

専門研究B

小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童 生徒等に対する指導・支援に関する実際的研究

(平成23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

国立特別支援教育総合研究所の視覚障害教育研究班では、平成 22 年度に専門研究 B として「小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究」を実施し、平成 23 年 3 月に研究成果報告書を作成いたしました。

本年度におきましては、継続研究の位置づけとして平成 22 年度の研究成果を踏まえ、いわゆる特別支援学校のセンター的機能にかかる取組に関して、実態調査等によって明らかとなった全国の視覚障害者を教育する特別支援学校（以下、「盲学校」と記す。）における先進的な取組や特徴的な取組をグッドプラクティスとして取りまとめました。

また、盲学校のセンター的機能の一環として各学校において実施されている地域支援に関して、先進的な取組を行っている盲学校の協力を得て、その実際について把握するとともに実践上の課題を明らかにすることを試みました。

さらに、昨年度に取りまとめた専門研究 A「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する研究－」（研究代表者：松村勘由）の研究成果の中から盲学校に関わる部分について更なる分析を加え、盲学校におけるセンター的機能について全体的な特徴を明らかにすることを試みました。

小・中学校の通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒に対する指導・支援の状況の把握と課題の整理については、支援体制の状況の把握とともに、感覚代行機器等の使用状況等についても事例を通して取り上げています。また、今回は一人の全盲児童の小学校在学中の 6 年間に渡る関わりについても、縦断的な視点から総括するという試みも行っています。

折しも、特別支援教育の在り方に関する特別委員会の合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおいて、障害のある子どもたちに対する合理的配慮の定義やその具体的内容が検討されております。このような経緯を踏まえると、障害のある子供たちに対する理解啓発が教育の分野はもとより広く社会一般に広がっていき、今後は地域の小・中学校等で学ぶ視覚障害のある児童生徒等が一層増えていくことが予想されます。

このような状況を見据えた今こそ、これからの盲学校が果たすべき役割は支援の必要な児童生徒の在籍校の如何に関わらず、県下や管轄下の視覚障害のある子どもたちを遍く支援していくことだと考えます。

本研究報告書が、各盲学校におけるセンター的機能の一層の充実のために、何らかの形で一助となることを願っております。

また、本報告書をご一読いただき、皆様の忌憚のないご意見等をいただければ幸いです。

最後になりますが、本研究の遂行にあたりご多用中にもかかわらず訪問調査等に快く協力してくださいました各盲学校の学校長ならびに、取組の説明や校内見学等にご協力をいただきました諸先生に心より感謝申し上げます。

研究代表者 教育相談部総括研究員 田中 良広

目 次

はじめに

I 研究の概要	1
1. 研究の趣旨及び目的	1
2. 研究の方法	2
3. 研究体制	4
II 連携を軸とした地域支援の現状－アンケート調査の分析から－	5
1. 地域への支援の仕組みと機能から	5
2. 平成 22 年度研究の調査概要	5
3. 関係機関等との連携に焦点を当てた盲学校の地域支援について	6
4. 連携を軸とした地域支援の現状から見えてきたこと	10
III センターの機能に関する先進的な取組例	12
1. 支援センター	12
2. サテライト教室	15
3. 支援籍を活用した交流及び共同学習の取組	18
4. 県下の視覚障害のある児童生徒の把握に関する県教育委員会との連携	23
IV センターの機能に関する課題の解決に向けた提言	28
1. 校内支援体制の充実に向けて	28
2. 視覚障害教育における専門性の担保と継承に向けて	29
3. 予算確保の状況に大きく影響を受けない地域支援の在り方を目指して	31
4. 視覚障害のある児童生徒等の把握に向けて	33
V 小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の事例について	35
1. 小・中学校在籍視覚障害児童生徒の状況と支援-感覚代行ツールの活用の実態把握と課題に視点を当てて-	35
2. 通常の学級に在籍する全盲児童の縦断的な学校生活の振り返り	49
VI 総合考察	68
資料：訪問調査等により協力をいただいた特別支援学校（盲学校）一覧	74

I 研究の概要

1. 研究の趣旨及び目的

本研究は平成 22 年度に実施した専門研究 B「小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究」（以下、「平成 22 年度先行研究」と記す。）の後続研究として位置付けられるものである。すなわち、昨年度に実施した質問紙による実態調査、及び訪問調査によって明らかとなった課題について、その解決の方策等を提案するものである。

本研究の目的は以下の 2 点である。

- (1) 視覚障害者を教育する特別支援学校（以下、「盲学校」と記す）における、いわゆるセンター的機能の課題等について、その解決の方策等を提案すること。
- (2) 小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒に対する指導・支援について、それを充実させるための方策を提案すること。

本研究の学校教育現場、特に盲学校や視覚障害のある児童生徒を指導している小・中学校への寄与については、以下の諸点が挙げられる。

平成 22 年度先行研究においては、各盲学校がその実態に即してセンター的機能を発揮していることや、小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒への指導・支援が相応に行われていることが確認された。その一方で、センター的機能に関してそれぞれの盲学校で抱えている課題も明らかとなった。

センター的機能の発揮については、今般の学習指導要領でも取り上げられていること、また、障害者の権利に関する条約に関わり、障害のある子供たちが地域の小・中学校等で学ぶことに対する理解啓発が進むことにより、特に通常の学級においては、これまで以上に一人一人のニーズに応じた対応が求められること等を踏まえると、特別支援学校が果たすべき大きな役割の一つである。

したがって、各盲学校においてセンター的機能を有効に発揮するための方策や創意・工夫を全国の盲学校が共有することにより、全国的に質の高いサービスや支援を行うことの意義は大きいと考える。

また、これらの特別支援学校（特殊教育諸学校）が地域の小・中学校等を支援するという考えや実践については、諸外国においても論じられている事柄である。

一例を挙げれば、平成 21 年 12 月に本研究所が主催して実施された第 30 回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー（The 30th Asia-Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs）では、オーストラリア代表が特殊教育諸学校における地域支援の役割の重要性について、普通学校で学んでいる障害のある学

生は、専門的な指導法や就労に関する情報等が不足しがちであることから、特殊教育諸学校がそれを補うような形で連携を図っていく必要があると述べている。さらに、発表後の意見交換では、インクルーシブ教育が進むことにより特殊教育諸学校以外の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒が増えることを考えると、各盲学校がその実情に応じてセンター的機能を充実させることは極めて重要であるとの見解であった。

2. 研究の方法

本研究は平成 23 年度の 1 カ年研究である。上記の「1. 研究の趣旨及び目的」で掲げた 2 つの目的に対応した研究チームを編成して研究を遂行した。以下にその研究チームとその方法、研究遂行にかかる訪問調査の概要を示す。

＜研究チーム＞

(1) 盲学校におけるセンター的機能の課題等に関する課題解決等検討チーム

平成 22 年度先行研究においてセンター的機能の充実に向けた課題や都道府県教育委員会等に対する要望として、①盲学校における指導の専門性とコーディネーターの力量の担保と人材の育成、②全校体制（全教職員の共通理解）としての取組の重要性、③地域支援に関わる教員の定数外措置、④予算の確保、⑤通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒等の把握、⑥関係機関との連携が挙げられた。さらに、サテライト教室や副籍・支援籍なども課題となっていることが明らかとなった。

これらのことから、上述した課題について先進的な取組や工夫を行っている盲学校について、訪問調査によりその実態を明らかとし、グッドプラクティスとして取りまとめる。

また、質問紙調査の結果から、特徴的な取組を行っている学校を抽出し、その校内体制や人員配置など、センター的機能の充実に向けた取組の成功要因を考察して取りまとめる。

(2) 小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒に対する指導・支援に関する現状の把握と課題解決検討チーム

平成 22 年度先行研究では、通常の学級に在籍する視覚障害のある児童について、学習活動においては授業中の読み書きや教材・教具の使用に多くの時間がかかることや、他の大勢の児童から多様な刺激を受ける状況やその促進の方法、他の児童との関わり合いの具体的様相及び対応、関係者の理解啓発の方策など、いくつかの枠組を設定し、具体的資料を提示して整理した。

本研究においても、その課題や解決策についての枠組みや観点の整理を行うこととするとともに、学習状況を感覚代行機器の活用や支援体制に関わる課題等の視点で取りまとめることとする。そのために視覚障害のある児童生徒が在籍している小・中学校を訪問し実態を把握する。

＜訪問調査の概要＞

（１）センター的機能に関する訪問調査

①調査の目的

センター的機能の充実に必要と考えられる以下の事項について、平成 22 年度先行研究により明らかとなった創意・工夫を行っている盲学校を訪問し、その詳細について把握すること。

②訪問調査の視点

- ・ 県下（管轄地域）の視覚障害のある児童生徒数を客観的に把握している学校
- ・ 副籍や支援籍の制度を導入して、効果的な運用を行っている学校
- ・ サテライトや分教室等を設置し実地的な運営を行っている学校
- ・ 通級指導教室を設置して、実地的な運営を行っている学校
- ・ 支援センターを併置するなど、センター的機能に関する校内体制が充実している学校
- ・ その他、特徴的な取組を行っている学校

③調査の対象

質問紙調査から先進的、特徴的取組を行っていると思われる盲学校（５校～１０校程度）

④調査の時期

平成 23 年 9 月～12 月

⑤調査の方法

訪問による実地調査及び関係資料の収集

（２）小・中学校在籍視覚障害児童・生徒についての実地調査

①調査の目的

小・中学校に在籍している視覚障害のある児童・生徒について、学習面（教材の使用状況を含む）、生活面、サポートする関係者・機関等の当該児童・生徒への関わり方等を明らかにすること。対象児童・生徒については、可能であれば盲児童・生徒と弱視児童・生徒それぞれの状況の違いも明らかにする。学習面については、各教科による相違も明らかにする。生活面では、移動（歩行）等の日常生活動作、他の児童・生徒とのコミュニケーションの状況等を明らかにする。サポートする関係者・機関については、学級担任、保護者、弱視特別支援学級、弱視通級指導教室、特別支援学校（盲学校）によるサポートの状況を明らかにする。

②訪問調査の視点

- ・ 読み書き、教材・教具の取り扱い等、視覚障害のある児童生徒が小・中学校で学習を進める上で「時間がかかること」の状況を調べ、その対応を検討する。
- ・ 視覚障害のある児童生徒が通常の学級に在籍することの意義の一つとして他の大勢の児童生徒から多様な刺激を受けるということが挙げられるが、その状況やその促

進方法を調べる。あわせて、他の児童生徒との関わり合い実際や友人関係を深めるための方法等についても調べる。

- ・視覚障害のある児童生徒を受け入れる通常の学級の担任の状況を取り上げて、そのために必要な知識、技能等を調べる。

③調査の対象

小・中学校に在籍している盲児童生徒、弱視児童生徒それぞれ数人程度について訪問調査を実施する。

④調査の時期

平成 23 年 5 月から 12 月まで、随時実施する。

⑤調査の方法

訪問による実地調査

3. 研究体制

研究代表者

田中 良広 (教育相談部)

研究分担者

澤田 真弓 (教育研修・事業部)

金子 健 (企画部)

大内 進 (教育支援部)

土井 幸輝 (教育情報部)

研究協力者

香川 邦生 (前健康科学大学・教授)

澤田 晋 (筑波大学附属視覚特別支援学校・校長)

三谷 照勝 (東京都立文京盲学校・校長)

吉田 道広 (文部科学省特別支援教育課・特別支援教育調査官)

野戸谷 睦 (北海道立特別支援教育センター・視覚障害教育室長)

Ⅱ 連携を軸とした地域支援の現状

－アンケート調査の分析から－

本章では、盲学校の地域への支援の現状と課題について、特に関係機関等との連携に焦点を絞って整理する。

1. 地域への支援の仕組みと機能から

平成 22 年度先行研究において、盲学校の地域への支援の仕組みと機能についてアンケート調査により現状と課題を明らかにしてきた（平成 22 年度研究成果報告書第 2 章）。

その中で盲学校のセンター的機能を充実させていくための重要なポイントとして、「学校全体として組織的に取り組む」ことが挙げられている。人的措置の必要性はもちろんあるが、全職員がいかに役割を分担し情報共有と連携をしていくのか、その組織作りと運用が重要となっている。

また、時代の要請から、視覚障害の相談・支援だけではなく、複数の障害を対象とした相談・支援をしていかなければならない現状がある。現に総合支援学校に移行した盲学校以外でも複数の障害種への相談・支援を実施している実態が調査からも明らかになっている。様々な相談・支援に対応していくための専門性の確保や他障害を専門とする特別支援学校との連携の体制作りなどの取組が必要となる。

さらに、県下 1 校の盲学校が多い中、広域支援の限界を感じている盲学校があり、広域支援のための様々な機関等との連携や新たなシステム作りの必要性が明らかになってきている。

これら明らかになった現状と課題をみると、「連携」というキーワードが浮かび上がってくる。そこで本章では、平成 22 年度先行研究のアンケート調査の中から「連携」に視点をあてて再度分析を試みた。

2. 平成 22 年度研究の調査概要

平成 22 年度先行研究で分析したアンケート調査は、平成 22 年度専門研究 A 「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究」において実施した調査（以下支援システム調査）の一部である。この支援システム調査の目的は、特別支援学校における在籍者への対応及びセンター的機能に関わる校内体制など、特別支援教育における支援システムの状況を把握し、今後の特別支援教育システムの充実に向けた取組の課題を整理することにあった。調査対象は、全国の特別支援学校（分校を除く 944 校の悉皆調査）であり、回答者は、校長あるいは校長が指名する教職員で学校全体の状況を把握する立場にある者である。調査の基準日は、基本的事項については平成 22 年 5 月 1 日とし、必要に応じて各調査項目に断りを入れた。調査内容は以下の通りである。

第1部 校内外との連携の仕組みと機能

第2部 校内支援の仕組みと機能

第3部 地域支援の仕組みと機能

第4部 支援システムの充実への取組の成果と課題

本調査の回収率は76%（944校中717校より回答）であった。

平成22年度先行研究では、この調査結果の第3部「地域支援の仕組みと機能」及び第4部「支援システムの充実への取組の成果と課題」の一部について、盲学校のデータを抜粋し、その現状と課題を明らかにした。支援システム調査で回答のあった盲学校は60校であったが、これは従来の盲学校から複数の障害種を対象とする学校へと変更した学校は、複数障害種の括りとなっており、ここには入っていなかった。そこで平成22年度先行研究においては、複数障害種で括られていた従来の盲学校3校の回答を追加した。したがって、ここで扱った盲学校のデータは68校中63校である。

3. 関係機関等との連携に焦点を当てた盲学校の地域支援について

本章においては、上記支援システム調査のうち、平成22年度先行研究において未分析項目であった第1部「校内外との連携の仕組みと機能」を中心に分析していく。

（1）センター的機能を担う中心となる分掌と教員について

センター的機能を担う中心となる分掌を学校組織の中に位置付けているか否か、また、センター的機能を担う中心となる教員の役職について尋ねた。

結果を図2-1、図2-2に示す。センター的機能を担う中心となる分掌を学校組織の中に位置付けている学校は、盲学校63校中60校であり全体の95.2%であった。分掌として位置付けていない学校は3校であり、4.8%であった。この3校中、1校は地域支援を行っていない私立の盲学校であり、2校は分掌としては位置付けていないが、特別支援教育コーディネーターが必要に応じて地域支援を行っているとの回答であった。

また、センター的機能を担う中心となる教員の役職は、①特別支援教育コーディネーターが49.2%、②特別支援教育コーディネーターとその他（支援部署の長や教育相談担当者等）が

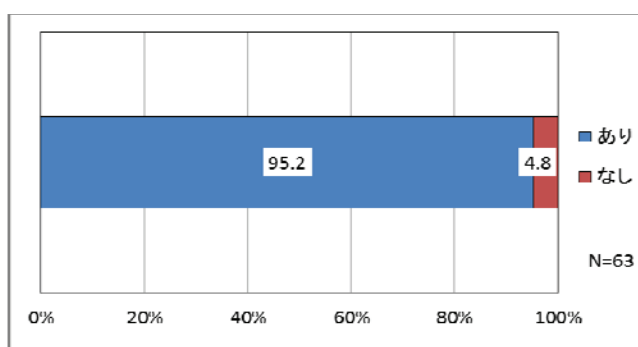


図2-1 センター的機能を担う分掌の有無

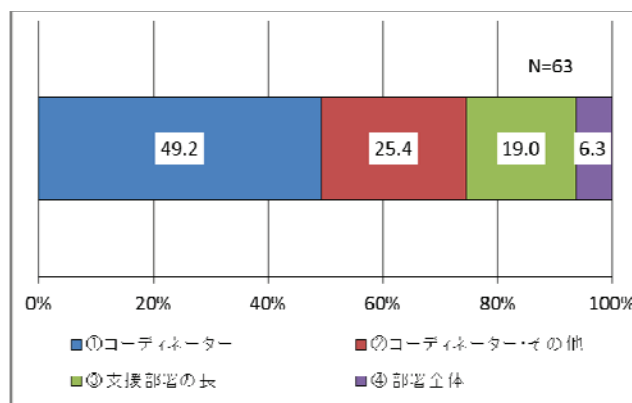


図2-2 センター的機能を担う中心となる教員

25.4%、③支援部署の長が 19.0%、④部署全体が 6.3%であった。センター的機能を担う中心となる教員については、①に②を含めると特別支援教育コーディネーターが約 75%を占めていることが分かる。

（２）特別支援教育コーディネーターの役割について

（１）の結果から多くの特別支援教育コーディネーターが自校のセンター的機能の中心的役割を担っていることが分かった。

ここでは、その具体的役割について尋ね、回答を六つの項目に整理した。その項目は、「①地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている」、「②在籍者への支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている」、「③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援を担っている」、「④地域の保護者・本人への相談等を担っている」、「⑤在籍者本人・保護者への相談等を担っている」、「⑥その他」の 6 項目である。

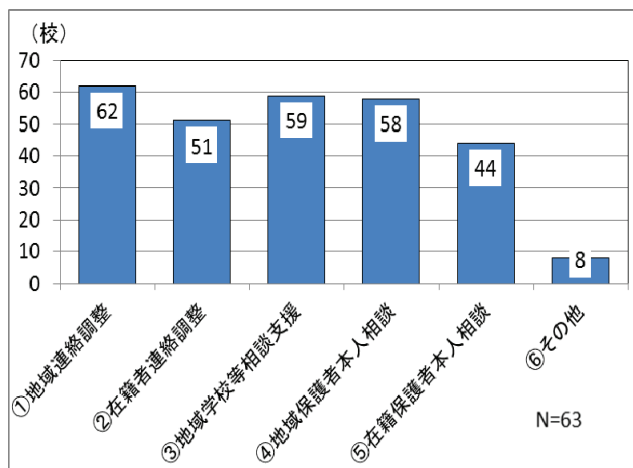


図 2-3 特別支援教育コーディネーターの役割

結果を図 2-3 に示す。これによると、①の地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整については、地域支援を行っていない私立の盲学校を除いて、全ての盲学校において、特別支援教育コーディネーターの役割として浸透していることが分かる。③、④についても多くの盲学校において特別支援教育コーディネーターの役割となっている。②、⑤については、①、③、④に比べて若干少なくなっている。この差異については、校内の役割分担として、地域支援に関しては特別支援教育コーディネーターが担当し、在籍者支援に関しては他の教員が担当するといった分業が行われていることが考えられる。⑥のその他は、③の具体的内容を記述したもので、項目として分類する事項ではなかった。

（３）地域の学校や関連する機関等との連携について

地域支援に関わって、「医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織」、「特別支援学校間の連携組織」、「地域の小・中学校間の連携組織」への参画状況について尋ねた。

結果を図 2-4 に示す。これによると、「医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織」と「特別支援学校間の連携組織」への参画は、共に 90.5%であり、ほとんどの盲学校において参画していることが分かる。また、

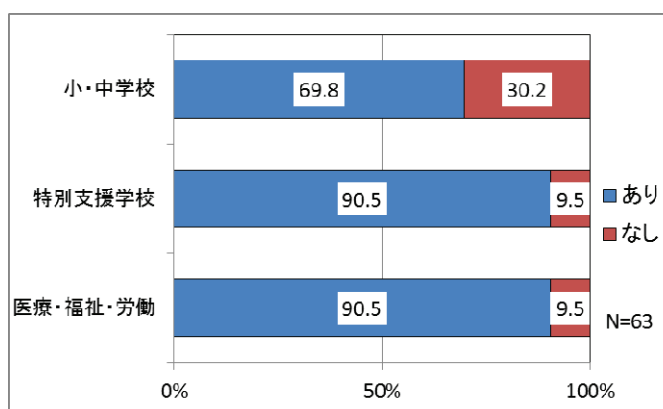


図 2-4 連携組織への参画状況

「地域の小・中学校間の連携組織」については、69.8%の盲学校が参画している。

次にこれら組織への参画や連携の中心となる教職員の役職について尋ねた。上記（１）、（２）の結果から、この質問の回答については、特別支援教育コーディネーターが中心となるとの回答が多いことは当然のことながら予測された。しかし敢えてここでは、連携に関する全てをコーディネーターが中心に担っているのか、校内での役割分担が連携の種類によって存在するのか、そこに特徴的な傾向を読み取れるかどうか着目することにした。

図 2-5 に「医療・福祉・労働等の連携で中心となる教員」、図 2-6 に「特別支援学校の連携で中心となる教員」、図 2-7 に「小・中学校の連携で中心となる教員」の役職を示す。これによると予測した通り、特別支援教育コーディネーターが中心となるとの回答が、「①コーディネーター」、「②コーディネーター・その他」を含めて、医療・福祉・労働等の連携においては 68.4%、特別支援学校の連携では 70.1%、小・中学校の連携では 77.2%と多い。

次に、特別支援教育コーディネーターの他に中心となる教員について、各連携種での特徴が見られるのかみていきたい。

図 2-5 の医療・福祉・労働等の連携での中心人物として、特別支援教育コーディネーターの他に特徴的であったのが、進路指導担当者が担っているという回答が多かったことである。この質問事項の回答は記述式であり、コーディネーターと記述されていた場合は①に、コーディネーターとその他（教育相談担当・教頭・進路担当・学部主事・支援部署等）は②に、進路担当が単独で記述されていた場合は③に、支援部署単独は④に、教頭単独は⑤に分類した。特別支援学校の連携や小・中学校の連携においては、①、②については医療・福祉・労働等の分類と同様であるが、その他の単独での特徴がなかったので③その他としてまとめて分類した。医療・福祉・労働等の連携については、進路単独の③が 57 校中 11 校であり、また②のコーディネーター・その他においても、20 校中 13 校に進路担当の記載があった。これらの実

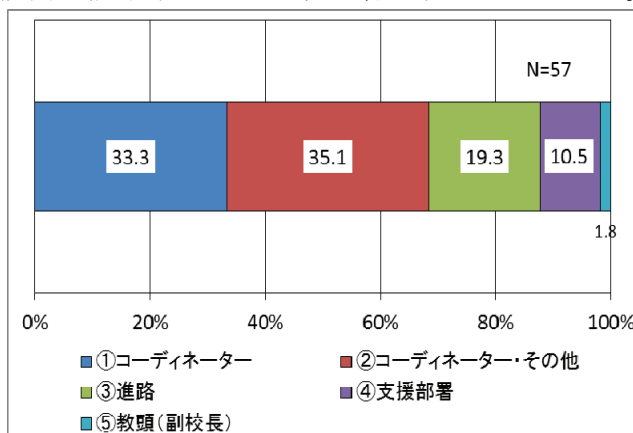


図 2-5 医療・福祉・労働等の連携で中心となる教員

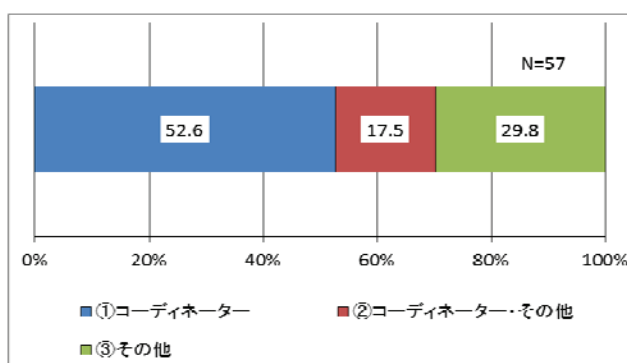


図 2-6 特別支援学校の連携で中心となる教員

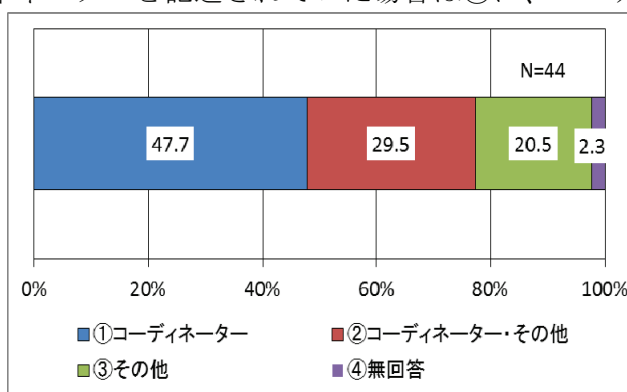


図 2-7 小・中学校の連携で中心となる教員

態から「医療・福祉・労働等の連携」においては、校内で特別支援教育コーディネーターと進路担当者が役割分担や連携をしていることが分かる。

更にこれらの連携組織の会議の開催状況について尋ねた。

連携組織ごとの結果を図 2-8 に示す。これによると、定期的を開催しているとの回答が「③定期的・必要に応じて」の回答を含めて、医療・福祉・労働等は 66.7%、特別支援学校が 89.5%、小・中学校が 63.6%であり、特別支援学校間の連携会議が定期的に行われている学校が多いことが分かる。

なお、「④その他」は、個々のケースにより異なるとの回答であった。

では、それぞれの連携組織では、どのようなことがなされているのであろうか。回答の選択肢は、「①各機関間の情報交換の場として機能している」、「②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している」、「③各機関共通の課題を検討する場として機能している」、「④その他」である。

結果を図 2-9 に示す。これによると、医療・福祉・労働等の関係機関との連携組織と特別支援学校間の連携組織においては、「①各学校・機関の情報交換」が多く、次いで「②具体的支援」、「③共通課題検討」となっている。地域の小・中学校との連携組織においては、「②具体的支援」が多く、「①各学校・機関の情報交換」、「③共通課題検討」と続く。当然のことではあるが、各連携組織設置の目的があるはずであり、組織ごとに重きを置く機能が異なることが、結果に反映されていると思われる。数値上、明確であるとは言いきれないが、各連携組織の機能の状況が表れているといえる。

なお「④その他」の機能としては、研修会の場との回答が多かった。

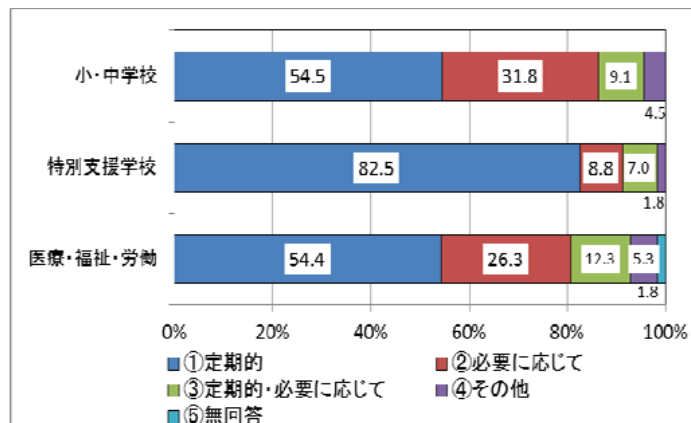


図 2-8 連携組織ごとの会議の開催状況

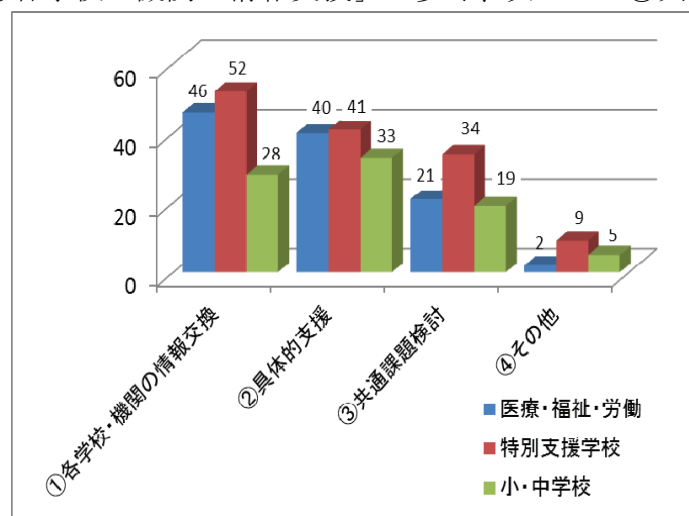


図 2-9 各連携組織の機能

(4) 専門家チーム、巡回相談員との連携について

専門家チームや巡回相談員との連携の有無について尋ねた。

結果を図 2-10 に示す。これによると、連携している盲学校は 63 校中 46 校、73.0%であり、連携していない盲学校は 17 校、27.0%であった。

次に、連携していると回答した 46 校に対し、その内容について尋ねた。回答の選択肢は、「①地域支援に関して、

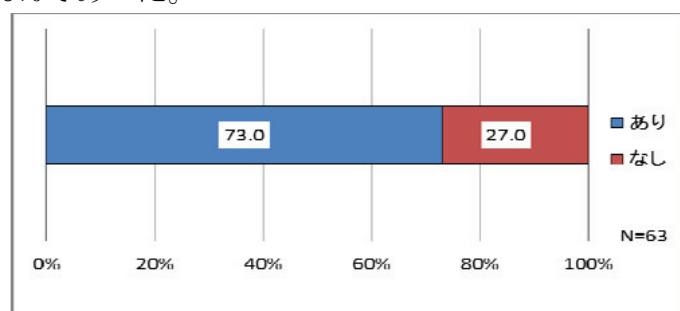


図 2-10 専門家チーム・巡回相談員との連携の有無

連絡・調整を行っている」、「②幼児児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている」、「③その他」の3項目である。

結果を図 2-11 に示す。これによると、①に複数回答の①②、①②③、①③を含めると 65.3%の学校で地域支援に関して、連絡・調整を行っていることが分かる。また、②に複数回答の①②、①②③を含めると 45.7%の学校で幼児児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けていることが分かる。

なお「③その他」では、専門家チームや巡回相談員に職員研修での支援を受けているとの回答であった。

4. 連携を軸とした地域支援の現状から見てきたこと

以上、関連機関等との連携を軸として盲学校の地域支援の現状を見てきた。ほとんどの盲学校でセンター的機能を分掌に位置付けており、その中心的役割を担っているのが特別支援教育コーディネーターであった。そして、地域の学校や関連する機関等との連携においても特別支援教育コーディネーターが中心的に関わっていた。

さて、平成 22 年度先行研究では、地域支援を行うにあたり各盲学校が抱えている課題として、相談件数の増加と担当者の多忙感が挙がっていた。これら課題の解決の糸口としては、学校全体として組織的に取り組むことや役割分担の明確化と情報共有、組織運用の効率化などが重要となる。ではどのように取り組んでいったら良いのか、今回分析したアンケート調査結果の中からほんの一部ではあるがそのヒントが見られる。

まず、特別支援学校のコーディネーターの役割として、大きく校内支援（在籍者支援）と校外支援（地域支援）の二面が考えられる。「3.（2）特別支援教育コーディネーターの役割について」で指摘したように、役割分担として、地域支援に関しては特別支援教育コーディネーターが担当し、在籍者支援に関しては他の教員が担当するというように分業をすることが考えられる。地域支援と在籍者支援を校内で分担していく、役割を明確にしたコーディネーターの複数配置などが考えられよう。

また、「医療・福祉・労働等との連携」については、その性格上、進路指導とも深く関わる。そのため、この組織との連携では、コーディネーターの他、進路指導担当者が中心的役割を果たしていることがアンケート結果からも明らかになっている。さらに、「地域の小・中学校等との連携」では、その内容として具体的指導に関するものが多かった。場合によっては各教科担当者が参画することも考えられよう。このように連携組織によって、校内で役割分担をしていくことが重要となる。そして、組織の目的や機能の明確化によって、形式的な開催ではなく、効率的で実のある連携にしていく必要があろう。

もちろん、各業務を校内で役割分担しても、それらの情報を共有すること、校内での連携が必要であることは言うまでもない。

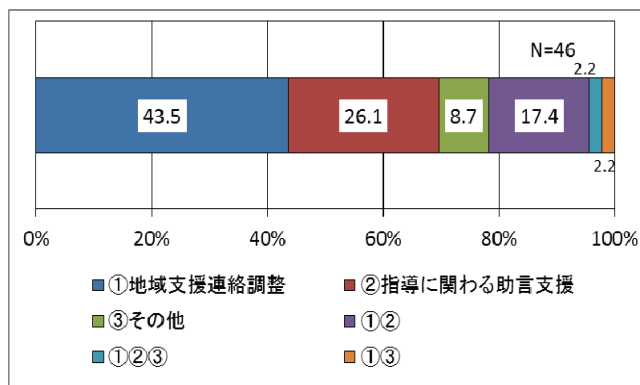


図 2-11 専門家チーム・巡回相談員との連携内容

次に相談件数の増加の課題であるが、今後ますます地域の小学校・中学校等への支援や他障害への対応等が増えていくことが予想される。「3.（2）特別支援教育コーディネーターの役割について」の中の図 2-3 で示した通り、「③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援を担っている」、「④地域の保護者・本人への相談等を担っている」という盲学校がほとんどであった。③については、教員や学校に対する支援であり、「間接支援」である。また④については保護者や本人に対する相談であり、「直接支援」である。盲学校数は全国で分校含めて 70 校、一部の都道府県をのぞいて、ほとんどが県下 1 校で県内全てを支援対象域としている。教員に対して指導のモデルを示すための直接支援は必要であろうが、今後このまま④の直接支援を続けられるのであろうか。多忙感がますます募り、限界がくることが懸念される。指導できる人材を育成し、同時に地域支援ができる拠点を盲学校外に作っていくことも考えていく必要がある。

さて、ここであげた課題や平成 22 年度先行研究で明らかになった課題に関わり、工夫して地域支援に取り組んでいる盲学校が全国にいくつかある。それについては、次章にて紹介し、今後に向けた提言を行う。

Ⅲ センターの機能に関する先進的な取組例

本章では、平成 22 年度先行研究で明らかとなった各盲学校において実施されているセンター的機能に関して先進的な取組を行っていると考えられる盲学校を訪問し、関係者からの聞き取り等通して得られた情報を元に、それらを取りまとめる。

1. 支援センター

(1) 各盲学校における支援センターとしての取組状況

支援センターに関する取組は、平成 22 年度先行研究において実施した質問紙調査で、地域支援に関する特徴的な取組として選択された項目の中で、「巡回指導」、「他校と連携して教育相談活動等」に続き多かった項目で、20 校が実施していると回答している。

支援センターとしての取組に関して、その実際的な内容を実施している盲学校のホームページの掲載内容を元に取りまとめた。表 3-1 として「支援センターの取組内容」を示す。なお、支援センターを設置していると回答した 20 校中 2 校のホームページには支援センターや関連して実施されている教育相談に関わる情報が掲載されていなかったことから、表 3-1 に示した実施校数は必ずしも正確な数値を示していない可能性があることを断っておく。

表 3-1 を見てみると、最も多く実施されているのは視覚障害のある幼児児童生徒、あるいは成人を対象とした「教育相談」で、16 校が実施している。次に多く実施されているのは、通常の小・中学校等に対する「地域支援」と視覚障害教育に関する「広報・理解啓発」活動で、それぞれ 8 校であった。ここでいう地域支援とは、小・中学校等の通常の学級に在籍している発達障害等のある児童生徒への支援を指している。また、弱視通級指導教室については、都道府県教育委員会等への届け出を行って開設しているということではなく、小・中学校の通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒が放課後に盲学校へ定期的に通い、学習指導を受けている場合を指している。なお、その他については、理療科の地域開放事業であった。

表 3-1 支援センターの取組内容

内 容	校数
教育相談（視覚障害）	16
地域支援（発達障害等）	8
視覚障害に関する広報・理解開発	8
視覚障害に関わる相談会	5
幼児教室	4
弱視通級指導教室	4
サマースクール	4
就労支援（視覚障害）	4
その他	1

(2) A 盲学校による支援センターの取組

① 学校等の概要

A 盲学校は県下で唯一設置されている視覚障害教育を専門とする特別支援学校で、

教職員数は寄宿舍指導員や給食嘱託を含めて 90 名となっている。幼児児童生徒数は幼稚園から専攻科理療科までの 57 名である。県下には弱視特別支援学級が 1 学級設置されている。

②支援センターに関わる校内組織

支援センターの校務分掌における位置づけは、各種委員会と横並びで「視覚障害支援センター」として設置されている。図 3-3 に示したように、視覚障害支援センターは更に、「目の相談部」、「キャリア支援部」、「啓発・地域連携」の 3 つの部門に分かれており、さらにそれぞれの下に 11 のカテゴリーに分けられている。そして、これらの 3 つの部門は教務部、生徒指導等の分掌部と同様の位置づけとなり、担当責任者（部主事）1 名を配置している。

③支援センターの取組の概要

A 盲学校では平成 17 年度から視覚障害支援センターを設置し、様々な取組を行っている。

視覚障害のある児童生徒等への指導・
図 3-2 視覚障害支援センター」の組織
図支援は、「目の相談部」が中心となって実施されている。目の相談部の主な活動内容は、1) みえかた支援、2) 発達支援、3) 子育て支援となっている。この中で、みえかた支援では、視覚障害のある幼児児童生徒への支援はもとより、発達障害等により読む事や書くことに困難のある児童生徒に対する指導等を積極的に行っている。

④工夫されている人員配置と地域支援活動の成果の活用

A 盲学校における支援センターの取組の中で特筆すべきは、活動内容が広範に渡り充実していることの他に人的配置や支援センターの取組として実施した教育相談活動等の結果を校内の研修等に還元しているという点が挙げられる。教育相談等の結果の還元とは、教育相談等で来所した幼児児童生徒へのインテイクや相談場面、指導場面を写真や動画に収め、個別の事例として校内研修に活かしているということである。

まず、人的配置の工夫であるが、視覚障害支援センターの専任の担当責任者として理療科の教師を充てていること、また、将来的な引き継ぎを想定して、次に担当責任



図 3-1 「視覚障害支援センター」の看板

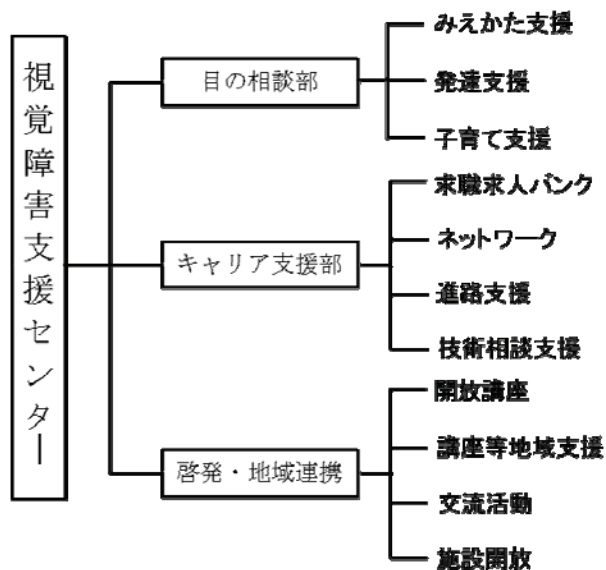


図 3-2 視覚障害支援センター」の組織

者となる教師をペアとして配置している。短期間での人事異動による弊害が叫ばれて久しいが、理療科の教師は基本的に異動がないことから、いわゆる専門性の維持・継承という視点からも非常に有意な人材であるといえる。また、その専門性を引き継ぐ人材を確保しておく意味で、相談活動等を基本的には必ず2人体制で行っていることも重要な要素であるといえる。



図 3-3 「目の教室」の表示

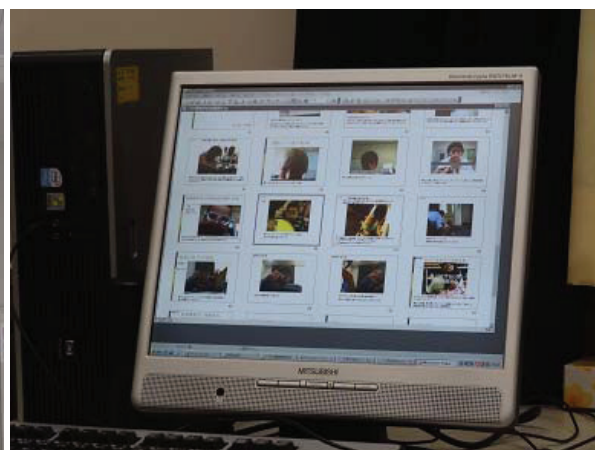


図 3-4 PCに保存されている相談時の動画等

次に教育相談活動等の結果を個別事例として校内研修等に活かす際の重要な点は、教育相談データの適切な管理と記録の映像化であると言える。この点に関してA盲学校では非常に先進的な取組を行っている。

表 3-2 個別事例に関するデータベースの取りまとめの項目

1. 通し番号	16. 初回相談の区分
2. 今年度新規	○3歳未満 ○3歳から就学前
3. 氏名	○小学校 ○中学・高校 ○18歳以上
4. 医療機関	○その他
5. 病名	17. 来校の経緯
6. 視力	○教育委員会 ○学校 ○教育センター・
7. 性別	教育事務所 ○保育・幼稚園 ○病院
8. 生年月日	○保健福祉事務所・センター・福祉課
9. 年齢	○本校関係者 ○本人・保護者
10. 在籍学校	○通級指導教室 ○児相・療育機関・発達
11. 学年	支援センター・コーディネーターなど
12. 摘要	○その他
13. 初回相談日	18. 相談形態・相談回数
14. 紹介・照会先	○巡回 ○来校 ○電話・メール等
15. 年齢区分	19. 資料作成・提供
○3歳未満 ○3歳から就学前	20. 地域
○小学校 ○中学校 ○高校	21. 次回の予定
○18歳以上 ○その他	

A 盲学校では、教育相談等で来校した相談者の対応を「目の相談室」（図 3-3）で対応しているが、上述したように必ず 2 人体制で実施している。

実際の相談場面では、対応者の 1 人がインテイクや視機能評価、あるいは指導を行い、もう 1 人はその場面を写真や動画に記録している。その記録は、支援センター内における今後の指導方針等の参考にされている他、個別の相談事例として校内研修会等で活用されている。これにより、教育相談活動等に関わる情報の共有化が図られるとともに、視覚障害等のある幼児児童生徒等の実態把握のポイント、あるいは指導法や子どもとの関わり方等について研修する際の貴重な資料となっている。

また、個別相談の結果は表 3-2 に示したように、細分化された記載項目によって整理され、相談事例のデータベースとして、画像や動画と同様に校内共有のコンピュータに蓄積されている（図 3-4）。

盲学校における指導の専門性の維持・継承が昨今の大きな課題となっているが、上述した A 盲学校の取組はこのような意味からも大変意義深いものであると考える。

2. サテライト教室

（1）各盲学校におけるサテライト教室の取組状況

サテライト教室に関する取組は平成 22 年度先行研究において実施した質問紙調査で 14 校が実施していると回答している。これは調査校全体の 20%にあたる数値である。これら 14 校について各校のホームページでその実施内容を調べてみると、全てのホームページに関連する情報が掲載されている訳ではないが、多くの学校では学習活動の実績としては十分には認められなかった。実態としてサテライト教室の多くは、いわゆる出前教育相談とよばれる内容であった。つまり、対象となる児童生徒の居住地が盲学校から遠く離れており、直接出向くことが困難であるという地理的な事情から、教育相談等を実施する場所を間借りして実施している場合が比較的多いことが推察された。

（2）B 盲学校によるサテライト教室の取組

①学校等の概要

B 盲学校は県下で唯一設置されている視覚障害教育を専門とする特別支援学校で、教職員数は寄宿舍指導員や学校医・薬剤師等を含めて 74 名となっている。児童生徒数は小学部から専攻科理療科までの 30 名が在籍している。県下には弱視特別支援学級、及び弱視通教指導教室は設置されておらず、これまでも設置された経緯はない。

また、B 県は地理的に南北に広がっていることから、県北から県南への移動にはかなりの時間を要する。

②サテライト教室に関わる校内組織

B 盲学校におけるサテライト教室の校務分掌における位置づけは、教務部等と同列の位置づけである「支援部」の下に設けられている「相談支援室」が担当しており、その業務は、1) 特別支援教育コーディネーター、2) 渉外、3) 教育相談、4) 理解・啓発活動となっている。また、相談支援室は業務内容的に関連の深い「自立支援課」と

連携を図りながら諸活動を進めている。そして、専任の担当者は、サテライト教室と通級指導教室の担当としてそれぞれ1名ずつ、合計2名が県費による加配教員として配置されている。

また、サテライト教室にかかる予算措置については、出張扱いで旅費が支給されており、サテライト教室予算として県費で賄われている。

③サテライト教室設置の経緯

上述したようにB県は南北に広がっておりB盲学校は県南に位置していることから、県北に居住している児童生徒が通級指導や教育相談に通ってくることは本人や保護者の大きな負担となっていた。このような状況を考慮し、B県では県の事業として平成17年度に「障害のある子の地域支援ネットワーク構築事業」を開始した。この事業は、廃校になった小・中学校等の校舎を有効活用して知的障害養護学校（当時）の分校を設置するというものだったが、この時にその分校内に盲学校、ろう学校、肢体不自由養護学校のサテライト教室を開設したものである。

さらに、平成22年度にはこの事業が「盲ろう学校サテライト教室設置事業」に引き継がれることになった。そして、平成17年に設置したサテライト教室とB盲学校との中間にあたる特別支援学校（知的障害）の分校内に2教室目のサテライト教室が開設された。

④サテライト教室の取組の実際

B盲学校におけるサテライト教室の実際の取組状況について、「平成22年度盲・ろう学校サテライト教室設置事業」の実施要領に基づき紹介する。

実施目的は、特別支援学校（知的障害）の2つの分校内に盲学校及びろう学校のサテライト教室を設置し、支援を必要とする幼児児童生徒や保護者の相談・支援及び指導を行うことである。

この事業の運営はB県教育委員会と県立盲学校、県立ろう学校である。そして、サテライト教室のための施設を提供している2つの分校が協力校となっている。県教育委員会が運営に関わっていることから、学期毎に相談回数、サテライト教室担当者の宿泊回数、指導・支援の概要等が学校指導課へ報告されている。

指導日及び教育相談日は2つの分校ともに月2回で、それぞれ分校1は金曜日に、分校2は木曜日に、3時間実施されている。実施日をそれぞれ木曜日と金曜日に設定しているのは、サテライト教室担当者が1泊2日の日程で2つの分教室での指導等を行っているからである。

また、指導や教育相談は原則的に分校内の普通教室において実施されているが、必要に応じてプレイルームや体育館などの施設を借用して実施する場合もある。

表 3-3 B盲学校サテライト教室の利用者数（幼児児童生徒）

	平成 17	平成 18	平成 19	平成 20	平成 21	平成 22	平成 23
分校 1	4	5	6	6	5	4	3
分校 2				3	3	3	3
合 計	4	5	6	9	8	7	6

サテライト教室における主な実施内容は次に挙げる5点で、1) 対象幼児児童生徒の実態や保護者のニーズ等に応じた指導や相談・支援を行うこと、2) 在籍校における指導に関する個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成すること、3) 在籍校との連携に基づく通級による指導、4) 当該の幼稚園・保育所や保健福祉センターとの連携に基づく未就学児の教育相談、5) 盲学校及び分校における当該幼児児童生徒のニーズに応じたチーム支援である。

なお、3)の通級による指導は、サテライト教室事業に含まれているが、通教による指導としてはB学校で実施されている。

平成17年度からのサテライト教室利用者数は表3-7に示したと通りである。2教室となった平成20年度からは徐々に減少してきている。

また、当該児童生徒の在籍校との連携であるが、実施前に学校長とサテライト教室担当者が在籍校の校長との懇談を行って理解と協力を求めるとともに、当該児童生徒の学級担任がサテライト教室による指導を見学し、視覚障害のある児童生徒に対する配慮事項や当該児童生徒の見え方等に応じた指導上の工夫等について理解を深め、在籍校における指導に活かすための工夫が行われているという。

⑤工夫されている教材・教具と実施前の周到な準備

サテライト教室、もしくは通級指導教室における指導にあたっては、ただ単に在籍校で行われている授業等の補習的な学習を行えば事足りるということではない。サテライト教室が設置されて、対象となる児童生徒やその保護者にとって盲学校へ出向くことに比べて時間的、距離的な負担がはるかに軽減したのは事実である。しかし、それでもなお、放課後や午後の時間帯にサテライト教室に通うことは負担であることには変わりがない。したがって、当該の児童生徒がサテライト教室へ通ってきて良かった、あるいは次回の学習を楽しみにしていると思えるような指導でなければ長続きはしないはずである。このことに関して、B盲学校ではサテライト教室で指導する際に活用する自作教材を非常に熱心に作成しており、それらが有効に活用されている様子がうかがえた。このような地道な取組が平成17年から現在まで継続してサテライト教室が運営されている大きな要因となっていると考えられる。



図 3-5 漢字学習用の手作り教材

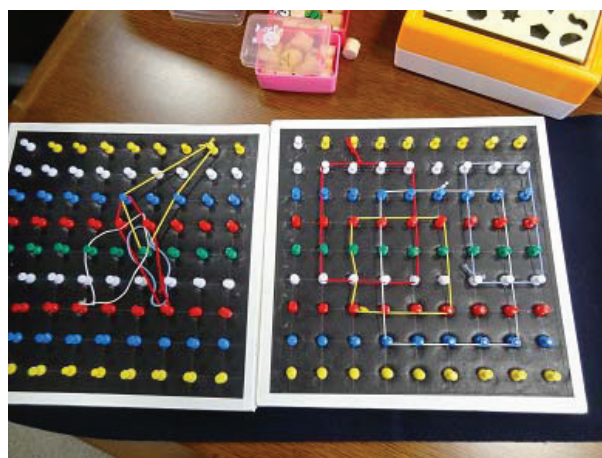


図 3-6 図形学習用の手作り教材

一般的に弱視の児童生徒が苦手としている学習内容の一つに漢字学習があるが、B盲学校では図 3-5 に示したようなクイズ形式で楽しみながら学習が進められる教材を準備している。また、弱視の児童生徒にとっては図形の特徴や形を理解することにも課題がみられることがあるが、図 3-6 に示したように背景を黒色にしてそれぞれの色を見やすくしているとともに、ワイヤーを自由に操作して様々な作図ができるような工夫がされている。本報告書において全ての手作り教材を紹介することはできないが、B盲学校ではサテライト教室や通級指導、教育相談等において活用する手作り教材が、教科や目的に応じて分類され保管されていた。

上述したようにB盲学校におけるサテライト教室の取組では、弱視の児童生徒が興味を持って苦手な学習に取り組むことができるように工夫を凝らした手作りの教材教具が準備されているが、さらに、校内における通級指導教室についても事前に周到な準備を行っている様子うかがえた。

図 3-7 はB盲学校内に開設された通級指導教室であるが、環境整備を含めて非常に周到に準備がされていた。まず、教室環境の面では遮光カーテンを設置して直接的な太陽光の侵入を防いでいるほか、右側に筆箱などの学用品を置くスペースのある傾斜机が準備されている。黒板の高さも小学生にとっては無理のない範囲に収められている。また、指導教材については、遠用弱視レンズ指導用の板書書写のための問題が黒板に書かれており、傾斜机の上には回答用紙がマグネットで留められてあった。あとは、まさに当該の児童を待つだけという状況になっていた。



図 3-7 通級指導教室の教材準備

放課後にわざわざ通ってくる当該の弱視児童の気持ちを考えると、このように周到に準備が整えられていることによってはじめて、通級指導に対する動機付けが図られるものと考ええる。

このような意味においてB盲学校におけるサテライト教室と通級指導教室の取組は、同様の取組を行っている他の盲学校にも十分参考になる実践であると考ええる。

3. 支援籍を活用した交流及び共同学習の取組

(1) 全国的な副籍・支援籍に関する取組状況

平成 22 年度先行研究におけるアンケート調査の実施時点（平成 22 年度）において副籍・支援籍を導入しているのは 5 校で、都道府県レベルでは埼玉県・東京都、そして政令市の横浜市であった。

各地域における副籍・支援籍に関する取組を見てみると、制度としての位置づけはされてはいるが、実際的な取組内容や、副籍や支援籍を活用することによる恩恵、あるいはメリットなど具体的成果はあまり明確ではないのが実態のようである。

これらの中で最も早くから取組を開始したのが埼玉県であった。埼玉県ではノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進するための制度として支援籍制度を導入することとし、平成 16 年度から試行的に運用を開始し、平成 18 年度からは本格的にスタートさせた。

（２）Ｃ県における支援籍に関する取組の概要

Ｃ県では支援籍に関わる取組を児童生徒の在籍校と交流及び共同学習の相手校の違いによって３つの形態に分けている。すなわち、①特別支援学校支援籍、②特別支援学級支援籍、③通常の学級支援籍である。それぞれの違いは以下の通りである。また、それぞれの形態に応じて教育課程上の位置付けも異なっている。

①通常学級支援籍

特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が対象で、小中学校の通常の学級において支援を受ける場合である。主なねらいは居住する地域とのつながりを図ることである。このことから、教育課程上の位置づけは「特別活動」とする人が多いようであるが、「自立活動」や「教科学習」として位置付けることも可能となっている。

②特別支援学級支援籍

通常の学級に在籍する児童生徒が対象で、小中学校の特別支援学級において支援を受ける場合である。一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細やかな支援を図るという観点から、通級による指導に類似した仕組みとして実施されている。

③特別支援学校支援籍

小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒と特別支援学級に在籍する児童生徒が対象で、特別支援学校において支援を受ける場合である。通常の学級に在籍する児童生徒については、②と同様に通級による指導に類似した仕組みとして実施されている。また、特別支援学級に在籍する児童生徒については、特別支援学校の「教育相談」の一環として位置付けられている。

④実施手続きについて

各校におけるこれらの支援籍の実施手続きは、埼玉県教育委員会より作成されている「支援籍学習実施細部要領」に基づき行われている。以下に実施手続きの概要を記す。

<指導・介助について>

当面は在籍校の教諭等の協力の下で行われることを基本としているが、安全面に配慮しながら、必要に応じてボランティアの活用などを含めて必要最小限の支援に移行していくとしている。

<教科用図書について>

やむを得ず在籍校と支援籍校で異なる教科書を用いる必要が生じた場合には、当該市町村教育委員会と協議の上、貸与等適切に対応することになっている。

<公簿等の扱いについて>

指導要録に記載するにあたっては、特別支援学校の児童生徒の場合は、「学籍に関する記録」の備考欄に支援籍校及び学級、実施期間及び支援籍取得状況を、「指導に関する記録」については総合所見及び指導上参考となる諸事項の欄に、それぞれ記載する

ことになっている。

同様に小・中学校の児童生徒の場合は、分校名・所在地等の欄に支援籍校及び学級、実施期間及び支援籍取得状況を記載し、「指導に関する記録」は総合所見及び指導上参考となる諸事項の欄に記載することになっている。

また、出席簿の扱いについては、各市町村教育委員会が定めることになっている。

＜通学について＞

通学については在籍校の管理下にて扱うものとし、付き添いが必要な場合は、安全上の配慮をしつつ、可能な限りボランティアの活用を図っていくものとしている。

＜指導・介助について＞

在籍校及び支援籍校が協議したうえで実施計画を作成し、当面は在籍校の教諭等の協力の下、行うものとし、必要に応じてボランティアの活用を図っていくこととなっている。

＜給食について＞

支援籍校において給食を摂る場合は、在籍校において欠食の手続きを行い、支援籍校で実費分を支払うこととしている。

＜事故防止及び事故発生時の対応について＞

当日の実施計画書を作成するとともに、当該児童生徒の健康安全面及び施設設備の安全確保に十分留意することとなっている。

また、怪我などの応急処置については支援籍校で対応するが、その後の対応や事故報告、「日本スポーツ振興センター」の災害共済給付などの手続きについては在籍校で対応することになっている。

（３）Ｃ盲学校における支援籍学習の取組

①学校等の概要

Ｃ盲学校は県下で唯一設置されている視覚障害教育を専門とする特別支援学校で、教職員数は寄宿舍指導員や学校医等を含めて 122 名となっている。幼児児童生徒数は幼稚部から専攻科理療科までの 91 名が在籍している。

平成 23 年度現在、県下には弱視特別支援学級が小学校に 8 学級開設されている。中学校の弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室は開設されていない。

②支援籍の取組に関わる校内組織

支援籍を活用した交流及び共同学習（支援籍学習）に関わる校内組織は、7つの分掌部に「相談・支援部」として位置付けられている。相談・支援部のメンバーは幼稚部・小学部・中学部・高等部普通科・高等部専攻科・寄宿舍等から構成されており、それぞれの学部を取りまとめ役として特別支援教育コーディネーターが指名されている。その中でも中心的な役割を担っているのが、教育相談や交流及び共同学習に関わりの深い小学部のコーディネーターである。

③Ｃ盲学校における支援籍学習の実態

Ｃ盲学校では、1) 在籍児童生徒が地域の居住する小・中学校に支援籍を置くことにより、地域とのつながりを深め人間関係を形成すること、2) 児童生徒がより大きな集団での学習を体験し社会性を培うことをねらいとして、平成 18 年度から支援籍学習を

実施している。この支援籍学習は上述した分類では通常学級支援籍にあたるものである。

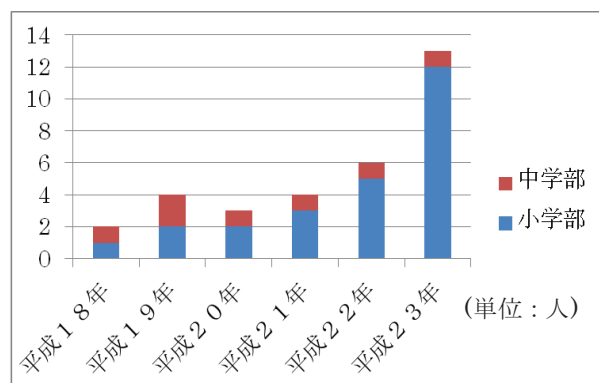


図 3-9 年度別支援籍学習の実施人数

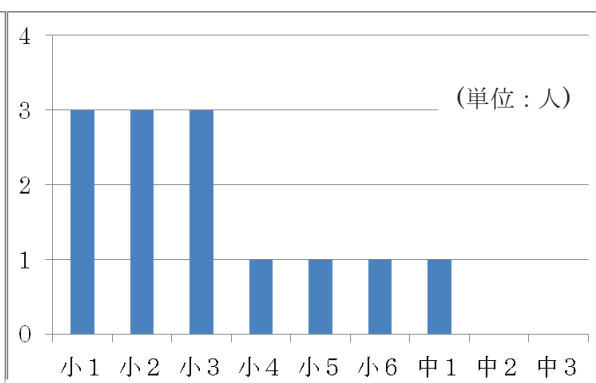


図 3-10 支援籍学習の学年別人数備の様子

表 3-9 は支援籍学習の年度別の実施人数である。中学部においては、ほぼ毎年 1 名の実施に留まっているが、小学部については年々増加してきているのが分かる。

また、表 3-10 は支援籍学習を実施している児童生徒の学年を示したものであるが、低学年でより多く実施されており、中学部 2，3 年生では実施されていない。

支援籍学習は個別に実施されているが、個々の児童生徒の平成 22 年度の実施回数は年間 1 回から 5 回で、平均すると 2.8 回となっている。実施回数の決め方は、障害の程度や発達段階によって集団での活動が難しく当該の児童生徒にとって負担となることが大きいと判断される場合には、年間の実施回数を 1 回に限定して実施している。これとは逆に、集団適応に問題がなく、居住地の小学校の運動会に参加を希望する場合は、練習をすることが必要となるために実施回数も多くなっている。

支援籍学習の成果としては以下の諸点が挙げられている。

- ・ C 盲学校在籍の児童生徒が他の学校の様子を知ることができたこと。
- ・ 普段では経験することのできない大勢の同年齢の子どもたちの声を聞き、良い刺激となった。
- ・ 家の近所の住民から声をかけてもらえるようになった。
- ・ 支援籍学習先の小・中学校の児童生徒や教職員に障害のある児童生徒のことを知ってもらう機会となった。

④支援籍学習の事例紹介

C 盲学校における支援籍学習の実際の様子について、平成 23 年 3 月に埼玉県教育委員会より出されている「支援籍学習実践事例集」より抜粋して紹介する。

○当該生徒の実態

C 盲学校中学部 3 年に在籍している弱視の生徒で、授業では拡大教科書や単眼鏡を使用して学習に参加している。小学校卒業後に C 盲学校に転入してきた。

日常生活では特別なサポートは必要がなく、自分の伝えたいことを言葉で説明することができる。

○支援籍学習開始年度：平成 20 年（3 年目）

○支援籍校：中学校（以前のクラスメイトが在籍している。）

○支援籍学習のねらい

1) 小学校の同級生と一緒に学習することで、地域の同年代の生徒との交流を深めること。

2) 通常の中学校の様子を知ること。

○支援籍学習の実施計画

＜実施に向けての準備＞

1 月 保護者から希望提出

3 月 校内で調整会議を開き、候補者の決定

4 月 学校関係者、市教委関係者で相談

5 月以降 開始のための打合せ（担当者間で必要に応じて、電話、FAX 等で打合せを行う）

＜実施回数と内容＞

年 1 回、通常の学級の授業に参加する

＜実施にあたっての取り決め＞

- ・送迎は保護者が行い、C 盲学校担当者が付き添うこと。
- ・特にボランティアは依頼しない。
- ・机と椅子は中学校で準備する。

＜実施後＞

支援籍学習の実施後に、関係者、本人、保護者で簡単な反省会を開いた。

＜実際の授業時程＞

時間	内 容	具体的内容と生徒の様子
12:00	登校	・保護者と一緒に登校
	給食	・給食は班ごとに食べた。早々にクラスの友だちと打ち解けていた。
13:35	第 5 校時 体育	・バレーボールの授業に参加した。 ・視覚障害があるために空中を飛んでくるボールをレシーブすることは容易ではなかったが、他の生徒と一緒にグループ練習に参加した。試合形式の練習にも参加していた。
14:35	第 6 校時 道徳	・予め書いてきた作文の朗読と点字打ちの練習を行った。当該生徒の点字技術が他の生徒を圧倒し、存在感を示していた。
	清掃・ホームルーム・下校	・清掃と学級活動に参加した後、保護者と下校した。

＜支援籍学習の成果＞

- ・支援籍校の生徒たちについては、当該生徒の学習への参加を通して盲学校に対する理解が深まった。

- ・当該生徒にとっては、作文の朗読や点字体験などの活動が、支援籍校の生徒から高く評価されたことが自信につながった。

上述したようにC盲学校では埼玉県が導入している支援籍制度を活用して、主に在籍児童生徒が居住している地域の小・中学校の授業や行事等に参加するという形で交流及び共同学習を進めている。

今後はこの制度を更に発展させて、常態として授業等に参加することのできる取組を行っていくことを期待したい。

4. 県下の視覚障害のある児童生徒の把握に関する県教育委員会との連携

(1) 視覚障害のある児童生徒の把握に関する取組の概要

県下、あるいは管轄地域の視覚障害のある児童生徒等の把握に関しては、先行研究において実施した質問紙調査で18校が把握していると回答している。これは調査校全体の約26%にあたる数値である。見方を変えれば、70%以上の盲学校においては把握できていないことになる。また、この設問に関連して把握の方法についても自由記述で回答してもらっているが、その多くは都道府県教育委員会から提供された弱視特別支援学級設置校一覧であるなど、断片的な情報収集によるものであった。このことから、かなり正確に把握している学校数はもっと少ないことが推察された。また、関連する質問で視覚障害のある児童生徒等の把握を困難にしている要因を同様に挙げてもらったが、その主なものとしては、1) 通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒については把握する方法がないこと、2) 都道府県教育委員会では把握していたとしても、個人情報保護の観点からそれらの情報を入手することが困難であるというものであった。これらのことから、視覚障害のある児童生徒等の把握については、都道府県教育委員会の協力が必要であることがあらためて確認されることとなった。

(2) D盲学校における視覚障害のある児童生徒の把握に関する取組

①学校の概要

D盲学校は県下で唯一設置されている視覚障害教育を専門とする特別支援学校で、教職員数は寄宿舍指導員や学校医等を含めて89名となっている。幼児児童生徒数は幼稚園から専攻科理療科までの62名が在籍している。

平成23年度現在、県下には弱視特別支援学級が小学校に6学級、中学校に2学級が開設されている。弱視通級指導教室は開設されていない。

②視覚障害のある児童生徒等の把握に関する取組の概要

D盲学校では、通常の学級等の中では目立たない存在になりがちな弱視の幼児児童生徒がどのような支援を受け、どのような教育環境に置かれているのか、また、各学校等ではどのような支援を行い、どのような点に困難を感じているのかを調査することで、その実態を客観的に把握すると共に視覚障害教育のセンターとしてどのような支援ができるのかを検討する資料とするために県内の幼稚園・保育所、小・中学校及び高等学校に在籍している視覚障害のある幼児児童生徒の把握について質問紙による実態調査を実施した。章末に資料として各学校等に送付された依頼文書を掲載してお

く。また、D 盲学校では、これらの実態調査を実施するにあたり県教育委員会及び関係機関と事前協議を行い、調査の趣旨を徹底させるとともに全面的な協力を取り付けている。

以下に D 盲学校が実態調査の実施上の手続き等について、学校訪問による聞き取りと関係資料に基づき紹介する。

③質問紙による実態調査の概要

上述したように視覚障害のある児童生徒等の把握に関する実態調査は、県内の全ての幼稚園、保育園、小・中学校、高等学校及び特別支援学校を対象に実施された。そして、その内容は 1) 幼児児童生徒の見え方の状況、2) 拡大教科書の使用状況、3) 視覚補助具の使用状況、4) 指導上配慮している事項、5) 盲学校に期待する相談・支援となっている。表 3-4 として「調査項目一覧」を示す。

表 3-4 質問紙調査の調査項目一覧

質 問 項 目	内 容
1. 視覚・視機能	(1) 視力 0.3 未満の幼児児童生徒の人数 (2) 他の視機能障害のある幼児児童生徒の人数 (3) 視力測定が困難な幼児児童生徒の人数
2. 拡大教科書の使用状況	(1) 視覚障害のある児童生徒の使用・未使用の状況 (2) 視覚障害以外の理由による使用状況 (3) 拡大教科書を使用していない理由
3. 視覚補助具の活用状況	(1) ルーペや単眼鏡を活用している児童生徒の人数
4. 指導上配慮している事項	(1) 文字 ○板書の文字の色 ○板書の文字は 1 文字ずつ繋げずに書く ○文字の大きさや字体 ○プリント等の拡大 ○担当箱等の分かりやすい名前の表示 (2) 教材・教具 ○拡大教材の使用 ○鮮やかな色彩とコントラスト ○試験問題の拡大 ○定規類やカップの目盛り ○便利グッズ（黒白まな板等）の使用 (3) 学習環境 ○座席の位置 ○実験などは最前列で見せる ○カーテン等で採光の調節 ○屋外における羞明への配慮 ○担当箱や靴箱の位置

4. 指導上配慮している事項 (続き)	○グラウンドの白線を濃く (4) 心理的配慮 ○指示語を避けて具体的な言語表現 ○動作や状況の言語化 ○理解啓発を学校全体で実施 ○拡大教科書や視覚補助具を使うことができる学級の 雰囲気づくり ○球技等のルール等の工夫
5. 盲学校に期待する相談・支援	選択項目 ○教育相談 ○教育・医療・福祉の情報提供 ○学習指導・生活指導の助言 ○見え方に関すること ○訪問支援 ○視覚補助具等の紹介 ○研修会の開催 ○保護者の交流や情報交換 ○講師派遣 ○盲学校での定期的な学習支援 ○視覚補助具の貸し出しや研修 ○画面拡大ソフトや音声付きパソコンの紹介と操作の研修

④ 周到な準備と関係機関との事前協議

D 盲学校では、質問紙調査を実施するにあたり、周到な準備と県教育委員会の関係部署との綿密な事前協議を行い、各学校が回答しやすい状況を作り出している。

実態調査の実施にあたり実際に配慮した事項は以下の通りである。

1) 本庁の担当課との連携

まず、県教育委員会の各担当課である高校教育課、義務教育課、県私学文書課に調査の実施について理解と協力を求めた。特に、調査の趣旨や結果の活用方法、調査対象校については直接赴いて説明を行い、了承を得るとともに指摘された事項については直ぐに修正して、再度目を通してもらった。

2) 人権についての確認

調査内容が人権に配慮されているか、文言は適切であるかにいて、質問紙調査票を送付して検討してもらった。

3) 行政ルートに沿った依頼

小・中学校については教育事務所から市町村教委、市町村教委から各学校へ、公立の保育所・保育園は地域振興局福祉課から市町村福祉担当課、保育所というルートに沿った依頼を行った。また、文書送付も同じルートで依頼を行った。

4) 担当部署の明確化とネットワークのフル活用

私立学校、私立保育所などは、行政や関係団体のどの機関が取りまとめ役になっているか等の情報に関し、これまでに築いてきたネットワークを最大限に活用して情報収集に努めた。

5) 資料の持参による説明

各教育事務所、各地域振興局福祉課、市子ども支援部保育幼稚園課などの、統括部署には、事前に連絡をした後に直接赴いて趣旨を説明し了解を得た。

6) 調査趣旨の浸透化

各機関に説明を行う際には、本調査が単に実態を把握することに留まらず、盲学校が指導場面でのアドバイスやフォローを行うことを強調して理解を求めた。

7) 指摘やアドバイスを受け入れる柔軟な対応

質問紙の送付方法など、指摘のあった事項はできるだけ相手方の意向に沿う方法で迅速に対応するように心掛けた。

上述したように、D 盲学校における実態調査はただ単に一方的に調査票を送付するということではなく、関係部局に対する事前の根回しを周到に行うことによって、当初の目的を達成した実践と言える。

参考文献

- 1) 田中良広、澤田真弓、金子 健：小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究．国立特殊教育総合研究所研究成果報告書．2010．
- 2) ノーマライゼーション教育推進支援籍学習実施要領：埼玉県教育委員会．2008．

資料 調査対象機関に送付された依頼状

盲第698号
平成21年7月1日

各幼稚園長
各保育所園長
各小・中学校長
各高等学校長
各特別支援学校長

} 様

県立盲学校長
○ ○ ○ ○

視覚に関するアンケート調査について（依頼）

日頃から本校教育に御理解と御支援をいただき感謝しております。

さて、本校では、県内唯一の視覚障害の特別支援学校として、県下の視覚に障害のある幼児児童生徒及び成人に対する教育相談及び学習支援活動に取り組んでおります。本年度は、この支援活動を今後さらに進めるために、視覚に障害のある幼児児童生徒の実態やニーズを全面的に把握しながら、活動の充実を図ることを目的に、別紙の通りアンケート調査を実施したいと思っております。

つきましては、趣旨を御理解いただき、別添「視覚に関するアンケート調査」にご記入いただき、8月31日（月）までに県立盲学校あて下記のアドレスまでメールで御回答くださるようお願いいたします（FAXでも結構です）。

なお、このアンケート調査は、県下全ての幼稚園、保育園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校にお願いしていますが、各学校等からの情報の取扱については十分に注意するとともに、情報をそのまま公表することはございません。

おって、調査結果の考察につきましては12月末までに本校ホームページに掲載しますと共に、教育相談や学習支援等につきましても御希望や御質問のありました学校等には、後日連絡をさせていただきます。

問い合わせ先

〇〇県立盲学校
教頭 ○〇 ○〇
教諭 ○〇 ○〇
TEL : ○〇〇-〇〇〇〇
FAX : ○〇〇-〇〇〇〇
メール : ○〇〇@〇〇.ed.jp

Ⅳ センターの機能に関する課題の解決に向けた提言

平成 22 年度先行研究において実施した実態調査では、各盲学校がセンター的機能に関わる取組を実施するに当たり、いくつかの課題が明らかとなった。

本章では、それらの課題の中から多くの学校で課題としてあげられたいくつかの課題について、その解決に向けた提言を試みる。

1. 校内支援体制の充実に向けて

(1) 各盲学校県下（管轄地域）の全ての視覚障害のある児童生徒等を支援するという意識

センター的機能の発揮については、この考え方が学校現場にまだ十分に浸透していなかった頃には、盲学校に在籍していない子どもたちのために何故支援を行わなければならないのかという意見が正当であるかのように語られていた。そして、センター的機能に関する取組が当然のこととして実施されている現状においてもなお、場合によってはこうした旧態依然とした考え方が払拭されていないのではないかという印象を持つことがある。つまり、まずは盲学校に在籍している児童生徒のことを最優先に考えるべきであるとする意識が根強く残っているようである。勿論、そのような考え方にも一理ある。しかし、盲学校に在籍している児童生徒の半数近くが重複障害のある児童生徒であることを考えると、盲学校や小・中学校等に在籍している、いわゆる単一障害の視覚障害のある児童生徒への対応は、果たして十分に行われているのだろうかという疑問が湧いてくる。換言すれば、基本的な考え方として、盲学校に在籍している児童生徒と同等に小・中学校等に在籍している児童生徒への支援・指導が大切であるという考え方に立たなければ、地域支援が充分に行き届かないのではないかと懸念するのである。あるいは、支援できないことの正当性を当該児童生徒等が盲学校に在籍していないことに求めているのではないかと懸念するのである。

これからの盲学校の在り方を考える時、最優先に考えるべきは在籍している児童生徒は勿論のこと、県下、あるいは管轄下の小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等を含めて、盲学校がその実態を把握し、適切な支援を行うことが盲学校に与えられた使命であると自覚することではないだろうか。

(2) 担当部署に任せず全員体制での取組

平成 22 年度先行研究において実施した実態調査では、ほとんどの盲学校においてセンター的機能に関わる校内組織を持っており、人数に違いはあるものの、多くの場合は専任者を置いて取り組んでいることが分かった。その一方で、上述したような教職員間の意識に起因してか、関係部署の担当者だけが行えばよい、あるいは担当部署に任せてさえおけばよいという風潮があり、そのことを課題として挙げている学校が多くみられた。

このような意識はセンター的機能に限ったことではないが、特にセンター的機能に関する取組は対外的な内容であることから、突発的な事態や予定外の状況に対応しなければならないこともしばしば起こりうる。したがって、基本的には担当部署がイニシアチブをとって計画的に実施することが必要であることはいうまでもないことであるが、他の教職員もどのような状況になっているか、特に、担当者の調整については常に把握しておき、臨機応変に対応することが必要であると考ええる。

このことに関して、通級指導教室を設置しているある盲学校では「サポーター制度」を設けて緊急に人手が必要になった場合に備えている。サポーター制度とは、通級指導に際し担当者がどうしても対応ができない場合などに、その代わりに指導を担当するもので、任意の登録制をとっている。このような制度とその活用は、通級指導に対する、つまり地域支援に対する教職員の意識の高さの表れであるといえよう。

また、あまり意識されない部分であるが、地域支援の担当者を学部ごとに配置している盲学校が比較的多くみられるが、このような人選は必ずしも効率的であるとはいえない。学部ごとに担当者を置くことにより、その担当者は原則的に自分が所属している学部と同じ年齢段階の児童生徒の地域支援に関わることになる。そうした場合、当該の児童生徒が上位の学部へ上がった場合、例えば、中学部から高等部へ上がった場合の、その引き継ぎが充分に行われないことが起こり、それまで支援を行ってきたにもかかわらず担当者が当該児童生徒の状況について充分に周知をしていないという事態になりやすい。したがって、可能であれば学部ごとに担当者を配置せず、一人の児童生徒等に縦断的に相談や支援等を行う方が、状況の変化や成長の過程等を把握することができ、効果的な支援に繋がるのではないかと考える。

2. 視覚障害教育における専門性の担保と継承に向けて

(1) センター的機能の取組に対する理療科教員の積極的な参画

学校における視覚障害教育の専門性を担保することを阻む要因の一つとして、教職員の人事異動の問題がある。都道府県教育委員会による人事異動が、充分に各学校の事情等に配慮しながら実施されているとはいえない状況がある。つまり、障害種別に関わりなく画一的な人事異動が行われている場合も少なからずあるのではないかとということである。その結果、視覚障害教育における指導に精通した、いわゆるベテランの教師が少なくなってしまう、指導のノウハウが引き継がれなくなってしまうという悪循環に陥っていることが懸念される。

このような点を踏まえると、基本的に他校への異動が行われない理療科担当教員が盲学校における指導の専門性を担保し、それを継承していく中心的な役割を担うことは、非常に理にかなったことといえないだろうか。実際に、前章で紹介した A 盲学校における支援センターの取組では理療科担当の教員が中心的な役割を果たしており、大きな成果をあげている。

また、理療科教員の多くは自らも視覚障害であることから、教育相談等において、相談担当者という立場に加えて、同じ視覚障害者として共感的な理解が得られやすく、視覚障害者の先輩としての助言等も、相談者には非常に説得力のあるものになるので

はないかと考える。

具体的には、盲の教員であれば点字の読み書きや歩行、触察の仕方、点字学習の進め方など、弱視の教員であれば弱視の見え方と日常生活上の配慮点、視覚補助具の使い方、文字学習の進め方など、多くの面で実際に役に立つ助言等を提供することができる。

視覚障害のある理療科教員が助言できる内容は、いわば視覚障害教育における自立活動の根幹をなす事柄であり、まさに専門性の担保や継承に相応しい内容といえる。

（２）地域支援に関わる実践の成果還元による専門性の担保

盲学校の在籍幼児児童生徒数の近年の推移をみると、確実に微減傾向が続いていることは周知の通りである。そして、各学部において全学年の児童生徒が揃っている盲学校は大都市圏に設置されている学校が主で、いわゆる虫食い状態の学年構成になっている盲学校も少なくない。さらに、視覚障害の他に知的障害など、他の障害を併せ有する幼児児童生徒の割合も 50%に迫ろうとしている。

その結果、現在の盲学校においては比較的在籍児童生徒の多い一部の盲学校を除いては、いわゆる準ずる課程で学んでいる児童生徒、特に点字使用の児童生徒の在籍数が非常に少なくなってきた。

このような状況にあっては、点字の初期指導や歩行指導、視覚補助具の使用訓練など、盲学校における自立活動の中心的な内容を指導する機会が非常に限られてしまい、これらの指導を一度も行ったことのない教員もいるのではないかと推察される。

しかし、いわゆる単一障害の視覚障害児童生徒がいなくなったという訳ではない。視覚障害のある子どもは一定の割合で出生しており、そのような児童生徒等は盲学校に在籍していないだけで、まさに地域の小・中学校等に在籍しているのである。

そこで、指導の専門性の担保については根本的に考え方を改める必要があるのではないかと考える。具体的には、地域の小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援を適切に行うことにより、指導方法や教材・教具の工夫等の実践力を身に付け、それを盲学校の校内研修等で還元するという考え方である。その際、本人や保護者の了解のもとに指導場面等は必ず映像で記録し、指導の様子が客観的に把握できるように工夫することが必須である。さらに、地域支援を行う際には前章で紹介したA盲学校の実践のように、専門性の高いベテランの教員と、それを引き継ぐ教員とを必ず二人一組で活動することを徹底すべきである。こうすることにより、仮にそのベテランの教員が転出、あるいは退職するようなことになったとしても、指導のノウハウがもう一人の教員へ引き継がれる事になるのである。

また、指導場면을映像に記録する事によって、内容を振り返って確認することができる他、映像を一旦止めたり繰り返して見る事で、細かい部分の配慮や留意すべき事柄などを見逃さずに伝えることができ、共通理解が図りやすくなる。

校内事情により、地域支援等を複数の教員で担当することは難しいかもしれないが、長期的な展望に立ち是非、実践すべき事項である。

（３）視覚障害教育に熱心に取り組んでもらえる教員の確保

人事異動により、毎年必ず何人かは盲学校以外の特別支援学校からの転任者が盲学校に赴任することになる。これに関して学校長に是非、考慮していただきたいのは、できる限り視覚障害教育に熱心に取り組んでもらえる教員を探して、赴任させてほしいということである。転任者の人事については、受け先の盲学校側にはそれほど選択の余地が無いように考えられがちであるが、都道府県教育委員会の中には人事異動に際し、予め盲学校への転出希望とその理由を明記させ、それを学校長に開示しているところもある。

盲学校への転勤希望が盲学校の児童生徒への指導には手がかからないからという愚かな理由であっては、そのような意識の低い教員に指導を受けなければならない子どもたちには、気の毒以外のなにものでもない。子どもたちには指導を受ける教員を選ぶ権利が無いことを考えると、盲学校で指導をする教師には是非とも情熱を持って視覚障害教育に携わってほしいと願わずにはおれない。

（４）教材及び情報の共有化

上述したように、現状では盲学校内に視覚障害教育の指導のノウハウを十分に備えたベテランの教員は非常に限られていることが推察される。このような状況では、専門的な知識ばかりではなく、日常的に学習指導を行う際の視覚障害に特化した教材・教具やその関連情報等も充分とはいえず、さらに、一つの盲学校だけでその問題解決を図ることは非常に難しいことになる。

したがって、盲学校における指導法や教材・教具等に関する情報を全国的に共有化することも必要なのではないかと考える。

このことに関して、本研究所が運営している「視覚障害教育情報ネットワーク」では、「視覚障害教材・教具情報」として、本研究所及び各盲学校で作成している教材・教具について、1) 名称、2) 概観図、3) 作成した学校名、4) 学習領域(自立活動や各教科等)、5) 視力の程度による活用対象者、6) 対象となる障害種別、7) 適用年齢、8) 登録日、9) 詳細情報の9項目に分類して掲載している。また、掲載されている教材・教具は、その活用のねらいや領域、対象年齢等のキーワードにより検索することも可能となっている。

視覚障害教育情報ネットワークについては、各盲学校にIDとパスワードを付与して活用していただいているが、今後は更なる内容の充実を図るとともに、これまで以上に有効に活用していただけるように改善を図っていく所存である。

3. 予算確保の状況に大きく影響を受けない地域支援の在り方を目指して

（１）出向いて行う支援と来校により行う支援の明確化

平成 22 年度先行研究において明らかとなったセンター的機能に関わる課題に予算の確保という回答をいただいた学校が数多く見られた。何を始めるにも、いわゆる「人・もの・カネ」とはよく言われることである。確かにセンター的機能を発揮して地域支援等を行おうとすれば、その内容の密度に応じて経費がかかることは事実であ

る。しかしながら、地域支援等に費やすことのできる予算が限られていることは自明の理である。

そこで、地域支援等を実施するにあたり、そのニーズに応じて方法等を明確に区別して実施することが必要であると考え。端的に言えば、盲学校として行う支援であることを前提とすると、視覚障害のある児童生徒等への支援については、先方からの要請があれば、たとえ遠方であっても出向いて実施することを原則とすべきである。一方、視覚障害以外の相談、例えば通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒に対する読み書きに関する相談や指導については、可能な限り来校してもらって対応することが望ましい。何れにしても、ニーズや緊急性等を十分に考慮して出向いて実施すべきか来校してもらうかの判断を行うことによって経費の削減を行うことが望ましい。

（２）市町村教育委員会との連携

市町村教育委員会と十分に連携を図りながら地域支援等を進めていくことは至極当然のことである。ここでいう連携とは、具体的には地域支援に関わる学校訪問等を行う際には市町村教育委員会の担当指導主事等と事前に調整を行い、公用車で学校訪問を行うようにすることも、経費を抑えることに繋がるものと考え。

このような方法は一見、些細で姑息であるにとられるかもしれないが、市町村教育委員会の関係者に盲学校の地域支援の実態や小・中学校等の通常の学級に在籍している児童生徒の実態を直接把握してもらうには非常に効果的な方法であると考え。

さらに、公用車で移動することが可能となれば、状況によっては複数の学校を訪問して支援することも可能になる。

（３）都道府県の事業への積極的な応募

文部科学省、あるいは各都道府県においては、障害のある子どもたちの教育の充実のための様々な事業を展開している。特に、「発達障害支援モデル事業」など、その対象を発達障害に特化した事業が多いかもしれない。しかし、都道府県が主催する事業については、その実施対象の範囲が必ずしも厳密に設定されていない場合もある。つまり、当該事業の対象に盲学校が含まれていないことを承知の上で応募する、あるいは問い合わせをしてみるということも必要ではないだろうか。大切なことは、県教委等の事業担当者に、盲学校が熱心に取り組もうとしているというポジティブな印象を持ってもらうことも大切だと考える。

実際、本研究の一環として訪問を実施した学校の中には、相談支援センターの取組として、1) 親子教室、2) 学習支援室、3) 教育相談会、4) 卒後理療研修、5) 地域支援セミナー、6) サマースクール、7) 視覚障害教育担当者ネットワーク協議会、8) 盲学校を知っていただく会と、実に8つもの事業を展開している盲学校があった。そして、これら全てが県教委等の事業費でまかなわれている訳ではないが、聞き取り調査では、学校長が積極的に県教育委員会に問い合わせ、予算措置についての折衝を行ったとのことであった。

何れにしても、県教育委員会等への学校長や事務長の積極的な働きかけがあって始

めて予算措置が講じられることは事実であり、あらためてその重要性を指摘しておきたい。

4. 視覚障害のある児童生徒等の把握に向けて

(1) 人脈を活かした都道府県教育委員会等への働きかけと理解啓発

前章で紹介したD盲学校における視覚障害のある児童生徒等の把握について、その成功した要因は、上述したように用意周到な計画と県教育委員会の関係部署との事前協議、あるいは資料を持参しての地道な協力要請である。しかし、もう一つ目に見えない大きな成功要因があったように思う。それは、県教育委員会にD盲学校の学校長の以前の同僚が在職しており、いわゆる太いパイプを持っていたということである。つまり、D盲学校の校長の考え方や意図が県教育委員会側に十分に理解されていたとともに強い信頼関係が築かれていたことが根本要因の一つになっていると考える。

各盲学校の校長の多くが県教育委員会との太いパイプを持っているとは限らないが、直接的ではなくても、人脈を辿ることにより同様の成果を収めることは決して不可能なことではないと考える。

平成22年度先行研究における実態調査では、視覚障害のある児童生徒の把握を困難にしている要因の一つは、個人情報保護の観点から情報を開示することはできないことであるという回答が多く寄せられていた。このことは、結果として盲学校側の意図が十分に理解されておらず、いわば、信頼関係を築くことができていないと解釈することもできる。

したがって、インフォーマルな部分を含めてどのような形にせよ、まず県教育委員会との良好な関係を築くために様々な人脈を使って働きかけることが必要であると考ええる。

また、県教育委員会の指導主事等には、視覚障害教育の経験者はほとんどおらず、特別支援教育担当の指導主事であっても、視覚障害教育の経験者は非常に少ないのが現状である。したがって、視覚障害のある児童生徒等が通常の学級等においてどのように学んでいるのか、何が課題となっているのか、どのような支援が必要であるのか等の状況についての理解啓発を進めていく必要がある。

(2) 早期介入の必要性と継続的な関係の構築

(1)で述べたように都道府県教育委員会との関係作りは必須であるが、障害のある児童生徒の在籍状況等を県の規則として部外秘としている場合もあろうかと考える。そのような場合には、働きかけは続けていくことになるが短期的にその問題が解決されるとは考えにくい。何らかの方法で地域の小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等を把握しなければならない。

そこで、有効であると考えられる方法を提案したい。それは、早期からの、特に超早期からの教育相談を充実させることである。障害のある乳幼児に対する早期介入の重要性については論を俟たないことであるが、特に弱視の子どもの場合には感受性期間の観点からも、なるべく早期からの働きかけが必要となる。また、盲の子どもの場合も始歩や探索行動、あるいは手の操作や触察の仕方等はなるべく早期から始めるこ

とにより、その子どもの潜在的な能力を十分に引き出すことが可能となる。さらに、視覚障害のある子どもの保護者にも有益なことが多い。早期からの関わりにより、自分の子どもの発達や成長について盲学校の教育相談担当者等との関わりが増え、より客観的に家庭での働きかけや就学等に対する考え方等を整理する時間的余裕を持つことが可能となるからである。

なお、早期支援の必要性については、平成 21 年 2 月 12 日付で特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議により出された「特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～」においても述べられている。

ここで、早期支援を充実させることが何故、視覚障害のある児童生徒等の把握に繋がるかについて述べておきたい。

地域支援の一環として早期支援を実施した対象乳幼児は、その障害の状態や特性、あるいは保護者の意向に応じて就学先を決めることになる。その場合、勿論、対象乳幼児の全てが盲学校の幼稚部や小学部へ入学する訳ではない。しかし、一度、対象乳幼児の保護者との関係作りを行っておけば、定期的に就学先等での状況を把握することや保護者からの聞き取りなどをスムーズに行うことが可能となる。こうすることにより、盲学校からの支援が必要になった時に猶予期間を置かずに迅速に対応することが可能となる。また、盲学校以外の就学先を選択した保護者にも、何か問題が生じた時には盲学校へ相談に行けばよいという安心感を持つことに繋がるものと考ええる。

早期支援の充実により、必ずしも県下の小・中学校等の在籍する視覚障害のある児童生徒等の全てを把握することができる訳ではないが、このような地道な活動を行うことで、盲学校に対する信頼感を高めることに繋がるのではないだろうか。

参考文献

- 1) 特別支援教育資料（平成 22 年度）：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。2011.
- 2) 特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～：特別支援教育の推進に関する調査協力者会議。2009.

V 小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の事例について

この章では、小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の、支援状況を含めた、その実態について調べた事例に関して述べる。

取り上げる事例は、視覚障害教育固有の教材・機器類等感覚代行ツールの活用や、それに関わる支援に視点を当て、3名の小・中学校在籍の視覚障害児童生徒に関して横断的に検討した例と、1名の小学校在籍の視覚障害児童について小学校在籍の6年間の経緯について縦断的に検討した例である。

1. 小・中学校在籍視覚障害児童生徒の状況と支援－感覚代行ツールの活用の実態把握と課題に視点を当てて－

(1) 目的

小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒が学習を進める上で適切な感覚代行が施される必要がある。また、感覚代行を実現するツール（教材・機器類）を有効に活用するためのスキルを身につける必要がある。この教材・機器類は、視覚障害教育固有のものであり、そのためには、視覚障害教育における専門性を有する教員等の支援は欠かすことができないと考えられる。そこで本研究において、特別支援学校（視覚障害）（以下の記述では、「盲学校」と記す）の巡回指導を受けながら小・中学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の感覚代行ツールの活用の実態を把握し、課題を考察することにした。そして、課題を踏まえて視覚障害児童生徒が学習する上で必要な感覚代行ツールについて考察する。

(2) 方法

実際に盲学校の巡回指導を受けながら地域の小・中学校に在籍する児童生徒の指導を担当する現場の教員にインタビューを行い、また児童生徒の授業の様子を観察することにより感覚代行ツールの活用の実態を調査した。ここでは全盲の視覚障害児童生徒に着目し、学習を進めていく上で必須とされる点字や触図等に関する感覚代行ツール活用の実態を調査し、同時に課題を考察する。

① 調査対象者

小・中学校に在籍する児童生徒3名（小学生2名、中学生1名）を調査対象者とした。調査対象者の選定に当たっては、盲学校の巡回指導を担当する教員に推薦してもらうかたちを取った。

② 調査項目

表5-1にここでの調査項目を示す。その調査項目は、「児童生徒の属性」、「点字の読み書き状況」、「触図の触察・作図状況」「児童生徒による感覚代行ツールの活用の実態」、「教員による感覚代行ツールの活用の実態」、「支援体制」の6項目であった。

表 5-1 調査項目

調査項目	調査項目の詳細
児童生徒の属性	学級、視力、疾病名、学習状況、校内移動、その他
点字の読み書き状況	読み、読速度（左右、左、右）、書き
触図の触察・作図状況	読み取り、作図、その他（浮き出し文字）
児童生徒による感覚代行ツールの活用の実態	点字関連の機器活用、触図関連の機器活用、その他
教員による感覚代行ツールの活用の実態	点字関連の機器活用、触図関連の機器活用、その他
支援体制	弱視学級、通常学級、巡回指導、外部機関

③ 手続き

まず、地域の小・中学校への巡回指導を実施している、ある盲学校の巡回指導担当教員に、小・中学校に在籍する視覚障害を有する児童生徒の感覚代行ツール活用の実態を調査するための対象児童生徒を紹介してもらった。そして、盲学校の巡回指導を行う日に筆者らが同行することを訪問先となる小・中学校に了承を得た上で、訪問調査を実施した（図 5-1～5-4）。なお、ここでの調査対象の児童生徒は、小・中学校に在籍する前は、盲学校の幼稚部を経ている全盲の視覚障害の児童生徒であった。



図 5-1 訪問した中学校での授業の様子



図 5-2 訪問した小学校での授業の様子



図 5-3 訪問した小学校の弱視特別支援学級の様子



図 5-4 訪問した小学校で盲学校教員による巡回指導

(3) 結果

調査の結果を調査項目順に示す。なお、調査項目別に、概要を表（表 5-2～5-9）に示し、加えて児童生徒それぞれについての詳細の説明を記す。

① 児童生徒の属性

ここでは、本調査の対象となった視覚障害のある児童生徒の属性について述べる。3名の児童生徒（小学生2名、中学生1名）について、表 5-2、5-3 の通りである。学習状況は、児童Aと生徒Cについては良好で、校内では単独歩行で移動もできる比較的自立した全盲児童生徒であった。児童Bについては、学習に少し遅れがみられ、校内での移動についても、弱視特別支援学級の教室の近辺は単独歩行をしているが、その他は、同級生等の支援により移動している。なお、児童Bの移動については、本人が、その支援が必要な場合、同級生等に自ら援助依頼をして同級生もそれに応じるということも多い。

また、通常教室内の座席は、児童Aについては、教室の後ろにあるロッカーの使用が便利のため、教室の一番後ろとなっている。児童Cについては、一度、後ろの席にしたこともあるが、本人が、教室前で話す教員等の声を聞き取りにくいとの理由で、前の席にすることを希望したので、前の席に戻したとのことであった。

なお、いずれの児童生徒も盲学校の幼稚部を経て地域の小学校・中学校へ進学しており、巡回指導を行う盲学校が児童生徒の属性を十分に把握している事例であった。

表 5-2 児童生徒の属性 その 1

	所属	学年	学級	視力	眼疾患 名	校内移動	通学	将来の 夢
児童 A	小学校	2	通常学級 弱視特別 支援学級	全盲（右） 光覚（左）	両視神 経低形 成	単独歩行可 能	家族 同伴	点字製 作者
児童 B	小学校	2	通常学級 弱視特別 支援学級	全盲（左右）	不明	教室近辺の 単独歩行可 能	家族 同伴	不明
生徒 C	中学校	1	通常学級 弱視特別 支援学級	全盲（左右）	眼球摘 出	単独歩行可 能	家族 同伴	英語教 諭

表 5-3 児童生徒の属性 その 2

	学習状況	得意科目	苦手科目	座席（通常教室内）	机
児童 A	成績良い	算数	体育	一番後ろ ロッカー横	通常サイズ
児童 B	遅れあり	なし	体育	一番前 廊下側	通常サイズ 大型机も併用
生徒 C	成績良い	英語	美術・体 育	一番後ろ 中央	大きいサイズ

② 支援体制と学習の状況

各児童生徒に対する支援体制について、表 5-4 に示す。いずれの児童生徒に対しても支援員が配置され、弱視特別支援学級担任の指導の下で日々の学習が行われている体制であった。

児童 A は、国語と算数を弱視特別支援学級で個別に学習し、その他の教科は支援員と共に通常の学級で学習している。国語・算数のテストは通常の学級の児童と同じ時間に弱視特別支援学級で行っている状況であった。児童 B は、一日 2 時間程度、弱視特別支援学級で、点字や珠算の個別学習や算数、国語等の教科の補習等を行っている。他は、通常の学級で授業を受けている。生徒 C は、すべての教科を通常の学級にて学習し、テストの時のみ弱視特別支援学級で 1.5 倍の試験時間で行う形式が取られている。

また、通常の学級での学習に際しては、弱視特別支援学級担任や支援員が、通常の学級内で各児童生徒に対して、必要な支援を行っている。

盲学校による巡回指導については、いずれも隔週で行われているケースであった。個別に見ると、児童 A と児童 B は隔週で点字指導が、生徒 C は隔週で英語の略字/略語の補習が行われていた。また、いずれの児童生徒に対しても、盲学校以外に、地域の

視覚障害者への支援に関する社会福祉法人や NPO 法人、盲人協会等の外部機関による教材提供、情報提供等の支援がなされていた。

表 5-4 支援体制

	弱視学級担任	支援員	通常学級	巡回指導 (盲学校)	外部機関
児童 A (小 2)	1 名 (視覚障害 児 指導歴 1 年 半)	2 名 (初心者)	指導 初 年 度	隔週 1 時間 点字指導 (国語授業中抜き 取り)	盲学校 社会福祉法人 NPO 法人 盲人協会
児童 B (小 2)	1 名 (視覚障害 児 指導歴 1 年 半)	1 名 (点字技 能者)	指導 初 年 度	隔週 1 時間 点字指導 (国語授業中抜き 取り)	盲学校 社会福祉法人
生徒 C (中 1)	1 名 (視覚障害 児 指導歴 6 年 半)	1 名 (同左)	指導 初 年 度	隔週 1 時間 英語略語/略字 補 習 (放課後)	盲学校 社会福祉法人 NPO 法人 盲人協会 地域の大学

③ 点字の読み書き状況

3 名の児童生徒の点字の読み書きの状況について、表 5-5 に示す。児童 A と生徒 C については点字の読み書きはよくできる児童生徒であった。児童 B については、読み、書きともに、まだ間違いがみられる状況であった。

なお、児童 A は、これから左手の点字触読力向上のための学習をする段階であり、点字板による筆記の学習にも慣れ始めた状況であった。児童 B は、両手読みの指導を受けているが、まだ右手のみで読むことが主であり、左手で読むことはできない。

表 5-5 点字の読み書き状況

	読み	読速度 左右	読速度 左	読速度 右	書き
児童 A (小 2)	できる	220 字/分	90 字/分	200 字/分	できる
児童 B (小 2)	できる (誤読あり)	計測値なし	—	—	できる (書き 間違いあり)
生徒 C (中 1)	できる	500 字/分	500 字 / 分	400 字/分	できる

④ 触図の触察・作図状況

触図の触察と作図に関して、3 名の児童生徒の状況を表 5-6 に示す。

児童Aと生徒Cについては点字同様に学習上支障がない範囲で触図を触察できる児童生徒であった。児童Bについては、点字とは異なり、触図などを触ることにはやや難があり、現在、指導を受け、改善されてきているところである。

なお、児童Aは、浮き出し文字を用いた漢字学習を行っており、漢字を触察で即座に識別できる様子も確認することができた。生徒Cは、社会の地図についても、複雑なものを除けば、支援員の口頭による説明無しでも理解できるレベルであった。

児童Aについては、その小学校に立体コピー機があり、これによって作成された触図を学習で用いていた。漢字の浮き出し文字についても、この立体コピー機によって作成されたものであった。

作図に関しては、児童Aと生徒Cについては、レーズライターにより、学習上、問題ないかたちで作図が可能であった。児童Bについては、クレパスで大きく○を書くことならできるという状況で、レーズライターでの作図については、筆圧の弱さ等から、まだ上手には描けず、指導を受けている状況であった。

表 5-6 触図の触察作図状況

	触察	作図（レーズライターによる）	その他
児童 A (小 2)	できる	できる	浮出文字の触読ができる
児童 B (小 2)	触ることにやや難があったが改善中	できない	—
生徒 C (中 1)	できる	できる	浮出文字の触読ができる

⑤ 児童生徒による感覚代行ツールの活用の実態

児童生徒が活用している感覚代行ツールについて表 5-7 に示す。今回の事例の3名は、通常の学級における一斉授業において、点字（文字）については点字ディスプレイや音声読み上げ機能を備えた PC を用いた学習は行っておらず、いずれの児童生徒も点字タイプライタ（パーキンスブレイラー）ないしは点字板により、紙に点字を打ち出して読むやり方をとっていた。児童Aと生徒Cは点字タイプライタを常用し、点字板も使用することがあるという状況であり、児童Bについては点字タイプライタのみを使用していた。

また、作図については、3名共に、レーズライターを用いていた。

なお、個別の指導においては、中学生の生徒Cは、PC による漢字入力学習について、スクリーンリーダーを用いて、文字の音声出力の補助により、漢字変換・入力行っていた。児童Bは、PC 上の音声出力付きの点字エディタにより、点字を打って、その文字の音を出すことを行ったことがあった。また、学校以外で使用する感覚代行ツールは、児童Aと児童Bについては、自宅では学校で使用しているものと同じ点字タイプライタのみであった。生徒Cは、自宅では DAISY 再生機を活用した読書を行い、点字

ディスプレイとスクリーンリーダーを備えた PC でインターネットによる情報収集を行っていた。

表 5-7 児童生徒による感覚代行ツールの活用の実態

	点字	触図	その他（音声）	その他（自宅）
児童 A（小 2）	点字タイプライタ 点字板	レーズライター	－	点字タイプライタ
児童 B（小 2）	点字タイプライタ	レーズライター	音声出力付き点字エディタ (PC)	点字タイプライタ
生徒 C（中 1）	点字タイプライタ 点字板、点字	レーズライター	スクリーンリーダー (PC)	点字タイプライタ DAISY 再生機 点字ディスプレイ スクリーンリーダー (PC)

⑥ 教員等による感覚代行ツールの活用及び教材作成・提供の実態

学校の授業で使用している教科書については、児童 A と児童 B の場合は、学校で使用している教科書が盲学校で採択されている教科書と同じなので、その文部科学省著作点字教科書を使用していた。生徒 C の場合は、文部科学省著作点字教科書と同じ点字教科書の他、盲学校で採択されていない教科書会社の教科書も用いているため、それについては、視覚障害関連社会福祉法人等の点訳者に点訳を依頼して作成されたものを使用していた。

学校での、その他の教材について、教員が授業や宿題、テストのプリントや補助教材等の点字・触図印刷物を作成するために使用している感覚代行ツールの活用及び教材作成の実態について表 5-8 に示す。

このような教材作成を担当する教員は、3 名共に弱視特別支援学級の担任であったが、児童 B については、同担任が直接作成するのではなく、社会福祉法人の点字図書室担当等、外部に作成を依頼して、提供を受けていた。より具体的には、同担任が、近隣の福祉協議会点字図書担当者に原本を郵送し、点訳を依頼しており、点訳されたものは、児童 B が使用する点字教材と共に、通常のプリントによる点字の行の下に通常の文字の行がついたものも添えて郵送で送られてくる。その点訳に使用しているのは、PC 上の点字エディタ（Win-BES 使用）であり、点字は、その点字図書室の点字プリンタで打ち出している。また、その中に含まれる図についても、同様に、福祉協議会点字図書担当者が、点図として作成（点図作成ソフトウェア EDEL 使用）し、点字プリンタで打ち出したものを郵送してもらっている。

児童 A と生徒 C については、点字教材の作成については、主として同担任が点字タイプライタで作成する方式で行われていた。児童 A と生徒 C の学校には点字プリンタがあるが、主として使われているのは点字タイプライタであるとのことであった。触

図については、生徒Cに関しては、同担任が点図作成ソフトを用いて作成し、点字プリンタ（点字と共に点図出力可能で、機種はESA721）により出力される状況であった。児童Bについては、前述のように、立体コピー機を用いて、立体コピー形式の触図が作成されていた。なお、児童Bの学校の点字プリンタは、点図の出力には対応していない機種であった。

その他、児童Aは、国語について DAISY 教科書を補足的に使用して授業を行っていた。生徒Cの漢字学習のためには、生徒がPC上でスクリーンリーダーを用いて音声で文字を選択できるように、Microsoft Word の電子データファイルとして、課題を用意する対応をしていた。

表 5-8 在籍学校での教員による感覚代行ツールの活用及び教材作成の実態

* 下線は、教材作成において主として使用されているもの。

	活用できる感覚代行ツール			作成する教材
	点字	触図	その他	
児童 A（小2）	<u>点字タイプライタ</u> 点字板 点字プリンタ（点字出力のみ） 点字エディタソフト	レーズライター <u>立体コピー機</u>	DAISY 再生機（国語教科書）	授業プリント 宿題 テスト
児童 B（小2）	点字タイプライタ 点字板 点字エディタソフト	レーズライター	音声出力付き点字エディタ（PC）	授業プリント 宿題 テスト *ただし外部機関による作成
生徒 C（中1）	<u>点字タイプライタ</u> 点字板 点字プリンタ（点字・点図出力可能） 点字エディタソフト	レーズライター <u>点字プリンタ（点字・点図出力可能）</u> <u>点図作成ソフト</u> 立体コピー機	音声ワープロ スクリーンリーダー	授業プリント 宿題 テスト

⑦小・中学校の現場で困っていること

小・中学校の現場で困っていることを表 5-9 に示す。児童Aが在籍する小学校では、触図（点図）作成ソフトに対応した点字プリンタが無いこと、次年度から開始される理科、社会の教材準備と教材を用いた指導への不安があることがわかった。児童Bが在籍する小学校では、点字プリンタが無いこと、教材以外の学校からのお知らせのプ

リントの点訳、社会科の地図の作成形式・方法等が課題となっていた。生徒Cでは、現在使用している点字タイプライタや点字プリンタの予備がないこと、教科学習において、数学・理科の指導におけるノウハウが不足していること、高校入試の際の配慮内容が把握できていない等の問題が明らかになった。

なお、児童Bの場合、教材以外の点訳については、弱視特別支援学級担任が元データをもらって、点字技能をもつ支援員に渡し、支援員が自動点訳をして作成しているとのことである。自動点訳は完璧なものではなく、レイアウトの崩れや点字の訳し間違いもあることになるが、それでもこれまで点字で渡せなかったものを児童Bに提供できることや時間的な都合等から、そうしているとのことであった。

表 5-9 小・中学校の現場で困っていること

	機器	教材	その他
児童 A (小2)	触図 (点図) 作成ソフトに対応した点字プリンタが必要	次年度からの理科・社会科の教材準備 触図を作成できるプリンタがない	次年度からの社会・理科の指導 機器を購入する予算がない
児童 B (小2)	点字プリンタが必要	社会科の地図	機器を購入する予算がない 教材以外のプリント類の点訳
生徒 C (中1)	予備の点字タイプライタ、予備の点字プリンタが必要	—	高校入試の配慮内容に関する情報 数学・理科の指導に必要なノウハウ

以上のような結果を踏まえ、次節では「感覚代行ツールの活用に関連した課題」、「今後求められる感覚代行ツール」、「支援体制—小・中学校と盲学校の連携と小・中学校の体制—」について考察する。

(4) 考察

① 感覚代行ツールの活用に関連した課題

ア. 教科書について

小・中学校在籍の全盲児童生徒が学校で使用する教科書については、盲学校で採択されている教科書と同じ教科書については、その点字教科書を用い、それ以外については、外部の視覚障害関連機関や点訳ボランティアグループに点訳・作成を依頼して使用することが一般的だが、今回の事例でも同様であった。

ただし、盲学校で使用している文部科学省著作点字教科書は、盲児童生徒の特性に配慮して、元になっている通常教科書の内容を一部変えて作成されている。また、その中の図版についても、全てが触図 (点図) とされているのではなく、盲児童生徒が学習上必要あるいは有用と考えられるものが触図にされている。

従って、通常の学級で、盲児童生徒が他の児童生徒と共に、この点字教科書を用い

て学習する場合は、通常の教科書と内容が違ったり、図版がなかったりするものについて配慮が必要な場合もあると考えられるが、今回の事例での児童Bの場合も、通常の学級で児童Bのそばについている弱視特別支援学級担任は、それに配慮して指導しているとのことであった。

イ. 点字・触図教材の提供方法

授業で用いる教科書以外の点字・触図教材について、どのように用意しているかについては、3名の児童生徒において違いがあった。

児童Aと生徒Cの場合は、弱視特別支援学級担任が教材作成を行っていたが、児童Bの場合は、外部に原本を郵送して作成を依頼していた。児童Bの場合、その作成形式は、点字教材、触図教材共に、点字・点図出力可能な点字プリンタにより打ちだされたものであり、それが学校に送られてくるというかたちであった。児童Aと生徒Cの場合、点字教材については共に弱視特別支援学級担任が点字タイプライタで作成していたが、触図教材については、児童Aの場合は主として立体コピー機によって、生徒Cの場合は主として点字・点図出力可能な点字プリンタによって作成されていた。

ウ. 点字・触図教材作成機器類の活用方法

児童Bの在籍学校には点字プリンタも立体コピー機もないので、外部に依頼する場合は別としても、作成されたものを受け取るには、紙のかたちの点字・点図教材を郵送してもらうしかないということのようであったが、もしも学校に点字・点図出力可能な点字プリンタがあれば、外部機関から教材をデータとして送ってもらい、学校において点字プリンタで打ち出して点字や点図を作成するということも可能である。このように、データを用いることの利点としては、データとしてやりとりすることにより郵送の手間を省くなどの作成・提供の効率化ということと共に、データのかたちで点訳・触図化されたものを、弱視特別支援学級担任等が、さらに学習上有効と考えられるものに修正してから、紙のかたちの点字・触図にしたり、保存されたデータを再利用するといったことも可能であるという点もある。

また、児童Aと生徒Cの場合、点字教材については、学校に点字プリンタがありながら、主として点字タイプライタで作成するかたちをとっていた。これについては、その弱視特別支援学級担任が、共に点字タイプライタで点字教材を作成することに習熟しており、教材作成・提供に不都合がないということのようであったが、点字プリンタが使用可能であれば、点字教材をデータとして作成して、適宜修正したり、保存したデータを再利用したりすることも可能である。

在籍学校に点字プリンタがあるかどうかということに制約されるが、外部に教材作成を依頼する場合も、在籍学校で教材を作成する場合も、データとして点字教材を作成すれば、上記のような利点がある。

触図教材については、児童Aの場合、学校にある点字プリンタは点図出力に対応しておらず、立体コピー機によって作成しており、学校としては点図出力に対応した点字プリンタが欲しいとのことであった。点字プリンタでの点図出力の場合、専用の点図作成ソフトによって点図をデータとして作成することになるが、その利点として、

上記のように、修正、保存、再利用などの便が挙げられる。また、図に文字（点字）を付すことも、専用の点図作成ソフトによって可能である。

このような点から、立体コピー形式よりも点図形式の方がよい場合もあると言えるが、そのためには点字だけではなく点図出力も可能な点字プリンタが必要となる。

生徒 C の中学校のように、最初から点字・点図出力可能な点字プリンタを導入することが可能であれば、その方がよいかもしれない。また、立体コピー形式も、点図形式と同様、データとしての利用が可能であり、また点図形式よりもよい点もある（注）。児童 A の場合のように、立体コピー機は既にあり、さらに点図出力可能な点字プリンタが導入できれば、それらの併用ということも考えられる。

このように、触図教材の提供ということについては、その作成方法についていくつかの選択肢があるが、それは、どのような機器を選択し、使用するかによる。

注：立体コピー機で作成する場合も、原図を PC 上で一般の描画ソフトウェアによって作成し、その描画において、点字も点字フォントを用いて付すことで作成可能であり、その原図はデータとして利用可能である。

また、点図形式は、点字を容易に挿入でき、触り心地もよいが、点の種類が 3 種類程度に限られ、そのため線（点の連なりによる）の種類も 3 種類程度しか使用できない^{1) 2)}、点のプロットのピッチが 0.3mm 程度と大きいため精細な図を作成できない等の制約もある。点図出力可能な点字プリンタで、点のプロットのピッチが 0.3mm 程度の場合、任意の直線や曲線上に、点がきれいに並ばず、その線上から多少外れる点がある。任意の直線や曲線上に点をきれいに並べるためには、点のプロットのピッチが 0.05mm 程度である必要がある³⁾。

立体コピー形式は、原図の作成に一般の描画ソフトウェアを用いるため、原図の作成において、点図のような制約はない。ただし、その触り心地は点図形式よりもわるい。また、点図のように専用の点図ソフトウェアを用いるよりも、一般の描画ソフトウェアを用い、そこに点字フォントを組み込むということの方が、知識・技能が必要であると思われる。

エ．小・中学校での機器類について

全盲児童生徒に対する教材作成・提供において、点字プリンタや立体コピー機を使用することは、それ自体としては、現在、ごく普通のことであり、盲学校ではそれらを用いて教材作成・提供をすることは当たり前のこととなっている。このことからすれば、全盲児童生徒を受け入れる小・中学校において点字プリンタや立体コピー機を導入することも当然のこととも言えるが、これらの機器は高価なものであり、なかなか導入できない場合もあると思われる。

しかし、今回の 3 名においては、2 名の学校において点字プリンタや立体コピー機が導入されていた。

それぞれの学校や教育委員会等の事情にもよるとは思われるが、これらが全盲児童生徒のための教材作成・提供において必要なものであるという観点から、小・中学校において全盲児童生徒を受け入れる場合も、その導入を図っていくことが必要と思われる。

る。

そうでなければ、学校において点字タイプライタ等既存の機器で教材を作成するか、点字プリンタや立体コピーを所有している外部機関に、少なくとも、その出力を依頼するという体制が必要となると思われる。

また、生徒Cのように、自宅では点字ディスプレイを用いているが、学校にはなくて、授業では点字タイプライタを用いているという場合もある。生徒C本人が購入する場合は、日常生活用具としての補助による購入だが、学校で購入するとすれば、これも高価である。しかし、中学校において、より円滑に、また効率的に学習を進めていくうえでは、点字タイプライタでの紙のかたちではなく、点字ディスプレイによって点字を出力することは、データとしての点字の作成・保存・修正や教員等とのやり取りの点で有効であり、その導入を検討することが必要と思われる。海外の例ではあるが、全盲の生徒（アメリカの Middle School 在籍で 6th grade）に対して、通常の学級での授業に点字ディスプレイ（Braille notetaker：単体で点字入力・出力・保存可能なタイプ）を導入し、点字プリンタ、自動点訳ソフト等を併用し、また教員とのメールでの点字データのやりとりにより、その学習の進行が劇的に改善された例が報告されている⁴⁾。

② 今後求められる感覚代行ツール

感覚代行ツールとして、本調査では全盲の視覚障害児童生徒において活用が必須とされる点字・触図に着目した。ここでは今後求められる感覚代行ツールに関して述べる前に、本調査で着目した点字や触図について、それらの出力機器について述べておきたい。古くから普及している点字タイプライタや点字プリンタ、墨字から点字に変換する自動点訳ソフトウェア等について、少しずつではあるが点字タイプライタの軽量化、点字プリンタの出力スピードの改善、変換精度の向上が実現されつつあるが、まだまだ改良の余地が十分にある。

これらの機器やソフトウェアをこれから導入する場合には、各機種の特性、改良点等の情報を得て、最新の機器やソフトウェアの導入を検討することが重要であると思われる。

さて、今後求められる感覚代行ツールであるが、やはり点字や触図の出力器の改善が急務である。具体的には、視覚情報の代替としての安価な点字及び触図表示用触覚ディスプレイの実用化は必要であろう。教科書や教材のデジタル化の進展が予想される状況下において、図や写真の触察可能なディスプレイが現場からは求められている。現状では、ピエゾ素子を振動させることで駆動する点字ディスプレイや触図表示用ディスプレイ、立体コピー機が主であり、いずれも高価である。また、現状の触図表示用ディスプレイは、解像度の点で課題もある。なお、東京大学（同大学院工学系研究科附属量子相エレクトロニクス研究センター染谷隆夫氏）⁵⁾では、有機半導体を用いてシート型点字ディスプレイの作製に成功しており、こうしたシートを用いて点字や触図が平易に出力できるようになると上述の課題解決に近づくと思われる。

また、レーズライターに類する代替機器の要望も高い。レーズライターは筆記後の修正ができないことや盛り上がりが不十分であるとの指摘も多い。そこで筆者らは、レーズライターの代替として蜜蝋インクを溶かしながら塗布可能な蜜蝋ペンの開発を進めている⁶⁾ (図 5-5)。のように、このペンは、児童生徒が描画し触覚で確認することが可能である (図 5-6)。このペンの課題は、蜜蝋の乾燥に 5~10 秒程度要する点である。また、蜜蝋を溶かすヒーターへの電力供給のために有線型であるため将来的にはワイヤレス化を実現する必要がある。いずれにしても、このペンの改良は今後も継続していくが、レーズライターに代わる筆記具の実用化とそれを安価に購入して児童生徒が利用できる環境整備が必要である。

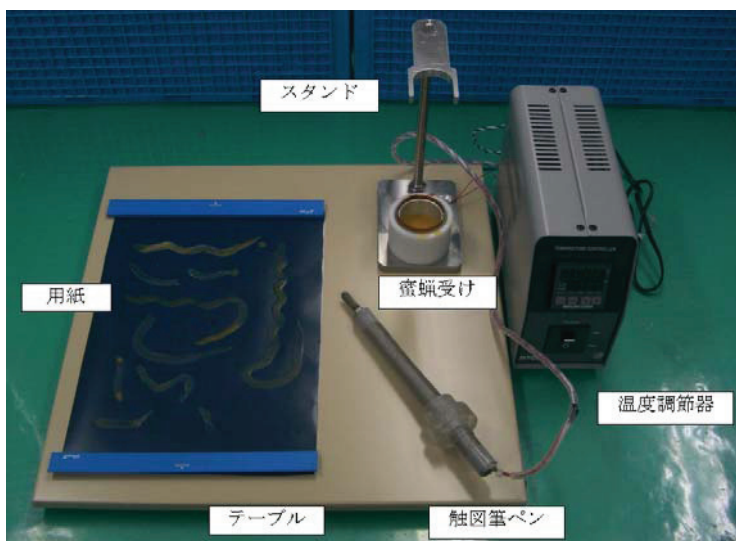


図 5-5 著者が開発している蜜蝋ペン



図 5-6 盲学校の生徒 (中 1) が描いた絵

ここでは、今後求められる感覚代行ツールについて触覚ディスプレイと触図筆記具について述べたが、まだまだ必要な感覚代行ツールはある。しかし、大事なことは感覚代行ツールにばかり目を向けるのではなく、あくまでもそれを手段として活用して視覚障害のある児童生徒にどのように指導していくのが重要であるということである。新たな感覚代行ツールが提供されればそれで解決するというわけではないということである。

③ 支援体制—小・中学校と盲学校の連携と小・中学校の体制—

小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒に関する支援体制として、今回、調査で対象とした 3 つの事例は、いずれも盲学校と小・中学校との連携関係が比較的良好で、盲学校側も児童生徒の実態を把握しているものであった。その背景には、児童生徒が盲学校の幼稚部を経て小・中学校で学習しているという実状がある。

さらに、いずれの事例についても、盲学校の巡回指導担当教員が全盲の視覚障害児

児童生徒の指導を担当する弱視特別支援学級の担任に、視覚障害教育に関する情報提供や点字・触図教材の作成に関する講習会の案内等を児童生徒の入学前から積極的に行い、小・中学校が児童生徒を受け入れる準備を十分にしていることがわかった。また、児童生徒の属性に合わせて必要な機器や教材を盲学校が貸し出す等、児童生徒の入学後も積極的に関与している。また、日々の点字学習方法、触察の指導法、テストにおける配慮方法等、適宜盲学校の巡回指導担当教員が助言をしながら実践することにより、小・中学校における視覚障害児童生徒の学習が、より有効に行われていると考えられた。

以上のように、早い段階からの盲学校の支援があり、小・中学校に受け入れ後も小・中学校と盲学校が連携して児童生徒を指導していくことにより、視覚障害児童生徒が、小・中学校においてより円滑に学習を進めることができていると言える。

また、盲学校からの支援・情報提供にもよるのかもしれないが、今回の3名の場合共に、小・中学校自体においても視覚障害児童生徒を受け入れることに積極的であり、学校全体として、その受け入れに取り組んでいることがうかがわれた。例えば児童Bの場合、弱視特別支援学級担任のみが学校での指導の責任を負うのではなく、児童Bが過ごす通常の学級の担任も、児童Bを含む授業をどのように行うかを考え、実践している。例えば、図画・工作の授業において皆で絵を描く際、児童Bについては触素材を貼り付けるかたちでの「絵」の作成を行ったと聞いている。また、管理職も理解があり、学校全体としても、児童Bの教育について、その全体の課題として取り組んでいる。

小・中学校での視覚障害児の受け入れについて、担当教員のみが孤軍奮闘している状態にするのではなく、担当教員を学校全体で支える体制づくりと、盲学校の巡回指導による学校への適切な支援等、その受け入れを支える体制が重要であると考え。また、その支援を、より効率的、円滑に進めるためにも、上記に述べたような感覚代行ツールとしての点字・触図作成・出力機器等の有効な活用も重要であると考え。

（５）小括

ここでは、盲学校の巡回指導を受けながら小・中学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の感覚代行ツールの活用の実態を把握し、課題を考察するために、実際にその指導を担当する現場の教員へのインタビュー及び児童生徒の授業の様子の観察を行った。ここでは全盲の視覚障害児童生徒に着目し、学習を進めていく上で必須である点字や触図等に関する感覚代行ツール活用の実態を調査し、同時に課題を考察した。あわせて、調査を通じて得られた情報を基にして、今後求められる感覚代行ツールや小・中学校と盲学校の連携を含めた、小・中学校に在籍する全盲の視覚障害児童生徒に対する支援体制についても考察した。

引用文献

1) 金子健，大内進：触図の作成方法と作成される図の特性について．平成13年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(B)インターネットを活用した視覚障害教育用触覚図形教材の盲学校間相互利用に関する研究（課題番号：13410092），7-17，2004.

- 2) 金子健, 大内進: 点字教科書における図版の触図化について—触図作成マニュアルの作成に向けて—. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 32, 1-18, 2005.
- 3) 金子健, 大内進, 岡村原正: グラフィック出力に特化した点字プリンタの改良. 第31回感覚代行シンポジウム論文集, 101-105, 2005.
- 4) Fransworth Jr, C. R. & Luckner, J. L., : The impact of assistive technology of curriculum accommodation for a Braille-reading students. RE:view, 39(4), 171-187, 2008.
- 5) Yusaku Kato, Tsuyoshi Sekitani, Makoto Takamiya, Masao Doi, Kinji Asaka, Takayasu Sakurai, and Takao Someya: Sheet-type Braille displays by integrating organic field-effect transistors and polymeric actuators. IEEE Transactions on Electron Devices, 54(2), 202-209, 2007.
- 6) 土井幸輝, 豊田航, 田中隆: 視覚障害者用の触図筆ペンの開発と評価. 日本機械学会 2011 年度年次大会 DVD-ROM 論文集, S153012, 2011.

2. 通常の学級に在籍する全盲児童の縦断的な学校生活の振り返り

視覚活用の困難な児童生徒が通常の学校で学ぶ取組は、他の障害に先駆けて始まっている。1970 年代始めにから社会的な話題に上るようになった。

その背景の一つの要因として、昭和 36 年の学校教育法の一部改正の影響が考えられる。つまり、改正前の学校教育法第 71 条は、「盲学校、聾学校又は養護学校、それぞれ盲者、聾者又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識、技能を授けることを目的とする」となっていた。それが昭和 36 年の改訂では「盲者」の前に「強度の弱視者を含む」という文言が加えられた。これにより、盲者の範囲が従前より広く捉えられることになった。さらに学校教育法第 71 条の 2 が新たに起こされ、「前条の盲者、聾者又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者の心身の故障の程度は、政令でこれを定める」ことになった。つまり、それまで文部次官通達によっていた障害の程度を政令「学校教育法施行令」に格上げし、拘束力が強められることになったのである⁸⁾。この 36 年の改訂までは、比較的大らかだった障害がある児童生徒の通常学校への就学が、より厳格に行われるようになったといえる。そのため、就学先の決定に関して、保護者や当事者の希望と教育委員会等との調整が困難なケースが出てきて、通常の学校へ就学したケースについては、報道等で取り上げられたり、実践の記録が出版されるようになったりしてきたのである。

現在、社会を取り巻く状況も変化し、インクルーシブ教育体制の構築が進められるようになった。視覚特別支援学校では、センター的機能の一環として、通常の学校で学ぶ視覚に障害のある幼児児童生徒への支援にも積極的に取り組むようになってきている。その中には全盲の幼児児童も対象となっている場合が少なくない。例えば、全国盲学校普通教育連絡協議会による 2006 年の調査では、盲学校が支援している小学部に在籍する視覚障害児は 595 名で、そのうちの 110 名が全盲に分類される児童であっ

た。そうした指導や支援に対応するために、各学校においては、ガイドブックやマニュアルなどの作成なども進められてきている⁹⁾。それらには、視覚特別支援学校における特別な指導内容や方法、あるいは、視覚に障害があるこどもへの一般的な配慮事項が記載されている。しかし、子どもの成長に伴って変化する支援の在り方にまで言及しているものは少ない。一方、1970～80年代に通常の学校で学んだ全盲児童の実践記録等には、対象児童の成長過程や通常の学級の中での指導の工夫点等が、事例として詳細にまとめられているものが少なくない^{2) 10) 11) 12) 13) 15)}。

本稿では、社会情勢や学校の受け入れ体制も整いつつある近年における実態を把握するために、小学校に在籍した経験のある保護者及び当事者に対して聞き取り調査を行い、6年間の小学校生活を振り返った。

（１）方法

通常の小学校に6年間在籍した経験のある当事者、及び保護者に対するインタビューによる情報収集を行うとともに、小学校6年間の学校生活期間中の学習の記録や作品などの資料の提供を受けた。それらを基に、通常の学校での学習活動における配慮点や望ましい支援等を整理した。

（２）結果

① 対象児童の概要

1歳1ヶ月で右眼摘出、2歳6ヶ月で左眼摘出により、全盲となる。就学まで地元の保育園に4年間在籍。保育園では介助員はなかった。定期的に県立C盲学校幼稚部で教育相談を受け、D福祉機関の幼児部門にも通った。平成15年度A市立B小学校に入学、平成20年3月卒業。中学校は盲学校を選択した。

② B小学校での6年間の生活

B小学校には、弱視学級在籍として入学した。弱視学級として、担任が1名配置された。実質的には一日の大半を弱視学級担任と共に「交流学級（通常級）」で生活し、教科学習や特別活動に学級の一員として取り組んだ。弱視学級担任は、交流学級では教材のサポートや学習活動の補助などの役割を担った。書写の時間などを使って、個別の指導を行った。

小学校在籍期間は、E盲学校及びF盲学校の教育相談（通級指導）を定期的に受け、歩行指導や算盤指導、教材・教具の活用や貸し出しなどに関して支援を受けた。

在籍していた小学校では、特別学級に籍を置くことになったために、特別学級独自の活動や行事等もあるため、そのたびに親学級の授業が受けられなくなるといった事態が生じた。その後、親学級主体の活動を行うことが理解され、6年生まで弱視学級在籍の形態をとりながら、実質的には親学級の一員として学校生活を送った。

③学習活動の様子と変化

弱視学級在籍であったが、基本的には親学級で学級の児童と共に学年相応の教科等の学習に取り組んで、6年間を過ごしてきた。とくに配慮が望まれると思われる事項

について、特に時系列での対応の変容を考慮しながら、保護者及び本人から聞き取り調査をした。基本的には保護者からの聞き取りを中心に整理した。また、本人からの聞き取りで、保護者の発言に含まれていない内容や、特に留意したほうが良いと思われる内容については、別途記載することとした。

ア．国語科への対応

〈保護者からの聞き取り〉

基本的に交流学級で同一の内容で授業を受けた。ボランティアが点訳した教科書を用いた。学習文字としては、基本的に点字を用いた。新出漢字については、レーズライターを使って字形の練習をした。視覚的な情報については、個別級の担任が説明して補ってくれた。学年があがるにつれて、授業中の話し合いにも積極的に参加するようになり、自分の考えをしっかりと発表することができていたようである。

4年生では百人一首を覚えた。

低学年での漢字学習では、レーズライターによる書字学習についていけたが、中学年から高学年になるに従って、進出漢字が増え、書き取りの学習の負担が大きくなってきた。すべての漢字を丁寧に学習することが時間的に困難になった。主要な文字を学習した。

〈本人からの聞き取り〉

- ・調べ学習などは、家庭で努力してとことん調べ上げた。
- ・高学年になるに従って、積極的に発言するようになり、大勢の友達と学習する楽しさを感じた。

ア) 点字への対応

初期指導について

〈保護者からの聞き取り〉

小学校に入学する前から盲学校の教育相談を定期的に受けており、盲学校等でのアドバイスを受けながら点字学習を開始し、就学時には点字の読み書きができるようになっていた。小学校入学後は、教科書は基本的に教科書を点訳して、点字で学習を進めた。点字の書きは、1、2年生では点字タイプライター（パーキンズブレーラー）を用いていた。

1年生の3学期に書いた作文の一部を以下に紹介する。

『□□□□なわとび

なかやすみに□○○ちゃんと□なわとびを□あそびました。□□○○ちゃんが□「うしろまわしの□れんぞくで□なんかい□とべるの？」と□ききました。』

点字の表記やますあけ（分かち書き）の原則に則った文になっている。点字表記の規則については、個別学級の担任に指導を受けた。個別学級の担任は盲学校勤務の経験があり、点字指導の専門性を有していた。低学年の段階で、点字の読み書きは不自由なく使いこなせるようになっていた。点字触読については、1年生の段階で1分間に200音節程度のスピードで点字を読んでいた。1年生としては十分な読速度である。

点字導入の段階は左手で読む傾向が強かったが、個別学級の先生の指導を受け、左右の手を活用して読むことができるようになった。

3年生ころから、パーキンズブレーラーを使いこなして物語の創作などを書くようになっていった。点字器の練習をはじめたのもこの頃である。簡単なメモは点字器で書けるようになった。

5、6年生では、本格的に点字器の使用に取り組んだ。中学校に入った段階で、点字盤は不自由なく使いこなせるようになっていた。

書字道具として、学習の初期の段階は、パーキンズブレーラーを中心に用い、高学年では、点字器の使用の機会を増やしていった。

教科書の点訳については、地域のボランティアにお願いした。教科書については、小学校も心配してくれたが、基本的には、保護者が6年間、コーディネートして教科書の点訳を進めた。ボランティアとの調整などでは苦労が多かった。テストの点訳については、オリジナルのテストの形式が視覚活用を前提としているものが多いため、ボランティアの方も点訳に苦労した。テストの形式に応じた点訳の雛形があれば助かった。

〈本人からの聞き取り〉

- ・高学年ではテストの時などパーキンズブレーラーの音がうるさいと言われたこともあった。
- ・点字盤が使えるようになっていて良かった。
- ・通常の学級でノートテキングをこなしていくためには、スピーディーにこなしていかなければならなかった。そのため、高学年では、点字用紙の入れ替えも迅速に対応する癖がついていた。盲学校での通級指導を受けた時に、パーキンズブレーラーの操作が雑であると指摘を受けた時には、「普段の小学校での努力がわかってもらえていない」と思った。

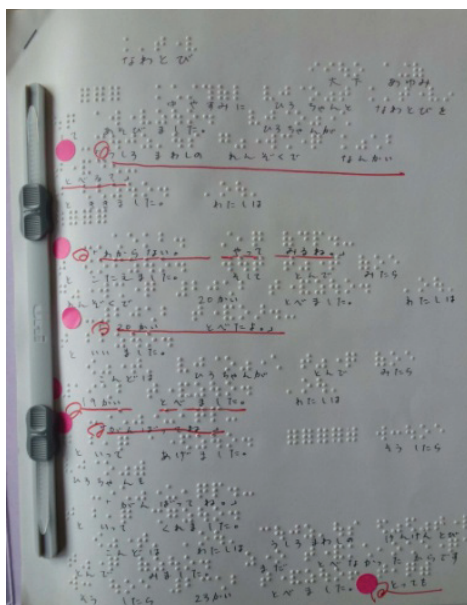


図 5-7 小学1年時の点字

イ) 墨字（普通文字）の学習

〈保護者からの聞き取り〉

墨字は、主に国語科の学習として、クラスメートと共に学んだ。小学1、2年生程度までの内容は、時間はかかったが、レーザーライターを用いて書き取りにも取り組んだ（図5-8）。低学年の段階では、それほど負担を感じることなく、クラスメートと同じ進度で漢字の書き取り学習をこなすことができた。

中学年以降は、新出漢字が多くなり、字形を覚えることは時間的に負担になってきた。しかし、新出漢字の学習については、全く放棄することはしないで、できるかぎり積極的に取り組んできた。4年生の頃からは立体コピー装置が導入され、その後は、立体コピーによる教材も用いた。

〈本人からの聞き取り〉

- ・普通文字を学習してきたことは様々な面で役立っており、学習をしてきてよかった。保護者も同意見であった。

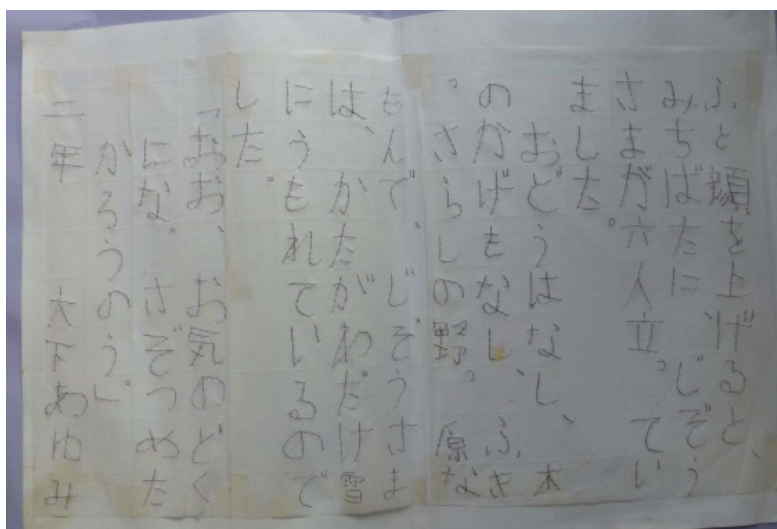


図5-8 小学2年時のレーザーライターによる普通文字での作文

ウ) 書写

〈保護者からの聞き取り〉

保護者からの聞き取り〉1年生では、鉛筆での書写、2年生以降は毛筆での書写にも取り組んだ。書き初め等も毛筆で書いた。

イ. 社会科への対応

〈保護者からの聞き取り〉

生活科、社会科も基本的には親学級（交流学級）で、同学年の児童と共に学習を行った。地図は、触地図を利用した。

〈本人からの聞き取り〉

- ・3年生の町の探検については、「つまらなかった」という印象が残っている。ただ町を歩いているだけで、よくわからなかいまま学習が進んでいった。

- ・高学年の「地理」や「歴史」は、おもしろかった」。

ウ. 算数

ア) 計算への対応

〈保護者からの聞き取り〉

低学年の計算学習は、教科書に即して暗算と筆算ではじめた。筆算はレーズライターを活用した。計算では実際に手指を使って操作できる教材や教具も利用した。学年が上がるにつれて、多桁の加減算や乗法・除法では算盤も使うようになった。算盤は低学年の個別の指導及び、盲学校での通級指導で学んだ。学年が上がるにつれて、算盤の使用頻度が高くなり、計算の手段として基本的に算盤を用いるようになった。

イ) 図形への対応

〈保護者からの聞き取り〉

就学前から、レーズライターを使って絵を描く練習を積み重ねてきており、小学校入学後も、レーズライターを使ってたくさんの絵を描いた。レーズライターには、4歳の頃から取り組んできており、描くことに抵抗はなかった。むしろ好きだった。

立体的事物を触ってわかったことをレーズライターで平面的に表現することとした。6年間、絵や図を描いたり、文字を書いたりする用具として活用した。

算数の「角」の大きさを分度器と定規を使って表す活動などでは、角の書き方は容易に理解できたが、点と点を正確に線で結ぶことができるようになるまで苦労した。

〈本人からの聞き取り〉

- ・レーズライターの不便なところは、間違ったところを消すことができないこと、用紙の大きさが限定されている（A4サイズ）こと、書いた線で用紙が切れてしまうことなどがあげられる。
- ・レーズライターは、もっと大きい用紙や小さい用紙があると良かった。

エ. 理科への対応

〈保護者からの聞き取り〉

理科の観察や実験も、低学年の頃からクラスで同じ内容の授業を受けてきた。家庭では、学習計画を事前に聞いておいて、学習に必要な基本動作や基本情報をあらかじめ準備して、授業の時に戸惑わないように配慮した。学校の授業だけで習得できる内容は限られていたので、放課後等を利用して、近隣の社会教育施設や自然教育施設などをよく利用し、学校での学習を補うように努めてきた。頻繁にそうした施設を利用していたので施設の職員とも顔なじみになった。

実験では、音声温度計や感光器などの器具を活用することにより、グループ活動の中で主体的に取り組むことができた。

高学年では、盲学校から植物や動物の点字本なども借りて読むことにより、知識を広げることができた。

〈本人からの聞き取り〉

- ・高学年では、感光器などを使うことで実験に参加することができた。

- ・植物の生長の観察は、触っても変化が捉えにくく、おもしろさを感じなかった。



図 5-9 レーズライターで描いた作品（左：低学年、右：高学年）

オ．図工

〈保護者からの聞き取り〉

描画

レーズライターを使って、小学校入学前から継続して描画活動に取り組んでいた。図工でも、描画に取り組んだ。描画活動では、レーズライターで輪郭線を描いてから、その中をパステルや色鉛筆で色づけをした。こうした活動は高学年まで使い続けた。色への関心は強かった。図 5-9 はその一例である。

色の存在を知らせることには、低学年の段階から意識して対応してきた。小学校入学時から、本人が使用する色絵筆やパステルなどの筆記具にはすべて、色名を書いた点字ラベルを貼りつけ、自分自身で色を選んで使うことができるように配慮した。図 5-10 に、小学校在学中に使用していた色名を記したパステルを示した。

造型活動では、個別級の先生や友達のアドバイスを受けながらイメージを広げ、材料を触覚でたしかめ、用具を使って製作に取り組むことができた。のこぎりやトンカチも使うことができた。こうした活動では、片付ける事までを課題として取り組んだ。自力で片付けができるようになるまでに時間を要した。

〈本人からの聞き取り〉

2 歳ぐらいまで見えていたので、色の記憶はあり、ずっと色を表してきたので、今でも基本的な色についてのイメージはある。



図 5-10 色名を記した筆記具

カ. 体育活動への対応

〈保護者からの聞き取り〉

体育については、全学年を通して、基本的には同学年と同じ運動種目等に取り組んだ。ボール運動なども、クラスメートとペアを組み、クラスの中の一員として活動した。各学年の担任も、できるだけ同じ活動ができるようにルールを工夫したり、運動への参加の仕方に配慮したりするなどの対応をして下さった。新しい運動等に取り組む場合は、事前に説明をしてもらったり、触って確かめたりするなどの準備もなされていた。

低学年の徒競走では、先生方が鉄線走の方法を取り入れ、それで直線走に取り組んだ。鉄線走については、先生方の工夫と努力と配慮が大変ありがたかった。鉄線走で走ったことは、他の子どもたちにもインパクトを与えたようで、一般の子どもの障害理解にも役立ったのではないかと思う（図 5-11）。

（＊鉄線走は、視覚障害教育における伝統的なトラック種目。スタート地点からゴール地点まで、ロープを渡しそれをガイドとして直線を走る種目である。現代では、盲学校でもこうした種目を体育の授業に取り入れている学校はほとんどなくなってしまっている。）

水泳は、夏休みのプール教室に積極的に参加し、4年生で25メートルを泳ぐことができた。

〈本人からの聞き取り〉

- ・鉄線走は思い切り走ることができて、とても走りやすかった。
- ・ダンスや踊りもたのしかった。なかでも、2年生の運動会で踊った花笠音頭が強く印象に残っている。
- ・高学年の運動会では、競技を選択するようになったので、リレーなど走る競技は選択しなかった。一輪車やダンスに挑戦した。
- ・体育の授業は基本的に同じことに取り組んだ。集団スポーツでは友達と手引きで対応した。
- ・困ったのは、高学年に登場した球技である。ルールを理解し、自分の役割がわかったが、思うように動けないことがあった。例えば、バスケットボールはもっぱらディフェンス役で参加した。個々の友達の動き等はつかめたが、全体的な状況が把握できないままゲームに参加していた。

- ・同じ球技でも、低学年のドッチボールには参加できた。楽しかったという思い出がある。友達とペアを組んで参加した。
- ・大縄跳びも友達とペアで跳ぶことができ、達成感を味わうことができた。学級対応で連続して跳べる回数を競い合っていて、ペアで跳ぶので2人分としてカウントされたので、みんなからの期待感も高かった。
- ・高学年になると、休み時間にグラウンドでみんなと運動する事は少なくなった。
- ・水泳は、小さい頃から親しんでおり、好きな運動だった。ただし、コースを逸れないうで、まっすぐに泳いでいくことが難しかった。



図 5-11 鉄線走の一コマ

キ. 音楽

〈保護者からの聞き取り〉

音楽は、6年間の学校生活を通じて、特に問題はなく活動することができた。器楽等については、低学年段階で1年生から鍵盤ハーモニカを扱い、合奏を楽しむことができた。高学年ではリコーダーを扱った。低音の息の吹き込み方に苦労したが、曲想に合わせて演奏することができた。打楽器などにも配慮されることなく取り組めた。楽譜や歌詞は練習を重ねることにより、完璧に覚えることができるようになった。

合唱では、曲想を考えて、声の大きさなど雰囲気を出して歌うことができることを木曜として取り組んだ。高学年になるとしっかり声を出して歌えるようになった。

〈本人からの聞き取り〉

- ・音楽は楽しく取り組めた。
- ・点字楽譜は小学校の間には学ばなかった。

ク. その他の活動

ア) 歩行技能習得への対応

〈保護者からの聞き取り〉

低学年の段階で、個別の指導の担任から丁寧に基礎的技術を学んだ。個別の指導の担当者は盲学校勤務の経験がある教員であった。この基礎指導により、基本的なことはマスターし、小学校4年生からは、自宅―学校間を単独通学できるようになった。

盲学校の通級指導でも、歩行の基礎について指導を受けたが、あまりにも基礎的で、教条的な内容だったので、時間を取った割には、役に立つ内容は少なかった。

〈本人からの聞き取り〉

- ・ 5、6年生では、親しい友達もでき、放課後自分の家から友達の家まで歩いていくこともでき、単独歩行ができるようになっていてよかった。

イ) 友達との関係

〈保護者からの聞き取り〉

低学年では、多くの友達を交わったが、高学年では、特定の友達ができ、その友達とは家へ行き来して、一緒に過ごす時間が多かった。」

放課後は、学校の敷地内にある学童保育に通っていた。このことを通して、学年の違う地域の子どものとも交流ができた。このように地域の子どものたちと日常的にふれあうことができたことも、通常の小学校での生活の良さだと思う。これは、障害のある子どもの側だけでなく、障害のない子どもにとっても、障害のある子どもと自然に交わることができるという点で、大きな意味があると思う。卒業式の時には名前を知らない下級生が記念品を手渡してくれるようなこともあった。

ウ) 個別の指導

〈保護者からの聞き取り〉

個別の指導については、基本的に盲児は通常の学級で学習するのは無理だという前提に立っているために、すぐに分離して個別に指導しようとする点が合点がいかなかった。

一緒にやれることは多いので、そちらの方に視点を置いてもらいたかった。どうしてもできないことや、特別に指導した方が良いことを個別に指導してもらえらるなら理解できるが。

個別の方がいいと言いながら、指導計画がなかったり、指導方針が明確でなかったりして、何をしたのかはわかるが、今日の活動がどう発展していくのか、何を目標としているのかがわからず、保護者としては、納得のいかないことが多かった。

歩行など個別に指導を受けてよかった活動もある。

エ) テストについて

〈保護者からの聞き取り〉

テスト問題の点訳について、学校としてボランティアを導入することをお願いしたが、それはかなわなかった。保護者が、直接、点訳ボランティアの方をお願いして作成した。視覚活用前提の形式の問題を点訳するのは、大変難行で、点訳ボランティアの方の作業は、苦慮の連続だった。

はじめの頃は、点訳が不適切なために問題を解くのに苦労した。保護者の努力で、試験問題の作り方を熟知している盲学校や、点訳ボランティア団体から情報を入手して改善を図っていった。

〈本人からの聞き取り〉

- ・回答は、1.5 倍の時間を取ってもらっても、足りなかった。他の友だちと同じ時間ですべての問題をやり遂げるのは高学年では難しかった。やり残した問題や、できなかったテストは『家でやってきて』といわれ、家庭学習で解くことも多かった。

（３）考察－支援ブック作成に向けて－

原則としては全盲児童生徒については、視覚特別支援学校で学ぶことが望ましいとされているが、特別支援教育体制になり、相当数の全盲児童が地域の小学校で学ぶようになってきている。本稿では、学区域の小学校に在籍した 1 事例について、6 年間の学校生活をどのように過ごし、教科学習にどのように取り組んできたかを振り返った。そのことを踏まえて、具体的な配慮点について以下に整理する。

① 国語

国語の学習においては、文字への対応が課題となる。本事例も含めて、過去の報告事例では、基本的に使用文字としては点字が選択されている。国語教科書の内容を他の晴眼の児童と同じように普通文字で学習することは、全く不可能というわけではないが、児童の負担は大きく、学年が上がるにつれて、その負担はさらに強まっていくことになる。点字による学習をベースとして、漢字等に特化して普通文字を学んでいくことが現実的な対応であるといえる。

また、点字使用であっても、文章の読解については、コミュニケーションを通して読み取りを深めていくプロセスが重要であり、通常の学級で学習することは意義のある活動である。そうした意義を十分に考慮して、担任や介助者は支援していく必要がある。

② 点字指導について

通常の学級で学ぶ場合は、点字学習は、就学前から準備しておくことが望ましいといえる。学習の場が地域の学校であっても、視覚に障害がある児童に対する教育の基本原則が変わるわけではない。かつては、小学校で学習する以上は、すべて墨字で学習しなければならないといった対応で、点字使用の視覚障害児童に大きな負担を強いる方針を当該の教育委員会や学校が示した場合もあったが、全盲の児童の場合、自分で読み書きできる文字は点字であり、将来を見据えると、点字は通常の学校で学ぶ場合にも大事にされなければならないことが理解されるだろう。

ただし、点字は一朝一夕に習得できるものではないので、就学前から相応の準備をしておく必要がある。多くの事例では、小学校入学前から準備をしていた。この点については、盲学校がセンター的機能が力を発揮するチャンスだといえる。

成長すると、いずれかの段階で盲学校に進学する可能性のある児童生徒である。初

期の段階に適切な教育をしておくことは、その子どものためでもあり、盲学校のためでもあるといえる。盲学校のセンター的機能に関して、「通常の学校にいる子どもへの支援をする時間があったら、今、盲学校に在籍している子どもの指導の時間に使いたい」という意見がきかれることもあるが、長期的視点に立ってセンター的機能の重要性をとらえることが望まれる。

盲学校から通常の学校に支援に入る場合、パーキンズブレーラーの操作の指導の例が示しているように、小学校での学習時の状況を理解しないで、一方的に指導してしまうことが頻繁にある。担当者には、盲学校の指導形態が視覚障害児の教育のスタンダードだと決めつけないで対応する姿勢が求められる。

点字を就学前に導入する場合は、「点字学習指導の手引」⁴⁾などに準拠して、盲学校幼稚園における就学前の交流活動や訪問指導などで適切に指導することが望まれる。点字学習のレディネスなどの基礎的な指導については、一般の保育園や幼稚園に在籍する場合は、その担当者に内容を伝えておくことももちろん大切なことである。本事例の場合は、就学後も盲学校勤務の経験のある教諭が直接指導にあたっており、大変恵まれたケースだといえる。

点字初期指導については、点字の初期指導に長けた盲学校の指導者があたることが望ましい。点字指導経験のない担当者に全面的に委ねることには不安がある。しかし、盲学校にもそうした指導を経験した教員が少なくなっているのが現状である。大きな課題だといえるが、点字を学習する児童が在籍していない場合であっても、さまざまな機会を通じて研鑽を積む努力が望まれる。

また、小学校で指導に当たる担任や個別支援の担当者についても、子どもが書いた文章が読める程度に、点字をマスターしておくことが求められる。

③ 児童生徒への普通文字（墨字）指導について

従前は、全盲の児童生徒には墨字指導は不要であるという考えがあったが、本事例も含めてこれまでの指導事例は、字形も含めて漢字の指導が可能であることを示している。情報処理技術の活用により、点字使用者も日本語ワープロソフト等を利用して漢字仮名交じり文を書き表すようになってきている。そこで問題になるのが、同音異義語や送り仮名の正しい表記である。全盲児童生徒が実際に日本語を書き表す場合、文字情報を音声で読み上げる視覚障害者用日本語ワープロで作成することになるが、その場合、漢字の3要素の文字の形・読み方・意味のうち、読み方と意味によって漢字選択が進められる。したがって、学習の場が地域の小学校であろうと盲学校であろうと漢字の3要素のうちの読み方と意味については、しっかり身につけるように指導する必要がある。また、字形の学習が全く不要という訳ではない。漢字はあくまでも3要素が三位一体となって機能しており、基礎的な漢字については、字形も含めて指導することが望まれる。

本事例は、就学前からレーズライターの練習を進め、小学校に入学した段階から、漢字についてもレーズライターを活用して書くことが可能であることを示している。基本的には、低学年の段階で3要素を取り込んだ漢字指導をすると良い。これらが漢字学習の基礎となる。中学年以降は、漢字の書きに対する負担を軽減するように配慮

しつつも、新出漢字については、継続して学ぶ機会を確保することが望まれる。ただし、様々な活動において個人差があるので、実際には児童の学習状況に合わせて、無理のないように対応して行くことが望まれる。

基本的な漢字については、筑波大学付属盲学校小学部では、全盲児のための漢字学習辞典を作成した。ここではこの原則に基づいて、約 100 文字の漢字を解説している。その他に、小学生向けに教育漢字を点字と点図で解説したものとしては、「視覚障害者の漢字学習」³⁾がある。

また、墨字指導に時間を取るよりも、盲児特有の学習課題に時間を取った方がよいという発言も良く聞かれるが、漢字学習の初期には十分な時間を取った方がよい。基礎的な文字の読み書きの力を育てておくことによって、学年が上がっても墨字の学習に負担がかかることを軽減することができる。おざなりな指導のために、レーズライターの使い方、文字の記憶等、様々なところでつまずいて学習の積み上げが困難になるようなことは避けたい。

④ 生活科・社会科

本事例において、中学年の社会見学が印象に残っていないという振り返りがあった。低学年の生活科、中学年の社会科では、校外での見学学習が組み込まれている。こうした校外学習を実施する場合、視覚活用が困難な場合、クラスメートに手引きされて、視覚活用を前提としたコースを見学するだけでは、学習理解が進まない。事前の準備が必要となる。これは、盲学校での見学活動についても同様である。かつて、盲学校の遠足で自然動物公園にいったケースで、淡々と誘導路を歩かされるだけで全く楽しくなかったという感想が、児童から出されたことがあった。動物公園に行っても動物に触ることも身近に感ずることもできないのでは、学習の目的を達成することはできない。視覚活用の困難な子どもがいると言うことに配慮して、ただ歩くだけでなく、五感を使って見学する機会を設ける配慮が必要であったといえる。

高学年での地理や歴史については、本事例では楽しく学習できたことが示されている。補助資料の用意が大きな影響力を持っているといえる。全盲児童が利用できる教材は少ない。体系的に整っていて個人が所有できる教材は、点字教科書くらいである。盲学校の図書室の点字図書を活用したり、ウェブサイトの情報を音声で利用したりして、学習が発展できるように配慮したい。

⑤ 算数における計算手段

一般の小学校では筆算での計算が主体となっているが、紙と鉛筆を使つての活動にハンディがあるため、盲学校での計算の基本は暗算と珠算になっている。視覚活用ができなくても、レーズライターが使いこなせていれば、初期の段階では、筆算形式での計算も可能である。特に、2 次元的に展開していく筆算の形式を理解しておくことは、数学への発展や空間的理解という面から意味があることではある。しかし、盲児が筆算を行うためには書字やその確認に時間とエネルギーを費やさなければならないので、量をこなして計算に習熟していくためには、その主軸は、学年進行にしたがって、算盤に移行していくとよい。

本事例の場合も、基礎的な計算は筆算形式で学んだが、学年が進むにしたがって算盤に移行していた。盲学校での指導経験のある個別の担当教員が指導にあたったので適切に対応できていた。一般的には、盲学校のセンター的な機能の発揮がもめられるところである。盲人用算盤指導には、「特別支援学校（視覚障害）小学部点字教科書編集資料」⁵⁾や渡辺すみ著「盲学校のそろばんてびき書 [改訂版 教師用]」¹⁴⁾が参考になる。

また、小学校の算数点字教科書は、筆算と珠算のアルゴリズムを共通化して示しているので、通常の学級で学ぶ場合にも、盲学校用点字教科書の指導法が参考になる。通常の学級における集団での学習場面では、基本的な原理を学ぶ段階は同一の内容で対応した上で算盤を導入し、計算練習やドリルの学習課題では算盤を用いるようにすると良い。その場合も、式と答えはしっかり、点字で記録を残すようにしたい。

⑥ 理科

理科の実験のような活動は、「施設設備が整っている盲学校が望ましく、盲学校でなければできない実験もある」という意見を聞くことがある。また、同じ障害のある子どもたちが互いに刺激しあうという点でも盲学校が望ましいという意見もある。

本事例では、実験に関しては、感光器を活用するなど配慮がなされており、大きな問題はなかったようである。観察については、植物の生長が理解しにくかったという本人からの感想があったが、触覚的に変化が理解しやすい植物が対象となっていたり、観察の視点が明確に示されていたりすれば、状況は変わっていたと思われる。

通常の学校での実験等は、どうしても多くの子どもを対象とするために、自分で体験するよりも見学が多くなってしまう。障害がある子どもが在籍している場合は、特に基礎的な課題については、子どもたち自身で実験する機会を意図的に設けることが必要である。基本的な体験をしておけば、それが基礎となって、後に類似の実験器具を使ったり、類似の活動をしたりしても、直接体験をしなくてもどのようなことをしているか、しっかり押さえて学習に望むことができるようになる。こうした点については、盲学校に出向いての通級指導やサマーキャンプなどのイベントによって補うことも期待される。

また、小学校への支援にあたっては、小学校だから全盲児の実験参加は無理という一面的なとらえ方をせず、感光器など実験に有用な器具も積極的に紹介し、指導法や実験器具の工夫によって学習が可能であることを示していくようにしたい。また、そうした配慮が、他の学習に参加しにくい児童にも有効なものであることを学級担任等に示す努力も必要である。基本的な配慮事項等については、「観察と実験の指導」⁶⁾を参照するとよい。

感光器などの特有の機器類は、珍しがってそれに気をとられてしまう児童も出現するが、くりかえし活動が続けることによって特に意識することはなくなってくる。

⑦ 図形の指導

全盲児童生徒に対しても図形指導は重要である。盲学校ではどちらかというと十分な時間が確保されにくい内容だといえる。

通常の小学校では、絵を描くことは日常的な活動であり、小学校低学年では、同じように対応することで描画への関心を持たせると共に、描画の基礎をこの段階でしっかり身につけさせることが可能となる。絵の上手下手と言うことはほとんど無視して良い。本事例の場合も、就学前からレーズライターに親しんでおり、小学校6年間の学校生活で、折に触れて活用していた。コミュニケーションツールとしても有効に活用できていた。

レーズライターは、書いたものを消すことができないことが課題点として示されていた。しかし、現状ではもっとも経済的で、また、通常の筆記具で描いたものと同じように表現でき、手軽に書き取りができる点で、最も優れた視覚障害教育用筆記具であるといえる。就学前からレーズライターに慣れさせておくことがポイントである。使いこなすまでに時間を要するため、小学校に入ってからのはじめたのでは遅すぎる。この点も盲学校センター的機能担当者に不可欠な基礎知識である。この場合、ペンの持ち方や筆圧などに留意する必要があるが、描くことへの興味付けが何よりも大事なことであり、末節的なことを強調して児童を混乱させることは絶対に避けたいことである。

⑧ 色の指導

色への対応はよく質問を受ける事項である。先天盲といっても誕生の時から全く視力0だった盲児は少数であり、何らかの形で視覚情報を得ていた時期があるものが圧倒的に多い。本事例では、早期に視覚活用が困難になっているが、就学前からクレヨンや色鉛筆などを積極的に利用する機会を作っていた。その際、筆記具の一つ一つに色名を書いた点字シールは張り付ける配慮がなされていた。これにより、他者に依頼しなくても、自分が使いたい色を選ぶことができ、自発性が促される。

こうした点については、盲学校であまり重視されていないといえる。全盲者は色のことはわからない、指導する意味はないと考えていることはないだろうか。しかし、色に関する情報は、日常生活の会話や文学作品、テレビやラジオ等を通してさまざま入ってくるものである。色に関する情報に触れたときに、言葉での丁寧な説明を受けたり、適切な比喩に接したりしていると、視覚的なイメージは持てなくても、その人なりの色のイメージが築かれ、言葉として共有することが可能になってくる。それは、晴眼者がもっているイメージと大きく異なることはないのである。このことを踏まえるのであれば、色への意識付けはそうした視覚情報が活用できている段階から丁寧に対応しておくべき内容だといえる。

視覚障害者でも色の概念をしっかりと持ち、日常生活に活かすことは十分可能だといえる。従って、日常生活の中で色の話題が出てきたときは、視覚活用が困難であるということを理由に、特に特別扱いをするのではなく、丁寧に対応していくということが基本姿勢として望まれる。

⑨ 体育への取組

視覚に障害があると、周囲の状況を瞬時に把握し、それに応じた行動をとることが容易ではない。そのため、危険を回避したりや恐怖心が働いたりして行動が慎重にな

り、こうしたことの積み重ねが活動の量や範囲に影響を及ぼすということが考えられる。ことばで丁寧に説明する、模型やモデルを使って状況の理解しやすくする、補助者と共に活動して体の動かし方や状況をイメージできるようにするなどの配慮が望まれる。また、安全に思い切り体を動かして運動ができる環境を整えることも大事なことでといえる¹⁾。本事例では、そうした配慮が行き届いていたといえる。特に「鉄線走」はその好事例だといえる。また、的確な活動を促すためには、伝達力がよく聞き取りやすい音源を活用することも有効である。

また、種目によるが、指導法に配慮のポイントがある。視覚活用が困難な場合、他者の動きを見て体の動かし方を模倣することができない。こうした時には、手取り法や言葉がけによる指示で体の動かし方を説明することになる。手取り法とは、指導者が言葉で助言しながら手を添えるなどして、微妙な体の動かし方や力の入れ方などを体得させようとする方法である。声かけだけでは、体の動かし方が理解できない場合に効果的な指導法である。

通常の学校においては、低学年段階では、積極的に友達との遊びの中に入っていくことで、体を動かす機会がつけられる。こうした機会を積極的に利用して、体の動かし方を身につけていくことが望まれる。しかし、事例の中で本人が述べているように、高学年になると、求められる運動量が格段に多くなってくるので、同じレベルでの活動をすることは、厳しくなっていくようである。すべての活動を共に行うことは困難であっても、全盲の児童と共に歩んでいくことに意義を見いだせるように、激しい動きや移動を伴わずにできる運動種目や学級の子どもたちも興味を持てるような活動を見いだすことも大事な配慮点だといえる。

⑩音楽

視覚に障害がある児童生徒の場合、音楽は大事な教科だといえる。音楽は、学校や社会生活でのコミュニケーションのツールとしても有効に活用できるという側面を持っており、生涯にわたる趣味としても有効である。また、視覚障害のハンディを感じないで楽しむことができる。小中学校においても、他の児童生徒と変わるところはなく共に楽しんだり表現したりすることができ、積極的に学校生活の中で活かしていくことが期待される。

他方、楽譜を読み取ったり、楽器の演奏法を習得したりする段階では、様々な制約がある⁷⁾。体育の項で紹介したように適切な言葉で説明したり、手取り法などのように触運動知覚を活用したりして、歌唱の姿勢や楽器の奏法などが身につくように丁寧な働きかけをしていくことを大切にしたい。その結果として、他の児童生徒と共に、ハンディを感じる事なく、思う存分表現活動を楽しむことができるようになるのである。

また、視覚障害があると音感が良いということが一般論として語られることがあるが、実際は全盲児童生徒の音楽的感受性は、一般の児童生徒と同様多様である。一人一人に応じた肌理の細かい対応を心がけていく必要がある。

また、身体運動の開発という点から、幼小期にはリトミック的な活動を積極的に取り入れることも意味がある。

本事例では、小学校期間中に点字楽譜を学ぶ機会がなかったようであるが、点字の読み書きができるのであれば、点字楽譜にも挑戦したい。視覚特別支援学校の支援を求めると良い。

⑪ 個別の指導

個別の指導については、個別の指導計画をしっかりと作成することと、活動内容別に指導の要素や段階がわかる指導要素表を用意して、それぞれの活動の現状の段階と今後の展望が保護者や本人に理解できるように示すことが重要だといえる。それによって、保護者や本人の理解を得ることができる。本事例では、弱視学級在籍となっていたこともあり、個別の指導計画が丁寧に作成されており、親学級の担任とも指導内容や配慮点が共有できていた。

全国的にみると、教員経験が浅く、かつ視覚障害教育の経験のない教員や講師を個別の指導の担当としている学校も少なくない。各学校の事情により、このような人事になっていると思われるが、望ましいことではない。こうした教員が自信を持って対応するためには、しっかりしたアドバイスのできる人が支援していく体制が必要である。盲学校の専門性を生かした支援体制作りが教育委員会や学校に望まれる。

⑫ 歩行指導

視覚障害者にとって自立歩行は、自立の基礎であり、幼少の頃から丁寧に対応する必要がある。一般的な目標として、小学校を卒業するまでには、特定の経路について単独で歩行できる力を育てることをめざして取り組むと良い。基本的なテクニックについては、盲学校等の歩行指導の専門家のアドバイスを受けることも大事な点である。本事例では、個別担当の教員に指導経験があったために、個別の指導の中で丁寧な指導を受けることができていた。

自立歩行の力を育てるためには、介添え歩行の段階から自立歩行を促すような対応をしていくことが大切になってくる。介添え歩行では、手をつないだり介助者の体に触れたりして支援を受けることになるが、その場合も歩く主体は児童であり、児童自身が介助者の手をつかんだり、肘に触れたりするように働きかけるようにしていく。小学校等では、級友が支援をする事が多い。クラス全体にこうした基本原則をしっかり理解させておく必要がある。

また、歩行の専門家からのアドバイスを受ける場合も、歩行指導員の資格を有する人の多くは中途視覚障害者の指導経験は豊富でも、幼児段階の指導に自信を持って対応できるものは少ないことに留意する必要がある。適切な指導ができる専門家を見つけることが困難な状況にある。この点については、盲学校のセンター的な機能の発揮が望まれる所である。学校や家庭では、専門家から学んだ基本的なことを生かして、日常の活動の中子どもの力が育つように留意して働きかけていくことが肝要であろう。

歩行は、当事者の自立度や、必要度、認知等の発達の状態にあわせて対応していく必要があり、機械的に指導すれば良いというものではない。盲学校から出向いての支援の場合はそのことに注意する必要がある。子どもの実態を踏まえないアドバイスをしても役にも立たないのだということを自戒して、対応していかなければならない。

また、指導全体の見通しもしっかり示して、今取り組んでいることが今後どう展開されるような力につながっていくのかを本人や保護者に理解してもらった上で、目的的な活動にしていくことも大事なことである。

⑬ テスト

小学校等で使用している図書教材会社のテスト問題には、視覚活用を前提としたさまざまな工夫が凝らされている。こうした問題の多くは、文章をそのまま点訳しただけでは、その内容が正しく伝わらない。そのため、点訳に際しては、問題の趣旨を最大限に活かしつつ、視覚を活用しなくても解くことができるように表現を工夫する必要がある。残念ながら、多くの盲学校では、通常の小学校のように日常的にテストを実施しておらず、小学校のテストやドリルの点訳に関するノウハウが蓄積されていない。本事例の場合も、保護者自身が自ら奔走して点訳ボランティア団体に支援を求めなければならなかった。また、補助教材やテスト問題の作成を依頼された点訳ボランティアも、一般図書のように機械的に点訳することができず、その対応に苦慮した。6年間にわたって、こうした対応をするためには、組織的な体制作りが必要となってくる。

また、こうした課題に根本的に対応するためには、障害がある子供の側が現状に合わせる努力をするだけでなく、合理的配慮という点からの対応も望まれる。

その検討課題の一つとして、テストの形式を考慮することが考えられる。期待されるのは、オリジナルのテスト問題が、特別な工夫をしなくてもそのまま点訳して使用できるような出題形式になっていることである。それが困難な場合は、点訳可能な代替の出題形式が用意されているとよい。今後の展望としては、オリジナルの問題をそのまま点字に直しても原則使用できるようなユニバーサルデザインを意識した出題形式の共有が検討されてもよい。

もう一つの検討事項として、さまざまな形式のテスト問題に対応した点訳の原則の確立と共有が考えられる。市販のテスト問題の出題形式を類型化して、主題形式に応じた点訳法を整理しておくことである。視覚障害教育情報ネットワークでは、この点を補うために市販のテスト問題を点訳したデータの提供を開始している。

現実的な対応は2点目であるが、テスト問題の在り方については、視覚障害教育の現場でもしっかりと検討していかなければならない課題だといえる。

引用文献

- 1) 愛知県教育センター：視覚障害児の体育指導．愛知県教育センター研究報告書，149，1998．
- 2) 平林浩：『しのぶちゃん日記 目が見えなくても、みんなといっしょ』．太郎次郎社，1981．
- 3) 道村静枝：『視覚障害者の漢字学習』，点字学習を支援する会，2004．
- 4) 文部科学省：『点字学習指導の手引〔平成15年改訂版〕』，大阪書籍，2003．
- 5) 文部科学省：『特別支援学校（視覚障害）小学部点字教科書編集資料』，文部科学省，2011．

- 6) 文部省：『観察と実験の指導』。慶應義塾大学出版会，1986.
- 7) 成瀬朋子：視覚障害児における音楽科教育について．学校音楽教育研究，12，79-80，2008.
- 8) 大川原潔：わが国の特殊教育制度と盲児の統合教育．新時代，17，11-16，1972.
- 9) 筑波大学附属盲学校幼小小学部：『視覚に障害のある子どものためのサポーターブック』，2009.
- 10) 篠崎恵昭：『一美ちゃんとクラスのお友だち 盲児統合教育6年間の全記録』。群出版，1982.
- 11) 篠崎恵昭：『友だち百人できるかな ある全盲児の統合教育』。NHK ブックス，1978.
- 12) 高橋秀治：『統合教育への挑戦その1』。視覚障害者支援総合センター，2001.
- 13) 高橋秀治：『統合教育への挑戦その2』。視覚障害者支援総合センター，2001.
- 14) 渡辺すみ：『盲学校のそろばんてびき書 [改訂版 教師用]』，自費出版，1984.
- 15) 渡邊由利編著：『全盲達ちゃんと和光一和光幼稚園共同教育の実践一』。星林社，1986.
- 16) 全国盲学校普通教育連絡協議会：教育支援等の実態調査，2006.

VI 総合考察

本報告書では、Ⅱ章において平成 22 年度先行研究で実施した実態調査をもとに、関係機関との連携を軸として各盲学校におけるセンター的機能に関わる取組の状況の総括を試みた。また、Ⅲ章では全国の盲学校におけるセンター的機能に関する先進的な取組を行っている学校を抽出し、学校訪問調査を通して取りまとめ、Ⅳ章では今後のセンター的機能の在り方についての提言を試みている。Ⅴ章では小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒に対する支援体制と実際の学習状況について感覚代行機器の使用状況の視点で取りまとめている。また、小学校の通常の学級で学んできた全盲児童の 6 年間の関わりについても縦断的に取りまとめを行った。

本章では、これらの中から主にⅣ章とⅤ章に関わり、センター的機能の発揮を踏まえた今後の盲学校の在り方と通常の学級に在籍している児童生徒等への支援の在り方について、全般的な考察を加えることとする。

1. 支援センターとしての盲学校

Ⅳ章において、各盲学校における視覚障害教育の専門性の担保と継承についての提言を試みているが、今後、前述したように小・中学校等で学ぶ視覚障害のある児童生徒等が増えていくことを考えると、もう一步踏み込んで今後の盲学校そのものの在り方を考えていく必要があるだろう。

すでに、現在でも各盲学校で工夫を凝らしながら支援センターとしての取組を行っているが、各盲学校が基本的に具備すべき機能の一つとしてセンター的機能を位置付ける必要があるのではないだろうか。

具体的には、①巡回指導及び通級指導のための加配教員を地域の広さや人口に応じて盲学校の教員定数として位置付けること、②教材・教具センターとしての機能を持たせ、県内（管轄地域内）の小・中学校等で学んでいる視覚障害のある児童生徒が使用する点字教材や拡大教材等を作成して供給する体制を、諸外国で採用している Braille Clark（点字教材作成員）のような人的配置を行うことによって構築することである。

盲学校の機能の一部としての支援センターについては、いわゆる盲学校「本体」と完全に機能を切り離し、通級指導を含めた教育相談、地域支援としての巡回指導、そして教材・教具の作成と貸与に特化した機能として位置付けるということも考えられる。

2. 視覚障害以外の障害のある児童生徒等への対応

平成 22 年度先行研究では、各盲学校が通常の学級に在籍している発達障害等のある

児童生徒等への支援を積極的に行っていることが明らかとなった。

しかし、発達障害等のある児童生徒等への支援については、小・中学校等の状況を踏まえ、組織的、計画的に実施することが必要であると考ええる。

センター的機能については、改訂された学習指導要領でも取り上げられ、現在では各特別支援学校が必須として取り組まなければならない事項となっている。しかし、センター的機能を発揮して地域支援を行う特別支援学校と、特別支援学校から支援を受ける小・中学校との設置校数の違いを考えると、容易に実現できる事項ではない。双方の設置校数を比較してみると、特別支援学校数が約 1,000 校であるのに対して、全国の小・中学校数は約 33,000 校となっている。単純に計算すると、1 校の特別支援学校が支援を行わなければならない小・中学校は 33 校ということになる。仮に、小・中学校 1 校に支援が必要な児童生徒が 30 人在籍しているとすると、約 1,000 人の児童生徒の支援を行わなければならないことになる。しかも、この中には幼稚園や保育所、高等学校等は含まれていないのである。

このような状況を考えると、現状で多くの特別支援学校が実施しているように、地域支援の対象となっている小・中学校に対して、直接的に児童生徒の支援を行うことが現実的ではないことが分かる。現状でそれができているのは、特別支援学校が地域支援を行っていることが小・中学校等に十分に周知されていないことや、小・中学校等の通常の学級で指導している教師が、問題の所在に気がついておらず、地域支援を申し出る学校数が非常に限られているからである。もし、地域支援の取組が充実し、そのことが多くの小・中学校等に周知された場合には、皮肉なことにこれまでのような手厚い個別への対応はできなくなるのである。

そこで考えなければならないことは、直接支援と間接支援とをどのように使い分けるかということである。

つまり、視覚障害のある児童生徒等については、いかなる状況であっても基本的には直接支援を実施することが望ましい。しかし、視覚障害以外の障害についての相談・支援については、担当者に対するコンサルテーション的な支援に留めておくこと、言い方を変えれば、学級担任などの指導に携わっている教師自らが解決を図ることができるような支援を行うということである。

3. 弱視特別支援学級担当者への支援と連携

平成 22 年度先行研究における実態調査では、各盲学校における弱視特別支援学級への支援の状況についても調査を行い、大括りには全国の約半数の弱視特別支援学級に在籍している児童生徒を支援していることが分かっている。これらの支援が児童生徒への直接的な支援か、担当教師への間接的な支援かは調査結果からは分かっていないが、今後は、弱視特別支援学級の担当者に、視覚障害教育、特に弱視教育の指導の専門性を身に付けてもらうための支援が必要であると考ええる。

それは、上述したように盲学校が単独で実施できる支援には限界があり、これまで盲学校が担ってきた役割を今後は弱視特別支援学級の担当者に担ってもらわなければならないと考えているからである。通常の学級に在籍している発達障害等のある児童

生徒も程度の差こそあれ何らかの読み書きの困難を抱えている。そのような児童生徒への対応には、弱視教育の指導のノウハウが少なからず応用できると考える。

したがって、弱視特別支援学級担当者が校区の小・中学校の通常の学級に在籍している支援の必要な児童生徒への支援を行うという機能を持つことで、盲学校と弱視特別支援学級とがハブ的な関係を構築することができるのである。本研究所が平成 19 年度に実施した「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」の結果によると、小・中学校ともに担当者の指導の専門性が決して高いとはいえない状況があることが明らかとなっている。

このことから今後は、盲学校が弱視特別支援学級の担当者を支援することの必要性を認識し、センター的機能を発揮することが望まれる。

4. 副籍・支援籍を活用した柔軟な児童生徒の受け入れ

Ⅲ章において支援籍を活用した交流及び共同学習についての先進的な取組を紹介したが、社会情勢等を鑑みると通常の学級に障害のある児童生徒が在籍するという状況が一層進んでいくことは想像に難くない。

このような状況を踏まえると、副籍・支援籍についても一層踏み込んだ取組が必要となってくると考える。しかし、前述したC盲学校の取組においても、盲学校から遠く離れた地域の小・中学校へ出かけることの負担感が課題として挙げられている。

この課題を解決する最も簡便な方法は、盲学校が設置されている近隣の小・中学校で支援籍学習を行うことである。しかも、単発的にではなく、1学期間、あるいは1年間というスパンで継続して授業に参加するという取組を模索することが必要であると考える。

このようなことは欧米ではよく行われていることで、ケンタッキー盲学校では **Part Day Placement** というプログラムを導入している。このプログラムでは盲学校に在籍している児童生徒が小・中学校、あるいは高等学校の授業に年間を通して参加している。筆者が見学したのはケンタッキー盲学校の高等部の生徒が、交通機関を利用して近隣の高等学校へ出向き、午前中に国語やフランス語等の授業を受け、午後からは盲学校へ戻って盲学校の授業に参加するというものであった。

このプログラムのねらいは、盲学校では開設されていない外国語や微積分等の教科を履修することや、通常の学級環境へ適応すること、また、歩行能力を活用して自立した生活能力や社会性を養うこと等である。

上述したような取組が直ぐに実現しなくても、小・中学校から盲学校へ、盲学校から小・中学校への柔軟な行き来がもっと簡便に行えることは望ましいことであると考ええる。

副籍・支援籍制度を導入するメリットは、保護者の心理的な負担が軽減されるとともに、必要な支援を必要なだけ必要な場所で受けられることにもある。現状では、このような柔軟な対応を図ることが難しい状況となっているため、今後は各盲学校における積極的な取組を期待したい。

5. 他の障害種部門との戦略的な合併と様々な児童生徒の受け入れ

Ⅲ章で述べたように、盲学校の多くは幼児児童生徒数の減少に伴い、教職員数も減少傾向にある。しかも、時間講師や臨時採用教員の割合も高くなってきている。ある盲学校では普通科教員の半数以上が正規採用の教員ではないと聞く。

このような状況を打開するためには、特別支援学校制度の特徴の一つである複数の障害部門を有する特別支援学校として、視覚障害教育部門の他に他の障害種の教育部門を開設することも考えなければならない。

その際に留意しなければならないことは、重複障害のある児童生徒の割合が高くなってきているとはいえ、盲学校はあくまでも教科指導を基本として、その上で一人一人の児童生徒の視覚障害の状態や特性等に応じて普通文字や点字を用いた学習を行う学校であるということである。

このような観点で障害種の異なる部門を併置することを考えると、自ずとその障害種は限られてくると考える。すなわち、知的に遅れがない児童生徒の教科指導を行っている聴覚障害、肢体不自由、病弱の各障害種ということである。これらの障害のうち、聴覚障害については同じ感覚障害系であっても教育方法等のアプローチが全く異なっていることから、肢体不自由や病弱という選択肢になるかもしれない。

肢体不自由者を教育する特別支援学校には、従前より視覚障害、あるいは視覚認知に課題のある児童生徒が一定の割合で在籍していることが報告されているが、そのような意味からも合併を実現しやすい障害種であるといえる。

このような他障害種の特別支援学校との合併を推奨する理由の一つは、教科指導の専門性が担保されるということである。盲学校の教職員数が減少してくると、中学部や高等部において全ての教科の教員が揃わないという事態も起こってくる。ところが、他の障害種部門が併置されることにより相互に補完し合い、2部門となれば全ての教科担当者を揃えられる可能性は高くなるのである。

確かに視覚障害と肢体不自由、あるいは病弱とでは、障害特性やその対応方法、指導法等にも違いがあるのも事実である。しかし、まさに専門性の不足する部分は相互に補完し合いながら、その利点を生かしていくことのメリットの方が大きく、そのような合併を推し進めることの意義は大きいと考える。

また、ある盲学校では高等部に病弱部門を既に設けて学校運営が行われているが、その盲学校を見学させていただいた折に、病弱部門の生徒が盲学校の学校環境にすんなりなじんでいる様子を垣間見ることができた。そのような状況を見てみると、小・中学校、あるいは高等学校においては、特定の病気や障害がなくても集団適応が難しかったり、いじめを受けたりして学校へ通うことのできない児童生徒が一定の割合で存在しており、そのような児童生徒が盲学校という新しい環境の中で学校生活を謳歌することも良いのではないかという実感を持った。

つまり、ある意味の「やり直しの場」として、盲学校がその選択肢の一つとして存在していることの意義は非常に大きいと考える。

このような状態は、さまに障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が自然に学べるようにすることができ、インクルーシブ教育の一つの形ということではできないだろうか。結

果的に学校全体の児童生徒数が増え、活気のある新しい学校ができあがることにもなるのである。

6. 小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒への支援について

V章では、小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒の支援の状況について、支援体制や感覚代行機器の活用という視点を踏まえて現状と課題の整理を行った。また、一つの試みとして一人の全盲児童の小学校6年間の軌跡を縦断的にたどって取りまとめている。

ここでは、小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒への支援の在り方について、あるいは視覚障害のある児童生徒を小・中学校で受け入れる際に留意しなければならない視点を整理してみたい。

これまで実施されてきた交流及び共同学習は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒とが共に理解し合うことを主なねらいとして行われてきた。障害のない児童生徒の立場からすれば、いわゆる共感的な理解を深めるということであり、障害のある児童生徒の立場では、大きな集団の雰囲気味わう、あるいは社会性を身に付ける等ということになる。

しかし、今後は障害のある児童生徒が実際に通常の学級の授業に参加し、そこで確かな学力を身に付けること、その持てる潜在的な能力を充分に発揮させ学習の成果が保障されなければならない。

そのような意味で、アクセシビリティを高める各種感覚代行器を効果的に用いて、不足しがちな情報を獲得し、それを適切かつ迅速に処理する力を身に付けさせなければならない。したがって、そのような児童生徒の支援にあたっては、まず、基本的な読み書きの力を身に付けさせることを主眼に置くことが必要であると考える。

この基本的な能力に関して、大変印象深いエピソードに遭遇したので紹介したい。小学校と中学校の二つの学校で点字使用の児童生徒が通常の学級で学んでいる様子を見学させてもらう機会を得た。偶然であるが二人とも盲学校からの支援を受けずに小学校に就学していた。その後、数年経過して盲学校からの支援が必要であると判断した保護者が支援を求めて、現在、小学生の方は定期的に盲学校の支援を受け、中学生の方は盲学校から点字指導のできる教員が転勤して来たという。当支援を行っている盲学校の支援担当者と中学校へ転勤して当該生徒の指導を行っている教員と授業後に話をする機会を得たが、期せずして二人とも点字の基礎的な学習をしっかりとさせておくべきだった事を指摘したのである。具体的には両手で点字を読むことができなかつたり、分かち書きが自己流で正確ではなかつたりすると、通常の学級での学習には支障を来すというものであった。盲学校の支援担当者によれば、幼稚部の時に同級で盲学校に入学した点字使用の児童との差が歴然として現れてきているとのことであった。また、中学生の担当教員は、中学校一年生の時には授業についていくことができたが、学年が進むにつれ情報処理能力が追いついていないということであった。

このような現実を突きつけられると、今後のあるべき支援の姿は単に支援を行っているという事実だけではなく、効果的な支援体制や指導方法等を継続的に行い、しか

るべき学力が身に付いたという成果を示すことだと認識した次第である。

最後に、平成 22 年度先行研究を含めて 2 年間に渡り盲学校のセンター的機能の在り方と小・中学校に在籍している視覚障害のある児童生徒への支援の在り方に関する研究を実施してきたが、本研究にご協力をいただいた各盲学校の学校及び諸先生に心から感謝を申し上げたい。

参考文献

- 1) 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成 19 年度）：国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部実態調査. 2008.

資料：訪問調査等により協力をいただいた特別支援学校（盲学校）一覧

- ・北海道函館盲学校
- ・群馬県立盲学校
- ・埼玉県立特別支援学校塙保己一学園
- ・千葉県立千葉盲学校
- ・新潟県立新潟盲学校
- ・富山県立視覚総合支援学校
- ・石川県立盲学校
- ・滋賀県立盲学校
- ・大阪府立視覚支援学校
- ・神戸市立盲学校
- ・熊本県立盲学校

専門研究B

小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する
指導・支援に関する実際的研究

平成23年度

研究成果報告書

研究代表者 田中良広

平成24年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>