

愛知教育大学における「視覚障害者のアセスメント」の授業改善の試み

—免許法認定講習を改善するための予備研究として—

相羽大輔 (愛知教育大学)
永井伸幸 (宮城教育大学)
中野泰志 (慶應義塾大学)
氏間和仁 (広島大学)
田中良広 (帝京平成大学)
韓星民 (福岡教育大学)
三科聡子 (宮城教育大学)
山本利和 (大阪教育大学)

要約 本研究は、特別支援教育に関する免許法認定講習のうち、視覚障害教育の領域の科目（視覚障害の心理・生理・病理）の授業を改善するための予備研究であった。教員養成系大学で開講された授業科目「視覚障害者のアセスメント」を用い、視力検査や読書速度に関する授業内容をどのような授業形式（講義・実習・事例検討）で実施すれば、内容を理解でき、実践できるようになるのかを、受講生（ $N=27$ ）に定期的実施した授業評価から統計的に検討した。その結果、いずれの授業内容も講義形式の授業を受けた段階では諸検査（遠距離視力・近距離視力・最大視認力・MNREAD-J）の内容は理解できても、実践することは難しく、実践できるようになるためには、実習形式の授業を経る必要があることが示された。また、教育的視機能評価の結果を保護者に説明し、環境整備を実践するには、実習だけではなく、事例検討やロールプレイ形式の授業を経る必要が示された。

キーワード：教育的視機能評価、アセスメント、視覚障害、免許法認定講習、授業評価

I. 問題と目的

特別支援教育における教員養成のうち、視覚障害教育の領域については、一種免許状を取得できる大学は全国的に少なく、現在は8大学（宮城教育大学・筑波大学・上越教育大学・愛知教育大学・大阪教育大学・兵庫教育大学・広島大学・帝京平成大学）とされている。そのため、全国的に特別支援学校に勤務する教員が当該領域の免許状を取得する場合は、特別支援学校（視覚障害）（以後、盲学校）に着任した後に、教育委員会や大学が実施する免許法認定講習（以後、認定講習）を活用する状況が推察できる。

そのような状況の中、愛知県の場合は盲学校に勤務する教員の当該領域の免許状保有率（35%）が低いことが報告されており、文部科学省が平成29年度に実施した実態調査（文部科学省，2018）をみると、各都道府県の中で最下位に位置した。このことは、教育委員会や大学が実施する認定講習の定員の問題、現場の人事異動の問題等も関連するため、一概には予測できないものの、認定講習が十分に活用されていない可能性を推察させる。愛知県における視覚障害教育の質の確保・向上のためには、盲学校教員の当該領域の免許状保有率向上が急務の課題として考えられるため、より多くの盲学校教員が認定講習を受けるような手立てが必要といえる。

一方、愛知県の弱視学級の状況をみると、学級設置

数は年々増加傾向にあり、平成27年が19学級（小学校16学級・中学校3学級）、平成28年は23学級（小学校20学級・中学校3学級）、平成29年度は31学級（小学校26学級・中学校5学級）、平成30年度は34学級（小学校29学級・中学校5学級）と報告（相羽・渡辺・上杉，2016，2017；愛知県教育委員会，2018）されている。そのため、愛知県では、弱視教育に携わることができる教員の養成も重要な課題であり、この点においても認定講習の有効活用が必要であると考えられる。

より多くの盲学校や弱視学級担当教員が当該領域の認定講習を受講できるようにする取り組みの一例としては、現在、国立特別支援教育総合研究所や愛媛大学が実施しているe-Learningがあげられる。このe-Learningのメリットは、受講者が自身の都合に合わせて講義を視聴でき、遠隔地に住んでいても履修できるという点があり、より受講者に配慮した認定講習の在り方であると考えられる（竹口，2018）。一方、e-Learningにはデメリットも考えられる。例えば、スクーリング等の工夫がなければ、講義内容が視覚障害教育に関する知識や理論についての講義に偏りがちになる点が指摘できる。これに対し、対面で実施している認定講習受講者に対するアンケート調査の結果をみると、受講者は具体的な事例や現場の状況を想定し、実践に役立つ内容を希望していることも報告（永井・相羽・氏間・田中・中野・韓・三科・山本，2018；永

井・相羽・氏間・田中・中野・韓・山本, 2017) されており, 視覚障害の心理・生理・病理の認定講習を例にすれば, 疑似体験, アセスメント, 問題解決までのプロセスを実習や事例検討を通して学べるようにすることの必要性が指摘されている。このようなことから, 教育委員会や大学が対面で実施する認定講習においては, 当該領域の教員がより受講したくなるように, 授業内容を実践に役立つものへと改善し続けることが必要であろう。

そこで, 本研究は筆者が愛知教育大学の認定講習で担当する科目「視覚障害の心理・生理・病理概論A」の授業改善の手がかりとなる情報を得るための予備研究として位置づけ, 愛知教育大学特別支援学校教員養成課程で筆者が担当している授業科目「視覚障害者のアセスメント」(以後, 本授業科目)を用い, どのような授業内容をどのような授業形式で実施すれば, 内容を理解でき, 実践できるようになるのかを, 定期的な授業評価との関係から検討した。

II. 方法

1. 本授業科目の概要

本授業科目は, 3年生後期の選択必修科目(1単位)であり, 教育的視機能評価の特徴と基本的な実施方法を理解することを主たる到達目標としている。当該年

度の授業計画はTable1の通りであり, 視力検査に関する内容(4回), 読書速度に関する内容(4回)の計8回で構成された。

このうち, 視力検査の内容については, 視力を中心に教育的視機能評価の内容・方法についての講義(1回目), 弱視シミュレーションゴーグルをつけた疑似体験者に対する遠距離視力, 近距離視力, 最大視認力の測定実習(2回目・3回目), 教育的視機能評価に関する事例検討(4回目)であった。

これに対し, 読書速度の内容については, 読書速度の内容と方法についての講義(5回目), 弱視シミュレーションゴーグルをつけた疑似体験者に対する読書速度(MNREAD-J)の測定実習(6回目・7回目), 読書速度に関する事例検討(8回目)であった。

なお, 各事例検討の参考例をTable2に示した。

2. 研究協力者・手続き・評価内容

(1) 研究協力者

本授業科目の受講者に対し, 本研究の目的・内容・方法について文書と口頭による説明を行い, 研究協力を任意の同意が得られた27名(男子4名・女子23名)を本研究の協力者(以後, 受講生)とした。

なお, 本授業科目の受講生は, いずれも1年生で「視覚障害者の教育課程・指導法」(2単位), 2年生で

Table1 授業計画

回数	内容	形式	詳細
1回目	視力検査	講義	・視力、視野、色覚等に関する教育的視機能評価の内容・方法
2回目		実習	・弱視シミュレーションゴーグルをつけた疑似体験(被検査者)
3回目			・遠距離視力、近距離視力、最大視認力の測定
4回目		事例検討	・視力検査に関する事例検討
5回目	読書速度	講義	・読書速度の内容と方法
6回目		実習	・弱視シミュレーションゴーグルをつけた疑似体験(被検査者)
7回目			・読書速度(MNREAD-J)の測定
8回目		事例検討	・読書速度に関する事例検討

Table2 事例検討で用いた課題の参考例

視力検査に関する事例

Aさんは、小学校(通常の学級)に入学したばかりの1年生です。まだ、盲学校とのつながりがなく、環境整備をどうしたらよいかという主訴で大学の教育相談を訪ねてきました。教育的視機能評価の結果、遠距離視力は右目が0.01、左目が0.2、両眼では0.2、近距離視力は両眼で0.2、最大視認識力は0.6/5cm(左目)でした。眼疾は小眼球、無虹彩症です。眼科からの診断結果もほぼ同じ視力値で、所見としては1年生では特に困ることがないだろうから教科書の文字サイズは通常のものでよいと言われたそうです。担任の先生は、困っていることがあれば、できる限り対応したいと思うと前向きではありますが、教室の座席位置は教室の中央で黒板からは距離があります。このような事例について、環境整備をどのように考えたらよいか議論しましょう。

読書速度に関する事例

Aさんは、弱視学級に在籍する小6の児童です。眼疾は白内障で、無水晶体の眼です。近くを見たいときは近用の眼鏡を使って学習や生活をしています。1学期も終わりに近づいた頃、次年度、中学に入学する際の教科書の文字サイズをどうしたらよいか、また、中学の学習環境についてどうしたらよいかと、弱視学級担任から盲学校に相談がありました。そこで、盲学校の地域支援担当が教育的視機能評価を実施し、30cmの距離でMNREAD-Jを測定しました。その結果、両眼の近距離視力は0.1で、臨界文字サイズは0.9logMAR、最大読書速度は150(文字/分)でした。このため、教科書の文字サイズは22ptを選択することを勧めました。この対応は、適切なものだと思いますか? 適切か否か、また、その理由について考えましょう。

「視覚障害者心理・生理概論」(1単位), 「視覚障害者病理概論」(1単位), 3年生前期に「視覚障害者の自立活動」(2単位), 「点字の基礎」(1単位)を履修した上で本授業科目を履修した。

(2) 手続き

本授業科目における授業評価は, 取り扱った内容(視力検査・読書速度)に応じて, 講義・測定実習・事例検討の各形式の授業を実施した後に行った。すなわち, 授業内容(2)×授業形式(3)の計6回について, いずれも個別留め置き形式のアンケートで実施した。

なお, 本研究は, 愛知教育大学研究倫理規定を順守し, 201X年10月からの3ヶ月間で実施した。

(3) 評価内容

視力検査の内容で実施した3回の授業評価は毎回同じ項目を尋ねた。すなわち, ①遠距離視力の測定, ②近距離視力の測定, ③最大視認力の測定, ④各視力値に基づく文字サイズの推定, ⑤保護者への説明, ⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明であった。それぞれの内容について, 「まだ理解できていない」, 「理解できたが, 実践はできない」, 「理解できたし, 実践もできる」の3件法で回答させた。

一方, 読書速度の内容で実施した3回の授業評価も共通しており, ①MNREAD-Jの測定, ②読書速度に基づく文字サイズの選択, ③保護者への説明, ④読書速度に基づく環境整備の提案・説明について, それぞれ視力検査と同様の評価方法で回答させた。

更に, 毎回の評価では, 当該授業評価の理由を自由記述で尋ねた。

3. 分析方法

本研究では, どのような授業内容を, どのような授業形式で指導すれば, 受講生は授業内容を理解でき,

特別支援教育の実践に活用できるようになるのかを検討課題とした。このために, まず授業内容ごとに, 各評価項目に対する評価と授業形式(講義・実習・事例検討)との関連を検討するためのクロス集計表を作成し, その人数と比率を比較した。その上で, それぞれのクロス集計表について, χ^2 検定と残差分析を実施し, 人数の偏りに基づく参加者の意識変化を授業形式との関係から考察した。

なお, 分析・解釈・考察にあたっては, 授業評価の理由についての自由記述も参考にした。

III. 結果

1. 視力検査に関する授業評価と授業形式との関連

Table3をみると, 講義形式の授業後に行った評価では, いずれの評価項目も「理解できたが, 実践はできない」に回答した者の比率が高かった。また, ③最大視認力の測定, ④各視力値に基づく文字サイズの推定, ⑤保護者への説明, ⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目は「まだ理解できていない」に回答した者の比率が10~30%程度と高かった。

実習形式の授業後に行った評価では, ⑤保護者への説明と, ⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目で「理解できたが, 実践はできない」に回答する者の比率が高かったものの, それ以外の評価項目は, 「理解できたし, 実践もできる」に回答した者の比率が高かった。また, 全ての評価項目で「まだ理解できていない」と回答した者の比率は10%未満になった。

事例検討形式の授業後に行った評価では, ⑤保護者への説明と, ⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目で「理解できたし, 実践もできる」と回答した者の比率が高くなった。また, ④各視力値に基づく文字サイズの推定を除き, 「まだ理解できていな

Table3 視力検査の授業内容に関する各評価項目と授業形式のクロス集計表 (N=27)

評価項目		1回目:講義	2・3回目:実習	4回目:事例検討	
①遠距離視力の測定	まだ理解できていない	2 7.4%	2 7.4%	0 0.0%	
	理解できたが, 実践はできない	21 77.8%	2 7.4%	3 11.1%	
	理解できたし, 実践もできる	4 14.8%	23 85.2%	24 88.9%	
②近距離視力の測定	まだ理解できていない	2 7.4%	2 7.4%	1 3.7%	
	理解できたが, 実践はできない	21 77.8%	4 14.8%	3 11.1%	
	理解できたし, 実践もできる	4 14.8%	21 77.8%	23 85.2%	
③最大視認力の測定	まだ理解できていない	6 22.2%	2 7.4%	1 3.7%	
	理解できたが, 実践はできない	21 77.8%	5 18.5%	4 14.8%	
	理解できたし, 実践もできる	0 0.0%	20 74.1%	22 81.5%	
④各視力値に基づく文字サイズの推定	まだ理解できていない	8 29.6%	2 7.4%	2 7.4%	
	理解できたが, 実践はできない	16 59.3%	5 18.5%	7 25.9%	
	理解できたし, 実践もできる	3 11.1%	20 74.1%	18 66.7%	
⑤保護者への説明	まだ理解できていない	9 33.3%	1 3.7%	0 0.0%	
	理解できたが, 実践はできない	17 63.0%	23 85.2%	17 63.0%	
	理解できたし, 実践もできる	1 3.7%	3 11.1%	10 37.0%	
⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明	まだ理解できていない	4 14.8%	0 0.0%	0 0.0%	
	理解できたが, 実践はできない	19 70.4%	21 77.8%	12 44.4%	
	理解できたし, 実践もできる	4 14.8%	6 22.2%	15 55.6%	

(注) 数字は回答者の人数, 比率は受講生に占める割合を示した。

い」と回答した者の比率はいずれも5%未満になった。

このような各評価項目に対する回答傾向を統計的に確認するために χ^2 検定を実施しようと試みたが、分析の前提条件を満たすことができなかった。そこで、実習形式の授業後には、全ての評価項目で90%以上の受講生が内容を理解できていたことを受け、授業内容の理解は、講義形式と実習形式の授業をしたことによるものと判断した。その上で、授業で習った内容を実践できるか否かという評価と授業形式との関係を χ^2 検定により検討したところ、全ての評価項目において有意な関連が見出されたため、続けて残差分析を実施した (Table4)。

その結果、①遠距離視力の測定、②近距離視力の測定、③最大視認力の測定、④各視力値に基づく文字サイズの推定については、講義を受けた段階では「理解できたが、実践はできない」に回答した者が有意に多かったが、実習形式を経た段階で「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に増える傾向が示された。

一方、⑤保護者への説明と、⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目については、事例検討形式の授業を経た段階で「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に増える傾向が示された。

2. 読書速度に関する授業の評価と授業形式との関連

Table5をみると、講義形式の授業後に行った評価では、いずれの評価項目も「理解できたが、実践はで

きない」に回答した者の比率が高かった。しかし、①MNREAD-Jの測定、②読書速度に基づく文字サイズの選択の評価項目は「まだ理解できていない」に回答した者の比率が10%～15%程度と高かった。

実習形式の授業後に行った評価では、③保護者への説明と、④視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目で「理解できたが、実践はできない」に回答する者の比率が高かったものの、それ以外の評価項目は、「理解できたし、実践もできる」に回答した者の比率が高かった。また、全ての評価項目で「まだ理解できていない」に回答した者の比率は10%未満になった。

事例検討形式の授業後に行った評価では、③保護者への説明と、④視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目で「理解できたし、実践もできる」と回答した者の比率が高くなった。また、いずれの評価項目でも「まだ理解できていない」に回答した者はいなかった。

このような各評価項目に対する回答傾向を統計的に確認するために χ^2 検定を実施しようと試みたが、分析の前提条件を満たすことができなかった。ただし、実習形式の授業後には、全ての評価項目で90%以上の受講生が内容を理解できるようになったと回答したため、視力検査に関する授業と同様の方法で分析を適用した。受講生の実践できるという評価と授業形式との関係を χ^2 検定により検討したところ、③保護者への説明を除く全ての評価項目で有意な関連が見出され

Table4 視力検査の授業内容における各評価項目の回答と授業形式の関連

評価項目	1回目:講義	2・3回目:実習	4回目:事例検討	χ^2	
①遠距離視力の測定	理解できたが、実践はできない	6.46** (21)	-3.31** (2)	-3.08** (3)	41.82, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-6.46** (4)	3.31** (23)	3.08** (24)	
②近距離視力の測定	理解できたが、実践はできない	5.96** (21)	-2.63** (4)	-3.29** (3)	35.71, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-5.96** (4)	2.63** (21)	3.29** (23)	
③最大視認力の測定	理解できたが、実践はできない	6.44** (21)	-2.72** (5)	-3.40** (4)	41.61, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-6.44** (0)	2.72** (20)	3.40** (22)	
④各視力値に基づく文字サイズの推定	理解できたが、実践はできない	4.55** (16)	-2.62** (5)	-1.60 (7)	21.03, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-4.55** (3)	2.62** (20)	1.60 (18)	
⑤保護者への説明	理解できたが、実践はできない	1.74 (17)	1.31 (23)	-2.87** (17)	8.49, $p < .05$
	理解できたし、実践もできる	-1.74 (1)	-1.31 (3)	2.87** (10)	
⑥視力検査に基づく環境整備の提案・説明	理解できたが、実践はできない	1.84 (19)	1.41 (21)	-3.17** (12)	10.24, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-1.84 (4)	-1.41 (6)	3.17** (15)	

(注1)自由度は全て2であった。

(注2)括弧内の数字は人数を示した。また、残差が有意になった箇所はボールドで示した。

Table5 読書速度の授業内容に関する各評価項目と授業形式のクロス集計表 (N=27)

評価項目	1回目:講義	2・3回目:実習	4回目:事例検討	
①MNREAD-Jの測定	まだ理解できていない	3 11.1%	2 7.4%	0 0.0%
	理解できたが、実践はできない	22 81.5%	2 7.4%	4 14.8%
	理解できたし、実践もできる	2 7.4%	23 85.2%	23 85.2%
②読書速度に基づく文字サイズの選択	まだ理解できていない	4 14.8%	2 7.4%	0 0.0%
	理解できたが、実践はできない	22 81.5%	7 25.9%	7 25.9%
	理解できたし、実践もできる	1 3.7%	18 66.7%	20 74.1%
③保護者への説明	まだ理解できていない	2 7.4%	1 3.7%	0 0.0%
	理解できたが、実践はできない	17 63.0%	18 66.7%	15 55.6%
	理解できたし、実践もできる	8 29.6%	8 29.6%	12 44.4%
④読書速度に基づく環境整備の提案・説明	まだ理解できていない	1 3.7%	0 0.0%	0 0.0%
	理解できたが、実践はできない	16 59.3%	20 74.1%	12 44.4%
	理解できたし、実践もできる	8 29.6%	7 25.9%	15 55.6%

Table6 読書速度の授業内容における各評価項目の回答と授業形式の関連

評価項目		5回目：講義	6・7回目：実習	8回目：事例検討	χ^2
①MNREAD-Jの測定	理解できたが、実践はできない	6.73** (22)	-3.64** (2)	-2.95** (4)	45.57, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-6.73** (2)	3.64** (23)	2.95** (23)	
②読書速度に基づく文字サイズを選択	理解できたが、実践はできない	5.61** (22)	-2.28* (7)	-3.09** (7)	31.58, $p < .01$
	理解できたし、実践もできる	-5.61** (1)	2.28* (18)	3.09** (22)	
③保護者への説明	理解できたが、実践はできない	---- (17)	---- (18)	---- (15)	1.31, <i>ns.</i>
	理解できたし、実践もできる	---- (8)	---- (8)	---- (12)	
④読書速度に基づく環境整備の提案・説明	理解できたが、実践はできない	0.62 (16)	1.65 (20)	-2.25* (12)	5.39, $.05 < p < .10$
	理解できたし、実践もできる	-0.62 (8)	-1.65 (7)	2.25* (15)	

(注1)自由度は全て2であった。

(注2)括弧内の数字は人数を示した。また、残差が有意になった箇所はボールドで示した。

たため、続けて残差分析を実施した (Table6)。

その結果、①MNREAD-Jの測定、②読書速度に基づく文字サイズを選択については、講義を受けた段階では「理解できたが、実践はできない」に回答した者が有意に多かったが、実習形式を経た段階で「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に増える傾向が示された。

一方、④視力検査に基づく環境整備の提案・説明の評価項目は、事例検討形式の授業を経た段階で「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に増える傾向が示された。

IV. 考察

1. 各授業内容の教育効果と授業形式の関係

本研究は、どのような授業内容をどのような授業形式で実施すれば、視覚障害児童生徒に対する教育的視機能評価の内容を理解でき、実践できるようになるのかを、定期的な授業評価との関係から検討した。以下、各授業内容 (視力検査・読書速度) に対する理解と、実践という教育効果の別に授業形式との関係をまとめた。

(1) 各授業内容に対する理解

視力検査や読書速度の内容は、いずれも実習形式の授業を受けた後に全ての評価項目で90%以上の受講者が理解できたという旨の回答を行った。このことから、講義形式だけの授業では教育的視機能評価の内容を理解することが難しいことが指摘できる。

実際に、受講生に自由記述で尋ねた評価理由をみると、視力検査に関する講義の後に「内容理解を完全に定着したかと言われたら自信がありません」と回答していた者が実習の後には「視力検査を実際にしてみて、講義だけではうまくつかめなかった部分を理解することができた」と回答したことや、読書速度に関する講義の後で「MNREADはこれから実習のため、まだ自信がない。」と回答していた者が実習の後には「自分の中できちんと整理し、理解できたと思うから。また、実習も行い、やり方もわかったから。」と回答しており、実際に自分でやってみることで理解につながっている様子が推察できた。

(2) 各授業内容を活かした実践

本研究の結果、視力検査や読書速度の授業で取り上

げた諸検査 (遠距離視力・近距離視力・最大視認力・MNREAD-J) の実践については、いずれも共通した結果が見出されており、講義形式の授業を受けた段階では「理解できたが、実践できない」に回答した者が有意に多かったが、実習形式の授業を経た段階では「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に多くなる傾向が明らかにされた。実習後に、諸検査の実践ができるようになったと回答した者の評価理由をみると、「視力測定について、実際に行ったことで検査方法を行う時のイメージができ、わからないことも聞くことで解消できたから」という回答や、「MNREADを使って読書速度を測定したり、文字サイズを選択するという方法が決まっているものは実践をする自信ができた」という回答がみられた。これらことから、実際に実習をすることで各自がイメージしたやり方を確認したり、わからないことをその場で質問したりすることで、決まった方法で実施しなくてはならない諸検査の実践にも自信がついたものと推察できた。

一方、本研究では、視力検査や読書速度の内容にかかわらず、環境整備の提案・説明は事例検討をすることで「理解できたし、実践もできる」に回答する者が有意に増加する傾向も明らかにされた。事例検討の後に、このような教育的視機能評価の結果を踏まえた支援実践ができるようになったと回答した者の評価理由をみると、視力検査に関する授業では「ディスカッションを通して、様々な考え方を理解できた。事例があったのでわかりやすく具体的に考えることができた」や「環境整備の提案が割と自信をもってできるようになったと思います。グループワークのおかげかと思えます」といった回答がみられた。これは事例検討の際に、近距離視力が0.2、最大視認力が0.6/5cm (左目) あれば、近づけば小さいものに気づけるため、見えているように思われがちであるが、特に遠くをみる場合には支援が必要であること、また、小学校1年生の段階では教科書の文字サイズは大きい、遠距離視力が0.2では校内探索や板書を見るときに困難さが想定されるため、入学して早々座席の配慮や単眼鏡の活用が必要になること等の意見が共有でき、学校現場での環境整備のあり方を学べたことによるものと推察できた。

読書速度に関する授業では「提案・説明については事例検討を通して、どういった内容を中心に考え伝えていくかわかってきた」や「読書速度の測定については、見やすい距離が違うかもしれないという事例について考えたため、そのことを踏まえてのやり方ができると思う」といった回答がみられた。これは事例検討の際に、児童が近用の眼鏡を使用しており、読むときの視距離が決まっていること、また、その視距離を考慮した読書速度の評価をしなければ、適切な文字選択ができないこと等の意見を共有でき、文字サイズを考える場合には、読書速度の測定方法と、視覚障害の心理・生理・病理の授業で学んだ眼疾患、視機能、眼鏡等の知識を結びつけた支援実践の必要性が伝わったためと推察できる。

2. 各授業内容の改善点

本授業科目では、視力検査と読書速度のそれぞれの内容について、講義（1回分）・実習（2回分）・事例検討（1回分）の3種類の形式で4回ずつ授業を実施した。いずれの内容についても、講義形式から実習形式へ、実習形式から事例検討形式へと進むに従い、授業内容を理解できたという評価をする受講生は増加した。しかし、視力検査に関する授業では、事例検討を行った後であっても、②近距離視力の測定、③最大視認力の測定、④各視力値に基づく文字サイズの推定の評価項目に対し、「まだ理解できていない」に回答した者が存在した。その評価理由としては、「頭で理解したという程度なので実践できる自信がまだない」や「完璧に理解をしたかと質問をされたときに自信を持ってない」といった回答があり、実践をしてみないと理解できたか否か判断に悩むという慎重な意見がみられた。実際の臨床経験を提供することは難しいものの、本授業科目の教育効果を高めるためには、当事者団体と連携を図り、実習形式の授業で協力をしてもらうことや、授業外で行われている教育相談やボランティア活動の情報を積極的に紹介することなどを通じて、本授業科目の改善をすることが必要であろう。

3. まとめ

以上のことから、本研究では視覚障害児童生徒の実態把握に不可欠な教育的視機能評価の内容を理解し、実践するためには、単に講義を聞くだけではなく、実習が必要になること、また、講義や実習で得た知識を活かし、環境整備等の支援を実践するためには、教育現場に結びつく事例検討やロールプレイが必要になることが示された。本授業科目の教育効果を高めるためには、これらの知見に基づく授業改善が重要であろう。

本研究で明らかにされた授業改善の方法は、永井ら（2017, 2018）が報告した視覚障害の心理・生理・病

理に関する認定講習の受講者が希望した内容とも一致していたことから、認定講習への応用も期待される。例えば、愛知教育大学で筆者が実施している「視覚障害の心理・生理・病理概論A」では、次のような授業計画で認定講習を実施することで、より実践に役立つ認定講習が実施でき、当該領域の教員の授業満足度を向上させられる可能性が考えられる。

【授業計画案】

- 1回：視覚障害の定義・実態・主な眼疾患（講義）
- 2回：視覚情報処理系と視機能の理解（講義）
- 3回：教育的視機能評価の意義・内容・方法（講義）
- 4回：教育的視機能評価の意義・内容・方法（実習）
- 5回：視覚障害児の運動・認知・言語発達（講義）
- 6回：視覚障害と聴覚・触覚特性（講義）
- 7回：弱視者・中途失明者の心理（講義・事例検討）
- 8回：仮想事例と支援の実際（事例検討）

なお、8回目の授業では、それまでの心理・生理・病理の基礎、教育的視機能評価等で学んだ内容に基づく仮想事例を示し、どのように支援すればよいかをグループワークで話し合い、発表する形式等が考えられる。

引用文献

- 相羽大輔・渡辺正人・上杉相良（2017）拡大読書器無料レンタルサービスに対する弱視学級・盲学校の評価。障害者教育・福祉学研究, 13:1-8.
- 相羽大輔・渡辺正人・上杉相良（2016）視覚障害教育における巡回相談アセスメントシート（試案）の開発。障害者教育・福祉学研究, 12, 7-18.
- 愛知県教育委員会（2018）平成29年度愛知の特別支援教育。愛知県教育委員会, 2019年1月7日, <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/tokubetsushienkyoiku/0000016613.html>（2019年1月15日閲覧）。
- 永井伸幸・相羽大輔・氏間和仁・田中良広・中野泰志・韓星民・山本利和（2017）免許法認定講習（視覚障害領域）の現状と課題（その1）—どのような者が受講しているか—。日本特殊教育学会第55回大会発表論文集, P1-8（電子データ）。
- 永井伸幸・相羽大輔・氏間和仁・田中良広・中野泰志・韓星民・三科聡子・山本利和（2018）免許法認定講習（視覚障害領域）の現状と課題（その2）—受講者が希望する研修に基づく講習内容の改善の検討—。日本特殊教育学会第56回大会発表論文集, P2-03（電子データ）。
- 文部科学省（2018）平成29年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要。平成30年3月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/26/1402731_1.pdf（2019年1月20日閲

覧).

竹口幸志 (2018) 学習経験および学習観が学習に及ぼす影響. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 167-171.

付記

本研究は, 平成 28 年度～30 年度の科学研究費補助金基盤研究 (A)「通常の学級で学ぶ視覚障害児への合理的配慮と教育の質の向上を支援するシステムの構築」(16H02072) の研究の一部として行った。