が新しい領域であり、複数の国の様々な研究グループ間の研究交流が不十分であったことが指摘されている。国際的な協働を通して、小児神経学的視覚障害について総合的な国際分類を確立する必要性が提唱されており (Jan 等, 2004)、後述の皮質性/脳性視覚障害サミットもその一環としての意義を有している。日本においては皮質性あるいは脳性ということばではなく、中枢性ということばが現在主として用いられている。(唐木, 1999, 富田, 2007, 花井・高橋等, 2007) 本報告書はそれにならい「中枢性視覚障害」という用語を用いることとする。

注2 視覚運動性眼振：視運動眼振 (Optokinetic Nystagmus: OKN) は、移動する視対象を見ることにともなって生起する律動的な眼振である。子どもの眼前でものを動かして見せたときに OKN が誘発されるかどうか、眼の動きを観察するのが OKN 法である。縞模様のドラムを回転させて OKN を観察する方法が一般的である。縞の幅の増減により、OKN の誘発が影響される。OKN の評価結果は「少なくとも、動いている視対象は認知することができる程度の見え方である」という理解の方が妥当である。



図1 Teller Acuity Card

注3 Teller Acuity Card (TAC): TAC (図1) はグレーのボードの片側に縞模様のある視標を用いて、子どもが縞を注目・選択できるかによって視力を測定する。背景のグレーは縞模様の平均輝度と等しいため、縞幅が狭くなり縞として認識できなくなると、ボードは一面がグレーに見えることになる。TACが生後すぐから実施できるのは、子どもの注視行動の観察によって子どもの反応をとらえることができるためである。乳児は、より複雑な視覚刺激に対して選択的に好んで注目する行動がある。そのためこの検査法はPL (Preferential Looking) 法と称されている。子どもがどれくらい狭い幅の縞模様気づくかを観察し、その縞の幅から視力を評価する物である。以下の視力検査



図2 Lea Gratings

に比べて、障害の重複した子どもや重度の障害の子どもに対しても非常に有効である。なお、TACは非常に高価である。同様の原理で開発された簡易型のLea Gratings (図2) は、TACに比してかなり安価であるため、いくつかの特別支援学校で利用されている。

注4 ドット・アキューイティ・カード: 動物の顔の目の部分が指標として、目があるかどうかを子どもに尋ねて検査を行うもので、ウサギとクマの二種類がある。適用年齢の下限は、2歳以降であればほとんどが実施可能とされる。

注5 ランドルト環視標と絵視標: ランドルト環視標と絵指標は、視力を評価するための方法としてよく知られている。単独のランドルト環指標は3歳程度から、絵指標は2歳半程度から実施できるとされる。絵指標ではチョウ・サカナ・トリ・ハナの絵を用いており、検査では子どもの生活経験や知識に影響されるという点に留意する必要がある。(以上注2～5は、佐島(2002)より。)

なお、中枢性視覚障害により、動物の認識が困難になる事例があり、絵指標の理解ができない事例もあることに、留意する必要がある(富田、2007)。

文献

- Aitkin, S. & Buultjens, M. (1992). Vision for Doing - Assessing Functional Vision of Learners who are Multiply Disabled. Moray House Publications, Edinburgh.
- M. Buultjens & H. McLean (Eds.) (2003). Cerebral palsy and visual impairment (CPVI) in children: experience of collaborative practice in Scotland. Scottish Sensory Centre, Edinburgh.
- 重複障害教育研究部(編)(1983) 重度・重複障害児の事例研究第7集—「みること」に視点をおいて—。国立特別支援教育総合研究所。
- 重複障害教育研究部(編)(1993) 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究。国立特殊教育総合研究所特別研究報告書。
- 重複障害教育研究部(2002)。重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所。
- 重複障害教育研究部(2004) 重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究。一般研究報告書、国立特別支援教育総合研究所, 37-56.
- Dennison E. & Lueck A.H. (Eds.) (2006): Proceedings, Summit on Cerebral/Cortical Visual Impairment, AFB Press, New York.

- 平井保 (1983) 母子関係の希薄な一重度・重複障害幼児への早期からの観察・指導—「もの」や「ひと」への注・追視に視点を置いて—。重複障害教育研究部 (編), 重度・重複障害児の事例研究第7集—「みること」に視点を置いて—。国立特別支援教育総合研究所, 70-82.
- Hyvarinen, L. (1988). *Vision in Children ? Normal and Abnormal*. Canadian Deaf-Blind & Rubella Association, Ontario.
- Jan J.E., Good, W.V., & Hoyt, C.R. (2004). An international classification of neurological visual disorders in children. Retrieved Dec. 20, 2007 from http://www.apf.org/cvi/articles/jan_1html.
- Jan J.E. & Groenfeld M. (1993). Visual behaviors and adaptations associated with cortical and ocular impairment children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87, 101-105.
- Jan, J.E., Groenfeld M., & Anderson, D.P. (1993). Photophobia and cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 473-477.
- Jan, J.E., Groenfeld, M., Sykanda, A.M., & Hoyt, C.S. (1987). Behavioral characteristics of children with permanent cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 28, 285-293.
- 唐木剛 (2005) 視覚障害の定義と分類。今野正良・土橋圭子 (編), 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育, 金芳堂, 1-7.
- 唐木剛 (1999) 小児の中枢性視覚障害。あたらしい眼科, 16, 1665-1669.
- 川住隆一 (1993) 視覚障害を有する重複障害幼児の「見ること」に関する行動の拡がりについて。重複障害教育研究部 (編), 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究。国立特殊教育総合研究所特別研究報告書, 25-30.
- 今野正良・土橋圭子 (編) (2005) 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育。金芳堂。
- 今野正良 (2005) 中枢性視覚障害児の療育。今野正良・土橋圭子編, 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育, 金芳堂, 26-44.
- 熊田華恵 (2004) 肢体不自由養護学校において実施できる視機能評価とその活用。重複障害教育研究部、重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究。一般研究報告書、国立特殊教育総合研究所, 37-56.
- 松田直 (1993) 運動障害が著しく重度な子どもにおける「見ること」と「手を動かすこと」との連関について。重複障害教育研究部 (編), 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究。国立特殊教育総合研究所特別研究報告書, 13-18.
- 松田直・大坪明德 (1984) 重複障害児の視覚機能発達について—後頭部に髄膜脳瘤のみられた事例を中心として—。国立特殊教育総合研究所紀要, 11, 89-97.
- 松田直・大坪明德 (1982) 先天性脳奇型を伴う重複障害幼児の発達と早期療育—後頭部に髄膜脳瘤のみられた事例を中心として—。国立特殊教育総合研究所紀要, 9, 71-78.
- 松木健一 (1993) 「見える」ことと「見分ける」ことに関する一考察—皮質性全盲児が二次元空間内における方位概念を獲得する経過について—。重複障害教育研究部 (編), 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究。国立特殊教育総合研究所特別研究報告書, 31-38.
- 宮原宗久 (1983) ある弱視・難聴児の「見る」ことの変容について—光・光沢から色・形態への関心を引き出すための試みを中心にして—。重複障害教育研究部 (編), 重度・重複障害児の事例研究第7集—「みること」に視点を置いて—。国立特別支援教育総合研究所, 53-69.
- 中野泰志・京都市立呉竹養護学校研究部自立活動部。(2003) 自己決定・自己選択の基礎としての視環境整備の必要性—肢体不自由養護学校における視機能評価の必要性と課題—。中邑賢龍 (代表者) 厚生労働

- 科学研究研究費補助金障害保健福祉総合研究事業総合研究報告書, 87-94.
- 中野泰志. (2003) 1 障害を併せもつ人の視機能評価と環境整備—教育・福祉的ケアのための視機能評価—. 中邑賢龍 (代表者) 厚生労働科学研究研究費補助金障害保健福祉総合研究事業総合研究報告書, 58-65.
- 中野泰志. (2003) 2 環境整備の大切さを支援者が実感するための手法としての疑似体験. 中邑賢龍 (代表者) 厚生労働科学研究研究費補助金障害保健福祉総合研究事業総合研究報告書, 71-73.
- 中澤恵江 (1991) 視覚系の信号系活動の促進にあずかる条件その1—レット症候群と診断されている一人のこどもとの実践研究を通して—. 国立特殊教育総合研究所紀要, 18, 85-93.
- 小田浩一・中野泰志・田中恵津子・松本廣 (1993) 視力を測れない子の視力測定. 重複障害教育研究部 (編), 心身障害児の感覚・運動機能の改善及び向上に関する研究. 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書, 57-66.
- 奥山敬 (2002). 肢体不自由養護学校における視機能支援の研究会に関する報告—都視研「視機能支援部会」について—. 重複障害教育研究部, 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 53-57.
- 大江啓賢・小林巖・木下悟・奥住秀之・中川栄二 (2005) 重症心身障害児・者における視機能評価の試み. 東京学芸大学紀要1部門, 427~431.
- Roman-Lantzy, C. (2007). Cortical Visual Impairment? An Approach to Assessment and Intervention. AFB Press, New York.
- 齊藤由美子 (2002). 視覚に問題のある重複障害児の教室環境の配慮に関する実践—肢体不自由養護学校における取り組み—. 重複障害教育研究部, 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 34-39.
- 佐島毅 (2007) 視覚に障害のある子どもの指導. 日本肢体不自由教育研究会 (編), 肢体不自由教育の基本とその展開, 慶応義塾大学出版会, 188-207.
- Sonksen, P., Petrie, A., & Drew, K. (1991). Promotion of visual development of severely visually impaired babies: evaluation of a developmentally based programme. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33, 320-335.
- 高橋昇治 (1983) 外界への視覚行動発現に乏しい—重症心身障害児の観察・指導経過—. 重複障害教育研究部 (編), 重度・重複障害児の事例研究第7集—「みること」に視点をおいて—. 国立特別支援教育総合研究所, 14-26.
- 高杉弘之・落合俊郎 (1987) 重度・重複障害児における知覚・認知機能の初期状況に関する考察, 国立特殊教育総合研究所紀要, 14, 47-54.
- 富田香 (2007) 小児のロービジョンケア—眼科開業医の立場から—. 日本ロービジョン学会誌, 7, 13-17.

2. コミュニケーションに関するアセスメントの方向性について

齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所）

（1）自立活動のコミュニケーションの項目と本研究のコミュニケーション支援の捉え方

自立活動の「コミュニケーション」は、「場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする」という観点からの内容が設けられている。項目としては、以下の5つが掲げられている：1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること；2）言語の受容と表出に関すること；3）言語の形成と活用に関すること；4）コミュニケーション手段の選択と活用に関すること；5）状況に応じたコミュニケーションに関すること。

本研究においては、重度の知的障害と運動障害、さらに感覚障害をも伴っている場合もある重複障害児の初期的なコミュニケーションに焦点をあてる。自立活動の項目の「1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること」は「幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的能力を身につけること」と説明されている。一方、2）、3）、4）の各項目については、「言語」、「話し言葉や各種の文字・記号」、また、「体系的な言語」という言葉を用いて説明がなされているため、重度の障害がある子どものコミュニケーションは、一見、1）の「コミュニケーションの基礎的能力」のみに関わりが深いように見える。しかし、本研究ではコミュニケーションの手段を「言語」に限定せず、子どもが現在持っている初期的なコミュニケーション行動や初期的なコミュニケーションの手段をすべて含めて考えたい。そのように捉えることによって、重度の障害のある子どものコミュニケーションの課題についても、1）から5）のすべての項目が相互に関連しあうことになる。すなわち、重複障害のある子どもたちの自立活動では、今の時点の生活や学習場面の中で、子どもがどのようなコミュニケーション行動をもっていてどのようなコミュニケーションの手段が使えるのかを評価し、その行動やその子どもにあった手段を用いた受容と表出を支援することで、子どもが事物や現象について学んだり、主体的なコミュニケーションを展開したりして、より豊かに活動や参加ができるように、教育的な支援を行う、という視点を持つことになる。

このコミュニケーション支援の考え方は、世界保健機関（WHO）が2001年に提唱した国際機能分類（ICF）の基本的な考え方と重なる。すなわち、特別支援教育におけるICFの意味として、子どもの機能不全や能力低下のみに焦点をあてるのではなく、また機能や能力の改善や克服に教育の専門性や取り組みが偏るのではなく、学校・家庭・地域で生活している子どもという視点から子どもを理解し、生活の場における活動や参加を支援していく必要性が強調されている（前川、2006）。本研究におけるコミュニケーションのアセスメントでは、このような視点から、自立活動の項目の中でも特に、1）コミュニケーションの手段の選択と活用、2）基礎的能力（意思のやりとり）、3）受容と表出、について検討を行うものとする。

（2）重度の障害のある子どものコミュニケーション評価の動向について

第2節で紹介した平成14年度の自立活動に関する調査では、肢体不自由養護学校の7割が実態把握に諸検査を活用しており、そのうちの9割以上が発達検査を利用していた。しかしながら、肢体不自由特別支援学校の教員への聞き取り調査では、「かなり言語理解のある子どもでも、既存の発達検査では項目が拾えず子どもの成長や変化が反映されにくい」ことなどが話題になっていた。本研究の対象となる児童生徒の多くが、重度の知的障害と運動障害、さらに、視覚聴覚等の感覚障害を伴っている場合もあることを考えると、言語を中心にした表出行動を主な評価項目とする一般的な発達検査では、重度の障害のある子どものコミュニケーション行動が正しく評価されず、「測定不能」となる場合が多々あることが予想される。

重度の障害のある子どものコミュニケーションの評価には、一般的な発達検査以外にも様々なツールが用いられているが、ここでは3つを紹介する。大伴ら（2005）によるLC スケール（言語コミュニケーション発達スケール）は、発達年齢で0－6歳までの語彙、語連鎖、語操作といった発達状況の評価するスケールであるが、子どもが検査課題に応じることが要求されるため、表出が困難な運動障害のある子どもには、言語理解を探る道具として用いられる。大伴（2008）は、障害がより重度の子どもの場合、コミュニケーション場面の行動観察と、質問紙・チェックリストによる評価が有用と述べている。その上で、言語・コミュニケーション行動の評価のために、表現方法（視線、接近、手差し、身振りなど）と表現の機能（要求、叙述、拒否など）をチェックする「コミュニケーション評価シート」、また、子どもから自発性を引き出すヒントを探るための「好み・関心のレパートリーチェックリスト」を提案している。

坂口（2005）はインリアルアプローチ（竹田・里見、1994）のコミュニケーション支援の考え方をベースに「重度障害児のコミュニケーション発達評価シート」を発表している。この評価シートは志向性、理解、表出、学習の基礎、認知発達の領域に分かれており、それぞれ0－16ヶ月までの発達課題が整理されている。支援者は、「子どもの行動の細かな読み取りと行動の意図の客観的理解を行い、適切な学習環境を用意することによってコミュニケーション能力の獲得を促す支援を行う」ものとされる。

また、徳永（2006）は「重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定および学習評価のための学習到達度チェックリスト」を提案している。学習が著しく困難な重度・重複障害児の学習評価に共同注意関連行動の考え方をを用い、また、それらの発達の課題を各教科の学習到達度チェックリストに組み込んで、学習状況の評価、目標準拠評価を行った試みである。コミュニケーションの発達については、聞くこと・話すこと、読むこと、書くこと、という国語領域の中で取り上げられている。

（3）本アセスメント研究で目指す支援のあり方

これらのコミュニケーション評価ツールは、それぞれ異なる理論的基盤を元に、重い障害のある子どもについてのそれぞれの行動や発達の見方、コミュニケーションの捉え方を示している。また、目指すべき支援の目的や評価に基づく支援のあり方もそれぞれ異なる。これら3つに共通したものと言えるのは、コミュニケーションの捉え方として、健常児の言語発達の体系が主たる基盤となっている点であろう。

本研究で対象とする重複障害児は、第1項で説明したように、視覚を通じた環境の把握に課題のある場合が多いことを考えると、ここで提案するコミュニケーションのアセスメントには感覚障害への配慮が必要である。さらに、感覚障害を伴う場合も含めたコミュニケーションの発達の体系がアセスメントによって示されることが望ましい。

さらに、本アセスメント研究で目指す支援のあり方は、「コミュニケーション能力の獲得」そのものを目標にした支援ではない。教員が、重い障害のある子どもとの日々の学校での学習や生活活動のなかで、子どもの持つ可能性を支え、子どもが主体性を持って学習や生活活動に取り組むためには、どのような支援が必要なのか。現在の時点でその子どもが持っている力が最大限出しやすいような配慮を行いながら、今、このコミュニケーションを教育的支援によってより豊かなものにしていくなかで、子どものコミュニケーションに関するスキルの定着や発展を図る、という考え方をコミュニケーション支援の基本におきたい。そのために、教員はどのような支援を行うべきなのか、についての示唆が得られるようなアセスメントが求められる。

なお、このようなコミュニケーション支援の観点に立つとき、本研究で焦点をあてている、重複障害のある子どもの「コミュニケーション」と「環境の把握」の連動性は、より密接になると考えられる。すなわち、コミュニケーションが生じやすくなる人的環境や物的環境の在り方、「なに」「どこ」「だれ」など、環境そのものによるコミュニケーション、という視点を、支援をする者が持つことが重要になる（中澤、2000）。

(4) パートナーによって満たされるべき初期的コミュニケーションの3つの条件

ここで、コミュニケーションについて、上記に述べたような教育的支援の視点を示した Siegel-Causey と Bashinski (1997) のモデルを紹介したい。このモデルは、重度の知的障害を伴う重複障害のある子どもの初期的コミュニケーションを成立させ、促進していくために、パートナーによって満たされるべき3つの条件を焦点化して、それぞれの焦点に対応する支援の方法を示したものである。このモデルは、一般心理学、乳幼児の発達学、障害児教育学、重度障害に関する研究、AACに関する研究、臨床言語学などの様々な研究領域からの知見が元になって作られたものであるとされる。このモデルの基本的な考え方の枠組みを、「パートナーによって満たされるべき初期的コミュニケーションの3つの条件」として図に掲げた(図1)。

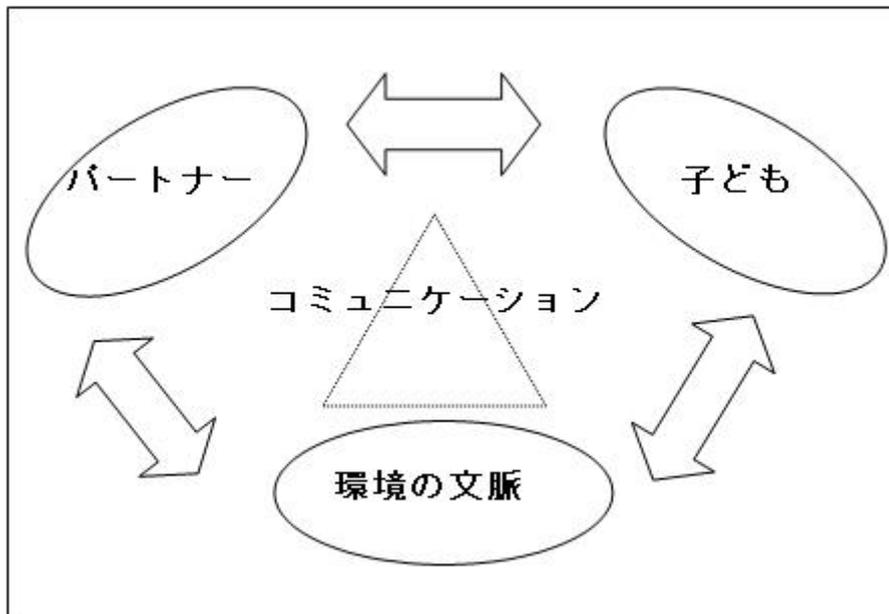


図1 パートナーによって満たされるべき初期的コミュニケーションの3つの条件
(Siegel-Causey & Bashinski, 1997 より 齊藤 和訳)

コミュニケーションのパートナーによって満たされる初期的コミュニケーションの3つの条件とは、①子ども: 重複する障害のある子どもがどんな子どもなのかを知ること、②パートナー: コミュニケーションパートナーとしての役割を広げること、③環境の文脈: 環境の文脈を整え改善すること、の3点である。以下に、それぞれの条件とパートナーによってなされる支援を簡単に述べる。

① 重度の重複障害のある子どものことを知る

- ・ 子どもが生理的によい状態でいられるようにする・・・子どもが周りに注意を向ける、また反応性の高い状態を保てるように心がける。子どもがはっきりと覚醒している状態はどんな条件の時か、また、子どもがボーっとしたり、眠ってしまったたり、自己刺激的な行動に陥ってしまったたりするのはどんな条件のときかを知る。また、子どもがどのように感覚を使っているかについて知る。
- ・ 子どもの望ましくない行動をコミュニケーションとして捉える・・・自己刺激的行動、自傷行動などの子どもにとってのコミュニケーション的意味を捉える。パートナーは、子どもの行動の意味を推測し、子どもに応えるように対応する。
- ・ 子どものコミュニケーション発達の段階や状態について知る・・・子どもの意図性や表象機能のレベル、受信や発信の手段について知る。

② コミュニケーションパートナーの役割を広げる

- ・ 子どもにとって意味のあるやりとりをする・・・パートナーが子どもの表出を敏感に受けとめてそれを

解釈し子どもにとって意味を持つ関わりで返したり、子どもにとっての意味のあるやりとりの機会を生活のルーティーンの中で増やしたり、子どもにとって意味のある経験を連続させたりする。パートナーが積極的に子どもの表出に対して行動で返す役割を果たすことで、子どもの表出を高め、意図性を育てる。

- ・ 子どもが選択する機会を提供する・・・子どもが理解できる形での選択肢を用意・提供する
- ・ 子どもにとって意味がわかるように拡大して伝える・・・言葉だけで伝えるのではなく、その子どもにわかる手段（ジェスチャー、動きの手がかり、実物、写真など）を言葉に添えて伝える。
- ・ 子どもがなじみの活動を予期したり想起したりすることを援助する・・・スケジュールやカレンダーボックスに子どものわかる活動の手がかり（実物など）を使うことによって、予期したり思い起こしたりすることを援助する。実物を持ってきて活動が始まったり、片付けて活動が終わったりする。活動が終わった後に手がかりを残して活動を想起できるようにする。
- ・ 子どもが自分で触れることのできる手がかりを集めて用意する・・・子どもの好きな活動やものについて、子どもが自分で触れることのできる手がかりを用意することで、やりたいことを選んだり、今やっていることと別のことがやりたいという意思を伝えたりすることができる。

③ 環境の文脈を整え、改善する

- ・ 生活の中で自然に発生する環境の文脈を用いる・・・「環境の文脈」とはコミュニケーションを促進する文脈と、物理的・社会的環境の両方を指す。パートナーは日常の活動や文脈のルーティーンにおいて自然に起こるやりとりのなかで、子どものコミュニケーションの興味やニーズを用いる。コミュニケーションのスキルは、日常のルーティーンの中に埋め込まれ、子どもは生活の中の自分にとって必要な場面でスキルを学ぶ。
- ・ 物理的・社会的に自然なサポートを行う・・・障害のない子どもたちが活動に参加する場合と比較して、障害のある子どもたちが活動に参加することを阻んでいる要因を分析する。環境や場所の設定を工夫する、その活動のなかでもっと子どもの興味を引くような操作できるおもちゃを使う、クラス全員にコミュニケーションを促進する手立てを教えて、障害のない子どもたちが障害のある子どもをサポートする。
- ・ 環境における感覚刺激を変える・・・パートナーは、子どもがよりはっきりと覚醒してより多くのやりとりの反応が出せるように環境における感覚刺激（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚など）を最適になるように決める。例えば直接照明と間接照明のどちらにするか、高いピッチの音と低いピッチの音とどちらがいいか、強く握るのと軽く握るのとどちらがいいかなど。子どもの体の向きやポジショニングの影響、学習環境（場所や活動）の子どもへの影響を観察して調整する。複合的に起こる刺激の影響にも注意する。

このように、パートナーは、重度の重複障害のある子どもの初期的コミュニケーションの条件を満たし、さらに豊かにしていくためのキーパーソンであると考えられる。パートナーは、子どもの視点に立って、より意識的に次の質問を自問自答することが必要であるとされる（Siegel-Causey & Bashinski, 1997）。「私にはコミュニケーションをする機会がありますか？」「私にはコミュニケーションする必要性がありますか？」「私の表現したことは、相手に届き、また尊重されましたか？」

さらに、重度の重複障害のある子どものアセスメントを行う際に収集したい情報として、コミュニケーションの方法、コミュニケーションの機能、意図性のレベル、子どもの表現の読み取りやすさ、悪い状態からどのように回復するか、表象の能力、などが挙げられている。これらについては、日常のルーティーンとなっている活動の中で、子どもの活動における行動や、やりとりのパターンなどを細かく観察することによって、プロフィールを作成することができる、とされる。

(5) 本研究で目指すコミュニケーションのアセスメントの方針

以上、「パートナーによって満たされるべき初期的コミュニケーションの3つの条件」のモデルから導き出される教育的支援を紹介した。この研究で取り組むコミュニケーションのアセスメントは、このような支援につながるものにしていきたいと考える。上記 Siegel-Causey & Bashinski (1997) によって提案されたアセスメント項目はぜひ参考にしたい。

また、先の聞き取り調査の結果も反映したうえで、本研究で目指すコミュニケーションのアセスメントの方針として、以下の4点を掲げる。

- a) アセスメントに、重度の重複障害のある子どもの小さな初期的なコミュニケーション行動が反映されること。
- b) 感覚障害に対する配慮が検討できるとともに、感覚障害がある場合のコミュニケーション発達の体系が示されること
- c) 子どもをよく知る関わり手（保護者や教員）からの情報から、生活環境や自然な文脈での子どもの様子がアセスメントに反映されること
- d) アセスメントによって子どもの行動の意味と次への展開が示唆されること。

文献

- 大伴潔・林安紀子・橋本創一・池田一成・菅野敦 (2005). LC スケール (言語・コミュニケーション発達スケール). 山海堂.
- 坂口しおり (2006). 障害の重い子供のコミュニケーション評価と目標設定. ジアース教育新社.
- Siegel-Causey, E., & Bashinski, S. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: a tri focus framework for partners. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 105-120.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. (障害者福祉協議会編 [2002] 『ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版』中央法規)
- 徳永豊 (2006). 重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定および学習評価のための学習到達度チェックリストの開発. 重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究 平成15年度～17年度科学研究費 研究成果報告書. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 中澤恵江 (2000). 障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐって. *肢体不自由教育*, 146, 20-29.
- 前川久男 (編) (2006). 特別支援教育における障害の理解. 教育出版

第2章 視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに 関するアセスメントの提案

第1節 重複障害児の視覚を通じた環境の把握に関するアセスメント

1. 重複障害児に見られる視機能の特性

中澤恵江（国立特別支援教育総合研究所）

本研究においては、重複障害児の中の「見えているかどうか分かりにくい」子どもたちのアセスメントに焦点をあてている。しかし、視覚障害、特に中枢性視覚障害を有する子どもたちが示す視機能の特性と発達的变化の全体像を鳥瞰しておくことは、肢体不自由特別支援学校に在籍するより高い段階の視機能を示す子どもたちの理解に役立つ。同時に、中枢性視覚障害は、視覚の発達を示すことがあるため（Roman-Lantzy, 2007）全体像を把握しておくことは、子どもたちに生じる変化を捉えやすくし、係わりの配慮と環境の整備に方向性を与えてくれる。

そのため、ここではまず、中枢性視覚障害について、原因、新しい視覚系モデルの紹介、視機能の特性、教育的観点から整理された視機能の発達的变化、必要とされる係わりの基本について述べる。なお、非中枢性の視覚障害については、すでに多くの書物が著されているため（例えば大川原等（1999））、ここでは触れない。しかし、中枢性視覚障害を有する子どもが非中枢性視覚障害を併せ有する場合が決して少なくないため、両方の理解をもつことは重要であることを、ここに記しておく。

中枢性視覚障害をもたらす原因としては、今野（2005）は多くの自験例から以下を挙げている：仮死・周産期低酸素—虚血性脳症・脳室周囲白質軟化症・脳奇形・頭部外傷・水頭症・髄膜炎・細菌性脳炎・トキソプラズマ症・サイトメガロウイルス症・タイザック病・ガラクトース血症・虐待による頭部外傷・インフルエンザ脳症後遺症等。この他にも、事故による頭部外傷、溺水による低酸素脳症、脳腫瘍なども原因となる。これらの原因疾患は同時にてんかん・運動障害・知的障害等の神経学的障害を多くもたらすものであり、肢体不自由特別支援学校に在籍する生徒の障害原因と重なるものである。では、これらの疾患がもたらす脳への損傷は、どのような影響をもたらすのか。

脳の様々な部位への損傷は、多様な視覚障害をもたらす。Dutton(2003)はその複雑な全体像を大づかみにするための視覚系モデルを前述のCVIサミット(2006)で提起した。平易なことばで書かれたその提起は、医学関係者以外にも分かりやすく、複雑な様相を呈する中枢性視覚障害を脳の構造から理解するための枠組みを提供してくれるものである。内容は以下のような構成となっている：

はじめに

視覚系とその働き <眼、視神経と神経伝導路、原始的視覚脳、後頭葉、背側ストリームと腹側ストリーム、意識的および意識下の視覚>

眼鏡—何のためにそしていつ必要なのか

ビジョンの閾値 <視覚の明瞭さ、色とコントラスト、視野（片側視野欠損、四分円視野欠損、随伴する認知的視覚障害、下側視野欠損、視野狭窄、中心視野欠損）視野障害の組み合わせ、運動視、三次元世界の中の移動、クラウディングと複雑度、眼球運動障害がもたらす制限、視覚的疲労>

認識 <人の認識、形と形態の認識>

方向定位 <屋外での方向定位、屋内での方向定位、物がどこにあるか知っていること>

視覚的記憶

結語

同様の原稿が別の出版物にも掲載されており、本報告では、その中から「はじめに」「視覚系とその働き」「結語」を著者の許可を得て翻訳した。本文内に含めるには長すぎるため、巻末の資料1として掲載した。中枢性視覚障害を医学的なモデルから全体を把握しておくことは、以下の視覚的特性を理解する助けとなるため、資料1読後に以下に進められたい。

中枢性視覚障害には様々な特徴があるが、主要なものとして、以下のような視覚的特徴がある。以下は、Jan (1993) と今野 (2005) から抜粋し、整理した：

- 1) 完全に視覚がないことは稀であること。
- 2) 羞明（まぶしさ）がある場合が少なくないこと。（Jan, 1993 によると3分の1）
- 3) 色知覚が比較的良いこと。
- 4) 動くものへの反応が比較的良いこと。
- 5) 周辺視野の反応が比較的良いこと。
- 6) クラウディング現象があること（多くの視覚情報を同時に処理しにくいこと）。
- 7) パターン抽出が困難なこと。
- 8) 空間認知が困難なこと。
- 9) 視覚的な反応に時間がかかること。
- 10) 視覚的疲労が大きいこと

1000にのぼる豊富な実践例から、Roman-Lanzy (2007) は、中枢性視覚障害の特徴についてより具体的に、教育支援に関係づけられやすいように整理している。

- 1) 優位な色があること — 特に赤または黄色。
- 2) 視覚的注意を喚起あるいは維持するために視標もしくは見ている子ども自身の動きが必要であること。
- 3) 視覚的潜時 — 物を見る時に反応の遅れがあること
- 4) 優位な視野があること — 独特の視野および視野欠損があること（中枢性視覚障害を有する子どもの場合、周辺視野が優位の場合が多く、物の詳細を見るのが困難だが、動く視標を知覚したり、移動中の空間のなかで物にぶつからず移動することができたりする場合がある）
- 5) 視覚的複雑さへの困難があること — 提示する物自体に複雑な表示がある場合、提示された物の背景に複雑な表示がある場合、視覚刺激を提示しているときに他の感覚入力を同時に行い子どもの注意が競合する場合
- 6) 光凝視あるいは無目的な凝視があること
- 7) 遠くを見ることの困難さがあること
- 8) 非標準的な視覚反射あるいは標準的視覚反射の欠如 — 接近する物体への瞬目反射の障害があること
- 9) 視覚的新奇性への困難があること
- 10) 視覚に導かれたリーチングの欠如 — 物を見て同時に触ることが見られず、これら二つの活動はそれぞれ別々に行われること

中枢性視覚障害が重度であるほど、より多くこれらの特徴が表れる。しかし、これらの特徴は変化したり改善することがある。ただしこれらの特徴を理解した体系的な介入を受けた子どもにくらべると、そうでない子どもの変化はより限られたものとなっているとしている (Roman-Lantzy, 2007)。体系的介入を促進するために、Roman-Lantzy はこれらの特徴が発達していく様相を段階的に整理し、個別教育計画に応用しやすい表を作成している。

表 中枢性視覚障害改善チャート (C. Roman-Lantzy, 2007 より翻訳)

中枢性視覚障害改善チャート					
ニーズのある領域の内容を展開し、IEP の目標と下位目標を建てるために、以下のチャートを用いてください					
	第1段階 視行動の構築 環境的配慮 レベル1		第2段階 見ることと機能の統合 環境的配慮 レベル2		第3段階 CVIの特徴の解消 環境的配慮 レベル3
CVI特徴	1-2(0)	3-4(.25)	5-6(.50)	7-8(.75)	9-10(1)
色	見る物はだいたい一色の物	「お気に入り」の色がある	見る物は好みの2-3色からなる	より多くの色、なじみのパタンを見る	色もパタンも特に優位なものはない
動き	見るのは一般的に動きがある物か、光を反射する物	より一貫した定位、動きや反射する素材への短い固視	引き続き、動きは視覚的注意を始動する重要な要因	近い場合は、注意を引くための動きは不要になる	動く視標への標準的な反応がある
視覚的潜時	長い視覚的潜時	一貫した見る行動の後には、潜時が微かに短くなる	疲れ、ストレス、過剰刺激がある場合のみ、潜時がある	潜時が稀にある	潜時の解消
視野の選好	特定の視野に依存	視野の選好がある	なじみの刺激入力の場合、視野の選好が減る	右または左の視野を交互に使う	視野の制限なくなる
視覚的複雑性への困難	完全に整備された環境でのみ反応する、顔への注意は一般的にない	環境が整備されている場合は固視をする	なじみの背景騒音は低レベルなら許容、声が競合しなければなじみの顔に注意	何かを見ている間競合する聴覚刺激を許容; 音楽の出る玩具に視覚的注意を維持することができる	極めて複雑な視覚環境でのみ影響される本やその他の二次元の資料を見る
光凝視と非目的凝視	短い定位はあるが物や顔への持続した固視なし、光あるいは天井の扇風機に過剰に注意が向く	光に引き付けられることが減る; 他の対象に注意を向け直すことができる	光が気を散らす要因にならなくなる		
遠くを見る	近い空間のみ視覚的注意を向ける	なじみがあり動いている又は大きな視標を、2-3ft.から時々みる	近い空間を越えて、視覚的注意が4-6ft.まで伸びる	動く視標ならば、視覚的注意は10ft.までのびる	視覚注意20ft.越える。視覚的出来事を記憶できる。
視覚的反射反応	触覚的および/あるいは視覚的脅威に瞬目なし	タッチに瞬目するが、反応に潜時がある場合あり	タッチに一貫して瞬目視覚的脅威には間欠的に反応する	視覚的脅威への一貫した反応(共に90%近い解消)	視覚的反射は常にあり、解消
視覚的新規性	視覚的注意を呼び起こすのはお気に入り、またはよく知る物のみ	なじみの物の特性をもっていれば、新奇の物も許容する	一連の見ることを始動するために、「知っている」物を使う	見せる物の選択制限が減る、「ウォーミングアップ」が1, 2セッション必要	見せる物を選ぶことの制限がなくなる
視覚に導かれた運動の欠如	見ると触るが別々の機能として生じる、見ると触るは大きな及び/あるいは動くもので生じる	なじみか・光るか・反射するものならば見ると触るが、より小さな物で生じる、見ると触るはまだ別々	なじみの物または「お気に入り」の色に対して視覚に導かれリーチが生じる	見ると触るは素早い連続で起きるが、いつも同時とは限らない	見ると触るが一貫して同時に起きる

この表は、Roman-Lantzy が約 1000 の事例から整理した、中枢性視覚障害の発達の様相であり、これまでの中枢性視覚障害についての著書や論文のなかでは、特に全体像が見渡せるものである。また、この表そのものが、必要とする係わりと環境の整備の方向性を示しているところが優れて実践的である。

なお、本研究のアセスメントで主として対象とする子どもは、この表の第一段階の最初期のレベルに入る前の状況にある子どもたちである。すなわち、「見えているかどうかよく分からない」という子どもたちである。本研究で提案するアセスメント方法は、この表の第一段階の最初期の視機能のレベルに子どもたちがつながるかどうかを、教員同士で共有して確認できるようにし、その結果を踏まえて、必要な視覚的配慮ができるようにするものである。

文献

- Dennison E. & Lueck A.H. (Eds.) (2006): Proceedings, Summit on Cerebral/Cortical Visual Impairment, AFB Press, New York.
- Dutton, G. (2003). A more detailed look at the visual system. In M. Buultjens & H. McLean (Eds.), Cerebral palsy and visual impairment (CPVI) in children: experience of collaborative practice in Scotland. Scottish Sensory Centre, Edinburgh.
- Jan J.E. & Groenfeld M. (1993). Visual behaviors and adaptations associated with cortical and ocular impairment children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87, 101-105.
- Jan, J.E., Groenfeld M., & Anderson, D.P. (1993). Photophobia and cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 473-477.
- 今野正良・土橋圭子（編）（2005）視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育．金芳堂．
- 大川原潔・香川邦生・瀬尾政雄・鈴木篤・千田耕基（編）（1999）視力の弱い子どもの理解と支援，教育出版．
- Roman-Lantzy, C. (2007). Cortical Visual Impairment ? An Approach to Assessment and Intervention. AFB Press, New York.

2 視覚を通じた環境の把握についてのアセスメントの提案

～実践に活かす見え方アセスメント～

中澤恵江（国立特別支援教育総合研究所）

これまで述べたように、視覚障害を併せ有する重度重複障害児をめぐる視覚のアセスメントの状況を踏まえ、以下の方針に従ってアセスメントを工夫開発することとした。

- 1 限られた専門家でないとできない精緻で広範なアセスメントではなく、多くの教師が実施でき、結果を共有することができる、シンプルで整理されたアセスメント方法にすること。
- 2 「見えているかいないかよく分からない」生徒にまず焦点を当て、よりシンプルなアセスメントから始められるようにすること。（まず「見えているかどうか」の最初の段階を、教員同士で共有できる方法で確認することが、視機能評価を特別支援学校で根付かせていくためには肝要であると考えた。ただし、研究事例の他に、研究協力機関のニーズに応じて、多様な視覚障害の様相を示す事例の支援に参加し、肢体不自由特別支援学校に在籍している生徒の視覚障害の全体像の把握に努めることとする。）
- 3 実践につながりやすいアセスメントにすること。
- 4 アセスメントの道具は容易に、安価に調達できるものにすること。
- 5 Teller Acuity Cardの利点を鑑み、可能であればアセスメントに用いること。

さらに、前項において整理した中枢性視覚障害の特性の中から、2点に注目してアセスメント方法を工夫することとした。すなわち：

- 1) 完全に視覚がないことは稀であること。
- 2) 色知覚が比較的良いこと。

上記の点は、「見えているかいないかよく分からない」子どもたちの中に、視覚の可能性と配慮を見つけ出しやすい特性であるためである。

第一点については、ほとんどの子どもには、少なくとも光覚があることが想定される。その光覚を、より細かくアセスメントできれば、学校現場で確実に使える光の素材について提案し、実践につなげることができると考えられた。光についてのアセスメントについては、熊田(2004)が活用したVision for Doing (Aitkin & Buultjens, 1992)のステップが適していると考えた。それらステップは、1) 屋内から明るい屋外への変化、2) 暗室内の照明のオン・オフ、3) 暗室における懐中電灯、4) 暗室における色フィルター付きの懐中電灯、5) 照明下における懐中電灯、6) 照明下における色フィルター付きの懐中電灯。色フィルターは、色つきセロファンを利用した。懐中電灯にかぶせて使えるように工夫したものを、文末の図1に示す。なお、暗室は教室を遮光カーテン等で覆った程度の暗室など、学校で用意できる程度のもので構わない。

なお、特徴としてあげられているまぶしさについては、光のアセスメントで同時に明らかになれば、校内の照明、屋外での光への配慮に実践的に結びつけられると考えられた。Jan等(1993)の報告によれば、中枢性視覚障害を有する子どもの三分の一に羞明(まぶしさ)があるとされている。子どもたちはまぶしさがあると、閉目し、眠ってしまうことがあり、教師はその原因がまぶしさにあると気づかず、生活リズムの乱れや退屈のためと考えられていることが多々ある(新井、2002)。仰臥位の場合の天井の直接光や、窓からの強い光は、まぶしさのある子どもにとっては極めて不快であり、アセスメントを通して改善できる可能性がある(齊籐、2002)。具体的には、光を使ったアセスメントにおいて、閉目や不快感を示すか否かに留意

し、その状況を記入することとした。

第二点の色は、中枢性視覚障害の子どもたちにもっとも実践場面で活用できる可能性のある視覚素材である。どの学校においても、教室の掲示や、玩具や教材に色が豊富に使われている。しかし、それらが視覚障害を有する重複障害児に見えているかどうか、確かめていない場合が多い。追視や、瞬目反射を確認するための視標として単一色の物が用いられることがある（大江等、2005）。あるいは、言語的応答がある程度可能な場合、石原式色覚検査表を用いている症例の報告がある（富田、2007）。しかし、コミュニケーションの困難な重複障害児を念頭においたアセスメントに、これまで色は組織的に取り入れられていない。

では、視標としてどのような色を選ぶべきかという課題が生じた。その解決方法としては、前記の「アセスメントの方針」に準拠した。すなわち、実践につながりやすいアセスメントにすること、アセスメントの道具は容易に、安価に調達できるものにするのである。まず、校内で共有できることが大切と考えた。

結論として、色の視標は、「校内で実際に使っている普通色の色画用紙と蛍光色の紙を、大きさを定めて切り取り、同じく大きさを定めた黒い台紙に貼ったもの」を用いることとした。普通色と蛍光色の両方を用いる理由としては、両方の色紙が学校で実際に使われていることと、子どもたちの色への反応についてのこれまでの経験から、明度がより高い蛍光色への反応が普通色よりも良い場合が多いためである。黒の台紙については、同一の台紙に視標を貼ることによって、視標と背景のコントラストの条件をある程度同一にすることができると考えたためである。

<色視標について>

色視標の大きさは、二種類（20cm x 20cm, 10cm x 10cm）用意した。形は、はじめ丸を用いたが、正方形に途中で変更した。正方形は、作りやすいことと、後述の布の形との整合性を保てること、主な理由である。大きい視標は、小さな視標とくらべ、辺の長さは2倍、面積は4倍である。小さな視標は手に持つような小さな玩具のサイズを想定し、大きな視標は床や机におくような、より大きな玩具のサイズを想定している。これらの条件については、さらに検討が必要と考えている。

黒の台紙の大きさは、一片27cmの正方形を2枚重ねた物とした。視標に取っ手があると操作が容易に行えるので、黒紙を「うちわ」に貼ることとした。視標は片面のみに添付し、片面は黒い台紙のままにし、視標の提示をうちわをくると回転してできるようにした。

視標に使う蛍光色の紙も、普通色の色画用紙も、できるだけ鮮やかな赤系、黄系、緑系を選ぶようにした。蛍光色の紙は、赤がなく、鮮やかなピンクあるいはオレンジ系を用いた。さらに、できるだけ同色に近い布（100cm X 100cm）も併せて用意することとした。

なお、中枢性視覚障害のある子どもは、赤と黄色へ優位に反応するとされているが（Roman-Lantzy, 2007）、黒い台紙の上では、赤の色画用紙はコントラストが低下し、見えにくくなるため、今回の試行においては、ピンクを用いた。これについては検討を必要としている。

また、複数の色を用意する理由は、色の区別の確認もさることながら、「お気に入り」の色を見つけ出し、それを用いることが、初期の視機能の発達を促すとされているためである（Roman-Lantzy, 2007）。

そのほかにも、色付きの小さな日用品（色の鮮やかなプラスチックのコップとスプーン）を用意した。また、上記の色の視標と同じつくりかたで、黒い台紙に白い視標を貼ったものも作り、状況に応じて用いられるようにした。これは、TACが入手できない場合に、視力の状態を評価するために使えるのではないかと考え用意した。

なお、動くものへの反応が比較的良いことは、中枢性視覚障害を有する子どもたちにとって、大切な特性

である。色のアセスメントにおいて、視標に動きを加えた場合の反応を記録することとした。また周辺視野の反応が比較的良好なことについては、眼前に提示するだけでなく、周辺から提示する、あるいは全体の視野を覆うような大きな布を提示するなどの変化を色のアセスメントに含めるようにし、記録した。

上記を踏まえて作成した視標を、文末の図2、3に示した。そして表1には、段階的なアセスメントのチェックリストを、図4にはアセスメントのまとめを書き入れる図を示した。

なお、実際のアセスメントにおいては、以下の配慮をおこなうこととした。

- 1 視標の提示において、背景の視覚的刺激が雑然とならないよう、できるだけ黒色の布で背景を覆うようにした。
- 2 静かな部屋で行うようにした。
- 3 視覚的疲労が大きいことや視覚的な反応に時間がかかることにも常に配慮した。
- 4 アセスメントでは、子どもにとって負担の少ない姿勢、反応しやすい姿勢を担当教員と相談して確認して行うようにした（唐木、今野、2005）。
- 5 もっとも重要なのは、アセスメントは、当該生徒の表情や行動の意味をよく分かる教員がかならず一緒に行うこととした。アセスメントの実施と確認にはコミュニケーションが不可欠であるためである。

文献

- Aitkin, S. & Buultjens, M. (1992). *Vision for Doing ? Assessing Functional Vision of Learners who are Multiply Disabled*. Moray House Publications. Edinburgh.
- 新井千賀子 (2002). 羞明（まぶしさ）への理解と配慮. 重複障害教育研究部, 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 10-13.
- Jan, J.E., Groenvelde M., & Anderson, D.P. (1993). Photophobia and cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 473-477.
- 今野正良 (2005) 中枢性視覚障害児の療育. 今野正良・土橋圭子編, 視覚・聴覚・言語障害児の医療・療育・教育, 金芳堂, 26-44.
- 熊田華恵 (2004) 肢体不自由養護学校において実施できる視機能評価とその活用. 重複障害教育研究部, 重複障害児の感覚機能の評価と、評価に基づく指導内容に関する研究. 一般研究報告書, 国立特殊教育総合研究所, 37-56.
- 大江啓賢・小林巖・木下悟・奥住秀之・中川栄二 (2005) 重症心身障害児・者における視機能評価の試み. 東京学芸大学紀要1部門, 427-431.
- Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical Visual Impairment ? An Approach to Assessment and Intervention*. AFB Press, New York.
- 齊藤由美子 (2002). 視覚に問題のある重複障害児の教室環境の配慮に関する実践—肢体不自由養護学校における取り組み—. 重複障害教育研究部, 重複障害児の視機能評価と教育支援についての研究—特殊教育諸学校と通園施設での取り組みを通して—, 一般研究報告書, 国立特別支援教育総合研究所, 34-39.
- 富田香 (2007) 小児のロービジョンケア—眼科開業医の立場から—. 日本ロービジョン学会誌, 7, 13-17.



図1 懐中電灯と色フィルター



図2 蛍光色の視標



図3 普通色の視標

表1 実践に活かす見え方アセスメントチェックリスト

実践に活かす見え方アセスメント							
生徒氏名:	(歳 月)	評価者:	提示	確認	他		
生徒の体調:	評価時姿勢:	担任の参加:	無 ・ 有 (役割)				
評価日時:	場所:	ビデオ記録:	無	有			
見え方についてこれまで把握されている							
眼科の情報							
光への反応			備考				
屋内から明るい屋外あるいは逆無反応 気づく (気づく場合、まぶしさの有無無 有)							
室内:照明のオンオフ 無反応 気づく							
暗室での光への反応			備考				
	距離	静止	動く				
ペンライト	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
懐中電灯	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
色フィルターつき電灯 黄	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
色フィルターつき電灯 赤	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
色フィルターつき電灯 緑	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
照明下での光への反応			備考				
	距離	静止	動く				
ペンライト	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
懐中電灯	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
色フィルターつき電灯 黄	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
色フィルターつき電灯 緑	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる	

色フィルターつき電灯 赤	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
色フィルターつき電灯 緑	10cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	20cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	嫌がる
蛍光色への反応						
	距離	静止	動く			備考
布 蛍光 黄緑	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	
大口 蛍光 黄緑	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
布 蛍光 ピンク	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	
大口 蛍光 ピンク	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
布 蛍光 黄	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	
大口 蛍光 黄	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
通常色への反応						
	距離	静止	動く			備考
布 黄緑	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	
大口 黄緑	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
布 赤(ピンク)	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	
大口 赤(ピンク)	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
布 黄	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
	200cm	無反応	気づく	注視	追視	

大口 黄	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
黒地の白口への反応						
	距離	静止	動く			備考
大口 白	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
小口 白	20cm	無反応	気づく	注視	追視	
	30cm	無反応	気づく	注視	追視	
	50cm	無反応	気づく	注視	追視	
	100cm	無反応	気づく	注視	追視	
眼前に近づく物への反応						
		どの距離で	横から・前から近づく			備考
黄色のコップ	眼前	5cm	無反応	気づく	注視	追視
		10cm	無反応	気づく	注視	追視
		20cm	無反応	気づく	注視	追視
		30cm	無反応	気づく	注視	追視
赤色のコップ	眼前	5cm	無反応	気づく	注視	追視
		10cm	無反応	気づく	注視	追視
		20cm	無反応	気づく	注視	追視
		30cm	無反応	気づく	注視	追視
黄色のスプーン	眼前	5cm	無反応	気づく	注視	追視
		10cm	無反応	気づく	注視	追視
		20cm	無反応	気づく	注視	追視
		30cm	無反応	気づく	注視	追視
赤色のスプーン	眼前	5cm	無反応	気づく	注視	追視
		10cm	無反応	気づく	注視	追視
		20cm	無反応	気づく	注視	追視
		30cm	無反応	気づく	注視	追視

アセスメントの総合 _____ 年 ____ 月 ____ 日

_____ さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、

楽に見える距離、

楽に見える(見えにくい)方向、

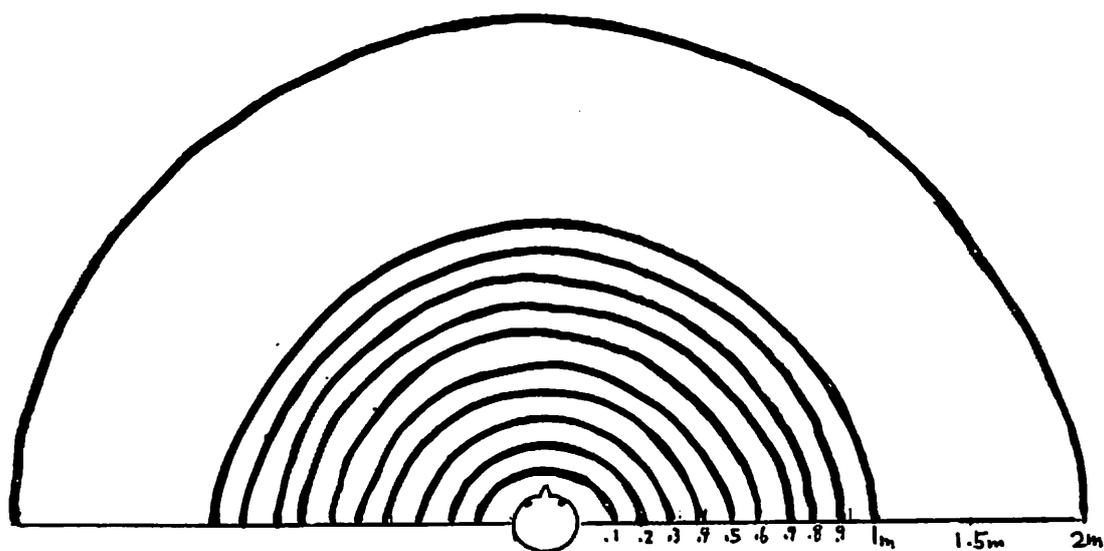
提示の仕方、

提示のスピード、

まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、

提示する視覚刺激が際だつような、すっきりした、コントラストがある背景

疲れ（一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます）



第2節 重複障害児のコミュニケーションに関するアセスメント

1 コミュニケーション方法に関するアセスメントの提案

中澤恵江（国立特別支援教育総合研究所）

本研究においては、重度の知的障害と運動障害、さらに感覚障害を伴っている場合もある重複障害児の初期的なコミュニケーションに主たる焦点をあてる。第一章第2節の2で述べたように、コミュニケーション方法のアセスメントについては、以下の方針を立てた。

- ・アセスメントに重度の重複障害のある子どもの小さな初期的なコミュニケーション行動が反映されること。
- ・感覚障害に対する配慮が検討できるとともに、感覚障害がある場合のコミュニケーション発達の体系が示されること。
- ・子どもをよく知る関わり手（保護者や教員）からの情報から、生活環境や自然な文脈での子どもの様子がアセスメントに反映されること。

さらに上記に加えて、多様な重複障害児の実態にも対応できるよう、それら初期的コミュニケーションが発展していくときの方向性を視野に入れ、高次のコミュニケーション方法にいたるまでの様々な方法を体系的に整理したアセスメントであることも、条件の一つとした。

この方針に合うものとして、ここでは、中澤が盲ろうおよび重複障害児の教育相談において、コミュニケーション方法を検討するために活用してきたコミュニケーション方法の整理表を用いることとした。この整理表は、日本における最初の盲ろう教育の実践研究から体系化された信号の系統発生図（Umezu, 1977; 梅津, 1978）の一部を土台として、中澤が整理したものである（中澤, 2001）。それに修正を加え、一枚のアセスメントのチェックリストに作り直し、最初期のコミュニケーション方法から言語にいたるまでを発達的、連続的に表示できるようにした。それによって、最初期のコミュニケーション方法から高次のコミュニケーション方法（手話、漢字、指文字、ひらがな文字、音声言語等）までを発達的・連続的に表示し、コミュニケーション方法全体を鳥瞰できるようにした。担当している児童・生徒が現段階ではどのあたりのコミュニケーション方法を主として用いているのかを見えやすいようにした。

重度重複障害を有する児童をはじめ担当したとき、なかなかコミュニケーションの萌芽を見つけられない場合がある。最初期のコミュニケーションの受信や発信の萌芽を、日常生活における子どもの行動の中から見つけ出す糸口を表の中に含めることが重要であると考えた。そのため、そのとらえ方自体もアセスメントのチェックリストの欄に記すこととした。

また、高次のコミュニケーション方法、例えばひらがな文字を用いた発信などでも、それ自体にも細かな発達のステップがあることを示し、コミュニケーション方法を選択するときに、突然難しいレベルに進まないよう、チェックリストの中にいくつかのステップの例示を含めた。

文献

- 中澤恵江（2001）. 盲ろう児のコミュニケーション方法—分類と体系化の試み—. 国立特殊教育総合研究所 紀要, 28, 43-55.
- H. Umezu (1978). 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 on Child Language, Tokyo, 1-27.
- 梅津八三（1977）心理学的行動図、創刊号、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。

「受信方法と発信方法の発達的変化のアセスメント」

- 1) 担当している児童・生徒のコミュニケーション方法にはどのようなものがあるか、下の表1「受信」と表2「発信」を見て、該当するものがあれば、まず大まかにチェックしてみましょう。発達段階として、初期的なコミュニケーション方法ほど左側の欄にあります。子どもの活動がより豊かになるにつれ、より多くの概念や事象に対応できる次の右側の欄に示してあるコミュニケーション方法が必要になっていきます。それぞれの欄に該当するコミュニケーション方法の説明は、直接その欄の上に記してあります。以下には、いくつかの補足説明を記します。
- 2) 「コミュニケーションがとても乏しくて、評価がしにくい」という場合には、以下のようにコミュニケーションの萌芽を見つけ出すことを試みてください。私たちは、日々の暮らしの文脈や状況に支えられて、その場にいる人とコミュニケーションを行っています。そこで、一日の文脈の中で、子どもの行動を丁寧に見直すと、コミュニケーションの芽を見つけ出すことができます。登校から下校までのルーチンに即して、一つ一つ点検してみましょう。なお、保護者と一緒に、朝起きてから夜眠るまでのルーチンを確認していくと、学校では気づかないコミュニケーションの芽がたくさん見つかることがあります。
- 3) 日々のルーチンを思い出して、自然な状況のなかで、子どもたちが次の活動の「予測」をしているかどうか、見つけ出しましょう。次の活動が実際に始まる前に、もしも子どもがそれを予測している行動を示したならば（実際に抱き上げられる前に、脇の下に教員の両手が触れただけでうれしそうにする等）それはすでに、周囲の信号を「受信」して自らの行動をおこすきっかけとしていることとなります。これが「受信」の最初の段階となります。
- 4) ルーチンの例としては、家では起床、着替え、朝食、歯磨き、登校、帰宅、入浴、他の家族がかかわった時の様子等を確認するとわかりやすいでしょう。学校での例としては、教員との朝の出会い、朝の会、着替、トイレ、水分補給・食事、好きな活動の始まりおよび終わり、授業の変化、部屋の移動、下校等を確認すると良いでしょう。
- 5) なお、視覚障害あるいは聴覚障害がある場合は、他の感覚を使って受信できる方法をかならず検討してください。異なる感覚をとおして受信できる方法を例示してあるので参考にしてください。障害のある感覚は、その制限を把握した上で、活用できるようにすることは大切です。「何が」「どのくらいの強さで」「どのくらいの距離から」なら、見えるのか、あるいは聞こえるのかをたしかめ、その範囲以内で活用するようにしましょう。必要に応じて、盲学校や聾学校の支援を受けましょう。

- 6) 自然な状況の手がかりを用いている段階の次にくるのは、それら自然な手がかりを、「意図的」に大人が使うことから始まります。例えば、子どもの脇の下に教員の手が触れると、抱き上げられることを予測して、笑顔になる場合、次の段階は「教員が意図的に子どもの脇の下に手を入れ、2回ほど脇をやさしく突き上げ、子どもの反応を見る」ということとなります。「介助の初頭部分の行動を意図的に信号として教員が使う」ことで、日常に数多くある介助の場面が、コミュニケーションを育てる場面になっていきます。この段階のコミュニケーション方法は、活動に伴う動きや物（食事の信号としてスプーンをさわらせる等）、あるいはその一部を使うため、子どもにとって分かりやすく、コミュニケーション方法として成立しやすいです。この段階の中にもステップがあり、より容易なものから次の段階につづくようなより難しいものがあります。例えば、実物よりも写真や絵はより難しくなります。
- 7) 発信については、子どもが起こしたどのような行動が、子どもからの要求あるいは拒否として、保護者・教師に把握されているかを確認することが最初の段階となります。はじめは、子どもが意図せずに、思わず行ったことを大人が読み取ることから子どもの「発信」の芽が育ち始めます。子どもからの「発信」の最初の段階では、もっとも重要なのは「大人の読み取りのちから」です。読み取りが正しかったかどうか迷う場合は、生活を共にしているご家族や養育担当の方々からの情報をかならず得るようにしましょう。
- 8) 子どもが意図せず発信している状態から、「意図的に発信」するようになることが、次の発達のステップになります。子どもの「意図性」を促進するための教員の働きかけが、「発信」の左から2番目の欄に記してあります。子どもが意図せず表した行動に意味づけした時、大人のフィードバックによって、子どもが思わず表した行動を意図性のある発信行動に転換させていくものです。この段階において、丁寧にフィードバックし、子どもの意図的な発信行動を育てていくことが、さらに次の段階のコミュニケーション方法の発信につながっていきます。
- 9) なお、発信方法を検討するとき、たとえばひらがな文字を使った発信を考えた場合、難易度の異なるいくつかの段階があることに注意しましょう。自分で文字をペンで書く（あるいは機器をつかって書く）ことを目標としている場合も、そこに至るまでには、徐々に難易度を変えていくことが大切です。いくつかの例をアセスメントの表に記してあるので、参照してください。

記入日 年 月 日 歳 月

受信 コミュニケーション方法の発達のな変化、お子さんの方法はどれか、印を付けてみてください。

<p>事象に自然に伴う状況／その一部／物や事が、その事象を予測させる自然の信号になっている</p> <p>どのくらい様々な活動を子どもが経験して自然に先行する状況によって次の活動の予測がつかか、これが受信の土台になります。</p>	<p>事象に似ている物や事、活動に使う・伴う物や動きを、意図的に使ったり・つくったりしたものが信号になっている。</p>	<p>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できる</p> <p>信号が、一つの塊なので素早く伝えられる。 新しい事象に対して各々別な信号をつくる必要があり、信号の数が多くなる。</p>	<p>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。</p>
<p>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。</p>	<p>視覚 ・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、抱かれると分かって両手をあげる ・関連する体の部分を触る信号 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＝水遊びと分かって服ぬぐ ・実物の一部や断片 例：フロートの切れ端＝同上 ・関連する温度 例：湯の入ったボトル＝足浴、足を動かす ・身振り信号</p>	<p>視覚 ・マークした実物 例：実物の断片がより小さくなり、ほとんど実物と似ていないもの ・手話 ・指文字－文字に意味をつけて使う</p>	<p>触覚 ・点字 ・指文字 ・タドマ法（振動法）</p>
<p>視覚 例： 服を脱がす＝お風呂と分かって機嫌 触覚 良く手足をばたばたする 例：</p>	<p>視覚 ・色 ・写真 ・絵 ・線画</p>	<p>視覚 ・漢字 ・ひらがな－文字に意味を付けて使う ・色によるマーク</p>	<p>視覚 ・ひらがな文字 ・カタカナ文字</p>
<p>視覚 例： 赤い物をもった人がくる＝シーツ 触覚 ランコと分かって笑いながら近づく 例：</p>	<p>聴覚 ・関連する物の音 例：袋の音＝せんべい ・擬音 ・音楽／歌 例：特定の歌＝食事</p>	<p>聴覚 ・いくつか音の塊として区別され受信されていることば</p>	<p>聴覚 ・音声言語</p>
<p>聴覚 例： 給食のワゴンの音＝食事とわかって 触覚 口動かす 例：</p>	<p>嗅覚 ・関連する匂い 例：入浴剤の匂い＝お風呂</p>	<p>・その他</p>	<p>・その他</p>
<p>嗅覚 例： ひげの感触とローションの香り；他人 触覚 にさわられ不安だったのが、お父さんの匂いとひげをさわったら落ち着く 例：</p>			
<p>嗅覚 例： 消毒液の匂い＝泣いて嫌がる（注射の 触覚 記憶） 例：</p>			

表 1 発達の变化に応じた受信方法（および使っている感覚）

担当している児童・生徒さんが受信につかっているコミュニケーション方法（使っている感覚）を、表1を使っておおまかにチェックしましょう。その後、以下に、具体的にどのような方法を使っているか書いてみましょう。

記入日 年 月 日 歳 月

発信 コミュニケーション方法の発達のな変化、お子さんの方法はどれか、印を付けてみてください。

<p>子どもが意図なく発した表情、声、体の向き、動きを大人が感度高くその意味をくみ取って、対応する段階</p>	<p>左項とほとんど同じ行動を表すが、大人のフィードバックによって、子どもの「意図性」が明らかになっていく段階</p>	<p>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、意図的に使ったり・つくったりしたものが発信の信号になっている。「似てる」ので分かりやすい。</p>	<p>事象にほとんど／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、でも信号多い</p>
<p>思い付く例を書いてみてください。それが我々に意図のあるコミュニケーションに展開していくのです。</p>	<p>左項の例1をとって、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みましょう。</p>	<p>・身振り信号あるいは、活動の初頭部分を発信に用いる 例：自分の体をゆらして揺れあそびを求める ・少しずつ、対応する活動に似ている手話単語を使い始める ・視線・指さし 例：赤い布見つめて、視線あるいは指さしてシーツブランコを求める ・関連する体の部分を触ることで発信 例：口を触る＝食物を求める ・その活動でつかう実物を示す 例：フロート＝プールに行きたい ・実物の一部や断片を示す 例：フロートの切れ端＝同上 ・写真 ・絵 すでにある絵等を選び示す ・線画 一部分を自分で描く 全てを自分で描く ・打音 例：テーブルを叩いて人をよぶ ・音楽／歌やメロディーやリズム 例：特定の歌＝特定のあそびの要求 ・その他</p>	<p>信号が、一つの塊なので覚えやすい。伝えやすい。新しい事象に対して各々別な信号をつくる必要があり信号の数が多くなる。</p>
<p>例1：抱いて体をゆするあそびしていたのを止めると、すこしすると子どもが自分でゆする ＝もっとやってほしいと大人が読み取る。しかし、あそびを再開する前に、大人は、 1) 子どもが揺らした体幹を触って「私に何かを伝えたんだね」とまず子どもにフィードバックする。 例2：ごはんを大分たべたあと、スプーンを口につけると、顔をそむけ、手でスプーンをおしやる ＝もう満腹なんだろうと大人が読みとって、食事をおしまいにする 例3：遊び終わったシーツブランコを見つめて手をのぼさうとする ＝もっとやりたいのだろうと大人が読みとり、再度ブランコをする 例： 例：</p>	<p>例1：抱いて体をゆするあそびしていたのを止めると、すこしすると子どもが自分でゆする ＝もっとやってほしいと大人が読み取る。しかし、あそびを再開する前に、大人は、 1) 子どもが揺らした体幹を触って「私に何かを伝えたんだね」とまず子どもにフィードバックする。 2) 子どもの体を大人がちょっとゆらして「きみが言おうとしていたのは、このことなんだね」とたしかめる。 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ょっと考えたり体を動かすことを見逃さない。 4) そこではじめて、「よし、じゃーはじめるよ」とばかりに、再度子どもが抽出した揺れあそびの合図を繰り返してから、初めて揺れ遊びを再開する。 5) 子どもが充分楽しんでから、また上記の経過を通す。子どもが合図として体を揺らすことが少しずつはっきりしてくる。</p>	<p>・マーク化した実物を示す 例：実物の断片がより小さくなり、ほとんど実物と似ていないもの ・手話 ・指文字一文字に意味をつけて使う 例：指文字「な」で、「なかざわ」を表す ・漢字 書いてある文字示す 機器を使って書く 自ら書く ・ひらがな一文字に意味を付けて書いてある文字示す 機器を使って書く 自ら書く ・色によるマークを示す 例：赤＝プレイルーム 黄＝調理室 青＝体育館 緑＝保健室 等 ・いくつかの音・抑揚等、塊として、いくつかのことばを発信</p>	<p>有限個の分子の組み合わせで信号をつくるので、いくらかでも信号をつくり出せるがむずかしい。 ・点字 ・指文字 ・タドマ法（振動法） ・指文字 ・ひらがな文字 手のひら書き文字 ・ひらがな文字 ・カタカナ文字 ・キュードスピーチ ・音声言語 ・その他 文字発信の段階的方法の例 1) 単語カードの選択 2) 単語を組み立てるために、ひらがな文字を選択（選択肢を制限して） 3) 五十音表から文字を選び単語つくる 4) 上記をひらがなスタンプやタイプキーを用いておこなう場合もある 5) ペンやコンピュータで文字を書く等</p>
<p>大人の読み取りに依存 学習易しい、活動・概念の数少ない</p>		<p>形式が整った信号系 学習難しい、活動・概念の数大きい</p>	

表2 発達的な変化に応じた発信方法

担当している児童・生徒さんが発信につかっているコミュニケーション方法を、表2を使っておおまかにチェックしましょう。その後、以下に、具体的にどのような方法を使っているか書いてみましょう。（支援機器なども）

2 やりとりの芽生えと展開についてのアセスメントの提案

～ “やりとりの芽生えと展開” の解説～

齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所）

この項では、「やりとりの芽生えと展開」に関するアセスメントを提案する。これは、コミュニケーションのスキルの中でも、人とかかわる力、他の人と感情や情報をやりとりする交互作用に関連する発達を評価するアセスメントである。障害のある子どもの場合、高い意図性や表象の力を持ち、発達的に高度な受信・発信の方法を有していても、人に注意を向けたりやりとりをしたりという面での課題をもっている場合がある。反対に、発達的に初期の受信・発信方法を使っている、人との感情や情報のやりとりはとてもスムーズに行われている場合がある。この「やりとりの芽生えと展開」についてのアセスメントは、先に提案された「受信方法と発信方法の発達の变化と整理」のアセスメントと相互に補完しあうものである。

（1）本アセスメントの理論的背景

「やりとりの芽生えと展開」アセスメントは、米国の盲ろう、および重度の障害のある人のコミュニケーション能力について、包括的な観点を提供するようにデザインされたアセスメントである Callier-Azusa Scale (H) (Stillman & Battle, 1985) をベースに作成された。この Callier-Azusa Scale (H) を参考にすることにした理由は5つある。

- ① 感覚障害を伴う重度の障害のある子どもを対象にデザインされていること。
- ② 発達の初期レベル（0歳から16ヶ月）を包括的に網羅しており、とくに音声言語を用いない子どものコミュニケーション行動が反映されやすいこと。
- ③ 子どもに慣れ親しんだ複数の観察者（保護者、教師、専門家）が、普段の生活の文脈の中での子どもの行動観察に基づいて、一緒にアセスメントを行うことが前提とされていること。
- ④ 重度の障害のある子どもについての発達領域全般のスケールから、コミュニケーション領域を取り出し、特化させて作られたものであるため、全体的な発達における位置づけが視野に入っていること
- ⑤ 標準化はされていないものの、1970年代に作成されてから版を重ねながら改良が加えられており、米国においては重度の重複障害のある子どものアセスメントとして現在でもよく使われているため、信頼性が高いこと。

Callier-Azusa Scale (H) は、コミュニケーションの4つの発達領域のサブスケール（表象とシンボルの力、受容コミュニケーション、意図的コミュニケーション、やりとりの相互性）から構成されているが、この「やりとりの芽生えと展開」では、この4つの発達領域の中でもやりとりの相互性（reciprocity）の領域を取り上げ、構成しなおしたものである。

この「やりとりの芽生えと展開」アセスメントを、日本の重度の重複障害の子どもに用いることの意義として、二つの点が考えられる。一点目は、上にも述べたように、このアセスメントが発達の初期レベル（0歳から16ヶ月）を中心に包括的に網羅しているため、重度の重複障害のある子どもの微細なコミュニケーション行動をやりとりの発達の視点の中で捉えることができることである。また、その行動にどんな意味があり、次にどのような行動につながっていくのか、という理解を助けるツールともなりうる。

二点目は、この「やりとりの芽生えと展開」の表を概観することによって、子どものやりとりの力の発達に大人のパートナーが果たすべき役割の重要性が見えてくることである。例えば、視覚障害などによって子

どもが外界の視覚的情報を取り入れにくい場合や、運動障害などによって子どもの表出が弱く他の人にわかりにくい場合、その子どものやりとりの力の発達にとって非常に不利な状況になる恐れがあることを、この「やりとりの芽生えと展開」の表が教えてくれる。同時に、このような場合の大人のパートナーの意識的な働きかけが、やりとりの力の発達にとっていかに重要であるか、ということについて気づかせてくれるのである。

(2) 本アセスメントの作成のプロセス

Callier-Azusa Scale(H)の、やりとりの相互性(reciprocity)のサブスケールには、46の下位項目がある。この中から、日本の文化の中でイメージしやすい37の項目を抽出した。これらを、子どもの初期のコミュニケーション的行動の意味づけができやすいように、また、その行動の発達の体系的なかでの位置づけができやすいように、項目どうしを関連付けて6つの内容のまとまりを作った。これらのまとまりを以下にあげる。

- a) 大人に注意を向ける
- b) おとなを見る・ほほえみ
- c) 大人の注意を引くことからやりとりの持続へ
- d) やりとりの持続に関わる信号の段階
- e) やりとりの開始と終了
- f) やりとりにおける主体性の展開

さらに、それぞれのまとまりの中で、項目の発展的な変化を追うことができるように、項目の並べ替えを行った。なお、初期の試案では、健常児の発達から行動をイメージしやすいように、各項目について、健常児の発達でその項目の行動が見られる月齢の書き込みがあったが、最終版の試案では月齢ではなくアルファベットを用いて、健常児で同じ時期に現れる行動を同じアルファベットで記すことにした。これは、高等部を担当する研究協力者から「重度の障害のある生徒は深い精神世界を持っているのに、健常児の発達年齢をあてはめてしまうことには違和感がある」というフィードバックをいただいたことによる、という経過を付記しておく。

(3) 本アセスメントの手順と留意点

アセスメントの手順と留意点については、Callier Azusa(H)を用いたアセスメントに準じる。このアセスメントの手続きに決まった形はないが、ここでは8つの手順、および留意点を挙げる。

- ① アセスメントを行う場所は、子どもが慣れ親しんだ環境、学校の場合は教室における行動観察を主とすること。教室で長い時間を過ごさない場合は、その子どもが過ごすことの多い環境で行うこと。
- ② 物理的環境だけではなく、大人のパートナーのかかわりや、子どもが参加している活動の文脈によって、アセスメントの結果は変わってくる。そのため、大人のパートナーはその子どものコミュニケーションの力を最も引き出しやすいような活動を工夫したり、ルーティーンで行う活動の文脈を用いたりすること。
- ③ 正確なアセスメント結果を得るには、子どもに関わる様々な物理的環境や対人的文脈において、その子どもを観察する十分な機会を確保すること (Callier-Azusa では、2週間程度を薦めている)。
- ④ できればその子どもに慣れ親しんだ、複数の観察者が一緒に参加し、異なる専門的視点や異なるかかわりのスタイルを持ち寄り、お互いの経験や観察した行動の解釈から学びあうこと。
- ⑤ 子どもが、ある特定の力を持っているかどうかを決定するにあたり、観察者はその力が一貫して観察されるかどうか (関わり手の補助がなくてもそれが観察されるか、様々な文脈で観察されるかどうか)

を確かめなければならない。重度の障害のある子どもには、“断片的なスキル”（それより早い段階の能力が確認されていないのに表出されているスキル）を示すことが多くある。特定の文脈に結びついたスキルと、特定の文脈から独立したスキルの区別を明確にすること。

- ⑥ 発達の初期の行動・能力の中には、後に高いレベルの行動・能力に置き換わるものがあるため、観察されないケースがあることに注意すること。
- ⑦ *印がついている項目については、環境の把握に視覚が大きな役割を果たしている項目である。視覚障害のある子どもについては、聴覚や触覚などを使う状況に置き換えて観察すること。
- ⑧ 以上の点に留意し、観察した結果を元に、プロフィール表を作成する。プロフィール表は2回分の年月日を記入するようになっているので、それぞれの月日で色を変えて記入する。各項目について、すでに達成されている項目についてはその項目の記号を○で囲み、新たにでき始めている項目については、その項目の記号に[]の印を付けること。

以上、本アセスメントの解説を述べた。「やりとりの芽生えと展開（１）」「やりとりの芽生えと展開（２）」、および「やりとりの芽生えと展開のプロフィール表」を添付する。

文献

Stillman, R., & Battle, C. (1985). Callier-Azusa Scale(H).Program in communication disorders
University of Texas at Dallas. Callier Center for communication disorders.

やりとりの芽生えと展開 プロフィール表

J					4			8
I	8*	5	6	3	6	7		
H			4					
G	7*	3*						
F	6*	2	5			6		
E			4	2	5	4	5	
D	4*	5*			4	3		
C	3*	1*			1	3	2	
B	2*			2	3	2		
A	1*			1			1	
月 齢 カ テ ゴ リ	おとなに注意を向ける		おとなを見る・ほほえみ		おとなの注意を引く ↓やりとりの持続		信号の段階	やりとりの持続に関わる
	やりとりの開始と終了						展開	やりとりにおける主体性の

氏名				男・女	年	月	日生
第1回 評価	年	月	日	年齢	満	歳	ヶ月
第2回 評価	年	月	日	年齢	満	歳	ヶ月

やりとりの芽生えと展開 (1)

おとなに注意を向ける

1 * おとなの表情、声、そして/またはジェスチャー的な表現に注意を向ける。A

例：－おとなが口を開いたり、目を見開いたりするとその顔を見つめる
－おとなの声に振り向く

2 * おとなが近くに来ると、意図的にそのおとなに注意を向ける。B

例：－おとなの顔を見て調べる
－おとなが話すときに聞き入る

3 * おとなが提示したものに注意を向ける。C

例：－おとなが子どもの前でものを振って音を立てたり、握ったり、揺すったりすると、それを見たり、聴いたりする。

4 * 離れたところにいるおとなに注意を向ける。D

例：－部屋を動き回るおとなを見る
－離れたところから話すおとなの話に聞き入る

5 * おとなが注意を向けているものに対して、時々注意を向ける。おとなは意図的に子どもの注意をひきつけようとしているわけではない。D

例：－おとながものを手に取ると、子どもはその手にとったものを見る。

6 * おとなが注意を向けていることに対して一貫して注意を向ける。おとなは意図的に子どもの注意を引こうとはしていない F

例：－おとながものをとろうと手を伸ばすと子どもはそのものの方を見る。

7 * おとなが指し示した近くのものや、人や、出来事にたいしていつも注目する G

例：－教師がものを指し示すと、教師が指し示した方向を見る。教師の手と物とが同じ視野にないときは教師の指差した物を見ることができない

8 * おとなから指し示されたものや人、出来事にいつも注意を向ける。I

例：－示されたもの、人、出来事を直接的に見る

おとなを見る・ほほえみ

1 * 目と目があうと、微笑んだり声を出したりする。C

例：－教師が子どもに顔を見せて声を出すと、子どもは目を合わせて微笑み、声を出す

2 おとなとのコミュニケーション的やりとりの始まりに、おとなに微笑んで挨拶する。F

3 * おもちゃで遊んでいるときに、おとなを見つめ微笑む。G

例：－子どもが遊んでいるときに、顔を上げて教師のほうに振り向き、目を合わせることを求め、微笑む

4 コミュニケーション的やりとりの休止中に相手の方を向く。H

例：－教師と子どもは弾む遊びをしている。教師が休止すると、子どもは教師を見て、再開するように合図する

5 コミュニケーション的やりとりを行っている間は、相手の方を向くと声を出す行動が伴っている。I

例：－手遊びをしている間、子どもは手をたたきながら教師を見て声を出す。

おとなの注意を引く→やりとりの持続

1 他の人が自分に接触・近くに引きとどめるための行動をもっている。A

例：－つかむ、しがみつく、泣く、興奮する、おとなの顔を見る

2 知っているおとなが近づいたりおとなの声を聞いたりすると、笑ったり声を出したりして、おとなの注意をひきつけ注意を維持しようとする。B

3 おとなに手を伸ばしたりつかんだりすることによって、おとなとの接触を維持する。焦点はおとなの髪や顔や手に固執する行動ではなく、おとなを近づけておくことにある。B

例：－おとなに抱きつく、おとなの髪をつかむ

4 子どもの行動におとなが応答すると、その行動を時々繰り返す。E

例：－子どもがものでテーブルをたたくと、教師が子どもと同じようにテーブルをたたいたり「バンバン」と言ったりする。子どもは教師のその行為に注意を向け、再びものでたたく。

5 おとなの注意を引く行動を繰り返し行ってコミュニケーション的やりとりを継続する。F

例：－子どもが手をたたく、おとなが見て「上手ね」と言うと子どもはまた手をたたく

6 おとなの注意を向けさせるため、またコミュニケーション的やりとりを開始し持続するための行動のレパートリーをもっている。視覚的に問題がなければ、レパートリーには以下のすべてが含まれる：ものをおとなに見せること、渡すこと、指差し、目を合わせること、声を出すこと、身体的な接触をすること。I

(* のついた項目は、視覚障害のある子どもについては、聴覚や触覚等を使う状況に置き換えてください)

やりとりの芽生えと展開 (2)

やりとりの持続に関わる信号の段階

(このカテゴリーの項目に関する詳細は「受信方法と発信方法の発達の整理」の表を参照してください)

1 おとなと一緒にいる活動が一休みしたときに、ある行動をする。その際の子どもの行動はいつも同じとは限らない。C

例：一教師が子どもを膝の上で弾ませる、止まる、弾ませる、止まる、を繰り返す。子どもは教師の動きが止まったときに、声を出したり、弾んだり、手を振ったり、教師の足を触ったりする。その行動はその時々によって変わる。

2 同じ信号（合図）の繰り返しによってコミュニケーション的やりとりを持続する。E

例：一教師が子どもと一緒に弾む遊びを行い、止まる。教師の動きが止まると、子どもは弾む動作をすることによって遊びの再開を促しおとなが再び弾む。子どもはいつも同じ弾む動作で合図をし、それによってこのやりとりを持続する。

3 ジェスチャーやことば（手話）を使って、お決まりのコミュニケーション的やりとりを開始し、持続し、終了する。I

4 ジェスチャーやことば（手話）を使って、様々な話題について、新しいコミュニケーション的やりとりを開始し、持続し、終了する。J

やりとりの開始と終了

1 他の人との接触や、やりとりや、一緒に行っている活動を終了するための行動をもっている。A

例：一身体をよじる、背中を反らせる、ぐずる、泣く、遠くを見るなど

2 他の人とコミュニケーション的なやりとりを開始するための行動をもっている。B

例：一教師は子どもが口を開け閉めするのを観察する。教師はこれを子どもが何か言いたいサインと解釈し、「お話してるの？」といいながら子どもの口を触る。

3 おとなが立ち去ると動揺する。C

例：一教師とのやりとりの後で床に降ろされると、泣く

4 コミュニケーション的なやりとりを、休止するまたは終了するために、相手に合図をする。D

例：一遠くを見たり、少し動いておとなから離れたりすることによって、教師に止めることを合図する
一目を合わせることを拒否することによって、教師に止めることを合図する

5 コミュニケーション的やりとりを終了することに対して抗議する。E

例：一教師がやりとりを終了すると泣く
一教師がやりとりを終了しても、子どもはやりとりを持続することに成功していた合図を出し続ける

6 コミュニケーション的やりとりを開始するために、はじめの方法がうまくいかなかったら、別の方法を使う。I

例：一子どもは目を合わせてやりとりを開始しようとする。この合図がうまくいかない、子どもは教師に触れて、いないいないばあの合図をする。

やりとりにおける主体性の展開

1 触られたり、抱かれたり、揺すられたり、寄り添われたりすることをすぐに受け入れる。A

例：一教師がその子どもを驚かさことなく優しく抱き上げると、身体を教師に寄り添わせる
一教師がその子どもの身体を触ったとき、身体を硬くしたり、びっくりしたり、顔をゆがめたり、抵抗したりしない。

2 おとなの声のやりとりに、時々参加する。C

例：一子どもが声を出す、教師が話して休止する、子どもが声を出す。

3 おとなが子どもにとってなじみの動きを始めると、子どもはその動きを行うことによって反応する。D

例：一教師と子どもが這う姿勢になっているところで、教師が這う動きをはじめ。子どもは催促や操作的な援助なしで、教師と一緒に這う。

4 ものを介したやりとり遊びに参加することを始める。E

例：一教師が差し出したものを受け取るが、自分からはそれを教師に返さない。

5 模倣によってコミュニケーション的やりとりを持続する。E

例：一教師が車のおもちゃを前後に動かす。教師がその動きを続けている間に、子どもは別の車のおもちゃを前後に動かし始める

6 単に刺激を求めたりものを獲得したりするためでなく、やりとりすることを目的におとなを求め、自分から接触する。F

例：一やりとりを求めて、教師のところへ行く、教師の膝に座る、教師に向かって声を出す、自分の隣に座っている教師に手を伸ばす。

7 ものを介したやりとり遊びを子どもの方から開始する。I

例：一子どもが、自分に差しだされたものを教師に渡し返すことによって、やりとり遊びを始める。

8 子どもの方からおとなをリードして、やりとりの仕方を決める。J

例：一人形遊びで、子どもが人形の役割や活動を決めることに主導権を持ち、教師にそれに参加することを求める。

第3章 アセスメントの試用とアセスメント結果の 教育活動への活用

第3章では、研究協力機関等において、提案したアセスメントを試用し、そのアセスメント結果を教育実践に活用した9つの事例および実践の報告を掲載する。このアセスメント研究における各報告の位置づけを明らかにするため、それぞれの事例の前に、編者（齊藤・中澤）が実践についての短い概要を記した。また、編者らが実施したアセスメントの結果のまとめも概要の下に記した。

<報告1>のアセスメント結果と実践の概要

本事例は、医療的ケアを必要とする小学部1年の児童である。視覚の問題に関しては「明暗程度」との実態把握であり、結果として「聴覚優位」のかかわりが中心となっていた。角野先生は、まとめのなかで次のように書いている。「これまでにかかわったことのある聴覚優位の子どもたち・・・の場合も、かかわりの糸口を見つけ出せるような視機能評価にはなかなかたどり着くことができず、視覚に対してはほとんどの場合『聴覚優位』『光覚程度』『明暗程度』等の大雑把な実態把握に甘んじることが常であったように思う。・・・重度の知的身体的障害を合わせ有する事が多いためその問題の所在まで至らず、場合によっては視覚障害に対する対応は軽視してきたかもしれない。」アセスメントを通して、本事例が見ることができると特定された蛍光色が特定され、朝の会での色手袋をつかった取り組みや、苦しさを伴う医療的ケアのときに気を紛らわすことのできる見る楽しみに活用されたことが報告されている。また、眩しさを強く感じる本事例に対して、屋内でおこなった環境の配慮も併せて報告されている。

なお、本文中は、本事例を報告1の学習者、L⁽¹⁾と記す。(記：中澤)

アセスメントの総合 年 / 月 / 日

L(1)さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

見える視覚刺激の種類 (色や大きさ)、蛍光ピンクのみ反応

楽に見える距離、

楽に見える(見えにくい)方向、

提示の仕方、

提示のスピード、

まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、

提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、コントラストがある背景
疲れ(一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます)

反応おっどに数秒必要、ゆっくりと提示

まぶし(2あり)

うすぐらとこつたて

眼をあてる

評価者：教員

サポート：中澤 希

・蛍光みじり・オレンジ
には反応せず

・蛍光ピンク布には
うすわよりも早く反応

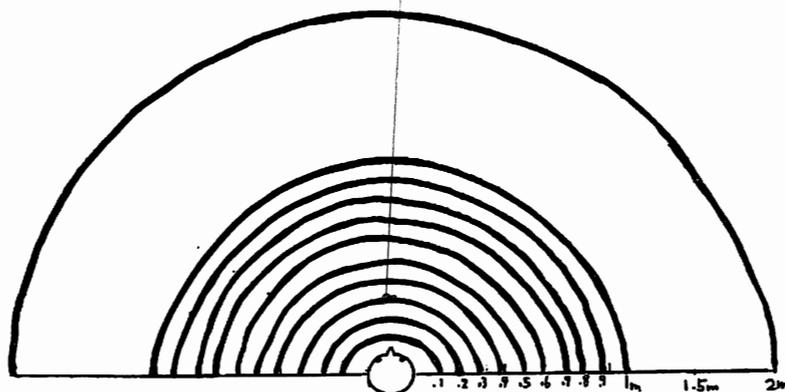
◎「まぶし」強くまぶ

・蛍光ピンク(大)

・30cm

・注視・追視あり

(さくらの歌に合わせて
ゆっくり動かすと)



<報告 1>

聴覚中心の関わりから、見える色の活用と「眩しさ」への配慮を行った事例

横須賀市立養護学校 角野ひろ子

1. はじめに

事例の対象児 L⁽¹⁾ さん（小1年生）が所属する小中1組は、医療ケアを受けながら学習活動を行う、いわゆる重度重複の児童生徒から構成されているクラスである。重度重複の児童生徒の中には、視覚の問題が感じられたり、すこし見えているようだがどちらかというと言や声を判断の手がかりとしているような聴覚優位の子も多い。しかし、多くの場合は、はっきりした視覚についての診断もなされず、重度の障害を併せもっていることが多いために、その問題の所在が明らかになりにくい。

L⁽¹⁾ さんの健康状態は比較的安定しているが、気切口内側に肉芽ができやすく、そのことが原因でカニューレトラブルに繋がりがやすい。分泌物が硬い上にカニューレが肉芽のために微妙に動き、吸引チューブが入らなくなることが度々である。分泌物を喀出したくても出口が詰まった状態になるのであるから、本人にとっては苦しい以外のなにものでもない。入学時から視覚の問題は気になるところはあったが、何よりも呼吸状態を優先にしなければならない学校生活の中では、視覚についての追求はなかなか行われずにいた。10月中澤先生に「視覚と眩しさ」についての助言をいただいた。そのことをきっかけに遅蒔きながら「視覚と環境」に配慮したかかわりという観点からそれまでのかかわりを見直してみた。

本レポートでは、かかわりの中での「視覚」に対する気づきを紹介しながら、L⁽¹⁾ さんがさまざまな感覚を通してどのように周囲の情報を採り入れているのかを考えたい。また、今まで意識することが少なかった「視覚と環境」に着目しながら今年度後半になってからのかかわり（環境）の変化に伴う微妙な表出の変化を紹介したい。

2. 児童の実態とかかわりのめやす

L⁽¹⁾ さんは、触覚に過敏があり突然触られたりすると身体を伸展させ顔を真っ赤にしてクシャクシャ顔になる。またそのような時は右下腿部を少し持ち上げるような微かな表出が見られる。クシャクシャ顔は、嫌な時だけではなく、流涎があふれそうになる生理現象やオムツ替えで股関節の痛みを感じているような時なども見られる。覚醒レベルは全体的に低く、寝たり起きたりの乳児のような生活なので、まとまった覚醒時間がとりにくい。しかし、歌を聴いている間だけは覚醒していることが比較的多いように感じられる。ことば掛けに対して、瞬きをしたり、舌出しのような動きがある。また、人が近づいてきたり音源に気が付くと、その方向に意識を向ける様子はあるが、眼球を素早くその方向に動かすことはできないようである。L⁽¹⁾ さんの応答をどう捉えるかについては、「瞬き」や「舌だし」を手がかりの出発点とし、「視覚」を意識したかかわりを心掛ける中で、少しでも見え方について情報を得たいと考えた。

3. かかわり当初の「視覚」についての捉え

<眼球の動き>

- ・ハンモックや抱っこされての揺れ活動では、動く方向に応じた眼球の動きが見られる。
（縦揺れでは、眼球は上下方向に、横揺れでは左右方向に動く）
- ・抱っこされながらの回転椅子遊びでは、180度位の半回転を、時計回りと反対回りで交互に行った。回転方向に眼球の動きはついてくるが、時間的に遅れて動くようである。

<見えについて>

- ・明暗は分かっているようだが、どちらかというと言聴覚優位の子である。
- ・かかわり手の顔を本人の顔に近づけると視線を合わせ見ているように感じる。
- ・近づいてきた人や音源に対しては、意識は向けていることは顔全体の様子から理解できるが、眼球を素

早くその方向に動かすことはしないので、見えていないのではないかと感じる。

- ・目の前に光を遮断するものを提示すると、それまでの明るさと遮断された瞬間時の明るさの違いは分かっているようである。(遮断された瞬間、眼球を動かしたり瞬きをする)

<眩しさ>

- ・遠足や外気浴では、車椅子がフラット状態であることもあり、太陽の光が眼に入りそうになると眼を閉じる。室内に戻ると眼を開ける。また、陽差しが入り込む明るい廊下などではその場所を通過する時は眼を閉じようとする。陽の入り込まない暗い場所になるとしっかりと眼を開ける。
- ・嫌な刺激等の時は、寝たふりをするような様子も見られる。
- ・寝たり起きたりの生活が多く、覚醒レベルは低い方である。

4. かかわりの実際 ～「視覚」についての気づき～

①移動速度について

朝登校しバイタルチェックを済ませると、調子が安定している時は1年生の教室に出向き朝の会を行う。朝の会は同学年の友達との共有時間としてとても大切にしている時間である。その行き帰り途中の探索の楽しみは、廊下の明暗と出会うことの楽しみである。他学部の教室の前を通過しながら1年生の教室にたどり着くまでの間、展示物が掲示している壁伝いの比較的暗い廊下、中庭の見える大きな窓がある明るい廊下、T字路での他の子どもたちとの出会い等、短い距離の中にも探索の楽しみは非常に多い。ある時、急いで移動をしてしまった。そのスピードに耐えられないのか、覚醒していたはずのL⁽¹⁾さんは目を閉じてしまっていた。速すぎるスピードにL⁽¹⁾さんの感覚がついて行けないのだと思った。周りの環境の受け入れができるくらいの速さまで移動スピードを落とすように心掛けた。スピードを意識すると環境を説明することは掛けも丁寧になり、より受け入れてもらえるようになった。掲示物の説明をするとそれを見ているような表情になったり、場面場面での応答の表情がとても明確で視線が合うようになったと感じる。入学当初どう見えているか分からないとスタートしたかかわりであったが、道中声を掛けられるとその方向に意識を向ける様子が見られるようになってきている。まわりからの情報を受け入れその感覚を意識して受け止めている様子を見ると、視覚からの情報はかなり入っているのではないかと確信するようになった。

②「パラシュートあそび」～室内での眩しさ～

6月集団学習の時間、白い布を使ってパラシュートあそびを行った。白い布が顔面上に覆い被さると明るい電気の光が遮断されるので、目を大きく見開き白い布を見つめているように感じた。明らかにそれまでの明るさとの違いを感じている。その布を揺らしながら顔面上からはずすと突然明るい照明が頭上に現れるので眼を閉じようとした。白いパラシュートの下にパステルカラーの風船をぶら下げた。パラシュートが揺れると色鮮やかな風船もいっしょに揺れとてもきれいであった。L⁽¹⁾さんに黄緑色の風船を近づけたが、眼球の動きはなかった。オレンジ色の風船も同様に近づけてみた。しかし同じように眼球は動かなかった。L⁽¹⁾さんは明暗の違いは理解できるが、色彩的な捉えはできていないのではないかと感じていた。

10月「室内での眩しさ」についての指摘を受けた。L⁽¹⁾さんのように視覚障害を併せ有する重度重複児は仰臥位でかかわることが多いため、天井の照明や窓から差し込む日の光の眩しさで眼を開けていることができず閉眼してしまうことが多いことや、覚醒している時間が少ないなどと言われている重度重複児の中には、寝ているのではなく眩しさのために眼を開けることができずに閉眼している子どもたちが多いこと等をうかがった。「明暗」「見え」「色彩」「外での眩しさ」等にだけこだわり「室内の眩しさ」への配慮を忘れていたことに気づかされた。これを機に教室環境(照明・採光)について見直してみた。

③教室環境の整備

L⁽¹⁾さんの個別のかかわりは、ベッドから床マットに降りて仰臥位姿勢で行うことが多い。かかわりの途中でも吸引等の医療ケアを必要とするので、本人の頭上には多くの医療器具をセットしてから学習を開始

している。看護師の動きやすさや医療物品の移動などを考慮し、L⁽¹⁾さんは光の差し込む方向に向かって顔を向け寝ている。基本的には照明や窓の位置と本人の位置関係に配慮して、眼に光が直接入らないようにすべきであるが、真逆の位置で寝ざるを得ないL⁽¹⁾さんの学習時は、カーテンをすることで窓からの光を遮ることにしていた。残る課題は「室内の眩しさ」に対する配慮である。L⁽¹⁾さんは照明の真下で寝ている姿勢をとっている。照明器具の下に白い“和紙のたこ”をイメージした素材（既製の結露防止ボード）を天井から吊り下げてみた（写真1）。間接照明にすることで、学習場所の環境が整備され、確かに眩しさはなくなった。「視ること」を妨げる問題は軽減されたので、照明の真下での学習活動にも集中して展開できるようになってきている。



写真1



写真2

④「朝の会での手話ソング」～蛍光ピンク色の手袋～

1年生の朝の会では、「呼名の歌」「曜日の歌」「今月の歌」の3曲を手話で歌っている。覚醒時間の少なかった入学当初から、朝の会だけは比較的覚醒していた。“音楽が好きだから”という母親の話しから、覚醒する時間が多い理由は“歌”であろうと感じていた。本人の目の前で簡単な手話をしながら歌い聴かせることを行っているが、手話をする手の動きがどの位見えているのだろうかという疑問を感じながらも、覚醒している日はできるだけ継続して行うようにしていた。見えているという確実なものがあればより楽しいかわりの時間になるのではないかと考えていた。

何色を捉えることができるかは、入学以来の大きな課題であった。視機能評価をしていただく機会を得、顔面から10～15cm離し蛍光色のうちわを提示したり追視の状況の評価した。その結果蛍光ピンク色の受け入れがはっきりと確認できた。顔面の左側にうちわを移動していくとうちわの移動に合わせて追視する眼球の動きも認められた。蛍光オレンジ色は蛍光ピンク色程ではないこと、蛍光黄緑の受け入れは今のところはほとんどないことなどが分かった。

「蛍光ピンク色が確実に見えている」という助言から、かわりの中でのこの色の利用が新たな課題になってきた。そこで同僚の助言もあり、手話ソングの時ピンクの手袋をして手の動きを見せてみたらどうかということになった。目の前にピンクの手袋を提示すると蛍光ピンクのうちわを提示した時のような眼の輝きが見られ、しっかり捉えていることが明確に分かった。ピンクの手袋の登場が歌の開始のサインのようなものにはなっているようである。

⑤「苦い薬液吸入」～キラキラ電飾への注目～

肉芽のできやすいL⁽¹⁾さんは、その治療のため肉芽が良くなるまでの間、臨時的に苦い薬液吸入の指示

が出ることもある。定時吸入の薬液は苦くないが、この臨時吸入の薬液はとても苦いらしいのである。L⁽¹⁾さんは分泌物の自力喀出を促すために昼注入前に毎日腹臥位姿勢をとっており、この姿勢で吸入を行うことにしている。

L⁽¹⁾さんは顔を横に向けた状態で吸入を開始するが、薬液が霧状になり気切口にあたりはじめると苦さを感じ始めるためか徐々に顔を背けできるだけ苦さから避けようとし始め、避ければ避ける程顔面は腹臥位器にのめり込んでいくようであった。かろうじて鼻呼吸をしている状態になった。そこで、吸入時目線の高さでピンク色が入っている電飾を点灯させてみた（写真2）。点灯した電飾の光が視界にはいると、苦い薬液の吸入中でも顔を動かさず電飾の光を見ることが多くなった。薬液の苦さよりキラキラする電飾の光への興味の方が勝ったということであろうか。諸感覚の中でも「視覚」からの情報を優先して採り入れ、電飾の光と点滅するおもしろさを感じているL⁽¹⁾さんの「視覚」活用の力に、これからのかわりへの期待を感じずにはいられなかった。

5. まとめ

L⁽¹⁾さんとのかわりは、当初から“呼吸状態はどうか”“カニューレトラブルはないか吸引チューブが入らないから入れ直そう”“今日は特に分泌物が硬いから早めに腹臥位にしよう”等と、気切口付近で分泌物が詰まる状態を引き起こさないために、看護師と連携しかかわり手は常に医療優先の方針でかかわっていた。そのことは現在も変わることはないが、両親・医療サイドとの連絡連携を密にすることにより、秋以降少しは落ち着いた学校生活を送ることができるようになってきたのではないかと感じる。かわり手からすれば、医療ケアに時間をとられ思うようなかわりができずにいたことに、後ろめたい気持ちにさえなっていたのが正直なところである。そのような時期に室内の眩しさや簡単な視機能評価をして頂く機会を得、その「視覚と眩しさ」に関しての気づきは、かわりを今一歩進めることに繋がり、何よりもかわり手にとっては、大きな助けとなった。

これまでにかわったことのある聴覚優位の子どもたちもL⁽¹⁾さんの場合も、かわりの糸口を見つけ出せるような視機能評価にはなかなかたどり着くことができず、視覚に対してはほとんどの場合「聴覚優位」「光覚程度」「明暗程度」等の大雑把な実態把握に甘んじることが常であったように思う。聴覚優位の子どもたちは、視力の問題、視野の問題、眩しさに問題があり視機能そのものに問題がある場合でも、重度の知的身体的障害を合わせ有する事が多いためその問題の所在まで至らず、場合によっては視覚障害に対する対応は軽視してきたかもしれない。しかし、出来る限り正確に評価を行い、その評価に基づきかわりを考えるということができたなら、どんなにか効果的なかわりができるのではないだろうか。

かわり手は、L⁽¹⁾さんの「外での眩しさ」を感じながらも、「室内での眩しさ」には気がつかなかった。“寝ていることが多く覚醒レベルが低い”という実態は、実は“眩しいが為に眼を開けられないでいた”ということである。このひとつの評価だけでもL⁽¹⁾さんの実態は大きく変化する。かわり手のこのような視覚障害の見落としが、実態を大きく変えてしまうことになり、かわり手の認識の欠如が、重複児の効果的指導の妨げになるのではないだろうか。いつまでも進まないかわりの原因がこのあたりにあったのではないかと反省する今年のかわりであった。

しかし、室内での眩しさや日差しの問題は、教室環境を見直すことに繋がり、「蛍光ピンク色を視ることができる」という確実な評価の結果は、朝の会でのピンクの手袋や吸入時の電飾のかわりに繋がって行った。そのかわりの変化に対して、L⁽¹⁾さんはそれを意識し、かわり手に小さな喜びと期待感を抱かせてくれた。

L⁽¹⁾さんの登校日数は、家庭の事情で週1～3日と少ない。呼吸さえ安定していれば多くのかわりが可能な子どもだと思う。「安定した呼吸状態」を支える医療ケアの裏付の上に、さまざまな学習を可能にする力を育てていきたいと考えている。

<報告 2 > のアセスメント結果と実践の概要

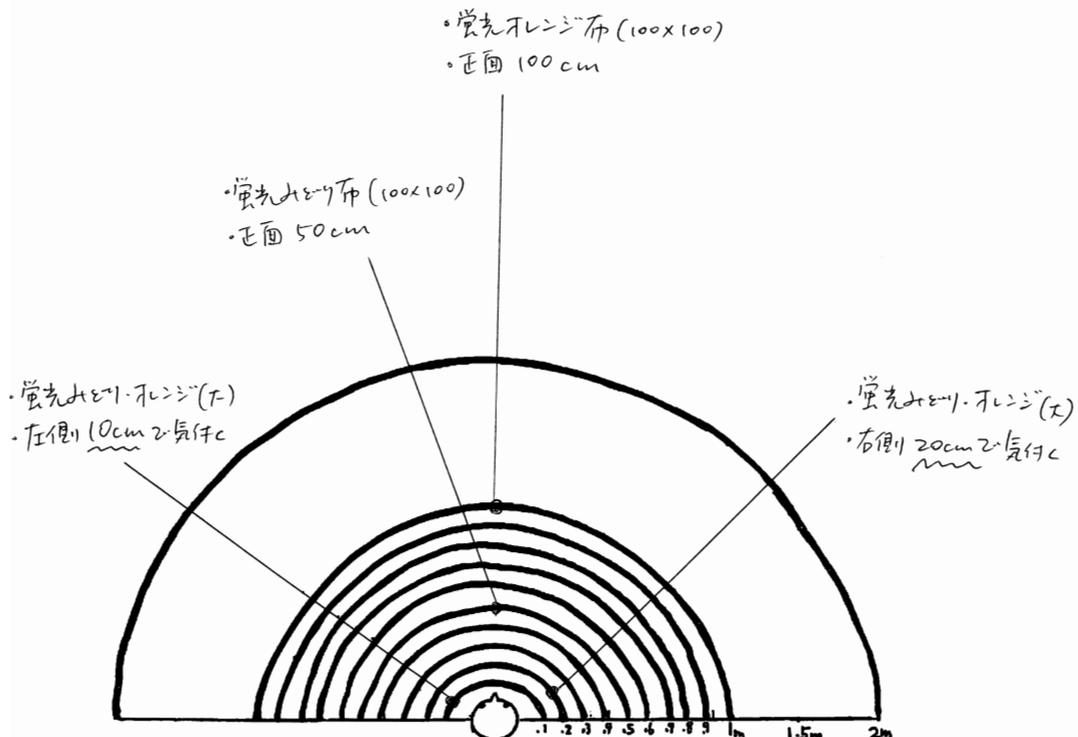
「アセスメントを通して、『このような物を、こうすれば彼と一緒にそれを見てかかわれるんだ』という客観的な事実・これからの手がかりを得ることが出来た。以後、以前からの学習内容には視覚的な活動の一面も取り入れられるようになり、更に視覚を最優先に使う学習活動もおこなえるようになった。・・・しかしこのアセスメントから得た最大のことは、私たちが彼が『見えている』と言うことを確信してかかわっていけるようになったことである。」ここから展開していった「日常生活指導」「からだ」「グループ学習」「課題」にわたる金子先生等の実践からは、視覚を使うことによって担当している本事例の世界が広がり、より主体的に周囲と関わられるようになっていく様子がいきいきと伝わってくる。特に、アートの喜びへといたる、独創的な美術の取り組みと配慮は、多くの学校の先生方にぜひ伝えたいものである。

なお、本文中は、本事例を報告 2 の学習者、L⁽²⁾ と記す。（記：中澤）

アセスメントの総合 _____ / 年 / 月 / 日

L⁽²⁾ さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

- ✓ 見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、
- ✓ 楽に見える距離、
- ✓ 楽に見える(見えにくい)方向、右側の方が見えやすい
提示の仕方、
提示のスピード、
- ✓ まぶしくない適度な照明、(照明や窓の光が直接顔にあたらない場所) ただし、色を見るときは十分な照明は必要
- ✓ 提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、(コントラストがある背景)
疲れ（一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます）



<報告2>

アセスメントの結果蛍光色が見えることがわかり、 視覚を使って楽しむ美術の授業を展開していった事例

横須賀市立養護学校 金子 洋

1. L⁽²⁾君の紹介

L⁽²⁾君は中学3年生男子。脳性麻痺による四肢体幹機能障害。眼底に異常はないが視力は明暗程度、情報の収集は聴覚がほとんどと言われていた。

緊張が強く拘縮もあり、一人で座位姿勢をとることはできず、座位保持椅子を使用。しかし手足は意図的に動かすことができる程度でき、手で人や物を触って探索したり、SRC歩行器での歩行も大好きである。

活動内容、状況などが理解できない時は不安のため緊張した面持ちで、自発的な彼からの働きかけはほとんどない。しかしかかわる人やその場の状況が理解できると、笑顔になり、声を出して笑う。嫌なことには不快な表情を見せるなど、とても感情表現は豊かである。呼びかけに対しては声を出して答えることができる。自分が手を動かして何かが起こったり、例えばテーブルからコップを落としたり、「朝の会」の合図のチャイムを得意げに鳴らしたり、それに対して周囲の人が何らかの反応を起こすと、自分とのかかわりを理解し、とても嬉しそうな表情を浮かべる。

人への関心は強く、スキンシップが好きである。自分にかかわってくれている人を手で優しく触り確認し、活動の際褒められたり、励まされたりするとそれに対して応えようとする。

この2年間はクラスメイト・教室も同じであり、状況の理解という観点からも、特に今年度は安定した精神状態で過ごすことが出来たように思われる。

2. 視覚に対するアセスメントから

以前から「明暗はわかるようだ」、保護者からは「顔を見ていてわかっているようだ」といわれてきた。しかしどの程度、何が見えているのかについての客観的なデータはなかった。私たちは、ある程度は見えているんだということは意識しつつかわりながらも、聴覚的・触覚的な情報の提示を主に行い、状況を理解させようとし活動を計画してきた。視覚を使った取り組みや、それを補助的に状況理解の手段として意識して使うこともあまり無かった。

アセスメントの中で彼は、光覚のみならず、どの方向からの、どのくらいの大きさの「蛍光色の画面」が、どれくらいの距離で「見えている」のかを笑顔で教えてくれた。

「このような物を、こうすれば彼と一緒にそれを見てかかわれるんだ」という客観的な事実・これからの手がかりを得ることが出来た。以後、以前からの学習内容には視覚的な活動の一面も取り入れられるようになり、更に視覚を最優先に使う学習活動もおこなえるようになった。

しかしこのアセスメントから得た最大のことは、私たちが彼が「見えている」と言うことを確信してかかわっていけるようになったことである。

3. アセスメント以後の係わりについて

L⁽²⁾君への一日のかかわりは、大まかに分けると「日常生活指導」「からだ」「グループ学習」「課題」となる。

視覚を意識してのかかわりは、そのすべてに渡るようになった。例を挙げれば、場所や活動の印としての蛍光色垂れ幕、感覚遊びでの蛍光ポスターカラーの使用、休み時間に蛍光色のボールで遊ぶ等。ここでは、「課題」（個人の重点目標の中で、1対1もしくは小集団でのやりとりを通して行うことにより、より達成できると考えられる課題について行う学習活動）について報告したいと思う。

L⁽²⁾君のこの学習には主にクラスの3人の教師があたっている。以下3人がかかわり別にそれ以後の様子をエピソードとして述べることとする。

（1）スキンシップを主とした1対1のかかわり・・S教諭とのエピソード

授業はL⁽²⁾君ともう一人の同級生にS教諭とクラスのもう一人の教諭の1対1。場所は生活訓練室の和室を使っている。ここはとても静かで、襖を閉めると暗室にすることもできる。ここでは主に以下の三つの活動を行っている。

①しずくさん・・・「しずくさん」という歌を歌いながらのボディータッチ・スキンシップである。L⁽²⁾君はこの歌のみならずいろいろな歌を歌いながらのスキンシップが大好きで、呼びかけには嬉しそうに声を出して答えてくれる。「もう一回やる?」「はい」と自分の希望を伝えることができる。お布団を敷いて横になってやるので、全身ばたばたさせて喜びながら。そして顔を斜めにして私の顔をよく見ている。

脱感作もねらいとして考えている。次に行う上肢での探索活動につなげるために。

②探索活動・・・腕や肩を少し動かした後、手を誘導して自分の靴をさわってみる。以前は手触りの違ういろいろな物を、触覚を主に探ることをしていた。しかし白いシーツの上の彼の歩行用白黒のツートーンカラーの靴はとても見やすいようで、この頃は自分で見てそれに向けて手を伸ばし、興味を持って触るようになった。見えやすい物をもっといっぱい触らせてあげたい。

③光遊び・・・襖と入り口の扉をすべて閉め、「暗くします」と声をかけると声を上げて喜ぶ。「暗くなったら教えてください」と声をかけ消灯すると、しっかり教えてくれる。何回か点灯・消灯を繰り返し、同じように声を掛け合いやりとりを楽しむ。

1メートル程離して懐中電灯の光を襖や壁、天井にあてると目で追う。光沢のある色紙や蛍光紙に光を当てる。ずっと同じ色にしていると、自分の手で懐中電灯を転がし、違う色に光をあてて見ていることがある。

（2）大型遊具を使用した前庭覚系刺激遊びのかかわり・・T教諭とのエピソード

大好きな「トランポリン」「シーツブランコ」などの大型遊具を使用しての授業を通して、「五感を活用した探索活動を活発にしていくこと」「友だちや先生とのかかわりを楽しむこと」「ルールを理解して活動に参加すること」を目標としている。

以前は「見え」に関しての具体的な実態を把握することが難しく、見えているようではあったが、視覚への働きかけの方法を模索しつつも、聴覚への働きかけを主なかかわりの手段としていた。中澤先生からのアドバイスを頂いたことによって、私としては「光を完全にとらえていること」「特に蛍光色に注目し、動く蛍光色のうちわを追視すること」「右側からの提示が見えやすいこと」などを確認することができた。

①体育館のトランポリンに蛍光色の布（体育館の入り口にあるのと同じ色）を貼り、歩行器でトランポリンを目標に歩いていくことにした。以前は「体育館だよ」「トランポリンだよ」と声をかけていたが、体育館の蛍光カラーの布、トランポリンの布の1メートルくらい手前に来ると、場所とその次の活動が理解できるようになり、「ひゃあ」と声を出し、足を素早く大きく動かして目標に向かって行くという楽しみと自信が持てるようになった。

②トランポリンでは、友だちに右側に並んでもらうようにした。以前はそばにいる教師が「隣は〇〇さん

だよ」などと説明していたが、隣にいる友だちの存在が視覚的にとらえられているのだろう、「きゃあ。」と友だちに声をかけるようになった。自分から手を伸ばして友だちの手を触ってその存在を確認し、教師に「友だちの〇〇さんだよ。ぼく、わかったよ」という自慢げな顔を向けるようになった。当てずっぽうに探索活動を行っていた頃より、活動が活発になった。

③トランポリンの上を教師が右から左へ移動すると、追視する。「先生の方を向いてください」と言うと、その方向へ顔を向け、「正解」と言われると嬉しそうに声を出していた。

④小学部の時、手の操作性は左優位との話があり、スイッチは左側で行うことが多かった。スイッチを右側に置くことで、位置がとらえやすくなったようだ。トランポリン遊びで、返事の代わりにスイッチを押す際に、探す時間が減りより確実に押すことができるようになった。

聴覚、触覚だけでなく、視覚を活用しやすい状況を作ることによって、本人が、自分の活動に自信を持つことができるようになった。聴覚に頼っていた時は、教師からの働きかけを待つことが多かったが、今は逆に本人からの働きかけが増えてきたように思う。教師からの情報伝達が視覚も使いやすい状況にあるため、自分から積極的に情報収集を行うようになったのか。

(3) 絵を描こう・・・金子とのエピソード

以前からグループ学習の「感覚」（いろいろな素材を五感を使って楽しむ授業）の授業で、蛍光ポスターカラーを使って、彼はいろいろな物に彩色を行ってきた。そのできあがりつつあるものを、彼はじっと見ていると私は思ってきた。そして手が自分の意思で動いていることも知っていた。しかし出来上がったものは、あくまでもすべてが彼の意思で行われたものではなく、手を介助され、教師の意図も入りと・・・彼が自分の手だけで、自分の目で見ながら自分の作品を作れたら。

アセスメントによって必要な状況が理解できた。

「絵を描こう」という活動は、つい最近始まった視覚を最優先に使う彼とのかかわりである。

① ポジショニングのこと・・・体幹部を安定させ上肢の意図的な動きを導きやすいのは、やはり座位保持いすの利用が一番と思われた。リラックスして右手でいろいろな物や人を触るときもとてもデリケートな動きが見られる。しかし椅子に付属しているテーブルの上では描画はできたとしても、彼がそれを見ることは困難である。そこで見やすい方向と角度を考え、テーブルの上に彼のリーチにあわせて画板を立てることにした。座角を直角に近くし、彼が若干体幹を左に傾けたときに、右手の動きと視線が一致することがわかった。採光はキャスト付きの椅子なので、その時の状況に合わせて窓際に近づくなどの調光が可能である。(写真2 ポジショニング)

② 画材のこと・・・描画絵の具は、見知っている「蛍光ポスターカラー」を使うことは決めていたがいろいろと問題があった。立面に描画するので筆や手につけた絵の具が描く前にたれてしまっは困る。不随意的な手の動きにも耐えて筆や手にとどまってくれないと困る。でもそのようにあまり粘性が高いと画面上での伸びが悪い・・・。

思いついたのは、彼が毎日水分摂取の時に使う増粘剤「トロミアップ」。絵の具、水と増粘剤の量をいろいろ調整して、問題をクリアする絵の具が出来上がった。よく紙に定着し、乾燥すると厚塗りしたときの盛り上がりもマチエールとして触覚的にも楽しめる。その絵の具を、透明のプラスチックの蓋付きコップに入れて「どの色使う？」と彼に選ばせた。(写真1) 描画する紙は光量によって、眩しすぎるのを防ぐために白、グレー、黒などを状況に合わせて使った。

③ さあ描こう・・・画板を立てて紙をクリップで留めると、その紙を見て「ひゃあ」といって笑顔になって手を盛んに動かす。絵の具のコップにトロミアップを入れて、一緒にシェイクする。「今日はどの色でいく？」コップを何色か提示するうちに一番大きな声で「ひゃあ」と言ってくれる。

「今日はどれで描く？」筆、スポンジ、ローラー、どれを手握らせようとしても手を開かない。



写真 1



写真 2

手はもう紙の上を動いている。「手でやりたいのかあ」。

コップを横にしてその中に彼の手を突っ込む。

集中した表情で、彼は手を動かし自分が作り出した物を見ている。(写真2 作品)

4. 最後に もう一つのエピソード

中学部の遠足で今年できた横須賀美術館に出かけた。私は彼に美術館本来の目的の作品鑑賞をしてもらいたかった。

巨大な赤をダイナミックに使った抽象絵画の前で、近づくとつれ彼は「ひゃあ」と笑いながらひときわ大きな声を上げた。

私もとても嬉しかった。

<報告3> のアセスメント結果と実践の概要

この報告は、「視覚を通じた環境の把握はかなり難しいのではないかと推測されていた児童の行動観察から、視覚的探索行動の芽生えを確認し、担任がその行動を支援するように関わりの方針を変えたことで、ものを見る力、環境を把握する力、やりとりの力が育っていった事例である。助言者が初めて授業を見学した場面から、最後に見学した場面までの10ヶ月間で、本児の視覚的探索行動は劇的に発展し、それに伴って見る力も育っていった。TACによる視力測定の結果の変化については下記を参照されたい。さらに、本児の探索行動の支援を行う担任との間には細やかなやりとりの関係が成立するようになった。「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントによると、9ヵ月後の場面では、「大人が指し示した近くのものや人や出来事に対して注目する」、「遊んでいるときに大人を見つめ微笑む」、「コミュニケーション的やりとりの休止中に相手のほうを向く」の行動が観察された。これらは、初回の場面で全く見られなかった行動であった。コミュニケーションの受信と発信の状況については本文中に詳細に記載されている。

なお、本文中は、本児を報告3の学習者、L⁽³⁾と記す。(記：齊藤)

アセスメントの総合 / 年 / 月 / 日

L⁽³⁾さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

見える視覚刺激の種類(色や大きさ)、TAC

~~楽に見える距離~~

楽に見える(見えにくい)方向、

提示の仕方、

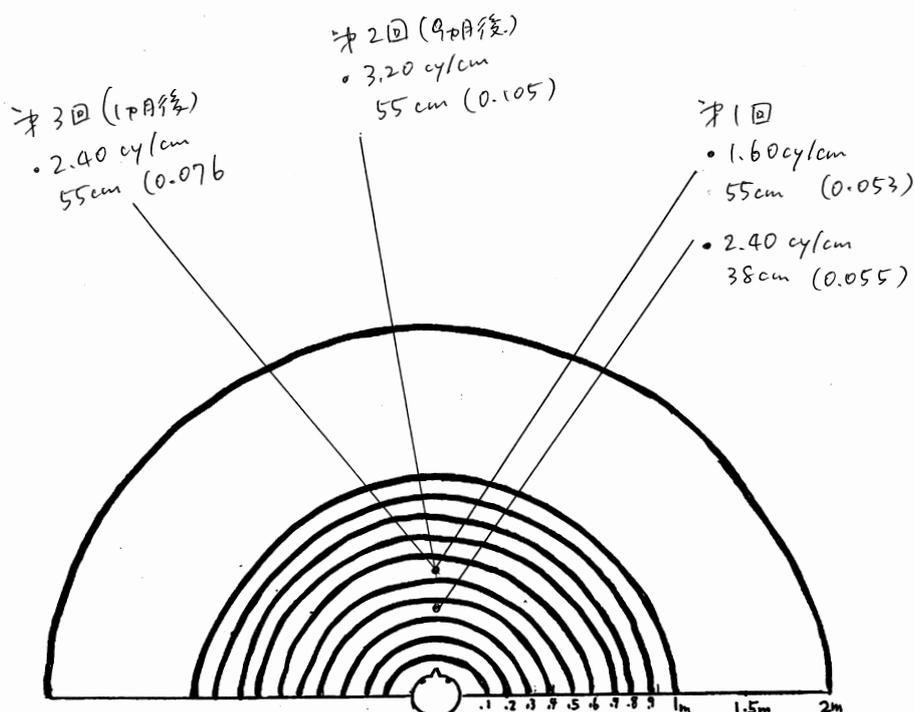
提示のスピード、

まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、

提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、コントラストがある背景

疲れ(一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます)

<実施の方法>・SRCウオーター2・屋外探索中に立ち止まった時はTACを提示した



<報告3>

芽生えてきた視覚的探索行動を支援するよう関わりの方針を変えたことで、ものを見る力、環境を把握する力、やりとりの力が育っていった事例

横須賀市立養護学校 高島 冬子

1. はじめに

L⁽³⁾くんは、現在、肢体不自由養護学校の小学部3年生に在籍している。脳性麻痺による四肢体幹機能障害があるため、移動・食事・排泄他の生活面全てにおいて支援を多く必要とする状態であり、また、外界への働きかけ（発信行動）も乏しい。聴覚優位で、右手で右耳を塞ぐような行為が時々見られる一方で、視覚に関しては、かなり見えにくく、環境の把握は非常に困難な状態であると推測されていた。

担任Tは、2006年度から2007年度の2年間にわたって本児を担当してきたが、中澤先生との出会いによりかかわり方に対して多くの示唆を与えていただくことができた。そこで、指導経過については、中澤先生の助言により見直した実態の捉え方やかかわりの方法とL⁽³⁾くんの変化していった様子についてI～Vの時期に区切ってエピソードを中心に記していきたいと思う。変化の様子については、「モノを視る力と環境を把握する力」、「コミュニケーション受信と発信の状況」という2つの側面から述べていくこととする。

2. 指導経過と結果

第I期（2006年4月～2006年9月）

2年生に進級したL⁽³⁾くんの担任となったTは、重点指導目標を ①人とかかわりや好きな活動（揺れ遊び、ふれあい遊び）を通して意思や感情、喃語の表出を促進する。②立位やSRC歩行器での歩行練習を行い体幹保持力、筋力の向上を図る。の2点に絞って指導を展開していった。

4、5月は、見えや聞こえの状態とコミュニケーション方法の観察、身体機能の把握に努めた。そこで以下の表のような行動が観察され、視覚に関しては、明暗を感じ取る以上に何らかの視覚からの情報も得られているのではないかという認識をもった。ただし、コミュニケーションの発信行動については、拒否のポーズ（両前腕を外転挙上する）やぐずるという方法で表現することが、この段階では最も多く見受けられることが分かった。

第I期前半	モノを視る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2006.4	* 給食時、好みの物を食べているときは、スプーンを近づけると口を開けることが度々あった。逆に、あまり好みでない物のときには、なかなか口を開けないため、スプーンで口唇に触れて促す必要があった。	[発信] この時期に発せられていた喃語「チェーチェ」「アッタ」「アーアッ」「イーイツ」「タータ」など
2006.5	* トランポリン上に赤い柄の付いたバスタオルを敷き、その上に本児を横たえさせた所、柄をチラッと目で見て確認していた。 * 洗濯室に車椅子で入室する際、暗い場所であるため怯えた表情になり周囲を見ていた。 * 体育館に作ったトンネルを車椅子でくぐる際、上記と同様に周囲を見て明暗を感じていた。	[発信] トランポリンに乗せると、揺らして欲しくて全身をもぞもぞさせることがあった。 [受信および発信] 「ゆさゆさ桃の木」の歌が始まるとシーツブランコがはじまることが分かり、前身をばたつかせた。（1年次の活動の記憶）

第Ⅰ期 後半	モノを見る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2006. 6	* 赤マット上に仰臥位姿勢をさせ、押し笛を右手に持たせた。気に入って、左手に打ちつけながら音を出していたが、何度かマット上に落としてしまっていた。すると、自らからだの向きを変えて拾う行動が見られた。	[発信] 給食後、何か訴えかけるような様子で「アアッ」と声を出していた。表情をゆがめていたため、どうやら給食用の椅子から降りたいのだと予想された。SRC歩行器に乗り換えると落ち着いた。(この時期、食後にはSRC歩行器に乗り換えることが多かった) [発信] 図工で七夕飾り作りの授業中、開始後30分程で、両前腕を外転挙上する拒否のポーズと共にぐずり出した。SRC歩行器に乗り換えると喜んで動き出した。
2006. 9	* 9月以降に気付いたこととして、合同学習室・体育館・教室等へ廊下から入室する際、周囲を見回す様子が伺えるようになってきた。 [発信] 運動会の練習中のこと。SRC歩行器でしばらく歩いてから、体育館中央に広げてあるエアートランポリンに乗るという競技内容だが、他児が、続々と乗り始めているのにいつまでも乗せてもらえず、後半は、ぐずり出してしまった。エアートランポリンに乗った途端に穏やかな表情になった。エアートランポリン(緑色)が良く見えていたようだ。 * おむつ交換のため、トイレのベッドに仰臥位で横たわっている時、左斜め上方にあった赤いお尻拭きのパッケージを目でチラッと確かめてから、左手で掴んで胸の上に乗せた。カシャカシャと音を出しながらしばらく遊んでいた。その後は、赤色だけでなく水色や緑色のパッケージも掴んで遊んでいる。	[発信] この頃から、給食であまり食べたくない時にはプーッと口から吹き出すようになってきた。 [発信および受信] 給食後、諸事情によりなかなかSRC歩行器に乗せてもらえなかった所、大きな声を出してぐずり出した。しばらくしてから、歩行器前方のパイプバーに取り付けてある押し笛を押しながら本児のほうに近付けていくと乗れることが分かり落ち着いた。

中澤先生の助言① 9/20 赤マット上での手遊びの授業後、SRC歩行器で教室へ移動

② 10/26 SRC歩行器で放送室に移動してパソコンの授業後、教室へ移動

① について

L⁽³⁾くんは、仰臥位姿勢になると何度も首を持ち上げる。また、仰臥位から引き起こした際、首を180°回転させ周囲を見ている。これは、次に何をするのかを期待している意思表示と受け取れる。続いて、SRC歩行器に乗せた途端、力強く挑戦的になった。これらのことから、L⁽³⁾くんにとっての今後の課題は、SRC歩行器に乗車して好きな所へ行き、楽しい活動を積み上げていながら日課表を作っていくのも良いと考えられる。もしかしたら、自分の行きたい場所へ行けるようになるかも知れない。

② について

視覚障害者にコンピューター指導は有効である。SRC歩行器で廊下を進んで行くと、L⁽³⁾くんは、右見て・左見て・上を見て環境認知をした後、納得してから動き出す様子が観察される。物体は、いろいろな角度から見ても同じ物だという恒常性を付けさせていくことが大切である。行き先を選ばせるに当たっては、実物を合せて提示するのが良い。

第Ⅱ期（2006年9月～2006年12月）

中澤先生の助言を受け、第Ⅱ期は、SRC歩行器に乗車しての探索活動を指導の中心に据えて取り組んでいくこととした。この時期は、歩行器を使用して自由に歩けることが嬉しくて、とにかくがむしゃらに歩き周囲の観察をして回ったという数ヶ月であった。ただし、体幹や両脚の動きはまだ不十分であったため、歩行器の前進や方向転換の際は、引っ張り押すなどの補助が少なからず必要であった。一方で、手で物を操作したり、表情で感情表現をしたりといった発信方法に広がりが出てきた時期でもあった。

第Ⅱ期	モノを視る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2006.9		[受信] SRC歩行器で好きな場所での活動を終え、最後に「L ⁽³⁾ くん、トイレに行ってからお茶を飲もう」と声をかけると憂鬱そうな表情で眉間にしわを寄せた。
2006.10	<p>[発信] 運動会当日のこと。左斜め前方に位置していた車椅子のハンドルにぶら下がっていた赤いビニール袋を目で確認後、左手を伸ばして盛んにその袋を掴もうとしていた。掴んだ後、胸の前にもっていき右手に持ち替えながら口唇で舐めていた。何度もこのような行動を繰り返していたため、次第にビニール袋は破れてきてしまった。</p> <p>* SRC歩行器で中学部前の廊下を通過して放送室までの移動時のこと。右見て、左見て、上見て、周囲を眺めて確認してから前進するのを繰り返し行っていた。特に、中学部前の壁面（書道の作品）は良く見ている様子が普段からも伺えていた。</p>	<p>[受信] アート（図工）の時間に自分で作った紙製の帽子（キャップ）とリュックを身につけさせると嬉しそうな表情をした。</p>
2006.11	<p>* パソコンの授業では、画面を注視し、自分からタッチパネルに触るようになってきた。</p> <p>* 担任Tが、いつものテーブルでお茶を作っている時、黄緑色のL⁽³⁾くん用のコップを見つめ、かき混ぜる音に耳を傾けていた。</p> <p>* 朝、教室に入室する際、一旦車いすで入り口に立ち止まっても、確認するかのようにぐるっと見回すことをしなくなった。もう、わかっているということだろう。</p> <p>* やまゆり祭の事前学習では、スクリーンを見つめよく笑っていた。</p>	<p>[発信] パソコンの学習を終了したくなると、もぞもぞ動いたり、右手でどけようとしたりする行動が見られるようになってきた。</p> <p>[受信] 「L⁽³⁾くん」と呼びかけると顔を上げ、ニコッと笑うことが増えてきた。逆に、他クラスの馴染みのない教員が声をかけると、顔を上げてもしっと見て不思議そうな表情をするという話を聞いた。</p> <p>[受信] 岩戸小学校1.2年生約80名との交流の時、体育館の中は騒がしく、前半は、ずっと右手で右耳を塞いでいた。後半は、顔を上げてバスケットゴールや2階を見上げる余裕が出てきた。</p>
2006.12	<p>* これまで戸外へ出る時には、プラットホームからスロープを下って行くルートしか知らなかったが、事務室横の職員玄関付近から明るい光を感じたのか、そちらの方へ突進して行くことがあった。この日を機に職員玄関横のスロープより戸外へ出るルートを覚えた。方向転換についてはうまくできないが、左足を軸にして回転しようとする様子が見られるようになってきた。</p> <p>* やまゆり祭のリハーサルでは、天井から吊ってあったスタンドグラスをじっと見上げていた。</p>	<p>[発信] 給食のパンは、あまり好まないが、ジャムを塗るとよく食べていた。ところが後半、ジャムがなくなり、ボルシチにパンを混ぜてみたが、一口食べさせた途端にプーッと吹き出してしまった。</p>

中澤先生の助言 ③ 1/17 SRC歩行器に乗車しての戸外探索と視機能検査

戸外では、コントラストのはっきりしたものをしている。梅や桜といった木の枝の隙間から見え隠れする青空やエアコンの室外機など。校内では、部屋の開口部（入口）では、必ず一旦立ち止まっている。

<視機能検査について>

アセスメントは、コミュニケーションである。子どものことを良く理解した人間がアセスメントをしたかがポイントになる。今回、TACを使用して実施した視機能検査で、Kくんの視力は0.05という結果が出された。

第Ⅲ期（2007年1月～2007年2月）

中澤先生の助言を受け、第Ⅲ期は、L⁽³⁾くんが立ち止まったときには、行きたい方向を自分で決められるような問いかけをするよう心がけた。また、視力検査の結果0.05という数値が出たことで、視覚からの情報のみでもある程度の事物や環境把握が可能であるという認識の下で、事物の提示の仕方（じっくり様々な角度から見させてから声や音を出す）や接し方（補足的な状況説明）の工夫を行った。

日々の探索活動を通して、体幹支持力および脚力が向上してきたことや校内地図が理解できてきたこと、また、共感を求める‘ほほえみ’が出現したことなどは特筆すべきこととしてあげられる。正にこの時期は、視覚・環境認知面・コミュニケーション面共に大きく飛躍した2ヶ月であった。

第Ⅲ期	モノを視る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2007.1	<p style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">この頃になると、いろいろなものをじっと見つめることが多くなってきた</p> <ul style="list-style-type: none"> * 戸外を散歩しているときには、桜の木や梅の木の梢を立ち止まって見る。 * 担任Tが、牛乳を飲んでいるところをじっと見る。 * 濡れタオルを顔の前に持っていきL⁽³⁾くんの顔を拭こうとすると喜ぶ。 * エアコンの室外機の前で立ち止まりじっと見る。 * 体育館舞台上の天井のライトを見上げる。赤い聴診器、青いポロシャツなどを見つめるなど視線を強く感じる場面が増えてきた。 	<p>[発信] せいかつの「人間すごろく大会」でのこと。SRC歩行器で参加したものの、なかなかゲームが始まらずぐずり出してしまった。一旦、車椅子に乗り換え1回目のゲームに参加したが、ゴールの合図であるツリーチャイムに触ろうともせず不機嫌なままだった。2回目のゲームは、再びSRC歩行器に乗り換えて参加したが、授業内容がL⁽³⁾くんにはわかりにくかったのか泣き出してしまった。終わりの歌の時には、「はあ～」とため息をついていた。</p> <p>[発信] 全校朝会の折。マイクを使用して司会がしゃべり始めると、右手で右耳・左耳を交互に押さえる仕草を止めず、かなり強い力で耳から手を離さなかった。</p>
2007.2	<p>[発信] L⁽³⁾くんの新しいバギーが完成し、試乗する。乗せ替えられると背中側の青い生地をのけぞって見て、手で触れるなどしていた。乗っている間は、にこにこして妙に嬉しそうだった。戸外への散歩と結びついているように見受けられた。</p> <ul style="list-style-type: none"> * SRC歩行器で保健室へ入室すると明るいサッシの方へ進んで行った。サッシを開けると風を肌に感じる事ができ、戸外へ出ると大喜びだった。 * 絵本の絵に興味をもち始め注視するようになってきた。 * 2月下旬、SRC歩行器での歩行中、壁にぶつかる前に左足を軸にして廊下のT字路を左折することができた。また、体育館のトランポリンに乗るためのスロープの上り口がわかり、自らスロープに近づいていった。 * 体育館へ通じる4つの入口と各遊具の場所、また、戸外へ通じる出入り口（プラットホームと職員玄関横のスロープ）の場所などある程度の校内地図が理解できている。 	<p>[発信] SRC歩行器での歩行中、思いと異なる場所に入ってしまったり、通り過ぎたりしてしまった場合などバックや方向転換をしようと両足をばたばたさせる。</p> <p>[発信] 職員玄関から戸外へ出て、風をきってスロープを下っていく時は、きゃっきゃと大きな声を出して大喜びだった。</p> <p>[発信] 意図せず向かった方向と思いが異なった時、顔を反対側に向けて向きを変えようとする。校舎内外の位置関係がある程度理解できているように思われる。</p> <p>[発信] 水分摂取の際、飲みたくなくなってくるとコップを払いのけたり、どけようとしたりという仕草が見られるようになってきた。</p> <p>[発信] リズムの授業中、あぐら座位を後方から介助している際、時々顔を上に向け、担任の顔を見るような仕草があった。（アイコンタクトか？）絵本を読んであげているときにも同様のことあり。</p> <p>[発信] 図書コーナーの本棚に向かい、ぶつかって行ったため、本を開いて見せてあげた。</p>

第Ⅳ期（2007年3月～2007年7月）

2007年3月以降は、片足を軸にして方向転換をしようとする動きが顕著に上手になってきた。コミュニケーションの側面からは、落ち着いた状態で話しかけに耳を傾けるという受信行動を行った後に、何らかのアクションを起こすという双方向のやりとりが可能になってきた。また、未知なる場所への探究心も芽生えてきており、活動の幅も広がってきている時期でもある。

第Ⅳ期	モノを視る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2007.3	<p>* プラットホーム付近に来ると向きを変えて自動ドアに進んでいくようになった。</p> <p>* 体育館では、他児が活動している間をぬってトランポリンに向かうスロープへまっすぐ進んでいった。</p>	<p>[発信] 朝、そろそろお茶の時間だなという時、「あー」と声を出し催促??「お茶飲みたいんだね」と言いながら飲ませると嬉しそうな表情をした。</p> <p>[発信] トイレ、食事等で関わっている時、上（後方）を見上げて担任Tの顔を見ることがあった。</p>
	<p>[受信と発信] SRC歩行器で廊下を歩行中、放送室の手前で立ち止まった。「入る?」と問いかけると部屋に向かったので、一緒にパソコンを行った。</p>	
	<p>[受信] 自分の行きたい場所へ自在にいけるようになってきた。同時に、話しかけに耳を傾けるようになってきた。双方向からのコミュニケーション成立の兆しが見えてきた。</p>	
2007.5	<p>* 小学部3年生になって一ヶ月半、自分の教室の場所がわかり、廊下から間違えずに自分の教室にはいることができる。</p> <p>* 給食では、大好きなおひたしが入っているお皿を顔の右横に持ってくると確認する様子が見られた。</p>	
2007.6	<p>[発信] 今まであまり探索することがなかった小学部高学年の教室や中学部の教室、事務室などに立ち寄るようになった。（未知なる場所への探索行動）</p>	<p>[受信と発信] SRC歩行器で廊下から合同学習室自ら入室する。この日は、研修会のため朝からパイプいすがずらりと並べてあった。不思議そうな表情で観察していたため理由を説明する。すると、納得したかのように再び歩き出した。</p>
	<p>[受信と発信] 給食の直前、SRC歩行器で歩行中、「L⁽³⁾くん、トイレに行こうね」と声をかけた。少し手前で立ち止まり考える表情をしたが、しばらくしてから左斜め前方のカーテンの方へ向きを変え、トイレに入っていった。</p>	
2007.7	<p>[発信] 自分のやりたい活動があるときは、トランポリン、ボールプール、図書コーナーなどSRC歩行器に乗車したままぶつかっていくようになった。</p> <p>* 放送室入口にぶら下げた赤い布により、少し離れた場所から向きを変えながらまっすぐに入室できるようになった。</p>	<p>[受信] 歩行器前方のパイプバーに取り付けてある押し笛の音が聞こえる＝SRC歩行器に乗れることであるということがわかり、全身を突っ張らせて喜ぶ。</p>

中澤先生の助言 ④ 7/12 SRC歩行器に乗車しての探索活動（校内および戸外）

最近では、SRC歩行器での探索活動中、立ち止まった際にしばらくの間、押し笛を押していることがある。この行為は、次の行動を決定あるいは思案するために、そして時には、自分の思いと異なる提案をされた場合に、気持ちを整理し、切り替える一助としても使われているようである。

第Ⅴ期（2007年9月～2007年11月）

中澤先生からの助言を受けたことで、担任Tは、L⁽³⁾くんにとっての押し笛の意味を再認識することになった。歩行器前方のパイプバーに取り付けた押し笛は、当初、「自らモノへ働きかけていく手をめざして」という目的のもと、単なる音の出る玩具としての役割を果たしていた。ところが、SRC歩行器への乗車が頻回になるにつれ、その音はSRC歩行器に乗れる合図（サイン）へと変化し、同時に行動の自己決定を促すまでのいわば支援ツールのようなものとしての役割をもつようになっていった。

確かに、この助言をきっかけにL⁽³⁾くんの行動を観察していると、立ち止まって何かを考えている表情の時に押し笛を押しているということが良く分かった。しかし、第Ⅴ期に入り、歩行速度が速まると共に一層探索活動が活発になってくると、押し笛を押している時間が短くなってきた。この時期には、さらに「モノを視る力および環境を把握する力」が伸び、ある場所へ行くのに近道を通って行ったり、逆回りをしたりということが可能になってきたことも大きな特徴である。正にL⁽³⁾くんの周りの環境が点から線になり、そして、面になったということなのだろう。

第Ⅴ期	モノを視る力および環境を把握する力	コミュニケーション受信と発信の状況
2007. 9	[受信と発信] 小学部と中学部の間に位置するサッシから近道をして戸外へ出て行こうとぶつかっていったが、「そこからは、出られないよ」と伝えと諦めて方向転換をした。 [受信と発信] いも畑横のコンクリート通路を通り抜け、芝生の前に出たが、数日前に教えたように芝生を突っ切ることなく、手前で方向転換をした。	
2007. 10	[受信と発信] 2年生の時には、自分から近付くことがなかった洗濯室に入室し、洗濯機にぶつかって行ったため「これは、洗濯機だね」と話をする。 [受信と発信] 教室の中の本棚があるロッカーへぶつかって行ったり、テレビの方へ向かって行ったりした時には、本を開いて見せる、テレビをつけるという行動を説明しながら行った。	
2007. 11	[発信] 他クラスからの応援の先生とSRC歩行器に乗車して教室を出て行ったが、今迄一度も出たことがないサッシの方へぶつかって行った。数日前に逆方向から校舎の中に入ってきたことはあったが、その場所からこの日は出て行こうとした。反対ルートも覚えているということのようだ。 [受信と発信] 日課が漠然と分かっているのだろうか。いつもならSRC歩行器で一定時間探索行動をした後は、「からだのへや」へ行くという流れになっている。しかし、この日は一定時間歩いた後も「L ⁽³⁾ くんの好きな所へ行っていていいよ」と声をかけた。すると、歩くのを止めてしまった。どうやら悩んでいたようだ。そこで「からだのへやに行こうか」と声をかけると歩き出した。	

中澤先生の助言 ⑤ 10/31 SRC歩行器に乗車しての戸外探索と視機能検査

TACを使用して実施した視機能検査で、Kくんの視力は0.1という結果が出された。益々探究心旺盛で成長している。分かれ道では、行きたい方向を自分で選んでいた。また、2年生の時に入らなかった洗濯室にも入っていった。

日課表や予定表が使えるようになるかも知れない。また、眼鏡の使用について、眼科で検査してもらい考えてみたほうが良いかも知れない。

3. 考察

L⁽³⁾ さんの担任となった2年前、誰がここまでの成長を予測できただろうか。

低緊張で不定額のため、後ろからしっかりとした支えがなければ起き上がって活動することすら難しい本児が、今ではしっかりと周囲を見回しながら自分の行きたい場所へSRC歩行器を使用して向かって行くことができるのである。しかも、話に耳を傾け、行動を自己決定しながら……

いただいた助言により、その時々でL⁽³⁾ さんとの関係を見つめ直すと共に新たな視点を持って指導に当たることができた。

L⁽³⁾ さんからのことばや声での発信は、あまり変化は見られなかったものの、表情と行動で十分に応えてくれたことで良好なコミュニケーション関係を築き、やりとりの発展を遂げることができた。何よりL⁽³⁾ さんと一緒にいる時間は、担任Tにとってとても楽しく幸せな時間となった。ここに深く感謝致します。

<報告4>

受信方法と発信方法を工夫し「絵日記」を活用した聴覚障害のある児童の事例

横須賀市立養護学校 立木ひろみ

1 L⁽⁴⁾さんのこと

L⁽⁴⁾さんは肢体不自由と聴覚障害を併せ持つ小学部1年生のお子さんです。体の緊張が強くアテトーゼ型で自分の意思でコントロールできるのは頭部です。3歳から聾学校の幼稚部に通っており、私は幼稚部の2年生の時に関わりました。その後私が現任校に転勤となり1年後の今年担当させていただくことになりました。本校に入学当初の母親の心配は、今までは自分が主に通訳をしてきたけれど、自分ひとりでコミュニケーションが図れるのだろうかということでした。集中力があり、あらゆる事に興味関心が強いお子さんです。

2 受信方法について

彼への受信の方法は聾学校で手話を使っていたので手話を中心にジュスチャーや絵や写真などの視覚教材を中心に行うことにしました。入学当初本人はこの学校では補聴器はつけないと決めていました。補聴器は聾学校でつけるものと思っていたようです。そこでクラスの全部の先生方が付け方の練習をし、気が付いた人がつけるようにしました。肌が敏感でかぶれやすいことやうっとうしいこともあり始めは嫌がっていましたが、付けると自分の声がフィードバックするせいか大きな声が出せるようになりました。リズムの時間「アイアイ」を歌う時伴奏君のスイッチを押す係りをしました。別の時間に「アイアイ」を歌うことにした時、自ら補聴器をつけて欲しいと訴えてきました。また座席はみんなの顔が見えるように馬蹄型に並ぶことにしました。これはL⁽⁴⁾さんに限らずお互いの顔が見えるので他の子どもたちにとっても良い方法だと思います。また聞こえづらいL⁽⁴⁾さんの為に朝の歌は手話のついたビデオを見ながら歌うことが多くなりました。これは手話を覚えるのに先生方にとっても良い方法だと好評でした。

3 発信方法の工夫

悩みはL⁽⁴⁾さんからの発信方法をどの様に構築していったら良いかということです。音声言語では話す事もできないし、手も自由に動かないので手話もできません。現在の彼の発信方法は視線と、お姉さんや母など簡単な指でできる手話のみです。しかし彼の発信能力と意欲はすばらしいです。例えば帰りの会で「今日楽しかったことは何？」と聞くとしばらく考えI先生を見ます。「I先生に話して欲しいと言っています。」という「えー私。」と先生はしばらく考えて「給食の時、K先生に食べさせて貰って嬉しかったの？」と言いました。そのとおりに私が手話でL⁽⁴⁾さんに聞くとニコニコして頷く。K先生は初めて1年生のクラスに手伝いに来てくれた他のクラスの学校で1番若い女の先生です。L⁽⁴⁾君は若い女の先生が大好きです。その日はI先生がL⁽⁴⁾さんの隣で他の子を介助しながらK先生にL⁽⁴⁾さんの摂食の仕方を説明してくれました。だから彼はI先生なら自分の言いたいことに気付いてくれると考えたのかと思うと、なんと賢い子だろうと感心してしまいました。

将来彼が自分の言いたい事をどの様に発信することができるか考えていくと、例えばパソコンを使って文字で表現できたらいいなと思います。それにはとにかく現在はあらゆる言葉をひらがなで認識させる必要があると思いました。彼の日常を言語化させる為にどの様に指導していこうか迷っている時、中澤先生に絵日記指導の助言を頂きました。

4 絵日記指導

初めに彼と一緒に歩きながら興味を持った物をデジカメで写して歩きました。すると、こんな物に興味があったの？という物がカメラに収まりました。例えばトイレマーク・下駄箱のママの靴・教室のマーク等です。女子トイレマークを見て中に入りたいというので「ここにあなたは男の子だから入れません。L⁽⁴⁻²⁾さん・D先生は女だからはいれます。」という学習もすることができました。

「せいかつ」の時間ボウリングで優勝した写真をノートに貼った時は迎えに来た母親に「通学鞆に入れたノートを見て。見て。」と言いたげに鞆に視線を移し知らせていました。

絵日記は主にカメラで撮った写真を特殊なハサミで切り取り、糊をつけてノートに貼りました。それからOTに作ってもらった特殊なホルダーを使ってサインペンで（写真1）ひらがなで言葉を書きました。本人はとても自分で書くのが大好きでよこんでやっていましたが、言葉を定着させたい・ひらがなを覚えて欲しいという私のねらいとしては、書いた文字がぐちゃぐちゃになってしまうので困っていました。でも本人の気持ちも大切にしたいし…。苦肉の策で私が小さく模範を書いてみたりしましたが、十分ではありません。そんな悩みを中澤先生にお話しすると、スタンプを押す方法を教えてくれました。スタンプ押しだと自分でやりたいという本人の気持ちもある程度納得させられるし、きちんとした形も残るので満足できるのではないかということでした。

早速ひらがな50音のスタンプを用意し、始めてみました。その際OTの先生にスタンプの上手な押し方のアドバイスも頂きました。

細かいことですが、新しいスタンプを用意したさい、L⁽⁴⁾君が押すにはスタンプの文字の周りのゴムの四角い面まで出てしまい字よりも目立ってしまうのが気になりました。文字だけをきれいに押すのには微妙な手の力の抜き方が必要で、手の緊張が強いL⁽⁴⁾君にはとても難しいことでした。そこで中澤先生からお借りしたスタンプをみるとさすが unnecessary ゴムの部分は切り取ってありました。真似して削ってみましたが、以前よりは良いのですが押し方によっては、まだ切り取った部分の線が出てしまいます。多分究極は文字の部分だけ残れば良いと思います。この部分は今後の課題です。

しかしスタンプ学習の効用はL⁽⁴⁾君にとっては押すことだけではなく、はんこの上の表示の部分での学習が功を奏しました。例えば50音に並べてある中から「『ひ』はどれ？」と尋ねて探させることもできるのです。ひらがなに親しむことができるのです。そして、彼がどの字が認識できていないか等の評価もできるのです。ノートに押す前には必ずはんこを並べて上の部分を見せ目で言葉を追わせるようにしました。また指文字との対応も忘れないようにします。またはんこを並べる事により彼が言いたい事であるか否かの確認もできます。しかもL⁽⁴⁾さんにとっては遊び感覚でできるのです。



写真1



写真2

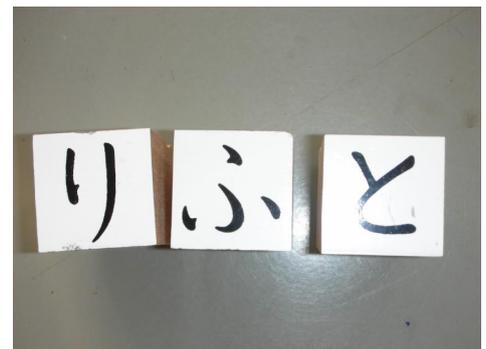


写真3

5 絵日記指導の効用

① その場にはいない人とも時の共有ができ、コミュニケーションが図れる。

L⁽⁴⁾ 君は週1回聾学校のことばの教室に通っていますが、担当のM先生から「最近絵日記を自慢げに見せてくれ自分の言いたい事を写真で示してたくさんお話をしてくれます。」とお便りに書いて下さいました。これこそ私が一番ねらっていた事です。ちなみに二人担任なので一緒に学習しているL⁽⁴⁻²⁾さんは病院で絵日記をみせて病院の方とお話をするきっかけになるそうです。恥ずかしがりやのL⁽⁴⁻²⁾さんには他の人とコミュニケーションを取る良いきっかけになっているようです。

②言葉の定着を図ることができる（写真4）（写真5）

写真をもとにして主にひらがなでことばを確認するようにしています。L⁽⁴⁾さんは手話で理解できていることをひらがなに直すとわかっていないことが多いのでどの程度日本語として理解できているか確認することもできます。一緒に学習しているL⁽⁴⁻²⁾さんにとっても耳からたくさん言葉が入っておりお話しもできますが、理解できていないことも多いので写真の活用が概念の獲得にもなります。高学年になっておしゃべりは上手なのに実は理解できていないお子さんの存在を時折耳にしますが、私は言葉の獲得はどれだけ喋れるかよりは、どれだけ理解できているかのほうが大切と考えています。とすれば低学年の時からできるだけ系統立てて言葉の確認をしていくことが大切ではないでしょうか。

③言語化できる。

②とも関連するが自分の行動を言葉で確認することは今後の発信方法の向上に大きな意味を持つと思います。今年は特に時間割の言葉「アート」「せいかつ」「リズム」や各種行事を写真とことばを確認することで、今日の予定の時のイメージが掴み易くなることをねらっています。

④学習の発展がしやすい（写真6）（写真7）

写真を見てそこから学習の発展がいくらかでもできます。例えばリフトに乗った写真を見てリフトという名前は知らなかったのそこで覚えましたが、ついでに押している先生の名前も覚えてしまいました。またジャンケンをしている写真ではグーとグーで「あいこ」とかまたは「グーに勝つのは何」という学習のきっかけにすることもできます。

⑤記録になる。

L⁽⁴⁾さんの母親は良い思い出になるので大事に取っておくと言っていました。私としては来年度も同じ行事や学習をした時押さえる言葉がより高度なものにさせていきたいと思っています。

⑥楽しんで学習できる。

最初と一緒に学習につき合わせていると思っていたL⁽⁴⁻²⁾さんにとっても、実は大好きな課題のひとつだったというのが私の嬉しい誤算です。二人とも楽しんでやっていますし、L⁽⁴⁻²⁾さんのお母さんにも喜ばれて、家でも日記のことからお話がはずむようです。

⑦過去のできごとを思い出せる。客観的に捉えることができる。

課題の時間に行っていますが、数日前のできごとをノートに貼ることになることが多いのですが、手がかりになる写真を見ることによりその時のことを思い出してお話できる自分の姿を客観的に見て以外な発見があったりするのです。例えば泣いている写真を見て、どうしてこの時泣いたのかと質問するとL⁽⁴⁻²⁾さんは「こわかったの。」と自分の気持ちを言葉で表現できます。またおしゃ

べりのできるL⁽⁴⁻²⁾さんが写真を見て自分の気持ちを言ってくれたりすると、L⁽⁴⁾さんに私が手話で「L⁽⁴⁻²⁾さんはこう言ってるけど、あなたはどう思う？」と聞く時のお話のきっかけになります。大人が考えるよりL⁽⁴⁾さんの気持ちに近いところまで楽に迫れるように感じます。またL⁽⁴⁻²⁾さんがやる気のない時は「じゃ、L⁽⁴⁾さんがやるから見ていてね。」と言うといつしか一緒にやる気になっています。二人で学習することは良い相乗効果となっています。

⑧発信方法の確立の手がかりとなる。(写真8)(写真9)

これは私の希望でもありますが、いずれは学習したことを大きなカテゴリーに分けてシンボルマークやまたは言葉で「だれ」「いつ」「どこ」「きもちは」「どうしたの」等々のインデックスを示し彼が話したいことの項目や言葉が探せる「L⁽⁴⁾さん辞典」のようなものがこの日記を手がかりにできたら良いと願っています。

この絵日記指導は耳の聞こえづらい子どものためにはじめたことですが、おしゃべりのできるL⁽⁴⁻²⁾さんにも有効でした。コミュニケーション能力を高めるために他の子どもにもきつと役に立つ方法であると考えられます。

この学習を進めていくうちに親御さんの協力も得ることができるようになりました。冬休みのできごとを写真やかわいい立体型シールを貼って日記をL⁽⁴⁾さんと書いてきてくれました。それをもとに本校の他のクラスの先生ともコミュニケーションを図ることができ話がどんどん広がっていきました。私たちにとってもL⁽⁴⁾さんと楽しく時を過ごすことができまさに絵日記の効用①を実感することができました。今後も継続していきながらより良い発信の方法を探っていきたいと思います。



写真4



写真5

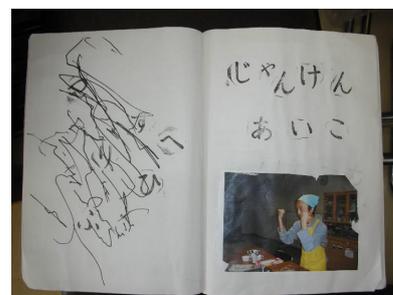


写真6

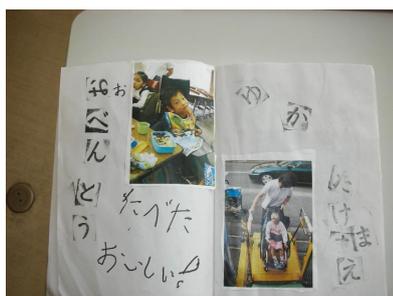


写真7



写真8



写真9

＜報告5＞のアセスメント結果と実践の概要

この報告は、ケース研修会を継続することで、子どもの支援に関する情報を、学校の教員で共有していった学校事例である。研究協力機関であるこの肢体不自由特別支援学校を、研究者はほぼ月1回、1年2ヶ月にわたって訪問し、授業見学をしたり、試作したアセスメントを教員と共に試行したりして、本研究の情報収集を行ってきた。コミュニケーション、及び、視覚を通じた環境の把握に支援が必要と教員が考える児童生徒を中心に、また、それ以外の学習の課題を持つ児童生徒も含めて、18名の児童生徒が対象になった。さらに放課後には、授業場面やアセスメント場面のVTRを見ながら、研修会形式のケース検討会を持った。この研修会は次第に参加者が増え、ほぼ全員の教職員が熱心に協議に参加して下さるようになった。研修会での情報を活用した独創的な教育実践の展開や、環境設定等の工夫などに、研究者は多くを学ばせていただいた。

第1章に論じた、特別支援学校（肢体不自由）の教員への聞き取り調査データの質的分析からは、「アセスメントを用いる土台となる学校の文化を創っていく取り組みの必要性」が明らかになった。この事例における研修会は、知識や情報の伝達の場にとどまらず、子どもの捉え方や支援の仕方を教員が共有し、子どもの共に成長を喜びあう場であったように思う。また、試用したアセスメントは、情報を共有するツールであると共に、子どもの可能性に教員の気づきを促すツールでもあった。さらに、この学校全体の取り組みの過程が成功した大きな背景には、重複障害のある子どもの教育に関する豊かな経験や知識、洞察力を持つキーパーソンが存在して、教員間の様々な共有を促進していたことを特筆しておきたい。

なお、本文中は、多数の対象児が上げられているが、それぞれを報告5の学習者1人目、2人目の意味で、L⁽⁵⁻¹⁾、L⁽⁵⁻²⁾・・・と記す。本文中に登場する、報告1、2、3、4で紹介した児童生徒に関してはL⁽¹⁾、L⁽²⁾、L⁽³⁾、L⁽⁴⁾と表記する。なお、それぞれの児童生徒のアセスメントに関する情報は割愛した。（記：齊藤）

ケース研修会を継続することで、
子どもへの支援に関する情報を教員が共有していった事例
～横須賀市立養護学校の取り組みについて

横須賀市立養護学校 西谷貴美江

1. はじめに

本校は横須賀市立で唯一の特別支援（養護）学校です。市内の障害の重度・重複によって支援の手を厚く必要としている児童・生徒の多くは本校に来る状況にあります。現在、肢体不自由を主とする障害の小学部38名中学部19名が在籍しており、その中には知的障害、眼鏡による矯正など視覚に何らかの障害をもつと思われる子が33名、補聴器を必要とするような聴覚に障害をもつと思われる子が2名と、複数の障害を併せ持つ児童生徒が多くいます。吸引などの医療的ケアを必要とする子が16名という状況で、ほとんどが自立活動を主とする教育課程で学習を行なっています。

教員異動は市立小・中・ろう・高等学校間と県立養護学校との間で行なわれています。教員異動は本人の希望を以って行なわれることで、特別支援教育の経験のある人材が異動してくるとは限らず、毎年、障害のある子どもにかかわることが初めてという教員がきます。現在は県立養護学校から来た教員が40名中12名で、本原稿を書いている私は、障害のある子どもたちとかかわって30年余になりました。

中澤先生と本校の関わりは、2006年7月14日に先生を校内研修会の講師としてお願いしたことに始まり、「障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐって」と題した講義に加えて、子どもと教員のかかわりについてその日に撮影した小2と小6の児童のVTRを見ながらコメントをいただくという内容でした。私たちは、「実態把握→かかわり→評価改善」の循環の中で様々な学習活動を計画実行していますが、実態把握の「見え」に関する評価が「視力、見る能力、見え方、視覚、視野」など様々な面からの総合的なものであることが分かりました。医療機関での診断の「見えない」という評価が必ずしも実態を表していないのではないかということや見えにくいことから起きる色々な障害状況があることに気づかされました。この研修会で、そうした「子どもの捉え方」に関して新しい視点を示していただくことができ、さらにこれを機会に中澤先生から研究協力機関の依頼をいただくという幸運を得ました。

2. 研究経過及び内容

中澤先生、齊藤先生との研究の中では「環境の把握」「コミュニケーション」に関して、私たちが日頃観察による実態把握で見えに障害があると判断しているものの実態として把握しきれなかったケースや他者との関係を作る力が弱い子について相談し、具体的な手立てについての示唆を受けながら学習活動を展開しました。下に述べるようにこの1年2ヶ月に18名延べ40回助言を受けながら本校の教員が指導を行ったり直接中澤先生にかかわってもらったりしました。また、ほぼ毎回指導時に撮影したVTRを基に、放課後全職員で研修会形式の検討会を持ち、障害の状態把握やかかわりの具体的な方策について勉強してきました。

◇ 2006. 7. 14 「障害の重い子のコミュニケーションと環境をめぐって」研修会

講師 中澤恵江先生

◇ 2006. 9. 20 小学部L⁽⁵⁻¹⁾さん、L⁽⁵⁻²⁾さん、L⁽⁵⁻³⁾さん、L⁽³⁾さん

この4名はいずれも見えにくさがあることが医学情報にあり、学校の日常生活の中でもよく見えていない

と把握はしていましたが、見えの程度は分からない状態でした。

L⁽⁵⁻¹⁾さんは光を手がかりに自分の行きたいところを大つかみに判断し、自分の思いを受け止めてもらい希望した場に行くと良い表情をみせ、短時間ですがやりとりあそびが出来ることがわかりました。自分の発信を受け止めてもらった時には安定しており、反対に急かされたり中断したりすると泣いたり自傷行動につながったりしてしまうことがわかりました。アセスメントの対象としてはとりあげませんでした。満足するかかわりを積み重ねることがコミュニケーション関係の成長につながるだろうと思われました。

L⁽⁵⁻²⁾さんは、話しかけに発声で応じてくれることから、ある程度その場を見て判断しているのではないかと考えていましたが、暗室での光の捉え方のアセスメントの結果、強い光をやっと感じている程度だとわかりました。見えないことを想定したかかわりを工夫することが必要であることがわかりました。

L⁽⁵⁻³⁾さんはこだわりが強く、物を持つと離さなかつたり人にしがみついて離れなかつたり高いところや物の間に潜り込んでしまつたりすることが多く日常生活で滞りが多く見られました。入学以来数年の中で、十分に見て確認できる時間を確保した学習計画を立てることでそれらの問題行動と思われていた行動が軽減されることがわかってきており、中澤先生に本人が納得できるまで観察させることが学習の基本であることを支持してもらうことで、かかわりの基本姿勢が間違っていなかったことがわかりました。また、見えにくい子は手にしたものを離してしまうと探し出せなくなることがあり、それが物への執着のようにもなっていることも考えられると新たな解釈を教えてくださいました。

L⁽³⁾さんは視神経の低形成だとの診断があり、見ることの成長は難しいのではないかと判断して、触覚や聴覚を中心に指導を行なってきました。しかしL⁽³⁾さんは先生とのかかわりの映像の中で見ていることが確認でき、次のかかわりの方向性を示唆していただいたことで以後の活動を大きく変えることにつながりました。詳しくは事例報告をご覧ください。

◇ 2006. 10. 26 中学部L⁽⁵⁻⁴⁾さん、L⁽²⁾さん、L⁽⁵⁻⁵⁾さん
小学部L⁽⁵⁻¹⁾さん、L⁽⁵⁻²⁾さん、L⁽⁵⁻³⁾さん、L⁽³⁾さん

L⁽⁵⁻⁴⁾さんは、低年齢の時には自傷行動が激しく、かかわりはもっぱらその原因を探りそこに対応するようなことを中心に行なわれてきました。光を活用した学習でタイミングよく応答してくれることがあり、見えているのではと思うようなことがありました。しかし、暗室の光でのアセスメントで光が全く入っていないことがわかりました。

L⁽²⁾さんも見えないと言われており、そうしたかかわりを長年行なってきましたが、アセスメントで蛍光色の大きな布を捉える力があることがわかり、以後教室環境の整備や学習時の提示の仕方の工夫のきっかけとなりました。

◇ 2006. 12. 13 「視覚の評価について」研修会 講師 齊藤由美子先生
◇ 2007. 1. 17 視機能評価 小学部L⁽⁵⁻²⁾さん、L⁽³⁾さん、中学部L⁽²⁾さん
◇ 2007. 2. 28 視機能評価 中学部L⁽⁵⁻⁵⁾さん、小学部L⁽⁵⁻⁶⁾さん

未熟児で生まれたL⁽⁵⁻⁵⁾さんは視神経が低形成であるといわれていましたが、働きかけに眼球を動かして応答する行動があり、担任は見えていると評価していました。また、意思がはっきりしており担任の先生でないと学習が成立しない状況でした。アセスメントでは暗室から始めて明るいところでの小さな光や大きな蛍光色の布を捉える力が確認できました。日常の学校生活では体調の安定が優先されるので視覚を活用した学習を行なう機会は多くはありませんが、窓との位置関係を工夫して教材を提示したりシルクスクリーンなど光や音の題材使った学習を計画したりして本人に分かりやすい教材の工夫に繋がっています。また、近寄

る担任を確認するようにじっとみるのがわかり、確認すると表情が変わることが分かりました。今年度の新担任ともこのような関係ができ絆を深めています。

◇ 2007. 5. 30 L⁽⁵⁻⁶⁾さん、小学部新1年生(L⁽⁴⁾さんを中心に)

慶応大学 中野先生による視機能評価の実際

L⁽⁵⁻⁶⁾さんは、低学年の頃は授業中に少しの音や人や物が近づいてくると突然火がついたように泣き出すことが度々ありました。机上有るものを手に持つときに身体の不自由さによるものではないような探る動きが見られました。これらの日常的な観察によって視力だけではなく視野に制限があるために、得体の知れない物や人が近づいてくることに対する不安や机上の特定の位置のものが確認できないのではないかと考え、音源や物体を確認させることにより安定した状態で過ごすことができるようになりました。高学年になりL⁽⁵⁻⁶⁾さんが電動車椅子の操作をすることになり練習を始めましたが、廊下で壁や物にぶつかったり蛇行したりすることが多く見られました。中野先生のアドバイスにより廊下の中心線に赤の、幅20cmの茶色の手すりに黄色の幅5cmカラーテープを貼り、このテープを確認させながら操作すると前のような危ない状況が減少しました。見えにくいことによるQOLの低下は見える者には予想もできない状態であったことが分かったように思いました。このテープについては強度近視眼鏡を使用している他の子が見易くていいと言ってくれたこともあり、今更ながら見やすい環境の工夫が足りなかったことを認識させられました。

L⁽⁴⁾さんは聾学校幼稚部からの入学でした。複数の子の中で本人が分かりやすい位置や機器の活用、教員のかかわりのあり方、受信のよみとり発信の方法の工夫などについて助言をいただきました。詳しくは事例報告をご覧ください。

◇ 2007. 6. 27 小学部学習グループ、L⁽⁵⁻²⁾さん、L⁽³⁾さん

◇ 2007. 7. 12 小学部学習グループ、L⁽³⁾さん、L⁽⁴⁾さん、L⁽⁵⁻⁷⁾さん、L⁽⁵⁻⁸⁾さん

◇ 2007. 9. 12 小学部L⁽⁵⁻⁹⁾さん、L⁽⁵⁻¹⁰⁾さん、L⁽⁵⁻³⁾さん、L⁽⁴⁾さん

◇ 2007. 10. 31 小学部L⁽³⁾さん、L⁽¹⁾さん、L⁽⁴⁾さん、L⁽⁵⁻¹¹⁾さん、中学部L⁽⁵⁻⁵⁾さん

L⁽⁵⁻¹¹⁾さんは視神経低形成で両眼とも弱い光覚程度と診断されていました。暗室でのアセスメントの結果、強力な懐中電灯の提示でかろうじて見えていることを窺わせるような反応があり、診断の結果が確認できました。有意言語があるので、今後、言葉での説明や触覚の活用など指導の方法を工夫したいと考えています。

◇ 2007. 11. 15 小学部学習グループ、L⁽³⁾さん、L⁽⁵⁻¹²⁾さん

学習グループには顕著な視覚聴覚障害がある子はいませんが、今年度何度も見ていただき助言をいただきました。CPを主たる障害とする子たちで、教科学習進度にアンバランスな面を持っている他、肢体不自由に伴う操作性の未熟さや空間認知の弱さにより学習が進んでいかない状態でしたが、教材の工夫や提示の仕方などの助言を受けて担当者が工夫したことにより、学習に向かう姿勢が向上し生活全体が張りのあるものになっています。

3. 「見え」や「聞こえ」について研修会で学んだことにより校内で工夫したこと

研修会で疑似体験レンズ眼鏡を使用して見えにくさを体験させてもらい、子どもたちって凄い！と思いました。深い霧の中、ラップの芯から覗くような、蓮の穴から覗くような、廊下の暗がりは漆黒の間にも感じられるような…見えにくい中でいろいろな情報を処理して生活しているのだとつくづく感じました。また、

光を使った学習で見える者の思いこみで用意されている教材があることにも気づきました。学校全体で少しずつ工夫をするようにしています。

具体的に行っていることは次のようなことです。

- ◇ 校内いくつかの部屋に見易い色の布を下げ、部屋を知る手がかりとする（写真1）。
- ◇ 廊下の中心に赤色、手すりに黄色のテープを貼った（写真2、写真3）。視力・視野に応じた位置の工夫。
- ◇ 光に対する反応（力＝実態）に応じて工夫をおこなう。
 - ・ 光の方向を向いて、光と自分との間にある物をシルエットとして捉える。
 - ・ 光を背にすることで、見てほしい物に光が当たり見やすくする。
 - ・ 床に仰臥位でいた場合、外の光刺激が強すぎる。天井の照明が目に入りにくくするために眩しくて目を閉じ、その結果外からの刺激全体を遮断してしまうことになり覚醒レベルが下がってしまうことがあるため、間接照明にする（写真4）。
- ◇ 触れることで場所の手がかりになるような工夫をおこなった。
 - ・ 乾くと盛り上がり方が明確になる点字ペンを使って、絵カードをつくる。見える場合の絵や写真カードのように行動のサインとして使用する。
- ◇ 手話を特別な技能と思わずに日常で使う。
 - ・ トライアングルゆび文字表の活用



写真1



写真2



写真3



写真4

L⁽⁴⁾さんの場合では年度当初、多くの教員は手話のできる教員に頼ってコミュニケーションをとろうとしていましたが、次第にL⁽⁴⁾さんに身振りや伝えたいことを手話でどのようにするかを尋ねながら直接伝えることが増えました。L⁽⁴⁾さんもわからない時には表情に表すようになり、わかったようにしてその場をやり過ごすことがなくなりました。お互いに相手の顔を見てコミュニケーションをとるという基本的な関係を大切にするようになってきました。一つの方法で聞こえにくさを補完できるのではなく、手話も含めた相互関係が大切であることをL⁽⁴⁾さんに教えてもらったと思います。手話の得意な教員を中心に、全体で短時間の研修をしたり朝の打ち合わせでワンポイント研修をしたりして教員全員が手話に慣れていくようにしました。

4. おわりに

中澤先生と斉藤先生が月に1回程度来て下さる事になり、その日は放課後の会議を入れないことにしました。研修会の内容は、先生たちと相談してVTRを見てかかわりや対象の子の成長を共有することや概論的なこと、先生たちからのアセスメントの提案など多様な構成でした。毎回自分が今抱えている疑問や悩みの回答が得られるような内容と新たに得る障害児教育に関する知識など様々でしたが、誰もが何かしら明日の糧になるようなものであったと思います。研修会で採り上げる事例の担当者は自分のかかわりが全員の目にさらされるプレッシャーを感じていたとは思いますが、細かいかかわりの出来不出来を検討するのではなくコミュニケーションが相互のやりとりでその延長に学習活動があるということが全員の中に了解されるに従って、VTRを撮られる事自体に抵抗がなくなってきたように感じています。これを「学校の文化」と言っているのかどうか分かりませんが、子どもたちの生きにくさを体験させていただくことから始めて、指導の方法を実際にみせていただき、さらに教員が実際にかかわるところで直接指導していただけたことは何よりのことでした。研修会の設定条件として、テーマの間口を広く設定することができたことや毎回事例を数例上げたことによって自分のクラス・ブロックの子どもが対象になっており、研修会を心待ちにするようになりました。本校が、教員全員が全校生徒を知り得る規模であることも幸いしていると思います。

日常の子どもの行動が、見えにくい聞こえにくいことに起因していることが多く、それを理解することが大切であることを教員間で共有できたことは、チームティーチング全体において目に見えない大きな財産となりました。子どもの状況はわかっているにもかかわらず実際の工夫や指導の道筋が整理できていなかったり、同僚に伝えにくい状況があったりしました。そうした中で重複障害のある子どもたちのひとりひとりの学習課題に対して、先生たちには豊富な経験と理論によって、子どもとのコミュニケーションのとり方や環境の把握など私たちだけではしきれないような多くのことを一緒に整理をし、具体的な方策を考え、道筋をつけ指導に生かせるようにしていただきました。ここに深く感謝いたします。

<報告 6>のアセスメント結果と実践の概要

この報告は、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントを、保護者からの教育相談に活用した事例である。「コミュニケーションの発達」というと、ともすれば、どのような「コミュニケーション手段」が使えるのかということのみに着目してしまい、もうひとつの重要な要素である「人と関わるやりとりの力」がどのように芽生え、展開していくのかということに目を向けにくい。障害のある子どもたちの中には、視線など発達の初期のコミュニケーション手段を使っている、周りの人に自分の意思を伝えたりやりとりを存分に楽しんだりすることができるケースが多々あり、また逆に、音声言語や文字など高度なコミュニケーション手段を有している、人とのやりとりに支援が必要なケースもある。

本事例は、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントを行うことによって、保護者が、日頃の生活の中で見られる子どもの何気ない行動を、子どものもっている「やりとりの力」という視点で捉えなおすことができたケースである。その視点を持つことで、本事例の保護者は自信を持って、さらに豊かな子どもとのコミュニケーション関係を築くことができている。本事例で行ったアセスメントの結果は本文中にも記載されている。

なお、本文中は、本児を報告 6 の学習者、L⁽⁶⁾ と記す。 (記：齊藤)

やりとりの芽生えと展開 プロフィール表

J				4		8
I	8*	5	6	3	6	7
H		4				
G	7*	3*				
F	⑥*		⑤			⑥
E		2		②	⑤	4 5
D	4* 5*				4	3
C	3*	1*	4	1	3	2
B	2*		2 3		2	
A	1*		1		1	1
月齢 カテゴリー	おとなに注意を向ける		おとなを見る・ほほえみ		おとなの注意を引く ↓やりとりの持続	
			番号の発声		やりとりの持続に関わる	
					やりとりの開始と終了	
					展開 やりとりにおける主体性の	

氏名	L ⁽⁶⁾		⑥	男・女	年 / 月 / 日生
第1回 評価	年 / 月 / 日	年齢	満	歳	ヶ月
第2回 評価	年 / 月 / 日	年齢	満	歳	ヶ月

<報告6>

アセスメントによって子どものやりとりの力の芽生えを確認したことで、 保護者が自信を持って子どもとのコミュニケーション関係を築いていった事例

国立特別支援教育総合研究所 齊藤由美子
中澤 恵江

1. はじめに

L⁽⁶⁾さん(1996年8月生)は、肢体不自由特別支援学校に通う、笑顔の印象的な男の子である。低体重出産で、脳性麻痺の診断がある。視力は、左眼は明暗のみ、右眼の視力はない。聴力は、ABRで90dBの音に無反応だが40-50dBの音に反応があるようだ、と聾学校の教育相談で言われたという。障害としては盲、ろう、知的障害、肢体不自由を重複している。研究所で初めてお会いした10歳9ヶ月頃から、寝返りで動けるようになっていた。教育相談はL⁽⁶⁾さんの一家が首都圏に引越しをしてきた直後に行われた。

保護者のL⁽⁶⁾さんに関する教育相談の主訴は、「視覚・聴覚が悪いため、あまりコミュニケーションがとれず、現状のままでよいか。」ということであった。また、相談に先だつ通信で「言語の意思疎通はできないけれど、感情表現は豊かです。」という言葉もあった。これまでに3回行った面接の概要を振り返り、保護者が捉えたL⁽⁶⁾さんの成長や変化を、「やりとりの芽生えと展開」の視点から整理する。

2. 教育相談の展開

第1回 2007年5月(10歳9ヶ月)『コミュニケーションはできない。笑うことしかできない。』

L⁽⁶⁾さんの教育相談の主訴は「視覚・聴覚が悪いため、あまりコミュニケーションがとれず、現状のままでよいか。」ということであった。面談では、保護者から、L⁽⁶⁾さんの普段の生活の様子や、転校したばかりの学校での様子を中心に話を伺ったが、L⁽⁶⁾さんは「うれしいときは笑う、思い通りにならないときは怒る」という感情の表現がとても豊かであることが伺えた。特に保護者と大好きなバルーンで遊んでいるときの笑顔が印象的で、それを話題にすると、保護者は「コミュニケーションはできない。笑うことしかできない。」といいながらも、L⁽⁶⁾さんの笑顔にまつわる、統合保育の幼稚園時代のエピソードを語ってくれた。

「幼稚園のお友だちが『L⁽⁶⁾くんは、どうしてそんなに笑うとかわいいの?』ってたずねるんです。その子は自分で考えて、『そうだ、わかった。L⁽⁶⁾くんは自分で歩けないから、みんながL⁽⁶⁾くんのそばに寄って来てくれるように笑顔がかわいいんだね。』って言ったんです。」

相談の担当者は、L⁽⁶⁾さんの友だちの言葉が、ある真理を語っていることを保護者に伝えた。すなわち、人が「かわいい」と感じる笑顔は周りの人の注意を引きつけてやりとりを持続させる機能を持つこと、L⁽⁶⁾さんの魅力的な笑顔はコミュニケーション的やりとりの始まりの大きな力であること、を説明した。この「笑顔」についての解釈は、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントの視点にもなっているものである。「コミュニケーションができない。笑うことしかできない」と語っていたL⁽⁶⁾さんの保護者に対して、担当者は「笑うことができるということが、コミュニケーションにとっていかに大きな意味を持つか」という話を展開したのである。また、L⁽⁶⁾さんが「学校の様子がまだよくわからず、一人にされるとずっと怒っている」という保護者の話から、自分の意思をアピールすることのできることの重要性についても話題にした。

第2回 2007年10月(11歳1ヶ月)『人間らしくなった』

最初の相談から4ヵ月後のこの日、保護者はL⁽⁶⁾さんの最近の様子について、「人間らしくなりました。」と表現した。「どんな場面で人間らしくなったと感じるのですか?」という担当者の質問に対して、保護者は、

「私が電話をしていると、何してるの?というようにL⁽⁶⁾が近寄ってきて私のひざに手を置く」という様子をうれしそうに語った。また、「一人ぼっちにされるのは嫌みたくて、人恋しがる」と表現した。夏休み中、保護者と2人で旅行する機会があったが、旅行先では一つの布団に保護者と二人で一緒に寝て、何かあると、L⁽⁶⁾さんが保護者にすぐに近づいてきた、ということであった。

保護者から聞き取ったこの時期のL⁽⁶⁾さんの行動を、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントを使って分析すると、以下のような結果となった。

「おとなに注意を向ける」

6 * (保護者の電話の場面などから) おとなが注意を向けていることが何かということをもL⁽⁶⁾さんが理解できれば、L⁽⁶⁾さんはそれに一貫して注意を向ける。

「大人の注意を引く→やりとりの持続」

5 大人の注意を引く行動(アーアーと声を出す、ボタンボタンと手足を動かすなど)を繰り返し行ってコミュニケーション的やりとりを持続する。

「やりとりの持続に関わる信号の段階」

2 同じ信号の繰り返しによってコミュニケーション的やりとりを持続する。(バルーンが止まるとボタンボタンの合図をするなど。また、退屈でつまらないときはつばを吐くという行動が定着し、大人の注意を引いてそばに呼ぶ信号になっているようだ)

「やりとりの開始と終了」

5 コミュニケーション的やりとりを終了することに対して抗議する。(怒る)

「やりとりにおける主体性の展開」

6 単に刺激を求めたり何かものを獲得したりするためでなく、やりとりすることを目的に大人を求め、自分から接触する。(保護者が帰宅すると遊んで欲しいとアピールする、寝返りで移動して保護者に近寄るなど)

これらのL⁽⁶⁾さんの行動は、「やりとりの芽生えと展開」アセスメントの発達段階としてはE～Fの段階である(参考までに、これらは、障害のない子どもの場合には、生後6ヶ月から8ヶ月ごろに現れる行動の段階である)。保護者が「人間らしくなった」と表現したL⁽⁶⁾さんの行動には、寝返りで移動ができるようになったL⁽⁶⁾さんが保護者を求めて近づいたり、保護者に理解しやすい方法で自分の意思をアピールしたり、保護者とのやりとりが持続したりする場面が増えたためであろうと推察できる。

担当者は、L⁽⁶⁾さんの行動を人と関わる力ややりとりの力の観点から評価し、成長を保護者とともに喜び、その上で、視覚や聴覚で自分の周りの状況を把握しづらいL⁽⁶⁾さんに対して、どうすれば状況を理解することを手助けできるか、という観点でいくつかの提案を行った。例えば、「L⁽⁶⁾さんが、仕事から帰ってきたお父さんにアピールしてもすぐに遊んであげられないときは、『ご飯を食べてからね』など、理由を告げることで」、「物が突然Hさんの前に出てくるのではなく、冷蔵庫を一緒にあけてジュースを取り出しL⁽⁶⁾さんに触って確認してもらうなど、一連の活動をできるだけ一緒に行うこと」などである。これらはL⁽⁶⁾さんとの関わりの具体的な場面に沿った提案であったので、保護者にはL⁽⁶⁾さんにとってのこれらの支援の重要性をすぐに理解していただくことができた。

第3回 2008年1月(11歳5ヶ月)「少年らしくなった」

さらに、2回目の面談から3ヵ月後の面談で、保護者はL⁽⁶⁾さんを「少年らしくなった」と表現した。保

護者によると、「私が本を読んでいるときはHも静かにしているんだけど、私が遊んでくれそうなきは近づいてくる」、また、「私が元気のないとき、慰めに来てくれる」ようになったという。L⁽⁶⁾さんが何を手がかりにしているのかは明確ではないが、少しずつ、音の情報を活用できるようになってきているのではないかとの保護者の推測であった。保護者とL⁽⁶⁾さんとの間で、3ヶ月前よりさらに細やかな感情を含んだやりとりが行われるようになってきたこと、そのことが保護者にとっても喜びであることが伺われた。また、「一緒に触って確認する」というアドバイスを受けて家庭でも取り組んだところ、「L⁽⁶⁾の手がゲーからパーに変わって、自分で周りを触って調べようとする手になった」ということを、保護者がうれしそうに報告してくれた。

この時点までに、L⁽⁶⁾さんの家族は新しい土地にずいぶん慣れて、L⁽⁶⁾さんは乗馬クラブ、プール、学童など、人間関係や楽しみを増やしていた。L⁽⁶⁾さんは「お出かけが大好きで、車に乗るとどこかにいけると喜ぶ」ということであった。担当者は、L⁽⁶⁾さんが前もってこれからどこに行くかがわかるための工夫として、少しずつコミュニケーションの手段を取り入れていくことを提案した。すなわち、乗馬に行く時は「ヘルメット」、プールに行く時は「水着」をL⁽⁶⁾さんに触ってもらって確認すること、などである。保護者は、これらのコミュニケーションの手段の導入について納得され、それらを使ってL⁽⁶⁾さんとやりとりすることを楽しみにされている様子だった。

3. 考察

本事例は、L⁽⁶⁾さんの人とのやりとりに関わる行動の変化とともに、保護者のHのコミュニケーションに関する意識や関わり方に変化が見られたケースであった。ここでは大きく3点について考察したい。

1点目は、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントの視点を用いることで、子どもの何気ない行動が、人と関わる力の芽生えであり、やりとりの展開の大きな礎であることが説明できたことである。この事例では、アセスメントの視点を用いることによって、保護者がL⁽⁶⁾さんの持っていたやりとりの力に眼を向け、その視点からL⁽⁶⁾さんの行動の意味を捉えなおすことができた、ということが最大の鍵であった。最初の相談で「笑うことしかできない」と表現していた保護者に、担当者は「笑うことができるということが、コミュニケーションにとっていかに大きな意味を持つか」という説明を展開した。それ以降の相談で、保護者がL⁽⁶⁾さんの行動を見るときに、その行動のL⁽⁶⁾さんにとっての意味を考えるように変化してきたこと（「私が電話をしていると、何してるの?というようにそばに来てひざに手を置く」「Hの手が、周りを調べるために、ゲーからパーになった」など）も、この事例の特徴として注目したい。

2点目は、コミュニケーションの手段の発達（展開）と、やりとりの力の発達（展開）をそれぞれ別々の系で考えることの意義である。初めに「コミュニケーションができない」と教育相談に来られた保護者の本意は、L⁽⁶⁾さんのコミュニケーション手段についての手がかりを得たいという思いであったろうと推察する。担当者はまず、L⁽⁶⁾さんのやりとりの力の芽生えを保護者が肯定的に認め、そのやりとりをさらに深めることができるように支援した。そして、保護者とL⁽⁶⁾さんとのやりとりの基盤のうえに、少しずつコミュニケーションの手段を取り入れるように提案をした。このことによって、保護者は、自信を持ってL⁽⁶⁾さんとのやりとりを深化し、また、L⁽⁶⁾さんが周りの状況を理解する手助けをすることの重要性（なぜそのような支援が必要なのか）について納得していただくことができたと考える。

3点目は、「やりとりの芽生えと展開」のアセスメントの課題である。現在のアセスメントでは、この事例にあった「保護者が元気がないときにL⁽⁶⁾が慰めに来てくれる」というような、細やかな感情の交流が反映されないという課題が浮かび上がってきた。障害のある子どもたちの行動は、健常児の発達のものさしでは6ヶ月から8ヶ月という状態にあっても、11歳という生活年齢に見合った人とのやりとりや感情の動きを見せることが多々ある。「少年らしくなった」L⁽⁶⁾さんの人と関わる力、やりとりの力を反映できるアセスメントへと改良を重ねることが今後の課題である。

<報告7>のアセスメント結果と実践の概要

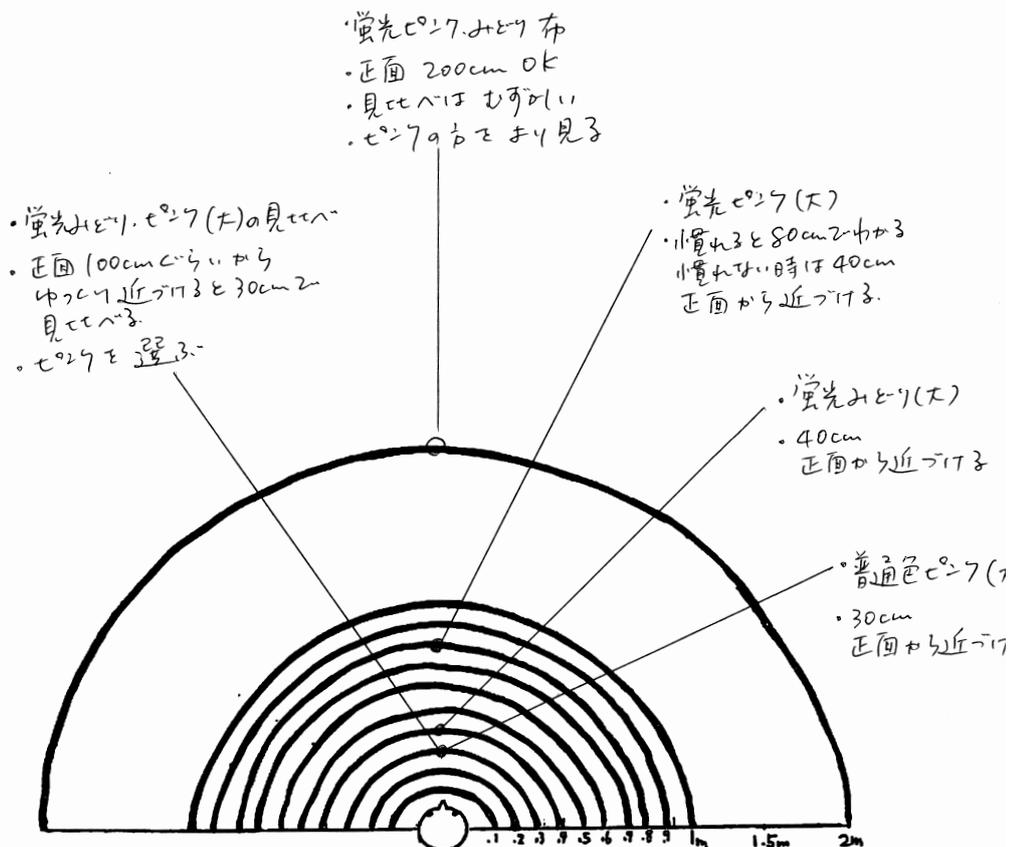
この報告では、一人の事例の見え方アセスメント実施の具体的な流れを記述し、どのようにアセスメントが行われているかを紹介している。また、その評価結果を具体的な実践にどう活かし、どのような成果が現れたかについて報告している。担任の先生を容易に見つけられる、「先生のピンクのタスキ」は、他の学校においても大いに活用できる工夫である。なお、視覚の活用がきわめて限られている生徒たちは、同年代の視覚に障害のない生徒たちが享有している、写真アルバムや日記などを楽しむことができない。そこで、「音の日記」を提案した。音の日記がもつコミュニケーションの意味とその活用について、本事例の他に、3つの事例が紹介されている。

なお、本文中は、本事例を報告7の学習者L⁽⁷⁾と記し、音の日記で紹介されている他の学習者をL⁽⁷⁻²⁾、L⁽⁷⁻³⁾、L⁽⁷⁻⁴⁾と記す。(記：中澤)

アセスメントの総合 年 月 日

L⁽⁷⁾さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

- ✓ 見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、
- ✓ 楽に見える距離、
- ✓ 楽に見える(見えにくい)方向、
- ✓ **提示の仕方** 正面からゆっくり近づくとわかりやすい
- ✓ **提示のスピード** 提示から反応まで4秒くらいかかることかある
まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、
提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、コントラストがある背景
疲れ（一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます）



<報告7>

「見え方アセスメント」実施のながれと評価結果を活かした実践、
およびコミュニケーションを深める「音の日記」の活用についての事例

都立大泉養護学校 奥山敬 松本健太郎

2007年11月7日、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の中澤恵江先生（以下文中では「評価者」と表記）と齊藤由美子先生（以下文中では「補助者」と表記）に東京都立大泉養護学校に来ていただき、高等部1年のL⁽⁷⁾さんの視機能評価について、担任とともに「実践に活かす見え方アセスメント」を進めていただいた。

1. 「実践に活かすアセスメント」の結果と実践の変化

1) アセスメントの流れ

○ 蛍光色の視標を使って

評価者：(L⁽⁷⁾さんにアセスメントを始めることを伝える。)

L⁽⁷⁾さん：(軽く手を上げて応える。)

評価者：「やるぞ、やる気満々です。」「では行きたいと思います。」

「何か見えたら、教えてもらえるかな?」「何が出るかな?」

評価者：(正面約60cmの位置、蛍光ピンク色の視標を貼ってある黒いうちわを裏(黒地)にして提示。

ゆっくり視標がついている表に回転させていく。)

L⁽⁷⁾さん：(評価者の顔に注目。)

評価者：「何だろ。もう一回やってみる。」

評価者：(先ほどと同じ位置に、同じ視標を提示。少しずつL⁽⁷⁾さんの方に近づけていく。)

L⁽⁷⁾さん：(視標のほうに右手を伸ばす。)

評価者：「手がきたね。」

L⁽⁷⁾さん：(視標の方に視線を移す。)(写真1)

評価者：「入ったね。」

L⁽⁷⁾さん：(咳き込む。)

担任：(胸に手をあて排痰を助ける。)'すごい、L⁽⁷⁾さんみえたの。'

L⁽⁷⁾さん：(右手を上の方にグッと伸ばす。)

評価者：(L⁽⁷⁾さんと手を合わせて)'よしやりますか。'

担任：(L⁽⁷⁾さんの顔の位置を評価者の方へ戻す。)

評価者：'担任も、話しかけて励まして彼女が元気よくできるようにしてくださいね。'

評価者：'どこからくるかな。'(先ほどと同じ視標を、最初にL⁽⁷⁾さんから見て左45度ぐらい、約40cmの距離のところ提示して、少しずつ右(正面の方)へ動かしていく。)

L⁽⁷⁾さん：(正面を向いていた視線を視標の方に移す。)

担任：(L⁽⁷⁾さんの右側に付き添いながら)'みつけた?'

評価者：(正面よりやや左よりで視標を止める。)'みつけたね、ここいら辺で入りましたね。'

担任：(視標との距離を測りながら)'40cmです。'

評価者：(同じ視標を正面から40cmの位置に停止して提示。)

L⁽⁷⁾ さん：視線を動かす。

担任：「見えた？」

L⁽⁷⁾ さん：視線を動かす。

L⁽⁷⁾ さん：（提示してから約16秒後、）視線が止まる。

評価者：「あった？」

L⁽⁷⁾ さん：（答えるように、口を大きく開く。）

評価者：「赤が好きだけど、今度は別な色を出してみよう。」

担任：「違う色だって、何色かなあ。赤と違うんだって。」

評価者：「さあ、どっからでてくるかな？L⁽⁷⁾ さんに会いに。」

（正面約40cmの位置、黒地に蛍光緑の円がある視標を裏（黒地）にして提示。ゆっくり表に回転させていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（視線を動かす、約8秒後、視線と顔の位置が止まる。）

評価者：「顔がシュッと変わりましたね、すごい見えたの、これはね赤と違ったね。」

L⁽⁷⁾ さん：（担任の方へ顔を向ける。）

担任：「違う色だった？そう違う色だったの？」

評価者：「今度ね♪緑のそよ風～♪の緑が見えたらウンとかああとか教えてくれる？そうしたらみんなで

L⁽⁷⁾ さんのためにコーラスします。」（同じ緑の視標を、最初にL⁽⁷⁾ さんから見て左45度ぐらい、約40cmの距離のところに提示して、少しずつ右（正面の方）へ動かしいく。）

L⁽⁷⁾ さん：（視標に視線が止まり、左手を軽く上げる。）

全員：「おう、みえた。♪緑のそよ風いい日だね～♪（合唱）」

評価者：「じゃ、今度は緑のそよ風がどっからか現われますから教えてください。」

（正面約40cmの位置、同じ緑の視標を裏（黒地）にして提示。ゆっくり表に回転させていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（視線を動かし探す。約5秒後、視標に視線が止まる。）

評価者：「みつきましたね。」「すごい、やった。」（全員合唱）

L⁽⁷⁾ さん：（うたにあわせて両手を交互に動かす。）

補助者：「すごい、一緒に手でひらひらしてくれるの？」

評価者：「桜の歌は好き？」「今度は、ピンクが現われたら桜の歌を歌います。」

（正面約40cmの位置、最初のピンクの視標を裏（黒地）にして提示。ゆっくり表に回転させていく。）

L⁽⁷⁾ さん（すぐに気づき視線をとめる。）（全員合唱）

担任：（合唱に合わせて合の手♪ポンポンポン♪を入れる。）

L⁽⁷⁾ さん：（声を出してうれしそうに笑う。）

評価者：「桜の方が完全に早かったですね。」「では今度は・・・」（同じピンクの視標を、最初にL⁽⁷⁾ さんから見て左45度ぐらい、約40cmの距離のところに提示して、少しずつ右（正面の方）へ動かしいく。正面を過ぎたあたりで止める。）

L⁽⁷⁾ さん：（唾液の飲み込みが上手いかず少し苦しそうな表情。）

評価者：「少し休憩しましょう。」

担任：（胸をさすりながら）「L⁽⁷⁾ さん苦しくなった？車椅子少しおそうか？」（車椅子を倒す）

「L⁽⁷⁾ さん大丈夫よ、痰、ゴロゴロいってないからね。心配ないよ。」

「もう一回お勉強しようか？」

L⁽⁷⁾ さん：（しばらく手や顔を動かしながら返事をする体勢を整えながら声を出す。）

評価者：「すごいな、いい声、準備オッケー。」

担任：（L⁽⁷⁾ さんの車椅子を起こす。）

(開始から8分経過)

評価者：(正面約40cmの位置、ピンクの視標を裏(黒地)にして提示。ゆっくり表に回転させていく。)

担任：「みえた？」

評価者：「すごい早かったね、やっぱりこれ(ピンク)早いね。」

(ピンクの視標を目の前で動かしながら全員合唱。)

L⁽⁷⁾さん：(一緒にうれしそうに大きく口を開いて声を出す。)

評価者：(緑とピンクの視標を順番に見せながら)「今度は緑のそよ風とさくら両方出しますのでどっちか歌ってほしい方を見るという難しいことやってみたいと思います。」

担任：「2つから選んでね。」(L⁽⁷⁾さんの顔の体勢を見やすい位置に整える。)

評価者：「ここから緑のそよ風と桜が出ますので・・・」(正面約40cmの位置、右ピンク、左緑、2つの視標を同時に提示。)

L⁽⁷⁾さん：(正面を見ている。約17秒後最初は視線、次に顔を右の方へ傾ける。)(写真2)

評価者：(ピンクの視標を上げながら)「これ？」(ピンクの視標を動かして見せながら全員合唱)

評価者：「今度もまた桜を見てくださいか？そうしたら先生がポンポンポンという相槌を打ってくださからね。がんばってください。」(正面約40cmの位置、裏返した2つの視標を提示しゆっくり表に返していく。右が緑、左がピンク。)

L⁽⁷⁾さん：(正面を見ている。約7秒後左のピンクに視線を移す。)

評価者：(ピンクの視標を動かしながら)「こっち、こっちですね。」(ピンクの視標を動かして見せながら全員合唱。)

○ 蛍光色の布を使って

評価者：「はっきりはいえないけれども比較はして、確かに見たい方を見ている、すごい」

「今度は、どこら辺まで見えるのかなというのをやってみたいと思います。」

「いつもはどのくらいでものを提示していますか？」

担任：「教材提示は手が届くぐらいまでですかね。」

評価者：「手が届くぐらいがいい感じですね、今の具合だと。(この視標だと)遠くなるとそれだけ小さくなるので視野に入りにくくなるので布でやってみましょう。」

評価者：(L⁽⁷⁾さんに)「今度は布でやってみようかな。」

L⁽⁷⁾さん：首を動かし笑顔で答える。

評価者：(L⁽⁷⁾さんの左側で布を準備する。)

L⁽⁷⁾さん：(左に首を動かし評価者と布の方をよく見る。)(写真3)

担任：「評価者を追っていったのね。」

評価者：(L⁽⁷⁾さんの正面に蛍光ピンクと蛍光緑の布を持ってきながら)「見てこれ素敵でしょう。」

L⁽⁷⁾さん：(ピンクの布の方を触る。)

評価者：「そうそう、桜に行きたくて、こっち側がいいの。」「もうこれの時にはね今度はゴージャスにこういう風に行きたいと思います。」(ピンクの布を広げL⁽⁷⁾さんの上でひらひらさせながら全員合唱。)

L⁽⁷⁾さん：(布の動きに注目している様子。)

評価者：「今度はまた、桜の方を選んでくれる。そうしたら1曲フルで歌います。」

「布は、どのくらいまで大丈夫？」

担任：「大きい布で2mぐらいの距離で見つけます。」

評価者：「2mで大丈夫ならこの布でも問題ない、ただ選べるかだね。」「色のあるものが分かるのと色を区別するのは違います。」

評価者：（ピンクの布を補助者に渡して、緑の布をたた見せながら）「どっちからでるかな？」

（補助者ピンク布でL⁽⁷⁾さんの右、評価者が緑布でL⁽⁷⁾さんの左に立ち、準備）

L⁽⁷⁾さん：（2人の動きが気になり視線で追いかける。）

担任：（正面に立ちL⁽⁷⁾さんの注意を向けてもらいながら）「何か出てくるよ」

L⁽⁷⁾さん：（笑顔と声で答える。）

評価者、補助者：（布を同時にゆっくり上げていく。）

L⁽⁷⁾さん：笑顔で声を出しながらどっちもチラッと見ている。

評価者、補助者：（布を下から入れ替える。）「あれ布が消えたぞ？」「桜さんはどこにいったんだろ？」

L⁽⁷⁾さん：（視線を左右に動かす。）

評価者：「探しているの？」

評価者、補助者：（布を同時にゆっくり上げていく。）「ピンクの方はどっち？」

L⁽⁷⁾さん：（視線を動かし見比べる。約13秒後左のピンク布の方に視線を移す。）（写真4）

担任：「みえたの？」「こっち？」「さくら？」

L⁽⁷⁾さん：（ピンク布にずっと注目。）

評価者：「完全に桜の方を探しています。」「さっきとぜんぜん違う、みえたの」「やったね」

「見つけるの上手いね。」「見つけたから大合唱します。」

（ピンクの布を広げL⁽⁷⁾さんの上でひらひらさせながら全員合唱）

L⁽⁷⁾さん：（布の動きに注目している様子。）

担任：上の方（布が動く方）よく見てたね。

評価者：「色は紺だけ分かってるし、ただ蛍光色ですけども、あっ蛍光色以外のものもわかるかなあ。」

担任：「基本的にはなるべく蛍光色を使うようにしています。」

（開始から20分経過）

○ 蛍光色でない視標を使って

評価者：（L⁽⁷⁾さんの顔を見ながら）「実はね別の桜もあったりするの、そろそろ散りそうな桜が目立たないかもしれませんがみつけてくれますか？」

担任：（車椅子のリクライニングを起こしながら）「見やすいように少し車椅子起こすよ。」

評価者：「少しくすんだ蛍光色でない普通の画用紙のピンク色の視標を、最初にL⁽⁷⁾さんから見て左45度ぐらい、約40cmの距離のところに提示して、少しずつ右（正面の方）へ動かしいく。」

L⁽⁷⁾さん：（評価者の顔に注目。）

評価者：（正面まで行ったらL⁽⁷⁾さんからの距離を少し近づけ、左に戻るように動かす。）

L⁽⁷⁾さん：（視標に視線が止まる。）

評価者：「みつけた。」「よくみつけたね。」「やっぱり近づけたから、30cmぐらいまで。」

（くすんだピンクの視標を動かして見せながら「さくら」全員合唱。）

L⁽⁷⁾さん：（視標の動きを視線で追う。）

評価者：「すごい、散りかけの桜も見つけてしまった。すごいぞ。」「もう一回やってみようか。」

担任：（L⁽⁷⁾さんの姿勢を直す。）「見やすく首を動かすよ。」

評価者：「では、もう一度散りかけの桜いきたいと思います。」

（L⁽⁷⁾さんが右側をむいていたので、右側、距離約40cmの

位置に先ほどのくすんだピンクの視標を裏（黒地）にして提示。

ゆっくり表に回転させていく。）

L⁽⁷⁾さん：（表にしてから4秒ぐらいで視標に視線が止まる。）（写真5）

全員：「おお、見えたね。」

評価者：「距離が伸びましたね、ちょっと。」「すごい、かすかに追視もしましたね。」

（くすんだピンクの視標を震わせるように動かして見せながら「さくら」全員合唱。）

L⁽⁷⁾ さん：（動いている視標の位置を探そうと視線を動かしている。）

評価者：（そばで次に提示するものを準備しながら「今度はね、♪緑のそよ風♪の緑がね秋になって徐々にさびしい色になっているんですが、これもみつけれられるかな？」

L⁽⁷⁾ さん：（評価者の顔を視線で追う。）

評価者：（L⁽⁷⁾ さんの正面、距離約40cmの位置に少しくすんだ蛍光色でない普通の画用紙の緑色の視標を裏（黒地）にして提示。ゆっくり表に回転させていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（視線が止まらない。視標に気づいてない様子。）

評価者：「じゃね、どっちがよいか教えてくれる？」

（先ほどのくすんだピンク、緑色の視標をAさんの正面、距離約40cmの位置に2つ提示して、徐々にAさんの方へ近づけていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（近づいてくると左右の視標をを見比べ始める。）

評価者：「近いと見比べてますね。」

L⁽⁷⁾ さん：（ピンクの方（左側）に視線が止まる。）

評価者：「ピンク？」（ピンクの視標を少し動かし桜の歌を歌いながら確認。）

L⁽⁷⁾ さん：（ピンクの方に視線が止まったまま。）

評価者：（桜のうたを歌いながら、視標を目の前でいろいろな方向に回すように動かす。）

L⁽⁷⁾ さん：（集中して視標の動きを目で追っている。）

評価者：「すごい今のすばらしかった。ずーと目が（視標に）ついていってましたね。」

「もう一回選んでくれる？」「今度は・・・」

（今度は、先ほどのピンクと緑色の視標を左右入れ替えて同じように、Aさんの方へ近づけていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（なかなか視線が止まらない。）

評価者：（両方の視標を少し動かす。）」「ちょっと動かすね。」

L⁽⁷⁾ さん：（緑の方（左側）に少し視線が止まる。）

評価者：「こっちみたあ？みどり見た？」「ではいきます。」（緑の視標を動かしながら♪緑のそよ風♪を合唱。）

L⁽⁷⁾ さん：（少し納得いかない表情。）

評価者：「ちょっと違うね。」

担任：「間違えちゃった？」

評価者：「わかった、じゃあねえ、今度のやつはもう一個のやつで、もう一回戻ってやってみようか。」

L⁽⁷⁾ さん：（評価者の動きに注目。）

○ もう一度、蛍光色の視標を使って

評価者：「じゃ行きます」（今度は視標を蛍光ピンクと蛍光緑に替えて上と同じように2つ並べてL⁽⁷⁾ さんに近づけていく。）

L⁽⁷⁾ さん：（なかなか視線が1つに定まらない。）

評価者：（もっと遠くに提示してゆっくり近づける。）

L⁽⁷⁾ さん：（遠く（80cmぐらい）に提示したときからずっとピンクの方を見続ける。）

評価者「この方が見える？ずっと桜さんの方を見ているのね。このやり方（遠くからゆっくり近づけてくる）なら分かるの。」（桜のうたを歌いながら、視標を目の前でいろいろな方向に回すように動かす。）

L⁽⁷⁾ さん：(視標の動きを目で追う。)

評価者：「すごい、今のやり方でもう一回行きたいと思います。桜見つけお願いします。」

(蛍光ピンクの視標を遠く(80cmぐらい)に提示。)

補助者：(視標をみつける距離確認のためメジャーを伸ばし、元に戻す。)

L⁽⁷⁾ さん：(メジャーの方に顔を向ける。)

補助者：「そっち側、行っちゃった。」「ごめんごめんスルスルッて音しちゃったもんね。」

評価者：「あなたは、とっても敏感だね、でも手がとっても力が抜けてね。今はいいね。」

L⁽⁷⁾ さん：(うれしそうに笑顔で手を動かしながら声を出す。)

評価者：「今何見たか見せてあげる。」「それは、気になるよね。」「これはね、まきじゃくっていいね。」

(目の前で伸ばしながら)「ほらビーン」「ちょっとビックリするかもしれないよ。」(放して、パチンと音を立てる。)

L⁽⁷⁾ さん：(評価者の手もとにある巻尺に注目。)(写真6)

評価者：「L⁽⁷⁾ さんの腕の長さは23cm。」

「そして小指さんの長さは、おうおう5cmだって。」

L⁽⁷⁾ さん：(うれしそうに自分の手もとを見つめる。)

評価者：「それから評価者さんの鼻の長さは、5cmだってL⁽⁷⁾ さんの小指の長さと同じ。」

L⁽⁷⁾ さん：(評価者の顔を笑顔で見つめる。)

評価者：「L⁽⁷⁾ さんのかわいいお耳は何センチかな、まず評価者ののを調べて・・・6cm。L⁽⁷⁾ さんのよく聞いているダンボのお耳は・・・7cm。やっぱりいっぱい音が流れてるんだ。すごいね。」

L⁽⁷⁾ さん：(評価者の顔を笑顔で見つめる。)

評価者：(最後にL⁽⁷⁾ さんにメジャーを触ってもらい、しまうことを伝える。)

評価者：「また桜見付けしてくれる?」(蛍光ピンク、緑両方の視標を1mぐらい先に提示してゆっくりL⁽⁷⁾ さんの方へ近づけていく。そしてまた離れていく。)

L⁽⁷⁾ さん：(近づいてくる評価者の顔に注目)

評価者：「私の顔見ちゃう。」

(両方の視標を少しL⁽⁷⁾ さんから離しながら動かす。)

L⁽⁷⁾ さん：(ピンクの視標に視線が移る。)(写真7)

評価者：「やっぱりこれ(ピンク)を見る、すごい、それではこれでおしまいにしましょう。」

(視標を目の前で動かしながら合唱。)

L⁽⁷⁾ さん：(歌の最後にしっかり視標見つけて、その動きについていく。)

担任：「あったね。」

評価者：「最後追いかけたね、あったねえ。」

評価者：「いろいろ教えてもらった。」(以下、視標で実演しながら)「L⁽⁷⁾ さんは、こうやって前からゆっくり来たほうが注目しやすいんだね、横から来るとどこから来るか分からないけど、こうやって前からゆっくりゆっくり来るといいなと思うのね、こうやってやると分かりやすいのね。」

L⁽⁷⁾ さん：(うれしそうに手を上げながら声で返事をする。)

担任：「気づいてもらえてうれしんだね、L⁽⁷⁾ さん。」

評価者：「で、近いと見比べやすいからから30cmのところまで来てくれるとうれしいなって教えてくれたのねえ。」「それから♪緑のそよ風の緑と♪さくらのピンクだったら40cmぐらいだったら区別できるよって。やっぱり蛍光色の方がはっきり分かったね。」

「とっても勉強になった。」

L⁽⁷⁾ さん：(手を軽く上げて答える。)

評価者：(L⁽⁷⁾さんの手をとって視標に触れてもらいながら)「触ってみて」「ね、これいろんなのに使えるかもしれないね、みんなにお願いする時に、こっちの歌を歌ってとか、ビックマックだったらたたけるもんね。私たちも勉強になりました。あっ、手がポッカポカですよ。」

L⁽⁷⁾さん：(評価者の方に視線を移す。)

担任：「たぶん、疲れて眠いのかも。」

評価者：「だけどがんばってくれた。」

L⁽⁷⁾さん：(評価者の方を見る。)

評価者、補助者：「ありがとうございました。すばらしかったです。」(全員拍手)

L⁽⁷⁾さん：(拍手の方に首を動かし確認する。)

アセスメント終了

(開始から35分経過)



写真1



写真2



写真3



写真4



写真5



写真6



写真7

2) 実践の変化

<以下の実践の変化がアセスメントの結果として行われた>

- ・「遠くからゆっくり近づいた方が見やすい」ということが分かり、彼女とかかわる時にテーマソングを歌いながらゆっくり近づいていくことを心がけるようにした。逆に離れるときもゆっくりはなれるようにしている。
- ・「終わります」などの合図の手話もその距離、手を動かす速度に気をつけるようになった。
- ・提示教材を提示するときにも見やすい近づけ方、距離に気をつけるようになった。

- ・ 見つけやすい色が確認できたため教材にすぐ応用できた。(スイッチの色、教員の目印の色など) これについては、次の項「ピンクのタスキについて」でより詳しく説明する。
- ・ L⁽⁷⁾さんが、かかわる対象には、何でも触れてもらうという手がかりを必ず盛り込むようになった。
- ・ 上記のことに、こちら側が気をつけるようになってから、L⁽⁷⁾さんは、以前よりも力のコントロールが上手になり、棒スイッチなどは操作できるように程よく握り、物や人に触れる時には力を抜いて優しく確かめるように触る、ことが多くなった。
- ・ 第3者から評価してもらえL⁽⁷⁾さんのすばらしさや可能性を再確認できた。アドバイスも具体的でやりとりの手立てが増え、L⁽⁷⁾さんとより仲良くなれた。

<ピンクのタスキについて>目印

①ピンクという色について：

校内・空・木々・人やお店等で被る色が少なく他との区別ができ、目印としては大きな特徴を持っている色と気づいた。

②タスキ：(写真8)(写真9)

- ・ 手軽で、布の量も少なくコストもかからない。洗たくや汚れ等にもすぐに対応しやすい。
- ・ どんな服装を着ていたとしても邪魔になることも、着ることが不可能なこともない。
- ・ 着脱が楽。
- ・ 身体の前後左右上下どこからでも視界に入る。
- ・ どこかに引っかかっても、襟巻のように首を絞める心配がなく、安全。
- ・ ボタンもないので、介助時に邪魔にならない。

③効果について：

- ・ 視力のある方や特に視野への困難が少ない方(主に同僚等)からは、かなり遠くからでも判別できているよう。→見やすさ・見つけやすさのアップ
- ・ L⁽⁷⁾さんについては、「居ないこと」の明確さが出た印象がある。つまり、目の前にいれば何となくピンクっぽい色があり、声がすることから「担任がいる」となんとなく感じるだろうが、それがなければ、『確実に居ない』ことが明瞭になり、L⁽⁷⁾さんの近くに『居ない』ときに、発声し・顔を上げて視線を周囲へ向ける仕草が増えた気がする。(ただし、L⁽⁷⁾さんの近くで別なTが関わりを持っている時には、



写真8



写真9

そのような仕草はあまり見られない。)

⇒「ちょっと離れる」の言葉がけを忘れて離れやすい私だからこその発見？！

- ・同じ学年のある生徒さんについては、車いすや座位保持椅子に座っているときに前を横切ったり、動いたりすることで視線がタスキ（胴体部分）向かうことが多かった。私の背が高いせいもあるが、顔を見るというよりは、タスキを含めた全体像を見るあるいは気にする様子があった。（ただし、授業中ではそのような様子は少なく、特に活動があまり活発でない時の方が視線が集中するようである。→要求願望の表れか？）

④やや困惑することも…：

写真の整理をして気づいたことだが、生徒の写真を探す時には、視線がタスキに行きやすく、子どもが主役の写真なのに、やたらと目立ち過ぎる。記念写真やココゾという時には外して撮影した方が写真の良さが味わえると思う。

2. 「音の日記」について

中澤先生からL⁽⁷⁾さんのコミュニケーションの発信や受信の方法や支援の工夫についての助言の中に「音の日記」に関するお話があり、子どもたちにとってわかりやすく素敵な取り組みであると感じ、早速機材等を入手して取り組みを始めた。

中澤先生のお話のメモからまとめたこと

コミュニケーションの支援の取り組みについて見たときに、学校では「要求伝達型コミュニケーション」ばかりを注目する傾向がある。しかし要求伝達型のコミュニケーションは要求が達せられた時点でコミュニケーションの必要性も消えてしまう。

一方、「情緒共有型コミュニケーション」というものがあり、そこでは経験と感情の共有ということがコミュニケーションを豊かにしていく基礎を作っていく。また、要求伝達型のコミュニケーションとは異なり、経験や感情の共有の深さや広さが広がれば、コミュニケーションの欲求も更に広がっていく可能性がある。

「音の日記」はそのような情緒共有型コミュニケーションを深め広げていくために北欧等で広く知られて利用されている方法である。視覚障害の方のための「アルバム」として活用されている。

ハンディなカセットレコーダに「〇月〇日、〇曜日、天気〇…（本日の生活、思ったことや感じたこと）…、これで〇月〇日の日記を終わります」のように録音する。昨日、一週間前、一ヶ月前、一年前というように聞き返すことによって、一緒に聞いている親や兄弟、支援者、教員との経験や感情の共有が生じ、お互いに何か伝えたくなくなったり尋ねたくなる。10分程度のテープを使うと、1ヶ月がテープ1本に収まり、あとで整理するのも都合がよい。

養護学校の子どもたちの中には見ることに困難さを感じている方が多いので、「音の日記」はうまく活用できるかもしれない。

盲ろうの方の「アルバム」は何か？盲ろうの方は一年に一度、そのときのお気に入りの玩具や服を箱にしまう。その箱が「アルバム」になる。

1) L⁽⁷⁾さんの場合 畦地T

<良い点>

- ・昨日のことや先週のことなど学習の復習につながる。
- ・情緒・感情・経験の共有を図る機会が増える。→コミュニケーション増加

- ・手軽でその日その日によって記録の長さも音の種類も簡単に変えられる。
- ・発声ができる子であれば、その時の自分の声も一緒に録音できる。
→自分への気づき・興味につながる(?)
- ・日付や曜日・天気など実はこのグループの学習で取り上げていないことに気づいた。

<困る点>

- ・何気ない日常や特に家庭での録音については、難しい。家庭との連携には努力が必要。
- ・録音では、雑音も人の声も同量で聞こえるため、録音場面によってはウルサさが気になる場合もある。
- ・自閉症の子などでは、テープの巻きもどし音やスイッチのカチカチ音が障害になることが予想される。

<今後の発展について>

- ・まずは、朝の会や朝の取り組みに日付や天気、その日のトピックスなどを取り上げる場面を作っていくたい。
- ・アナログからデジタルへ記録を変換・整理をし、手軽に振り返られる日記にしていく。
- ・日記の始まりと終わりが明確になるようなよい工夫を見つける。

2) L⁽⁷⁻²⁾ さんの場合 笹倉 T

これまでも生徒と相談、話しをしながら連絡帳を書くようにしてきたが、それはその時のみのもの…。音の日記を使うようになって、

- ① まず何をどのように録音するか生徒と相談
 - ② 生徒に聞いてもらいながら録音
 - ③ 録音したものを再び生徒に聞いてもらってOKをもらう
 - ④ 家で家族と一緒に聞いたり、ひとりの時間にも聞き返して楽しむ
- ということができるようになってきた。

本当によく聞いていて、「これでOK！」等の合図のまばたきもよくしてくれる。家族の方からも「音の日記、とてもいいですね。休日には何回も聞き返して楽しんでいます。授業中の様子も入っているのが楽しい。本人もとても楽しんでいる」とのことであった。

3) L⁽⁷⁻³⁾ さんの場合 奥山

L⁽⁷⁻³⁾ さんに「音の日記」について説明し、了解を得て（ゆっくり目をつぶって伝えてくれる。口をもぐもぐ動かして伝えることもある）利用を始めた。日記の録音に際しては、Kさんに録音することを予告するとともに、その場の環境音も入るように録音した。また、可能な場合は録音したものをその場で聞き返す機会を作った。

登校後、その場でカセットレコーダを巻き戻しして、前日の日記を聞くと、何回も目をゆっくりつぶって「そうだ、そうだ」と言うことが多い。音の日記を使わずに担任がお話をして昨日の出来事や話題に触れたときの応答よりもはるかに実感を伴って「そうだ」とか「これは楽しかった」と言っているようである。

まだ、音の日記をつけ始めて日が浅いので、あまり遠い過去にさかのぼることができないが、1ヶ月分、半年分、1年分、数年分の日記がたまってきたときには、私たちが一緒にアルバムをのぞき込んでいろいろなお話をするように、Kさんとともにその時々思い出話を花を咲かせたり、その時間を共有していない人に発信もできるのではないかと感じている。

毎年、夏休みに入る前に、休み中に家庭で聞いてもらうために音楽の授業風景を録音してCDに焼いて配っているものが、「家庭でよく聞いている」「楽しんでいる」と好評であったが、これは音楽の興味や楽しさだけでなく、むしろ「情緒共有型コミュニケーション」のよい材料になっていたのではないかと思った。

4) L⁽⁷⁻⁴⁾ さんの場合 松本

奥山先生が調達したミニカセットレコーダーを使って11月19日から始めた。最初に、本人に「音の日記」のことをレコーダーと一緒に触りながら説明し、取り組んでみるかどうか確認した。録音ボタンを押したり、録音した声を聞いて笑ったりして興味を示してくれたので取り組むことにした。その日の終わりに一緒にレコーダーを専用の布袋から取り出し、何を録音するかいくつかその日にあったトピクスをあげ、相談し、1つだけ選んで録音している。特別なイベント（音楽鑑賞会など）やお客さん（介護体験の学生、交流相手の高校生など）があるときには、そのときの様子やかかわりがあった人の声も録音している。毎日、必ず本人も声を出して録音に参加してくれる。録音後これでよいか一緒に聞いて確認してもらっている。ご家庭にも帰宅したら一緒に聞いてもらうようお願いしている。学校では朝の隙間の時間、前の日の録音を聞きながら何があったか一緒にお話しをしている。話している内容の手がかりが増えて、録音を聞きながら関連する単語を発して伝えてくれることもある。周りの教員もこんなこと録音したらよいのではとアドバイスをくれることもある。（興味を示してくれている。）ある程度記録がたまったら例えば、彼と過ごす初対面の人（介護体験生、交流相手校生徒、実習先の職員など）と一緒に聴くことで本人の手がかりとしてだけでなくかかわる方の手がかりとしても役に立ち、話（やりとり）に花が咲くように感じる。中澤先生が説明された「その方がどんな方なのか履歴がわかる」ツールとしての有効性が取り組んでみてははっきりとイメージできるようになった。

<報告8> TACやリー・グレーティングによる評価の結果を弱視疑似体験メガネを使うことによって支援につなげたことの概要

重複障害を有する子どもたちの視機能評価において、TACやリー・グレーティングなどが近年よく用いられるようになってきている。しかし、結果として得られた数値（例えば0.02等）から、環境の整備や教材の配慮などの実践には、直接結びつけることが困難であることが指摘されてきた。本報告では、それらの数値結果を反映している弱視疑似体験メガネを制作し、当該生徒の見え方を担当教員が擬似的に体験し、障害の共感的な理解と具体的な支援方法をさぐった試みを紹介している。なお、安価な材料でつくることができる調節可能な疑似体験メガネの作り方も紹介している。また、重複障害児の診察を積極的に行っている眼科において、適切な視機能の検査を受けた（眼鏡の装用も開始した）事例について、その検査結果を受けて取り組んだ実践とその成果が報告されている。

なお、本文中は、本事例を報告8の学習者、L⁽⁸⁾と記す。（記：中澤）

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

東京都立大泉養護学校 奥山 敬

1 これまでの評価と支援の取り組み

東京都肢体不自由教育研究会視機能支援部会では、2000年4月の発足以来、多くの研究者の先生方の支援をいただきながら、肢体不自由養護学校の子どもたちの中に、見ることにに関して盲学校と同様のニーズがある子どもたちが数多くおり、そのニーズは応えられないままにしているという課題を解決する手だてを探ってきた。

その中で、ことばによるやりとりが困難であったり、指さし等が困難な場合でもT A Cやリー・グレーティング検査のような教育的評価の方法があり、見えているということを明らかにできるだけでも、子どもたちに「見せる」という私たちの姿勢がより積極的なものとなることを感じていた。

また、子どもたちが見ることに直面している困難さを理解するためには、弱視疑似体験実習※1がとても重要であることがわかった。例えば、見ることに特に困難さを感じていない私たちにとって、光源の位置によって見え方が大きく変わることを、ことばや文章から理解することはとても難しい。ところが、弱視疑似体験実習の中で、光源と同じ側から何かを提示される場合（例えば南の窓側に立って何かを提示する等）には、すべてシルエットになってしまって相手の表情も提示されているものの色もわからないのに対して、光源の反対側から提示すると、その人の表情や提示されているものの色味がわかるといったように、見え方が全く変わることを実感できるとともに、子どもたちが直面している困難さに心を寄せることができるということを強く感じていた。

しかし、T A Cは非常に高額であり、弱視疑似体験メガネもそれぞれが手もとに置いて活用するということは困難であった。

そこで、T A Cを利用することができなかつたり、弱視疑似体験実習の体験を共有できていない状況であっても、見ることに関する基本的な支援に取り組み始めることができるように、毎年年度当初に「見ることの支援に関する基本的な配慮」に関するプレゼンテーションを行ってきた。

表

「見ることの支援に関する基本的な配慮」

1. 十分に見えることが明確になっていない限り見えにくさを持っているという可能性を考え、見えにくさを軽減できるような環境の工夫が必要。
2. 同様に「見えない」「皮質盲」等と診断されていても、見える可能性があることを前提に見えやすい環境を工夫して働きかけることが大切。
3. 見えにくさを軽減するためには、以下のような環境の工夫が必要。
 - ①光源の位置に配慮すること（何かを提示するときには、光源を背にして提示すると見えにくくなる）。
 - ②見せるものと背景とのコントラストを工夫することが必要（黒布やついたて等を使って背景を整理すると、見せたいものが見えやすくなる）。
 - ③まぶしさに対する配慮が必要（仰向けに寝かすと目をつぶったり、外出すると目をつぶる場合にはまぶしさを感じていることがある。帽子やサングラスによってまぶしさを軽減することができる）。
 - ④視野の障害に対する配慮が必要（視野の制約の状態はひとりひとり様々であり視線を向けたところが見えない場合もあるので十分な観察・考察が必要）。

2 中澤先生、齋藤先生の取り組みの工夫を受けて～視機能の教育的評価を支援につなげる取り組み～

2006年2月に大泉養護で行われたこの課題別研究の協議会で、中澤先生からTACやリー・グレーティング検査を利用した視機能の教育的評価を具体的な支援に結びつける取り組みの工夫について紹介された。

従来、見ることの教育的評価において、TACやLea Gratings（以降は、リー・グレーティングと記す）検査で得られた教育的評価の結果をどのようにして具体的な支援につなげていけばよいかということが課題として考えられていたが、中澤先生らの取り組みは、TACやリー・グレーティング検査で得られた教育的評価の結果と弱視疑似体験とを結びつけることによって、見ることにに関して子どもたちが直面している困難さに対する私たちの気づきを促し、支援の動機を育てる試みであった。

例えば、リー・グレーティング検査で、少なくとも0.03程度の視力がありそうということが明らかになったとき、近距離単独指標と家庭用のビニル袋を用意し、近距離単独指標の0.03と0.04のカードを用意する。そして、ビニル袋越しに0.03のカードは見えるが0.04は見えない程度に重ね方を調整する。その状態で、その子どもの学習している環境や普段使っている教材を見ることによって、子どもが直面している困難さに気づくとともに、困難さが軽減する条件も見つけていくという取り組みである。このときに、リー・グレーティング検査の結果があくまでも子どもたちの学習に活かすため教育的評価としての目安であることや、子どもたちの見えにくさの状態は多様であり、ビニル袋を使った弱視疑似体験による見えにくさとは異なるものである（困難さに共感し、困難さを軽減する手だてを知るためには有効である）ということを確認する必要がある。

この取り組みを通して、評価したことがその後の支援に取り組み始めることにつながりやすいことを感じて、早速本校でも取り組むこととした。

3 大泉養護における評価を支援につなげる取り組み（高等部L⁽⁸⁾さんの事例）※2

L⁽⁸⁾さんは、気管切開や胃ろうなど、いくつかの医療的ケアとそれに伴う細かな配慮が必要であるが、「いま、どのケアをどのようにしてほしいか」ということについて問いかけると、瞬きや手の動き等でほぼ的確に答えてくれる。「自分のケアは自分で決める」ということを地でいく生徒である。そのL⁽⁸⁾さんとのかわりを「見ることの支援」の経過を中心に報告する。

① 高等部入学時

中学部から「YESやOKを瞬きでしていると思う」という引き継ぎがあったので、日常のひとつひとつのことについて、「まず説明」→「選択肢を提示」→「問いかけ」→「瞬きによる答えを待つ」→「瞬きによる答えを言葉にして返してから動く」ことを重ねてきた。L⁽⁸⁾さんがこちらの顔や表情を確実に捉えて話を受け止めている、と感じられる位置を探しながらの中で、「L⁽⁸⁾さんの顔から20～30センチほどの距離で向かって右寄り辺りだと視線がしっかり合い、問いかけを理解して答えようとしている」と感じられるようになった。しかし、まだ教員の感覚的なとらえ方でもあり、L⁽⁸⁾さんと担任との間での了解で済ませていた。また、学校での生活全般を通して、見ることの支援に関する基本的な配慮には取り組んでいた。

② 評価を支援につなげる取り組み

高等部1年の3学期の個別の時間にリー・グレーティング検査を行なった。教室の一角に黒い衝立を置き、これから行なうことをAさんに説明して答えてもらった。15分ほどの中で「両目で見ることのみ。見える時には瞬きをしてもらいつつ、こちらも目の動きを観察する」というものであったが、「L⁽⁸⁾さんから20センチの距離であればコントラストのはっきりしたものをある程度とらえることができる」という結果を得た。更に、近距離単独指標と家庭用のビニル袋を用意し、L⁽⁸⁾さんの直面している困難を共有するためのビニルの重なりを作り、教室環境や普段使っている教材等の見えやすさや見えにくさをひとつひとつ検証してみた。

翌日、保護者にもそのビニルの重なりを通して見ていただき、その見えにくさや、この距離なら見える、と言うことを実感していただいた。周囲の教員にもこの結果を伝え、L⁽⁸⁾さんには20センチの距離のあたりで話しかけてもらうようにした。同じ学年の教員が、そのような距離を意識して話しかけると、「L⁽⁸⁾さんが今までより、しっかりと自分を見てくれたのがわかった。話したことにすぐにはっきり答えてくれた。」と驚きを持って話してくれた。

校内での初めての評価でもこれだけの違いを実感したことで、やはり専門の眼科でより正確な検査と助言をいただきたいと思った。そして大泉養護の子どもたちが多数お世話になっている平和眼科の受診についてL⁽⁸⁾さんと保護者に相談すると「是非、受けてみたい」と言っていただくことができた。

③ 平和眼科の受診（高等部2年6月）

途中の検査用点眼後の待ち時間も含め、1時間半以上に及ぶ丁寧な検査の中、初めて会う、眼科の医師の問いかけをよく理解し、瞬きで答えていた。眼鏡を作ることに納得し、2階の眼鏡店に行ったときには、色々なフレームをかけては鏡で見て確かめて選んだ。

眼科受診の中で、保護者は「視力検査は生まれて初めて行なった。こういう子どもの視力検査はできないものだと思っていた。こんなにちゃんとした結果が得られて対処法がわかるとは思ってもみなかった。」と話されていた。

検査の結果、大きい物よりも細かい物をよく見ていること、視野は広くない様子であること、本人に向かって中央から右への動きでの提示がとらえやすいこと、眼底には異常のないこと、色は見えているが濃い色の方が分かりやすそうであること、両目とも見えているが片目ずつで見ていること、左目は遠視性乱視、右目は近視性乱視なので眼鏡をした方がよいことが明らかになった。

また、見ることの支援に関して、リラックスした姿勢で見ることが大事で、力が入ると見る方にエネルギーが行かなくなること、どんな大きさのどんなもの（シンプルな背景の写真か絵かシンボルか、ごちゃごちゃした絵でも大丈夫か等）が見えやすいか、見えるかをTRY & ERRORで試していき、最適なものを見つけていくとよいこと、眼鏡をしてよく見えても疲れることもあるので、好きな活動やよく見る（テレビ・本・外出など）時に眼鏡を使うなど、相談しながら試して「見る」という活動がよくなってきているかを観察していくとよいこと等の助言をいただいた。

③ 眼鏡の完成（高等部2年6月末）

眼鏡を持ってきた初日は、眼鏡をかけて「見える、見える！」という実感でいっぱい表情であった。傍に来る人には、「向かって右寄り、20～30センチの位置」でAさんに話しかけてもらうようにすると、そのたびに相手をジッと注視していた。中学部の時の担任が眼鏡を作ったL⁽⁸⁾さんに会いに来た後で「もと担任の顔、こんなだったのか〜って思った？」という間に瞬きで答えていた。活動の節目では「疲れたら外していいのよ」と伝えたが、この日は結局ずっとかけていた。最後の学習が自立活動（訓練）であったが、いつもよりAさんの肩が凝っていることがわかった。「一生懸命見て疲れた？」という間に瞬きで答えていた。

翌日は尋ねても「眼鏡をかける」とは答えず、この後しばらくは、ずっと眼鏡をかけていたい」と答える一日と、「眼鏡かけない」と答え続ける1日とが交互にあった。

その1ヶ月後には、活動の節目ごとの問いかけに「今は、かけとく」「いまは、はずず」と使い分けるようになってきた。「かける」と答えるのは、朝の会や学習、給食時、水分補給時が主で、「はずず」と答えるのは訓練時やずっとかけていたあと等であった。

④ 見え方の変化

移動時も、「見よう、見える！」という表情でこれまでよりも力のある視線で周囲をとらえているように感じている。可能な限り、見ているものを一緒に触ったり説明するように心がけている。登校直後に1日の予定を白黒反転のシンボルカードで確認していたが、その前に「眼鏡かけてから見る？」と聞くと必

ず「かける」と答えていた。カードをじっくり見て予定の話聞いていた。また、眼鏡を作る以前に好きだった大型絵本は逆に見にくい様子なので、普通サイズの絵本を選ぶことにした（眼鏡をしてない時は大型絵本を選ぶことが多い）。普段のやりとりや活動をするときも、眼鏡をかけている時の方が相手や物を、よりよく見てわかろうとする意欲を感じている。

⑤ 今後の課題

医師からも指摘があったが、Aさんが、よりとらえやすい提示物のサイズや様式を明らかにしていくことが必要である。また、よく見えることで、よりしっかり選択することができるので、意思表示ややりとりについて更に工夫が必要である。特にスイッチ等活用に関して工夫を重ねていくことが必要である。本人の疲労や体調によっては眼鏡をかけない場面もたくさんあることが考えられるので、かけていないときのフォローも十分に留意して考えていく必要がある。

⑥ おわりに

見ることに困り難さがあるのではと思って関わっている子どもたち全員に、このような視力検査の機会が得られたら、その後のコミュニケーションに大きく影響するのではないかと思う。L^(B)さんの保護者が「生まれて初めて視力検査をした」と言ったときに医師が逆に驚かれたことを見ても本来は早い時期にこのような機会を持つ必要があるのではないかと思われる。子どもたちの見ることに関する特別な教育的ニーズが十分に知られていないということを実感した。

4 弱視疑似体験メガネの製作

この取り組みの有効性を強く感じ、市販の弱視疑似体験メガネのように見えにくさや視野を調整する等の可変性も加えることを考え、100円ショップの作業用ゴーグルをベースに弱視疑似体験メガネの試作を試みた。

以下に製作の手順を解説する。

簡易弱視疑似体験メガネの製作

1個あたりの原材料費は150円程度

- ① 材料 作業用透明ゴーグル、パスケース（A7判程度の大きさ）、クリアシート（A7判程度の大きさ、以上ダイソー製）、厚紙、黒ビニルテープ、近距離単独指標（はんだや製2500円）、接着剤（ホットボンドが便利）、はさみ、カッター等。



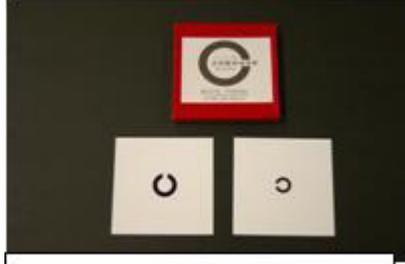
作業用透明ゴーグル



パスケース



クリアシート



近距離単独指標

- ② ゴーグルの内側の形に合わせて厚紙を切り抜く。片側に直径35ミリ程度の穴を開ける。



- ③ 切り抜いた厚紙をゴーグルの内側にはめ込んでビニルテープで止める。外が見えないようにゴーグルの側面もすべて黒ビニルテープを貼り付ける。



- ① 穴を開けた方のゴーグルの外側にパズケースを貼り付ける（ホットボンドを利用すると便利）。



- ② クリアシートをパズケースに入るサイズに折ったり切ったりして用意する。



- ③ 近距離単独指標のランドルト環のカードを2枚（例えば0.02と0.03）を用意して弱視疑似体験ゴーグルをかけて30センチの距離から見る。このときに、0.02のカードは見えるが0.03のカードが見えないようにクリアシートの枚数を調整する。

0.03のカードの切れめは見えない



0.02のカードの切れめは見える



- ④ 重要な注意点

- ・ 子どもたちの見えにくさの状態は多様であり、この弱視疑似体験による見えにくさとは異なるものである。例えば、「0.02」の視力の見え方と捉えるのは間違い。
- ・ あくまでも困難さに共感し、困難さを軽減する手だてを知るために利用することを心がける必要がある。

5 都肢研視機能支援部会における評価を支援につなげる取り組み

大泉養護での取り組みを共有することを考え、2007年8月の東京都肢体不自由教育研究会視機能支援部会の夏期研究協議会は「子どもたちが直面している困難さに寄り添って支援のきっかけを見つけよう！—評価を支援につなげる工夫—」というテーマで以下のような内容で行われた。

9:30	受付開始
10:00	本日の流れの説明 視機能の評価と評価を支援につなげる工夫についての概要に関するプレゼンテーション
10:10	Aさんの評価を支援につなげる工夫の事例発表
10:20	弱視疑似体験メガネの製作実習 弱視疑似体験実習① 課題 お昼の買い物（行きと帰りで役割交代） 目的地 栄四丁目商店街 ②各班先頭と最後尾にサポートスタッフ ③買い物をした時点で役割交代 ④危険防止と時間短縮のため、商店街近くの公園前から実習スタート
12:00~13:00	昼食・光るおもちゃの展示販売
13:30	弱視疑似体験実習② 中野泰志先生インストラクションペーパーを使って食事の場面、あそびの場面（見る学習で使っている光るおもちゃ等の教材を体験してみよう）、移動の場面。
15:30	見ることの支援の概要に関するプレゼンテーション インターネットを使って光るおもちゃを見つける方法（解説）
16:00	懇談

約30名の参加者が弱視疑似体験メガネを作成し、弱視疑似体験実習に参加した。

見る環境を整えることによって見えにくさの困難さの軽減を試みたときに、弱視疑似体験メガネを活用して、その様子をひとつひとつ確かめてみることはとても有効な手段であると感じている。弱視疑似体験メガネは、従来は、研修会で弱視疑似体験実習を行ったとき等のみに利用可能であったが、約30名の教員がそれぞれの実践の場で利用される可能性を考えると、弱視疑似体験メガネを作成してそれぞれ持ち帰ってもらうことの意義は少なくないだろうと考える。

また、疑似体験実習のあそびの場面では、大泉養護高等部で取り組んでいる「見る学習」（光あそび）の教材を実際に見てもらうことによって、思わず光るおもちゃの取り合いが生じるなど、よく見えることの楽しさを実感していただけたようであった。

光るおもちゃの一部については、インターネットの間屋で購入して、多くの参加者の実費で分けることができた。その後、数校の教員から、このときの光るおもちゃを使って見る学習に取り組んでいるという報告をいただいた。



6 まとめ

子どもたちが直面している困難さは、よく見えている私たちにとってはとても気づきにくい。また、見る環境の配慮のひとつひとつが、とても「何気ない」ことであることも、支援を難しくしている一員になっているかもしれない。

しかし、TACやリー・グレーティング検査の教育的評価の結果を弱視疑似体験メガネを使うことによって支援につなげる手だては、子どもたちの直面している困難さを共有することができるとともに、見る環境を配慮することによって、見えにくさを軽減できる可能性があることを強く実感できる取り組みであると思う。

見ることの困難さに直面しているのにもかかわらず、「よく見えている」「見ることに問題はない」ととらえられている子どもたちは少なくない。それと同様に、見る環境を配慮することによって、見え見ることの困難さが軽減できる可能性があるのにもかかわらず「見えていない」「聴覚優位である」ととらえられている子どもたちも少なくない。

教育的評価の結果を弱視疑似体験メガネを使うことによって支援につなげる手だては、これらの過大評価や過小評価から脱して、子どもたちが直面している見ることに関する特別な教育的ニーズを明らかにしてうまく工夫を重ねて応えていくためのきっかけになるのではないか。

※1 「障害を併せもつ人を想定した視覚障害疑似体験—肢体不自由養護学校での実践—」

奥山 敬（東京都立大泉養護学校）、中野 泰志（慶應義塾大学・心理学教室）

<http://www.econ.keio.ac.jp/staff/nakanoy/article/atac/atac2002/simulation3/simulation3.html>

※2 「大泉養護における評価を支援につなげる取り組み（高等部Aさんの事例）」は笹倉幸代教諭から都肢研視機能支援部会における発表原稿をご寄稿いただいた。

<報告9>のアセスメント結果と実践の概要

この報告は、教員が、学習場面や生活場面における子どもの行動の細やかな観察や、TAC等を用いた評価によって、子どもの見え方を把握し、そこから得られた情報をその子どもにとってわかりやすい環境、見えやすい教材、教員の関わり方への配慮などに有機的に結びつけていった事例である。担任は、本研究で提案した「実践につながる見え方アセスメント」を行う以前から、日頃の教育実践を通して、このアセスメントによって得られる情報以上のものを集積し次の実践に生かす取り組みを行っており、学びの多い事例であった。このアセスメントを行ったことの意義としては、担任が把握していた子どもの見え方を確認することができ、さらにアセスメント結果を基に他の教員と情報の共有化を図ることができたことが挙げられる。また、この報告は、まぶしさのある子どもへの配慮や、見続けることが疲れや発作を誘発してしまう場合があることに注意を促す事例としても注目したい。

なお、本文中、2つの事例が挙げられているが、それぞれを報告9の学習者、L⁽⁹⁾及びL⁽⁹⁻²⁾と記す。(記：齊藤)

アセスメントの総合 〃年〃月〃日

〔9〕さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

✓ 見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、

✓ 楽に見える距離、

楽に見える(見えにくい)方向、

提示の仕方、

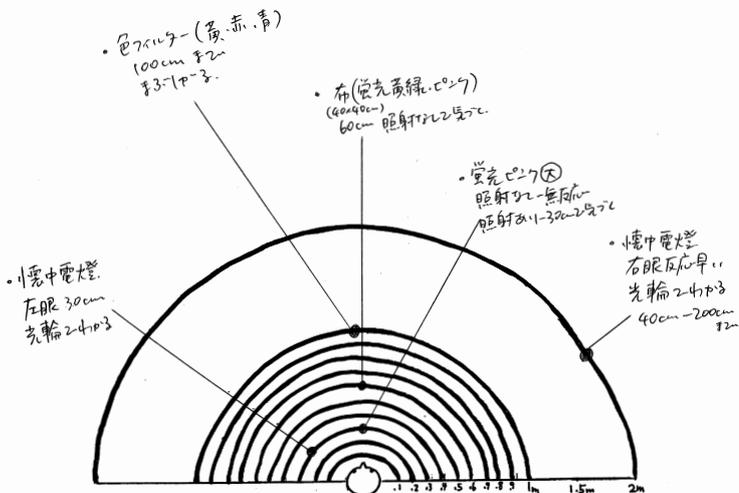
提示のスピード、

★ まぶしくない適度な照明、(照明や窓の光が直接顔にあたらない場所)

提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、コントラストがある背景

★ 疲れ(一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます)

- 短時間20分→明→0分→光が経て眼の負担を軽減する
- 室内の照明は下に照らすことで、その角度によって負担を軽減する
- 疲れを軽減するための配慮を中止



アセスメントの総合 〃年〃月〃日

〔9-2〕さんへの視覚的な働きかけは、以下のような配慮のもとに行いましょう。例えば：

✓ 見える視覚刺激の種類（色や大きさ）、

✓ 楽に見える距離、

楽に見える(見えにくい)方向、

提示の仕方、

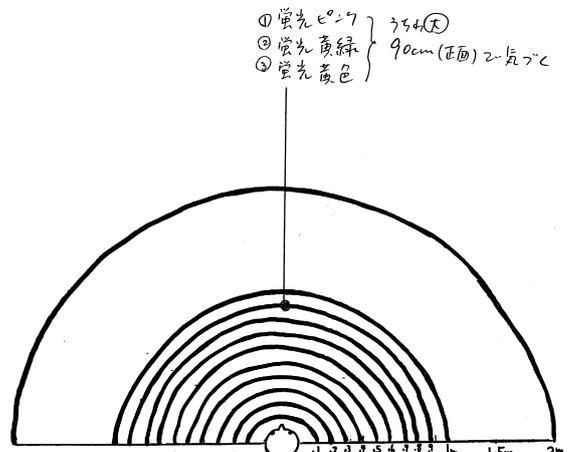
提示のスピード、

まぶしくない適度な照明、照明や窓の光が直接顔にあたらない場所、

提示する視覚刺激が際立つような、すっきりした、コントラストがある背景

★ 疲れ(一生懸命見ることは、私たちが想像する以上に疲れます)

- （遠くのためにうちの子が近づくと、注視はあきらめられ、眼振りが始まり、軽い発作がある。速く近づくと注視できると同時に疲れやすくなる。発作からため、TACの評価は行わなかった。）



「先生、うちの子見えていると思いますか？」
教員が得た見えの情報を、わかりやすい環境、見えやすい教材、
教員の関わりの配慮へと有機的に結びつけた実践を行い、
アセスメントによって確認を行った事例

奈良県立奈良養護学校整肢園分校 堀川順子

1. はじめに

養護学校において、障害の重度・重複化がすすむ中、視覚・聴覚など、感覚障害を併せ有する子どもたちも増えてきている。佐島（2000）は、知的障害児は眼疾患を有する率が高く、ロービジョンの子どもが多いと述べ、養護学校に在籍する児童生徒の約3割が眼疾患を有し、小学部では約3.5割という統計が出されている。肢体不自由養護学校でも同様の傾向にあり、特に視覚に弱さのある児童生徒が多いといわれている。

本校の実態について考えてみると、重複障害学級で自立活動を主とする教育課程で学習活動を行っている児童生徒の約7割の子どもたちに何らかの見えにくさがあるのではないかと担当教員が捉えている。また、1学期に養護教員が実施する校内身体測定、視力・聴力検査において、重複障害学級の児童生徒のほとんどの実施が困難とされ、視力・聴力検査の記録欄において「測定困難」「斜線」の記載がなされている。

この、視力・聴力検査に関する「測定困難」「斜線」の記録について、事実としてやむを得ずそのように記載するしかないのかもしれないが、一人一人の子どもの「健康の記録」として受け取る保護者の心情はいかがなものであろうか。そもそも、重複障害を有する児童生徒の視力・聴力のアセスメントの的確な方法が確立していないだけであって、「測定困難」「斜線」であるというのは子どもに起因するものではないのである。保護者の中には「身長や体重には子どもの成長が感じられるが、視覚や聴覚の欄に斜線を引かれてしまうと、うちの子は、目や耳を使うことができていないというか、目や耳が日常生活の中で有効ではないということを言われているみたいで・・・ちょっと悲しい気持ちになる。」ということばを聞くことがある。また、「先生、せめて、見えているのか、やっぱり見えていないのかってことだけでもわかる方法ってないのかなあ。」ということばを聞く機会も多い。学校としては、1つの情報として記載している健康の記録の中の視覚・聴覚に関する項目欄であるが、保護者にとっては我が子に関する1つの大切な情報欄であり、その1つの情報から感じる思いや内容は深く、大きいということを改めて感じている。

「先生、うちの子見えていると思いますか？」この、保護者からのことばを受けて、何とか、何らかの方法で子ども一人一人の「見え方」について、よりの確に把握することはできないものだろうか・・・これが、私の重複障害を有する子どものアセスメントについて学びたいと思った出発点である。

肢体不自由養護学校において、聴覚に関しては、ことばかけや、音のする方に顔を向けたり、音に対してどちらかという敏感で、てんかん発作を誘発する場合もあつたりすることから、「聞こえ」に関する困難さについては、児童生徒の担当教員からも、保護者からも聞くケースが少ない。子どもからの聴覚刺激に対する表出が、表出としては小さいながらも比較的短時間で音刺激に対する反応がみられることが多いようである。しかし、だからといって聴覚的なアセスメントが十分であるとはいえない。もしかすると、音域レベルによっては弱さを有していたり、必要な音刺激を精選する困難さを有していたり、日常生活音を必要以上に大きな音として捉え、不快さを有していたりする場合なども考えられるので、本来は、聴覚に関して的確なアセスメントが必要であると考えられる。また、聴覚刺激に対する表出の中で、日常生活音に対してのビクツとする驚きや不快感が、実は視覚的な弱さを示唆しているのではないだろうかと思われる場合もある。

視覚に関しては、視覚刺激に対する明確な応答、表出がわかりにくく、児童生徒の担当教員や保護者から

も、「見えているのか、見えていないのか」「明暗はわかるような気がするけど・・・」ということばを聞くことが多い。そもそも私たちの「見えている」と確信できるような応答、期待したい反応は、明確な注視であったり、自ら提示されたものに手を伸ばすという行動による裏付けであったりする 경우가ほとんどである。そういった視点から考えると、肢体不自由養護学校に在籍する重複障害学級（特に自立活動を主とする教育課程）の児童生徒の多くは、スムーズな眼球運動に困難さがあったり、身体の動きに制限があったりすることから、かわり手が「見えている」と確信をもつことができる応答や明確な反応を引き出すことは難しいということが考えられる。

また、医療情報からも視覚に関する明確な情報を得ることは困難で、OT（作業療法）、ST（聴覚言語療法）の訓練士からの情報においても、何らかの見えにくさを有するのではないかという把握はあってもその多くは「明暗がわかる程度」と記載されていることが多い。

教育現場において、視覚においてどんな情報が必要とされるのであろうか。視力値が必要なのであろうか。もちろん、視力値がわかることで、眼鏡を活用し、見えにくさが軽減されるという場合も考えられる。実際に眼鏡を使用することで、今まで下りることのできなかつた階段を自分で下りることができるようになったという報告を聞いたことがある。

では、いわゆる重度重複障害を併せ有する児童生徒の場合、しかも何らかの見えにくさがあると把握している児童生徒の場合は、少なくとも日常生活や学習活動において「見えているのか」「見えていないのか」、どの位置に教材を提示すれば見えやすいのか、捉えやすいのかという情報を把握したいと考える。例えば、光が有効ならば暗室でなければいけないのか、教室の消灯のみで有効なのか、教室の電気を点灯していても有効なのかなど、的確なアセスメントの情報が、子どもとのかかわりに及ぼす影響は大きいと考える。

視覚が活用できることで「生活の質」に変化を及ぼす可能性があると考えられるし、コミュニケーションをすすめる上においても、相手を知るといことは大切であると考えられる。かわりのきっかけを探る上においても、視覚的な面の把握は有効であるといえるのではないだろうか。

しかし、視覚活用の重要性について共通理解できるだけの十分な研究、実践報告がなされていないということや、「明暗がわかる程度」という情報をどのように日々の学習活動に生かしていけばよいのかということについて検討や共通理解が十分ではなく、視覚の活用を促す取り組みにつながっていないということが考えられる。そして、何より視覚的な活用が一人一人の子どもにとって大切だと把握していたとしても、どのような方法でアセスメントし、そのアセスメント結果をどのように日々の学習活動の中に取り入れ、生かしていけばよいのかということについて示唆してくれるものが身近に存在しないということが、近年、重複障害児における視覚的なアセスメントの重要性が言われているにもかかわらず、なかなか教育現場に浸透していないということと関係しているのかもしれないと考える。

平成15年度、現在の独立行政法人特別支援教育総合研究所での長期研修で、子どもの的確な理解とわかる環境づくりという視点から、重度・重複障害児の視機能評価について学ばせて頂いたことを生かして、子どもたちとともに取り組んできた内容について、小学部3年 L⁽⁹⁾の事例を通して報告させて頂きたいと思う。

<事例1> 小学部3年 L⁽⁹⁾（自立活動を主とする教育課程を適用）

（1）平成17年4月 小学部入学時

入学前の引き継ぎ事項で、人から触れられることにとっても過敏で、とても小さな日常生活音がてんかん発作を誘発するケースが多い（例えば自分の咳払い、扉がきしむ音、プラスチック容器に爪が当たる音など）。また、活動しようとしてかわろうとしても、泣くことが多く、かわり方が難しい。視覚的には実態把握は困難で、もしかすると、明暗が少しわかる程度かもしれないということであった。健康面においては、骨折、関

節の脱臼に注意し、呼吸管理を要するなど配慮が必要であるということであった。

入学当初、環境が大きく変化したこともあるが、常に両手を縮めた状態で身体の緊張は強く、提示されたものに対して視覚的に明確な表出はなく、音に対しても、びくっとする以外は、音源の方に視線を向ける様子はほとんどみられなかった。また、かかわり手がいていねいに予告して触れたつもりでも、びくっとしたり、発作を誘発したりするケースが多くみられた。

4月中、このような状態が毎日続き、特に周囲の音に対してびくっとすること、ことばかけのあと触れられてもびくっとすることが多いという実態を、周囲の状況や活動がわかりにくく、かなり緊張した状態にあると考えた。L⁽⁹⁾ にとって触れられたり、姿勢を変えられたりする事の予告をL⁽⁹⁾ にとってのわかる予告として、どのように行っていくのかが課題の一つであると考えた。加えて、視覚的にもかなり見えにくさがあると考えられ、情報を取り込む間口が小さく、常にピンと神経を張って警戒しているような状態にあるのではないかと考えた。

そこで、下記のような点に配慮しながら、まずは安心できる環境づくり、安心できるなじみの人づくりを大切に、じっくりかかわりながら、実態把握を行っていくことにした。

(2)「わかりやすい」環境づくり

日々のかかわりの様子を記録にとり、一般的に配慮が必要であるということがらを参考にしながら、子どもの状態に応じて環境づくりを行った。

①まぶしさの軽減

- 絨毯上に下りて、仰向けで活動することがあり、蛍光灯に不織布をかぶせてまぶしさを軽減する（写真1、写真2）。

②人を知る手がかり（自分が今、誰といっしょにいるのかわかりやすくする）

- ネームサイン:誰と一緒に活動しているのかをわかりやすくするため、中心でかかわる教員は赤いTシャツを毎日着るようにしてネームサインとした。（一般的に鮮やかな原色は比較的にとらえやすいと言われているので、その中から赤色を選択した。）また、学級の教員全員がリストバンドや玉ブレスレット、香水など一人一人ネームサインをもってかかわるようにした（写真3）。

③場所を知る手がかり（自分が今、どこにいるのかをわかりやすくする。視覚、聴覚、触覚の手がかりを準備する）

●教室を知らせる

- ・ 天井に模様（写真4）
- ・ 入り口の枠に黄色と黒の縞テープ（写真5）
- ・ 扉入り口に赤い大鈴（光る赤い色、触れると音が鳴る、ロープと鈴の質感）（写真5）

●トイレに着いたことを知らせる（個に応じたサイン）

- ・ 入り口のマーク（滑り止めのざらざら感のあるハート部分を押すと鳴笛の音が鳴る）（写真6）
- ・ 天井、壁の赤、青のビニールラインテープ（写真7）

●トイレに行くことを知らせる（個に応じたサイン）

- ・ トイレに行く前には、トイレのサイン人形に触れ、鳴笛の音を聞いて、人形を手を持ってトイレに移動する（写真8）。また、いつでも使用可能なように、教員用の名札にマジックテープをつけ、サイン人形を使用できるようにする（写真9）。

④活動の「はじまり」と「おわり」を知らせる（学習活動がいつはじまり、いつおわるのかをわかりやすくするため、学校のチャイムとは別に学級で知らせる音を取り入れる。）

●はじまりの音（自転車のベル）

・自分で音を鳴らすことができるよう、バーの長さを変えて、鳴らしやすくする（写真10）。

●おわりの音（カスタネット）

・台に取り付けることで、触れるだけで音が鳴るようにする（写真11、写真12）。



写真1



写真2



写真3



写真4



写真5



写真6



写真7



写真8



写真9



写真10



写真11



写真12

(3) L⁽⁹⁾ の視覚的な実態把握

①小学部1年：5月（どの実態把握の項目についても、日数としては3回とり、各回数回ずつ試行して記録をとるようにした。）

◎比較的視覚で捉えやすいのではないかと思われるものを使用し、日常生活の光の中でも、視覚活用が可能かどうか実態把握を試みた。

※視覚的に捉えやすいのではないかと思われるものは、視覚刺激としては強いものであるといえる。

よって、提示に際しては、少し距離をとりながら子どもの表出をみて、ゆっくり近づけていくことが大切である。この場合、まず静止させて提示し、表出が見られなければ、同じ位置でゆっくり動かし、それでも何らかの表出がみられなかった場合は、提示距離を縮める。ゆっくり少しずつ近づけ、「静止」「ゆっくり動かす」という提示を繰り返しながら、表出がある距離を把握するようにする。

子どもによっては、視覚刺激が強すぎると、てんかん発作を誘発する場合がありますので、注意して子どもの様子を把握していくことが大切である。

◇縞棒（サララップの芯を使って、黒地に白のテープを螺旋状に巻いたもの。白地に黒のテープを螺旋状に巻いたもの。白地に黒の縦縞を貼ったものを使用する。）

※一般的にコントラストの高いものは視覚的に捉えやすいと言われており、視覚評価に使用されるTAC（Teller Acuity Card）も黒と白の縞であることから、縞棒を使用して試みた。

◆目前10cm～15cmの提示位置で視線に変化あり。

◆右前方に提示した時の方が左前方に提示した時より、視線が動くまでに要する時間が速い。

※教室で点灯した状態で、視線に変化がみられたので、提示位置、提示距離、提示する物の大きさや色などL⁽⁹⁾にとって、見えやすいものを見つけていくようにすれば、学習活動時に少しでも視覚活用が可能かもしれないと判断した。また、眼の位置から視標までの提示距離が10～15cmということで、かなり近づけて提示する必要があり、見えにくさが大きいのではないかとということと、左前方よりも右前方に視標を提示した方が比較的捉えやすいのではないかとということも感じた。

◎次に光についての実態把握を試みた。

◇光（音が出ないものを使用し、暗室で視標へ表出のある提示距離を把握し、視覚刺激を徐々に弱くして行った場合と、視覚刺激を徐々に強くしていった場合を試みて、光への表出の変化を把握するようにした。）

※光は視覚刺激としては強いものであり、光もてんかん発作を誘発する場合がありますので、縞棒の提示と同様に、視標提示に際しては距離をとりながら子どもの表出をみて、ゆっくり近づけて提示するようにした。また、子どもによっては、瞳孔の伸縮が遅く、まぶしさを感じる場合がありますので、光を近づけすぎたり、提示が長すぎたりすることがないように、子どもの様子を十分にみていくようにした。

◆暗室にして・・・目前20～25cmの位置に提示すると5～7秒後に視線を向ける。左側よりも、右前方に提示した方が視線を向けるまでの時間が早かった。

◆教室電気を消して・・・目前15～20cmの位置に提示すると5～10秒後に反応がみられる時と視線が動かない時がある。

◆教室電気をつけて・・・目前15～20cmの位置に提示すると視線が動かない時の方が多い。

◆日陰から晴天の日差しのもとに出るとしばらく目を閉じることがある。

◎次に興味・関心をもちやすい色について実態把握を試みた。

◇色：(サララップの芯に赤色、黄と黒の縞、銀色、白色、緑色、青色の紙を貼ったものを使用する。これらの色はたくさんある色の中で、教室にある教材の色で、身近で準備しやすいものを選んで提示した。)

◆背景を精選せずにそのまま提示した場合：赤色、黄色と黒の縞を目前10～15cmの位置に提示すると、視線、眼球の動きがみられた。

◆背景をブラックボードで精選した場合：赤色、黄色と黒の縞、銀色を目前10～15cmの位置に提示すると、視線、眼球の動きがみられ、背景を精選した時の方が視標提示に伴って、視線、眼球が動くまでの時間が2,3秒早かった。

※提示するものの大きさ、光沢などによっても違いがあると考えるので、提示種類、方法としては十分であるとはいえない。反応が明確にみられなかった白、青、緑についても、背景の色との関係や教室の光との関係、興味・関心との関係もあると考えるので、見えていない、見えにくいという判断は的確ではないと考える。ただ、現時点で反応がみられた色については、少し興味をもつことができ、視覚活用に少しでも有効になり得る可能性がある色として教材に取り入れていきたいと考えた。ネームサインとして使用している赤色のTシャツについても、少し気にかけてもらうことが可能な色かもしれないということで、そのままネームサインとして継続していくことにした。

◎L⁽⁹⁾ にとっての安心できる環境づくり

※視覚的な実態把握としては、まだまだ不十分であり、視標提示に伴ってみられた反応、表出についても、確信をもてた内容ではない。しかし、提示するものや色、提示距離によって変化がみられたので、その内容については、日常の学習活動の中で取り入れていきたいと考えた。そして、確定ではなく、あくまで参考にしていく段階の内容で、子どもの活動を制限するものではなく、学習活動時においては、毎回子どもの様子に応じて修正を加えていくことにした。

◆教材の提示位置、提示距離は、目前右前方10～15cmを目安とする。

◆背景を精選し、背景と教材のコントラストが高くなるようにして教材を視覚でも捉えやすくなるようにする。

◆いっしょに活動する中心教員が少しでもわかりやすくなるよう、毎日赤い服を着てネームサインとする。

◆活動、姿勢変換の予告は丁寧に行う。

◆屋外での活動や、電気の光の強さによってはまぶしさがみられるので、帽子や傘を使用する。

②L⁽⁹⁾：2年間の取り組みを通しての視覚的な変化

◇平成17年度

◆ミッキー扇風機と紐スイッチの活動(個別の学習時間を中心に取り組んだ)(写真13)

・紐スイッチの持ち手を右手握るように提示されると、右手の方に視線を向ける様子がみられるようになってきた。

・紐スイッチが入り、扇風機の風が顔にあたると、風の方に視線を向ける様子がみられるようになってきた。

◇平成18年度（学級の教員でみられるようになってきた様子を確認することができた）

- ◆赤い服の教員を追うように視線を動かす様子がみられるようになってきた。
- ◆光のイルミネーションを布で包んだ直径30cmの光を約50cm離れた位置でゆっくり動かすと、視線で追う様子がみられるようになってきた。
- ◆出席パネルの活動では、出席パネルに視線を向けながら、手を動かす様子がみられるようになってきた（写真14）。
- ◆ミッキー扇風機（写真13）、メロディープー（写真15）、ミキサーと棒スイッチ（写真16）の活動では、棒スイッチに触れて、連動して動く教材に視線を向ける様子がみられるようになった。
- ◆教材の提示距離が昨年度の10～15cmの位置からのび、20～30cmの位置に提示されても、表出がみられるようになった。
- ◆なじみの教員からのことばかけに視線を向けるようになった。呼名活動においても、名前を呼んだなじみの教員に視線を向けることが増えてきた。
- ◆視線の動きがスムーズになり、表情に変化がみられるようになってきた。



写真13



写真14



写真15



写真16

（4）T A C（Teller Acuity Card）を活用した視機能評価

①他覚的評価が可能なT A Cの縞視標を使用して、ビデオ撮影したものを記録とし、視覚的評価を試みる。

◇平成17年10月

- ◆縞視標（No.1）までの距離：目前38cmの位置で反応がみられなかったため、ゆっくり視標を近づけ、目前15～20cmの位置で表出がみられた。よって、視標提示距離を20cmとして縞視標の提示を行った。結果、No.1の縞視標を右側に提示した時は視標提示に同機した視反応がみられた。左側に縞視標を提示した時は、視標提示に同機した視反応がみられず、視標カードを少し揺らすようにゆっくり動かした時に視反応がみられた。ただ、右側、左側ともに学級教員、誰が見ても縞視標に同機した視反応だと判断できるほどの明確さはみられなかった。

◇平成19年9月

- ◆縞視標（No.1）までの距離：目前38cmの位置で視反応がみられた。
- ◆No.2の視標までクリア（5回中、3回視標に対する視反応有り）
- ◆No.3の視標提示に対しては明確な視反応がみられなかった。
- ◆視標提示に伴う視線の動きが平成17年時よりも早く、縞視標をゆっくり動かすと、視標への追視がみられた。

◇VTR分析による結果の比較

※学級教員5名、保護者、L⁽⁹⁾とかかわったことのある教員1名とVTR記録を視聴し、変化について聞き取ったり、検討したりした。

- ◆視標提示に伴う視線の動きが平成17年度よりも、平成19年度の方が早くなった。
- ◆視標提示に伴って視反応がみられる距離が伸びた。
- ◆視標に向ける視線、顔の表情に、見ようとしている意識がみられるように感じられた。
- ◆同じ視標を用いて視覚評価を試みたことで、平成17年10月と平成19年9月の比較がしやすく、約2年間での変化がわかりやすかった。
- ◆平成17年度にはTAC視標への表出が十分であるという明確な反応がみえにくかったが、平成19年度では、TAC視標への反応がわかりやすかった。このことで、改めて見えにくさがあるということが確認できたが、そのことだけでなく、日常の光の中で「見える」が可能であると把握できた。背景を精選し、見えやすいものを提示すれば、視覚的な活用が可能であるということがわかった。

②TACで得た視覚的な情報を日常生活や学習場面でどのように活かすか

◇「子どもの見え方」に迫る「疑似体験眼鏡」の製作を通して

※この研究会で、100円均一ショップで簡単に購入、製作が可能な、写真のような視覚疑似体験眼鏡を紹介してもらった。ビニール袋を重ねて、TACNo.2がわかって、TACNo.3がわからない状態をつくり、L⁽⁹⁾の見え方に近い体験をした。全く同じような見え方ができるわけではないが、視覚疑似体験眼鏡を活用して、日常の学習活動で使用している教材が視覚的に有効かどうか、また、教材の提示位置や提示距離が有効かどうか、子どもの学びを支える学習環境づくりができていくかどうかについて検証を行った。



写真 17

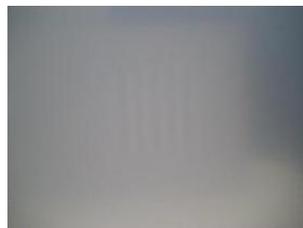


写真 18



写真 19

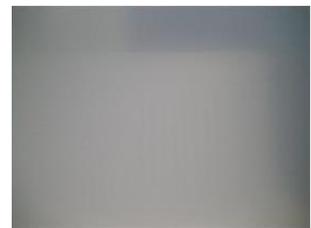


写真 20



写真 21

※写真 17 : T A C No. 2 の縞視標
写真 19 : T A C No. 3 の縞視標
写真 21 : 縞視標No. 2 の縞模様が分かってNo. 3 の縞模様がわからないようにビニールを重ねた疑似体験眼鏡
写真 18、写真 20 : デジタルカメラのレンズに左の眼鏡と同じ枚数のビニールを重ねて撮影したもの

◆教室内の蛍光灯や光が「見え方」に及ぼす影響

TACでの視機能評価で視反応がみられたリミットカード（今回の場合No.2の縞視標）と明確な視反応がみられなかったカード（今回の場合No.3の縞視標）を使用して、疑似体験眼鏡を製作した。1回目、教室の窓から差し込む光のそばで、TACの視標を使って疑似体験眼鏡のビニールレンズを製作した。そして、別の部屋（教室よりも蛍光灯の数が多く明るい訓練室）に行き、「疑似体験眼鏡」

の紹介をし、実際にTACの視標をその眼鏡で見ると、リミットカードと視反応がみられなかったカードともに縞視標が見える状態になっていた。疑似体験眼鏡を使用し、同じ部屋の中を移動し、同じ縞視標を見てみると、蛍光灯の位置、縞視標の提示角度によって見え方に変化があることがわかった。

日常生活にほとんど支障をきたさない視力がある場合、少々部屋の明るさが変わっても「見え方」に大きな変化を感じることは少ないかもしれない。しかし、「見えにくさ」がある場合、光が見え方に及ぼす影響が予想以上に大きいということがわかった。

そこで、実際に視覚評価を行った教室（日常の学習活動を行っている教室）に子どもの車いすを置いて、教室内の位置、身体の向き、目の高さを同じように設定して、再度、ビニール袋を重ねて、疑似体験眼鏡のビニールレンズ製作を行った。

2回目に製作した疑似体験眼鏡を使用し、学習活動で使用している教材を見てみると、教材の角度や姿勢や頭の向きによって蛍光灯の光のあたり方に変化があり、「まぶしさ」や「見えにくさ」につながるということがわかった。

※疑似体験眼鏡を製作する場合、製作者の視力などによっても少し見え方が違ってくるので、その眼鏡を使用する人が自分で縞視標を見ながら製作する方がより疑似体験に近くなり、望ましいのではないかと考える。

◇「疑似体験眼鏡」を使用し、子どもが学習活動で使っている教材を見る

◆教材の提示位置が「見え方」に及ぼす影響

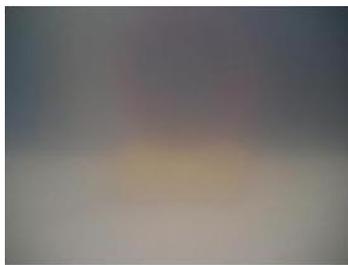


写真 22

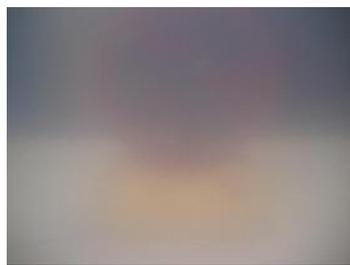


写真 23

●提示距離

写真 22 : 子どもの目前から 38cm の位置に教材を置いて撮影

写真 23 : 子どもの目前から 30cm の位置に教材を置いて撮影

平成19年9月の時点で、TACによる視覚評価実施可能な距離（視反応がみられた距離）は38cmであった。縞視標No.2はその時のリミットカードである。私たちが学校標準視力表で実施するランドルト環で見極め可能なリミット視標で視力値が出されるわけであるが、「リミット視標が見える」ということが、日常生活において「見えやすい」大きさを示していることにはならないと考える。L⁽⁹⁾についても、写真のミッキー扇風機の教材を目前38cmの位置にしばらく静止させて提示すると、視線を向ける様子がみられるが、目前30cmの位置に提示するとすぐに視線を向けることが多い。よって、日常の学習活動においては目前30cmの位置に提示して活動するようにしている。「見える」と「見えやすい」が同じであるとは限らない。何とか見ようと集中して「見える」というものや何とか「見える」距離で見続けるといことは、疲れさせてしまうことになり、学習活動を持続することにも困難さを生じるのではないだろうか。「何とか見える」という場合と、「楽に見える」という場合を把握して使い分ける必要があると考える。よって、教材提示位置30cmはあくまで教材提示の目安として有効であり、教材の色や大きさに応じて、提示位置・距離を「見えやすい」状態に合わせていく必要があると考える。

◆背景が「見え方」に及ぼす影響

ミッキー扇風機を子どもの目前から30cmの位置に提示し、背景を整えた場合とそうでない場合を比較すると、背景に黒いカーテン用いた方が、廊下からの光が遮られ、ミッキー扇風機が見えやすかった。背景を整えることで、見るべき視覚刺激の精選がなされ、教材と背景のコントラストによって「見え方」「見えやすさ」が変わるということがわかった。

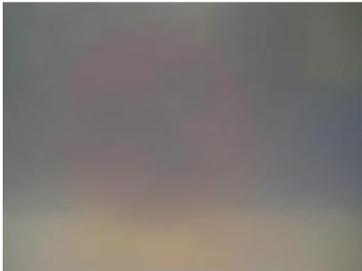


写真 24



写真 25

●背景

(子どもの目前から30cmの位置に教材を置いて子どもの目の高さから撮影)

写真 24: 背景は何もせず、教室の扉のまま撮影したもの

写真 25: 教室の扉に黒いカーテンを引いて撮影したもの

(5) 中澤先生、齊藤先生に来校してもらったの視覚的な実態把握の結果

◇L⁽⁹⁾について

◆懐中電灯を使用しての実態把握で、左眼よりも右眼の方が、弱い光に気づき、視覚的にはとらえやすいということと、光の刺激が強すぎるとまぶしさを感じるということがわかった。よって、屋外に出る時だけでなく、屋内にいても蛍光灯の光にもまぶしさがあると考えられるので、日よけや日傘を車いすにつけての活用が有効ではないかとアドバイスいただいた。また、蛍光ピンク色などの鮮やかな色で、ある程度の大きさがあれば、視覚的にとらえることが可能で、教材としても有効であるということがわかった。

※今回、中澤先生、齊藤先生に視覚のアセスメントを子どもとのコミュニケーションを大切にしながら行っていただいた結果が、学級内で把握していたものと大きく変わりがなかったということで、視覚的な実態把握の方向性があやまっていなかったことがわかってよかった。日々のかかわりの中で、子どもの実態をよりの確に把握することに努めてはいるものの、的確かどうか不安がないわけではない。今回、L⁽⁹⁾と日々のかかわりがいいお二人の先生に、初対面でかかわっていただいた中で、ほぼ同じような視覚的な実態把握の結果を得ることができたということは、実態把握の確からしさが今までより大きくなったといえるのではないだろうか。

◇その他の児童生徒の場合

本校にお越し頂いた際、他にも数名の児童生徒の視覚的なアセスメントを行ってもらった。その中で、視線を反らしながら手を伸ばすことが多く、見ながら手を使った活動ができることを課題として取り組んできた生徒の一人、L⁽⁹⁻²⁾は、アセスメントの結果、見ることにとても疲れやすく、何とか見ようと視覚でとらえたあと、視線を反らして手を伸ばしているということがわかった。よって見続けることを強要することは、その子どもにとっては負担となるということである。しかし、アセスメントの結果「見える」ということがわかったので、その後、学校生活の中でもっと色を取り入れていこうと、教室の扉、扉の取っ手の部分に色画用紙貼って、自分の教室がわかるサインとしたり、「前を見て」「横を見て」と方向を指示することばを入れながら、活動の中で見ることを促すようになりということである。逆に、「もっとしっかり見て」というように見続けることを促すようなこと

ばかけはしなくなったということである。

他のアセスメントしてもらった児童生徒についても、記録ビデオを学級教員で視聴し、蛍光色など鮮やかな色で、ある程度の面積があれば視覚的に捉えることが可能であるということがわかり、日常の学習活動の中で、ゆっくり教材を提示したり、見えやすい提示距離を意識したり、表出を待つようになったりと子どものかかわり方に変化がみられるようになってきたということも聞いている。

重複障害児のアセスメント研究をされている先生に子どもと実際にかかわっていただき、アドバイスをいただけたことは今後に生かせる大きな機会であったと思う。

3. まとめ

今回、この研究会でまた新たな学びをいただいて、改めて、子どもの的確な理解のためには、視覚的な視点も見落としてはならない大切な視点の一つであると感じた。もちろん、視覚だけのアセスメントというのではなく、重度重複障害を併せ有する児童生徒においては、コミュニケーションをとりながら、安心できる人と空間の中での実態把握が必要であると考え。しかし、視覚も情報を取り込む間口の一つであり、子ども自らが外界へはたらきかける力を培っていく上において、視覚的活用が可能かどうかで、外界へはたらきかける手段が変わってくるのではないかと考える。

L⁽⁹⁾の場合、前述したように視覚的にはかなり見えにくさを有しているのではないかと考えられる。では、「目で見ると」ということにはかなりの弱さがあるとすれば、次に「手で見る」ということが考えられる。即ち手で探索的に見るということである。しかし、L⁽⁹⁾の場合、身体の中で、意図的に動かすことが何とか可能ではないだろうかと思われる動きは、両手の動きであり、両手を握り、手の平側を肩の方に向けて膝の上から胸の辺りまで上下させ、手の甲で少しずつ触れたり、離したりしながらじっと提示されたものを受け入れていくという形がほとんどである。車いすで机を使用した場合は、先ほどの手を上下に動かす動き以外に、机上をスライドさせて少し手を手前に動かしたり、握った両手を併せるように上下に動かしたりということが中心である。よって手の平や手を使ってものを探索するということは十分に行うことは難しいといえる。

そこで、L⁽⁹⁾が周囲の情報を収集し、取り込んでいく手段として、聴覚だけではなく、手を使った触覚と合わせて少しでも視覚も活用することができれば、周囲の状況を把握すること、学習活動における「わかる」ことにつながるのではないかと考えた。

現在3年目を迎える取り組みの中で、視覚の力だけが伸びたというのではなく、コミュニケーション力も含めてトータルでL⁽⁹⁾の「わかる」が大きくなってきたことが、てんかん発作の回数の軽減やびくっとする回数の軽減、自分でできることが増えたことにつながっていると考え。

L⁽⁹⁾とのかかわりの積み重ねの中で、「なじみの教員の声がかかる」「なじみの教員が近づいてきたことがわかる(赤い塊が50cm～1mの位置で気づいて視線を向けたり、目で追ったりする様子がみられる。)」「なじみの教員が自分にとって何かしてくれる人だとわかる」ことにつながり、教員を呼ぶように「あー」と声を出したり、抱っこを要求したり、身体の一部が触れていなくても、すぐそばにいるという安心感ももてたり、教員の方に視線を向けたりという様子がみられるようになった。また、視線の動きや表情の変化が気持ちの表出として少しずつ周囲の教員にもわかるようになってきている。

L⁽⁹⁾のこれらの変化は、学校だけではなく、家でもみられるようになったと保護者からお聞きしている。1年生の後半、「あ～ん」と泣きそうな声と表情があり、保護者が抱くと泣きやみ、絨毯に下ろそうとするとまた「あ～ん」と声を出して抱っこを要求するようになったということである。2年生前半、保護者が部屋から出て行くと「あーあー」と保護者を呼ぶように声を出すことが増えてきたということである。また、2年生になり、保護者の方に視線を向けたり、保護者が見せようと提示したものに視線を向けたり、部屋の電気を消したり、点灯したりすると視線に変化があったりする様子がみられるようになってきたということである。2年生後半、家で外泊から病院にもどる準備をしていると、そのことに気づいて泣く様子がみられ

るようになってきたということである。

また、学習活動で使用しているおもちゃとスイッチを自宅に持ち帰り、L⁽⁹⁾が自分であそぶ活動ができた、誕生日には扇風機とスイッチをつないで、バースデーケーキのろうそくをL⁽⁹⁾自らが消すことができたりと、学校での活動が家でもできるようになってきているようである。

今回、T A C (Teller Acuity Card)での視覚に関する実態把握結果を疑似体験眼鏡に反映させて、日常使用している教材やサインが有効であるかどうかを判断し、確認することに活用できたことで、予想以上に教材への光の当たり方が「見えやすさ」に影響することがわかった。実際座位保持椅子を使用しての教材の提示に関しては前述した通りであるが、絨毯に下りて、座位(約60度)で行う個別の活動の場面で、実際に教材(ミッキー扇風機)を提示して子どもの目線の位置で疑似体験眼鏡をつけて見てみると、蛍光灯のまぶしさが教材と重なっていつもの提示位置と角度では見えにくいということに気づかされた。同様に、パソコンを置いて童謡『ぶんぶんぶん』の映像を疑似体験眼鏡で見ると、(窓には遮光ではないカーテンを引いて背を向ける)教室の蛍光灯を点灯したままで、映像が黒い陰で動いているとわかる範囲で判断すると、画面と目の距離が20cm、消灯した場合は22cmでほぼ同様に見え、前方の扉からの光を遮るように暗幕を引くと30cmの位置でほぼ同様かそれ以上(少し蜂の黄色と黒がわかる程度)に見えた。やはり、教材の背景、明るさなど環境設定が見え方に大きく影響を及ぼしているということに改めて感じた。

また、L⁽⁹⁾にとって教室入り口の赤い大鈴は提示距離によって視覚的に捉えることができ、有効であったが、天井の模様については、距離が離れていてL⁽⁹⁾にとっては有効ではなさそうであると判断できた。学級の児童、誰にとってもわかりやすい環境をつくることと、個々に応じて何が有効で何が有効ではないのかについて確認していくという両方の視点からの環境づくりが必要であるといえるのではないだろうか。

同じものさしを使った継続的な取り組みとして、T A C (Teller Acuity Card)での視覚評価の記録ビデオと、疑似体験眼鏡を活用したことで、視覚面での発達、視覚的な変化の客観的理解、視覚的困難さへの支援など、学級教員や保護者とともに共通の話題としてL⁽⁹⁾の「見え方」について話す機会をもつことが可能になった。

重度重複障害を併せ有する児童生徒への視覚的な支援について考えていく上で「見えている」のか「見えていないのか」の実態把握については、1回の評価だけで、的確な把握ができるというものではない。また、アセスメントを「いつ」「どこで」「だれと」行うかによっても、その時々で結果に違いが生じる可能性もある。できるだけ安心できる人と、安心できる空間で、子どもの体調を考慮した時間帯に、子ども一人一人の「見るスタイル」を把握できる人が実施することがのぞましいのではないだろうか。一人一人見え方には違いがあり、実態把握した内容が全てではないということを忘れてはならない。できる限り子どもの「見え方」に迫りたいアセスメントと試みることは必要であるが、回数を重ね、継続的に取り組む中で、より確からしくなっていくのではないだろうか。「視力0」という医療機関からの診断がない限り、視覚的なアプローチも含むトータルなかかわりを促していくことが大切なのではないだろうか。

子ども一人一人に応じた「わかる」を支えていくために、子どもにとって「わかりやすい環境」をつくる(安心できる環境を整え、子どもの興味にあった教材を提示する)ことは、例えば視覚の視点からみた場合、子ども一人一人の「見える」「見えやすい」から、自ら「見る」「見よう」とすることを促し、子どもの自発性を引き出す活動にもつながるのではないかと考える。視覚でとらえたことを視線や行動で確認できたり、誰もがわかる「見る」へと変化したりすることで、子どもをとりまく「人」や「もの」とのかかわり方が変わっていくと考える。そのことが子どもの「生活の質」を充実させることにもつながるといえるのではないだろうか。

今回紹介させて頂くことになった事例、実践的取り組みについては、まだまだ不十分な点が多く、よりの確かな子どもの理解に向けて、今後も改善、工夫、検証が必要であり、子どもたちの学びを少しでも支えることができるよう、子どもたちとのかかわりを充実させ、子どもたちとともに取り組んでいきたいと思う。

研究の成果と今後の課題

研究の成果と今後の課題

特別支援学校（肢体不自由）の現場における、重複障害のある児童生徒の実態把握に関する高いニーズを背景に研究を進めてきた。本研究では、視覚による環境把握の初期的な力、及び、コミュニケーションの方法とやりとりの細やかなステップという、重複障害のある場合に見落とされがちな二つの実態把握を可能にすることを目指した。これらの実態把握を教育的支援に結びつけ、現場の教員が活用しやすいようなアセスメントを研究し提案することが、本研究の目的であった。2年間にわたる研究の成果と今後の課題についてまとめる。

1. 視覚を通じた環境の把握のアセスメントについて

視覚を通じた環境の把握については、これまでになかった色視標を用いたアセスメントによって、「見えているのか見えていないのか、よくわからない」と言われる子どもに対して、実践につながる評価の方法を提案した。研究の成果としては以下のことが挙げられる。

1) 実態把握が具体的な教育的支援や評価につながること

第3章の報告1, 2の事例にあるように、この評価の方法を用いることによって、「聴覚優位」とされ、「光覚程度」「明暗程度」等の大雑把な実態把握が行われてきた子どもに対して、まぶしさへの配慮や、見える色やその大きさ、距離、方向、提示の仕方など、具体的な教育実践や環境設定につながる様々な情報を提供することができた。この視標が、学校でよく用いられる教材等の色や大きさを取り上げていることで、教育実践への手がかりにつなげやすいこともポイントであったと考える。さらに、報告2は、教員が評価結果を基にして、子どもが主体的に取り組める活動を工夫していった事例であり、これは研究者の予想を超えた教育実践の展開であった。これらの事例から、このアセスメントが、子どもの見え方に関する確かな手がかりを提供することが可能であること、さらに、その手がかりを用いる教員の教育的な関わりの充実によって、子どものQOLを高める可能性があることが示唆されている。

2) 現場の教師が比較的容易に実施できること

アセスメントの方法やツール、記録用紙等に関しては、研究者が研究協力校において、教員と共に試用を重ねながら改善を重ねてきたものである。報告1は、研究協力校において、教員自身がこの視標を用いてアセスメントを行った事例である。アセスメントの方法や順序、ポイントとなる視点など、教員が納得のできる形で示すことで、学校において教員が実施しやすいものになった。肢体不自由特別支援学校の教員を対象にした研修会等においてもこのアセスメントへの関心は高く、研修後、視標を作成する学校も増えている。この視標が、学校で手に入れやすく安価な材料を用いて作成できることは、現場で広く用いられるための鍵であると思われる。なお、事例7では、子どもとやりとりをしながらアセスメントを行う実際の様子が再現されているので、参考にされたい。

3) 教員同士が共有できること

いくつかの事例が、このアセスメントの活用が、教員が子どもの支援に関する情報を共有する手段として機能する可能性を示している。報告4は、これらのアセスメントを用いた実践の事例を検討するケース研修会を継続し、教員同士の情報の共有を図った事例であった。アセスメントが提供する子どもや子どもの支援に関する情報は、同時に教員同士が共有できる客観的な情報となっていた。また、この情報の共有をきっかけに、子どもの行動の見方や支援の在り方など、共有できる事項がさらに展開する可能性を示唆している。

報告9では、教員がすでに把握していた子どもの見えの情報を、アセスメントを行うことによって確認することができた事例であるが、この確認ができたことによって、さらに、他の教員との共有が促進されたことは大きな成果であろう。報告8、9で行われているTACの結果を受けて教員が行った疑似体験は、支援の在り方を共有する大きな力になると思われる。

4) 中枢性視覚障害のついでの情報収集と提供

当初の研究計画にはなかったが、研究の過程で、日本ではあまり情報が普及していない中枢性視覚障害についての知見を収集し、資料として報告することとなった。報告1、報告9でまぶしさや疲れやすさ等を持つ子どもに対する配慮を行った事例が紹介されているが、情報がなかったために誤った実態把握がなされ、適切な教育的な配慮が行われずにいる例が数多くあるのではないだろうか。中枢性視覚障害については、海外の先進的な知見を整理し、さらなる情報発信を行うことの必要性を認識している。

2. コミュニケーションのアセスメントについて

コミュニケーションについては、重度の障害のある子どもとのコミュニケーションを促進するためのモデルを提示し、コミュニケーション・パートナーとしての教員の役割と支援の方法を提示した。さらに、コミュニケーションを「受信・発信方法の発達的变化」と「人とのやりとりの芽生え」の2側面に分けて、2つのアセスメントを提案した。

1) 子どものコミュニケーション的な意味を持つ行動や変化への気づきを促すこと

報告3、報告5の事例では、それぞれのアセスメントによって、重複障害のある子どもの、見落としがちなコミュニケーション的な意味を持つ行動や、その行動のゆっくりとした変化に対して、教員や保護者の気づきを促すことができた。さらに、その気づきによって、教員や保護者が子どものコミュニケーションを支援することに自信や喜びを見だし、子どもにとってのコミュニケーションの良きパートナーとなったことも、これらの事例に共通した成果であった。

2) 初期的コミュニケーションのモデルの活用

重度の重複障害のある子どものコミュニケーションのモデルとして、「パートナーによって満たされるべき初期的コミュニケーションの3つの条件」を提示し、コミュニケーション・パートナーの役割を整理した。報告4の絵日記の活用、報告6の音の日記やたすきの活用など、報告9のわかりやすい環境・見えやすい教材・教員の関わりの配慮、などは、このモデルにおけるコミュニケーション・パートナーの支援として説明できることが多い。本研究では、主に研究者から支援の手がかりが提示され、実際に教員がこのモデルを活用するまでには至らなかったことが残念であるが、「コミュニケーションの方法」と「人とのやりとり」のアセスメントの結果から、様々な教育的支援への手がかりを導き出すモデルとしての可能性が示唆されている。

課題としては、研究成果をさらに普及させることと、アセスメント試用のデータを増やし、そのデータを基にアセスメントツールをより現場の教員自身が使いやすく、より子どもの教育的ニーズを反映するものへと改善していくことがあげられる。特に、視機能のアセスメントについては、具体的な改善点として、以下の2点が考えられる。

① 懐中電灯の色フィルターの種類を増やすこと

これまで、黄、赤、緑を用いていたが、黄ではまぶしがり、赤と緑では反応のなかった事例が、オレンジのフィルターを通した光には反応し且つまぶしさの様子がなかったケースがみられた。これらのデータを積み重ねて、懐中電灯の色フィルターの種類を増やすことを検討したい。

② 色視標における赤色の扱いについて

中枢性視覚障害の場合、黄色と赤色への反応が良いことがこれまでの研究で指摘されている。しかし、今回用いた色視標には、赤を入れていなかった。背景色として使った黒に対して、赤はコントラストが低くなるためである。背景色を複数検討し、赤色を用いた視標を作成する必要性があろう。ただし、学校において多く用いられる色画用紙の赤そのものがあまり鮮明な赤ではないため、色画用紙以外の赤を用いることも検討する必要がある。

コミュニケーションのアセスメントについては、視機能のアセスメントに比して、本研究で取り上げた事例が少なく、まず試用のデータを増やすことが必須である。他の具体的な課題として以下の2点を挙げる。

① 初期的コミュニケーションモデルとアセスメントとの連動

上述したように、初期的コミュニケーションのモデルを教員が活用しやすい形にすることが課題である。「コミュニケーションの方法」と「人とのやりとり」のアセスメントの結果から、モデルを基にして具体的な教育的支援の手がかりが導き出せるよう、改良を加えたい。

② やりとりの展開に関するアセスメント項目の改良

報告6で考察されたように、障害のある子どもたちの行動は、健常児の発達のものさしで6ヶ月という状態にあっても、11歳なら11歳という生活年齢に見合った感情の動きや、人とのやりとりの力を見せることが多々ある。それらを反映し、子どもの持つ力や可能性に、より細やかな周りの気づきを促すことができるよう、アセスメント項目を改良していきたい。

今後の予定としては、本研究に引き続いて、「環境因子」としての学校・生活環境や教員の関わりのアセスメントの研究を行い、本研究の成果と有機的に結ぶことを計画している。重複障害のある子どものコミュニケーションは、パートナーの役割と環境設定に負う部分が多いため、子どものコミュニケーションのアセスメントについての研究は、環境や教員の関わりについてのアセスメントによって補完されると考えている。

本研究がこのような成果をあげることができたのは、意欲的な研究協力機関及び事例提供機関に恵まれ、よいパートナー関係を結ぶことができたことが大きい。ご協力に感謝するとともに、研究者と実践者とが補完的に学びあう研究手法の可能性を今後とも追求したい。

教育支援研究部

齊 藤 由 美 子（平成19年度 研究代表者）

中 澤 恵 江（平成18年度 研究代表者）

資 料

Bultjens Marianna & McLean, Heather (Ed.) (2003). Cerebral Palsy and Visual Impairment (CPVI) in Children: Experience of Collaborative Practice in Scotland, Scottish Sensory Centre, Edinburgh. 第三章より、抜粋し、著者の許可を得て翻訳。

第3章 視覚系についてのより詳細な概観

ゴードン N. ダットン (翻訳: 中澤恵江)

はじめに

脳はとても複雑な構造をしています。損傷を受けると、広い範囲に及ぶ影響が見られます。脳損傷を受けた子どもは、一人ひとり独自にこれらの影響の組み合わせを示すことになります。そのため、このような損傷によってもたらされる制限の全範囲を特定できる、一つのシステム(系)としての理解が必要となります。それによって、私たちは、その制限の範囲のなかで働き掛けを行うとともに、特定された能力を活かすことができます。この章では、人間の視覚系がどのように働いているのか、そして視覚の最善の活用のために眼鏡がどのように役立つのかを鳥瞰します。

私たち全員、何が見えるかにおいて限界をもっています。視覚的情報は、脳においていくつか異なる方法によって処理されています。目の見える全ての動物と同じように、人には反射的な視覚系があります。それは危険を避けるために、必要なときに迅速な回避行動を始動します。これは無意識のシステムです。より高い処理のレベルにおいては、視覚情報は二つのカテゴリーに分けられ、それぞれは脳の異なる場所で処理されます。ひとつのシステムは、「どこ」に物があるのかを知るために関与し、視覚的な空間において私たちが効率的に移動できるようにします。もうひとつのシステムは「何」系であり、私たちが何を見ているのか認識できるようにします。これらの高いレベルの視覚系の双方が、様々な程度に損傷を受ける場合があります。

視覚のぼやけ(脳への入力障害によるもの)がもたらす困難を想像することは難しくはありません。ピン트가はずれている時に、どのように絵が見えるかを想像すればおわかりでしょう。多くの情報が失われます。しかしながら、実際の状況はもっともっと複雑です。探索とあそびは、知識を獲得していくための重要な方法です。もしも障害を受けた視覚が、探索とあそびをすることを妨害するのであれば、基本的な情報を学ぶ機会が失われていることがあります。視覚は知識と情報を獲得するために必要です。視覚以外の方法ではなかなか情報が得られない領域、例えば、男性にとっては女性の、女性にとっては男性の生体構造の知識などは、特にそうです。私たちは、人生の最初の僅かの年月の間に、顔の表情をつかったことばを理解しそして表現する能力を獲得します。もしも顔の表情を見ることができないと、顔の表情の意味を理解したりそれを真似したりすることができません。このような状況は、顔の表情の乏しさを含む、表情によるコミュニケーション技能の永続的な障害をもたらす得るのです。

脳は、その40%以上を視覚機能に捧げていると見積もられています。ですので、脳への損傷を受けた子どもたちの多くが、何らかの視覚の問題を有していることは驚くに当たらないことでしょう。視覚のぼやけ、正確な眼球運動が困難なこと、あるいは視覚的世界を分析したり、理解したり、その中を移動することが困

難であることが、これらの問題を引き起こしていることがあります。

視覚系とそのはたらき

私たちは視覚を当たり前のことと思っています。しかしながら、誰一人として次の問への答えを本当には知らないでしょう。「他の人々が見えているかどうか、そして自分と同じように見えているかどうかを、私はどうやって知ることができるでしょうか？」あなたがリンゴを見て、それを取り上げ、食べるとします。あなたが遂行したこの課題は極めて複雑で、奇跡的とも言えるものです！私たちはこのような日常的な活動を当たり前と思っています。しかし、この活動ができるようになるために、視覚系がどのようにかかわっているのかを考えておくことは価値のあることです。

<眼>

眼球の前方にあるレンズは、カメラのレンズとまったく同じように働きます。リンゴを見ると、眼球の後方にある膜（網膜）の上に、上下逆転・前後逆のリンゴの像が形作られます。網膜は、カメラのフィルム、あるいはビデオカメラの中の探知装置と、原則的には非常に似ています。

テレビのスクリーンを間近に見ると、スクリーンが密集した何千もの三連の点からなっているのが見えるでしょう。これらの点は赤、緑、青からなっています。日中の光の下で見るとき、網膜はこれに類似しています。錐体と呼ばれる何百万もの細胞が、網膜深部に一つの層となって配列されています（暗い中で見るために、錐体は桿体細胞の間に散りばめられています）。桿体細胞が絵を登録し、赤、緑あるいは青を検出し、これらを電気的刺激に変換します。これらの電気的信号は、それぞれの眼の網膜の内部にある百万以上の細胞からなる層（神経節細胞）に伝えられ、それが信号を脳に運びます。脳へ至る電気的信号は二つの部分に分けられ、二つの平行する配線システムに沿って伝えられます。一つの部分は、動きを検出することに関与し、もう一つの部分は詳細を分析することに関与します。

りんごとは「何」かについての視覚的情報は、詳細分析担当の細胞と神経と神経繊維によって脳に運ばれます。一方、動いている手についての情報は、運動検出担当の細胞と神経繊維によって脳のしかるべき部位に中継されます。

<視神経と視覚伝導路>

眼はビデオカメラと同様な働きをしています。一方、視神経と視覚伝導路は、ビデオカメラとビデオレコーダーをつなぐケーブルに似ています。図1 視覚伝導路と脳、図2 脳の中の視神経伝導路は、視覚系がどう配線されているかを図示しています。眼の後ろにある2種類の神経節細胞で形成された電気信号は、脳に伝えられます。電気信号は、百万もの細い線に沿って脳に運ばれますが、その線は眼の後ろ覆う透明な絹のような層になっています。これらの線は円状の経路を通して眼球から抜け出て視神経となり、眼から脳に続きます。二つの眼において形成される絵は僅かに異なり、その二つの絵は電気的信号として二つの視神経にそって脳へと伝えられます。

二つの視神経は「視交叉」というところで交差して一緒になります。双方の眼の右側で見た絵は、脳の左側に送られます。そして、両眼の左側で見た絵は、脳の右側に送られます。

次に、電気信号は二つの場所に中継されます。ほとんどの情報は脳の後ろの方にある、後頭葉に渡されます。しかし、いくつかの情報は、脳幹と呼ばれる、脳の下の方の中央部分に渡されます。ここは、原始的な視覚脳と考えられています。

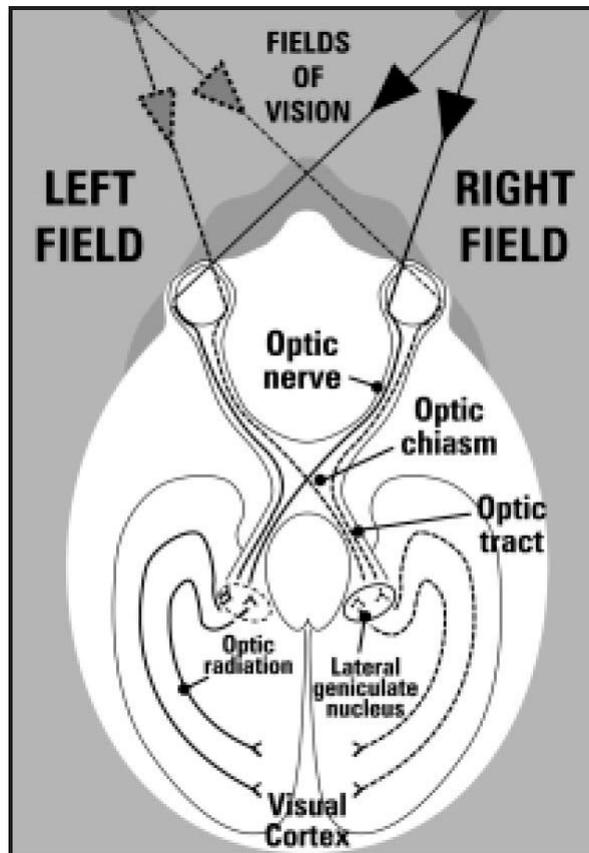


図 3.1 視覚的場面の右側は脳の左側で見られており、左側の場面は脳の右側で見られていることを図解してあります。

<原始的視覚脳>

原始的視覚脳はほとんどの動物にある重要な構造です。これは、私たちが危険から守るための脳の部分ですが、無意識のなかで機能するため、それが実際に機能した後でないと、この視覚系について本当には気づくことができません。例えば、ミサイルから素早く身をかわしたり、運転中にニアミス回避したとき、あなたを守ってくれたのは、この原始的視覚脳です。この原始的視覚脳は周辺運動を検出して、あなた自身が本当に気づく間もなく、あなたの身体運動を始動させます。この脳の部分は、側面の運動に対してもっとも感度が高く、真正面の運動検出については感度がそれよりも低いようです。

視覚に障害をもたらすような重度の脳損傷を受けた子どもたちは、無意識レベルで機能する周辺運動検出機能を示すことがあります。このような子どもたちにおいて、もし自力移動が可能である場合、ほとんど検知できる視覚がないにもかかわらず、周囲の物を避けて歩き回ることができる場合があります。四肢を動かさない子どもの場合は、真正面から近づくスプーンよりも、側面から近づくスプーンに対してよりたやすく口を開くことがあります。このような状況で機能しているのは、どうも原始的視覚系であるようです。ある場合には、この系は疲れやすいように見えます。なぜなら、最初は機能しているように見えるのに、次には機能しなくなり、しばらく休むとまた機能するようになるからです。

<後頭葉>

後頭葉は脳の後ろの部分にあり、ビデオレコーダーに似ています。後頭葉は視覚伝導路からの電気信号を受け取り、その情報を構成部分に分解します。視覚的情景の詳細は分解され、何千万もの神経細胞によって分析されます。これらの細胞はそれぞれ独立して、色、詳細、向き、動きなどの分析に対応します。左の後頭葉は、右側の視覚的情景を見ており、右の後頭葉は左側の視覚的情景をみています。さらに、後頭葉の下の部分は情景の上の部分を見て、後頭葉の上の部分は情景の下の部分を見ています。

そのため、後頭葉に損傷を受けた子どもたちは、どの部分が損傷されたかによって、異なる範囲の視野欠損を被ることになります。右後頭葉への損傷は（両眼の）左視野欠損をもたらします。後頭葉上部（あるいは後頭葉への視神経の進入路）の損傷は、視野の下部分の欠損をもたらし、そのような損傷を受けた子どもは、正面を向いたときには地面を見ることができないために物につまづき易くなります。

（片側の視覚の損失は片側視野欠損と呼ばれます。これが意味するのは、両方の眼の同じ配置において視野が半分失われるということです。片眼の視野のみが失われた場合とは、非常に異なる状態です。片眼の視覚が失われても、残っているもう一つの眼によって視覚的情景の全てを観察することができます。一方、片側視野欠損の場合は、両方の眼において、視覚的情景の半分が失われるということになります。）

<背側（Dorsal）ストリームと腹側（Ventral）ストリーム>

視覚的情報の情報が脳の後方、すなわち後頭葉に届くまでには、十分の一秒かかります。次の十分の一秒の間に、視覚的情報は二つの方法で分析されます。図 3.2 は背側ストリームと腹側ストリームの二つの経路を示しています。背側ストリームは、後頭葉から次の三つの場所に達しています：脳の上部の後方（後部頭頂葉）；脳の中心にある垂直の帯状の部分（運動野）；そして脳の前方部（前頭葉）。

腹側ストリームは後頭葉から脳の後方底部（側頭葉）に達しています。

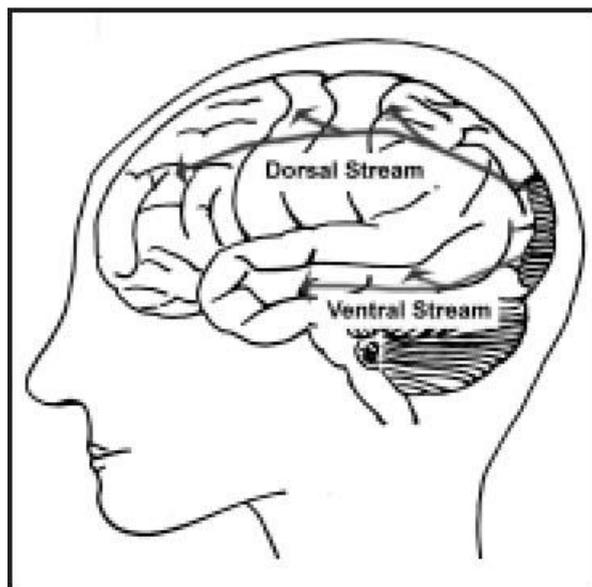


図 3.2

<背側ストリーム>

脳の後方上部（後部頭頂葉）は沢山の情報を同時に処理することに関わっています。それはコンピュータにおけるRAMの働きに似ています。コンピュータでは、RAMは沢山のプログラムを同時に開くことを可能にしてくれます。ある複雑な視覚的情景を見ていたとします。例えば、一クラスの小学生たちです。あなたは中央にいる一人の生徒を見ながら、もう一人別な生徒を選び出し、その第二の生徒にあなたの視線を即座に移すことができます。このようなことを可能にするためには、あなたはクラス全体に対する意識を維持していなければなりません。これはとてつもなく複雑な演算作業です。しかも、さらに悪いことには、全ての生徒たちがあなたの関心を惹きつけようとしているし、沢山の騒音が背景にあるなかで、あなたはこの選択をしなければならないということです。後部頭頂葉はこれらのことが達成できるようにしてくれています。（しかしながら、どの生徒を見るかの選択は多分前頭葉が行っています。）

もしも背側ストリームあるいは後部頭頂葉に損傷を受けると、沢山の情報を同時に処理する能力が減じられます。このような損傷を受けた子どもは、赤ちゃんと似たように世界を見ている可能性があります。赤ちゃんは一時に一つのことのみ行う傾向があるため、赤ちゃん用の本は、一つの大きな絵のみを提示しています。乳児は、一つまたは二つまでの絵にしか反応しないことが知られているからです。赤ちゃんが一時に一つのことにはしか注意を向けられないことも知られています。例えば、音楽を聴いていると、同時に起こっている他のことに気づきにくくなります。

運動野は身体運動を引き起こすことに関わっています。脳卒中によって身体の右側を動かさない成人は、左側の運動やあるいは左側の運動野からの伝導路に損傷を受けています。運動野の上部は足を動かすことに、そして側部は手の動きに関わっています。

りんごを取り上げる課題には、視覚系と運動野の両方が組み込まれています。まず、りんごが認識されなければなりません。次いで、後部頭頂葉によって、三次元空間にある全てのものと共に地図化（マップ）されなければなりません。この情報は前頭葉に渡され、りんごに注意を向けて、取り上げるという実行のための選択が行われます。りんごがどこにあるかという情報は、次に手を動かすことに関わる運動野に渡されます。頭頂葉が与えてくれた座標軸をつかって、りんごを取り上げるために、手は正確に三次元の中に伸ばされます。同時に、りんごを掴むに足るように、手の指は十分に広げられて、手の形が作られます。この課題の遂行の間一貫して、視覚系と運動野は完璧な調和をもって協働します。りんごを取り上げる活動は、背側ストリームの相互につながった伝導路によって実現されます。情景の絵は後頭葉で形作られ、頭頂葉で地図化されます。りんごの選択は前頭葉で行われます。活動は運動野によって実行され、全システムは背側ストリームによって相互接続されていました。

道路を横断して縁石に足を上げた時、同じような指示が足に向かってなされます。背側ストリームに損傷のある子どもは、掴もうとする物に正しく手を伸ばしたり、及び/あるいは視空間において正しい場所に足を移動させることが困難なことがあります。これは、床に描かれた線と段差の違いを解釈することが困難であること、及び、縁石を越えてナビゲートするためにはどのくらい足を上げなければならないかを導き出すことが困難であることを意味する場合があります。視空間において足を動かすことに関与する背側ストリーム繊維が損傷を受けていても、手を動かす背側ストリーム繊維は無事である場合もあります。そのような場合には、手のリーチングは正確であっても、足は正確でないこととなります。

前頭葉には多くの機能があります。その中の一つに、選択した新たな場所に頭を向けて眼で見るといったことがあります。背側ストリームが損傷を受けると、頭と眼を新しい標的とした場所に正しく向ける能力が低下し、このような動きは不正確になる、あるいは、まったく生じさせることができなくなります。これはすなわち、動く物体を追い、あとを追うことが困難になり得るということです。なぜなら、頭と眼に見るべき新しい場所を伝える背側伝導路が適切に機能しなくなるからです。もう一つの機能は、後部頭頂葉が提示する視覚的情報の情報をスキャンし、何を見て何に向かって手を伸ばすべきかの実行の選択をすることです。

ここまでの説明で、背側ストリームに損傷を受けると、読むことがいかに困難になるか、想像がつくことでしょう。。同じページの上に沢山の印刷された情報があると、全てを同時に鑑賞できないだけでなく、情報にアクセスするために、新しい場所に頭と眼を正確に向けることができないのです。教育上のアプローチとして明らかに必要なこととして、一時に提示する文字の数を少なくし、それらを拡大し、順次示していくといったことがあります。例えば、コンピュータのスクリーンをつかって、一時に処理できる情報の量にはかなりの個人差があり、一人ひとりの子どもに即して見極める必要があります。

<腹側ストリーム>

腹側ストリームは後頭葉からそれぞれの側の側頭葉につながっています。側頭葉には視覚的図書館が含まれています。この図書館には物体と形についての全般的な記憶が収容されており、一つの物体を他の物体から区別して認識することを可能にします。そこにはまた、人の顔のための特別な保管庫と、どこかへ行くための経路を見つけ出す方法の保管庫があります。この二つは共に通常は脳の右側にあります。あなたが人通りの多い道を歩いている、誰か知り合いを認識した時、あなたの脳はすばらしい演算課題を成し遂げたこととなります。まず、あなたは自分がどこへ行こうとしているのかを知っています。次に、あなたが知り合いとして認識しない人ひとりひとりについて、あなたは自分の記憶の保管庫にある何百何千の顔と、その一人ひとりの顔の外見を比較します。知り合いの顔と適合しなければ、あなたは那些人たちをただ通り過ぎていきます。しかしもしあなたが知り合いと認識する人に出会ったなら、それはあなたが自分の記憶の保管庫の顔との比較に一致する顔を見つけ出したことであり、それによりあなたは友人に挨拶をすることができるようになります。次に友人の顔の表情を認識し、それに応じてコミュニケーションすることができます。腹側ストリームに損傷を受けた子どもたちは、一つの物体を他の物体から区別することが難しくなることがあります。特に、人の顔や動物の種類の違いに大きな困難が生じることがあります。顔の表情に含まれる言語を認識できないことがあります。さらに、経路を探し出すことが難しくなることがあります。これは、屋外という大きな規模においても、また、屋内の小さな規模においても当てはまります。例えば、家のどの引き出しに何をしまったのかを覚えることなどは特に難しくなります。

背側ストリームと腹側ストリームの伝導路は相互に調和して働いていることは明白です。なぜなら、私たちは側頭葉をつかって見て認識し、背側ストリーム、後部頭頂葉、そして運動野と前頭葉をつかって、何を選び手を伸ばし取り上げるかを実行しているからです。しかし、脳の損傷が生じると、これらの課題の特定の部分が欠落します。このような損傷を受けた子どもは、ある物は見えてある物は見えないことが生じるため、その状態を理解することが難しくなります。

<意識的および意識下の視覚>

意識的な視覚系は、私たちの周囲の世界を見ることそして理解することを可能にしてくれます。入ってくる

視覚情報は処理され、分析され、理解され、行動に移されます。子どもが育ち、発達すると、視覚系はプログラムされていきます。新しい経験は徐々に蓄積され、視覚系は築き上げられていきます。誕生時には視覚の脳は空っぽの図書館に多少似ており、そこには異なる本の種類に応じて異なるセクションが用意されています。顔の認識は良い例です。脳の右（側頭葉）の底部後方は、人の顔のための主要な保管領域です。成人になってからここが損傷を受けると、顔を認識する能力を失います。同じように、この領域の損傷を受けた子どもも、類似した問題をいろいろな程度で表すことが分かっています。

ちゃんと行き先を見て！こんなことばを良くきいたことがあるのではないのでしょうか。しかし事實は、私たちは自分たちが行こうとしているところを見ていないのです。他の全ての眼の見える動物のように、私たちは無意識の視覚系を使って、何も考えずに、視覚的世界の中を移動しているのです。自動車の運転を初めて習った時、遠くを見て運転できるようになるまで、ほとんどの人はハンドル操作が難しかったことでしょう。それができるようになると、運転がずっと容易になります。私たちは、どこへ行くか選ぶために前方の景色をチェックしていますが、私たちは周辺視を無意識にを使って車を運転したり、人混みの中を移動したり、でこぼこの地面を歩いたりしています。

私たちは回避行動をとる必要が多々あります。台所の食器棚の扉にぶつからないように頭をかがめたりすることから襲撃者から素早く身をかわすことまで、そこで働いているのは私たちの無意識の安全装置なのです。同様のシステムをキャッチボールでも多分つかっています。

運転技術が徐々に進歩するということは、私たちの無意識的視覚系がある側面において訓練が可能であることを示しています。しかしながら、自己防衛のために私たちや他の動物が有しているこの驚くべきシステムは反射であり自然に発達します。実際的な視点から、この無意識的視覚系は二つに分けることができます。一つは高次のシステムで、背側ストリームによって仲介され、おしゃべりしたり考え事をしながら視覚的世界を楽々と移動することを可能にします。もう一つは間欠的に使われる無意識的視覚系で、車の前に子どもが飛び出してきたときに急ブレーキをかけることを可能にするものです。この第二のシステムはアドレナリンを引き出します。このような無意識的行動を呼び起こすための負担の大きさは、消耗感が生じさせます。実際の行動を行ったあとに初めて、視覚系と反射的回避活動が私たちのために働いてくれたことを認識することになります。

脳損傷を有する子どもたちについて、これらの観察結果が意味するところは、これらの子どもたちに視覚がないように見えていても、動く標的、特にそれが周辺視野にある場合に、（繰り返しあるいは間欠的に）反応することがあることです。

（省略）

結語

中枢性視覚障害は複雑である。脳への入力視覚伝導路への損傷によって障害を受けることがある。情報処理への支障の違いによって、認識が障害されたり（「何」系または腹側ストリームへの損傷）あるいは視覚的情景の複雑さの分析や三次元空間における移動が障害されたりします（「どこ」系または背側ストリームへの損傷）。眼の運動をささえている伝導路に損傷があると、素早く動く情報は見えなくなることを意味します。眼の焦点をコントロールすることも欠損し、特に遠視の場合は、見ている物に焦点を合わせることが

難しくなります。これは、ビジョンの重大なぼやけをもたらします。脳への損傷があり視覚低下があることが分かっている子どもたちは、構造化した評価を受け、全ての問題を特定する必要があります。その子どものために採択された教育的アプローチにおいては、提示される全ての情報が、その子どもが見ることができ、鑑賞することができ、理解することができるものでなければなりません。すなわち、その情報は、一人ひとりの子どもの知覚的制限の範囲内に収まるように企画されていなければなりません。

平成 18 年度～ 19 年度 課題別研究報告書

重複障害児のアセスメント研究

ー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ー

平成 20 年 3 月 発行

編 集 教育支援研究部 研究代表者 齊藤由美子
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 046-839-6867
ファックス 046-839-6908
URL <http://www.nise.go.jp>
