

Ⅱ. 全国調査の結果概要

1. 目的

「Ⅰ 研究の概要」で述べたように、特別支援学校（視覚障害）在籍の重複障害幼児児童生徒の指導においては、併せ有する知的障害や肢体不自由等への対応と共に、視覚障害への対応として、視覚活用や触覚活用を図ることが重要であり、それらについての十分な実態把握も必要であると考えられる。

また、個別の指導計画の作成と活用においても、十分な実態把握に基づく、指導目標、指導内容、指導方法の設定が必要であると考えられる。

そこで、本調査では、特別支援学校（視覚障害）在籍の重複障害幼児児童生徒の全国的な実態について、幼児児童生徒の実態（併せ有する障害の状況、視力の状況、教育課程等）と共に、特に、次のことを明らかにすることを目的とした。

○幼児児童生徒についての実態把握に関する状況と課題

実施主体・体制、専門家の関与、実施方法、体制上・実施上の課題等

○個別の指導計画作成の状況と作成・活用上の課題

作成主体・体制、専門家の関与、作成方法、作成・活用上の課題等

なお、本調査の結果の、より詳細な内容については、平成 30 年 9 月に、「特別支援学校（視覚障害）における重複障害幼児児童生徒に関する実態調査 調査報告書」として公表されている（国立特別支援教育総合研究所，2018）。

2. 方法

全国盲学校長会に所属する特別支援学校（視覚障害）67 校に対して郵送による質問紙調査を実施した。幼稚部、小学部、中学部、高等部本科普通科について、それぞれ重複障害学級に在籍する視覚障害を伴う重複障害幼児児童生徒を調査対象とした。

調査項目の選定にあたっては、過去の関連調査（柿澤，2016；国立特殊教育総合研究所，2004；国立特別支援教育総合研究所，2010）、視覚障害教育や個別の指導計画に関連する成書（香川・猪平・大内・牟田口，2016；大河原他，1999；香川，2015）等を参考とし、研究協力機関、研究協力者への意見聴取を踏まえて作成した。

調査期間は、平成 29 年 11 月から平成 30 年 1 月までであった。

3. 結果

(1) 回収状況

回収数は、調査対象校 67 校の内 64 校から回答が得られ、回収率は 95.5%であった。次項以降に示す調査結果では、設問ごとに有効回答数を示す。

(2) 視覚障害を伴う重複障害幼児児童生徒の実態

1) 単一障害学級と重複障害学級の在籍幼児児童生徒数

単一障害学級の在籍幼児児童生徒数と、重複障害学級在籍幼児児童生徒数について回答を求めた。幼稚部については、重複障害学級がある場合のみ回答を求めた。図 2-1 に結果を示す。重複障害学級の在籍率は、幼稚部で 35.9%、小学部、中学部、高等部本科普通科で 40%~50%程度であった。

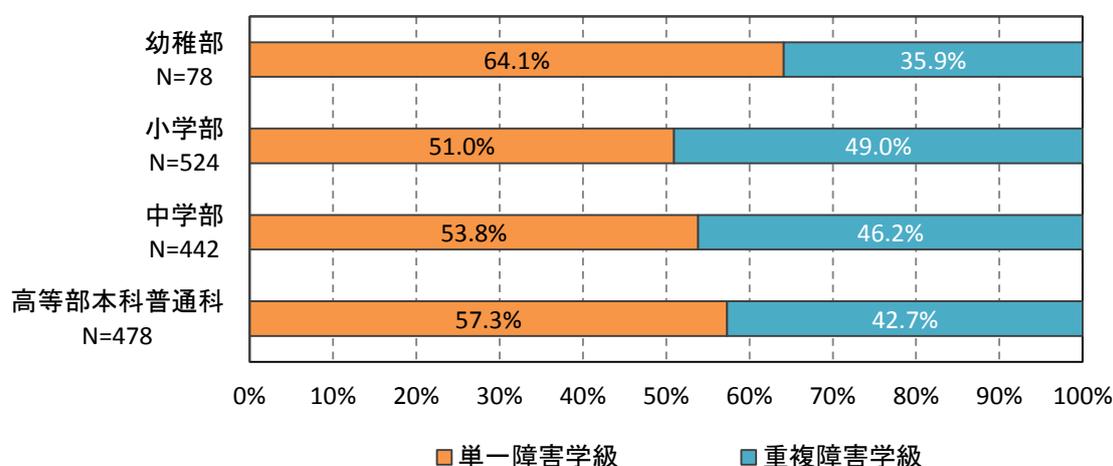


図 2-1 単一障害学級及び重複障害学級の在籍状況

2) 重複障害学級在籍幼児児童生徒の併せ有する障害の状況

重複障害学級在籍幼児児童生徒が併せ有する障害の状況について、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の各障害の各組合せについて回答を求めた。そのうち、自閉症、LD、ADHD のある人数の記入も求めたが、これら 3 障害（自閉症、LD、ADHD）のうち複数の障害が該当する場合は、最も特徴的とされる 1 つを選択して人数の記入を求めた。ここでは、各障害の程度は聞いていない。また、その障害があるかどうかの判断は、医師の診断や専門家の判断だけでなく、教員の観察によりその可能性があると思われる場合も含めるものとした。

その結果、図 2-2 のように、視覚、聴覚、知的、肢体不自由、病弱の各障害の各組合せについては、割合が高い順で、「視覚障害と知的障害を併せ有する場合」が 63.2% で 6 割を超え、次いで、「視覚障害と知的障害・肢体不自由の場合」が 23.4% で 2 割程度であった。以降は、「視覚障害と聴覚障害・知的障害」が 3.0%、「視覚障害と知的障害・病弱」が 2.6% と続いた。

また、図2-3のように、視覚障害に伴う障害として、障害の組み合わせによらず、伴う障害の割合は、割合が高い順に「知的障害を伴う場合」が96.2%で9割を超え、次いで「肢体不自由を伴う場合」が29.3%、「自閉症を伴う場合」が15.9%であった。また、「病弱を伴う場合」が6.6%、「聴覚障害を伴う場合」が6.2%、「ADHDを伴う場合」が2.3%であった。

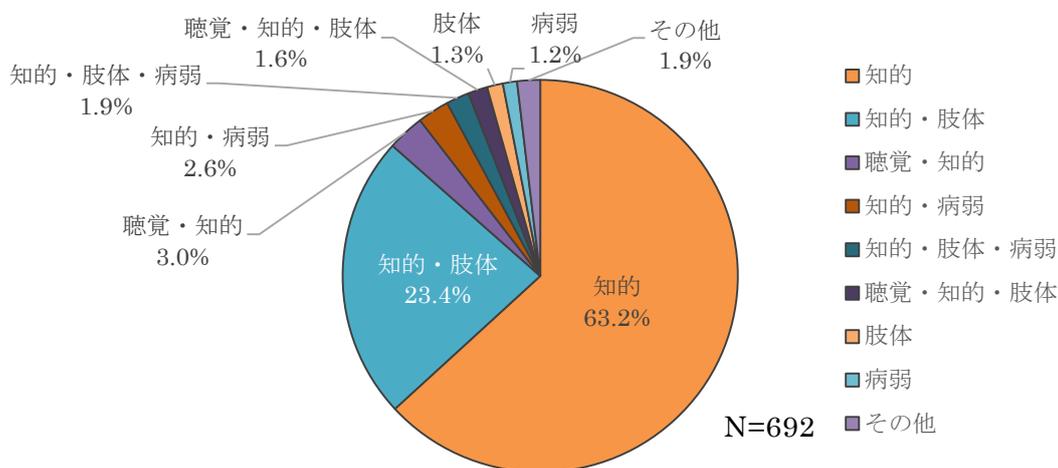


図2-2 視覚障害と他に併せ有する障害の割合

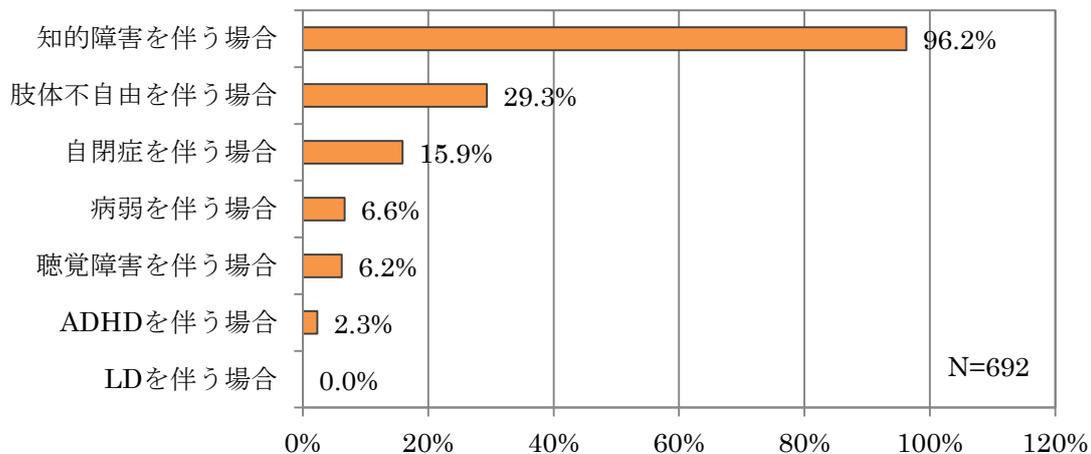


図2-3 各障害を伴う場合の割合

3) 重複障害学級在籍幼児児童生徒の教育課程

重複障害学級在籍幼児児童生徒の教育課程の実施状況について、小学部、中学部、高等部本科普通科の別で該当する類型を聞いた。その結果、全ての学部で「特別支援学校（知的障害）代替の教育課程」を実施している割合が最も高く、5割から6割弱（小学部、中学部、高等部本科普通科で、それぞれ、58.1%、56.3%、51.0%）であったが、次いで「自立活動を主とした教育課程」の割合が高く、いずれの学部においても3割以上はあった（それぞれ、31.4%、33.0%、35.2%）。

さらに、教育課程の編成においてマニュアルや手引書等の使用状況を聞いた。その結果、「使用していない」割合が 40.6%と最も高く、次いで「教育委員会等が作成したものを使用している」(37.5%)、「学校作成のものを使用している」(20.3%)と続いた。

4) 視力の状況

重複障害学級在籍幼児児童生徒の視力の状況について、表 2-1 に結果を示す。視覚が全く使用できず、視覚の活用と触覚と活用では触覚の活用となる「0 (光覚もない場合)」の割合が 30.6%であった。また、視覚が全く使用できないわけではないが、触覚の活用が重要となる視力として手動弁以下(「手動弁」、「光覚」、「0 (光覚もない場合)」の合計)の割合をみると、54.5%であった。また、視力が「不明」の割合が 7.4%であった。

表 2-1 視力の状況 (n = 679)

視力	割合 (%)	人数 (人)
0 (光覚もない場合)	30.6	208
光覚	19.9	135
手動弁	4.0	27
指数弁	0.4	3
0.01 以上 0.02 未満	3.1	21
0.02 以上 0.04 未満	5.3	36
0.04 以上 0.1 未満	12.5	85
0.1 以上 0.3 未満	10.2	69
0.3 以上	6.6	45
不明	7.4	50

(3) 視覚障害を伴う重複障害幼児児童生徒の実態把握

1) 実態把握で中心となる者

実態把握を中心となって行っている者を聞いた結果、「担任がほとんど一人で実施している」割合が 34.5%で最も高く、次いで「担任が自立活動担当教員以外の教員と協力して実施している」割合が 23.6%、「担任と自立活動担当教員が協力して実施している」割合が 18.2%、「その他」が 23.6%であった。

2) 実態把握の方法や諸検査等

実態把握の方法について回答を求めた結果を表 2-2 に示す。「保護者からの聞き取りをする」と、「前担任からの情報を収集する」は共に 100%であった。次に割合の高

かった方法は、「行動観察を行う」（98.4%）であり、「主治医などから医療情報を収集する」（71.9%）、「諸検査を活用している（視力検査を除く）」（62.5%）と続いた。

また、「チェックリストを使用する（視機能、手指運動、歩行等）」は、45.3%と半分以下であり、「他機関に検査等を依頼する」も 12.5%で、割合は低かった。

「諸検査を活用している（視力検査を除く）」と回答した学校に対して、その諸検査の種類を複数回答可で尋ねた。その結果、「発達検査」が 95.0%で最も割合は高く、次いで「知能検査」が 60.0%、「聴力検査」が 17.5%であった。

また、「チェックリストを使用している」と回答した学校に対して、どのような内容のチェックリストを使用しているか複数回答可で尋ねた。その結果を表 2-3 に示す。「歩行」が 69.0%、「運動発達」が 58.6%、「手指の機能」、「日常生活動作」が 55.2%、「言語・コミュニケーション」が 51.7%で 5 割を超えていた。「視機能（視力の他、視野、色覚等を含むとともに視覚の活用状況も含む）」は 48.3%、「認知発達」は 44.8%、「触覚活用」は 37.9%であった。「聴覚活用」は 10.3%と低かった。特別支援学校（視覚障害）全体（ $n = 64$ ）を母数として割合を算出すると割合は更に低くなり、使用している割合が一番高い「歩行」で 31.3%、「視機能」では 21.9%、「触覚活用」では 17.2%、「聴覚活用」では 4.7%等であった。

表 2-2 実態把握の方法（複数回答可）（ $n = 64$ ）

実態把握の方法	割合 (%)	校数 (校)
保護者からの聞き取りをする	100.0	64
前担任からの情報を収集する	100.0	64
行動観察を行う	98.4	63
主治医などから医療情報を収集する	71.9	46
諸検査を活用している（視力検査を除く）	62.5	40
チェックリストを使用する（視機能、手指運動、歩行等）	45.3	29
他機関に検査等を依頼する	12.5	8
その他	3.1	2

表 2-3 使用しているチェックリストの内容（複数回答可）（ $n = 29$ ）

チェックリストの内容	割合（%）	校数（校）
歩行	69.0	20
運動発達	58.6	17
手指の機能	55.2	16
日常生活動作	55.2	16
言語・コミュニケーション	51.7	15
視機能（視力の他、視野、色覚等を含むとともに 視覚の活用状況も含む）	48.3	14
認知発達	44.8	13
触覚活用	37.9	11
その他	13.8	4
聴覚活用	10.3	3

3) 情報や意見を取り入れる相手

実態把握において情報や意見を取り入れている相手を複数回答可で聞いた。その結果、「前担任」と「保護者」の割合はそれぞれ 96.9%、95.3%と高く、次いで「養護教諭」（65.6%）、「寄宿舍指導員」（62.5%）、「自立活動担当教員以外で専門的な知識や技能を有する教員」（60.9%）が 60%を超えて比較的高かった。外部専門家に関して、「医師・看護師」は 51.6%、「理学療法士」は 48.4%、「作業療法士」は 39.1%、「言語聴覚士」は 35.9%、「視能訓練士」は 34.4%であった。「視覚障害以外の障害種の他校（他部門）の特別支援学校教員」の割合は比較的低く、20.3%であった。

4) 視力検査（測定）

視力検査（測定）の実施者について、複数選択可で回答を求めた。その結果、「養護教諭」が 75.0%で最も高く、次が「視機能評価に詳しい教員」（40.6%）、「担任」（34.4%）、「自立活動担当教員」（7.8%）であった。なお、「その他」は 25.0%であった。

また、視力検査の方法を複数選択可で聞いた結果、「ランドルト環視標による検査」が 76.6%、「行動観察」が 62.5%であり、「Teller acuity card (TAC) 使用」、「絵視標の使用」、「暗室での光覚等測定」は 5 割程度で、それぞれ 51.6%、50.0%、48.4%であった。「物の大きさと視距離からの視力の推定」は 18.8%であり、割合が低かった。

さらに、視力検査（測定）について、外部専門家へ検査（測定）を依頼したり、指導・助言を受けたりしているか、回答を求めたところ、「はい」と回答した割合は 50.8%、「いいえ」は 49.2%であった（ $n = 63$ ）。「ある」と回答した学校（ $n = 32$ ）に対して、

視力検査に関わっている者を聞いたところ、「視能訓練士」が 71.9%、「眼科医」が 56.3%であった。また、「大学等の研究者」は 3.1%であった。

5) 実態把握に関する課題

①体制や整備面等での課題

実態把握における校内の体制や検査等の整備面等での課題として 12 の項目を挙げ、各項目について 4 件法（1：たいへんそう思う、2：そう思う、3：あまりそう思わない、4：そう思わない）で回答を求めた。各項目について、「たいへんそう思う」あるいは「そう思う」と回答した割合を表 2-4 に示す。その割合が高いものとして、割合が 40%以上のものをみると、「重複障害幼児児童生徒のための適切な検査方法がない」(54.2%)、「適切な参考書籍やガイドブック等がない」(44.1%)、「実態把握に関する十分な研修の機会がない」(42.4%) が高い割合であった。

表 2-4 実態把握における体制や整備面等での課題（複数回答可）（ $n = 59$ ）
（「たいへんそう思う」あるいは「そう思う」と回答した割合）

項目	割合 (%)	校数 (校)
重複障害幼児児童生徒のための適切な検査方法がない	54.2	32
実態把握に関する適切な参考書籍やガイドブック等がない	44.1	26
実態把握に関する十分な研修の機会がない	42.4	25
幼児児童生徒の実態把握について、複数の教員で十分に検討する時間がない	35.6	21
実態把握の結果を教材・教具の作成や活用に結びつけることが難しい	25.4	15
校内に視機能評価等の実態把握の方法に詳しい者がいない	23.7	14
実態把握の結果を指導目標や指導内容に結び付けることが難しい	23.7	14
外部専門家から十分な助言・指導を受けることができない	22.0	13
実態把握に必要な検査用具等が整備されていない	20.3	12
実態把握の結果を教員間で共通理解することが難しい	20.3	12
実態把握の結果を保護者と共通理解することが難しい	20.3	12
保護者から十分な情報を得ることができない	10.2	6

②内容や実施面等での課題

実態把握の内容や実施面等の課題として、11の項目を挙げ、各項目について4件法（尺度は、5）①の設問と同様）で回答を求めた。各項目について、「たいへん思う」あるいは「思う」と回答した割合を表2-5に示す。

「歩行についての評価」（31.1%）と「日常生活動作の評価」（27.9%）以外の全ての項目の割合が40%以上であった。

「視機能」（55.7%）、「触覚活用」（52.5%）、「聴覚活用」（49.2%）という各種の感覚に関する評価や「認知発達」（63.9%）、「言語・コミュニケーションの評価」（47.5%）、「運動発達」（47.5%）、「手指の機能の評価」（44.3%）という各領域の評価がおしなべて難しいと考える割合が高かった。また、「諸検査の結果の解釈」（45.9%）、及び「行動観察において行動の意味をよみとること」（49.2%）についても、難しいと考える割合が高かった。

表2-5 実態把握における内容や実施面等での課題（複数回答可）（n=61）
（「たいへん思う」あるいは「思う」と回答した割合）

項目	割合 (%)	校数 (校)
認知発達の評価が難しい	63.9	39
視機能評価が難しい	55.7	34
触覚活用についての評価が難しい	52.5	32
聴覚活用についての評価が難しい	49.2	30
行動観察において行動の意味をよみとることが難しい	49.2	30
言語・コミュニケーションの評価が難しい	47.5	29
運動発達の評価が難しい	47.5	29
諸検査の結果の解釈が難しい	45.9	28
手指の機能の評価が難しい	44.3	27
歩行についての評価が難しい	31.1	19
日常生活動作の評価が難しい	27.9	17

（4）個別の指導計画の作成・活用に関する課題

個別の指導計画の作成方法について、「担任と他の教員が協力して作成している」割合が高く（73.8%）、「担任がほとんど一人で作成している」割合は23.0%であった（n=61）。作成のためのマニュアル・手引書等を使用しているかについては、「学校作成のものを使用している」割合が高く（62.5%）、「教育委員会等が作成したものを使用している」割合は10.9%であった（n=61）。

個別の指導計画の作成に際して情報や意見を得ている相手を複数回答可で尋ねた。その結果（n=64）、「前担任」が98.4%と「保護者」が93.8%で9割を超えていた。次いで、「自立活動担当教員以外で専門的な知識や技能を有する教員」、「自立活動担当教員」が、それぞれ、59.4%、50.0%で5割以上となっていた。一方、外部専門家については、「理学療法士」、「作業療法士」、「言語聴覚士」については2割から3割弱であり（それぞれ、26.6%、26.6%、22.6%）、視能訓練士は1割強（14.1%）であった。

さらに、個別の指導計画の作成や活用に関する課題として、14の項目を挙げ、各項目について4件法（尺度は、（3）5）①の設問と同様）で回答を求めた。各項目について、「たいへんそう思う」あるいは「そう思う」と回答した割合を算出した結果を表2-6に示す。

表2-6 個別の指導計画に関する課題（n=62）
（「たいへんそう思う」あるいは「そう思う」と回答した割合）

項目	割合（%）	校数（校）
計画通りの指導内容や指導方法を実施できないことがある	61.3	38
作成に時間がかかる	56.5	35
系統的な目標を立てることが難しい	53.2	33
具体的で達成可能な学期の指導目標を立てることが難しい	50.0	31
1年間で達成可能な年間指導目標を立てることが難しい	48.4	30
目標に合致した指導内容や指導方法を見出すことが難しい	40.3	25
評価の結果を指導内容や指導方法の改善に結びつけることが難しい	33.9	21
個別の教育支援計画の内容と対応させて作成することが難しい	32.3	20
個別の指導計画に基づく指導の結果についての評価が難しい	32.3	20
計画通りの指導形態をとれないことがある	30.6	19
作成したものについて教員間で共通理解を図ることが難しい	29.0	18
実態把握の結果を個別の指導計画の作成に活かすことが難しい	22.6	14
様式が使用しづらい	12.9	8
作成したものについて保護者との共通理解を図ることが難しい	12.9	8
引継ぎのための資料として活用しにくい	11.3	7

その割合が高いものとして、割合が40%以上のものをみると、「計画通りの指導内容や指導方法を実施できないことがある」（61.3%）、「作成に時間がかかる」（56.5%）

といったスケジュールや準備に係る項目が上位に挙げられた。次に、「系統的な目標を立てる」(53.2%)や「具体的で達成可能な学期の指導目標を立てる」(50.0%)、「1年間で達成可能な年間指導目標を立てる」(48.4%)といった目標設定に関わる項目に難しいと答える割合が高かった。次いで「目標に合致した指導内容や指導方法を見出すことが難しい」(40.3%)と答える割合も高かった。

4. 考察

(1) 重複障害学級在籍幼児児童生徒の実態について

併せ有する障害の組合せとして、知的障害、知的障害・肢体不自由の割合が高かった。また、障害の組み合わせによらず、知的障害、肢体不自由、自閉症がある割合が高かった。一方、病弱、聴覚障害、ADHDを伴う割合はそれぞれ6.6%、6.2%、2.3%であった。教育課程の実施状況については、「特別支援学校(知的障害)代替の教育課程」の割合が最も高かったが、「自立活動を主とした教育課程」の割合も30%程度の回答があった。

これらのことから、特別支援学校(視覚障害)の指導においては、知的障害、肢体不自由、自閉症への対応が必要である場合が多いことが分かる。一方、伴う障害としての割合が低い、病弱、聴覚障害、ADHDについては、割合が低いゆえの、学校としての対応の難しさが想定される。また、「自立活動を主とした教育課程」の割合が30%程度であることから、より個々の児童生徒の状態に対応した指導が必要な場合も多いと考えられる。

視覚障害への対応として、視覚や触覚の活用を図る場合においても、以上のことを踏まえて指導にあたる必要があると言える。

視力については、触覚活用が主体となる視力の割合が高いことが示された。この視力の状況については、柿澤(2016)による調査と同様の結果であった。このことから、特別支援学校(視覚障害)では、視覚だけではなく、触覚の活用を取り入れた指導が必要な場合も多くあると考えられる。また、視力が「不明」の割合は7.4%であった。この理由としては、視力検査が十分にできていないことや、行動観察等によっても視力の状況がよく分からないこと等が考えられる。そのため、標準的な視力検査や行動観察を行う上での配慮や工夫等の知見が求められると言える。

(2) 実態把握の状況について

実態把握の方法について、「視力検査を除く諸検査を活用している」割合は62.5%、「チェックリストを使用している」割合は45.3%であり、他の方法と比較して低かった。チェックリストの内容については、視機能や認知発達、触覚活用に関するものの割合が低かった。また、視力検査の測定方法に関しては、「ランドルト環視標による検査」を除けば「行動観察」が最も割合は高く、他の測定方法は50%程度以下であった。

実態把握の方法や内容は、在籍する幼児児童生徒の実態に依存する部分もあるので一概には言えないが、視力検査を含めた実態把握の方法や内容が限定的になっている可能性が伺える。

実態把握における体制や整備面等での課題では、「重複障害幼児児童生徒のための適切な検査方法がない」、「適切な参考書籍やガイドブック等がない」、「実態把握に関する十分な研修の機会がない」の割合が高かった。一方、内容や実施面等での課題では、「認知発達の評価」や「視機能評価」、「触覚活用についての評価」が難しいと感じる割合が高かった。このうち、視覚活用に関する実態把握については、視覚活用の評価に課題を感じていることや、視機能に関するチェックリストの使用率が低いことを総合的に踏まえると、視覚活用に関する実態把握の方法に関する知見の提供が必要であると考えられる。一方、触覚活用に関する実態把握についても、視覚活用と同様に評価に難しさを感じており、チェックリストの使用率も低い。加えて、重複障害学級在籍幼児児童生徒の実態に関する考察でも述べたように、視力の状況を踏まえれば、触覚の活用を取り入れた指導が必要な場合も多くあると考えられる。こうしたことから、触覚活用に関する実態把握の方法に関しても、特別支援学校（視覚障害）に対して知見を提供することが重要であると考えられる。

また、実態把握において情報や意見を取り入れる相手の結果では、外部専門家に関しては、「理学療法士」は5割弱、「作業療法士」、「視能訓練士」、「言語聴覚士」は3割～4割弱の割合であった。外部専門家の活用が十分になされているとは言えない実態が明らかになった。また、実態把握において情報や意見を取り入れる相手として、「視覚障害以外の障害種の他校（他部門）の特別支援学校教員」の割合は20.3%と低かった。

幼児児童生徒の併せ有する障害の状況を踏まえると、視覚障害に加えて、知的障害、肢体不自由、自閉症等の各障害種に関する専門的な知識や技能等を踏まえた対応が必要である。そのため、外部専門家の活用をより一層図っていくことも必要であると考えられる。また、同様に、視覚障害以外の障害種の他校（他部門）の特別支援学校教員の活用も、もっと図られるべきであると思われる。

なお、「自立活動担当教員以外で専門的な知識や技能を有する教員」は60.9%と比較的高かった。この結果からは、その専門的な知識や技能の種類や内容は分からないが、自校においても、他の障害種の特別支援学校から異動してきた教員や、視覚障害以外の障害種に関する専門性が高い教員がいる場合には、連携を一層図りながら共に指導にあたることも重要ではないかと考えられる。

（3）個別の指導計画の作成・活用に関する課題について

個別の指導計画の作成・活用に関する課題として、「系統的な目標を立てること」、「1年間で達成可能な年間指導目標を立てること」、「具体的で達成可能な学期の指導目標

を立てること」という、目標設定に関わる項目について、全て難しいと考える割合が高かった。

これら3種類の目標設定が難しいと考えられている理由は種々あり、また、3つの場合において、理由も異なるかもしれないが、実態把握との関連もあるのではないかとと思われる。なお、これらのうち、後2者に関して、具体的で、それが達成されたことを明確に評価できるような目標を立てるためには、重複障害幼児児童生徒等が、現状で、具体的にどのような行動を示している、目標としてはどのような行動をとることを目指すのかを明確にする必要があると考えられる。例えば、視覚活用という視点で考えると、特定の活動や課題における視覚活用の実際について、視覚を用いた行動としてどのような行動をとっているかを把握し、そのうえで目標とする行動を導くことも必要であると考えられる。触覚活用に関しても同様であると考えられる。

また、個別の指導計画の作成において情報や意見を取り入れる相手については、実態把握と同様に、外部専門家や視覚障害以外の障害種の他校（他部門）の特別支援学校教員と回答した割合は低かった。今後は、外部専門家の活用を一層図っていくとともに、視覚障害以外の障害種の他校（他部門）の特別支援学校教員の活用や自校の視覚障害以外の障害種に関する専門性が高い教員の活用を図ることも重要であると考えられる。

文献

香川邦生（2015）分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践一個々の実態に応じた行動要素の活用（特別支援教育ライブラリー）．教育出版．

香川邦生，猪平眞理，大内進，牟田口辰己（2016）五訂版 視覚障害教育に携わる方のために．慶應義塾大学出版会．

柿澤敏文（研究代表）（2016）全国視覚特別支援学校児童生徒の視覚障害原因等に関する調査研究—2015年調査—報告書，筑波大学．

国立特別支援教育総合研究所（2010）特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育のあり方に関する研究—現状の把握と課題の検討—（平成21～平成22年度専門研究B）研究成果報告書．国立特別支援教育総合研究所．

国立特別支援教育総合研究所（2018）特別支援学校（視覚障害）における重複障害幼児児童生徒に関する実態調査 調査報告書．国立特別支援教育総合研究所．

国立特殊教育総合研究所（2004）盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究—自立活動を中心に—（平成12年度～平成15年度プロジェクト研究）研究成果報告書．国立特殊教育総合研究所．

大川原潔，香川邦生，瀬尾政雄，鈴木篤，千田耕基（1999）視力の弱い子どもの理解と支援．教育出版．