

自閉スペクトラム症を併せ有する視覚障害児の点字導入に向けた係わり

三科 聡子*

Intervention of visually impaired children with Autism Spectrum Disorders
toward the introduction of Braille

Satoko MISHINA

要旨：自閉スペクトラム症を併せ有する視覚障害児への「見てわかる支援」にかわる「触ってわかる支援」の有効性を踏まえつつ、彼らに対する「記憶や記録の情報保障」への触覚文字である点字活用の意義は看過できない。本稿では触運動・触察・空間等に留意した自作教材を介した教育支援に焦点をあてて、自閉スペクトラム症を併せ有する一人の視覚障害児との点字導入に向けた係わりとその支援の有効性を検討する。

キーワード：視覚障害、自閉スペクトラム症、教材、点字導入、係わり

1 問題と目的

視覚特別支援学校の在籍児童生徒数は年々減少し、令和元年度には2,467名となっている(文部科学省, 2020)が、その中で視覚障害に他の障害を併せ有する重複障害児童生徒の占める割合は増加をしている。国立特別支援教育総合研究所(2019)の調査では、視覚特別支援学校における重複障害学級の在籍率が幼稚園が35.9%、小学部が49.0%、中学部が46.0%、高等部本科普通科が42.7%との報告をしている。さらに、視覚障害に併せ有する障害として、知的障害を伴う場合が96.2%、自閉スペクトラム症を伴う場合が15.9%、注意欠陥・多動性障害(ADHD)が2.3%としている。

自閉スペクトラム症児は視知覚優位な行動や関心を示し、外界認知の情報処理には視覚的情報処理能力に視点をあてた教育支援が求められている。それは受信者である自閉スペクトラム症児の感覚受容のみならず、視覚的情報と聴覚的情報との違いに起因しているとも考えられる。つまり、瞬間的に消失してしまう音声言語のような聴覚的情報に対して、継続的な反復確認が可能な視覚的情報が彼らの記憶を保持するためには有効(坂井, 2015))だとされているからである。そのことを考慮すると、視覚的情報を活用できない自閉スペクトラム症を併せ有する視覚障害児が自らの経験や知識を記憶する手段の保障は重要である。

東江ら(2016)は、自閉スペクトラム症を有する視覚障害児へのAAC(Augmentative and Alternative Communication, 拡大・代替コミュニケーション)の考え方を取り入れたコミュニケーション活動における支援方法の可能性を検討している。その結果、「見てわかる支援」にかわる実物等の触覚的記号を用いた「触ってわかる支援」の意義を示唆している。さらに、音声という恣意的な記号の理解や表現が可能な児童であっても、理解や意思表現が困難な場合には実物や身振りサインのようなより有縁的な記号の可能性を指摘している。実物やシンボルの活用はリアルタイムなコミュニケーションの困難さを軽減し、機能的コミュニケーションの指導には有効だと考えられる。

しかし、子ども自身が過去の経験を振り返り、それらの経験や記憶を他者と共感・共有する際の媒体となる「アルバム」のような存在が、視覚障害児にも必要なのではないだろうか。一般には写真やイラストといった視覚的情

*宮城教育大学教育学部

報で編集されるアルバムを、「記憶や記録の情報保障」という観点で考えた場合、視覚障害児におけるアルバムには触覚的な記憶に依存した実物やシンボルだけではなく、より記号性の高い触覚的文字である点字活用の必要性を看過することはできない。

そこで、本研究では、自閉スペクトラム症を併せ有する一人の視覚障害児（全盲）との点字導入に向けた係わりを、教材を介した教育支援に着目しながら整理をし、その係わりや支援の有効性について検討することを目的とする。

ここで述べる教材とは、単に課題解決だけではなく、子ども自身が何を学んでいるのかを理解できることを前提とした、係わり手と子どもが相互にコミュニケーションを図る手段（埴・三科, 2009）と考え、自作教材を使用した。

2 方法

2.1 対象児

2009年生まれのKさん（以下、Kと表記する）は、先天性両眼無眼球症のために両眼義眼を装着しており、全盲である。幼児期に自閉スペクトラム症との診断を受けている。

Kは姉が通う英語教室に同行したことをきっかけに、乳幼児期から英語への関心が強く、日常会話でも多くの英語が自発的に表出されている。さらに、K自らが「ピー語」を作り、名詞や形容詞などにオリジナルなラベリングを行っている。それらは一過性ではなく、確実に保存されている。例えば、「ムー：1、ピー：2、ピス：3、ピュー：4、ピーピー：5、ミー：6、ピーサン：7、スピース：8、プー：9、ブー：10」のように各々の数字にはピー語が当てはめられており、数唱だけではなく、計算にもピー語が用いられている。また、「クリスピー：Kが非常に好意的な存在に対して用いる表現」、「ディスプレイティング：すばらしい・良い・好ましい・うれしい等」のような感情を表す情緒的な表現も存在する。ディスプレイティングの反意語は「Bad」である。

ピー語の意味を問うと、Kが英語に翻訳をする。その英語を日本語に訳して確認をするという過程において誤った日本語訳にはKが訂正を加える。つまり、ピー語と英語、日本語との対応が的確になされていることを意味し、Kの用いるピー語は概念が形成された対象に対する表現方法の多様性ととらえることができるだろう。Kとの係わりでは、Kが表出するピー語による表現を尊重した。

2.2 点字学習のレディネスと係わりの方向性

一般に視覚障害児が点字学習を行うために必要とされるレディネス等（文部科学省, 2003）を考慮し、以下の3点について学習を組み立てた。

- ①触空間の形成：触空間における順序（基準点と基準点の移動）、方向（身体軸を基本とした空間の理解）、位置（順序の基準点・到着点の把握、座標系の枠組）等の基礎の上に点字を構成する各点の定位を行う。
- ②触察能力の育成：触察に必要とされる両手の円滑な運動統制、固有覚を意識した感覚と運動との触運動の統制を通し、手指の巧緻性を高め、触覚文字である点字を触って読むことができる触察する力を養う。
- ③音声言語の分解・弁別：表音文字である点字の特徴から、話し言葉の構成要素の分解・構成（点字表記との関連が深い文節の意識化、文節と文節の関係）と音による単語の分解・構成を行い、さらには象徴機能を高めていく。

筆者を含めた係わり手（以下、Tと表記する）は、Kが就学前から視覚特別支援学校小学部3年生までの4年間に1か月に1回の頻度で、Kの自宅にて係わりを行った。本稿では、主として上記の①と②について検討を行うが、各々は密接に関連しあい、決して分離してとらえることはできない。そこで係わりの方向性を示す構成図から、リベット挿し・見本構成から点字1マスの6点の定位と弁別に関する学習活動の過程を整理していく（図1）。

2.2 支援開始時の状況

アルファベットの立体模型をパネルに差し込むと、該当するアルファベットの発音と関連する歌が流れる玩具（Fridge Phonics Magnetic Letter Set, Leap Frog）での遊びをKは好んでいた。特定のアルファベットをリクエストすると乱雑に並べられた模型の中から適切に選び取り、自室の壁に張られたパネルに差し込み、その音や歌に

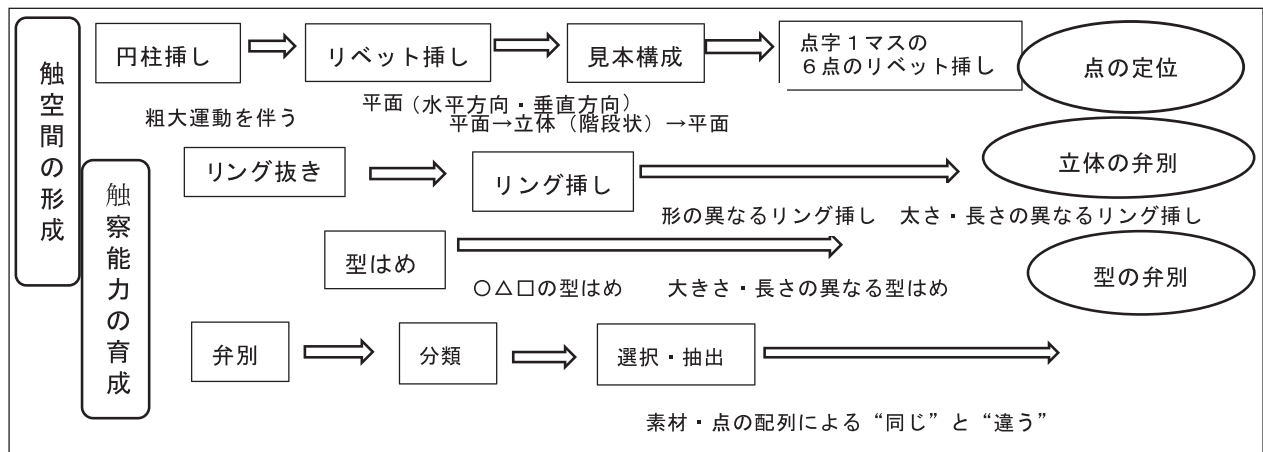


図1 点字導入に向けた係わりの方向性

合わせて自らも口ずさむ。Kは各々の模型の形状の違いを判別し、しかもそれらが示す音との一対一対応がなされていたことになる。Kの触察能力と記憶力の高さを示すエピソードではあるが、Kが積極的に触ろうとする対象は決して多くはなかった。掌で握りこむ動作は見られず、指先のみでそっと撫でる状態であった。それは対象物と指先との接触面積を極力抑えているようにも見受けられた。

3 係わりの経過と考察

係わりにおいて、一般的に用いられている教材や学習活動の名称を記したが、Kが独自にラベリングを行った学習活動には各々の名称の後に括弧内で示す。

3.1 教材を介した係わりの導入

3.1.1 玉入れの教材

上記のアルファベット模型を用いた遊びから、Kが空間内の特定の位置(パネルの位置)を把握していること、その特定の位置での手指操作(はめこむ、押す)が可能なのが確認できたので、教材を介した係わりのスタートとして「玉入れ」の教材を提示した(図2)。この教材は、つかんだ玉等を特定の位置で手放すことで、手指の運動の調整や協応力を高めることを目的として多く用いられている。



図2 玉入れ

Kの広げた両手を安定して載せることができる大きさのふたの中央付近にある穴から、重みを感じられるように乾電池(単2)を箱の中に入れる指示をした。Kは両手に持った乾電池で穴の位置を探って入れようとするが、手を放そうとはしない。放すタイミングがつかめないので、機能的に手放すことが難しいのか。しばらくKの行動を注視していると、微妙に乾電池を上下に動かしながら、穴の縁をこすっていることがわかった。母親に促されてKは穴の上で乾電池を手放した。Tが箱を揺すって乾電池が箱の中で動く音を確認させるが、それには関心を示さない。次に円柱(直径30mm、長さ50mm)を手渡すと、穴の上から垂直に押しこみ、小さな円弧を描くように動かしている。円柱が先に箱に入れた乾電池にあたると表情が変わり、それにぶつからない位置で円柱から手を放していた。さらに、細い円柱(直径15mm)では描く円弧が明確になった。その後も、素材の異なる球や太さの異なる円柱を入れていくが、箱の中の空間が制限されてくるとすでに箱の中にあるモノを、手に持った円柱等で移動させて隙間を広げていた。単に箱の中にモノを入れるだけでなく、Kはふたの下に存在する箱の空間構成を把握しながら、次に入れる円柱等の位置と方向を定めているのである。玉入れの教材は、箱の中と外がふたで

遮られていることで、「入れる、手放す」という操作が生じるのだが、そのふたを境界としながらもKの空間は途切れることなく、連続性を有しているのだと感じた。さらに、自らの手を離れたモノが、直接触れることができない箱の中で存在し続けていることを把握していることを伺わせた。

3.1.2 自在棒を用いたリング抜き

この教材は両手の協応動作を目的としているが、抜き切ったリングがKの手に残ることで達成感を感じることで、さらにはそのリングをTに手渡すことで教材を介して共に学ぶ他者の存在を意識すること、そして抜き取ったリングを手放すことで課題1 試行の終わりを明確にすることを目的とした(図3)。

当初は抜き取ったリングの処理の判断がつかず、Kは抜き取った直後に再度戻そうと試みていたが、「どうしたい?」と問いかけると、無言でTにリングを差し出す。「はい、ありがとう」とTが受け取ると、それ以降はTの掌の位置を確かめて手にしたリングを手放していた。Tに手渡すことから、Tと一緒にリングを箱に入れることを経て、Kが抜き取ったリングを指定された箱に一人



図3 リング抜き

一人で入れることで、1 試行の終わりを把握できるようになると、自ら「Next」と口にするようになった。

3.2 触空間の形成をめざし、点字1マスの定位につながる学習

3.2.1 粗大運動を伴う3点の円柱挿し(よっこいしょ、どっこいしょ)

粗大運動と固有感覚の意識化を意図し、Kがまっすぐに腕を伸ばした距離にある位置(向こう側)、身体の正面の位置(手前)、そして両者の中間にある位置(基点)の3点からなる教材を提示した。重さを感じる鉄の円柱(長さ15cm)を左右の両手に保持し、左手の円柱をTと共に基点から向こう側に移動させる。この時に「よっこいしょ」とかけ声をかける。左手の位置が定まってから、右手の円柱を左手と同じ位置に「どっこいしょ」のかけ声にあわせて移動させる。3点の間に彫られた溝に沿ってすべらせ、穴のくぼみやその側面を触-運動的な手がかりとして穴に挿入する(図4)。



図4 3点の円柱挿し

初めは自分の身体を基準とした垂直方向への直線的な運動にぎこちなさが見られ、溝に沿って一定距離をすべらせることが難しく、円柱を宙に持ち上げてしまうことで動きが中断されてしまった。また、穴の位置をとらえても手首を返すことができずに円柱の向きを垂直に変えることに時間を要する場面が多く見られた。

Tは円柱の動く方向が逸脱しない程度の介助にとどめ、「どっこいしょ」のかけ声にテンポや抑揚をつけ、円柱が移動している間は共にかけ声を持続させていくと、Kの動きが緩やかになっていった。そして、「どっこいしょ」で穴に円柱を挿しこむタイミングをKが作り出していた。Kにとっては、この教材は学習の準備体操的な役割を果たし、Tに教材の準備を求めることも多くみられた。また、特定のフレーズが両者のコミュニケーションを築き、操作のテンポ等の共有に有効であった。

3.2.2 リベット挿し(ドクター・メス)

指先でつまむことができる大きさのリベットを用いて、水平方向に3点が並んだリベット挿しの課題に取り組んだ。円柱を挿すことも考えられたが、円柱の上下が定まらないことで生じるKの混乱を招くことを避けるために上下が明確なリベットを用いることとした。

穴の位置をとらえた時に、Kが「メス」と言いながら、右掌をTに向ける。それに応じて「はい、ドクター」と、リベットを1本ずつ手渡す。さながら、手術室の執刀医と助手のやりとりのようである。挿入する位置を左手人差

し指で同定しながら、右手に保持したリベットの先を左手人差し指の指腹にあてる。その指を少し傾けながらリベットの先端を穴に挿しこみ、垂直方向にしてから「梨汁ブッシャー」とタイミングを図りながら挿しこんでいく。リベットを1本ずつKが摘み取りやすいように手渡す方法から、Tの掌にあるリベットをKが摘み取る段階を経て、特定の容器の中での1本ずつの提示、さらには提示された複数のリベットから1本ずつ摘み取る方法へと変わっていった。さらに空になった容器が学習の1試行の終わりを強化していった。

しかし、左手人差し指の指腹で穴の位置を同定した後、右手に保持したリベットの移動を待たずに左手が動いてしまうことが多々みられた。左手が定位の役割を担っている意識は薄かったのだろう。次の位置を同定した左手に右手のリベットをあてるまで、左手が保持されたタイミングで確認・賞賛をすると、「のこった、のこった」と相撲の行司のかけ声を模倣しながら、左指の意味を意識していくようになった。この「のこった、のこった」はK自身の状況の把握と、Kの自己肯定感にもつながっていった。

水平方向に3点が並んだリベットの間隔が近距離の場合、Kはその位置を正確にとらえていた。しかし、二穴の距離が50mm以上になると、左手中指の指腹を固定したまま、人差し指で円弧を描きながら次の位置を探そうとしている。穴と穴の位置をつなぐ触覚的な直線ラインをガイドとして設けたが、Kはそれをたどることを拒んだ。規定の手がかりが、自らの行動を統制する補助にはつながらなかったのだろう。「たどる」という操作そのものがKには負担だったのかもしれない。そのため、ガイドのような触覚的な補助に頼らず、Kが方向を明確にできる方法の提案が求められた。そこで、教材に段差を設ける試みを行った。階段状にすることで不安定さが増すために、操作をしない片手で教材を支え続ける運動を育む際にも用いることはあるが、ここでは接地面が広く安定した階段状の教材を作成し、触運動の統制と巧緻性、触空間の形成を意図した(図5)。

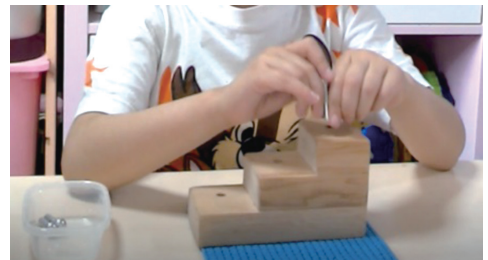


図5 階段状のリベット挿し

3点のリベット挿しの教材を階段状にすることで、水平方向への動きに高さが生じ、Kはその高さという要素を利用しながら次の穴の位置をとらえることができるようになった。水平方向の指の動きが水平面の端と側面(高さ)をとらえることで垂直方向へと変わり、垂直面の端からさらに再び水平方向へと導かれていった。K自身も予測が持てたのか、「One ドラえもん、Two ドラえもん、Three ドラえもん」と数唱をしながら3本のリベットを順に挿していた。そして、リベットが入っていた容器が空になると、自らその容器をTに手渡してきた。

点字は1マスに横2点×縦3点の6点から構成されている。その1マス内の点の有無で一音を表記している。そのため、触察の際に腕の動きを伴わない大きさに設定した縦方向3点の教材を提示し、Kに各々の穴の位置関係を把握させた。それまでは主に水平方向の教材であったが、水平から垂直への方向の転換にはKの混乱は見られなかった。

3.2.3 3点の見本構成(羊の勉強)

垂直方向の3点のリベット挿しの教材を2台準備し、左右に並べて提示した。左側を見本項とし、それと同じ点の配列を右側の構成盤に構成をする課題(「同じを作る」と指示)とした。見本項の確認の際に点があると「メェㄱ」と語尾をあげ、点がないと「メェㄴ」と語尾を下げて表現をすることから、「羊の勉強」と命名された。

それまでのリベット挿しの課題では全ての穴にリベットが挿入された状態が1試行の終わりとなっていたが、この見本構成ではリベットを挿さない位置もあり、しかもリベットの位置には複数パターンが存在する。左右の教材のリベットの位置が“同じ”であることが課題1試行の終わりとなるため、そのことによるKの混乱が想定されたが、K自ら「Next」と課題の区切りをつけていた。また、階段状の教材はこの見本構成でも有効であった。

3.2.4 6点のリベット挿し(ヒノノトン)

点字1マスに相当する6点からなる教材を提示し、左側向こう側→中央→手前→右側向こう側→中央→手前の順

にリベットを挿していく課題を行った。Kはこの学習課題には「トン・トン・トントン・ヒノノ・ニ・トン」のCMのフレーズをあてはめた(図6)。

通常、中途視覚障害者や晴眼者に対する点字講習会では6点の各々に数字を付し(図7)、その数字をもとにした点字構成の説明をすることが多い。だが、それはあくまでも説明を簡便化するために便宜的に付された記号であり、Kを含む視覚障害児に同様の指導方法が適さない場合が多い。Kも1～3の数唱は可能だが、順序数には不確実さがあることも考慮して、あえて点の位置を数字で表現することは避けた。

縦3点のリベット挿しの教材を用いた学習を経ていることから、左側または右側の垂直方向の位置はしっかりととらえることができた。しかし、③の点から④の点へと右斜めへの空間内移動が求められることからフレーズ中の「ヒノノ」にあたる空間内移動と位置の同定には難しさが見られた。Kは口にしたフレーズと空間内移動の方向の変化とを関連させて取り組んでいた。つまり、④の点にリベットを挿すまでは、「ヒノノ」をゆっくりと伸ばすように表現をし、それは操作の連続性を意識しているように感じた。



図6 6点のリベット挿し

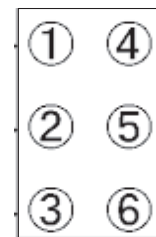


図7 点字の構成

この課題から点字そのものへの意識が高まり、Tとの係わり全体を「ヒノノニトン」と表現するようにもなった。

3.3 弁別によって触察能力を高める学習

3.3.1 触覚的な属性の分類

感触の異なる素材を貼り付けたカード(25mm×25mm)を用いて、感触を基準とした分類の課題を行った。Kが左手にカードを保持した状態で右手親指または人差し指で、あるいは、左手四指でカードを押さえながら左手親指で触察ができる大きさを空間領域として設定した。カードを保持した状態での触察から平面上での触察への移行を見据え、カードの裏面にはマグネットシートを貼り付け、それらのカードをすべらすことができるボード上に提示をした。各々の素材の感触はあえて言語化(例えば、ツルツル、ざらざら等)せずに、「これと“同じ”はどれかな。“同じ”お部屋に入れてあげてね」の指示をした。分類をしたカードを移動させる場所(部屋)を、カードを載せた空間とは異なる空間(例えば、容器等を準備)を設けるか、同一空間内で行うか検討したが、Kがボード上のカードを指先ですべらせている様子から同一ボード上に設定をした。ボード上の縁にカードをあてることが触-運動的な手がかりとなり、K自身がカードをすべらせるという操作の終わりを作っていた(図8)。

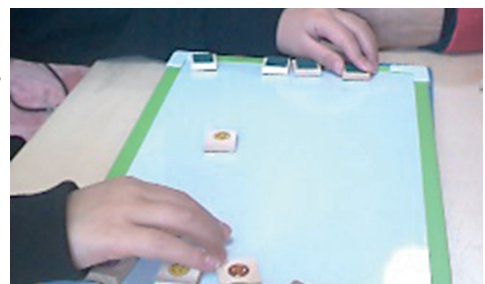


図8 分類

Kはボード上に設定された「部屋」(左右どちらかのコーナー)に、カードを分類していくが、感触の違いよりも「部屋」の方向となる左右の優位性が認められ、一方向に連続して置こうとする様子が見られた。しかし、すぐにはカードを手放さずに「あれえ?」と、Tに同意を求めてくる。「“同じ”かな?“違う”かな?」と、Kの片手を「部屋」にいるカードに導くと時間をかけて触察し、「ピーちゃんだ」とラベリングを始めた。それを受けて、「では、ピーちゃんをピーちゃんのお部屋に」の言語指示を付加することで、Kの触覚的な属性による分類課題の正答率があがっていった。しかし、この時点では、「AとAは同じ」という意味で解釈され、「AとA“だから”、同じ」という関係性の理解には難しさが見られた。

これは具体的な実物を提示した際にも同様の難しさが見られた。例えば、コップとコップを提示した際に「コップAとコップB」から、「コップとコップだから、この二つは同じ」という関係性への結びつきには混乱が生じていた。これはKが日常的にコップを含めた様々な道具類の使用や操作経験が少なく、あくまでも「私のコップ」や「ママ

の Copp」であって、Copp が有する機能的な属性に基づいた概念の形成が未成熟な状態にあることを示していると考えた。水口 (1995) が指摘するように、抽出の学習を通して他との比較・弁別が可能となり、共通する属性を見出すことによって、様々な概念と結びつく分類の学習へとつながるプロセスを構築していくためにも、特定の教材の反復に固執することなく、多角的に属性を見出せるような機会を保障することが重要なだろう。この分類の課題は、素材の工夫によって K の興味を持続させながらも、異なる側面からの弁別課題を設定する必要性を示唆してくれている。そして、さらに重要なことは、実際の K の日常生活の中にこそ、形状や大きさが異なっても、「飲む」という機能を有する物体の集合体を「Copp」と認識するための機会を意図的に保障することなのではないか。教材を用いた机上学習を学習の枠組みから、子ども達の生活へとつなげていくことの必要性を忘れてはいけない。

3.3.2 点の位置による弁別

3.3.2.1 選択的弁別・抽出

手前にある見本項 A を確認した後に、選択項 (A1・B) から A と“同じ” A1 を抽出し、見本項の右のスペースに移動させる課題である (図 9)。選択項 A1 は垂直方向に 3 点が並んだ立体点字カード、選択項 B は点のない平面の点字カードである。ここでは、点の有無のみを判断要素とした。

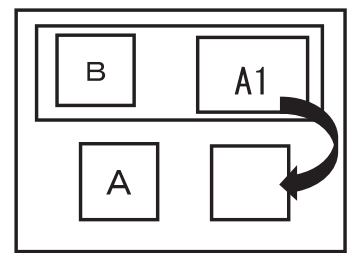


図9 選択的弁別 1

K は見本項 A に左手を置いたまま、選択項を交互に触察することには難しさがあった。手をのばして触れた選択項をすぐに持ち上げようとはするが、何かに納得ができない様子で学習そのものが停滞してしまう。見本項 A には「メェ」(点字がある)と発言はするが、判断がつかないようである。K の腕を介助して見本項 A の右横に A1 を移動させて“同じ”だと確認はするが、納得がいかに無言であった。次に、見本項 A を確認した後、両手を伸ばして同時に二つの選択項に触察するように促したが、K は両手で触察はするものの持ち上げようとはしない。

K の混乱の原因を明確にするために、選択項の提示方法が戸惑いを誘発しているとの仮説を立て、教材提示の手順に変更を行った。

K の混乱の原因を明確にするために、選択項の提示方法が戸惑いを誘発しているとの仮説を立て、教材提示の手順に変更を行った。

同様の教材を用いながら、まずは見本項 A と選択項 A1 が“同じ”であると確認をしたのちに、K と共に A1 を選択項に移動をする。選択項には予め B を置いておき、A1 を K が手放した後に配置を入れ替える等の操作を行い、K と共に選択項を設定することとした (図 10)。



図10 選択的弁別 2 の手順

そのことによって、左手を見本項に置いたまま、A1 を

選択する頻度は高くなるが、手前まで移動させる動きにはつながりにくい。そこで、選択項の移動という操作方法に着目し、空間的な連続性の保持を目的として、同一平面上をすべらせて移動ができる教材を作成した。

3.3.2.2 すべらす操作による選択的弁別

見本項と選択項の間に垂直方向に 2 本のレーンを設け、選択項から見本項まですべらせて移動ができる教材を提示した (図 11)。レーンの長さは「よっこらしょ、どっこいしょ」の教材と同一に設定した。見本項・選択項ともに K が掌で覆うことができる大きさに設定し、見本項は親指大のリベット 1 点から始めた。

K は選択項に両手をのばすと、「Let's start together」と楽しそうに各々を手前にすべらせてくるが、どちらかを選択することには抵抗があるようだ。しかし、選択しなければならないことは理解をしているようで、「あれえ？」と T に介助を求めてくる。

K の様子から「すべらせる」操作性のわかりやすさを認めつつ、課題内容そのものへの集中を高めることを意図し、操作距離を短くした教材を提示した (図 12)。レーン



図11 すべらせる選択的弁別 2 の手順の構成

の長さは約15cmとし、見本項・選択項ともにKの指腹での微細な触運動による触察が可能な空間領域を考慮した大きさに設定した。

Kは選択項を確認した後にTの手を引っ張り、一緒に触るように要求をしてくる。Kの両手を覆うように介助をしながらA1を手前にすべらそうとするが、Bに置かれたKの手に力が入っていることに気付いた。このことから、Kの停滞の理由が“違う”とされる選択項Bがレーン上に残されていることにあるとの仮説を立てた。そこで、選択項を見本項まですべらせた後、「同じではない」をください」と指示をすると、KはBを除外したうえで、AとA1を“同じ”だと判断し、「You are クリスピー！」と叫んだ。

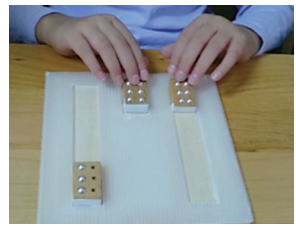


図12 操作距離の短いすべらせる選択的弁別

“同じ”と“違う”の分類は、結果的に“同じ”グループと“違う”グループを形成することになる。しかし、選択・抽出をする際には、“同じ”グループ(AとA1)は形成されるが、“違う”グループが形成されないことにKの納得のいかなさが生じていたのだろうと考えた。弁別学習において、“同じ”にのみ注目し、“違う”とされる選択項の扱いについての係わり手側の希薄さを改めて痛感させられた。正解とされる“同じ”を、先回りをして子ども達に求めてしまっていたのではないかと、Kにとっての“同じ”か、“違う”かは、あくまでも導き出される結果であって、その過程においては同質と扱われていたのではないかと、との批判もあるだろう。それならばなおさら、当然だと思込んでいる係わり手の姿勢そのものに真摯に目を向けるきっかけをKに与えられたと受け止めたい。

さらに、晴眼幼児であれば視覚情報を活用した仲間集めの課題や遊びを通して多くの分類や選択・抽出を行っている状況に対し、接触感覚である触覚の情報量の制限も影響を及ぼしていると考えられる。

3.3.2.4 見本項と選択項の併置

選択項からの移動を省き、3枚の立体点字カードを横一列に併置した教材を提示した(図13)。左端を見本項とする段階から、3枚の中から“同じ”2枚を選択するという段階へと移行していった。まずは3枚の中から“違う”カードを排除したうえで、残った2枚のカードを“同じ”だと判断をする手順とした。



図13 3枚が併置した選択的弁別

Kは左端のカードに継続して手を置いていたが、試行を重ねる中で左端のカードが他の2枚とは“同じ”ではない場合に、左側のカードも“違う”と排除をすることができるようになり、残った2枚のカードを載せた教材を「同じ、シュー」と言いながら向こう側に押しやることで課題の1試行を終わりとしていた。そして、「Next」と次の課題を要求することがみられる。

Kが用いる点字カードに積極的にラベリングを行うようになった(図14)。2種類3枚のカードを提示した際に、「誰？」と問うと、「クリスピーさんとピーちゃん」のように個人を特定する。このとき、「何？」の問いには答えてはくれない。「同じではない」をくださいで該当する1枚を特定の容器に移動させ、残った2枚を確認した後に、「You are クリスピーさん！シュー」と教材を向こう側にすべらす。

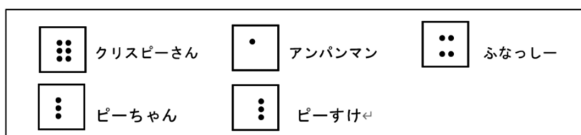


図14 Kのラベリングの一例

Kの言語表現はオリジナル性が高く、時として特異性のみが強調されてしまう。しかし、Kからの発信は、Kの理解や納得の程度を如実に表現している。納得ができない課題内容や手順にはKは一貫して無言であった。そこから、理解度が高まっていくと徐々に発言量が増え、K自らが作り出すピー語でのラベリングがなされていく。それは曖昧な情報や概念を自ら調整するためのK自身が編み出した方策とも受け取ることができる。学習には子どもの自主性が求められるが、その自主性を育むためにも、子どもからの発信機会の保障や発信内容の共感・共有が必須であり、その発信の本質を知ろうとする係わり手の視点が求められていると考える。

この時期のKの母からのメールには、「朝のひとこま。K『アンパンマンって6文字だね』、母『ほんとだね！バ

イキンマンは?』, K『バイキンマンも6文字, アンパンマンと同じだね』. 同じがわかってきました」とある. 教材を介した学習が日常生活につながり, それがKの新たな発見へとつながっていったエピソードである.

4 まとめ

教材はその子どもの能力や特性を考慮した仮説に基づいて作成される. 係わりの過程で係わり手が, 子どもとのコミュニケーションを通してその仮説を修正しつつ, 系統的・継続的に工夫を重ねていくことにより学習を適切に支援することができる. Tは教材を介した係わりを通してKの実態を知ることができ, Kは学習の過程や結果を通してTに多くのことを語りかけてくれた.

Tとの点字導入の係わりを経て, Kは在籍する視覚特別支援学校での点字学習を進めている. 昨年度より点字タイプライターで点字を書くことができるようになり, 表現活動が豊かになっていった. かつては自らのファンタジー性の強い語りを他者に書きとってもらった絵本(ふなっしーの冒険ストーリー等)の作成を楽しんでいたが, これからは自分で読むことができる本の作成も可能である. 自らの記憶や想像, 思いを記録し, それを自らが希望するタイミングで確認をする可能性が現実となっていった. 2020年秋にKが記した友人への手紙とその墨訳である(図15). 点字特有の表記方法や文法を正しくとらえている.

点字学習のレディネスとされる音声言語の分解・弁別, 象徴機能に関しては別稿に記す.

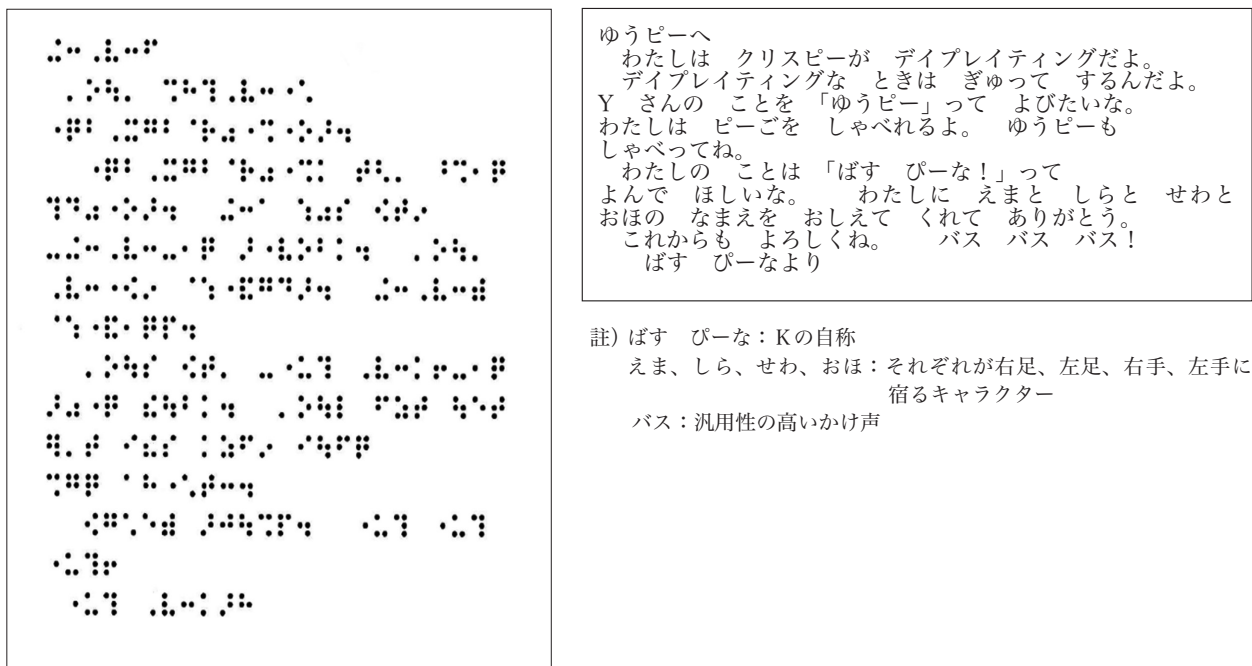


図15 Kから友人への手紙

註) ばす ぴーな: Kの自称

えま、しら、せわ、おほ: それぞれが右足、左足、右手、左手に宿るキャラクター

バス: 汎用性の高いかけ声

5 参考文献

青柳まゆみ・鳥山由子編著(2020)新・視覚障害教育入門 ジアース教育新社

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2019)基幹研究 視覚障害を伴う重複障害の児童生徒等の指導に関する研究—特別支援学校(視覚障害)における指導を中心に—(平成29年度~30年度)研究報告書

埜 忠蔵・三科聡子(2009)教材教具について 子どもと, 教材と, 教師と 盲ろう教育研究紀要9巻,1-9,全国盲ろう教育研究会

東江浩美・西牧謙吾・金樹英・田島世貴・鈴木繭子・杉本拓也・田中里実(2016)自閉症スペクトラム障害をあわせもち視覚障害児への言語・コミュニケーション支援—学校への触覚的記号を用いた AAC の導入— 研究助成論文集(52),86-95,明治安田こころの健康財団

香川邦生(2013)障害のある子どもの認知と動作の基礎支援,手による観察と操作的活動を中心に教育出版

水口俊(1995)障害児教育の基礎 ジェムコ出版株式会社

文部科学省(2003)点字学習指導の手引 日本文教出版株式会社

文部科学省(2020)特別支援教育資料(令和元年度)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2020年9月
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00008.htm)

坂井聡(2015)わかるように伝えるために～自閉症スペクトラム・知的障害のある人に～ 映像情報メディア学会誌 69巻7号,5

付記:本研究の執筆にあたり,写真の掲載を含め,Kさんの保護者から了承を得ています。ここにKさんとKさんのご家族に謝意を伝えます。