

シリーズ共生

障害学生の支援

新しい大学の姿～AHEAD日本会議より

富安 芳和

小松 隆二

小谷津孝明

共編

Fichten, C.S., Goodrick, G., Amsel, R., & Libman, E. (1996).
Teaching college students with disabilities: A guide for professors
In Y. Tomiyasu, R. Komatsu, and T. Koyazu (Eds.), **Support for
university students with disabilities: A new feature of
universities--From the Japan AHEAD Conference** (pp. 233-
323). Tokyo: Keio University Press.

TEACHING COLLEGE STUDENTS WITH DISABILITIES :
A GUIDE FOR PROFESSORS

By Catherine S. Fichten, Ph.D., Gabrielle Goodrick, B.Sc., Rhonda Amsel, M.Sc., & Eva Libman, Ph.D.

Printed and bound at Dawson College, Montreal, Quebec, Canada

Translated into Japanese with Dr. Fichten's written permission.

第V章

障害のある大学生の指導： 教員用手引

1. はじめに

(1) なぜ教員がこの手引を必要とするか？

「私のクラスには盲の学生がいます。常にクラスに早めに行って、教材の準備をしています。ときどきこの盲の学生がクラスに早めに現れます。テーブルや椅子にぶつかりながら座りたいところへたどり着くのがいつも困難です。彼の側へ行って助けが必要かどうか聴こうかとよく考えました。しかしそのようにしてはいません。多分彼は神経質で、私が助けを与えたら、気分を害することでしょう。もし彼が私の助けを欲しないなら、干渉したくはありません。盲の人たちは自分たちの自立を重視していると考えられます。だから彼は、「私が、彼は無力だと考えている」と思うかも知れません。彼が物にぶつかっているのを見るとき本当に嫌な思いがします。しかし私は何をしたら良いのかまったく分かりません。だから何もしていません。私はどうしたら良いでしょうか？」(著者のファイルから)

これは、障害学生の指導に関するセミナーで、物理学の教授によって唱えられたジレンマでした。こうした心配は普通にあります。教員と障害学生との効果的なやり取りに関する私たちの研究のための背景となる作業をしていたとき、障害学生のために正しいことをしたいけれども、仕方が分からないという善意の教員に多く出会いました。

「私の学生の一人が車椅子を使っています。彼女は私の授業を3点で落第しそうです。長い間どうしたら良いかととても苦しんでいます。もしも落第点をつけたら、多分彼女は非常にがっかりして、止めてしまうでしょう。あるいは、彼女は退学させられるかも知れません。彼女にそんなことをしたくはありません。もしも彼女を合格させたら、彼女が授業をマスターしたというメッセージを与えることになるでしょう。しかし彼女は分かってはいません。また彼女は非常に努力したでしょう。多分私はそれを考慮に入れるべきです。しかしこれは他の学生たちにとって公平になるでしょうか？他の学生にも努力したが、落第する者も多いのです。それは本当に難しいことです。」(著者のファイルから)

教授—学習過程での問題が、また、障害のある学生に対処することを教員が不快に感じたり、特別な配慮を求めることに学生が気後れしたりするために生じることもあります。何が適切な行動で、何が適切な行動ではないかということに関して双方が明確でないことが問題のもとになります。

障害のある学生に対処することについて教員がもつ心配の幅は、次の間によって浮き彫りにされます。

「教室での自分の教え方を変えなければならなくなるのだろうか？」

「すべての学生に公平になるようにするために障害学生をどうテストすればよいのだろうか？」

「授業中に、盲、まひ、性などといった話題を避けるべきでしょうか？」

「盲や車椅子の学生はどのように移動の問題を処理するのだろうか？」

「障害学生はチームレポートの締切を守ることができるだろうか？」

「聴覚損傷のある学生とどのようにコミュニケーションしたらいいのだろうか？」(著者のファイルから)

他の人々のように、教員は障害のある学生について不安になります。ことに多く提供し過ぎたり、あるいは、提供が少な過ぎたりするような領域で、彼らへの提供について心配します。教員が具体的な状況でどうしたら良いか分からないということがよくあります。

他の学生のように、障害学生は、自分の先生たちとの関係の持ち方についてさまざまな心配をしています。障害のあるほとんどの学生たちは、障害学生として、特別に扱われることを好まず、問題について話し合ったり自分の先生に特別な配慮を求めたがりません。

「先生はどのように私に応えられるのかしら？先生方は私に関わりをもち、私を公平に扱うことができるのかしら？」

「先生たちは助けになるかどうか？私が障害を言い訳に使っていると思いはしないだろうか？あるいは多分、先生方はただ

私が怠け者で愚かだと思っただろう。」(著者のファイルから)

しばしば、彼らが先生方から助けを必要とするときに、学生たちは自分自身の能力を問います。

「本当に特別な扱いを願いたくない。他の学生がするように物事をしたい。多分、自分はここに属してはいないのだ。」(著者のファイルから)

こうした心配にも拘らず、多くの学生たちが先生に接近します。

「先生と話さなければならない。何もしなかったら、多分授業に落第してしまうだろう、だけど特別な注意を必要としないようでありたい。先生の重荷になりたくない。」(著者のファイルから)

また先生と話したがない別の学生たちもいます。彼らは先生方に接近することが不安で、そうすることを躊躇しています。

「ただ先生に話すことができません。問題について先生方に言いたかったのですが、ただそれに直面することができませんでした。でも、本当に先生方と話せたらなあ。」(著者のファイルから)

文献と私たちの研究をレビューし、これらの結果をこの手引のために要約した後に、学生たちや教員たち、サービス提供者たち、そして大学が、教育という共同作業の中で学生と教員の双方を助けるためにできることが多くあることが明らかになりました。障害学生のための示唆は、本書第IV章「学生と教員：障害のある大学生のための手引」にまとめられています。障害のある学生たちとうまくやっていく方法についての教員のための勧めが、本章でまとめられています。

この手引の目的は、教員と障害のある学生との間のコミュニケーションの改善を助けることです(2)で、いかに勧めが編集されたかが説明されています)。この勧めは、教員としてあなたが障害のある学生を指導するときに安心して自信をもってやれるように、また障害がある学生とない学生のすべてにとって一層効果的な教師になるのを助けるでしょう。

(2) 誰のことばがこの手引に掲げられているか？

私たちは教員のための最善の助言は教員によるものと信じています。ですから、この手引に掲げられている示唆はおもに身体障害のある学生を教えたことのある大学の教員の経験にもとづいています。この手引を編集するために、私たちは、身体障害のある学生と彼らを教えている教員の両方の心配と問題を検討した一連の研究を行ってきました。

教員と大学は何ができるのでしょうか？

障害のある学生を教えた経験をもつ74名の教員が私たちの最初の研究に参加しました。参加者たちがさまざま異なった大学でさまざま異なったタイプの専攻を代表するようにしました。障害学生一人だけしか教えたことのない教員もいました。さまざまな身体的損傷のある多くの学生を教えた人もいました。

私たちはこれら74名の教員とさまざまな身体障害のある37名の学生たちに次の質問をしました。身体障害のある学生とその教員に学業生活を一層やりやすくするために大学は何をすることができのでしょうか？教員と学生の参加者たちは、有用だろうということについてのおよそ500の勧めをしました。私たちはこれらの示唆をカテゴリにまとめ、この手引の(13)と(14)にそれらを掲げました。

問題状況で何かなされるべきでしょうか？

次のステップは、過去に彼らが心配をもちあるいは問題に遭遇したような学業場面をあげ、教員と学生が普通こうした状況で行ったことを示すように、障害学生を教えた経験のある教員と障害学生に頼みました。最初、私たちは、それらがすべきことかすべきでないことかについて述べることを求めませんでした。教員と学生はただ私たちに起こったことを教えたのです。それからこれらの行動の長い一覧表をつくりました。それらの中には教員から始めたものもありますし、学生から始めたものもあります。それから私たちは、74名の教員と37名の学生に、こうしたよく遭遇する問題状況に対する行動の仕方それぞれの適切性を評定するように頼みました。これらの教員と学生たち

によって見分けられた適切な行動と不適切な行動についての結果が(13)と(14)に掲げられています。

適切な行動に関する研究の結果は、一般に、教員と学生がやって良いことといけないことに関して一致していることを示していました。特に興味深い結果の一つは、学生と教員の双方が教員から学生に接近するよりも必要な授業の調整に関して学生から教員に接近する方が望ましいと考えているということでした。しかし結果はまた、障害学生は、彼らの教員による特別な配慮への要請よりも障害学生による特別な配慮へのお願いを否定的に評価していることを示していました。

障害学生と障害のない学生の教員

こうした結果にもとづいて、障害のない学生によりも障害のある学生に特別な配慮をしがちであるかどうか、もしもそうであるならば、障害のある学生と障害のない学生に対する特別な配慮について教員の見解は如何に異なっているかという次の質問をしました。

この質問に応えるために、障害学生を教えたことのある74名の教員と同じような大学教員96名が障害のある学生とない学生が特別な配慮を求めたり、受けたりすることの適切さを評定しました。私たちは、一般に学生が特別な配慮を求めそれを受けると（たとえば、時間の延長を求め与えられること）について、障害のない学生の教員よりも、障害学生の教員の方が適切だと信じているということを見いだしました。

しかし、特別な注意を払うべき一人の学生を選ぶときには、

反対の傾向がみられました。障害学生の教員の方が、障害学生に自分の方から積極的に近づいて授業の進め方や問題について話し合うことを適切なことではないと考えていたのです。障害のない学生には特別な注意を払うことを認める教員が、障害学生に対しては彼らを刺激しないようにそれを避ける傾向があると、学生も教員も授業での問題を話し合おうとしないために、障害学生にとって有害な結果をもたらしてしまいます。

優れた教員は何をしますか？

これらの三つの研究の結果が、教員と学生がすべきことの理解の基礎をつくり、第4番目の研究の次の問いに導きました。教員は実際に何をし、障害学生に関わる一般に経験される状況でどう思いどう感じているのでしょうか？この問を研究するために、私たちは、学生と教員が相互交渉をするもっとも一般的な学業の状況を選び、さまざまな身体障害のある75名の学生と彼らを教えたことのある57名の教員に彼らの経験について面接をしました。その状況で、あなたはいかに感じましたか？何をされましたか？あなたがおやりになったことについてどう感じましたか？あなたが行ったことはどんなに効果的でしたか？この章の2と3はこれらの質問への教員の反応をまとめたものです。

面接を受けた57名の教員は、決して典型的ではありませんでした。各自、75名の学生の少なくとも一人から彼らの好きな先生の一人として指名されていました。これらの教員は彼らの学生から優れているとしてあげられているので、私たちは、身体

障害のある学生を効果的に教える方法について彼らから学ぶことが多いと思いました。

また、私たちは、障害のある75名の学生に彼らの考え、感じ、行動について教えてほしいと頼みました。私たちは、彼らの反応を整理し、「学生と教員：障害のある大学生のための手引」（第IV章）にまとめました。障害学生が学業上もっとうまくやり、授業中学生在が学ぶのを一層楽にするように助けるために教員ができることに関してこれらの学生によって行われた示唆がこの手引に掲げられています。

この手引は、おもに、障害学生を教えている教員の見解、経験、勧めを反映しています。いくつかの節で、私たちは教員が行った示唆と学生が行ったものを織り合わせました。「3. さまざまな障害のある学生と関係をもつ」の中には、障害のある学生についての仕事をしてきた人々の幅広い経験にもとづく示唆もいれました。

教員による教員のための話

一般に、私たちの仕事は、研究を実施し、その結果を解釈し、この手引の示唆に編集することでした。私たち自身の意見を編集し、提供しようというものではありません。そんなことをしたら、うまくやってきた教員による障害学生を教える教員のための勧めの概念を打ち壊してしまいます。

2. 具体的な状況で学生と関係をもつ

(3) 自分のクラスに障害学生がいることを見つけたとき

「最初、障害学生をもつとクラス全体のペースが遅くなるのではないかと心配しました。しかし他の学生には悪影響はないことがすぐに分かりました。」

「人の障害は無視されるべきではないが、過度に強調されるべきでもない。」(著者のファイルから)

問題

教員が障害学生を教えることになることを見いだすさまざまなきっかけがあります。教員の中には、その大学の障害学生のためのサービスのコーディネイター(ところによってこうした人の職名は違います。これらの人の役目は学生が必要な特別な支援やサービスを受けられるように援助することです。)からのメモを受け取る人もいます。その学生の障害の性質や教員に対する勧めについての小冊子とそのメモと一緒に届けられることもあります。ときには、学生が、登録の前や授業の開始以前に教員に接触をもつこともあります。ほとんどの場合、しかしながら、学生は授業の最初の日忽然と現れ、教員が、その障害が目立つものならば、その学生の存在に気づくということになります。

事前の知らせに、教員が、その学生のニーズへの応え方、どのようなタイプの変更を授業の中でしなければならないか、いかにその学生が適応することになるかなどについて心配になることもよくあります。

「手がひどくふるえている学生がいかに理科の実験装置を操作できるだろうか？」

「聴覚損傷のある学生に講義を理解させるために何をしなければならないだろうか？」

「視覚損傷のある学生をどのようにして試験すればよいのか？」

「何をすべきで、それはどのように難しく時間のかかることなのだろうか？」

「これをうまくやれるだろうか？」(著者のファイルから)

登録の前に学生が教員に接触した場合、たとえば、その学生の障害が授業で成功することを不可能にしあるいはきわめて困難にすることになると思えるときに、どう言うべきだろうか？どのような調整が合理的で、どのような種類の調整は必要ではないのか？

授業の最初の日学生がただ現れた場合に、どうすべきでしょうか？特別な配慮が必要かと学生のところへ行って尋ねるべきでしょうか、それとも、学生が話し始めるまでほっておくべきでしょうか？

教員がすること

視覚障害の学生がクラスにいることに最初に気づいたとき、ほとんどの教員は、その学期の始めにその学生に話すようにしています。たとえば、その授業の最初の日に、すべての学生に面会にくるように言う教員もいます。これはその教員に話しかけることは受け入れられることだという原則を認めさせることになります。たとえば、「この授業について心配や問題があって話し合いたい人は誰でも、この授業の後で研究室へいらっしゃい」と言う教員もいます。

そのような呼びかけの後でも障害学生が教員に近づかない場合には、教員は通常その学生に近づき接触を始めます。教員は学生が進んで動くのを無限に待つわけではありません。

「私がどのような不快感をもっていてもそれを克服しました。今、私は学生の方に向き、すぐに話しかけます。」

「自分のクラスに障害学生がいることを知ったとき、その学生のところへ行って、授業の後で、この授業で求められることと別の方策について話し合うような段取りをします。」

「助けや特別な配慮が必要なときには私に求めるように言います。基本的に自己紹介をし、私が気にしていることを気づかせます」(著者のファイルから)

よく、教員はその授業での学生の成績に障害がどのように影響しそうかについてその学生と話し合います。その学生が授業

の具体的な目的を達成するためにやれることとやれないこと、これまでにどのような方策が役に立ったかを尋ねます。この話し合いの中で、教員と学生は通常潜在的な問題を見つけ、講義や授業の教材、評価などに関して役に立つ、教員ができることを話し合います。

学期中、多くの教員は、どうですかと尋ねたり、問題があったらいらっしゃいと招いたりして障害学生と接触を保つ努力をします。その学生と会う時間を割り、学生たちにそうした接触が厚かましいことではないと気づかせるようにしています。多くの教員はまた授業中特別の注意をその学生に向け過ぎて学生を恥ずかしがらせないことを重視しています。その他ほとんどの点で、教員は一般に障害学生を他の者たちと同じように扱います。

「自分の自然な反応は、障害に関係した具体的な問題を除き、彼らをまったく違ったやり方で扱わないようにすることでした。」

「自分は彼らすべてに障害があると考えています。彼ら全員がやれる道を私はただ見つけなければならないのです。」(著者のファイルから)

教員の感じ方

自分の授業のどれかで、障害学生が出席していることを見つけたとき、意欲を見せ楽観的に考える教員もいます。

「この挑戦に立ち向かおうと奮い立ちました。」(著者のファイルから)

しかし、ほとんどの教員は、幾分おじけづきます。学生への話し方について心配し、学生をうまく教えられるか懸念し、障害学生の他のクラスの者たちへの影響を心配しています。余分の時間や作業についても心配しています。

「障害学生をもつと通常やっていることにさわりが起こるであらう。」

「彼らと一緒にいて気にならないという印象を与えるために、どうしたら良いのだろうか？」

「彼らが授業の目標を達成できるかどうか心配でした。」

「いつも心配で不安でした。」

「大クラスだったので、彼らに使える十分な時間がとれなかったのではないだろうか。」

「彼らの限界について、尋ねても良いのだろうか？」

「どのようにクラスはその学生を受け入れるだろうか？」(著者のファイルから)

しかし、その学生と話し合ってから、教員たちは普通いろいろなことについて安心します。彼らは問題事項について話し合うことが気楽になります。こうなると、どのようなことが助けになるかが分かります。また、教員たちは、その学生が授業についていけると確信するようになります。

「彼らが他の学生とまさに同じだと分かりました。」

「「氷を割って」彼らと知り合うことは素晴らしい。」

「話し合って多くの心配が消えました。」(著者のファイルから)

勸め

1. 学期の始め、授業の始めの数日の内に、障害学生と話し合ってください。もしも彼らがやってこない場合には、待たずに先生から彼らに話しかけて下さい。
2. 彼らに恥ずかしい思いをさせることになるので、授業中その学生だけに特別の注意を向けることはしないで下さい。障害に関係した問題については個別に話して下さい。
3. 障害に関係した授業での事項について話し合い、起こりそうな問題を見つけて下さい。授業の中でその学生ができることとできないことについて話し合い、先生の教え方と評価の仕方でも可能な調整や調節について話し合ってください。
4. 問題が起こったらすぐに解決でき、危機が避けられるように、学期中学生在先生との接触を絶たないように勧めて下さい。
5. 障害が問題にならない事項では、その学生を他の者たちと同じように扱って下さい。

(4) 障害学生がしばしば欠席をするとき

「どの学生でも、授業や試験を受けていないことが分かったら、その学生に電話をします。」

「彼女を、他の学生と同じように扱います。」(著者のファイルから)

問題

障害の有無に拘らず、しばしば授業を休む学生がいます。障害学生は多くの他の者たちと同じ理由で(たとえば、授業が面白くない、別の授業の宿題をしなければならない、その授業が大切だと思っていない、友だちとの付き合いがある、個人的なあるいは家族の問題、寝坊など)授業を休むものです。

障害学生にとって、自分のコントロールを越えた、多分一層正当な他の理由もあるでしょう。これらには、入院、頻繁に通院しなければならない、通学上の困難などが含まれます。度重なる欠席の問題は、出席の必要な授業や、その学生が試験を一つあるいはそれ以上受けなかったり、レポートの期限を守らなかったりする場合、ことに深刻になります。

教員がすること

度重なる欠席に対する正当な理由があると教員が思える場合には、学生がその件で話しにこないときには、ほとんどの教員は、その学生に話しかけるでしょう。

「その学生とその問題について自分の方から話し合い、延長を必要としているかどうか尋ねました。」(著者のファイルから)

教員がその状況では正当だと考える場合には、その学生の成績の評価を他の学生たちとは違う形で行うことにしています。

「宿題が遅れたときに普通減点しているのを止めました。」

「学生に追試を認めました。」(著者のファイルから)

障害学生を障害のない学生と同じ仕方(すなわち、何も調整をしない)で扱っている教員もいました。こうした教員たちは、振り返って、これが効果的なやり方だったとは思っていませんでした。

教員の感じ方

ほとんどの教員たちは、その学生に話しかける前に抱いた具体的な考えや感じを何も表明しませんでした。しかしながら、学生と話し評価の仕方を調整した後、ほとんどの教員たちは気楽になり、正しいことをしたという実感をもちました。

勧め

1. もし学生の方でその件に触れないときには、欠席が正当な理由によると思う根拠があるならば、自分から学生に接触して

ください。

2. もしも状況が正当ならば（たとえば、学生が必要な口頭での発表をすることを許さない長期にわたる入院）、その学生が不利を被らないように評価の仕方を調整することができます。

(5) 「見る」「聞く」「歩く」などの 学生の障害に関係した日常語を使う

「私を見る(see)ことのできない盲の学生に、「授業の後私に会い(see)にきなさい」と言うのに奇妙な感じがしました。」

「それらは単なる言葉です。」(著者のファイルから)

問題

日常会話で用いられる多くの言葉は、学生の障害に関係しています。私の言っていることが分かります(see)か？その詩にはヴィジョンがあります。後で会い(see)ましょう。それを話し合うために私の研究室まで歩きましょう。その試験が難しいと聞きました。私の話を聴きなさい。

障害のある人と話しているとき、そうした言葉を使うことが気になる方が多くいます。場合によっては人々は話している最中に自分で言っていることに気が付き、余りにもぎこちなく思うことがあります。

「私と教室まで歩きましょう……。おっと……。教室へ行きましょう。」(著者のファイルから)

教員がすること

ほとんどの教員はそのような日常語を使っています。こうした言葉を使いませんが、そうしたことを避けるのは効果がないと感じている教員も若干います。

「特定の学生に対して特別の言い方をするよりも自分自身の言葉を使う方が自然です。」(著者のファイルから)

教員の感じ方

「最初は自分で意識していましたが、「後で会いましょう(see)」と言い、盲の学生が、「あなたは見えるでしょうが、私は見えない」と言ったとき、完全に楽になりました。」(著者のファイルから)

教員の中にはそうした言葉を使うことをためらわない者もいます。彼らはただそれらを使っているだけです。

「それが私の話し方です。」(著者のファイルから)

しかし、調整しなければならなかった人々もいます。

「最初のいきわめて不快でした。しかし、今では大丈夫です。ただの言葉のあやです。」

「こうした言葉を使わなければなりません。自分の言葉を編集しようと試みることは愚かなことです。そんなことをしなくても、学生たちもこうした言葉を使っています。」

「今では、そうした言葉を使っても気になりません。もうそんなことは考えません。」(著者のファイルから)

勸め

1. 最初しばらくそれについてぎこちなく感じても、自然に話しそれらを普通使うときにはそうした言葉を使って下さい。障害者さえ、自分の障害に関係のある日常の言葉を使っています。

(6) 障害学生が落第しそうなとき

「他に何ができたと言うのですか？」(著者のファイルから)

問題

彼らの損傷がその授業の要請(たとえば、明暗だけしか見分けられないときスライドを見分けること、話し言葉の損傷のある学生にとって口頭での発表)を満たすことを不可能にしているので、障害のない学生と同じやり方では授業を修得することができない障害学生がいます。障害のない学生と同じ理由で

(たとえば、予習をしてない、作品を理解する能力がない、努力の欠如、識字能力の低さ)、単位がとれない者もいます。

落第の原因によって、教員の心配もさまざまです。障害が彼らが要請を満たすことを不可能にしているので学生が落第した場合には、教員は、その要請がその授業の修得を実証するために本質的なものかどうかを評価し、この要因にもとづいてさらに工夫することもあります。ときには、教員はそうした問題を予期し、学期の始めの内にそれを処理することができることもあります。

障害学生が「普通の」理由で落第する場合には、状況は非常に違います。ここで、教員は高等教育を続ける学生の動機づけに対する落第の影響と学生の将来と自己評価における落第の結果について心配することもあります。また、この状況で、教員が、特にその学生が内容を修得するのに明らかに努力していたのにそうすることができなかつた場合には、可愛そうだと感じることもあります。

「彼女は非常に努力しました。全体の大きな枠の中で、経済学入門に合格するのに必要な5点が、現実に、どれだけ重要なのでしょうか？彼女を合格させることによって私は誰を傷つけることになるのでしょうか？しかし、障害を理由にある学生を合格とすることは他の学生たちに対して公平なのでしょうか？また、実際にはそうでないときに彼らが学業的に良くやっていると学生たちに思わせることはためになるのでしょうか？」(著者のファイルから)

教員が遭遇するジレンマを解決するために、学生が障害のためにできないのか、あるいは、その損傷とは無関係な理由で授業の内容をマスターできないからかを確定することが難しいことがしばしばです。

教員がすること

障害がその授業の要請を満たすことを不可能にしているので、学生が落第しているときに、教員の中には学生たちに彼らが分かっていることを実証することができるように単位の認定法を調整する人々があります。これは落第する前に行われることがしばしばです。たとえば、話し言葉に損傷のある学生が口頭の発表の代わりに筆記での発表を許されたり、クラスの者たちの前に立つことの不安がその学生の話し言葉の損傷をますます悪くしているような場合にその発表を録音することが許されるということがあります。特に特別なことをしない教員もいます。

「問題になる要請の代わりに彼らがすることができることを示唆するように試みています。」

「私たちは知的な挑戦としては同じだが課題としては異なっているものを用意するように工夫しなければなりませんでした。」

「彼女が授業の内容が分かっていると思いましたが、彼女がそれを示す違った機会を与えました。」(著者のファイルから)

学生がごく普通の理由で落第したとき、一般に教員たちは普

通のやり方で処理しています。その学生に落第の原因について話す人もいます。単に合否を掲示するだけの人もいます。ごく少数の教員だけが、学生が合格できるように必要な点を加えています。

「努力せず欠席する言い訳に自分の障害を使わせたくないの
で、その落第について彼に話しました。」

「学生たちが問題が何であり、彼らがどこにいるのかが分かるように、落第について学生全員に話します。」(著者のファイルから)

教員の感じ方

「彼女が障害に関係してもっている問題と、言語的スキルや以前の教育に関係してもっている問題を区別することはとても難しい。」(著者のファイルから)

自分の学生が障害のために落第しそうなとき、ほとんどの教員は単位の認定の仕方の調節をしていました。一般に、彼らは自分自身の問題の処理の仕方とその学生の両方について、後味がよかったと言っています。

「合理的な別のやり方を見つけたとき、気楽になりました。」

「皆に公平であるようにしています。要請を調節することが彼女に対して公平にさせることになると思っています。」(著者

のファイルから)

教員たちが落第について何もしない場合には、これは普通それが何であれ学生ができない部分はその授業の本質的な要素だと思っているからです。障害が学生に成功することを不可能にしているので学生たちが落第する場合には、教員たちは通常嫌な気持ちがするものです。

「学生の幼児の扱いのうまさは別にしました。なぜならそれがこの授業の中心的な点だからです。」

「気持ちが悪く、この学生がどんな種類の将来をもつのか心配しました。」(著者のファイルから)

障害学生が損傷に無関係な理由で落第しているときでさえ、教員は通常以上に気分が悪くなります。きびしく自分を見つめ直す期間を過ごす教員もいます。にも拘らず、ほとんどの教員は評価を変えません。

「がっかりしました。彼は非常に頑張ったのですが。」

「何がその学生にとって一層望ましいだろうか？彼は大学を退学すべきだろうか？彼が教育を受けなかったら彼に何ができるだろうか？些細な点数のことが実際にすべてのことに大きく関係するものでしょうか？もっと自分にできたのではないか？多分もっと尻を叩いたり、努力すべきだったに違いない。」

「どの学生でも落第するときは不幸だ……。でもしかし障害

のない学生の場合よりも苦しんだ。しかし、標準を下げたくない。」

「助けようと努力したが、彼女はやろうとしなかった。その落第について今でも気分がめいります。」

「障害学生に落第点をつけるのはちょっと気分が悪い。多分、それは自分が彼らをよく知っているからだろう。それは今でも難しい。私の授業をとるときに、準備ができていない学生がいる。彼らをはがっかりさせたくないが、彼らはこの授業をとるべきではない。」(著者のファイルから)

障害のある学生に落第点をつけることについて仕方がないと割り切るようになる教員もいます。

「障害学生も他の者たちのように落第する権利をもっている。」

「学生が合格する基礎技能をもっていないならば、私にできることは余りない。」

「正当と思う。それはすべての他の学生に私がしていることだ。」

「良心から言って、頑張ったというだけで学生を合格させることはできない。これは公正でない。それは学生たちに彼ら自身の誤った能力感を与えることになり、基礎を修得していないのに、上級の授業をとらせることになる。」(著者のファイルから)

落第について学生に話す教員たちは、その後多少気分がよくなるようです。

「彼が十分に頑張らなかったので落第したということを彼に分かってほしい。」

「彼は私の授業でうまくやれなかったけれどもこれは彼ができないことを意味するものではないと彼に言いたい。」

「授業をもう一度とるように勧めました。」(著者のファイルから)

勧 め

1. 授業の要請を満たすことをその障害が不可能にしているので学生が落第する場合には、あなたの授業での問題になる要請の重要性を再検討して下さい。もしもその問題になる要請が本質的なものではない場合には、等価の方法でその学生が授業の内容の修得を示すことができるように採点の仕方を調整できることもあります(註:これはただ要請を免除することと同じではありません。それを同等の重要性和困難水準のものと置き換えることです。)
2. 学生がすべての要請を満たすことが本質的であるならば、学期の始めに授業の要請は修正されないということをその学生に知らせて下さい。もしもこれができないのならば、それをそのまま採点して下さい。
3. 「ありふれた」理由で学生が落第するならば、そのまま採点して下さい。彼らが頑張ったというだけの理由で障害学生を合格させないで下さい。これはあなたの学生全員に対して不公平です。
4. あなたは、その落第についてその学生に話したいと思うこともあるでしょうし、そう思わないこともあるでしょう。

3. さまざまな障害のある 学生と関係をもつ

(7) 視覚障害のある学生を教える

「期待をもっていました。彼らの頭脳と手は働きました。」

「私の役割は学生の学習を助けることと分かりました。」

「この学生は何を必要としているのですか?何が役に立つのでしょうか?」(著者のファイルから)

問題

ほとんどの視覚損傷ないし法的な盲の者たちがある程度使える視覚をもっていることを人々は一般に知りません。視覚障害のある学生のほんのわずかだけが全盲です。

しばしば、視覚損傷のある学生たちは、単に、黒板の前の席に座り、印刷資料に眼を近づけることを必要としています。黒板を見るために望遠鏡を使い、読むために大きな字の印刷資料や拡大装置を必要とする者もいます。おもに録音テープに頼る者もいます。視覚損傷のある学生の中には点字を用いる者もいますが、こうした者たちは視覚損傷のある学生の中の一部の小集団です。

視覚損傷のある人々に移動補助を使わない者がいます。白杖をもったり盲導犬を使う者もいます。白杖があるかないかによ

って印刷資料を読む学生の能力について仮定をもつことはできません。容易に動き回れても印刷資料が見えない者もいますし、印刷資料は見えますが距離感や夜間の視覚がないので、杖を必要とする者もいます。このような個人差のために、調整は何でも個々の学生のニーズに合わせて行われなければなりません。

視覚損傷のある学生が授業で彼らを援助するための調整を必要とすることが多くあります。こうした学生を教えることになると教員たちは多くの心配をします。

「どのような調整が必要で、いかに学生たちは彼らの問題に
適応するだろうか？」

「どのようにその学生は試験を受けることになるのだろうか？」

「手渡す資料についてはどうだろうか？」

「学生はどのようにノートをとるのだろうか？」(著者のファイルから)

いかに教員は助けることができるか

授業に視覚障害の学生が出席していることに教員が気づいたとき、一般に、その学生が教員のところへこない場合には、授業の最初にその学生のところ近づきます。これが後の危機を避ける助けになります。そして、この授業での学生の修得に障害がどのように影響しそうか、いかに教員が助けることができるか、授業の要請を満たすためにその学生にできることとできないこと、後にどのような問題が起こりそうかについて話し合

います。また、必要ならば、どのような援助が級友から必要かを話し合い、その学生に利用できるリソース（たとえば、教科書が既に録音されていることが教員に分かっていれば、その入手の仕方を学生に言う）について話します。彼らが進める方法について確信がない場合には、障害学生のためのサービスのコーディネイターが、教員と学生に専門的な援助を提供し非常に役に立ちます。

視覚損傷のある学生をもつほとんどの教員は、効果的な教師であろうと特別努力をしています。彼らは注意深く授業を組み立て、宿題を非常に明確にし、効果的にコミュニケーションするために特定の努力をしています。さらに、彼らは彼らの学生に、授業の後あるいは研究室で授業の問題を話し合うことができることを知らせ、必要ならば、授業での心配を話し合う定期的な会合を設けます。

「それは私の仕事で、これらは教師として私が行わなければならないことの一部です。」(著者のファイルから)

教員たちは、また、定期的に彼らがどうしているかを尋ね、問題があったら会いにくるようによって視覚損傷のある学生との連絡を密にしたいと思うこともあります。ほとんど他の点では、教員は一般にその学生を他の学生と同じように扱い、他の学生にはしないことを視覚障害の学生のためにすることによって過剰な保障をしません。

「彼らが助けを必要かどうかだけ聞くために彼らと話しました。彼らに支援と、再確認と、励ましをしました。」

「彼らが私を利用できるようにしていました。」(著者のファイルから)

講義と講義のノート

授業の最初の日に、教員が自分の名前と職名、授業の番号を言うと、役に立ちます。こうすると、学生は、彼らが自分が正しい教室にいることを確認することができます。

板書やOHPに書くときには、教員は、自分が書いたことを読み上げるようにしなければなりません。特殊な単語のスペリングを声を出して言うこともまたよい考えです。黒板に書いたあるいはOHPの絵や公式、図やグラフ、ダイアグラムは言葉で説明する必要があります。学生によっては、OHPのトランスペアレンシーの方が黒板よりも一層見やすいこともあります。

講義の間、教員が「これ」や「あれ」、「ここ」や「あそこ」のような言葉を、書かれている情報を指すときに避ければ、学生が助かります。これらは、視覚損傷のある者にとっては意味がないことがあります。また、うなずきや身振りも見えないことがあります。さらに、教員が授業の後での質問に答えることを計画しているときには、視覚損傷のある学生に問題点を明確にする機会がもてるのが分かるように、これを事前に言うておく和良好的でしょう。

「もし黒板に名前や難しい言葉を書くときに、私はそのスペ

リングを彼らのために声に出して言います。また可能な限り明確に書くようにしています。」

「常に黒板に書いていることを声を出して言います。」

学生たちは、講義中にノートをとる際に自分の好きなさまざまな様式をもっています。自分独自のノートをとる学生もいます。文字が大きくなければなりませんし、学生たちがしばしば筆記体よりも大文字の活字体を用いるので、平均的な学生よりも、これは時間がかかります。視覚損傷のある学生の中には、クラスの内外で自分自身が書いたものを拡大するために携帯有線テレビシステム(Visualtek)を利用している者もいます。

Stylusと呼ばれる点字板を使う学生もいます。ときどき、学生たちは、携帯コンピュータ、点字ライター、電動タイプライターを使います。多くの学生が講義の録音を好みます。教員は授業中にこのタイプの装置を学生に使えるようにしたり、ノートテイク(複写紙を使ってノートを複写する人)が使えるようにすることによって学生たちを助けることができます。学生たちに講義を録音させることも有用です。学生たちは、そのテープが授業の目的だけに利用されるという契約書に署名するように求められることもあります。

大学の中には、触覚的なグラフィック補助器(たとえば、盛り上がった線描写)をつくることもできます。このサービスがない場合には、盛り上がった線をつくる簡単な方法は、ミルクノリで線をなぞることです。その他に、学生は、有線テレビ拡大器でそれを見たり、それを盛り上がった線にす

ることができるように、絵やグラフのコピーを与えられることも良いでしょう。モデルを用いる場合には、教員は学生にこれらに触らせ感じさせることもできます。

視聴覚資料

学生が絵やスライドを見ることが困難なこともあり、彼らが映画やビデオの大切な部分を見落とすこともあります。教員はスライドの説明をしたり、視覚的資料に前もって概要をつけて提示したりして、映画やビデオの視覚的な情報のギャップを埋めることができます。映画やビデオをまた学生に貸し出し、誰かの助けを借りて見直させることもできます。

宿題の読本や資料

早くリストと宿題を読めるように、学生にプリントを渡すのは有用です。これは資料を録音したり拡大したりする余分の時間を許し、それによって視覚障害のある学生がその後の授業について行けるようになります。

教科書は、録音や点字で、特別な図書館から入手することができます。これらの図書館は通常町の外にあります。将来、本がコンピュータのディスクにされることでしょう。学生が特別図書館から本が必要なときには、必要な資料を取り寄せるのに数週間かかることもあるでしょう。宿題の本や記事がその学生のために特別に録音テープに吹き込まれることもあります。これは通常手早いのですが、このタイプのリーディングの質はさまざまです（たとえば、ときどき、表や図、著者や

題目、文献が除外されます)。

長い補完的読本のリストが問題になることがあります。それは、これらの資料を入手するのに長時間がかかり、録音テープに要約するのに非常に労働力と時間がかかるからです。また、学期の間の追加の読本の突然の指示が困難のもとになることもあります。このような問題を克服させるために、教員は、可能な限り早期に必要な読本について学生に知らせることが必要です。教員はまた、どの文献と補完的資料が特に重要で読むべきかについて学生と話し合うこともできます。

試験

視覚障害の学生の中には、他の学生と一緒に筆記試験を受けることができる者もいます。また、試験問題を読むことはできるが、長い文章や多肢選択の場合には特にさらに時間が必要な者もいます。教員たちは、しばしば、視覚障害のある学生に彼らが授業の資料を学んだことを立証する平等の機会を許すように調整しています。

視覚損傷の学生に試験が受けられるようにすることが教員の心配事です。たとえば、学生とそれを話し合った後で、教員がそれを録音テープに吹き込み、あるいは点字に直し、拡大印刷をつくったり、その学生にそれを読んであげるなどを決めることができます。ほとんどの大学は、拡大するコピー機や、大きな文字を印刷するワープロやプリンターを備えています。代わりに、口頭試問を望む教員もいます。

「それを話し合ってから、学生が良く見えるように宿題と試験の文字を拡大しました。」(著者のファイルから)

教員が学生の試験答案を受ける仕方も普通話し合われます。録音、手書き、タイプ、ワープロ、点字、補助者による筆記などがあります。計算機が認められる場合には、学生が、通常イヤホンのついている音声計算機を使うことを望むこともあるでしょう。学生はしばしば(試験がディスクになっているときには)試験問題を読み、自分の答えを書くためにコンピュータを活用します。必要ならば、また、学生に監督のもとで余分の時間を認めるためにふさわしい場所を準備するという問題もあります。「持ち帰り版」試験をつくっている教員もいます。

図書館のあらゆる本を利用する試験は視覚損傷のある学生には不公正で、視覚損傷のある学生に教室での試験を家にもって帰ってやることを認めることは教室で書かねばならない他の学生たちにとって公正を欠きます。

宿題と図書館での研究

視覚損傷のある学生は、図書館の研究に用いる余分の時間が必要なので、宿題での時間の延長を必要とすることがあります。カタログ、アブストラクト、インデックスで助ける補助者を得たり、資料を録音し、テープを聴くことは非常に時間がかかります。したがって、教員が一般に学期の始めの方で宿題を明確にしていれば、視覚損傷のある学生に早く始めることができるようにさせることができます。また、教員が宿題の締切につい

て柔軟であれば助かります。

「他の人と同じように、誰かが適切な理由で宿題の延長を求めたならば、それを与えました。」

「授業の内容をカットし短縮し過ぎるようなことはしませんでしたが、期間を延長したことを憶えています。」

「宿題をだすとき、皆に「問題があるならばここへきて私に会いなさい」と言います。」(著者のファイルから)

実験

視覚損傷のある学生に、実験室において目の見えるパートナーや補助者を必要とする者がいます。化学物質や装置を大きく印刷した字や点字でラベル付けすることも助かります。

その他

視覚損傷のある学生は、教員の研究室へ行く方法に関する明確な指示を必要とします。指示を与えるときに、指すことをせず、その代わりに、北、南、東、西という方角や、左、右、前後を使います。最初行くときに、教員は彼らが位置を憶えるのを助けるためにその学生と一緒に研究室まで歩くことを望むこともあります。

視覚損傷のある学生と一緒に歩くときには、学生の手を握るよりも自分の肩や腕を学生にとらせる方が良いのです。学生をガイドするときには、障壁に近づいたら速度を落とし、学生に何が起きているか(たとえば、登り階段がある、廊下に学生

のグループがいる)を話さなければなりません。その学生がどこかに座ろうとするときには、椅子の背に彼らの手を置かせなければなりません。学生は位置をそこからつかむでしょう。学生が盲導犬をもっているときには、可愛がるために動物に手を出してはいけません。

教員の感じ方

「彼らが学べる仕方で学生を教えなければなりません。」

「彼女の教育に重大な貢献をしていたことを本当に素晴らしいと感じました。」

「ただ怠け者の他の学生に比べて彼女には余り時間をとられませんでした。」(著者のファイルから)

視覚損傷のある学生を教えたことのある教員は一般にすべきことを知ることと学生にアプローチする方法についてまったく自信をもっています。そうした教員はまた、自分の学生のことをよく知るようになり、彼らと話していて全然気にならないので、彼らに対してポジティブな感じを持つようになります。経験を積んだ教員が、授業の心配や調整をすることについて視覚損傷の学生に話すことをためらうことは稀です。

「それは普通のことで、重大事件ではない。」

「それは私の仕事の一部です。」(著者のファイルから)

彼らは、しかし、必ずしもいつもこのように感じているわけではありません。

「最初「自分が何をすることになるだろう?」と思いました。」

「最初、視覚損傷の学生をうまく扱う自分の能力について不安でした。」(著者のファイルから)

勸め

1. 学期の最初、授業の始めの数日中に、視覚損傷のある学生と話して下さい。彼らがあなたのところへこない場合には、あなたから彼らにアプローチして下さい。
2. 障害と関係する授業上の事柄と起こり得る問題について話し合ってください。
3. その学生がクラスメイトから必要としている援助について話し、あなたの授業用のリソースを知っている場合には、それについて話し、そして、あなたの通常のやり方にどのような調整が加えられれば助かるか(たとえば、席の決め方、試験の形式、採点の問題)を話し合ってください。
4. その学生が学びやすくするような調節(たとえば、録音を認めること、黒板に書いていることを声を出して言うこと、宿題と読本のリストを早く渡すこと)をあなたの教育スタイルにして下さい。
5. 試験について(必要な時間、様式)また宿題の締切について

(その学生にとって読むことができる様式で記事を得る問題や、図書館での研究で助ける援助者を見つけるという問題があります)柔軟にしてください。しかしながら、達成していない単位は与えないで下さい。

6. 準備をきちんとし、宿題を明確にし、効果的にコミュニケーションするように特別の努力をして下さい。
7. 授業での心配を話し合うためにあなたがいつでも相手になれることを学生に知らせ、その学期の間その学生と接触を保って下さい。
8. 障害が問題にはならないときには、その学生をあなたがその他の学生すべてを扱っているやり方で扱って下さい。
9. 障害学生のためのサービスのコーディネーターが、専門的なサービス(たとえば、監督付きの試験の場所、試験の録音)を提供する点で助けることができます。

(8) 運動筋損傷のある学生を教える

「彼らを自立させたいので、彼らに選択肢を与えるだけで、押し付けることをしたくありません。」

「クラスに障害学生がいることに違和感を感じたら、彼らにそのことを隠してほしくないことです。」

「異常な苦境に置かれていると思っている多くの学生に特別の配慮をします。」(著者のファイルから)

問題

多くの運動筋損傷は目立ちますが(たとえば、補装具、杖、松葉杖、ゆらゆらゆれる足取り、車椅子)、目立たないものも多くあります(たとえば、多発硬化症、動脈炎)。その人が痛みやけい縮、あるいは、動作の協応を欠くといった医学的な症状も経験しています。その他の症状では、間欠的な発作(学生がクラスを欠席したようなとき)や症状が軽減あるいは消失している時期があります。そこでは学生は機能の損傷がないように見えます(たとえば、多発硬化症)。こうした学生はしばしば、教員が自分の障害のことを疑っているのではないかと心配していることが多いのです。

「自分が宿題の期限延期を願いでたときに教員は私を信じてくれるだろうか、あるいは、私が得をしようとしていると思うであろうか?」(著者のファイルから)

多くの車椅子の学生たちは、車椅子から降りることができません。車椅子使用者の中には、他の者たちはできないが、両腕と手の完全な活用ができる者もいます。運動筋損傷のある学生がまた聴覚言語損傷をもつこともあります(たとえば、脳性まひ)。その他すぐに疲れてしまう者もいます。学生の間で大きな違いがあるので、彼らに似た損傷がある場合でも、学生に何ができ何ができないか、個々人について判断するのがもっとも良いのです。

いかに教員は助けることができるか

教員は一般に運動筋損傷のある自分の学生との間で授業の中でうまくやっていくのに必要な能力に対して障害が及ぼしている影響と、教員、学生によって行うことのできる調整について話し合います。ときどき教員がする必要のあることが他にないこともあります。

「彼の車椅子のために2, 3の机をどけました。それだけです。」

「物事を容易にするために私にできることが何かあるか彼らに尋ねます。」(著者のファイルから)

ほとんどの場合、しかしながら、教員は指導スタイルでの調整をします。たとえば、ときどきクラスにつくのが遅いときに、これらの学生に寛大です。彼らはまた、講義を録音することもすぐ認めます。その学生が授業中適切な席に座れるようにする教員もいます。

「私のクラスは大人数なので、彼女が椅子を確保できるようにしました。彼女は余りにも弱いので、授業中立っていることはできません。」

「学生たちが彼らの可能性一杯まで勉強できるように考慮しています。」(著者のファイルから)

学期中、学生たちと連絡を密にし、定期的に物事がどう進ん

でいるか尋ねている教員もいます。彼らは困難が持ち上がったとき、学生に時間を提供できるようにしています。その他の点では、運動筋損傷の学生を、他の学生のように扱っています。

「障害学生が自分でできることに私が責任をとってはいけないと非常に強く感じています。」(著者のファイルから)

宿題の読本と雑誌記事

キャンパスの外の書店から教科書やその他の読物を入手することが運動損傷のある学生にとって困難を呈することがしばしばあります。学生は必要な教材を入手するために他の学生からの助けを必要とすることもあります。教員はそうした配慮が行われているかどうかその学生に確かめることによって援助することができます。

一旦彼らが教材をもつと、運動筋損傷のあるほとんどの学生は読むことに問題はありませぬ。しかし、たとえば、多発硬化症や頭部外傷の学生で、見えのぼやけや二重写しのために困難をもつ者もいます。頁めくりの問題をもつ者もいます。こうした状況では、必要な読本について学生たちに学期の始めに知らせることは助かります。これは学生たちに、教材を録音したり、彼ら自身のペースで読んだりすることを可能し、それによって、クラスの他の者たちについていくことを可能にするでしょう。

講義のノート

けい縮や、すぐ疲れること、腕のけいれん、あるいは、書字

速度が遅いことのために、ノートをとったり装置を操作することに困難をもつ学生がいます。彼らは彼らのためにノートをとってくれる人を必要としています。ノートをとるためにラップトップコンピュータを使用する者もいれば、講義を録音する方を好む者もいます。録音についての心配は、そのテープが授業の目的にのみ利用されることを規定している契約に署名することを学生に求めることによって処理されることもあります。

試験と宿題

ほとんどの学生は、試験について特別な困難をもってはいません。しかしながら、余分の時間と特別な配慮（たとえば、タイプライター、コンピュータ、答えを書く補助者）を必要とする者もいます。また、他に、最適の様式が答えを録音したり口頭試問であったりすることもあります。

「彼らは試験の答えを書くのにふさわしい設備をもっていたと思う。」

「彼は非常に速く書くことはできない。彼がもっと時間があるように、私の研究室で彼が試験を受けられるように時間の調整をしました。」

「彼女に筆記試験の代わりに口頭で試験を受けさせました。」
(著者のファイルから)

書字速度が遅かったり、クリニックや病院で多大の時間を過ごすことになる医療上の問題によって宿題のためにもっと時間

がかかることもあります。学生たちがまた、アクセスできない図書館や図書館の書架の高いところにある書物や雑誌をとるのを助ける補助者を必要とすることがあります。教員の中には図書館のリソースについて示唆を行う者もいます。

「一旦、問題が彼女の障害によるということが分かったら、彼女が必要な書物を得ることができる他の図書館についての助言を彼女にしました。」(著者のファイルから)

欠席、遅刻、アクセシビリティの問題

「障害学生は、交通の問題がない限り他の者たちのように、さっさとすべきだと主張しました。」(著者のファイルから)

医学的問題によって、学生の中にはしばしば欠席する者もいます。また、利用している交通システムがときどきまひします。さらに、大雪などの天候状態が、定刻に授業に出席することを困難にすることもあります。学生が車椅子を使用していなくても、彼らが特別の交通機関（それはときに動かなかったり、でたためのサービスを提供する）に頼っていることもありますし、教室の移動時にゆっくり歩かなければならないこともあります。

多くの学生たちが、アクセスや通学に困難を経験しています。授業の間の放課の10分では歩きが鈍い者、階の昇降に助けの準備をしなければならない者、混雑している、動きの遅いエレベータを待たなければならない者にとっては適当ではないことも

あります。ほとんどの場合、学生たちは授業を選ぶときにそうした要因を考慮に入れることとなりますが、ときに、必修の授業の場合には特に、学生たちが授業への遅刻は避けられません。

「障害学生が授業に遅刻したときには、彼らを進んで入室させています。」(著者のファイルから)

しばしば、建物そのものはアクセシブルなのですが、建物の中のどこかが(たとえば、講堂、実験室、教室、図書室、事務室)そうではないことがあります。教室の変更を求めたり、その学生を満足させるためにアクセス可能な教室を見つけることが必要なこともあります。テーブル、実験室のベンチ、画架、製図台などが車椅子の学生のために調整されていないことがあります。障害学生のためのサービスのコーディネイターあるいはカウンセラーは、調整を求めたり、作業が行えるような工夫を求めている者に関する情報を提供し助けてくれます。キャンパスの維持修繕サービスも階段や設備の調節を助けてくれます。

「私のクラスは、車椅子使用の学生にアクセス可能ではありませんでした。そこで、私は「これは駄目だ、それを変えて下さい」と言いました。」

「その学生がそれを使用できるように、製図台の一つを高くするように施設の人たちに頼みました。」(著者のファイルから)

教員が教室の学生を他のところへ行かせたり、野外活動をするときには、学生の輸送のニーズが満足されていることと新しいところがアクセス可能であることを確かめるためにチェックすることが勧められます。

「クラスが移動するときには、まず、行くところがアクセス可能であることを確かめるチェックをしました。」(著者のファイルから)

実験室

学生の中には、実験装置と消耗品が近くに置かれていると(余り歩かず、運ばずにすむ)助かる者がいます。道具や実験装置や薬品の操作で助けを必要とする者もいます。学生の手足としてのみ働く補助者がまた必要なこともあります。障害学生のためのサービスのコーディネイターがボランティアを見つけるのを助けます。

「薬品を注ぐのが彼の手でなかったとしたら、だからってどうなの？」(著者のファイルから)

その他

火災報知器が鳴った場合、学生が建物から脱出するために適切な援助を得るようにすることが必要です。車椅子を使用している学生は、ほとんどのエレベータは火災の間や火災報知器が鳴っている間は使用されないの、ことに困難をもつことにな

ります。やり方を知らないならば学生たちを運ぶことは勧められません。学生を運ぶことが必要な場合には、適切なやり方についてその学生と相談しなければなりません。障害学生のためのサービスのコーディネイターや看護婦が、また、運び方と火災報知器や車椅子使用の学生たちに関する大学の方針についての情報を教員に提供し援助します。

長時間にわたって車椅子使用の学生と話すときには、学生が長時間にわたって首をあげていなくてもよいように、しゃがんで頂きたいと思います。また、車椅子の学生の多くは車椅子に人々がぶら下がったりもたれたりしないことを好みます。ほとんどの学生たちは、誰かが一緒にきて不必要な援助をすることを喜びません。学生たちの大半は、助けが必要なときにはそれを求めます。また、車椅子使用者の頭に触るべきではありません。

運動筋損傷のある学生に指示を与えるときには、教員は距離のありそうな障壁を意識するようにしなければなりません。学生の中には、長い距離を歩けない者もいます。また車椅子の者たちは、階段やあるタイプのドアに問題をもっています。教員が車椅子を押したり、自動車に積んだり、階段を下ろしたりする必要があるときには、その学生からやり方を聴かなければなりません。また、学生が車椅子から降りているときには、彼らがそれに手が届かないところへ動かさないように注意しなければなりません。

教員の感じ方

「彼女は身体をどのように管理しているのだろうか？」

「彼女が成功するように助けるために何をしなければならぬ
いか分かりません。」(著者のファイルから)

その学生に話す前に、教員の中にはほとんど気にならない者もいます。

「どうもありませんでした。何が必要なのかその学生に聴くことができることが分かっていました。」(著者のファイルから)

躊躇した者もいます。場合によっては、教員がその学生が可愛そうだと思うことから、自分の判断が曇っているように感じた人もいます。

「個々の障害についてよく分からないと感じています。」

「私が過度に気にしたり、問題を予想したりしているように彼らに気取らせないで、私がついていることを、学生たちに知らせることは難しい。」(著者のファイルから)

一旦教員が学生に話しても、依然としてネガティブな感じをいくらかもっています。

「彼の立場に身をおきたくはない。」

「学生が私の講義のテープをとっているとき、嫌でした。」

「運動損傷の学生に特別な扱いをすれば、他の学生からの要求を断わることはできないと思います。」(著者のファイルから)

しかし、全般的に、教員たちは、学生に話した後でかなりもっとポジティブに感じています。彼らは物事を話し合うことはすべき正しいことであつたと信じ、その学生といて一層気にならなくなり、将来について楽観的になります。教員はまた学生と話すことによって何をすべきか探す負担感が消えました。

「学生たちは何がなされるべきかについて良い考えをもっていることが多くあります。それは大いに助かりました。」

「私たちは問題を解決できます。私たちの双方にとって、物事はうまくいくでしょう。」

「その学生にとって物事をする事は非常に報いられることです。彼は非常に感謝しており、彼のために物事をする事は容易でした。」

「彼女がアクセスできるように教室を変更することは、ただ普通の人間の配慮でした。」

「学生を助けることはたいしたことではありませんでした。私の学生がもっと彼女の態度をもっていたらなあと思います。」(著者のファイルから)

勸め

1. あなたの授業でうまくやる彼らの能力に対する損傷の影響と、彼らがうまくやれるようにあなたが助けることができる調整について学生と話し合ってください。
2. あなたのスタイルに何らかの調整(たとえば、ときに遅刻することについてもっと柔軟になり、録音を認め、教室がアクセスできることを確かめる)をして下さい。そして運動損傷の学生たちについて火災避難訓練の方法について調べておいて下さい。
3. もしも学生の損傷が書字能力に影響する場合には、試験に余計の時間を認め、学生が答える様式に(たとえば、筆記ではなく口頭であるいは録音で)柔軟であって下さい。
4. 学期中その学生との連絡を維持し、問題が起こったときには助けられるようにしてして下さい。
5. リソース(たとえば、アクセスできる図書館)を知っていたら、それらについて学生に知らせて下さい。
6. 野外活動やクラスの諸活動の場所がアクセス可能なことを確かめるようにして下さい。
7. 可能なときはいつでもあなたが他のすべての学生にするようにその学生を扱って下さい。ときには、特別なことを何もしないことが必要です。

(9) 聴覚損傷のある学生を教える：理解されること

「分からないような顔つきを見たときには、たとえ障害のない学生からのものでも、自分の言ったことを繰り返します。」

「ときどき話すのを止めて、クラスに理解したかどうか尋ねました。」(著者のファイルから)

聴覚損傷のある学生は、話し言葉の理解の能力においてきわめてさまざまです。補聴器の使用不使用に拘らず、非常にわずかしか聞こえない学生がいます。ときにこうした学生たちは、しかしながら、まったく流暢に話すことができることがあります。したがって、補聴器の装着や学生の話し言葉によって聴覚損傷のひどさを判断することはいつも適切とは限りません。

彼らは補聴器をつけてはいるものの、読唇にも頼っている学生が多いのです。優れた読唇者である学生もいます。ほとんどはそうではありません。優れた読唇者ですら、通常、話されていることの30~40%だけしか理解せず、残りは、非常に不正確のことが多いのですが、推定するのです。また、読唇する学生たちは、しばしばクラスの者たちのコメントを聞くことができなかつたり、唇を覆っているときや黒板に向かっていたり、動き回っていたり、髭をつけているときに、教員の言うことを聞くことが難しいのです。

補聴器をつけている人々は他の人たちがしているように音を聞いてはいないのです。補聴器は近視の人々に眼鏡がするようなことを音に対してはしないのです。補聴器は通常すべての音

を増幅し、小さな雑音、エアコンディションの音、蛍光灯の発光管のジーという音、交通の騒音のようなものを耐えきれない音にします。ときに、補聴器をつけている人々には、これらの一片一片がごたごたになって支離滅裂な断片として聞こえてしまうことがあります。この経験は非常に不快なので、まったく補聴器をつけない方を選ぶ学生がいます。

授業中あるいは個人的な会話で、教員たちは、しばしば学生が自分の言っていることを理解しているかどうか分からなくなるような状況にでくわします。ぼけっとした表情や混乱している表情、尋ねられていない質問への反応、変なところでのうなづき、そして一般に適切でない反応が、学生が理解していないのではと、教員に思わせることがあります。

ときに、学生たちは、実際にはそうではないときに理解したことを示すことがあります。学生たちは、誤って、今まで言われてきたことを把握したと信じることもあります。また別に、学生が単に何か重要な部分を聞き落としたことを表したくないということもあります。他の人たちははっきりと聞いていると思っているときに、個人的な会話の間であれ、授業中であれ、こうした事態で教員はどうすべきでしょうか？

口唇あるいは手話通訳を必要とする学生もいます。口唇通訳はいわれていることを聴きながら静かにそれを繰り返します(その言葉の口の形をします)。彼らは通常学生の非常に近くに座ります。どのようなコミュニケーションシステムが用いられようと、学生は理解するために実際に集中しなければなりません。これは人々が質の低いフィルムやビデオを理解するとき

抱く困難とよく似ており、それは非常に疲れさせる経験です。さらに、聴覚損傷のある多くの学生は、長いあるいは複雑な文を読む困難をもっています。文法に弱かったり、スペリングに弱い者もいます。これは知能の欠如のしるしではなく、一般に言葉に関係している困難のしるしです。聴覚損傷のある学生間の大幅な差異のために、個々の学生にとってどのようなことの調節が助けになるかを話し合うことが肝要です。

いかに教員は助けることができるか

講義、ノートとクラス討論

講義の間、聴覚損傷のある学生たちはしばしば、自分たちが聴こえるように教員の話の拡声を必要とします。補聴器とペアになった小さなワイヤレスFMマイクロフォンを教員につけるように頼む学生もいます。ほとんどの教員はそうすることに同意します。もっとボリュームを上げてテープを聴くことができるように講義の録音が必要な学生もいます。この場合もまた、ほとんどの教員は録音されることに同意します。そのテープが授業での使用のみのためであるということを規定した契約に学生が署名を求められることもあります。学生が教員にクラスに通訳を連れてくる必要があるとか、ノートテイクーに出席させたいと言うときに（複写紙を使うクラスメイトや、コピーをとるためにノートを貸すクラスメイトであることもあります）、教員は通常同意します。彼らはまた、聴覚損傷のある学生たちが席を選ぶことも認めます。

クラスメイトからの質問や教員とクラスの学生との間の対話も、聴覚損傷のある学生にとっては問題を呈します。彼らは、後ろに座っている学生たちのコメントを読唇することができず、そのためにクラスメイトの言っていることをすべて聞き落としてしまいます。多くの教員はクラスメイトのコメントを繰り返します。これは聴覚損傷のない学生にも助かります。

教員たちは、助けるためにその他さまざまなことをすることができます。たとえば、個々の講義のノートや概要や何が期待されているかを明確に述べた宿題の記述を手渡すことは非常に有用です。聴覚損傷のある学生を教えているほとんどの教員は、効果的な教師になるために一層の努力をしています（たとえば、宿題を明確にする、黒板やOHPをうまく利用する）。また、彼らは、何が助けになるかについて学生と話し合った後さまざまな調整をします。たとえば、教員は一般に重要な点や注意を黒板やOHPに書くことについて絶えず努力しようとしています。

聴覚損傷のある学生は、専門的な一般的でない言葉に困難をもつことがあります。学生のためにこうした言葉のリストを書いて与えたり、講義中にこれらを黒板やOHPに書いたりすることは役に立ちます。

講義をしている間、学生が唇を読むのを楽にするために、その学生の方に顔を向け、口を覆ったり、光を背にすることを避けなければなりません。教員が行ったりきたりしないで一箇所に留まっていることも助けになります。ゆっくり、はっきり、大声で話すことも有益です。

しかしながら、唇の動きを誇張してはなりません。これが読唇者の理解を一層困難にさせることが多いのです。OHPの使用は、書きながらコメントをしたいときには、黒板よりも望ましいものです。後者では教員は後ろを向くことになります。黒板に向かいながらアイデアや概念について話してはいけませんし、書かれた情報を指して、「これ」とか「あれ」とか言ってはいけません。学生は、教員の唇を見ることができませんし、同時に情報を読むことができません。

「容易ではありませんが、いつも学生の方に顔を向け続けるようにしていました。」(著者のファイルから)

学生が重要な情報を聞き落とすことが明らかな場合には、その学生と会って、事後にあるいは定期的に決めている会合でそれを明確にするように工夫している教員もいます。実際に、教員がときどきやってしまうことで、よくないことだと思っている唯一のことは、学生が理解していないと思えるときに何もしないことなのです。

「早口で、ときには非常に明確ではないしゃべり方をしていたので、教材を個別に見直すために週1回個別教授の機会を計画していました。」(著者のファイルから)

指定教科書、記事、試験、宿題

聴覚損傷のある学生たちは、読書や、宿題、試験に余分の時

間が必要なことがあります(たとえば、辞書を引いたり、読書の速度が遅かったり)。これらの学生たちはまた文法にも問題をもつことがあります。自分の文法やスペリングの問題に気づいている者の中には、誰かに校正を頼んだり、スペリングのチェック機構を備えたワープロで答案や宿題をタイプする人をもつ者がいます。これもまた余分の時間をとることになります。もちろん、そうしたことは通常は、学級での試験の場合には不可能です。

聴覚損傷のある学生にとって、グループやクラスでの討論に参加することを必要とする科目は、問題を醸します。学生は、教員の方を向いていたり、その学生の方を向けなかったり、2人以上の学生が同時に話している限り、級友の唇を見ることはできないでしょう。小集団の場合には余り問題にはならないでしょう。

聴覚視覚的教材

聴覚損傷の学生たちは、もし教室が暗くされていると、スライドやフィルム、ビデオでの教員の説明を理解することが困難です。また、学生たちは、話し手の唇を読むことができないような場合には、フィルムとビデオの聴覚的情報を聞き落とすことがあります。

多くのテレビ番組やビデオは、「ろうや難聴の人のための字幕」をつけています。この文字は録画したときに自動的に残ります。この意味は、適切な再生装置を用いれば(外部テレビ変換機に似た装置)、字幕付きの映画のように、スクリーンの下

の方に会話が現れます。字幕付きのテープは別に障害のない学生が見る邪魔にはなりませんし、聴覚損傷の学生に番組を見るのを可能にします。障害学生のためのサービスのコーディネーターや大学の視聴覚部門が、再生装置の入手とその利用のデモンストレーションをして助けてくれるでしょう。スライドと字幕のないビデオとフィルムに関しては、上映前に簡単な概要を与え、後に鍵となる概念をおさらいするためになるでしょう。視聴覚教材を学生たちが自分自身の再生機で使えるように貸し出したり、後に補助者から説明を得たりすることも助かるでしょう。

教室の内外でのコミュニケーション

「彼女が話し合いについてきているかどうかを確かめるためにチェックしなければなりませんでした。」(著者のファイルから)

聴覚損傷のある学生が教室外での会話の間に重点を理解していることがはっきりしていないとき、常に「私の言っていることが分かりましたか？もう一度言いましょうか？」と聴き、その学生が理解したことを確かめるために時間をとることができます。しかし、教室内では、このように一人の特定の学生を呼び出すことは適当ではありません。

講義の理解が問題を呈することに気づいているほとんどの教員は講義についていき、授業の要請を満たす彼らの力について

話し合うために学生に会います。学生と教員が問題を軽減するためには、学期の始めに話し合うのが最善です。学生たちに大学のリソース（たとえば、学習センター、ボランティアあるいは有料のノートテイク、利用可能な装置、活用できない聴覚教材を補うために用いられる読本）について告げることも役に立ちます。

聴覚損傷の学生が理解していないときには、繰り返しや言い換えが効果的です。これがうまくいかないときには、筆談によることができます。聴覚損傷の学生と話すときには、話しているときにこちらに眼を向けていることを確認しなければなりません。肩をちょっと押さえることが彼らに注意を向けさせます。

手話や口唇通訳を用いている学生に話しかけるときには、学生に向かって話し、彼らの方を見て、通訳の方を見ないようにしなければなりません。通訳の役割は翻訳することであって、教員と学生の中の仲介ではありません。普通通訳は、授業を受けている学生ではありませんので、彼らは学生として扱われるべきではありません。学生がクラスに通訳をもつときは、通訳を見ながら同時にノートをとることはできませんので、ノートテイクももつことが通常必要です。

必要ならば教員は聴覚損傷の学生に電話をかけることもあります。音量コントロール付きの電話を使っている学生もいます。また、これでは駄目だという者もいます。こうした学生は「TDD」(ろう者用電話装置 telephone device for the deaf)を使います。TDDは小さなスクリーン(タイプされたことを見るために)付きのキーボード(電動タイプライターに似た)と

電話機台からなっています。TDDは、聴覚損傷のある人々にメッセージを打つことを可能にします。これは他のTDDへ電話を通して届けられます。このシステムはコンピュータ上のモデムとよく似ています。一般に、これは、両方にTDDをもつことを要求します。カナダでは、電話会社から無償で常に提供されているサービスがあって、TDD利用者と普通の電話の人がコミュニケーションできます。TDD利用者がメッセージをタイプし、人間のオペレータがこれを読んで普通の電話を使っている相手に伝えます。同様に、オペレータは言われていることを聞いて、メッセージをタイプし、TDD利用者がそれを読めるようにします。自分の地域でこのサービスがあるかどうか知るために電話会社に電話することができます。

その他

聴覚損傷の学生たちは火災報知器や鳴っているベルの音が聴こえないので、教員は彼らに気を配っている必要があります。聴覚損傷は目立たないので、聴覚損傷の学生が、授業中に明らかやり方で教員が彼らを目立つようにしたと思ったとき緊張することがあります。学生たちは、その障害について他のクラスにいる学生たちに知られたり、彼らの眼を引くようなことを望まないこともあります。

教員の感じ方

自分の学生と話す前には、自分の指導の仕方をポジティブな仕方で修正することを見込む教員は少しです。むしろ一般に、

教員はその経験について非常に不安で、多くの否定的な考えをもち、しなければならない調整について心配しています。

「われわれは地球上でどのようにコミュニケーションすることになるのか？」

「聴覚損傷の学生は教えることがもっとも難しい。」

「この学生は他の学生たちからクラスの時間を横取りすることになるだろう。」

「この学生に割かなければならなくなる余計の時間について考えています。これについて良く思えません。」

「彼らの方に顔を向け、はっきり発音する努力をするために自分自身でモニターすることについて考えなければならないでしょう。」(著者のファイルから)

この否定的な期待に照らして、必要な修正を加えた後には、一般にほとんどの教員が非常に肯定的に感じるようになることを見いだすことは驚きです。

「正しいことをしました。クラス全体がこの経験から利益を受けました。」

「彼女の存在が実に私を注意深くさせ、教え方がぞんざいにならずに済みました。」

「私がしたことについて良い感じをもち、変更して快適でした。彼らは思っていたほど悪くはない。しばしば時間がかかったけれど、その学生が利益を受けたことは明らかです。」(著者のファイルから)

これは、すべての教員がこんなに楽天的だということではありません。FMマイクをつけるのを嫌う教員もいます。聴覚損傷の学生の中には、授業を受ける準備ができていない者がいると信じている教員もいます。しかし一般に、教員の考えとフィードバックの聴覚損傷の学生を教える前と教えた後での変化は非常に劇的です。

勧め

1. 授業中に聴覚損傷の学生があなたを理解したかどうか心配なときには、望めれば学期の早い内にその学生と話し、障害がその学生の授業の履修能力にどのように影響しているか話し合ってください。
2. あなたができる有用な修正（たとえば、講義のスタイル、録音、板書、装置の活用）について話してください。
3. あなたが理解されているかどうか不明なときには、それぞれの文脈で、その学生をチェックしてください。必要ならば繰り返したり、言い換えたりしてください。それでも駄目なときは、筆談をしてください。
4. 活用できない教材を彼らが補うのを助けるためにどのようなリソースがその学生に利用できるか話し合ってください。
5. 効果的な教師になるように一層努力してください。
6. 授業中にその学生が重要なこと、ことにテストや試験の期日、

宿題を聞き逃していると思えるときには、そうしたことを確かめる面談を準備してください。

7. 問題の処理を回避しないでください。それについて何かをしてください。

(10) 聴覚言語障害のある学生を教える： 学生の話し言葉を理解すること

「忍耐が鍵です。」（著者のファイルから）

問題

聴覚損傷のある学生には彼の言っていることが理解困難な者がいます。これは脳性まひのような神経筋損傷の学生にもまた当てはまります。教員は言語障害の学生とコミュニケーションを試みるたびにクラスの内外で問題に遭遇することがあります。

「聞き取れない質問を学生がしたときにクラスでどうしたら良いのでしょうか？」

「私がこういう質問だろうと思ったことに答えるべきでしょうか、それとも単に、「質問が分かりません。後で再度質問してください。」と言えば良いのでしょうか？」

「学生に繰り返したり、言い換えるように頼むべきでしょうか？」

「クラスでの口頭発表についてはいかがですか？ どうしたらいいですか？」

「授業後や私の研究室でそれが起こったときにはその問題についてどうしたら良いでしょうか？学生に何回も書いたり、繰り返し返したり、言い換えたりするように頼むのですか、それともただうなずいて、苦痛を止めるために分かった振りをすべきなのでしょうか？」(著者のファイルから)

聴覚損傷の学生の言語障害

聴覚損傷のある学生の多くがまた言語障害をもっています。しかしながら、これは必ずというわけではありません。聴覚を失う前に話すことを学んでおり、上手に話せる学生もいます。

聴覚損傷の学生が話すことに困難をもつときには、彼らは異常にか細い声あるいは大声で単調な話し方をすることがあります。また、発音の不明瞭という問題は学生の話し言葉を決定的に分かりにくくしてしまいます。しかし、ときが経つと、学生の言っていることが分かるようになります。

聴覚損傷とは無関係な言語障害

学生が、聴覚損傷がなくても、話し言葉に問題をもつことがあります。ひどく吃る者がいます。発音に問題をもつ者(たとえば、脳性まひの学生)、非常に鈍い話し方をする者(たとえば、頭部損傷)、あるいは、適切な言葉を探す者(たとえば、学習障害)などがいます。ときに障害が学生の言っていることがまったく分からないほどひどいこともあります。

いかに教員は助けることができるか

ほとんどの教員にとって、学生が言っていることを理解できるようにするために時間がかかります。

「ただ聴くことを繰り返し、彼女が言っていることを理解しようと努力しました。」

「ときに、「君の言っていることが分かったかどうか分からない」と言い、繰り返すように彼女に頼みます。」

「理解できないとき、彼の質問を紙に書くように頼みました。」(著者のファイルから)

授業の心配事についていつでも話し合うよと学生に知らせるだけの教員もいます。授業で成功するために言語障害の意味と行うことができる修正について学生に話す者もいます。教員がまたときどき授業中に何らかの調整をすることもあります。

「彼が彼の時間がとれるように、クラス的环境をゆったりしたものにしました。」(著者のファイルから)

クラスの討議の間、言語障害のある学生にまず質問をし、その後答えるために数分あげることは助けになります。これは学生に彼らの答えを書く時間をあげたり、数秒の間答へについて考える時間をあげることになります。学生たちにこの余分の時間をあげることが、ときに、彼らに話し言葉についてのコントロールを良くすることになります。しかし、これらの可能性を

試す前に、教員は学生とさまざまな選択肢について話し合わなければなりません。

口頭発表はよく言語損傷のある学生にとっては問題になります。皆の前で話すことのストレスが話し言葉の支障を増幅するらしく、ことに皆に理解され難くなります。学生にある要請を免除することによって評価システムを変更する教員もいます。家庭でテープに吹き込んできたり、書いたものの発表に置き換えるとか、学生が準備してきたものを誰かが読むなどの工夫も行われることができます。

言語損傷のある学生に話すときには、彼らのために彼らの文章を完成させることを避けなければいけません。言語損傷のある学生の言葉遣いに慣れるのに通常少々時間がかかります。しかしときに、慣れが余り助けにならないこともあります。学生の話し言葉の理解が非常に困難なときには、学生に書くように頼む必要があるでしょう。

言語損傷のある学生には、また、運動の問題をもつ者もいます。彼らはタイプしたり、書いたり、手話を使うことができないこともあります。この場合には、彼らは、ヘッドポインター（頭の周りに固定したバンドに取り付けられたポインター）やマウスワンド（口にくわえ動かされる棒）とキーボードかタブレット付きのアルファベットを用いることによって彼らにコミュニケーションできるようにする装置を利用することになるでしょう。学生の中には、音声シンセサイザー機能付きのコンピュータを使う者もいます。

教員の感じ方

「自分が正しいことをしているかどうか分からなかった。」
（著者のファイルから）

教員が言語損傷のある学生を理解しないときには、ほとんどの人は非常に気まずく感じています。どうしたらよいか分からず、非常に不快に思います。

「彼女の言っていることが分かりません。今どうすべきでしょうか？」

「これはしたくない経験です。」（著者のファイルから）

その学生の言っていることを理解しようと努力した後で、一般に教員はもっと気持ちが楽になります。

「忍耐がいましたが、ついに私の「耳が訓練され」、彼女の言っていることが理解できるようになりました。」（著者のファイルから）

勸め

1. 学生の言っていることを理解するために時間をとって下さい。彼らに繰り返したり、言い換えたり、書いたりするように頼んで下さい。

2. 学生と、彼らのニーズや補完するために行えることについて話して下さい。彼らが聴きたいことがあるときにはあなたが答えられることを学生に知らせて下さい。
3. 授業中、学生のニーズに合わせてるようにして下さい（たとえば、自分は学生の質問は分かったが、クラスの他の者たちが分かっていないと思ったら、あなたの答えを言う前にその質問を繰り返して下さい）。
4. あなたの評価スキームに必要な調整をして下さい（たとえば、これが有用だとあなたと学生の双方が思うときには、口頭発表を書いたものでの発表に換える）。

(11) 学習障害と頭部損傷のある学生を教える

問題

うまく読めなかったり、目標やスケジュールを設定することが難しかったり、すぐに混乱して新しい考えを学ぶのが遅い学生は、大学に在るべきではないとほとんどの人たちは考えています。そうした学生は通常知的に低いか、怠け者か、やる気がないと見られています。学習障害と頭部損傷のある学生たちは、注意を集中したり、読んだり、書いたり、まとめたり、話し言葉を理解することに困難をもちますが、通常平均以上の知能で、しばしばやる気十分です。彼らが持っている問題は、愚かさや、やる気の欠如によるのではなく、情報を知覚し処理する仕方の困難によるのです。

学習障害は、情報を知覚し、処理し、変換し、系統立てることの難しさに関わる隠れたさまざまな損傷に対する広義の用語です。読み書きの困難をもつ学生は数字や文字あるいは語句を逆に書いたり、ときには完全にそれらをとばしたりすることすらあります。記憶、綴り、文法、書字、記号の操作、空間的組立、注意の集中、考えや概念やステップの系統だてに問題をもつ者もいます。このような学生たちは、読みに時間がかかり、書くのが苦手です。聴覚的情報を解釈したり理解するのが困難な学生もいます。

憶えておくべきことは、学習障害のある学生や頭部損傷のある者たちは遅滞ではないということです。情報が入力と出力の段階でただごちゃごちゃになるだけのこともあります。彼らは学習することはできますが、彼らが情報を同化する仕方と学んだことを実際に示すことができる方法が異なっていることもあります。また、これらの学生の多くがそれ以前の学校生活での欲求不満と意気をそいだ経験のために低い自己評価をもっています。学習障害の多くの学生たちは、以前にのろまとか怠け者と先生からさえ言われています。さらに、学習障害のある学生たちは、頻繁に「学習遅進児」やその他学業上の問題をもつ生徒たちと一緒に特殊学級にいれられた経験をもっています。

学習障害のある学生は、読み、書き、綴り、文法、数学、視覚的空間知覚、系統的記憶と聴覚的弁別で困難を示します。これは、彼らが授業のさまざまな局面で問題に遭遇するということを意味しています。すなわち、それらは、講義、読書、実験、宿題、レポート、試験などです。また、スケジュールを立てた

り調整すること（たとえば、定刻に教室に出席する、ノートを取りながら聴く）、注目時間、言語的メッセージと非言語的メッセージの混乱でも問題をもたらします。また、学生の能力には大きなばらつきがあります（たとえば、語彙では優れているのに、読みの技能が劣るとか、読みの技能は良いのに口頭での情報が理解できない）。学習障害のほとんどの学生たちは、学業のこうした局面すべてで問題をもつわけではありません。

学習障害の用語のもとに含められる学習困難の多様性は幅が広く、こうした障害の重篤さの幅も大きいのです。したがって、すべての学習障害の学生に同等に適用される勧めは余りありません。

いかに教員は助けることができるか

教員たちは、一人ひとりの特別な学習上のニーズについて学生と話し合い、授業の具体的目標を満たすためにできることとできないことを見つけ、これまでにその学生のために役に立っていたことと教員が助けることのできる方法を見つけるために学生と話さねばなりません。情報と支援の他の役に立つ源は、大学の学習あるいは個人教授センターや障害学生のためのサービスのコーディネイターでしょう。大学に学習技能センターがない場合には、カウンセリング部の扉を叩くことができます。

おもに聴覚的学習者の学生のためには、彼らは自分自身をうまく表現することはできますが、読んだり書いたりすることに問題をもつので、教員は視覚損傷の学生にふさわしいものに似た技法（たとえば、録音テープ、筆記試験の代わりに口頭試問

を行うなど）を使うことができます。おもに視覚的学習者で話し言葉に問題をもつ学生のためには、聴覚言語損傷の学生のために用いられるものに似た調整をすることができます。一般に、学習障害のある学生たちは、綴りのチェッカーや音声シンセサイザーのあるコンピュータによって大いに助けられます。

(12) その他の障害のある学生を教える

彼らのエネルギーのレベルや、記憶、移動、話し言葉、視覚筋肉の協応に損傷を与えることによって学生たちに影響し得る多くの病気や医学的な症状（たとえば、心臓疾患、アレルギー、関節炎、片頭痛、背中の痛み、尿疾患、呼吸障害、てんかん、癌、腎疾患、エイズ）があります。場合によっては、損傷の程度が、医学的症状の性質や投薬、あるいは、治療のために、日によってさまざま変動するということもあります。疾病の中には進行性で、年々悪くなるものもあります。これがその学生にとって情緒的な影響をもつことがあります。これら多くの症状での、医学的な関与のために、学生の中には、頻繁に授業を欠席したり、この手引の他のところで考察したのと同じような調節を必要とする者もいます。また、特別な調節を必要としない者もいます。したがって、問題とその解決について学生と話し合うことが、効果的な指導と学習のためには欠かせません。

4. 憶えておくべき重要事項

次のリストはこの手引に掲げた示唆の要約です。それに加えて、学習指導過程を促進するために教員にできることについて教員と学生の双方によってあげられた示唆の詳細を述べます。これらの示唆の多くは、この手引の他のところでは述べられておりません。ここに掲げられる話は、障害学生を教えている教員が出会いがちな幅広い経験と困難に適応するための示唆を盛り込んでいます。

(13) 教員にできること

授業の前と学期の始め

1. 最初の授業の間に、特別の準備や配慮を必要とする者は申し出るように言って下さい。

2. 経験を積んだ同僚、学生、団体、資料文献から、あなたの授業での学習に学生の障害がどのように影響するかをつかんで下さい。

3. 障害学生のためにあるサービスについて知り、必要な装置について同僚と運営者と話し合い、使える装置とリソースについて学生に話して下さい。

4. 学生があなたのところへこない場合には、その学生のところへ行って、調整が必要かどうか尋ね、あなたが助けることができることを述べて下さい。

5. 学期の始めに学生と会い、その後定期的に会うようにしてください。授業の他に時間を割いて下さい。

6. 授業の概要を話し、授業の内容と求められることを明確に説明し、必要な読んでおくべき資料についてはっきり述べ、学生が前もって計画を立てることができるように学期の始めにこうした情報を提供するようにして下さい。

7. 学習指導の別の仕方について学生と話し合い、力量と弱点を考慮にいれ、適宜個別の調整（たとえば、講読の授業や個別プログラムを与える、その学生のために視聴覚教材の特別な一覧を計画する）をして下さい。

8. 必要な調整をするのを助けるために使えるもの（たとえば、FMマイクrophon）について学生と話し合ってください。

学期中

1. 一般的に良い教師であるように特別の努力をして下さい（たとえば、講義のノートを分かりやすくする、宿題を明確にする、学生に対処するときには心を開く、個々の学生のニーズ

を理解しそれに合わせる)。

2. 宿題と試験の内容と様式に関して柔軟にしてください (たとえば、口頭、点字、録音、筆記)、そして、適宜余計の時間をあげてください。

3. 学生にあなたとの連絡を保つように励ましてください (たとえば、「問題があったら、私のところへ会いにきなさい」)。

4. 他の学生が助けられるように工夫し (たとえば、移動、個別教授、勉強、リーダー、ノートテイキング)、彼らに障害学生と交わることを奨励してください (たとえば、ペアを組んで作業をする学生を指名する、小グループで学生に作業をさせる)。ノートテイキングなどでクラスメイトを見つけるのを助ける必要がある場合には、彼らを助けてあげてください。

5. 障害学生に座る場所の選択を認めてください。

6. 障害学生に、講義のテープをとることが認められ、誰かノートをとる人をもつことができ、授業に通訳を連れてくれるということを知らせてください。

7. 学生を励まし、優れた作品にはコメントしてください。

8. 問題について学生と話し合ってください (たとえば、度重

なる欠席、クラスの活動への参加の欠如、継続的に他の者の邪魔になるような不適切な社会的行動)。

9. ボランティアの援助者がまずかったり、学生のために余りにも多くのことをしているような場合には、学生とボランティアと一緒に話し合ってください。

10. 適宜、一層の助けのために個別教授サービスや学習センターへ行くように学生に勧めてください。学生が授業中に聞き落としたことを補うために追加の読物を示唆してください。

視覚損傷のある学生

1. 必要な教材 (たとえば、試験、宿題、手渡す資料) が、点字、大きな印刷文字、録音テープなどで得られることを保障してください。

2. アイデアを伝えるために、触れるモデル、視覚に頼らない地図、複製品などを用いてください。

3. 黒板やOHPに書いたことを大声で言ってください。

聴覚言語損傷の学生

1. 講義はゆっくりと大声で行ってください。口が手や本で見えなくならないようにしてください。必要に応じ繰り返してください。学生の方を向き、黒板を向かないで、学生の後ろに立つこ

とを避け、クラスの前を行ったりきたりすることを避けて下さい。必要な資料はすべて黒板やOHPのトランスペアレンシーにはっきり、すっきりと書くようにして下さい。お髭をはやしているときには、唇を読めないために、あなたの言っていることが聞こえない学生にことに気を付けて下さい。

2. 効果的にコミュニケーションするために忍耐強く、時間をとって下さい。あなたが彼らが言っていることが理解できないときには、学生に繰り返すようにあるいははっきり言うように頼んで下さい。聴覚損傷の場合には、疑わしいときには、その学生があなたの言っていることを分かっているかどうかチェックして下さい。

3. タイプあるいは印刷したメモを手渡して下さい。

4. 拡声システムを活用して下さい。

5. その学生がそれを聴くことができない場合には、他の学生の質問を繰り返して下さい。

6. 学生に言語損傷があり、あなたが授業中に学生に話したり、読んだりさせる場合には、彼らがクラスの中で話すことに平気かどうか確かめるために個別にチェックして下さい。

運動損傷のある学生

1. クラス、実験、建物、野外活動の場などが、アクセス可能なところであることを確認して下さい。

2. 車椅子使用者にとって教室や実験室の設備が適切なようにして下さい。

3. ときに遅刻しても、運動損傷のある学生に出席を認めて下さい。

一般

1. 支援をして下さい、しかし心配し過ぎないで下さい。可能なときはいつでも、他の学生と同じようにその学生を扱って下さい。その学生が学ぶ平等の機会をもてるようにして下さい。同じ扱いが「平等」の扱いではないことを覚えておいて下さい。

2. 彼らが授業の内容を修得したことを証明する平等の機会を与えることによって、学生の成績を評価するときに調整をして下さい。しかし、障害学生の場合に低い質のものを受け入れたり、学生が努力したというだけで安易に合格点を与えないようにして下さい。

3. 彼らが自分自身ででき、やりたいことを学生に代わってすることによって過剰に補完しないようにして下さい。

4. 学生の既往歴を根掘り葉掘り調べたり、診断について聴

いたりしないで下さい。あなたの授業でその学生がやっていける能力を評価するために必要な情報に限って下さい。

5. 授業中に特別の注意を向けることによって彼らを目立たせ、学生を辱めないようにして下さい。

6. 障害のある学生に「見る」「聴く」「歩く」などの日常語を使って下さい。

7. 学生にあなたの授業をとることを諦めさせることはしないで下さい、もしも問題が予測されたら、これらについて話し合い、彼ら自身で決心させて下さい。彼らは多分自分の力と限界をあなたよりもよく知っています。

(14) 大学にできること

大学の支援なしで教員と学生がやれるのはここまでです。障害のある学生が出願するのを妨げたり、学生の行く手に克服できない物理的な運営上の障壁を置き、学生と彼らを教えている教員にとって必要なサービスを提供しない大学は、学問の世界に、障害のある学生はキャンパスで歓迎されていないというメッセージを伝えています。

カナダとアメリカの両方で、差別的な運営方針に対する最低の法的な防御があります。本質的に、これらはただ大学に、障害の有無について入学志願者に尋ねることを禁じているだけで

す。しかしながら障害のある学生の多くが、入学志願をする前に大学と連絡をとり、多くの学科や学部が入学前の面接を行っています。そのような場合、その法律の精神が行きわたっていることをただ望むだけです。

感覚や身体能力のどちらかを特に求める専攻についてはどうでしょうか？視覚損傷の学生が化学者や工学者になれるでしょうか？聴覚損傷の学生や車椅子使用者が医師になれるでしょうか？多くの成功例にも拘らず、多くの大学が今でもこうした問題と戦っています。

大学が必要なサービス、装置、リソース、建築物や施設を提供しているかどうかを確かめ、スタッフや教員の研修や敏感に対応できるようにするプログラムを実施したり、あるいは、学生の団体を設けているかどうかによって大学側の態度が推し量れます。もちろん、ニーズが満たされるスピードも重要な指標です。

文献は、ほとんどの大学が障害学生に調節を行う努力をし、過去10年間にさまざまな有効な変更が行われてきたことを示しています。しかし、依然として、大学に障害学生に完全にアクセスできるようにさせるためになされなければならない作業が多く残っています。以下のリストは、障害学生と彼らの教員たちを助けるために大学ができることをあげた私たちの研究の一つからのものです。

次のリストは広範にわたります。多くの大学が、次に掲げるサービス、施設、装置、リソースのすべてを提供することはできないでしょう。勧めはすべてか無かの状況を示そうと意図す

るものではありません。勧めが多く従われれば従われるほど、その環境は、障害学生と彼らを教えている教員の双方にとって一層やさしいものになるのです。

サービス

1. 障害学生のためのセンターを設立し維持する。それは、(ア) 障害学生とその教員のための自由に出入りできるセンターとして機能する。(イ) サービス（たとえば、リソース、カウンセリング、専門的サービス、障害学生と教員に協力する人、さまざまな障害に精通した専門家との連絡）を提供する。(ウ) 情報（たとえば、さまざまな障害に関する、指導法に関する）の提供。(エ) 「意識向上」と「感覚磨き」プログラムの主催。

2. リーダー、ノートテイカー、図書館でのアクセスヘルパー、タイピスト、点字翻訳者、トイレで助ける援助者、ロッカー、移動一般などのボランティアあるいは有給の職員がいるようにする。

3. 実行可能な障害学生グループの設立と運営を助ける支援を行う。

4. 個人教授を提供する。

5. 移動の助けをする（たとえば、キャンパス内、家庭からの通学）。

6. 奨学制度を設け奨学金で助ける。

7. 専門的支援システムを利用できるようにする（たとえば、サービスの調整、聴能学専門家、医学的助言者、カウンセラー、学業助言者など）。

8. 障害のある学生の出席を考慮にいたった防火手続きの改善。

9. 頻繁に活用されるリソース資料や文献へのアクセスを容易にするように実験室や図書室内に適切な装置を備えた場を設定する。

施設

1. 図書室、教室、実験室、さまざまな建物への車椅子のアクセシビリティを保障する（すなわち、可能ならば一階の教室、階段をランプにするなど不必要な障害物を置き換える、アクセス可能にする、たとえば、入口、電話、ドアのハンドル、トイレ、水飲み場、食事、電気のスイッチ、鉛筆削り、ロッカー、エレベータのボタンなど）。

2. 車椅子を使用している学生のために適切なランプの提供。

3. エレベータやエスカレータが障害学生によって使え、これらへのアクセスが容易なようにする（必要ならば専用にする）。

る)。

4. 車椅子に合わせた適当な高さの机, 椅子, テーブル, 画架, スタジオ機器, 実験室の設備を提供する。
5. 勉強と試験のために静かな, 採光の良い部屋を提供する(すなわち, (騒音に対し) カーペットを敷いた, 音のしない, ちらつかないライト (聴覚損傷で視覚損傷の学生によって必要)。
6. 柔軟性のある教室の座席の設定の提供。
7. 使用されていないときに車椅子を格納する部屋を決める。
8. 視覚損傷の学生のための物理的調整を行う (たとえば, 階の音声表示のついたエレベータ, カフェテリアでの点字メニュー)。
9. 特別に装置を備えた会議の場所の提供。

装置/リソース

1. テープレコーダー (普通のもの, ボリュームが高いもの, 小型のもの, 4トラックのもの)。
2. その他の特別な装置 (たとえば, 録音装置, 音声表示計

算機, taillon slates, コンピュータ (記号数字機能, スペリングチェッカー, 音声シンセサイザー付き), ノートテイキング, 紙, 増幅機付き特別電話, Visualtek)。

3. 教室用視聴覚装置 (たとえば, マイクロフォン, FM システム, 拡声器, トランスミッター/レシーバー, 録音のための優れた施設, 有線文字解読機, 実体投映機, 鮮明なOHPトランスペアレンシー)。
4. 点字本と録音本。
5. タイプライター。
6. 点字ライター。
7. 緊急時と破損のための装置 (たとえば, 車椅子のスペア松葉杖のスペア, 杖のスペア, 補聴器の電池, 車椅子のバッテリー充電機, 録音テープなど)。
8. その他のリソース: ろうの学生のための映画やスライド (たとえば, 字幕付き映像), 視覚損傷の学生用の触覚モデル (たとえば, 生物学, 化学用)。

その他の勧め

1. 大学のコミュニティを障害学生の存在にやさしくする研

修やセミナーの開催。

2. 入学と登録手続きに変更を加える（たとえば、障害学生を一層受け入れる、障害学生の記録の保存、登録での優先、実行可能なスケジュールの用意を助ける、現場でのオリエンテーションを行う、一つのキャンパスで授業を受けられるようにする、学生が特別の助けや施設を必要としているときには事前に教員に知らせる、教員が事前に学生にどの本が必要かを話せるように教員と学生との間の会合を設営する、フルタイムの学生の身分を損なうことなく学生に授業の負担を減らすことを認める、障害学生の特定の授業への出席を促進する）。

3. 歓迎する、開放的な雰囲気と、教員と学生のニーズに速やかに応える運営をするようにする。

4. 研究と討論のためのフォーラムの提供（すなわち、教員と専門家に障害学生の指導で遭遇した経験と問題への解決法を分かち合うことを勧める）。

5. 教員に、自分の授業を受講している障害学生を助ける道を探す義務が教員にはあることを示唆する。

6. 障害のない学生のための手話と点字の補完的な授業を行う。

7. あらゆるレベルで、リソースの改善と人権の擁護をする。

(15) おわりに

明言されませんでしたがこの手引の中でまとめられた勧めによって暗に示されていることは、障害学生の効果的な指導のためのほとんどの示唆は障害のない学生の指導にも同様にうまく適用されるということです。音声上鮮明でよく計画された講義から、早期に明確にされた読本や宿題から、宿題や試験の内容と様式での柔軟性からすべての学生たちが利益を得ます。

学生から専門家であり「それすべてに通じている」と期待されている教員は、しばしば、障害学生を効果的に教える自分の能力について疑いを抱き、心配しています。自分の分野で専門家である教員は特別のニーズのある学生のために自分の授業に最善の調整を行う方法での専門家ではありません。ここでは、多くの事例で、学生が専門家なのです。可能な解決についての話し合いが、学習指導過程を最適にし、学生と教員がともに快適になるためには明らかに必要です。そうした話し合いの間に、教員は、障害学生が一般にとっても敏感というわけではなく、適切な行動について不確実性を認めることが、教員と学生の双方にとって軽蔑されることではないことに気づくこともあります。

双方が、双方の善意と公正さをもって、途方にくれ、試行錯誤し、通常、教員と学生はやっていきます。ときに、障害学生のためのサービスのコーディネイター（あるいは、障害学生と

その教員に対してあなたの大学で責任をもっている人)に相談することができます。これらの学生サービスの専門家は、あなたが経験しているのと同じ多くの問題に遭遇しており、彼らは大切な専門とリソースを駆使することができます。

もちろん、障害学生と彼らの教員のあらゆる学業と授業の心配が話し合いで解決できるというのはあさはかで単純過ぎます。問題によっては誰にも受け入れられる解決がないこともあります。また、「悪い」教員がいるように、「悪い」学生もいます。しかし、悪い学生は、ほとんどの大学で大勢いるわけではありません。

場合によっては、教員が、障害のある学生とどのように効果的に関係をもったら良いか分からないこともあります。彼らは助けたいのですが、どうしたら良いか分からず、学生に近づく気持ちになれないのです。また一生懸命に試み、善意から、故意ではなくひいきにし、学生に過剰のことをするというのもあります。そうした行動を屈辱的で不満にさせることと見なしている学生たちにとってはしばしば腹立たしく思われる行為です。

こうした問題に対する最善の解決は、また、学生と教員が一緒に話し合うことです。学生がそうした話し合いを始めない場合には、教員がすべきです。ときに難しいのですが、私たちの研究は、教員と学生の間話し合いが学習指導の問題を解決するもっとも効果的な道であり、もっとも効果的な仕方ですべての学生を教育することになることを示しています。

5. リソースと文献

(16) 用語集

学生の診断の具体的名称を知ることは、必ずしも常に効果的な指導のために必要とは限りません。教員は医学的診断によって導かれるべきではなく、その教員の授業でのその学生の具体的なことでできないことによって判断されるべきです。それにも拘らず、障害の性質とその意味するところを知っていると役に立つことがあります。したがって、一般的な障害を起こす医学的症状の簡単な概要を次に掲げます。

白内障 (Cataracts) : 先天性あるいは後天性の眼のレンズのくもり。視覚的問題を起こす。

脳性まひ (Cerebral Palsy) : CP は脳の各部に影響を与える先天性の症状です。進行性ではありませんが、運動、視力、話し言葉、聴覚、手指の協応の問題を起こします。CP の学生はまたけいれんを経験することがあります。これがさまざまな場面で学生たちがやれることに大きな多様性を生み出します。

嚢胞性繊維症 (Cystic Fibrosis) : CF は、食物を適切に消化

する身体能力に影響する遺伝症状です。それはまた一層の医学的問題を引き起こす肺の中の粘液の塊をつくりま

す。

尿症 (Diabetes) : インシュリン生成物によって引き起こされ、この症状の結果、疲労と移動と視覚の問題が生じます。

緑内障 (Glaucoma) : これは過度な眼圧の症状です。先天性のこともありますし、人生の後期に獲得されることもあり、痛みと重度の視覚の問題を引き起こします。盲も含まれます。

頭部損傷 (Head Injury) : このタイプの損傷は、幅広い移動や協応、視覚、聴覚、話し言葉、記憶や情緒的統制の問題を引き起こすことがあります。

学習障害 (Learning Disabilities) : この表現は、情報の知覚、処理あるいは伝達を妨害するさまざまな障害をいう総称です。原因は、分かっていませんが、通常誕生から現れます。一般的なタイプの学習障害には、

計算困難 (Dyscalculia) : 算数の障害

書字困難 (Dysgraphia) : 手書きの障害

読字困難 (Dyslexia) : 読みの障害

綴り困難 (Dysorthographia) : スペリングの障害

母性風疹 (Maternal Rubella) : 妊娠中の母親がかかったドイツはしかが、聴覚やときに視覚損傷を起こすことがあります。

多発硬化症 (Multiple Sclerosis) : MS は20歳から40歳の間に通常明らかになる症状です。これは神経系に影響を及ぼし、一連の進退を表す進行性の疾患です。障害を受けることのある能力には、スタミナ、上下肢の動作、視力、聴覚、内臓機能があります。MS の突発性の性質のために、学生はある日は健康的に見えるが次の日には車椅子にしていることがあります。

筋萎縮症 (Muscular Dystrophy) : この遺伝症状は進行性で、筋肉の統制に悪影響を及ぼします。それはしばしば筋肉の衰退を起こし、運動損傷、協応の問題、けいれんなどを起こします。MD のある多くの人々もまた車椅子を使用しています。

下肢まひ (Paraplegia) : この症状は、通常脊椎への事故による損傷により、下肢のまひを引き起こします。それは移動の問題を起こし、通常車椅子の使用を必要とします。

四肢まひ (Quadriplegia) : 事故による脊髄の損傷によって、この症状は、上下肢のまひあるいは統制の喪失と結び付いています。頭部の動きは通常残っていますが、学生は

通常電動車椅子を使用し書字の困難をもちます。

水晶体後線維増殖症 (Retrolental Fibroplasia) : RLF は一般に出生直後の過剰な酸素供給によって起こります。それは、眼球のレンズの後ろにはん痕を生じさせます。これが、眼球の発達を妨害し、視覚損傷を起こします。

色素性網膜炎 (Retinitis Pigmentosa) : この遺伝障害は進行性で、網膜の硬化によって特徴づけられます。夜盲、トンネル盲、ときには、盲を起こします。

二分脊椎 (Spina Bifida) : この先天性症状は、脊椎の閉鎖未完によって起こされます。この障害は進行性ではありませんが、しばしば移動の問題を起こします。

(17) リソース

AHSSPE (Association on Handicapped Student Service Programs in Postsecondary Education). P.O.Box 21192, Columbus, Ohio 43221, U.S.A.

CRCD (Canadian Rehabilitation Council for the Disabled). One Yonge St., Suite 2110, Toronto, Ontario, Canada M5E 1E5.

HEATH Resource Center (Higher Education and Adult

Training for People with Handicaps—The National Clearinghouse on Postsecondary Education for Handicapped Individuals). One Dupont Circle, N.W., Suite 800, Washington, D.C. 20036-1193.

McCloskey, L. & Doe, T. (1987). EPIC—Educated People in Control: An instructional text for disabled students, administrators and institutions in post-secondary education. Ottawa, Canada: National Educational Association of Disabled Students (NEADS).

Fichten, C.S., Goodrick, G., Amsel, R. & Libman, E. (1989). Students and their professors: A guide for the college student with a disability. Dawson College, Montreal, Quebec, Canada.

NEADS (National Educational Association of Disabled Students). 4th Level Unicentre, Carleton University, Ottawa, Canada K1S 5B6.

(18) 文献

Amsel, R., & Fichten, C.S. (in press). Interaction between college students and their professors: A comparison of students' and professors' views. College Student Journal.

Amsel, R., & Fichten, C.S. (1989). Interaction between disabled and nondisabled college students and their professors: A comparison. Manuscript submitted for publica-

tion.

Amsel, R., & Fichten, C.S. (1988). Interaction between disabled and nondisabled college students and their professors: A comparison of professors' views. Presentation at the S.M. Dinsdale International Conference on Rehabilitation, Ottawa, Ontario. Abstracted in the Canadian Journal of Rehabilitation, 1 (4 Supp.), 57-58.

Amsel, R., Fichten, C.S., Goodrick, G., Libman, E., & Tagalakis, V. (1989, June). Teaching college students with disabilities: Tips for professors. Presentation at the 4th Canadian Congress of Rehabilitation, Toronto, Ontario, Canada.

Fichten, C.S. (1988). Students with physical disabilities in higher education: Attitudes and beliefs that affect integration. In H.E. Yuker (Ed.), Attitudes toward persons with disabilities (pp. 171-186). New York: Springer.

Fichten, C.S., & Amsel, R. (1988). Interaction between disabled and nondisabled college students and their professors: A comparison of students' views. Presentation at the S.M. Dinsdale International Conference on Rehabilitation, Ottawa, Ontario. Abstracted in the Canadian Journal of Rehabilitation, 1(4 Supp.), 58-59.

Fichten, C.S., Amsel, R., Bourdon, C.V., & Creti, L. (1988). Interaction between college students with a physical

disability and their professors. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 19(1), 13-20.

Fichten, C.S., Bourdon, C.V., Creti, L., & Martos, J.G. (1987). Facilitation of teaching and learning: What professors, students with a physical disability and institutions of higher education can do. NATCON (Special Edition—Vocational counseling and rehabilitation), 14, 45-69.

Fichten, C.S., Goodrick, G., Amsel, R., Libman, E., & Tagalakis, V. (1989, June). Factors influencing effective and ineffective interaction between college students with disabilities and their professors. Presentation at the 4th Canadian Congress of Rehabilitation, Toronto, Ontario, Canada.

Goodrick, G., Fichten, C.S., Amsel, R., Libman, E., & Tagalakis, V. (1989, June). Relating effectively with professors: Tips for college students with disabilities. Presentation at the 4th Canadian Congress of Rehabilitation, Toronto, Ontario, Canada.

