

# 米国における巡回指導の動向

— 弱視児を中心に —

工藤 伸一・瀬尾 政雄

## 1. はじめに

「分離すれども平等なり」(Separate but equal) という人権宣言のドクトリンが、1954年の連邦最高裁のいわゆる Brown 判決によって全面的に否定されて以来、障害児教育における統合教育(integration, mainstreaming)の波は、全障害児教育法(P. L. 94-142)の施行によって量高潮に達した。

この統合教育を支える諸原則の中で、まず「無償かつ適切な公教育」(free appropriate public education)の保障の理念をあげることができる。特に「適切な教育」の保障を実現するために、普通学校の教育計画がどこまで対応できるかは、個別教育計画の作成の義務づけという原則の実現とその実践にかかっているといえよう。

「教育は人なり」という。どのような理念や計画が盛り込まれようともそれを具体化し、「適切な教育」を実現するのは教師である。その教師は専門的な知識、技能を有することが必要である。

また、子どもに視点をあてるなら、個別指導と集団における指導との調和が必要である。他の障害と比較して視覚障害児の出現率は低く、地域に散在する視覚障害児をもって学級編制を行うことは困難である。このように各学校に点在する視覚障害児に対する適切な教育の実現を目指して進められるのが巡回教師方式の採用である。我が国では、訪問指導の制度化や位置づけは養護学校教育の義務制実施を契機として学校教育に明確にされてきたが、巡回教師方式については制度的には未着手である。注目すべき点としては、昭和53年に出された「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」(特殊教育に関する研究調査会)の報告の中で、この巡回教師方式の方向づけが主要な改善

点の一つとして示されていることである。

米国のように全面的に統合教育が進められている中での巡回教師方式のあり方と、分離教育下における日本の巡回教師方式とを論ずることは的を得ていない面もあるが、本稿では特に米国における巡回教師方式の実態を明らかにするとともに、そこに介在する問題点を抽出し、今後の展望の手がかりを得ることを目的とした。

## 2. 視覚障害児に対する指導形態

Jones と Collins<sup>1)</sup>は、米国の公立学校(public school)における視覚障害児の教育計画について、次の5つの型の指導の形態を区別している。(1)固定方式(full-time special class) (2)協力方式(cooperative special class) (3)資料室方式(resource room) (4)巡回教師方式(itinerant teacher) (5)教師相談方式(teacher-consultant)。これらの5つの指導形態を区別する基本的な観点は、視覚障害児が普通学級の中で学習する割合がどれくらいかということであり、(1)の固定式特殊学級から(5)の教師相談へとその割合が大きくなればそれだけ統合が進んでいるということになる。このことは逆にいえば個別指導を受ける割合がそれだけ少なくなるということである。従ってそれぞれの形態において個別指導と集団の中における指導との調和をいかにはかるかという問題がある。

この5つの指導形態の中で巡回教師方式については次のように定義されている。<sup>1)</sup>

「この指導形態では、盲児あるいは弱視児はほとんどの学校生活を普通学級ですごし、2つあるいはそれ以上の学校をまわる巡回教師から個別にあるいは小集団で特別な指導を受ける。巡回教師はその時間の半分以上を子どもの直接指

導にあてて。」

なお教師相談とは、巡回教師の機能を果たしながら、その時間の半分以上を、普通学校の教職員の相談に応じたり補助具を配布したりするというような一般的な職務にあてるというもので、巡回教師と大きな違いはない。

本稿では、日本における弱視教育への寄与という立場から巡回教師方式を採り上げ、まず巡回教師方式の歴史的発展をあとづけるとともに、巡回教師方式はどのような特徴をもっているのか、どのような子どもたちに適した方式なのか、どのような機能を果たしているのか、等の点を以下において検討する。

なおここで弱視とは、矯正後の良い方の眼の視力が20/70以下で、学習上視覚の活用が可能な者と定義する(Hathaway, 1959)。米国の法律上の定義(legal definition)では、弱視とは矯正後の良い方の眼の視力が20/200から20/70の者であり、これに対して視力が20/200以下あるいは最も広い位置での視野が直径20°以下の者は法定盲(legally blind)としての登録を受ける。しかし法定盲と呼ばれる人たちの中にも視覚を活用できる者は多く、Kederis と Ashcroft (1970) は、法定盲のうち約80%は何らかの活用可能な視力をもっているとしていることは留意する必要がある。

### 3. 巡回教師方式の歴史的発展

米国において弱視児のための特殊学級<sup>2)</sup>がはじめてできたのは1913年のことである。この年4月にパーキンス盲学校の3代校長であった Allen.E. E. らの努力によりボストンに一つ、さらに9月には Irwin, R, B. らの努力によりシカゴに一つの学級が設置された。この2つの学級を比較した時最も特徴的な点は、ボストンにできた学級が固定方式(segregated plan, 分離方式)を採用していたのに対し、シカゴにできた学級は協力方式を採用していたということである。この点について Hathaway (1953) は、固定方式は弱視児のニーズにあった教育の機会を与えるという点では確かに進歩ではあるが、すべての学校活動を正眼児から分離してしまうのはかえって後退であると述べている。実際1932年までに22の州118の都市で409の弱

視児のための特殊学級が設置されているが、これらの約90%は協力方式を採用していたということである(Hathaway, 1933)。ただ初期の弱視児のための特殊学級が視力保存学級(sight - saving class)と呼ばれていたことにもみられるように、この時期の協力方式は、近距離での眼の使用を必要とする学習は特殊学級で、それを必要としない学習は普通学級でという形式のものであったことに留意しなければならない。

特殊学級(固定ないし協力方式)がはじめてできてから最初の30年間は、特殊学級に在籍している弱視児の数は着実に増加するが、1940年をピークにそれ以降は減少傾向をたどるようになる。その要因として Bryan (1953) は、(1)机、椅子、照明など一般の教室の物理的環境が改善されてきたこと、(2)個人差に関心が向けられるようになり、障害も個人差の一つと考えられるようになったこと、(3)特に障害児との関連で全体としての子どもという概念(whole-child concept)が受け入れられるようになり、障害に着目するよりも障害児も一人の全体的な子どもとしてとらえられるようになったこと、(4)弱視眼の使用に害はないという眼科科学的な考え方の変化が一般的となったこと、などの点をあげている。そして1940~50年にかけて、それまで中心であった協力方式(traditional plan, 伝統的方式ともいわれた)に代わり、資料室方式(resource room planあるいはregular class plan)と巡回教師方式(itinerant teacher planあるいはcontact plan)が発展してくる。巡回教師方式が本格的に発展してくるのは1950年代に入ってからのものであるが、次にその経過を追ってみよう。

まず米国失明予防協会<sup>3)</sup>(National Society for the Prevention of Blindness 以下 NSPBと略)に設置されていた弱視教育委員会<sup>4)</sup>(Committee on Education of Partially Seeing Chirdren)は1951年の報告<sup>5)</sup>で、弱視児に対してその地域社会の中で教育の機会を与えることの重要性を強調した。同じく弱視教育委員会の1953年の報告<sup>6)</sup>によると、米国には推定60,000人の弱視児がいるが、そのうち特別なサービスを受けているのは大都市に住む8,000人足らずであり、地方に住む弱視児に対

してはほとんど注意が払われていなかったという。1954年セントルイスで行われた NSPB の年次会議<sup>7)</sup>では、地方に住む弱視児のニーズをみたすことに関する研究集会が開かれ、いくつかの州の特殊教育の専門家が参加してこの問題が討議された。その報告によると、地方ではどうしてサービスが遅れるかという問題について、スクリーニングや発見の不適切さ、資金の不足、有資格の教師の不足などがあげられているが最も重要な要因は、地方では協力方式の採用が困難であるためであるとし、巡回教師方式はこの要求にかなった方式であるとしている。またこの報告では次の3つの点が指摘されている。(1)巡回教師方式では普通学級の教師が鍵となる。(2)巡回教師は特別な訓練を受ける前に一般の子どもたちについての十分な指導経験をもっていることが必要である。(3)巡回教師方式は他の方式よりも経費が少なくすむ。また、A F B (American Foundation for the Blind)は、1956年8月にニューヨークで、盲児に対する巡回指導サービスに関する全国研究集会を開いており、この時期には弱視児ばかりではなく盲児についても巡回教師方式が全国的な関心事であったことがうかがえる。1959年 NSPB の年次会議のパネルディスカッションでは、ニューヨークにおける巡回教師計画が報告されている。<sup>8)</sup>それによるとニューヨークでは1957年に弱視児に対する巡回教師計画が始められ、この時点では2人の特別に訓練を受けた教師が30人の子どもを指導しており、現在(1959年当時)では4人の教師によって85人の子どもが指導を受けていたという。

Jones と Collins (1965) は、1962～63年にかけて1人以上の専任の特別の教師(full-time special teacher)をもつ353の地方公立学校計画と54の寄宿制学校を対象に広汎な調査研究を行っている。Table 1は、地方公立学校計画について1946年以前および1955～63年の間に開始された教育計画の数と割合を指導形態別に示したものである。この表からもわかるように、巡回教師方式は1946年以前はわずかに2つの教育計画が始められていたにすぎないが、1955～63年の間には117の教育計画が始められており、この時期における巡回教師方式の飛躍的な発展をうかがうことがで

きる。

Table 1

1946年以前および1955～63年の間に開始された指導形態別の教育計画の数と割合

(Jones & Collins, 1965)

指導形態	1946年以前		1955～63年	
	数	割合(%)	数	割合(%)
固定方式	79	58	55	16
協力方式	37	27	38	11
資料室方式	14	10	100	30
巡回教師方式	2	2	117	35
教師相談方式	4	3	28	8
合 計	136	100	338	100

なおこれらの数字は、盲児のみを対象とした計画、弱視児のみを対象とした計画、盲・弱視児両方を対象とした計画を合計したものであるが、この調査の中では、盲・弱視児両方を対象とした計画が増える傾向にあることが指摘されている(Table 2参照、弱視児のみを対象とした計画の割合が減少していることに注目したい)。

Table 2

1946年以前および1955～63年の間に開始された盲・弱視児別の教育計画の数と割合

(Jones & Collins, 1965)

盲・弱視の別	1946年以前		1955～63年	
	数	割合(%)	数	割合(%)
盲児のみ	18	13	81	24
弱視児のみ	95	70	85	25
盲・弱視児両方	23	17	172	51
合 計	136	100	338	100

米国における弱視教育は、盲学校や普通学校の中で適切な教育を受けていなかった弱視児に対して弱視児のための特殊学級という形で適切な教育を施すことを目指して1913年に始まった。そして、1940年ごろまでは協力方式が着実に発展しかなり

の成功をおさめていた。しかし1940～50年ごろから、視力保存 (sight-saving) から低視力の活用 (utilization of low vision) へという眼科学的な考え方の変化があったとともに、普通学級の物理的な環境が改善され、弱視レンズなどの弱視補助具 (low vision aid) の普及もあいまって弱視児を特に正眼児から分離する必然性はなくなり、資料室方式が発展してきた。一方、特に地方に住む弱視児に対して適切な教育の機会を与えるという観点から、1950年代以降巡回教師方式が急速に発展した。

また1950年代以降未熟児網膜症による失明の劇的な増加により盲児の統合教育が進んできたこともあいまって、盲児と弱視児を分離するという原則に即した弱視教育創設時の考え方は支持されなくなった。このことは弱視教育に関する事業が1968年に NSPB から視覚障害全般に関する機関である AFB に移管されたという事態に象徴的に示されている。現在では盲児と弱視児は教育計画の上では区別されていないのが普通であり (都市部において視覚障害児の数が比較的多い場合に盲児と弱視児のユニットを別々にするということは一般的に行われている)、巡回教師方式においても一人の巡回教師が盲児も弱視児も指導するというのが一般的な傾向となっている。

#### 4. 巡回教師方式の特徴

ここでは、巡回教師方式はどのような特徴をもっているのか、それとの関連でどのような子どもたちに適した方式なのかを検討する。

歴史的発展の過程でもみたように、巡回教師方式は人口が少ないために資料室等が設置できないような地方に住む弱視児に対する教育的サービスの方法として有効である (Scholl, 1968)。また巡回教師方式は高度に統合が進んだ形態であり、(1)子どもは自分の家庭に住み隣接した学校に通うので通学に時間を要することもなく、(2)兄弟と同じ学校に通うことができるので家族の一員としての意識が強まるとともに、(3)家に帰ってからも級友や近隣の友だちと交遊関係を発展させることができ、(4)ほとんどの時間を普通学級ですごしながら、専門的な知識と技能をもった専門教師から

特別な指導を受けることができる、というような特徴をもっている (Misbach, et al, 1970. Napier, 1972)。また行政的には、(1)子どもが資料室等へ通学するよりも、巡回教師が訪問した方が移動のための経費が少なくてすむ、(2)一人の教師がより多くの子どもたちを指導できる、といった点も指摘されている。

しかし統合が進んでいるということは、逆に専門教師による特別な指導を受ける割合がそれだけ少なくなるということであり、この点から巡回教師方式は特別な指導へのニーズがより少ない子どもたちに適している (Bateman, 1967)。すなわち一般的に言えば、盲児よりも弱視児の方が、年少の子どもよりも年長の子どもの方が、知能あるいは学力が低い子どもよりも高い子どもの方が巡回教師方式で成功する確率が高い。さきに巡回教師方式では一人の教師がより多くの子どもたちを指導できると指摘したが、これらの中には、普通学級教師に教室環境や指導上の留意点などを指示するだけでよい子どもや、拡大本などを与えるだけでよい子どもなども含まれているのである。シカゴの公立学校計画のように、巡回教師方式への措置は他の方式への措置と比較してより綿密な選択が必要であるとし、(1)十分に作業の習慣を身につけていること、(2)動機づけがあること、(3)学校への適応が可能であること、(4)子どもの在籍する学校および学級やその教職員の条件、態度が良好であること、等の要因をあげている場合もある (Powers, et al, 1965)。Stephens (Stephens, et al, 1969) は、巡回教師方式で指導を受けている子どもたちは資料室等で指導を受けている子どもたちよりも、平均の知能指数および学力が有意に高かったという研究結果を得ている。

#### 5. 巡回教師の機能

Moore と Peabody (Moore & Peabody, 1976) は、ペンシルバニア州における巡回教師の機能について広汎な調査研究を行っている。ここではこの研究を通して巡回教師が実際にどのように機能を果たしているのかを検討しよう。

Table 3 は、巡回教師がそれぞれの活動にどれくらいの時間をあてているかの割合を示したもの

である。

Table 3

巡回教師がそれぞれの活動にあてる時間の割合  
(Moore & Peabody, 1976)

活 動	時間(%)
1. 親との直接的な接触	2.35
2. 子どもの直接指導	59.17
3. 普通学級教師との直接的な接触	4.50
4. 教材の調達と製作	6.62
5. その他の専門職員との相談	2.60
6. ボランティアの指導	0.34
7. 地域の機関との相談	0.81
8. 照会についての情報の収集	2.96
9. 運営・管理	4.55
10. 移 動	16.49

これをみると巡回教師の活動は、(1)子どもの直接指導(59.17%) (2)子どもに関する相談(11%) (3)教材の製作、運営・管理など(13.5%)、(4)移動(16.5%)の4つの領域に大別できることがわかる。巡回教師方式の場合、資料室等の方式と比較して子どもたちの学校生活の様子を直接に把握する機会がどうしても少なくなるため、学級担任やその他の職員とできるだけ頻繁に相談の機会をもつようにしなければならない。また移動にたくさん時間をとられてしまうというのは巡回教師方式の一つの問題点でもあり、効率的なスケジュールを組むためには、(1)子どもの生活年齢、(2)学年(grade level) (3)情緒的な成熟、(4)社会的技能、(5)学業に関するニーズ、(6)学校関係者の理解 (7)地理的分布、などの点を考慮する必要があるだろう(Napier, 1972)。

Table 4 は、小学校段階の弱視児(Elementary - Visual Learner) についての巡回教師の機能を、指導している子どものうち何%の子どもにそのサービスを行っているかという観点からまとめたものである。これをみると巡回教師の機能は、(1)相談、(2)評価と指導、(3)その他教材の準備や製作、情報の収集、子どもの観察など、の3つに大別できることがわかる。

相談の対象としては、普通学級教師、看護婦

Table 4

巡回教師の機能 (Moore & Peabody, 1976)

- 受け持っている子どものすべてに
  1. 普通学級教師との相談
  2. 医学的情報の収集
  3. 看護婦との相談
- 83.4%からすべての子どもに
  1. 普通学級教師に対する環境整備の示唆
  2. 普通学級教師に対する医学的情報の解説
  3. 視機能の評価
- 66.7%から83.3%の子どもに
  1. 校長やその他の管理者との相談
  2. 親との相談
  3. 学校での子どもの観察
  4. 読みの指導
- 50.1%から66.6%の子どもに
  1. 読みの成績の評価
  2. 教材の配布と調達
  3. 聞き方の指導
  4. 聞き方の能力の評価
- 33.4%から50.0%の子どもに
  1. 算数の指導
  2. 学習技能の評価
  3. 社会的技能の評価
  4. 学校心理学者との相談
  5. 独立歩行の評価
  6. 算数の成績の評価
  7. 個人的・社会的適応のためのガイダンス
- 16.7%から33.3%の子どもに
  1. 低視力の活用の指導
  2. ガイダンスカウンセラーとの相談
  3. 教室で使用する教材の準備
  4. 学習技能、図書館やレコーダーなどの指導
  5. 運動技能の指導
  6. 社会科の指導
- 0%から16.6%の子どもに
  1. ソーシャルワーカー、ケースワーカーとの相談
  2. 社会的技能の指導
  3. 日常生活活動の指導
  4. 普通学級教師に教育のプランを準備する
  5. 新しい学校に入学するための準備
  6. 家庭での子どもの観察
  7. 普通学級教師にモデルや実物を用意する
  8. 標準検査の実施と採点
  9. タイピングの指導
  10. 理科の指導
  11. 触覚的な補助具の利用の指導

(養護教諭に相当する)、校長およびその他の管理者、親、学校心理学者 (school psychologist)、カウンセラーなどが主なものである。特に普通学級教師に対しては、一般的な相談、環境整備の示唆、医学的情報の解説、教室内で使用する教材・モデル・実物などの準備などを行っている。巡回教師方式のように統合が進んだ形態においては、普通学級教師がほとんどの学習指導を行い最終的な責任をもつことになるので、それを専門教師がどれくらい効果的に援助できるかが成否を決める一つの鍵となるのである。

評価と指導では、読む、聞く、算数、低視力の活用、学習技能、運動技能、社会科などが主な内容となっている。学習技能とは、図書館、朗読者、テープ等の利用の技能をいい、また低視力の活用はいわゆる視知覚向上訓練に相当するものであり、米国においても1960年代の初めからこの分野での研究が積み重ねられてきている (Fonda, 1961. Barraga, 1963. 1964. Sibert, 1966. Barraga & Collins, 1979.)。これらの評価・指導の内容をみると、読み・算数といった基礎的な教科の指導を中心としており、必要に応じて低視力の活用、学習技能、運動技能などがとり入れられていることがわかる。

巡回教師がこれらの機能を果たしていくためには、子どもに対する直接指導の場として巡回先の学校で適切な教室が与えられねばならないことはもちろんであるが、それ以外の職務を行うために仕事の中心となる場 (base of operation) が必要である (Bishop, E. V., 1971)。巡回教師はそこで、一般的な運営・管理を行うとともに、教材を準備・製作し、指導記録をとり、教育相談に応じたりする。そのような場としては、近くに資料室等の施設があれば、高価な器材などを共用できるのでそこに付設されるのが望ましい。

また米国では巡回教師の移動には多くの場合車が利用されている。子どもたちの指導に用いたり子どもたちに配布したりする教材・教具は車に積み込まれ、車が教材室としての役割を果たすことになる。ニューハンプシャー州のように人口が急増し巡回先の学校で空いている教室がとれない場合には、大型の車を移動教室 (mobile classroom)

として利用し効果をあげている例もある (Cote, J., 1974)。

巡回教師方式が効果的に行われるためには、他の形態の場合と同じように巡回教師が十分に専門的な知識と技能を身につけていることが第一である。それに加えて迅速な移動が適宜行えるようであればならない。また資料室などの場合とちがって組織や構成の異なるいくつかの学校を巡回しそれぞれ適切な関係を維持しなければならないので、柔軟性 (flexibility) をもった対応の能力が要求されるといわれている。

## 6. 指導の実践例

オレゴン州では、U. S. Office of Education から財政的援助を受けて、1973～74年度にかけてさまざまな障害の分野にわたり、11のプロジェクトを組んでいる。<sup>9)</sup>このうち視覚障害児を対象としたものが2つあるが、それらはともに巡回指導によるものである。その指導の実態について以下に検討することにする。

オレゴン州の Baker 郡と Malleur 郡では、すでに前年度から視覚障害児に対する巡回指導が始められていたが、子どもを家庭において地元の学校で教育を受けさせたいという親の要望によって1973～74年度にかけてこの計画が継続されることになった。このプロジェクトでは一人の巡回教師を雇ったが、この教師は、視覚障害児教育の修士号をもち、歩行指導と日常生活技能の指導のための訓練を受けていた。

このプロジェクトの骨子は次の3つの内容からなっている。(1)子どもたちは教科学習の補助的な個別指導を受ける。(2)普通学級教師に対して勧告を行う。(3)視覚障害児の親に対して勧告を行う。Table 5 では、個々の子どもに対する指導の概要をまとめた。

A および G は全盲児で、指導内容は点字の読み書き、算数、独立歩行、日常生活技能 (感覚訓練を含む) となっている。B, C, E は拡大本を使用しており (D, F は不明)、D は重複障害児である。一週あたりの指導回数は、子どものニードや巡回教師、巡回先の学校の条件によって決められ一定の基準はないが、ここでは1～3回程度と

なっている。

一方、Jakson, Josephine, Klamath の3つの郡では、0～21歳までの視覚障害児が12人発見されたが、1973年以前にはこの地方には視覚障害児の教師はおらず、これらの子どもたちはオレゴン盲学校に行くか、特別な援助が得られない地元の学校へ行くかの二者択一しかなかった。Jackson 郡中間学区 (Jackson County Intermediate School District) ではすでに、精神遅滞児、ろう児、難聴児、言語および情緒障害児に対して教育的サービスを行っていたが、このプロジェクトにより視覚障害児に対するサービスも開始されることとなった。

6つの内容からなっている。(1)学齢の視覚障害児がもっているさまざまな行動上の障害に対する指導。(2)特別な備品、教材等の提供。(3)就学前視覚障害児がもっているさまざまな行動上の障害に対する指導。(4)親への指導。(5)普通学級教師に対する指導。(6)ボランティアの指導。

対象児は直接指導を受けるグループ(学力的にみて同学年の子どもたちと一緒にやっていくためには、何らかのプログラムが必要と考えられる者)と、間接指導を受けるグループ(学力的にみて同学年の子どもたちに十分ついていくことができ、特別な備品や本などが与えられる者)の2つに分けられた。

Table 5  
Baker 郡と Malleur 郡における巡回指導 (McDonnel, et al, 1974)

対象児	年 齢	学 年*	時間(回数)**	指 導 内 容	備 考
A	7	2	1 (2)	・点字の読み書き ・算数 ・独立歩行 ・日常生活技能	
B	11	5	1～1.5 (2)	・算数(必要に応じて) ・タイピング ・日常生活技能	拡大文字と点字 両方を使用
C	9	4	1 (2)	・タイピング ・スペイン語	拡大本・拡大教材を使用
D	4		$\frac{3}{4}$ ～1 (2)	・身体運動	精神遅滞児のための学校に在籍
E	11		2.5 (1)	・拡大本による読み書き ・日常生活技能	
F	13		1 (2)	・タイピング ・ガイダンス	
G	7	2	1 (3)	・点字の読み書き ・算数 ・独立歩行 ・日常生活技能	一カ月間のみの指導

\* 学年は grade

\*\* 時間は一回あたりの指導時間 (hour)

回数は一週あたりの指導回数

Table 6 には、学齢児で直接指導を受けた4人の子どもたちについてその指導の概要をまとめた。

Table 6  
Jackson 中間学区における巡回指導  
(McDonnel, et al, 1974)

対象児	学年	対象児の状態	指 導 内 容
A	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読み以外は学年相応の能力を持っている。</li> <li>・転校をくり返しているので能力にばらつきがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語の1秒以内の認知。</li> <li>・複合語の認知。</li> </ul>
B	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学力的にはトップクラス。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立技能(髪をあらう、靴ひもを結ぶ)→家庭で指導。</li> </ul>
C	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・かなりの視知覚障害があり、読みとその速さ、スペリングに困難がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フラッシュカードによる語、複合語の認知。</li> <li>・スペリング</li> <li>・読みの速さの向上</li> <li>・足し算、引き算</li> </ul>
D	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スペリングと一桁のかけ算に困難がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スペリング</li> <li>・フラッシュカードによる一桁のかけ算</li> </ul>

なお対象児の中に全盲児はおらず、点字指導、歩行指導、タイピングの指導は行われなかった。

指導内容を見るとやはり読み、書き、語の認知、算数の指導などが中心である。評価の方法としては一般的な読書力検査を用いるとともに、語の認知については Dolch の単語リストを利用した指導によってどれくらい認知できる単語がふえたかなどの記録がとられている。

## 7. おわりに

以上米国における巡回教師方式の実態とその問

題点を検討してきたが、以下に米国とわが国の比較を通して今後わが国で巡回教師方式を推進していく上での問題点をまとめてみよう。

(1) まず米国とわが国では統合教育の理念に関して考え方の相違がある。米国では障害児といえども最大限地域の普通学級で教育するという考え方が定着しており、全障害児教育法 (P. L. 94-142) においても、障害児も可能な限り「制約が最少限の環境 (least restrictive environment)」で教育の機会を与えるとうたわれている。一方わが国では、障害児はその障害の種類と程度に即した学校、学級で教育するという考え方が強い。もちろん米国においても、障害児の措置は最終的には個々の子どもの特別な指導へのニーズに即して総合的な判断によって決定されねばならないとしているが、その根底にはできるだけ地域の普通学級で教育するという理念が強く働いており、この点の相違が巡回教師方式を推進していく上でも基本的な問題点であることを忘れてはならない。

(2) 米国では歴史的発展のところでもみたように、普通学校の中での視覚障害児教育の方法としては、固定方式→協力方式→資料室方式→巡回教師方式という発展の流れがあった。一方わが国においては、固定方式を採用した例は非常に少なく、昭和8年わが国で初めて設置された弱視学級である南山小学校弱視学級や戦後普通学校内に初めて設置された弱視学級である本田小学校弱視学級においても、当初より協力方式を採用していた。その後弱視学級が発展していくとともに、資料室方式や協力方式を併合した方式を採用する学級が増えていった。しかし巡回教師方式については、先駆的に行われてきたか行われているにすぎない実状にある。

(3) このことは地方に点在する弱視児に対する対応の相違ということにもつながる。米国においては1950年代から、学級編制が困難な地方に点在する弱視児に対する教育的サービスの方法として巡回教師方式が発展してきた。一方わが国では、学級編成が困難という理由で弱視学級が一つも設置されていない地方が昭和54年度で1府29県もあるにもかかわらず、このような地方



に住む弱視児に対しては、なかなか有効な手段が講じられていないのが実状である。これらの子どもたちは普通学級内で何らの特別な援助なしに学習・生活するか、盲学校に在学するかの二者択一しかなく、普通学級内ではどうしてもついていけずに、小学校高学年あるいは中学校、高等学校に進学する段階で盲学校に移らざるをえないという例も多い。

- (4) また教員確保の方策の相違があげられる。米国においては、学級編制よりも対象児に即した教員の配置計画がなされるが、わが国では学級編成に即した教員の配置計画が行われている。従って普通学級に登録されている特殊教育対象児への教員の定数措置が非常に困難である。
- (5) このことは予算上の問題ともつながる。米国においては教材費等は個人を単位として支給されるが、わが国では学校・学級を基礎単位としている。従って普通学級に登録されている特殊教育対象児の場合、現在では予算上二重計画ができずこれらの子どもたちについての予算確保に困難がある。
- (6) またわが国で巡回教師方式を推進していく場合、巡回教師を身分的にどのように位置づけるかという問題がある。たとえば当面盲学校に巡回教師を置くという方法が考えられるが、この場合盲学校などの特殊教育諸学校は都道府県、小・中学校は市区町村という設置主体の相違があり、管轄上の問題点が生じる。また巡回教師は普通学級教師に対して指導・助言を行うことになるが、このことについても指導主事との関係上そのあり方が問われる。

わが国で巡回教師方式を推進していく上での問題点を整理してあげてきた。わが国においても巡回教師方式が制度化され発展していくため、これらの問題点を今後検討していく必要がある。

#### 註

- (1) Lowenfeld (eds) (1973): *The Visually Handicapped Child in School*. pp.163. The John Day Company.
- (2) 米国において弱視児のための特殊学級の名称はいくつの変化をたどっており、それは弱視教育に対する考え方の変化を示すものとして重要

である。この時期には、*sight-saving class* と呼ばれており、視力保存学級とするのが適切だが、ここでは弱視児のための特殊学級で統一しておく。現在ではこれらの学級は盲児もあわせて視覚障害児特殊学級 (*special classes for the visually handicapped*) と呼ばれているのが普通である。

- (3) Van Cleve が中心となり1917年設立。1919年より弱視教育に関する事業を始め、1968年まで弱視教育の発展振興に大きな役割を果たした。
- (4) NSPB に常設されている諮問委員会の一つ。
- (5) NSPB (1952): *Education of Partially Seeing Children. Sight-Saving Review*, 22, 2-6.
- (6) NSPB (1953): *Meeting the Needs of Partially Seeing Children in Rural Areas. Sight-Saving Review*, 23, 21-27.
- (7) NSPB (1954): *Report of a Workshop on Meeting the Needs of Partially Seeing Children in Rural Areas. Sight-Saving Review*, 24, 158-162.
- (8) NSPB (1959): *Coordinating Educational Services for the Partially Seeing Child. Sight-Saving Review*, 29, 235-239.
- (9) McDonnel, J. J. & others. (1974): *Impact 8 of Title IV Programs in the State of Oregon, September 1 1973 - August 1974. Bureau of Education and Secondary Education*.

#### 参考文献

- (1) American Foundation for the Blind (1957): *Itinerant Teaching Service for Blind Children. Group Reports, No.5. American Foundation for the Blind*.
- (2) Barraga, N. C. (1963): *Mode of Reading for Low Vision Student. Education for the Blind*, 12, 103-107.
- (3) Barraga, N. C. (1964): *Increased Visual Behavior for Low Vision Children. American Foundation for the Blind*.
- (4) Barraga, N. C. & Collins, M. E. (1979): *Development of Efficiency in Visual Functioning: Rationale for Comprehensive Program. Journal of Visual Impairment & Blindness*, 73, 121-126.
- (5) Bateman, B. D. & Wetherell, J. L. (1967): *Some Educational Characteristics of Partially Seeing Children. Education for the Blind*, 17, 33-40.
- (6) Bateman, B. D. (1967): *Visually Handicapped Children. Haring, N. G. & Schiefelbusch, R. L.*

- (eds) *Methods in Special Education*. McGraw-Hill.
- (7) Bishop, V. E. (1971): *Teaching the Visually Limited Child* (second edition). Charles C Thomas Publisher.
  - (8) Bryan, D. & Barthman, M. (eds) (1953): *Educating Partially Seeing Children in the Public Schools*. *Exceptional Children*, 19, 269–272, 288.
  - (9) Bryan, D. (1953): *The Itinerant Teacher Plan for the Education of Partially Seeing Children in Illinois*. *Sight-Saving Review*, 23, 218–222.
  - (10) Carter, K. D. & Carter, C. A. (1973): *Itinerant Low Vision Services*. *New Outlook for the Blind*, 69, 255–260.
  - (11) Coté, J. (1974): *Itinerant Teaching Using Mobile Classroom*. *New Outlook for the Blind*, 68, 185–187.
  - (12) Fonda, G. (1961): *Definition and Classification of Blind*, 55, 169–172.
  - (13) Gearheart, B. R. & Weishahm, M. W. (1976): *The Handicapped Child in the Regular Classroom*. The C. V. Mosby Company.
  - (14) Grover, E. C. & Others, (1965): *Ohio Programs for Visually Handicapped children, A Report on the 1964–65 Columbus, Ohio Study of Partially Seeing*. Ohio State of Education.
  - (15) Hathaway, W. (1933): *History and Development of Sight-Saving Classes in the United States*. *Sight-Saving Review*, 3, 20–37.
  - (16) Hathaway, W. (1953): *An Historical View of Education of Partially Seeing Children*. *Sight-Saving Review*, 23, 148–156.
  - (17) Hathaway, W. (1959): *Education and Health of the Partially Seeing Child*, 4th ed. Columbia University Press.
  - (18) Jones, J. W. & Collins, A. P. (1965): *Trends in Programs and Pupil Placement Practices in the Special Education of Visually Handicapped Children*. *Education for the Blind*, 14, 97–102.
  - (19) Karnes, M. B. & Wollersheim, J. P. (1963): *An Intensive Differential Diagnosis of Partially Seeing Children to Determine the Implications of Education*. *Exceptional Children*, 30, 17–25.
  - (20) Kederis, C. & Ashcroft, S. C. (1970): *The Austin Conference on Utilization of Low Vision. Education of the Visually Handicapped*, 2, 33–38.
  - (21) Misbach, D. L. & Sweeney, J. (1970): *Education of the Visually Handicapped in California Public Schools*. California State Department of Education.
  - (22) Morin, A. (1960): *Waukegan Finds Advantages in the Itinerant Teacher Plan*. *Sight-Saving Review*, 30, 31–35.
  - (23) Moore, M. W. & Peabody, R.L. (1976): *A Functional Description of the Itinerant Teacher of Visually Handicapped Children in the Commonwealth of Pennsylvania, Final Report: Faculty Research Grant*. Pittsburg University.
  - (24) Napier, G. D. (1972): *The Visually Disabled*. Gearheart, B. R. (eds): *Education of the Exceptional Child*. Intext Educational Publishers.
  - (25) Powers, M. H. Scholl, S. M. & Welch, R. A. (1965): *Utilization of Medical Information in School Planning for Visually Handicapped Children*. *Exceptional Children*, 32, 5–14.
  - (26) Scholl, G. T. (1967): *The Education of Children with Visual Impairment*. Cruickshank, W. M. & Johnson, G. D. (eds) *Education of Exceptional Children and Youth*, 2nd edition. Prentice-Hall.
  - (27) Sibert, K. (1966): *The "Legally Blind" Child with Useful Residual Vision*. *Education for the Blind*, 16, 33–44.
  - (28) Stephens, T. M. & Birch, J. W. (1964): *Merits of Special Class, Resource, and Itinerant Plans for Teaching Partially Seeing Children*. *Exceptional Children*, 35, 481–485.

## **Trends in the Itinerant Teacher Plan for the Visually Handicapped Children in the United States**

Shinichi Kudo and Masao Seo

The purpose of this study is to investigate the historical development and characteristics of the itinerant teacher plan, and the main activities of the itinerant teacher for the visually handicapped children (especially for partially seeing children). Through this investigation, it is intended to make clear the problems which arise in the attempt to develop the itinerant teacher plan in Japan.

The findings in this study are summarized as follows:

- (1) In the itinerant teacher plan, the visually handicapped children are enrolled in his neighborhood school, and the services are brought to him by one who has had professional preparation in the education of the visually handicapped children. The program has grown rapidly during the last thirty years.
- (2) As itinerant services were developed, the visually handicapped children in rural areas have been able to choose broader educational programs.
- (3) The itinerant teacher plan is the highly integrated educational program for the visually handicapped children, and it is best suited for the partially seeing children whose special needs are limited to materials and only minimal special instruction.
- (4) The main activities of the itinerant teacher can be divided into the following four areas:
  1. direct instruction
  2. consultation
  3. administration and supervision
  4. driving from one school to another.

In Japan, classes for the partially seeing children have developed rapidly during the last fifteen years, but there are many prefectures with no such classes. And there are only a few examples of the itinerant teacher plan.

Especially in rural areas, the itinerant teacher plan is a very useful program for the visually handicapped children who will be able to work with normally seeing children in the regular classroom. In future, it is desirable to establish the itinerant teacher plan in Japan, and for more visually handicapped children to be able to take the advantage of special programs in the regular classroom.