

総合的な学習の時間における 視覚障害理解教育モデルの作成 1

— 触察体験を用いた授業の開発と実践 —

富山大学 西館有沙
砺波市立砺波東部小学校 永田晴菜
富山大学人間発達科学部附属小学校 石田雅人
富山大学人間発達科学部附属小学校 松井昌美

I. はじめに

晴眼者は、視覚障害者の状態をとらえようとするとき、自らが視力を失った場合を想像するために、実際よりも彼らの能力を低く認識する傾向にある。一方で、視覚障害者の聴力や指先の感覚は通常よりも優れているというように、彼らの能力の一部については過大評価する傾向もうかがえる（徳田，1991；水野，1999）。これらのことから、視覚障害者は常に援助を必要としている、困難に立ち向かう努力家である、特殊な能力をもっているなど、視覚障害者の実像とは大きく異なるステレオタイプが形成される（河内，2001；水野，1999）。結果として、市民が視覚障害者に接触する際に困惑するケースは多く、両者にとってストレスフルな関係を生み出している（西館，2004）。

市民の視覚障害者に対する態度や行動の適正化を図る上で、徳田・水野（2005）は学習者の気づきを促し、知識と情緒的理解を積み重ねる障害理解教育が必要であると述べている。また、ひとが育っていく社会や環境によって偏見や差別が生じたりなくなったりすることから、小さい頃から適切な障害理解教育を継続して実施することが必要であるとしている。

2000年より、小学3年次以降の学年に総合的な学習の時間が設けられたことで、小学校や中学校において障害に関する内容を扱う機会は増えた。西館・徳田・水野（2005）によれば、小学校教員の72%、中学校教員の65%が障害について教育した経験をもつ。しかし、教員のなかには、子どもの障害理解を促すためにどのような指導を行う必要があるかがわからず、とまどいや教育へのためらいをもつ者がいる（堀尾・徳田・福田，2000；西館ら，2005）。また徳田・水野（2005）は、思いやりをテーマにすえた具体性に欠ける実践が散見されること、学校では障害の疑似体験や障害者による講演が多く行われているが、その手続きや内容が誤っているケースが多くあることを指摘している。これらのことから、小学校等において適切な障害理解教育が実施されるためには、教員が参考にできるような教育モデルを示す必要があると言える。

教育モデルを作成するにあたり、継続的に教育を行っていくことが想定されていなくてはならない。従来の視覚障害理解教育の実践の多くは、1コマあるいは2コマの授業でさまざまな内容を扱っているが、それだけで子どもの障害理解を促

すことはかなわず、フォローを行う必要性が指摘されている。しかし、いずれの実践も、その実践に引き続いてどのような内容を扱う必要があるのか、そもそもその実践によってどのような教育効果をねらっているのかがわかりにくいものが多い。したがって、教育の目的を明確かつ具体的に定め、その目的を達成するための教育モデルを、段階的に示す必要があると考えられる。加えて、有用性の高い教育モデルを示すためには、教員が手軽に活用できる教育方法を提案する必要がある。

そこで本研究では、子どもが視覚障害者の能力に関する適切な認識を身につけることで、不適切なステレオタイプの形成を防ぐことを目指した障害理解教育のモデルを作成することにした。また、その際には教員が手軽に活用できる教育方法を選定することにした。今回作成するモデルは継続的な教育を行うという観点から、今後展開される教育の導入として扱うことを想定し、総合的な学習の時間が始まる小学3年次を対象にした。具体的な研究の流れ(図1)についてであるが、まずは対象児の認識を調べ、その結果に基づいて指導案の作成を行った。また、

作成した指導案を用いて授業の実践を行い、指導案が対象児に合ったものであったか、どの程度の教育効果が得られたか、この実践に引き続いて教育すべき内容は何かについて検証を行った。

II. 指導案の作成

1. 視覚障害者が「できること」に関する子どもの認識調査

(1) 目的

授業内容や教育方法の選定にあたり、子どもが視覚障害者の能力をどのようにとらえているかを事前に確認しておく必要がある。しかし、視覚障害者が一人のできることを子どもがどのようにとらえているかについては、これまでに十分に明らかにされていない。そこで、この点について、授業実践の対象となる子どもたちの認識を調べることにした。

(2) 方法

① 調査対象者と手続き

富山市内の小学校の第3学年2クラスの子ども78名(1クラス39名)を対象にし、2011年7月に無記名式、自記式の質問紙調査を行った。質問紙は各クラスの担任によって直接配布、回収された。

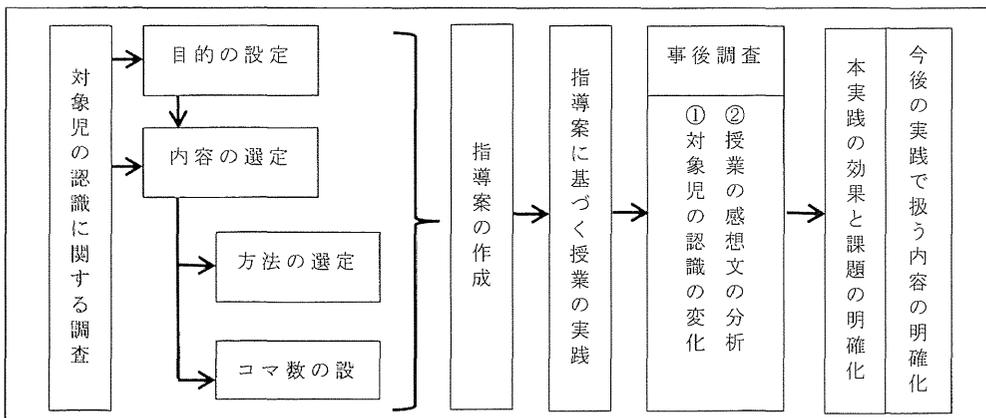


図1. 研究の流れ

② 質問紙の内容

日常生活における基本的な動作として、服を着替える（着替え）、お風呂に入る（入浴）、ごはんを食べる（食事）、靴を履く（靴履き）、外を歩く（外歩き）の5項目を選定した。それぞれについて、視覚障害者が「一人のできる」「少し手伝いがあればできる」「たくさん手伝いがあればできる」「できない」の4択で回答を求めた。

(3) 結果と考察

日常生活における基本的な動作に関する5項目について、一人でできると回答した子どもが最も多かった項目は靴履きの39%（78名中30名）であり、次いで食事が32%（25名）、外歩きが31%（24名）、着替えが28%（22名）、入浴が24%（19名）であった（表1）。靴を履くという単純な動作でさえも、視覚障害者が一人でできると答えた子どもは4割に満たなかった。

食事については、目が見えなければ食器や食材の位置を把握したり、箸などで食材をつかんだりすることはできないと想像したことにより、一人ではできないと答えた子どもが多かったと推察される。また、着替えについては、衣服の表裏や前後などを間違えないために手伝いが必要であると判断した子どもが多かったと考えられる。

外を歩く際には歩行者や自転車、自動車等との接触の危険性が、また、入浴の際には足を滑らせて転ぶ可能性がある。これらのことから、外歩きや入浴は、視覚障害者一人ではできないと判断されやすい項目であると考えられる。調査結果をみると、外歩きは、入浴よりも「一人でできる」「少しの手伝いがあればできる」と答えた子どもが多く、「たくさん手伝いが必要」と答えた子どもは2割に満たな

かった。一方の入浴は「たくさん手伝いが必要」と答えた子どもが3割を超えていた。これには、知識の有無が影響していると考えられる。視覚障害者が入浴している姿を見る機会はほとんどないが、視覚障害者が外を歩く姿を見る機会はある。埴・西館・水野・徳田（2005）は、小学生の多くが視覚障害者は主に盲導犬と一緒に歩いていると認識していることを確認している。このような知識をもっている子どもがいたために、入浴よりも外歩きの方が「できる」と判断される傾向にあったと考えられる。

2. 目的および内容、方法の選定

(1) 目的の設定

子どもの認識調査より、大半の子どもが、目が見えなくても手で探索すること、触って確認すること、周りの音を聞くことで、さまざまな情報を得られることに気づいていないことがうかがわれた。このことから、視覚以外の感覚を使ってさまざまな情報を得ることができるという気づきを子どもが得ることを、本実践の目的に定めた。

(2) 内容の選定

まずは、目が見えなくても触覚を使って多くの情報が得られることを、靴履きなどの単純な動作を例に挙げながら伝えることにした。加えて、歩行場面であれば、子どもにとって身近な点字ブロックや音声信号機を話題にした教育が可能であることから、視覚障害者の屋外歩行についてもふれることにした。具体的には、点字ブロックや音声信号機は触覚や聴覚を使って情報を得ることのできる設備であること、これらの設備によって視覚障害者は一人でも安全に屋外を移動できることを伝えることにした。

(3) 教育方法の選定

表 1. 視覚障害者が一人でできることに関する子どもの認識 N=78

| | 一人で できる | 少し 手伝い必要 | たくさん 手伝い必要 | できない |
|-----|------------|-------------|---------------|---------|
| 靴履き | 39% (30名) | 42% (33名) | 15% (12名) | 4% (3名) |
| 食事 | 32% (25名) | 42% (33名) | 22% (17名) | 4% (3名) |
| 外歩き | 31% (24名) | 41% (32名) | 19% (15名) | 9% (7名) |
| 着替え | 28% (22名) | 51% (40名) | 18% (14名) | 3% (2名) |
| 入浴 | 24% (19名) | 37% (29名) | 32% (25名) | 7% (5名) |

※項目は、「一人でできる」と答えた子どもが多かった順に並べた。

視覚障害者の能力観の変容に着目した小学校におけるこれまでの教育実践をみると、たとえば青柳ら(2003)は小学5年生を対象に、視覚障害者による講演法を用いて目が見えなくてもできることと目が見えないとできないことを伝えるとともに、目隠しをしての硬貨の識別体験を行っている。また、山本(2003)は小学3年生を対象に、目が見えなくても給食を一人で食べられるという理解を促すことをねらいとして、さまざまな素材や形の物を触察する体験を行っている。

視覚障害者による講演法は、講演者の選定や依頼に手間がかかる上に、講演者が話す内容について事前に十分な打ち合わせを行わなければ、学習者の障害観をネガティブなものにしてしまう可能性がある(水野・徳田, 2005)。一方、目隠しをして物を触ってみる触察体験は特別な道具や広いスペースを必要とするわけではなく、教室内で身近な材料を用いて行うことができる。また、子ども自身が見えない状態での触察を体験することで、具体的かつ多様な気づき(体験知)を得ることができるというメリットがある。

現在、障害を疑似体験しようとする場合には、目隠しをしての歩行シミュレーション体験が多く行われている(西館ら、

2005)。しかし、目隠しをしての歩行は恐怖心や不安を喚起しやすいため、短時間の体験では教育効果が期待できないことが指摘されている(小野・徳田, 2006)。その点、触察体験は恐怖心等を喚起する心配がないため、短時間であっても目的に応じた体験知を得やすい手法であると言える。したがって、本実践においてはこの手法を用いることにした。

(4) 触察体験の材料の選定

触察体験をさせるにあたり、小学3年生が「わかる」と実感できるような題材を用意する必要があった。具体的には、子どもたち全員がよく知る物であって、かつその形に特徴がある、あるいは触ってすぐにわかる手がかりがある物を題材にしなくてはならない。加えて、視覚障害者が日常的に使うものを題材に選ぶことで、視覚障害者が自立して生活しているという理解につながりやすくなると考えられる。

そこで、靴履き、硬貨、シャンプーとリンスの容器を題材に、触察体験を行うことにした。ただし、靴履きについては、小学3年生に体験をさせるには識別のしにくい材料であったため、クラス担任に目隠しをして実践してもらい、担任が見えない状態で靴の左右を間違えずに履く

様子を、子どもに見せることにした。

3. 活用する授業のコマ数

活用する授業のコマ数について、これまでの視覚障害理解教育の多くは 1 コマを活用している（松本・徳田，1999；松村・西館・青柳，2005；西館・薮波，2010；山本，2003；山本・池田・永田・金森，2007 など）。しかし、本実践において選定した内容を扱うにあたり、子どもの作業時間や解説に要する時間を考えると、1 コマでは不十分であることが予測された。そこで、本実践においては 2 コマを活用することにした。

Ⅲ. 作成した指導案に基づく授業の実践とその効果

1. 実践の対象と手続き

対象児は、富山市内の小学校の第 3 学年 2 クラスの子ども 78 名（1 クラス 39 名）であった。1 クラスにつき総合的な学習の時間 2 コマ（1 コマ 45 分）を使って、視覚障害理解教育を行った。第 1 回目の授業の実施時期は 2011 年 10 月、第 2 回目は 11 月であった。授業は各クラスの教室において 1 クラスずつ行った。

2. 各コマの授業テーマとねらい

1 コマ目のテーマは「目の見えない人の“さわってわかる工夫”を知ろう」に設定し、視覚障害者は触察によってさまざまな情報を得ているという気づきを子どもが得ることをねらいとした。2 コマ目のテーマは「目の見えない人が外を歩くための工夫を知ろう」に設定し、点字ブロック等が必要なところに設置されていることで、視覚障害者は一人でも安全に外出できるという認識を子どもがもつことをねらいとした。

3. 授業の実践

(1) 1 コマ目（表 2）

① 導入：視覚障害者とはどのような人か

白杖を持っている視覚障害の女性のペープサートを提示し、どこが自分たちと違っているかを考えさせた。子どもたちが、ペープサートが持っている白杖に気づいた段階で、実物の白杖を提示してその名称を伝え、使用方法を説明した。また本時の活動について、「目が見えないと何もできないのかについて、いろいろ実験してみよう」と伝えた。

② 展開 1：硬貨の識別

子どもは 2 人 1 組となり、一人が目隠しをし、もう一人が硬貨を渡す役を担当した。それぞれの役割を全員が体験できるように、途中で目隠しをする役、硬貨を渡す役は交代した。1 人目の体験内容は「1 円玉と 5 円玉を見分ける」「5 円玉と 50 円玉を見分ける」、2 人目の体験内容は「6 種類の硬貨の中から 500 円玉を探す」「10 円玉と 100 円玉を見分ける」であった（写真 1）。体験後に、触ってわかる硬貨の特徴を共有するため、硬貨の識別に成功した子どもが画用紙で作った硬貨の模型（写真 2）を使って、見分けることのできた点を発表した。授業者は子どもの発表を受けて、硬貨には大きさや重さ、穴の有無、縁の様子など、見なくても触ってわかる特徴があることを伝えた。

③ 展開 2：シャンプーとリンスの容器の識別

子ども 1 名が目隠しをして、大きさや形の同じシャンプーとリンスの容器を 1 つずつ触り、どこに違いがあったかを発表した。授業者はシャンプーの容器にだけ触ってわかる印がついていることを伝えた。

④ 展開 3：靴の左右の識別

目隠しをした担任教員が、靴の左右の識別を行う様子を、子どもたちに見せた。

表 2. 1 コマ目の指導案 (1 コマ 45 分)

| | 活動内容(時間) | 授業者と子どもの動き | 準備物 |
|-------------|-----------------------------|--|-----------------------------|
| 導 入 | 視覚障害者に ついて知る(12分) | ・授業者が、視覚障害者について説明する。 ・授業者が本時の学習のテーマを伝える。 | ・ペープサート ・白杖 |
| 展 開 1 | 硬貨の識別体験 をする(15分) | ・子どもが硬貨の識別体験をする。 1人目：①1円と5円の識別、②5円と50円の 識別 2人目：③6種の硬貨から50円を探す ④10円と100円の識別 ・子どもが識別できた理由を発表する。 | ・アイマスク ・硬貨 ・硬貨の模型 |
| 展 開 2 | シャンプー等の 容器の違いを 知る(8分) | ・子ども1名がシャンプーとリンスの容器の触 察をし、2つの容器の違いを発表する。 | ・アイマスク ・シャンプーと リンスの容器 |
| 展 開 3 | 靴履き実験を する(8分) | ・担任教師が目隠しをして靴を履く。 ・授業者が担任に、なぜ靴の左右がわかったか を尋ねる。 | ・アイマスク |
| ま と め | 興味・関心を 広げる(2分) | ・授業者は、身の回りにある「触ってわかる工 夫」を探してみるようにと呼びかける。 ※例として缶ビールについている点字を見せ る。 | |

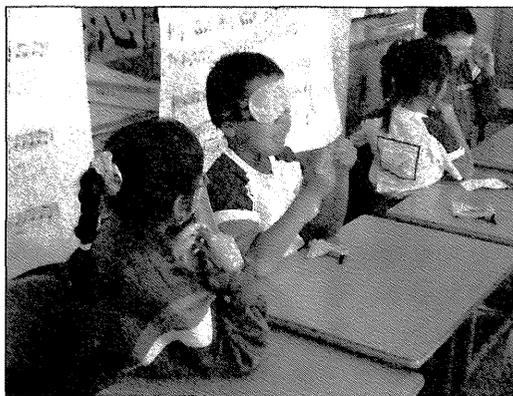


写真 1. 硬貨の識別体験の様子



写真 2. 硬貨の模型

担任は授業者が渡した片方の靴を、目隠しをしたまま履いた。その後、授業者が担任にインタビューを行った。インタビューへの回答の仕方については、授業者と担任で事前に打ち合わせておいた。担任は、靴をよく触れば左右を間違えることはなく、仮に左右を間違えて履いたと

しても、履いたときの違和感で間違いに気づくと話した。

(2) 2コマ目(表3)

①導入：前時の振り返り

本時への導入を兼ねて、前時の最後に与えた課題である『家や町の中で見つけた、触ってかわる工夫』について尋ねた。

子どもは家電製品に点字がついていたことなどを発表した。その後、授業者は点字のついた設備（券売機、エレベータのボタン、自販機、公衆電話、洗濯機）の写真を黒板に貼り、子どもに「これはどこについている点字か」というクイズを出した。

②展開 1：点字ブロックの形の違いへの気づき

授業者は、黒い袋で覆った点字ブロックを提示し、「触って、どんな特徴があるかを確認しよう」と呼びかけ、4人1組となった子どもたちに袋で覆った誘導ブロックと警告ブロックを1枚ずつ配布した（写真3）。子どもは触察を行った後、「やわらかい」「ゴムのにおいがする」「一つは丸い凹凸がついていて、もう一つは長細い凹凸がある」「細かい凹凸（滑り止めのこと）がたくさんついている」などの発見を発表した。授業者が袋で覆った物が何であると思うかを尋ねると、多くの子どもから「点字ブロック」という回答が挙がった。

③展開 2：点字ブロックの名称や役割に関する知識化

授業者は、子どもが袋から出した点字ブロックについて、①何という名称か、②誰が使うものか、③どのように使うのか、を問いかけた。名称については点字ブロックや点字タイル、使用者については目の見えない人やお年寄り、使用方法については足で触る、杖で触るなどの回答が挙がった。授業者は正答を板書し、解説を行った。次に、授業者は点字ブロックが2種類ある理由を子どもに問いかけて、数名の子どもに考えを発表させた後に、誘導ブロックには「進め」、警告ブロックには「止まれ」の意味があると伝えた。

④展開 3：点字ブロックの設置場所の理解

授業者は横断歩道の写真を提示し、2種類（正しいものと誤ったもの）の点字ブロック模型を見せて、どちらを貼るべきかを子どもに問いかけた。手を挙げた子どものうち一名が正しいと思う方の点字ブロック模型を写真に貼り（写真4）、その模型を選んで貼った理由を説明した。授業者は他の子どもの考えを確認した後、に解説を行った。加えて、点字ブロック以外に、視覚障害者が道路を安全にわたるための工夫はあるかを尋ね、子どもからの回答を受けた後に、音声信号機について説明した。

次に、授業者は階段の写真を提示し、誘導ブロック模型と警告ブロック模型を提示して、どちらをどこに貼ったらよいかを問いかけた。挙手した子ども一名が正しいと思う模型を写真に貼り、理由を説明した。授業者は他の子どもの考えを確認した上で解説を行った。

さらに、授業者は模造紙に描かれた町の絵を提示して「この絵に点字ブロックを貼って安全な町にしよう」と呼びかけ、4人1組のグループに警告ブロックのマグネットを配布し、グループで相談して絵に貼るよう伝えた。その後、授業者は横断歩道の前や建物の入口などに点字ブロックが必要になることを説明し、それらの場所に点字ブロックが貼られていることを確認して「素敵な町になった」と伝えた。

4. 授業後における視覚障害者の能力に関する子どもの評価

(1) 目的

視覚障害者が一人でできることに関する子どもにとらえが、授業後にどのように変容したかを明らかにすることを目的とした。

表 3. 2 コマ目の指導案 (1 コマ 45 分)

| | 活動内容(時間) | 授業者と子どもの動き | 準備物 |
|-------------|---------------------|--|---------------------------------------|
| 導 入 | 前時の内容を振り返る(7分) | ・子どもが見つけた「触ってわかる工夫」を発表する。 ・授業者が点字のついた設備を紹介する。 | ・点字のついた設備の写真 |
| 展 開 1 | 点字ブロックの触察をする(15分) | ・子どもが袋で覆った点字ブロック2種(誘導、警告)の触察をする。 ・子どもが触察によってわかったことを発表する。 | ・袋で覆った点字ブロック |
| 展 開 2 | 点字ブロックの名称や役割を知る(8分) | ・子どもが点字ブロックを袋から出す。 ・点字ブロックの名称、利用者、使用方法、2種類ある理由を子どもと確認する。 ・授業者は点字ブロックの意味を説明する。 ・視覚障害者が白杖を使って点字ブロックや段差、障害物などを確認しながら歩いていることを伝える。 | ・点字ブロック ・白杖 |
| 展 開 3 | 点字ブロックの設置場所を知る(15分) | ・正しい点字ブロック模型と間違っている模型を示し、横断歩道と階段の写真のそれぞれにどちらを貼ったらよいかを子どもと考える。 ※横断歩道の話題においては音声信号機についてもふれ、視覚障害者が音を頼りにしていることに気づかせる。 ・子どもが町の絵に点字ブロック模型を貼る。 | ・横断歩道と階段の写真 ・点字ブロック模型 ・町を描いた模造紙 |



写真 3. 点字ブロックの触察の様子



写真 4. 点字ブロック模型を貼る様子

(2) 方法

① 調査対象者と手続き

2 コマの授業を受けた富山市内の小学

校の第3学年2クラスの子ども78名を対象にし、2011年11月に無記名式、自記式の質問紙調査を行った。質問紙は各クラ

スの担任によって直接配布・回収された。

③質問紙の内容

授業前の調査と同様の 5 項目について尋ねた。

(3) 結果と考察

5 項目のそれぞれについて、「一人でできる」「少し手伝いがあればできる」「たくさん手伝いがあればできる」「できない」と答えた子どもの割合を示した(表 4)。表 4 には、授業前の結果をあわせて示した。授業後に、視覚障害者が一人でできると回答した子どもの割合をみると、靴履き 76%、外歩き 65%、食事 53%、着替え 42%、入浴 36%であった。

授業で扱った靴履きや外歩きについては、視覚障害者一人でもできると回答した者の割合が 6 割を超え、授業前と比べて大きく増加していることがわかる。一方、食事については、視覚障害者一人でもできると答えた者が授業前より多かったものの、約半数の子どもが依然として一人ではできないと考えていた。また、着替えや入浴に関しては、授業後も視覚障害者一人ではできず、手伝いが必要であると答えた子どもが多かった。

視覚障害者が触覚や聴覚を使って情報を得ていることに気づいたとしても、視覚障害者の実際の生活の様子を知らなければ、彼らが日常の動作をどのようにこなしているかまで理解することはできない。したがって、本実践の次には、視覚障害者の日常生活についての知識化を図るための教育モデルの作成が必要であると考えられる。

5. 授業に関する子どもの感想文の分析

(1) 目的

子どもが授業を通して何を感じたかを明らかにし、今後の実践においてフォローすべき内容を確認することを目的とし

た。

(2) 方法

授業を受けた富山市内の小学校の第 3 学年 2 クラスの子ども 78 名を対象にし、1 コマ目の授業後(10 月)と 2 コマ目の授業後(11 月)に、授業の感想文を書かせた。1 コマ目の授業については、学校を休んだ子どもなどを除く 78 名中 74 名より回答を得た。2 コマ目の授業については、78 名中 73 名より回答を得た。

(3) 結果と考察

①1 コマ目の授業の感想

感想文を提出した 74 名中 55 名が今までに知らなかったこと、授業を通して知ったことについて記述していた。たとえば、表 5 の A~D などである。なかには、「今まで目の見えない人のことについて考えたこともなかった」と記述した子どももいた。このように、授業が視覚障害者について考えるきっかけとなった子どもや、視覚障害者が一人でできることはあると考えるようになった子どもがいた。一方、少数ではあるが、「目の見えない人は何もできないと思っていただけ、硬貨の識別ができるなんてすごい」「シャンプーとリンスを見分けられるなんてすごい」と感じた子どもがいた。そのため、この感想が今後、視覚障害者は特別な能力をもっているという誤解につながっていかないようにフォローする必要があると言える。

今回は、硬貨の識別に失敗する子どもが出ることを想定して、識別ができた子どもにその理由を発表させ、授業者がその内容を整理して解説を行っていた。それにもかかわらず、表 5 の E のように触察の失敗を通して「視覚障害者は大変である」と感じた子どもが複数いた。

彼らは体験の結果を、「自分は硬貨の違

表 4. 授業前後における子どもの認識 $N=78$

| | | 一人で できる | 少し 手伝い必要 | たくさん 手伝い必要 | できない |
|-----|-----|------------|-------------|---------------|------|
| 靴履き | 授業前 | 39% | 42% | 15% | 4% |
| | 授業後 | 76% | 24% | 0 | 0 |
| 食事 | 授業前 | 32% | 42% | 22% | 4% |
| | 授業後 | 53% | 42% | 5% | 0 |
| 外歩き | 授業前 | 31% | 41% | 19% | 9% |
| | 授業後 | 65% | 27% | 8% | 0 |
| 着替え | 授業前 | 28% | 51% | 18% | 3% |
| | 授業後 | 42% | 53% | 4% | 1% |
| 入浴 | 授業前 | 24% | 37% | 32% | 7% |
| | 授業後 | 36% | 40% | 23% | 1% |

表 5. 子どもの感想の例（1コマ目の授業後）

| | |
|---|--|
| A | 目の見えない人がどのように生活しているか知らなかった。硬貨を触って見分けられることや、シャンプーに印がついていることに驚いた。目の見えない人はお金を支払うことができる。 |
| B | 目の見えない人はずっと家にいると思っていただけ、目の見えない人が杖を使って歩いていることを知った。 |
| C | 目の見えない人に何かができるなんて、初めて知った。 |
| D | 目が見えない人は何もできないと思っていたので、シャンプーとリンスを見分けられると知って、すごいと思った。 |
| E | 私はお金を見分けることがむずかしかった。目の見えない人は大変だと感じた。 |
| F | 僕はお金を見分けるクイズに正解することができたが、こんなに大変だとは思わなかった。目の見えない人が手触りだけでお金を区別することはむずかしいと思う。 |
| G | 白杖があっても歩きにくいと思うので、目の見えない人は大変である。 |
| H | 目の見えない人にできることがあるということはわかったけれど、食事をする時も何が何だかわからないし、建設現場に迷って入ってしまう可能性もあるから、やはり大変である。 |

いに気づかなかったから識別に失敗したのであって、違いがわかれば識別はできるはずである。また、硬貨の違いを知っている視覚障害者は識別できる」と解釈することができていない。一般に 9、10 歳頃より自己と他者の分化が進むとされ

ているが、小学 3 年生はまだ「自分ができないのだから、視覚障害者もできない」ととらえる傾向にあると言える。そのため、この年齢の子どもを対象にした授業においては、最初の識別体験で得たヒントをもとに再び硬貨の識別を行う時間を

設け、硬貨の違いがわかる体験をもつなどの配慮が必要であると言える。

加えて表 5 の F のように、硬貨の識別に成功したものの、その識別に時間がかかったという経験をもとに「目の見えない人は大変だ」と感じた子どもがいた。これも、表 5 の E と同じように「自分がこれだけ時間がかかったのだから、視覚障害者も時間がかかる」と考えた結果であり、視覚障害者は硬貨の触察に慣れているので自分たちよりもスムーズに硬貨を識別できるというところまで考えが及んでいない。この点については今後、ひとは誰でも練習することでスムーズにいろいろなことができるようになるということを、子どもたちが経験していることを例に挙げながら伝えていく必要があると言える。

さらに、表 5 の G、H より、子どもたちが授業の内容をもとに視覚障害者の生

活について想像を膨らませたことがうかがえた。しかし、子どもたちの想像は、「自分の目が見えなかったら」という仮定に基づいているため、視覚障害者は一人で歩くことはむずかしい、食事は一人でとることができないなどの誤解が生じていることがわかる。

②2 コマ目の授業の感想

2 コマ目の授業後には、点字ブロックや点字についてわかったことや発見したことなどに関する感想が多く述べられていた。具体的には表 6 の I～K のように記述されていた。また、表 6 の L～N の記述にみられるように、視覚障害者は一人で歩くことができると感じた子どもがいた。さらに、1 コマ目の授業で習ったことも含めて、「さまざまな工夫によって目の見えない人も安全に暮らすことができる」、「目が見えなくても、触ったり聞いたりすることでいろいろなことができる」な

表 6. 子どもの感想の例 (2 コマ目の授業後)

| | |
|---|---|
| I | 点字ブロックが道にあるのをよく目にしていたが、目の見えない人のためにあることをはじめて知った。どのような場所に点字や点字ブロックがついているかを探したい。 |
| J | 2 種類の点字ブロック (警告ブロックと誘導ブロック) の意味を初めて知った。 |
| K | 点字や点字ブロックはいろいろなところにある。点字や点字ブロックは目の見えない人にとってとても大切なものであると思った。 |
| L | 目の見えない人がどのようにして歩いているかがわかった。白杖や点字ブロックがあるから、事故にあわずに安心して歩けるのだと思った。 |
| M | 白杖を使えば、階段がわかると思った。 |
| N | 目の見えない人でも点字や点字ブロック、音があれば何でもできるかもしれない。 |
| O | 点字や点字ブロックがいろいろなところについているけれど、目の見えない人が一人で歩くのは不便である。 |
| P | 目をつむって歩いてみたら、間違えることなく歩けた。 |
| Q | 目をつむって歩いてみたら、点字ブロックがあっても不安だった。 |
| R | 点字ブロックの上を歩いてみたけれど、2 種類の点字ブロックを見分けることはむずかしかった。目の見えない人は視覚以外の感覚がするどくなっていると思 |

どと記述した子どもがいた。一方で、表6のOのように、点字ブロック等があっても視覚障害者が一人で歩くことは不便であると述べた子どもがいた。しかし、1コマ目の授業後では視覚障害者の大変さや不便さについて記述した子どもが19名いたのに対して、2コマ目の授業後では2名であった。

なお、授業後に点字ブロックの上を歩いたみた子どもが数名おり、そのことを表6のP~Rのように感想文に記していた。授業後に、子どもが自主的に点字ブロックの上を歩いてみる体験をもったことは、点字ブロックへの興味・関心の高まりの表れであるにとらえることができる。しかし、この体験によって視覚障害者は常にこわい思いをして外を歩いている、視覚以外の感覚が一般の人よりも優れているという誤解が生じるケースがあった。そのため今後の授業において、この点のフォローを行うことを考慮に入れておく必要がある。

VI. まとめ

授業の前には、小学3年生の6割以上が、靴履き、外歩き、入浴、食事、着替えのいずれにおいても視覚障害者一人ではできないと考えていた。そのため、視覚障害者は触覚や聴覚を利用してさまざまな情報を得ることができるという気づきを促すための授業の開発を行った。本実践の特徴は、学校教育において手軽に用いることのできる触察体験を教育方法に選んだこと、総合的な学習の時間2コマを使ったこと、継続的に教育を行うことを視野に入れて教育の目的や内容を選定したことであった。

授業で扱った内容のうち、靴履きについて視覚障害者一人できると回答した

者が授業前の39%から76%に、外歩きについては授業前の31%から65%に増えた。また、授業後に靴履きや外歩きを視覚障害者一人ではできないと回答した者はいなかった。さらに、授業では扱わなかった事柄についても「できる」方向への変容が認められた。授業後の感想文からも、触覚や聴覚から得られる情報は多い、視覚障害者が安全に暮らすためのさまざまな工夫がある、そうした工夫によって視覚障害者は一人でも安全に歩くことができるという気づきを得たことが確認された。また、これらのことに初めて気づいたと感想文に記した子どもは多く、本実践が視覚障害者の能力についてこれから学びを深める上で、有効な学習になったことがうかがえる。

本実践は、子どもの気づきを促すことに重点をおいた。ただし、さまざまな気づきを得たからこそ、子どもたちのなかには、視覚障害者がお金を区別することはむずかしい、視覚障害者が一人で外を歩くのは大変である、物を触っているいろいろなことがわかる視覚障害者はすごいなどと感じた者がいた。これらの誤解をそのままにしておくと、視覚障害者の能力観をゆがめてしまう可能性があることから、子どもの気づきを正しい知識につなげていく教育を継続して行う必要がある。

本実践において子どもが誤解した内容をみると、視覚障害者の実際の姿を知らないことによるものが多かった。そのため、本実践の次には、視覚障害者が日常生活をどのように送っているかについての知識化を促す教育モデルの作成を行う必要があると考えられる。そこで今後はこの指導案を作成し、実践と効果の検証を行うことで、さらなる教育のモデル化を図ることとする。また、本実践の対象

児に継続的な視覚障害理解教育を行い、それによって子どもの認識がいかに変容していくかを確認する。

文献

青柳まゆみ・石上智美・西館有沙(2003) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育プログラムⅡ－「盲人能力観尺度」を用いた調査の結果を中心に－, アジア障害社会学研究, 3, 49-56.

堀和明・西館有沙・水野智美・徳田克己(2005) 小学生の交通バリアフリーに関する認識, The Journal of Community Education and Counseling, 4(1), 135-149.

堀尾雅美・徳田克己・福田弘(2000) 障害児・者を理解するための教育の実践経験について－中学校の現状と教師の意識－, 障害理解研究, 4, 29-35.

河内清彦(2001) 視覚障害学生及び聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造：性及び専攻学科との関連, 教育心理学研究, 49(1), 81-90.

松本和久・徳田克己(1999) 小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果, 障害理解研究, 3, 21-32.

松村みち子・青柳まゆみ・西館有沙(2005) 小学校における視覚障害に関する交通バリアフリー教育の実践とその効果, 障害理解研究, 7, 35-43.

水野智美(1999) 大学生の視覚障害者(児)に対する態度－20年前の結果との比較および接触の質との関係から－, 障害

理解研究, 3, 33-40.

西館有沙(2004) 障害者介助の失敗体験から考える障害理解教育の必要性, アジア障害社会学研究, 4, 1-8.

西館有沙・徳田克己・水野智美(2005) 小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育, 障害理解研究, 7, 27-34.

西館有沙・薮波真理子(2010) 視覚障害理解を目的とした授業の実践－効果的な障害理解教育モデルの構築のために－, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 26, 107-115.

小野聡子・徳田克己(2006) 視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安、恐怖心に与える影響－障害理解教育の視点から－, 障害理解研究, 8, 37-46.

徳田克己(1991) 盲人の持つ能力の評価に関する研究, 視覚障害心理・教育研究, 8(1・2), 7-15.

徳田克己・水野智美編著(2005) 『障害理解－心のバリアフリーの理論と実際－』, 誠信書房.

山本哲也(2003) 小学校中学年児童を対象にした障害理解教育の実践－「できる」シミュレーションの効果－, つくば国際大学研究紀要, 9, 61-81.

山本壯則・池田聡・永田忍・金森裕治(2007) 障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究, 大阪教育大学・障害児教育研究紀要, 30, 33-44.