

総説論文

視覚障害児の身体活動とダンスの可能性

眺野花*

抄録

視覚障害児は手本を見て動きの模倣ができないことや、とくに先天盲の場合はイメージを思い描くことが難しいため、身体運動の習得が困難になりがちである。しかし身体活動は視覚障害児の発達に重要であり、その身体運動能力の向上のためには身体を動かす経験、とくに教育の中で「体育」の活動がカギとなるであろう。

そこで本稿では、視覚障害児がとらえている自身の身体のイメージ（ボディ・イメージ）の特性を探り、視覚障害児にとって運動経験の一つとして行われてきた視覚支援学校における「体育」を概観し、その特徴と課題を検討した上で、視覚障害児の運動機能及びボディ・イメージの向上にとってダンス活動が有効であるかについて考察することを目的とした。その結果、視覚障害児に対しては、視覚以外の感覚（聴覚や触覚など）に働きかけることにより、晴眼児と同じようにダンスの表現活動が可能であり、それによって普段は得にくいとされる“ボディ・イメージ”が獲得されるであろうことが示唆された。またそのようなダンスの活動は、視覚障害児が身体活動を行う視覚支援学校や視覚支援学級の現場においても、有用であろうと考えられた。

視覚障害児に対する具体的な運動指導の内容や方法に関する研究は未だ少なく、本稿で検討したダンスの活動についても、視覚障害児にとって有効な運動経験となりうるよう今後実践を重ねて検証したい。

キーワード：視覚障害、ボディ・イメージ、ダンス、身体活動

*関西大学大学院人間健康研究科博士課程前期課程

Physical Activity of the Visually Impaired Children and the Possibility of Dance

Hana Chono

Abstract

It is difficult for the visually impaired children to perform any dance activity, as they have vision limitations for learning the dance movements. Still physical activity plays an important role in the development of all children, it is essential to provide visually impaired children with adequate access to physical activity, particularly in school PE class, so as to uplift their physical capabilities.

Based on other published research findings, this study aims to examine the effectiveness of dance activities for the visually impaired children and consider its appropriate application for school curriculum. In this study it was found that, by means of a non-visual medium such as auditory and tactile, the visually impaired children could do equally expressive performances as the sighted ones. This suggests that a tailored dance activity might help the visually impaired children to gain 'body imagery', which is normally difficult for them to achieve. It also suggests that such dance activity would be effective in schools for visually impaired children and in special support class in inclusive schools alike.

However, little research has been done on practical teaching methods and their applications for the visually impaired children. This study on dance activity is to be furthered through firsthand research towards dance activity serving as more effective physical experience for the visually impaired children.

Keywords: visually impaired, body imagery, dance, physical education

はじめに

筆者は障害者施設で働く中で、全盲のA氏（20歳男性）と一緒にダンスなどの身体活動をする機会があった。晴眼者であれば、一目見ればすぐにわかるような簡単な動きも、手本を見て模倣ができないA氏に、言葉だけで伝えるのはとても難しいと感じられた。また、A氏は腕を垂直に上げるとき、重たいダンベルを持ち上げるかのように身体全体に力を入れており、筆者が背後からA氏の腕を両手で持って補助してみても、人の腕はこんなに重いのかと驚くばかりで、上げた腕をA氏が自分の意思でそのまま保持するのは難しかった。A氏にとって腕を上げてストレッチをしたり、大きく腕を使って踊ったりすることは、苦痛でしかないように見受けられた。この経験がきっかけとなり、視覚障害を持つ人の身体活動や運動経験に関心が高まった。

日本における障害のある児童生徒を対象とした授業の研究については、岡本（2019）が、1990年以降の障害児の授業研究49編のレビューを行っているが、とくに視覚障害児の「体育」に関して、特別な指導法やプログラムにふれたものは見当たらなかった、と報告している。

UNESCOのサラマンカ声明（1994年）以降、世界的なインクルーシブ教育の潮流が生まれ（韓ら，2013）、日本国内においても2001年に最終報告された「21世紀の特殊教育の在り方について」では、「障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に積極的に対応する」と記載されている（文部科学省，2001）。さらに、2007年より「特別支援教育」が「学校教育法」に位置づけられ、2013年には「障害者差別解消法」（内閣府，2013）が制定されるなど、社会での障害者に対する見方やあり方が大きく変化してきた（韓，2013）。先の文部科学省の最終報告では、視覚障害児の「体育」^{注1}に対しても、時代に即したより質の高い授業が提供されるよう、積極的な対応を求めているが、具体的にどのような対応をすればよいのかについての内容に関する言及は見当たらない。

中田ら（1980）によると、1959年に佐藤泰正によって行われた視覚特別支援学校（盲学校）^{注2}新入生の一調査で、視覚特別支援学校新入児童のうち約40%の視覚障害（全盲）児童は運動を好まないと答えている（中田ら，1980）。視覚障害児は視覚に制限があることで身体活動に制限が生じ、運動できない、あるいは運動したくないなど身体活動に対してのモチベーションが低くなったり、運動不足や運動機能の未発達、体力の低水準など二次的な制限を生んだりすることが考えられると中田ら（1980）は考察している。さらに、中田ら（1980）が視覚障害児^{注3}と晴眼児^{注4}の運動機能の発達の比較を行なった調査では、握力・腕力・脚力など、男女差はあるもののほぼ全ての測定項目において晴眼児群に比べ、視覚障害児群の運動機能は全体的に劣っていた。とくに敏捷性として測定した全身反応時間（音刺激に対する反応時間）は、視覚

障害児群がいずれの年齢においても晴眼児と比較して著しく劣っていることが明らかになった。また、視覚障害児群の方が肥満傾向にあることも分かり、その原因として栄養過多と運動不足が挙げられている。これらの結果について、中田ら（1980）は視覚障害者の知覚と運動の協応、すなわち知覚—運動学習の不足と運動経験の不足を挙げ、「眼に危険であるから運動を制限するのではなく、どんな運動なら十分可能であるかといった積極的な指導も考慮されるべきである」として、視覚障害児にとっての運動経験、身体を動かすことの意義を広く理解し、身体を動かすことへのモチベーションと体力を下げないための指導の工夫の必要性を説いている（中田ら，1980）。

そこで本稿では、視覚障害児がとらえている自身の身体のイメージ（ボディ・イメージ）の特性を探り、視覚障害児にとって運動経験の一つとして行われてきた視覚支援学校における「体育」を概観し、その特徴と課題を検討した上で、視覚障害児の運動機能の向上にとってダンス活動が有効であるかについて考察することを目的とする。

方法として、まず、運動を行う主体である視覚障害児が持つボディ・イメージとその獲得について、先行研究から特徴を把握する。次いで、視覚障害児が運動を経験する場の一つである視覚特別支援学校とそこでの運動経験として、「体育」がどのように展開されてきたかについての歴史を概観する。さらに、身体を動かすための工夫として、障害者を含む全ての人が楽しめるスポーツとして考案された「ゆるスポーツ」（澤田，2021）に触れ、これらを踏まえた上で、筆者が視覚障害者で行なっているダンスの活動の有効性について論じる。

1. 視覚障害児のボディ・イメージ

われわれは、五感から得る情報の多くが視覚からの情報であることを経験的に承知している。視覚障害者（児）とは、目が見えない、あるいは見えにくく、視覚からの情報に制限がある人であり、日本の視覚障害者（児）は、厚生労働省の身体障害児・者実態調査（2006）によると約31.5万人である。

視覚障害者の運動についてはレヴィ（2018：295）が、「目が見えない状態で動くことから来る恐怖があるため、ためらいがちで制限された運動形態を示すことがよくある」と述べているように、周囲の空間や自身の身体に対するイメージを描くのが難しく、歩行など日常的な身体運動も白杖を必要としたり、介助者が寄り添っていたりすることから、一人で思うがまま自由に動く機会は少ないと考えられる。さらにレヴィは、視覚障害者には動きを妨げるような恐怖心があるので、動く機能が十分に発達していないとして、多くの種類の創造的なムーブメント（ダンスではない）を教えることによって、結果的に「より広く生活を享受し、もっと自信、自由、尊厳を持って動くようになる」ことを、グレンダ・J. マーチンの研究より述べ、

併せて、安全な場所と動く場所に慣れるための十分な時間を確保することが重要であることをジョー・ワイズプロットの言を引き強調している (Levy, 1988 = 2018 : 62) 注5。

ボディ・イメージ、すなわち自分の身体がどうなっているのか、どのように動くのかというイメージは、運動の発達にとって不可欠なもの (Frostig, 1970 = 1983) であるが、視覚障害児の場合はその発達が遅れがちであることが知られている (丹所, 2014)。それは、自己の身体を見る経験がないために身体感覚がうまく統合されていないからで、とくに生まれつき目が見えない先天性視覚障害の場合、ボディ・イメージを描くことはとても困難であると考えられる。

秋山 (1987) もボディ・イメージについて、「自己の身体について心に抱くイメージ、もしくは身体についての概念である。その形成は、視覚、聴覚、皮膚感覚、運動感覚などの過去から現在にわたるすべての身体感覚の体験と、その個人の過去から現在までのあらゆる心理的・社会的経験との相互作用」によって形成されると考えており、このことより、視覚による体験が極めて少ない、または皆無である視覚障害児にとって、ボディ・イメージを形成することは難しいことが推察される。

丹所 (2014) は、1968 年に行われたクラッティとサムズ (Cratty & Sams) による視覚障害者のボディ・イメージに関する調査を紹介し、その調査で使用された「ボディ・イメージチェックリスト」(以下、チェックリストと表記) が日本語にも翻訳され、約 30 年前の盲学校等で広く活用されていたことを述べている。その例として、牟田口 (1986) が日本語版チェックリスト (表 1) を用いて盲学校の小学部児童を対象に行なった調査研究を挙げている。このチェックリストは、「身体面」、「身体部位」、「身体の動き」、「自己中心の左右認知」、「他者中心の左右認知」に関する 5 つの

表 1 ボディ・イメージ
チェックリスト

1. 身体面		
1) 身体の確認 (子どもは立った状態)		合計 点
a. 頭の上をさわってください		
b. 足の裏をさわってください		
c. 身体の横 (側面) をさわってください		
d. 身体の前 (お腹) をさわってください		
e. 背中をさわってください		
2) 外面・水辺面・垂直面に関する身体面 (子どもはマットの上に残り、立ったりした状態)		合計 点
a. 体の横側 (体側) をマットにつけて寝てください		
b. 次に、動いて、体の前 (おなか) をマットにつけてください		
c. 次に、動いて、背中をマットにつけてください		
d. 壁を手で触ってください。そして、動いて、体側を壁につけてください		
e. 壁を手で触ってください。そして、動いて、背中を壁につけてください		
3) 身体面上事物との関係 (子どもは箱を持ってイスに座った状態)		合計 点
a. 箱が体側に触れるようにしてください		
b. 箱が身体の前 (お腹) に触れるようにしてください		
c. 箱が背中に触れるようにしてください		
d. 箱が頭の上に触れるようにしてください		
e. 箱が足の裏に触れるようにしてください		
2. 身体各部		
3. 身体の動き		
1) 身体の動き：静止状態で胴体の動き (子どもは立った状態)		合計 点
a. 身体をゆっくり後ろの方へ (向こう側へ) 曲げてください。そして止まってください		
b. 身体をゆっくり前の方へ (こちら側へ) 曲げてください。そして止まってください		
c. 身体をゆっくり横へ曲げてください。そして止まってください		
d. 膝をゆっくり曲げてしゃがんでください。そして止まってください		
e. つま先をあげてください。そして止まってください		
2) 身体前に関した動き (子どもは立った状態)		合計 点
a. 前進して私の方へ歩いてください。そして止まってください		
b. 後退して私から離れて歩いてください。そして止まってください		
c. ジャンプしてください。そして止まってください (着地後)		
d. 横跳びをしてください。そして止まってください (着地後)		
e. 反対側へ横跳びをしてください。止まってください (着地後)		
3) 四肢の動き (子どもは立った状態またはマットに寝た状態)		合計 点
a. 腕 (肘) を曲げてください		
b. 腕 (手) を上へあげてください (即向うに寝た状態で)		
c. 肘を曲げてください		
d. 腕 (肘) を曲げてください		
e. 腕 (肘) をまっすぐにしてください		
4. 自己中心の左右		
5. 他者中心の左右		
1) 他者の左右 (子どもは立った状態：検査者は子どもに向かい合って座った状態)		合計 点
a. 私の左側をたいてください		
b. 私の左手をたいてください		
c. 私の身体の右側をたいてください		
d. 私の右耳をたいてください		
e. 私の首の左側をたいてください		
2) 物の左右 (箱を持ってイスに座った状態)		合計 点
a. 箱の右側を触ってください		
b. 箱の左側を触ってください		
c. 左手で箱の右側をさわってください		
d. 右手で箱の左側をさわってください		
e. 左手で箱の左側をさわってください		
3) 他者の動きに関する左右 (座った状態)		合計 点
a. (検査者は子どもと同じ方向を向いて座り、子どもの手を肩に置く。右へ体を曲げて) 私は左右どちらに曲げましたか?		
(a)と同様。左へ曲げて) 私は左右どちらに曲げましたか?		
c. (検査者は子どもに背を向けて立ち、子どもの手を肩に置く。左へ曲げて) 私はどちらに曲げましたか?		
d. (e)と同様。左へ曲げて) 私は左右どちらに体を曲げましたか?		
e. (向かい合って立ち、検査者は左へ動く) 私は左右どちらに動きましたか?		

「ボディ・イメージチェックリスト」の紹介 (丹所, 2014) を参考に筆者作成。
※項目 2 と 4 は 1 (1) と類似しているため、項目のみにとめた。

知識、100の調査項目から成り、先述のクラッティとサムズの調査では、視覚障害者は「身体部位」と「他者中心の左右認知」の知識を獲得するのが困難で、とりわけ、「他者中心の左右認知」については12歳を過ぎても困難性を示すことがあると報告されている（丹所，2014）。

一方で、河先（2008：25-26）は、視覚的情報を遮断されても聴覚情報をたよりに、「素晴らしい先取りで確実にボールを打ち返すことができるテニスの達人」がいることを挙げ、このような障害者たちの優れた運動技能はこれまで「特別な才能」として研究対象にも取り挙げられてこられなかったが、「そのような能力を身につける障害者がいるという現実には、障害者の生活世界をもっと自由にする可能性を示している」として、視覚障害児における身体知^{注6}の形成に着目した実践研究を行なった。空間に関する情報について、晴眼者がその多くを視覚に頼っているのに対して、視覚障害児は聴覚、触覚、運動覚など他の感覚から得ることになるが、これらは量的にも少なく内容的にも曖昧である。しかしながら、河先（2008：26）は、「これらを有効に活用することを学習させれば、視覚障害児でも身体知の形成は新たな展開を生む」と述べ、体育授業で取り組んだ手具を用いた体操によって、開かれた空間の構成能力が向上したことを示した。運動会での演技に向けて小学校高学年と中学年による手具（フープ）を用いた一人の動き、二人組の動き、集団での動きを練習し発表した結果からは、中学年では手具を用いた運動が身体知の形成にとって重要な鍵となること、そして高学年では視覚情報なしに隊形全体と相手のいる場所を先取的に捉えることが可能であり、また磁石盤上で自分と他者が作った隊形を再現させることもできたことを報告している。

以上のように、視覚障害児は、「身体部位」、「他者中心の左右認知」とチェックリストに示されるボディ・イメージの獲得に困難を示すことがあるものの、運動体験とその体験の工夫によっては、自身のいる空間や相手との位置関係を正確に捉えることが可能であり、このような能力の獲得は視覚障害児が社会で生活していく上で、また彼らの日常生活の可能性を広げる上で、非常に重要なものであると考えられる。

2. 視覚障害児の運動経験の場

「1. 視覚障害児のボディ・イメージ」では、視覚障害児の動きの特性と彼らが持つボディ・イメージについて取り上げた。次に、視覚障害児が実際に運動を経験する場としての視覚特別支援学校における身体活動、とくに「体育」についての先行研究を概観する。

2-1. 視覚障害児の教育現場について

従来、視覚障害児の多くは視覚特別支援学校に通ってきたが、近年では図1に示すように、在籍者数が減少している。その理由は、我が国全体としての少子化、単一視覚障害に多かった

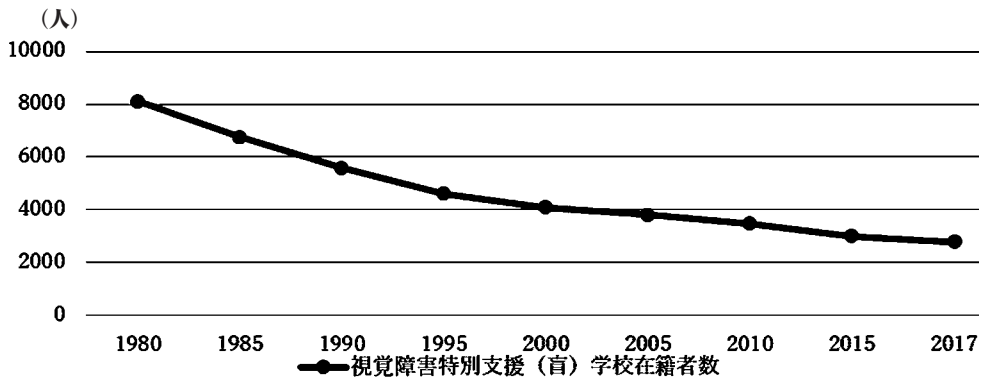


図1 視覚障害特別支援（盲）学校在籍者数
 文部科学省(2017b), 社会福祉法人日本視覚障害者団体連合(2018)より筆者作成。

白内障や屈折異常、パーチェット病などが眼科医療の進歩に伴い視機能低下を回避できる事例が増えたこと（福田，2020）、インクルーシブ教育の進展の広がりですべての通常学校に在籍する視覚障害児が増えてきたこと（松田，2012）が考えられる。

このような流れは日本国内のみではない。例えばドイツでも、2011年に文部大臣会議で「学校における障害のある児童生徒のインクルーシブ教育」を決定するなど、通常学校で特別な支援を受ける子どもが増加しており、ベルリン市においては2012年に通常学校で学ぶ「特別な教育的ニーズをもつ児童生徒」の割合が特別支援学校のそれを上回り、以後通常学校において多様な教育的取り組みが求められている（安井ら，2018）。また、視覚特別支援学校との連携のもとに弱視児に加え、全盲児などの重度の視覚障害児を受け入れる新たな取り組みをする学校もあり、ベルリン市では2013年以降、視覚特別支援学校で学ぶ児童生徒の人数が減少し、通常の学校で特別な支援を受けながら学ぶ児童生徒の割合が増加している。しかし、通常学級の視覚障害児は、通常の学校に通ってはみたものの、様々なストレスを感じるケースも多く、盲学校に在籍を変更するケースが生じていた（安井ら，2018）。

日本でも、通常の小学校に就学した児童が、中学からは視覚特別支援学校に入学した事例が報告されている（片桐，2010）。通常学校に通う単一視覚障害児は、知的に障害はなくても視覚情報が限られていることは大きなハンディであり、晴眼児に向けた指導だけで学ぶことは困難であると考えられる。しかし、通常学校に通う視覚障害児に対する具体的な支援のガイドラインは見られなかったことから、未だ手探り状態になっていることが示唆された。視覚障害児がストレスを感じることなく学ぶべきことを学ぶことができるような配慮や工夫が課題として挙げられよう。

一方、特別な教育的ニーズという概念を打ち出したイギリス（佐藤ら，2012）では、2003

年期には、学齢期にある視覚障害児の約6割が通常学校で学んでいる。さらに2002年からは、視覚障害教育支援サービスにおける質的基準が設定され、通常学校で学ぶ視覚障害児には、適切な教材教具の提供をはじめ、視覚障害教育専門資格を有する巡回教師やリソース・ティーチャーと呼ばれる専門家が支援にあたっている（宮内，2014）。

つまり、このイギリスの事例のように、適切な教材や専門的知識を有する指導者の確保などの環境を整えれば、視覚障害児も持続的に通常学校で学ぶことが可能であることが示唆される。

2-2. 視覚特別支援教育での体育について

視覚障害児は、身体に機能的な問題がない場合でも、「走る」、「跳ぶ」、「腕を伸ばす」、「膝を曲げる」などの基本的な動作が難しい場合が多いという（猪平，2016）。既に述べたように、筆者とダンス活動をしているA氏も、自ら腕を上げる動作をするのが困難であった。これは、視覚情報が得られないために、身体を自発的に動かすきっかけがないことや、他者の動作に触発されて身体運動や動作をする機会を得にくいことが原因として考えられる。つまりA氏の場合も、例えば棚の上の物を取る、空を指し示すというように、自ら腕を上上げる理由や、誰かを模倣して動く機会が極めて少ないことが推察される。

運動、とくに体育の内容の基本は、「走る・跳ぶ・投げる」の3つの動作であるが、見て真似すること（視覚的模倣）ができない視覚障害児は手取り足取りで一つひとつ動作を教えなければ身につかない場合もあり、教示には配慮と工夫を要する（香川，2010）。また、これらの動作ができたとしても、運動を行う空間の安全が確信できなければ、全力で動くことは難しいだろう。香川（2010）は、このような基本的な運動や遊びを家庭教育や学校教育で丁寧に教えることを怠れば、視覚障害児は「何事においても受け身で消極的な態度になり、自主性や積極性が育ちにくいという二次的な問題も派生してくる」（香川，2010：124）として、障害があるから「できない」というのではなく、「できる」ようになるための機会と適切な工夫の必要性を説いている。

そこで、次に、視覚特別支援（盲）教育が日本で始まったころの体育に対する考えと、現在、インクルーシブ教育が謳われる中での体育についての先行研究を概観し、視覚障害児に対する体育の意義、今後の課題点や問題点を探る。

2-2-1. 盲体育の歴史

「日本心身障害体育史」（北野，1996）によると、障害児教育で最も歴史的に古い教育は盲・聾教育である。我が国における障害教育のスタートは1878（明治11）年、古河太四郎らにより京都で「京都盲啞院」（1879年に京都府立盲啞院、1889年に京都市立盲啞院となり、1931

年に京都府立に戻り現在に至る）が開学したことにある。その後、1879年には大阪府が「大阪模範盲啞学校」を設置、1880年には東京で「楽善会訓盲院」が授業を開始、1885年に官立の「東京盲啞学校」（現在の筑波大学附属視覚特別支援学校及び同聴覚特別支援学校）が設立され、京都と東京の2校は、我が国の東西の盲教育の拠点として、その役割を期待されてきた（岸，2019）。

古河は「盲人の身体は普通人に比較して大に不完全なるのみならず多くの疾病に罹ることあるは一に運動の不足に基因するなり」（岸，2020：60）と、視覚障害が原因で運動不足や不良姿勢となり、種々の疾病が惹起されたり、発育を阻害したりして身体を虚弱にしていると分析している。とくに姿勢については、1882年に自身が著した「盲啞教授参考書」において、「盲・啞生とも、椅子に腰かけるときには、必ず左足を十分に引き、胸と膝を一直線にして頭がうなだれるのを防ぐ。このようにすれば、自然に胸のあたりが広がり、鬱屈した気分を発散できて、かつ右手が動かしやすい」（岸，2019：160）と、視覚障害児の姿勢の癖を捉えた上で、正しい姿勢を詳しく教示している。また、「盲人に適當の遊戯を奨め体操を課して愉快に運動嬉戯せしむるは盲人体育上に最も必要なり」（北野，1996：23）と、適切な運動量と視覚障害児が楽しんでできる運動教材を提供する必要性を説き、体育を知育・徳育のトップに位置付け重要性を強調した。実際、古河の考案した遊戯物（遊具）や運動教材は独創性に富んでおり、「養護・訓練性」、「総合性」及び「集団性」の色彩が強いものであったらしい（北野，1996）。「養護・訓練性」とは、方向感覚訓練、皮膚感覚訓練、聴覚訓練、感覚訓練、歩行訓練などを主目的とした養護・訓練の色彩の強い教材であった。「総合性」は、体育的な成果のみならず、感覚訓練、あるいは知的成果までもねらった総合的な指導を意味した。

さらに古河は、盲啞教育の中で個別的な指導を重視した一方で、とくに体育指導においては集団的指導を意識的に取り入れていた（北野，1996）。その理由は、集団的運動や集団遊戯が難しい視覚障害児たちに、敢えて集団による運動を体験させることにより、「愉快に運動嬉戯せしむる」と示しているように、共に動く楽しさを経験させ、運動に対する興味が高まることを期待したものと考えられる。その一例として、彼が考案した、「盲生体操法」が挙げられる。これは5人1組で熟練生を前後に配して1列に並び、2本の長い棒を持って、動作を共有するものであった（図2）。この方法は十分な運動量を確保するとともに、前後2人の生



図2 「盲生体操」

出典：『日本心身障害者体育史』
（北野，1996：27）

徒には含まれた3人にとっては、一種の他動的なりハビリとなり、関節を広げるなどの効果をねらうものであったという（岸，2019）。これらの集団遊戯・運動について大川原は、「心身障害児が自己の障害を克服し、また残された（保有する）心身の機能を最大に活用して、社会的に自立・参加していくために必要な特別な指導は、障害児教育の本命であり中核をなすものである。それゆえ明治の初期から開始された盲・聾教育の創始以来、先覚者の創意工夫によって心身機能の開発に関する種々の方法が試みられてきた」と述べている（大川原，1990）。古河はこのほかにも、「鬼遊び」や「大将遊び」といった集団遊戯を考案したり、歩行訓練や感覚訓練を目的とした「渦線場」（渦上のコースを歩行する）、「直行練習場」などの遊具（運動訓練のための設備）を設置したりして、盲生の身体活動・体育の充実に努めている。この体育を重視した古河の姿勢は以後引き継がれ、「体育がきちんと指導できてはじめて、盲学校は完全な盲学校となる」という考え方が京都盲啞院や東京盲啞学校で強まっていった（岸，2019：60）。

このように、盲体育が始まった100年以上前から、視覚障害児の運動不足は課題と認識されており、運動の教材としては「養護・訓練的」目的が重要視されていた。一方で、彼らが「楽しさ」を感じられるような工夫がなされてきたと共に、指導する側には創意と工夫が求められ、視覚障害児の特性を踏まえた上での個別指導と集団指導が共に行われてきた。

2-2-2. 視覚障害児に対する制度上の「体育」の状況

2001年1月に「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告（文部科学省，2001）が出されたことにより、特殊教育をめぐる状況には少しずつ変化が生じている。文部科学省はこの報告において、「これからの特殊教育は障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図ることが必要」として、「障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する」こと、「乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する」ことなどを挙げている。視覚障害児に関しては、以下の記載がある。

(3) 障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に積極的に対応する（文部科学省，2001）

上記の報告書にも見られる「特殊教育」が、「特別支援教育」と言われるようになったのは、2006年3月に学校教育法等が改正されたときである（文部科学省，2008a）。同時に、「盲・聾・養護学校」は「特別支援学校」となった。このときの特別支援学校の目的は、「視覚障害

者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」（文部科学省，2008a）と記載されている。

通常学校における視覚障害者の体育・スポーツ活動について行った調査（香田ら，1994，1997，2005）によると、「視覚障害のため参加できない種目があったり、危険だという理由で体育授業を一部、または全部見学したことがある弱視の生徒は中学校で21%、高校で32%存在しており」、調査を始めて15年の間で、その割合にはほとんど変化がなかったことが報告されている（香田ら，2005：356）。見学した種目は主に球技であり、その理由として“見えないから参加できない”ことが挙げられていた。この結果から、通常学校において視覚障害のある生徒が、晴眼の生徒と共にスポーツ活動をすることがいかに難しいかを読み取ることができる。

その後、2012年には特別支援教育の在り方に関する特別委員会（文部科学省／中央教育審議会，2012）は、「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」による施策において、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」として、視覚障害児が晴眼児と同じ場で学ぶことを推奨している。同時に、「合理的配慮」という文言が登場し、「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」ことが必要とされ、基礎的な環境整備の充実が述べられている。その一環として、特別支援教育を充実させるための教職員の専門性を向上させるために、必要に応じて、外部人材の活用を可能としている。

川戸ら（2017）の調査では、特別支援教育のための教員の増員はあっても、その専門性が十分に担保されていないという課題が指摘されている。上述の施策に述べられているように、専門性の高い外部人材を積極的に活用するなど、単一視覚障害児が晴眼者（児）らと同じ場で学ぶための工夫や環境の整備が今後期待される。

ところで、特別支援学校の学習指導要領に目を向けると、教科ごとに特別な目標や内容は設定されているが、学校教育法においては、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」と示されている（学校教育法第72条）。

ここで着目したいのは、視覚に障害があり、かつ知的障害が重複する児童生徒は、この学校教育法第72条の対象となるが、上述のようにインクルーシブ教育の観点から、単一視覚障害

児が晴眼児らと同じ場で学ぶということになると、いわゆる一般の中学校学習指導要領に準じた内容の授業を受けるということである（文部科学省，2017a）。晴眼児が対象となる一般の中学校学習指導要領では、保健体育科の基本的な考え方を以下のように示している。

心と体を一体としてとらえ、生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成することを重視する観点から、運動や健康に関する課題を発見し、その解決を図る主体的・協働的な学習活動を通して、『知識・技能』、『思考力・判断力・表現力等』、『学に向かう力・人間性等』を育成することを目標として示す（文部科学省，2017c）。

つまり、視覚のみに障害をもつ生徒に対しては、その障害特性に対応しながら、上述の考えを基本とした授業内容を提供するということになる。

しかし、文部科学省は、特別支援学校に限らず小・中・高等学校において、その後のスポーツ生活の土台となるべき体育の授業や関係行事等の一部もしくは全部に参加できず、他の児童生徒と同様の指導を受けられなかったという経験をもつ障害児が少なくないという現状があるとして、2019年に「障害者活躍推進プラン」（文部科学省，2019）を提示し、より重点的に進めるべき6つの政策プランの中にスポーツ活動を取り上げ、以下のように述べている。

スポーツは、激しい運動や勝敗を競うことに限られるものではなく、日常の中で楽しんで実施する活動が広く含まれるものであり、場所、道具、やり方やルール等は人に応じて違ったとしても、年齢、性別、障害の有無等にかかわらず、誰もが実施できる活動である。身体活動は生命体としての人間の根本部分でもあり、スポーツを継続することで、心身両面の健康増進につながることも明らかになってきている。スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むため、全ての人々にスポーツに参画する機会が確保されなければならない。（文部科学省，2019，障害者活躍推進プラン⑤ 障害のある人のスポーツ活動を支援する～障害者のスポーツ活動推進プラン～）

以上より、インクルーシブ教育の広がりですべての通常学校に在籍する視覚障害児が増えている一方で、通常学校に通う視覚障害児に対する支援のガイドラインはなく、ストレスを感じたり、通常学校で学ぶべきことや体験すべきことを満足にできなかつたりする状況にある視覚障害児がいる可能性が考えられた。とくに視覚障害児の運動に対する指導の創意・工夫は、盲体育が始まった100年以上前から求められており、障害者スポーツも推進されてはいるものの、具体的などのような対応があるかは示されていない現状であった。

3. からだを動かすための工夫

以上、見てきたように、視覚障害児に対しては、施策としてスポーツ・身体活動の機会の確保や、そのやり方の工夫を検討する一方で、運動意欲や運動不足が課題である視覚障害児自身に働きかけるべく、スポーツ・身体活動に対するモチベーションを高める工夫も必要であろう。

ところで、東京パラリンピックでの視覚障害者の種目には、陸上競技、自転車競技、馬術、5人制サッカー、ゴールボール、柔道、ボートなどがあり、伴走者が必要な競技や、高度な専門性、特別な環境を要する種目もある（東京2020パラリンピック競技大会公式ウェブサイト）。しかし、パラリンピックの選手のように特別なトレーニングを積まずとも、近年では、視覚障害者（児）と晴眼者（児）が一緒になって手軽に楽しめるスポーツ活動も考案されている。以下では、その事例を挙げ、障害者に対するダンス活動を行うための手がかりを得たい。

コピーライターの澤田氏は、自身のことを「全身運動音痴」（澤田，2021：163）と述べる一方で、スポーツが苦手であることを「スポーツ弱者」としてとらえ、「スポーツ弱者を、世界からなくす」をミッションに、障害者を含む全ての人を楽しめる「ゆるスポーツ」を考案した（澤田，2021）。「ゆるスポーツ」のルールはどれも独創的であり、障害の有無や運動の得手不得手は関係ない。そして、「勝ったらうれしい、負けても楽しい」、つい誰かと「共有したくなる」、皆で「笑える」という再現性のある法則を持っている。澤田氏は、視覚障害のある息子を持ったことで、それまで自身の中で意識していなかった「障害者」が意識にのぼり、「できないことは無理に克服しなくていい。社会のほうを変えればいい」（澤田，2021：100）という発想の転換が起こり、「ゆるスポーツ」が生まれたという。

「ゆるスポーツ」は、誰もが等しく楽しめるルールで、37種もの新しい競技が考案されている（2021年6月13日現在）。100cmの距離をどれだけ時間をかけて移動できるかという「100cm走」や、プレイヤーの半分が顔を覆うゾンビマスクをして音を頼りに見えている人からボールを奪う「ゾンビサッカー」など、視覚障害児が参加できるルールももちろんある（世界ゆるスポーツ協会）。

このように、視覚障害児もルール（環境）を工夫すれば、介助者がいなくても晴眼児と同じルールで共に運動やスポーツを楽しみ、運動に対する意欲を高めることができる可能性があると考えられた。

4. 身体表現・ダンスの可能性

「1. 視覚障害児のボディ・イメージ」でも述べたように、視覚障害児は目が見えない状態

で動くことによる恐怖により、手を伸ばすにしても一歩踏み出すにしても、躊躇しがちで、盲人者が踊る時のように自由に動きまわることが困難な場合が多い。一方で、ダンス教育の先駆者であるマーガレット・N. ドゥーブラーが、「舞踊は不必要な束縛から身体を自由にし、必須でない自製のいくつかを打破することによって、より広い、より満ち足りた生活のために、個性を解放する」(Doubler, 1940=1974 : 169) のものであると述べていることから、ダンスは視覚障害児のためらいがちで制限された運動形態から身体を自由にさせる可能性があると考えられる。

さらに八木(1987:6)は「自由な即興運動により表面化した自己の感情エネルギーのあり方と対面し、これを身体と結びつけて自覚する経験を通じてボディ・イメージが明確化し、感情が組織化され、自己という統合体の自覚が得られる」として、視覚障害児が獲得しにくいとされているボディ・イメージの形成に、自由で表現的なダンスが有効な手段になりうることを報告している。

佐分利(2002)は、視覚特別支援学校に通う視覚障害児4名について、ダンス学習前及び1年目の学習後に、同一の課題〈3回連続ジャンプ〉を、2年目の学習後には同一の課題に加え〈即興表現『風』〉をそれぞれ課し、それらの運動をラバンの運動分析法^{注7}を手がかりに分析した。その後、前年度の学習前の〈3回連続ジャンプ〉と比較してその違いを検討し、また、〈即興表現『風』〉に現れた表現技能についても考察した。分析結果から見られた運動の変化は表2の通りである。

表2 視覚障害児のダンスによる運動特性の変化

	分析した課題	観察された変化
学習前	歩運動	上肢と下肢の運動のアンバランス
	走運動	流れを制限するブレーキ
	3回連続ジャンプ	上肢の積極的な使用がない、踏切時と着地時の大きな変化がない
学習1年後	3回連続ジャンプ	立体的な空間認識 身体の内側からの勢いのままの運動
学習2年後	3回連続ジャンプ	自由でリズムカルな身体の使用 確信を持つての運動
	即興表現『風』	上肢と下肢のバランスが取れた運動 イメージに向けての自由な流れのある運動 積極的な力のエフォートの使用、空間の広がり、 運動の成就感

佐分利(2002)より筆者作成

また、被験者である視覚障害児4名は、2年間の継続的なダンス学習によって、視覚障害児の運動特性であり、対象児の走運動にも見られた「ためらいがちで制限的な運動の型」、歩運動に見られた「不安定さ、不確実さ」「上肢と下肢のアンバランス」とは異なる質の運動を発

揮する技能を得た。

筆者が本研究を始めたきっかけは、視覚障害者 A 氏とのダンス活動であった。自力では腕を上げることが難しい A 氏に、なんとか踊ること、表現することを楽しんでもらいたいと考えたことによる。本稿を通して、まず、A 氏には日常生活において積極的に腕を上げる機会が極めて少なく、自ら腕を上げようとする欲求も非常に低いことに考えが至った。そうであれば、何かを模倣して、そのイメージを持って動くことを考えれば良いのだが、先天性の全盲である A 氏には、何かをイメージすることは非常に難しいと考えられた。

百瀬（2019）は、先天全盲児童・生徒への運動指導は視覚情報を直接的に知覚入力できないので、正確な運動イメージを生成することが極めて困難であることを述べている。しかし、晴眼児が動きを獲得するために、運動イメージ生成指導法が有効であることを考えると、「先天全盲児童・生徒に対しても視覚ではなく運動感覚イメージに働きかけられるような運動イメージ生成指導が適用できれば、視覚入力がなくても競技場面や技術動作に関する運動イメージを利活用して、自分と相手との距離感やそれに応じた動きの実現性が増すのではないか」と考察している（百瀬，2019：147）。

「視覚ではない運動感覚イメージに働きかける」という点について、佐分利（2003）は、1999年に視覚障害児、聴覚障害児、障害のない子どもたちが合同でダンスの作品を創るために、共通の原体験として鳥取砂丘に出かけ、その体験をもとにダンス作品「砂丘であそんだよ」を創作、発表した。この時、視覚障害児は「視覚ではない運動感覚イメージ」として、両脚にかかるその温かい砂の気持ちよさをとらえ、それを動きとして表現したのである。この報告からは、先天的な視覚障害児であっても触覚や聴覚など、視覚以外の感覚を刺激することで、そこから動きを導くことができるという可能性を読み取ることができる。

当時の VTR^{注8}からは、砂丘で遊ぶ子どもたちが、裸足になって走り回ったり、転がったり、波打ち際には波を飛び越えたりなど、身体を解放して遊んでいる様子が見てとれた。ダンス作品の中では、砂に足を取られながらも砂丘を登って転げ落ちる様子や、波をジャンプする様子、風が吹いて砂が舞い上がる様子などが表現されている。子どもたちが共通の原体験をしたことで、障害の有無に関係なく子どもたちの間でイメージが共有されたことが分かる作品ができていた。

この時、それぞれの児童のダンスに見られた運動を佐分利（2001）は、ラバンの運動分析法を手がかりに日常運動と比較し、以下のような力強い運動が見られたと報告している。

- 1) 日常の走運動における上肢と下肢の運動の質のアンバランスに対して、ダンスでは自由な流れと強いエフォートでの全身一体となった運動が見られた。
- 2) 友だちと強さやタイミングを合わせて踊ることで、制限されない走運動と続いたジャンプが行われた。

3) インテグレートでの作品づくりで、盲学校だけの表現では経験できなかった表現内容やグループ表現、独自の表現の発揮ができた。

4) ダンス学習後のジャンプでは非対称的な動き、空間を変化させ、身を投げ出すのに近い試行が見られた。

これらから、視覚障害児は視覚に制限があるため提示された振り付けを模倣して踊ることは難しいが、視覚以外の感覚で自身が実際に体感したことをイメージして、それを身体で表現し、他者と共有する方法が有効であることが推察される。

ダンスは平成20年の学習指導要領の改訂（文部科学省，2008b）により中学校2年生までの保健体育科で必修となっており、それは通常学校で学ぶ障害がある生徒に対しても同様である。インクルーシブ教育の観点から、障害のある生徒とない生徒が「できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべき」というのであれば、同じ体験をイメージとしてもち、それを身体で表現するダンスは、体育の内容として相応しい教材といえるであろう。

5. おわりに

視覚障害児は、自分や他者の身体や動きが見えないことから、周囲の空間の把握やボディ・イメージの形成が困難であり、運動に支障をきたし、運動不足を招いていることが多い。しかしながら、教育現場、とくに体育の授業において多様な運動を経験することによって、運動能力を身につける可能性があることが明らかになった。

一方、視覚障害児に対する具体的な運動指導の内容や方法などを扱った研究は未だ少なく、今後の実践や実証研究が待たれるところである。全ての視覚障害児が工夫された体育・身体活動を経験できれば、将来の運動不足や体力の低水準を防ぐことができるであろう。また、一つの競技に長けた視覚障害児が取り組むパラリンピック種目の他に、新たなルールで晴眼者（児）と等しく楽しめるスポーツなども考えられていた。このように、視覚障害児のスポーツに対する好感やモチベーションを上げることにつながる取り組みは、視覚障害児がスポーツを続ける上で重要であると考えられた。

本稿で検討したダンスは体育の科目でもあり、視覚障害児が形成しづらいとされているボディ・イメージを獲得できる可能性がある。また、視覚以外の感覚で捉えたイメージを身体で表現することは、視覚障害の有無に関わらず誰もが一緒にでき、インクルーシブ教育の観点からも相応しい教材であることが確認できた。

今回は新型コロナウイルス感染症拡大の影響によって、実践をすることが叶わず文献研究からの考察にとどまったが、今後は視覚障害児がボディ・イメージを築くために具体的なダンスの活動実践を行ない、多様な運動のできる身体を獲得することで、日常の生活において新しい

世界を拓くことができるよう、その一助となる実証研究を続けたいと考える。

【注】

- 注1 視覚障害児が授業として受ける「体育」が、晴眼者のそれと内容が異なるという意味で、ここでは「 」を付けて表記した。
- 注2 視覚障害児に対する特別な支援を行う学校について、以降「視覚特別支援学校」と表記する。また、参考資料の時代に則し、「盲学校」と記載する場合もある。
- 注3 視覚に障害がある児童について、参考文献には「盲児」や「弱視児」、「視覚に障害がある児童」等表記されている場合があるが、本稿では視覚障害児とする。
- 注4 視覚障害がない児童について、中田ら（2016）では「正眼児」と表記しているが、本稿では表記を「晴眼児」に統一する。
- 注5 レヴィは、ワイズブロードが視覚障害者のムーブメントについて、「自分自身の体をしっかりと把握し、活用し、そこから楽しさを感じる」と述べていることや、マーチンが「盲人はムーブメントを真似たり、他の人のムーブメントを見て反応することができないため、また、動きを妨げるような恐怖感があるため、動く機能が十分に発達していない状態になっている」ため、創造的ムーブメントを教えることによって盲人の生活世界を広げられるという言を引いている。レヴィは両者の言葉から、盲人や視覚障害者がダンス・ムーブメントをすることによって自己覚知を高めると共に、自信をつけたり、他者とさらに有意義な関係を作り出す手段としてムーブメントで表現するのを助けることを強調した。
- 注6 身体知とは、新しい動きを身につけるときの、身体が思うように動かないところから繰り返し練習することで動きかたが身についてくることを支えているもの（河先，2014を参考）。
- 注7 ラバンの運動分析法とは、舞踊理論家のルドルフ・フォン・ラバンが考案した、動きを記録するための舞踊記譜法＝「ラバノーテーション」に依るものを示している。これは、振り付けの再現と著作権の保護という観点から運動分析、とくに舞踊研究において評価されており、重さ、時間、空間、流れの四つの要素からなる「エフォート」という概念を用いて運動を分析する。
- 注8 1999年に佐分利氏によって撮影された映像（VHS）で、鳥取盲学校の児童らが鳥取砂丘で遊んでいる様子や、その体験をもとに創作した作品「砂丘であそんだよ」が記録されている。本稿執筆のために氏より借用した。

【参考・引用文献】

- 秋山俊夫(1987) 身体心像研究の展望, P. シルダー, 身体心理学—身体のイメージとその現象. 星和書店, 278-327.
- Doubler, Margaret N. (1940) Dance: A Creative Art Experience, New York: F. S. Crofts and Co. (松本千代栄訳 (1974) 舞踊学原論—創造的芸術体験. 大修館書店)
- Frosting, Marianne(1970) Movement Education—Theory and Practice, Follett Educational Corp. (肥田野直・茂木茂八・小林芳文訳 [1978] (1983) ムーブメント教育—理論と実際. 日本文化科社)
- 福田奏子(2020) ドイツ北部のシュレースヴィヒ=ホルシュタイン州におけるインクルーシブ教育—州立視覚障害支援センターによる盲生徒へのアウトリーチ実践事例から. 宇都宮大学教育学部研究紀要 (70): 113-126.
- 猪平眞理(2016) 乳幼児期における支援, 香川邦夫編, 視覚障害教育に携わる方のために. 慶應義塾大学出版会, 224-259.
- 香川邦夫・千田耕基(2010) 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.
- 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵(2013) 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して. 琉球大学教育学部紀要 (83): 113-120.
- 片桐充至(2012) 盲学校からの支援の限界—支援児童生徒の動向を見ながら. 視覚障害者総合センター, 視覚障害 (286): 15-22.
- 川戸明子・太田仁・伊丹昌一・阿部晋吾・福井斉(2017) 特別支援教育における指導の観点に基づく教員養成プログラムの作成に関する研究 2—視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害児の授業における配慮点を活用した教員養成におけるより有効な指導法の開発. 梅花女子大学心理子ども学部紀要 (7): 41-62.
- 河先眞弓(2008) 視覚障害児における身体知の形成. 筑波大学付属視覚特別支援学校 (8): 25-38.
- 岸博実(2019) 視覚障害教育の源流をたどる—京都盲啞院モノがたり. 明石書店.
- (2020) 盲教育史の手ざわり—「人間の尊厳」を求めて. 小さ子社.
- 北野与一(1996) 日本心身障害者体育史. 不味堂出版.
- 香田泰子(2014) 視覚障害者のスポーツにおける指導と支援. バイオメカニズム学会誌, 38(2): 117-122.
- 香田泰子・天野和彦(2005) 視覚障害者の中学・高等学校における体育・スポーツ活動の状況—15年間の動向. 日本体育学会第56回大会予稿集: 356.
- 香田泰子・天野和彦・伊藤忠一(1997) 一般校における視覚障害者の体育・スポーツ活動. 筑

- 波技術短期大学テクノレポート (4): 33-36.
- 香田泰子・伊藤忠一 (1994) 本学視覚部学生の体力や運動経験—障害の程度や出身校からみた検討. 筑波技術短期大学テクノレポート (1): 42-44.
- 厚生労働省 (2006) 平成 18 年身体障害児・者等実態調査 :2
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/shintai/06/index.html> (2021 年 6 月 6 日閲覧)
- Levy, Fran J. (1988) Dance Movement Therapy-A Healing Art, Amer Alliance for Health Physical. (町田章一訳 (2018) ダンス・ムーブメントセラピー—癒しの技法. 岩崎学術出版社 : 295-296.)
- 松田次生 (2012) 特別支援教育体制における視覚特別支援学校 (盲学校) の現状と展望に関する一考察. 西九州大学健康福祉学部紀要 (43): 57-65.
- 宮内久絵 (2014) イギリスにおけるインクルーシブ環境下での視覚障害教育に関する研究動向. 特殊教育学研究 52(1):47-56.
- 百瀬容美子 (2019) 先天全盲児童・生徒の運動イメージ生成指導法の現状と展望に関する一考察. 教科開発学論集 (7): 145 - 151.
- 文部科学省 (2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について (最終報告)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm (2021 年 6 月 4 日閲覧)
- (2008a) 学校教育法等の一部を改正する法律. (平成 30 年法律第 39 号).
- (2008b) 中学校学習指導要領. 平成 20 年 3 月告示.
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1330882.htm (2021 年 6 月 13 日閲覧)
- (2017a) 特別支援学校学習指導要領. 第 8 章 72 条.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm (2021 年 6 月 13 日閲覧)
- (2017b) 特別支援教育資料. (平成 29 年度).
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm (2021 年 6 月 13 日閲覧)
- (2017c) 保健体育編中学校学習指導要領. 平成 29 年告示解説 : 6.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm (2021 年 6 月 13 日閲覧)
- (2019) 障害者活躍推進プラン 5 障害がある人のスポーツ活動を支援する—障害者のスポーツ活動推進プラン.
https://www.mext.go.jp/content/1413125_5.pdf (2021 年 6 月 1 日閲覧)
- (2020) 学校教育法. 第八章特別支援教育第七十二条.
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm

文部科学省／中央教育審議会 (2012) 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. 特別支援教育の在り方に関する特別委員会.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (2021年6月1日閲覧)

牟田口辰巳 (1986) 盲児のボディイメージ. 盲教育 : 58-61.

内閣府 (2013) 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律. 平成 25 年法律第 65 号.

https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html (2021年6月1日閲覧)

中田英雄・谷村裕・佐藤泰正 (1980) 視覚障害児の運動機能の発達特性. 筑波大学視覚障害教育・心理研究 2(1): 1-10.

岡本邦広 (2019) 障害のある児童生徒を対象とした授業に関する研究の現状と課題. 特殊教育学研究 57(3): 189-200.

大川原潔 (1990) 養護・訓練の基本と展開, 第一法規.

佐分利育代 (2001) ダンス学習に見られた視覚障害児の運動特性の変化. 日本体育学会第 52 回大会報告要旨: 628.

————— (2002) 視覚障害児とダンス. 舞踊學 (25): 1-7.

————— (2003) 視覚障害児とのダンス学習におけるコミュニケーション. 舞踊學 (26): 36-37.

佐藤光雄・佐藤貴虎 (2012) 日本の特殊教育とイギリスのインクルージョンの比較における一考察. 情緒障害教育研究紀要 (21): 213-221.

澤田智洋 (2021) マイノリティデザイン—弱さを活かせる社会をつくろう. ライツ社.

世界ゆるスポーツ協会 HP.

<https://yurusports.com/> (2021年6月13日閲覧)

社会福祉法人日本視覚障害者団体連合 (2018) 視覚障害教育のあり方に関する実態調査報告書. 社会福祉法人日本視覚障害者団体連合.

<http://nichimou.org/activity/200714-jouhou-1/> (2021年6月5日閲覧)

丹所忍 (2014) 視覚障害教育の教科・領域のネットワークづくりをめざして, 視覚障害教育ブックレット 2 学期号 (26), ジアース教育新社: 58-63.

東京 2020 パラリンピック競技大会公式ウェブサイト.

<https://olympics.com/tokyo-2020/ja/paralympics/> (2021年6月2日閲覧)

八木ありさ (1987) ダンスセラピーの理論と方法—アメリカの文献を基盤としたアプローチ. 舞踊學 (10Appendix): 6.

安井友康・千賀愛・山本理人 (2018) ベルリン市州における盲学校と通常学校の余暇・スポーツを通じた地域連携—ヨハン・アウグスト・ツォイネ盲学校とフレーミング基礎学校の実践事例から. 北海道教育大学紀要. 教育科学編 (68): 99-114.

謝辞

本稿を執筆するにあたり、多くのご指導ご鞭撻を賜りました原田純子教授に感謝の意を表します。

