

〈知的・情緒障害教育〉

視覚障害児の環境適応能力の育成と情緒の安定をめざす指導の工夫 — 「環境適応援助シート」による自立活動の実践を通して —

沖縄県立沖縄盲学校教諭 山城 邦子

Ⅰ テーマ設定の理由

県立沖縄盲学校（以下、「本校」とする）は、3歳児から50代の成人まで77名の幼児児童生徒が在籍する学校である。県内唯一の視覚障害教育に対応する特別支援学校であるため、早期教育から職業教育に至るまで、個々の教育的ニーズに応じた教育実践を行っている。また本校の教育相談においては、乳幼児とその保護者、小中高校に通う学齢児や中途失明の成人者等の相談や支援を担っており、幅広く専門的な教育実践が求められている。

近年本校では、幼児児童生徒の重度重複化に伴い、教材・教具の整備、歩行チェック表や初期学習ステップ表などを作成し、初期学習や概念行動形成の指導の充実を目指してきた。さらに、重度重複児を含む初期の発達段階の幼児児童生徒らが、学校内の様々な環境に慣れ、落ち着いて課題に取り組めるよう指導の工夫が求められ、学校行事への参加のさせ方、進級や進学の際の移行支援など、学部を超えた相談や連携も課題とされている。

本研究対象のAさんは、本校中学部の重複学級に在籍する視覚障害と知的障害を併せ有する生徒である。過敏な感覚と物や場所などのこだわり、摂食・睡眠・排泄に課題を抱え、極度の不安や緊張等の要因から環境への不適応を起こしたため、本校小学部1年生の3学期から6年生に進級するまで、不登校の経歴があった。通常登校が可能になった小6から中2の現在までに、日常生活動作や触察など、少しずつ手を使った課題にも取り組めるようになり、言葉や対人関係の広がりも見られるようになった。しかしながら一方では、環境への適応や情緒の安定という側面において、まだまだ多くの課題を抱えている。

一般に視覚に障害のある幼児児童生徒の場合、周囲の状況や変化を把握することが難しく、不安に陥りやすいと言われている。晴眼の子どもなら自然に身に付く位置や方向、形やものの概念を、視覚障害児の場合は意図的・系統的な学習によって身につけるものであるため、環境の変化や状況理解ができない場合、周囲への適応が難しくなると考えられる。

さらにAさんの場合、本人自身の過敏な感覚や過去の失敗経験から混乱をおこし、加えて視覚障害児に不可欠な触覚を活用した学習経験の不足から、環境を理解する力が育ちににくかったため、前述のような情緒の不安定さが表れたと考えられる。

このように、空間に関する情報障害といわれる視覚障害では、視覚情報の不足や行動の制限が、心身の発達において大きく影響されるといわれており、情緒の発達を促す意味からも周囲の情報や状況を把握し、適切な行動を身につけるための環境適応能力の育成が大切ではないかと考える。

そこで、様々な場面や場所に応じた環境適応のための指導の工夫を「環境適応援助シート」として作成できたら、保護者・職員相互の情報の共有化が図られるとともに、見通しをもった指導を行うことができるのではないかと考えた。

以上のことから本研究では、理論研究を深めるとともに、初期の発達段階にある視覚障害児のための「環境適応援助シート」を作成し、Aさんの自立活動の実践を通して、環境適応能力の育成と情緒の安定を目指す指導の工夫について研究を進めたいと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 初期の発達段階にある視覚障害児の、環境適応能力の育成について理論研究を深め、指導の工夫を「環境適応援助シート」として作成できたら、保護者・職員相互の情報の共有化が図られるとともに、見通しを持った指導を行うことができるだろう。
- 2 過敏な感覚や認知の特性を持つAさんの自立活動において、周囲の情報や状況を把握し理解するための初期学習や概念行動形成の指導を、「環境適応援助シート」を活用して効果的に実践することで、環境適応能力が育ち情緒の安定が目指せるだろう。

II 研究内容

1 盲学校における自立活動について

特別支援学校学習指導要領の改訂（2009）に伴い、自立活動の内容もこれまでの5区分22項目から、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分、26項目に分類整理された。自立活動の実際の指導場面では、指導の目標を達成するために、26項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけて指導が行われている。

具体的にどのような項目が関連づけて指導されているか、本校の自立活動の指導例を示す。例えば「健康の保持」の区分に、危険箇所での対処法など、視野管理を適切に行う指導が大切とした「(3)身体各部位の状態の理解と養護に関すること。」がある。これは「環境の把握」の区分にある、周囲の状況を把握し、それに基づいて的確に判断し行動できるようにする「(4)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。」と関連づけて指導が行われている。

また、「心理的な安定」の区分に、急激な変化を避け徐々に環境に慣れるなど、情緒の安定を図るための留意点が「(2)状況の理解と変化の対応に関すること。」で示されている。これは「環境の把握」の区分にある、触覚による対象物の観察、地理的な関係の理解、ものの的確なイメージや概念を育てる「(5)認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること。」と関連づけて指導が行われている。

表1は、盲学校における自立活動の主な学習指導内容の抜粋である。本校では他の障害を併せ持つ幼児児童生徒も多く在籍しているため、視覚障害および重度の障害がある幼児児童生徒の「具体的指導内容例と留意点」を示した。

表1 盲学校における自立活動の主な学習指導内容（抜粋）〈新特別支援学校学習指導要領解説より〉

区分	項 目	具体的指導内容例と留意点
健康の保持	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。	・食事などの生活習慣、感染予防や清潔の保持など健康的な生活環境についての知識。 ・覚醒と睡眠のリズムの調整。食事や水分の補給。排泄リズムや体温の調整等。
	(2)(3)(4)省略	
心理的な安定	(1)情緒の安定に関すること	・睡眠、生活リズム、家庭生活、交友関係などを整えること。自分の良さを気づくこと。 ・「快」「不快」の表出の状態を読み取り、適切な関わりを工夫する。
	(2)(3)省略	
人間関係の形成	(1)他者とのかかわりの基礎に関すること。	・自分の顔を相手の声がする方向へ向ける、相手との距離を意識して声の大きさを調整するなど、コミュニケーションを図るための基本的な指導を行う。 ・身近な人との信頼関係を基盤とし、周囲の人とのやりとりを広げる。
	(2)(3)(4)省略	
環境の把握	(1)保有する感覚の活用に関すること。	・全盲であれば聴覚・触覚の活用を、弱視であれば保有する視覚を最大限に活用するとともに、その他の感覚についても十分に活用して学習や生活に必要な情報の収集ができるようにする。 ・視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感じ取る感覚についても考慮する。個々の感覚の状態とその活用の仕方を的確に把握し、保有する感覚で受け止めやすいように情報の与え方を工夫する。
	(2)(3)(4)(5)省略	
身体の動き	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。	・教師の身体や模型などに直接触らせて、その姿勢や動きを繰り返し学習する。その都度適切に指示をして正しい姿勢の保持や運動動作の習得をめざす。
	(2)(3)(4)(5)省略	
コミュニケーション	(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること。	・相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段を育む。 ・周囲の物が表情や身振り、しぐさなどを細かく観察してその意図を理解する。
	(2)(3)(4)(5)省略	

2 視覚障害児の感覚や認知の特性について

(1) 視覚障害児の障害物知覚について

視覚障害児は、乳幼児期に耳にする様々な音を周囲の者たちが言葉を添えて意味づけをし、自らの手でその音源に触れて理解を深めるうちに、生活の中でうまく「音を読み取る」ことができるようになるといわれている。このことは、周囲で発生している具体的な音を情報源として方向や距離をつかみ、ぶつからずに移動できるなど、聴覚を活用して物の存在や周囲の状況を知ること（空間

定位)ができるようになることにもつながる。例えば、自分自身の発する音(発声、足音など)とその反響音との差を検出して、反響面までの距離、材質、大きさなどを認知できるようになると言われており、この感覚は障害物知覚と呼ばれている。

障害物知覚の確実さには個人差があり、一般的には先天全盲の者ほどこの知覚に優れているとされ、また聴覚の敏感な盲重複児の障害物知覚の高さを示す事例もある。白杖の「コツコツ」とした反響音が空間のイメージをつかみやすいなど、こうした障害物知覚の能力は、白杖のほか音響発生機などの補助用具を利用することによって、かなりの程度まで高めることができると言われている。

昭和59年に文部省(現文部科学省)が発行した『視覚障害児の発達と学習』によると、障害物知覚には次のような条件が関与しているとされ、本校内でよく見られる具体例と共に表2で表した。

表2 障害物知覚に関与する条件と本校幼児児童生徒に見られる具体例

障害物知覚に関与する条件(抜粋)	本校幼児児童生徒に見られる具体例
・周囲に充満している雑音よりも、聞き手自身やその近くに置かれた発音体から出る雑音の方が、より効果的である。	・根拠のわからない雑音より、自分の出す音の方が反響してくる音の予測ができるのでわかりやすい。 例：廊下や階段でわざと足音を立てて歩くなど。
・低周波の音よりも高い周波数の音の方がより遠くの反響面(障害物)を感知することができる。 ・このような障害物の認知には、音色の相違などの弁別力の鋭敏さが重要である。	・「タンタン」と高く舌を打ち鳴らしたり、白杖、指鳴らしなど高い音の響きで場所や歩行ルートを確認。 ・音に対して敏感な重複児の中に、ほとんどぶつからずに移動できる子がいる。(Aさんも含む)

(2) 視覚障害児の触覚について

視覚障害児にとって手指の機能を活用した触覚は、物を知るための窓口となりとても大切な役割をもっている。ところが手指の機能は視覚との協応動作で発達が促進されるため、視覚障害児にこの機能の発達の遅れがみられる場合が多く、発達の初期においてすでにハンディを持つことになると言われている。そのため乳幼児の段階から意図的に手の発達を促すことが重要になる。

表3 手指の4大機能

(五十嵐信敬「視覚障害児の発達と指導」より参照)

手指の機能	主 な 機 能
掌握機能	つかむ つまむ 握る 持つ 抱く 挟む 手放す 掬う 提げる 捕まえる つむ 等
操作機能	打つ 払う 折る ひっかく ひきぬく たたく つきさす 運ぶ ねじる こねる ぬく ひき裂く もちあげる もむ 等
伝達機能	押む 招く 拒む すぎる 指さす 等
探索・認知機能	えらぶ さがす 探る 触る 推し量る 比べる 等

さらに発達に遅れがある場合は、操作機能の段階でのつまづきが目立つと言われ、「たたく」事ができても「押す」ことができなかつたり、「押す、押さえる」ができても「押し続ける」ができかつたりするなど、同一動作の保持ができないと言われており、本校でも同様な事例が多くみられている。

そのため本校の自立活動において、「手指の機能を高める」指導を初期段階で最も大切な課題と考え、表3

にある手の4大機能(掌握機能)(操作機能)(伝達機能)(探索・認知機能)の育ちを目指し、教材教具を工夫した課題学習による初期学習の指導が行われている。

3 情緒の発達について

(1) 刺激の取り入れ方を通して情緒の安定を考える

アメリカのマイクルバスト(Myklebust,H,R,1954)は神経心理学の立場から、外部の刺激を目や耳で受け入れて、これを意味ある情報として理解する(思考化)までに頭の中で起こる過程を、感覚、知覚、表出、象徴化に順序だてて説明している。これを森永良子(1993)はその著書「情緒の発達と障害」の中で、情緒の発達においてもそのまま当てはめて考えられるとしている。

人は外界からの刺激を、様々な感覚器官で受け入れる。「感覚」として受け入れられない障害として、視覚障害や聴覚障害などがある。図1で示すラインaのフィルターである。情緒の発達と照らし合わせてみた場合、視覚障害児は見えないことで周囲の状況理解が困難なため、新しい場所での不安が生じやすいことが言われている。

さらに、感覚器官が受ける刺激は脳の中で電氣的な刺激として処理され「知覚」となる。これが正しく処理されなかつた場合、周囲の者と同じ感覚として受容することが難しい。このことは、自閉症の子供たちの聞こえ方や見え方に特徴を持つ事で知られており、学習の困難さだけでなく、情

緒の不安定さを理解する場合にも、説明されていることである。

刺激を受け入れ処理する次の過程として、知覚した情報を過去の記憶を基に分類整理する「表象」の段階がある。過去の記憶をよりどころに、この声はお母さんだとか、よく知っている人だかが解るのは、安心して生活できる要因となる。

感覚で受け入れ、以前の経験と対応させ（知覚）、同じかどうかを判断（表象化）できるようになると、人は刺激を一つにまとめあげて理解し、過去の様々な経験を思い出して対応を考えるようになる。それはマイクルバストの言う、人間にしかできない概念で「象徴化」の能力である。象徴化の結果として生まれる、言葉や概念が人間の思考として蓄えられていくと考えられる。

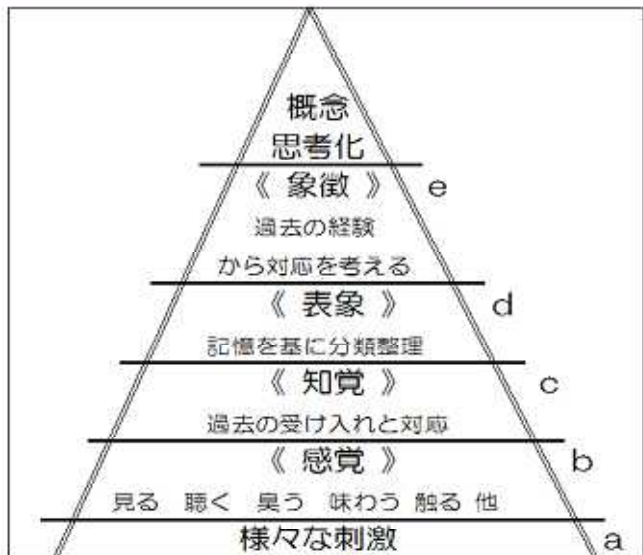


図1 外界の刺激の取り入れ方
(森永良子「情緒の発達と障害」より一部改変)

(2) 視覚障害が情緒の発達に及ぼす影響

大川原（1999）らはその著書「視力の弱い子どもの理解と支援」の中で、生後早期に日常生活の中でかわされる、両親と乳児の喜びの共有ややりとりは、心理的発達に大きな影響をもたらすため、この時期の両親の情緒的な状態がとても重要であるとしている。

ところが視覚に障害がある乳児の場合、両親の優しいまなざしや表情を理解することが難しいため、両親の愛情を感じたり意思の疎通をしたりすることが難しく、情緒的発達や相互交流の獲得にも影響を及ぼすと言われている。例えば、親が働きかけてもまなざしを向けない、話しかけても無表情、急に抱き上げると驚き泣き出すなどといった、親として理解しがたい反応がみられる。その結果両親は情緒的な疲労を味わうことになり、親と子の穏やかな相互関係が成立しにくくなることが指摘されている。

そのため大川原らは、心理的な発達にとって特に重要とされる生後数ヶ月の間、発達相談や両親の情緒的サポートが最優先事項となるとしている。子どもに話しかけても表情に変化がないのは、聞くことに集中するから無表情に見えるのであって、親の働きかけに興味がないわけではないなど視覚障害児特有の反応を理解してもらうこと。また、話しかけるときに子どもの手を両親の顔に当てると、子どもの顔が生き生きと変化するなど、具体的な情報を提供して、子育ての喜びや自信を取り戻させることが大切だとしている。このように視覚に障害のある乳幼児には、両親の豊かな愛情のもと、視覚にかわる適切な刺激や情報を与えることで、外界に対する興味や反応を発達させ、心理的な発達が促されていくことが望まれる。

III 研究の実際

1 「環境適応援助シート」の作成について

(1) 「環境適応援助シート」作成の目的

初期の発達段階の視覚障害児の特性として、周囲の状況や変化の理解が難しいため、初めての場所や慣れない場面で不安を感じ、学習に集中できず学校生活場面において支障をきたすことがある。特に「触ること」に抵抗があり、環境の把握を聴覚に偏っている幼児児童生徒の場合、周囲の状況を適切に認知することが難しく、そのことがさらに不安を生む結果につながりやすい。

障害の有無に関わらず、情緒の安定をめざすためには「人間関係の形成」や「コミュニケーション」の指導が重要であるとされている。このことは視覚に障害のある初期の発達段階の幼児児童生徒にとっても同様で、安心した生活を送るための基本として培うべき力であると考えられる。

加えて視覚障害児特有の課題やつまづきを踏まえた、教師の配慮及び指導や支援の工夫が、情緒の安定を目指す指導の際にも必要ではないかと考えた。そこで初期の発達段階の視覚障害児が情緒の安定を図るには、触覚や聴覚など、様々な感覚を活用しながら環境の把握をめざすなど、環境適

応能力を育てることが重要ではないかと考え「環境適応援助シート」を作成することにした。

各指導シートには指導内容や具体的な手だて、さらに予想されるつまづきと留意点を示し、見通しを持った指導と、保護者・職員間の情報の共有化を図ることを作成の目的とした。

(2) 「環境適応援助シート」の内容と構成

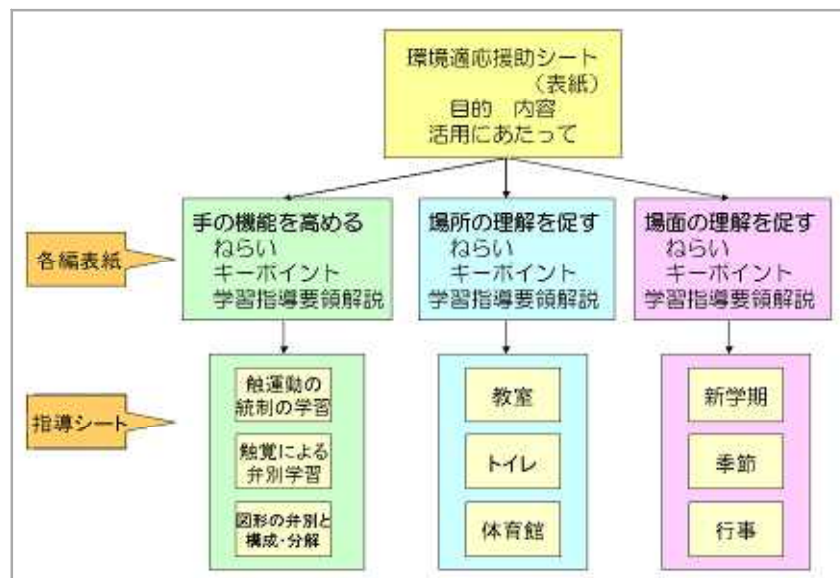


図2 環境適応援助シートの構成

トを作成し、計13ページで構成されている。

表4に示されるように、各編の表紙には、指導のねらいやキーポイントを表し、指導の根拠として特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）の中から、特に関連する項目を掲載した。

表4 環境適応援助シート例（場所の理解を促す指導編：表紙）

環境適応援助シート

＝ 場所の理解を促す指導編 ＝

場所－(1)教室
場所－(2)トイレ
場所－(3)体育館

「場所の理解を促す」指導のねらい

初期の発達段階にある視覚障害児にとって、「知らない場所」「慣れない場所」はそこにただで不安を感じ、音や触覚などの感覚がますます過敏になり、学習に集中できない要因になってしまうことがあります。泣いたりぐずったりして意思表示する子だけでなく、耳を押さえたり頭を振るなどの癖がしつこく表れたりするのも不安の状態だからかもしれません。安心して学校生活を過ごすためには、よく慣れた場所だけで過ごすことが子ども自身には最良なのでしょうが、いろいろな学習活動や学校行事に参加する中で、たくさんの経験を積み重ねることが視覚障害児にとって重要と考え、校内の様々な場所に慣れどこでも安定した学習態勢がとれることは、とても大切なことだと言えます。

場所に強い不安をもつ子どもが「場所に慣れる」「場所を理解する」キーポイント

- (1) 初めての場所へ行くときにはできるだけ事前の準備を心がける。
 - ①どんな場所か、何をするとおこるのか、どうしてそこに行く必要があるか、子どもに解るように伝える。
 - ②音やにおい、皮膚感覚など苦手と感じている理由が解れば、導入期は季節、静かな時間帯などできるだけ配慮する。
 - ③可能であるなら教室など慣れた場所で、その場所の再現（例：スーパーの音）をし事前に慣れる練習をする。
- (2) 安心できる要素（人・物・手段など）を使いながら、それがなくても大丈夫なように少しずつ慣れていくことをめざす。
 - ①この人と一緒に大丈夫と分かる人と一緒にそこへ通る。また一緒に周囲を触って場所の理解を促すことから始める。
 - ②好きなおもちゃや安心アイテムなどを手にして、始めは一定時間過ごすことができればOKとする。
 - ③音の反響が怖いようなら、好きな音の出るおもちゃや音楽を聴くことから慣れてみる。その場所で聞こえる音の説明や音源を触って確認する。
 - ④まずその場所の一角に安心して居ることができるコーナーを作ってから、少しずつ移動し場所全体へと広げる。

特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編：H21/68）

《心理的な安定：(2)状況の理解と変化への対応に関すること ③他の項目との関連例》より

視覚障害のある幼児児童生徒は、見えにくさから周囲の状況を把握することが難しいため、初めての場所や周囲の変化に対して不安になる場合がある。

このような場合には、一人一人の見え方やそれに起因する困難を踏まえた上で、周囲がどのような状況かを教師が言葉で説明したり、あらかじめ幼児児童生徒とその場へ移動して一緒に確かめたりすることによって情緒的な安定を図るようにする。その上で幼児児童生徒が周囲を見回したり、触覚などの保有する感覚を活用したりして状況を把握することや、状況やその変化について友達や教師に尋ねて情報を得るようすることなどを指導することが大切である。

さらに表5にあるように、各指導シートでは、教師の関わり方の工夫が情緒の安定を目指す指導の基本的な観点として捉え、教師の働きかけや言葉かけの例など、具体的な手だてを記入した。また視覚にかわる感覚（主に触覚・聴覚）を活用した指導内容とともに、予想されるつまづきと留意点を記入し、スムーズに学習に取り組めない時の対応例を示した。

表5 環境適応援助シート例（場所の理解を促す指導編：(3) 体育館）

場所 (3)		・体育館の構造や設備・備品を知り、館内の環境を理解する。
(指導のねらい) ・体育館内の構造や備品の位置・役割などを理解し、館内のイメージを持つことで授業や行事の最中に耳にする音の意味が解り、安心して授業や行事に参加できるようにする。		
指導内容		具体的な手だて
触覚活用	・教師と一緒に体育館内を触察し何があるかを確認する。 ＝ ドア・冷水機・靴箱・トイレ・肋木・窓・ステージ・放送室・ピアノ・倉庫など ＝	①ドアや窓、カーテンを実際に開閉する、冷水機の水を飲む、靴箱へ靴を片付ける、肋木やステージ上に登り降りするなど備品・設備に対し、体験上のイメージが持てるようにする。
	・広い場所であることをイメージさせるために、起点で印を確認しスタートして周囲を歩く。肋木からステージ、プール側窓から校舎側窓へと縦横に歩く。	②出入り口のマットの感触、窓の格子やカーテン、壁の消火栓も位置を知る手掛かりになることを知らせる。
聴覚活用	・走る、跳ぶ、ボールを転がす等、実際の動作を伴って音の意味を伝える。	①冷水機や常設のCDプレーヤーなど、音の出る備品を場所の手掛かりにする。「CDの所へ集合など」
	・マイクの音に不安がある場合は、実際に放送室で機器に触れる、マイクを通して声を聞く等して音の意味を伝える。	②実際に放送機器を操作して、マイクに向かって発した自分の声をスピーカーから聞こえることを確認する。その際ボリュームの調整でハウリングが起こることを体験してみる。
嗅覚	・友達の声を聞いてどこにいるか、音を聞いてそこに何があるか、何をしている音か確認する。	③館内の両端から、友達同士で大きな声や音を思い切り出し合い、広い場所での声の響きを確認する。「誰の声？何の音？」
	・倉庫のマットなど体育館内でにおいがする物を、何のにおいなのか確認する。	④マットのにおいがするかどうかで、左右どちらの倉庫が区別をつける。
予想されるポイント		《体育館に入ることができない》 ①慣れない事による不安から来るものであるなら、誰もいない静かな時に慣れた人と一緒に、好きなおもちゃや教具で遊びながらしばらく過ごすことから始める。 ②広い空間独特の反響音に不安を示しているようなら、慣れた人の声、好きな音の出るおもちゃや教具の音で反響音に慣れるようにし、少しずつ時間を延ばして過ごせるようになってきたところで行事などの大集団に参加する。 ③指導の導入期は暑すぎたり寒すぎたりしないか、気候にも配慮する。 ④イヤーマフを用いて音の遮断をすると効果的な場合もある。 ⑤体育館内や体育館周辺から聞こえる音（河川工事や国道の音など）やにおいなど、何の音やにおいの説明だけでなく、何をしているのかなぜこの音（におい）がするのか意味や根拠を説明し、館内及び周囲の環境についてもイメージが持てるようにする。 《行事や集会に参加できない》 ⑥集団の騒々しさや雲田気に不安を感じているなら、始めは少し離れた場所から安心できる人と参加することから始める。 ⑦ステージの上は、独特の音の響きがあり、風通しの悪さやライトの暑さなど不安や不快になる要素がある。文化祭など舞台発表の練習では、事前に舞台上で音を聞いたり、ステージの広さやフロアとの高さの違いなどステージの環境について把握するための適切な指導も必要。

2 対象児の実態について

(1) Aさんについて

表6 Aさんの実態（本年度5月）

プロフィール	中学部2年女子 重複学級在籍 全盲（未熟児網膜症） 知的障害
日常生活動作（ADL）	・偏食は少しずつ改善されてきたが、食事、排泄、移動、着脱など基本的な生活動作全般において支援を要する。 ・トイレを怖がるため排泄指導が難しく、紙パンツを着用している
情緒の状態	・音やにおいなど過敏な感覚を持ち、苦手な場所や嫌な場面では、側にいる人にしがみついて、「怖い怖い」と大声で騒ぐ。 ・かんしゃくを起こすと、床を転がって壁に頭を打ち付けたり、自分の顔を激しく引っ掻いたりするなど自傷行為が表れる。 ・環境の変化に弱く、大きな行事の後や季節の変わり目には体調を崩し、長欠になることもある。

(2) Aさんの発達検査結果の変遷と分析

遠城寺式乳幼児分析的発達検査（視覚障害児補筆版）のデータを、幼稚部の3歳、5歳と、不登校中の5年生、そして中2の5月の結果と比較し考察した。幼稚部では、年齢よりも2～3歳程度の遅れはあるものの、全項目でバランスのとれた発達をみせていた。図3からもわかるように、不登校中の小5には、基本的な生活習慣以外の項目が、5歳の段階よりも落ち込んでいる。

しかし、視覚障害児が意図的

・系統的に取り組むことで育つ「手の運動」や、集団生活の中で培われる「対人関係」は、6年生

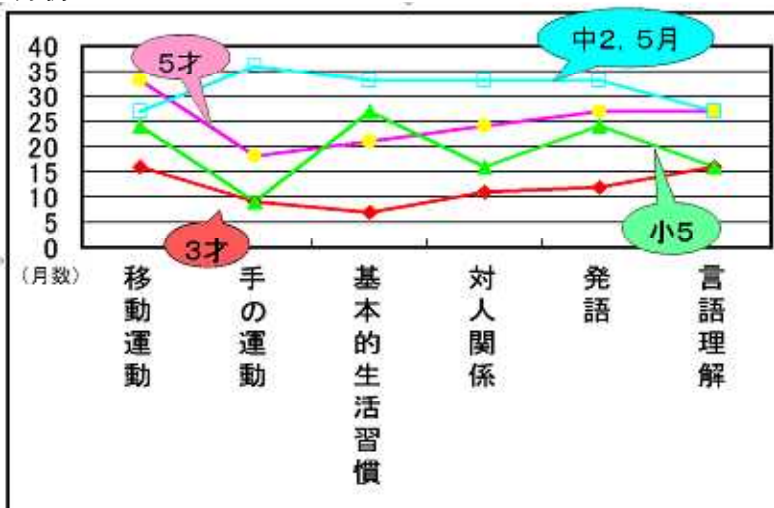


図3 遠城寺式乳幼児分析的発達検査結果の変遷

から中2にかけてAさんが少しずつ学校生活に慣れるに従って、次第に成長の様子が見られるようになった。一方で、様々な活動経験を通して成長する「移動運動」や、手指機能の発達と共に促される「言語理解」は、中2の5月の段階でも、まだ幼稚部在学中のレベルまで取り戻せていない。このことはAさんが、音や周囲の雰囲気極端な恐怖心を持ち、過去にできていた行動でも頑なに拒否を示すため、スムーズに学習に取り組めぬことの結果であると考えられる。

(3) Aさんの感覚と認知の特性

マイクルバスト (Myklebust, H, R, 1954) が説明する、図1の「外界の刺激の取り入れ方」を、Aさんに当てはめて考えた場合、Aさんは全盲であるため視覚的な情報を「感覚」として受け取ることが難しい。

次に「知覚」の段階でみると、周りの人間には平気な音や感触が受け入れられないなど、聴覚や触覚に過敏さがあるため、知覚レベルの課題を抱えていることが解る。

さらに「表象」のレベルでは、正しく知覚したことでも、知的障害を併せ持つための認知の弱さに加え、極端な経験の狭さや学習の不足により、自分で勝手に解釈して誤解が生じ、不安と結びつけてしまうという認知の特性があると言える。

またAさんがはじめて白杖を手にした日に、めずらしく未知の物に強い関心を示し、その後の歩行への関心と移動力が飛躍的に伸びたことがあった。このことは周囲の状況を理解する手段としてAさんが反響音を手がかりにしていることも推測され、白杖を使った環境把握の指導も有効ではないかと考えられる。

(4) Aさんの特異行動について

五十嵐 (1978c) によると、「発達の遅れを示す視覚障害児に多くみられる特異行動は、人間の発達初期に出現する、一見無意味・無目的とも思われる種々の行動が、消滅せずに何らかの原因で常同化したものと解釈できる。」としている。これをうけて友田 (1981) は、全国の盲学校および養護学校（現特別支援学校）の幼稚部・小学部の幼児・児童173名を対象に調査を行い、特異行動発達構造図を作成した。

Aさんは情緒が不安定な状態になると、様々な特異行動が表出する。以下図4ではこれまで見られたAさんの特異行動をアからケで表し、友田の作成した特異行動発達構造図に照らし合わせた。

友田は前述の調査研究の結果から、「特異行動の多くは、運動・言語、特に言語の発達レベルの上昇によって、消滅が可能である。」としている。これまでのAさんの発達と特異行動の変容を振り返りながら、言語および運動発達と特異行動との関連性を考察した。



図4 特異行動発達構造図（Aさんの場合）

登校できるようになったばかりの小6には、Aさんの言語及び運動発達が、ともに図4で示す3段階にあった。その頃学校生活においては、細線の円に囲まれたア～ケまでの特異行動がみられ、

その中でも「ア：興奮して騒ぐ」や「ウ：偏食が激しい」が大きな課題とされていた。

言語及び運動発達がともに4段階に成長してきた中2の5月現在、ア～オの特異行動がほとんど見られなくなり、図4の太線の円で囲まれた「ク：その場にあわない有意味語」「ケ：新しい場所への強い恐怖」など、カ～ケの特異行動が残るのみとなっている。このように、Aさんに対し環境を把握する力を育てることで、言語及び運動の発達を促せば、友田の言うように特異行動が消滅し、図4で示す「期待される変容」を目指せるのではないかと考える。

3 指導の実際

(1) 環境適応援助シートを活用した指導の工夫

実際の指導においては、環境適応援助シートの「手の機能を高める指導編」、「場所の理解を促す指導編」、「場面の理解を促す指導編」にある、それぞれの指導内容や具体的な手だてを、Aさんの担任や授業担当者と共有し、指導の一貫性を目指した。また、Aさんの情緒が安定せずスムーズに課題に向かえないときや、物に触れる抵抗が強い時の手だてとして、シートに示された『予想されるつまづきと留意点』を参考に、見通しを持った指導ができるようにした。

① 手の機能を高める指導編

Aさんの物を触ることへの強い恐怖心や抵抗感を和らげながら、「触ろうとしない、さわりの分からない手」を、「よくさわる手」に育てることねらいとした「手の機能を高める指導」を行った。

シートを活用した「手の機能を高める指導」の一例として、尋ねられたことが解っていてもAさんが答えようとしなない場合には、クイズ形式で質問し（例：「2009年でこびんクイズ！」）、触ることへの不安を取り除くようにした。

また手指のコントロールに十分慣れていないことを考慮して、指先の動きをわかりやすくリズムカルに誘導するための言葉がけ（例：「先生の指にごつつんこするまでたどっておいで」や「♪ テーンテコテコ・・・♪」）など、本人の興味や意欲を引き出す教材やその提示方法などを工夫した。

② 場所の理解を促す指導編

手の機能が高まれば、周囲の状況を適切に理解できるようになると考え、校内の主な活動場所を取り上げて「場所の理解を促す指導」を行った。

視覚障害児にとって重要とされる、直接的な経験の積み重ねを可能にするためにも、校内のいろいろな場所で安心して活動できるようにすることが大切と考え、室内の構造や備品の配置などだけでなく、その場所で耳にする音やにおいの意味を理解できるようにした。

校内において本人が最も安心して過ごすことができる教室を、「場所の理解を促す指導」の核になる指導と据え、室内構成の理解や位置や方向の確認の仕方を丁寧に指導した。

教室での場所の理解が進み、安心して室内の移動も出来るようになると、運動会や修学旅行などの学校行事へのスムーズな参加に向けて、体育館や寄宿舎などの「場所の理解を促す指導」を行った。

シート活用の一例として、体育館の指導では、『指導内容』や『具体的な手だて』を参考に、聴覚や触覚を活用しながら室内の構造や方向などを指導した。さらに、Aさんが最も苦手としていた体育館で聞こえるマイクのハウリングを、実際に自分の手で操作させて音の意味を理解させるなど、場所に対する不安を取り除くような指導を行った。

③ 場面の理解を促す指導編

周囲の変化に敏感なAさんに考慮して、学校行事の事前指導では少しずつ変化に慣れるよう、出来るだけ早い時期から段階を踏んだ指導を行うようにした。

新学期の変化に対する対応や、修学旅行など大きな行事に参加する際には、シートにある指導内容を参考に、事前にスケジュールや活動内容を予告し、模擬体験などをスモールステップで行うようにした。

また大きな行事に参加するにあたって、具体的にどんなことがAさんの不安材料になっているか、担任や保護者とも確認をしながら指導を行うようにした。「場面の理解を促す指導」においては、「場所の理解を促す指導」と関連づけたり、自立活動の授業だけでなく学校生活全体を通して指導を心がけるようにした。

(2) 環境適応援助シートの活用例

実際の授業では、環境適応援助シートが具体的にどのように活用されたか、12月に行った8回目の授業を基にし表7で示した。

① 題材名「よく触ろう。触って考えよう。」

② 本時の目標

ア 学習の内容や順番を理解することで見通しを持って取り組めるようにし、最後まで落ち着いて課題をやりとげ、達成感や成就感を味わうことで学習の意欲を高める。

イ 課題のルールを理解しながら素材を丁寧に触り、属性の弁別を通して触運動感覚の統制を図り、軽重・長短などの基本的な概念の形成をめざす。

ウ 教室内に配置されてる備品などの素材や大きさ、位置関係を調べ室内の構成がある程度理解できるようにする。

表7 環境適応援助シート活用例（第8回授業実践12／17）

各 編		指 導 シ ー ト	
手の機能を高める指導		手ー(1)触運動の統制の学習 手ー(3)図形の弁別と構成・分解	手ー(2)触覚による弁別学習
場所の理解を促す指導		場所ー(1)教室	場所ー(2)トイレ 場所ー(3)体育館
場面の理解を促す指導		場面ー(1)新学期 場面ー(3)学校行事〈修学旅行〉	場面ー(2)学校行事〈運動会〉
項目	学習内容	活用した各編指導シート	指 導 の 工 夫「授業者の言葉かけ」
学習への基本姿勢作り	・はじめのあいさつ	手ー(2)： 予想されるつまづきと留意点③	・見通しをもって取り組めるよう、スケジュールボックスで本日の学習内容と学習の順番を予告する。
	・今日の課題について	手ー(2)： 予想されるつまづきと留意点④ 手ー(1)： 予想されるつまづきと留意点④	・いつもと違う雰囲気を感じていると思われるので、教室には見学の先生方がいることを告げる。 ・数種類の素材の中から本人が選択し順番も決めることで、学習への興味を引き出す。 ・不安があると足を上に上げて座るなど、姿勢が崩れることがあるが、崩れた時に注意するのではなく正しく出来ているときにほめる。 例：「今の座り方はかっこいいね」「足がちゃんと降りているね」
属性の弁別	《おさらい》 ・大きさの弁別 ・長さの弁別 ・重さの弁別 ・硬さの弁別 《太さの弁別》 ・「太い」「細い」の意味。 ・「同じ太さ」が解る。 ・太い、細いを比較する ・太い順番に並べる。	手ー(2)： 身近事物の弁別〔触覚活用〕③	・始めに机の上にある物を全て触って、何があるか確認させる。 例：「今日はペットボトルを使って勉強します。」
		手ー(2)： 属性の弁別〔触覚活用〕① 手ー(2)： 予想されるつまづきと留意点⑤	・大きさや重さなど前回までの学習を思い出ししながら、さらに様々な物の様々な属性があることを伝える。 例：「重いボールと軽いボール」「大きいボールと小さいボール」「軟らかいタオル、大きいタオル」
		手ー(2)： 予想されるつまづきと留意点⑥	・区別しやすい二つの物を弁別・比較させ、次第に差が小さい物へと挑戦する。 ・操作の最中に手の動きや役割を言葉で説明し、課題に取り組んでいることを丁寧に評価する。 例：「手がちゃんと比べているね。」「手がちゃんと考えているね。」
教室	《教室を一人で移動してみよう》 ・給食用テーブルへ、C Dを取りに	(場所ー(1)： 予想されるつまづきと留意点⑤)	・課題に集中できずイライラして大声を出すようなときには、今やるべきことを本人の口から言えるようにする。また適切なことばの表現をその場その場で覚えてもらう。 例：「『畳でゴロンしたい』けど、どうすればいいのかな。」「大きな声でなく、もっと上手な言い方で言い直してみよう。ハイもとい。」 ・教室の自分の机や畳ベッド周辺なら、場所のイメージができていようなので、簡単な用事を頼み本人が納得して動くようにする。 例：「給食のテーブルからC Dを取ってきて下さい。」「更衣室の椅子からタオルを取ってきて。」

探 検	行く。 ・更衣室にタオルを取りに行く。 ・畳ベツトでCDを聴く	(場所一(1): 触覚活用③)	「畳まで移動してCDを聴きましょう。」 ・自分が座っている方向や椅子と机の向きで位置を理解しているようで、机の4隅に貼ってあるシールを使い方向を確かめることはまだ定着していない。今後自分の机を拠点に教室内の理解を深めるため、4隅のシールを使って方向の手掛かりにすることを指導する。 ・躊躇する場合は本人が最も好きな畳ベツトのみの移動とする。
--------	---------------------------------------	-----------------	--

(3) Aさんの変容

Aさんの手の機能の発達を、表8の「初期学習ステップ表」に照らし合わせると、指導を始めた当初は段階Ⅰの「2, 両手の協応」が学習課題だったのが、約半年の指導を経て現在、段階Ⅱの「2, 属性の弁別」の課題ができるまでに成長している。

段階Ⅰの際には、教師に促されてやっと物に手を触れるの状態だったのが、段階Ⅱの「弁別」の学習課題では、自ら考えて操作し比較するなど、主体的に課題解決する姿も見られるようになった。

また、5月と12月の広D-K式視覚障害児用発達診断検査を比較したのが図5である。「全身運動・手指運動・移動」の運動発達、「表現・理解」の知的発達、「活動・食事・衣服・衛生・排泄」の社会的発達と、全ての項目で成長の様子が確認できるが、なかでも「理解」と「活動」、「排泄」が大きく成長している。

実際にAさんはこの半年近くの間、物の名称や用途、属性を理解し、音やにおいなど周囲の環境を把握する力が育った。その結果これまで足を運ぶことができなかった場所へも行けるようになり、学習や学校行事への参加もスムーズになるなど、様々な活動も可能になっている。

またAさんは、これまでずっと紙おむつを使用し、なかなか排泄指導が進まなかったが、安心して用が足せるよう、トイレの場所に慣れる指導を丁寧に行ったところ、トイレでの排泄が可能になり「排泄」の項目が変容している。

(4) 検証授業の結果と考察

学習場面での情緒の安定を、Aさんが学習に向かう際の基本態勢で捉え、態度や学習意欲、興味関心の示し方を観察・評価し、6月と12月に実施した2回の検証授業を比較したのが表9である。

Aさんは、不安な状態では自分の好きな場所や遊びに固執して、なかなか授業に取りかかることが出来ないため、6月の検証授業の段階では説得されて学習へ向かうものの、時折「CDを聞きたい」など自分のやりたいことを何度も訴えていた。そこで「勉強が終わったらCDを聴く」とスケジュールボックスで確認し、集中して課題に取り組ませるための指導を行った。(※写真1参照)。

その後の授業実践においては、教材や学習課題の提示方法を工夫したり、達成感を味わわせることで自信をつけるなど、学習意欲を引き出すように心がけた。その結果12月の検証授業では、Aさんの情緒の状態に配慮したり、関心を引き出す言葉がけや支援の工夫をほとんど必要とせず、課題のルールを理解し落ち着いて学習に取り組むことができていた。

さらに、教室について場所の理解がまだできていなかった6月の時点では、Aさんが安心して過

表8 初期学習ステップ表

段階	指 導 内 容	Aさんの学習例
Ⅰ	触運動の統制の学習	1, 手指運動の分化 2, 両手の協応 3, 触運動の統制
		玉入れ ベグ、リング差し、積み木 線たどり 点たどり
Ⅱ	触覚による弁別学習	1, 身近事物の弁別 2, 属性の弁別
		食器 衣類 日用品 硬軟 大小 軽重 長短
Ⅲ	図形の弁別と構成・分解	1, 図形弁別の基礎
		(予定) 順序, 数, 方向
		2, 形の弁別
		(予定) 型はめ, 触図形
Ⅳ	点の位置づけと6点の名称	3, 基本的な相似図形の弁別
		(予定) 図形の弁別, 分類
		4, 図形の構成・分解
		(予定) はめ板, 表面作図機
		1, 点の位置
		(予定) 「左右」「上中下」
		2, 点字模型の活用
		(予定) 点の定位①～⑥

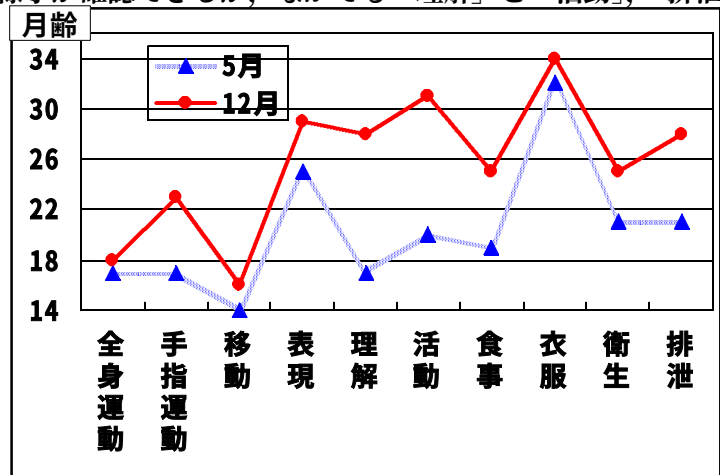


図5 広D-K式視覚障害児用発達診断検査結果

せる場所は、教室の隅にあるAさん専用の畳ベットだけだった。そのため、課題に取り組むために机に着席するだけで常に緊張状態で、身体に力が入り足を上げるなど姿勢の崩れも表れていた。

しかし手で物に触れることに慣れ、教室内を触察できるようになると室内をイメージする力が育ち、教室周辺で聞こえる音の意味も理解できるようになってきた。その結果、安心して教室で課題に取り組めるようになり、12月の検証授業では、姿勢が崩れたり不安を訴えることなく、学習に集中することができた。（＊写真2参照）

表9 検証授業の評価

項目	評価の観点	評価の規準	検証授業（6月）	検証授業（12月）
基本態勢	・学習に向かう態度 (着席・姿勢)	・学習の始まりを告げるとスムーズに机に移動し着席することができるか。 ・足を上げずに安定した姿勢で座ることができるか。	○：自分の好きな場所で好きなことをやりたいと主張するが、説得されて移動し着席する。	◎：始業のチャイムを聞いて自ら移動し着席する。授業中は良い姿勢を保つことができた。
	・学習意欲や興味・関心	・スケジュールボックスで順番を確かめ、教材に触ってやりたい物を選択し、意思表示できるか。	△：「選ぶ」の意味が解らず、教師が決定した課題に取り組む。	○：何をやりたいかを伝え、最後まで集中して課題に取り組めた。

(◎：よくできた ○：教師に支援されてできた △：全く取り組めなかった)



写真1 スケジュールボックスで確認（6月）



写真2 良い姿勢で学習に集中（12月）

(5) 仮説の検証

① 「環境適応援助シート」を活用した情報の共有化の検証

本研究では、「環境適応援助シート」を活用することで、Aさんの課題に対する指導のねらいや指導内容、具体的な手だてや対応など、Aさんの指導を担当する職員間で情報を共有し、見通しをもった指導を目指してきた。

例えば周囲の状況が理解できず、場所や場面に対する不安が生じるAさんの課題についても、「環境適応援助シート」を活用して段階を踏んだ指導方法を共有し、その場所や場面に適応できるよう指導を行ってきた。

具体的な活用例として、職員間で「環境適応援助シート」を活用し情報を共有して行った、Aさんの排泄指導があげられる。これまでAさんは、トイレでの排泄ができず紙オムツを使用していることが大きな課題の一つとされていた。Aさんの場合、認知の発達や排泄機能に問題があるのではなく、トイレの場所に対する強い抵抗感が原因であることを職員間で共通認識し、トイレの「場所の理解を促す指導」を行った。排泄の指導は、学校生活の中で一日に何度も、しかも複数の授業担当者によって指導されることになる。しかしAさんの排泄指導を担当する職員が、言葉かけや具体的な手だてなど「環境適応援助シート」の内容を共有し、少しずつ段階を踏んだ指導を行ったところ、Aさんはトイレでの排泄が可能になった。

以上のことから、研究仮説1で示したように、教師間で情報の共有化を図り見通しを持った指導を行う上で、「環境適応援助シート」を活用することが有効であったと考える。

② 「環境適応援助シート」を活用し、Aさんの環境適応能力と情緒の安定を目指した指導の検証

情緒が不安定になると表出されるAさんの特異行動の変容を、図4の特異行動発達構造図で示す言語及び運動の発達段階の変容とともに考察したい。

現在Aさんは、図4の特異行動発達構造図で示す運動発達が、5段階の「50mを30秒以下のス

ピードで走れる。」に達してきている。このことは「環境適応援助シート」を活用した「場所の理解を促す指導」によって、同じ場所でじっとしていることが多かったAさんが、校内のいろいろな場所に足を運べるようになるなど活動範囲が広がり、歩行量が増えたことも一因と考える。

さらに「環境適応援助シート」を活用した「場面の理解を促す指導」によって、運動会の練習にも参加できるようになり、様々な運動経験を積むなど運動量が増したことで、体力の向上が図られてきたことによるものと考ええる。

加えて、前述の広D－K式視覚障害児用発達診断検査結果（図5）にもあるように、「理解」や「表現」など知的発達の面においても成長が見られ、特異行動発達構造図における言語発達段階が5段階の「基本的なコミュニケーションの成立」に達してきた。これは「環境適応援助シート」を活用した「手の機能を高める指導」によって、環境を把握する力が育ち、ものの意味や言葉の理解が進んだためだと考える。

以上のような言語および運動発達の成長によって、図4で示す特異行動発達構造図の「カ：同じ言葉を言い続ける」や「キ：エコラリア」は、現在ほとんどみられなくなった。また「ク：その場にあわない有意味語」や「ケ：新しい場所に強い恐怖を示す」も減少、もしくは大きく改善をしてきている。これは図4にある「期待される変容」に近づいたと言え、このような特異行動の改善からAさんの情緒は安定してきたと考える。

以上のことから、「環境適応援助シート」を活用した指導が、過敏な感覚や認知の特性を持つAさんの自立活動の指導において有効であったと考える。

IV 成果と今後の課題

1 成果

- (1) 2009年に改訂された特別支援学校学習指導要領解説の、6区分26項目に分類整理された項目を、盲学校における自立活動の学習指導内容として、一覧表にまとめることができた。
- (2) 視覚障害児の触覚や聴覚の育ち、情緒の発達や特異行動発達構造図などの研究を行った。
- (3) Aさんの授業担当者と連携して「環境適応援助シート」を作成・活用し、職員相互の情報の共有化を図ることができた。
- (4) 「環境適応援助シート」を活用しながらAさんの指導を行い、Aさんの環境適応能力の育成と情緒の安定を図ることができた。

2 今後の課題

- (1) 個別の教育支援計画の作成など、保護者との相談や連携を図る際に「環境適応援助シート」が活用できるようにする。
- (2) 本校の初期の発達段階の幼児児童生徒の指導において、「環境適応援助シート」を活用できるようにする。
- (3) 教材の提示方法や興味・関心の引き出し方など、「環境適応援助シート」の内容の充実を図ることが課題である。

〈主な参考文献〉

- 大川原潔 共著 1999 『視力の弱い子どもの理解と支援』 教育出版
五十嵐信敬 著 1993 『視覚障害幼児の発達と指導』 コレール社
文部省（現文部科学省）1984 『視覚障害児の発達と学習』

