



東京都立北特別支援学校教諭 奥山 敬

2010年195号

第1回 子どもたちの「見ることの支援」を考える

はじめに

特別支援学校の中には見えにくくて困っている子どもたちがたくさんいるということが指摘されています。そして、子どもたちの見ることを支援しようという取り組みが、研究者の方々の協力の下で各地で広がっています。

見ることを支援する取り組みを進めていく中で、いろいろな工夫が生まれ、子どもたちの可能性が広がっていくという大きな手応えを感じています。その一方で、いろいろな課題も明らかになってきています。

ひとりひとりの特別な教育的ニーズとして、そしてスタンダードでユニバーサルな支援として「見ることの支援」の取り組みが更に深まっていくことを願いながら、現状と課題をまとめていきたいと思えます。

1. 見ることの支援の対象

学校の中で「見ることの支援」が話題になったときに、「この子は見えていない。聴覚優位（だから必要ない）」という声を聞くことがあります。

しかし、完全に視覚がないことは稀であるということが示されており（※1）、条件を整えると子どもが視覚的に気づく様子や、「見えて楽しい」という様子を見るが多々あります。その「条件」が見えにくさを軽減する環境の工夫です。是非共有していきたい情報だと考えています。

一方、「この子は大丈夫。見えているから（必要ない）」という声を聞くことがあります。提示したものに目を向けたり、離れたところを動く人を追ったりできることを頼りにしていることを多いようです。

しかし、どのように見えているのか調べたことがない場合が多いようです。見ることに
関する特別な教育的ニーズを見落とししてしまうことになってしまわないかと考えて
います。視覚系はとても複雑で、脳損傷による影響を受けやすいことが指摘されており（※
2）、私たちのように視覚的な情報を処理して活用するということが困難になることが多々
あるからです。

この場合も見えにくさを軽減する環境の工夫が必要です。そしてこの工夫はよく見えて
いる（と思っている）人の見ることを邪魔したりするものではなく、むしろ私たちも見え
にくさが軽減したりわかりやすくなったりすることがあると思います。そういう意味でス
タンドな支援であるとかユニバーサルな授業環境、学校の環境であるという指摘があ
ります。

ひとりひとりの特別な教育的ニーズを明らかにして応えることによって、子どもたちの
可能性を最大限に開拓しようとするためのシステムを形作っていくことがまだまだ今後の
課題である現在、見ることのニーズを見つけ出すことができるのは担任であると考えてい
ます。

2. 子どもたちが直面している困難さと同じ視点に立つことの重要性

見ることの支援の具体的な手だてのひとつひとつは決して難しくない「ちょっとした配
慮や工夫」です。しかし、その簡単であるはずのことを実行することはとても難しいこと
だと感じています。

何故ならば、私たちの多くはよく見えていて、日常生活の中では困っていないからです。

「よく見えている」ということが単に視力だけの問題ではなく、視覚的な処理が大きく
関わっていることも、簡単なはずのことを難しくしている大きな要因だと思います。それ
だけ私たちは実に何気なく、一見しただけで周囲の視覚的情報を処理して日常生活を送っ
ていると考えられているようです（「目が見ているのではなく脳が見ている」ということが
最近やっとおぼろげながらもわかってきました）。

例えば、私たちは窓側を向いた位置で前から何か見せられても、窓を背にした位置で前
から何か見せられても、見え方は何も変わりません。しかし、見えにくさを感じている子
どもたちは、光源の位置が変わると見え方が全く変わってしまう可能性があります。

給食の時に窓側（光源のある位置）を向いた位置で前からスプーンを運ばれると、シル
エットになって色味がなくなって見える可能性があります。色味がなくなるとスプーンに
のせて口に運ばれてくるものが何なのか、わかりにくくなる可能性があります。光源を背
にした位置に座って、前からスプーンを運んでもらうと、スプーンの上に乗っているもの
の色がわかる可能性があります。

本当に些細なことだと思います。どちらを向くか。そして可能性も些細なことかもしれ
ません。色味がわかる可能性があるか、わかりにくい可能性があるか。

見ることの支援のきっかけを作っていた中野泰志先生（当時国立特殊教育総合研
究所、現慶應義塾大学）のことばが、「些細なこと」が実は重要なのだと気づかせてくれま
した。それは、「私たちは10も20も視覚的な手がかりを使って生活しているから、それ
がひとつ増えても減っても気にならない。しかし見えにくさを感じている子どもたちは、
たった数個の視覚的な手がかりを使って情報を得ているかもしれない。例えば2つの手がか

りが3つになったらそれは50%増しということ。だから生活の質に大きな影響を与える可能性がある」というような意味のことでした。

色味に関しては、例えば相手の顔を見たとき、色味がわかれば表情がわかる可能性があるということも中野泰志先生からうかがいました。

子どもたちが直面している困難さと同じ視点に立って考えるということが、見ることの支援を考えていく上ではとても重要だと考えています。

3. 子どもたちが直面している困難さを共有するための取り組み

しかし、いくらことばで説明されても同じ視点に立つ（近づく）のはとても困難なことだと思います。弱視疑似体験実習は見えにくさがもたらす困難さの一端を実感して、私たちの気づきを生み出すために必要な取り組みだと考えています。

特別支援学校の中には見えにくくて困っている子どもたちがたくさんいて、しかもそのニーズがほとんど応えられないままにいるということを私自身が知ったのは、今から約13年前のことでした。中野泰志先生に都立村山養護学校の小低部に来ていただいて、3年間にわたって支援していただいたことが大きなきっかけになっています。

それまで子どもたちの「見る」ことはブラックボックスの中に入っていました。子どもたちが直面している困難さが全くわかっていませんでした。

そのような中で、中野泰志先生の最初の支援が弱視疑似体験実習でした。学校での子どもたちの生活場面の中から、摂食の場面、あそびや学習の場面、移動の場면을弱視疑似体験メガネをかけて体験しました。「見えにくさ」によって必要な情報を得られないことがどんなに大変かということをもっと実感しました。そして環境のちょっとした違いでますます見えにくくなることや、びっくりするほど見えにくさが軽減することにも「気づき」ました。子どもたちが直面している「見えにくさ」に心を寄せる大きなきっかけになりました。

困難さの一部を共有するきっかけを作ることができる貴重な経験だと思います。

次回は具体的な支援の方法等をご紹介します。

【文献】

- ※ 1 国立特別支援教育総合研究所（2008）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

国立特別支援教育総合研究所のHPから全文ダウンロードできます。

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-227_all.pdf

- ※ 2 ゴードン N. ダットン（2008）視覚系についてのより詳細な概観（中澤恵江訳）. 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—平成十八年度～十九年度 課題別研究成果報告書 141-148.

今回は、「見ること」への支援の具体的な方法について、もう少し詳しく紹介します。見ることへの支援の「基礎」として、比較的取り組みやすいことが多いと考えています。

1. 光源の位置に配慮すること

光源を背にして提示すると色味が消える可能性があります。例えば、子供が窓側を向いて、教師が窓側を背にして何かを提示すると、提示した物がシルエットになってしまって色味が分からなくなる可能性があります。一方で、見えにくさを感じている子供たちの中には、形を見て捉^{とら}えることは難しいけれど、色味は分かる（手がかりになる）という子供が多いということが指摘されています。「色味」という効果的で重要な手がかりを活用するためには、光源の位置が重要になるのです。

例えば、人がシルエットになると、その人の表情を見ることが困難になると中野泰志先生（慶應義塾大学）からうかがったことがあります。唇や目の色味が分かると相手の表情が分かる可能性があります。

子供たちに見えていると思われている物が、ちょっとした配慮や気づきの有無によって見えなくなることは、実にたやすいことなのです。

2. 見せる物と背景とのコントラストを工夫すること（背景整理）

私たちにとって、黄色いビッグマック（直径13センチ程度の円形をした音声出力装置）は目に飛び込んできます。しかし、木地色のカットテーブルや淡い色のじゅうたんの上に置くと見えにくくなるのは、私たちには全く想像できません。でも実際に子供たちには見えにくくなり、困っていることが考えられます。

子供たちが直面している困難さがどのようなものなのかを共有するための取組として「弱視疑似体験」があります。この疑似体験をすることが難しい方のために、中澤恵江先生・齊藤由美子先生（国立特別支援教育総合研究所）が素敵なチャレンジ方法を考えられました。家庭用のビニール袋を3～4回程度折りたたんで「簡易疑似体験眼鏡」を作り、それを通して「見る」という方法です。

このビニール袋眼鏡を通して淡い色のじゅうたんの上に置いた黄色いビッグマックを探してみてください。とても難しいことが身をもって分かると思います。次に、じゅうたんの上に黒い模造紙を置いて、その上に黄色いビッグマックを置いてみたらどうでしょうか。同じように、木地色のカットテーブルの上に置いた自分の手が見えるでしょうか。テーブルに黒い画用紙や黒いまな板（百円ショップ等で売っています）を置いたら、自分の手は

どのように見えるのでしょうか。

子供たちの前で話をしている教員（MT）は、はっきり見えているのでしょうか。もし、背景に高さが2メートル程度の黒布が壁一面に張ってあったら見え方が変わるのでしょうか。更に、MTが蛍光色のベストやエプロンを着けたらどのように見えるのでしょうか。是非、ビニール袋眼鏡をつけての実体験をしてみてください。

このようにちょっとした配慮や工夫で見えなかった物が見事に見えてくる可能性があります。反対に、コントラストが悪かったり、背景の整理がされていない状況では、子供たちはとても見えにくいのです。また、コントラストをつけたり背景を整理することは、運動や感覚に制約がある子供たちだけに有効な支援ではありません。最近では、小学校や老人のための施設などいろいろなところで、背景の整理は「一般的に必要な支援」として指摘されているようです。

3. まぶしさに対して配慮すること

強い西日に直面したときに、私たちはまぶしさを感じます。しかし、すぐに体の向きを変えたり、手をかざすなどして対処します。

子供たちが感じているまぶしさは私たちが通常体験するものとは大きく異なるようです。私たちがまぶしさを感じないような状況下でも、子供によっては強い不快感を感じているのです。しかも、運動の制約があるために、他者の配慮がなければこの不快感から逃れることができないのです。不快感から逃れるための唯一の方法は「目を閉じてしまう」ということかもしれません。

屋外に出たときに目を閉じてしまうというお子さんは少なくありません。そのようなとき「外に出るとすぐに眠ってしまう」と判断しないで、このまぶしさのことを思い出してください。つば付きの帽子やサングラスの着用で目が開くようでしたら、間違いなく、このまぶしさからの反応です。

また、教室の蛍光灯もまぶしさの原因となっていることが報告されています。「学校に来ると眠っている」と言われていたお子さんが、実は仰臥位で蛍光灯の直下にいたために、つらくて目を閉じていた（閉じているうちに眠った）というお話しを中野先生からうかがって以来、教室の蛍光灯に障子紙で簡易カバーをつけています。

何の配慮のないまま日常生活の中で、まぶしさにさらされて、つらい思いしている子供は少なくないことが報告されています（※1）。

4. 視野の制約に対して配慮すること

「この子は右側に提示しても気づかないが、左側に提示すると気づきやすい」というように、子供たちの目の使い方について記録することがあります。視野に何らかの制約がありそうな子供たちがたくさんいることを、私たちは経験的に知っています。

しかし、視野の制約の様子やそれに伴う困難さはひとりひとり多様であり、中野先生等に教えていただいて「そうだったのか」と絶句したことが何度もありました。

皆さんにお伝えするためには、もう少し紙面が必要なので、「視野の制約に対しての配慮」については、次回にお伝えすることができればと思います。

※黒布購入の際はインターネットで「シーチング」「生地」「黒」で検索してみてください。幅一メートル程度のものが、メートル当たり400円前後で見つかると思います。

【文 献】

※1 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、2008年

2010年197号

第3回 教室での支援のスタート

今回は、「見ること」への支援の具体的な方法について、前回に引き続き「視野の制約に対する配慮」について紹介させていただいてから、見ることの支援を教室ではじめる際のヒントについて紹介させていただきたいと思います。

1. 視野の制約に対して配慮すること

見ることの支援について中野泰志先生（慶應義塾大学）に相談した中で、忘れられない事例があります。それは、絵本や絵カードを提示すると顔をそむけるのでどのように見えているのかわからない、という相談の事例でした。そのお子さんの担任は「何か嫌がっているようだ」と言っていました。周囲の教員も同じような印象を持っていました。

中野先生は眼科精密診（当時の都立村山養護学校では、新入学児童生徒を対象に眼底検査が行われていました）で「視神経萎縮」と診断されていないかどうか担任に尋ね、その子が視神経萎縮と診断されていることがわかりました。そして、視神経萎縮がある場合、中心暗点（視野の中心に暗点があり見えにくい）がある可能性があり、その場合、提示されたものを見るために、視線をはずして見ようとしていることが考えられるということを教えていただきました。

子どもが積極的に見ようとしているかもしれない行動を「嫌がっている」ととらえてしまっていたことに、知らないでいるということはこんなにも見誤ってしまうことなんだと考えさせられた事例でした。

国立特別支援教育総合研究所の「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—」で紹介されている「実践に活かす見え方アセスメント」では、色知覚が比較的よいということと、周辺視野の反応が比較的よいという「中枢性視覚障害」の視覚的特徴に関する知見を受けて、1メートル四方の色布を提示することによって視野の制約の様子を明らかにする工夫をしています。色布を使って視野の全体を覆うことによって、まず、子どもたちの視覚的気づきの様子をよりよくとらえ、それから提示する位置を変えることによって、視野の制約の様子を観察します。学習のときに子どもが座る位置を決める参考になります。

視野の制約があっても、「色」は子どもたちにとって大きな手がかりになると考えられています。しかし、前回説明させていただいたように、光源の位置やコントラスト、背景の整理の有無によって色味がよく見えなくなってしまう可能性があることをいつも念頭におく必要があると思います。

次に、教室で見ることの支援を始める際の具体的な進め方について触れてみたいと思います。もちろん、お子さんの様子やそれぞれの担任の先生方の個性や得意技等によって、いろいろなアプローチがあり、様々な工夫が繰り広げられること、そしてその工夫が共有されることが理想であると考えているので、その一つの事例として受け止めていただければ幸いです。

2. 「一見しては見えない（わからない）」こと（視覚的な情報量に大きな差がある）に気づくこと

まず、前回ご紹介した「簡易疑似体験眼鏡」（市販の透明なビニール袋を3～4回折りたたんだもの）を通して、教室の中を見回してみましょ。ほとんどの方が「見えにくいな—」という感想を持つと思います。何が置いてあるのか「見て」判断することが難しいでしょう。誰かが教室に入ってくると、人が動いているのはかすかにわかるような気がしますが、誰ということとはわからないでしょう。もし、何が置いてあるのか、誰なのかということ予想できたとしたら、それは疑似体験眼鏡を通して見る前のはっきりした像を参考にしているのだらうと思われま。しかも「色」が手がかりになっていることに気づくでしょう。

振り返って、私たちのことを考えてみましょ。私たちは全く初めての場所でも、そこに何があるのか、どんな人がどれだけいるのか、何か目新しいものがあるかどうかなどということが「一見して」わかってしまいま。

それに対して、ビニール袋を使った「簡易弱視疑似体験眼鏡」を通して見た困難さは「一見しただけではよくわからない」見え方です。私たちが特に注意を払うことなしに処理している視覚的な情報が伝わっていないという状態です。

子どもたちは運動の制約のために、近くに寄って触って確かめることが思い通りにはできないことが多いと思われま。その場合、子どもを取り囲む環境のひとつひとつの要素がわかりにくくて、よく確信が持てない状態のままになってしまうことは想像に難くありません。

このように、私たちが何気なく見えてわかってしまっている情報が、子どもたちには届

いていない可能性があるという私たちの「気づき」が支援の基礎として大切だと思います。

授業のときにポケットの中にビニール袋を入れておいて、一瞬でいいので試してみてください。子どもたちに話しかけている教員がどこにいるかわかりますか。提示している教材が見えますか。待ちに待った給食の時間にも試してみてください。お皿の上に何があるか見えますか。子どもたちが教室のじゅうたんの上に降りているような「はざま」の時間にも試してみてください。多くの子どもたちが移動の際に他者の手を借りますが、誰が自分のところに来たのか見えますか。

少し試しただけでも、「よく見えないな」ということや「見えそうで見えない」ということがとても多いことがわかるでしょう。私たちが「見てわかる」のに比べて、視覚的な情報量に大きな差があることを実感することが必要だと思います。

そして、その情報量の差を埋めるために、見えにくさを軽減し、より見やすく、情報を利用しやすくするのが「見ることの支援」だと考えています。

もうひとつ重要だと思われるのが、「見ることの支援」を支え、子どもたちによりよい情報を提供するための「マナー」です。子どもたちに関わる際に、その都度丁寧にことばで予告したり状況説明していくことがとても大きな効果を持っていることを実感しています。

今回は、具体的な進め方の次のステップについて説明したいと思います。

【文 献】

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、2008年

2010年198号

第4回 学校環境における手がかりの工夫

今回は「視覚的な手がかり」という視点に立って、支援の次のステップを考えていきたいと思います。

1. 場所の視覚的な手がかり

見ることに何らかの困難さに直面している子どもたちは、学習やコミュニケーションにおいても困難さに直面している可能性があると考えられていますが、見えにくさを軽減する具体的な方法があり、しかも比較的簡単に取り組みをスタートさせることができる

ということを紹介してきました。

よく見えていないようだからといって見せることあきらめるのではなく、少しでも見えやすくしていくことが大切であり、そのときに子どもたちの視点に立って支援を考えていくことがとても重要であると考えています。

さらに、子どもを取り巻く「情報」という観点で考えた場合、聴覚的な情報は、提示された瞬間に消えてしまうのに対して、視覚的な情報は、そこにあり続ける限り何度でも確かめることができるという利点があります。

子どもたちは学校が大好きです。しかし、大好きな学校の中のいろいろな環境のひとつひとつを改めて検討してみると、見えにくくてわかりにくいということが実は意外と多いようです。子どもたちの視点に立って、最大限に学校環境における視覚の手がかりを活用することを考えてみましょう。

例えば、友だちと一緒に学ぶ教室。登校して来たときに子どもたちは自分の教室の場所がわかるのでしょうか。私たちは何気なく「視覚」を使って目的の教室にたどり着くことができます。しかし、初めての学校、異動して間もなくの時期には一生懸命に見ているのににもかかわらず迷った経験をした人は少なくないはずです。玄関の校内案内図だけではなく、いろいろなところに「○学部」とか「○棟」等掲示をしてあるのににもかかわらず、それらの情報をうまく使えないということが生じます。

これは、一般的な学校建築には意図的な視覚的な手がかりが意外と少ないからかもしれません。どの教室の扉も同じ色だったり、1階、2階の廊下や壁も同じ色だったりすることが少なくないのではないのでしょうか。

大人でもわからなくなるということは、子どもたちにとっては更にわかりにくい可能性があります。

それでは教室の例では「いつ」子どもたちはわかるのでしょうか。車椅子を押してもらって教室の中に入って、友だちや先生の声聞いて、いろいろな状況を考えて、やっと確信が持てるのかもしれませんが。

これまでも紹介してきたように、見えにくさに直面していても「色」が手がかりになる可能性があります。背景の整理、コントラストも見えにくさを軽減する大切な条件です。そこで、教室の前の壁一面に色模造紙等で色をつけたり、鮮やかな布を垂らしたり、クリスマスで使うようなイルミネーションやパトライト（回転灯）等の視覚的な手がかりを設置している例があります。

このような視覚的な手がかりを配置することによって、子どもたちはそれを見つけた時点で「教室だ」と確信が持てる可能性が高くなります。

教室に入ってからわかるという状態と、時間的には数秒の違いかもしれませんが、生活の質は全く異なるということの中澤恵江先生（国立特別支援教育総合研究所）が教えてくれました。事前に予期できることによって、子どもたちは意見や感想を発信する機会を得られるからです。「楽しみ！」と微笑むことをきっかけにしてやりとりできる可能性が

生まれます。

視覚的な手がかりの効果を私たちに教えてくれたのは高等部のひとりの生徒でした。彼は、歩いて移動することができましたが、見えにくさに直面している方でした。進級に伴って教室の場所が変わったときに、彼は「教室の場所がわからない」とこぼしました。中澤先生や中野先生の話聞いていた教員が何人かいたので、たまたま教材室にあった緑の回転灯を教室の前につけてみました。すると、翌日から満面の笑みで教室に入ってきたのでした。「もうわかったよ」と。

後日、中澤先生が、「視覚的な手がかりを配置したことによって、車椅子を押してもらって教室に来る生徒、「よくわかるようになった」とことばで伝えることができない生徒も、彼と同様の想いがあるのではないかと想像することが大切」と教えてくれました。

「支援」というものの深さと難しさ、そして今まで以上に大きな魅力を実感しました。

2. 活動の視覚的な手がかり

見えにくさに直面している子どもたちは、これからはじめる活動が何なのか「いつ」わかるのでしょうか。周囲の教員が何か準備しているような様子が伝わり、「これから〇〇の勉強をはじめます」という挨拶のことばを聞いて、さらになじみの取り組みが始まってからやっと確信が持てるのかもしれませんが。

このようなときに「色」で活動を予告することができます。1メートル四方程度の色布を壁に貼り付けて予告している例があります。活動ごとに色や布地の種類を変えることによって、色を見つけて活動を予期したり、さらに布に触って確かめることができます。

このような手がかりが不足していると、子どもたちはいろいろなことに突然直面することになります。テレビ番組で箱の中のものを手探りで触って絶叫するような場面がありますが、子どもたちはいつもそのような緊張感にさらされることになるかもしれません。

今回は見ることに支援を支えるマナーについて紹介したいと想います。

今回ご紹介した工夫は、全国のいろいろな先生方が取り組まれているものの一部です。このような取り組みの情報は、中野泰志先生（慶應義塾大学）中澤恵江先生、齊藤由美子先生（国立特別支援教育総合研究所）、佐島毅先生（筑波大学）等のもとにたくさん集められています。

2010年199号

第5回 見ることの支援を支えるマナー

「見ることの支援」について学ぶ機会をいただいてから、子どもたちの支援を取り巻く様々なことが、相互に深く関係し合っていることがわかってきました。「もっと前から知っていればよかったのに」と悔しく思うことが何度もありました。そして、「見ることの支援」に取り組み、継続していくためには、子どもたちの支援の基本的な姿勢やマナーといったものが不可欠であることを強く感じています。今回はそのような情報を共有していきたいと思います。

1. 予告と状況の説明の大切さ

見えにくさに直面している子どもたちは、私たちのように「一見して」周囲の様子を見て把握したり、特に運動の制約がある子どもたちは、よく見えないからといって、近くに寄って見たり、手にとって確かめることができません。私たちと比較して利用可能な情報自体に著しい差があると考えする必要があります。そこで見えにくさを軽減する工夫について考えてきたのですが、その工夫と必ず併せて、子どもたちに逐次、予告をし、状況の説明をしていくことが大切です。

このことについて、中澤恵江先生（国立特別支援教育総合研究所）は、「障がいの重い子どもたちのコミュニケーションを支えるためのマナー」であると教えてくれました。この話をうかがったとき、私はとても恥ずかしく思いました。ずっと「マナー違反」をしていたからです。そして、これ以降、いちいち「奥山です」と名のり、これからどんな働きかけをしようとしているのか、その理由も説明したり、これからどこに行くのか、周囲でどんなことが起こっているのか、逐次説明するように心がけました。すると、一週間もたたないうちに子どもが耳を傾けるようになりました。場所が変わると困って大きな声を出していた子どもが納得するようになったり、歯磨きをさせてくれなかった子どもが協力してくれるようになったり、授業のときに積極的に声を出していろいろな気持ちを伝えてくれるようになったり、いいことがたくさんありました。そして、予告や説明をすることも、子どもを取り巻く情報をよりよくしていくことのひとつであり、見ることの支援と併せて工夫していくことによって、「足し算」ではなく「かけ算」になることを強く感じています。

簡単なマナーですし、すぐに身につけることができるマナーです。そして本来はあたりまえになっていなければいけないマナーだと思っています。

2. 重複障がいの児童生徒への支援の基礎

子どもたちの支援に際して、「アセスメント」「支援（授業）」「評価」という三つの過程を考えたときに、自分自身の中でずっと違和感に悩まされていました。重複障がいの子どもたちひとりひとりの「特別な教育的ニーズ」を十分に明らかにできていないことに自分が目をつぶっているのではないかと。十分な吟味や分析がされない中で、障がいが重いことイコール乳幼児の発達と同等の教育的ニーズと考えて、結果的に子どもたちの可能性を過小評価しているのではないかと。「わからないこと」に焦点をあてないまま、表面的にうまく取り繕ってしまっているのではないかと。

そのような悩みを解決するきっかけになったのが「見ることの支援」であり、更に確信を持つきっかけを与えてくれたのが、中澤恵江先生の「障がいの重い子どもたち、重複障がい子どもたちに乳幼児の発達診断を使って評価しようとする」と著しく過小評価されるので、そういうものを用いてはいけないということが（欧米では）あたりまえになっています」ということばでした。

国立特別支援教育総合研究所の課題別研究「重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究」（平成十八年三月）の「研究のまとめ 重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に向けた基本方針の提案」の中でとてもわかりやすく説明されています（研究所ホームページからダウンロード可能です。是非お読み下さい）。しかし、そのような基礎的なことがほとんど知られていないというのが現状なのではないでしょうか。情報を共有していく必要性を強く感じています。

また、個別指導計画や指導案等についても、悩みながら作っています。自分自身が持っている情報ととわからないでいることを明確に記すことによって、情報を共有する（引き継ぐ）基礎ができるのではないかと考えてきました。その中で明らかになってきた「特別な教育的ニーズ」と、それに応えていく手だてをなるべく詳しく記し、うまく応えられないままの「特別な教育的ニーズ」も明確に記して注意喚起していくことによって私たちの「課題」を共有し、蓄積していくことができるのではないかと考えています。

子どもの学習のねらいを記す際にも、例えば「提示した教材に視覚的に気づく」とするよりも、「提示した教材に視覚的に気づくことができるように支援する」と記した方が嘘偽りないように感じています。なぜなら、「できる、できない」「わかる、わからない」は子どもたちの問題というより、まず私たち支援者という「環境」の課題であると考えからです。「重複障がいの児童生徒への支援の基礎」の視点に立って、個別指導計画や指導案等を工夫して作ることをずっと考えています。

3. ICFから学ぶ視点

ICFの理念として、困難な状況をその人のみに焦点をあてるのではなく、その人を取り巻く環境にも焦点をあてるということがあげられています。できないことに視点を当てて、子どもの能力の向上を図るというだけでは片手落ちだということだと思います。子どもたちが直面している困難さに「共感」して、子どもたちの視点に立って、私たち支援者を含めた環境をよりよく、わかりやすくしていくことが大切だと考えています。

【文献】

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.

石川政孝ら（2006）「重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究- 重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に向けた基本方針の提案」 国立特別支援教育総合研究所平成16年度～17年度課題別研究

国立特別支援教育総合研究所（2005）「ICF活用の試み」 ジアース教育新社