

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

(平成22年度)

研究成果報告書

平成23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年度の1カ年において専門研究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」に取り組んでまいりました。

この度、ここに研究成果報告書を作成できましたことをご報告するとともに、本研究の一環として昨年12月に全国の視覚障害者を教育する特別支援学校（以下、盲学校という）を対象に実施いたしました「特別支援学校（視覚障害）におけるセンター的機能の充実に関する調査」にご協力を賜りましたことに対しまして心より感謝申し上げます。

おかげをもちまして、調査用紙を送付させていただきました盲学校70校（2分校を含む）の全てから回答を得ることができました。

平成21年3月に告示されました特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、小・中学校等に在籍している障害のある児童生徒や担当教師への支援や地域の保護者等への教育相談を行うなど、他機関等と連携を図りながら地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが明記されております。

また、同じく平成21年12月には内閣府に障がい者制度改革推進本部が設置され、障害者施策等の専門家から成る「障がい者制度改革推進会議」において活発な議論が行われ、障害のある子どもたちの教育につきましても、抜本的な改革が必要であることが意見としてとりまとめられました。さらに、この議論を受けるような形で、平成22年12月には中央教育審議会初等中等教育分科会において、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」による論点整理が示されました。

これらの意見や論点整理を見ていきますと、今後は我が国においてもインクルーシブ教育の制度へと向かっていくとともに、現在よりも一層、地域の小・中学校等で学ぶ視覚障害のある児童生徒等の数が増えることも想像に難くありません。

このような社会情勢を踏まえ、本研究では全国の盲学校のセンター的機能の現状と課題についての実態調査を行うとともに、実際に学校訪問を行い、通常の学級で学んでいる視覚障害のある児童生徒の状況を把握することにより、その現状と課題を整理いたしました。

また、本報告書では、特別支援学校のセンター的機能に関する他の研究成果の一部を共有するという新しい試みも行っております。実際には、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調査研究－」（研究代表者：松村勘由）の研究成果の盲学校に該当する部分を、各盲学校におけるセンター的機能に関する取組の実態がより明確になるよう再構成し、本報告書に付け加えました。

本報告書に目を通していただき、皆様の忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

平成23年3月

研究代表者
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
田 中 良 広

目 次

はじめに

第1章 研究の概要	1
1. 研究の趣旨及び目的	
2. 研究の方法	
3. 研究の組織	
第2章 特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査結果から —視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域への支援の仕組みと機能について— ...	3
1. 特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査の概要	
2. 視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域への支援の仕組みと機能について	
3. 盲学校の地域支援の現状から今後に向けて	
第3章 盲学校におけるセンター的機能に関する実態調査	13
1. 調査の背景	
2. 調査の目的及び方法等	
3. 調査結果及び考察	
第4章 小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の実態について —事例報告と観点の整理—	23
1. はじめに	
2. 質問紙調査の結果と本章での記述項目	
3. 事例—盲児と弱視児の事例—	
第5章 総合考察	39
巻末資料	43
執筆者一覧	53

第1章 研究の概要

1. 研究の趣旨及び目的

今後、障害者の権利に関する条約が批准された場合、我が国においてもその国情に応じたインクルーシブ教育が進められることになると予想される。このことに関し、平成18年度～19年度の課題別研究の一環として実施した「通常の学級に在籍している視覚障害児童・生徒の支援に関する調査」（質問紙調査）では、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、その学習面、生活面において種々の困難があることが示唆されている。

特に、学習面の課題が多く挙がっており、その学習環境や適切な指導により獲得できる学力が必ずしも保障されていない現状が示唆された。

また、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」（質問紙調査）の結果からは、小・中学校の通常の学級及び弱視特別支援学級に在籍する視覚障害のある児童生徒への指導・支援を担当する教師の視覚障害教育に関する指導の専門性が必ずしも高いとは言えない状況があることが明らかになった。さらに、この調査では指導・支援体制にも課題があることも推察された。

一方、平成19年4月より学校教育法等の一部を改正する法律が施行され、特別支援学校が、いわゆるセンター的機能を発揮して様々な地域支援を行うことが求められてきている。しかし、盲学校の弱視特別支援学級及び通常の学級に対する支援に関しては、必ずしも十分とは言えない状況がある。

さらに、今般の学習指導要領の改正により、通常の学級に在籍する特別な支援の必要な児童生徒等に対して、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成を奨励していることから、今後、特別支援学校が一層そのセンター的機能を発揮することが求められる。盲学校においては、いわゆる準ずる教育課程で学ぶ児童生徒が在籍しており、従前から個々の児童生徒の障害の状態や特性等に応じて適切に教科指導が行われてきている。このような視点からも、小・中学校の通常の学級や弱視特別支援学級等に在籍している視覚障害のある児童生徒への支援をより適切に行っていくことが期待される。

これらの状況と先行研究を踏まえ、本研究では、小・中学校等に在籍する視覚障害のある児童生徒等の指導・支援の実態について、以下の事柄を実施することを目的とする。

- (1) 視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）におけるセンター的機能の一環として実施している地域支援に関わり、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・支援の状況について、実態調査により実態を明らかにするとともに、課題等を整理する。
- (2) 小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等の指導・支援について、訪問調査等により実態を明らかとし、実践上の課題を整理する。

なお、国立特別支援教育総合研究所が策定している「特別支援教育推進のための研究基本計画―障害のある子どもの教育の充実を目指して―」*における本研究の位置付けは、「2. 中長期的視点から研究所が取り組む視覚障害教育に係る主要研究課題」の「(7) 視覚障害教育教材の適切かつ効率的な作成方法と全国的な提供システムの開発に関する研究」である。

＊「特別支援教育推進のための研究基本計画―障害のある子どもの教育の充実を目指して―」
：特別支援教育の中長期を展望した研究テーマから当面５カ年程度を目処として取り組む
喫緊の課題まで、当研究所が今後取り組むべき研究課題を検討・整理した研究基本計画
(2008) 年 8 月策定)。

2. 研究の方法

本研究は、平成22年度の１カ年研究である。上記「1. 研究の趣旨及び目的」で挙げた具体的な目的の２点に対応した研究チームを編成して研究を進めた。以下にその研究チームを示す。

- (1) 視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）におけるセンター的機能の充実に関する実態調査チーム
- (2) 小・中学校等に在籍する視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する実地調査チーム

3. 研究の組織

研究代表者

田中 良広（教育相談部）

研究分担者

澤田 真弓（教育支援部）

金子 健（企画部）

大内 進（教育支援部）

土井 幸輝（教育研修情報部）

研究協力者

香川 邦生（健康科学大学・教授）

澤田 晋（全国盲学校長会・会長）

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）

第2章 特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査結果から — 視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域への支援の仕組みと機能について —

ここでは、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—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調査研究—」（研究代表者：松村勘由）から、視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域支援に関するデータを抜粋し、その現状を明らかにし、第3章の本研究の調査結果と併せて第5章の総合考察につなげていきたい。

1. 特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査の概要

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の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る。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とした。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 地域への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）であり、結果の詳細は別途研究成果報告書を参照されたい。

2. 視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域への支援の仕組みと機能について

専門研究B「小・中学校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」に関わり、支援システム調査の第3部「地域への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、視覚障害教育を専門とする特別支援学校のデータを抜粋し、その現状を明らかにしていく。

支援システム調査で回答のあった視覚障害教育を専門とする特別支援学校は60校であった。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、複数障害種の括りでの処理となっており、ここには入っていない。しかし、上記専門研究Bにおいては、従来からの盲学校70校（分校2校を含む）が対象となっているので、回答のあった複数障害種で括られていた従来の盲学校3校のデータを追加して整理し直した。従って、ここで扱う視覚障害教育を専門とする特別支援学校（以下盲学校）は、分校を除いた68校中63校のデータである。以下に調査項目ごとにその結果を示す。

(1) センターの機能を担う教員の役割について

センター的機能を担う教員の役割について、「①地域からの相談・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地域への支援や相談を行っている」、「③その他」の3項目で複数回答を求めた。

結果を図2-1に示す。連絡調整のみ、相談支援のみの学校は少なく、連絡調整と相談支援の両方を担っているという学校がほとんどで、90.5%の割合であった。その他、連絡調整と相談支援に加えて、理解啓発の方法や教育相談に関する行事の企画を挙げている学校があった。

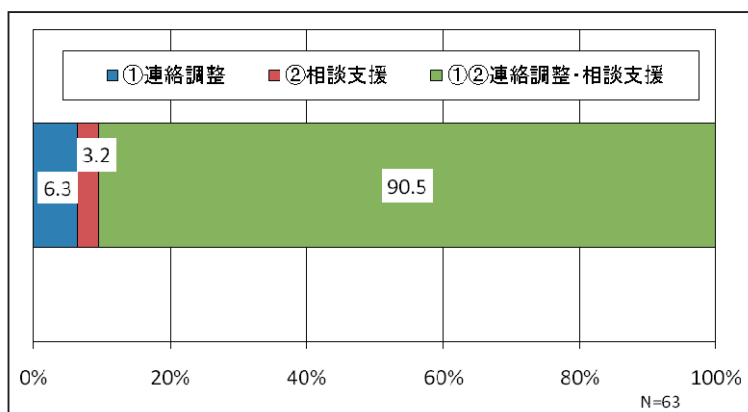


図2-1 センターの機能を担う教員の役割

(2) センターの機能を担う教員の人数について

それぞれの盲学校において、センター的機能を担う教員の人数について、専任、兼任の人数を尋ねた。

図2-2に全国の盲学校での専任者の配置状況を示した。これによると、58.7%の学校では、専任者を配置していないことが分かる。1名の配置が31.7%であり、2名の配置が6.3%、3名の配置が1.6%であった。9名の配置をしている学校は、1.6%、1校であり、複数の障害種を対象とする総合支援学校となった旧盲学校であった。

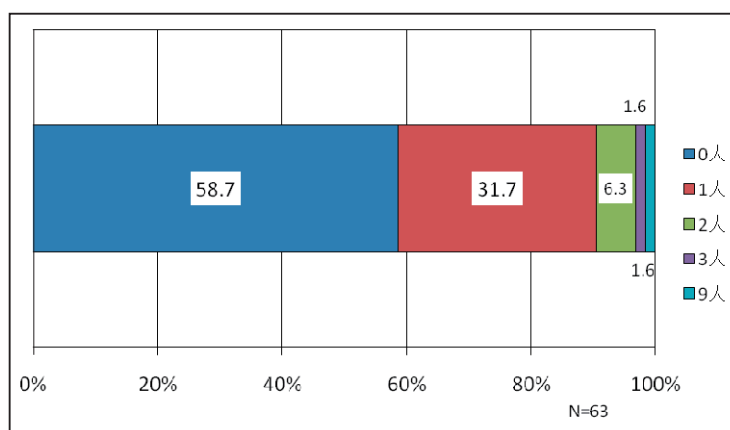


図2-2 センターの機能を担う先任者の人数の割合

次に図2-3は、兼任者の配置状況である。これによると、兼任者の配置及びその人数は、各学校によって様々である。しかし、20名以上の兼任者を配置している学校では、全職員がセンター的機能を担う者であるという記載が多くあり、学校全体として取り組んでいる様子がうかがわれる。

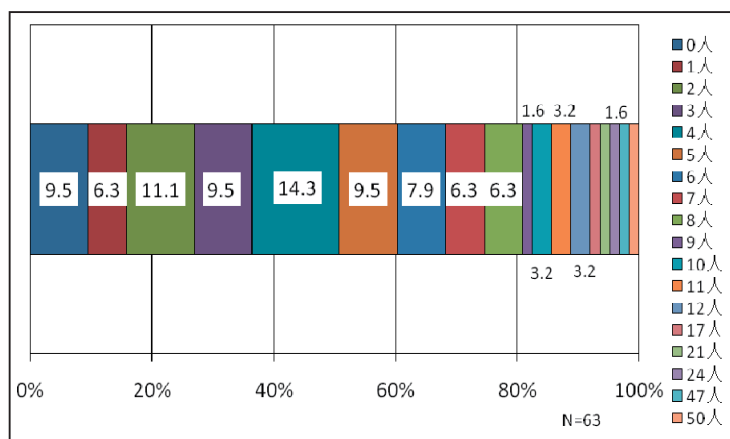


図2-3 センターの機能を担う兼任者の人数の割合

参考までに専任者と兼任者の人数を併せたグラフを図2-4に示す。

ここでは、全職員がセンター的機能を担うと付記されていた学校を「全員」としてまとめて示した。前述した通り、担当人数は各学校で様々であるが、専任者、兼任者併せて5

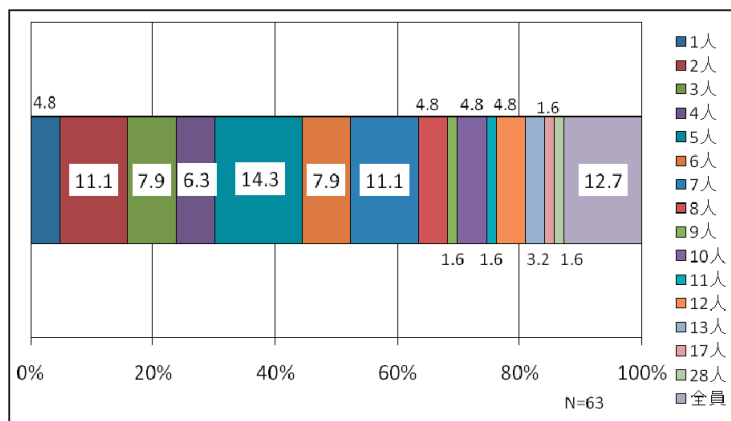


図 2-4 センターの機能を担う担当者（専任・兼任）の人数の割合

名の学校が14.3%で多く、全員体制の12.7%がそれに次いでいた。

（3）センター的機能に関わる情報の収集に関する活動について

ここでは、各盲学校が、地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等に関するニーズの把握をどのような方法で行っているのか尋ねた。選択肢は、「①アンケート調査を行っている」、「②研修会、授業公開、要請による相談・支援の活動の中で聞き取っている」、「③その他」の3項目である。複数回答をその組合せで整理した結果を図 2-5 に示す。

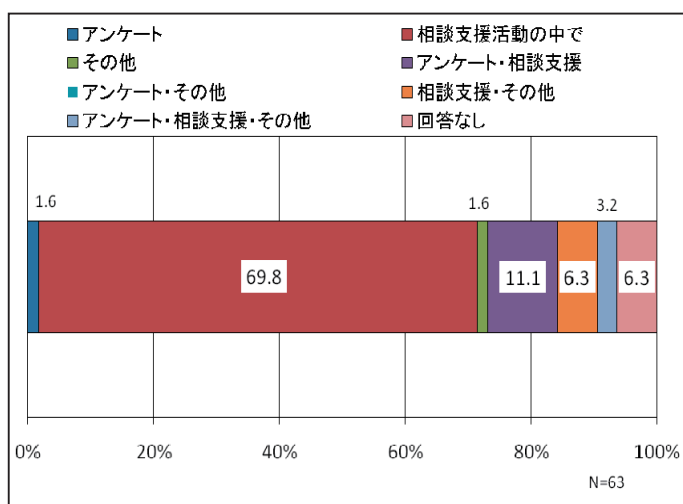


図 2-5 情報の収集に関する活動状況

これによると「相談・支援活動の中でニーズを聞き取っている」学校が69.8%（単独）、アンケートやその他の方法と合わせて相談・支援活動の中でニーズ把握をしている学校を含めると90.4%となる。ほとんどの学校で相談・支援活動の中でニーズ把握をしていることが分かる。それに比べ、実証的にアンケート調査を行っている学校は15.9%（アンケート単独と相談活動等との組合せの合計）と少ない。その他のニーズ把握方法としてあがっていた回答は、「啓発活動や関係機関との連携の場で把握している」等であった。

（4）センター的機能に関わる情報の提供に関する活動について

センター的機能に関わり、地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動の状況について尋ねた。選択肢は、「①理解啓発のためのパンフレットを作成している」、「②センター的機能に関わる通信やお便りを定期的に発行している」、「③センター的機能に関わる情報を学校のWebサイト（ホームページ）に掲載している」、「④その他」の4項目で、複数回答で求めた。その結果を回答の組合せで整理したのが図 2-6 である。

これによると、パンフレットを作成している学校は93.7%（他の方法の組合せを含む）であり、ほとんどの学校で作成していることが分かる。また、ホームページへの掲載は79.4%（他の方法の組合せを含む）であり、今や自校のホームページを持つ学校が大半を占めており、その中でセンター的機能について掲載している学校が8割近くになっている状況が分かる。それに比べ、通信やお便りを定期的に発行している学校は、27.0%（他の

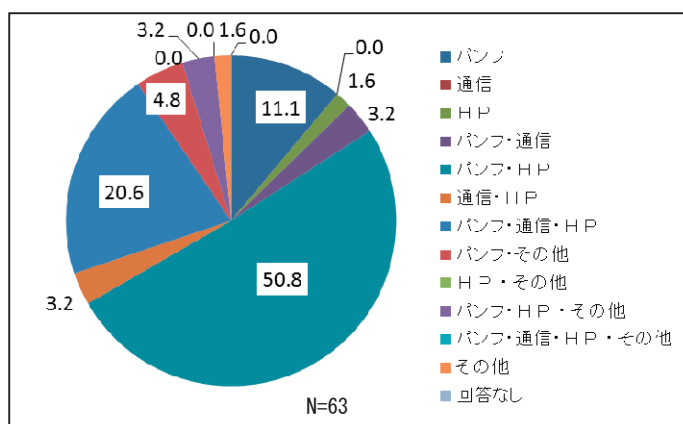


図 2 - 6 情報の提供に関する活動状況

方法の組合せを含む) であり、少ない。次にその組合せで見ると、一つの方法での情報提供は14.2%で少なく、85.8%の学校が複数の方法を組合せて情報提供を実施している状況が分かる。「その他」の内容は、「校長会、教頭会、各種研修会等での広報活動」があがっていた。

(5) 地域の学校等の教職員への相談・支援活動の実施状況について

ここでは、地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象として行った相談・支援の活動について、平成21年度中の実績で回答を求めた。

まず、相談・支援活動ののべ回数の概要について、各学校種でまとめたものが図 2-7 である。

これによると、幼稚園（保育園）、小・中学校への相談・支援回数は1～50回に集中していることが分かる。高等学校においては、相談・支援の実績のない学校が37校と多いが、相談・支援の実績のある学校では1～50回が多い。また幼稚園（保育園）や小・中学校では、100回を超す相談・支援実績のある学校も少なからずあることが分かる。

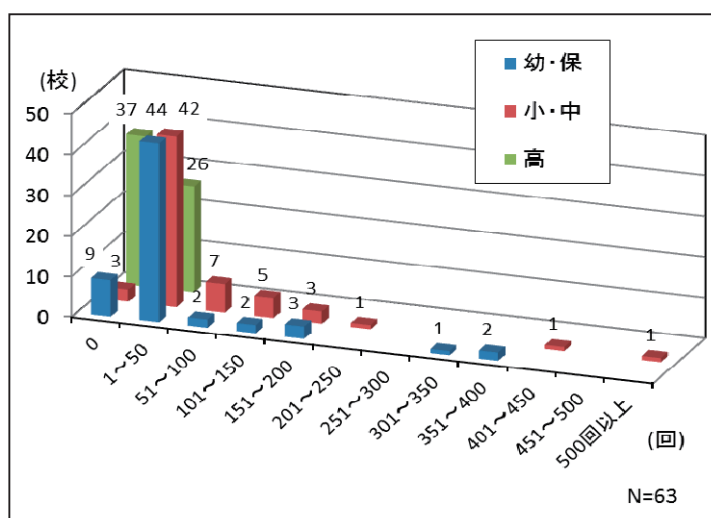


図 2 - 7 地域の学校等の教職員を対象とした相談・支援ののべ回数

では、その相談・支援の内容はどのようなものだったのだろうか。まずは、障害種から見てみよう。視覚障害を対象とする学校であるので、当然のことながら、視覚障害教育への相談・支援を主として実施している。それに併せて実施している障害の数を示したものが図 2-8 である。

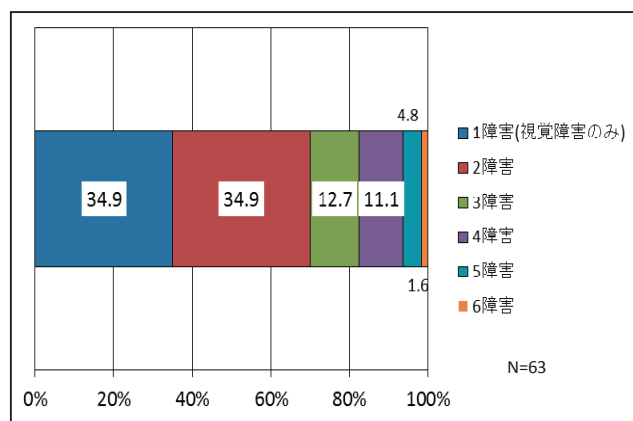


図 2 - 8 相談・支援を実施した障害の数（教職員対象）

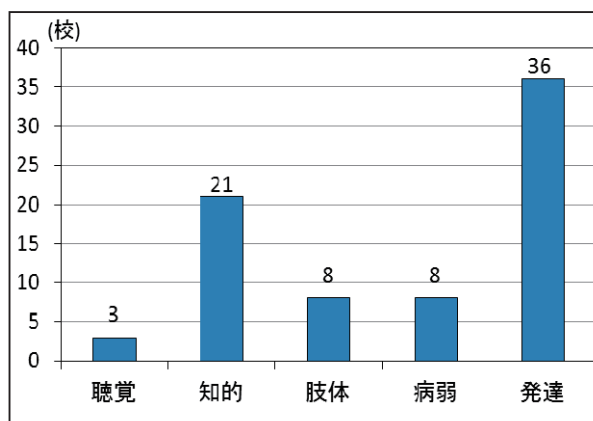


図 2 - 9 相談・支援を実施した障害種（教職員対象）

これによると、視覚障害のみの学校は34.9%、視覚障害とそれ以外の障害を扱った学校は65.1%であり、複数障害を扱っている学校が多いことが分かる。またその障害種を示したのが図2-9である。発達障害、知的障害が多いことが分かる。

なお、名実とも複数障害を対象とする総合支援学校等（旧盲学校）では、上記障害種を視覚障害と併せて行っているのではなく、主として行っているとの記載があった。

次に、相談・支援の内容についてみてみよう。各校の相談・支援内容を示したのが図2-10である。その内容は多岐にわたることが見て取れる。中でも「障害の理解と対応に関すること」、「教材・教具の提供に関すること」、「諸検査・アセスメントに関すること」、「保護者への対応や連携に関すること」が多いことが分かる。「その他」の事項では、「それぞれの学校により異なり、場合によっては管理職への相談・支援もあり、そのニーズに答えている」等があがっていた。

では、相談・支援の対象についてはどうか。「①管理職」、「②コーディネーター」、「③学級担任等」、「④校内委員会等の組織」の4項目で、主として行っているものと併せて行っているものを尋ねた。その結果を図2-11に示す。

これによると、主として行っている対象は学級担任等であり、それに併せて各学校のコーディネーターを対象としているところが多いことが分かる。この回答では、「主として」、「併せて」という重み付けをして求めたが、重み付けがなく、「併せて」の回答のみの学校があった。

（6）教育委員会との連絡・調整について

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整や協議の場を設けているか否かについて回答を求めた。その結果を図2-12に示す。

これによると、相談・支援に関わり、教育委員会と何らかの連携がなされている学校が75.6%であった。その内容

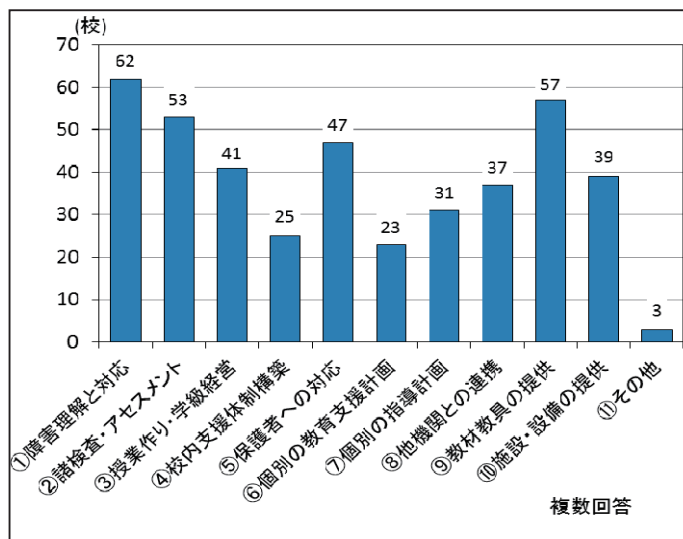


図2-10 相談・支援の内容

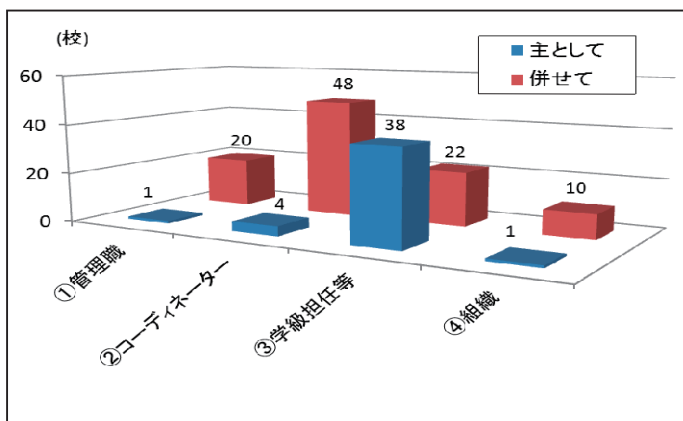


図2-11 相談・支援の対象

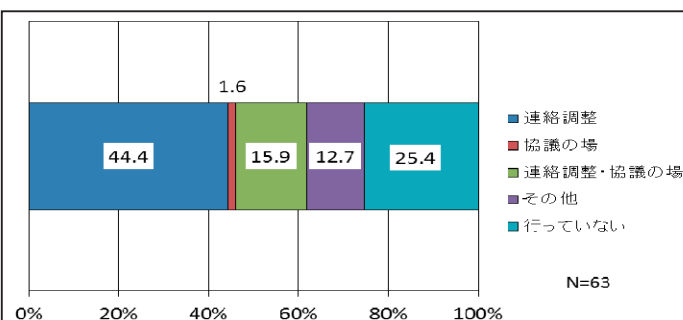


図2-12 教育委員会との連携状況

は、「連絡・調整」のみが44.4%で、「連絡調整・協議の場」を含めると60.3%であった。「協議の場」のみとしている学校は1.6%で少なく、「連絡調整・協議の場」を含めると17.5%であった。「その他」の事項では、「ケースによって連携している」との回答が多かった。

(7) 本人・保護者への相談・支援活動の実施状況について

ここでは、本人・保護者を対象に行っている相談・支援活動についてまとめる。

まず、相談・支援の対象者の年齢について図2-13に示す。図中の乳幼児は0～2歳、幼稚園段階は3～5歳、小学生段階は6～12歳、中学生段階は13～15歳、高校生段階は16～18歳、成人（大学生以降）は19歳以上である。

これを見ると、どの年齢段階においても相談・支援活動を実施している学校が多いことが分かる。

では、その相談・支援の対象とした障害種は何であったろうか。主として行っている障害種は、盲学校であるので視覚障害であるが、それ以外に併せて行っている障害種の数を図2-14に、また、図2-15にその障害種を示す。

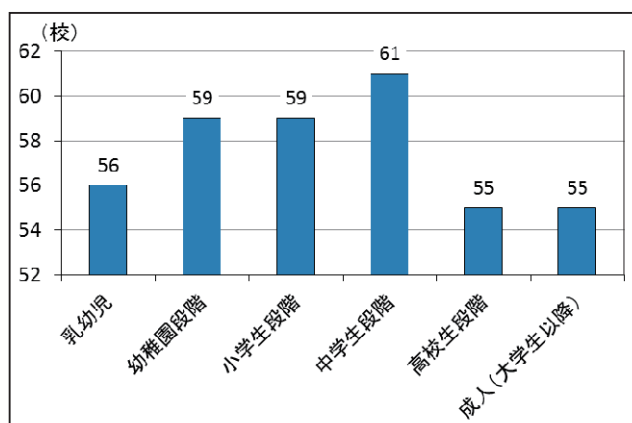


図2-13 相談・支援の対象者の年齢

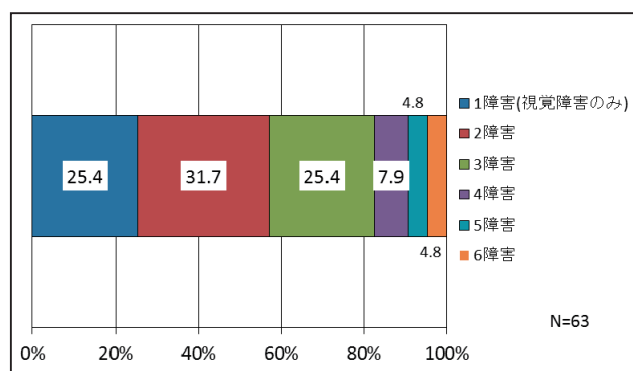


図2-14 相談・支援を実施した障害の数（本人・保護者対象）

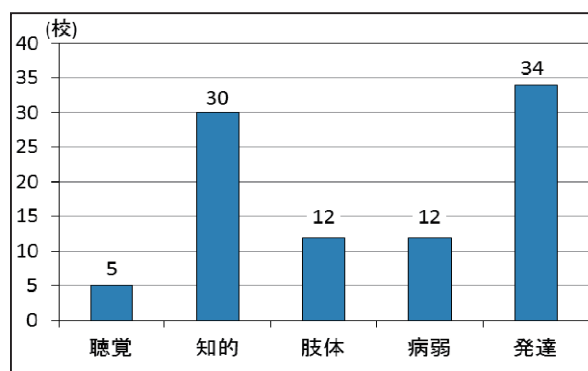


図2-15 相談・支援を実施した障害種（本人・保護者対象）

これによると、当然のことではあるが、(5)の教職員を対象とした相談・支援の結果と同様で、視覚障害以外に他の障害について相談・支援を行っている（75.6%）状況が分かる。そしてその障害種は「発達障害」、「知的障害」が多いことが分かる。

(8) 地域の学校等の教職員への研修協力について

まず、平成21年度に地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象とした研修会を自校で行った回数を尋ねた。その結果を図2-16に示す。

これによると、1回の実施が最も多く17校であった。次いで2回～3回が9校で続く。年1回、あるいは学期に1回の割りで実施している状況が推測される。

次に、平成21年度に地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の研修会で講師として招聘された回数（概数）を尋ねた。その結果を図2-17に示す。

これによると、1回～4回が多く、また10回以上も少なからずあることが分かる。

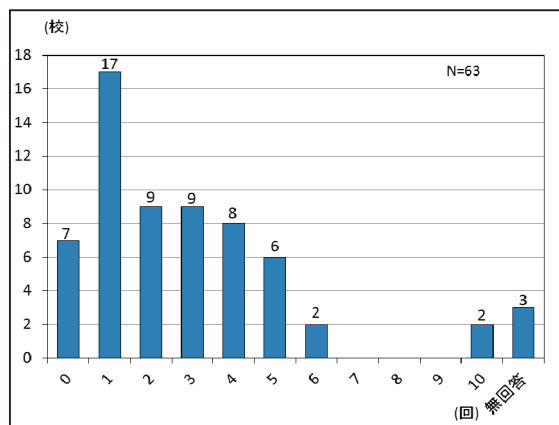


図2-16 学校で開催した研修会の回

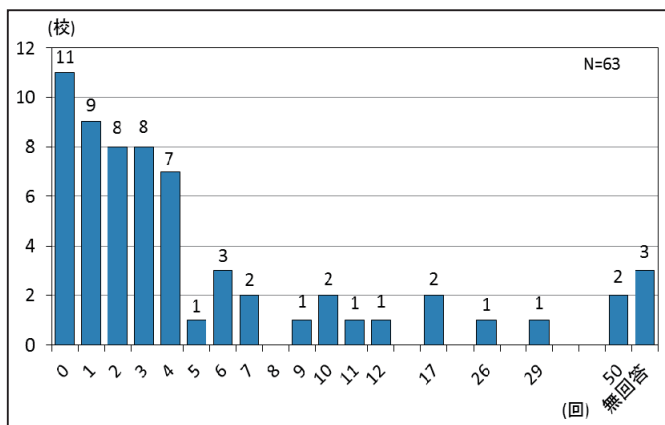


図2-17 地域の学校等の研修会で講師として招聘された回

では、自校あるいは地域の学校等での研修会の内容はどのようなものであろうか。図2-18にその内容を示す。

これによると、当然ではあるが、「学校が対象としている障害に関する専門的な内容」が圧倒的に多い。そして「特別支援教育に関する総合的な内容」、「発達障害についての理解と対応に関する内容」がそれに続く。

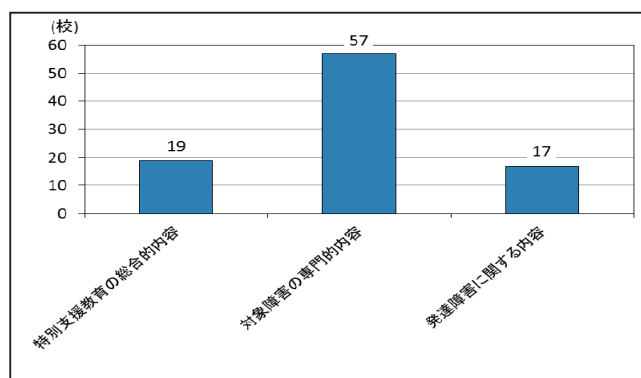


図2-18 研修会の内容

(9) センターの機能の計画と評価について

センター的機能が学校全体的な取組として位置付けられているか否かは、その活動や充実にとって重要なポイントである。ここでは、「①センター的機能を学校の教育計画に位置付けているか否か」、「②センター的機能の評価を学校評価の中で行っているか否か」、「③相談・支援の相手先への満足度の調査を行っているか否か」について見ていく。図2-19にその結果を示す。

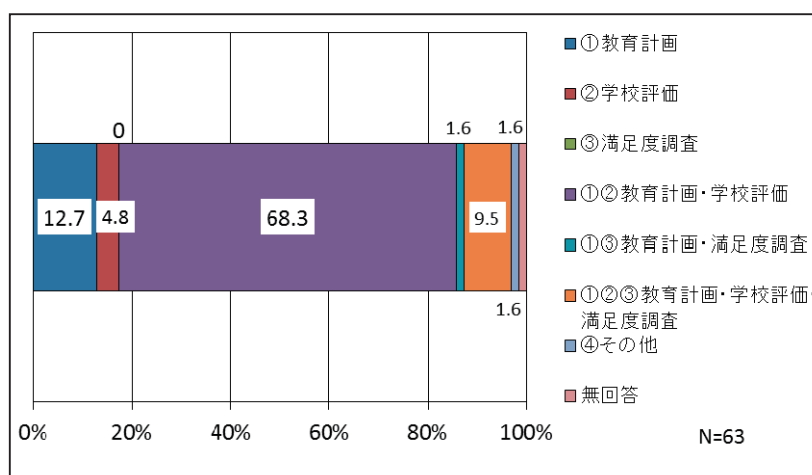


図2-19 センターの機能の計画と評価

さて、学校経営上、センター的機能を教育計画に位置付けた場合、多くはそれを評価していくこととなる。図2-19を見ると「①②教育計画・学校評価」と回答した学校が68.3%であり、また「①②③教育計画・学校評価・満足度調査」を含めると77.8%の学校が、計画と評価を一体的に実施していることが分かる。しかし、実際に相談・支援をした相手先からの評価を受けている学校は11.1%と少ない。

(10) センターの機能に関する意識調査から

ここでは、「自校の教職員がセンター的機能に関して理解しているか否か」について、回答者の意識を尋ねた。またそのように判断した根拠の記述を求めた。

まず、自校の教職員が、特別支援学校が担うセンター的機能の意義について十分に理解しているか否かを、「A理解している」、「Bどちらともいえない」、「C理解していない」の3択で回答を求めた。その結果を図2-20に示す。参考までに、盲学校（視覚）のみではなく、他校種の回答も示す。

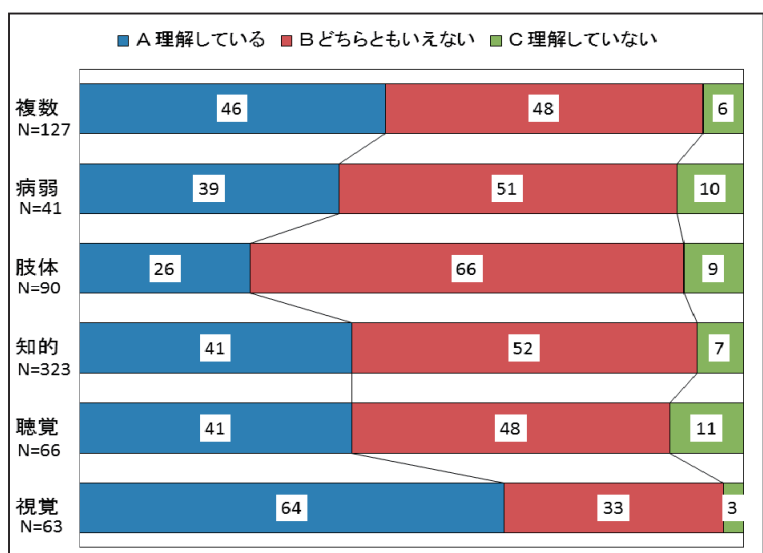


図2-20 自校職員のセンター的機能の意義の理解状況の自己評価比較

これによると、64%の学校で「A理解している」と回答しており、他校種の学校と比較しても多いことが分かる。Aと判断した理由は、「全職員で取り組むという校内協力体制ができている」という回答が多く、その具体としては、学校経営計画に位置付けていることや、全職員が情報を共有できる体制があることなどが挙げられていた。また、「Bどちらともいえない」、「C理解していない」と判断した回答者の理由としては、「職員の多忙感」があり、在籍者の指導で手一杯であるということや「研修不足」を挙げている学校が多かった。

次に、自校の教職員が「自校のセンター的機能が地域に十分に理解されていると思っているか否か」、またそのように判断した理由について回答を求めた。他校種の学校の結果を含めて図2-21に示す。

「A理解されている」と回答した学校は30%であり、その判断理由の多くは「相談件数の増加」を挙げていた。相談件数の増加につながった要因として考えられる事項を記述回答から探ると、積極的な広報活動が行われている点が見て取れる。

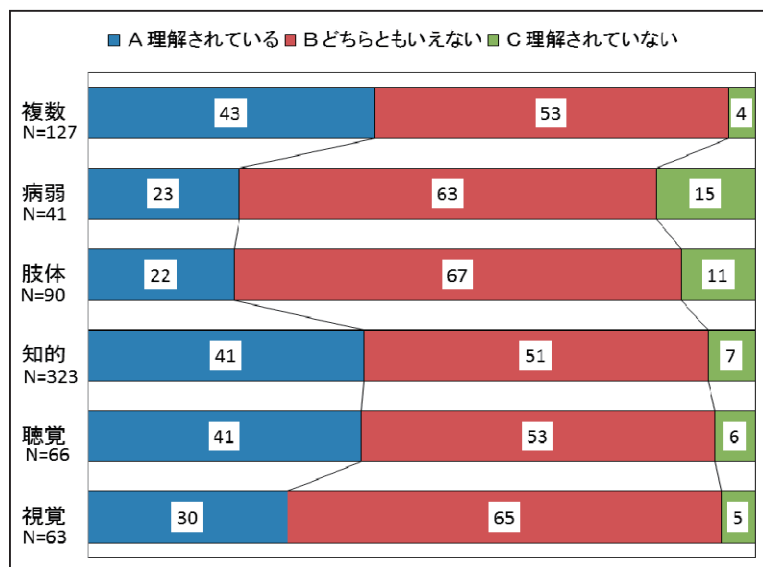


図2-21 地域における自校のセンター的機能の理解状況の自己評価比較

では、「Bどちらともいえない」、「C理解されていない」と回答した学校の状況はどうか。Bと回答した学校は65%、Cと回答した学校は5%であった。B、Cと判断した理由は共通しており、対象地域が全県（広域）であることから、自校のセンター的機能が十分周知されていない（広報活動の不十分さ）と感じている学校が多かった。また、客観的なニーズ調査を実施していないことからBやCと判断したという学校もあった。

(11) センターの機能を実現させるための課題について

地域支援を展開していくにあたり、自校の課題について記述を求めたので、その主なものの5点を挙げる。

- ・全職員で業務を分担し合う体制作りとそれに向けた意識改革
- ・全員体制や効率化を目指して、校務分掌の見直しや体制作りを行う
- ・校内外に専門性の高い教員を育成していく
- ・他障害の専門性の担保
- ・多様な相談・支援に対応できる専門性を身につける
- ・人的措置
- ・多忙感解消の工夫
- ・出張相談・支援の旅費や理解啓発のための費用の確保

3. 盲学校の地域支援の現状から今後に向けて

以上、支援システム調査から、盲学校の地域支援に関わるデータを抜粋し、現状を明らかにしてきた。各盲学校が置かれている状況は、その地域のリソースや地域性の違いにより多様である。その多様性の中で各校が工夫している状況や苦慮している状況が、これらの調査結果から見て取れた。

2の(11)で挙げた課題と重なるが、例えば、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の一つとして、「学校全体として組織的に取り組むこと」ということがあるが、組織がうまく機能している学校とまだ改善の余地がありそうな学校がある。

また、時代の要請から、視覚障害のみの相談・支援ではなく、複数の障害を対象として相談・支援をしていかなければならない現状がある。現に総合支援学校へ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、あるいは他障害を専門とする特別支援学校との連携等の体制作りなどの取組が必要となってくる。

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ところや広域支援を様々な機関との連携や工夫から頑張っているところもある。

これらの実態や課題から、「うまく機能している」あるいは「機能していない」要因をそれぞれの地域性も勘案しながらさらに分析していかなければならない。第3章の本研究の調査結果を含めて検討し、センター的機能の充実のための要因を明らかにし、課題解決の工夫やモデルの提案につなげていきたい。

第3章 盲学校におけるセンター的機能に関する実態調査

1. 調査の背景

従前の盲・聾・養護学校の制度から、複数の障害種別を対象とすることができる特別支援学校制度への転換が図れてから、4年近くが経過している。

この間、各特別支援学校においては、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育を行うための体制作りや、関係機関等との連携などの取組が進められている。また、各地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実が図られてきている。

この特別支援学校のセンター的機能については、平成21年3月に告示された学習指導要領にも明記されている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。」と示され、これは特別支援学校幼稚部教育要領と特別支援学校高等部学習指導要領においても同様である。

各地域における特別支援教育のセンターとしての機能については、全国の各盲学校においても、それぞれの設置状況等に応じて、巡回相談や訪問指導、視覚障害教育についての理解啓発活動など、様々な形で地域支援が行われていることが報告されている。

一方、第1章で述べたように、小・中学校の弱視特別支援学級においては必ずしも十分な指導が行われているとは言えない状況があったり、小・中学校等の通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒等への支援が適切に行われているかの状況把握が必ずしも十分にはできていないことも推察される。

今後、我が国においてもインクルーシブ教育が推進され、小・中学校等の通常の学級に在籍する視覚障害のある児童生徒等の在籍者数が増加することが予測される中で、盲学校が如何にしてこれらの児童生徒等を支援していくことができるのかが、今後の盲学校の在り方を左右する大きな鍵を握っていると言えるかもしれない。

これらのことを踏まえると、各盲学校においてどのようにセンター的機能が発揮され、上述した弱視特別支援学級を含め、小・中学校に在籍している児童生徒等にどのような支援が行われているか把握するとともに、その課題を整理し、解決方策等を明らかにすること、また、センター的機能について様々な形で工夫を行っている他の盲学校の実践のノウハウをを共有することは有意義なことであると考えられる。

2. 調査の目的及び方法等

(1) 目的

本調査の目的は、各盲学校におけるセンター的機能について、各盲学校における状況

等を調査することにより、全般的な傾向や課題等を明らかとすることにある。

(2) 調査対象

盲学校 70校（2分校を含む）

(3) 調査期間

平成22年12月～平成23年1月

(4) 調査方法

センター的機能に関する実態調査票を郵送し、当研究所への返信により回収を行った。また、一部の学校においては、調査票のデータファイルを電子メールで郵送し、記入されたファイルを返信する方法で回収を行った。

(5) 調査内容

調査内容は以下に示す通りである。

学校基本情報等

学校名、回答者名、回答者の職名、回答者の所属部署

I 地域支援に係る事業について

事業の有無、名称

II 地域支援に伴う予算措置について

①予算措置の有無

②予算の出所

III 通級指導教室の設置について

①設置の有無

②加配教員の人数

③担当教員の人数

④児童生徒数と延べ指導時数

⑤巡回指導を行っている場合の人数と延べ指導時数

IV 支援を行っている障害種

①障害種別の人数、回数

②視覚障害のある児童生徒等の発達段階と人数、回数

③視覚障害のある小中学生の属性と人数、回数

④視覚障害のある児童生徒等への支援内容と人数、回数

V 当該都道府県内（管轄地域内）の視覚障害のある児童生徒等の把握

①把握の有無

②視覚障害のある児童生徒数を把握する方法

③把握を困難にしている要因

VI 自校のセンター的機能に関する特徴的な取組

VII センター的機能の充実に向けての課題

3. 調査結果及び考察

(1) 回収率

盲学校70校（分校2校を含む）全てから回答を得た。

回収率：100%

(2) 「特別支援学校（視覚障害）におけるセンター的機能の充実にに関する調査」の結果と考察

①地域支援に係る事業について

全70校中、70%にあたる49校が地域支援に関する「事業がある」と回答している。「事業がないと」回答したのは21校であった。ただし、「事業がある」と回答した中には、「〇〇盲学校教育相談会」といった、学校独自の取組を事業名として回答した学校も含まれている。

また、事業がないと回答した学校については、回答要領で事業対象として明らかに視覚障害のある児童生徒等が含まれていないと判断した場合については記入する必要がない旨を付け加えていたために、特別支援教育全体としての事業としては実施しているが、その対象者の中に視覚障害のある児童生徒等が含まれているかどうかの判断がつきにくい場合があったかもしれない。

特別支援教育の推進に伴う地域支援活動に関する各都道府県教育委員会、及び各市町村教育委員会の問題意識を考えると、実際には支援対象者として視覚障害のある児童生徒等が含まれている何らかの事業が行われていると推察される。

全般的な事業名としては、各都道府県が事業主体となって実施している「特別支援教育推進事業」、「発達障害者等指導支援事業」に類する事業名が多かった。図3-1として、地域支援に関する事業についてを示す。

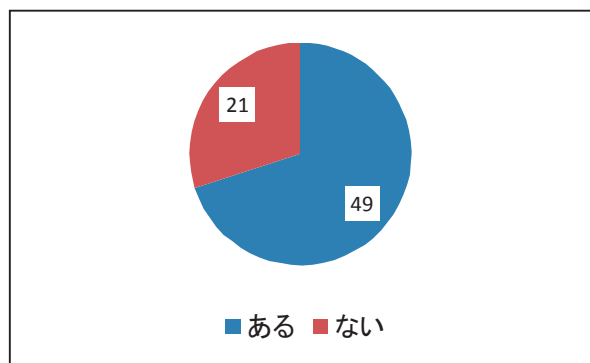


図3-1 地域支援に関する事業（学校数）

②地域支援に関わる予算措置について

①とも関連が深いですが、地域支援に関する予算措置については、全体の80%にあたる56校が「地域支援に関する予算措置がある」と回答している。

また、地域支援に関する予算の出所については、「県費」の割合が最も高く、全体の約73%にあたる51校が回答している。このことから、地域支援に関する事業主体の多くが、都道府県単位で実施されていることが伺える。

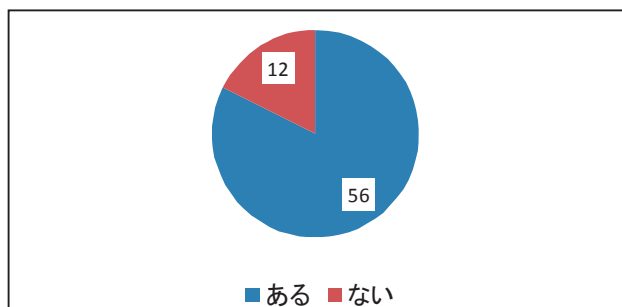


図3-2 地域支援に関する予算措置（学校数）

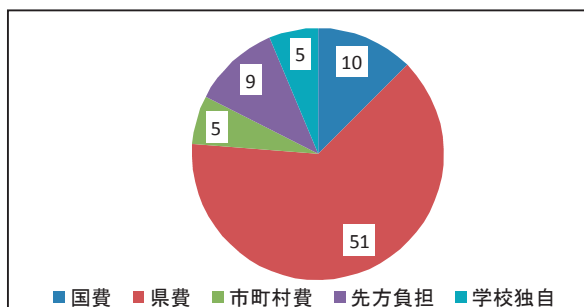


図3-3 地域支援に関する予算措置（学校数）

以下、「国費」（10校）、「先方負担」（9校）と続き、「学校独自」と回答した学校が5校あった。「学校独自」と回答した学校の予算の捻出方法は、後援会費やPTA関係費であった。図3-2として、「地域支援に関わる予算措置」を、図3-3として、「地域支援に関わる予算の出所」をそれぞれ示す。

③通級指導教室の設置状況

図3-4に示したように、通級指導教室の設置については「設置している」と回答した学校は全体の約11%にあたる8校に留まった。

通級指導教室については、早期からの教育相談等に対応するという意味でも、その設置が望まれるところである。

このように設置率が低い値に留まっている最も大きな原因は、多くの場合、いわゆる通級加配の予算措置が講じられていないことが挙げられる。

これを裏付けるかのように、通級指導教室を設置していると回答した8校の中で通級指導のための加配教員を配置しているのは、わずかに1校に留まっている。

また、通級指導に携わっている教師の人数は平均で3.4人、指導している児童生徒数の平均は4.7人となっている。指導時数の平均は118時間となっているが、個別に指導時数を見てみると、8時間から250時間と非常に幅が広く、実施状況はかなり異なっていることが伺える。

また、これらの中で6名の児童生徒が巡回による指導を受けており、平均の指導時数は7.6時間であった。

なお、巡回による指導は、後述する「特徴的な取組」として最も多くの学校で挙げられている項目であった。このことから、制度上の通級指導指導教室は設置していないものの、各校が工夫して巡回指導等を実施している現状が伺える結果となった。

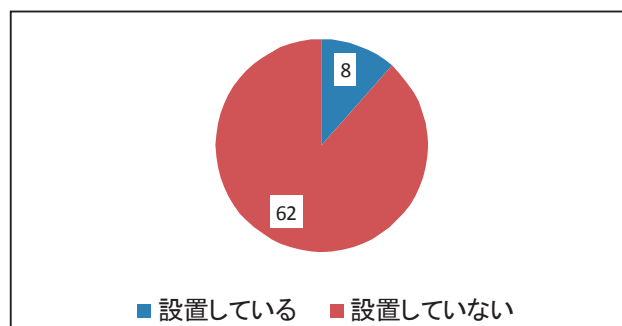


図3-4 通級指導教室の設置状況（学校数）

④支援を行っている障害種

地域支援として小中学校や他の障害種の特別支援学校に在籍している障害のある児童生徒等への支援について、図3-5として示す。

当然のことながら「視覚障害」が最も多く、69校で視覚障害のある児童生徒等への支援を行っている。結果が100%とならなかったのは、地域支援そのものを実施していないと回答した学校が1校あったためである。視覚障害の次に多かったのは「重複障害」で73%にあたる51校が支援していると回答している。

これに続くのが「発達障害」で全体の約半数にあたる34で実施されていることが分かった。このことは、視覚障害教育の専門性を生かしながら、書字障害や読字障害を伴う発達障害のある児童生徒等への支援を行っている状況を示していると言える。図3-5として、「支

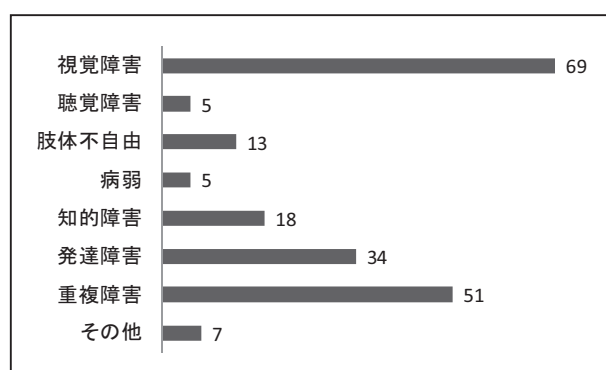


図3-5 支援を行っている障害種（学校数）

援を行っている障害種」を示す。

次に、実際に支援を行っている障害種別の実施人数であるが、図3-6に示したように、全ての盲学校において年間に指導・支援を行っている児童生徒等の人数は2,029人という結果となった。

この中には乳幼児や大学生、成人も含まれてはいるが、これは文部科学省が平成21年度に調査した全国の小学校、中学校、高等学校、中等学校、そして他の特別支援学校に在籍する弱視児童生徒（点字教科書を使用している児童生徒も含む。）児童生徒数3,534人の約57%にあたる数値である。この割合をどのように捉えるかは議論の分かれるところである。つまり、全国の小中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒の半数以上に支援を行っていると解釈するか、半数しか支援を行っていないと解釈するかである。

図3-7は支援を行っている障害種の組み合わせである。最も多くの盲学校で支援を行っている障害種の組み合わせは視覚障害・重複障害で全体の約30%にあたる22校で実施されている。次に多かったのは視覚障害・重複障害・発達障害の3つの障害種の相談に対応している学校で、全体の約16%にあたる11校であった。地域支援として視覚障害にだけ対応しているのは11校であった。これら以外の約37%の学校はそれぞれ、視覚障害以外の幾つかの障害種に対応していて、全ての障害種に対応している学校も1校あった。

⑤ 1校あたりの視覚障害のある児童生徒等への支援人数の分布

図3-8は年間の各盲学校において実施されている視覚障害のある幼児児童生徒等への支援人数の分布を示したグラフである。これを見ると、「11人～20人」という学校が最も多く、全体の約30%にあたる20校となっている。次に「1人～10人」と「21人～30人」が9校（約13%）が同数で続いている。また、全体の70%にあたる49校は、年間の支援者数が50人以下となっている。一方で60人以上、あるいは100人以上の支援を行っている学校もあり、二極化している状況が伺える。

⑤ 支援対象者（視覚障害）の年齢段階

図3-9は各学校が支援を行っている視覚障害のある支援対象者の各年齢段階の校数を表したグラフである。乳幼児から中学生までは大多数の学校で支援を行っていることが分

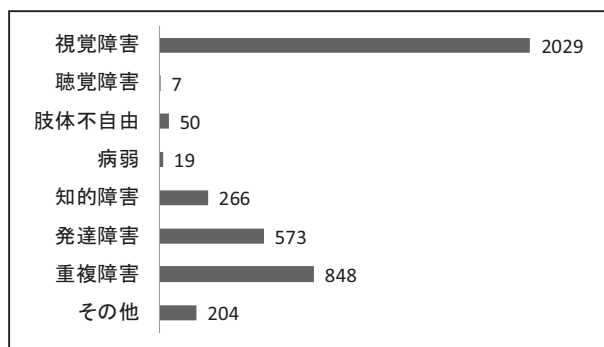


図3-6 障害種別の支援人数

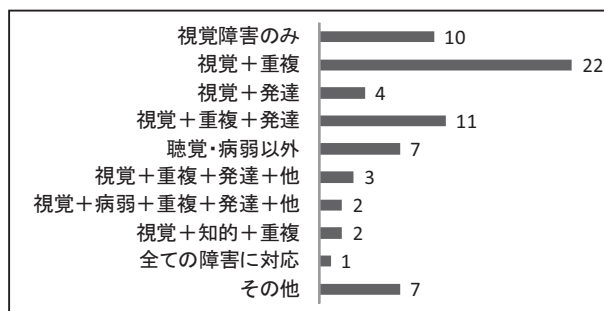


図3-7 支援を行っている障害種の組合せ

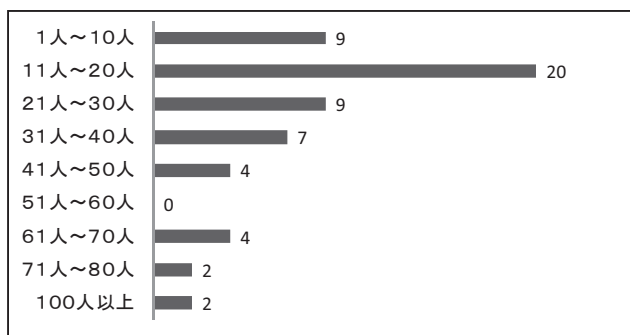


図3-8 1校あたりの支援対象者の人数

かる。高校生への対応は50%、35校で行われている。しかし、大学生への支援はわずかに4校に留まっている。

また、視覚障害のある成人への支援も半数近くの学校で実施されている。

⑥各年齢段階別の支援者数

視覚障害者のある支援対象者の各年齢段階別の人数を示したのが図3-10である。最も多くの支援を受けているのが小学校段階で、次に成人が多くなっている。しかし、乳幼児と幼稚園児の数を足すと小学生段階の数より多くなることから、各学校において早期支援に対する意識の高さが表れている結果と言えるかもしれない。また、小学生に比べて中学生の数が極端に少なくなっていることが分かる。

この結果は、中学校段階では支援の必要性が少ないことの表れなのか、あるいは支援の必要性があるが、それが顕在化しないのかのどちらを示しているかは定かではない。

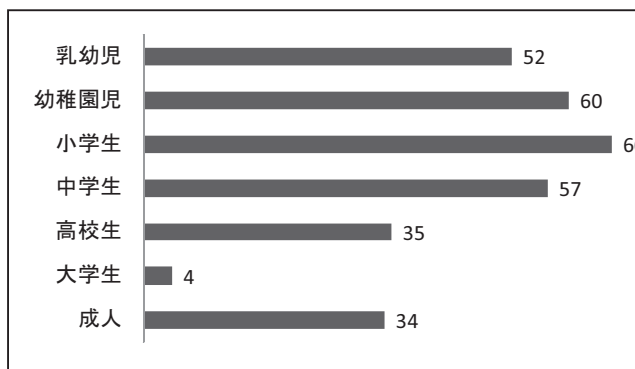


図3-9 支援対象者（視覚障害）の年齢段階

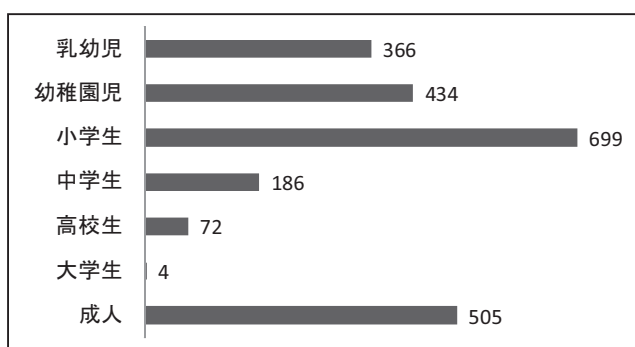


図3-10 年齢段階別の支援対象者数（視覚障害）

⑦支援を行っている小・中学生の属性

本調査の目的の一つは各盲学校が弱視特別支援学級を含め、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状況を把握することにあった。それは、第1章でも述べたように、過去の調査結果から、弱視特別支援学級や通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒への指導・支援が必ずしも十分に行われているとは言えない状況があることが推察されたためである。

図3-11は各学校が支援をしている小・中学生の属性を示したものである。弱視通級指導教室はそれほど多く設置されてはいないことから、支援を行っている盲学校の数も少ないが、小・中学校の通常の学級については、40校以上の盲学校が支援していることが分かる。しかし、中学校の弱視学級への支援は17校（24%）に留まっている。

また、実際に支援を行っている小・中学校の児童生徒数は、図3-12に示したとおり、小

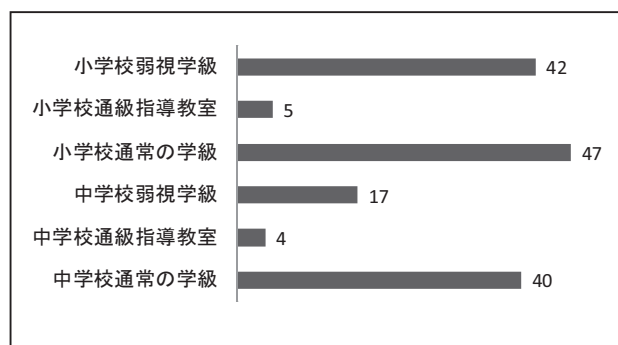


図3-11 小中学生（視覚障害）の属性（校数）

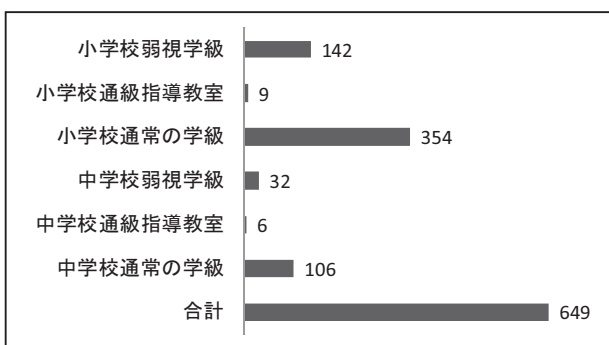


図3-12 支援を行っている小中学生の人数

学校の通常の学級への支援が最も多く、354人となっている。小学生への支援については、弱視特別支援学級の児童よりも通常の学級に在籍している児童への支援が2倍以上の値となっている。小学校弱視特別支援学級の支援者数142人という値は、平成21年度に小学校弱視特別支援学級に在籍している271人の約52%にあたる数値である。同様に、中学校弱視学級の32人という値は、全在籍生徒88人の36%にあたる数値である。

図3-13は視覚障害のある小・中学生への支援回数を示したグラフである。ここで特徴的なのは、小学校の通常の学級に在籍している児童への支援回数が2,076回と突出して多くなっていることである。この値は実施回数の合計3,506回の約60%にあたる数値である。

この結果から、おしなべて弱視特別支援学級の在籍児童生徒よりも、通常の学級に在籍している児童生徒への支援回数が多くなっていることが分かる。

また、支援を行う盲学校側の意識として、弱視特別支援学級への支援については、専任の担当者がついていることで、支援を求められる場合を除いては、積極的に支援を行おうとする意識が希薄になっているのかもしれない。

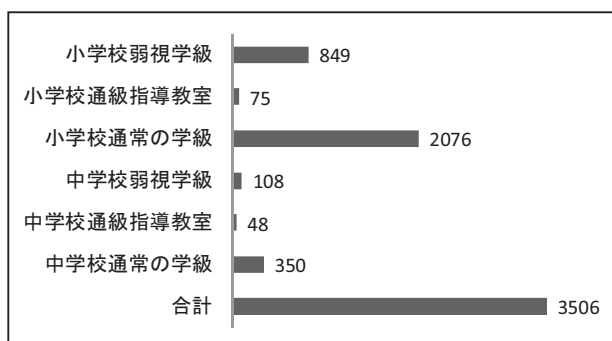


図3-13 小・中学生（視覚障害）の支援人数

⑧支援対象者（視覚障害）への支援内容と支援内容ごとの人数・平均実施回数

視覚障害のある幼児児童生徒等への支援内容を校数別にみていくと、全ての項目が比較的まんべんなく選択されている。その中で「乳幼児の発達支援」、「視覚補助具の使用訓練」、「就学・進路相談」の3項目については、約74%以上の学校で実施されている。比較的に実施している学校が少なかった項目は、「点字の初期指導」、「歩行指導」、「触察指導」

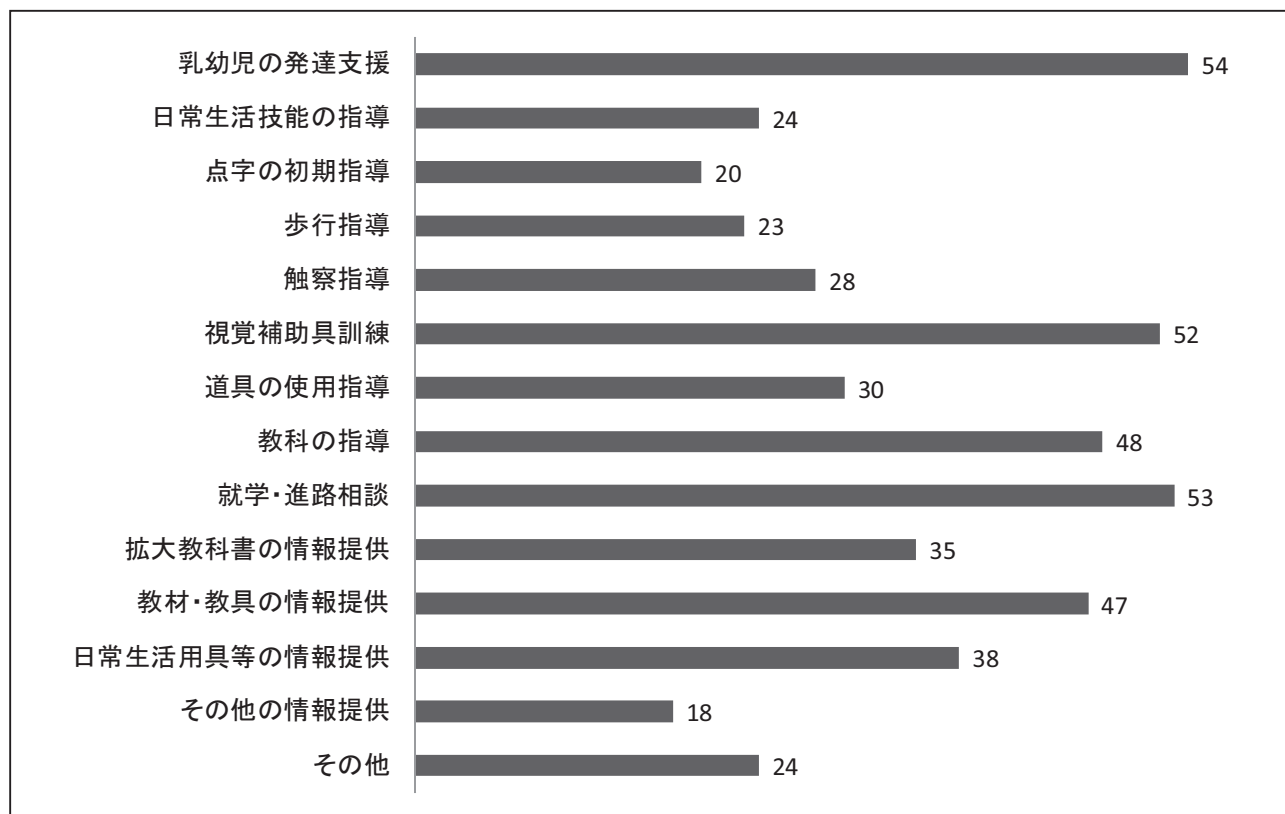


図3-14 視覚障害のある児童生徒等への支援内容（校数）

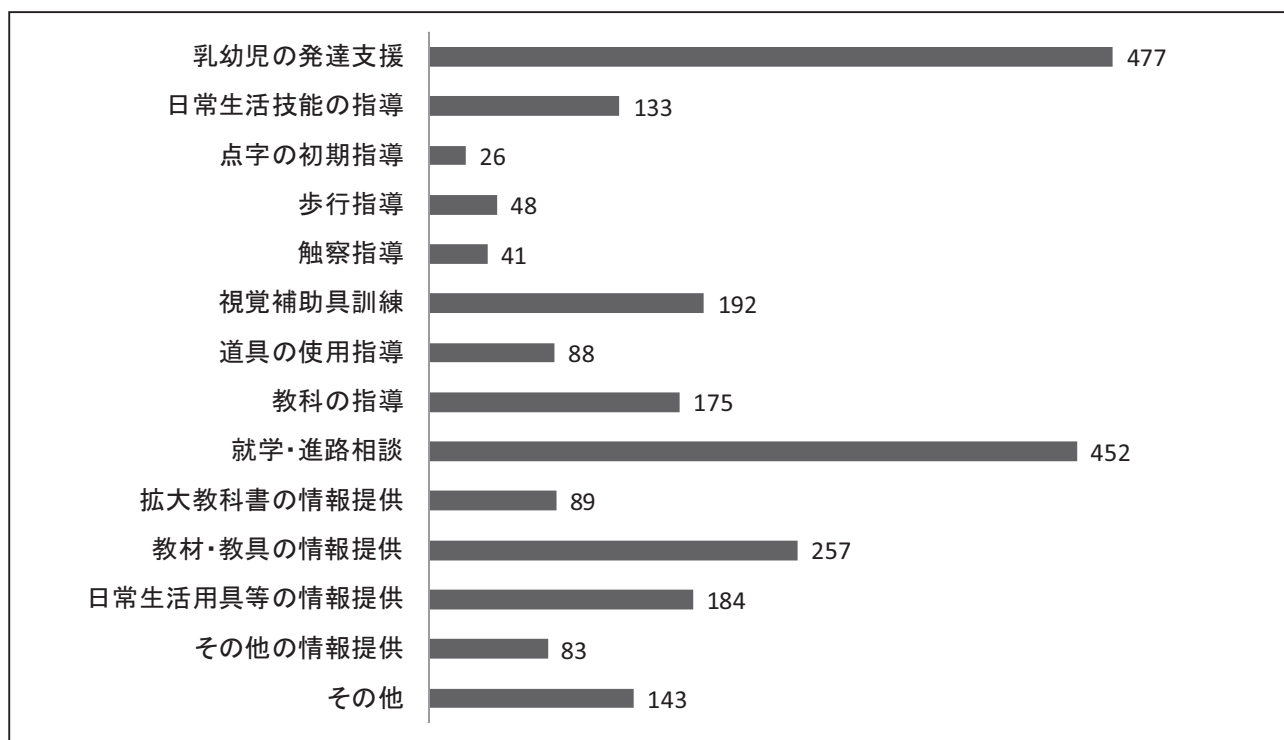


図 3 - 15 視覚障害のある児童生徒等への支援内容ごとの実施人数

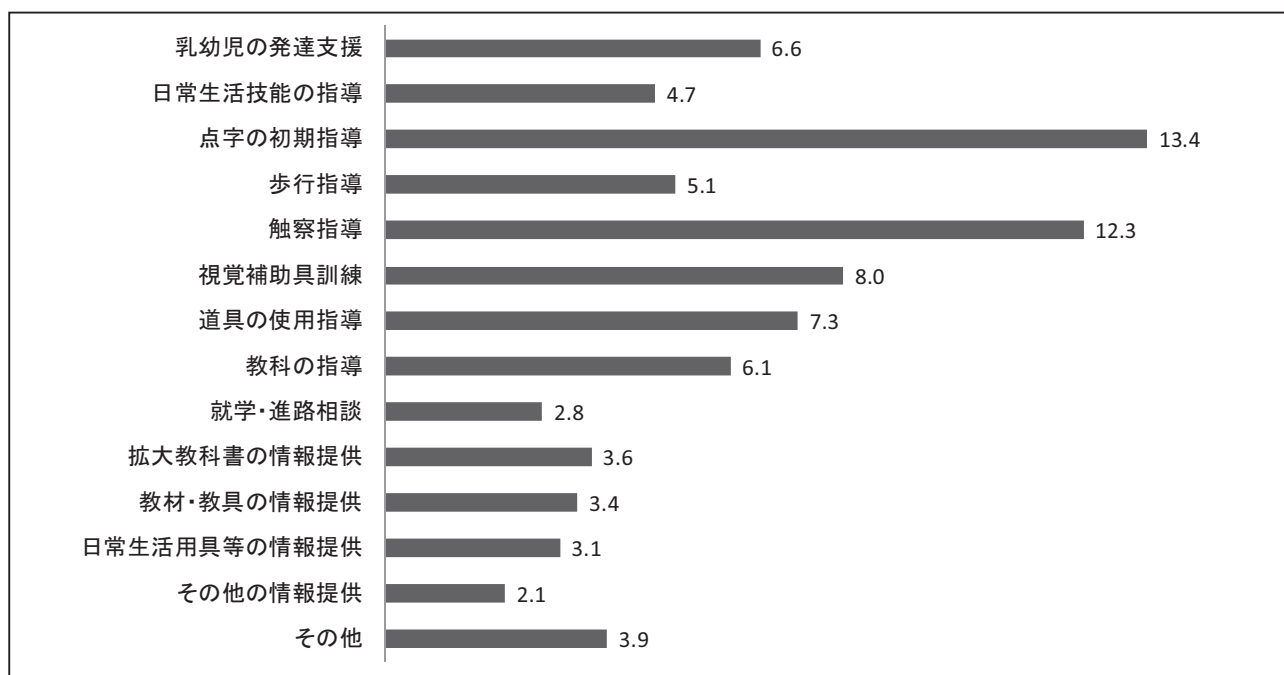


図 3 - 16 視覚障害のある児童生徒等への支援内容ごとの平均実施回数

の3項目で、いずれも盲幼児、盲児童生徒を対象とした項目であった。このことは、盲学校以外に在籍している盲の幼児児童生徒が絶対的に少ないことが、その要因として考えられる。図3-14として「視覚障害のある児童生徒等への支援内容」を示す。

次に、支援内容の項目ごとの人数であるが、「乳幼児の発達支援」と「就学・進路相談」の2つの項目が他の項目と比べて非常に多くの値になっている。この結果は、⑦で述べたように多くの学校で乳幼児の支援を積極的に行っている事実とも一致する結果となった。

また、「就学・進路相談」については、盲学校への就学も含めて多くの相談が寄せられている状況が伺える。

この2つの項目に続くのは、「教材・教具の情報提供」、「視覚補助具訓練」、「日常生活用具等の情報提供」などで、やはり何らかの情報提供に関わる項目が多く実施されていることが分かる。図3-15として「各支援内容ごとの実施人数」を示す。

図3-16は支援内容ごとの平均実施回数を示したグラフである。これを見ると、「点字の初期指導」(13.4回)と「触察指導」(12.3回)の2項目が他の項目と比較して平均回数が多くなっている。これらの項目は、上述したように実施人数は少ない項目であるが、いずれも継続して指導・支援を行う必要がある項目であることから、盲学校として適切な支援が実施されていることが伺える。逆に平均実施回数が少なかった項目は、「就学・進路相談」、「拡大教科書の情報提供」、「教材・教具の情報提供」、「日常生活用具等の情報提供」、「その他の情報提供」となっており、いずれも情報提供に関する項目となった。

⑨県内（管轄地域内）の視覚障害のある児童生徒等の把握の状況

各盲学校がセンター的機能を有効に発揮して適切な地域支援を行っていくためには、各都道府県内（管轄地域内）の小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒数等を把握しておく必要がある。つまり、支援の前提として、どこに視覚障害のある子どもたちがいるのかを把握しておかなければならないと考える。

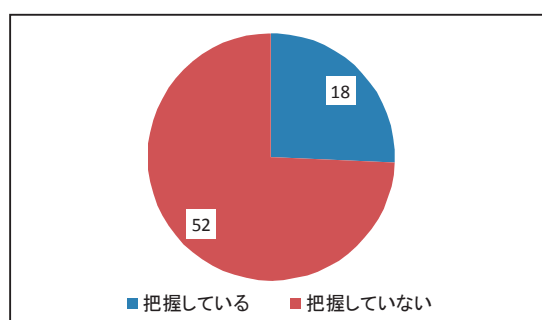


図3-17 視覚障害のある児童生徒数の把握

このことに関して、この度の調査では全体の約26%にあたる18校において、各都道府県内、あるいは管轄地域内の視覚障害のある児童生徒数等を把握しているという結果であった。見方を変えれば70%以上の盲学校では把握していないということになる。

この設問においては、「児童生徒数を把握する手続き（方法）」について、記述式で回答を得ている。これを見ると、一部には盲学校独自で県内の小・中・高等学校へ調査用紙を配布して情報収集を行っていたり、県の教育委員会から情報提供を受けているという場合があったが、その多くは弱視特別支援学級設置校一覧であったり、断片的な情報収集によるものであった。これらのことから、実際には正確に把握している学校数はもっと少ないことが推測される。ただ、各学校が、医療機関、療育機関、特別支援教育センター等との連携を図りながら、視覚障害のある児童生徒等に関する情報収集にあたっている状況が伺える結果であった。

また、「把握を困難にしている要因」の主なものとしては、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、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になっているというものであった。図3-17として「視覚障害のある児童生徒数の把握」を示す。

⑩ 地域支援に関する特徴的な取組

各盲学校における地域支援に関する特徴的な取組について当てはまる項目を全て選択してもらった。したがって、実施校数の合計数は盲学校の設置学校数の70校（2分校を含む）とは一致しないことを断っておく。

この結果を見ると、図3-18に示したとおり、最も多くの学校で取り組んでいる特徴的

な取組は「巡回指導」と「他校と連携して相談活動等」の2項目で、それぞれ55校、46校が選択している。支援センターを設置している学校は全体の約30%にあたる20校であった。また、サテライト教室等を設置しているのは20%にあたる14校であった。

副籍や支援籍等の体制を敷いているのは5校であるが、都道府県レベルでは埼玉県、東京都、横浜市の3地区に留まっている。

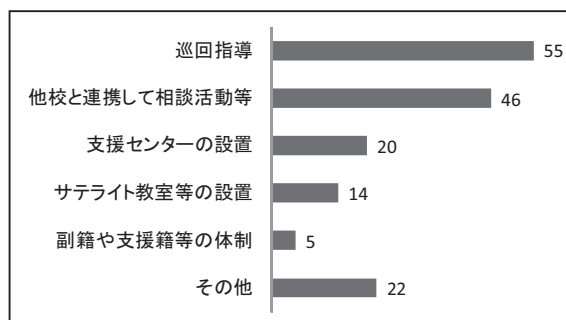


図3-18 地域支援に関する特徴的な取組

また、「その他」については内容を記述していただいたが、その中から他の盲学校においても実施可能で、効果的な取組であると考えられるものを以下に示す。

- サマースクールを開催し、小・中学校等の通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒を支援したり、視覚障害教育に関する理解・啓発活動を行っている。
- 寄宿舍への宿泊を利用しながら、遠隔地の児童生徒への支援業務を行っている。
- 地域の小学校へ通う弱視児の支援のために放課後に「あいサポート教室」を開いている。
- 特定の教員が専門的にこの業務を担当するのではなく、職員全員が相談員となるように業務を分担している。
- 管轄内の各大学と連携し、学生を対象に視覚障害に関する実技講座を開き、ボランティアの養成と次世代を担う視覚障害教育を担当する教師の養成を支援している。

これを見ると、図3-18に示された項目以外にも、各盲学校において様々な工夫をしながらセンター的機能の一環としての取組を行っていることが分かる。

⑪センター的機能の充実に向けての課題

センター的機能の充実を図る上で課題となっている事項については自由記述として回答してもらい、ほぼ全ての学校からの回答を得た。

学校の設置状況や地理的条件等も異なっていることから、様々な事柄が課題として挙げられているが、それらを集約すると以下の諸点に整理することができる。

- ① 地域支援等を行うための視覚障害教育の指導の専門性、及びコーディネーターとしての力量の担保と人材の育成
- ② 一部の担当者に過度な負担とならないよう全校体制による取組
- ③ 地域支援、通級による指導等に関わる教員の定数外措置
- ④ 旅費等、外部支援に関わる予算の確保
- ⑤ 視覚障害のある乳幼児の早期発見と通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒の実態の把握
- ⑥ 医療機関、福祉機関、他の教育機関等の連携

これらの事柄は、表現こそ違え、多くの学校で共通している課題として記述されていたものである。

今後は、これらの課題を解決するための具体的な方策を講じ、それを全国の盲学校に周知していくことが必要であると考ええる。

第4章 小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒の実態について —事例報告と観点の整理—

1. はじめに

これまでの章では、視覚障害特別支援学校におけるセンター的機能の実態について述べられたが、そのセンター的機能による支援の対象となる、小・中学校等通常の学校に在籍する視覚障害児童生徒の現状や課題についてはどのような状況にあるだろうか。

第1章でも取り上げられた、平成19年に当研究所で実施の、小・中学校に在籍している視覚障害児童生徒に関する質問紙調査⁵⁾では、その学習上および学校生活上の配慮点や課題点、担当教員が視覚障害特別支援学校など外部機関に期待すること等について回答が得られており、これにより、その全体的な傾向や状況の概略を知ることができる。

ここでは、この質問紙調査の結果を踏まえたうえで、個々の視覚障害児の事例について調査した結果について述べる。

その目的は、個々の視覚障害児の状況を例示するとともに、そこから、通常の学校に在籍する視覚障害児の状況と課題および対応について考えていく上での観点や枠組みを取り出すことである。

2. 質問紙調査の結果と本章での記述項目

(1) 質問紙調査の結果から

上記の質問紙調査の結果からは、小・中学校に在籍している視覚障害児童生徒の状況に関して、学習については、点字および通常の文字の読み書き、視覚障害に対応した教材・教具等についての配慮や、個別指導・支援を行う等、様々な配慮がなされていることがうかがえるが、一方では、課題点として、「板書されたもの等についてのノートテイクが難しい」「時間内に課題をこなすことが難しい」等の回答がみられている。また各教科における視覚障害に対応した適切な指導方法や教材について担当教員が苦慮していることもうかがえ、こうしたことについては視覚障害特別支援学校に支援を期待する点ともなっている。

学習以外の学校生活については、学校内での移動に関する配慮として、付き添う、手をつないでの移動をしている等の回答とともに「1人で移動できるよう校舎内の歩行訓練を行っている」という回答もあった。視覚障害があることから安全面に配慮し、また移動を円滑にできるようにしている場合があると同時に、その自立をめざす配慮もなされていることがうかがえる。また、移動に関しての環境上の配慮として、移動の手掛かりとなる見えやすい目印や触って分かる手掛かりをつけたり、ろうかに物を置かない等の回答があった。

また、学習以外の給食、掃除、休み時間等の活動についても同様に、「給食などの当番について当人が安全にできることを選んでさせている」「その活動上の補助をしている」といった安全面の配慮をしたり活動の補助をしているという回答とともに、「活動に際して時間を確保したり（できるまで）待つ」、「本人ができることはできるだけ自分でさせる」

等、自立を目的とした回答がみられた。また、このような活動に関しての環境上の配慮として、本人が分かりやすいロッカーや靴箱を使用させる、持ち物にシール等で目印をつける等の回答がみられた。

さらに、この調査では、当該児童生徒の学校での友達関係に関しても調査をしているが、その配慮点としては、「できるだけ交流の場を作るようにしている」「給食当番、掃除、遊びなど、なるべく一緒に行動するように指導している」等、その関わりあいの機会自体を多くしようとしている場合があり、また、本人が友達とうまく関われるように担当教員がそれを促したり仲介するといった、その関わりあいの進展を促すような配慮をしているとの回答もあった。また、友達関係の前提として、視覚障害をもつ当該児童生徒について、その障害の状況や、どのようなことが困難なことであるか等、他の児童生徒に理解を求める取り組みをしているとの回答もみられている。

(2) 事例の記述項目と考察内容

上記のような質問紙調査の結果を踏まえたうえで、ここで課題としたいのは、その具体的な状況についてである。

例えば、上記で学習上の配慮として回答されていた、視覚障害に対応した教材・教具の工夫について、実際にはどのような教材・教具が用いられ、それが実際の学習のなかでどのように活用されているのだろうか。

また、同様に学習上の課題として挙げられていた「時間内に課題をこなすことが難しい」ということは、視覚的な処理が困難ないしは不可能な視覚障害児童生徒において起こり得ることであると言えるが、個々の子どもにおいて、実際の授業の場面で、具体的にどのような場合にみられるものだろうか。また、そのような際に担当教員はどのように対処しているのか。また、「板書されたもの等についてのノートテイクが難しい」ということについても、やはり実際の授業の場面のどのような課題や場面において、また個々の子どもの、どのような読み書きの状態において生じているものだろうか。

また、視覚障害児童生徒の移動（歩行）について、付き添う、手をつないでの移動をしている等の回答についても、どのような具体的状況でのことだろうか。また、このような配慮は常に必要なことなのか、それとも特定の場所や場面でのことだろうか。一方、移動の自立を促すような配慮をしている場合についても、どのような状況でのことで、またその際に担当教員がとっている手だてはどのようなものだろうか。

給食、掃除、休み時間等の学習以外の活動や友達関係についても、同様に、その具体的場面や、そこでの当該視覚障害児童生徒の状況や行動、担当教員の対応等はどのようなものだろうか。例えば、友達関係について、上記での、本人が友達とうまく関われるように担当教員がそれを仲介したり促したりするといった配慮は、個々の子どもにおいて、具体的には、どのような場面でどのような手だてがとられているのだろうか。また、視覚障害児と他の子どもたちは、実際にどのようなやり取りや関わりあいをしているのだろうか。

以上のような視点から、いくつかの事例を取り上げ、その実際の様子について例示する。その記述項目は、やはり上記の調査に基づき、以下のとおりとする。

①事例の概要

②基本的な事項に関する状況について（読み書き、物の操作、移動の状況等について）

③学習の場面

④学習以外の場面（掃除、給食、休み時間等について）

⑤外部機関との連携

なお、当該児童生徒の友達関係の状況については、学習および学習以外の場面での活動に関する記述のなかで、その活動の中で生じている、当該児童と他の児童生徒との関わり合いの状況を取り上げ、記述する。

次いで、以上の例示に基づき、小・中学校に在籍する視覚障害児の状況と課題および対応について考えていく上での観点や枠組みを取り出すという目的を中心として考察を行う。

なお、今回は、事例としては小学校在籍の数例を取り上げる。

また、以下の事例の記述のなかでは、これまで「通常の学級」と述べてきたものを、特別支援学級と対比するためと、記述の都合上、「普通学級」と記す。また、事例の記述では、普通学級での状況を中心とするが、必要に応じて特別支援学級での個別指導の場面等も取り上げる。

3. 事例－盲児と弱視児の事例－

（1）A君の事例

①事例の概要

男児で、8歳の小学校2年生である。視覚障害の状況としては、先天盲で、未熟児網膜症により視力は光覚程度である。

現在、小学校の弱視特別支援学級に在籍している。弱視特別支援学級の担任は、以前視覚障害特別支援学校の教員で、また、A君を担当する以前にも、この小学校で、同様に盲児の担当をしていたことがある。

A君は、特別支援学級で、一日1～2時間、点字、そろばん等の個別指導を受ける他は、普通学級で授業を受けている。朝の会、給食、清掃、帰りの会等についても、この学級で行っている。

普通学級内では、その担任の他は、A君の特別支援学級担任がそばについており、A君に対して必要な支援を行っている。

なお、この小学校では、A君の就学にあたって、建物外の一部に点字ブロックを敷設している。

②基本的な事項に関する状況について

ア. 読み書き

文字の読み書きについては点字を使用しているが、その基本的な読み書きはできるようになっており、現在は、点字の特殊表記についての学習を進めている。なお、点字の基本的な読み書きの学習は個別指導で行われたが、特殊表記の学習については、普通学級の授業の中で出てくる特殊表記について、その授業の中で取り上げ指導することも行われている。

点字を書くことについては点字タイプライター（パーキンスブレイラー）を使用している。

なお、描画については、レーズライターを用いて、線、円、四角、三角等基本的な図形

は、自ら描けるようになってきているところである。

イ. 手指による物の操作や触察等

以前、物に手指で触れることに抵抗がある場合があったが、現在は、その抵抗がなくなっている。

現在、点字については、それを触り、手指を動かしながらよみとることについて問題はない。ただし、点字以外の触図や物を触って観察することに関しては、全体及び細部を上手に触れないことがある等、まだ不十分なところがあり、このことに対しては、授業中での物の観察などを含め、指導が行われている。

また、教材や道具を使う際など、物の手指による操作についても、自力では、まだうまくできない場合があり、特別支援学級担任の補助を得る場合もある。

ウ. 移動（歩行）

学校の建物内については、廊下の壁を触ったり、階段の手すりを触る等もしながら、1人での移動が可能になっている。自分の教室、図書室等の目的地に行きつくことについても1人で可能であり、その途中にある部屋についても、順にどの部屋であるか分かっている。

学校の建物の外については、1人での移動は難しい場合があり、特別支援学級担任が連れていく、他の子どもたちに音で先導してもらい、その方向に移動する等の支援を得ている。なお、子どもたちがA君を先導する場合、どのくらいの距離から、どのくらいのスピードで先導したらよいか、まだ調整が難しいとのことである。

なお、登下校については保護者が送り迎えをしている。

③学習の場面について（普通学級での状況）

ア. 教科書および教材・教具

教科書は、点訳ボランティアグループによって点訳された教科書を使用している。なお、これはバインダーで綴じる形になっており、通常教科書のページも点訳したページと対照できるようにして綴じられている。また、その中の図についても、必要なものをボランティアグループが工夫して触図にしているが、点訳部分に点図として挿入しているものと、通常の教科書の図のうえに、紙を重ねて貼って触図としているものがある。

教具や教材については、点字タイプライター（パーキンスブレイラー）、レーズライター等の盲児用の一般的な教具の他、特別支援学級担任が工夫して作成した教材、教具も多く用いられている。

なお、普通学級の教室の後ろに、学習上、時々必要となるが、A君の机には常時置いておけない教具や教材が置いてあり、普通学級での授業では、授業の進行に合わせて、特別支援学級担任が必要な教具や教材をA君の机に運んでくる。例えば、点字タイプライターで点字を打つ必要がある場合も、このようにしている。このため、A君の席は教室の1番後ろになっている。

イ. 授業での文字（点字）の使用

前記のように、点字の読み書きについては、基本的な読み書きはできるようになっており、授業中、その進行に合わせて教科書等の点字をよむ、点字タイプライターで点字を打つこともできている。普通学級の担任が全体に指示して書くように求めた文についても、

短文であれば、その時間内に点字で書いている。

なお、A君が点字の読み書きができることについて、他の児童たちは、それを見て、すごいことだと思っているとのことである。

ウ. 授業での物の操作

A君の場合、現状では、前述のように物を自力で操作することについて困難な部分が見られ、普通学級での授業においても、教具や道具を使用する際には、その分時間がかかったり、特別支援学級担任が手をとって支援する等、その補助を得ることもみられている。

例えば、定規を、手指で押さえて線を引くことでは、手指のどこで定規のどこを押さえるか、その押さえ方がうまくいかず、定規がずれてしまうことがみられる。また、レーズライターの用紙を画板に止めるという場合でも、はさむ部分をうまく操作できず、自力で止めることが難しいといった場面がみられている。

エ. 授業の進行への対応

国語、算数などの授業については、そばについている特別支援学級担任の補助を得つつも、その授業の進行に対して、おおよそ遅れることなく、他の子どもたちと同じ課題について、同じ内容をこなしている。

ただし、課題によっては、その時間内ではどうしてもできないものもあり、それについては、その時間内でできる部分のみをやり、残りは別の時間に行う場合もある。例えば、長い文章を点字で書いて完成させることが、その時間内では難しい場合、その時間には何を書くかを決めることのみにして、実際に書くことは時間外でするなど工夫している。

なお、授業中、普通学級担任による、教科書の該当箇所を読む、課題や質問についてノートに記入する（点字で書く）、教具を使用する等の指示に対して、現状ではA君が自発的に、その行動をとれないこともみられるが、その場合は、そばにいる特別支援学級担任が何をするかをA君に伝えて、補助をしつつA君が対応した行動をとるように支援している場合もある。

オ. 各教科での状況

<国語>

国語の授業のなかで、漢字の基本的特性について学ぶ場面をみた。

漢字は、点字には対応するものがないものであるが、小学校2年生の学習内容としての、音読みと訓読みがあること、辺とつくりなど漢字の基本的な特性についての学習は、A君にも必要なものとして、同様に、この国語の授業のなかで学んでいた。

また、そのために、特別支援学級担任は盲児用の漢字の教材⁸⁾も併用して、漢字の字形や辺やつくり等について、触って理解できるような工夫もしていた。さらに、「角（かど、かく）」という漢字について、机上の本の角を触らせて、その意味を実際と対応させて理解させるといった工夫もしていた。

また、カタカナで表記する言葉（バナナ、テレビ等）について学ぶ場面もみたが、これも点字には該当するものがないものであるが、漢字についての学習と同様に、その授業の中で学んでいた。

<算数>

物の長さを定規で測るという内容の場面をみたが、A君の場合、通常の定規は使えず、視覚障害者用に市販されている定規（通常の定規をもとにして目盛りの部分が浮き出ている）でも、その目盛りを1cm、2cm、3cm・・・と順に数えてよみとることが困難とのことで、特に工夫された定規を用いていた。それは、5cm×30cmの厚紙のうえに、立体コピーで1cm角の方眼の線を浮き出させたもので、5cmの区切りの線は太くしているものである。これを用いると、目盛りを1cm、2cm、3cm・・・と手指を動かして触覚で順に数えることが、方眼となっているために触って分かりやすく、容易にできる。

<生活>

学校祭で各自行ったことに関して、絵日記の形式で文章と絵によって表現して、まとめるという課題の場面をみたが、A君は、文章については点字で書き、絵の部分についてもレーズライターを用いて、触図で描くというかたちで取り組んでいた。

そのなかで、特別支援学級担任は、あらかじめA君とやり取りして作成した文章をもとにして、A君が何をしたか、どういうものを使ったか、だれがやって来たかなど、A君とさらにやり取りをしながら、絵に描く内容を引き出し、描かせていた。また、そのなかで長方形の部分を描く際には、長方形の物を触らせてから描かせたり、人の顔を描く場合には、顔の各部位を着脱できる教材を用いて顔の配置を触って確かめさせてから描かせる等、工夫をしていた。

<図画工作>

外に出て、各自で、自然の落ち葉、石、枝などを配置したり、つないだりして、その場で造形するという課題を行う場面をみた。この場面で、A君は、特別支援学級担任の補助も得つつ、落ちていた枝と持ってきたひもで釣竿をつくること、葉を地面に散らして魚にみたてることを決め、その釣竿で葉の魚を釣る動作を行う等、他の児童と同様に課題を行っていた。

また、この時間、特別支援学級担任は他の児童たちに、A君が作った作品をみせるとともに、他の児童たちが同担任にみせに来た自分の作品をA君にも触らせたり、A君を他の児童たちのところへ連れて行き、その多様な作品に触らせたりしていた。また、同担任は、その場にある各種の落ち葉についてA君に触らせて、何の葉であるか教えたり、その形について尋ねて答えさせ、その形を教えていた。

④学習以外の場面について

ア. 掃除や給食

掃除や給食の準備については、特別支援学級担任が、その最初に何をするか、どのようにするか等を指示することはあるが、その後は、ほとんど同担任の補助なしで、他の子どもたちと共に、当番としてやるように決められていることをやっている。

例えば、掃除ではモップがけの当番の際、特別支援学級担任に、教室まで行ってだれか他の子どもに、モップがどこにあるかを聞くように言われると、その通りにすることがみられている。そして、A君が尋ねたことに対して、その場にいた他の子どもがモップの入っているロッカーの場所を教えてくれて、そのロッカーの前まで行くと、あとは他の当番の子どもも来て、一緒にモップを取り出し、掃除にとりかかることがみられている。

なお、掃除では雑巾絞りについて、当初、力の入れ具合がうまくいかず、上手に絞れなかったが、ずっとやってきたことにより、力の入れ方を含めて上手に絞れるようになったそうである。

また、給食の準備では、他の子どもとペアになって、一緒に給食のお盆が入ったかごを運び、さらにその際、一緒に階段を上り下りすることもみられている。

イ. 休み時間や遊び等

休み時間の過ごし方として、外では、運動場にある遊具で遊んだり、中では、図書室に行き行って過ごすこと等がある。

前者について、遊具で遊ぶ場面をみたが、遊具が、外に出て運動場をはさんだ場所があり、そこまで運動場を横切って1人で移動することはできず、特別支援学級担任が連れて行ったが、そこまで行けば、ジャングルジムの登り降りや雲梯での移動は自力で行い、遊んでいた。

また、この際、他の子どもたちが自発的にA君と遊ぼうとすることや、A君が自発的に他の子どもたちと遊ぼうとすることは、みられなかったが、A君に関心をもっている子どもたちはおり、例えば、ジャングルジムをしているA君に声をかけてくる子どもたちはいた。なお、学校の帰りについては、A君といっしょに帰ろうと誘う子どもがいて、実際、いっしょに帰っているそうである。

後者については、図書室で、本の読み聞かせにA君が参加している場面をみたが、教室から図書室までは自力で行きつくことができ、その時話された内容については、よく記憶して、どういう話であったか、後で話したり、また、分からなかった部分を先生に質問したりしていた。

⑤外部機関との連携

前記の、特別支援学級担任が以前勤務していたこともある視覚障害特別支援学校と連携しており、必要に応じて盲児用の教材教具を同特別支援学校から借りることもある。

また、年3回程度、同担任がA君を連れて一緒に同特別支援学校に行くことも実施している。その際、例えば、点字の習得度テストを行い、その習得度をチェックする等のこともしているそうである。

なお、歩行指導については、今後白杖を用いた本格的な歩行指導も必要になってくるが、これについては、同特別支援学校の担当者が、必要になったらA君の小学校に出向いて指導すると言っているそうである。

(2) Bさんの事例

①事例の概要

女児で、9歳の小学校3年生である。視覚障害の状況としては、未熟児網膜症により、視力は左眼0.03程度（右眼は光覚程度）である。

現在、小学校の弱視特別支援学級に在籍している。

Bさんは、特別支援学級で多くの時間を過ごし、音楽、図画工作の授業は普通学級で受けている。また、普通学級の朝の会、給食、掃除、帰りの会に参加している。

普通学級内では、その担当教員の他は、Bさんの特別支援学級担任がBさんのそばについており、必要な支援を行っている。

特別支援学級には、他に4人の子どもが在籍しており、特別支援学級での朝の会を一緒にしたり、そのグループでの活動もしている。

②基本的な事項に関する状況について

ア. 読み書き

文字は通常の文字を使用しているが、その基本的な文字の読み書きはできている。読書時の視距離は5～10cmで、左目によって文章上を走査するかたちで読んでいる。

読速度については、学校での計測によると、学年の平均よりもかなり遅いとのことである。また、初読の文章では、1文字ずつの拾い読みになるとのことである。

書くことについては、入学当初は鉛筆を握り込むことにも難があり、太めのマジックペンを用いて字を書く練習等をしてきたとのことである。現在、書くことには時間がかかるが、Bさんが書いている文字をみると、漢字も含めて誤字はみられず、大きな形の崩れも、それほどみられない。

また、板書された文字を読んだり書き写すことについては、数m離れた文字は見えず、単眼鏡等が必要であると思われるが、現在は使用していない。今後の課題であると思われる。

ただし、特別支援学級のBさんの机の右にパーティションのボードがあり、そこに日課表等が磁石シート等で作成されて表示されているが、それを見て文字を読み取り、自分の記入用の日課表で、その該当箇所に書き写すことはできている。

イ. 手指による物の操作

以前、物に手指で触れることに抵抗がある場合があった。また、物の操作や動作において、手指が伸びきったままで、指を曲げたり、両手をぴったり合わせる等の動作が難しい場合があった。現在、これらのことは改善されているが、物の出し入れや、ひも結び、鋏の使用等、教材や道具の取り扱いについては、まだ1人では時間がかかったり困難である場合がみられている。

なお、物の操作においては、視覚を用いる場合と、視覚によらず触覚のみによって行う場合がみられる。金属製のドアのレバー等、目標となるもののコントラストが低いものについても、手探りで探し当てるといった触覚にたよる行動がみられている。

ウ. 移動（歩行）

学校での移動については、段差のあるところ以外は、目的地への移動を含めて1人で可能であり、誰かが手を引く等の補助は基本的には必要ない。また、学校の建物の外についても、基本的には1人で移動可能である。

ただし段差については、視野に入らない、ないしはよく見えないと思われ、そこでは、特別支援学級担任等が注意を促す必要もある。また、階段については、手すりにつかまり昇降している。階段を降りる際には、段が終わったかどうかを足で探る等もしながら自力で移動している。

また、学校内のうす暗い所での移動についても困難がみられ、暗い所で普段は電灯をつけていないところについては、移動の際、本人が電灯をつけるように指導されている。

なお、登下校については保護者が送り迎えをしている。

③学習の場面について

ア. 教科書および教材・教具

教科書は、拡大写本ボランティアグループによって作成された拡大教科書を使用している。その文字のポイント数は42ポイントである。なお、ひらがな、カタカナ、数字については28ポイント程度でも読める。

特別支援学級での机は斜面机を使用している。また、前述のように斜面机の右にパーティションのボードがあり、そこに日課表等が磁石シート等で作成され、表示されている。

また、同学級には、拡大読書器も備えられている。この拡大読書器は遠近両用であり、特別支援学級で、他の児童たちとグループで活動する場合に黒板に書かれたもの等について、この拡大読書器で見させることもあるとのことである。

イ. 授業の準備や後始末等と物の操作

特別支援学級から普通学級の授業や、その他の活動に向かう際、また、逆に普通学級から特別支援学級に戻る際など、その前後始末や準備に時間がかかり、その開始に遅れてしまうこともみられている。

例えば、特別支援学級から、普通学級での音楽の授業に移動する際の準備の場面をみたが、そのための道具が入った手提げ袋を自分のロッカーから取り出し、手提げ袋の狭い隙間に筆箱を入れようとしてうまくいかず、非常に時間がかかっていた。

ただし、この時も時間はかかったが結局自力で準備を終えている。また、他にも、工作室で自分が使った椅子の後始末で、机上にあげてひっくり返す時、時間はかかっていたが、椅子のどこをどのように持って、どのように力を加えたらよいか、自力で工夫して後始末をするといったこともみられている。

また、授業中に必要になる教材や道具の出し入れについても、自力では時間がかかることがみられている。

なお、先の、筆箱と椅子の取り扱いの例では、どちらの場合もBさんは視覚を使っていない、ないしは使おうとしても上手に使えないようであり、基本的に触覚のみにたよって行動しており、こうした場合には特に時間がかかるのではないかとと思われる。

ウ. 各教科での状況

<音楽>（普通学級での状況）

音楽の教科書に掲載されている楽譜を用いて、リコーダーを演奏するという内容の授業場面をみた。

その際、児童たち各自の教科書は楽譜立てに立てられていたが、音楽担当教員が、前で教科書を用いながら説明をしている際、Bさんも拡大教科書を見てはいるが、どこについて説明しているかについては見つけられないようであった。そこで、そばについている特別支援学級担任が補助をして、本人がその個所を見るように促していた。またその内容の説明もしていた。

ただし、そのような補助を得ながらも、授業中、音楽担当教員の説明に対応して教科書の内容をよみとることもみられている。例えば、楽譜の中の音をのばさない小節とのばす小節の違いについて、のばさない小節の4分休符を見て、「これだ」と言ったり、同じメロディーの小節2つを見比べて、それが同じだと分かったりということがみられている。

また、音楽担当教員の口頭での指示や説明についても、特別支援学級担任の補助を得つ

つも、対応する行動をとることがみられている。例えば、音楽担当教員が、上のパートを演奏するか下のパートを演奏するか、皆に挙手で選択を求めると、自発的には挙手しないが、特別支援学級担任の補助を得て、自ら「上だ」と挙手をするのがみられている。

なお、この時間、音楽担当教員の説明を口頭で聞いて、自ら「きれい（なハーモニー）」と言うといった、それに対応した発言をすることもみられた。

また、皆でリコーダーで特定のメロディーを演奏することについては、Bさんも皆に合わせて同じ演奏をしていた。

<図画工作>（普通学級での状況）

靴下の中に新聞紙をちぎったものを入れて造形するという内容の授業場面をみた。

これについては、特別支援学級担任の補助は、図画工作担当教員による最初の説明に注意を向けさせたり説明しなおしたりすること、靴下の中に新聞紙を入れる仕方を最初に少し教える、途中でどこまでできたか確かめるといった程度で、他はBさんが1人で、完成までその作業を行っていた。また、新聞紙がうまく入らない場合に、少し新聞紙を小さくしてみる等、自力で作業を工夫するという行動もみられた。

なお、前に、物の操作において視覚を使用する場合と使用しない場合があると述べたが、この時の作業については、机の上に置かれた新聞紙をとってちぎる、靴下をとって口をあける、そこにちぎった新聞紙をつめるという一連の作業において視覚を上手に使用しているようにみえた。このように、椅子に座り机の上に置かれた物を操作する場合、視距離も短くとれて、見えている方の左目で、楽に物を見ることができ、かつ両手で比較的容易に物を操作できる際には、視覚を用いているのかもしれない。

また、この授業の際、他の児童が、自分が作ったものを特別支援学級担任に見せに来た時、Bさんが「見せて」と言って、それを見せてもらおう、触らせてもらおうという関わりあいがみられた。

なお、他の子どもたちの作品を見るという点では、Bさんには、廊下を移動中、教室の外に貼り出してあった他の子どもたちの書道の作品を、自ら見つけて見始めるという行動もみられている。

<算数>（特別支援学級での授業）

算数については下学年の2年生の教科書を使用している。

その教科書の中の、掛け算についての文章題を解くという内容の個別指導の場面をみた。

その際、Bさんは、特別支援学級担任が指示した文章題の部分を読み、答えを、その教科書のなかに書きこんでいたが、この場面での読み書きについては、よくできていた。

ただし、誤答をする問題があり、それについては、特別支援学級担任は、その解答を補助する文章をつくって見せて考えさせ、さらに、小立方体の積み木を用いて、問題に対応する操作をさせて正答を得させる工夫をしていた。なお、この場合、文章を読むこと、および、この場合の積み木を操作することについては、問題なくできていた。

④学習以外の場面について

ア．掃除や給食

Bさんは普通学級での掃除当番と給食当番をしている。これらの活動については、他の

児童たちによる手助けと、一部は特別支援学級担任の補助を得て行っている。

これについて、給食当番の場面をみたが、教室の前に給食の食器や鍋等が置かれていて、そこに当番が空のお盆を取って並び、1セットずつ作ってもらっては、そのお盆を、児童たちの机に運んで置いていくというやり方をしていた。

その際、Bさんが前に行くと、お盆を手渡してくれる児童がおり、また並んでいる列で、前に進むように手を引いて促す児童もいた。なお、給食がのったお盆を机に置くことについては、自力では、お盆がのっていない机を見つけられず、特別支援学級担任がその補助をしていた。なお、この場面では、視覚的に該当する机を探すことはできないようであった。

また、この時の給食で、その普通学級のグループで給食を食べている際に、泣き出した児童がいて、それに対して、Bさんが「どうしたの？」と尋ね、そばにいた教員から説明を受けることがみられた。これについて、Bさんは、そのことに注意を向け、かつ視覚的には、何が起きているのか、なぜ泣いているのか分からないので、尋ねていたものと思われる。

イ. 休み時間や遊び等

休み時間については、外に出て遊具等で遊ぶことは、あまりなく、建物の中で、特別支援学級に置いてある本を読んだり、特別支援学級の他の児童や教員とやり取りをして過ごすことが多いようである。

なお、特別支援学級内では、前述と同様、遊んでいる他の児童について、どういうことをしているのか視覚的には分からず、「何しているの？」と尋ねることもみられ、教員が説明すると、その子どもに接近することや、その子どもとやり取りすることもみられている。また、教員も交えて、他の児童とともにやり取りして過ごすこともみられている。

ウ. 他の保護者や児童の理解

Bさんが入学してから、Bさんの保護者が、他の保護者に対して、自作したシミュレーション眼鏡を用いて、どのようにBさんが見えているのかについて、体験を交えての理解を促したそうである。次いで、他の児童に対しても、同様にして理解を促したそうである。

⑤外部機関との連携

必要に応じて、視覚障害特別支援学校等、外部機関と連携をとっている。

例えば、Bさんの入学当初の視知覚学習に際して、視覚障害特別支援学校から、視知覚訓練の教材（フロスティック視知覚検査による）を借りて使用したとのことである。

また、Bさんには、入学当初、つま先立ちで歩くことが見られ、これについても、その専門の機関から指導を受けたとのことである。現在、Bさんに、つま先立ちで歩くことはみられない。

(3) 盲児と弱視児の2事例からの考察

①学習において時間がかかることの実態とそれへの対応

視覚を使えない、あるいは視覚活用が困難な視覚障害児が、学習活動をはじめとして何かの活動に取り組む際、晴眼の児童生徒と比べて時間がかかることは、起こり得ることである。

今回取り上げた事例からは、授業中の各課題について時間がかかることの他、授業の後始末と準備についても時間がかかる場面が記述されている。

このことについては、通常の学級での授業における視覚障害児の学習を保障するという点でも課題となることであり、どのように対応するかを検討する必要がある。

ア. 文字の読み書きについて

こうした、時間がかかることの内容としては、まず点字や通常の文字の読み書きが挙げられる。文字の読み書きは、学習上基本的に重要なものであり、その対応の1つとしては、視覚障害児においても、できるかぎりその技能に習熟して、効率よく学習が進められるようにすることが必要であろう。

ただし、通常の学級での授業においての文字の読み書きは、今回の事例をみたかぎりでも、単に読み書きができるのみではなく、授業の進行に合わせて、その担当教員の指示に対応して行わなければならないものであり、まず、①その指示を聞き取り理解すること、次いで、②教科書の該当箇所を探す、筆記具を用意する等、課題を開始するための準備をすることが必要である。

この2つのどちらについても、視覚障害児にとっては難しい場合がある。即ち、盲児にとっては、上記の①については基本的に聴覚のみに頼ってそうすることが必要であり、②については基本的に触覚のみに頼って行う必要があるからである。また、弱視児の場合も、低視力であればあるほど、盲児と同様の状況におかれていることになる。例えば、Bさんのように、数m離れた人や物はよく見えない場合は、①については盲児と同様な状況におかれていることになる。また②については、その際に視覚が活用できる場合でも、よく見えないために時間がかかったり、また、より低視力であればあるほど、よく見えない部分を触覚で補って行動する必要があるため時間がかかることになると言える。

こうしたことへの対応の1つとして挙げられるのは、A君やBさんの特別支援学級担任もそうしていたように、そばについている教員等が当該の視覚障害児に対して、その際の指示を教える、教科書の該当箇所を教える、筆記具の用意などを手伝う等、補助をすることであると言える。

また、他に考えられる手立てとしては、特別支援学級担任など当該児童等を支援する教員が、その際の授業の担当教員とあらかじめ打ち合わせをして、その時の授業の内容や流れを知り、以上のような観点から、あらかじめその概略だけでも、事前に、あるいは授業の進行に合わせて個々の活動や課題の直前に、当該児童等に伝えるということも考えられる。

通常の学級の授業担当教員と特別支援学級担任等が、視覚障害児が通常の学級で授業を受ける際、あらかじめ打ち合わせをすることは重要なことであると思われるが、以上のようなことを念頭に置いて打ち合わせをすることも必要ではないかと思われる。

イ. 物の操作について

文字の読み書きの他、今回の事例からは、授業において使用する道具や教材の取り扱いや出し入れ等、物の操作について時間がかかることもみられている。その具体例としては、A君の場合の定規やレーズライターの使い方、Bさんの場合の特に視覚活用が難しい場合の物の出し入れ等の操作である。

このことについても、視覚障害児が手指による物の操作に関する基本的技能に習熟する

ようにすることを、その対応として挙げることができるが、授業中のことであれば、先の文字の読み書きの場合と同様の方法等により、その進行に合わせての適切な対応も必要になると思われる。

②時間をかけて課題や活動をやり遂げること

①で、学習上、視覚障害児が個々の課題に取り組む際、時間がかかることの実際と、それへの対応について述べたが、時間がかかるということは、時間をかければできる場合もあるということである。

学習において、授業の進行に遅れないということを第1に考えれば、その場合は①で述べたような、教員が補助するといった対応をすることも必要になるが、次の課題や活動の開始に時間の余裕がある場合等、時間をかけられる場合は、文字の読み書きや物の操作およびそのための準備や後始末等、視覚障害児が、できる限り自力で個々の課題や活動をやり遂げるように配慮することも重要だと思われる。

③学習についての実際的な評価の必要性

今回の事例で、A君については点字の習熟度テスト、Bさんについては文字の読速度のテストが実施されていた。

このような特定の技能についてのテスト形式による評価も必要であるが、その技能が、実際の学習活動の中で、どのように、どの程度使われているかについて評価を行うことも重要であると思われる。

例えば文字についても、通常の学級の授業の中で、その進行に対応して、どのように、どの程度使用できているか等、実際の場面に即した評価も必要ではないかと思われる。点字教科書や拡大教科書のなかの点字や普通の文字を読むということについても、授業の進行に即して、読むべき該当の箇所を探すことができているか、また、その箇所を読んだ上で、その際の課題に対応して内容が読みとれているか等、実際的な評価が必要ではないかと思われる。また、学習の場面での、教材・教具や道具の取り扱い等、物の操作に関しても、同様に、授業の中での実際についての評価が必要ではないかと思われる。

また、Bさんの事例で記述したように、弱視児においては、授業等の実際の活動のなかで、視覚がどの程度、どのように使用されているか、視覚よりも触覚や聴覚等、他の感覚を使う必要のある場合もあるか等、視覚活用の程度と状況についての実際的な評価も必要ではないかと思われる。

④大勢の子どもたちから多様な刺激を受けること

小・中学校に視覚障害児が在籍することの意義の1つとして考えられることとして、他の大勢の子どもたちから多様な刺激を受けることを挙げることができる。これは、その保護者が、自らの子どもの就学にあたって期待することの1つとして挙げられるものでもある。

このことについて、A君の特別支援学級担任が通常の学級での図画工作の時間に、他の児童たちが作った多様な作品をA君に触らせていたように、またBさんが、他の児童の作品を自ら「見せて」と言ってみせてもらったように、他の子どもたちによる作品に触ったり見たりすることも、その刺激の一例とすることができる。

ただし、他の子どもたちから刺激を得るといっても、視覚障害児の場合、まず、他の子

どもたちがどこにいて何をしているかを自ら知ることが難しいことを考えると、A君の特別支援学級担任が、他の子どもたちのところへA君を連れて行って、その作品を触らせたような、教員等による補助や仲介も必要であると考ええる。

なお、Bさんが他の子どもの作品をみせてほしいと言いだしたのも、その子どもが自分のそばまで来て教員に作品を見てほしいと言ったからで、その子どもがBさんから離れたところに留まっていれば、数m先の状況を視覚的に把握することが困難なBさんが、そのような行動をとることはなかったのではないかと思われる。ただし、Bさんの場合、廊下を移動中に、教室の外に貼り出されていた他の子どもたちの書道作品を見つけるということも起こっており、弱視児においても、移動して接近するといった条件のもとでは、自力でそうした行動をとることも可能かもしれない。

また、A君の生活の授業で、学級の各自が学校祭で行ったことを絵日記風にまとめるといふ場面を取り上げたが、このようにして他の大勢の子どもたちがまとめた文字と絵による視覚的作品が、それぞれ口頭で発表されるなどして、盲児および弱視児にとっても知ることができる、あるいはより容易に知ることができる機会があれば、こうしたことも他の子どもたちからの多様な刺激を受ける機会と言えるだろう。一方、もし、それらの視覚的な作品が教室に掲示されるのみということであれば、盲児や弱視児には、その内容を自力で知することはできない、ないしは難しいと思われる。そのような場合は、やはり教員等が補助をして、その内容を盲児等に知らせるといった配慮が必要だと思われる。

⑤他の子どもたちの様子について説明すること

④で、視覚障害児が他の子どもから刺激を受けるといっても、まず、その子どもたちが、どこにいて何をしているかを知ることが難しいということを取り上げた。

このことは、人との関わり合いの前提が、だれがどこにいて何をしているかを知ることだと考えれば、視覚障害児と他の子どもたちとの友だち関係の進展という観点からも重要なことであると思われる。

Bさんが、給食中に泣き出した他の子どもについて「どうしたの？」と尋ね、説明を受けたように、また、遊んでいる他の子どもについて、何をしているかを尋ねて説明を受けたように、視覚障害児に対して、他の子どもたちがどこにいて何をしているか等、その様子について、必要に応じて教員等が説明することも重要なことではないかと思われる。

⑥他の子どもたちによる補助

今回の事例で、A君の掃除当番の場合のように、他の子どもたちが掃除用具の入っている場所をA君に教えてくれたり、Bさんの給食当番の場合のように、給食のお盆をBさんに渡してくれたり、手を引いて列を進ませてくれたりといった、他の子どもたちがA君やBさんの活動の補助をすることがみられている。

こうしたことは、今回の事例のように、小学2、3年生という低学年の子どもたちについても可能なことのようにある。

なお、こうしたことが起こるためには、まずは、当該の視覚障害児がその活動の場に行くことが必要であり、他の子どもたちの補助も、その行動に対応してなされるものと思われる。また、その場に行ったうえで、A君が掃除道具の場所はどこかと尋ねたように、さらに何かしらの行動をとることにより、他の子どもたちの対応がなされる場合もあると言える。

このように考えると、こうした例は、視覚障害児が他の子どもたちから補助を得る例であるとともに、視覚障害児の行動に対応して他の子どもたちの行動が起こっているという点で、視覚障害児と他の子どもたちとのやり取りの例であるとも言える。

給食や掃除等の、視覚障害児が他の子どもたちと共通の活動をする場合を、両者のやり取りの機会とも考えて、A君やBさんの特別支援学級担任がそうしていたように、教員等は基本的には補助をせず、当該の視覚障害児と他の子どもたちの行動に任せて、必要な部分のみ支援するといったやり方で、その進展を図っていくということも重要なことではないかと思われる。

⑦保護者や子どもたち等への理解・啓発

事例の記述の中で、A君が点字の読み書きをできることについて、他の子どもたちがすごいことだと思っているということを取り上げた。

それは、そのとおりであるが、弱視児が、低視力あるいは狭い視野で文字の読み書きをできるということも実は「すごいこと」だと言える。

盲児の点字の読み書きということについては、子どもたちでも、その様子をみれば、容易に、それがどういうことであるか分かるのではないかと思われるが、弱視児の文字の読み書きについては、それがどういうことか、なかなか理解しがたいのではないかとも思われる。

これについては、Bさんの保護者が行ったように、他の保護者をはじめ子どもたちにも、弱視のシミュレーション体験をしてもらうことは有効なことであると思われるが、文字の読み書きということ、さらには授業中での文字の読み書きということに焦点を絞ってその体験をしてもらうといった、特定の課題についてのシミュレーション体験も、その理解を促すうえで有効なことではないかと思われる。なお、A君の場合、他の子どもたちが、A君のことを知ろうとして目をつぶってみるという行動をとることがあるとも聞いている。もちろん、その場合、子どもたちが目をつぶった際、それが危険なことにつながらないように、十分に配慮する必要があるが、小学2年生でもそうすることによって、より実感をもってA君のことが理解できるのではないかと思われる。

さらに、⑥で、A君やBさんの活動を他の子どもたちが補助していることについて述べたが、子どもたちの視覚障害や視覚障害児の理解という場合、このような実際の行動等につながるような理解になっているかといった視点も大切ではないかと思われる。

また、子ども向けに、視覚障害児についての理解を促すことを目的とし、視覚障害児の学習の様子や生活の様子等、絵や写真も多く載せられている書籍もあり^{4) 7)}、このような書籍を、子どもたちの理解のために使用することも考えられる。ただし、その使用に当たっては、どのように使用するか、どのような場面で使用するか等、具体的な検討が必要と思われる。

なお、こうした保護者や子どもたちへの理解・啓発とともに、視覚障害児が通常の学級で学習やその他の活動を円滑に進めるうえでは、視覚障害児を受け入れる通常の学級の担任等、視覚障害および視覚障害教育についての専門的知識が少ないと思われる教員等に対して、その理解を図ることも必要であると考えられる。

これについては、実際に視覚障害児を受け入れている学校では、弱視特別支援学級担任や、視覚障害特別支援学校の支援担当者等が、必要に応じて、ないしは機会を設けて、理解を図ることが重要だと思われる。

また、教員等に対して、視覚障害および視覚障害教育についての理解を図ることを目的とした書籍もあり^{2) 3)}、こうした書籍で教員が自ら理解を得ることも考えられる。また、当研究所のこれまでの研究では、同様の趣旨のもとで視覚障害教育における算数についてのガイドブックが作成され、当研究所のWebページでも公開されている⁶⁾。

さらに、視覚障害および視覚障害教育についての理解を、通常の学級の教員を含めて、より多くの関係者に広く求めるためには、例えば海外ではその例もあるように¹⁾、まず基本的な事項に絞った内容のものがよいと思われるが、そのためのガイドブックがWeb上で公開されて、容易に入手できるようにすることも必要ではないかと思われる。

文献

- 1) Direction de l'enseignement scolaire (2004) Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (élèves malvoyants ou aveugles) (視覚障害児童生徒を受け入れる教員のためのガイド (盲児と弱視児について)).
http://media.education.gouv.fr/file/ASH/35/7/guide_eleves_deficients_visuels_116357.pdf.
- 2) 香川邦生 (編集), 千田耕基 (編集), 日本弱視教育研究会 (2009). 小・中学校における視力の弱い子どもの学習支援—通常の学級を担当される先生方のために. 教育出版.
- 3) 香川邦生, 猪平真理, 牟田口辰己, 大内進 (2005). 視覚障害教育に携わる方のために (三訂版). 慶應義塾大学出版会.
- 4) 茂木俊彦 (監修), 池谷尚剛 (編集), 稲沢潤子(文) (1998). 目の不自由な子どもたち (子どものためのバリアフリーブック—障害を知る本). 大月書店.
- 5) 大内進, 金子健, 田中良広, 千田耕基, 澤田真弓, 渡辺哲也, 伊藤嘉奈子 (2008). 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報告. 課題別研究成果報告書「盲学校等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」(pp. 1-45). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 6) 大内進 (2010) 視覚障害教育における算数指導の基本とポイント—特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究—. 専門研究B研究成果報告書「特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究」. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 7) 田中徹二 (監修), 灰崎武浩(文) (2005). 障害を知ろう!みんなちがって、みんないい〈4〉目の不自由な友だち. 金の星社.
- 8) 点字学習を支援する会 漢字学習支援グループ (2004). 視覚障害者の漢字学習(教育用漢字 小学2年). 日本点字図書館.

第5章 総合考察

はじめに

第2章と第3章において、全国の盲学校におけるセンター的機能にかかる支援システム、センター的機能の実施状況とそれに伴う小・中学校等に在籍する視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援の状況に関して実態調査により整理し、課題を明らかとした。また、第4章においては、通常の学級に在籍している視覚障害のある児童生徒の学習状況等に関して、訪問調査により明らかとした。

本章では、これらのについて総合考察を加えるとともに、課題として挙げられた事項についてその解決方策を提示することを試みる。

1. センター的機能にかかる校内支援体制について

第2章で述べたように各盲学校において地域支援のための専任者数をみると、約60%の学校では専任者を置いていない状況であった。また、専任者を置いていたとしても1名という割合が最も高かった。

専任担当者の配置については、通級指導教室を設置している場合においても同様の状況であり、専任者を配置している学校は僅かに1校に留まっている。

しかし、専任者を置いていない状況にあっても、兼任という形で担当者を複数配置し、地域支援を積極的に行っている状況が見て取れる。

また、予算措置については県費による割合が高く、多くの学校が何らかの形で出張等による外部支援に対する予算措置が講じられていた。

ところが、地域支援が充実すればするほど、それに伴う予算が十分ではなくなることになるが、これについても、各学校において管理職や事務担当者がやりくりをすることで、地域支援を続けている状況が伺えた。

このことは、各盲学校が人員の配置や予算措置が決して十分ではない状況にあっても、地域の視覚障害教育のセンターとしての機能を発揮するための自助努力をしており、役割を果たそうとする意識が高い結果と言える。

人員配置や予算措置については、第3章のセンター的機能の充実に向けての課題としても挙げられている事項であり、抜本的な解決方策を講ずる必要があると考える。

2. センター的機能にかかる全般的な取組について

第2章では、各盲学校におけるセンター的機能の全般的な実施状況が述べられたが、視覚障害以外の障害種への対応、小・中学校等の要請に応じた研修会の実施、担当教師への支援等、様々な形で積極的に支援を行っている状況が伺えた。

ここで考慮しなければならないことは、担当教師等への支援を含めて、視覚障害のある児童生徒等への対応と、発達障害等、他の障害のある児童生徒等への支援の在り方を区別して考えることが必要であるということである。

例えば、通常の学級に在籍している書字・読字障害などの学習障害のある児童生徒等への直接支援には、限界があることを視野に入れて考える必要があるということである。

どのようなことかと言えば、単純計算では小・中学校を対象とした場合だけでも、1校の特別支援学校が受け持たなければならない小・中学校数は約33校にもなるからである。それらの小・中学校1校に少なく見積もって10人の支援の必要な発達障害のある児童生徒が在籍しているとすれば、1校の特別支援学校で330人もの児童生徒に対応しなければならないからである。

それとは反対に県下の小・中学校等に在籍している児童生徒等の人数は1万人に2,3人という程度であることから、たとえ遠隔地であったとしても、基本的には直接支援を行う必要があり、それを念頭に置いた支援体制を敷くべきであると考ええる。

3. 弱視特別支援学級等への支援と視覚障害のある児童生徒数の把握について

第1章で述べたように、この度の実態調査の目的の一つは通常の学級及び弱視特別支援学級に在籍している視覚障害のある児童生徒等への支援の状況を把握することであった。ある程度は支援を行っている状況が伺えたが、実際の支援状況を考えた場合、先方（弱視特別支援学級の担当者、又は保護者）からの依頼があって実施している場合がほとんどではないかと推察される。

基本的にはそのような対応で差し支えないと考えるが、一步踏み込んで考えた場合、果たして依頼がなければ、課題を抱えていないと言えるかという疑問が残る。

当研究所における教育相談の状況を見ると、弱視に限らず特別支援学級担当者の問題意識の違いによって、適切な指導が行われているか否かが大きく異なっている。

各盲学校が管轄地域（県下）の視覚障害教育のセンターとしての機能を果たそうとするならば、まず、管轄地域（県下）の小・中学校等に在籍する視覚障害のある児童生徒数を把握すること、そして、それらの児童生徒等が適切な指導を受けているか、学校生活を送るにあたって支障となる事柄はないのか等について、その実態を把握しておくことが必要なのではないだろうか。

第3章で示したように、小・中学校段階の児童生徒への支援については全体の約60%が小学校の通常の学級に在籍している児童へのものであった。一方、小学校弱視特別支援学級については約52%、中学校弱視特別支援学級については約36%であった。この数字をどのように判断するかは議論の分かれるところかもしれないが、今後は、通常の学級、弱視特別支援学級の別に関わらず、より積極的に小・中学校等の視覚障害のある児童生徒等への支援を行っていくことを期待したい。

4. 地域支援に関わる各校の特徴的な取組について

各盲学校の地域支援に関わる特徴的な取組については、はっきりとした傾向が表れた結果となった。「巡回指導」と「他校と連携して相談活動」の2項目が、それぞれ78%、64%の割合で選択された。この結果から、各盲学校が積極的に巡回指導を中心とした相談活動を実施していることが分かる。視点を変えれば、他の取組はあまり実施されていない

とも言える。今後、センター的機能を十分に発揮していくためには「支援センターの設置」や「サテライト教室等の設置」についても充実させていくことが望まれる。特に、多くの盲学校が県下に1校しか設置されていない現状と、盲学校から遠隔地に点在している視覚障害のある児童生徒等への支援を充実させるためには、何らかの形のサテライト教室のようなリソースを活用することが必要ではないだろうか。このことについては、盲学校単独で実施するというよりは、行政側の積極的な対応が望まれるところである。

また、今後のインクルーシブ教育の進展と盲学校の果たすべき役割を考慮すると、現行の交流および共同学習を一步進めて、副籍や支援籍といった柔軟な学習環境を提供することが必要であると考ええる。

5. センター的機能の充実に向けての課題について

センター的機能の充実に向けての課題についてはも、多くの盲学校で共通の課題が挙げられた。これらの課題は、各盲学校が創意工夫をこらすことで解決が可能な課題と、国や都道府県の教育行政レベルで対応を講ずることで解決が図られる課題とが混在している。

校内体制については、センター的機能や地域支援に関する全教職員の共通理解が不可欠であり、専任者や一部の教職員が直接的に関わっている状況であっても、全員が盲学校が果たすべき役割の一つとしてセンター的機能の発揮が含まれていることを再認識する必要があるかもしれない。

また、自校の創意工夫で解決することができる課題については、創意工夫を行いながら積極的に地域支援を行っている盲学校の実践を、他校が共有して実践に生かすことも有意義であると考ええる。

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指導・支援について

第4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への指導・支援の状況について、訪問調査により実態を明らかとした。これを見ると、実查の指導場面では様々な課題があることが、あらためて浮き彫りとなった。

一人一人の児童生徒の視覚障害の状態や特性が異なっていることや、教科の違いによって求められる指導の専門性も異なってくることから、一人一人に応じた支援内容を求められているということである。

これらのことを踏まえると、今後は、言わば「支援の質」や指導・支援による「成果」を適切に評価していくことが求められると考える。

今後、各盲学校が地域のセンターとしての存在価値を高めていくためには、これのことを踏まえた一層の充実を図っていくことが必要であるのではないだろうか。

卷 末 資 料

平成22年12月 6日

視覚障害者を教育する特別支援学校長 様

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
理事長 小 田 豊
(公印省略)

平成22年度専門研究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」にかかる実態調査について
(依頼)

拝啓 時下益々ご清祥のこととお喜び申し上げます。

また、平素より視覚障害のある児童生徒等に対する教育並びに研究につきましては格段のご理解とご協力を賜り、感謝申し上げます。

さて、本研究所視覚障害教育研究班では、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」(平成22年度)に取り組んでいるところでございますが、この研究の一環といたしまして、視覚障害者を教育する特別支援学校(盲学校)における、いわゆるセンター的機能の状況につきまして実態調査をさせていただくこととなりました。本研究ではこの調査結果を踏まえ、今後、盲学校が地域の特別支援教育のセンターとしての役割をどのように果たしていくべきかについての基礎資料としたいと考えております。

つきましては、同封の「回答要領」をご参照いただき、別紙の調査用紙にご記入の上、返信用封筒に入れてご返送いただきますよう宜しくお願いいたします。

ご回答に際しましては、貴校における地域支援等の全般的な状況等について把握しておられる先生にご記入をお願いいたします。

なお、ご回答いただきました学校情報等は部外秘とし公表いたしませんので、この調査の趣旨をご理解いただき、ご協力を賜りますよう宜しくお願い申し上げます。

学期末等でご多用中のところ誠に恐縮ですが、調査用紙は同封いたしました返信用封筒にて平成22年12月20日(月)までにご返送下さいますようお願いいたします。

【本件の問い合わせ先】

田 中 良 広 (教育相談部)
電 話 046-839-6852 (直通)
Eメール yoshihiro@nise.go.jp

澤 田 真 弓 (教育支援部)
電 話 046-839-6854 (直通)
Eメール sawada@nise.go.jp

本調査の回答要領

1 本調査実施の背景と調査目的

障害者の権利に関する条約の批准に関わり、現在、内閣府を中心として障害者制度改革推進会議における議論が行われるなど、障害者の生活の充実に向けた取り組みへの機運が高まってきております。

障害のある児童生徒等の教育につきましても、我が国の国情に応じたインクルーシブ教育をどのように進めていくべきかが上記の会議等において議論の対象となっております。

このようなことから、今後は、地域の小中学校等の通常の学級等において学ぶ子どもたちが一層増えていくことが予想されます。

このような状況の中で、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）が、そのセンター的機能を効果的に発揮して、地域の視覚に障害のある児童生徒等に対する適切な支援を行うことによって、その存在意義をこれまで以上に高めていくことが肝要であると考えております。

これらのことを踏まえ、本調査では各視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）におけるセンター的機能の一環として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どのように行っているかの状況を把握することを主な目的としています。

2 調査用紙の構成と調査内容

本調査票は、A 4 横置き用の紙 4 枚から構成されております。

調査項目は以下の構成になっております。

○学校名・回答記入者の職名・担当部署等・氏名

- I 地域支援に係る県、市町村等の事業に関する項目
- II 地域支援に係る予算措置に関する項目
- III 貴校における弱視通級指導教室の設置に関する項目
- IV 支援対象者の障害の種別に関する項目
- V 視覚障害のある児童生徒数等の把握に関する項目
- VI センター的機能に関する特徴的な取り組みに関する項目
- VII センター的機能の充実に向けての課題についての項目

3 調査票に記入をしていただく方

本調査票にご回答を頂くのは、地域支援担当部署の責任者、あるいは地域支援に関する取り組みの全体を把握されている方を想定しています。

4 回答に当たってご留意をいただくこと

<全般的事項>

- (1) この調査の対象となるセンター的機能としての取り組みは、貴校が平成 21 年度に行った地域支援に関する実践についてです。
- (2) この調査票において用いているセンター的機能の一環として行う「地域支援」とは、

文部科学省が例示している 6 つの内容（①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能）のうち、特に、**③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、①小・中学校等の教員への支援機能**を指しています。

- (3) 本調査において尋ねている「支援対象者」とは、指導や相談を受けている**児童生徒等**及びそれらの子どもたちの指導に携わっている**関係者や保護者等**を指しています。
- (4) 調査項目で「人数」と「延べ回数」を問う項目について、人数や実施回数を把握していない場合は記入していただく必要はありません。しかし、その場合であっても、実施しているか否かを集約する必要がありますので、**該当する数字には○を付けて下さい。**

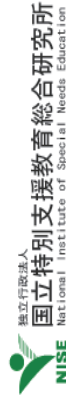
＜各質問に関する事項＞

- (1) 「Ⅰ 地域支援に係る事業」に関し、通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒等への支援等、事業対象として明らかに視覚障害のある児童生徒等が含まれていないと判断される事業については、記入していただく必要はありません。
- (2) 「Ⅱ 通級指導教室の設置」に関し、ここで言う「設置している」とは、都道府県等教育委員会に**届け出を行っている場合**を指しています。
- (3) 「Ⅳの 3.」の支援対象の属性に関し、県下、あるいは校区に弱視特別支援学級が設置されていない場合、あるいは通級による指導（弱視）が実施されていない場合は、該当項目に**横線を引いて字消し**をしてください。
- (4) 「Ⅳの 4.」の支援内容に関し、一人の対象児童生徒等に対する支援内容が複数の項目に渡っている場合（例えば、「視覚補助具の使用訓練」と「教科の指導」など）は、重点を置いている項目を**1 つに絞り**、人数、延べ回数を記入してください。（人数、延べ回数の重複がないように記入をお願いいたします。）
- (5) 「Ⅴの② 視覚障害のある児童生徒数の把握」に関して、把握している範囲を「県下」（県下に 1 校しか盲学校が設置されていない場合）か「校区」（県下に複数の盲学校が設置されていて、支援の地域割り等を行っている場合）のいずれかに○をして、児童生徒数を把握した年度をご記入下さい。
- (6) 「Ⅵの⑤」の内容は、小中学校等に在籍していて特別支援学校（盲学校）で指導を受けている場合と、特別支援学校（盲学校）に在籍していて小中学校等で指導を受けている場合を想定しています。この場合、従前から行われている「交流及び共同学習」とは区別された取り組みと解釈して下さい。

5 その他

- (1) 今回の調査結果に関しましては全体集計を行い個々の学校名が特定されるようなことはございませんので、この調査の趣旨をご理解いただき、ご協力をいただきますようお願いいたします。
- (2) 年末、学期末の大変ご多忙な時期ではございますが、**12月20日（月）**までに、同封いたしました返信用封筒にて、ご返送していただきますよう、宜しくをお願いいたします。

特別支援学校（視覚障害）におけるセンターの機能の充実に関する調査



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」(研究代表者 田中良広)

ご回答いただく方は、校長が指名する教職員で、本調査に関わる学校全体の状況を把握する立場にある方を想定しています。

この調査のデータは、全体的な状況を把握するために使用します。個々のデータをその学校や設置者が分かるような形で公表することはありません。

学 校 名		氏名
回答者の 職名・担当・氏名	職名	担当部署等

【調査票の返送及び問い合わせ先】

*この調査票を同封の返信用封筒にてお送りください。

*問い合わせ先

〒239-8585 横須賀市野比5-1-1 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
教育相談部 総括研究員 田中 良広 Tel. 046-839-6852 e-mail yoshihiro@nise.go.jp
教育支援部 総括研究員 澤田 真弓 Tel. 046-839-6854 e-mail sawada@nise.go.jp

//// 12月20日(月)までに回答をご返送ください。 ////

I 地域支援に係る事業について

地域支援に係る事業についてお尋ねします。当てはまるもの1つを○で囲んで下さい。

○視覚障害のある児童生徒等に対する地域支援に係る事業が 1 ある 2 ない

事業がある場合その主体と名称を記述してください。(例 ○○県 教育相談地域支援事業)

[主体及び事業名:]

II 地域支援に伴う予算措置について

地域支援に伴う予算措置についてお尋ねします。当てはまるもの1つを○で囲んで下さい。

○地域支援に伴う予算措置が 1 ある 2 ない

・予算措置がある場合、その出所はどこですか。該当する数字の全てを○で囲んで下さい。

1 国費	2 県費	3 市町村費	4 先方負担	5 学校独自
・学校独自の場合、その出所はどこですか。				
1 同窓会費 2 寄付金 3 PTA関係費 4 その他 []				
6 その他 []				

Ⅲ 通級指導教室の設置について

地域の視覚障害のある児童生徒のための通級指導教室の有無についてお尋ねします。

○弱視通級指導教室を

- ・通級指導教室を設置している場合は、以下の項目にお応え下さい。

① 加配教員がある場合はその人数を記入して下さい。

② 担当教員の人数を記入して下さい。

③ 児童生徒数とおおその延べ指導時間を記入して下さい。(通級指導・巡回指導含む)

・そのうち、巡回指導を行っている場合の人数とおおよその延べ指導時間を記入して下さい。

IV 支援を行っている障害種について

視覚障害のある児童生徒等への支援と視覚障害以外の障害のある児童生徒等への支援についてお尋ねします。

1. 平成21年度に地域支援を行った障害種について該当する数字の全てを○で囲み、その実施人数と延べ実施回数を記入して下さい。

1	視覚障害	人	回
2	聴覚障害	人	回
3	肢体不自由	人	回
4	病弱	人	回
5	知的障害(重度の広汎性発達障害を含む)	人	回
6	発達障害(学習障害、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症等)	人	回
7	重複障害(視覚障害＋他障害)	人	回
8	その他 []	人	回

2. 上記Ⅳの1. でお答えいただいた「1 視覚障害」について、その年齢段階について該当する数字を○で囲み、その人数 延べ回数を記入して下さい。

1 乳幼児		人	回
2 幼稚園児(保育所を含む)		人	回
3 小学生		人	回
4 中学生		人	回
5 高校生		人	回
6 大学生		人	回
7 成人		人	回

3. 上記Ⅳの2. の「3 小学生」と「4 中学生」について、それぞれの属性について該当する数字全てを○で囲み、人数、延べ回数を記入して下さい。			
1	小学校弱視特別支援学級に在籍している児童		人
2	通級による指導(弱視)を受けている児童		人
3	通級による指導(弱視)を受けていない通常の学級の児童		人
4	中学校弱視特別支援学級に在籍している生徒		人
5	通級による指導(弱視)を受けている生徒		人
6	通級による指導(弱視)を受けていない通常の学級の生徒		人
4. 上記Ⅳの2. でお答えいただいた支援対象者について、その支援内容について該当する数字全てを○で囲み、人数、延べ回数を記入して下さい。			
1	乳幼児段階における発達支援		人
2	日常生活技能の指導(トイレトレーニング、衣服の着脱、食事の指導等)		人
3	点字の初期指導(点の位置関係等の概念形成や行たどり等の触運動を含む)		人
4	歩行指導(触地図・白杖等)		人
5	触察指導、点字触読(書式、読速度等)の指導		人
6	視覚補助具の使用訓練		人
7	道具の使用指導(はさみ、コンパス、定規など)		人
8	教科の指導		人
9	就学・進路相談		人
10	拡大教科書に関する情報提供		人
11	視覚障害教育に関わる教材・教具に関する情報提供		人
12	日常生活用具、補装具等に関する情報提供		人
13	その他の情報提供 []		人
14	その他 []		人

V 都道府県内(センター的機能を発揮する管轄地域内)の視覚障害のある児童生徒数等の把握について

都道府県内(センター的機能を発揮する管轄内)の視覚障害のある児童生徒数等の把握の状況と、その方法についてお尋ねします。

1 都道府県内(センター的機能を発揮する管轄地域内)の視覚障害のある児童生徒数を 1 把握している 2 把握していない

① 把握している場合は、視覚障害児童生徒数を把握する方法(手続き)を具体的に記述して下さい。

② 把握している児童生徒数及び、把握した年度を記入して下さい。

(県内 校区内) 人 年度把握

2 把握していない場合、把握を困難にしている要因について記述して下さい。

VI 適切な指導支援を行うための特徴的な取り組みについて

センター的機能を発揮し、適切な指導支援を行うための特徴的な取り組みについてお尋ねします。

次のような取り組みを行っている場合は、当てはまる数字の全てを○で囲んで下さい。また、その他についてはその内容を具体的に記述して下さい。

① 巡回指導を行っている。(児童生徒に対する直接指導、担当者に対する助言等)

② 他の障害種の特別支援学校と連携をとり、巡回指導や相談活動を行っている。

③ 支援センターを開設して、センター機能の充実を図っている。

④ サテライト教室等の特別な場を設けている。(その教室の名称:)

⑤ 副籍や支援籍等の制度を設け、柔軟に指導支援を行うことができるような体制をとっている。

⑥ その他(特徴的な活動、あるいは工夫している点などを具体的に記入下さい。)

VII センター的機能の充実に向けての課題について

貴校のセンター的機能の充実に向けて、今何が課題となっているのかお尋ねします。

センター的機能の充実に向けて、自校の課題を記述して下さい。

ご協力ありがとうございました。

執筆者一覧

はじめに 田中良広（教育相談部・総括研究員・研究代表者）

第1章 研究の概要

田中良広（教育相談部・総括研究員）

第2章 特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査結果から —視覚障害教育を専門とする特別支援学校の地域への支援の仕組みと機能について—

澤田真弓（教育支援部・総括研究員）

第3章 盲学校におけるセンター的機能に関する実態調査

田中良広（教育相談部・総括研究員）

第4章 通常の学校に在籍する視覚障害児童生徒の実態について —事例報告と観点の整理—

金子 健（企画部・主任研究員）

第5章 総合考察

田中良広（教育相談部・総括研究員）

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

平成 22 年度

研究成果報告書

研究代表者 田中 良広

平成 23 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>