盲学校のセンター的機能の開発

－視覚障害児の支援からＬＤ児、重複障害児の支援へ－

平成１８年３月

総合教育センター教育相談部

目　　次

第１章　研究の概要 …… 1

第２章　相談・学習支援の現状と課題 …… 3

第３章　地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援 …… 7

１．小学校で学ぶ盲児への支援

２．小学校で学ぶ弱視児への支援

第４章　文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援 …… 19

１．ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法の研究

２．視覚認知の指導に関する研修会の実施

第５章　養護学校との連携による視覚障害児への支援 …… 30

１．養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児への支援

２．養護学校を相談窓口とする支援の拡大

第６章　研究のまとめ …… 39

１．研究の成果

２．今後の課題

文献・資料 …… 43

第１章　研究の概要

１　研究主題

盲学校のセンター的機能の開発　－視覚障害児の支援からＬＤ児、重複障害児の支援へ－

２　研究趣旨

盲学校は県内の視覚障害教育の中心的機関である。近年、盲学校の在籍者数は減少の傾向にあり、一方で、小・中学校に就学する視覚障害のある児童生徒数は増加の傾向にある。平成14年度から実施された認定就学制度により、この傾向は今後一層強まるものと思われる。

特別支援教育の進展にともない、盲学校は、在籍する児童生徒の教育に加え、その専門性を生かして地域の小・中学校等に対する支援を行う「特別支援教育のセンター的機能」を発揮することが求められている。盲学校では、相談・学習支援、理解教育支援、生涯学習支援という３つの機能をセンター的機能として位置付け、センター化の取組が開始された。

そこで本研究では、盲学校のセンター化を推進させることを目的に、センター的機能の中核である相談・学習支援機能の開発に取り組んだ。

３　研究内容

初めに、相談・学習支援機能の開発に向けての課題を明らかにするため、相談・学習支援の現状分析とアンケート調査による支援ニーズの把握を行った。その結果、①支援システムの構築、②在籍機関に対する支援と連携、③支援機能の拡大、という課題が確認された。

並行して、これらの課題に対応するための開発的な実践研究に取り組んだ。

実践研究１は、地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援についてである。盲児及び弱視児の在籍する小学校を訪問して、小学校の教員が取り組める教育的支援について、実際の生活や学習場面に即して具体案を提案する、訪問による相談に取り組んだ。

実践研究２は、文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援についてである。ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法の研究に取り組むとともに、小学校等の教員を対象に読み書きの基礎技能の中から視覚認知の指導に関する研修会を実施して、ＬＤ児への間接的な支援の在り方を検討した。

実践研究３は、養護学校との連携による視覚障害児への支援についてである。養護学校を訪問して、視覚障害のある重複障害児への視機能評価と視覚的配慮に関する相談を行った。また、養護学校を相談窓口として視覚障害児への支援の拡大を図るため、拠点となる養護学校と連携して視覚障害専門相談を実施した。

４　研究方法

(1) 研究期間

平成16年４月から平成18年３月までの２年間

(2) 研究組織

県立盲学校に研究協力を依頼し、調査研究委員を委嘱した。

県立盲学校　　教諭　香山　洋子　（平成16年度～17年度）
教諭　井澤　素子　（平成16年度）
教諭　川中子靖代　（平成16年度～17年度）
教諭　高橋　千恵　（平成16年度～17年度）

研究の指導・助言者として、視覚障害教育の専門家を要請した。

筑波大学 人間総合科学研究科 助教授　佐島　毅　先生

(3) 研究活動

２年間の研究活動の概要は、図1-1、2の通りである。

【平成16年度】

4月　5月　6月　7月　8月　9月　10月　11月　12月　1月　2月　3月

●研究趣旨の確認
●研究計画の確認
●相談・学習支援の現状分析
●研究計画に対する指導助言
講話「視覚認知の基礎指導」
筑波大学 佐島　毅 先生
●アンケート調査の内容検討
●アンケート調査の実施
●アンケート調査の結果分析
●実践研究
═══ 地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援 ═══
═══ 文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援 ═══
═══ 養護学校との連携による視覚障害児への支援 ═══
●研究発表(中間)
●報告書(中間)

図1-1 １年次の研究活動

【平成17年度】

4月　5月　6月　7月　8月　9月　10月　11月　12月　1月　2月　3月

●研究計画(２年次)の確認
●アンケート調査により相談を希望した学校への訪問による相談の開始
●県北地域での視覚障害専門相談の開始
●視覚認知の指導に関する研修会
●研究に対する指導助言
講話「盲学校のセンター的機能の開発」
筑波大学 佐島　毅 先生
●実践研究
═══ 地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援 ═══
═══ 文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援 ═══
═══ 養護学校との連携による視覚障害児への支援 ═══
●研究発表（最終）
●報告書（最終）

図1-2 ２年次の研究活動

第２章　相談・学習支援の現状と課題

盲学校では、教育支援・相談部の職員が中心となって、県内全域の視覚障害のある幼児児童生徒及びその保護者を対象に、養育や教育に関する相談・学習支援を行っている。また、視覚障害のある幼児児童生徒が在籍している保育所・幼稚園、小学校等への支援も行っている。

研究の初めに、相談・学習支援機能の開発に向けての課題を明らかにするため、相談・学習支援の取組の現状分析とアンケート調査による支援ニーズの把握を行った。

１　相談・学習支援の内容

(1) 来校による相談

盲学校が行っている相談・学習支援は、来校による相談が基本である。視覚障害のある乳幼児、児童生徒及びその保護者や担任等が、盲学校に来校して相談を行うものである。

乳幼児に対しては、視機能評価、視覚認知力の向上、視覚以外の感覚の活用、手指運動や全身運動、歩行や点字の基礎、視覚補助具の活用など、視覚障害に配慮した発達の支援を行っている。

学齢児に対しては、視覚障害による生活や学習上の困難を軽減するための相談・学習支援を行っている。主な内容は、視機能評価、単眼鏡・近用ルーペ・拡大読書器など視覚補助具の選定及び活用法の指導、点字の指導、歩行の指導、定規やノートなど使いやすい学習用具の使用法の紹介、教科学習上の課題に対する相談などである。

保護者に対しては、視覚障害の理解と受容、視覚障害に配慮した乳幼児の家庭養育と発達支援、視覚障害に配慮した教科学習に関する相談、就学や進路に関する相談や情報提供を行っている。

継続的な相談を希望する場合には、月１～２回を目安として、１回につき1.5～２時間程度の個別相談が行われる。相談内容が比較的容易に解決するものである場合や、対象児の健康状態や家庭の状況等により来校が困難な場合には、随時、電話による相談で対応している。

個別相談の他に、乳幼児とその保護者を対象とする育児学級や、年齢の比較的近い学齢児を対象とするグループ相談会も行っている。

(2) 訪問による相談

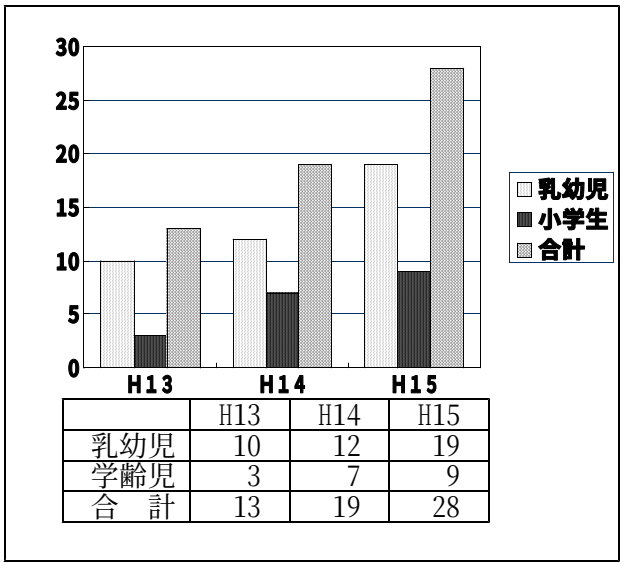
視覚障害のある幼児児童生徒が在籍している機関に対する支援として、これまでは必要に応じて担任が保護者と一緒に盲学校に来校し、幼児児童の個別相談の様子を見学したり、在籍機関での支援の方法について相談したりすることが多かった。しかし近年は、盲学校の相談担当者が機関を訪問し、実際の生活や学習場面に即して必要な支援を相談する訪問による相談の要請が増加している。

保育所・幼稚園では、保育参観の後、分かりやすい環境の整え方や教材・教具の工夫、かかわり方等について、担任等との相談を行っている。

小学校では、授業参観の後、視覚障害による困難の理解、教材・教具や板書の工夫、視覚補助具の活用等について、担任等との相談を行っている。

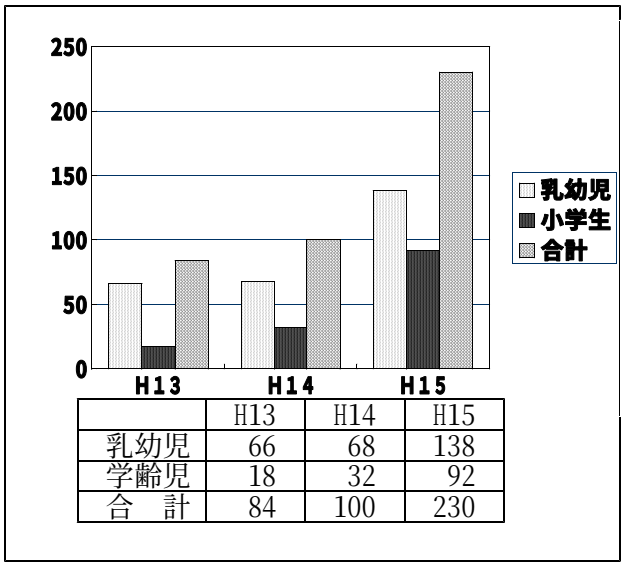
２　相談・学習支援の実施件数

盲学校の相談・学習支援に対する理解が広がり、相談・学習支援の件数は年々増加している。近年の実施状況をケース数と延べ回数として示したものが図2-1、2である。なお、学齢児の数は小学生のみの数である。



	H13	H14	H15
乳幼児	10	12	19
学齢児	3	7	9
合　計	13	19	28

図2-1 相談・学習支援のケース数



	H13	H14	H15
乳幼児	66	68	138
学齢児	18	32	92
合　計	84	100	230

図2-2 相談・学習支援の延べ回数

平成13年度と平成15年度を比較すると、ケース数は13ケースから28ケースへ、延べ回数は84回から230回へと増加している。乳幼児についてみると、平成15年度にケース数と延べ回数が増加した。これは、県南地域にある足利中央養護学校において視覚障害専門相談が開始されたためである。学齢児についてみると、平成14年度以降にケース数と延べ回数が増加した。これは、就学前から盲学校で教育相談を受けていた幼児が、地域の小学校へ入学した後も相談・学習支援を継続するというケースが増えたためである。平成15年度に延べ回数が急増したのは、地域の小学校に入学した全盲児に対して、週１回の来校による相談が開始されたためである。

近年の実施状況を地域別ケース数として示したものが表2-1である。

県央、県南地域ではケース数が増加しているが、県北地域では変わっていない。県央地域が増加した主な要因は、とちぎリハビリテーションセンター等の医療・療育機関から紹介されるケースが増えていることである。これまでの啓発活動により、盲学校の相談・学習支援への理解が広がったためと思われる。県南地域が増加した主な要因は、足利中央養護学校が拠点となって地域の視覚障害児に対する支援が行われていることである。この取組は平成14年度「障害のある子どものための教育相談体系化推進事業（県教委）」において開始され、平成15年度以降には視覚障害専門相談として位置付けられたものである。これに対して、県北地域でのケース数に伸びがみられないのは、盲学校の相談・学習支援についての啓発が不十分であったためと思われる。

表2-1 地域別ケース数

	H13	H14	H15
県北地域	2	2	2
県央地域	4	6	12
県南地域	6	10	12
県外(茨城県)	1	1	2
合 計	13	19	28

３　相談・学習支援のニーズ

本県における見えにくさのある幼児児童に関する教育的ニーズを明らかにし、相談・学習支援機能の充実を図るための基礎資料を得ることを目的として、保育所・幼稚園や障害児通園施設等の就学前の機関587機関、盲学校を除く小学校等442校、合計1,029機関に対して、「見えにくさのある幼児児童に関するアンケート調査」を実施した。（巻末資料）

調査結果から、相談・学習支援機能の開発にあたり、次のことを確認することができた。

(1) 潜在的なニーズが高いこと

就学前の機関では52機関(23%)、学校では118校(30%)に見えにくさのある幼児児童が在籍していることが確認された。これらの幼児児童には何らかの視覚的な配慮が必要であると思われる。盲学校で既に行っている相談・学習支援の件数を大幅に上回るこの数は、潜在的な相談・学習支援のニーズが高いことを示唆している。

(2) 在籍機関が困っていること

幼児児童の支援上で、在籍機関がどのようなことに困っているかが確認された。

ア　就学前の機関は、眼疾患の理解、見え方の実態把握についてである。

イ　小学校は、見え方の実態把握、生活・学習環境の整備、教科指導上の配慮についてである。この中にはＬＤ児の視覚認知の指導に関するものが含まれる。

ウ　養護学校等は、見え方の実態把握、生活・学習環境の整備についてである。この中には視覚障害のある重複障害児への視覚的配慮に関するものが含まれる。

(3) 見えにくさという教育的ニーズの理解啓発が必要であること

在籍機関の中で、幼児児童の支援に関して相談機関があるのは全体の31%であった。盲学校への相談を希望するのは全体の22%であった。この結果から次のことが推察された。在籍機関において見えにくさに対する配慮が十分に行われているため相談の必要がない場合を除き、在籍機関において見えにくさという教育的ニーズが認識されていない場合が多いのではないということである。

見えにくさという教育的ニーズは一般には理解しにくい。問題となる行動として大きく顕在化することも少ない。そのため支援の必要性に気づかれにくく、対応が遅れることが懸念される。

在籍機関に対して、見えにくさという教育的ニーズの理解啓発を図る必要がある。

【アンケート調査の実施後の対応】

「相談を希望する」と回答した機関と学校に対して、既に支援関係にある機関と学校を除き、電話で連絡を取った。幼児児童の生活や学習の様子について大まかに話を聞いた上で、困っていることは何か、どんなことを相談したいか、具体的な相談内容を確認した。書見台やリーディングスリットの活用、板書や言葉かけの工夫など、即時的にアドバイスできた学校もあった。リーディングスリットとは、黒いシートに１行分の細長い窓があいていて、周辺の視覚的ノイズを除去することができるものである。現在は具体的な相談事項はないが、必要に応じて相談に乗ってほしいという機関もあった。

最終的に、新規に訪問による相談を希望したのは３機関12校であった。これらの機関には、平成17年度１学期から訪問による相談が開始された。

４　相談・学習支援の課題

相談・学習支援の取組の現状分析とアンケートによる支援ニーズ調査の結果から、相談・学習支援機能の開発にあたっての課題を、次の３点にまとめた。

(1) 支援システムの構築

潜在的な支援ニーズを、盲学校での相談・学習支援につなぐための仕組みを作る必要がある。

ア　紹介機関への広報

乳幼児については診断・健診機関としての大学病院や市町村保健センター、療育機関としての障害児通園施設等に対して、学齢児については教育相談の窓口としての学校や市町村教育委員会に対して、盲学校の相談・学習支援活動を広報する。

その場合には、保健師、眼科医・小児科医、保育士、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教育委員会の相談担当者など、乳幼児、学齢児、保護者に直接かかわる人に会って、趣旨や手続きを説明して理解を図るようにする。

イ　相談窓口の拡大

県内全域で支援の仕組みを作るためには、相談窓口を広げていく必要がある。

そのためには、地域への支援システムが整っている養護学校との連携が効果的である。盲・聾・養護学校センター化推進事業（県教委）において、県内の養護学校が取り組んでいる事業の中に、盲学校との連携による視覚障害専門相談を位置付けてもらう。

県南地域では、平成15年度から足利中央養護学校での視覚障害専門相談が開始されたことにより、相談・学習支援のニーズに応えられる仕組みが作られた。県央地域では盲学校が拠点である。今後は、県北地域においても拠点となる養護学校と協力して視覚障害専門相談を実施する必要がある。

(2) 在籍機関に対する支援と連携

ア　訪問による相談の拡大

在籍機関を訪問して相談・学習支援を行う訪問による相談の拡大が必要である。

訪問先では、見え方の実態を把握し、実際の生活場面に即して、見えにくさに応じたかかわり方、環境の整備、教材・教具の工夫等の教育的支援について、具体的なアドバイスを行う。この過程で、見えにくさという教育的ニーズに対する在籍機関の理解を深められるようにする。

イ　在籍機関との連携

在籍機関と盲学校が役割を分担して継続的な支援を行う連携の仕組みを作る必要がある。

盲学校の役割は、在籍機関での生活や学習が充実するよう側面からの支援を行うことである。盲学校では在籍機関での生活や学習に生かすことのできる支援内容を設定し、それが在籍機関においてどのように生かされているかを確認しながら、個別相談が継続されなければならない。

そのためには、盲学校での支援内容を在籍機関にフィードバックするとともに、必要に応じて在籍機関を訪問するなどして、相互理解を図りながら支援の評価・改善を行っていくことが必要である。

(3) 支援機能の拡大

ア　小・中学校の特別支援教育に対する支援

盲学校の相談・学習支援の対象は、視覚障害のある幼児児童生徒である。これを基本としながら、小・中学校における特別支援教育の領域へと支援機能を拡大し、視覚に関する専門性を生かした支援を行うことが求められている。

文字の読み書きに困難のあるＬＤ児に対する支援について、実現可能な在り方を検討する。小・中学校の全ての児童生徒を直接支援することは困難であるため、教員を対象とする指導法の研修会の実施を通して、間接的な支援を行うことを実践的に検討する。

イ　視覚障害のある重複障害児に対する支援

養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児に対する支援に、開発的に取り組むことが必要である。

盲学校に蓄積された「見えにくさに対する配慮」という実践的な知識・技術を提供し、養護学校と協力して重複障害児にとっての分かりやすい環境の実現をめざすことが求められる。

第３章　地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援

第１節　小学校で学ぶ盲児への支援

本県において、全盲の児童が小学校に入学するケースはこれまでほとんどなかった。盲学校では、本事例に対する支援に取り組みながら、特別支援教育のセンターとしての学校支援の在り方を検討した。

１　本児の紹介

３歳で右眼を摘出、１年後に左眼を摘出し、現在は全盲である。摘出前には視覚を活用していた時期があり、絵を描いて遊ぶなど視経験はある。

地域の幼稚園に年少から入園し、卒園までの３年間、多くの友達と一緒に活動してきた。その後は、本児と保護者の希望により、同じ幼稚園の友達が進む地域の小学校に入学し、現在３年生である。

盲学校での教育相談は、３歳６ヶ月から個別相談を開始し、現在に至っている。

２　支援の実際

(1) 幼児期

月１回の頻度で来校による個別相談を行ってきた。相談開始当初は左眼摘出前であったが、徐々に見えにくくなっている時期であった。触覚や聴覚など視覚以外の感覚の活用や、遊びや生活における配慮などの支援から始め、概念の形成や運動発達を促す支援へと進めた。本児の成長に応じ、空間概念や環境の認知、補助具を使用した歩行練習等の歩行の基礎技能、触運動や弁別の学習など、点字触読の基礎技能の習得について支援を行ってきた。本児は少しずつ興味の幅を広げ、自信をつけてきた。幼稚園でも、入園当初は一人で好きな遊びをしていることが多かったが、年中になると友達から誘われて苦手だった遊具にも挑戦するようになった。

幼稚園に対する支援では、入園時、幼稚園職員に盲学校へ来校してもらい、授業参観とその後の相談を通して、盲児に分かりやすい教室環境と言葉かけのポイントなどを紹介した。その後は半年に１回程度の電話による相談を継続した。幼稚園の運動会を訪問して、集団活動への参加の様子を観察しながら本児の成長とその時点での課題を確認する機会とした。幼稚園では、本児が一人でできるための配慮を行った。移動がしやすいよう床にロープを貼ったり、探しやすい位置にロッカーの場所を設定したり、衣類の整理がしやすいよう着替え用の箱を作ったりと、様々な工夫に取り組んだ。

(2) 入学前

地域の小学校への就学が決定してからは、４月の入学に向けて本児への支援を開始した。入学前の３月には小学校への支援も開始した。

ア　本児に対する支援

(ｱ) 点字

個別相談では、点字の触読や書きの学習を行った。盲学校では入学後に教科学習を進めながら、自立活動や国語の時間の中で点字の技能を身につけていくことができる。小学校に入学する場合は、入学時までに教科学習ができる程度の点字の技能が必要になるためである。月１回の個別相談に加え、冬季休業と春季休業中には、数日間集中的に学習を行った。

(ｲ) 歩行

点字に加え、屋外での移動に必要となる白杖歩行の練習を行った。入学後、小学校内の歩行がスムーズに行えるよう、３月には、教室内の配置や校舎内の配置を理解するための模型作りに取り組んだ（図3-1）。４月の入学直前には、小学校を訪問して歩行練習を行い、トイレや音楽室など特別教室への歩行ルートを検討した。また、自分の現在位置を知る手がかりとなるランドマークを確認した。

図3-1 教室内の配置図

机、ロッカーにはマグネットをつけてある。
配置を考えながら構成の学習をする。

(ｳ) 教科書・教材

地域の小学校で使用している教科書と製作されている点字教科書の種類が合わない場合は、点訳する必要がある。点字や触図の電子データが集積されている視覚障害教育情報ネットワーク（国立特殊教育総合研究所の管理運営）を検索したり、他県のボランティアと連絡をとるなどして、既存の点訳のデータを検索した。しかし、該当する出版社のものはなく、地域の点訳ボランティアが算数と音楽の教科書を製作することになった。１年生の教科書は図で表してあるものが多く、点訳や編集の際の参考資料をボランティアに貸出したり、本児の実態を考慮しながら保護者と共に検討したりした。

また、盲児の教科学習に必要な学習用具として以下のものを保護者に紹介し、入学前に準備できるようにした(表3-1、図3-2、3)。レーズライターについては、教科学習にすぐ生かせるよう、作図の練習を行った。

表3-1 盲児の教科学習に必要な学習用具

点字タイプライター	点字を書く道具。１点ずつでなく、１マス分ずつ同時に書くことができる。
レーズライター	線を描いた部分が浮き上がり、触覚的に確認しながら図や文字をかくことができるもの。専用の用紙と下敷きを使用する。
盲人用そろばん	触覚的に操作や確認ができるよう工夫されたもの。
盲人用物差し	触覚的に目盛りを読み取ることができるもの。

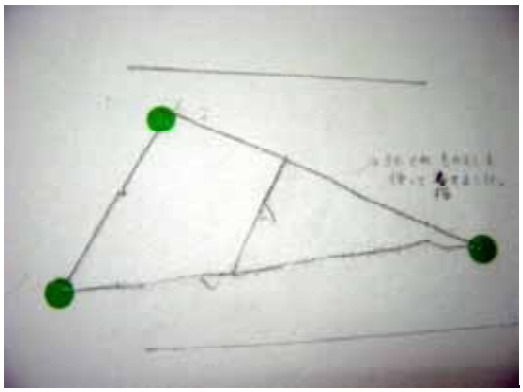


図3-2 レーズライター

30㎝物差しを使用して三角形を描いた。
頂点の位置はシールで確認する。

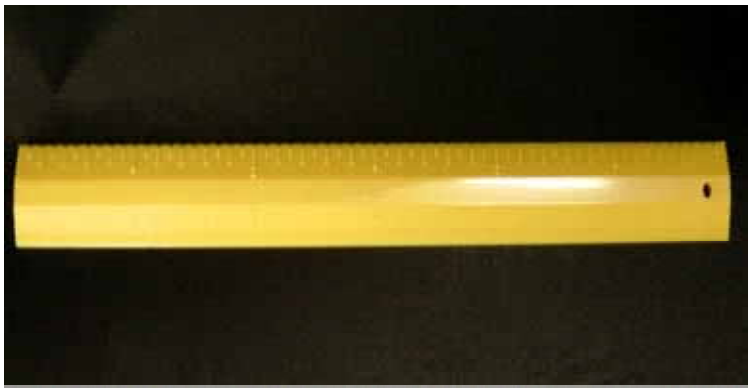


図3-3 30㎝物差し

片側に１㎜、反対側に５㎜の目盛がある。
５㎝、10㎝ごとに点の印が付いている。

イ　小学校に対する支援

入学前には、３月末と４月初旬に２度訪問して支援を行った。

(ｱ) 環境整備

本児が安全に生活できる環境について保護者を交えて話し合った。玄関から教室、体育館から教室などの様々な歩行ルート上での環境を検討した。廊下にある花台の周囲にマットを敷いて、足裏で床面の違いを確認して迂回できるようにしたり、教室の入口に触って分かるマークを付けたりして、本児にとって安全で分かりやすい環境を整えた。

(ｲ) 担当教員の支援

担任や支援員との打ち合わせでは、盲児に接するときの基本的な配慮として、「これ、そこ」などの指示代名詞は使わずに具体的な言葉で説明すること、名前を呼んでから声をかけることなどを伝えた。その他、本児の実態に応じた安全な手引き歩行や、学習上の配慮について話し合った。

(3) 入学後

ア　本児に対する支援

週１回、放課後に２時間程度の個別相談を実施してきた。

(ｱ) 点字

基礎技能の習得を目指し、点字表記の理解、触読の練習、タイプライターや点字盤での書き、ノートの書き方などの支援を行った。２年生の後半からは、基礎技能に加え、読速度向上の練習や学校で点字盤を使用するための練習など、応用的なものへと移行した。

(ｲ) 歩行

白杖による伝い歩きの練習を行い、歩行地図をもとに屋外での一人歩きの練習を行った。２年生の夏季休業中には徒歩での通学に向けて、校門から玄関の靴箱までの白杖歩行の練習や自宅周辺の歩行と周辺地図の作成を行った。３年生では通学路で白杖歩行の練習を行った。縁石や壁がないため伝い歩きや交差点の発見が難しい道路が多かったが、通学路の特徴を一つずつ確認する指導を行った。

(ｳ) 教科学習

算数においては、学年が上がるとレーズライターによる桁数の多い筆算が困難になる。その代わりに必要になる珠算の練習を２年生から開始した。また、小学校の授業の中では時間をかけて確認したり練習したりすることが難しい、物差しの使い方や立体図形と平面図形の理解などにも取り組んだ。３年生になると、社会、理科、体育の教科学習について、小学校から相談を受けることが多くなり、個別相談の中でも取り上げ、本児に適した指導の工夫を検討してきた。

イ　小学校に対する支援

小学校に対しては、担任や支援員との連絡ノートを活用した支援を中心に行ってきた。学期に１回程度、学校を訪問しての支援を行った。そこでは、職員研修や、授業や生活の様子を見学した後での担任や支援員との話し合いを行った。

(ｱ) 職員研修

１年生の６月に小学校から依頼を受け、全職員を対象に研修を行った。視覚障害児に接するときの配慮や教科学習上での配慮などを紹介した。さらに盲学校の授業をビデオで紹介し、在籍児に対する教育内容と教育相談として支援できる内容とを確認した。

(ｲ) 教材

点字図書以外に、止まった状態でも音楽が鳴るメロディーボールや、触覚的に確認しやすい時計の模型、主に理科で使用する感光器（図3-4）などの教材を貸し出した。

教材の点訳は、保護者、小学校、地域の点訳ボランティアが協力して行っていたが、学年が上がるにつれて、その準備が量的に困難になった。そこで２年生の３学期から宿題プリントの点訳は、盲学校のボランティアネットワークを活用して、新たな点訳ボランティアに依頼することになった。

図3-4 感光器

光の明暗の変化を音の変化に変えて表示する装置。

(ｳ) 連絡ノート

保護者を通して、担任や支援員と盲学校の相談担当者が情報交換を行ってきた。小学校では本児の学習の様子や指導に関する質問などを記入した。盲学校では個別相談の様子や小学校の質問に対する指導上の工夫例などを記入した。

連絡ノートを通して行った支援の概要を、学年ごとにまとめて、以下に示す。

【１年】

月	相　談　内　容	支　援　内　容
６月	生活 ・持ち物の管理・整理 ・学習用具の準備・片付け ・落とした物 ・給食の配膳 ・清掃 学習 ・点字の文章の読み（国語の教科書） …量、速さについて ・教科書への工夫…段落分け	・置き場所を決める。 ・慣れるまでは時間がかかる。初めはできる範囲で。 ・音を聞いて見当をつける。机上の固定したケースの中に落としやすい鉛筆等を入れる。 ・牛乳、トレー、スプーンなど、配りやすいものから始める。テーブルふきなどの後片付けは１人で行う。 ・教室内を区切る。床を拭く時は手を左右に動かして少しずつ後ろに下がる。 ・本児の読みの様子と適当な教材について説明。 ・段落にシールを貼って工夫。
７月	学習 ・ドッヂボールのコート（体育） …ライン	・体育館では、ロープをガムテープで床に固定する。
９月	学習 ・ものの数え方（算数）…教科書の図、積み木	・全体の配置を確認してから数える。上から下と、数える順を決める。積み木は縦に積むのでなく、横に並べる。マグネットや枠の活用。個別相談でも支援。
11月	学習 ・持久走の伴走（体育） ・絵の具（図工）…塗るときの工夫 ・かたちあそび（算数） …円柱を横から見た形	・走者がリードする。ロープの長さの調節。伴走者の位置はコース状況や走りやすさで決める。 ・切り抜きの枠。ボンドで境界線の工夫。 マスキングテープの活用。 ・レーズライターで輪郭線を写す。粘土を切って断面を確認。個別相談でも支援。

【２年】

月	相　談　内　容	支　援　内　容
４月	生活 ・安全面…配慮のポイント、移動 学習 ・レーズライターの使用法	・周囲の環境は変化しやすい。一人の移動では防御を促す。資料の提供。 ・表裏、ボールペン、文字の大きさ、筆圧。
５月	学習 ・必読図書（国語） ・１００ます計算（算数） ・計算問題（算数） …プリントへの書き込みが難しい ・筆算（算数） ・ドリルの利用法（算数） …点訳するか、問題を読み上げるか	・点字図書貸出 ・繰り返し使用できる枠の工夫。 ・ノートに解答を書く。 ・筆算の計算の仕方を理解する程度でも。計算は暗算の方が効率的。そろばんの活用も考える。 ・問題数を確保するためには、読み上げても良いのでは。点字を読んで考える機会は他でも。

月	相　談　内　容	支　援　内　容
6月	学習 ・物差しの使用法（算数） …長さを測る 目盛りの読み	・目盛りの読みは５㎜までで。１㎜の実際の長さは別のもので確認。個別相談でも支援。
10月	学習 ・物差しの使用法（算数） …点と点を直線で結ぶ	・点は大きめにする。シールの利用。直線の終点に定規の端を合わせる。個別相談でも支援。
11月	友達 ・気持ちを読み取る …表情や状況が分からない	・声などで確認できないと、気持ちの変化に気づきにくい。初めのうちは説明が必要。
12月	学習 ・漢字（国語）…読みのテスト	・漢字学習は盲児にとっても日本語を理解する上で大切。漢字の意味や同音異義語を理解することが目的に。
１月	学習 ・マット運動（体育） ・時計（算数） …時刻の読みかた、教材の工夫	・先生や友達の体の動きを確認する等。 ・教材貸出。
２月	友達 ・休み時間の過ごし方 …ぶらんこ、図書室 （友達はドッヂボール） 友達と一緒にできる遊び	・盲学校で遊んでいるものや、その工夫について紹介。鬼ごっこは、鬼に鈴をつけてもらう等。
３月	学習 ・図工などでの描画…支援の程度 生活 ・持ち物の整理・学習用具の片付・準備 …どこまで自分で 友達 ・言葉使い	・友達と同じ目標の活動か、体験を重ねたり楽しむことが目標の活動かで支援を考えては。 ・時間のあるときは自分で。自分の持ち物の管理のためにも。意識づけの工夫。 ・相手の表情の変化に気づけない。自分の思いだけを伝えようとしているのか。

【３年】

月	相　談　内　容	支　援　内　容
５月	学習 ・鉄棒（体育）…内容、支援 ・国語辞典（国語） …自分で調べられるもの ・水泳（体育）…支援、配慮 ・モンシロチョウの観察（理科） …観察方法、支援	・模型や友達の動きを触るなどでイメージをつかむ。個別相談でも支援。 ・点字図書の紹介。個別相談でも支援。 ・壁に触れられるよう手前のコースを利用。クロールでは腕の動作を身につけてから、息つぎを。 ・卵の観察はアゲハチョウが分かりやすい。観察したものを絵に描いて確認してみる。
６月	学習 ・日記の書き方（国語）…点字では ・習字（書写） ・パソコン…入力方法など ・必読図書・課題図書（国語） ・点字楽譜（音楽） 生活 ・食事…箸の持ち方、使い方	・個別相談で学習済み。相談の中で書いた日記帳を貸出。 ・学習の目標を考える。半紙でなくても。厚手の紙の方が書きやすい。筆の太さやほぐし方の工夫。 ・入力方法は友達と同様でも。キーボードの位置を覚える練習の工夫。 ・点字図書の貸出。 ・資料の提供。教材作成例を紹介。 ・食事のときの工夫を紹介。手を使うことが多いのは、位置や量を確かめるためでは。
９月	学習 ・ラジオ体操（体育）…体の動かし方 ・新聞作り（社会） ・水のかさ（算数）…分かりにくい内容	・音楽と合わせる前に練習。体のどこを注意して動かすか、ポイントをしぼる。 ・内容ごとに紙を分けて、レイアウトを楽しむ。実物や写真を貼ってみる。 ・資料提供。作業を通して学習。
10月	学習 ・鉄棒（体育）…苦手意識 ・校外学習（社会）…電車の乗降	・個別相談で支援。 ・白杖の活用。ガイドの方法。
11月	学習 ・かげのでき方（理科）…学習の工夫 ・そろばんの利用（算数） ・走り幅跳び（体育）…踏切板の位置 生活 ・文房具や脱いだ靴の片付け	・感光器の活用法。貸出。 ・個別相談で支援し、計算はできるようになった。小学校でも利用するかは、本児の気持ちに沿って考える。 ・何歩目で踏み切るかを決めておく。踏切板の位置を気にせずに踏み切る。

連絡ノートで取り上げられた相談内容を見ると、入学当初の主な課題は、持ち物の管理や給食の配膳当番、清掃活動などの生活についての支援と、点字を使用しての学習についての支援など、盲児の生活・学習の全般的なものだった。１学期の後半から、授業で取り上げる内容についての相談など、教科学習に関する具体的な相談が増えた。歩行については、支援員や友達と移動することが多く、校舎内の配置を理解していればほぼ心配ない様子であった。

教科学習に関しては、１年生の時には図工、体育等の実技教科についての相談が多く、盲学校の授業での工夫を紹介したり、ドッヂボール、長縄、絵の具の使用など、盲学校ではあまり取り上げない内容については、考えられる工夫を提案したりしてきた。２年生では、算数についての相談が多くなった。計算問題でも筆算の学習が入ってきたり、物差しなどの用具の使用や図形の学習が入ってきたためと思われる。３年生では、新しく社会、理科の学習が始まり、特に理科についての相談が多くなった。観察や実験の場面で眼で見て確認することができない活動については、盲学校で使用している教材の貸出をしたり、参考資料を提供したりした。さらに小学校の授業の中では、触りながら確かめるための十分な時間をとることが困難なため、個別相談の中で補充指導を行った。

小学校の生活に慣れてきた２年生の２学期頃からは、友達とのかかわりについての相談も取り上げられるようになった。周囲の様子を捉えにくいことや表情の変化を読みとれないことに配慮して、友達とのかかわりをどのように支援したらよいかという相談である。

３　まとめ

特別支援教育のセンターとして､盲学校は小学校で学ぶ盲児に対してどのような支援が行えるのか､本児に対する継続的な支援に取り組みながら検討してきた。入学前には個別相談による本児への直接的支援を行い、入学後は個別相談に併せて小学校に対する支援を行ってきた。

入学前の支援内容は、点字・歩行の基礎技能の習得についてが中心であった。入学当初は基礎技能の向上と、学習用具の使用法やノートの取り方など学習する上での基礎的技術習得の支援、学校生活や友達関係についての支援が多かった。３年生になる頃からは教科学習に関する支援が増えてきている。

さらに学年が進むことで、今後の支援では、教科学習の理解が重要課題となることが予測される。小学校では、可能な範囲で本児への支援に取り組んでいるが、該当学年の学習内容を完全に保証することは困難となることが予測される。盲学校で行う週１回２時間の個別相談をベースとした支援において、これを補うことも困難であると思われる。

今後は、保護者、小学校、地域の教育委員会、ボランティア団体、盲学校など、本児の支援に携わる主な機関が協力を進め、支援関係の役割を明確にして、より良い支援体制を検討していくことが必要である。それと並行して、進級や進学に関しては、保護者とともに現状を確認したり、必要な情報提供を行ったりしながら、継続的な相談を実施していくことが大切である。本児が自己の力を十分に発揮できる方向をともに考えていくことが重要である。

第２節　小学校で学ぶ弱視児への支援

１　通常の学級への支援

通常の学級に弱視児が在籍している場合、その児童の見えにくさに応じて、主に以下のようなことについて、担任へ伝えることで間接的な支援を行っている。

見えにくさの理解：	視力や視野、まぶしさ等の見えにくさにかかわる要因について説明。
教材・教具の紹介：	単眼鏡やルーペ等の視覚補助具、まぶしさや行替えの困難に利用できるリーディングスリット、書見台、目盛りが見やすく操作のしやすさにも配慮された定規など、使いやすい学用品の紹介。
教科指導上のポイント：	見えにくさによる困難が予想される活動と、支援の方法についての検討。分かりやすい板書や言葉かけのポイント。
教材作成上のポイント：	読みやすい文字サイズの検討。マス目の大きさ、罫線の太さ等を配慮したノートの工夫。色のコントラストや輪郭線を利用した、見やすさへの配慮。

弱視児が在籍する通常の学級の担任に対する支援は、「見えにくさについて担任が理解し、子どもの持つニーズを意識できるようにすること」と、「多数の児童を指導する中で、担任が実際に行うことができる配慮について検討すること」に留意して行っている。

担任とともに見えにくさに配慮した指導を具体的に検討していくと、「集中が難しい子、理解力に心配がある子にも有効そうだ」という感想が多く聞かれる。見えにくさへの配慮とは特別なことではなく、分かりやすい環境を整えることの一つとして、受け入れられることが多くあった。

【事例１】「座席を一番前にする以外に、どのような配慮が必要か」という相談があったケース

対象児	・矯正視力は0.07である。 ・板書を写すときには、自発的に単眼鏡（図3-1）を使用しているが、使用にあたって特別な指導を受けたことはない。ノートや教科書に非常に顔を近づけて学習している。
相談内容	・視力が低いということで座席を一番前にしている。それ以外に体育や行事等で、どのような配慮が必要か知りたい。見えにくさのことで精神的に落ち込んでいるときに、どのようなサポートができるか知りたい。また、保護者が情報提供を希望している。
支援内容	・姿勢や作業のしやすさの点で、よりよい状態で学習できるよう、書見台や弱視児用の学用品、拡大教科書などを紹介した。また、見やすい教材作成のポイントや板書のしかたを紹介した。校外学習などでは、移動時の安全面への配慮や、近づけないものをよく見るための工夫として、ビデオカメラのモニターの活用を紹介した。 ・みんなで一つの教材を見る場合に、本児が近づきすぎてトラブルになったり、それを気にして我慢したりすることがないように、教材の大きさや見やすさを工夫した。ビデオカメラによりテレビ画面で見られるような工夫も行った。こうして共に学習しやすい環境についての検討を行った。 ・保護者が、弱視児の教育についての情報を必要としている点については、担任を通して盲学校の教育相談を紹介してもらうことにした。

学校訪問後の支援	【個別の教育相談】 ・担任の紹介により保護者と本児が来校した。書見台や弱視児用の定規などを紹介した。保護者は「姿勢が悪いことが気になっていたが、見えにくいから仕方がないと思っていた」と話し、書見台を使って書いてる児童の様子を見て大変喜んだ。単眼鏡や近用のルーペについて、それぞれの道具の特徴と使うときのポイント、練習のしかたを学ぶため、教育相談を行うことになった。本児の視覚補助具の活用技術を高めることと併せて、学級においても見やすさへの配慮が行われるよう担任との連携を図ることを確認した。 【在籍校との連携】 ・担任に対して盲学校での個別相談の様子を伝え、今後の連携について確認した。弱視児への配慮について相談できるところができて心強いとの話であった。 ・次年度の教科書は、ボランティアに拡大教科書の作成を依頼することになった。本児の読みやすい文字サイズの検討について協力依頼があった。そこで、読書視力チャートMNREAD-JK(図3-2)を使って、読書に適切な文字サイズを検討した。

【事例２】「見えにくさの実態把握が難しい」という相談があったケース

対象児	・保健室の視力検査では顔を背けてしまい、0.1の視標にも答えない。 ・ 眼球振盪がみられる。 ・授業中に「見えない、目が疲れて頭が痛いので保健室で休みたい」と訴える。
相談内容	・視力検査ができない。 ・運動が得意で活動的である。普段の行動の様子からは、見えにくさは感じられない。 ・学習に遅れがあり、『分からない』という意味で「見えない」と言っているのかもしれない。
支援内容	・眼球が揺れている状態でものを見るとどのような場面で困難があると考えられるか、担任・養護教諭らとともに検討した。その視点から本児の学校での活動を振り返ってみると、得意な運動面では細かく眼球が揺れてもさほど影響しないが、文字や地図などの細かい情報を見るときには配慮が必要ではないかということが確認された。 ・そこで、使いやすい教具や見やすい教材を作成するポイントを紹介した。授業参観では、今話題になっているのは板書や教科書のどの部分なのか、本児が分からずに迷っている場面がみられた。見るべき場所を示すための矢印マークを黒板に貼ることやリーディングスリットの利用についても提案した。
学校訪問後の支援	【個別の教育相談】 ・担任の勧めで保護者と本児が来校した。「目が悪いから視力検査もできないし、勉強も分からない」と本児が強く思い込んでいる様子がみられた。 ・ランドルト環の単独視標（図3-3）を使って評価を行った。0.2まで正確に答えることができ、非常に喜ぶ様子がみられた。 ・見やすさに配慮しながら学習のつまずきの要因を探り、分かりやすい学習環境について検討するために、教育相談を行うことを保護者と確認した。 【在籍校との連携】 ・保護者の要望により、盲学校の個別相談での様子と今後の支援の内容について、在籍校の特別支援教育コーディネーターに伝えた。小学校でも、本児の支援について検討しているところであり、教育相談の情報もそれに活用したいとのことであった。そこで、盲学校では、個別相談で本児にとっての見やすく分かりやすい教材や指導上の配慮を継続的に検討して、それを小学校に伝えながら、連携して支援にあたることを確認した。

【事例３】「図工の時間に、花火の絵をどのように描かせたらよいか」という相談があったケース

対象児	・矯正視力は0.2である。 ・大きな音が苦手であるため、打ち上げ花火を見る経験が少なかった。 ・好きな色を使ってなぐり描きをすることはできるが、運筆にぎこちなさがみられ、自分から絵を描くことはほとんどない。絵を描くときには、教師に手を持ってもらい一緒に描く。
相談内容	・図工の時間、打ち上げ花火の絵を描くという課題を全員に出すのだが、本児に対してどのような配慮が考えられるか知りたい。 ・教師が手を持って補助しないと取り組むことが難しく、補助しても活動に集中することが難しい。
支援内容	・視経験の不足を補うため、事前に写真集やビデオなどを使って花火の様子をよく見せることを提案した。また、教材として花火の型（図3-4）を使うことで活動に主体的に取り組むことができるのではないかと提案した。
学習活動の様子	・使う型の種類、置く位置、色を自分で考え、型を押さえて色を塗ることを学習の目標として、本児に伝えた。本児は、型を自分で押さえて、その上を力一杯なぐり書きをして色を着けた。枠をはずして自分の絵を見て「花火が描けた」と大喜びし、次々と型や場所を変えて取り組んだ。慣れてくると、型のくり抜かれた部分を一つずつ埋めていくようにペンを動かすような動きがみられた（図3-5）。 ・なかなか描き始められなかった他の児童が、本児の様子を見ていて、同じ型を使って活動を始める様子がみられた。

図3-1 単眼鏡

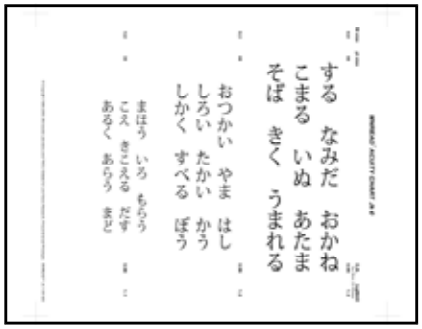


図3-2 読書視力チャートMNREAD-Jk

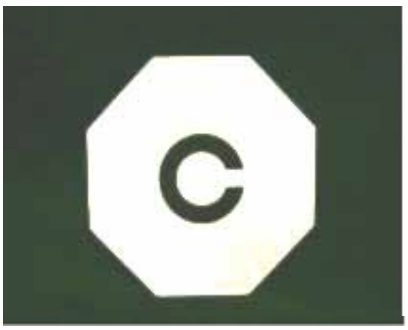


図3-3 ランドルト環単独視標

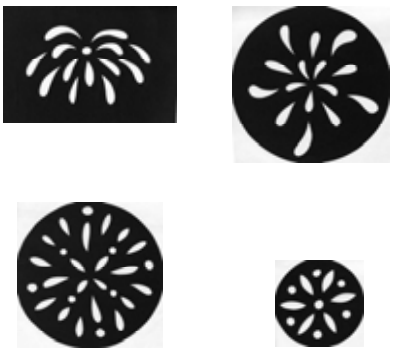


図3-4 花火の型

図3-5 型を使って描いた絵

２　弱視特殊学級への支援

平成16年度に新設された弱視特殊学級（以下、弱視学級を称す）に対して、地域の教育委員会の要請により支援を開始した。月に１～２回、小学校を定期的に訪問して、新任担任への支援を通して間接的に弱視児を支援した。平成16年度の主な支援の内容を以下に示す。

	支援内容
1学期	【弱視教育の理解】 ・書籍、研修会の紹介 ・視力評価、補助具、教材の作成 ・補助具の活用技術を高めるための指導 【通常の学級における支援】 ・板書、教材の工夫 見やすいチョークの色、文字の大きさ、濃さ 見る場所を探しやすくする矢印マークやビデオカメラのモニターの活用 ・言葉かけの工夫 「そこ」「あれ」などの指示代名詞ではなく、具体的な場所やものを示す。 「丁寧に」「よく見て」などの漠然とした表現ではなく、見るポイントを具体的に伝える。
2学期	【自立活動の時間の指導についての理解】 ・学習課題の検討と指導の進め方、教材の活用 ・視覚補助具の活用、歩行指導、視覚認知の向上を目指した学習 【教科学習における見えにくさへの配慮】 ・生活科、理科での観察学習における見やすさへの配慮、記録のとり方の工夫
3学期	【自立活動の時間の指導についての理解】 ・学習課題の検討と指導の進め方、教材の活用 【教科学習における見えにくさへの配慮】 ・図工、家庭科における道具の工夫、安全への配慮 【個別の指導計画の作成】 ・自立活動の時間の指導、実態把握、指導目標、指導内容

平成16年度当初、小学校では「国語」「算数」の教科は弱視学級で指導を行い、その他の教科は通常の学級で指導を行うという時間割が組まれていた。通常の学級の指導には、弱視学級の担任が補助として入り、弱視児への指導が行われた。

盲学校の支援の役割は、弱視学級の担任に対して弱視教育についての理解を図ることであった。訪問日には、弱視学級において視覚補助具の活用に関する指導が行われ、放課後に話し合いをもつという形で支援が進められた。

この時点での課題は、学校内における弱視学級の担任の役割が不明確なことであった。盲学校からの支援を受けても、弱視学級の担任がそれを実践する時間は時間割上に設定されていなかった。通常の学級の指導に補助として入る場合にも、児童を支援する観点が不明確になりがちであった。これらの主な理由は、障害の改善・克服を目標とする自立活動の指導が教育課程上に設定されていないことであった。

そこで、管理職、校内関係者、盲学校の相談担当者が１学期末に話し合いをもち、弱視学級における指導と通常の学級との効果的な連携について検討した。これをもとに夏季休業中に学校内で教育課程の見直しと時間割の変更が行われた。

２学期からは新たに自立活動の時間が設けられた。この時点で盲学校の支援の役割は、自立活動の時間の指導に関して、弱視学級の担任を支援することとなった。弱視学級の担任と通常の学級の担任との役割分担について通常の学級の担任も交えて話し合いをもち､通常の学級においてできる配慮と、弱視学級において行う自立活動の指導について共通理解を図った。この過程で、通常の学級の指導で用いる教材を、弱視学級の担任が弱視児に合ったものとして事前に用意することが提案され、効果的な連携を図ることにつながった。

３学期からは２学期の支援内容に加え、個別の指導計画の作成についての支援を行った。

平成17年度に入り、弱視学級担任が替わったため、平成16年度に引き続いて支援の要請があった。１学期は月２回、２学期からは月１回の訪問による支援を行った。

平成16年度に弱視学級の運営に関して学校内で十分検討されていたため、弱視学級の役割は明確になっていた。１学期から個別の指導計画の作成に関する担任への支援が開始された。児童の実態把握、指導目標の設定、指導内容・方法について担任と一緒に検討を行った。個別の指導計画にもとづく指導の実践についても、授業参観とその後の話し合いの中で支援を行った。また、通常の学級の担任との相談の時間も昨年度同様に設けられており、指導上の課題や配慮事項についての検討や情報提供を行っている。弱視学級担任と通常の学級の担任との連携が密に図られ、自立活動の時間には、障害の改善・克服を図る指導に加え、家庭科の実習に入る前に道具をよく理解したり、基本的な操作に慣れたりするなど、見えにくさに配慮した教科の補充指導も取り入れられている。

平成17年度に作成された個別の指導計画と、それにもとづく指導の評価を表3-2に示す。

表3-2 個別の指導計画の作成例

平成17年度　「自立の時間」　個別の指導計画　　○○小学校

児童氏名	年間指導目標					指導者
○○○○	①補助具（拡大読書器・単眼鏡・ルーペ）の使い方に慣れる。 ②視知覚の向上を図る。 ③漢字の書字・読字力や読速度の力をつける。					○○○○
内容	１学期の目標	４月の指導内容	５月の指導内容	６月の指導内容	７月の指導内容	評　価
① 補助具の使い方	・単眼鏡を使って正確に読んだり、書いたりすることができる。 ・拡大読書器を使い、必要な資料を読むことができる。 ・ルーペを使い、文章を読むことができる。	○黒板に横書きで板書された授業の予定を読み、正確に書き写す。 ○読みたいところにピントを合わせ資料を読むことができる。	→ ○読みたいところ、見たいところにピントを合わせ、内容を考えながら、資料を読むことができる。 ○広告の中から必要な言葉をルーペを使って探すことができる。	→ ○ 200~300 字程度の文章をルーペを使って読むことができる。	○黒板に横書きで板書された授業の予定を読み、正確に書き写す。 ○ルーペを見やすい位置にもって 200 字程度の文章を確実に読むことができる。	・単眼鏡の使い方に慣れ、朝会の時など進んで使っていた。 ・リモコンを使い、全体の中から、見たいところを拡大してみることができた。 ・ルーペを見やすい位置にもって文章を読むことができるようになった。
② 視知覚の向上	・「よく見てできる」「よく見てわかる」経験を増やす。	○手本をよく見て、正確に点つなぎをする。 ○玉をよく見て迷路ゲームを行う。	→	○物探しパズルを使って物を背景（地）の中から探し出し見分ける。 ○玉をよく見て、通りやすいように箱をもっている手を上下左右に動かしできるだけ速く迷路ゲームを行う。	○手本をよく見て正確にペグをさしていく。 →	・点からどちらの方向に線が出ているかを意識して点つなぎができた。 ・玉と迷路の道をよく見、先を見通して迷路ゲームを行うことができた。中級において、4 月には 22 秒程度かかったが、6 月の半ばには 15 秒程度で、できるようになった。
③ 漢字の理解	・新出漢字を中心に筆順や形の似ている漢字を理解する。	○部首やつくりを考えながら漢字を書く。 ○意味の分からない言葉は辞典を引き、語彙を増やす。			→	・部首をよく知っていて、部分から漢字全体を組み合わせることができた。 ・意味の分からない言葉はできるだけ辞書で確認していった。

３　盲学校におけるグループ相談会の実施

地域の小学校で学ぶ弱視児への支援として、盲学校ではグループ相談会を実施している。同じ障害のある児童同士が交流し、保護者同士が情報交換できる場を設けることがねらいである。

小学校の通常の学級における学習や生活では、多くの場合、弱視児は見えにくさにより「作業に時間がかかって、全体のペースから遅れる」「活動全体が把握しにくく、部分的な参加になる」「達成感を得られにくく、依存的・消極的になりがちである」などが課題となる。

盲学校の個別相談では、視覚補助具の活用技術の指導が中心である。それを実際の生活や学習に生かして有効性を実感し意欲が高められる機会とはなりにくい。

これらの課題に対応する目的で、平成16年度のグループ相談会では、夏季休業中に調理活動のプログラムを設定した。参加した児童は、小学校３年生男子１名、４年生男子２名の計３名である。以下に、その活動ねらい、配慮事項、実際の様子を示す。

(1) 活動のねらい

- 調理活動（ベーコン巻き、サラダ、フルーツゼリー）を安全に行う。
- 視覚補助具等（単眼鏡・拡大読書器・書見台・ノート・白黒反転まな板・目盛りの見やすい透明計量カップ）を活用し、その有効性を実感する。
- 責任を持って取り組み、達成感を味わう。

(2) 配慮事項

- 一人が一品目を担当することで、活動全体の流れを体験することや、責任を持ってやり通したことが実感できるようにする。
- 友達とともに単眼鏡を使った活動に取り組み、互いに刺激し合える活用場面を設定する。
- 安全に調理を行うための手立てを「包丁は使い終わるごとにテーブル上の決まった位置に戻す」「熱したフライパンに食材を入れる際には、一旦火を止める」など、具体的に言葉で確認できるようにする。

(3) 調理活動の実際

児童の活動	各活動のねらい	活動の様子
①担当する品目を決める。	自分の希望を友達に伝え、相談する。	希望が重なったため、相談して決めた。
②自分が担当するもののレシピを、単眼鏡を使って黒板から書き写す。	目的を持って、意欲的に補助具を活用する。	集中して丁寧に書き写した。 集中が途切れても、友達の様子を見て取組を継続し、最後まで取り組んだ。
③レシピに沿って調理する。	見えにくさに配慮しながら、安全に調理する方法を知る。 全体の流れを把握し、責任を持って活動に取り組む。	包丁を置く位置や食品の押さえ方など、事前に確認したことを最後まで意識して取り組んでいた。 黒いまな板で、ゆで卵を切る時、見やすさに驚いていた。
④会食、後片付けをする。	自分の活動について友達に発表する。 友達との交流を深める。	自分の料理を、嬉しそうにふるまった。 友達の料理を、言葉にして評価し合った。 お互いのレシピの交換を行った。

調理活動においては、同じ障害のある児童同士が互いに刺激し合いながら、使命感をもって主体的に活動に取り組む様子がみられた。普段、苦手だと思っていたこと、人任せになっていたこと、必要性を感じにくかったことでも、自分にあった方法でじっくりと取り組めば、きちんとできることを実感できたようであった。その後、児童たちは早速、今回のレシピをもとに、家庭での調理に取り組んだとのことである。日常生活に生かせる支援の大切さが、うかがえた。

グループ相談会を実施した後の児童及び保護者の感想を以下に示す。

【児　童】

・白と黒を選べるまな板が使いやすかった。
・はじめから終わりまで、自分でやれて楽しかった。
・上手に作れた。友達においしいと言ってもらえて嬉しかった。

【保護者】

・今まで無理だと思ってやらせたことのない活動であったが、やれていた。「自分はできるんだ」と言うようになり、手伝いを積極的に申し出るようになった。
・同じ障害のある友達がいることは心強い。小学校の友達といるときとは、また違った様子であった。
・保護者同士も情報交換できるよい機会であった。

第４章　文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援

文字の読み書きに困難がある場合、文字のパターン（線や点の空間的な構成）を識別するための視覚認知力など、読み書きの基礎技能の段階につまずきがあることが考えられる。現在、小学校等では、文字の読み書きに困難のあるＬＤ児に対して、通常の学級における担任の適切な配慮などに加え、必要に応じて、特殊学級、通級指導教室、教育相談室等を活用した個別指導が行われている。

盲学校では、中枢性の疾患により視覚認知に困難のある弱視児への指導を通して、文字の読み書きの基礎技能に関する実践的な指導法を蓄積してきた。盲学校のセンター的機能の開発に向けて、アンケート調査により支援ニーズの把握を行った結果、ＬＤ児の視覚認知や文字の読み書きに関する実態把握や指導法について盲学校からの支援を要望するという回答が複数よせられた。

本研究では、盲学校の専門性を生かしたＬＤ児への支援の在り方を実践的に検討した。初めに、ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法について、先行研究をもとにして事例研究を行いながら指導の体系性を整理した。基礎技能に焦点を当てたのは、ＬＤの本体である言語・認知機能の発達のアンバランスに対して、直接アプローチする指導法を研究するためである。次に、基礎技能の中から視覚認知をとりあげ、小学校等の教員を対象に実態把握と指導法についての研修会を実施した。

第１節　ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法の研究

１　見やすい学習環境

弱視教育の分野で活用される書見台は、傾斜ボード上に視対象を掲示するものである。読み書きの基礎技能に関する指導では、見やすい学習環境を整えるために書見台を用いる。

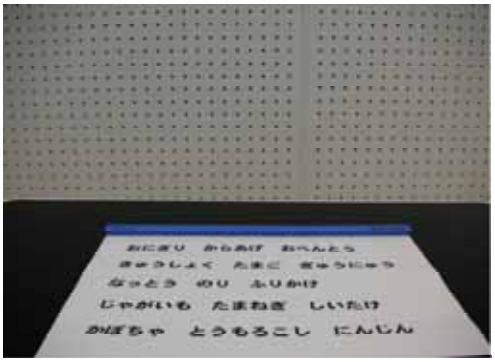
図4-1 視空間の限定

(1) 視空間の限定

通常は視野の全域から視覚情報が入力されるが、傾斜ボードにより、注意を向けるべき視空間を物理的に限定することができる。学習課題に直接関わる情報以外の視覚的ノイズを除去することができれば、総量が限られている注意力を効率よく学習課題に配分することができる（図4-1）。

(2) 視知覚の効率化

机上にあるプリントの文字を読む場合は、斜め上から見下ろすことになる。文字のパターンの構成要素は、上方が小さく下方が大きく入力される。傾斜ボード上のプリントの文字を読む場合は、垂直に近い角度から見ることになる。文字のパターンの構成要素は、本来の配置で入力される。入力の段階が適正であれば、そこから知覚表象を再構成する視知覚の過程は効率化される。視覚認知に困難がある場合には、このような学習環境の調整が重要である（図4-2）。



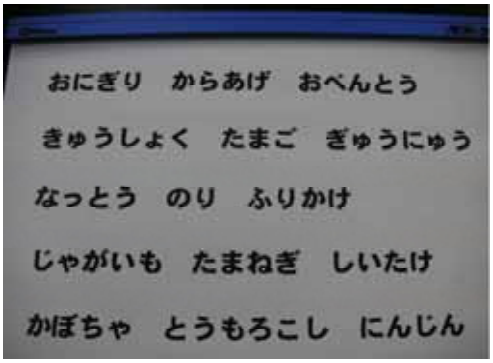


図4-2 視知覚の効率化

2　準備技能

ひらがなの読み書きの基礎技能の前段階として、準備技能が整っていることが必要である。準備技能には、話しことばの発達の中で習得される基本的な言語機能（音韻、構音、語彙、文法）を前提として、①音声・運動の協応に関わるリズム機能と②文字の視覚認知に関わる空間概念がある。

(1) リズム機能の指導

リズム機能の発達は､ひらがなの読みの基礎技能である語の音節構造の分析の発達に作用している。リズム機能は､「リズム遊び」の指導により高めることができる（図4-3)。

◇　各ステップでは、最初にタップ課題を行い、その後に動作課題を行う。

◇　タップ課題とは、音楽に合わせて図版を叩くことである。図版は、リズムパターンの時間的連鎖を空間的連鎖に置き換えたものである。1フレーズ分のリズムパターンが示されている。

◇　動作課題とは、音楽に合わせて体を動かすことである。

◇　音楽は、１フレーズ４小節の後、全休符４小節分をはさみ、再び１フレーズ４小節を繰り返すという、全12小節から構成される。

課題の難易度を設定する原則は、次の通りである。

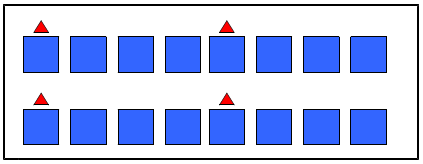
◇　拍子については、４拍子、２拍子、３拍子の順序で段階を設定する。

◇　音符については、４分音符のみ、４分音符＋２分音符＋２分休符、４分音符＋８分音符＋４分休符、４分音符＋２分音符＋８分音符＋４分休符の順序で段階を設定する。

ステップ１

【音　　楽】４拍子　４分音符のみ
『あたま・かた・おなか・ぽん』

【ﾀｯﾌﾟ課題】

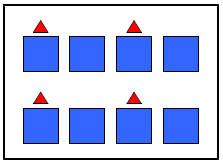


【動作課題】両手で頭、肩、おなか、手拍子の順に動作を行う。以下繰り返し。

ステップ２

【音　　楽】２拍子　４分音符のみ
『ミッキーマウス・マーチ』

【ﾀｯﾌﾟ課題】

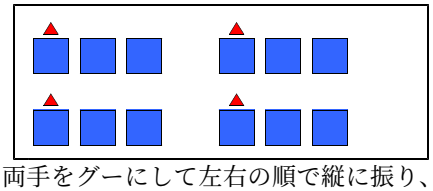


【動作課題】左右の順で足踏みを行う。以下繰り返し。

ステップ３

【音　　楽】３拍子　４分音符のみ
『ぞうさん』

【ﾀｯﾌﾟ課題】

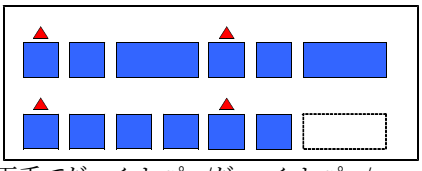


【動作課題】両手をグーにして左右の順で縦に振り、手拍子。以下繰り返し。

ステップ４

【音　　楽】４拍子　４分音符＋２分音符＋２分休符
『おつかいありさん』

【ﾀｯﾌﾟ課題】

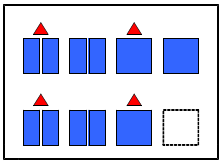


【動作課題】両手でｸﾞｰ､ﾁｮｷ､ﾊﾟｰ/ｸﾞｰ、ﾁｮｷ､ﾊﾟｰ/ｸﾞｰﾊﾟｰ､ｸﾞｰﾊﾟｰ、/手拍子２回、休み。

ステップ５

【音　　楽】２拍子　４分音符＋８分音符＋４分休符
『犬のおまわりさん』

【ﾀｯﾌﾟ課題】

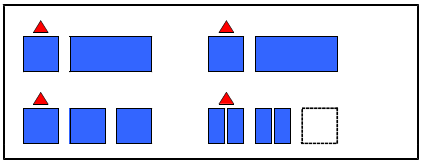


【動作課題】両手でｸﾞｰ､ﾊﾟｰ､ｸﾞｰ､ﾊﾟｰ/手拍子２回/ｸﾞｰ､ﾊﾟｰ､ｸﾞｰ､ﾊﾟｰ/手拍子、休み。

ステップ６

【音　　楽】３拍子　４分音符＋２分音符＋８分音符＋４分休符　　『うみ』

【ﾀｯﾌﾟ課題】



【動作課題】両手でｸﾞｰ､ﾊﾟｰ/ｸﾞｰ、ﾊﾟｰ/手拍子３回/手拍子４回、休み。

図4-3 リズム遊びの指導プログラム

リズム機能の発達には、注意機能や行動調整機能との密接な関連が考えられる。

◇　注意機能との関連

課題終了直後の「あー、最後を間違えちゃったー」ということばからは、時間軸でリズム課題を遂行しながら、モデルの参照により行動の確認点検を逐次行い、それを行動調整にフィードバックするという、複数機能の同時並行的な実行を支える高度な注意機能の存在が推察される。

◇　行動調整機能との関連

音楽の出だし部分での自発的な「１、２、サン、ハイ」というつぶやきは、リズムに乗ってスタートするための言語による行動調整の現れであると推察される。休符の部分での「チョン、チョン、休み」というつぶやきは、連続した手拍子を止めるための言語による行動調整の現れであると推察される。

リズム機能の指導における指導上のポイントは、次の通りである。

◇　タップ課題では、リズムへの定位を補強するために、図版のリズムパターンに合わせ、リズムを言語化して「タン、タン、ターアー、…」という言葉かけを行う。

◇　動作課題では、行動調整を補強するために、動作を言語化して「グー、グー、チョン」という言葉かけを行う。

(2) 空間概念の指導

空間概念の発達は、ひらがなの読みの基礎技能である文字を識別するための視覚認知力の発達に作用している。空間概念は、ボディ・イメージの形成を基盤として、三次元空間概念、二次元空間概念の順に発達する。

ア　三次元空間概念の指導

(ｱ) ボディ・イメージの形成

概念は身体を基盤に形成される。空間概念もボディ・イメージ（身体像）が、その基盤である。ここでは、自己の身体部位を指し示すことが課題である。

【ステップ１】　頭、手、足、腹、尻、背中　／　目　鼻　口　耳

【ステップ２】　肩、膝、肘、５本指

(ｲ) 身体座標軸の形成

初めに、身体を原点とする身体座標軸の形成を図る。ここでは、自己の身体上の上下、左右、前後、及び身体を少し離れた上下、左右、前後を理解することが課題である。

【ステップ１】　頭足、左右の手、腹背との対応による上下、左右、前後の理解

【ステップ２】　身体を離れた「側（がわ）」としての上下、左右、前後の理解

(ｳ) 空間座標軸の形成

次に、身体の外側に原点を移した空間座標軸の形成を図る。ここでは、正面空間において、ある物を原点として、その上下、左右、前後を理解することが課題である。

【ステップ１】　人形やミニカーを原点とした上下、左右、前後の理解

【ステップ２】　分類箱の中心を原点とした上下、左右、前後の理解

（図4-4）

図4-4 空間座標系の形成（分類箱）

イ　二次元空間概念の指導

二次元空間概念の指導は、三次元空間での位置概念を二次元の小さな空間に圧縮して操作できるようにすることが目的である。ここでは水平・垂直の直交座標軸を基準とする上下、左右の概念を扱う。文字を構成するためには、より分化した空間定位力が必要となるが、それは、ひらがなの書きの習得に必要な基礎技能の指導の段階で扱う。

ここでの課題は、ワークシート（図4-5）上に示された座標軸をモデルとして、イラストの上下、左右の位置に丸磁石を置くことである。

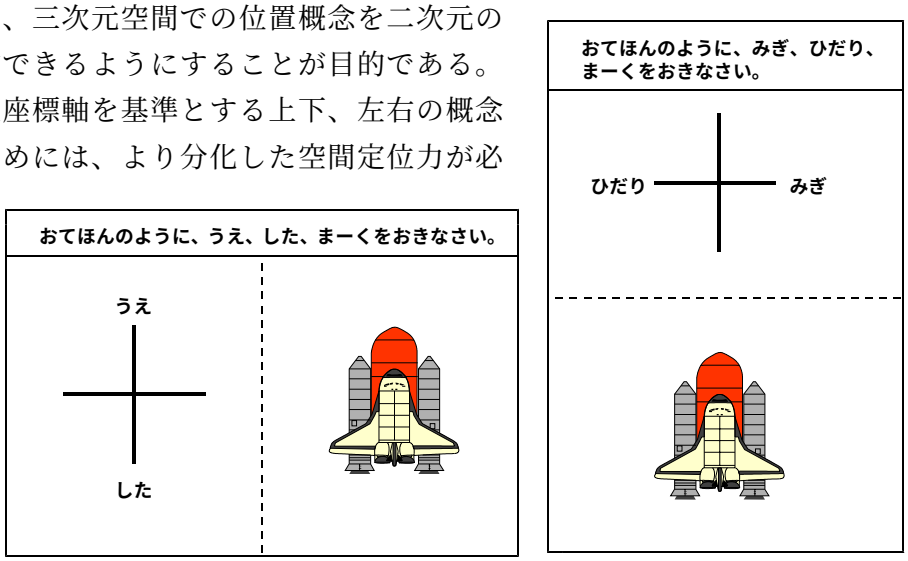


図4-5 二次元空間概念の指導（ワークシート）

空間概念の指導における指導上のポイントは、次の通りである。

◇　概念形成は、身体運動を通した指導が重要である。概念は、身体運動が圧縮されたものである。具体物を操作する（分類箱の上下にオモチャを入れる）、言語化する（「ヒダリ・ミギ」とつぶやく）など、運動化することにより概念を明瞭にすることができる。

◇　左右概念の形成には利き手の確立が影響するものと思われる。食事場面で箸を持つ手を意識付ける、自由画の場面でペンを持つ手を意識付けるなど、適切な働きかけが必要である。「左から右」という言語化を通して、左右を確立していく。

◇　二次元空間概念の指導の初期の段階では、モデルとする座標軸上での位置とイラスト上での位置とに混乱が起きないよう、ワークシートを分かりやすく構造化する。上下を抽出する課題では、モデルとなる座標軸をイラストの横に配置する。左右を抽出する課題では、上に配配置する。

3　基礎技能

ひらがなの読み書きの基礎技能には、読みの基礎技能として、①語の音節構造の分析力と②文字を識別するための視覚認知力がある。書きの基礎技能としては、③文字を構成するための空間定位力がある。

(1) 語の音節構造の分析力の指導

語の音節構造の分析力は、ひらがなの読みの習得と、それ以降の語の読み・書きの習得の基本過程を構成する重要な技能である。

ひらがなは、原則的に日本語の音節音を表す音節表音文字である。その習得は、単に文字の音価を知ること（「あ」を「ア」と読めること）ではない。日本語の様々なことばの中から、それらを構成する個々の音節音に注意を向け、その中から一定の音節音を取り出して、それに文字記号を定着させる過程である。これは、語の音節構造を知る過程でもある。

語の音節構造の分析とは、語を音節に分解し、音節を抽出し、語の音節構造を知る行為をさす。例えば、口頭で提示される「アヒル」という話しことばが、どういう音節から構成されているのか、その音節の要素と順序性を分析する行為である。この音節構造を分析する過程は、しりとり遊びや頭に「ア」のつくことば探しなど、遊びの中でみられるものである。

語の音節構造の分析力は、「語の音節分解」と「語の音節抽出」の指導により高めることができる。

ア　語の音節分解の指導

語の音節の時間的連鎖を、図版のマス目に積み木を入れていく動作と協応させながら、空間的連鎖に置き換えて区切れるようにする。

イ　語の音節抽出の指導

語の音節分解によって区切られた各音節音が、何という音であるかを指摘できるようにする。ひらがなの読みを導入する条件は、語頭音が抽出できることである。語頭音の積木だけに色を塗ることで、その抽出を補強することができる（図4-6）。

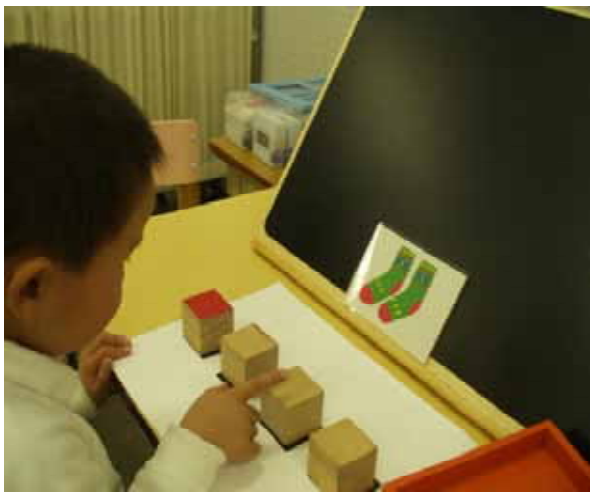


図4-6 語の音節抽出（語頭音）

語の音節構造の分析の指導における指導上のポイントは、次の通りである。

◇　語の音節構造の分析行為の準備として、文を分節に分ける操作の練習が効果的である。

◇　語を選択する場合は、使い慣れている語で、発音可能な音から構成され、最終音が撥音や長音以外のものがよい。

◇　音節分解を行うためには、語を構成する各音節音を一定時間把持しておく必要がある。指導の際には、図版のマス目の間隔を徐々に広げるなどの工夫が効果的である。

(2) 文字を識別するための視覚認知力の指導

文字を識別するための視覚認知力は、ひらがなの読みの習得にとって必須の技能である。文字を識別するためには、文字の構成要素である線や点に注意を向け、その方向、位置、長さ、角度、配置などの特性を弁別する力が必要となる。この力は身体を基盤として形成される上下・左右の空間概念を準備技能として、注意機能の発達とも密接に関連しながら発達する。

文字を識別するための視覚認知力は、「方向抽出」「方向弁別」「位置弁別」「長さ弁別」「角度弁別」「配置弁別」の指導により高めることができる。

ア　方向抽出の指導

方向弁別の前段階の指導である。方向刺激の強い図形を用いて、「方向」それ自体を抽出することが課題である（図4-7）。

イ　方向弁別の指導

見本カードと同じ方向になるように、選択カードを置く（図4-8）。

ウ　位置弁別の指導

見本カードと同じ位置になるように、選択カードを置く（図4-9）。

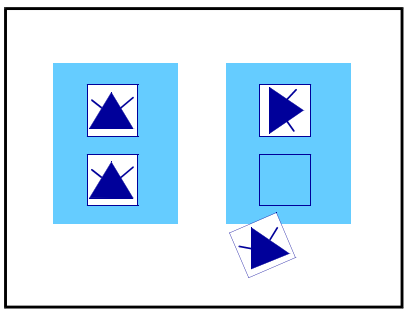


図4-7 方向抽出の指導

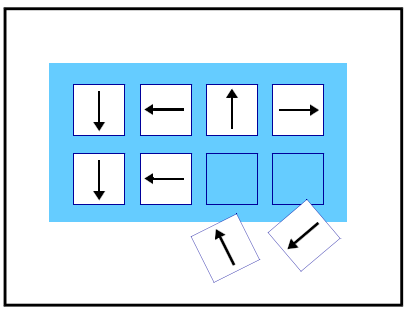


図4-8 方向弁別の指導

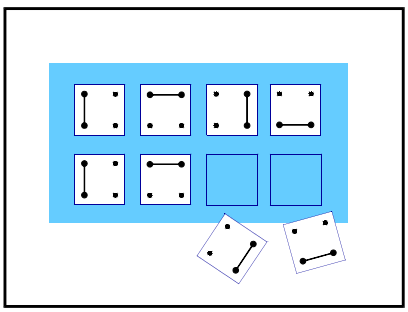


図4-9 位置弁別の指導

エ　長さ弁別の指導

見本カードと同じ長さになるように、選択カードを置く（図4-10）。

オ　角度弁別の指導

見本カードと同じ角度になるように、選択カードを置く（図4-11）。

カ　配置弁別の指導

見本カードと同じ配置になるように、選択カードを置く（図4-12）。

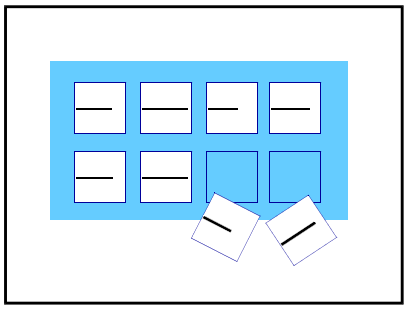


図4-10 長さ弁別の指導

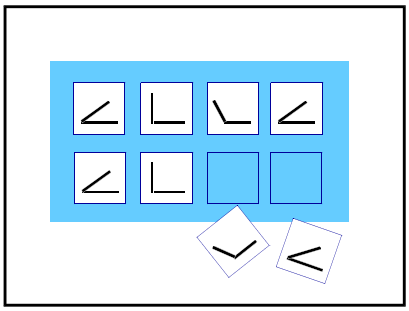


図4-11 角度弁別の指導

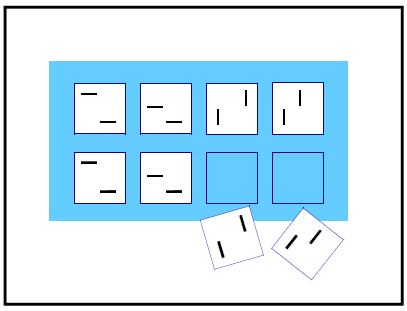


図4-12 配置弁別の指導

文字を識別するための視覚認知力の指導における指導上のポイントは、次の通りである。

◇　垂直・水平の基準を統制した上で比較・弁別の作業が行えるよう、正方形の型はめ枠を設定し、そこに選択カードを置くようにする。

◇　弁別の対象は、違いの大きいものから小さいものへ徐々に難しくする。

◇　弁別の選択肢は、二者択一から徐々に増やす。

◇　指を操作する（なぞる）、言語化する（「とんがってる」とつぶやく）など、運動化することにより特性の抽出を明瞭にすることができる。

◇　弁別の操作の習熟を図るため、ワークシートを併用する。市販のものではフロスティッグ視知覚学習ブックがある。「空間における位置」の課題は図形の反転・回転を弁別するもので、方向弁別の指導の応用である。「空間関係」の課題は形態や模様の構成を分析するもので、配置弁別の指導の応用である。

(3) 文字を構成するための空間定位力の指導

文字を構成するための空間定位力は、ひらがなの書きの習得にとって重要な技能である。文字を構成するためには、構成要素を抽出して、それを二次元空間上に配置しなければならない。そのためには垂直・水平の直交座標軸を基準枠として、配置すべき位置と方向を定位する力が必要である。この力は、縦横斜め、上下、左右、間など、方向と位置の概念を基盤として発達する。

文字を構成するための空間定位力は、「座標抽出とパターン構成」の指導により高めることができる。課題の状況及びパターンの例は、次の通りである（図4-13、図4-14）。

◇　見本項は、ワークシート（Ａ４サイズ横置）に描かれた基準枠の上に、点及び線を一定のパターンに配置したものである。

◇　構成板は、基準枠の描かれたワークシートそれ自体である。

◇　座標抽出とは、見本項のパターン上で、起点、屈折点、交差点、終点の位置を指さし及び言語（「左上と真ん中の間」とつぶやく）により抽出することである。

◇　パターン構成とは、構成板上で、該当する位置及び方向に点及び線を置いて、見本と同じパターンを再現することである。

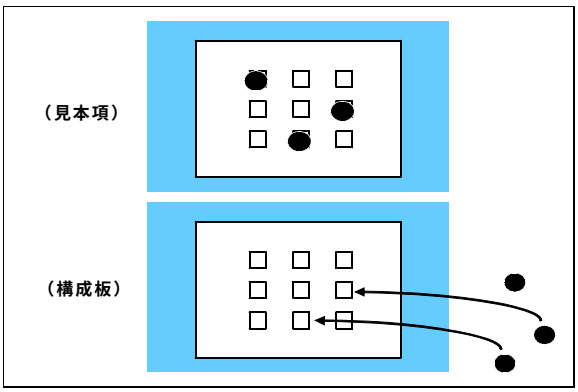


図4-13 座標抽出とパターン構成の指導

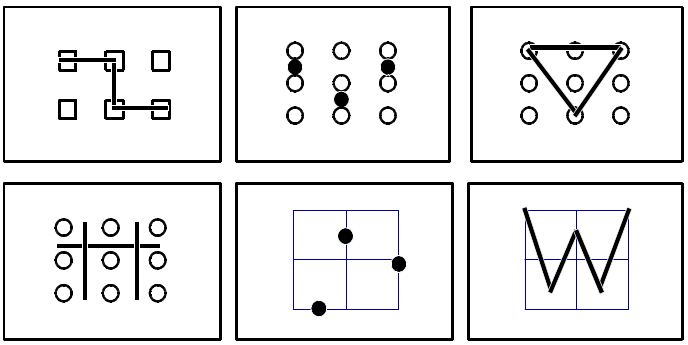


図4-14 パターンの例

課題の難易度を設定する原則は、次の通りである。

【基準枠の条件】

◇ 定位位置は、２ヶ所から、３ヶ所、４ヶ所、６ヶ所、９ヶ所へと直交的に増やす。

◇ 定位位置の面積は、３㎝四方の枠から、２㎝四方の枠、直径１㎝の円へと狭める。

◇ 分離した点としての位置から、連続した基準枠上の位置関係へと移行する。

【基準枠上の構成物の条件】

◇ 点としては丸磁石を用い、定位点を１点から徐々に増やす。

◇ 線としては棒磁石を用い、定位線を１本から徐々に増やす。

◇ 線分の方向（縦横斜め）の分化を図る。続いてそれらを組み合わせる。

◇ 線分の起点、終点を基準枠の点または線上から、枠内の任意の位置（間）へと移行する。

磁石を用いた操作によるパターン構成が十分に行われるようになった後には、ペンを用いた書記によるパターン構成へと移行する。

課題の難易度を設定する原則は、前段階とほぼ同様である。

【基準枠の条件】

◇ 基準枠の型は、田型から□型へと移行する。

◇ 基準枠の大きさは、10㎝四方の枠から７㎝四方の枠へと1/2の面積に縮小する。

【基準枠上の構成物の条件】

◇ 基準枠上の構成物の条件

◇ 直線から曲線へと移行する。

◇ 線の複合（屈折・交差）から閉合のある複雑なパターンへと移行する。

文字を構成するための空間定位力の指導における指導上のポイントは、次の通りである。

◇ 初期の段階では、定位を補強するために点及び線を色別にする。

◇ 見本項のパターン上で座標抽出を行った後に、構成板の基準枠上でも同様に指さし及び言語による座標抽出を行う過程を設定することにより、座標抽出の内面化を促進させることができる。

４　まとめ

ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法の研究に取り組んだ。先行研究をもとに幼児に対する事例研究を行いながら、一定の指導体系を整理した。この成果の一部は、盲学校のセンター化事業として実施されたフロスティッグ視知覚発達検査法研修会や栃木県総合教育センター主催の平成17年度自立活動研修１（見ること）において、小・中学校等の教員に対して情報提供された。

今後は、本研究で提案したひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法を各学校で実践してもらい、それらを持ち寄って事例研究を行いながら指導体系をさらに充実・発展させていく機会が求められる。盲学校の専門性を生かした研修会として、これを位置付けていくことが必要である。

第２節　視覚認知の指導に関する研修会の実施

文字の読み書きに困難のあるＬＤ児の指導に関して、ひらがなの読み書きの基礎技能の中から特に視覚認知をとりあげ、小学校等の教員を対象に実態把握と指導法についての研修会を実施した。小学校等の教員と共に研修する場を設定することが、ＬＤ児に対する間接的な支援になるのではないかと考えた。

１　フロスティッグ視知覚発達検査

文字の読み書きに困難のあるＬＤ児の場合、文字のパターンを識別するための視覚認知力など、読み書きの基礎技能の段階につまずきがあることが考えられる。

フロスティッグ視知覚発達検査は、視知覚の機能を５つの知覚技能で捉え、視知覚能力の発達状況を把握する検査である。表4-1は、各下位検査の知覚技能と関連する読み書きの困難をまとめたものである。なお、この検査では「視知覚」を「視覚的刺激を認知して弁別し、それらの刺激を以前の経験と連合させて解釈する能力」と定義しているが、本研究ではこれを「視覚認知」という語に置き換えて用いている。

表4-1 フロスティッグ視知覚発達検査の知覚技能と関連する読み書きの困難

下位検査		知覚技能 ／ 関連する読み書きの困難
検査Ⅰ	視覚と運動の協応	目と手の協応動作 （読み）・文字をすらすらと読めない。 （書き）・文字をすらすらと書けない。
検査Ⅱ	図形と素地	素地に対する図形の知覚 （読み）・ページの中で指示された単語が見つけられない。 ・よけいな文字を入れたり、文字を省略して読む。 ・辞書の中で単語を見つけられない。 （書き）・重なりのある線の文字の書きまちがえが多い。 ・文字をとばして書き写す。
検査Ⅲ	形の恒常性	大きさ、線の濃淡、構成、空間における位置等の条件が異なる図形の知覚、類似図形との弁別 （読み）・よく似た文字が弁別できない。 ・フォントの違う文字を同じ文字として読みとれない。 （書き）・よく似た文字をまちがえて書く。
検査Ⅳ	空間におけ位置	図形の反転・回転の弁別 （読み）・文字の順序を逆に読む。 （書き）・鏡映文字を書く。
検査Ⅴ	空間関係	形態や模様の分析 （読み）・長い単語が読めない。 （書き）・書き順をまちがえる。 ・模写ができない。

２　視覚認知の指導の実際

視覚認知に困難のある弱視児への指導事例を以下に紹介する。

［事例］視神経萎縮、視力 右0.08 左0.05
知的発達レベルは、軽度遅滞域から境界域の範囲にある。
・語彙数は豊富で、絵カードを見て名称を答えることができる。
・上中下、前後は理解できている。左右は完全には理解できていない。
・なぞり書きやシール貼りなど、目と手の協応が難しい。
・ひらがな（清音）は、半数程度を読むことができる。

視力だけでは、見えにくさの状況を捉えることは難しい。中枢性の疾患の場合、認知障害のある可能性が高い。本児の場合、なぞり書きやシール貼りなど、目と手の協応が難しいことから、視覚認知の実態を把握するため、フロスティッグ視知覚発達検査を行った（表4-2）。

その結果、すべての下位検査において困難が認められたが、中でも検査Ⅰ「視覚と運動の協応」、検査Ⅱ「図形と素地」、検査Ⅴ「空間関係」が特に困難であると判断された。

そこで週１～２時間の自立活動の時間を視覚認知に関する指導にあてた。視覚認知の基礎となる粗大運動や具体物の操作活動に併せて、学習ブックとワークシートを用いた指導を継続した。ワークシートは、学習ブックや幼児向け学習教材を参考に、課題となる部分を見やすく工夫した自作教材である（図4-15～19）。

継続的な指導により、視覚認知力の向上が認められた。特に形の恒常性と空間における位置、空間関係の伸びが顕著であった。

表4-2 ﾌﾛｽﾃｨｯｸﾞ視知覚発達検査の結果（知覚年齢）

検査実施時の生活年齢	8歳9ヶ月	9歳9ヶ月
Ⅰ　視覚と運動の協応	3：3	3：9
Ⅱ　図形と素地	3：4	3：4
Ⅲ　形の恒常性	4：0	5：3
Ⅳ　空間における位置	4：7	5：8
Ⅴ　空間関係	3：8	4：10

【手作りワークシートの例】

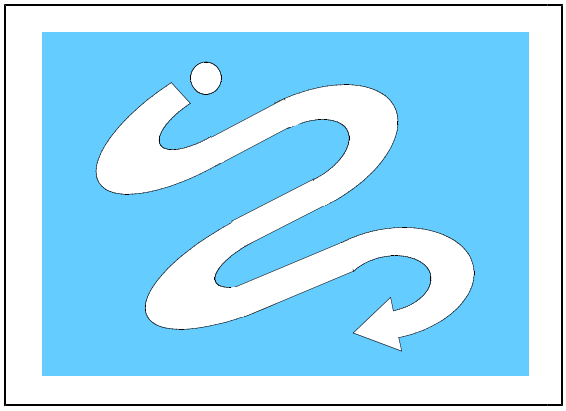


図4-15 案内線のある線たどり

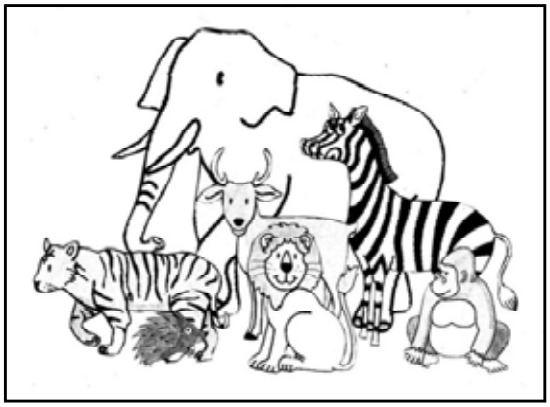


図4-16 どんな動物がいるかな？

図4-17 交差する線たどり

図4-18 おなじ形はどれ？

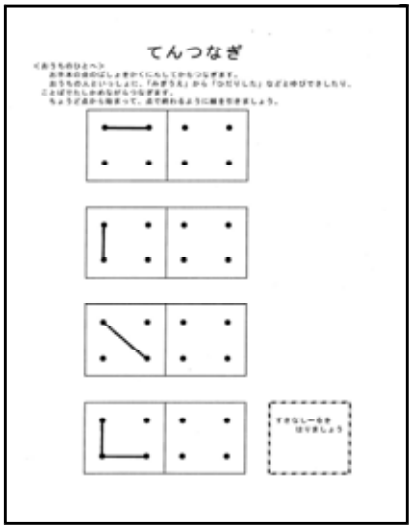
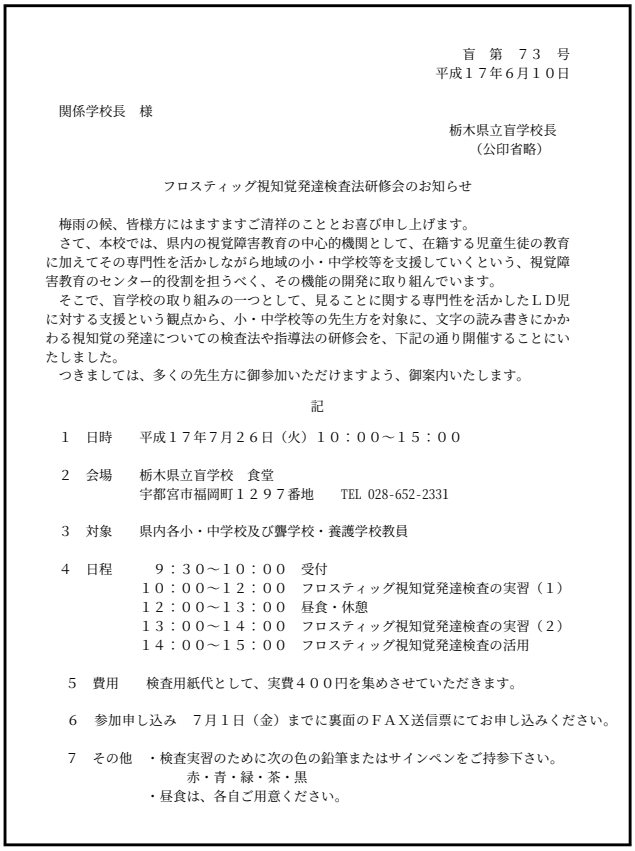


図4-19 点つなぎ

３　研修会の実施

(1) 研修会の案内

研修会は、盲学校のセンター的機能の一つである理解教育支援事業の担当者が、本研究のメンバーと協力して行うことにした。研修会の案内として「フロスティッグ視知覚発達検査法研修会のお知らせ」を県内の公立私立小・中学校及び聾・養護学校に送付した。市町村立小・中学校へは、各教育委員会に配布を依頼した。学校長宛の文書の他に掲示用のチラシを同封し、多くの先生方の目にとまるよう配慮した。この他、県内各地区で行われる特別支援教育連携協議会でも研修会の趣旨を説明し、チラシを配布して参加を呼びかけた。盲学校のホームページにも掲載した(図4-20､21)。



盲　第　７３　号
平成１７年６月１０日

関係学校長　様

栃木県立盲学校長
（公印省略）

フロスティッグ視知覚発達検査法研修会のお知らせ

梅雨の候、皆様方にはますますご清祥のこととお喜び申し上げます。
さて、本校では、県内の視覚障害教育の中心的機関として、在籍する児童生徒の教育に加えてその専門性を活かしながら地域の小・中学校等を支援していくという、視覚障害教育のセンター的役割を担うべく、その機能の開発に取り組んでいます。
そこで、盲学校の取り組みの一つとして、見ることに関する専門性を活かしたＬＤ児に対する支援という観点から、小・中学校等の先生方を対象に、文字の読み書きにかかわる視知覚の発達についての検査法や指導法の研修会を、下記の通り開催することにいたしました。
つきましては、多くの先生方に御参加いただけますよう、御案内いたします。

記

１　日時　　平成１７年7月２６日（火）１０：００～１５：００

２　会場　　栃木県立盲学校　食堂
宇都宮市福岡町１２９７番地　　TEL 028-652-2331

３　対象　　県内各小・中学校及び聾学校・養護学校教員

４　日程　　９：３０～１０：００　受付
１０：００～１２：００　フロスティッグ視知覚発達検査の実習（１）
１２：００～１３：００　昼食・休憩
１３：００～１４：００　フロスティッグ視知覚発達検査の実習（２）
１４：００～１５：００　フロスティッグ視知覚発達検査の活用

５　費用　　検査用紙代として、実費４００円を集めさせていただきます。

６　参加申し込み　７月１日（金）までに裏面のＦＡＸ送信票にてお申し込みください。

７　その他　・検査実習のために次の色の鉛筆またはサインペンをご持参下さい。
赤・青・緑・茶・黒
・昼食は、各自ご用意ください。

図4-20 研修会の案内文書

小・中学校の先生方へ

視力に問題はないが、文字の読み書きや図形の認知に
つまずきのあるお子さんはいませんか。

研修会のご案内

フロスティッグ視知覚発達検査法

日時：平成１７年７月２６日（火）
１０時～３時

場所：栃木県立盲学校

費　　用：検査用紙代　４００円

持参する物：色鉛筆またはサインペン（赤・青・緑・茶・黒）
筆記用具、昼食、上履き

学校への案内図

お問い合わせ
栃木県立盲学校　〒321-0342　栃木県宇都宮市福岡町1297
TEL．028-652-2331
FAX．028-652-4602

図4-21 研修会のチラシ

(2) 実施ガイドの作成

フロスティッグ視知覚発達検査法研修会を実施するにあたり、日本版フロスティッグ視知覚発達検査実施要領と採点法手引き≪尺度修正版≫をもとに、参考資料として「実施ガイド」を作成した。

この検査は、個別と集団のいずれの方法でも実施することができるが、検査実施要領は集団で実施する場合を基準として説明されている。視覚認知に困難があると思われる子どもにこの検査を適用する場合、個別に実施することが適当である。そこで個別の実施を想定して「実施ガイド」を作成した。

子どもが検査に取り組みやすいように、分かりやすい言葉を工夫したり、検査のポイントを押さえたりして、課題の提示の仕方を検討した。子どもが検査に集中して、持っている力を十分に発揮できるよう、筆記用具の選択や、自作スリットの活用なども検討した。

検査の実施中に、検査者が採点基準等を参考に検査のポイントを確認できるよう、実施要領と採点法を見開きにするなどの工夫も行った。

(3) 研修会の実施

研修会には100名を超える参加申込みがあったが、会場設営の関係から締切日以降の参加者を制限した。当日の参加者は合計で96名であった。内訳は小学校教員57名、中学校教員14名、養護学校教員25名である。ＬＤ児の支援に関する研修ニーズの高さを改めて確認することができた。

研修会では、初めにフロスティッグ視知覚発達検査法の概要を説明してから、実施ガイドに沿って、下位検査ごとに実施方法と留意事項を確認しながら実習を進めた。その後、検査の活用について、事例を紹介し、実態把握と指導の実際を説明した。

次年度のセンター化事業の計画を立てる際の参考とするため、研修会終了時にアンケートを実施した。参加者の25%が「大いに満足」、70%が「満足」と回答した（図4-22）。

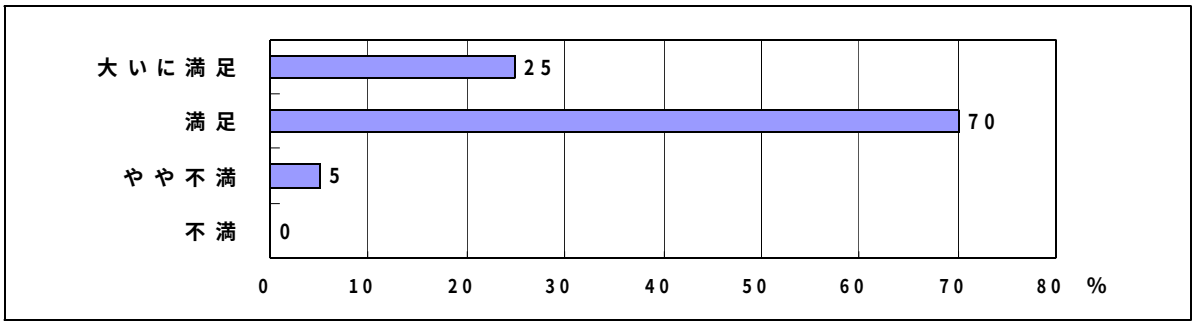


図4-22 研修会のアンケート結果

自由記述欄には次のような意見がよせられた。

・検査実習はよく理解できた。さっそく実態把握に用いてみたい。
・視知覚発達について、分析とトレーニングの意義がよく分かった。
・次回は学習ブックの活用例や指導事例を詳しく知りたい。
・多くの教員がこのような研修を受けられるとよい。
・さらに教材等の研修の場がほしい。
・検査の実施方法や採点方法などの実習がためになった。検査結果をどう判断し、どんな指導をしていったらいいか、具体的な指導方法や事例についてもっと紹介してほしい。

5　まとめ

文字の読み書きに困難のあるＬＤ児の指導に関して、ひらがなの読み書きの基礎技能の中から特に視覚認知の指導を取り上げ、小学校等の教員を対象にフロスティッグ視知覚発達検査法による実態把握と指導法についての研修会を実施した。

研修会の準備のために実施ガイドや説明資料を作成することを通して、研修担当者自身が視覚認知の指導に関する知識・技術を整理することができた。対外的な研修会を開催することにより、研修担当者自身の専門性がさらに高まり、それを盲学校内での弱視児の指導に還元することができたと捉えている。

参加者の多くから、今後の指導に生かす手がかりを得ることができ、充足感を得ることができたという評価があったことは、一定の成果であった。今後は、参加者が指導事例を持ち寄って、具体的な指導法について協議できる研修についても検討していく必要がある。

視覚に関する専門機関である盲学校が、小・中学校の特別支援教育に対する支援を実践する場合、「文字の読み書きの基礎技能」など、学校の持つ専門性にテーマを絞ることが重要である。そのテーマに限定して、小・中学校の教員と共に研修する場を設定することが、専門機関としての盲学校のセンター的機能であると捉えている。この取組を継続しながら、より深みのある研修会が実施できるよう検討していきたい。

第５章　養護学校との連携による視覚障害児への支援

第１節　養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児への支援

知的障害や肢体不自由の他に、見えにくさもある重複障害児は、注視や追視による環境の把握が困難であるため、人や物への興味関心が育ちにくいことが多い。その結果、自発的な探索活動にもとづく環境との相互作用が制限され、それが発達全体に影響を及ぼすことになる。見えにくさのある重複障害児に対して、見やすい環境を整えることはとても重要である。

盲学校のセンター的機能の開発に向けて、アンケート調査による支援ニーズの把握を行った結果、聾学校・養護学校の小学部においては93%の学校に見えにくさのある児童がいることが確認された。

盲学校には、「見えにくさに対する配慮」という点で、実践的な知識・技術の蓄積がある。これを生かして、養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児に対して、どのような支援ができるのかを実践的に研究した。その実際について、「視機能評価の工夫」、「視機能評価と見やすい学習環境の整備」、「見ることを促すための働きかけ」という観点でまとめ、以下に示す。

１　視機能評価の工夫

見やすい環境を整えることにより、子どもの主体的な環境への働きかけを促すことができる。視機能評価の目的は、見やすい環境を整えるために、どのような場面でどれだけ視覚が活用できるかを把握することである。

重複障害児の場合、一般的な方法では視力や視野が評価できないことが多く、子どもの興味関心や行動特性に合った評価方法を工夫することが必要になる。そのためには、子どもをよく知っている担任や保護者と協力して行うことが不可欠である。子どもの好きな活動、意思の表出の仕方、普段の学習や生活の状況などは個別性が高く、相談依頼を受けた盲学校の相談担当者だけでは判断できないことが多いからである。

(1) ランドルト環単独視標による視力評価

ア　指さしによる評価

・ランドルト環の切れ目の方向を言葉で答える際に、上下方向に関しては答えが安定していたが、左右方向に関しては左右の概念が未確立なために安定しなかった。そこで、上下は言葉で左右は「こっち」と言いながら指さしで答えることを提案した。
・担任に声をかけてもらって、集中を促しながら実施すると、安定した答えを引き出すことができた。推定視力は0.35であった。

イ　ハンドルのマッチングによる評価

・質問に対して言葉で答えることができないため、マッチング用のハンドル環を使用した。最初に対象児の目の前で、単独視標とハンドル環の切れ目の向きを合わせるマッチングを行って見せた。次に対象児がハンドル環を持って担任のガイドによりマッチングを行った。
・切れ目の向きを合わせることが理解できたところで、評価を開始した。対象児が視標にハンドル環を合わせようと前に出てきてしまうので、椅子に座ってもらった。１回ごとに盲学校の相談担当者が視標を持って近づき「ぴったりだね」と対象児のハンドル環に重ねてみせると、落ち着いて取り組むことができた。推定視力0.02であった。

(2) ＴＡＣによる視力評価

ＴＡＣ（Teller Acuity Cards）は、グレーのボードを提示して、その片側にある縞模様の視標を子どもが注視・選択できるかどうかにより、視力を推定するものである（図5-1）。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。視力評価は、子どもの目の動きを観察しながら行う。

ア　言葉での応答による評価

・言葉によるコミュニケーションは可能であるが、ランドルト環での視力評価は困難であった。初めに自作した「シマウマ」と「白い馬」の絵カード（図5-2）を使って、シマウマを選ぶ（縞に注目する）遊びを行ってからＴＡＣによる評価に入った。
・ＴＡＣを提示して「シマウマが隠れているよ」と声をかけると、縞を指さして「シマウマいた」と答えることができた。縞が認識できなくなり「あれ、いなくなっちゃった」とつぶやくまで、集中して取り組むことができた。推定視力は0.18であった。

イ　子どもの視線を観察することによる評価

・言語や指さしによる応答は困難であった。担任が児童の後ろから座位を支え、盲学校の相談担当者がカードを提示して実施した。視距離は、38㎝に固定した。評価を開始してから２～３枚目のカードまでは、提示した瞬間には縞視標の方へ視線を動かすのだが、すぐに視線を上の方や相談担当者の顔の方へ移し、視線が定まらなかった。
・同じ視標のカードを繰り返し提示するうちに、縞視標の方を見た時にほんの少し表情が変わることが起こった。盲学校の相談担当者は、その表情とその意味を読み取ることができなかったが、普段の児童の行動を知っている担任は、すぐに「縞視標が分かって喜んでいる表情だ」と読み取ることができた。
・その後、４～５枚目になると、児童はそこで何をするのか分かってきたようで、カードの中を見まわしたり、左右に視線を動かして見比べる様子がみられるようになった。縞視標の部分を探す視線の動きの中で、一瞬、縞視標のある方で視線が止まることが認められ、確かに視認できていると判断することができた。0.30以上のカードになると、視線を止める位置が明確に定まらなくなった。推定視力は0.22であった。

図5-1 ＴＡＣ（Teller Acuity Cards）

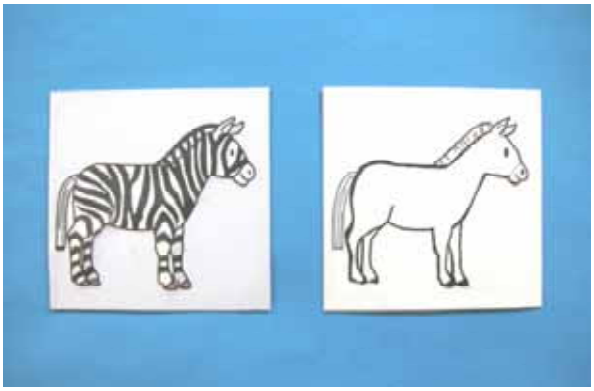


図5-2 「シマウマ」と「白い馬」の絵カード

２　視機能評価と見やすい学習環境の整備

担任や保護者と協力して視機能評価を行うことで、実際の生活や学習の場面における教材の工夫やかかわり方の工夫など、支援につながる実際的なアイディアをその場で検討することができた。

(1) 小学部の訪問教育学級で学ぶ脳性麻痺児に対する支援

日常生活は全介助で移動時には車椅子を使用している。視覚を活用しているのかどうか、保護者も担任も分からないという状況であった。そこでＴＡＣによる視力評価を行った。

・評価の開始時には、ＴＡＣを提示しても視線を向ける様子はみられなかった。そこで明るさの変化に対する気づきの様子をみるため、相談室の照明を変化させることにした。相談担当者が「電気消すよ～」と伝えてから相談室の照明を消すと、びっくりして喜ぶ行動がみられた。
・そこで縞模様を貼り付けた缶を照明のスイッチに見立てた遊びを行った。相談担当者が「スイッチ、ポン！」と言いながら本生徒の手をガイドして縞模様の缶を軽くたたく。それに合わせて、もう一人の相談担当者が部屋の照明を付けたり、消したりする。この遊びをゆっくりと繰り返すうちに、本生徒は照明を確かめるように天井を見たり、明るさの変化に笑顔で反応をみせたりするようになった。
・その後で、再度ＴＡＣを提示して「縞々スイッチあるかな～」と働きかけると、縞視標に視線を向ける様子が確認できた。推定視力は0.007～0.01であった。

この視力評価の後で、保護者と担任とともに、本生徒に対する生活や学習場面での見やすい環境の整備について、話し合った。

視力は、どの大きさのものがどの距離で分かるかを数字で表したものである。この数字を生活や学習の実際場面に生かすためには、表5-1のような換算表を備えておくと便利である。これをもとに遊ぶときの玩具の大きさ、食べるときのおやつの大きさなどを実際場面で検討できるようにする。子どもがうまくやりとりに乗ってこない場合は、教材の大きさが適切かどうかを距離との関係で考えるようにする。

本生徒の推定視力を0.01とすると、50㎝の距離なら1.5㎝の大きさのものが見えるが、３ｍの距離になると9㎝近い大きさでないと見つけられない。しかもこの大きさは、ようやく見つけられる大きさである。コミュニケーションの場面で相手の表情を見分けたり、買い物の場面で好きなおやつを選んだりするためには、より近づいて見られるようにしなければならない。

表5-1 その子どもの視力で見える最小の大きさ(㎝)

	見　る　と　き　の　距　離						
視力	30cm	＊50cm	1m	1.5m	2m	＊3m	5m
1.000	0.01	0.01	0.03	0.04	0.06	0.09	0.15
0.800	0.01	0.02	0.04	0.05	0.07	0.11	0.18
0.400	0.02	0.04	0.07	0.11	0.15	0.22	0.36
0.200	0.04	0.07	0.15	0.22	0.29	0.44	0.73
0.100	0.09	0.15	0.29	0.44	0.58	0.87	1.45
0.050	0.17	0.29	0.58	0.87	1.16	1.75	2.91
0.020	0.44	0.73	1.45	2.18	2.91	4.36	7.27
＊0.010	0.87	＊1.45	2.91	4.36	5.82	＊8.73	14.54
0.005	1.75	2.91	5.82	8.73	11.63	17.45	29.09
0.002	4.36	7.27	14.54	21.82	29.09	43.63	72.72
0.001	8.73	14.54	29.09	43.63	58.17	87.26	145.43

この相談場面において、保護者からは「明るさの変化に子どもがこんなにも喜び、自分から期待して見ることを行っている様子を知ることができて、とても嬉しい。食事や着替えなどの際にも、子どもの見ることを大切にしながらかかわるようにしたい。」という積極的な意見がよせられた。訪問教育学級の担任からも、教材・教具の大きさや提示距離などを意識しながら、見ることを促す働きかけを行っていくとの意見が出された。

このことにより、本生徒の視覚による環境の把握が促され、認識が深まり、学習の動機付けがさらに高まっていくことが期待された。

(2) 一般就労を目指している高等部生徒に対する支援

矯正視力は0.35であり、他にも視野の欠損があることが医療機関から伝えられていた。しかし、保護者も担任も日常生活上でどのような見えにくさがあるのか、よく分からないという状況であった。そこで対座法による視野評価を行った。

・生徒と担任には向かい合って椅子に座ってもらった。
・盲学校の相談担当者は生徒の背面に立って、針金の先に付けた直径５㎜のシールを左右方向から徐々に中心部に近づけていくことをランダムに繰り返した。担任は生徒に声をかけながら自分の鼻に貼った「スマイル」キャラクターのシールに注視を促しつつ、生徒の眼が針金のシールに気づいた位置を観察した。
・その結果、左側に比べ右側からのシールの発見が遅れることが確認された。このことから、右側の視野が狭いことが推察された。

高等部では、教科担任制がとられており、複数の教員が本生徒の授業にかかわっている。また、本生徒の所属する学級では黒板を使った授業が多い。そこで、本生徒に対する見やすい学習環境の整備について、共通理解しておく事項を検討した。

【視力に対する配慮】

どの授業においても、本生徒にとって十分なサイズの文字が板書されるよう、文字サイズの目安となる枠を、黒板に貼り付けておくことが考えられた。

【視野に対する配慮】

① 広い範囲の情報を把握しやすくする

座席は教室の右側に配置することが考えられた。教室正面の広い範囲の状況を把握するためには、本生徒にとって比較的優位な左側の視野を活用しやすい位置に座席を配置した方が効率的だからである。また広い範囲の状況を把握するために、首を回す負担も軽減される。

② 必要な情報に直接アクセスしやすくする

黒板の中の注目すべき場所を大きな矢印で示すことが考えられた。また連絡事項の欄を黒板の中の一定位置に設定し、太線の枠で示すことが考えられた。連絡事項を自分で確認する習慣を身に付けるための配慮である。

作業学習では、部品のカゴを作業テーブル上の左側に寄せて置くことが考えられた。個々の部品を確認しながら作業を進める際に、見落としによる間違いを少なくするための配慮である。

ここで検討された見やすい学習環境の整備は、その後の指導を通して、より具体的な条件が明確になっていくことが期待される。本生徒の就労を支援するにあたっては、「視野の欠損」「視能率の損失率○%」という医療機関からの情報だけを就労先に伝えるのは十分ではない。実際状況を示して、どのような職場環境であれば効率的な仕事が実現されるのかを具体的に伝えることが重要である。相談の最後に、このことを確認した。

３　見ることを促すための働きかけ

見ることは、本来目的的な行動である。単に目が対象物に曝されているだけということはない。視覚的な教材を子どもの目の前に繰り返し提示するだけでは、見ることを促すことはできない。かかわり手は、子どもが能動的に見るような状況を作ることがとても重要である。

そのためには、「見ること」だけを切り離して考えるのではなく、子どもが自分を取り巻く世界を分かろうとする過程上に、「見ること」をどのように位置付けることができるかという視点で、働きかけの手続きを検討することが大切であった。

(1) 弱視と肢体不自由のある幼児に対する支援

推定視力は0.02（眼鏡装用、両眼）である。毎回の教育相談において、本児が建物の中を移動する過程で、見ることを促す働きかけを丁寧に行った。玄関から相談室までの移動の経路には、本児が見たり触ったりして確かめることのできる牛の人形、エレベーター・ボタン、牛の顔などの手がかりを配置した（図5-3、4、5)。移動中の本児と相談担当者の様子を以下に示す。

・あいさつの後、本児は「コー」と言いながら右手を挙げて行き先を示し、担当者の顔を見て移動を開始することを求める。担当者は本児の右手に触れて「行こうだね」とその発信に応答してから移動を始める。担当者は本児の手の動きや目の動きに応じられるよう、車いすの横に位置して廊下を壁づたいにゆっくりと移動する。
・手すりに吊してある牛の人形を見つけると、本児は体を前に乗り出してそれをつかみ、引っ張って遊ぶ。移動の途中に牛の人形で遊ぶという経験が記憶化され、次第に牛の人形を予測して見つけようとする行動がみられるようになる。
・エレベーターに入ると、本児は黄色の操作盤を見つけて手を伸ばす。「１・２階」「開け・閉め」のボタンの部分以外はカバーがしてある。本児はボタンに手を伸ばして担当者と一緒にボタンを押す。本児はボタンが赤く光るのを予測して見つめている。

これらのことから、見ることを促すための働きかけとして、基本的な視点が明らかになった。

① 子どもは、生活の中で、自分にとって意味のあるものに目を向け、主体的に見ることや見ないことを行っているということを、かかわり手が認識する。
② 子どもが人や物に興味を持って近づこうとしたり、探ろうとしたりする心の動きを捉え、その心の動きに即応するかたちで、対象物が適切に見られるように状況を調整する。例えば、玩具を子どもに近づけたり、子どもが玩具に近づけるようにしたりするなどである。
③ 生活の文脈の中で予測して見る、手で触って確かめるなどの、より能動的な「見る活動」の状況を意図的に作るようにする。

図5-3 牛の人形（廊下）

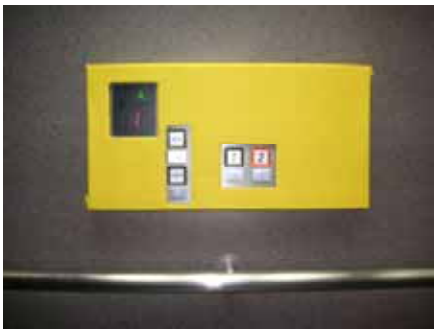


図5-4 エレベーター・ボタン

図5-5 牛の顔（相談室前）

(2) 中学部の重複障害学級で学ぶ脳性麻痺児に対する支援

ＴＡＣによる視力評価は困難であった。しかし、明るさの変化に対する気づきがあり、縞模様の缶に注視する行動もみられた。また担任が普段は掛けない眼鏡を掛けて食事の介助をした際に、不快な

表情を示したという話などから、本生徒が視覚を活用していることが確認された。

そこで、本生徒に対して見ることを促すための働きかけをどのように行うか、生活の流れの中で取り組めることを、保護者と担任とともに話し合った。

・本生徒のアイポイントは車椅子に座った高さであり、さらに頭が自由に動かせないという制約がある。かかわり手は本生徒の実視界に合わせて、話しかけたり、教材を提示したりする。
・本生徒の学校生活の拠点となる教室の前、及び移動時の手がかりとなる廊下の角などに、ランドマークを設置する。校内を移動する際には、そこで一旦止まり、ランドマークを見たり触ったりする機会を確保する。例えば、教室の出入口に縞模様の棒を吊したツリーチャイムを下げておき、出入りの際に確認するなどである。
・家庭においては、本生徒の好きな「風呂に入ること」と「ソファーで横になること」の場面において、予告や確認をより丁寧に行うようにする。風呂の入口に本生徒が触れる高さで暖簾を掛けておく。色は背景とのコントラストの高い色にする。「お風呂だね、入るよ」と話しかけながら、暖簾の前で一旦止まり、一緒に触って確認する。ソファーへ移動する前に、「ソファーで休もうか」と話しかけながら、ソファーのカバーと同じ生地（色と感触）でくるんだカードを一緒に触って確認する。

この相談場面において、保護者からは「中学生になっているが、今からでも、生活の中で見ること（見て触ること）を意識して子どもにかかわっていくようにしたい。」という積極的な意見がよせられた。重複障害学級の担任からも、「保護者と連携しながら、本生徒の見ることを促すための働きかけを考えていきたい。ポイントを押さえて繰り返し生活の中でアプローチしていきたい。」との意見が出された。

このことにより、本生徒にとって分かりやすく、安心できる環境が実現し、本生徒が見ることを積極的に行い、主体的に環境に働きかけるようになることが期待された。

4　まとめ

盲学校のセンター的機能として、養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児に対して、どのような支援ができるのかを実践的に研究した。

養護学校を訪問して、視覚障害のある重複障害児に対する支援を行う場合には、当然のことであるが、保護者や担任の参加が必要不可欠であった。子どもの支援に直接関わる保護者や担任が、盲学校の相談担当者とともに、子どもの興味関心や行動特性に合った方法を工夫しながら視機能評価を行うことと、その結果から実際の生活や学習の場面における支援のアイディアを主体的に考え出すことが、とても重要であることを改めて確認した。

養護学校では、保護者と連携しながら重複障害児に対する専門的な指導が既に行われている。そこに盲学校の教員が「見えにくさに対する配慮」という専門的視点で加わることは、保護者や教員にとっては、見ることの重要性を認識し、子どもの行動の意味をより深く考え、より丁寧に子どもにかかわるきっかけとなったようであった。子どもにとっては、より分かりやすい環境の実現につながるものであった。

養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児への支援の取組は開始されたばかりである。養護教諭からは、盲学校と協力して視力検査を行いたいという要望があり、新たな連携の在り方も検討する必要がある。今後は、取組を継続しながら、より精度の高い支援が行えるよう、子どもの変容にもとづく支援の評価・改善を図っていくことが必要である。

第２節　養護学校を相談窓口とする支援の拡大

盲学校が特別支援教育のセンターとして相談・学習支援を実施する地域は県内全域である。盲学校は県央地域にあるため、この地域の利用者にとっては比較的アクセスが容易である。しかし、盲学校から離れている県の周辺地域の利用者にとっては、遠距離によるアクセスの困難の前に、盲学校の相談・学習支援に関する情報面でのアクセスの困難がある。これを解消して周辺地域における潜在的な相談・学習支援のニーズを盲学校の支援に結びつけるためには、その仕組み作りが必要である。

そこで、地域への支援システムが整っている養護学校を相談窓口として、視覚障害児への支援の拡大に取り組んだ。県南地域では、平成15年度から足利中央養護学校での視覚障害専門相談が開始されたことにより、相談・学習支援のニーズに応えられる仕組みが既に作られていた。県北地域には盲学校の支援につながる地域の相談窓口がなかったため、平成17年度から那須養護学校を拠点校とする視覚障害専門相談が開始された。盲学校の教員がこれに相談担当者として関わることで、県北地域の視覚障害児に対する支援を拡大することができた。その概要を以下に示す。

１　視覚障害専門相談の概要

(1) 目　　的：視覚障害のある幼児児童生徒とその保護者に専門家による相談の機会を提供する。
　　那須養護学校における教育相談活動の専門性の向上を図る。
(2) 実 施 日：年４回（７・９・12・２月）
(3) 実施場所：那須養護学校幼児教育相談室（ことり教室）
(4) 対 象 者：県北地域に住む視覚障害のある子どもとその保護者。那須養護学校在籍者も含む。
(5) 相談担当：盲学校の教育相談担当者及び那須養護学校の教育相談担当者。

２　相談の案内

本事業の理解啓発を図るため、パンフレット「視覚障害専門相談のご案内」を作成し、県北地区特別支援教育推進連絡会で説明の上、依頼状とともに配布した（図5-6）。配布先は、以下の通りである。

・県北健康福祉センター、県北児童相談所
・相談支援センター、子育て相談センター
・発達支援センター
・国際医療福祉大学クリニック
・同リハビリテーションセンター
・市町村健康福祉課
・教育事務所、市町村教育委員会
・保育所・幼稚園、小・中学校

この他、那須養護学校の学校見学会に参加した小・中学校、保育所・幼稚園関係者へのパンフレット配布や、早期教育相談担当者が訪問して行う各保育所・幼稚園での情報交換会の席上でも案内を行った。

―見え方に問題を抱える子のための―

視覚障害専門相談のご案内

栃木県立那須養護学校

本年度専門相談を下記のとおり開催いたしますので、ご案内申し上げます。
県北地区に在住し、目（視覚）に障害や不安を抱えるお子さまと保護者の方、この機会をどうぞご利用ください。

1　日　時
９：３０～１６：３０の間、１ケースおよそ４０分程度
第１回　　平成１７年　７月　５日（火）
第２回　　平成１７年　９月２７日（火）
第３回　　平成１７年１２月２０日（火）
第４回　　平成１８年　２月２３日（木）

2　場　所
栃木県立那須養護学校　ことり教室
住　所：　那須塩原市下永田８－７
電　話：　０２８７－３６－４５７０

3　相談担当者
栃木県立盲学校　相談担当者

4　申し込み方法
＊那須養護学校へ直接電話でお申し込みください
その際、以下の事柄についてお話ください
①　お子さまの名前、生年月日
②　保護者氏名
③　住所、連絡先（電話番号）
④　通っている保育園等
⑤　相談したい内容
＊申込締切日：各相談日の２週間前

案内図

問い合わせ・申込先
栃木県立那須養護学校
ＴＥＬ０２８７－３６－４５７０
ＦＡＸ０２８７－３７－５４８８
担当（○○・○○）

交通のごあんない
○ＪＲ西那須野駅より
約2.7km　徒歩約30分
○大田原市営バス清峰高前下車徒歩10分
○東北自動車道西那須野・塩原ＩＣより
約８km　車で約15分

図5-6 パンフレット「視覚障害専門相談のご案内」

3　実施までの手続

(1) 申込

相談申込は、那須養護学校に直接電話で行うこととする。締切は各実施日の２週間前までである。

相談内容は、那須養護学校の相談担当者が、電話での聞き取りにより視覚障害専門相談受付票（個票）に記入する。那須養護学校の在籍児に関しては、担任が保護者の意向を踏まえて記入する。

【保護者からの相談内容】

・「保護者は何を相談したいか」という主訴の他に、「眼科で診断を受けているか」「視力検査はできているか」「見え方に関する日常の様子はどうか」など、視覚に関する相談に必要な情報を聞き取って記入する。

・那須養護学校の在籍児に関しては、担任からの相談事項も併せて記入する。

【子どもの実態】

・「視覚障害以外の障害」「発達検査の結果」「コミュニケーションの方法」など、子どもの実態に応じた相談を行うために必要な情報を聞き取って記入する。

(2) 事前準備

那須養護学校の相談担当者が相談実施日の日程を調整し、実施計画書と視覚障害専門相談受付票を盲学校に送付する。

盲学校の相談担当者は、対象児に合った視機能評価の方法や保護者及び担任に対する情報提供の内容について、受付票の情報をもとに予め検討し、視機能評価の用具、教材、情報等を準備した上で養護学校を訪問する。

4　視覚障害専門相談の実施

（1）実施状況

平成17年度当初、那須養護学校における視覚障害専門相談は、年間３回実施する予定であった。しかし、予想を上回る相談希望があったため、平成18年２月に第４回を実施することになった。

平成17年度の相談件数と主な相談内容を表5-2、3に示す。乳幼児の相談件数は５件、学齢児の相談件数は15件、合計で20件である。

表5-2 平成17年度の那須養護学校における視覚障害専門相談（相談件数）

	第１回		第２回		第３回		第４回	
	件数	相談経路	件数	相談経路	件数	相談経路	件数	相談経路
乳幼児	1	ことり教室　1	1	ことり教室　1	2	療育機関　2	1	療育機関　1
学齢児 (小・中)	5	在籍児　　4 小学校　　1	5	在籍児　　4 小学校　　1	3	在籍児　　3	2	在籍児　　2

表5-3 平成17年度の那須養護学校における視覚障害専門相談（主な相談内容）

・視力評価をしてほしい。（検査に応じない。検査の意味がわからない。）
・眼疾患に応じた学習上、生活上の配慮について知りたい。
・見やすい教材の工夫について知りたい。（文字のサイズ、色）
・テレビを見る距離が近くて心配である。
・眼鏡をかけたがらないが、どうしたらよいか。
・視覚の活用が難しいと思われる児童への働きかけの工夫を知りたい。

（2）相談の実際

視覚障害専門相談の実際に関しては、第３章第２節「小学校で学ぶ弱視児への支援」、及び第５章第１節「養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児への支援」の中で、具体的な状況を詳述した。

今後の視覚障害専門相談の計画を立てる際の参考とするため､相談実施後にアンケートを実施した。保護者や担任からは、この相談の意義を評価する多くの意見がよせられた。その一部を紹介する。

【保護者】

・子どもの見えにくさが理解できた。家庭でも見えにくさの配慮を実践したい。
・どのくらい見えているのかずっと気になっていたので、安心できた。屈折異常の検査について知ることができて良かった。再度、医療機関にかかるようにしたい。
・宇都宮まで行って相談を受けることが難しいので、子どもの学校で相談が受けられるのはありがたい。

【担　任】

・どのくらいの距離からどのくらいの大きさのものが見えるのかという話が、具体的で分かりやすかった。教材を提示するときの配慮についてのアドバイスが参考になった。
・今度は小学校を訪問して、学習場面を見ながらアドバイスをしてほしい。
・児童が入所している施設のスタッフにも視力評価の結果について伝えた。見えにくさを意識して接していただけているようである。
・整列隊形や集合の指示を出す際には、見え方に配慮した適切な言葉で行うことを、教員間で共通理解した。生徒自身にも生活上の見えにくさを補うテクニックを身に付けるよう意識的に働きかけていきたい。
・重複障害の子どもが多いので、これからも相談の機会を設定してほしい。

那須養護学校の相談担当者からは､「教育相談担当として視覚障害専門相談に参加して、見ることの重要性を再認識した。」「校内の教員に対する研修の機会にもなった。」「県北地域の視覚障害児に対する相談窓口として、次年度も盲学校との協力により視覚障害専門相談を実施したい。」など、協力関係を推進する意見が出された。

５　まとめ

盲学校が特別支援教育のセンターとして県内全域の視覚障害児への支援を行うためには、潜在的な相談・学習支援のニーズを盲学校の支援につなげる仕組みを作ることが必要である。

そこで、県北地域の支援システムが既に整っている那須養護学校を拠点として、平成17年度に視覚障害専門相談を実施した。その結果、これまで盲学校への相談依頼の少なかった県北地域においても視覚障害児への支援を拡大することができた。初年度にかかわらず、取組がスムーズに進んだのは、那須養護学校の理解と協力に負うところが大きい。この取組により、那須養護学校にとっては、県北地域の特別支援教育センターとして、盲学校の教員を活用した視覚障害児に対する相談窓口の機能が拡大されたことになる。

今後は、那須養護学校との連携により視覚障害専門相談を継続的に実施し、県北地域の相談・学習支援のニーズに応えていくことが必要である。盲学校の相談担当者は、個々の相談事例を継続的に支援しながら、その評価を支援の改善に生かして、より精度の高い支援が行えるようにすることが必要である。那須養護学校においては、相談事例の経過をフォローアップしながら、より良い支援について話し合う場を設けることが検討されている。

第６章　研究のまとめ

特別支援教育の進展にともない、盲学校は、在籍する児童生徒の教育に加え、その専門性を生かして地域の小・中学校等に対する支援を行う「特別支援教育のセンター的機能」を発揮することが求められている。本研究では、盲学校のセンター化を推進させることを目的に、センター的機能の中核である相談・学習支援機能の開発に取り組んだ。開発にあたっての課題は、以下の３点であった。

(1) 支援システムの構築
- 健診・療育機関、学校・市町村教育委員会等の紹介機関に、相談・学習支援活動を広報する。
- 県内全域の支援ニーズに応えるため、相談窓口を拡大する。

(2) 在籍機関に対する支援と連携
- 在籍機関を訪問して生活場面に即したアドバイスを行う、訪問による相談を拡大する。
- 在籍機関との役割分担を明確にして支援に関わる、連携の仕組みを作る。

(3) 支援機能の拡大
- 小・中学校における特別支援教育に対して、視覚に関する専門性を生かした支援を検討する。
- 養護学校を訪問して、視覚障害のある重複障害児に対する支援を行う。

これらの課題に対応するために、３つの実践研究に取り組んだ。

研究を締めくくるにあたり、設定した実践研究ごとに得られた成果と研究全体の成果を確認し、今後の課題を検討して、まとめとしたい。

第１節　研究の成果

１　実践研究「地域の小学校で学ぶ視覚障害児への支援」の成果

(1) 小学校で学ぶ盲児への支援
- 全盲の児童が小学校で学ぶ場合に、盲学校は、支援に関わる学校や地域の教育委員会と連携してどのような支援ができるのか、実践しながら検討した。
- 本人・保護者、学校、地域の教育委員会等に対する、入学前に必要となる支援と、入学後の学年進行に応じて必要となる支援について、具体的に整理した。盲学校は、学校や地域の教育委員会の主体的な取組を、側面から支援することが重要であることが明らかになった。支援に関わる主な機関が定期的に連携会議を持ち、支援関係の役割分担を明確にして、支援の評価・改善を行っていくことが重要であることを確認した。

(2) 小学校で学ぶ弱視児への支援

ア　通常の学級、弱視特殊学級への支援
- 小学校で学ぶ弱視児への支援に関して、通常の学級や弱視学級の担任に対する支援をどのように行うことができるのか、実践しながら検討した。
- 小学校の通常の学級への支援では、担任が、最初に児童の見えにくさを理解し、児童のニーズを意識できること、その上で、教科指導上の配慮や教材作成の工夫について、担任とともに考えることが大切であることが明らかになった。その場合、担任が多数の児童を指導する中で、現実的に行える児童への配慮を検討することが大切であり、担任が主体的に配慮のアイディアを生み出せるよう協力することが重要であることを確認した。
- 新設された弱視学級への支援では、弱視学級の役割と運営方法について、学校内で共通理解を図れるようにすることが最も重要であることが明らかになった。児童を指導する主体者は弱視

学級の担任であり、盲学校は側面からの支援者であることを踏まえ、個別の指導計画の作成などを支援することが大切であることを確認した。

イ　盲学校におけるグループ相談会の実施

・同じ障害のある児童同士が交流し、保護者同士が情報交換できる場として、グループ相談会を実施し、その在り方を検討した。
・小学校の生活や学習においては、遅れがちになったり部分的な参加になったりして、達成感が得られにくい状況にある弱視児が、グループ相談会では、互いに刺激し合い、主体的に活動に取り組む様子がみられた。保護者にとっては、子どもの成長を見つめ直す機会となった。
・地域の学校で学ぶ特別支援教育の時代に、盲学校がこのような交流の場を提供することは、視覚障害に関する特別支援教育のセンターとしての大きな役割であることを確認した。今後は、在籍校の担任にも参加を呼びかけ、弱視児が主体的に活動に取り組むための配慮を体験的に理解してもらい、指導に生かしてもらえるようにすることが必要であること確認した。

2　実践研究「文字の読み書きに困難のあるＬＤ児への支援」の成果

小・中学校における特別支援教育に対する盲学校の視覚に関する専門性を生かした支援について実践しながら検討した。「文字の読み書きと視覚認知」という分野に絞って、ＬＤ児への間接的な支援の在り方を検討した。

・事例研究により、ひらがなの読み書きの基礎技能に関する指導法を研究して、通級指導教室等での個別指導に活用できる一定の指導体系を整理した。
　①　見やすい学習環境を設定する書見台の活用
　②　読み書きの準備技能としてのリズム機能と空間概念の指導
　③　読みの基礎技能としての語の音節構造の分析力の指導
　④　読みの基礎技能としての文字を識別するための視覚認知力の指導
　⑤　書きの基礎技能としての文字を構成するための空間定位力の指導
・視覚認知の指導に関する研修会を実施し、研究の成果を小学校等の教員に提供することを通して、ＬＤ児への間接的な支援を行った。研修の講師を担当した盲学校の教員が、自らの指導の実践例をまとめたり、知識・技術を整理したりする過程で、専門性がさらに高められ、それが盲学校内での弱視児への指導に還元されることが明らかになった。
・盲学校が、センター的機能を拡大して小・中学校における特別支援教育に対する支援を行う場合には、「文字の読み書きと視覚認知」の分野に限定するなど、学校の持つ専門性に絞って取り組むことが重要であることを確認した。
・今後は、通級指導教室等において、本研究で提案された指導体系などを参考にしながら、ＬＤ児に対する「文字の読み書きと視覚認知」の指導を実践してもらい、その指導事例を持ちよって具体的な指導法を検討する研修会を実施する必要があることを確認した。

3　実践研究「養護学校との連携による視覚障害児への支援」の成果

(1) 養護学校で学ぶ視覚障害のある重複障害児への支援

養護学校を訪問して、重複障害児の「見えにくさに対する配慮」に関して、保護者や担任に対する支援をどのように行うことができるのか、実践しながら検討した。

・視機能評価を実施する場合には、保護者や担任と協力して子どもの興味関心や行動特性に合った方法を工夫することが重要であり､評価結果から生活場面における配慮を検討する場合にも、保護者や担任が主体的にアイディアを考え出せるようにすることが重要であることが明らかに

なった。その過程で、保護者や担任が見ることの重要性を認識し、子どもの行動の意味をより深く考え、見ることを促す働きかけを丁寧に行うきっかけを作ることができた。

・今後は、子どもの変容にもとづく支援の評価・改善を図り、効果的な支援の実践例を蓄積していくことが重要であることを確認した。

(2) 養護学校を相談窓口とする支援の拡大

県内全域の支援ニーズに応えられる仕組みを作るため、拠点となる養護学校と連携して、視覚障害専門相談を実施した。

・養護学校には、地域への支援システムが既に整っているため、新たに視覚障害専門相談を実施する場合にも、地域への案内を効果的に行うことができた。従来、盲学校への相談依頼が少なかった地域においても、支援を拡大することができた。その結果、県央地域は盲学校がカバーし、県北や県南地域は拠点となる養護学校がカバーする仕組みを整えることができた。

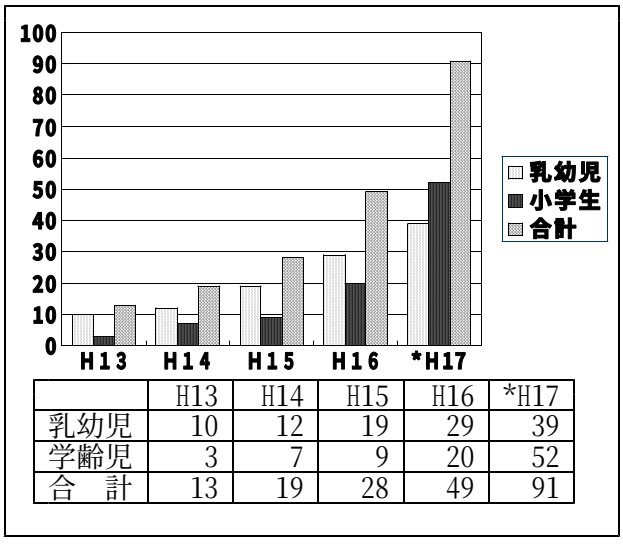
・今後は、県東や県西地域における視覚障害専門相談の実施についても、段階的に検討していくこととなった。

4　研究全体の成果

開発的な実践研究に取り組んだ結果、盲学校の相談・学習支援活動には大きな進展がみられた。

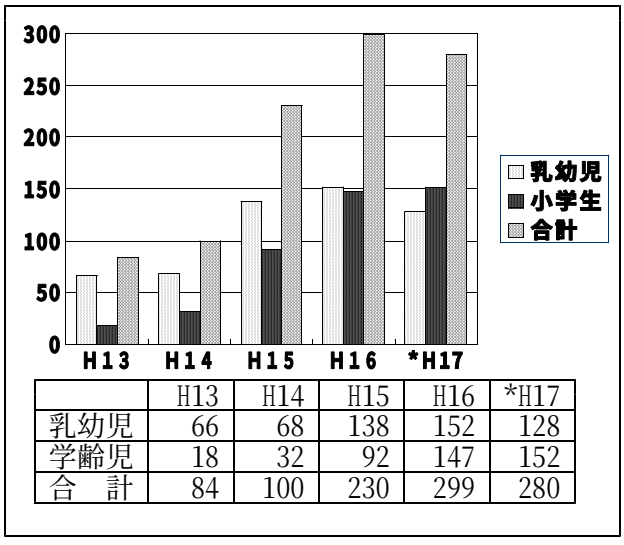
(1) 支援件数の拡大

相談・学習支援の実施件数は、この２年間で大きく増加した。平成13年度から17年度までのケース数及び延べ回数を図6-1、6-2に示す。（＊平成17年度は平成18年２月末現在の数である。）平成15年度と平成17年度とを比較すると、ケース数は28ケースから91ケースへ、延べ実施回数は、230回から280回へと増加している。



	H13	H14	H15	H16	*H17
乳幼児	10	12	19	29	39
学齢児	3	7	9	20	52
合　計	13	19	28	49	91

図6-1 相談・学習支援の実施件数（ケース数）



	H13	H14	H15	H16	*H17
乳幼児	66	68	138	152	128
学齢児	18	32	92	147	152
合　計	84	100	230	299	280

図6-2 相談・学習支援の実施件数（延べ回数）

(2) 支援機能の拡大

小・中学校の特別支援教育の領域に対して、支援機能を拡大することができた。ＬＤ児への間接的な支援として、文字の読み書きと視覚認知という視覚に関する専門分野に絞って、小・中学校等の教員を対象とする研修会を実施し、一定の成果をあげることができた。

視覚障害のある重複障害児に対する支援を開発することができた。養護学校を訪問し、保護者や教員と協力して見えにくさに対する配慮を検討しながら、重複障害児にとっての分かりやすい環境の実現をめざす取組を開始することができた。

第２節　今後の課題

本研究の取組を端緒に、今後、盲学校は、視覚障害に関する特別支援教育のセンターとして、相談・学習支援の取組を一層推進することが求められる。

センター化というのは、既存の人的・物的資源を地域社会に提供するということである。現有する職員を有効に活用して効果的な地域支援ができるよう､知恵を絞って実践していくことが重要である。盲・聾・養護学校センター化推進事業（県教委）の体系の中で、盲学校が、市町村教育委員会や養護学校と連携して県内全域の支援ニーズに応えられる仕組みを位置付けていくことが大切であろう。

今後の課題は、支援サービスの量的な拡大と、質的な充実を図ることである。

(1) 支援サービスの量的な拡大

ア　支援ニーズの調査

支援ニーズの調査を定期的に行い、県内全域における支援ニーズを継続的に把握する。

イ　訪問による相談の実施

要望のある機関や学校に対して、訪問による相談を実施する。

ウ　相談窓口の拡大

拠点となる養護学校と連携して相談窓口を設定する。

(2) 支援サービスの質的な充実

ア　経験の蓄積

個別の事例に対応しながら効果的な支援の実際例を蓄積し、類似した事例に生かせるようにするため、定期的に事例集をまとめる。

イ　連携会議の設定

在籍機関における子どもの生活の充実を共通目標として、在籍機関と盲学校が役割分担を明確にして支援に関わり、定期的に子どもの変容にもとづく支援の評価・改善を行う場として、連携会議を設定する。

最後に、盲学校がセンター化を進めていく上での基本的枠組を確認して、まとめとしたい。

盲学校のセンター化

(1) 盲学校は、地域で学ぶ視覚に困難のある子どもを支援する。

(2) 盲学校は、地域の機関や学校が取り組む教育を側面から支援する。

(3) 盲学校は、視覚に関する専門的立場から支援する。

文　　献

天野清（1986）子どものかな文字の習得過程．秋山書店

天野清（2003）幼稚園・保育園年長児に対する学習障害予防のための言語・認知教育プログラムの開発．平成12年度、平成13年度、平成14年度日本学術振興会基盤研究費補助金「幼稚園・保育園年長児に対する学習障害予防のための言語・認知教育プログラムの開発」報告書

飯鉢和子ほか（1979）日本版フロスティッグ視知覚発達検査（尺度修正版）．日本文化科学社

稲葉隆（1995）心身障害児用教材・教具に関する一考察－精神薄弱児用国語教材を中心に－．栃木県総合教育センター

小田浩一（2002）MNREAD-J、Jkチャートマニュアル．東京女子大学

後藤晋ほか（1993）心身障害児童・生徒の眼疾患－障害児・者の眼科医療その１－．日本の眼科64(6)

佐島毅（2000）知的障害を伴うロービジョン．月刊眼科診療プラクティス．3(8)

佐島毅（2002）チェインジングボードの活用と試作・開発－障害のある子供にとって「視やすい環境」とは－.平成12・13年度プロジェクト研究教材教具の試作研究報告書　重度・重複障害児のための「応答する環境」の開発についての実際的研究．独立行政法人国立特殊教育総合研究所

土谷みち子（1984）パターン構成と座標信号系活動－障害事例を手がかりとして－．人間研究第20号．日本女子大学教育学会

土谷みち子（1986）パターン構成と座標信号系活動－その２：書記構成の促進についての障害事例による考察－．人間研究第22号．日本女子大学教育学会

中野泰志（2002）感覚障害を併せもつ人の自己決定の技法研究．平成13年度厚生科学研究費補助金（障害保健福祉総合研究事業）「言語的コミュニケーションが困難な重度障害児・者の自己決定・自己管理を支える技法の研究とマニュアルの開発」中間報告書

山下皓三ほか（1993）特別研究報告書「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

Marianne Frostigほか（1977、1978）フロスティッグ視知覚学習ブック．日本文化科学社

Marianne Frostigほか（1977、1978）フロスティッグ視知覚能力促進法．日本文化科学社

資　　料

【見えにくさのある幼児児童に関するアンケート調査】

1　調査の概要

(1) 調査目的

盲学校のセンター的機能の開発にあたり、本県における見えにくさのある幼児児童に関する教育的ニーズを明らかにし、相談・学習支援機能の充実を図るための基礎資料を得る。

(2) 調査期間

平成16年10月下旬～11月30日

(3) 調査対象

① 幼児の保育・療育を行う関係機関（以下、関係機関）の職員
- ・幼稚園・保育所、聾学校幼稚部
- ・障害児通園施設
- ・聾学校・養護学校早期教育相談室

② 児童の在籍する学校の教員
- ・小学校
- ・聾学校・養護学校小学部（訪問教育学級の小学部・院内学級の小学部を含む）

(4) 調査方法
- ・平成16年10月下旬に、栃木県総合教育センターから各関係機関及び各学校へ「見えにくさのある幼児児童に関するアンケート調査票」を配布する。
- ・関係機関及び学校においては、該当幼児児童の主たる指導担当者が調査票に記入する。
- ・調査票の記入が終了した場合は、平成16年11月30日までに、調査票の記入者がＦＡＸ回答用紙にて直接、栃木県総合教育センター教育相談部あて返送する。

(5) 調査項目

① 見えにくさのある幼児児童の在籍等の有無
② 生活・学習支援上で困っていること
③ 相談している機関
④ 盲学校への相談
⑤ その他（自由意見）

【見えにくさのある幼児児童の定義】

アンケート調査では「視覚障害」「弱視」「矯正視力0.3未満」「視覚認知」などの専門的な表現を用いずに、子どもの行動の具体像を例示することで「見えにくさのある幼児児童」を定義した。その理由は次の３点である。
- ・専門用語を用いた場合に、「視覚障害のある特別な子どもは、この機関（学校）にはいない」として、支援を必要をする幼児児童が実態調査から漏れてしまうことをが懸念された。
- ・子どもと日常生活を共にする保育士や教員が具体像の例示をもとに「見えにくさがある」と臨床的に判断した結果は、信頼性が高いと考えた。
- ・発達期に見えにくさがある場合に生じる生活や学習上の困難について、具体像を例示して関係機関や学校にその理解を求めたいと考えた。

2　調査の実施状況

アンケート調査票の配布数と回答数及び回答率は表１の通りである。

表１　アンケート調査票の配布数と回答数及び回答率

区分	関係機関					学校			合計
	幼稚園 聾学校 幼稚部	保育所	障害児 通園施設	聾学校・養護学校早期教育相談室	計	小学校	聾学校・ 養護学校	計	
配布数	210	340	23	14	587	428	14	442	1029
回答数	70	128	17	14	229	380	14	394	623
回答率	33%	38%	74%	100%	39%	89%	100%	89%	61%

3　調査結果

調査結果の値はすべて、各質問事項に回答した機関数及び学校数で示してある。

(1) 見えにくさのある幼児児童（疑いのある場合を含む、以下同様）の在籍等の有無

関係機関及び学校に対して、見えにくさのある幼児児童の在籍等の有無を調査した。その結果を図１、２に示す。

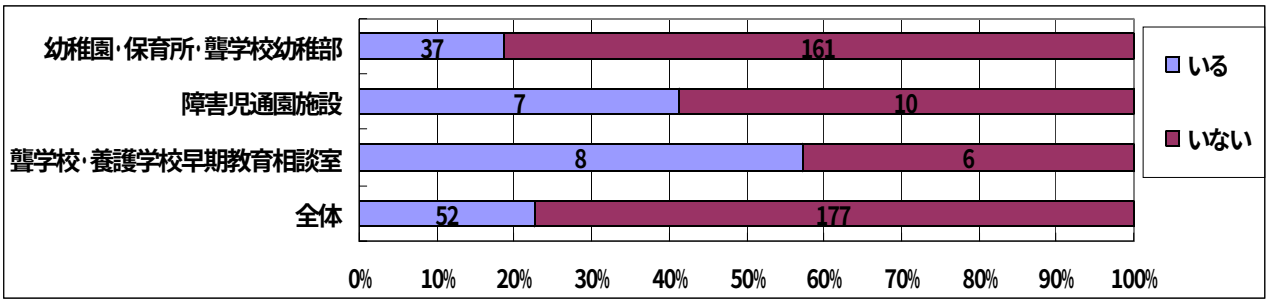


図１　見えにくさのある幼児

関係機関についてみると、幼稚園・保育所・聾学校幼稚部では37機関（19%）、障害児通園施設では７機関（41%）、聾学校・養護学校の早期教育相談室では８機関（57%）に見えにくさのある幼児がいる。

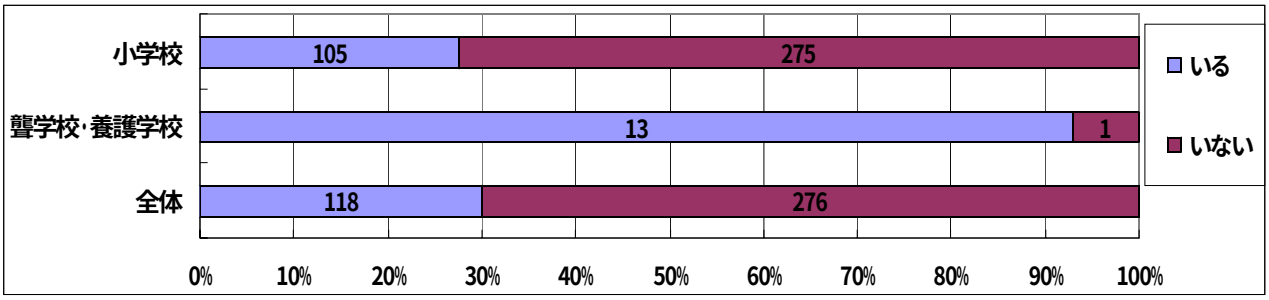


図２　見えにくさのある児童

学校についてみると、小学校では105校（28%）、聾学校・養護学校では13校（93%）に見えにくさのある児童がいる。

関係機関229機関の中で52機関（23%）、学校394校の中で118校（30%）、関係機関と学校を合わせて623機関の中で170機関（27%）に見えにくさのある児童がいることが分かる。

(2) 生活・学習支援上で困っていること

見えにくさのある幼児児童がいると回答した関係機関及び学校に対して、生活や学習の支援上で、どのようなことで困っているかを調査した（複数回答）。その結果を図３、４、５に示す。

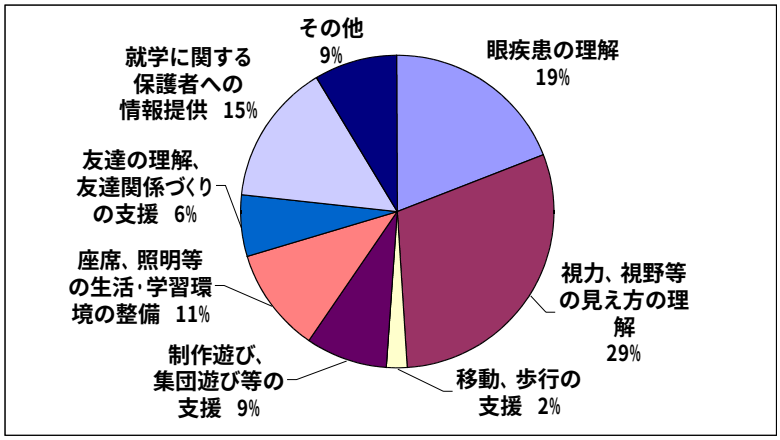


図３ 関係機関で困っていること（複数回答）

関係機関の全体でみると、「眼疾患のことがよく分からずに困っている」が９機関（19%）、「視力、視野等の見え方がどうなのか分からずに困っている」が14機関（29%）と、２つを合わせて全体の50%近くを占める。見えにくさに配慮した支援を行うための実態把握の段階で、各機関が困っていることが分かる。

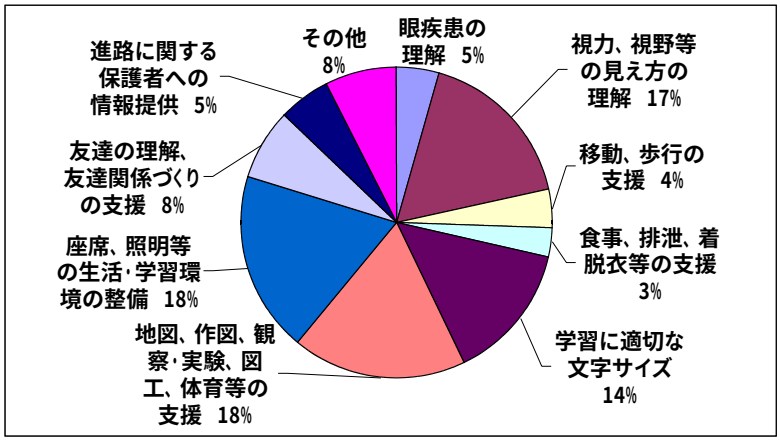


図４ 小学校で困っていること（複数回答）

小学校では「視力、視野等の見え方がどうなのか分からずに困っている」が23校（17%）、「学習に適切な文字はどのくらいのサイズなのか分からずに困っている」が19校（14%）、「地図、作図、観察・実験、図工、体育等でどのように支援したらよいのか分からずに困っている」が24校（18%）、「座席、照明等の生活・学習環境をどのようにしたらよいのか分からずに困っている」が25校（18%）と、合わせて70%近くを占める。小学校では教科学習に関する支援という点で困っていることが分かる。

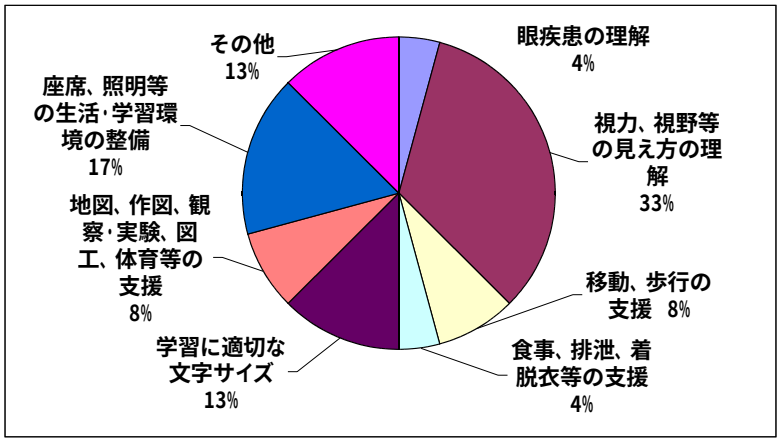


図５ 聾学校・養護学校で困っていること（複数回答）

聾学校・養護学校では「視力、視野等の見え方がどうなのか分からずに困っている」が８校（33%）、「座席、照明等の生活・学習環境をどのようにしたらよいのか分からずに困っている」が４校（17%）と、合わせて50%を占める。見え方の実態把握とそれに応じて生活・学習環境をどのように整備したらよいのかという点で、困っていることが分かる。

(3) 相談している機関

見えにくさのある幼児児童がいると回答した関係機関及び学校に対して、生活や学習の支援について相談している機関の有無を調査した。その結果を図６、７に示す。

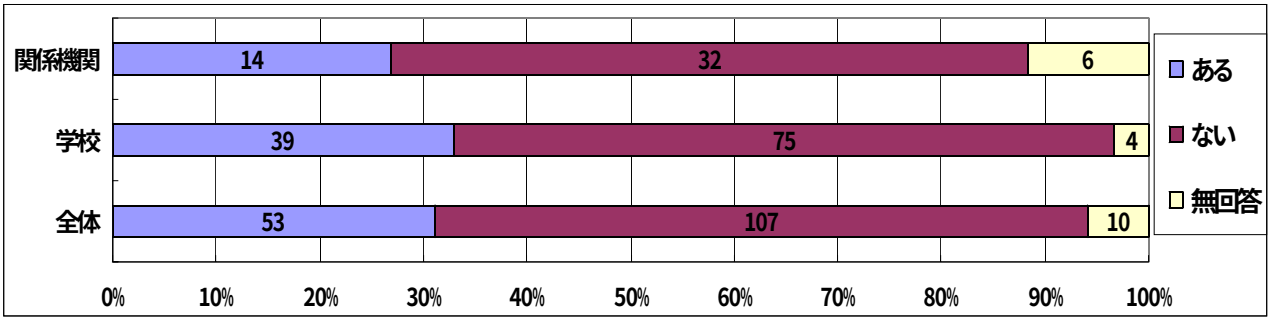


図６　相談している機関

見えにくさのある幼児児童の生活や学習上の支援について、相談している機関があると回答した関係機関は14機関（27%）、学校は39機関（33%）である。反対に、相談している機関はないと回答した関係機関は32機関（62%）、学校は75機関（64%）である。相談機関はないという回答が60%以上であることが分かる。

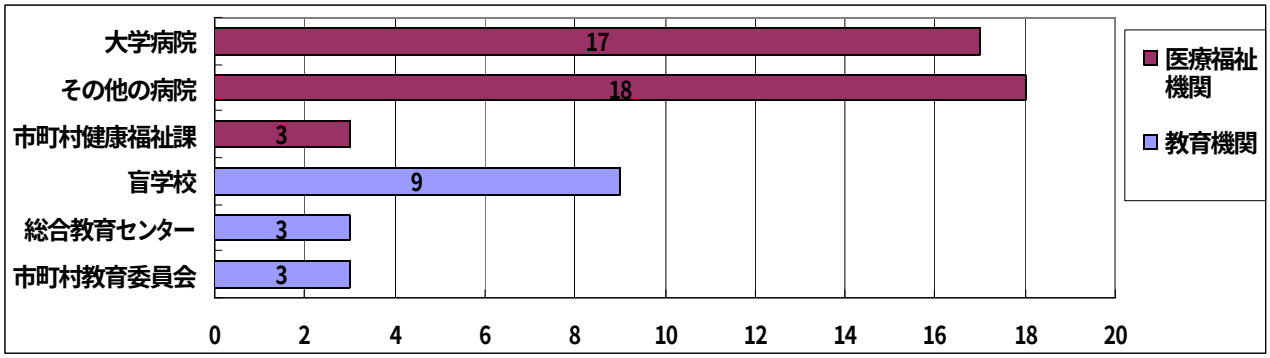


図７　相談している機関の種別

相談している機関として記述のあったものは、医療・福祉機関では、大学病院（17)、その他の病院（18)、市町村健康福祉課（3）などである。教育機関では、盲学校(9)、総合教育センター(3)、市町村教育委員会(3)などである（複数回答)。最も多いのは眼疾患の治療が行われる病院であり、次に多いのは見えにくさに配慮した生活や学習上の支援についての相談が行われる盲学校であることが分かる。

(4) 盲学校への相談

見えにくさのある幼児児童がいると回答した関係機関及び学校に対して、見えにくさに配慮した生活や学習上の支援について、盲学校への相談を希望するかしないか、どのような相談形態を希望するかをるかを調査した。その結果を図８、９に示す。

希望すると回答したのは、関係機関と学校を合わせて37機関（22%）である。希望しないと回答したのは117機関（69%）である。

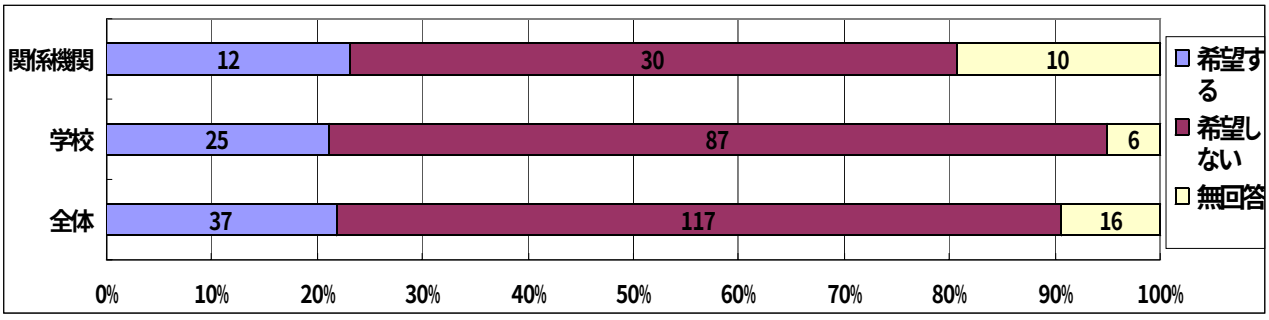


図８　盲学校への相談

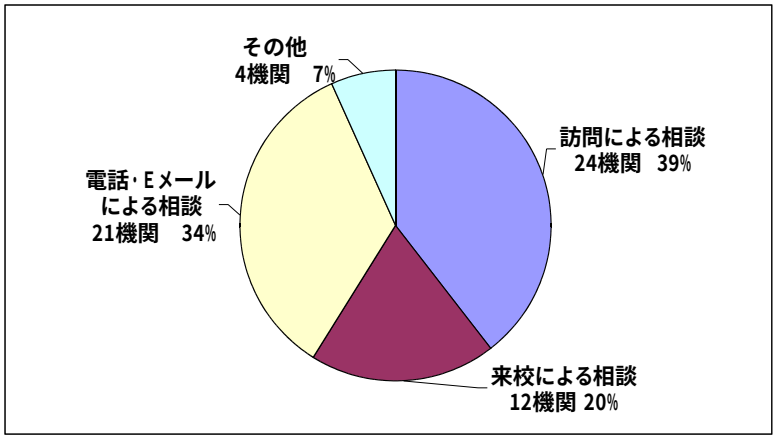


図９　希望する相談形態

希望する相談形態について関係機関と学校を合わせた数でみてみると、訪問による相談が24機関（39%）、電話・Ｅメールによる相談が21機関（34%）、来校による相談が12機関（20%）である。訪問による相談の希望が最も多く40%近くを占めること、電話・Ｅメールによる相談の希望も30%以上あることが分かる。

(5) その他（自由意見）

見えにくさのある幼児児童に対する支援について、自由意見を調査した。関係機関と学校を合わせて記載された意見を類型化し、整理した結果を図10に示す。

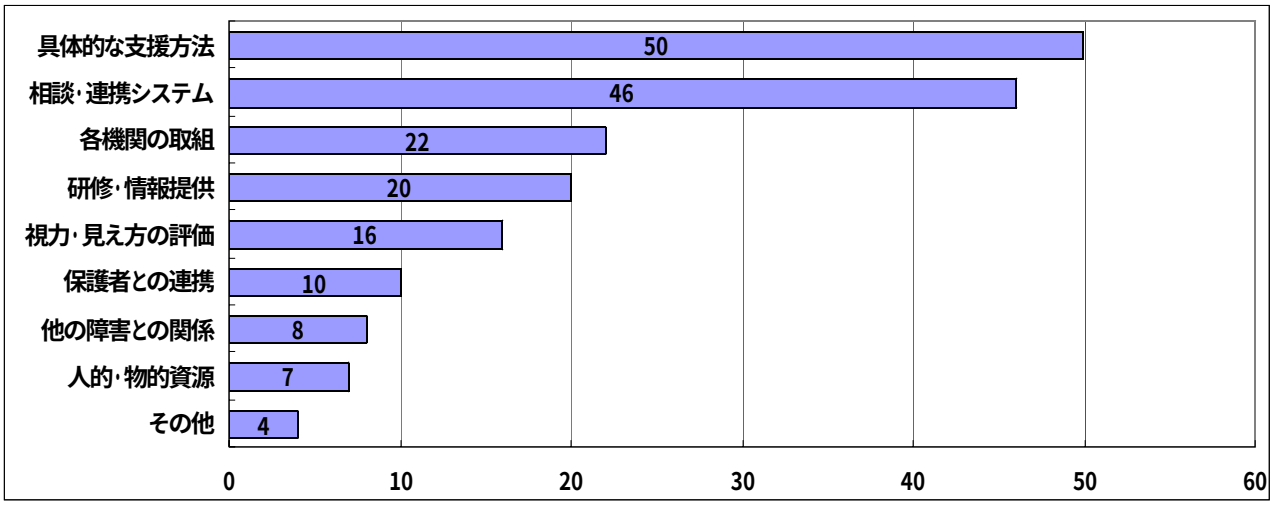


図10 自由意見

特に意見が多かったのは、視覚に配慮した発達支援や教材・教具の工夫などの「具体的な支援方法」について相談を希望する意見が50機関、早期発見や支援体制のための「相談・連携システム」を要望する意見が46機関であった。次いで、各機関や学校が工夫しながら独自に取り組んでいる「各機関・学校の取組」を述べた意見が22機関、「研修・情報提供」を希望する意見が20機関、「視力や見え方の評価」について支援を希望する意見が16機関、「保護者との連携」について述べた意見が10機関、発達障害や重複障害などの「他の障害との関係」で支援を希望する意見が8機関、「人的・物的資源」を要望する意見が7機関、その他4機関の順であった。

4　考察

調査結果をもとに、相談・学習支援の取組における重点課題を考察する。

(1) 広報活動

調査結果から、関係機関と学校を合わせた全体で170機関（27%）に見えにくさのある児童がいるということが分かった。盲学校の相談・学習支援に対する潜在的なニーズを示唆している。その一方で、見えにくさのある幼児児童の支援について相談している機関はないという関係機関や学校が多い

ことと、アンケート調査を契機に初めて盲学校の相談・学習支援の取組を知ったという関係機関や学校があることが分かった。

潜在的なニーズを支援に結びつけるためには、盲学校の相談・学習支援の取組が広く理解されなければならず、関係機関や学校に理解を求めるための広報活動を効果的に行うことが必要である。

(2) 実態把握の支援

調査結果から、見えにくさに配慮した支援を行うための、幼児児童の見え方の実態把握の段階で、多くの機関が困っていることが分かった。さらに、見え方の実態把握で困っているということの中には、視力や視野などの「視機能」の場合と、文字の読み書きに関わる「視覚認知」の場合と、二通りあることが確認された。

これらのニーズに対応して、盲学校では見え方の実態把握の支援に取り組むことが必要である。視機能に関しては、乳幼児の視機能評価、他の障害を併せ有する幼児児童の視機能評価、文字の読みを効率的に行うための最適文字サイズの評価などによる実態把握が可能である。視覚認知に関しては、視知覚発達検査、文字のパターン（線や点の空間的な構成）を識別するための視覚認知力の評価、文字を構成するための空間定位力の評価などによる実態把握が可能である。

見え方の実態把握を支援することを通して、関係機関や学校が幼児児童の見えにくさを理解し、視覚的配慮が行えるようにすることが重要である。

(3) 個別化の知識・技術の蓄積

調査結果から、見えにくさに配慮した発達支援や教材・教具の工夫など、具体的な支援方法の面で多くの機関が困っていることが分かった。また、訪問による相談を希望する機関が多いことから、幼児児童の生活する場において、具体的なアドバイスを求めていることがうかがえた。

アドバイスを行う場合には、見え方の実態、発達の状況、生活や学習の課題などの面で個々の事例による個別性が高いため、見えにくさに対する一般的な配慮事項をどのように個別化できるかということが重要になる。盲学校では、個々の相談依頼に応じて必要な支援に取り組みながら、その評価・改善を通して個別化の知識・技術を蓄積し、類似の事例に生かすようにすることが必要である。

(4) 支援システムの構築

調査結果から、見えにくさのある幼児児童の支援について、相談している機関はないという関係機関と学校が多いことが分かった。また、早期発見や支援体制などの相談・連携システムを求める機関が多いことも分かった。これらのニーズに対応して、盲学校では支援システムの構築に取り組むことが必要である。乳幼児については、診断・健診の場である病院・市町村保健センターが支援の必要な事例を早期に盲学校の相談につなぐことができる体制を構築することが必要である。学齢児については、教育相談の窓口がある市町村教育委員会と盲学校との連携体制を構築することが必要である。

調査結果では、障害児通園施設と聾学校・養護学校早期教育相談室において見えにくさのある幼児のいる割合が高いこと、聾学校・養護学校ではほとんどの学校に見えにくさのある児童がいることが分かった。障害のある幼児児童は見えにくさを併せ有する場合が多いことを示唆している。これらの機関では既に専門的な指導が行われているが、盲学校では、見えにくさに対する適切な配慮という部分で、各機関との連携体制を構築することが必要である。

見えにくさのある幼児児童に関するアンケート調査票Ａ　**未就学児用**

【回答に当たって】
〇回答は、（別紙）ＦＡＸ回答用紙に御記入ください。
〇回答は、あてはまる番号に〇印を付けてください。また、（　）内には具体的に回答を記入してください。
〇アンケートの内容に関する個人的な情報は、決して外部に漏れることはないことを約束します。

【機関】
機関の種別について御記入ください。
１　幼稚園
２　保育所
３　聾学校幼稚部
４　障害児通園施設
５　聾学校（早期教育相談室）
６　養護学校（早期教育相談室）

【問１】
現在、貴機関に通う幼児で、「見えにくさのある幼児」及び「見えにくさの疑いのある幼児」はいますか。
あてはまる番号一つに〇を付けてください。

「見えにくさ」がある場合、例えば、次のような行動が見られます。

＜見えにくいため、何とかして、よく見ようとする＞
・　テレビや絵本に目を近づけて見る
・　目を細めたり、顔を傾けて斜めの方向から見たりする

＜見えにくいため、細かなものに気づかず、見逃してしまう＞
・　近くにあるおもちゃに気づかず、手を伸ばすことが少ない
・　物にぶつかったり、段差につまずいたりする

＜見えているようなのに、やる気がない、見ようとしない＞
＊特に発達期に見えにくさがある場合、それが興味や意欲の育ちに大きな影響を与えます。
・　紙芝居やパネルシアターに興味がわかない
・　劇遊びや集団遊びへの参加が受け身になりがちである

１　該当する幼児がいる
２　該当する幼児がいない　→　【問７】へお進みください

【問２】
問１で「１　該当する幼児がいる」に〇を付けられた機関の方に質問です。
該当する幼児に対する生活や学習上の支援について、「何をどのように支援すればよいのか分からない」または「現在の支援がよいのかどうか不安である」など、お困りのことはありますか。
あてはまる番号一つに〇を付けてください。

１　困っていることがある
２　困っていることはない　→　【問４】へお進みください

【問３】
問２で「１　困っていることがある」に〇を付けられた機関の方に質問です。
お困りになっていることは、具体的にどのようなことですか。
あてはまる番号すべてに〇を付けてください。

１　眼の疾患をどう理解したらよいか
２　視力、視野など見え方をどう理解したらよいか
３　移動、歩行の際にどう支援したらよいか
４　食事、排泄、着脱衣など身辺自立をどう支援したらよいか
５　制作遊び、集団遊びなど遊びをどう支援したらよいか
６　座席位置、照明など生活・学習環境をどう整えたらよいか
７　友達の理解や友達との関係づくりをどう支援したらよいか
８　就学について保護者にどう情報提供したらよいか
９　その他（　　）

裏面へつづく

【問４】
問１で「１　該当する幼児がいる」に〇を付けられた機関の方に質問です。
該当する幼児に対する生活や学習上の支援について、相談している機関はありますか。
あてはまる番号一つに〇を付けてください。

１　相談している機関がある（機関名　　）
２　相談している機関はない

【問５】
問１で「１　該当する幼児がいる」に〇を付けられた機関の方に質問です。
盲学校では、見えにくさのある幼児やその保護者に対する直接的な相談の他に、該当機関に対する次のような相談も行っています。
・　見え方についての助言
・　視覚に配慮した発達支援についての助言
・　視覚に配慮した制作遊び、集団遊びなどについての助言
貴機関は、盲学校に相談を希望しますか。
あてはまる番号一つに〇を付けてください。

１　希望する
２　希望しない　→　【問７】へお進みください

【問６】
問５で「１　希望する」に〇を付けられた機関の方に質問です。
貴機関が相談を希望する場合、どのような相談の形態を希望しますか。
あてはまる番号すべてに〇を付けてください。

１　盲学校担当者が貴機関を訪問しての相談
２　貴機関担当者が盲学校に来校しての相談
３　電話やＥメールでの相談
４　その他（　　）

【問７】
「見えにくさのある幼児」及び「見えにくさの疑いのある幼児」に対する支援について、御意見・御希望などがありましたら、お聞かせください。

回答は、（別紙）ＦＡＸ回答用紙に御記入ください。

御協力ありがとうございました。
お手数ですが、（別紙）ＦＡＸ回答用紙にて、御返送くださるようお願いいたします。

見えにくさのある幼児児童に関するアンケート調査票Ｂ　学齢児用

【回答に当たって】
○回答は、（別紙）ＦＡＸ回答用紙に御記入ください。
○回答は、あてはまる番号に○印を付けてください。また、（　）内には具体的に回答を記入してください。
○アンケートの内容に関する個人的な情報は、決して外部に漏れることはないことを約束します。

【学校】
学校の種別について御記入ください。
１　小学校
２　聾学校小学部
３　養護学校小学部（訪問教育学級の小学部・院内学級の小学部を含む）

【問１】
現在、貴校に通う児童で、「見えにくさのある児童」及び「見えにくさの疑いのある児童」はいますか。
あてはまる番号一つに○を付けてください。

「見えにくさ」がある場合、例えば、次のような行動が見られます。

＜見えにくいため、何とかして、よく見ようとする＞
・　テレビや教科書に目を近づけて見る
・　目を細めたり、顔を傾けて斜めの方向から見たりする

＜見えにくいため、細かな違いを区別できず、見逃してしまう＞
・　かな文字や漢字の字形・筆順の習得が、なかなか進まない
・　植物の観察などで、葉や茎や根の小さな成長・変化を捉えにくい

＜見えているようなのに、やる気がない、見ようとしない＞
＊特に発達期に見えにくさがある場合、それが興味や意欲の育ちに大きな影響を与えます
・　人の動きに目を向けたり、物に手を伸ばしてつかもうとしたりすることが少ない
・　友達の顔がわかりにくく、自分から声をかけて友達を作ることが苦手である
・　眼鏡をかけても黒板が見えにくく、ノートをとることに対する意欲が乏しい

１　該当する児童がいる
２　該当する児童がいない　→　【問８】へお進みください

【問２】
問１で「１　該当する児童がいる」に○を付けられた学校の方に質問です。
該当する児童の在籍する学級は、次のどれにあたりますか。
あてはまる番号すべてに○を付けてください。

１　小学校　（通常の学級）
２　小学校　（特殊学級）
３　聾学校小学部　（通常の学級）
４　聾学校小学部　（重複障害学級）
５　養護学校小学部（通常の学級）
６　養護学校小学部（重複障害学級）
７　養護学校小学部（訪問教育学級）
８　養護学校小学部（院内学級）

【問３】
問１で「１　該当する児童がいる」に○を付けられた学校の方に質問です。
該当する児童に対する生活や学習上の支援について、「何をどのように支援すればよいのか分からない」または「現在の支援がよいのかどうか不安である」など、お困りのことはありますか。
あてはまる番号一つに○を付けてください。

１　困っていることがある
２　困っていることはない　→　【問５】へお進みください

裏面へつづく

【問４】
問３で「１　困っていることがある」に○を付けられた学校の方に質問です。
お困りになっていることは、具体的にどのようなことですか。
あてはまる番号すべてに○を付けてください。

１　眼の疾患をどう理解したらよいか
２　視力、視野など見え方をどう理解したらよいか
３　移動、歩行の際にどう支援したらよいか
４　食事、排泄、着脱衣など身辺自立をどう支援したらよいか
５　学習に適切な文字サイズをどう決めたらよいか
６　地図、作図、観察・実験、図工、体育などの学習をどう支援したらよいか
７　座席位置、照明など生活・学習環境をどう整えたらよいか
８　友達の理解や友達との関係づくりをどう支援したらよいか
９　進路について児童や保護者にどう情報提供したらよいか
10　その他（　　）

【問５】
問１で「１　該当する児童がいる」に○を付けられた学校の方に質問です。
該当する児童に対する生活や学習上の支援について、相談している機関はありますか。
あてはまる番号一つに○を付けてください。

１　相談している機関がある（機関名　　）
２　相談している機関はない

【問６】
問１で「１　該当する児童がいる」に○を付けられた学校の方に質問です。
盲学校では、見えにくさのある児童やその保護者に対する直接的な相談の他に、該当学校に対する次のような相談も行っています。
・　見え方についての助言
・　視覚に配慮した学校生活についての助言
・　視覚に配慮した教材・教具や観察・実験、体育などの学習上の支援についての助言
貴校は、盲学校に相談を希望しますか。
あてはまる番号一つに○を付けてください。

１　希望する
２　希望しない　→　【問８】へお進みください

【問７】
問６で「１　希望する」に○を付けられた学校の方に質問です。
貴校が相談を希望する場合、どのような相談の形態を希望しますか。
あてはまる番号すべてに○を付けてください。

１　盲学校担当者が貴校を訪問しての相談
２　貴校担当者が盲学校に来校しての相談
３　電話やＥメールでの相談
４　その他（　　）

【問８】
「見えにくさのある児童」及び「見えにくさの疑いのある児童」に対する支援について、御意見・御希望などがありましたら、お聞かせください。

回答は、（別紙）ＦＡＸ回答用紙に御記入ください。

御協力ありがとうございました。
お手数ですが、（別紙）ＦＡＸ回答用紙にて、御返送くださるようお願いいたします。

調査研究委員

所　　属	職　　名	氏　　名	備　　考
県立盲学校	教　　諭	香　山　洋　子	平成16年度～平成17年度
県立盲学校	教　　諭	井　澤　素　子	平成16年度
県立盲学校	教　　諭	川中子　靖　代	平成16年度～平成17年度
県立盲学校	教　　諭	高　橋　千　恵	平成16年度～平成17年度

本紀要の作成にあたり、県立盲学校の調査研究委員の方々には、多大な御協力をいただきましたことに感謝します。また、筑波大学助教授 佐島　毅 先生には、御多忙にもかかわらず、懇切丁寧な御指導をいただきましたことに併せて感謝します。

本紀要の作成は、栃木県総合教育センター教育相談部 指導主事　中田　誠　が担当した。
なお、編集にあたり、栃木県総合教育センター教育相談部から、次の者が参加した。

栃木県総合教育センター教育相談部 部　　長　高橋　みゆき
同　　副 主 幹　加藤　泰男
同　　副 主 幹　青木　智子
同　　副 主 幹　上野　光一