

財団法人みずほ教育福祉財団

特別支援教育研究助成事業

特別支援教育研究論文

—平成20年度—

センター的機能を視野に入れた
視覚障害教育の専門性と教員の意識

静岡県立浜松視覚特別支援学校

伊 藤 嘉 奈 子

平成21年 3 月

研究協力：国立特別支援教育総合研究所

センター的機能を視野に入れた視覚障害教育の専門性と教員の意識

静岡県立浜松視覚特別支援学校 伊 藤 嘉奈子

要旨：学校教育法等が改正され、平成 19 年 4 月より、特別支援学校においては地域の特別支援教育におけるセンター的機能が義務づけられた。

昨年度、独立行政法人特別支援教育総合研究所研究研修員として、「盲学校におけるセンター的機能の現状と充実発展のための方策を探る」を研究テーマに取り上げ、県内の視覚障害教育を担ってきた特別支援学校（平成 19 年度までは盲学校、現在の視覚特別支援学校）におけるセンター的役割の実践を検証し、支援を受ける側（小・中学校）のニーズと比較検討することで、今後の視覚障害に対応するセンターとしての視覚特別支援学校の役割について検討を行った。

その際実施したセンター的機能を支える教員の「専門性」についての意識調査に今回再度注目し、追調査や分析を通して視覚特別支援学校における専門性の深化と充実を探ることを目指した。

キーワード：視覚障害教育、センター的機能、専門性、教員の意識調査

はじめに

〔特別支援学校におけるセンター的機能〕

特別支援学校のセンター的機能とは、これまで盲・聾・養護学校が蓄積してきた障害のある子どもの教育に関する知見や教職員の専門性、施設・設備等を活かして、障害のある幼児児童生徒やその保護者に対する援助や助言、情報提供等を行うとともに、小・中学校等を含む関係機関への教育的支援を積極的に行い、地域における特別支援教育に関するセンターとしての役割を担っていこうとするものである。

文部科学省では、センター的機能の具体例として以下のような機能を示している。

① 小・中学校等の教員への支援機能

障害のある児童生徒に対する個別の指導内容・方法についての助言

② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能

就学前の子どもに対する指導及びその保護者からの相談

③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能

通級による指導等

④ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能

関係機関と連携し、個別的教育支援計画を策定

⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能

小・中学校等の教員に対する研修の講師を務める

⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

点字図書の貸し出しや知能検査の実施等

〔静岡県における視覚特別支援学校のセンター的機能の現状〕

静岡県では、静岡県教育委員会教育支援部特別支援教育課（平成 16 年）が、センター的機能を「教育相談」「研究・研修」「理解・啓発」の三つの枠組みに整理して示してきた¹⁾。視覚特別支援学校においては、早期療育の必要性から、平成 7 年度には入学対象以外の視覚障害幼児児童を対象として「教育相談」活動に取り組み、成果をあげてきた⁴⁾。さらに、教育相談活動を進める中で、視覚特別支援学校内から外部への視覚障害に対する「理解・啓発」や、相談児童・生徒の所属園・校の教員への「研究・研修」の必要性を感じ、近年では、地域の保健センターや眼科医院との連携を図ったり、視覚障害の研修会等を開催し、所属校の教員への支援に当たったりしている。さらに、この 1、2 年では校内組織の改変や支援センターの立ち上げを図る等、県内の 3 校の視覚特別支援学校が、センター的機能を果たすため、より具体的な実践を進めてきていることが伊藤の調

査（平成 19 年）により明らかになった。

一方で、社会一般に特別支援教育が認識されるにつれ、支援を受ける側からも個々のニーズに対応したさらに質の高い支援の提供が要求されるようになってきている。各視覚特別支援学校のコーディネーターからは、主に教育相談に対して「教育相談人数の増加に伴い、教員の負担が増加している。」「相談回数を増やしてほしいという希望があるのかしれないが時間的に対応できない。」等の増大する相談に十分対応できていないという課題も挙がってきている。

また「内容は担当者にまかされていることが多く、内容について他の相談員同士で検討する時間が十分もてない。」という報告等、教育相談は個々の教員に委ねられているという傾向が示されている。しかし、視覚特別支援学校においては、「在籍幼児・児童・生徒の減少と重複化」「教員定数の減少」「人事異動の原則による教員の勤務年数の不足」と、個々の教員がニーズや課題に十分に対応して行くには厳しい状況にあると考える。

〔専門性向上に向けた取組〕

近年、教員の専門性を確保するための取組を全国の盲学校が実施し、教員の専門性向上に努めている。全国特別支援学校長会の調査（平成 20 年）によると、「（自校の専門性が）向上傾向」にある盲学校の数は、平成 18 年度に大きく増え、平成 19 年度には、「個人差大」の盲学校数が増えている¹⁰⁾。

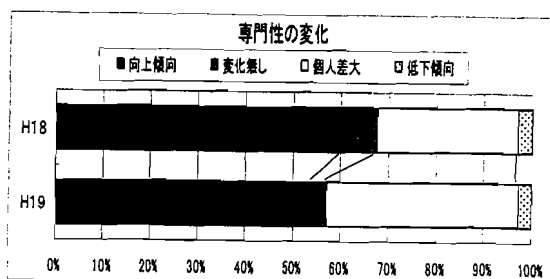


図 1 「専門性の確保」（全国特別支援学校長会「平成19年度研究集録」より）

静岡県では、平成 18 年 10 月に県教育委員会が「特別支援教育を推進するための盲学校、聾学校及び養護学校基本計画」で、基本方針として「障害の重度・重複化、多様化に対応できる学校を目指すとともに、障害の特性に応じた教育の専門性を確保し

ます。と、その方向を打ち出し、認定講習等に力を入れてきている。平成 20 年度の県内視覚特別支援学校教職員（講師、寄宿舎指導員含む）の盲学校免許の所有率も 39.3%と上がってきている。静岡県の 3 校の視覚特別支援学校においても、さらに専門性を高めようと校内研修に取り組んでいる。視覚障害教育の研修内容としては、初任者・新任者研修での基礎講習、点字や歩行等のスペシャリスト研修等、教員個々の実態に即して学校独自で専門性確保のための実践を行っている。

だが、伊藤が実施した意識調査（平成 19 年）では、教員自身が「教育相談や盲学校を選択した保護者の必要とする情報を提供できるように、専門性を高めていかなければと思います。」と回答にあるように、さらなる専門性確保のための手だてを求めている傾向が読み取れた。一方では、「本を読んでもすぐ忘れてしまいます。」「普段係として携わっていないと検査や器具等の扱い方を覚えようとしにくい。専門性（スペシャリスト）と言っても異動があると在職中の専門性でありその期間の分掌によって関わり方が違ってしまう。研修で身に付けられるほど回数も深さもなくて難しいことだと感じています。」「幼児児童生徒の減少や重複化で点字指導をしたのは 2 人などととても少なく自信が持てないのが現状。」「実践で学ぶことができないため、専門性を身につけることが難しい。」等の回答もあり、より実践的な研修が望まれていることも明らかになった。と同時に、各視覚特別支援学校で実践されている研修はそうした個々の教員のニーズに即したものになっているのであろうか。こうした点についての検証は十分に成されていない。

本研究は、視覚特別支援学校内での教育活動に関わる専門性は勿論のこと、センター的機能を担う上でも重要視される「専門性」について教員一人一人の意識調査をし、その分析を通して専門性の継承とセンター的機能を担う上での課題や方向性を明らかにしようとするものである。

そこで、その内容を、研究 1、研究 2 に分けて、これまでに実施された関連した調査についての分析と、その上での第 2 次調査とその分析を進めること

で、センター的機能を視野に入れた教員の専門性の確保・継承のための方策を提案していく。

研究 1. これまでの関連研究・調査の概要と分析

伊藤（平成 19 年）、八幡（平成 19 年）、松尾（平成 19 年）は、それぞれに県内の盲学校や養護学校（当時の名称）で、教職員に向けてアンケート調査を行っている。また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成 18～19 年）は、視覚特別支援学校からセンター的機能として支援を受けている小・中学校に向けてアンケート調査を実施している。これらの調査について整理するとともに分析を行った。

（1）伊藤（平成 19 年）「静岡県の盲学校の視覚障害センター的役割と専門性の実態把握に関するアンケート」

静岡県内の盲学校（当時）に勤務する教職員に対し、盲学校教育及びセンター的機能への対応に関する専門性についての意識を探るために、①視覚障害一般に関する知識と自立活動等の指導に関する技能②外部へのセンター的機能に関わる知識・技能を「できる、ほぼできる、あまりできない、できない」から選択技法評価法で調査している。さらに、センター的機能を担う教員に期待される専門性について自由回答法で調査している。

調査結果では、視覚障害一般についての知識に対し自立活動等の指導が「できる、ほぼできる」と回答した教職員の割合が低く、視覚障害教育への経験の蓄積と専門性についての課題が浮き彫りにされた。その対応策として、校内研修の充実、教育相談での指導経験、外部の研修会の活用、在籍幼児児童生徒への授業の充実を挙げている。さらに、「特定の教員だけでセンター的機能を担っていくのは難しい。さらに、多様で、様々な観点からの対応が求められる視覚障害教育の専門性を身に付けて対応するのは、一人の教員では無理が生ずる。」として、「チーム対応を考えた盲学校の在り方」を挙げている。

この調査は、あくまでも自己評価に基づく調査の

ため、教員の意識の傾向までに留まり、「できる」「できない」のとりえ方も教員個々による温度差が生じている。また、「できる、ほぼできる」と回答した割合も全体的に低くなっている。これは、静岡県の教職員が「視覚障害教育の専門性」を重くとらえ、自身について厳しく評価していると考えられる。

（2）八幡（平成 19 年）「特別支援学校としての専門性を高めるための校内研修体制の確立に向けて」

肢体不自由養護学校（当時）の実態把握として、①教員の資質②障害教育に関する知識・技能に対して「1：自信がない、2：やや自信がない、3：やや自信がある、4：自信がある、0：わからない」から選択技法評価法で調査している。視覚障害教育、肢体不自由教育それぞれに特化している特別支援学校の教員の専門性を調査している点は伊藤と同じである。そして、八幡の調査結果では、各項目の平均点を出している。それによると、点数が低い項目で、1.86、高い項目で、3.25、平均して、2.72 という結果であった。伊藤の調査結果では、同様の点数化はしていないが、「できる、ほぼできる」の回答が少ない項目で、8.6%、多い項目で、51.4%、平均的には 40% 前後であった。静岡県内の特別支援学校教員が感じている自身の専門性に対する意識は、学校によって大きく異なっているわけではないことが分かった。

また、この調査結果の考察で、学校の研修体制を考える視点として、「肢体不自由特別支援学校としての自立活動の専門性が必要である。」「3 年間の長期的な計画で進めていく。」「小、中、高等部の教員による縦割りの研修チームを組織し、縦の連携を図りながら、学校としてバランスのとれた専門性の向上を図る。」等を挙げている。自立活動（技能）の専門性の必要性や学校としてバランスの取れた専門性の向上（チーム対応）等、伊藤が視覚特別支援学校で挙げた対応策と重なる点が多い。特別支援学校として、校内の教育及びセンター的機能を担っていくためには、個々の教員の専門性は不可欠であり、専門性を確保・継承するための校内研修の工夫に取

り組むべきであることが示されている。

(3) 松尾(平成19年)「盲学校における専門性の維持・向上、継承について」

青森県立八戸盲学校の教職員、平成19年度国立特別支援教育総合研究所専門研修(視覚障害教育)受講者を対象に、①専門性を身に付けた手段について②今後専門性を身に付けるための方法③自分が有する専門性④今後専門性を身に付けたい内容⑤視覚障害教育の専門性を身に付ける上で参考となった研修名や書籍等を選択技法及び自由回答法で調査している。調査結果を全国的な傾向と自校の傾向とで比較対照することにより、自校の実状に合った専門性の維持・向上、継承の方法を明らかにしようとしている。

方法として、「(アンケート結果から)必要な研修の実施と共有化」「知識の実践(教育相談の活用)」「校内で教材や実践等を整理、データ化」「人的ネットワークづくり」を挙げている。

また、③自分が有する専門性④今後専門性を身に付けたい内容の両方に自立活動が挙がっている。この点について、「視覚障害教育の自立活動指導内容は多岐にわたりしかも奥深い。③で、『専門性が身に付いている』と割合が高かった『自立活動』であるが、④でも割合が高いことを見ると、本校職員の『より専門性を高めよう。』とする意欲が感じられる。」とある。ここでも自立活動の専門性が大きく取り上げられており、専門性の維持・向上、継承の方法とともに、伊藤や八幡の調査結果と重なっている。

(4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(平成18～19年)「通常の学級に在籍している視覚障害児童・生徒への支援に関する調査」

盲学校が、より小・中学校の実態に応じたセンター的機能を果たしていくために、視覚障害児童生徒が在籍する小・中学校における視覚障害児童生徒への指導に関する実態及び、課題点や盲学校へのセンター的機能に対するニーズ等を把握することを目的とし①当該児童生徒の状況②指導について(補助具類の利用、教科の指導等)③組織的対応に関して(視覚

障害のある児童生徒が在籍する学級の状況、学校生活に関連して配慮している事項等)について選択技法及び自由回答法で調査している。

考察では、「盲学校等におけるセンター的機能等の観点から外部からの支援としてどのような内容を望んでいるかを尋ねたところ、全体の傾向として、教材の提供や活用法に関する支援、視覚障害に応じた効果的な指導法の教示、補助具などの活用法についての支援などの要望が強いことが分かった。」とある。やはり、視覚障害に応じた自立活動に関わる技能の専門性がまず必要とされているのである。さらに、視覚障害に配慮した教科指導の専門性も求められている。

また、「V本調査から示唆された今後の課題」では、「3. センターの機能におけるコンサルテーション機能の重要性 少数ではあるが、通常の学校に在籍する児童生徒の指導を盲学校のセンター的機能に全面的に委ねたいというニーズがあった。こうした姿勢を受け入れて盲学校で担っていくのは、本来のセンター的機能に期待されていることではない。今後の特別支援教育の充実という観点からは視覚障害のある児童生徒が在籍する学校の教育力を高めるための支援が重要になっている。盲学校にはセンター的機能におけるコンサルテーション機能を十分に発揮できる力をつけていくことが期待される。」とあり、視覚障害児童生徒への直接的指導のみならず在籍校の教員に対するコンサルテーション機能を担っていける専門性が重要視されている。

研究2. 静岡県における盲学校(視覚特別支援学校)教職員の専門性に関する意識調査

研究1を受けて、以下の通り第2次調査を実施した。

調査対象：静岡県における視覚特別支援学校3校の教員及び実習助手、寄宿舎指導員

調査方法：3校の視覚特別支援学校に調査用紙を郵送配布し、教員一人一人が直接回答した。113名に調査を依頼し、110名から回答

があった（回答率 97.3％）。そのうち非常勤講師 3 名分を除く 107 名分を集計。

3 名分は参考資料とした。

調査期間：平成 20 年 11 月 7 日～11 月 20 日

調査内容：静岡県内の視覚特別支援学校の教員が、専門性に対して個々にどのようなニーズを持っているか明らかにすることを目的とした。そのために、教職員個々の年齢、教職経験年数、特別支援教育経験年数、視覚障害教育の経験年数と、より具体的な項目まで質問した。その上で、視覚障害教育及びセンター的機能への対応に関する専門性についての意識を探るために次の項目について、回答を得た。①自身に身に付いていると思われる知識や技術②身に付けた方法③今後身に付けたい知識や技術④身に付けるための方法⑤今後視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策（知識や技術については、平成 19 年に実施した「盲学校の『視覚障害センター的役割と専門性』の実態把握に関するアンケート」の項目を再検討し、その知識や技術をより具体的にイメージしやすい文章に直し、項目として示して、その中から上位 5 項目を挙げるようにした。身に付けた（い）方法は、校内外の研修・先生、専門書、その他を取り上げた。今後視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策は、昨年度の調査で自由回答の中で挙げられた項目を整理して示した。）

※ 調査用紙は資料として巻末に添付する。

伊藤（平成 19 年）の調査では、調査内容として、教員が回答しやすい選択肢法を採り、結果に影響を及ぼすような個人情報については問わなかった。その結果、対象者が自身の「視覚障害教育の専門性」について厳しくとらえ、自己評価している結果となった。寄せられた自由回答の内容も、非常に実直な感想が多かった。反面、各項目の評価は、あくまでも

個人内評価であるため、個々の経験年数により、知識や技術の獲得の度合いに差が生じているのではないかという疑問も生じた。学校全体を把握しているコーディネーターからは、「視覚障害教育の経験が長い教員の方が視覚障害教育の専門性の幅広さや奥深さを理解しており、自分は専門性が低いと感じているのではないか。」という意見も聞かれた。そこで、第 2 次調査は教職経験年数等を明らかにし、経験年数による身に付いている知識や技術、今後身に付けたい知識や技術の傾向等も考察できるようにした。

（1）調査結果

① 教職員個々の年齢、教職経験年数、特別支援教育経験年数、視覚障害教育の経験年数

静岡県の視覚特別支援学校 3 校に勤務する教職員の年齢別人数は、ア：24 歳以下が 4 名、イ：25～29 歳が 12 名、ウ：30～34 歳が 10 名、エ：35～39 歳が 11 名、オ：40～44 歳が 13 名、カ：45～49 歳が 15 名、キ：50 歳以上が 42 名であった（図 2 静岡県視覚特別支援学校の教員年齢構成）。

図 3 に示すとおり、全国の盲学校（視覚特別支援学校）における教職員の年齢別人数においても、50

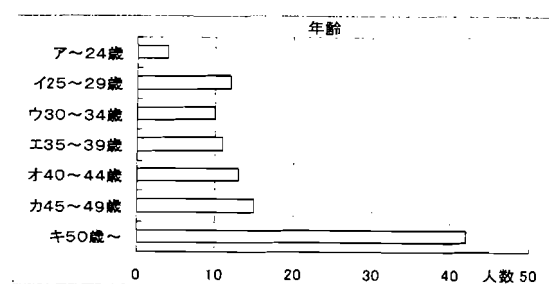


図 2 静岡県視覚特別支援学校の教員年齢構成

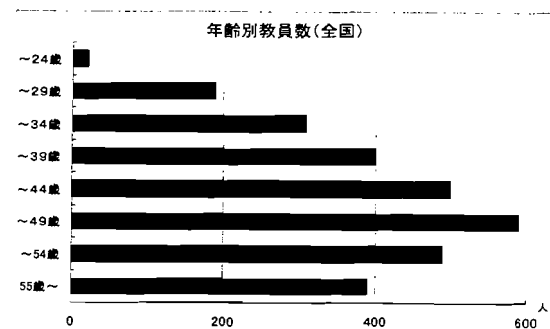


図 3 「年齢別教員数」(全国特別支援学校長会「平成 19 年度研究集録」より)

歳以上の層が厚くなっているのは、本県の傾向と同じである。しかし、他の年齢層が、全国では、45～49歳を頂点に徐々に少なくなっているのに比べ、静岡県では急激に人数が減り、24歳以下が4名、他はどの年齢層も10～15名である。なお、全国調査では、その内訳として理療科教員数と、理療科以外の教員数の比率も表している。

図4には、教職経験年数、特別支援教育経験年数、視覚障害教育の経験年数をまとめた。年齢別人数と対応して、教職経験年数が26年以上の人数が多い。さらに、視覚障害教育の経験年数は、6～10年が22名、11～15年が30名と、合わせると全体の半数を占めている。当然ここには専門の学科を担当する理療科教員も含まれている。

② 教職員自身が身に付いていると考えている知識や技術

質問①では、「以下に挙げる視覚障害教育やセンタ－的機能において必要と考えられる知識や技術について、御自身でその説明ができたり、技術が身に付いていたりすると思われる上位5項目の番号をお

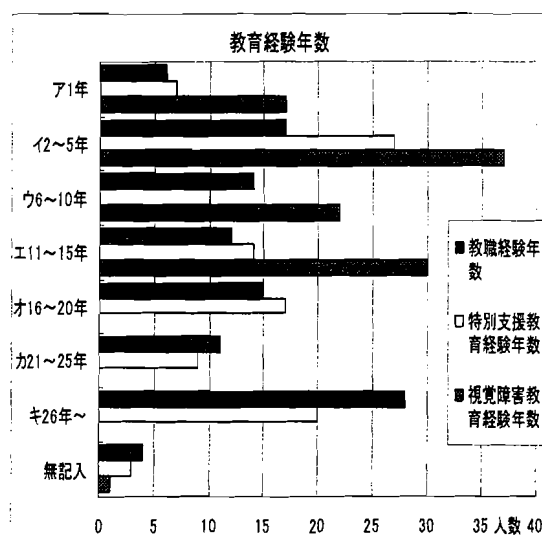


図4 静岡県視覚特別支援学校の教員年齢構成

選びください。(5項目に満たないとお考えの方は、5項目以下で結構です。)」として、26項目を示した。

全体の25% (約25名) 以上が身に付いているとした項目は、15. 教科指導41名 (38.3%)、5. 職業教育33名 (30.8%)、1. 視覚障害の特性26名 (24.3%)、2. 視覚機能26名 (24.3%) である (図5参照)。さらに、特別支援教育経験年数 (ア：1年、イ：2～5年、ウ：6～10年、エ：11～15年、

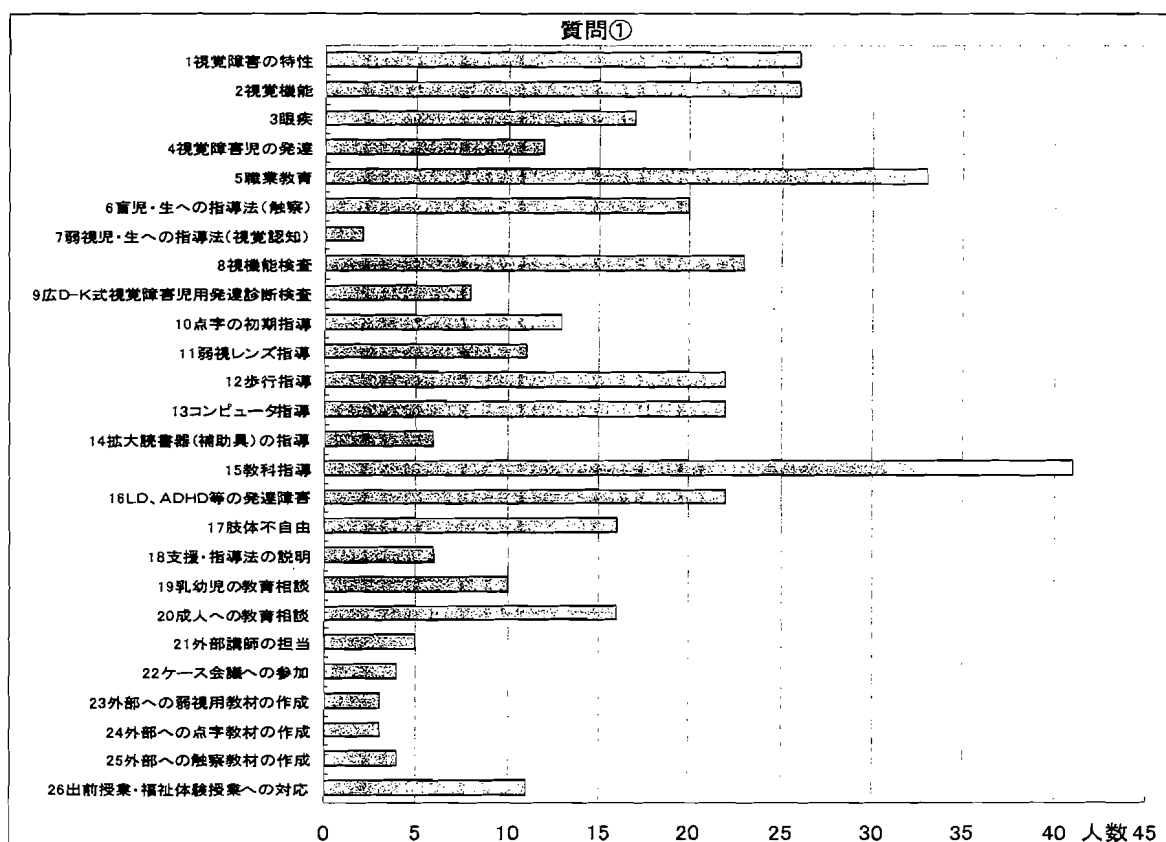


図5 教職員自身が身に付いていると考えている知識や技能

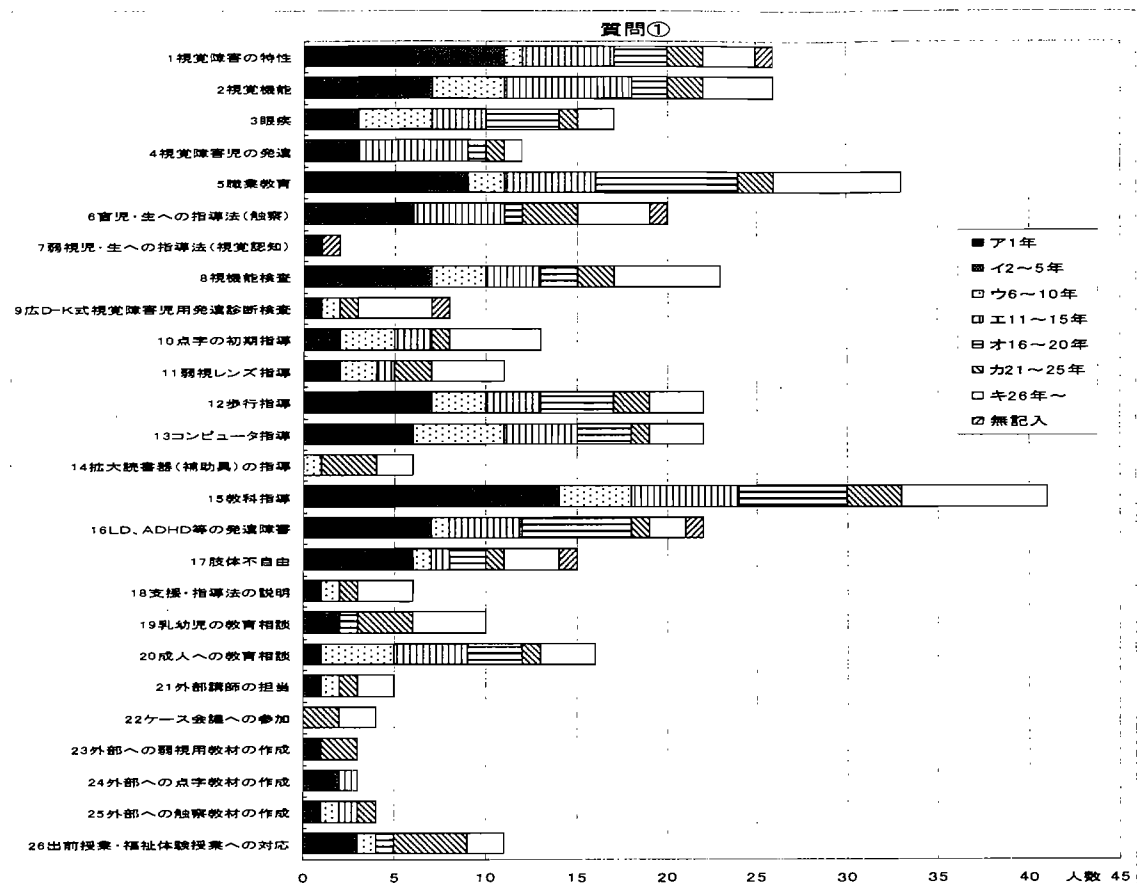


図6 特別支援教育経験年数別の身に付いていると考えている知識や技能

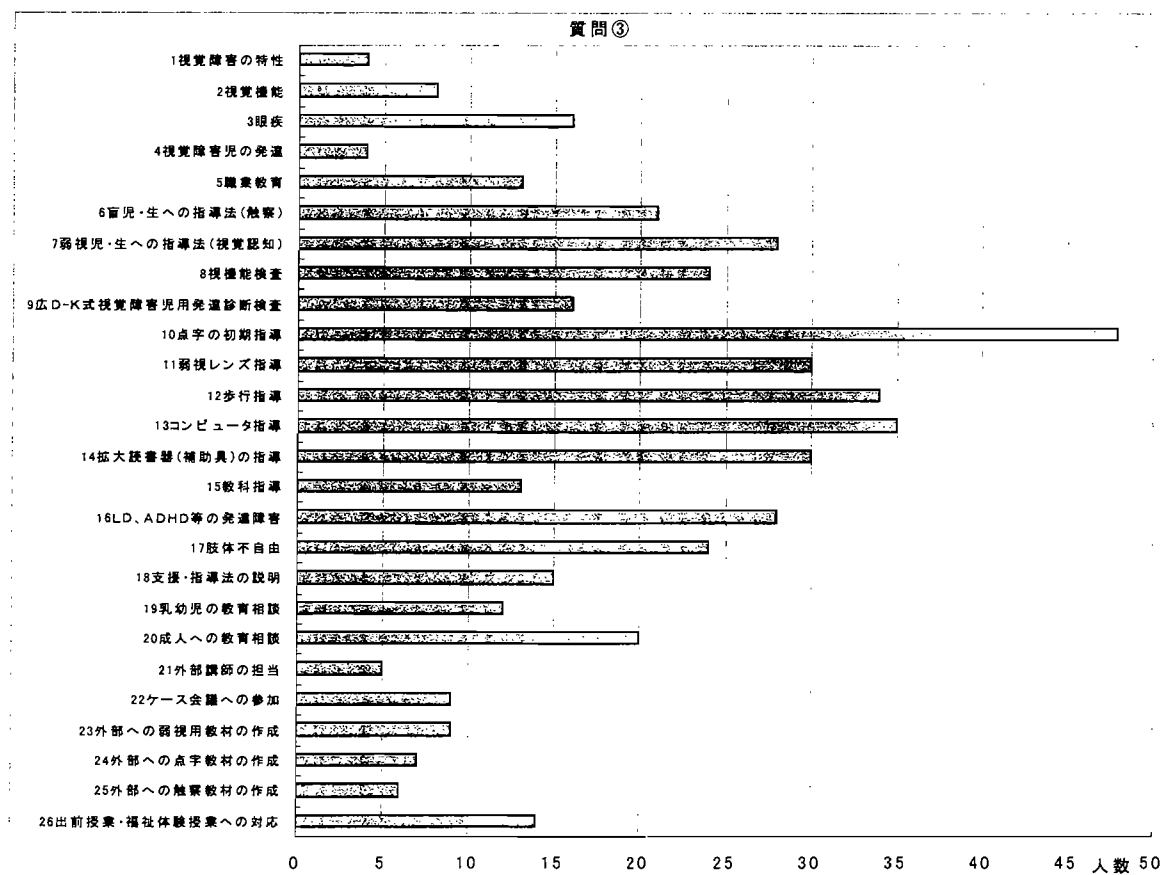


図7 教職員自身が今後身に付けたいと考えている知識や技術

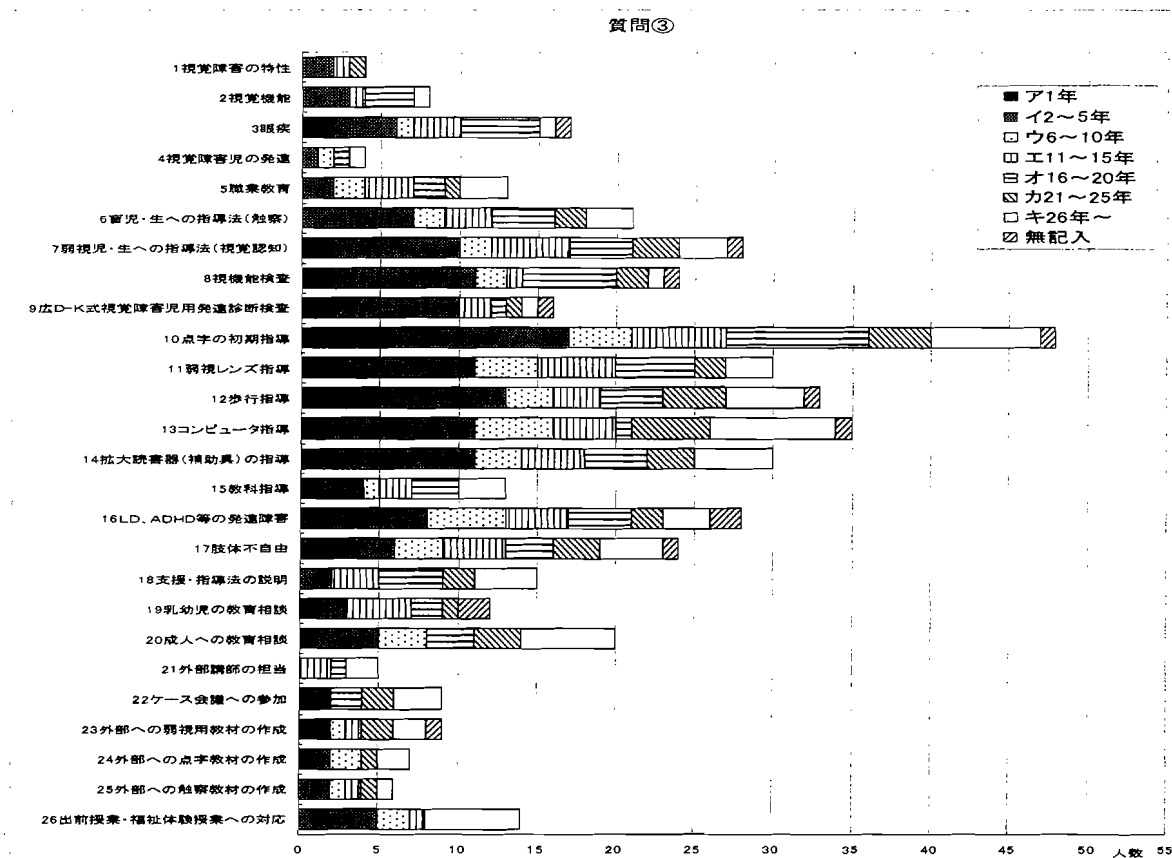


図8 特別支援教育経験年数別の身に付けたいと考えている知識や技能

オ：16～20年、カ：21～25年、キ：26年～）による各項目の内訳は図6の通りである。特別支援教育経験年数1年の教職員7名中6名が1を挙げている点が目立った。

③ 教職員自身が今後身に付けたいと考えている知識や技術

質問③では、「①で挙げた項目の中で、今後身に付けたいと考えていらっしゃる5項目をお選びください。」として、教職員個々が専門性として何を求めているか、尋ねた。

全体の25%（約25名）以上が身に付けたいとした項目は、10. 点字の初期指導48名（44.9%）、13. コンピュータ指導35名（32.7%）、12. 歩行指導34名（31.8%）、11. 弱視レンズ指導30名（28%）、7. 弱視児・生への指導法（視覚認知）28名（26.2%）、16. LD、ADHD等の発達障害28名（26.2%）である（図7参照）。特別支援教育経験年数の違いによる求める専門性の傾向は大きくは表れていない（図8参照）。

④ 専門性を身に付けた方法、今後身に付けるための方法

質問②「質問①で答えられた項目は、どのような方法で身に付けましたか。以下の項目から上位2項目をお選びください。」質問④「質問③で挙げた項目を今後身に付けるとしたら、どのような方法を選びますか。以下の項目から上位2項目をお選びください。」として、「1. 校外研修、2. 校内研修、3. 専門書、4. 校内の先生、5. 校外の先生、6. その他」から上位2項目を尋ねた。

身に付けた方法の上位は、2. 校内研修が60名（56%）、4. 校内の先生が44名（41.1%）であっ

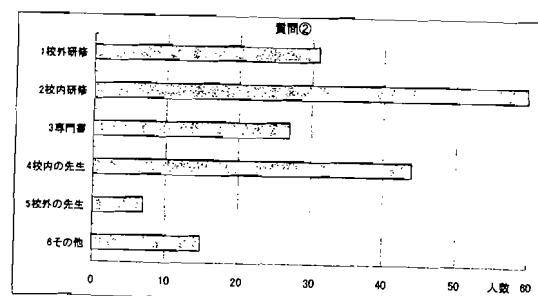


図9 身に付けた方法

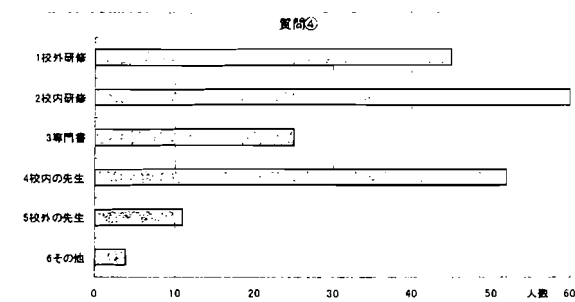


図10 身に付けたい方法

た。そして、今後身に付けるための方法でも、2. 校内研修が60名（56%）、4. 校内の先生が52名（48.6%）で上位であった。

⑤ 今後視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策

質問⑤では、「前回の調査で、『盲学校の視覚障害教育のセンター的役割を担う教員に期待される専門性について』の自由回答をいただいた結果、以下のように、今後視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策が挙がった。今後充実すべき内容や方策として挙がった9項目から、御自身が現在重要であると思われる項目（課題）を2項目お選びください。」として、学校全体の課題を尋ねた。最も多く挙げられたのが、1. 視覚障害の特性37名（34.6%）、次いで7. 人的資源の育成33名（30.8%）であった。

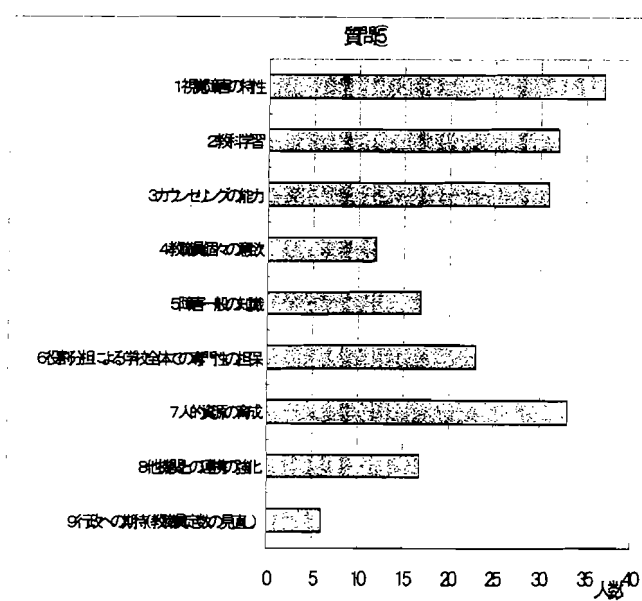


図11 視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策

(2) 考 察

① 視覚特別支援学校の教員構成について

全国の盲学校教員全体の年齢構成も40代を頂点として、年代が下がるにつれて人数が少なくなっているが、本県の視覚特別支援学校の場合、それが50歳以上を頂点に、各年代で極端な教員数の減少となっていることが分かった。教職経験や視覚障害教育経験が長い教員が多いことは各学校にとって、専門性を充実させる上では望ましい環境であると考えられる。特に、視覚特別支援学校で、専門学科を担当する理療科教員の専門性は十分に活用されるべきであるとする。「長くいる先生方の指導法を教えてください。教材をどこかに保管しておいたりするのも大切かと思います。」という、伊藤（平成19年）の意識調査の自由回答での意見にもあり、校内の先生への期待は大きい。だが、今後こうした教員が退職し、他の年代の教員も人事異動の対象となっていくことを考えると、校内の教員の年齢構成には配慮が必要である。同自由回答に「専門性のある教員が異動せずに長く盲学校にいられるようにすること。視覚障害教育をやらうとする教員も腰をすえて学べるような環境を整えることをしてほしい。」とあるように、何十年先を見据えた視覚特別支援学校のみならず、特別支援学校の計画的な人事異動が必要となってきている。全国特別支援学校長会（平成20年）でも、「人事について」「在籍年数の制限について」の調査を実施している。全国の盲学校71校のうち、在職年数の制限がある学校が40校、制限がない学校が31校であった。また、この調査では、「再任用制度について」「広域人事について」調査されており、「おわりに」として、「特別支援教育体制となり、障害児教育に対するオールラウンドな専門性が要求される反面、ますます視覚障害に特化した深い専門性が不可欠となっている。今年度の調査では、専門性の研修等にこれまで以上に力点を置く各学校の状況や、各県における人事上の配慮等、盲学校の特色が浮き彫りになっている。しかしそのような配慮の不十分な学校の存在も否めない。¹⁰⁾」とまとめられている。

さらに本県の特徴を見ると、視覚障害教育経験年

数が1年～5年の教職員が、教職経験年数1年～5年や年齢が29歳以下の人数に比べて多い。つまり、今まで、他の職種や他の障害種、義務教育等に関わっていて、初めて視覚障害教育に携わった教員も多いのではないかと考えられる。そのような状況であるからこそ、専門性の確保と継承が必要であるとも考える。

② 教職員自身が身に付けていると考えている知識や技術

最も多く挙げられたのは、「15. 教科指導」で、41名、38.3%の教員が「身に付いている」と回答した。図6 特別支援教育経験年数別の身に付いていると考えている知識や技能を見ても、どの年代からも平均的に取り上げられている。平成19年度の調査では、「ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない」の中からそれぞれの項目に対して選択方式を採った。教科指導に対しては、小学部担当教員で、「ア：できる、イ：ほぼできる」と答えたのが、「国語」60.9%、「算数」43.5%、「社会」43.5%、「図画工作」69.6%、「家庭」43.5%、「体育」47.8%であった。「理療」については、理療科教員の定数とほぼ同じ数が「ア：できる、イ：ほぼできる」と答えていた。2調査の比較からも、「教科指導」に関しては、自信をもって指導に当たっている教員が多いと考えられる。また、昨今の視覚障害教育研究会でも、教科の指導の重要性が多く取り上げられるようになってきている。そうした動きを受けて、教員個々も教科指導の力を身に付けようと努力してきている成果とも考えられる。

ただ、平成19年度の調査では、具体的に指導内容として「点字楽譜」や「2級点字」を取り上げた「音楽」や「英語」に関して、「ア：できる、イ：ほぼできる」と答えた割合が低くなっていた。学習指導要領による教科の内容とその本質を視覚障害児・生に指導する方法を理解できているかどうかには疑問が残った。

次いで、「5. 職業教育」の33名、30.8%、さらに、「1. 視覚障害の特性」が26名、24.8%、「2. 視機能」も26名、24.8%である。平成19年度

の調査でも、この3項目は、「ア：できる、イ：ほぼできる」と答えた教員が、順に、54名、51.4%、51名、48.6%、38名、36.2%であった。他の項目の「ア：できる、イ：ほぼできる」の割合が、30%前後であったのに対し、こうした視覚障害教育の基礎・基本とも考えられる項目の割合が高い結果であったのは、各校において初任者・新任者に対する基礎講習に力を入れている成果ではないかと考える。特別支援教育経験年数別の図を見ると、経験年数1年の教員の7名中6名が「1. 視覚障害の特性」を身に付いている項目として挙げている。個別の回答では、経験1年の教員は、身に付いている項目を5項目より少なく挙げている。これは、経験の少ない状況では当然のことであろう。その中で、初めに研修を受けた内容が非常に印象深く残っているのではないだろうか。懸念される点は、講義として受けた研修で本当に内容が理解されるかどうかということである。初任者に教員として一年を過ごした感想を聞いてみると、「今になって、(最初に)講義を受けた内容が実感として理解されてくる。実際の児童生徒との関わりの中で視覚障害の特性や配慮が分かった。」との回答があった。知識と実践が伴ってこそ、専門性として身に付くのではないかと考えるが、この視覚障害教育の基礎・基本項目について、そこまで教員個々に理解されているのであろうか。

③ 教職員自身が今後身に付けたいと考えている知識や技術

最も多く挙げられたのは、「10. 点字の初期指導」で、48名、44.9%の教員が「身に付けたい」と回答した。自立活動の項目では「13. コンピュータ指導」が35名、32.7%、「12. 歩行指導」が34名、31.8%、「11. 弱視レンズ指導」が30名、28%、「14. 拡大読書器(補助具)の指導」が30名、28%と多く挙げられている。他に「7. 弱視児・生への指導法(視覚認知)」が28名、26.2%であった。「図8 特別支援教育経験年数別の身に付けたいと考えている知識や技能」で見ると、どの年代からも身に付けたい項目として取り上げられている。ただ、「13. コンピュータ指導」と「12. 歩行指導」は、「身に付

いている」の回答数が決して低いわけではない。個別の回答を検証しても、「身に付いている」「身に付けたい」の両方に挙げている教員はほとんどいない。つまり、「身に付いている」教員と、「身に付けたい」教員が大きく別れているということである。そして、「身に付けたい」教員数が「身に付いている」教員数を上回っている状況なのである。逆に、「7. 弱視児・生への指導法（視覚認知）」は、「身に付いている」の回答数が最も低かった。故に、第2次調査からは「身に付けたい」項目として多く取り上げられるのもっともなことと考えられる。また、教育相談の弱視児・生に対して、視覚認知の指導を実施する機会が増えていることも要因となっているのではないだろうか。

平成19年度の調査では、ここに挙げた自立活動に関する指導技術を、「ア：できる、イ：ほぼできる」と回答する割合は、視覚障害教育の基礎・基本と考えられる項目（1. 視覚障害の特性、2. 視覚機能、3. 眼疾、4. 視覚障害児の発達、5. 職業教育）よりも低い結果であった。自立活動の指導技術は、実践を伴うことにより身に付いていくものであると考える。教育場面での指導機会が少なくなっている昨今の視覚特別支援学校の状況から、こうした項目に対して「今身に付いていない、今後身に付けたい」と考える教員が多いのではないだろうか。その中で、「10. 点字の初期指導」は、平成19年度の調査では「ア：できる、イ：ほぼできる」と回答する割合が47.6%であったにも関わらず、今回の「身に付けたい」項目として最も多く取り上げられている。2調査の用紙に書かれた文章を比べてみると、平成19年度は、「次の支援について、ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない、の当てはまる記号に○を付けてください。

自立活動の支援について ①点字の初期指導」に対し、平成20年度は、「『点字学習の手引き』に即した点字の初期指導（触運動から空間認知、レディネスに即した読み書き）ができる。」であった。教員個々による「点字の初期指導」のとらえ方が、平成19年度と平成20年度では異なっていたのかもしれない。点字指導は、視覚障害教育の中でも重要視

されている指導である。全国特別支援学校長会（平成20年）の調査「重要と考える専門性」で、「点字の指導力」は平成18年度が第4位、平成19年度には第3位であった¹⁰⁾。その内容も表記法の理解から、分かち書き、テスト点訳や読み書きの習熟指導まで非常に奥が深い。第2次調査では、その初期指導をより具体的に表記したことが、回答者にとって「そこまでの初期指導は実践していない。」と感じさせたのかもしれない。しかしながら、教員にとっては「点字の指導力」は、重要な専門性であるという認識が高く、最も多くの教員が「身に付けたい」項目として取り上げたのではないだろうか。

さらに言えば、「身に付けたい」として多くの教員が挙げた項目は、日々の教育活動ですぐに実践しなければならない指導である。目の前の児童生徒の指導に苦勞し、より実地的な指導法を身に付けたいと、教員個々が感じているとも読み取れる。最近の教員の研修に対する考え方の傾向として、マニュアル化された指導法を求めていることが挙げられる。こうした事例にはこのような指導法、といった実地的な研修である。だが果たして、教育実践とはマニュアル通りに進められるものなのであるだろうか。「身に付いている」項目で多くの教員が取り上げた視覚障害教育の基礎・基本である「1. 視覚障害の特性」「2. 視機能」や「3. 眼疾」についての専門性の上に、児童生徒の実態把握を行い、指導に繋げていくものではないだろうか。その上で、自立活動の内容も児童生徒個々によって進め方や支援の手だても異なってくるだろう。その実践方法を多様に考えられることが、真の自立活動の力と言えるのではないだろうか。以前、歩行訓練士が校内研修で講義した際、「歩行指導のマニュアル」についての質問にも、「対象者の実態により、指導は異なってくる。勿論、基本的な指導の筋道はあるが、対象者の実態を見極めて必要となる指導を行っている。」と答えられた。そして、その後の歩行指導の講義でも、実地的な歩行技術とともに、歩行の基礎となる空間認知やボディイメージ、身体の動き等の知識を盛り込んでいた。我々教員も目先の指導法のみならず、その基盤となる専門性を培っていくことこそが、一見遠回りに見

えながら一番の専門性獲得への近道ではないかと考える。

④ 専門性を身に付けた方法、今後身に付けるための方法

視覚障害教育の専門性を身に付けるための方法として、ここでは一般教員が身近で取り組める方法を取り上げた。「身に付けた方法」「今後身に付けるための方法」も、1番は「校内研修」、2番が「校内の先生」、3番が「校外研修」である。県内各視覚特別支援学校が多くの研修会やテーマを絞った校内研修を実施していることが、教員の専門性向上に有効に働いているということがこの回答から伺える。さらに、校内の人材が専門性継承の上で重要な役割を果たしていることも明確になった。3番に挙げた「校外研修」では、平成19年度の調査項目「視覚障害教育について、個人的に、具体的な研修（都道府県主催の講習会・公開講義、通信教育、各研究会の研究大会等）に今後1年間で、参加する計画がありますか。」に対し、「予定あり」と回答した教員が28.6%、30名いた。個人的に参加するということは、出張扱いとならない、旅費も出ない自己研修である。しかし、最近こうした他都道府県で開催される研修会に多くの若い教員が参加するようになってきている。そして、その感想を聞くと「勉強になった。研修の内容がおもしろかった。また参加したい。」と、前向きに研修自体を楽しんでいるのである。全国の教員対象の視覚障害教育研修会は、大学教授が講師であったり、資料や実践発表が豊富であったりとその内容自体が充実していることに効果があるが、教員自身が「知りたい、話を聞きたい。」という思いで参加していることにより、身になる研修となっているとも考えられる。一方、「その他」で出された意見として、「児童生徒が教えてくれた。」があった。詳しく聞き取ると、「目の前の子どもに指導する中で子どもがその指導が良いか悪いかをあらわれで示してくれた。そこから、さらに指導法を学んでいった。」ということである。実践の中で専門性を身に付けていくことができれば、それが最も良いことであろう。だが、現状の視覚特別支援学校では、

そうした指導機会をなかなか持つことができない。では、教員が「今後身に付けるための方法」として、1番に挙げた「校内研修」をいかに教員個々の「知りたい。身に付けたい。」という思いを高められる内容にするか、検討が必要であると考え。

⑤ 今後視覚特別支援学校として充実すべき内容や方策

9項目の中で、充実すべき内容や方策として最も多くの教員が挙げたのは、「1. 視覚障害の特性」、2番目が「7. 人的資源の育成」、3番目が「2. 教科学習」であった。この結果は、平成19年度の調査で、自由回答としてそれぞれの項目を挙げた人数比と一致する結果となった。

教員個々の意識としては、視覚障害の特性等、視覚障害教育の基礎・基本をまず教員一人一人が身に付け、視覚特別支援学校内の人的資源を育成することが第1の課題であるということが明らかになったと言えよう。伊藤（平成19年）は、校内の個々の教員が、それぞれに得意分野を持ち分担することで、視覚特別支援学校全体での専門性の維持継承を大きく打ち出した。しかし、第2次調査から、視覚特別支援学校の教員個々は、もっと真摯に視覚障害教育の専門性を捉え、まず視覚障害教育の基礎・基本を一人一人が身に付けていかなければならないと考えていることが分かった。そうした専門性を身に付けた人材が現在の視覚特別支援学校には必要なのであると、強く訴えられているのではないだろうか。

研究1. 研究2を通しての考察

（1）研究1からの示唆

特別支援学校の教員に対するアンケート調査を実施した伊藤（平成19年）、八幡（平成19年）、松尾（平成19年）の研究では、いずれも「自立活動の指導（技術）の専門性の必要性」が挙げられている。松尾の調査では、自分が有する専門性と今後専門性を身に付けたい内容で、八戸盲学校の教員は、両方の上位に自立活動が挙げられている。静岡県の教員は第2次調査で、どちらかというと「身に付いている」

で取り上げた人数が上位ではない項目が「今後身に付けたい」に挙がってきている。言い換えれば、現在はその専門性に余り自信のない項目を今後身に付けていきたい、と考えているのかもしれない。調査項目における分母数が2調査では異なることや、八戸盲学校と静岡県視覚障害特別支援学校では、設置学部が異なっていること等から同様に考えることは難しいであろうが、自立活動の内容が多様で、一つ一つの指導に経験が必要であること等を障害教育に関わる教員が強く自覚していると考えられる。

そして、こうした教員のニーズに応えるために、それぞれに校内研修の在り方について提言が成されている。特に、八幡は、「3年間の長期的な計画で進めていく。」「小、中、高等部の教員による縦割りの研修チームを組織し、縦の連携を図りながら、学校としてバランスのとれた専門性の向上を図る。」の基に、アンケート結果から自校に必要な専門性を総合的に探り、課題を絞っている。さらに、それぞれの課題で縦割りチーム別研修を実施している。各チームにはリーダー1人、サブリーダー2人を配置し、チームリーダーは、サブリーダーを次期リーダーに育てる役割を担うとしている。

視覚特別支援学校においても、この視点は大変重要であると感じる。この後、視覚特別支援学校で実施されている研修についても検証するが、自校の教員や保護者、地域の幼稚園・保育園、小・中・高等学校等のニーズを研修にどう反映するか、吟味していくべきであろう。

そうした意味で、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所による調査は意義深い。

ここでも、小・中学校は、自立活動に関する指導について盲学校や関係する機関からの支援を望んでいる。特に、視覚障害に配慮した教科指導として、効果的な指導法が求められている。そうした声に、「2. 教科教育に関する指導マニュアル・ガイドブックの作成 教科指導に関して様々なニーズのあることが認められた。教科指導における質の保証という観点から、盲学校の教員だけでなく広く通常学級で視覚障害児童生徒に対応する教員も視野に入れた、視覚障害教育における教科教育に関する指導マニ

アル・ガイドブック等の編纂が急務のことだと思われる。¹⁾」とし、小・中学校の教員も視覚障害へ対応していける方策を打ち出している。

今回の第2次調査では、「教職員自身が身に付いていると考えている知識や技術」で、最も多くの教員が取り上げた項目が「教科指導」であった。つまり、個々の教員も教育相談等で、こうしたニーズを肌で感じ、身に付けようと自助努力していることが分かる。

(2) 視覚特別支援学校の研修と教員のニーズ関係の検証

ここで、実際に視覚特別支援学校で実施されている研修を幾つか取り上げ、その内容について、教員や地域のニーズに対応できているのかどうか検証してみたい。

① 初任者・新任者研修

県内の視覚特別支援学校全てが実施している。目的を、「視覚障害理解を図り、教職員の幼児児童生徒への理解を深める支援をする。視覚障害教育及び校内業務に必要な基礎的・基本的な内容に対する知識を広め、これからの指導、支援に役立てる。」とし、教員が視覚特別支援学校に着任するとすぐに実施している学校が多い。浜松視覚特別支援学校の平成20年度新任者研修の場合、4月2日：視覚障害理解、手引き歩行、4月3日：点字学習会、4月4日：校内LAN学習会、4月23日：点訳ソフト学習会、6月3日：テスト点訳学習会が研修課により本校教員を講師として実施された。また、他にも、年度初めには、4月16日：視機能講習会、4月25日：進路講演会が実施されそれぞれ校外から講師を招いて研修した。初任者においては、これらにさらに追加して研修が実施されている。

実施する側の意図としては、担任・担当する幼児児童生徒と出会う前に、視覚障害について基礎的な内容を理解してもらいたいために、年度の初めに実施されている。受ける側も、そうした意図が理解され、「視覚障害について最低限のことは分かったので、ありがたい。」と感じている。一方で、「まだ、

生徒と出会う前で、話を聞いていてもピンとこない。」という感想も挙がった。さらに、「実際に指導を始めてみて、いろいろ聞きたいことが出てきた。」という教員は、そうした問題を直接講師となった教員に聞きに行くことで解決していた。つまり、実際の指導の中での「困り感」が、より深い研修へと教員を導いている。

実は、平成20年度の新任者研修の回数や内容が必要最低限にされたのには理由がある。前年度の新任者研修が、やはり、内外からの「手厚い研修を！」という要望により回数内容共に本年度より多くなっていた。その結果、当事者より「研修の内容も回数も過剰で消化しきれなかった。」「時期や回数を考えてほしい。」という反省が寄せられた。現状における教育の多忙感では、教員個々も「ただでさえすることが多いのに、新任研に時間を取られてしまった」感が強かったのであろう。そこで、平成20年度は、視覚障害教育の土台となる基礎・基本的事項に絞った内容を実施したのである。時期についても、以前は年度初めに実施していたテスト点訳学習会を中間テスト前の6月にした。また、他の必要とされる研修（レンズ訓練等）については、研修課以外の課が計画実施している。

浜松視覚特別支援学校の研修課長は、「教員からは、すぐ使える・実践につながる研修を求められることが多い。しかし、理論の理解と実践とは異なる。実践を積み重ねる中で煮詰まることが必ず出てくる。実践で煮詰まったときに理論に戻る。その戻る理論が新任者研修であると捉えている。すぐ使える・実践につながるものも必要であろうが、土台や柱が無いところで実践を積んでも、その実践は薄くなる。」と語っているように、研修内容を、「すぐに使える、役立つ」プログラムと、「理論を理解する」プログラムに分け計画的に組み合わせた研修を実施する必要がある。

② スペシャリスト研修

浜松視覚特別支援学校で、平成19年度より実施している。視覚障害教育上、重要と考えられる「点字」「歩行」「情報教育（パソコン）」「ロービジョン」

「生活」について、3年間と期限を区切って教職員全員が一つの研修を続ける。継続して何年かまとまった研修をすることで、その職員の基本となる部分を作っていくこと、多様で幅広い視覚障害教育の専門性を、校内の各々の教職員が核となって継承していけるような柱（新任者研修を土台と考える）を作る意味で、従来の研修との目的を異にしている。また、縦割り研修として各学部から、それぞれの研修グループに所属することで、スペシャリスト研修として学んだことが、横割り研修の学部での授業研究に生かされることも意図している。各学部の幼児児童生徒の実態に即した授業を研究する際、その子が、弱視であれば、「ロービジョン」のスペシャリスト研修で学んだ教職員が子どもの視覚認知についてアドバイスができる。また、点字使用であれば、「点字」の指導のあり方について担当者がアドバイスできる等、スペシャリスト研修が、生きて活用でき、広がりのある研修となることを目指している。また、教職員も研修内容や期間を限られることで、研修に対する意識や責任が高まる。こうした取組により、視覚障害に特化した特別支援学校としてのレベルアップを図ることができると考える。

3年間で最低10回実施し、グループによっては外部講師を招いての実技研修、講義等も行っているため、10回を超える場合もある。また、実施日が異なる場合は、他グループでも参加できるというメリットもあるが、実際は、日が異なっている、他グループの研修に参加している教員はほとんどいない状況である。反面、内容については、年度末の学校評価によると多くの教員から良好な評価が得られているが、「他のグループの内容を共有する機会が少ない。」ことも挙げられている。

さらに、スペシャリスト研修で個々の興味関心によるグループ分けであるといっても、構成教員が様々で、実施2年目、3年目から参加する教員もあり、深まり度の個人差が生じてくる。5、6年視覚特別支援学校で教えていれば納得できる内容でも、経験が1年目、2年目の教員にとっては難しかったりピンとこなかったりすることもある。そのため、ロービジョングループでは、1年目（平成19年度）を

基本的内容、2年目（平成20年度）を実際の指導と考えていたのだが、新規の教員が増えたことにより、2年目も基本的内容を復習として実施するという思わぬ事態も生じた。難易度をどのあたりにするか、煮詰めないうちにスタートしてしまったという反省もある。また、グループ内で核となる教員をスタート時に決めていたのだが、教員の人事異動により、5グループのうち、4グループの代表者が代わってしまった。人的資源をどう考慮していくかという課題も挙がった。ただ、人的資源を校内のみに求めるのではなく、地域のリソースとして考える方策もある。歩行グループは、地域の歩行訓練士を講師として、1年目から活用している。そうすることで継続した研修が進められるという利点もある。さらに、継続した研修、校内の核となる教員の育成という観点から、専攻科教員の活用が望まれる。一概には言えないが、専攻科教員はグループの核と成り得る専門性を有していると考えられる。

専攻科教員自身も、「これまで、専攻科と他の学部は別物であるという意識が互いにあったように思う。他学部の教員から、『専攻科の教員は、現在の在籍児童生徒とは実態が違いすぎて、モデルにならない。』と言われたこともある。しかし、教職員定数の減少や国家試験の実施により、校内の専攻科への関心が高まり、専攻科と他学部の連携が高まったり、専攻科教員の活躍する場面が増えたりしてきた。専攻科教員の授業を観た他学部教員から、『視覚障害への配慮が大変参考になった。』と言われることにかえて驚いている。専攻科教員をやっている、自然に身に付いているべき事項が、学校内では、『今必要である』のである。考えてみれば、1番単一障害生徒への臨床数が多いのは自分たちかもしれない。こうした力を活かしていかなければならない。」と考えている。伊藤（平成19年）の意識調査でも、「専門性のエキスパートの必要性和後継者を育てること。」が挙げられている。専攻科教員を核とした研修により、後継者を育てることができるとも考えられる。さらには、視覚特別支援学校には、寄宿舎が設置されており、その指導員の力も有効活用すべきであろう。生活指導や自立活動の指導場面を多く持

つことができる寄宿舎指導員は、経験に裏打ちされた専門性を持っているのである。

意識調査でも、教員の絶対数の不足が顕著に示されている。学校外部のリソースの活用とともに、内部の人的資源の掘り起こしも必要である。

③ 体育（視覚障害者スポーツ）研修会

浜松視覚特別支援学校が、平成20年度に全国盲学校野球大会を主管することを機会として体育科が実施した研修である。視覚障害者スポーツについて、そのルールや競技上の配慮を学ぶ中で、視覚障害の基礎やその支援について理解することを目指した。毎月1回実施。内容は、グランドソフトボール、音競争・円周走、フロアバレーボール、ゴールボール、サウンドテーブルテニス競技によっては複数回実施した。これらは、視覚特別支援学校の教員として情報提供ができるだけの知識として理解していきたいスポーツである。研修としては、主に実技を通して一人一人が具体的に理解できるような形をとった。また、実技を通して研修することで、専攻科教員から具体的な指導法について助言がもらえることにも意義がある。しかし、研修の中でそこまで深めることは難しかった。興味関心を持って参加する教員と、興味関心を持てないで参加が難しくなった教員とに別れてしまうこともあった。

年度末の学校評価では、「そこから何を学んだのかがみえていない。ルール上や競技上の配慮だけでなく、それを日常の視覚障害者理解や接し方に活かすことができると良い。」という意見も寄せられた。計画立案者からも、「（研修自体が）教員個々の意識にかかってくる。視覚障害教育への意識を高く持っていれば、研修の意義も理解してもらえるだろう。また、教員自身が体験することにより担当する児童生徒への対応にも活かすことができるだろう。」と、示すように、個々の教員の意識を高めた上での研修の実施や事前の配慮が必要であるということが言えるのではない。

研究のまとめ

今回の研究では、研究1、研究2を通して、視覚障害教育に携わっている教員の実直な思いや各校の研修の現状を明らかにすることができたものと考えられる。

（1）初任者・新任者研修の効果

まず挙げられるのは、各校の初任者・新任者研修が教員の視覚障害教育における基礎基本事項の獲得に非常に有効に働いている、ということである。各校で、「専門性の確保・継承」を重要な学校課題として捉え、手だてを講じ、その結果、個々の教員も、理論としての「視覚障害教育の特性」については、ある程度「身に付いている」と感じていると、調査結果に表れている。その上で、実際の指導（実践）に生かせる専門性を身に付けたいと切望しているのである。こうした段階を追って自立活動の指導技術を学んでいけば、その専門性は、きちんとした土台の上にある揺るぎのない形となっていくであろう。ただ、ここで留意しなければならない点は、土台を持たない、その場しのぎの技術に走ってはならないということである。指導はいつもマニュアル通りに進むわけではない。指導の中で行き詰まることも出てくるであろう。その際、視覚障害教育の基本理論に戻り、対象の実態と自身の指導について再度振り返ることが必要であろう。つまり、実践と理論理解の繰り返し、真の専門性確保に繋がるのではないだろうか。

（2）人的資源の育成

もう一点が、専門性継承のための人的資源の育成である。現在各校の核となっているであろう40歳以上の教職員が、今後の各校を担っていくべき年代の教職員に、いかにして専門性を継承していくか、ということである。八幡（平成19年）は縦割りの研修チームで、各チームにはリーダー1人、サブリーダー2人を配置し、チームリーダーは、サブリーダーを次期リーダーに育てる役割を担うとしている。その成果としても「リーダー、サブリーダーを中心と

した若い教員の意識が高まってきている。縦割りチーム別研修も軌道に乗ってきており、それぞれが自分の所属チームの視点でさらなる専門性の向上を図りたいという意識の芽生えが見られる。⁸⁾」と、記されている。教員間での練り合いや責任ある立場に立つことが、研修への取り組み姿勢の向上に繋がっている。県内の視覚特別支援学校教員も、専門性を身に付ける上で、「校内研修」や「校内のスーパーバイザー（と成り得る）教員」に大きな期待を寄せている。こうしたスーパーバイザー（と成り得る）教員を活かすためには、他との関係が持ちにくくなっている教員集団について見直す必要がある。八幡（平成19年）の実践のように、あえてスーパーバイザーを「自立活動」に設定し、教員の指導への助言を名目付けるという方策も考えられる。そうした立場に立つことで、自分自身の専門性を見つめ直し、より向上させようとする意識が高まることが期待される。また、指導を受ける側も、一番欲している「すぐ使える・実践に役立つ」指導を、具体的に理論に基づいて学ぶことができるようになる。浜松視覚特別支援学校で実施しているスペシャリスト研修も、人材のさらなる育成に繋げるには、こうした観点でリーダーを設定していくことが不可欠であると思われる。

（3）個々の教員の「専門性」に対する意識の差

最後に、研究1、研究2の意識調査を分析するに当たり、「専門性」と一言と言っても、教員個々によってそのとらえ方に大きな幅があることを実感した。視覚障害教育の理論について、視覚障害教育の経験が1年少々でも「身に付いている」と、回答する教員もいれば、「臨床経験があまりに少ない機会しか得られない近年にあっては『専門性』を培うために最低10年は勤務しないと難しいと思う。」と回答する教員もいる。確かに、この意見に示されるように、その専門性を身に付けるには実践を伴った相当の年月が普通は必要であろう。しかし、現在視覚特別支援学校のみならず、どの学校でも、専門性が身に付くのを待つのではなく、実践とともに高めていくという状況である。どちらの意見も、現状の

「専門性」の観点からは、安易すぎたり厳しすぎたりして射ていない。

特別支援教育が定着していく中で、地域の視覚障害教育センターとして、一定のレベルを保った視覚特別支援学校がいかにして存続していくか、その研修プログラムを学校として組織的に組み立てること、そして、その体制の中で、教員自身が自身の専門性について検証し、過不足に気づいて研修していくことが大事ではないだろうか。

おわりに

今回、この研究の機会を与えてくださった、(財)みずほ教育福祉財団並びに(財)障害児教育財団に深くお礼申し上げる。

特別支援教育の社会一般への普及とともに、特別支援学校教員に対する支援要請や期待は益々大きくなってきている。そうした状況下にある視覚特別支援学校の教員個々も、使命感と向上心に基づき日々研修に努めている。反面、自身の専門性に対しての不安、指導場面での葛藤とも向き合っているのである。今回、筆者の浅学なアンケート調査であったにもかかわらず、調査協力していただいた先生方に、感謝を申し上げたい。先生方の「専門性の確保・継承」に対する熱い思いをまとめきれず、本内容について異を唱える方もあるのではないかと思う。是非、御一読いただいた方々から、忌憚のない御意見、御叱正をいただき、今後の研究実践に生かしていきたい所存である。

最後に、研究を行うにあたり、御自身の研究データを快く提供していただいた、静岡県立西部特別支援学校八幡正信教諭、青森県立八戸盲学校松尾穰司教諭、御指導いただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員大内進先生をはじめ、多くの先生方にあらためて感謝の意を表したい。

参考・引用文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：平成18年度～19年度課題別研究報告書「盲学校における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実地的研究」p.44, 45 平成20年3月
- 2) 学校教育法の一部改正 平成18年6月
- 3) 伊藤嘉奈子：「盲学校におけるセンター的機能の現状と充実発展のための方策を探る」p.46～60 平成19年
- 4) 神田裕、山下詠子、寺田由佳：静岡県立浜松視覚特別支援学校（当時は盲学校）「潮路」第36号 p.45～55 平成8年
- 5) 松尾穰司：「盲学校における専門性の維持・向上、継承について」平成19年度青森県立八戸盲学校実践収録
- 6) 静岡県教育委員会：「特別支援教育を推進するための盲学校、聾学校及び養護学校基本計画」p.7～9 平成18年
- 7) 静岡県教育委員会教育支援部特別支援教育課：「特別支援教育の理解推進に関する研究－盲・聾・養護学校のセンター的役割について－」『平成15、16年度静岡県総合教育センター研究紀要』p.37, 38 p.40, 41 平成16年
- 8) 八幡正信：「特別支援学校としての専門性を高めるための校内研修体制の確立に向けて」平成19年度静岡県教育奨励賞 西部特別支援学校（当時は西部養護学校）
- 9) 全国特別支援学校長会：「平成18年度研究集録」p.66 平成19年
- 10) 全国特別支援学校長会：「平成19年度研究集録」p.58, 61, 63 平成20年

資料（意識調査用紙）

盲学校の「視覚障害センター的役割と専門性」の実態把握に関するアンケート

このアンケートは、あくまで現在の静岡県内3盲学校の実態についての調査を目的としております。皆さん個々の専門性をアンケートから問うことが目的ではありませんので、現在の皆さんの視覚障害に対する実態を、是非そのままお答えください。お忙しいところ申し訳ありませんが、よろしくお願いいたします。

以下、23項目42の質問にお答えください。

※ 次の1～7の質問に対して、ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない、の当てはまる記号に○を付けてください。

- 1 視覚障害のある乳幼児・児童・生徒、成人の特性（行動の制限、視覚を通して得られる情報量の制約、視覚的な模倣が困難、概念形成上の制約）を、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

- 2 眼球の構造とその機能、「見える」筋道（眼球から視覚中枢への筋道）について、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

- 3 主な眼の病気について、病名とその特徴、症状を悪化させないための配慮点について、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

- 4 視覚障害があることが、児童・生徒の心理的、身体的、社会的な発達にどのような影響を及ぼすか、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

- 5 盲学校の特色ある職業教育（あん摩マッサージ指圧師、はり師、きゅう師等）について、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

- 6 盲児・生の指導法の特色（触覚や聴覚の活用、具体的な事物・事象や動作と言葉とを結びつけた指導、触覚教材・聴覚教材を活用した指導、予測と確かめの学習）について、説明できる。

ア	イ	ウ	エ
☐	☐	☐	☐

7 弱視児・生の指導法の特徴（視覚を活用した指導、普通の文字による指導、視覚補助具の活用、教材・板書の文字・図の拡大・単純化・明確化、学習環境）について、説明できる。

ア	イ	ウ	エ

※ 次の8～11の検査について、ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない、の当てはまる記号に○を付けてください。

8 視機能検査（遠距離、近距離、最大視認力、読速度等）

ア	イ	ウ	エ

9 広D・K式視覚障害児用発達診断検査

ア	イ	ウ	エ

10 WISC-Ⅲ

ア	イ	ウ	エ

11 フロスティング視知覚発達検査

ア	イ	ウ	エ

※ 次の12～14の支援について、ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない、の当てはまる記号に○を付けてください。

12 自立活動の支援について

① 点字の初期指導

ア	イ	ウ	エ

② 弱視レンズ指導

ア	イ	ウ	エ

③ 歩行指導

ア	イ	ウ	エ

④ コンピュータ指導

ア	イ	ウ	エ

⑤ 拡大読書器等補助具の指導

ア	イ	ウ	エ

1.3 視覚障害に対応した教科指導（小学部担当の方は⑤⑩以外全て、中・高等部担当の方は御自分に該当する免許教科）

① 国語（点字・漢字指導に配慮して）

ア	イ	ウ	エ

② 算数・数学（算盤・図形・計測機器・表・グラフに対する補助具含む）

ア	イ	ウ	エ

③ 社会（地図指導・図表の読み取り含む）

ア	イ	ウ	エ

④ 理科（実験・観察指導含む）

ア	イ	ウ	エ

⑤ 英語（2級点字含む）

ア	イ	ウ	エ

⑥ 音楽（点字楽譜含む）

ア	イ	ウ	エ

⑦ 図画工作・美術

ア	イ	ウ	エ

⑧ 技術・家庭科

ア	イ	ウ	エ

⑨ 保健・体育（視覚障害者スポーツの指導、眼の病気による運動への配慮理解含む）

ア	イ	ウ	エ

⑩ 理療・保健理療科

ア	イ	ウ	エ

14 重複障害児・生に応じた指導

① LD、ADHD等の発達障害

ア	イ	ウ	エ

② 知的発達の遅れ（自閉症を併せ持つ場合も含む）

ア	イ	ウ	エ

③ 肢体不自由

ア	イ	ウ	エ

④ 病弱

ア	イ	ウ	エ

⑤ 聴覚障害（言葉の遅れ等言語障害含む）

ア	イ	ウ	エ

※ 次の15～21の質問に対して、ア：できる、イ：ほぼできる、ウ：あまりできない、エ：できない、の当てはまる記号に○を付けてください。

15 幼稚園・小・中・高等学校の教員に視覚障害のある幼児・児童・生徒の生活や学習に関する支援の仕方や教科学習の指導法について説明できる。

ア	イ	ウ	エ

16 乳幼児（0～5歳）の教育相談（保護者・本人への対応）ができる。

ア	イ	ウ	エ

17 成人（18歳以上）の教育相談（対応）ができる。

ア	イ	ウ	エ

18 外部研修会での視覚障害教育に関する講師ができる。

ア	イ	ウ	エ

19 関係機関とのケース会議に出席して、対象児・生への支援について話し合うことができる。

ア	イ	ウ	エ

20 幼稚園・小・中・高等学校に出向いて以下の支援ができる。

① 弱視用教材を対象児・生に合わせて作成できる

ア	イ	ウ	エ

② 点字教材を作成できる

ア	イ	ウ	エ

③ 触察教材（点図、立体コピー・レーズライターによる図、サーモフォーム等による半立体教材、立体教材等）を対象児・生に合わせて準備できる

ア	イ	ウ	エ

21 総合的な学習の時間等の出前授業、または盲学校を訪問してきた普通校の児童・生徒への授業ができる。

ア	イ	ウ	エ

22 視覚障害教育について、個人的に、具体的な研修（都道府県主催の講習会・公開講座、通信教育、各研究会の研究大会等）に今後1年間で、参加する計画がありますか。A ある、B ない、当てはまる記号に丸を付けてください。

A ある

B ない

23 盲学校の視覚障害教育のセンター的役割を担う教員に期待される専門性について、御自身がお考えのことを、自由にお書きください。

--

お忙しい中、御協力ありがとうございました。

盲学校（視覚特別支援学校）教職員の専門性に関する意識調査

このアンケートは、浜松視覚特別支援学校中学部伊藤のみずほ財団助成による研究に活用させていただいたためのものです。昨年度、先生方には、「盲学校の『視覚障害センター的役割と専門性』の実態把握に関するアンケート」に御協力いただき、ありがとうございました。今回、その追調査として、教職員の皆様に、専門性に関するアンケート調査を実施させていただきたくお願いいたします。今回も、教職員の皆さん個々の専門性について問うことを目的としてはおりません。視覚特別支援学校の実態と、今後の研修に活かせる資料とするために、以下の経験年数等についても記入をお願いいたします。

※ あてはまるところに○をつけてください。

記入者の年齢	~24歳	25~29歳	30~34歳	35~39歳	40~44歳	45~49歳	50歳~
教職経験年数	1年	2~5年	6~10年	11~15年	16~20年	21~25年	26年~
特別支援教育経験年数 (盲・聾・養護学校、旧特殊学級)	1年	2~5年	6~10年	11~15年	16~20年	21~25年	26年~
視覚障害教育経験年数	1年	2~5年	6~10年	11年~			
お持ちの教員免許 (種や級、教科は問いません。複数回答で結構です。)	幼稚園教諭 小学校教諭 中学校教諭 高等学校教諭 盲学校教諭 聾学校教諭 養護学校教諭 特別支援学校教諭 養護教諭						

I 以下に挙げる視覚障害教育やセンター的機能において必要と考えられる知識や技術について、御自身でその説明ができたり、技術が身に付いていたりすると思われる上位5項目の番号をお選びください。(5項目に満たないとお考えの方は、5項目以下で結構です。)

()

[視覚障害（教育）の特性]

- 1 小学3年生の視覚障害がある児童に、「もぎとる」という動作をさせたところできなかった。その説明ができる。
- 2 光が瞳孔に入ってから視神経にいき、視覚野に達するまでの経路を説明できる。
- 3 網膜色素変性症、網膜剥離、緑内障の特徴と、網膜色素変性症の生徒が、直射日光の下で、運動していたら視力が急に落ちた理由を説明できる。
- 4 視覚障害がある児童生徒の身体的発達は平均より2年程度遅れていると言われるが、その理由について説明できる。
- 5 盲学校（視覚特別支援学校）の職業教育について説明できる。
- 6 触覚による観察の方法について説明できる。
- 7 視覚認知の学習方法について説明できる。
- 8 視覚障害児童生徒に対して視機能検査（遠距離、近距離、最大視認力、読速度等）を、一人で実施できる。
- 9 視覚障害乳幼児に対して、広D・K式視覚障害児用発達診断検査等の発達検査を実施し、考察できる。

[自立活動の指導]

- 10 「点字学習の手引き」に即した点字の初期指導（触運動から空間認知、レディネスに即した読み書き）ができる。

- 1 1 視機能検査の結果を基に適切なレンズを用いて、対象者のニーズに即した弱視レンズ（近用・遠用）指導ができる。
- 1 2 主に、全盲者を対象に、歩行に必要とされる基礎的能力を理解した上で、対象者のニーズに即した歩行指導ができる。
- 1 3 読み上げソフト（PCトーカー等）が組み込まれたコンピュータ操作について指導できる。
- 1 4 拡大読書器（固定式）の使い方を理解し、授業に対応できるような台の動かし方やピントの合わせ方について指導できる。また、最新の機器についてもその情報を伝えることができる。

〔教科指導〕

- 1 5 自身の取得免許の教科指導（小学校教諭は全教科、専攻科教諭では理療教科）が教科の特性を理解して実施できる。

〔他障害の理解〕

- 1 6 LD、ADHD等の発達障害の定義や特性を理解し、障害に配慮した支援ができる。
- 1 7 肢体不自由等他障害に関して、障害の特性について理解し、それぞれの障害に配慮した支援ができる。

〔センター的機能〕

- 1 8 幼稚園・小・中・高等学校の教員に対して、視覚障害がある幼児児童生徒の生活や学習に関する支援の仕方や、教科学習における特有の指導法を説明できる。
- 1 9 乳幼児（0～5歳）やその保護者への教育相談ができる。
- 2 0 成人（18歳以上）に対しての教育相談ができる。
- 2 1 外部研修会で、視覚障害教育に関する講師ができる。
- 2 2 関係機関とのケース会議に出席して、対象児・生（在籍幼児児童生徒、教育相談利用者）への視覚に関する支援について意見を述べたり、話し合ったりできる。
- 2 3 幼稚園・小・中・高等学校に出向いて、教科のニーズに即した弱視用教材を対象児・生に合わせて作成できる。
- 2 4 幼稚園・小・中・高等学校に出向いて、教科のニーズに即した点字教材を作成できる。また授業中に対象児・生に対して点字による支援ができる。
- 2 5 幼稚園・小・中・高等学校に出向いて、教科のニーズに即した触察教材（点図、立体コピー・レーズライターによる図、サーモフォーム等による半立体教材、立体教材等）を対象児・生に合わせて準備できる
- 2 6 普通小・中・高等学校の児童生徒へ視覚障害に関する授業を実施できる。

Ⅱ Iで答えられた項目は、どのような方法で身に付けましたか。以下の項目から上位2つをお選びください。

- 1 校外研修 2 校内研修 3 専門書 4 校内の先生 5 校外の先生 6 その他
()

Ⅲ Iで挙げた項目の中で、今後身に付けたいとしたらどの項目を挙げるか、5つお選びください。
()

本書は、財団法人みずほ教育福祉財団の
助成を受けて、刊行したものです。

特 別 支 援 教 育 研 究 論 文 — 平 成 20 年 度 —

センター的機能を視野に入れた視覚障害教育の専門性と教員の意識

平成 21 年 3 月 印 刷

平成 21 年 3 月 発 行

編集・発行 財団法人障害児教育財団
横須賀市野比 5 - 1 - 1
国立特別支援教育総合研究所内
