

第5章 総合考察

1. 弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置状況について

(1) 各都道府県における設置状況

平成19年10月現在、弱視学級等の都道府県別設置状況は第2章の表2-3に示したとおりである。これを見ると、各都道府県の設置状況は3つに大別されることが分かる。1つは最も平均的なパターンで県下に数学級から10学級程度設置している場合、2つめは宮城、神奈川、大阪、奈良など、十数学級以上設置している場合、そして、3つめは弱視学級等を設置していない場合である。

47都道府県の中で弱視学級等を設置していないのは9県となっている。この数字を多いと見るか少ないと見るかは、当該県の教育行政施策等の違いがあることから一概には判断できない。当然のことながら、特別支援学級等を設置していないこれらの県においては、特別支援学校（盲学校）が、いわゆるセンター的機能を発揮して県下の小・中学校等に在籍している視覚に障害のある児童生徒等の支援を行っている現状がある。しかし、特別支援学校が体制整備を行い外部支援担当として十分に人的資源を確保できているのか、あるいは財政的な裏付けがされているか等の状況から判断すると、支援が必要な児童生徒等に十分に対応が行えていない場合があることも推測される。今後、特別支援教育の進展に伴い懸案となっている特別支援教室が全国の小・中学校の全てに設置されること等を考えると、その準備段階として弱視学級等が47都道府県の全てに設置されていることが望ましいと考える。何となれば、特別支援教室は人的資源とその機能において現行制度、つまり特別支援学級及び通級指導教室がその基盤となって制度化されることが予想されるからである。また、特別支援教育の理念が障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに適切に対応することに他ならないことを考えれば、一層、視覚に障害のある児童生徒等への対応の充実が望まれる。

(2) 特別支援学級と通級指導教室の設置校の推移と設置比率

弱視学級等の設置校の推移は第2章の図2-1に示した通りである。これを見ると、特別支援学級については小・中学校ともに年々増加傾向にあることが分かる。先にも述べたように、この傾向が大きく変化することはないと予想され、少子化等の影響から全児童生徒数が減少傾向にあることを考えると、望ましい状況と言える。

次に、小・中学校における弱視学級等の設置比率について考えてみたい。同様に図2-1に示したように、特別支援学級と通級指導教室がともに小学校における設置数が多いことが分かる。このことは、小学校の弱視学級等において自立活動の指導や教科の指導等を行ったことにより、基礎的な力が身につく、中学校においては弱視学級等で学ぶ必要がなくなったと解釈することができるが、同時に、中学校における教科担任制が弱視学級等における十分な指導を困難にしているために、結果として小学校に比して設置校数が少なくなっているとも考えられる。つまり、小学校においては学級担任がほぼ全ての教科の指導を行うことができることから、弱視学級等で学ぶ児童の実態や必要な支援の内容を把握しやすい状況があるが、中学校においては教科担任制をとっていることから、弱視学級等の担当者が実際に教科等の指導に関わることが必然的に少なくなってしまうのである。その結果、弱視学級等に通う生徒の実態や必要な支援が十分に把握することが困難となっている現状があると考えられる。実際に学校訪問をさせていただいた中学校の

弱視学級等の担当者から、当該生徒に対する指導について校内での共通理解を図ることが難しいというお話を伺ったことがある。

このような状況を考えると、今後は、特に中学校において弱視学級等の担当者が特別支援教育コーディネーター等と連携を図りながら、各教科担当者に当該生徒の指導に関わる共通理解を十分に図り、適切な指導を行っていく体制作りが一層必要であると考ええる。

2. 弱視特別支援学級における指導の充実に向けて

(1) 弱視特別支援学級担当者の指導の専門性について

第3章で述べたように、今回の調査から新たな調査項目として各児童生徒の最小可読視標（最大視認力）を加えることとした。最小可読視標を検査することにより、一人一人の児童生徒の実態に即した見え方を把握することができ、それが適切な指導・支援につながることは前述した通りであるが、図3-4に示したように「未測定・不明」の割合が非常に高いという結果であった。このことは、第4章で示した弱視学級等担当者の視覚障害教育経験年数と非常に関連が深いと考えられる。つまり、弱視学級等担当者が視覚障害教育の指導の専門性を十分に身につけることができない状況があり、日常的な指導等に苦慮している状況がうかがえるからである。

視覚障害教育の指導の専門性を身につけることに関しては、盲学校教諭免許状を取得することが挙げられるが、現在、我が国において盲学校教諭免許状（一種）の課程認定を有する大学は表5-1に示すとおり、わずか6大学となっている。

表5-1 盲学校教諭免許状（一種）の教育課程を有する大学一覧

区分	国公私	都道府県名	大学名	学部等名
通学	国立	宮城県	宮城教育大学	教育学部
		茨城県	筑波大学	教育研究科
				第二学群
		新潟県	上越教育大学	学校教育研究科
		大阪府	大阪教育大学	教育学部第一部
		広島県	広島大学	教育学部
		福岡県	福岡教育大学	教育学部

（平成18年度 特別支援教育資料より）

つまり、根本的に小・中学校等の教員で盲学校教諭免許状を取得している者の数は非常に少ないことから、弱視学級等においてもその免許保有率は高くないことが予想される。しかし、視覚障害教育の指導の専門性については、免許保有率の低さだけを課題と捉えることはできない。なぜなら、特別支援学校（視覚障害）においてもそれほど状況は変わらないからである。むしろ、弱視学級等において視覚障害教育の指導の専門性を身につけることが困難な状況になっている要因は、いわゆる指導担当者1名に在籍児童生徒1名という、いわゆる一人学級の割合が非常に高いことであると考えられる。

表5-2は平成19年度に設置されている全ての弱視特別支援学級における一人学級数とその割合である。

表5-2 弱視特別支援学級における一人学級数とその割合

	全学級数	一人学級数	割合 (%)
小学校弱視特別支援学級	178	154	86.5
中学校弱視特別支援学級	57	53	93.0

これを見ると、小学校では約87%が、また、中学校にいたっては93%がいわゆるマンツーマンで指導を受けていることになる。このことは児童生徒の立場に立てば非常に手厚く指導が行われているということになるが、指導担当者側からすると担当する児童生徒の指導等に関し、校内に相談等を行ったり視覚障害教育についての助言を求めることのできる同僚がいない可能性が高いということの意味している。また、前述したように各都道府県に設置されている弱視特別支援学級は、その多くが県下に数校から多くても10校程度であることから、他校の弱視特別支援学級担当者と連携を図ることもできにくい状況と言える。

これが盲学校であれば、仮に盲学校教諭免許状を有していなくても、あるいは視覚障害教育の経験年数が少なくても、周りの経験豊富な同僚に相談したり、助言を求めたりすることができるのである。盲学校と特別支援学級とではこの点が最も異なっていると言うことができる。このようなことから、視覚障害教育の指導の専門性を身につけるという点において、多くの弱視特別支援学級担当者が置かれている状況は非常に厳しいと言える。

(2) 特別支援学校（盲学校）等との連携の必要性

上述したとおり、多くの特別支援学級担当者が視覚障害教育に関わる指導に苦慮している状況を考えると、その指導の専門性を担保するための具体的な取組を行っていかねばならない。このことについては、特別支援学校（盲学校）との連携を図っていくことが不可欠であると考えられる。学校教育法等が改正され、特別支援学校においては、そのセンター的機能を発揮して地域の障害のある児童生徒等に対して必要な支援を行っていくことが一層求められている。このセンター的機能には、小・中学校等の教員支援、研修支援等も含まれている。そこで、この研修支援について具体的な提案を試みたい。

まず、次年度の弱視特別支援学級の開設が決まった段階で、可能であればその担当者も前年度に決めておくことである。そうすることにより、担当者が事前に視覚障害教育に関して自己研修を行う猶予が与えられることになる。また、新年度になって初めて弱視特別支援学級の担当となることを告げられるのは違って、精神的にも落ち着いて対応することができるという利点もある。そして、長期休業等を利用して特別支援学校（盲学校）において指導の実態等について学ぶ機会を持つことである。もし、レスパイト機能として寄宿舎を使用できる場合には1週間等、ある程度まとまった期間を研修に充てることも可能である。入級予定の児童生徒の障害の状態等が事前に把握できる場合には、教材作成や指導上の配慮点など、より実態に即した研修が可能となる。また、新年度になり弱視特別支援学級において実際に指導が始まった場合には、既に盲学校とはある程度のつながりができていることから、指導上の課題等へもよりスムーズに対応が可能となる。このようなつながりは特別支援学校（盲学校）にとっても非常に有意義なものとなるはずである。なぜならば、現在の特別支援学校（盲学校）にあっては、児童生徒の障害の重度化・多様化により、いわゆる準ずる教育課程で学ぶ児童生徒の割合が減少しており、文字指導や視覚補助具の指導など、弱視教育の基本的な指導に関わる内容を指導する機会も減少しているからである。したがって、特別支援学校（盲学校）においても、弱視特別支援学級との連携を深めるこ

とによって、視覚障害教育の指導の専門性を維持し、継承していくことが可能となるのである。

(3) 弱視児童生徒の教育に対する管理職の理解

上述したような提案が実現可能か否かは、偏に学校長を始めとして学校運営を司る管理職が視覚に障害のある児童生徒に対する教育をどのように捉え、どのように対処しようとしているかという姿勢にかかっていると言える。

平成17年度に実施された文部科学省特別支援教育課による実態調査によると、通級指導教室を含め全国の小・中学校に在籍する視覚に障害のある児童生徒数は1,739人であった。これに特別支援学校（盲学校）の在籍者数、また、弱視特別支援学級の在籍者数、あるいは盲学校以外の特別支援学校に在籍する視覚に障害のある児童生徒数を併せても、全児童生徒数に占める割合は0.02%～0.03%程度であると推定される。つまり、1万人の児童生徒の中に3人いるかいないかという程度である。したがって、その存在についてはあまり知られておらず、どのような教育的な対応をしなければならないかについては、一層理解されていないのが現状である。通常の学級に約6.3%の割合で在籍していると言われている発達障害等のある児童生徒への適切な対応が求められている中、ごく少数派である視覚に障害のある児童生徒への対応も同じように行われなければならないのは当然のことである。この点に関して、特に、学校長の一層の理解を求めるとともに、弱視特別支援学級の担当者の指名等にあたっては適切な対応がなされることを切に願うばかりである。

また、上述したように、弱視学級等担当者が視覚障害教育の指導の専門性を身につけることが容易ではない状況にあることを踏まえ、国立特別支援教育総合研究所が実施する専門研修（視覚障害教育コース）へ派遣すること、あるいは各都道府県が実施する免許法認定講習等への参加を促すなど、研修の機会を保障することも是非、念頭に置いていただきたい。

(4) 交流及び共同学習の一層の充実と卒業生の縦断的追跡調査の必要性

平成16年6月に障害者基本法が改正され、その第14条（教育）の3に、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない。」の一項が加えられた。また、国連において障害者の権利条約が基本合意され、現在、批准の手続きが進められていることから、世界的な潮流としてインクルーシブ教育を推進することが求められている。

第3章で述べたように、今回の調査により弱視特別支援学級に在籍している児童生徒もその多くが40%～60%という比較的高い割合で交流及び共同学習を行っていることが明らかとなった。この事実は、児童生徒の障害の状態や特性等に応じて適切に指導が行われていることを示していると言える。しかし、一方では交流及び共同学習の実実施時数が0%に留まっていたり、全授業時間の100%を交流及び共同学習に充てているという場合があることも事実である。特に個別指導を1時間も行っていないという事実は、今後の学校生活や社会生活に必要な知識・技能を身につけるための自立活動に関する指導を行っていないということを意味しており、今後は適切な対応が望まれるところである。

また、交流及び共同学習を含めて、弱視特別支援学級等における指導が在籍している児童生徒にとってどのように有益であったかについて、卒業生の追跡調査等を行うことによって縦断的に検証していくことも必要であると考えられる。個別の教育支援計画に基づいた適切な指導・支援、あるいは一生涯を通じた支援という視点からもこの点に関する検証を行うことが大切である。

3. 特別支援教育の推進に向けた弱視学級等担当者の果たすべき役割

今回の調査では、弱視学級等担当者の校務分掌、あるいは担当する弱視学級等以外の児童生徒への支援の状況等についてもその実態を把握することとした。このような情報を収集したのは、今後、弱視学級等の担当者、つまり弱視教育に携わる教師がその指導のノウハウを活かして、弱視児童生徒はもとより通常の学級に在籍している発達障害等のある児童生徒の指導・支援にも積極的に携わっていくことが期待されているからである。

発達障害等のある児童生徒の中には、書字障害あるいは読字障害などの困難を抱えているいわゆる学習障害のある児童生徒もいる。このような困難を抱える児童生徒に対する指導については、見せようとする対象を大きくはっきりと提示する、複雑に構成されているものを単純化して示すといった指導の工夫、あるいは教室環境を整備すること、マス目や罫線を工夫したノートや使いやすい学用品等を準備するといった弱視教育における指導方法が有効であると考えられている。

今後、特別支援教室が制度化された場合には、従前のように障害種ごとに指導を行うということではなく、障害の別に関わらず一人一人の児童生徒のニーズに応じた指導・支援を行うことが必要となってくる。前述したように、特別支援教室制度への移行にあたっては現行の特別支援学級等がその基盤となると考えられることから、弱視児童生徒の指導を担っている特別支援学級等担当者の意識の持ち方や使命感といったものが非常に大切になると考える。つまり、現在、弱視教育に携わっている特別支援学級等担当者には、積極的に視覚障害教育の指導の専門性を身に付けるために研修と修養に励んでもらい、自らその牽引者となって障害のある児童生徒の指導にあたってもらうことを期待してやまない。