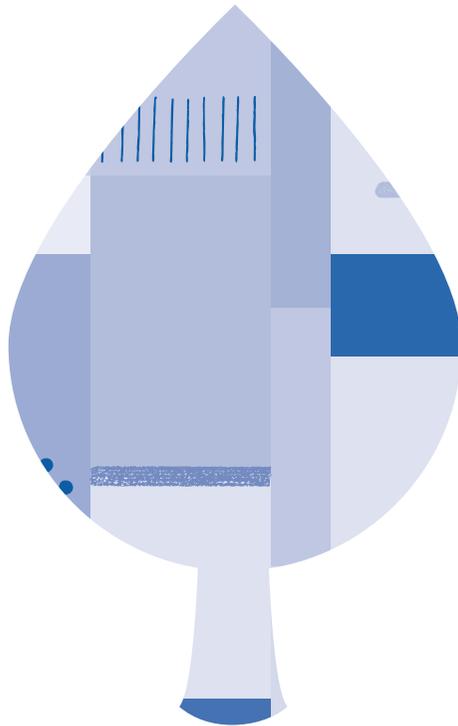


▶ 視覚障害教育領域

# 見えの 困難への対応

編著

氏間和仁・永井伸幸・苅田知則



特別支援  
教育免許

シリーズ

監修

花熊 暁・苅田知則  
笠井新一郎・川住隆一  
宇高二良

建帛社  
KENPAKUSHA



# 特別支援教育免許シリーズ刊行にあたって

今、「障害」をはじめとする社会での活動や参加に困難がある人たちの支援は、大きな変化の時期を迎えようとしています。困難がある人たちが、積極的に参加・貢献していくことができる全員参加型の社会としての共生社会の形成が、国の施策によって推進されています。

同時に、政府は人工知能（AI）等の先端技術の活用により、障害の有無に関係なく、だれもが日々の煩雑で不得手な作業などから解放され、快適で活力に満ちた生活を送ることのできる人間中心の社会として「Society5.0」を提唱し、その実現を目ざしています。先端技術は、障害のある人の生涯学習・社会参画を加速させる可能性を有しており、Society5.0の実現は共生社会の形成およびインクルーシブ教育システムの構築に寄与すると期待されます。その一方で、そのような社会が実現されたとしても、特別支援教育の理念やその専門性が不要になることは決してないでしょう。さまざまな困難のある子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、そのもてる力を最大限度まで発達させようとする態度・姿勢にこそ、教育の原点があるからです。

さて、文部科学省によると、特別支援学校教員における特別支援学校教諭免許状保有者率は79.8%（2018年5月現在）と年々上昇傾向が続いており、今後は特別支援学級や通級による指導を担当する教員等も含めて、さらなる免許保有率の上昇が目ざされています。併せて、2019年4月の教職員免許法等の改正に伴い、教職課程の必修科目に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が加えられました。

こうした流れの中、私たちは特別支援教育を学ぼうとする人が、当該領域にかかわる態度、知識、技能等をより体系的に学ぶことができる指導書が必要であると考えました。しかし、本『特別支援教育免許シリーズ』の企画立案時は、大きな変革に対応した包括的・体系的なテキストがありませんでした。

この『特別支援教育免許シリーズ』は、教員養成課程に入学し、特別支援教育に携わる教員（特に特別支援学校教諭）を目ざして学習を始めた学生や、現職として勤務しながら当該領域について学び始めた教職員を対象にした入門書です。シリーズ全体として、特別支援学校教諭免許状（一種・二種）の取得に必要な領域や内容を網羅しており、第1欄「特別支援教育の基礎理論に関する科目」に対応する巻、第2欄「特別支援教育領域に関する科目」として5つの特別支援教育領域（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に対応する巻、第3欄「免許状に定められることになる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」に対応して重複障害や発達障害等を取り扱った巻で構成しています。

なお、第1欄の巻は、基礎免許状の学校種に応じて、教職必修科目にも対応できる内容としています。また、第2欄と第3欄の巻では、各障害にかかわる①心理、②生理および病理、③教育課程、④指導法を一冊にまとめました。このように、免許状取得に必要な領域・内容を包括している点も、本シリーズの大きな特徴のひとつといえるでしょう。本シリーズが、障害のある子・人の未来を、本人や家族とともに切り開こうとする教職員の養成に役立つと幸いです。

このほか、第3欄においては、特別支援教育における現代的課題（合理的配慮としてのICTや支援機器の活用、ライフキャリア発達等）も取り上げており、保健医療福祉（障害児療育や障害者福祉）領域に携わっている人たちが、そのほかさまざまな立場で支援する人たちにとっても参考となるでしょう。

なお、「障害」の表記についてはさまざまな見解があります。特に「害」を個人の特性（ハンディキャップ）にとらえ、「障害」の表記には負のイメージがあるという意見があり、「障がい」に変更した自治体・団体もあります。一方で、「害」は社会がつくり出した障壁（バリア）であり、それを取り除くことが社会の責務であると考え、「障害」を用いている立場もあります。本シリーズは、後者の立場に立脚して構成されています。学習・生活に困難がある人に対して社会に存在するさまざまな障壁が「障害」であり、本書の読者は教育に携わる者（教職員）として「障害」を解消していく立場にあると考え、「障害」という表記を用いています。

本シリーズの刊行にあたっては、数多くの先生に玉稿をお寄せいただきました。この場を借りて深謝申し上げます。しかし、刊行を待たずに鬼籍入りされた著者の方もおられます。刊行までに時間を要してしまいましたことは、すべて監修者の責任であり、深くお詫び申し上げます。さらに、本シリーズの企画を快くお引き受けいただきました建帛社をはじめ、多くの方々に刊行に至るまで、さまざまなご援助と励ましをいただきました。ここに改めて厚く御礼申し上げます。

2021年1月

監修者 荏田 知則  
花熊 暁  
笠井新一郎  
川住 隆一  
宇高 二良

# はじめに

本書は、特別支援学校教諭免許状取得に必要な科目の第2欄「特別支援教育領域に関する科目」のうち視覚障害に関する領域の学習に活用する目的でつくられました。

視覚に障害のある幼児児童生徒に適切な指導を行うために必要となる、心理・生理・病理に関する内容と教育課程と指導法に関する内容はもとより、障害のとらえ方、医療等との連携、キャリア教育に関する内容までを網羅的に説明しています。

第1章では、「視覚障害教育の概要」として、見る機能の意味、見ることの困難さ、見ることの困難を改善・克服する方法、見ることに困難がある人を理解する視点、インクルーシブ教育システム構築など、特別支援教育の概要から視覚障害のとらえ方までを説明しました。この中では障害者権利条約までに至る障害観の変遷など、特別支援教育の指導者として共通して理解しておきたい項目についても取り上げました。

第2章は「心理・生理・病理」として、医学的基礎知識、評価に関する幼児児童生徒の理解に必要な内容から、それらに基づいた指導への応用や、医学的・心理的介入までを網羅しています。

第3章は「教育課程・指導法」として、視覚障害教育における指導の形態、視覚特別支援学校、特別支援学級や通級による指導といった学びの場に応じた教育課程や指導の様子について取り上げた後、弱視児・盲児の指導法について説明しています。指導法の工夫では、読み書きの指導、地図の指導、作図の指導、観察の指導、英語の指導、体育の指導など指導内容ごとに解説しました。さらに、個別の教育支援計画などの取り扱いについても説明しています。

第4章は「生涯発達支援」として、就学前の発達支援、卒業後の発達・社会生活支援について解説しています。

執筆陣は、学校の教員などの教育の実践家や大学で教員養成に携わっている教育学の専門家の他に、心理学、医療、福祉、工学など様々な専門家で構成されている、これまでにない構成です。特別支援教育に携わる方々には学んでもらうべき内容ですが、通常の学級等で指導する教員、また教員を目指している皆様にも本書をご活用いただければ幸いです。

2022年10月

編著者 民間 和仁  
永井 伸幸  
荏田 知則



# 目次

## 第1章 視覚障害教育の概要

- ① 教育における見る機能の意味 ..... 1
  - ① 見る機能について考える際の視点 ..... 1
  - ② 国際生活機能分類に基づいた見る機能の分類 ..... 1
  - ③ 教育における「見る機能」の意味 ..... 2
- ② 見ることの困難さとは ..... 3
  - ① 「困難さ」の定義 ..... 3
  - ② 見えないこと・見えにくいことが障害なのか ..... 5
  - ③ 見ることの困難さの分類 ..... 7
  - ④ 見ることの困難を改善・克服する方法 ..... 9
- ③ 見ることに困難がある人を理解する視点 ..... 10
  - ① 障害を巡る国内外の制度・政策等の動向 ..... 10
  - ② 国内外の制度・政策等の動向に基づく自立活動の変化 ..... 14
  - ③ 教育において見ることの困難さを評価する際の視点 ..... 16
- ④ インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 ..... 17
  - ① 特殊教育から特別支援教育へ ..... 18
  - ② インクルーシブ教育システム ..... 18
  - ③ 視覚障害のある子どもの多様な学びの場 ..... 20

## 第2章 心理・生理・病理

- ① 医学的基礎知識(生理・病理) ..... 24
  - ① ものを見る仕組み・構造 ..... 24
  - ② 主な眼疾患 ..... 26
  - ③ 医学的評価 ..... 31
- ② 心理学的基礎知識(視力・視機能評価)と指導への応用 ..... 35
  - ① 教育的な視機能評価の基本的な考え方 ..... 35
  - ② 「どれくらい細かいものまで見えているのか」の評価と指導への応用 ..... 37
  - ③ 「どれくらいの範囲が見えているのか」の評価と指導への応用 ..... 48

4	明るさに関する評価と指導への応用	55
5	読書の評価と指導への応用	59
6	視知覚のとらえ方	61
7	発達検査・知能検査実施上の配慮	62
8	その他関連評価－重複障害，総合的な評価指標	64
<b>3</b>	<b>見えの困難への介入</b>	<b>68</b>
1	見え方の特徴と対応	68
2	障害支援機器	71
<b>4</b>	<b>家族・家庭との連携</b>	<b>78</b>
1	視覚障害児を取り巻く現状と課題	78
2	視覚障害乳幼児の地域生活を考える	79
3	保護者支援・家族支援を考える	83
4	視覚障害児の支援のために	85
5	思春期・青年期の心	85
<b>5</b>	<b>医療機関との連携</b>	<b>90</b>
1	眼科医療機関	91
2	関連する診療科	92
3	医療機関との連携のタイミングと連携方法	92
4	医療機関以外との連携	97
5	連携の意義	97

## 第3章 教育課程・指導法

<b>1</b>	<b>教育課程の特徴</b>	<b>100</b>
1	視覚障害教育における指導の形態	100
2	自立活動	103
3	重複障害の教育課程	109
<b>2</b>	<b>視覚特別支援学校</b>	<b>113</b>
1	視覚特別支援学校の教育課程	113
2	視覚特別支援学校における指導の実際	116
3	教育相談，センター的機能	118
4	視覚特別支援学校の特徴	119
<b>3</b>	<b>特別支援学級，通級による指導</b>	<b>122</b>
1	弱視特別支援学級	122

2	弱視通級指導教室	127
<b>4</b>	<b>指導法（弱視児）</b>	<b>132</b>
1	弱視教育のねらい	132
2	弱視児の視知覚特性	133
3	弱視教育の目標に迫るために	135
4	拡大する	137
5	指導の評価：数字視写課題・URAWSS	155
6	視覚活用教育	156
7	コントラストの向上	157
8	速度の調整	158
9	漢字学習上の配慮点	160
10	近接領域の指導	161
<b>5</b>	<b>指導法（盲児）</b>	<b>163</b>
1	触察指導の概要	163
2	概念の枠組みを育てる指導	165
3	環境に関する概念形成と空間認知	167
4	点字の歴史	170
5	点字の概要	171
6	触覚教材の作成と活用	175
7	聴覚教材を活用した指導法	176
<b>6</b>	<b>指導法の工夫</b>	<b>179</b>
1	読み書きの指導	179
2	漢字の指導	184
3	地図の指導	186
4	作図の指導	189
5	理科の観察・実験の指導	192
6	英語の指導	198
7	体育の指導	201
8	歩行の指導	204
<b>7</b>	<b>個別の教育支援計画，個別の指導計画</b>	<b>212</b>
1	個別の教育支援計画	212
2	個別の指導計画	222
<b>8</b>	<b>基礎的環境整備</b>	<b>227</b>
1	教育における基礎的環境整備	227

2 基礎的環境整備 8項目 ..... 228

## 第4章 生涯発達支援

1 就学前の発達支援 ..... 236

- 1 乳幼児健康診査－早期発見・療育の重要性 ..... 236
- 2 児童発達支援－活用できるさまざまな施設 ..... 242
- 3 療育期の発達支援－年齢別ロービジョンケア ..... 243
- 4 自己の障害理解の必要性・芽生え ..... 244

2 卒業後の発達・社会生活支援 ..... 245

- 1 キャリア教育 ..... 245
- 2 社会的自立・就労 ..... 248
- 3 障害支援機器の入手 ..... 249
- 4 リハビリテーション（生活訓練） ..... 251
- 5 盲導犬 ..... 253

索引 ..... 257

# 第1章

## 視覚障害教育の概要

### 1 教育における見る機能の意味

#### 1 見る機能について考える際の視点

「見る機能」というと、一般的に、視力や視野等の眼科検査を想起することが多いと考えられる。しかし、視力、視野等の視機能は、眼疾患を予防・発見したり、治療の方針を立てたり、治療の効果を測定するために使われる眼科検査で使われる概念であり、教育上必要な指導や環境整備と直接的な関係を見出すことは困難である<sup>1)</sup>。では、教育においては、「見る機能」をどのようにとらえればよいのであろうか。

「見る機能」について論じる場合、まず、機能とはどのような概念かを明確にする必要がある。機能とは、「たがいに依存しあっている幾つかの部分から成る全体構造（例えば、機械・生体・社会など）のうちで、ある部分のもつそれぞれ特有の役目、働き<sup>2)</sup>」と定義されている。したがって、「見る機能」について論じる際には、「見る」ことをどのような全体構造の一部ととらえるかが重要なポイントとなる。

#### 2 国際生活機能分類に基づいた見る機能の分類

国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health：ICF）とは、世界保健機関（World Health Organization：WHO）が、WHO 国際障害分類（ICIDH）の改訂版として、2001年に採択した人間の生活機能（functioning）と障害（disability）に関する国際分類である。

ICFでは、生活機能と障害に関する状況を、背景因子（contextual factors）と関連させて記述する。そして、生活機能は、心身機能 body functions（身体系の心理的・生理的機能）・身体構造 body structures（器官・肢体とその構成部分

などの、身体の解剖学的部分)、活動 activity (課題や行為の個人による遂行)、参加 participation (生活・人生場面へのかかわり) の三つの構成要素の相互作用で記述する。ICF に基づけば、「見る機能」は、心身機能・身体構造、活動、参加の三つの観点でとらえられることになる。すなわち、「見る機能」を、「心身機能」という全体像の中に位置づけると視覚系の生理学的・心理学的な役割に、「身体構造」の中に位置づけると視覚系の解剖学的な役割に、「活動」の中に位置づけるとさまざまな課題や行為を行ううえでの役割に、「参加」の中に位置づけるとさまざまな生活・人生場面での役割になる。

いわゆる視力や視野等の視機能を問題とする観点は、「見る機能」を「心身機能」や「身体構造」という全体構造との関係で位置づけ、この「見る機能」に障害があった場合、治療の対象とするという医学的なアプローチだと考えられる。一方、教育においては、「見る機能」を「活動」や「参加」という全体構造の一部ととらえ、視覚を活用してさまざまな課題や行為を行ったり、さまざまな生活・人生場面に参加したりする際に困難がある場合に、特別なニーズを有しているのとらえるアプローチが必要だと考えられる。

### 3 教育における「見る機能」の意味

教育においては、「見る機能」を、ICF の「心身機能」や「身体構造」だけではなく、「活動」や「参加」という観点でとらえる必要がある。ICF の「活動」や「参加」の中には、「学習と知識の応用」(模倣、読み書き、計算等)、「一般的な課題と要求」(手紙、ベッドメイク、家具の配置等)、「コミュニケーション」(言語的・非言語的メッセージの理解・表出等)、「運動・移動」(屋内外の歩行や交通機関での移動等)、「セルフケア」(衣服の着脱や身辺処理等)、「家庭生活」(必需品の入手や家事等)、「対人関係」(状況に見合った社会的関係等)、「主要な生活領域」(教育や仕事等)、「コミュニティライフ・社会生活・市民生活」があげられている<sup>3)</sup>。この中で、教育において最も関係が深いと考えられる「学習と知識の応用」には、注意して見ること、模倣、読むこと・書くこと・計算・技能の学習、読むこと、書くこと、計算、問題解決、意志決定等がある。教育においては、これらの活動を行う際に、「見る機能」をどの程度活用できているかを考える必要がある。なお、読書をしたり、家事をしたり、単独であちこち動き回ったり、テレビ番組を楽しんだりするような実生活の日常的な課題を、視覚を使って行う能力のことを functional vision と呼ぶ<sup>4)</sup>。

#### 演習課題

1. 国際生活機能分類 (ICF) の心身機能・身体構造、活動、参加のそれぞれの観点から視覚障害を説明してみよう。

2. 国際生活機能分類（ICF）の「学習と知識の応用」を学校での学習の場面と関連させて、まとめてみよう。

### 引用文献

- 1) 中野泰志：ロービジョン・ケアにおける教育・福祉的観点からの視機能評価の実際，日本視能訓練士協会誌，25，49-57，1997.
- 2) 栗田賢三・古在由重：岩波哲学小辞典，岩波書店，p.52，1986.
- 3) 障害者福祉研究会：ICF 国際生活機能分類，中央法規出版，2002.
- 4) Lueck,A.H. (Ed.) : Functional Vision, American Foundation for the Blind Press, 2004.

## 2 見ることの困難さとは

### 1 「困難さ」の定義

一般に「困難さ」は、「障害」ととらえられるが，障害にはさまざまな定義がある。以下に，障害の主要な定義を示した。

#### (1) 国際障害分類（ICIDH）による障害の定義

WHO によって障害が最初に定義されたのは 1980 年で，ICD 第 9 版（ICD-9）の補助分類として公開された「国際障害分類」（International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps : ICIDH）であった<sup>1), 2)</sup>。ICIDH では，障害を機能障害（impairment），能力障害（disability），社会的不利（handicap）という三つのレベル（階層）に分けてとらえ，それぞれのレベルを以下のように定義した。

- ・機能障害（impairment）とは，保健活動の経験のなかでは（in the context of health experience），心理的，生理的または解剖的な構造または機能のなんらかの喪失または異常である。
- ・能力障害（disability）とは，保健活動の経験のなかでは，人間として正常と見なされる方法や範囲で活動していく能力の，（機能障害に起因する）なんらかの制限や欠如である。
- ・社会的不利（handicap）とは，保健活動の経験のなかでは，機能障害や能力障害の結果として，その個人に生じた不利益（disadvantage）であって，その個人にとって（年齢，性別，社会文化的因子からみて）正常な役割を果たすことが制限されたり妨げられたりすることである。

そして、障害を、疾病 (disease) や変調 (disorder) により、心身の機能が平均的な状態と比べて低下するという機能障害が起こり、その結果として、能力障害が起こり、機能障害や能力障害の結果、社会的な活動をするうえでさまざまな社会的不利が引き起こされるという構造モデルでとらえた。

#### ICIDH

ICIDH が「医学モデル (medical model)」や「個人モデル (individual model)」といわれるのは、障害が発生する原因を、個人の疾病に還元しているからである。

しかし、ICIDH では、障害の原因を疾病に求めており、疾病の治療や予防を重視するという考え方が根底にあったため、障害のある当事者、特に「障害の社会モデル」という観点から強い批判を受けることになった<sup>2)</sup>。

## (2) 社会モデルに基づく障害の定義

「障害の社会モデル」(social model of disability) とは、障害を個人の属性ではなく、社会的障壁としてとらえる理論であり<sup>3)</sup>、障害は、個人の身体にあるのではなく、障害者を排除する社会にある<sup>4)</sup> とする考え方である。イギリスにおける障害学 (disability studies) をリードしてきたマイケル・オリバー (Michael Oliver)<sup>5)</sup>、<sup>6)</sup> によると、社会モデルは、「社会的抑圧の理論」(social oppression theory) であり、障害の原因を障害のある人たちのニーズを想定せずに社会が構築されたという「社会的問題」(social problem) ととらえ、障壁 (barrier) になっている物理的・社会的な環境を取り除くためには「社会的行動」(social action) が必要であり、障害のある人自身による「自助」(self-help) が重要であるとする考え方である。そのため、障害を改善・克服するためには、「個人的・集団的責任」(individual and collective responsibility) が必要であり、個人の「経験」(experience) の「肯定」(affirmation) が重要視される。

自助 (セルフ・ヘルプ) 専門職から一方的に援助を受けるのではなく、同じ立場の当事者が一人ひとりの「ひとり立ち」のために助け合うこと。当事者同士が相互に援助し合うためにつくられた集団をセルフ・ヘルプ・グループと呼ぶ。

また、障害は「集団的アイデンティティ」(collective identity) としてとらえられ、障害のある人たちに対する「差別」(discrimination) や「行動」(behaviour) にアプローチしなければならず、障害のある人たちの「権利」(right) が守られるように、障害のある人が必要な「選択」(choice) を行うという能動的な存在だと考える。そして、この問題を解決するためには、「政治」(politics) によって「社会的変化」(social change) を起こすことが求められると考える。

## (3) 国際生活機能分類 (ICF) による障害の定義

WHO は、2001 年に国際障害分類を改訂し、社会モデルの観点からの批判にも対応した統合モデルとして ICF<sup>7)</sup> を公表した。ICF では、障害を、生活機能の各次元で生じる問題として位置づけ、心身機能や身体構造 (身体レベル) の次元で起こる問題を「機能障害」(impairments)、活動の次元で起こる困難を「活動制限」(activity limitations)、参加の次元で起こる困難を「参加制約」(participation restrictions) と呼び、以下のように定義した。

- ・機能障害（構造障害を含む）（impairments）とは、著しい変異や喪失などといった、心身機能または身体構造上の問題である。
- ・活動制限（activity limitations）とは、個人が活動を行うときに生じる難しさのことである。
- ・参加制約（participation restrictions）とは、個人が何らかの生活・人生場面に関わるときに経験する難しさのことである。

また、人の生活機能と障害に影響を及ぼす背景因子として、環境因子（environmental factors）と個人因子（personal factors）の二つをあげ、以下のよ  
うに定義した。

- ・環境因子とは人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことである。この因子は個人の外部にあり、その人の社会の一員としての実行状況（performance）、課題や行為の遂行能力（capacity）、心身機能・構造に対して、肯定的な影響または否定的な影響を及ぼしうる。
- ・個人因子とは、個人の人生や生活の特別な背景であり、健康状態や健康状況以外のその人の特徴からなる。これには性別、人種、年齢、その他の健康状態、体力、ライフスタイル、習慣、生育歴、困難への対処方法、社会的背景、教育歴、職業、過去および現在の経験（過去や現在の人生の出来事）、全体的な行動様式、性格、個人の心理的資質、その他の特質などが含まれるであろうし、これらの全部または一部が、どのレベルの障害においても一定の役割をもちうる。

ICF では、「心身機能や身体構造」は身体レベル、「活動」は個人レベル、「参加」は社会レベルとして理解し、因果関係ではなく、相互作用の関係にあるととらえる。また、ICF では、障害とは、人と物的環境および社会的環境との間の相互関係の結果生じる多次元の現象ととらえる。そして、ICF は、障害の本質的な問題の所在が、阻害因子あるいは促進因子の欠如という環境の問題なのか、個人自身の能力が制限されているという問題なのか、または、これら複数の要因が合わさったものなのかを見分ける役割を果たしている。つまり、ICF によって、従来の疾病に基づく機能障害という観点だけでなく、環境や個人の能力との相互作用で生じる活動制限や参加制約という観点でもとらえることが可能になったといえる。

## 2 見えないこと・見えにくいことが障害なのか

障害の定義として、医学モデル、社会モデル、統合モデルの三つを紹介したが、医学モデルと社会モデルの違いを明確にするために、二つの理論で視覚障害がどのようにとらえられるかを例示した。

晴眼

視覚障害の対義語であり、視覚に障害のない状態をさす。

## (1) 医学モデルに基づく視覚障害のとりえ方

医学モデルの観点から視覚障害を理解すると、「社会を構成している人の多くは、視覚が正常な晴眼者であるが、病気や事故等によって、治療することができない視力や視野等の視機能低下が起こってしまった視覚障害者という人たちが少数存在する」というとりえ方になる。

この考え方に基づくると、「見えない・見えにくい」身体そのものが障害ということになる。また、視覚障害者が困難に遭遇する原因は、病気や事故等の個人的な問題とみなされ、視覚障害者は、なぜ自分だけがこんな病気や事故等に遭遇したのかを嘆くことになり、専門家に援助を求めざるを得なくなる。援助を求められた専門家は、視覚障害者に対して、障害を受容して、教育やリハビリテーション等の専門的な指導を受けるように誘うことになる。そして、専門家は、晴眼者と同じように活動できるようになることを目標に、触読、視覚認知、歩行、補助具活用等の訓練を実施し、「見えない・見えにくい」ことに基づく種々の困難を克服することを勧めることになる。

また、自分の力では解決できない困難に遭遇した場合に手助けを受けやすくするために、障害を開示することの重要性を伝えることになる。さらに、専門家は、晴眼者が視覚障害者に対して、やさしく接したり、手助けをしてくれるように、なぜ「見えない・見えにくい」状態になるのか、また、「見えない・見えにくい」状態でどんなことに困難を感じるのかを、疑似体験等を通して共感的に理解させるという取り組みをすることになる。

## (2) 社会モデルに基づく視覚障害のとりえ方

社会モデルの観点から視覚障害を理解すると、「社会には、多様な特性の人が存在しており、その中には、点字や拡大文字を使って読み書きをしたり、点字ブロックや音響式信号機等を手がかりに移動するという活動・参加の仕方をする視覚障害のある人もいる」というとりえ方になる。

この考え方に基づくると、視覚障害のある人も本を読んだり、外出したりすることを想定せずに、小さな文字でしか印刷されていない書籍や信号等が見えないと歩くことが危険な道という社会的障壁をつくってしまったことが障害ということになる。また、視覚障害のある人が困難に遭遇する原因は、社会的な問題だとみなされ、視覚障害のある人は、なぜ、自分たちのことを考えずに社会のシステムが構築されたのかに憤り、専門家等に相談して、困難を解決するための選択肢を探ることになる。そして、視覚障害のある人は、専門家等の協力を得て、社会（政府、自治体、事業者等）に対して、日常生活や社会生活の妨げとなる社会的障壁を軽減するための個別の配慮や環境調整・整備を要望する。

また、専門家等の協力を得て、より質の高い合理的配慮を選択するための環境調整や障害開示の方法を検討することになる。さらに、より多くの視覚障害の

合理的配慮

障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう（障害者の権利に関する条約第2条）。

ある人の人権を守るために、障害当事者が中心になって、基礎的な環境整備の必要性や社会的障壁を取り除くことが社会の責務であるという考え方を普及・啓発することになる。

### 3 見ることの困難さの分類

一般的に見ることが困難な状態を「視覚障害」と呼び、視覚活用の可能性に応じて、**盲** (blind) と**弱視** (low vision) に分類される。また、利用できる社会福祉制度や教育制度等を決定するために、見ることの困難さを程度により分類している。以下、視覚障害の困難さの程度に関する主要な分類を示す。

#### (1) 国際疾病分類 (ICD) による分類

WHO には、ICF 以外に、機能障害の観点からの分類がある。2018年6月18日に公表されたWHOの国際疾病分類の第11回改訂版 (International Classification of Diseases 11th Revision : ICD-11) では、表1-1のように遠方視力に基づいて視覚障害の程度を分類している。なお、表より明らかなように、盲は、光も感じない全盲 (total blind) だけを示すわけではない。このように法律や制度上の視覚障害を法定盲 (legal blind) と呼ぶ。例えば、アメリカでは、良いほうの眼の矯正視力が20/200 (分数視力。小数視力では0.1に相当) 未満もしくは視野が20度未満を法律上、盲と呼ぶ (<https://www.allaboutvision.com/lowvision/legally-blind.htm>)。

#### (2) 身体障害者障害程度等級表による分類

日本の福祉制度では、視覚障害の基準や程度を身体障害者福祉法施行規則の別表第5号「身体障害者障害程度等級表」(2018年7月1日適用開始) で定めている (表1-2)。この基準では、良いほうの眼の矯正視力と視野という機能障害で視覚障害の程度を分類しており、ICFの活動制限や参加制約の観点は採用されていない。

表 1-1 ICD-11 の遠方視力による視覚障害分類基準 (WHO, 2018年)

カテゴリー	小数視力	
	以上	未満
0 視覚障害なし	0.5	
1 軽度視覚障害	0.3	0.5
2 中等度視覚障害	0.1	0.3
3 重度視覚障害	0.05	0.1
4 盲	0.02	0.05
5 盲	光覚	0.02
6 盲	光覚なし	

#### 盲と弱視

日本の教育分野では一般的に、視覚を活用した学習が不可能または著しく困難で、主として触覚 (点字など) や聴覚 (音声など) を活用した学習を行う必要のある状態を「盲」、視覚を活用した学習が可能であるが、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な状態を「弱視」と呼んでいる。本書でもその意味で用いている。

#### 分数視力

スネレン式視力測定法で測定した視力の表記方法。分母は視標の線の太さが視角1分となる距離を、分子は視標を弁別できた実際の距離を表す。日本で馴染みある小数視力に換算するためには、分子を分母で割ればよい。

#### 小数視力

ランドルト環の切れ目の方向をギリギリ弁別できたときの切れ目の大きさ (視角 [分]) の逆数。数字が大きい程、視力が良いこと、つまり、細部まで視認できることを示す。日本で一般的に用いられている視力の表し方である。第2章第2節 p.37 ~ 参照。

表 1-2 身体障害者障害程度等級表（厚生労働省による分類）

等級	基準
1級	視力の良い方の眼の視力が0.01以下のもの
2級	1 視力の良い方の眼の視力が0.02以上0.03以下のもの 2 視力の良い方の眼の視力が0.04かつ他方の眼の視力が手動弁以下のもの 3 周辺視野角度の総和が左右眼それぞれ80度以下かつ両眼中心視野角度が28度以下のもの 4 両眼開放視認点数が70点以下かつ両眼中心視野視認点数が20点以下のもの
3級	1 視力の良い方の眼の視力が0.04以上0.07以下のもの（2級の2に該当するものを除く） 2 視力の良い方の眼の視力が0.08かつ他方の眼の視力が手動弁以下のもの 3 周辺視野角度の総和が左右眼それぞれ80度以下かつ両眼中心視野角度が56度以下のもの 4 両眼開放視認点数が70点以下かつ両眼中心視野視認点数が40点以下のもの
4級	1 視力の良い方の眼の視力が0.08以上0.1以下のもの（3級の2に該当するものを除く） 2 周辺視野角度の総和が左右眼それぞれ80度以下のもの 3 両眼開放視認点数が70点以下のもの
5級	1 視力の良い方の眼の視力が0.2かつ他方の眼の視力が0.02以下のもの 2 両眼による視野の2分の1以上が欠けているもの 3 両眼中心視野角度が56度以下のもの 4 両眼開放視認点数が70点を超えかつ100点以下のもの 5 両眼中心視野視認点数が40点以下のもの
6級	視力の良い方の眼の視力が0.3以上0.6以下かつ他方の眼の視力が0.02以下のもの

出典) 身体障害者福祉法施行規則 別表第5号。

### (3) 学校教育法施行令による分類

教育上の見ることの困難さは、学校教育法施行令第22条の3で以下のよう  
に定められている。

#### 学校教育法施行令 第22条の3 視覚障害者等の障害の程度

両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの

※視力の測定は、万国式試視力表によるものとし、屈折異常があるものについては、矯正視力によって測定する。

この定義では、視力や視野等の医学的な観点での心身機能・身体構造レベルの障害だけでなく、通常の文字や図形等を認識するという活動・参加レベルの障害という二つの観点からとらえていることがわかる。つまり、学校教育においては、単に、視力や視野等の医学的な観点での視機能だけでなく、生活や学習の中で見ることの機能（役割）をとらえていることがわかる。なお、「障害

表 1-3 特別支援学校・特別支援学級・通級による指導の対象となる視覚障害の程度

教育の場	障害の程度
特別支援学校 (視覚障害)	両眼の視力がおおむね 0.3 未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの。(学校教育法施行令第 22 の 3)
特別支援学級 (弱視)	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの(25 文科初第 756 号初等中等教育局通達)
通級による指導 (弱視)	拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの(25 文科初第 756 号初等中等教育局通達)

資料) 文部科学省:障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知), 2013.に基づいて作成。

のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」(25 文科初第 756 号初等中等教育局通達)では、「障害のある児童生徒等の就学先の決定に当たっては、障害のある児童生徒等が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害のある児童生徒等が障害のない児童生徒等と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、必要な施策を講じること」としたうえで、「障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案」しつつ、**障害の程度**に応じて就学先を決定し、早期からの一貫した支援を行うように定めている(表 1-3)。

障害の程度  
p.20 ~ 参照。

## 4 見ることの困難を改善・克服する方法

ICF に基づけば、困難は、心身機能・身体構造、活動、参加の三つのレベルで現れる機能障害、活動制限、参加制約であり、困難さの程度は背景因子(環境因子、個人因子)との関係で変化すると考えられる。例えば、まぶしくて見えにくい弱視児にサングラスを紹介する(環境因子への介入)ことによって、視力が向上(機能障害の軽減)したり、歩きやすく(活動制限の軽減)なったり、地域のお祭りに参加しやすく(参加制約の軽減)なったりすることが考えられる。また、**拡大教科書**が発行(環境因子への介入)され、無償で利用できる制度(社会制度も環境因子に含まれる)が制定されることによって、教科書を読むことが楽にできる(活動制限の軽減)ようになっていたり、通常の学級でも授業に参加する(参加制約の軽減)ことができるようになっていたりすることが考えられる。

さらに、指先で石の白黒が判別でき、触っても石の位置が変わらない**碁盤**を使って対局できる**囲碁**(環境因子への介入)の楽しみを知り、強くなりたいという意欲(個人因子への介入)をもつことによって、**囲碁大会**に頻繁に出かける(参加制約の軽減)ようになっていたり、対人関係を楽しむ(参加制約の軽減)こ

**拡大教科書**  
教科用特定図書等の一種である教科用拡大図書のこと。視覚障害のある児童および生徒の学習の用に供するため文字、図形等を拡大して教科書を複製した図書。

とができるようになったりすることが考えられる。

このように、背景因子への介入によって、機能障害、活動制限、参加制約を軽減し、困難を改善・克服することが可能である。

#### 演習課題

1. 医学モデルと社会モデルの違いを説明してみよう。
2. 具体的な活動制限や参加制約の例をあげ、制限・制約を軽減する方法をまとめてみよう。

#### 引用文献

- 1) World Health Organization: International classification of impairments, disabilities, and handicaps, World Health Organization, 1980.
- 2) 佐藤久夫：障害構造論入門，青木書店，1992.
- 3) 石尾絵美：障害の社会モデルの理論と実践，技術マネジメント研究，7，37-49，2008.
- 4) 石川准・長瀬修編著：障害学への招待，明石書店，1999.
- 5) Oliver, M.: Understanding disability, Macmillan, 1996.
- 6) マイケル・オリバー，ボブ・サーベイ（野中猛監訳，河口尚子訳）：障害学にもとづくソーシャルワーク，金剛出版，2010.
- 7) 障害者福祉研究会：ICF 国際生活機能分類，中央法規出版，2002.

#### 参考文献

- ・マイケル・オリバー，ボブ・サーベイ（野中猛監訳，河口尚子訳）：障害学にもとづくソーシャルワーク，金剛出版，2010.
- ・Oliver, M.: Understanding disability, Macmillan, 1996.

## 3 見ることに困難がある人を理解する視点

### 1 障害を巡る国内外の制度・政策等の動向

日本では、2007年4月に「特殊教育」(special education) から「特別支援教育」(special needs education) への発展的転換が図られ、障害のある幼児児童生徒への教育のパラダイムシフトが起こった。また、2012年の中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、日本が今後、インクルーシブ教育に向かうことが提言され、小学校では2020年度から新しい学習指導要領（平成29年告示）が全面実施されている。

このような日本における障害のある幼児児童生徒への教育の変化は、障害を

巡る国内外の制度・政策等の動向と深く関係している。そのため、特別支援教育を推進するうえで、障害を巡る国内外の動向を把握しておく必要がある。以下に、視覚障害に関係する国内外の主要な制度・政策等の動向を示した。

### (1) ノーマライゼーション (normalization)

障害のある人たちの人権に関する最初の取り組みは、デンマークの社会省で知的障害のある人たちの福祉行政を推進したバンク・ミケルセン (Neils Erik Bank-Mikkelsen) が1953年に提唱したノーマライゼーションの概念から始まったと考えられる<sup>1)</sup>。バンク・ミケルセンと親交のあった花村は、彼のノーマライゼーションの思想の基本を、「人々に自由、平等、博愛、連携を呼び掛けるもの」とし、その目的を「障害のある人ひとりひとりの人権を認め、取り巻いている環境条件を変えることによって、生活状況を、障害のない人の生活と可能なかぎり同じにして、『共に生きる社会』を実現しようとするもの」と述べている<sup>1)</sup>。また、バンク・ミケルセンが提唱したノーマライゼーションの原理を体系化し、発展させ、1969年に『ノーマライゼーションの原理』を著したスウェーデンのベンクト・ニリエ (Bengt Nirje) は、ノーマライゼーションの原理を「知的障害やその他の障害をもつ全ての人が、彼らがいる地域社会や文化の中でごく普通の生活環境や生活方法にできる限り近い、もしくは全く同じ生活形態や毎日の生活状況を得られるように、権利を行使するということを意味している」と説明している<sup>2)</sup>。この考え方は、「知的障害者の権利宣言」(1971年12月20日第26回国連総会決議)、「障害者の権利に関する宣言」(1975年12月9日第30回国連総会決議)にも反映され、世界に広がり、障害者に関する福祉・教育制度等の理論的基盤となった。

### (2) 特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明 (以下、サラマンカ声明)

サラマンカ声明は、スペインのサラマンカでユネスコとスペイン政府が開催した「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択されたインクルーシブ教育についての取り決めである(1994年6月)。この声明において、以下のような宣言がなされた。この声明・宣言は、特別支援教育やインクルーシブ教育を推進するうえで重要な役割を果たした。

#### 特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明

われわれは以下を信じ、かつ宣言する。

- ・すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
- ・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、

- ・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
- ・特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない、
- ・このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

出典) 国立特別支援教育総合研究所 HP

[https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html](https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html)

### (3) 「障害者の権利に関する条約」(以下、障害者権利条約)

障害者権利条約は、障害のある人たちの人権および基本的自由の享有を確保し、障害のある人たちの固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定めた国際条約である(2006年12月13日に国連総会で採択、日本は2014年1月20日に批准)。「私たちの事を私たち抜きで決めないで(Nothing About us without us)」を合言葉に世界中の障害当事者が参加して作成された。この条約において定義された「障害に基づく差別」や合理的配慮の概念は、その後の日本の法律や制度にも大きな影響を及ぼした。また、この条約の第24条には教育に関する条項があり、インクルーシブ教育を推進することが盛り込まれている。

### (4) 障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律(以下、教科書バリアフリー法)

教科書バリアフリー法は、2008年9月17日施行の国内法である。目的は以下のようなものである。

#### 教科書バリアフリー法 第1章 総則

##### (目的)

第1条 この法律は、教育の機会均等の趣旨にのっとり、障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の発行の促進を図るとともに、その使用の支援について必要な措置を講ずること等により、教科用特定図書等の普及の促進等を図り、もって障害その他の特性の有無にかかわらず児童及び生徒が十分な教育を受けることができる学校教育の推進に資することを目的とする。

この法律により、著作権法の一部が改正され、教科書発行者には教科用特定図書等を作成するための電子データの提供義務と教科用拡大図書(拡大教科書)

発行の努力義務が課せられ、教科用特定図書等の無償給付および給与等が行われるようになった。

## (5) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

(以下、障害者差別解消法)

障害者差別解消法は、障害者権利条約の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、すべての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的とした国内法である(2016年4月1日施行)。この法律では、障害を理由とする差別的取り扱いの禁止(国・都道府県・市町村などの役所や、会社やお店などの事業者が、障害のある人に対して、正当な理由なく、障害を理由として差別することを禁止)と合理的配慮(国・都道府県・市町村などの役所や、会社やお店などの事業者に対して、障害のある人から、社会の中にあるバリアを取り除くために何らかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応すること)の不提供の禁止が定められた。

2021年5月、同法は改正され、障害を理由とする差別の解消の一層の推進を図るため、事業者に対し社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をすることを義務づけるとともに、行政機関相互間の連携の強化を図るほか、障害を理由とする差別を解消するための支援措置を強化する措置を講ずることになった。改正法は、公布の日(2021年6月4日)から起算して3年を超えない範囲内において施行される。

## (6) 視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律

(以下、読書バリアフリー法)

2013年6月、視覚障害者等印刷物の判読に障害がある者の、発行された著作物の利用を促進するため、世界知的著作権機関(WIPO)において、「盲人、視覚障害者その他の印刷物の判読に障害のある者が発行された著作物を利用する機会を促進するためのマラケシュ条約」(以下、マラケシュ条約)が採択された。マラケシュ条約は、視覚障害者等のための著作権の制限及び例外を設定するとともに、当該制限及び例外を適用することにより作成された著作物の複製物を本条約の締約国間で交換する体制を整備するものであり、国境を越えてアクセシブルな図書を交換可能にする制度である。マラケシュ条約の採択を受け、日本では、「著作権法の一部を改正する法律」(平成30年法律第30号)や「読書バリアフリー法」(2019年6月28日公布・施行)が施行された。読書バリアフリー法は、障害の有無にかかわらずすべての国民が等しく読書を通じて、文字・活字文化の恵沢を享受することができる社会の実現に向けて、視覚障害者等の読

**教科用特定図書等**  
教科用拡大図書(p.9参照)、教科用点字図書(視覚障害を有する児童及び生徒の学習の用に供するため、点字により検定教科用図書等を複製した図書)、その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって検定教科用図書等に代えて使用し得るもの。

**視覚障害者等**  
ここでは、視覚障害、発達障害、肢体不自由等の障害により、書籍について、視覚による表現の認識が困難な者。

## 第1章 視覚障害教育の概要

### 公衆送信

公衆によって直接受信されることを目的として無線通信または有線電気通信の送信を行うこと。具体的には放送、有線放送、インターネットにより、著作物を公衆向けに送信すること。

### DAISY 図書

第2章第3節 p.75 参照。

書環境の整備を総合的かつ計画的に推進していくことを目的とした法律である。これらの法律が成立したことで、学校図書館が、著作権者に許諾を得ることなく、視覚障害者等のために利用しやすい図書等へ複製したり、公衆送信したりすることができるようになった。その結果、副教材（補助教材）や学習参考書等の教科書以外の図書を、音声図書や拡大図書に変換したり、DAISY（デージー）図書、テキストファイル、PDF ファイル等のアクセシブルな電子図書に変換したりして、視覚障害のある児童生徒に提供することが容易になった。

## 2

## 国内外の制度・政策等の動向に基づく自立活動の変化

教育においては、「学習上又は生活上の困難」を改善・克服するために、特別支援学校学習指導要領に自立活動が位置づけられている。この自立活動の考え方も上述の障害を巡る国内外の制度・政策等の動向に基づいて、変化してきた。以下、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、文部科学省）（以下、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編）に示されているポイントを紹介する。

### （1）障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわり

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、障害のとらえ方の変化と自立活動とのかかわりが明記されている。その中には、従前の学習指導要領等では、ICIDHの機能障害、能力障害、社会的不利の三つの概念を踏まえ、自立活動の指導によって改善・克服することが期待されていたのは、主として「能力障害」であり、それを「障害に基づく種々の困難」と示してきたことが述べられている。つまり、従前の学習指導要領等では、自立活動において「機能障害の結果として生じた能力障害」を改善・克服することが期待されていたことになる。

これに対して、平成29年告示特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、WHOがICFを採択したことに基づき、自立活動をICFとの関係でとらえる必要があることが指摘されている。すなわち、精神機能や視覚・聴覚等の「心身機能・身体構造」、歩行や日常生活動作等の「活動」、趣味や地域活動等の「参加」といった生活機能との関係で「障害」を把握することが大切であると述べられている。

また、自立活動の指導の対象を「障害による学習上又は生活上の困難」としたうえで、困難を改善・克服するために、個人因子や環境因子等とのかかわりも踏まえる必要性についても言及している。さらに、障害のある人が日常・社会生活で受ける制限は、機能障害だけでなく、社会におけるさまざまな障壁（社会的障壁）と相対することによって生ずるとする「社会モデル」に基づいた障

害のとらえ方にも言及している。そして、自立活動においては、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素（例えば、食べること、視覚や聴覚を活用すること、歩くこと等の生活を営むために基本となる行動に関する要素＝ICFの生活機能）」と「障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な要素（例えば、視覚障害ゆえの見えにくさを改善する方法を身につけること、あるいは病気の進行を予防するための自己管理の仕方を学ぶこと等の障害のある状態を改善・克服するための要素＝いわゆる障害）」の両方の視点を含む必要があるとしている。また、「意欲」といった個人因子や「補助的手段の活用」といった環境因子への介入についても言及されている。

## （2）合理的配慮と自立活動とのかかわり

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、障害者基本法の第4条に「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによつて前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない」という合理的配慮の提供を求める規定があることが紹介されている。また、学校教育における合理的配慮が、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるものであり、学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は、過度の負担を課さないもの」と定義（中央教育審議会初等中等教育分科会報告、2012年7月）されていることを紹介している。そして、自立活動と合理的配慮の関係を以下の二つの視点でとらえる必要があることを述べている。

- ・自立活動としては、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、幼児児童生徒が、困難な状況を認識し、困難を改善・克服するために必要となる知識、技能、態度及び習慣を身につけるとともに、自己が活動しやすいように主体的に環境や状況を整える態度を養うことが大切であるという視点
- ・学校教育における合理的配慮は、障害のある幼児児童生徒が他の幼児児童生徒と平等に教育を受けられるようにするために、障害のある個々の幼児児童生徒に対して、学校が行う必要かつ適当な変更・調整という配慮であるという視点

また、自立活動と合理的配慮の関係を示す例を以下のように示している。

つまり、小さい文字が見えにくい弱視の児童が、他の児童と平等に授業を受けられるよう、教師が拡大したプリントを用意することは、この児童に対する合理的配慮であると言える。一方、この児童がプリントの文字が見えにくいという学習上の困難を主体的に改善・克服できるよう、弱視レンズ等を活用するために、知識、技能、態度及び習慣を養うことを目的に指導するのが自立活動である。両者は、きめ細かな実態把握が必要であること、個に応じたものなど共通点もあるが、その目的は異なっていることに留意が必要である。

### 3 教育において見ることの困難さを評価する際の視点

見ることの困難さの分類でも明らかなように、従来から見ることの困難さは、医学モデルに基づく機能障害の観点、すなわち、視力や視野等の視機能障害の観点から分類されてきた。教育においても、2002年に「学校教育法施行令第22条の3」の障害の程度が改正される前は「一 両眼の視力が0.1未満のもの、二 両眼の視力が0.1以上0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、点字による教育を必要とするもの又は将来点字による教育を必要とすることとなると認められるもの」と定められており、機能障害の観点が強かった。

2002年の施行令の改正により、機能障害の基準（両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもの）だけでなく、「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの」という活動制限の観点が加えられた。しかし、学校では、現在でも、医療の分野で眼疾患の予防や治療を目的に開発された視力や視野等の視機能検査の結果に基づいて見ることの困難さを判断することが少なくないように思われる。

例えば、視力が低い程、障害が重い（活動制限や参加制約が多い）という判断をしがちである。確かに、機能障害と活動制限や参加制約との間に緩やかな関係性はみられるが、両者の間に高い相関があるわけではない。例えば、視力（心身機能）と読書速度（活動）の相関は必ずしも高くない<sup>3)</sup>。そのため、読書という活動に関するパフォーマンスは、ミネソタ読書チャートMNREAD-J<sup>4)</sup>のような活動を直接測定することができる方法で評価する必要がある。

教育・福祉的なサービスを行うために、教育・福祉の担当者が弱視者と協力しながら行う見え方の評価を「視機能評価」と呼び、医療関係者が実施する治療を主目的とした「検査」と区別することを提案した中野<sup>5)</sup>は、日常生活により近い状況や課題で見る機能を評価する必要性を指摘した。また、教育・福祉の観点からの視機能を評価する際には、生活を豊かにするうえで、どのような

場面でどれだけ視覚が活用できるかを把握し、その結果に基づいて、クライアントに合った適切なエイド（補助具）を紹介したり、見方のトレーニングをしたり、環境整備を行ったりする必要があることを指摘した。中野<sup>5)</sup>の指摘したように、教育においては、日常的な場面と課題を用いて、環境因子との関係で活動や参加のパフォーマンス（実行状況）やキャパシティ（能力）を評価するような視機能の評価方法が必要不可欠だと考えられる。そして、活動や参加のパフォーマンス（実行状況）やキャパシティ（能力）が最大限に引き出せるような環境調整や教育的かかわりを行う必要がある。

#### 演習課題

1. 障害を巡る国内外の制度・政策のポイントをまとめてみよう。
2. 合理的配慮と自立活動の関係について説明してみよう。
3. 教科書バリアフリー法や読書バリアフリー法によって何ができるようになったか考えてみよう。

#### 引用文献

- 1) 花村春樹：「ノーマライゼーションの父」N・E・バンク－ミケルセン，ミネルヴァ書房，1998.
- 2) ベンクト・ニリエ著，河東田博訳：ノーマライゼーションの原理，現代書館，2004.
- 3) 武内栄希・柿澤敏文：弱視者の最大読書速度と臨界文字サイズに及ぼす近距離視力・最大視認力・読書視力の影響，障害科学研究，32, 73-81, 2008.
- 4) 小田浩一：ミネソタ読書チャートMNREAD-J，眼科診療プラクティス，57, 79, 2000.
- 5) 中野泰志：ロービジョン・ケアにおける教育・福祉的観点からの視機能評価の実際，日本視能訓練士協会誌，25, 49-57, 1997.

#### 参考文献

- ・文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部），2018.

## 4

### インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進

日本における障害のある子どもたちに対する教育制度が、特殊教育から特別支援教育に発展的に転換されてから十数年が経った。一方、インクルーシブ教育システムということばも耳にするようになった。

これから日本は、インクルーシブ教育システムを推進することになるのだろうか、それとも引き続き、特別支援教育を推進するのだろうか。

## 1 特殊教育から特別支援教育へ

前述のように特別支援教育は、学校教育法等の一部改正に伴い2007年4月1日に従前の特殊教育から発展的に転換された。

特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。具体的には、障害の状態により就学の猶予または免除を受けることを余儀なくされている児童生徒が多くいる事態を重く受け止め、教育の機会を確保するため、障害の重い、あるいは重複している児童生徒の教育に軸足を置いて条件整備が行われてきた。

特別支援教育については、2007年4月1日に文部科学省から発出された「特別支援教育の推進について（通知）」に、その理念が次のように示されている。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

特別支援教育は、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものとしていることが重要である。あえてことばを補えば「すべての学校、すべての学級」ということになる。また、日本において最も積極的に取り組むべきとされている「共生社会の形成」の基盤という重要な役割を担っているとしても押さえておきたい。

### 共生社会

これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会。

## 2 インクルーシブ教育システム

インクルーシブ教育システム (inclusive education system) は、2006年に国連総会において採択された21世紀初の人権に関する条約である障害者権利条約で初めて提唱された。

本条約の署名から批准までのプロセスにおいて、障害者基本法の改正、障害者差別解消法の国内法等の整備がなされた。教育分野においては、中央教育審議会初等中等教育分科会に設けられた「特別支援教育の在り方に関する特別委

障害者権利条約  
p.12 参照。

障害者差別解消法  
p.13 参照。

員会」において議論がなされ、2016年に「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が取りまとめられた。本報告は、インクルーシブ教育システムの定義について次のように示している。

インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が general education system（一般的な教育制度）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

general education system（一般的な教育制度）  
教育行政により提供される公教育であり、特別支援学校等での教育も含まれると解される。

インクルーシブ教育システムは、障害のある者とない者がともに学ぶ仕組みであって、特別支援学校等はその仕組みに組み込まれている。さらに報告では次のように整理している。

共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。

冒頭の間で答えることとなるが、インクルーシブ教育システムと特別支援教育とどちらを推進するのかといった二者択一的なものではないことがわかりただけよう。日本では、特別支援教育を着実に進めていくことが引き続き求められている。さらに報告では仕組みづくりについて次のように示している。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

※ 2018年度から高等学校における通級による指導が制度化されている。

「同じ場で共に学ぶことを追求する」においては、例えば障害のある子どもが単に小学校の通常の学級に在籍し、授業の時間を過ごしていればいいということではない。障害のある子どももいない子どもも、授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうかを最も本質的な視点である。

また、特別支援学校に在籍すると同じ場でともに過ごすことができないではないかという意見がある。その際、重要になってくるのが、交流及び共同学習

交流及び共同学習  
障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が学校教育の一環として活動をともにする学習形態。実施にあたっては、相互に有意義な活動となることが重要。

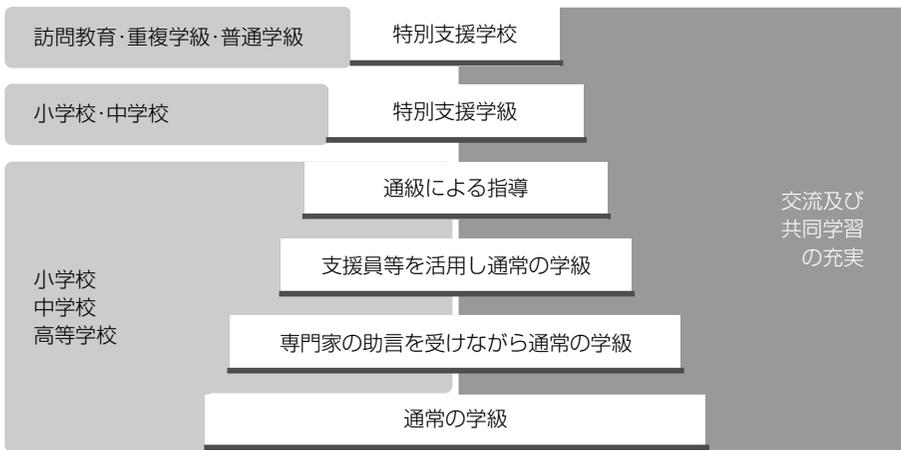


図 1-1 連続性のある「多様な学びの場」

障害者基本法第16条(教育)第3項  
 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

交流及び共同学習ガイド



の推進である。交流及び共同学習については、障害者基本法第16条(教育)第3項に規定されている。また、平成29年告示学習指導要領(2016・2017年度改訂)の総則においても、交流及び共同学習の機会を設け、組織的かつ計画的に行うものとし、ともに尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすることと示している。なお、文部科学省は2019年3月に「交流及び共同学習ガイド」の改訂版を公表したので参照いただきたい。

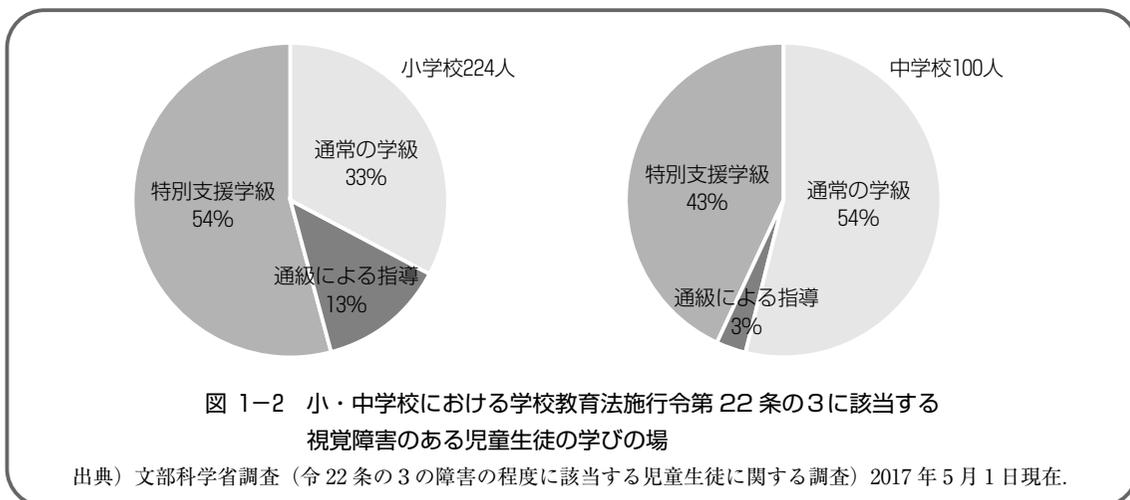
「多様で柔軟な仕組みの整備」について、文部科学省は2013年に学校教育法施行令の改正により就学先決定の仕組みを改めた。具体的には、学校教育法施行令第22条の3に示す就学基準に該当する障害のある児童生徒等は原則特別支援学校に就学するという従来の仕組みを改め、障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みへの改正、障害の状態等の変化を踏まえた転学に関する規定の整備などがあげられる。「多様な学びの場」については、図1-1を参照されたい。

### 3 視覚障害のある子どもの多様な学びの場

視覚障害のある子どもの学びの場の現状はどうなっているのだろうか。

前述の多様な学びの場でいえば、小・中・高等学校等の通常の学級、小・中学校等の弱視特別支援学級、小・中・高等学校等の通級による指導(弱視)、そして視覚特別支援学校で学んでいる。

また、前述した2013年学校教育法施行令改正に伴い、例えば、改正前であれば点字を常用して学習する子ども(学校教育法施行令第22条の3に該当)は原則視覚特別支援学校に就学していたが、保護者および教育・医学等の専門家



の意見を踏まえた市区町村教育委員会の総合的な判断により、地域の小学校等に就学し、必要に応じて合理的配慮等を受けながら学ぶケースが増えてきている。その際の学びの場として、通常の学級、弱視特別支援学級および通級による指導(弱視)のいずれかで学ぶかは、総合的に判断されている。図1-2は、学校教育法施行令第22条の3に該当する視覚障害のある子どもの小・中学校での学びの場を示したものである。小学校と中学校とで、学びの場の割合が異なっていることがわかる。次にそれぞれの学びの場の概要について、視覚特別支援学校から順に述べる。

### (1) 視覚特別支援学校

従前の「盲学校」である。2007年の学校教育法等の一部改正に伴い特別支援学校に一本化されたため、盲学校のみならず聾学校、養護学校とも法令上の位置づけはない。しかし、「〇〇盲学校」のように従前の校名を引き継ぐことは可能である。在籍者数は、1959年の1万264人をピークに減少傾向である。2016年に3,000人を下回り、2021年は2,366人であった。在籍者数の減少への対応は大きな課題である。

視覚特別支援学校に就学できる障害の程度は、学校教育法施行令第22条の3に次のように示されている。

#### 校名

「〇〇盲学校」と従前の校名から変更をしていない学校が41校(61%)、「〇〇視覚特別支援学校」などが26校(39%)である。中には、歴史上の偉人名を校名にしている学校もある。  
※埼玉県立特別支援学校埼玉保一学園

両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの

ここで「おおむね0.3未満」としているのは、視力0.5程度までも想定する

とともに、学習するために必要となる視覚による認識機能を判断の基準とすることができるようにしたためである。また、視力だけではなく、視野などの視機能障害についても、小・中学校において学習に支障を来すかどうかを判断の指標としている。

「拡大鏡等」については、視力矯正後でも物体の認識力が低い場合に使用する弱視レンズ類を意味しており、屈折異常を矯正するのみで拡大する機能のない眼鏡とは異なる。また、拡大読書器やタブレット端末は含まない。

「通常の文字」とは、小・中学校の検定済教科書等において通常使用される大きさの文字をいう。

## (2) 弱視特別支援学級

特別支援学級は、学校教育法第81条第2項に基づき小・中学校等に設置されている。制度上は、高等学校にも設置できることとなっている。そのうち弱視特別支援学級の学級数および在籍者数は増加傾向にあり、2020年度は学級数561(2007年度比2.14倍)、在籍者数643人(2007年度比1.94倍)である。

特別支援学級(弱視)の対象となる障害の程度は、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」(25文科初第756号、2013年10月4日)に次のように示されている。

拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの

特別支援学級については、学校教育法施行規則第138条により特別の教育課程を編成できることとなっている。具体的には、平成29年告示小・中学校学習指導要領総則において、特別の教育課程を編成する場合は自立活動を取り入れること、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成・活用すること等を示している。弱視特別支援学級における教育課程等の詳細は、第3章第3節を参照されたい。

## (3) 通級による指導(弱視)

通級による指導(弱視)は、学校教育法施行規則140条、141条に基づき設置されている。2018年度から高等学校における通級による指導が制度化され、小学校段階から高等学校段階までの連続性のある学びの場が整備された。

通級による指導(弱視)で学ぶ児童生徒数は弱視特別支援学級と同様増加傾向にあり、2019年度は小学校191人(2007年度比1.42倍)、中学校27人(2007年度比1.28倍)である。高等学校は4人である。

通級による指導(弱視)の対象となる障害の程度は、「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」(25文科初第756号、2013

高等学校における通級による指導

通級による指導で実施した障害に応じた特別の指導に係る修得単位数を、年間7単位を超えない範囲で全課程の修了を認めるに必要な単位数に加えることができる。

年10月4日)に次のように示されている。

拡大鏡等の使用によっても通常の文字，図形等の視覚による認識が困難な程度の者で，通常の学級での学習におおむね参加でき，一部特別な指導を必要とするもの

通級による指導については，学校教育法施行規則第140条により特別の教育課程を編成できることとなっている。具体的には，平成29年告示小・中学校学習指導要領総則において，特別の教育課程を編成する場合は，自立活動を参考として，具体的な目標や内容を定め，指導を行うこと，個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成・活用すること等を示している。通級による指導（弱視）における教育課程等の詳細については，第3章第3節を参照されたい。

#### (4) 通常の学級

小・中・高等学校の通常の学級（通級による指導を受けていない）に視覚障害のある児童生徒は，どのくらい在籍しているのだろうか。

前述のように学校教育法施行令第22条の3に該当する児童生徒の在籍数は文部科学省調査で明らかになっているが，それ以外の障害の程度の児童生徒に関するデータはない。おそらく相当数の視覚障害のある児童生徒が在籍しているであろう。各学校においては，視覚障害の状態等に応じて，特別支援教育支援員を配置したり，視覚特別支援学校のセンター的機能を活用したりするなどして，他の児童生徒同様に十分に学べるよう支援が行われている。

#### 演習課題

1. インクルーシブ教育システムと特別支援教育のそれぞれの意義を踏まえ，どう関連しているのかを考えてみよう。
2. 視覚障害のある子どもの学びの場について，それぞれの対象となる視覚障害の程度，根拠法令についてまとめてみよう。

#### 参考文献

- ・青木隆一・神尾裕治監修：新訂版 視覚障害教育入門 Q & A - 確かな専門性の基盤となる基礎的な知識を身に付けるために -，ジアース教育新社，2018.
- ・文部科学省学校基本調査。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)（最終閲覧：2022年3月10日）

#### センター的機能

学校教育法第74条に，特別支援学校は幼稚園，小・中・高等学校，義務教育学校等の要請に応じて，障害による特別な支援の必要な子どもの教育に関し必要な助言・援助を行うよう努めることが規定されている。  
 第3章第2節 p.118 参照。