

視覚・知的障害と自閉症を併せ有する児童の 指導と視力測定学習の実践

柏木 雅章・山口 貴史（静岡県立沼津視覚特別支援学校）

要旨：

視覚障害、知的障害、自閉症を併せ有する高学年児童の視力測定の学習の経過と、視力に合わせた関わり方による行動の変容についてまとめた。本児童は、他害や奇声等の行動が見られる状態であった。視力について保護者は伝聞から 0.5 くらいの視力と考えていて、学校にそのように伝えられていた。しかし、改めて行動観察をすると目を近づけて見る行動や、手探り足探りなどが多く、想定よりも見えにくいという印象を持った。そこで、低視力の状態という前提に関わり方を変えたところ、行動の変容や認知的な変化が見られた。同時期に視力測定の学習を、児童に合ったルールを構築し継続して実施した。その後、医療機関と連携することで、医療機関での正確な視力測定につながり、身体障害者手帳の取得に至った。また、知的な能力も向上し、療育手帳の等級が変更された。児童の成長の様子から、保護者の子供への関わり方や進路希望について変化が見られた。

キーワード：重複障害、医療連携、視力測定、保護者支援、自閉症

1. 目的

視覚障害で重複障害の場合、視力測定が困難なことがある。視力測定の方法は発達段階ごとに検査具や反応の評価に工夫がなされているが（中川，2018）、視覚障害にその他の障害による重複障害を有する場合は工夫を施しても視力測定が困難なことが多い。特に自閉傾向の特性が強い場合は、測定の理解や態度を育てることが困難なことがあり、発達段階のどの時期に測定ができるかという見通しを持ちにくい。そのため、継続的な指導がなされず視機能を数値化することなく成長していくケースも多いと考えられる。

教育現場で視力測定がまだできていない段階の場合は、予測値や親の理解による数値を参考にすることがあるが、真の値と乖離している可能性も考えなければならない。ここで報告する事例は、保護者から伝えられている視力値が真の値より過大に高く評価されていた事例である。

自閉的な傾向のある児童の指導は、同じ人が同じ場所で同じ条件で繰り返し行うことが効果的であるが、数ヶ月に一度の通院においては、室内に入ることすら困難なケースもあり、本児童もそういった状況であった。そこで、学校で自閉傾向の行動特性に沿って、視力を測定するための行動の構築を行った結果、医療施設との連携を介して視機能を評価できるに至った。視覚障害に対して保護者と共通理解し、環境や関わり方を視覚障害に配慮したものに整えることで児童の行動変容も見られるようになった。以下に詳細を報告する。

2. 方法

2.1. 事例

本児童は、本校に年長で入学し、それ以前は療育園に在籍していた。現在の視力は矯正で右 0.01、左 0.03、知的障害のレベルは IQ50 くらいで自閉症である。会話はスムーズで、経験し

たことを時系列に沿って、自分が楽しかったことなど気持ちを説明しながら話すことができる。一方で、会話や活動の途中でも、自分の気になったことや急に思い出したことを話し始めることがあり、それを中断されると大声を出したり飛び出したりすることがある。幼児期より他害が顕著で、全般的な理解の程度や言語発達から、一人で活動可能な場面はあるが、他害により教員が常時一人すぐそばにつかなくてはならず、小学部の他の児童は他害を受けることを恐れ本児童に近付かないようにしている様子が見られた。

小学部の低学年の時期には視力測定ができなかったが、保護者は伝聞により視力を矯正で0.5くらいと考えていた。しかし、3年生になり担任が変わったことをきっかけにコーディネーターと新担任で見方を再評価すると、興味のある物を見る時に顔をかなり近づける様子から、拡大視を必要とする視覚特性（低視力）なのではないかと感じた。また視野について机上の学習でも物を見付けられないことがあることや、落とした物を探すときの様子から、視野も狭いのではないか感じていた。

3. 結果

3.1. 校内での視力測定の取り組み

学年が変わったことをきっかけとして、学習や生活での見方を評価したところ、保護者の伝聞による数値と児童の様子の乖離が大きかったため、客観的な数値を得られるよう、自立活動で視力測定の学習に取り組んだ。

はじめの測定は Teller Acuity Cards (TAC) で、縞のある方を触るという方法で実施した。TAC を自分でよく見たくて、TAC に近づきたがるのが課題であったが、椅子からお尻を離さないということをルール化した。そして、測定が終わった後に本人が見たいように見る時間を作る約束をすることで、短時間ではあるものの、測定に集中して向かえるようになってきた。測定を繰り返し、複数回の数値を平均していくと、数値としては0.1以下に集約されてきていた。

次にランドルト環での測定の様子を開始時期から数えて4期に分けて表記する。

1期：0～3か月程度（開始した時期）

最初に、机上でランドルト環を拡大して印刷した紙を用意し、環のどこが欠けているかを確認し、欠けているところに意識を向ける学習を行った。次に、本児用のランドルト環の形のプラスチックのハンドルと、教員が提示したランドルト環と同じ向きに机上で自分のハンドルを合わせる練習を行った。これによりランドルト環とハンドルの欠けているところを合わせることを求められているということが分かった。その後、机がなくてもハンドルが操作できることを目的に、機の代わりに胸の前に薄い板を教員が持ち、児童は椅子に座りハンドルをランドルト環の向きに合わせて薄い板にハンドルを置く練習を行った。重複障害がある児童や、乳児の場合、ハンドルを空中で保持することが困難であり、操作性の問題で測定が難しい場合があるので、厚紙や板などハンドルを置ける用具を用意することで、測定に繋がったケースがいくつかあった。本児もこの段階を用意することで、机上でのハンドル操作から空中でのハンドル操作に意識をつなげることができた。また、TACの時にルール化した席からお尻を離さないというルールがここで活用された。

2期：4～6か月程度（曖昧な時期）

この時期には測定値に変動が見られたが、数値を平均化していくと、0.05程度以下であると予想された。医療機関受診に合わせて、保護者に視力測定が曖昧だができるようになってきていることを伝え、医療機関にも学校で測定の練習をしていることを伝えるように話をした。条件を少しでも合わせられるように、医療機関受診時には学校で使って慣れているハンドルを持参するようにした。しかし、医療機関では測定に気持ちが向かわずできなかった。また、後日保護者から聞いた話では、保護者自身の気持ちとして、担任から口頭で測定ができつつあるという報告は聞いていたが、実際に測定ができるのか、半信半疑な気持ちがあり、医療機関への測定をお願いをしなかったということであった。

3期：7～10か月程度（安定してきた時期）

児童の見え方への保護者の意識を変える必要

を感じ、中学部3年の0.05の視力の生徒の様子を参観する機会を設けた。保護者は、中3の生徒が自分の子供と同じように見ている生徒の姿から、それまで思っている視力より実際は見えづらいのではないかということ意識した。この時期には児童の測定の能力は向上し、口頭で上下左右を答えることもできるようになった。もともとは、視力測定は見え方を客観的に評価したいというところからのスタートであったが、視力の測定の学習自体が、児童が落ち着いて活動するための良い教材になった。学校の評価では、検査距離5m用のランドルト環字ひとつ視標の0.05視標を1～2mの距離で正答する様子がみられ、視力を0.01～0.02程度と推定した。

4期：11か月程度～（眼科での検査実施）

測定時の反応が安定して出現するようになった段階で、保護者に測定の様子を見てもらったところ、保護者から測定の様子を動画で撮影し病院に持っていきたいというリクエストがあったので、測定学習の様子を撮影した。保護者が医療機関に学校での測定学習の動画を渡し、医療機関で検査を実施することができた（矯正視力 右0.01、左0.03）。同時に、医療機関の視能訓練士とメールでやり取りを開始することができ、連携を深めることができた。医療機関で視力が診断され、学校での視力測定練習開始後、約1年半後に視覚障害者手帳を取得した。

3.2. 児童の変化

子供にとっての適切な環境の整備を考える時、知的障害があり自閉的な傾向が強い場合、保護者は知的な理解の部分や行動からの関わり方に意識が偏りがちである。当然、自分で関わろうとする基本的な態度が大切になるので、肯定的な関わりの中で、興味関心を持てる気持ちを育てる指導が基本になることが前提である。その上で、前述のような経緯から視機能を客観的に評価するための測定の練習と並行して、視覚特性にあった環境や教育内容に配慮により児童に行動の変容がみられた。視力に合わせた教材の用意、拡大読書器、書見台、iPadの使用、また生活の中での見えにくい場面は、その場まで行って見て触って本人が納得するように確認させる。

それが不可能な場合には写真に撮って見せる、または言葉で説明を行った。刺激を減らす関わり方から刺激を刺激として認識させ、見て、触って、言葉で説明し理解できるようにしたと言える。変更して間もない時期には様々な刺激に触れることにより、さらに気持ちが落ち着かなくなり奇声や他害が増えていた。子供の様子に不安を感じる保護者や他の教員にも、変容の過渡期であることを説明し、家庭や他の教員の指導場面でも同じように関わってもらうようにした。結果として測定の時期で2期と表現した時期には変容が見られはじめ、3期の時期には大きく変化が見られた。まず、他害が段階的に減少し、最終的に全くなかった。それにより友達も本児を避けることがなくなり、友達と会話を楽しむことができるようになった。理解力や言語力も高まり、大人と会話で楽しむこともできるようになった。学習面では国語的な学習は小学校1年生程度のひらがなを読む学習から、中学年の漢字の学習や自分の気持ちを文章で表現できるようになった。算数的な学習では数字の学習から、繰り上がりの足し算や掛け算の学習まで進められるなど言葉の理解や数字への理解も高まった。全般的な成長の結果、療育手帳の再判定で、IQが上がり判定がA判定からB判定に変更された。このことから、重複障害児童も見えにくさを言葉や触覚で補う、使える感覚全てで情報を認識できるようにすることが重要であるが、その中でも、見え方に配慮した関わり方が根幹にあり、その重要性和効果が示唆された。

3.3. 保護者の変化

保護者は、視力が0.5くらいに成長してきたと言われていた時期には、視覚障害は特別な配慮不要と認識し、早期に知的の支援学校に転校することも考えていた。理由は人数の多い集団で生活することにより、他害をした時に友達から嫌がられることで問題行動を減らしてくれるのではないかと考えた。また、知的支援学校のある程度パターン化された生活の中で、問題行動が減ることを期待しているからであった。しかし、児童の成長に前述のような変化が見られたことで、視覚支援学校である本校での指導の

継続を希望するようになった。

4. 考察

今回のケースでは、重複障害の児童の反応を引き出す技術を視機能評価に応用することができた。視機能の過大評価や過小評価は、学習環境、生育環境の方向性を子供の実態にそぐわない方向性にしてしまうリスクがあることが示唆された。そのような現状の中で視覚の使い方の様子を視力測定や検査の数値だけに注目するのではなく、実際の活動の中でどのように見ているのかということに立ち返ったことにより、学校生活全般の関わり方の変化と、並行して視力測定の練習に繋がった。数値面での客観的な評価が困難な場合でも、普段の様子の観察と視力が同程度の児童との行動比較などから実態把握を試み、児童への関わり方を最適化できるようにしていく大切さが示唆された。今回は、視力測定が可能になり、医療機関で視力が測れたことが、保護者の考え方の変化につながった。そういった意味でも客観的な数値で評価できるということの大切さが示された。

最後に、児童の他害や奇声は本人の驚きや恐怖心の裏返しであり、落ち着きのなさは状況や環境の理解ができないことから発生していると思われることが、関わり方の修正後にこれらの行動が減少したことから示唆された。重複障害

に伴い行動の要因が分かりにくくなることもあるが、見ること、聞くこと、触れることなど刺激の提示を本人が分かりやすいように示し、言葉や触覚で補い、理解できたかを確認する積み重ねの大切さが分かった。今回のケースでは視覚障害に知的障害や自閉的傾向などの重複障害の児童の成長を促す指導と、視覚支援学校としての専門的な指導を活かすことができた。結果として知的能力の向上につながり、手帳等級の変更という形で示された。また、視力測定も計画的に指導を行い、医療機関と連携し数値を客観的に評価し診断することの重要性が手帳取得という形で示された。今回の事例は本児童だけではなく、重複障害児童の指導の方向性や留意点について示唆を与えるものであった。

謝辞

医療機関が保護者や学校の思いを好意的に受け止め連携してくださったことが、子供の成長、保護者の理解と安心感につながりました。この場で感謝を申し上げます。

文献

中川真紀 (2018) 第4章視力検査Ⅲ 視力検査の実際 C. 小児の視力検査. 和田直子・小林昭子・中川真紀・若山暁美 (編), 視能学エキスパート 視能検査学, 医学書院, 64-68.