

ドイツ北部のシュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州
におけるインクルーシブ教育
—州立視覚障害支援センターによる盲生徒への
アウトリーチ実践事例から—

福田 奏子

宇都宮大学教育学部研究紀要 第70号 別刷

2020年3月

ドイツ北部のシュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州 におけるインクルーシブ教育 —州立視覚障害支援センターによる盲生徒への アウトリーチ実践事例から—

Inclusive Education in the Schleswig-Holstein in Northern Germany:
A Case of the Outreach to a Student with Blindness by the State
Development Center See, Schleswig

福田 奏子[†]
FUKUDA Kanako

要約

ドイツでは、国連の障害者権利条約を批准後、インクルーシブ教育の推進に向けて法制度が見直され、通常の学校に在籍し特別な支援を受ける子どもが増加している。日本においても通常の学校で学ぶ視覚障害児が今後増えることが考えられる。ドイツにおいて地域の学校に在籍する視覚障害児に対して、盲学校やセンターがアウトリーチを行っている点は日本と似通っており、日本の視覚障害教育にとって参考になる点があると考えた。そこで、ドイツ北部のシュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州の州立視覚障害支援センターおよび盲生徒が在籍している地域の中学校を視察する機会を得た。本稿では、センターのアウトリーチシステムと地域の学校における盲生徒への支援の実際について報告する。視察した州では、地域に在住・点在する視覚障害児者の家庭や在籍校・職場に、センターの教員が出向き、本人や家族・教員・同僚等に定期的に支援を行っていた。教員も、地域に在住・点在しており、柔軟にアウトリーチに出向くことができていた。視察した学校がある地域では、盲生徒に1人支援員が配置されているとのことであった。視察した学校でも盲生徒に支援員がついており、授業時間内にノートテイクや取り組んでいる問題の確認などを手厚く行っていた。アウトリーチ教員は、授業担当教師と打ち合わせをしたり、教材をテキストデータ化したりしていた。支援員がついていることで、手厚い支援が行われることは良い点である。一方、授業担当教師が支援員に任せきりになってしまったり、支援員がどこまで支援をするべきか悩んだりということが課題として挙げられた。

キーワード：ドイツ、インクルーシブ教育、盲生徒、アウトリーチ

Key words : Germany, inclusive education, student with blindness, outreach

I はじめに

ドイツは、障害種に基づく専門性を重視する立場から、特殊学校等での分離的な教育形態を堅持していた国である（岡・品田・相賀・宮内，2016）。視覚障害教育の領域においても、1870年にハンブ

[†] 宇都宮大学 教育学部（連絡先：k-fukuda@cc.utsunomiya-u.ac.jp）

ルグ市で盲児の就学義務制が定められるなど、長い盲学校教育の歴史を有する国である。近年では、2009年に国連の障害者権利条約を批准し、2011年には文部大臣会議で「学校における障害のある児童生徒のインクルーシブ教育」を決定するなど、通常学校で特別な支援を受ける子どもが増加している(安井・千賀・山本, 2018)。盲学校においても、視覚障害のみの児童生徒は通常の学校に在籍する傾向が増えており、盲学校における重複障害児童生徒の割合は増加している。日本においても、盲学校の在籍児童生徒数は年々減少しているが、重複学級の割合は増加している。これは、重複障害の子供が増えているというより、視覚障害のみの子どもが大幅に減少しているということである(青木, 2018)。柿澤・黄(2019)は、この要因について2つの観点から考察している。1つは、盲学校在籍の単一視覚障害に多かった白内障や屈折異常、パッチェット病などが眼科医療の進歩に伴い視機能低下を回避できる事例が増えたことである。そして2つ目は、特別支援教育制度移行に伴う特別支援学級(弱視)や通級による指導、通常の学級に在籍する視覚障害児童生徒の増加である。視覚障害児が地域の通常の学校に在籍する傾向は、今後も増加すると考えられる。

ドイツは、旧西ドイツ11州、旧東ドイツ5州の計16州から成る連邦国家であり、教育に関する権限は州に置かれている(木戸, 2009)。教育政策も各州によって異なる。宮内(2016)は、ドイツ南西部のバーデン＝ヴュルテンベルク州(Baden-Württemberg. 以下, BW州)における特殊教育の概要とイルフェスハイム盲学校について報告している。BW州には、特殊学校が582校あり、そのうち盲学校は10校(盲児童生徒のみを対象とした学校4校, 盲および弱視児童生徒を対象とした学校6校)であり、専門性の中心となっている。イルフェスハイム盲学校の在籍児童生徒数は、幼稚園から前期中等教育段階までの160人であり、約半数は重複障害児である。さらに通常学校に在籍してインクルーシブ教育を受けている45人の児童生徒に対して、アウトリーチ教員が支援を行っている。

安井ら(2018)は、ドイツ北東部のベルリン市州の盲学校や通常学校での支援体制について報告している。ベルリン市州の視覚障害教育を専門とする学校はヨハン・アウグスト・ツォイネ盲学校の他、弱視および知的障害を対象とした特別支援学校のみである。ヨハン・アウグスト・ツォイネ盲学校の児童生徒数は、小学部から前期中等教育段階までの約100人であり、教職員は約50人である。アウトリーチ専任教員は2名であり、それぞれ2～3校を担当し、各校の4～5人を担当している。通常学級で視覚障害児が学ぶことについて、アウトリーチ専任教育へのインタビューからまとめており、支援時間が短いと知的能力が高いか自分のことを自分でできる子でないこと、難しいこと、盲児はなかなか友達ができないことも多く精神的に大きなストレスを抱えていること、その結果盲学校に在籍変更を希望する盲児もいることなどを述べている。

當島・笹本(2005)は、ドイツ最北端のシュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州(以下, SH州)の特殊教育事情について報告している。1990年にSH州学校法において統合教育への方向性が規定され、SH州における子どもの就学に関する基本的な考え方は、障害の有無に関わらず通常学校(基礎学校)で教育することが前提となり、通常学校での学習が困難な場合に、特殊学校での教育が検討される。SH州には150校の特殊学校があるが、盲学校は児童生徒数が激減したためになくなり、ドイツ16州のうち唯一、盲学校および弱視学校がない州となった。隣接するハンブルグ州には盲学校が1校だけあるが、違う州であるため入学には複雑な手続きを踏まなくてはならない。それでも、ハンブルグの盲学校に通っていた児童生徒はいたが、保護者たちがSH州に要望し、1983年に州立視覚障害支援センター(Landes Förderzentrum Sehen)(以下, LFS)が創設された。このセンターは在籍児童生徒はおらず、アウトリーチ教員が地域の視覚障害児者を訪問し、支援を行うというアウトリーチ専門の

機関である。

以上のように、ドイツでは地域の学校に在籍する視覚障害児に対して、盲学校やセンターが外部支援を行っており、この点は日本と似通っている。宮内（2017）は、日本において視覚障害児が通常の学校で学ぶ場合の支援形態について述べている。東京、大阪、京都などの都市圏では弱視学級や通級による指導の担当教員が支援にあたる場合が多い一方で、全国的には盲学校の教員が支援にあたる形が多い。支援や指導形態は地域によって異なるが、教員が児童生徒の元に出向く巡回指導型（ドイツのアウトリーチにあたる）は児童生徒の通学負担が軽減するほか、在籍校の教員に直接助言できるというメリットがある（中東・松井・林，1998）。一方で盲学校教員がアウトリーチを定期的に行うためには、時間と労力を要する。地域によって教員の人的配置がある場合もあるが、現行では在籍する児童生徒の人数によって教員の定数が配置されているため、多くの盲学校で、外部支援にあたることのできる教員の不足という問題を抱えている（山田，2019）。今後日本でも、通常の学級で学ぶ視覚障害児が増えれば、通常の学級の中での支援が必要になってくる。盲学校がないドイツ北部のSH州において、通常の学級の中で視覚障害児がどのように学んでいるかを調査することは意義があると考えた。

今回、2018年5月に、當島ら（2005）が述べていた、SH州で視覚障害児者へのアウトリーチを専門に行っているLFSを視察する機会を得た。また、LFS教員のアウトリーチに同行し、盲生徒が地域の中学校で学ぶ様子を見学するとともに、関係教員から話を聞く機会を得た。本稿では、LFSでのアウトリーチシステムの概要と、盲生徒が在籍する中学校での授業の様子について報告する。そして、通常の学級に盲生徒が在籍している場合、授業担当教師が行う指導上の変更および調整（注1）としてどのようなものが効果的か、支援員が直面する課題はどのようなものか、また、それを支えるアウトリーチ教員はどのような支援を行うべきかについて考察していく。

II LFS : Landes Förderzentrum Sehen (州立視覚障害支援センター) について

1 センターの概要

SH州の州の面積は15,799km²（岩手県ほど）、人口はおよそ280万人（広島県ほど）、人口密度はおよそ178人/km²（鹿児島県ほど）であり、面積が大きく人口も多い州である。1983年に創設した時には、46人の視覚障害児者に対し8人のスタッフでの支援でスタートし、2018年には937人の視覚障害児者を80人のスタッフが支援している。州全体を支援しており、様々な領域の関係者と連携を取らなくてはならない。支援は、保護者や通常学校の教員に助言などをする間接的支援と、視覚障害児者に指導をしたりする直接的支援があり、幼児から大人まで支援している。支援対象者の数は、重複障害（知的障害がほとんど）が301人、早期教育（0～6歳）が196人、就学児童生徒が337人（30人が点字、307人が弱視）、職業教育が156人である。重複障害児童生徒は知的の特別支援学校に在籍していることがほとんどである。職業教育は学校を卒業してから、就職するまでの期間を支援する。

2 アウトリーチのシステム

ドイツでは、盲学校やLFSの教員が地域の学校に在籍する視覚障害児のために、教員が地域の学

（注1）障害者の権利に関する条約「第二条 定義」において、「合理的配慮」とは「障害者が他の者と平等にすべての人権および基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更および調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。本稿では、授業担当教師による合理的配慮のことを「指導上の変更および調整」と記載した。

校に出向いて支援する形態をアウトリーチという。日本の盲学校の教育相談、盲学校や弱視通級指導教室における通級指導と同等のものであるが、LFSのシステムは日本と大きく異なる。

(1) 子どもと同様に地域に在住・点在するスタッフ

支援スタッフは、地域に点在しており、地域の通常学校や特別支援学校などに通う視覚障害児や地域で働く視覚障害者を支援している。すなわち、教員が盲学校から遠方の地域に出向いて支援をするのではなく、視覚障害児が点在するのと同様に支援スタッフも地域に在住・点在している。電話やメールでスタッフや家族と打合せをして、学校や家庭、職場を訪問する。

(2) チームとスタッフ間の打合せ

チームで動いており、早期教育、弱視、重複、全盲、職業訓練のチームがある。80人の中には、教員やlow vision instructor (弱視支援資格)、歩行訓練士、心理士、リハビリテーション資格など様々な資格をもった専門家がいる。2週間に一度、センターに全員が集まり、9時から16時まで打ち合わせを行っている。

(3) アウトリーチの担当人数と頻度

全盲児童生徒は、アウトリーチの頻度は週2回であり、1人の教員が担当するのは3人までである。弱視児童生徒は週1回で担当は16～20人であり、通常校での学習が順調であれば月1回にする。重複児童生徒の担当は30～40人であり、特殊学校に在籍するケースがほとんどであるため、必要に応じて支援を行う。就学前幼児の担当は25～30人である。職業訓練の担当は15人までである。アセスメント、歩行、ADL、補助具などの指導は主に自立活動専門の教員が担当し、担当は20～25人までである。

(4) 教員を対象としたセミナー

学校の教員に視覚障害への意識を高めてもらうことを目的とした講座や体験学習である。内容としては、黄色い紙の上に物をのせて色のコントラストの違いを感じたり、弱視シミュレーションレンズやアイマスクをした状態で教科の授業などを体験したりする。その中で、通常の学校で視覚障害児が直面する課題について考えてもらい、視覚障害児の発達の特徴や、行動上の特徴についても説明をする。視覚障害児は低発生障害であり、視覚障害児を受け持つ先生は地域や学校に自分だけということが少なくないため、セミナーに参加している教員間で意見交換をしてもらい、セミナーが終了してからも、指導上の課題や悩み・解決方法を共有してもらえるようネットワーク作りを大切にしていた。セミナーの対象者や実施回数についてTable1に示した。

Table1 セミナーのテーマと実施回数

	テーマ	回数
A	0歳～6歳までの視覚障害児	年2回
B	学齢・通常校における弱視児	年6回
C	通常校および職業学校における盲児	年6回
D	知的発達に遅れのある視覚障害児	年10回
E	青年期の視覚障害者	年2回

3 広域のアウトリーチシステムを支えるメディアセンター (Medienzentrum)

(1) メディアセンターの概要

地域の学校に点在する個々の児童生徒の多様な教育ニーズに応じた支援をするために、LFSには指導や評価に必要な様々な教材教具や機器、設備のあるメディアセンターがある。メディアセンターには専門のスタッフが2人働いており、アウトリーチを行うスタッフのために教材を作ったり、過去のものを提供したりしている。簡単に作れる教材もあれば、作るのが難しい教材もあるが、過去に作られ、大量に蓄積してある教材を把握しているため、必要な教材を提供することができる。教員は児童

生徒に必要な教材を持って指導に向かうことができるため、地域に点在する多様なニーズをもつ子どもの支援を行うことができる。

(2)教材教具

幼児の教材教具や、小中学校の教科に関わる教材など、視覚障害教育に必要な全ての年齢段階のありとあらゆる教材教具が準備されている。盲児用と弱視児用に、それぞれに応じた教材が用意されている。

Ⅲ 盲生徒へのアウトリーチの実際

LFS教員のアウトリーチに1日同行し、地域の基幹学校に通う、盲生徒の支援の様子を見学する機会を得た。教室環境や教材、授業の様子、関係教員へのインタビュー、LFS教員による授業時間以外の支援という観点から報告する。

1 学校と対象生徒および支援者の概要

(1)学校の概要

Itzehoe (イツェホー)に位置する基幹学校である。基幹学校は、5年生から9年生までであり、日本での中学校にあたる。ギムナジウム（主に大学進学を目指す）と異なり、将来は主に職人や販売員を目指す生徒が多く、卒業後は職業学校に進学したり、職業訓練や見習いとして働き始めたりする生徒が多い。イツェホーでは通常の学級に盲児童生徒が在籍すると支援員が1人配置される。

対象生徒の教室の近くには、支援員やLFS教員が教材を準備するための部屋があった。そこには、パソコンとプリンター、立体コピー機 (Fig.1)、レーズライターなどが整備されていた。その部屋では、教材を作成するだけでなく、対象生徒が取り出し指導を受けたり、定期試験の際に時間延長をするためにその部屋で試験を受けたりすることができる。



Fig.1 立体コピー機でグラフの触図を作成する様子

(2)対象事例の概要

対象生徒のエリー (仮名) は13歳で、7年生である。LFSのアウトリーチ教員マイク (仮名) が出会った当初 (6歳時) は弱視であり、ルーペや拡大読書器などを用いていたが、8歳頃より緑内障により視力が低下し、現在は光覚があるのみである。

普段、22人在籍しているクラスで学習している。バスに乗り、バス停から学校まで歩いて登校しているが、バス停から歩く際には、友達と一緒に行くことを好む。勉強があまり好きではなく、ものづくりや絵を描くことを好む。エリーは見えていた頃の記憶から色や形をイメージして画用紙に非常に上手な絵を描くことができる (Fig.2)。エリーには12歳の盲の弟がおり、弟はギムナジウムに通っている。弟にも支援員がついている。



Fig.2 エリーが書いた馬と草原および花の絵

(3)支援員

支援員のルーシー (仮名) が支援員として働き始めたのは、エリーが8歳の時であり、それから支援して5年目になる。教員免許は保有しておらず、支援員として働き始める前に、LFSにおいて研修を受けた。

(4) LFSの教員

LFS教員のマイクは、LFSでは盲のチームに所属している。現在、エリーと、エリーの弟を含めた盲生徒三人を担当している。アウトリーチの頻度は、現在は週に一回程度であるが、入学当初や、授業担当教師が変わり盲児への対応についてどうしたら良いか分からないという場合には、週に2回など必要に応じて訪問する。在籍校の教員が盲児の対応についておおよそ把握し、メールで質問する程度で十分であるという段階になったら、週1回程度に減らすとのことであった。学校にアウトリーチに来ないときには、在籍校の教員や支援員とメールでやり取りする。

2 教室環境および使用教材等

(1) 教室環境

教室は、机が横に3列並んでおり、中央を教員が通れるように左右に分けている、計6ブロックの配置であった (Fig.3)。エリーの席は教室の一番後ろの左側の席であった。左隣には支援員のルーシーの席があり、机上にデスクトップがあった。教室前方には黒板とスクリーン、および書画カメラがあり、書画カメラは他の教室にも全て用意されているということであった。

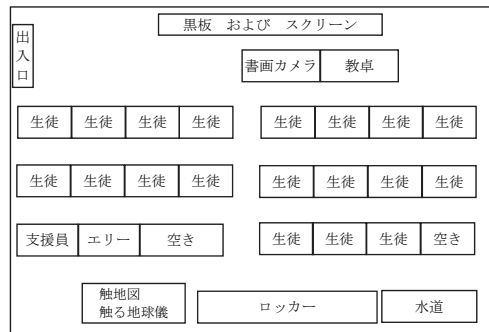


Fig.3 教室内の座席配置図

(2) 使用教材等

エリーはいずれの授業においても紙媒体の点字教科書は使っておらず、パソコンとピンディスプレイ (注2) をつなぎ (Fig.4)、音声で聞いたり、ピンディスプレイで点字を読んだりしていた。ルーシーの席のデスクトップと、エリーの使用するノートパソコンが連動しており、エリーが音声や点字で読んでいる箇所を、ルーシーはデスクトップ上で確認することができる。また、ルーシーがデスクトップ上で追記したり、カーソルを動かしたりするとエリーが読んでいるデータに同時に反映させることができる。



Fig.4 パソコンとピンディスプレイ

教室後方の棚には、触覚教材も用意してあった。触る地球儀や (Fig.5)、触地図 (Fig.6)、特殊な紙にボールペンで書くと線が浮き上がるレーズライターなどが用意されていた。地球儀と触地図は、LFSのメディアセンターが貸出をしているものであった。また、エリーがクラスメイトに点字の字形を教えるためのマグネットとボードも用意されていた (Fig.7)。



Fig.5 触る地球儀



Fig.6 北アフリカの触地図

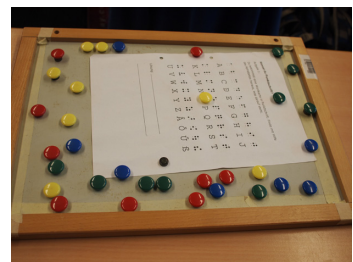


Fig.7 点字字形を教えるボードとマグネット

(注2) ピンディスプレイとは、パソコンの画面に表示される文字情報や図形情報などを「点字」や「点図」として表示させる機器である。通常はパソコンに接続して使用するが、機種により単体で使用可能な多機能なものもある。エリーが使っていたのは文字情報を点字で表示する機器であった。

3 授業の様子

(1) 英語の授業 (7:45 ~ 9:15)

- 1) 授業の概要について：生徒は20人（2人欠席）、授業担当教師は1人、支援員はルーシーのみであった。他の生徒は、紙媒体の教科書と教師が配布したプリントを用いていた。エリーには、プリントの内容をマイクがテキストデータにしたものが事前に渡されており、それをペンディスプレイ（点字）で読んだり、ペンディスプレイのキーをタップしてテキストデータに答えを入力したりしていた。授業は主にプリントの問題に取り組み、答え合わせをするという流れで進められていた（Table2）。教師は、黒板に授業内に取り組み問題番号（問題5, 7, 8, 9, 10）を板書していた。

Table 2 英語の授業の流れ

時間	全体	エリー	
7:45 ~ 7:50	出欠の確認	※灰色箇所は全体の進捗と同様	
7:50 ~ 7:55	英語のプリントの音読		
7:55 ~ 8:10	各自プリントの問題（問題5,7,8,9,10）に解答		
8:10 ~ 8:12	ルーシーの誕生祝いの歌合唱		
8:12 ~ 8:15	問題5・7の答え合わせ		
8:15 ~ 8:20	各自、問題8に解答		
8:20 ~ 8:30	問題8の答え合わせ		問題8の2/8問目
8:30 ~ 8:40	各自、問題9・10に解答		問題8の3/8問目
8:40 ~ 8:45	問題10の答え合わせ		問題8の4/8問目
8:45 ~ 8:50	問題9の答え合わせ		問題8の解答終了
8:50 ~ 9:10	過去完了形の文を作文して発表		

た。教師は、答え合わせの際には、教卓の書画カメラでプリントを撮影し、スクリーンに映していた。生徒が答えを言うと、それをプリントに書き込み、生徒はスクリーンを見ながら確認していた。

- 2) エリーが問題に取り組む様子について：問題5は穴埋め問題であり、エリーは「will」か「won't」を選んで、カッコの中に書いていた。問題7は、提示文と正しい選択肢を線でつなぐ視覚的な解答方法の問題であったが、エリーは慣れた様子で、提示文の方に順番に1から6まで番号を振り、選択肢の方にそれぞれ正しい組み合わせの番号を書いて解答していた。問題8は、カッコの中に単語が6～8程度あり、並び替えて正しい文にする問題であり、エリーは解答に最も時間を要していた。問題9は、与えられた単語を用いて英作文を作る問題であり、問題10は「myself, yourself, himself, itself」などを正しく選択し、穴埋めをする問題であった。

全体が次の問題の答え合わせに入っても、エリーは問題8を解き続け、1問ずつエリーが解いた問題についてルーシーが確認し、間違えていたらその都度教えて、正しく直させていた。全体で答え合わせが終わりエリーがまだ取り組んでいない問題については、ルーシーがプリントに答えを書き写していた。完了形の文の作文にはみんなと一緒に取り組むことができ、穴埋め問題では、エリーも積極的に挙手して回答していた。

- 3) 授業担当教師による変更および調整：問題6については、イラストを見て状況について1文程度で作文するものであり、これについては取り組まなくて良いことを全体に指示していた。また、問題7のように線でつないで解答する視覚的な問題については、エリーが番号を振って対応できることを理解していた。答え合わせの時に、声が小さかった生徒がいた際、「もう少し大きい声が良いわ。エリーに聞こえるように。エリー、今の答えは聞こえた？」と言い、エリーが聞こえなかったことを伝えると、生徒にもう一度答えさせ、「これくらいの声がベターかしら？エリー？」と確認していた。

(2) 自然科学の授業(9:30～11:00)

1) 授業の概要について：生徒は20人(2人欠席)、授業担当教師は1人、支援員はルーシーのみであった。なお、ルーシーは休暇のため授業後半で退出し、その後の授業にマイクが支援に入ることは特になかった。他の生徒は、紙媒体の教科書と教師が配布したプリントを用い、エリーはプリントの内容と教科書の内容をピンディスプレイおよび音声を用いて読んでいた。授業は主に前回の授業で取り組んだプリントの続きの答え合わせをした後、今日の内容をプリントで配布し生徒に質問しながら教師が説明するという流れであった(Table3)。教師がプリントの内容に

Table3 自然科学の授業の流れ

時間	全体	エリー
9:30～9:45	出欠の確認、生徒は授業準備・水分補給	※灰色箇所は全体の活動と同様
9:45～9:55	各自読書(各々好きな本)	授業資料のテキストデータを読む
9:55～10:05	前回授業でやったプリントの続き(教師が口頭で質問)	
10:05～10:15	プリント解答の板書書写	ルーシーが打ち込んだ板書を聞く
10:15～10:25	今日のプリントを配布、音読。	
10:25～10:35	プリントの内容について教師が口頭で質問。	
10:35～10:40	教師がプリントの内容を説明。	ルーシーは休暇のため退出
10:40～10:50	ノートの確認および次回の内容の予告	

ついて、当てはまる言葉などを聞くと、エリーも積極的に挙手して答えていた。

2) 板書の取り方について：前回のプリントの答え合わせをしている際、教師は解答を黒板に板書し、他の生徒はそれを見て写していた。エリーの場合は、ルーシーが板書をデスクトップパソコン上のテキストデータに打ち込み、エリーはそれを音声で聞くのみであった。

(3) スペイン語の授業(11:15～12:45)

1) 授業の概要について：選択制の授業であり、他のクラスの生徒も一緒に受けていた。生徒は12人、授業担当教師は1人、ルーシーの代わりにマイクが支援に入っていた。他の生徒は、紙媒体の教科書を用い、エリーは板書内容の概要と教科書の内容をピンディスプレイおよび音声を用いて読んでいた。授業は主にスペイン語の会話のCDを聞いた後、新出単語について学び、一文ずつ発音と意味を確認していくという流れであった(Table4)。教師は、単語の活用形や発音などを、エリーを指名し解答

Table4 スペイン語の授業の流れ

時間	全体	エリー
11:15～11:20	出欠の確認	ルーシーの代わりにマイクが隣に座る
11:20～11:30	録音音声を聞きながら、プリントの文を目で追う	録音音声を聞きながら、時折点字で文を読む
11:30～11:50	新出単語の意味の確認と、使い方の説明	※灰色箇所は全体の活動と同様
11:50～12:10	教師が板書を書きながら、内容を読み上げ、生徒にも発音させる。	板書の読み上げを聞きながら、テキストデータに書き加える
12:10～12:25	新出文法の問題に解答	
12:25～12:35	答え合わせ	

させるようにしていた。また、授業の途中でも、エリーに、「エリー、次は3行目からよ。点字ディスプレイに指を置いている?」「この単語の綴りはわかる?」というようにこまめに言葉をかけて、コミュニケーションを取っていた。

- 2) 板書の取り方について：教師は文章を黒板に板書する際、読み上げながら書いていた。エリーは、事前にもらっている板書内容の概要を読みながら、自分で足りない情報を書き込んでいた。
- 3) マイクの対応について：生徒の人数が少なく、授業担当教師もエリーとコミュニケーションを多く取っていたこともあり、マイクは、可能な限りエリーが教師の指示を聞いて自分で行動できるように見守る様子が見られた。エリーと関わるのは、エリーに質問された時や、視覚的な問題でエリーにとって分かりにくいと思われる時のみであり、そのような場合もできる限り、エリーに自分で教師とコミュニケーションを取るよう促す様子が見られた。

4 授業担当教師へのインタビュー

(1) 英語担当教師

絵を見て答える問題は基本的に行わず、教科書の問題など、どうしても扱う必要があるものは、ルーシーにドイツ語で状況を説明してもらい、解答させるようにしているとのことであった。穴埋め問題や、発音問題、音読などはエリーが得意であるため、挙手した際には可能な限り指名し、活躍の場を作っているとのことであった。

(2) 自然科学担当教師

教材や授業内容に関して、エリーのために特別に調整していることは、配布する資料のデータやプリントを事前にマイクに渡すことくらいであるとのことであった。授業の進め方に関しては、単語や人名で答えられるような問題であるとエリーも他の生徒も答えやすいため、自信をもって挙手できるよう発問を工夫しているとのことであった。

(3) スペイン語担当教師

言語の科目では、文章を読んだり、会話をしたりする授業内容が多いため、視覚障害の影響を受けにくいと考えているとのことであった。選択制の言語の科目であるため、楽しく学ぶことを重要視しており、エリーが授業に積極的に参加できるように、コミュニケーションを意図的に取るようにしているとのことであった。一方で、板書を写したり、他の生徒のように板書を見て単語の綴りを確認したりすることは、エリーにとって困難であるため、可能な限り板書内容の概要を事前にマイクに送るようにしているとのことであった。

5 授業時間以外のLFS教員による支援

(1) LFS教員による授業担当教師への支援

視覚障害児童生徒の授業を担当する教師には、LFSのセンターにおいてセミナーを受けてもらうとのことであった。試験時期には、試験問題が点訳可能かどうか判断し、回答するとのことであった。数学のテストでは、図形やグラフを見て答える問題は、立体コピーで触図を作ることができるような図であれば、受け取ったテストにOKのマークを書いていた。一方で、イラストが複雑であったり、問題を解くために必要な情報が、触っただけでは分からないような図であったりする場合については、テストに三角やバツのマークを書いていた。そのような問題については、授業担当教師や支援員と問題の削除や改変などの詳細を相談するということがあった。授業で使う資料やプリントは、メールでやり取りし、可能な限り事前にもらいテキスト化する。授業で触覚教材が必要な場合、LFSのメディアセンターから教材を貸し出すことも行っている。

(2) LFS教員による支援員への支援

支援をスタートする前に、授業担当教師と同様にセミナーを受けてもらうとのことであった。支援がスタートしたら、メールや電話でやり取りしてテキスト化したデータなどを授業前に渡したり、学

校を訪問して対象児童生徒の様子について支援会議を行ったりする。

(3) LFS 教員による対象児への支援

授業や試験で使う教材のテキストデータ化をしたり、支援員が不在の時に支援に入ったりすることであった。また、点字の指導や、触り方の指導、歩行訓練などの専門的な指導はLFS教員が行っている。必要に応じ、抜き出して指導を行ったり、長期休暇中にLFSのセンターに来てもらい特別指導を行ったりすることであった。

6 LFS 教員マイクへのインタビュー

(1) 支援員の存在について

支援員の存在は色々な問題を解決することができるが、子どもの自立に対して不利になることもあり、支援員に依頼しすぎて、友達作りができなかったり、バスの乗り方が習得できなかったりする事例もあるとのことであった。

(2) 授業担当教師の意識について

マイクは、授業担当教師には、支援員に支援を任せすぎではなく、授業担当者として責任をもってほしいと願っている。しかし、一部の教師は視覚障害のあるエリーへの配慮に責任をもって対応する意識が足りないことを述べていた。また、クラスの生徒数が多いことで、十分なコミュニケーションをとるのが難しいと話していた。

7 支援員ルーシーへのインタビュー

エリーから質問してきたり、問題の解答を確認してくれるよう求めたりすることが多いため、できる限り対応しているとのことであった。苦手意識のある科目では、一緒に問題を解いてくれるよう求めてくることもあり、どこまで支援するべきか悩むこともあるとのことであった。休み時間になると他の生徒は校庭に行くことを好むが、エリーは校庭では周りの環境を把握しにくく見通しをもちにくいため、教室で話したり絵を描いたりして静かに過ごすことを好む。そのため、限られた友達といつも接していることが心配であると話していた。

IV アウトリーチの実際についての考察

1 視覚障害の特性から問題解答に求められる記憶力

英語の授業では、問題8でエリーは他の生徒の2倍以上時間がかかっていた。この理由は、単語を正しく並び替える前に、バラバラに提示された単語を全て覚えなくてはいけないからだと考えられる。点字を読むのは触覚であり、触覚は1つ1つ継時的に入ってくる情報を記憶し、処理しなければならない。テキストデータを聞くのは聴覚であるが、聴覚も同様に継時的に入ってくる音声情報を記憶して処理する必要がある。これに対し、視覚は全体の情報を同時に把握でき、並び替え問題の時にも記憶力は求められない。触覚や聴覚で並び替え問題を解くためには優れた記憶力が求められ、この点は視覚障害特有の困難と考えられる。

授業の中では、英語担当教師は全体を見つつ、答え合わせの際にエリーが挙手をしないか気を配っていたため、エリーが全体のペースから遅れている状況にあることは気づいていたことが推測される。一方、隣でルーシーが1対1で対応しているため、任せていたことが考えられる。英語担当教師とルーシーは、エリーにとって時間がかかる問題については、全体のペースから遅れても最後まで自分で考えて解答させることを優先させていた。むしろ、全体のペースから遅れることは、全く気にしていないように感じた。この点については、みんなと同じでなくて良いという根本的な考え方や、教室の雰

囲気などが関係していることも考えられる。

2 授業担当教師による指導上の変更および調整

英語担当教師は、授業時にエリーに聞こえるような声で他の生徒にも発表するよう促していた。盲生徒にとって聴覚の情報がとても重要であることを理解し、クラス全体に対し、声の大きさなどのルール作りをしている様子うかがえた。

自然科学担当教師が読み上げずに板書していた時は、ルーシーが板書を打ち込み、エリーは聞くだけであったが、スペイン語担当教師がやっていたように事前に板書内容の概要をエリーに渡し、授業時に読み上げながら板書をすれば、エリーは自分から足りない情報を書き加えることができていた。視覚障害のある生徒、特に盲の生徒にとって板書を取ることは、情報の入手という点で不利が大きい。日本の盲学校では、授業内容を整理してノートを書くことを意識的に盲生徒に指導している（鳥山，2007）。この指導の積み重ねにより、必要なことについてメモが取れるようになったり、情報を整理したりする力が身に付く。また、板書をする際にも、内容を読み上げながら書くことによって盲の生徒も板書がとりやすくなる。このような調整を、授業を担当するいずれの教師も理解していることが非常に重要だと考える。

3 支援員ルーシーとLFS教員マイクの対応の相違点

ルーシーは、エリーとの関わりの距離が近く、エリーもルーシーを強く慕っている様子であった。授業中にも、ルーシーの方を向いて話したり、自分が解いた問題が合っているかどうか聞いたり、ルーシーの存在を頼りにしている様子うかがえた。

それに対し、マイクはスペイン語の授業で、特につきっきりで支援する様子は見られなかった。この背景には、本人の自立を目指し、可能な限り自分で授業担当教師とコミュニケーションをとれるようになってほしいという考えがあるとのことだった。また、視覚障害教育の専門家という視点から教師にスーパーバイズする役割があり、授業担当教師がエリーのことを理解して、教師の方からエリーに必要なことを考えられるようになってほしいという思いがあった。

盲の生徒でも、エリーの弟は授業の理解度が高く、触図やテキストデータなどの情報保障を行えば、授業中もほとんど支援の必要はないとのことであった。支援の内容や量は、子どもによって異なるため、それをアウトリーチ教員は見極め、いずれは支援員も見極められるようになり、過剰でも不足でもない支援ができるようになることが重要だと考える。

V まとめ

最後に、ドイツ北部における視覚障害児へのアウトリーチの実際を見て感じたことから、ドイツと日本との異なる点や、日本における通常の学校で学ぶ視覚障害児への支援について考えていく。

1 LFSの実際から

地域に在籍する視覚障害児への支援については、盲学校から教員がアウトリーチに出かけるのではなく、スタッフが地域に点在しており、必要に応じてアウトリーチに行けるシステムであれば、柔軟に支援をすることができると感じた。日本でも、地域によっては盲学校のリソースルームが県内の他の学校の中にあり、教員が週に数回行くような取り組みもある。県に1校しかない盲学校が広域を支援するためには、そのようなリソースルームが今後求められていくであろう。また、メディアセンターに教材専門のスタッフが常駐し、教材が蓄積され活用されていることが重要だと感じた。日本では、授業も教材作成も教員が行うため、時間が限られた中で教材を準備しなければならない。教材が豊富

な学校があっても、人事異動で教員が変わると、なかなか活用されていないことも考えられるため、学校全体で教材活用事例のデータを蓄積していくことが重要であると考ええる。

2 学習における文字の読み書きの方法

ドイツでは、盲児には小学生からパソコンとピンディスプレイを指導し、使用できる子どもについては、授業における点字の読み書きは主にピンディスプレイで行うとのことであった。ドイツでは、環境保護のために電子教科書化が進んでおり、紙媒体の点字教科書はほとんど使わないということであった。

パソコンとピンディスプレイを使用するメリットとしては、授業で使うデータなどを共有しやすいことが考えられる。また、支援員や授業担当教師、友達はパソコンの画面上で点字でなく普通の文字で確認することができることなどが考えられる。一方、デメリットとしては、紙媒体は具体的である一方、パソコンは抽象性が高いため、知的障害を伴う重複障害児などでは、自分で必要なファイルを見つけたり、階層性を考えてファイルを保存したりするような操作を習得することは簡単なことではないと考える。

日本では、小・中学校段階では主に紙媒体の点字教科書を読み、パーキンスブリーダーや点字器でノートを取ったりすることが多い。高校段階になると、紙媒体の点字教科書と点字器を必要に応じて使いながら、なかにはピンディスプレイでノートを取ったりする生徒もいる。小学校からパソコンを用いた授業は行われるが、直ちに点字教科書が使用されなくなるということは考えられない。この理由の一つとして、日本の文字文化の多様性があるのではないだろうか。ドイツでは文字はアルファベットだけであるが、日本語は平仮名とカタカナと漢字があり、外国語を学ぶとアルファベットも出てくるため、文字の読み書きにおいてドイツ語より複雑であるとマイクは話していた。日本では、点字の書きにおいて漢字の熟語によってマス空けの場所が変わったりするため、漢字の知識も学ばなければならない。そのような文化的背景も異なるため、文字の読み書きの方法については、国の状況に応じて慎重に検討する必要があると考える。

3 アウトリーチの実際から

(1) 支援員が直面する課題

今回、ルーシーがエリーにどこまで支援をするべきか悩んでいたことは、支援員が直面する課題だと考える。必要な調整は、子どもによって違うため、どの子どもにも使える方法はない。視覚障害に起因する困難さであれば、文字などの情報保障や、時間の保障など、盲学校でこれまで蓄積されている専門性を参考にすることができる。逆に言うと、視覚障害児童生徒を担当する支援員は、視覚障害に起因する困難について理解して支援にあたることが必須であるということである。一方、理解力や処理能力などの個人の特性から起因する困難さについては、その子に対しどこまで支援し、どこからは自分でやらせるか、悩みが生じると考える。本来であれば、そのような場合、教科の専門である授業担当教師や在籍学級の担任教師が、個々の児童生徒の指導目標や学習内容を調整することが必要であると考ええる。しかし、全体の授業を進めるために余裕がなかったり、支援員が授業時にそばで支援をしていると支援を任せがちになったりするという現状があるのではないだろうか。この点は、様々な要因があるため、簡単に解決する問題ではないが、少なくとも今回視察したケースのように、アウトリーチ教員や授業担当教師および支援員がこまめに顔を合わせて相談をし合うことは重要だと考える。

(2)アウトリーチ教員に求められる能力

アウトリーチ教員に求められる能力として、宮内（2017）は、視覚障害教育に関する専門性だけでなく、多様な現場で柔軟に問題解決する力や、他者と目標実現のために共同する高い対人関係力などが求められることを報告している。マイクも視覚障害に関する専門性だけでなく、授業担当教師とコミュニケーションをとる力や、支援員と指導の方向性をすり合わせる力などが求められ、悩みながら実践している様子がかがえた。その中でも、教材を毎週準備したり、学校にも毎週訪問してコミュニケーションをとったりしているため、授業担当教師や支援員も相談しやすく、専門性を身に付けやすいと考える。

(3) 授業担当教師や支援員の研修

LFSでは、授業担当教師や支援員に研修を受けてもらうことを大切にしていた。日本においても、視覚障害児が在籍する通常の学校の教員や弱視学級の教員向けに、盲学校等で研修が行われているが、通常の学級では休業中の行事を優先せざるを得ないなどの事情があり、在籍校の担任の参加が少なかったり（山田，2019）、どの授業担当教師も参加するというわけにいかなかったりするのが現状だと考える。山田（2019）が述べるように、研修の重要性を根気強く啓蒙し続けていくことが重要だと考える。

4 本研究の今後の課題

今回見学した事例は、対象が中学生で主に教科書やプリントを使用しながら、言葉でやり取りする授業が多かったため、主に文字情報の提供などの支援が中心であった。しかし、小学校段階で児童が物を操作する活動が多い授業では、今回とは異なる支援が必要になると考える。たとえば、岡宮（2018）は、通常の小学校に在籍する弱視児への支援について、生活科では観察に時間がかかることを担任教員に理解してもらうことや、黄色い花びらの数を数える際に下敷きとして黒い画用紙を敷くなどの見やすさへの対応が必要であったことを報告している。盲児においても触る時間を考慮したり、効率的に触るための触り方や事前の説明の仕方を工夫したりするなどの調整が考えられる。また、体育や図画工作、家庭科、音楽などの実技教科においても、障害の状態に応じた調整が必要になると考える。今後、通常の学校に在籍する盲児童生徒への指導上の変更および調整について、他の年齢段階や教科でも調査を続けていきたい。

謝辞: 今回の訪問にあたり、筑波大学の佐島毅准教授、宮内久絵助教に多くの時間と手間をかけて、先方との連絡・調整をしていただきました。また、今回の訪問は、宮内久絵助教、筑波大学附属視覚特別支援学校の高橋優子教諭、筑波大学大学院の李小娟さん、二宮一水さんと著者の5人で訪問しました。一緒に学びを共有させていただいた4人に心より感謝いたします。

VI 参考文献

- 1) 青木隆一 (2018) 持続可能な弱視教育の在り方—弱視教育を取り巻く状況と新学習指導要領を踏まえて—。弱視教育, 56 (1), 25-32.
- 2) 柿澤敏文・黄 柏翰 (2019) 全国視覚特別支援学校在籍者数の動向と変動要因の検討。日本特殊教育学会第57回大会発表論文集。
- 3) 木戸 裕 (2009) 現代ドイツ教育の課題—教育格差現状を中心に—。レファレンス, 703, 1-29.
- 4) 中東朋子・松井真弓・林 聡 (1998) 巡回指導による弱視教室の取組。弱視教育, 35 (4), 1-7.

- 5) 宮内久絵(2016)ドイツの視覚障害教育—バーデン＝ヴュルテンベルク州を中心に—. 視覚障害ブックレット, 30, 70-77.
- 6) 宮内久絵(2017)イギリスのインクルーシブ教育下における巡回指導教員が直面する役割と資質能力—オールドラム地方当局における視覚障害専門教員(QTVI)へのインタビューを中心に—. 弱視教育, 55(3), 13-19.
- 7) 岡 典子・品田彩子・相賀頌子・宮内久絵(2016)ドイツにおけるインクルーシブ教育改革への模索—社会的・教育的基盤との関連に着目して—. 筑波大学特別支援教育研究, 10, 65-74.
- 8) 岡宮彩奈・佐島 毅(2018)通常学級に在籍する弱視児童への支援に関する実践—達成感に寄り添い自己有用感を育む支援を目指して—. 弱視教育, 56(1), 1-8.
- 9) 鳥山由子(2007)視覚障害児に対する教科教育の専門性. 鳥山由子(編著), 視覚障害指導法の理論と実際—特別支援教育における視覚障害教育の専門性—. ジアース教育新社, 80-91.
- 10) 當島茂登・笹本 健(2005)ドイツ・シュレスヴィッヒ・ホルスタイン州における特殊教育改革の取り組み. 国立特殊教育総合研究所, 世界の特殊教育, 17, 63-67.
- 11) 山田 毅(2019)巡回指導の現状と課題—訪問から巡回へ—. 弱視教育, 56(4), 1-4.
- 12) 安井友康・千賀 愛・山本理人(2018)ベルリン市州における盲学校と通常学校の余暇・スポーツを通じた地域連携—ヨハン・アウグスト・ツォイネ盲学校とフレーミング基礎学校の実践事例から—. 北海道教育大学紀要(教育科学編), 68(2), 99-114.

令和元年10月1日受理

**Inclusive Education in the Schleswig-Holstein in
Northern Germany:
A Case of the Outreach to a Student with Blindness
by the State Development Center See, Schleswig**

FUKUDA Kanako