

視覚障害児支援のための教育と医療の連携 —スウェーデンの事例を参考にして—

是永かな子¹・宮川 鈴加²

(¹高知大学教育学部 障害児教育学研究室, ²高知大学教育学部)

Education and medical cooperation for visual handicapped children's support;
Focusing on the Swedish case study

Kanako KORENAGA¹, Suzuka MIYAGAWA²

¹*Laboratory of Education for children with disabilities, Faculty of Education, Kochi University*

²*Faculty of Education, Kochi University, Kochi, Japan*

Abstract: For our research, we explored the current situation and problems of the education for Swedish visual handicapped children's that abolished a blind special school in 1986. Now they do the integrated education of the visual handicapped children's in regular classes and special school for intellectual disabilities. We did hearing investigations for a special school, a visual impairment resource center, Institute for special education. They established the system that regular schools supported visual handicapped children at the same time to abolish visual impairment special schools in 1986. The staffs for visual handicapped children's are trained by the training course and consultation. A visual handicapped resource center serve as gate guidance or instruction of Braille for visual handicapped children and their families. Local schools fixed the support system and shared a role with Institute for special education in the support of the school. As for the problems with the special school abolition such as keep peer group, an educational institution and a medical institution cooperated if necessary and did an effort of solution. They did not carry out activity to understand a visual handicapped, that because they live together. The support for visual handicapped children and the family, schools came true specialty and regionality education for visual handicapped children. It was a characteristic point that the support was realized by cooperation with the visual handicapped resource center as medical area and the Institute for special education, schools as educational area.

Keywords: visual handicapped children, cooperation, Sweden

I. 問題の所在

1981年に国際障害者年の長期行動計画が発表され、「社会への完全参加と平等」のスローガンのもとにノーマライゼーションの理念が打ち出された。日本の教育においても、2001年には「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」が発表され、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方としてノーマライゼーションが提起された。これまでの行政措置による画一的な学校という狭い場での教育から、将来の自立に向けた個々の児童・生徒に応じた必要な支援を生涯に渡って、しかも家庭や地域をも含めたかたちで行うことが必要になる、とその考え方を大きく変えているのである¹。ゆえに学校だけでなく視覚障害児支援に関しても、様々な場や機関が連携して支援を行うことが必要となっている。

ところで、盲学校に在籍する児童生徒数は、1995年から2000年の5年間に575人（約12.7%）減

少している²。これは視覚障害児数が著しく減少したのではなく、通常の学校や学級で教育を受けている視覚障害児が増加していることがその一因である。よってこれまで盲学校で主に行われてきた視覚障害教育は、通常の学校や学級においてもその特別な教育的ニーズに応じられるように変革される必要がある。通常の学校や学級で視覚障害児が特別な教育を受けられるためには、視覚障害児教育の専門性を有する盲学校がセンター的機能を発揮することや通常学校と盲学校が連携して視覚障害児の支援を行うことが期待されているのである。

連携に関しては、視覚障害児支援では教育のみならず医療の支援も必要とされる。しかし現状では教育と医療の連携は十分ではない。視覚障害児に特に関わる眼科「医療」は診断と治療にのみかわり、その後の訓練は「教育」や「福祉」が主に支援をする状況であり、相互の連携はほとんどないのである³。

盲学校という場に規定されない視覚障害児教育や連携を前提とした視覚障害児支援を検討する際に参考になるのが、スウェーデンの実践である。スウェーデンでは視覚障害特別学校を1986年に廃止した。最後の視覚障害特別学校であったトムテボーダ特別学校は廃校後、視覚障害児のためのリソースセンターとして重要な役割を果たしている。視覚障害特別学校廃止の背景には、通常学校に視覚障害児が統合されることが保護者から支持されたこと、通常学校および全国各地の地方自治体の協力があつたこと、視覚障害特別学校への理解を得て統合教育が推進されてきたことがあげられる。視覚障害特別学校自身も視覚障害児の多くが通常学校へ就学する傾向が強まる中で、独自の学校運営が困難になっていた。一方で、専門知識と経験を持つ人的リソースの維持はその後の教育保障においても重要とされ、専門的な視覚障害の機関も必要とされていた。そのためトムテボーダ特別学校は学校としての機能は停止したが、リソースセンターとして運営されることとなったのである。このような背景から、スウェーデンの視覚障害児の統合教育は、居住地域の学校に就学しつつも必要に応じてリソースセンターのサービスを受けるシステムとして確立したのである⁴。

現在、スウェーデンでは視覚障害児は通常の学級に統合されているが、スウェーデンの視覚障害教育史の展開においては以下の日本との共通点を見つけることができる。第一に、視覚障害特別学校に在籍する児童生徒数の減少が学校を運営していく上での困難をきたすほどになっていたこと、第二に、視覚障害児の統合教育では、視覚障害児が居住地域の学校で障害を考慮した教育の保障をめざしていることである。ゆえにスウェーデンの実践を検討することは、日本の視覚障害教育の今後を検討する上でも有用であろう。

II. 研究の目的

本研究では、1986年に盲学校を廃止して視覚障害児の統合教育を行っているスウェーデンの視覚障害教育の現状と課題を考察する。具体的な作業課題として、スウェーデンの視覚障害児の統合教育を行っている学校、視覚障害リソースセンター、視覚障害児の学校支援を行う特別教育研究所に対して聞き取り調査を行う。単一障害の視覚障害児は通常学校に統合されているが、知的障害の重複障害を有する場合は知的障害特別学校に就学する。通常学校の視覚障害支援は環境整備の徹底によって「通常の教育」を受けているため、今回は教育的統合がより困難であり、環境整備のみではなく特別な教育的配慮も必要である知的障害のある視覚障害児に注目した。知的障害のある視覚障害児は日本においても盲学校に就学している子どもの一定数を占めている。よって、本調査対象の学校は知的障害特別学校である。

III. 研究の方法

視覚障害児支援を行っている、教育機関としての知的障害特別学校、医療機関としての視覚障害

リソースセンター，教育専門機関としての特別教育研究所に対して聞き取り調査を行う。

聞き取り調査対象者は，知的障害特別学校はスウェーデン・パティレ市にあるオレショー・ブルーン学校の視覚障害児が在籍する学級の担任教員，視覚障害リソースセンターはイエーテボリ市の視覚障害リソースセンターの特別教育家および作業療法士，特別教育研究所はイエーテボリ市の西地域特別教育研究所の視覚障害担当職員である。

聞き取り調査項目は，以下であった。

- ① 視覚障害支援を行う教職員の養成方法
- ② 歩行指導や点字指導など専門的な指導の方法
- ③ 視覚障害特別学校廃止にともなう課題の有無やそれを補う各教育機関や医療機関の役割
- ④ 学校における視覚障害児の具体的な指導内容や指導方法
- ⑤ 視覚障害にかかわる啓蒙活動や理解活動の有無とその内容
- ⑥ 各教育機関や医療機関の教職員の専門性

Ⅳ．聞き取り調査の結果

1．オレショー・ブルーン（Öfersjö Brunn）知的障害特別学校に対する調査

1.1 オレショー・ブルーン知的障害学校の概要

オレショー・ブルーン知的障害学校は1999年に開校した。同じ敷地の中に，通常学校と知的障害特別学校が設置されており，総称としてオレショー・ブルーン学校と呼ばれることもある。オレショー・ブルーン学校の校舎は小さな学級がいくつか集まる「家」として建設されており，学校の敷地内に「家」が複数ある。それぞれの「家」は，6歳までの集団，7歳から12歳までの集団，13歳から16歳までの集団で編成されていた。知的障害学校は通常学校の「家」の中に統合されていたり，特別な「家」として独立していたりする。統合されている「家」では隣のクラスが知的障害学校であるし，校庭や食堂は共有しているので，日常的な交流は常日頃行われている。

オレショー・ブルーン学校の基本理念は「みんな同価値で平等であり，違いがあっていい」ということである。活動に応じて個別指導や集団指導を組み合わせているが，教育活動の基本は全ての子どもが有している個別発達計画（Individuell Utvecklingsplan）にしたがって行われている。そのため子どもは，集団に合わせるのではなく自分の課題と向き合って学習に取り組んでいる。

視覚障害児Aの在籍している学級では，A自身のことやAの身の回りの環境のことについて「自分史」のような本が作られていた。Aのプロフィールや写真，学校で利用できる遊具のことなどが記載されており，それらの事柄は，Aも確認できるように特別なシートを使って表記されているページもあった。そういったページは，立体的にあらわしたい絵や写真の上に重ね，ボールペン等固くてとがった物で上から描くと，シートが描かれた部分だけ盛り上がり，触って確認することができるようになる透明なシートを使って作成してある。地図を用いて説明を行う際にも，このシートを使用する。

Aが主に使用する部屋と部屋の間には，足で踏んで違う部屋であることを把握することができるように，特別な感触が得られるカーペットを敷いてある。

1日のスケジュールは，棚の側面に縦に貼ったマジックテープに，その日行う活動や時間について絵カードを上から順番に貼っていくことで分かりやすいように表してある。絵カードには絵とともに，点字の表記もある。絵カードを用いたスケジュールを十分に理解できたら，墨字と点字で曜日ごとの1日の予定が表記された本を用いて，一週間のスケジュール把握を行う。

Aが読んで学習したり楽しんだりすることができるように，点字で表記された本が多く作成されている。その際教員と一緒に読めるように，墨字も印刷されてある。絵本の絵は，触って楽しんだ

り想像したりすることができるように、絵をフェルトで立体的につけているものもある。

授業では、個人の課題に取り組むことが多いため、個人活動の時間が多かった。Aは、在籍している学級の最も広い中央の教室のすぐ隣に接した小さな部屋で、通常のパソコンに点字のキーボードが取り付けられている特別なパソコンを用いて、文章を入力する学習に取り組んでいた。また、入力する文章や表示される文章については、読み上げの機能を用いて音声で確認して学習を進めていた。



写真1：パソコンを用いた学習では、視覚障害児も使用しやすい工夫がなされたものを用いていた。通常のパソコンのキーボードのよく使うキーや、基本的な指の配置の目安となるようなキーには、触って分かるように立体的なシールが貼ってある。また、通常のキーボードの下には、点字のボードがついていて、パソコンに入力する文章やパソコンに表示される文章は、点字でも確認することができる。さらに、読み上げの機能もついているため、音声によって、入力する文章や表示される文章を確認することも可能である。



写真2：パソコンを使って学習した内容は、プリンタで印刷が可能だが、このプリンタは点字による印刷物を作成することが可能である。プリンタの操作ボタンも点字で表記されており、視覚障害児が使用しやすい。

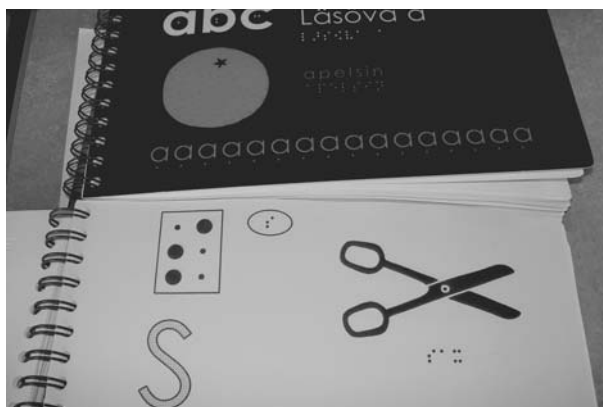


写真 3：点字の学習の際に用いる教材である．各アルファベットとそれに対応する点字，各アルファベットから始まる物の名称と絵が表記されている．

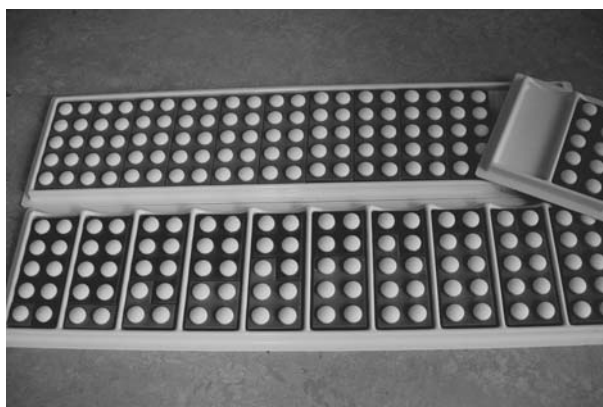


写真 4：主に算数の学習の際に用いる，10までの数がひとまとまりとなっているブロックである．触って数を数えることもできるように盛り上がった点が付けられているが，色を変えることで視覚的にも分かりやすくしている．授業観察を行った際には，視覚障害児と同じ学級の知的障害児の女児が，このブロックを用いて10までの足し算や引き算の学習を行っていた．



写真 5：視覚障害児 A のために，点字で表記したカレンダーも教室においてあった．

1.2 オレショー・ブルーン知的障害特別学校に対する聞き取り調査

1.2.1 調査結果

訪問日：2008年5月22日(木)

訪問先：オレショー・ブルーン知的障害特別学校

回答者：視覚障害児が在籍する学級の担任および学校コーディネーター

質問1：視覚障害支援を行う教職員の養成方法

視覚障害教育の専門性を有する必要があるとき、私たちは首都ストックホルム市にあるトムテボーダリソースセンターに行って研修を受ける。研修にはいくつかの段階がある。最初の段階は1週間で、視覚障害児指導のオリエンテーリングや視覚障害児に対する空間認知の指導方法について学ぶ。次の段階では視覚障害児に対する教科教授法について学ぶ。この研修も1週間行われる。その上に発展的な指導について学ぶ段階がある。

研修だけでなく、ストックホルム市のリソースセンターとは常に連携をとっている。例えば教育上困難が生じた時に直接電話をかけて問い合わせをしたり、学校に訪問してもらったりすることもある。必要があれば検査などの評価も行ってもらえることがある。

他に、イエーテボリ市にある特別教育研究所からも支援を受ける。支援内容は多様であるが例えば、学校訪問や授業観察の上での教員への指導、子どものパーソナルアシスタントへの指導などを行ってくれる。

医療的な支援は視覚障害リソースセンターが担当している。学校の教員にとって視覚障害リソースセンターは特に補助器具を提供してくれる機関である。例えば白杖やコンピュータ、必要であれば車椅子などの施設・設備面での援助を依頼する。補助器具を学校で適用させることのみならず、家庭でも適用できるように支援してくれる。

質問2：歩行指導や点字指導など専門的な指導の方法

学級での指導を見学してもらったように、低学年の子どもにはまず歩行指導や点字指導などに興味をもってもらうことが重要だと考えている。そのため、例えば点字も楽しいものであるべきで、その後に文字を勉強するように指導を工夫している。例えば単語で遊んだり、コンピュータプログラムを使用したりして、点字指導を導入・展開する。

質問3：視覚障害特別学校廃止にともなう課題の有無やそれを補う各教育機関や医療機関の役割

もちろん同じような子どもたちが一緒にいて「楽しい」という面はあるだろう。視覚障害特別学校の長所は、同じような子どもたちが一緒に学ぶことができること、視覚障害のある教員がいる可能性があることではないか。視覚障害のある教員は、いろんな意味で専門家であると考えられる。

以前のトムテボーダ視覚障害特別学校には、全国から視覚障害児が集まっていた。子どもは7歳から就学すると同時に、家から遠く離れてしまうのであり、それは子どもにとっては悲しい状況だった。小さい子どもが保護者と一緒に生活できないことが最大の課題とされたのである。

現在はオレブロ市にある重複障害に対応する聴覚障害特別学校が重複障害を有する視覚障害児にも対応している。しかしその学校の対象は高学年の重複障害の子どもを対象とした学校であり視覚障害児のみの学校は存在しない。

質問4：学校における視覚障害児の具体的な指導内容や方法

知的障害がない視覚障害児の場合、通常学級において基本的には通常児と同じ方法で教育を

行っている。しかし、沢山の援助が必要である。それはコンピュータを使用した学習が多いからである。例えば、墨字を点字や読み上げデータにするためにテキストをスキャナ読み込みすること、読み込みの際には、写真や図表を読み込みデータから外すなどの作業が必要になる。通常学級で教育を受けている場合には、パーソナルアシスタントが大抵保障されているので、そのアシスタントが援助してくれるだろう。パーソナルアシスタントとは、障害児の生活介助を行う者である。特に専門性をもたなくてもよいので、資格などは要求されない。

また他の問題として、通常学級はとてもスピードが速いために、スピードについていくのが困難なことがある。校舎内の移動も頻繁であるので、移動教室などで困難が生じる。そのため視覚障害児は動かずに、教員が教室に移動するよう配慮することもある。基本的には視覚障害児の教育保障には時間がかかるので、時間に余裕を持って指導することが重要である。

質問 5：視覚障害にかかわる啓蒙活動や理解活動の有無とその内容

啓蒙活動や理解活動はそんなには行っていない。例えば、玄関のところに靴をたくさんおきっぱなしにしないような指導をすることはあるかもしれないが、日常的な障害理解活動はあまりない。特別な体験活動として「見えないこと」や「障害について学ぶ」という機会が設けられた際に、アイマスクや白杖の体験や車椅子の操作について説明を行ったことはある。そのような試行は少し行っているが、頻繁ではない。視覚障害児も自分が他の子どもと異なっているように対応して欲しくないとの意見もある。

質問 6：各教育機関や医療機関の教職員の専門性

視覚障害児指導のための特別な資格はない。それぞれの教員は基礎免許として数学、美術、図工など多様な専門性を背景にしているが、それは視覚障害のための教員資格ではない。現在在籍している視覚障害児の A は、ドラムを演奏するので、その際には音楽の教員がとくに携わることになるだろうが視覚障害教育の資格に基づくかわりではない。例えば、専門性の高いストックホルム市の視覚障害リソースセンターに勤務する教員は、継続的な研修や長期間視覚障害教育に携わっているという経験によって教授方法や知識を蓄積していると思う。しかし、それらは資格ではなく、研修をどのように受けてきたかということであろう。特別な教育に関する資格は総合的な「特別教育家」しか存在しない。

2. 視覚障害リソースセンター(Syncetralen)に対する調査

2.1 視覚障害リソースセンターの概要

この視覚障害リソースセンターは病院の敷地内に設置されていた。



写真 6：病院の敷地内にリソースセンターが設置されている。



写真 7, 8, 9 : 視覚障害リソースセンター内。入り口には、特に視覚障害児・者にとって使用しやすい視覚的な工夫がなされた、日常生活でよく用いる道具が展示されてある。

視覚障害リソースセンターの支援は①学校に対する支援、②視覚障害児本人とその家族に対する支援、③随時の訪問者に対する支援に大別される。主として視覚障害児本人とその家族に対して支援を行っている。以下にそれぞれについて説明する。

①学校に対する支援

学校に対しては、視覚障害児の修学のためのテキストを読みこむスキャナや、点字変換可能なコンピュータやプリンタ等の補助器具の保障を行っている。補助器具の保障を行う際には、器具の使い方について等の10時間の研修を行う。

視覚障害児支援について学校と連携を図る際には、視覚障害リソースセンターに所属する特別教育家が主に動く。視覚障害児支援のために訪問する学校は、視覚障害についての知識がない場合も多いため、支援の必要性に応じて何度も訪問して教員を支援することが重要である。視覚障害児が就学すると、パーソナルアシスタントが保障されたり、受け入れ準備の時間が保障されたりする等の資源の付加が可能なので、それらの資源を活用して支援を整備する。

義務教育学校である基礎学校においては、学校に視覚障害児が就学する時、担任教員が替わる時、環境が変わる時、子どもの教育的ニーズが変化する時に会議が行われる。

視覚障害児支援のために大学とも連携する。高校から大学に視覚障害児が進学する際には、高校の障害児担当教員、関係する教員、大学の修学担当者、視覚障害センターの職員で会議を行う。会議では、その視覚障害児がこれまでどのような援助を受けてきたか等、引き継ぎと情報提供が行われる。

②視覚障害児本人とその家族に対する支援

視覚障害リソースセンターは、視覚障害児本人とその家族に対する支援を中心に行う。専門的な点字指導や歩行指導のみならず、環境整備に関して責任をもつ。診断後の総合的支援をリソースセンターが担当するのである。視覚障害児・者の集団活動も保障している。活動内容は、自らの視覚障害に関して知識理解を深めること、集団で料理をすること、視覚障害児・者としてのアイデンティティを形成すること、人との関係性を築くこと、ボディイメージをつけるために動作訓練や身体活動をする事、社会性をつけること、補助器具の使い方を学ぶことなどについてである。視覚障害児のみの同質集団をつくることは困難でもあるが、必要に応じて機会を設定している。現在約350人の視覚障害児に対応している。そのうちの約75%は重複障害である。視覚障害児が幼い場合は少なくとも年1回は視覚障害リソースセンターを訪問して、視機能を伸ばすように指導を受ける。それは生活年齢が低い段階では、発達する可能性を多く有しているからである。

③随時の訪問者に対する支援

視覚障害児・者本人やその保護者、教員はニーズが生じた時に視覚障害リソースセンターを訪問するので、随時相談にのる。教員が視覚障害リソースセンターに連絡する場合の相談内容は、補助器具がうまく使えない、どのように子どもに教材を合わせるよう工夫すべきか等である。

2.2 聞き取り調査結果

訪問日 2008年5月22日(木)

訪問先 視覚障害リソースセンター

回答者 視覚障害リソースセンターに所属する特別教育家および作業療法士

質問1：視覚障害支援を行う教職員の養成方法

視覚障害教育の専門性を持った教職員は、ストックホルム市のリソースセンターに研修に行くことによって養成される。そこでは指導方法についての研修を受ける。

主に教育分野には特別教育研究所が携わっている。特別教育研究所には地域ごとの支所があって、教育的援助方法などについて各地域で学べるようになっている。

近年、教員は視覚障害について知ろうという傾向はあるが、視覚障害について特定の単位取得の必要はない。視覚障害の勉強は必要だと思うし、勉強をして欲しいが、専門性を有した教員養成がシステム化されているかは分からないのが現状である。

特別教育家の教員養成課程には視覚障害専攻はない。視覚障害の単位を付加的に選択して履修する学生はいる。例えば、私(特別教育家)の場合、就学前学校の教員免許を持って働いていた。その後、特別教育家コースを履修し、1年半かけて60ポイントを取得した。その課程は、視覚障害に特化した内容ではなくインクルージョンについてや教育学や指導方法など特別教育全般について学んだ。

専門性に関連して、視覚障害リソースセンターの専門性は、視力検査やアセスメントとその評価、課題を複合的に考えられるかということ、障害特性への対応、技術や他の感覚を使っでの補償、補助器具について説明や導入を行うことと情報提供、移動の補償であると考えている。

質問2：歩行指導や点字指導など専門的な指導の方法

点字指導について、視覚障害リソースセンターでは導入を行い、点字指導の概要の説明を行う。指導内容は、補助器具の使い方を教えることが主である。指導は子どもと保護者に対して行う。学校に対しては視覚障害リソースセンターではなく、特別教育研究所が指導を行う。

歩行指導について、学校での環境と家での環境を考慮して歩行指導を行っている。学校では、例えばどこにトイレや図書室があるか等、学校の施設全体を把握して歩けるように練習する。家でも、一人で歩行できるように練習する。実際に現場を訪問して訓練を行ったり歩行指導を行ったりするのは、作業療法士である場合が多い。

質問3：視覚障害特別学校廃止にともなう課題の有無やそれを補う各教育機関や医療機関の役割

視覚障害学校の必要性については、必要だとも必要でないとも言えると思う。視覚障害学校が必要だと感じるのは、重度の視覚障害児の場合や、視覚障害児が孤独を感じる時である。通常学校において多くの通常児は、休み時間になると外で遊ぶために走って出ていってしまうため、視覚障害児は一人になってしまう。そのような孤独を感じる場合には、同じような視覚障害の人がいることは大事であろう。また視覚障害児は他の子どもや教員の表情を見ることができないた

め、言葉だけでは感情が読み取れないことがある。通常学校に在籍している視覚障害児にはそのような面の援助も必要だと考える。

視覚障害リソースセンターでは、視覚障害支援を行う際に視覚障害児と担任教員のみに着目した援助になる傾向があるが、視覚障害児本人と保護者、学校全体と視覚障害リソースセンターの関係を考慮しつつ援助を行っている。視覚障害児に対しての援助方法を学校全体に浸透させることは難しいが、学校全体を意識して支援することが重要であると考えている。

質問4：学校における視覚障害児の具体的な指導内容や方法

まず、視覚障害児の情報を把握する。視覚障害児は、健診の際に発見された時点で眼科医から視覚障害リソースセンターに連絡がある。この連絡以降視覚障害児の情報を把握し、ニーズに応じた支援を開始する。視覚障害リソースセンターで対応する視覚障害児の年齢は0歳から18歳でありその間必要とされる様々な援助を行う。以下に具体例について示す。

事例①オレショール・ブルーン知的障害特別学校に在籍する小学生A、全盲で軽度の知的障害を重複している。

Aは今住んでいる場所に引っ越してきたので、まず新しい場所に慣れるための支援から始めた。次に、学校の校舎の中や運動場を自分で歩けるといった移動の保障を行った。そして、点字を使って理解できることを保障するために補助器具を比較的多く整備した。また、家族に対しても支援を行った。Aの場合A自身が幼かったため、家族に余暇の意識がないとAの活動が制限される。そのため、家族に視覚障害児に対する余暇活動の情報提供を行った。例えば、一人で自転車に乗ることは困難なAの状況を考え、保護者と一緒に乗れる自転車を紹介した。集団活動を保障するために他の視覚障害児と一緒にパンを焼く機会を設けたり、簡単な台所仕事に取り組む機会を設けたりしている。集団活動は、一定の自立も考えて保障するようにしている。担任教員に対する支援は特別教育研究所が行った。

事例②オレショール・ブルーン知的障害特別学校に在籍する中学B、視覚障害と進行性の病気による知的障害を重複しており、パーソナルアシスタントが保障されている。

進行性の病気であり現状ではできなくなったことも多いが、以前はAと同じ程度の活動が可能であったため、そのときにはできる活動に合わせてAと同様の援助を行った。

質問5：視覚障害にかかわる啓蒙活動や理解活動の有無とその内容

視覚障害の理解のために本人や周囲の関係者に話をする必要がある。まず、障害のある当事者が自分自身の障害を理解をすることが必要である。当事者が障害を受容して障害を理解している場合は、他者に自分自身で障害を説明することができる。当事者の障害理解が十分ではない場合は、当事者や関係者に視覚障害リソースセンターの職員が説明を行い、具体的な支援方法について話をする。例えば、色つきメガネや白杖の意味、食事を一人ですることがどんなに困難であるかや体育は何ができて何ができないかなど視覚障害者と晴眼者の違いについて、パラリンピックの種目にもあるゴールボールなど視覚障害児もできるスポーツについてなどである。環境が変化するときにはそれらのことを視覚障害児自身や同級生に教えている。通常学校だけでなく就学前学校段階でも理解可能な部分について話をしている。

質問6：各教育機関や医療機関の教職員の専門性

視覚障害リソースセンターには、視力検査士、眼科医、ソーシャルワーカー、コンピュータの専

門家，特別教育家，作業療法士といった職種の職員が所属している．学校で行う教科指導ではなく，視覚障害児やその家族が日常生活において抱える困難について支援を行う．

視覚障害リソースセンターは主に以下の6つの機関と図のように連携している．

①保険担当当局

医療機関から診断を受けたら，申請を行い保険を活用する．補助器具やパーソナルアシスタントなどの特別の資源に対する予算も保険担当当局に申請する．

②市町村（コミュン）

就学前学校と基礎学校および知的障害特別学校は，市町村が責任を持っている．特に，就学前学校の場合には市町村との連携が重要であると考えられる．

③録音図書と点字図書の専門図書館

テキストを読みあげて録音したCDや点字本の作成など，視覚障害児に対する情報と教材の保障を行っている専門図書館である．全国に一つ，ストックホルム市にある．

④特別教育研究所

教育分野において支援を行っている機関である．

⑤子どもハビリテーリング（医療機関）

リハビリテーションなどの総合的な治療的訓練を行っている医療機関である．

⑥視覚障害国会連盟

視覚障害者によって構成された団体である．当事者の意見を集約し，関連する政策などに反映させる．

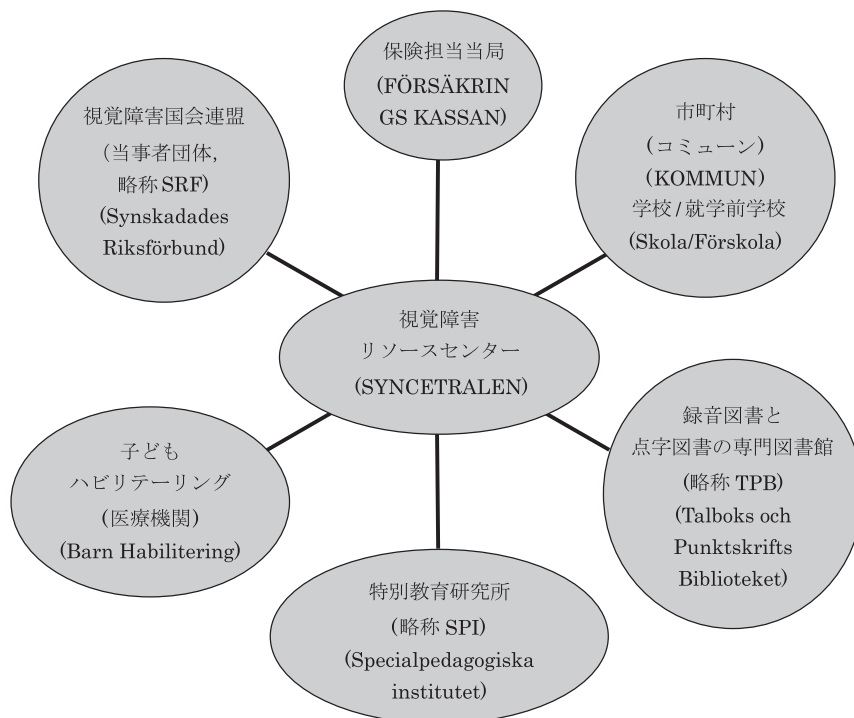


図1 視覚障害リソースセンターと他機関の連携体制

3. 特別教育研究所 (Specialpedagogiska institutet, 略称 SPI) に対する調査

3.1 特別教育研究所の概要

スウェーデンの教育の方針は、「全ての者の学校」を創造することである。特別教育研究所では「全ての子どもが同価値を有しており、全ての子どもが同じ可能性がある」ことを具体化させるために必要な援助が受けられるようにすべきという信念のもと運営されている。この研究所は視覚障害のみならず様々な障害のある子どもを支援する教育の専門機関であるが、本稿では視覚障害児支援を中心に記述する。

視覚障害児も地域の学校での修学を保障されるべきという考え方から、1986年に盲学校は廃止された。市町村レベルで視覚障害児の教育も保障するという方針によって、それまで国や県が責任を持っていたストックホルム市のトムテボーダ視覚障害特別学校、オレブロ市のエッケ視覚障害特別学校、イエーテボリ市のヨハネスベリー視覚障害特別学校は廃校となり、視覚障害児は地域の学校に戻って教育を受けることとなった。そして特別教育研究所が地域の学校のサポートをするために、視覚障害児支援も包括して設置された。



写真10, 11, 12: 様々な企業が入っているビルの中に、特別教育研究所が設置されている。

現在の特別教育研究所の体制は2001年に確立された。特別教育研究所がつくられる際には関係者に「どのような援助が必要か」といった内容のアンケートが行われた。その回答に基づいて助言や巡回指導を行う現在の特別教育研究所の機能が定められた。特別教育研究所は5つの部局によって構成されており、その一つがイエーテボリ市・パティレ市を含む西地域 (Västra regionen) である。部局によって方針には差異があるが、この西地域特別教育研究所には確立された支援モデルはなく、相談者のニーズに応じて支援プログラムを具体化する方針である。特別教育研究所は国立の機関であり、市町村の支援を担当する。市町村の要望に応じて国が支援を行うのである。

特別教育研究所運営は、一定の予算が確保できるように、まず校長からの申請の受け付けを行う。その際にどのようなニーズがあるのか、視覚障害児に対してどのような支援を考えているのかを聞き取るのである。基本的に特別教育研究所の支援は無料であり、指導を受けたり研修を行ったりするのも無料である。もし何らかの特別な研修を行うために経費が必要になる場合には研修に参加する教員ではなく学校が費用を負担することが前提である。



写真13: 特別教育研究所の施設は、複数の部屋が設置されているため、様々な研修を行うことが可能である。子どものための支援チームが会議を行う場所や特別教育研究所職員のための個人デスクも保障されていた。

特別教育研究所には直接所属している職員に加え、外部のスーパーバイザーが70人登録されている。様々な研修の学習を終えた者に関しても特別教育研究所が統括している。



写真14：視覚障害児の支援に関して、資料も充実している。支援者や専門性向上を図りたい者に対しては、保護者を対象にした研修や教員を対象にした研修など様々な研修の説明書が設置されている。視覚障害者用に点訳された資料も配布されている。



写真15, 16, 17：特別教育研究所が企画・作成している教材・教具は特別教育研究所内に現物を展示していたり、HP からダウンロード可能なようにしたりしている。



写真18：民間会社が作成している教材・教具はカタログが無料配布されている。

3.2 聞き取り調査結果

訪問日 2008年5月23日(金)

訪問先 特別教育研究所 Specialpedagogiska institutet (Västra regionen)

回答者 特別ニーズ教育アドバイザー

質問1：視覚障害支援を行う教職員の養成方法

学校には視覚障害教育の専門性がないことが基本であり、視覚障害教育の専門性は特別教育研究所が負っていることが前提である。そのため特別教育研究所の支援によって学校における視覚障害児支援が開始され、学校が視覚障害教育の専門性を向上させていく展開が期待されている。

特別教育研究所の活動の基本には学校や教員のニーズがある。しかし視覚障害児が就学していたとしても、教員が子どものニーズを認識できていないときもあり、教員のニーズとして顕在化していない場合もある。視覚障害児がどの学校に就学するかは、医療機関と連携しているために特別教育研究所が学校よりも早く知る場合がある。そのときにはまず、就学予定校の学校長に連絡して、子どもの様子と教育的ニーズ、支援方法や特別教育研究所が可能な支援内容について伝える。その後、学校が主体的に動き出すことができるのであり、特別教育研究所が最初の情報提供や働きかけを行うのである。

特別教育研究所の機能を定めた際に「学校・教員援助」の機能が明示された。よって特別教育研究所に子ども自身が訪問することはほとんどなく、支援対象は主に教員である。特別教育研究所に教員が訪問して教材などについて調べることも頻繁に行われる。特別教育研究所の機能は現在拡大する傾向にある。例えば、保護者に対する支援が増加しているのみならず、保護者団体の組織化、保護者の養育態度に対する助言なども行うようになっている。

教員支援の手続きでは、最初にアンケートを記入してもらう。アンケートの内容は、現在の子どもの状況をどのように認識しているか、どのような希望があるかという2点である。アンケートの回答内容は、研修を受けたい、同じような状況で指導をしている他の人に会いたいなどがある。そのため、教員の同質集団も保障するようにしている。まず何が必要なのかを聞き取り、アンケートの回答を受けて支援を行うのである。

特別教育研究所においても歩行訓練に関する研修などニーズによって研修内容を構成して実施することもある。以前、歩行訓練研修を行ったときは、1年間の研修を準備した。そのときには週に何回か特別教育研究所に通い、ビデオを自宅に持ち帰って家でも実際の場面を想定して試行するなどの宿題もあった。そのときの研修には25人の教員が参加した。参加した教員は学校で視覚障害児の指導を行っていたので、多様な生活年齢の子どもの指導について随時議論した。このような研修はストックホルム市では常時行われているが、イエーテボリ市においても多数のニーズが集約されれば研修を実施する。

研修内容の共有方法は、伝達講習である。伝達講習には研修を受けた教員の所属する学校の教員のみならず、関係する他の学校の教員も参加できる。特別教育研究所の職員も参加して、ストックホルム市などの特別な研修で学んできたことを共有する。特に大事なものは、特定の学校の教員のみならず他の学校の教員にも広めていくことであろう。

視覚障害教育の専門性に関連して、特別教育研究所の専門性の維持・向上に関しては、結局、国全体で考えていく必要があるだろう。視覚障害の専門性を有している教職員や視覚障害児・者を支援している人は多くはない。よってストックホルム市の視覚障害リソースセンターやオレブ口市の視覚障害リソースセンターを訪問し、関係者と議論することなどを通じて、国全体で視覚障害にかかわる専門性向上を目指していくことしかないだろう。私自身は通常学級の教員、特別

教育研究所の同僚，そして自分自身との対話によっていろいろなことを学び深めていくようにしている．専門書を読むことと対話の両方を行いながら，専門性を高めていくのである．対話・議論は視覚障害に関する基本的な知識の上に成立するのであるから知識の部分も含め全体で高めていく姿勢が必要であろう．

専門性向上を希望する教員は特別教育研究所に電話をして，要望を示すアンケート用紙を入手する．アンケート提出の際には，学校長の許可が必要である．アンケートの内容を踏まえて，特別教育研究所が学校に電話する．その後，学校長，アンケートを提出した教員，そして担当となる特別教育研究所の教育家の3人で，問題状況の分析を行う．

質問2：歩行指導や点字指導など専門的な指導の方法

歩行訓練の指導や点字指導については，全国から以前視覚障害特別学校だったリソースセンターに関係者が集まって，研修会を行っている．

質問3：視覚障害特別学校廃止にともなう課題の有無やそれを補う各教育機関や医療機関の役割

視覚障害学校がなくなった現在の状況に，問題がないとは言えない．しかし，スウェーデンの国全体の基本方針として，国連の国際障害者年以降，障害児・者の参加と活動を保障するという考えがある．また近年は，ICFの考え方にも影響を受けている．特別学校に長年就学した後統合教育を志向しても遅いので，最初から統合教育を行う方が良いと考えている．

視覚障害学校は，個人的な意見として必要ないと思う．なぜならば，視覚障害学校卒業後の統合は，いっそう困難になることが分かっているからである．晴眼者と視覚障害者が一緒に社会に暮らすことも自明であり，視覚障害者だけの社会をつくるわけではない．私たちはお互いに助け合わなくてはならないということが社会として求められるのであれば，できる限り，一緒に過ごしていくことが必要だと思う．

質問4：学校における視覚障害児の具体的な指導内容や方法

視覚障害のみの単一障害に限れば，ほぼ100%の子どもを特別教育研究所が支援している．知的障害との重複障害は60～70%の子どもを特別教育研究所が支援しているだろう．知的障害との重複障害の場合，知的障害支援を先行することがあるが，その時には，知的障害の関係当局が支援しているため，特別教育研究所には支援要請が来ないこともある．現在のスウェーデンでは，通常学校と知的障害学校がより統合されつつある．市町村が知的障害学校にも責任を持つことや，教育的統合が進められている．通常学校や知的障害特別学校は市町村立であり，特別教育研究所は国立であるなど管轄が違うため，知的障害との重複障害児には会わないこともある．インクルージョンを目指すことがこの国の方針なので，知的障害支援を担当する市町村が責任を持つ場合には，特別教育研究所は深くは関与しない．

特別教育研究所が視覚障害児のために直接行っている支援は，同じような子どもと会う機会を設定することである．そのような企画は特別教育研究所以外に場所を移して行うことが多い．

視覚障害児A，Bの支援に関して，特別教育研究所が行ったことは，直接の担当ではなかったので具体的なことは言えないが，A担当，B担当の支援チームが組まれていたと思う．支援において共通して言えることは，まず関係者の知識を高めるために研修を行うことである．研修の対象は，担当教員，校長，当該学校所属の特別教育家の三人であり常時共同で会議を行い知識を高めるのである．

特別教育研究所の重要な機能は，関係者全員が集まって誰が何を担当するかを決める支援会議

を開催することである。ある視覚障害児を例にして説明すると、就学前から特別教育研究所と連携があったので、就学の際に大規模な支援会議を開催した。そのときには、特別教育研究所職員は司会やとりまとめ役を務めた。この支援会議は、教員側の開催希望を前提に行った。会議の中では、活動内容や目標を決める。参加者は、担当教員と校長、当該学校の特別教育家、看護師、養護教諭、そして就学前学校の教員、視覚障害リソースセンターの職員、保護者、子どもハビリテーリングの指導者であった。そこで誰が何を担当するかを決め、全体のとりまとめを行った。

質問 5：視覚障害にかかわる啓蒙活動や理解活動の有無とその内容

研修を行っている。研修では視覚障害体験を行うことが一般的である。参加者が見えない状態を体験して、その状態について知るのである。研修は特別教育研究所内で行ったり、学校に訪問して行ったりする。また視覚障害児を指導している学校の関係者を集めて相互の意見交換を行う場を設定する。そこでお互いに知識を高めたり、お互いの経験を交換したりすることによって全体の専門性の向上を図りつつ、ネットワークを構築することが仕事である。

質問 6：各教育機関や医療機関の教職員の専門性

特別教育研究所で働いている職員は、基本的に特別教育家の資格を有している。付加的に個人が専門とする障害種がある。自閉症の専門家や、アスペルガー症候群の専門家も特別教育研究所に所属している。

V. 聞き取り調査による考察

視覚障害支援を行う教職員の養成方法について、教員支援は特別教育研究所、視覚障害者本人や保護者支援は視覚障害リソースセンターという役割分担に基づく連携が構築されていた。専門性の高い教員は主に特別教育研究所の支援を受けて養成される。支援内容は教員のニーズに応じた研修と巡回相談などである。医療と教育が連携については眼科医からの視覚障害リソースセンターへの連絡ののちに特別教育研究所も教育分野において関与して、就学先の学校の支援につなげる体制が整っている。視覚障害児の就学先には視覚障害児指導の専門性がないことが前提として支援が着手されるのであり、視覚障害児指導を行う専門性を身につけることができる十分な準備期間を設けて学校・教員支援が行われる。

歩行指導や点字指導など専門的な指導の方法について、視覚障害児のために点字指導、歩行指導を行うのは、主に視覚障害リソースセンターであった。また必要な補助器具の提供や使用方法の説明も視覚障害リソースセンターが行う。障害の発見とともに引き継がれる視覚障害リソースセンターが視覚障害児本人と家族の支援を総合的に行うのであり、担当窓口の一元化が図られている。医療機関である視覚障害リソースセンターが就学前の指導を行い、就学に伴って特別支援教育研究所と学校での支援も円滑に着手されるように支援会議などで情報が引き継がれていくのである。就学前に専門的な指導の導入が図られているため、学校の教員が専門指導や補助器具使用のために多く労力を割く必要はないのであり、子どもの興味を引き出す学習に力点を置くことができるのである。

視覚障害特別学校廃止にともなう課題の有無やそれを補う各教育機関や医療機関の役割について、聞き取り調査結果から、同質集団保障のための視覚障害学校の必要性よりも視覚障害児支援のために関係機関がどのように役割を果たして、連携していくかを考えていくことが重要であるとの見解が示された。視覚障害児の社会参加の保障や子どもの養育環境の点から考えても、統合を推進することが望ましいと結論付けている。視覚障害学校は廃止されたが、現在のような通常学校、視

覚障害リソースセンター，特別教育研究所がそれぞれ機能して，必要な場面で連携する体制によって，同質集団の保障も含めて子どもにとって必要な支援の提供や専門性の維持が図られているようである．

視覚障害リソースセンターが視覚障害児とその家族を支援し，教育の専門機関である特別教育研究所が学校や担任教員を支援し，視覚障害児を受け入れる学校や担任教員が視覚障害児を受け入れる前に困難が生じないような準備を整えて受け入れを行うシステムが確立されていた．

学校における視覚障害児の具体的な指導内容や指導方法について，専門指導の導入は視覚障害リソースセンターが担当し，学校への就学時には特別教育研究所や市町村に視覚障害児の情報を提供する．情報を受けて視覚障害児の就学先の学校は視覚障害児の受け入れの準備を行う．視覚障害児の情報の把握にもとづいて，学校は具体的な指導を行うのである．学校において視覚障害児の指導を行うのは担当教員だが，視覚障害リソースセンターが日常生活における支援や補助具の提供を担当していること，特別教育研究所が学校を支援することによって教員は学校現場での視覚障害児の学習支援に集中することができる．

視覚障害にかかわる啓蒙活動や理解活動の有無とその内容について，一般的な障害理解のための研修は，視覚障害リソースセンターが行っていた．学校や学校関係者に向けて行われる障害理解のための研修は，特別教育研究所が行っている．視覚障害児が在籍する学校は，特別には啓蒙活動や理解活動を行っていなかった．啓蒙活動や理解活動は日本ほど積極的ではないようだったが，その背景にはノーマライゼーションやインテグレーションの進展によって特別な理解啓蒙の必要性が低いこと，パーソナルアシスタントを含めて専門的な支援が保障されているため，社会一般からの支援をあまり必要としないこと，当事者のニーズがない時には啓蒙活動を行わないことなどがあげられよう．

各教育機関や医療機関の教職員の専門性について，医療機関である視覚障害リソースセンターでは歩行指導などを行うのは作業療法士などであるが，教育との連携も考慮して特別教育家が所属していた．学校においては専門の資格は障害児にかかわる教員としての特別教育家しか存在しなかった．この特別教育家は全ての障害を対象とした指導を想定しているので，視覚障害のみの専門性ではない．視覚障害に関する専門性は必要に応じて研修を受けることで向上させる方法をとっていた．特別教育研究所の教職員も特別教育家の資格を有していたが，基本的には必要な研修をストックホルム市などに受けに行くことでその専門性を維持していた．よって視覚障害にかかわる専門性は何らかの資格によるのではなく，研修という「必要に応じて学ぶ」形態によって保障されていた．必要とされる知識は子どものニーズによって異なる上，医療や技術が進歩すればその内容も変化する．また専門性が発揮されるためには一定の経験も必要になる．よって何らかの資格に専門性を担保するよりも必要に応じた学習を保障する研修体制がより实际的であろう．

Ⅶ．総 括

スウェーデンは，ノーマライゼーション社会を志向してインテグレーション・インクルージョンを遂行した結果，視覚障害特別学校を1986年に廃止すると同時に地域の学校が視覚障害児を支援する体制を確立した．現在の視覚障害児支援においては視覚障害児の指導を行う教職員は研修や巡回相談・指導によって養成され，歩行指導や点字指導など専門的な指導は視覚障害リソースセンターが担当し，学校支援においては特別教育研究所が役割を担っていた．同質集団の保障などの視覚障害特別学校廃止にともなう課題は，教育機関や医療機関が必要に応じて連携することで，視覚障害児のいる場所で適切な支援を受けられるように努力していた．啓蒙活動に関しては，統合された環境で生活していることが視覚障害を理解することになるため，特別な活動自体を行わないことも

あった。

以上のことから、視覚障害児本人およびその家族支援はもちろんのこと、視覚障害児が学ぶ環境としての学校支援の体制まで保障していることが地域性と専門性を両立させた視覚障害児のインクルージョンを可能にしていた。そして支援は、学校と学校支援を担う特別教育研究所といった教育機関のみならず、医療機関としての視覚障害リソースセンターとの連携によって具体化されていたことも特徴であった。

[謝 辞]

本調査にご協力頂いた Öjersjö Brunn の Karina 氏、Kerstin 氏、Syncetralen の Special pedagog, Arbetsterapeut, Specialpedagogiska institutet の Inger 氏に、心より感謝申し上げます。

註・引用文献

- 1) 横山俊光・道村静江・新城 直(2002)地域の視覚障害教育センターとしての盲学校の役割－魅力と特色ある新たな学校の想像に向けての新たな学校組織づくり－『視覚障害教育』第94号，pp32-35．
- 2) 柿澤敏文・香川邦生・鳥山由子・中田英雄・池谷尚剛・佐島 毅(2002)全国盲学校児童生徒の視覚障害原因等の実態とその推移－2000年度全国調査結果を中心に－『心身障害学研究』第26巻，pp163-175．
- 3) 高橋広編(2006)『ロービジョンケアの実際 視覚障害者の QOL 向上のために 第2版』医学書院．
- 4) 石田祥代(2003)『スウェーデンのインテグレーションの展開に関する歴史的研究』風間書房．