

筑波技術大学における盲ろう学生の教育・日常生活支援の研究 盲ろう学生の受け入れに向けて

岡本 明
(筑波技術大学)

佐藤正幸
(筑波技術大学)

中澤恵江
(特殊教育総合研究所)

1. はじめに

筑波技術大学は日本で唯一の、視覚障害、聴覚障害のある学生だけのための高等教育機関であり、盲ろうの学生の受け入れも使命として担っている。しかし盲ろうは視覚・聴覚の障害が重複したばかりのものではなく、単に両障害についての個別の知識や教育ノウハウだけでは十分な受け入れはできない。

平成16年度、視覚・聴覚に障害(最重度の聴覚障害と進行性の視覚障害)を併せもつ学生が本学に入学した。そこで我々は、この学生に対する教育・日常生活支援の方法および今後の盲ろう学生の受け入れについての研究を、筑波技術大学の競争的教育研究プロジェクト事業の助成を受け、国立特殊教育総合研究所との共同プロジェクトで行なった。本稿では本学で実際に行なってきた支援活動及び今後の盲ろう学生受け入れ、支援に関する提言について報告する。また、これに関連して2006年6月に開催した「視覚・聴覚重複障害(盲ろう)学生支援に関するシンポジウム」および、本学での盲ろうの人への支援技術研究の一部について報告する。

2. 学生のプロフィールと本人に対する支援

平成16年度入学の男子学生。最重度の聴覚障害があり、人工内耳を装着している。併せて進行性の視覚障害で、視力0.4、夜盲、視野狭窄がある(アッシャー症候群)。本学入学直前に本人及び家族からの話で、聴覚のみではなく視覚にも配慮が必要であることが判明した。本人に対しては、そのニーズを引き出しながら次のような支援を行なった。

- 寄宿舎の居室変更
- 夜間の歩行訓練(寄宿舎-共用棟)
- 懐中電灯の選定
- 段差のテープ(黄色)の設置
- 講義演習時の支援
- 街灯の設置(寄宿舎-共用棟)

3. 盲ろう学生の受け入れ、支援等に関する提言概要

プロジェクトでは、本人への支援試行とともに、以下の提言をまとめて大学に提出した。

- (1) 大学としてのポリシーの確立、方針の決定、体制の整備
- (2) 在学生の実態把握
- (3) 受験希望者、受験生への支援の拡充
- (4) 在学生の重複障害の早期発見と適切な対応
- (5) 環境整備(寮、学内、校舎)
- (6) 支援機器整備・情報保障の確保

(7) 授業方法への工夫

(8) 日常生活訓練の実施体制確保

(9) 教員、学生の理解の促進

(10) 適切な就職、進路指導

(11) 卒業生フォロー

4. 視覚・聴覚重複障害(盲ろう)学生支援に関するシンポジウム

2006年6月28日に、筑波技術大学で標記のシンポジウムを開催した。これは本プロジェクトの成果報告として本学の取り組みを紹介すると共に、盲ろうに関する講演、研究発表を行ない、広く盲ろうについての理解を求めめることを目的としたものである。開催に当たっては本学内だけではなく広く盲ろう関係者や近隣住民にも呼びかけ、学外からの約30名を含めて80名ほどの参加者があった(うち盲ろうの方4名)

<第1部 報告と講演>

(1) 視覚・聴覚重複障害学生支援プロジェクトの経緯、成果、提言(本学障害者高等教育研究支援センター 佐藤正幸、岡本 明)

(2) 障害学生サポートとプライバシー保護の接点(本学保健管理センター 深間内文彦)

(3) 視覚・聴覚重複障害(盲ろう)について～「盲ろう」をめぐる世界の動きと日本の動き～(特殊教育総合研究所 中澤恵江)

(4) 盲ろう者の立場から(東京盲ろう者友の会理事 藤鹿一之)

(5) 企業における盲ろう者の立場から(卒業生から)～重複障害者として会社生活で苦労した事、重複障害者として社会に訴えたい事～(三菱自動車 筑波技術短期大学機械工学科平成7年卒 高橋雄一)

<第2部 研究発表>

(1) 盲ろう支援のための振動子による周囲環境情報伝達(障害者高等教育研究支援センター 岡本 明、三好茂樹、保健科学部 坂尻正次)

(2) 視覚障害者及び盲ろう者向けコミュニケーション端末 DB4DB の提案(保健科学部 小林 真)

(3) 盲ろう者支援機器の研究(保健科学部 坂尻正次)

(4) 体表点字の開発(保健科学部 佐々木信之)

5. 今後の展開

上記の「提言」を具体的に実施に移していく。そのために「盲ろう学生の教育・日常生活支援の研究プロジェクト」を再度立ち上げる。

「盲ろう」であるDくんとのかかわりから学んだこと

～やりとりの素地づくりを目指して～

星 視文
(福島県立西郷養護学校)



写真1

1. はじめに

Dくん(以下D)と私は4年目の付き合いとなる。最近私が「ねえ」と肩をトントンと触り、手に触れると、活動を一旦中断し、私の働きかけを待つようになってきた。これまでのかかわりを振り返ると、このように人とやりとりをする素地づくりを目指してきたのではないかと。

2. Dくんの紹介

- ・知的障がい養護学校に在籍する小学6年の男児。
- ・視覚は、光覚が認められ、光の方向がわかる。聴覚については、日常生活で聴覚を活用する様子は見られない。
- ・コミュニケーション手段：オブジェクトキュー(具体物のサイン)20個程度、身振りサインは、発信できるものが10個程度、受信できるものが30個程度である。

3. かかわりの実際

(1) Dくんと交渉(カレンダーボックスをめぐる)

Dは、自分の意思が明確なお子さんであり、何か活動に誘いかける際には、交渉、話し合いが必要となる。5年生の当初、私は、周囲の流れにのって生活してほしいとの思いでカレンダーボックス(箱を並べキューを入れて予定を知らせるもの 写真1)を使いその予定の中で活動を進めようとした。しかし、結局ただの指示となり、無理に活動を押し付けるのが実情であり、要求するDに対しその場でやりとりすることだけで精一杯だった。そこで、まずはDの現在の活動にじっくりと付き合うこと、また教師側の誘いかけに応じた際には、必ず後で、次に、Dの好きな活動の時間を保障することを大切にしたい。

6年生となった現在、Dはカレンダーボックスを用いて嫌な活動を表すキューの入ったボックスの蓋を開け拒否をしたり、キューを入れ替えて活動の順番を入れ替えることで納得したりできる場面が少しずつ見られるようになった。カレンダーボックスが、ただの指示ではなく、交渉の有効な手段として活用できる場面が見られてきた。

(2) 物事の因果関係の理解

Dは、落としたものが見つからないと、元にあった場所を探したり、おやつがないと確認した冷蔵庫を、廊下を一周した後に再度探ったりすることがあった。実際、私は無意識のうちにDに知らせず、おもちゃを片付けたり、おかわりのおかずを皿にのせたりしてしまうことが多く、Dにとって魔法のような世界を作り出していた。そこで、活動の準備や片づけまでの過程を必ず一緒に取り組むようにする。周囲で起きている事象をできる限り伝えるようにする。という2点を大切に、かかわりを進めた。例えば、給食の配膳の過程を全て体験しているから、おかわりがないことを食缶を何度も確認し諦めることができたり、私が自分の給食を取りに行く過程をDと一緒に何度も体験しているから、「給食を取りに行く

から待つ」というやりとりが成立したりと、生活の中で納得できる場面が増えてきた。

(3) 遊びの変容について

3年生から4年生までは、トランポリンが遊びの中心であったが、5年生の後半ごろになると、トランポリンで遊ぶ回数が圧倒的に減り、トランポリンのようないわば受身の遊びから、扉や窓の仕組みを調べるなど、自分で探索していく遊びへと移り変わっている。

4. まとめ(Dくんから学んだこと)

(1) 全体的な成長を見据えて考えること

かかわりの実際であげた3つの点には、およそ同時期に成長が感じられるエピソードがある。例えば、因果関係が理解できるから、「待つ」という交渉もスムーズになる。また、遊びや興味関心が広がってきたから、コミュニケーションの機会が増える。このように様々な要素が相互に作用し、現在の成長を支えている。

(2) 「現在」のかかわりを大事にすること

カレンダーボックスでのやりとりは、「現在」や「次」を大切にすることを経た上で可能になってきた。それは、毎日の一つ一つのかかわりを大事にしてきた結果、やりとりの素地が育ち、可能となってきたのではないかと。

(3) やりとりの素地づくりと交渉できること

Dとのやりとりは、手を使ってやりとりすることがほとんどであるため、一旦、活動中の手をかかわり手に出す必要がある。そのやりとりの際に自分の意思がかかわり手に伝わっているのかどうかもわかりにくい。以上の点からのみ考えても、まずは、人とやりとりしようという素地を、時間をかけて育てていく必要がある。また、活動の意味を見出しにくい盲ろう児にとっては、新たな活動に応じることが難しかったり、もしくは活動の意味も理解できず、ただその場にいるだけの受身の状態に陥ったりすることが多いだろう。「次」「明日」などといった、かかわり手と交渉できる手段をしっかりと身に付け、納得できる経験を積むことを大切にしたい。

「あなたの気持ちは『わかった』『でも』、先生は楽しい活動を考えたから、大事な活動があるから『待つ』『次に』してほしい」とこのような交渉が必要となるだろう。

(4) 一つ一つの学習要素や学習の機会を大事にする

先日東京に修学旅行に行ったがそこでは、「新幹線」「駅」「修学旅行」等新たな「名前」を始めとする様々な学習要素がある。また、同じように毎日の生活の中でも、物事を理解するチャンスは、限られている。一つ一つの学習要素をどう整理して、どう学習の機会を生かしていくか非常に重要である。まず、かかわり手が周囲で起きている事象や次に起きる事象を「どう伝えようか」と考える「習慣」を身につけることが大切だと考える。

指点字通訳者による感情表現の特徴

松田 康広 磯村 恒
(神奈川工科大学)

佐久間 一郎 神保 泰彦
小林 英津子 荒船 龍彦
(東京大学)

三科 聡子
(横浜訓盲学院)

1. はじめに

我々は、健常者とコミュニケーションする盲ろう者を直接支援するのではなく、健常者に盲ろう者のコミュニケーション手段を支援する、コミュニケーション支援システムの開発を目指している。そこで、盲ろう者のコミュニケーション手段のうち指点字に注目し、指点字未習得の健常者がより自然な抑揚で、感情のこもった指点字を打てるような、打点教示支援システムを開発している。ここでは、指点字通訳者が「平静」「喜び」「悲しみ」「怒り」といった感情をどのように表現しているか明らかにするために、感情表現実験を行なった[1]。

2. 実験方法

被験者：指点字通訳歴 22 年の指点字通訳者 1 名。
課題文：「雨降ってきた」「時間ですよ」の 2 文。
感情表現：「平静」「喜び」「悲しみ」「怒り」の 4 感情。被験者の感情表現を促すために、各課題文、感情に場面を設定し、被験者に提示した。
指点字：横に並んで、パーキンスプレーラ方式。
実験手順：実験は、練習 1 回の後、5 回行なった。1 回の実験は、課題文 2 文を 4 つの感情を表現して指点字を打点し、合計 8 文の打点とした。打点の順序は、「平静」「雨」「平静」「時間」「喜び」「雨」「喜び」「時間」「悲しみ」「雨」「悲しみ」「時間」「怒り」「雨」「怒り」「時間」の順とした。検査者の手は、圧力センサ上に置かれており、打点荷重の変化を測定した。

3. 結果と考察

圧力センサによって測定された荷重データから、打点開始と打点終了、極大荷重を検出し、打点時間と打点荷重を算出した。打点開始から打点終了までの時間を打点時間とした。打点終了から次の打点開始までの時間を休止時間とした。打点開始時の荷重と打点終了時の荷重の平均値と、打点中の極大荷重の差を打点荷重とした。

感情別の打点時間の変化を図 1 に、休止時間の変化を図 2 に、打点荷重の変化を図 3 に示す。

感情がどのように打ち分けられているのが明らかにするために、打点時間、休止時間、打点荷重について、課題文別に、感情と文字を要因とする分散分析と多重比較を行なった。その結果、抑揚表現として、文節末の打点時間と休止時間が長く、文末の打点時間が長く、打点荷重が強く、促音符の打点時間が短く、濁音符の打点時間が短く、打点荷重が強くなっていった。感情表現として、「喜び」は打点時間を最も短く、打点荷重をやや強く、「怒り」は打点荷重を最も強く、打点時間をやや短く、「悲しみ」は打点時間を最も長く、打点荷重を最も弱く打点されていた。休止時間については、有意差がみられなかった。

実験終了後、各感情をどのように表現したか質問したところ、「平静」は意味を正確に伝えるように心がけて打点し、「喜び」はリズムカルに打点し、「悲しみ」は 1 点 1 点途切れないように、包みこむように打点し、「怒り」は相手を突き放すように打点したという回答が得られた。

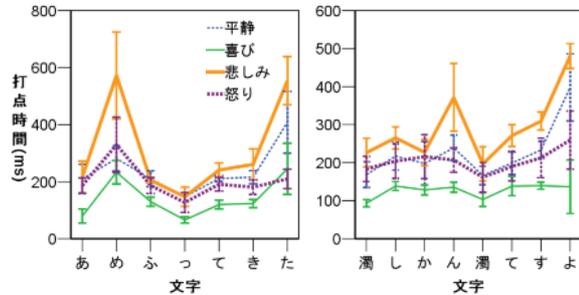


図 1 感情別の打点時間の変化

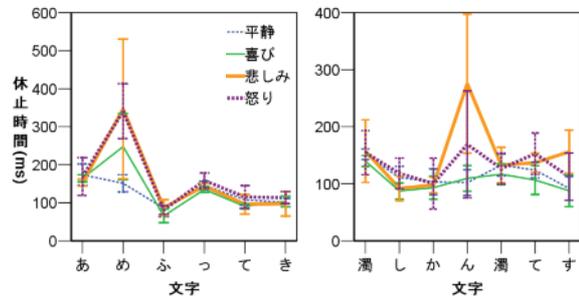


図 2 感情別の休止時間の変化

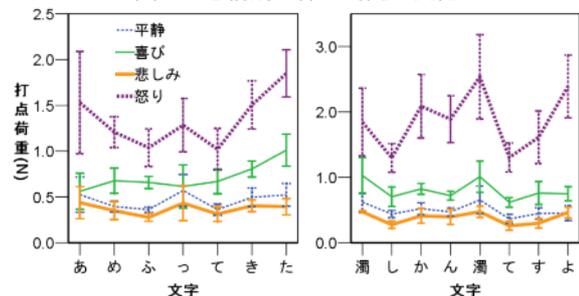


図 3 感情別の打点荷重の変化

4. おわりに

ここでは、指点字通訳者による感情表現実験を行ない、「平静」「喜び」「悲しみ」「怒り」について、打点をどのように変化させて打ち分けられているか明らかにした。今後は、感情表現に関する研究を進め、健常者への感情表現の教示方法を導出し、コミュニケーション支援の実現を目指す所存である。

5. 参考文献

[1]松田,他: 皮膚接触コミュニケーションにおける感情伝達に関する研究~指点字通訳者による感情表現; ヒューマンインターフェースシンポジウム 2005 論文集, pp.985-990 (2005).

謝辞

本研究は文部科学省の科学研究費補助金(課題番号 16700430)を受けたことを記し、感謝いたします。

豊かな学校生活を目指して

上田淳一
(新潟県立新潟盲学校)

視覚と聴覚に併せて先天性障害を有するWSさん(小学部2年生)の生涯にわたる「豊かな生活」を願い、現在の「豊かな学校生活」について具体的にその内容をとらえたいと考えました。

1. 豊かな生活の基盤

周囲とよりよいかかわりながら、自分の力を発揮して生き生きと過ごして欲しい・・・「豊かな生活」にはこのような姿への願いが込められています。

「豊かな生活」はQOL(生活の質/人生の輝き)の向上により支えられ、それは生活者自身の満足感、幸福感、安心感を向上することとも言い換えられるでしょう。その内容には次のようなことが挙げられます。

感情的幸福 対人関係 物質的幸福
個人の発達 身体的幸福 自己決定
社会的包括 権利

極端に周囲の情報に限られたWSさんのQOLについて、最も配慮すべきは情緒的な安定(感情的幸福)であり、本人の満足感や幸福感は、情緒的な安定の上に湧き上がるものと考えます。

2. 豊かな学校生活とは

将来の自立的・主体的な生活を確かにするために、学校生活で大切にしたいこととして次の2点を掲げました。

主体性の確立・・・自分から、自分で、めいっぱい取り組めるような教育的支援。

本物の生活・・・生活年齢相当に取り組むにふさわしい、将来の生活への連結を自然にできる活動の設定。

また、学校生活から卒業後の職業生活への確かな移行について、【図1】のようなイメージでとらえました。

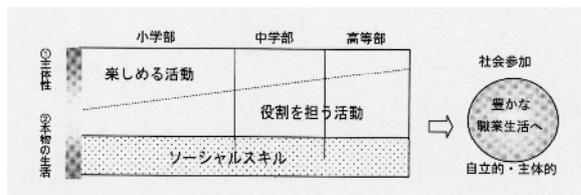


図1 学校生活から職業生活へ

教育課程の編成では、上記の2点を踏まえ、自立活動(5区分22項目)の内容を押さえながら、以下のような他の重複学級児童と同様の時間割を設定しました。

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導				
2	自立活動				
3	遊びの指	体育	遊びの指	体育	生活単元
4	導	音楽	指導	音楽	学習
5	日生	日常生活の指導			

この時間割に示された指導の形態に沿って「個別の指導計画」(目標、指導内容、評価)を作成しますが、学校生活を通してどのような力を育てていくのかというWSさんの全体像がとらえにくいと感じました。

そこで、先行研究(*註)から「自立につながる力」【表1】を参考とし、そこに示された8つの観点と指導の形態との関連【表2】を明らかにして「豊かな学校生活」を整えたいと考えました。

表1 「自立につながる力」の観点と内容

観 点	内 容 の 趣 旨
1 豊かな心	美しいものや行為、純粋なものを見たり聞いたりして素直に感動したり、物事に対して興味・関心を持ち、目的を持ち、意欲的に取り組んだりする力
2 健康な体	毎日を明るく元気に過ごすための運動・体力に関する力や、病気、けがの予防・適切な対処を行う力
3 日常生活動作	目的をもって生活するときに必要な様々な行為を自分で行う力
4 コミュニケーション	自分の意思を表現したり、他者の意思を理解したりする力
5 集団生活	他者と円滑にかかわり、集団での生活を楽しく過ごすために、決まりを守って行動したり、役割を遂行したりする力
6 地域資源の利用	交通機関、公共施設、商店などを積極的に利用したり、お金を適切に扱ったりする力
7 余 暇	一人で、または、家族や友達などと一緒に、余暇を有効に過ごす力
8 家事・労働	生活に必要な衣食住などの役割を遂行したり、自分の適性が十分に生かせる労働に従事したりする力

表2 指導の形態との関連表

指導の形態	観点1 豊かな心	観点2 健康な体	観点3 日常生活動作	観点4 コミュニケーション	観点5 集団生活	観点6 地域資源の利用	観点7 余暇	観点8 家事・労働
1 日常生活の指導	●	●	●	●	●	●	●	●
2 自立活動	●	●	●	●	●	●	●	●
3 遊びの指導	●	●	●	●	●	●	●	●
4 生活単元学習	●	●	●	●	●	●	●	●
5 体 育	●	●	●	●	●	●	●	●
6 音 楽	●	●	●	●	●	●	●	●
7 日常生活の指導	●	●	●	●	●	●	●	●

● 重点的に育てたい内容 ○ 単元・題材によって育てたい内容 □ 配慮事項として扱いつながら育てたい内容

3. まとめ

教科の学習が困難なスペシャルニーズを有する盲ろう児の「豊かな学校生活」とはどんなものなのでしょう。その大枠についてイメージを持ちたいと考え、先行研究を手掛かりとしてここにその一端を示してみました。

周囲の状況をとらえ、進んでかかわりを持ちにくい盲ろう児は、生活経験も偏りやすい側面があります。その点、私たち側に寄り添う支援者の役割は大きく、「豊かさ」を目指して生活を整えるための視点を持つことはとても重要だと考えます。

(*註)

参考文献：新潟大学教育人間科学部附属養護学校研究紀要第28集(2005)より

感覚障害（視覚障害・聴覚障害）を重複している肢体不自由児童が、 コミュニケーション手段としての文字を獲得していくための 初期学習指導実践報告 ～自作教材教具でのやりとりを中心にして～

○中山 喜崇
(長野県花田養護学校)

1. 概要

平成 16～17 年度、肢体不自由養護学校における 2 年間の実践報告。対象の児童は現在小学部 4 年生。弱視・ろう。車いす使用。座位は安定していない。入学当初からかなり細かなものを見ることができ、手の操作性も高かったため、視覚活用の積み重ねにより、将来的には文字盤の使用も可能ではないかと考えた。主に自作教材の紹介と実践報告。

2. 指導の実際

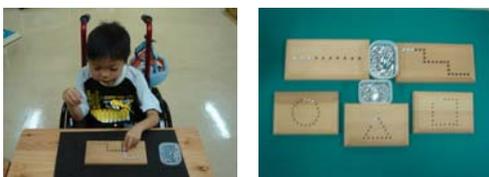
(1) 視覚等のアセスメントに使用した教材

①型はめ教材



型はめ教材は合板等で作るケースが多いが、手間と技術を要する。今回は簡単に製作したかったので、左はステレンボード、右はカラーボードを使用している。両方ともカッターで短時間に製作できる。

②リベット差し教材



(2) 色の弁別学習

①市販積み木での学習（見本合わせ学習）

見分け → 見くらべ



②色弁別シートでの色弁別学習



③形の弁別学習



(3) スイッチ関連教材の紹介



「円盤型はめ」、「リベット差し」とともに、スイッチを直列に接続し、完成するとスイッチが入るようにした。電気器具と接続して、完成した喜びをより味わえるようにした。電気器具との接続は「BDアダプター」「リレースイッチ」を利用している。



色別のジェリービーンスイッチを電気機器と接続して色弁別学習。

3. まとめ

「人間の発達の本質は、直線的に、段階的に進むものではなく、『手持ちの力で、ここの、いまを、ともに生きる』結果である」⁽¹⁾、という指摘のように、日常的な現在を豊かに生きることがとても大切と考えている。本実践のような机上の課題学習も必要だが、それ以上に日常生活での、家族や多くの人たち、そして様々な場所での豊かなやりとりが重要と考えている。!

これからは文字そのものの習得とともに、日常生活での人、物、場所、あるいは物の属性、感情や気持ちなどと、文字・単語とのマッチングがとても大切になる。さらに共感的に、意図的計画的なかかわりを大切にしていきたい。!

引用：(1) 浜田寿美男「発達心理学再考のための序説」!
ミネルヴァ書房

運営委員会・事務局より

第4回定期総会・研究協議会にご参加の皆様、有り難うございました。ボランティアや通訳の方々をはじめとして、多くの皆様にご協力いただきましたこと、心よりお礼申し上げます。皆様からいただいたアンケートでは、暖かなねぎらいや励ましのことばと共に、今後の運営に対しても貴重なご意見をいただくことができました。今後もより充実した研究協議会となるよう努めてまいりますので、ご協力のほど、よろしくお願い致します。

全国盲ろう教育研究会 第5回定期総会・研究協議会のお知らせ

日 程：2007年8月9日(木)・10日(金)

会場・宿舎：独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

協議会内容：講演「おとなになった先天性風疹症候群の子どもたち

－1960年代に風疹の大流行のあったアメリカの経験と智恵から学ぶ－

ナンシー・オドネルさん(ヘレンケラーナショナルセンター情報担当)

実践報告「埼玉の取り組みから－学校・サポーター・ヘリコプターの会－」

ポスター発表

分科会

* 詳細につきましては、後日ご案内いたします。

多くの皆様のご参加をお待ちしております。

会費納入のお願い

<2007年度会費(2000円)について>

振込先

みずほ銀行 本郷支店

口座番号 普通預金 8062806

口座名義 全国盲ろう教育研究会会計 柴崎 美穂
(ゼンコクモウロウキョウイクケンキョウカイカイケイ シバサキ ミホ)

納入期日

2007年5月1日～2007年6月15日 厳守

* 振込人の欄には、会員の方ご自身のお名前を入力してください。

納入状況について

・2006年度分までの納入状況は、会報をお届けした封筒の宛名ラベルで確認できます。未納がある場合は、2007年度分とあわせてご納入ください。

例)「2006年度まで済」...2006年度分までの未納なし。

・なお、2007年3月31日時点での状況を記載しておりますので、行き違い等がございましたらご容赦ください。

・5年間納入のなかった方は、規約により退会とみなします。

会報の編集作業をしながら、昨年度の研究協議会の感動がよみがえってまいりました。今年度はどんな出会いがあるのでしょうか…。今から楽しみです。
会報の発刊が遅くなってしまったこと、心よりお詫び申し上げます。