

弱視児の障害の理解の促進—小・中学校在籍経験者と通級指導教室・教育相談担当教師への面接調査を通して—

大山 歩美* 小林 秀之**

本研究では、小・中学校に在籍する弱視児の障害の理解の様相、ならびに障害の理解促進のための取り組みを明らかにすることで、小・中学校で弱視児が円滑に学習や生活を行うための手がかりを得ることを目的とした。研究1では、小・中学校に在籍経験のある弱視者8名に対し半構造化面接を行った。カテゴリー化の結果、同級生との関係・弱視児との関わりの状況が整理された。研究2では、弱視通級指導教室および盲学校教育相談担当教師8名に対する半構造化面接を行った。結果、弱視という障害の理解を促進するために、協力者が必要と考える取り組み、行ってきた取り組みが示された。2つの研究から、小・中学校において弱視児が円滑に学習や生活を行うためには、①視覚障害教育に特化した専門家の関わり、②弱視児の見え方を積極的に伝えること、③弱視児同士の交流の機会を設定する際の内容・方法の吟味の3点が、重要な事項になると考えられた。

キー・ワード：弱視児 障害の理解 小・中学校

I 問題の所在と目的

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（2012）では、障害の有無にかかわらず誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会の形成を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題であるとしている。このような共生社会を実現するためには、障害のある者と障害のない者との相互の理解が重要になると考えられる。これは、弱視教育においても、それぞれの学びの場で展開される必要がある。特に、弱視児と晴眼児が同じ場で学んでいる小・中学校においては、より強調されるべきであろう。

実際に、小・中学校に在籍する弱視児の障害の理解に関して、周囲の人々と弱視児本人に対する取り組みのそれぞれが報告されつつある。周囲の人々に対しては、弱視特別支援学級（以下、弱視学級）において、在籍学校の教職員に対する校内研修会や、児童生徒に対する理解啓発の授業が行われている（高居・鷺見，2011）。一方、弱視児本人に対するものとして、集団学習や交流会などが行われている（樋口，2006）。しかし、このような報告は散見される程度であり、すべての弱視学級や通級指導教室で十分に行われているとは考えにくい。また他にも、小・中学校に在籍し公的な支援を受けず学校生活を送っている弱視児も多くおり（文部科学省，2009）、そのような弱視児の周囲あるいは自己の障害の理解を深め

ることに課題が多いと考えられる。そこで本研究では、小・中学校に在籍する弱視児の障害の理解の様相、並びに障害の理解促進のための取り組みを明らかにすることで、小・中学校で弱視児が円滑に学習や生活を行うための手がかりを得ることを目的とする。

II 研究1：小・中学校に在籍する弱視児の自己および周囲の障害の理解の様相

1 目的

小・中学校に在籍していた弱視者の当時の自己および周囲の障害の理解について、その様相を明らかにすることを目的とする。

2 調査方法

（1）対象：調査協力者は、小学校あるいは小・中学校に在籍経験があり、その後盲学校高等部で教育を受けた弱視者8名（A～H）とした（Table1）。研究の協力を依頼する際には、視覚障害に配慮した環境で学んだ経験はニーズの自覚につながる（鳥山，2006）と考えたため、小・中学校に在籍した後に、盲学校高等部で学んだ者を対象とした。さらに、小・中学校に在籍した当時を振り返る際に、比較的記憶が新しいことを優先したため、調査当時20～22歳の協力者に依頼した。協力者は全員一般大学に通っており、まだ高等教育機関に在籍であるため、一般社会への参加に関連した背景を含む知見までは得られていないかもしれない。

*福岡県立柳河特別支援学校 **筑波大学人間系

(2) 調査方法：半構造化面接を行い，許可を得てICレコーダーにより録音した。一人当たりの面接時間は約30分～1時間であった。

(3) 調査期間：2011年6月～8月に調査を実施した。

(4) 調査項目：調査項目は，フェイスシート(①性別，②年齢，③眼疾患名，④障害の発症年齢，⑤小・中学校在籍当時の視力値，⑥教育歴，⑦学外からの視覚障害に関する支援，⑧当時の使用視覚補助具，⑨視覚補助具の活用状況)，小・中学校在籍当時の人間関係における状況(「友人との関係」，「弱視児との関係」のそれぞれにおいて，①感じていた困難，②受けていた支援の内容，③感じていた困難の解決方法や工夫，④当時感じていた希望，⑤現在から当時を振り返り感じる希望)とした。

(5) 分析方法：ICレコーダーに録音した音声データを逐語録化した。その後，逐語録を意味内容が損なわれないように切片化し，ラベル化した。ラベルを意味内容によってグループ化したものをカテゴリーとし，カテゴリーのまとまりを大カテゴリーとした。

Table1 研究1における調査協力者の概要

協力者	眼疾患名	障害の発症年齢	当時の視力値
A	・第一次硝子体過形成遺残 ・白内障	先天性(第一次硝子体過形成遺残) 3歳(白内障)	右：(0) 左：(0.07)
B	・未熟児網膜症	先天性	右：0.03 左：0.1
C	・緑内障	13歳6ヶ月	両眼：(0.1)
D	・全色盲	先天性	両眼：(0.15)
E	・黄斑部変性症	6歳	右：0.04 左：0.03
F	・先天性虹彩欠損症・白内障	先天性(虹彩欠損症) 12歳(白内障)	両眼：0.15
G	・網膜芽細胞腫	1歳10ヶ月	右：(0) 左：(0.08)
H	・網膜色素変性症	先天性	右：(0.3) 左：(0.06)

3 結果

協力者8名の自己および周囲の障害の理解の様相を合わせて整理した結果，協力者Cのみから独立したカテゴリーが複数挙げられた。このことから，Cは他の7名と様相が異なると考え，Cと他の7名とを分け，再度整理した。

その結果，同級生との関係・弱視児との関わりの状況が整理された(Table2)。同級生との関係においては，C以外の7名の協力者は「同級生が見えにくいことを知っている」，Cは「大多数の同級生が見えにくいことを知らない」状況にあったことが回答された。また，当時の弱視児との関わりにおいて，3名(協力者A，B，H)は「弱視児との関わりあり」，5名(協力者C，D，

E，F，G)は「弱視児との関わりなし」であった。「弱視児との関わりあり」の3名は弱視通級指導教室での指導や集団学習，交流会などを通して他の弱視児と関わりがあったことを回答した。

(1) 協力者C以外の7名における様相：カテゴリー化の結果，協力者C以外の7名からは，「見え方を伝えること」，「同級生との関係」，「弱視児との関わり」の3つの大カテゴリー，14のカテゴリーが示された(Table3)。なお，カテゴリーの生成においては，主として2名以上の協力者から回答されたものとしたが，対となる内容については，協力者1名から得られたものもカテゴリーとした。

(2) 協力者Cにおける様相：一方，協力者Cからは，「見え方を伝えること・同級生との関係」，「弱視児との関わり」の2つの大カテゴリー，8つのカテゴリーが整理された(Table4)。

Table2 同級生との関係・弱視児との関わりの状況

協力者	弱視児との関わり							
	あり				なし			
同級生が 見えにくいことを知っている	A	B	H		D	E	F	G
大多数の同級生が 見えにくいことを知らない	-				C			

Table3 自己の障害の理解・周囲の障害の理解の様相

大カテゴリー	カテゴリー	協力者			
見え方を伝えること	1 見え方を伝えることへの抵抗感	A B	E F	H	
	2 抵抗感なく見え方を伝える	D			
	3 見え方を伝える	A B			
	4 担任から同級生に対して見え方を伝える	A B	F		
	5 見え方を伝えなかったことへの後悔		E F	H	
	6 見え方をより積極的に伝えればよかったという思い	A			
同級生との関係	1 同級生の見えにくいことへの漠然とした気づき		E	G H	
	2 同級生からの手助け	A B	D E F G H		
	3 同級生の障害の理解の難しさ		D E	H	
	4 同級生からの見えにくさに関するからかい・嫌がらせ	B	D E F G H		
	5 友人関係における困難と解決法	A	D	F	
弱視児との関わり	1 弱視児との関わりへの意識の薄さ	A B		H	
	2 弱視児とより関わっておけばよかったという思い・関わりへの希望	A B		H	
	3 弱視児との関わりがあれば支えになったという思い		E	G	

Table4 Cにおける自己の障害の理解・周囲の障害の理解の様相

大カテゴリー	カテゴリー
見え方を伝えること・同級生との関係	1 自己の障害の理解の乏しさ
	2 見え方を伝える機会の乏しさ
	3 親しい友人にのみ障害を伝える
	4 見え方を伝えなかったことへの後悔・伝える機会の希望
	5 同級生の障害の理解の難しさ
	6 親しい友人からの手助け
	7 友人関係におけるコミュニケーション上の困難
弱視児との関わり	1 弱視児との関わりがあれば支えになったという思い

4 考察

以下は、協力者8名の自己および周囲の障害の理解の様相について、C以外の7名から導き出された3つの大カテゴリーの観点により考察を行う。

(1) 見え方を伝えること：協力者8名の様相を整理した結果、全体から見え方に関するカテゴリーが生成された。このことから、小・中学校に在籍する弱視児の障害の理解において、弱視児の見え方をいかに伝えられるかが重要な観点であると考えられる。

弱視児の見え方を伝える方法として、自ら自己の見え方を伝えていた協力者（協力者D）、伝えることに抵抗感がありつつも伝えていた協力者（協力者A、B）、抵抗感があり伝えていなかった協力者（協力者E、F、H）がいた。自己の見え方を伝えることや援助依頼をすることにためらいがある弱視児もいるという点で、佐川・猪平（2012）の指摘と類似する結果となった。しかし、抵抗感がありつつも伝えられる弱視児や、抵抗感なく伝えられる弱視児もいることが示された。自己の見え方を伝えるためには、自己と周囲との見え方の違いを知っている必要があると考えられる。この協力者3名は、自己の見え方を伝えられるという点で、自己と周囲との見え方の違いを、当時多少なりとも理解していたと考えられる。また、伝えられていた協力者でもより積極的に伝えておけばよかったという回答や（協力者A）、当時伝えなかったことを後悔しているという回答も挙げられた（協力者E、F、H）。これは、盲学校での視覚障害に配慮した環境で学んだ経験から、自己のニーズをより自覚でき、自己の障害の理解が深まったためであると考えられる。加えて、自ら自己の見え方を伝えられない場合でも（協力者E、F、G、H）、担任から伝えられていたり（協力者A、B、F）、同級生の見えにくいことへの漠然とした気づきがあったりすることも挙げられた（協力者E、G、H）。

このように、弱視児の見え方を伝えることや、同級生

の見えにくいことへの漠然とした気づきから、C以外の協力者7名全員が同級生が見えにくいことを知っている状況にあったと考えられる。その一方で、Cにおいては、大多数の同級生がCが見えにくいことを知らなかった。これは、本人や担任から同級生に対して、見えにくいことを伝えられていなかったことなどが関係していると考えられた。

(2) 同級生との関係：同級生との関係においては、協力者C以外の7名全員から、「同級生からの手助け」が示された。また、Cからも「親しい友人からの手助け」が挙げられた。このことから、Cは親しい友人のみからであるが、協力者全員が同級生から何らかの支援を受けていたことがわかる。その一方で、「同級生の障害の理解の難しさ」が協力者8名中4名（協力者C、D、E、H）から挙げられた。これは、同級生から見ると、よく見えていると思われる場面と、見えていないという場面の差があるためではないかと推察される。具体的には、羞明や夜盲などのために、明るさによってパフォーマンスがかなり違うことなどが考えられた。

また、協力者8名中6名（協力者B、D、E、F、G、H）は、同級生から見えにくさに関するからかいや嫌がらせを受けていたことが回答された。小・中学校段階の児童生徒は、周囲の人と違うことでからかうことがよくあると考えられるため、弱視児は晴眼児と比べて見た目が違ったり、視覚補助具を使用したりすることから、からかい等があったのではないかと考えられた。

(3) 弱視児との関わり：弱視児との関わりにおいては、協力者8名中3名（協力者A、B、H）が、当時弱視通級指導教室などを通じて弱視児との関わりがあった。しかし、この3名全員から、「弱視児との関わりへの意識の薄さ」が回答され、小・中学校在籍当時は弱視児との関わりをそれほど意識していなかったことが示された。これは、普段同じ見えにくさのある友人と接する機会が少ない弱視児のために、弱視児同士が関わる集団学習や交流会などを行っている（樋口、2005；樋口、2006；中東、1995；中東・松井・林・金田・小川・金辻、1998；大前、2002；白倉・中村・葉袋、2006）という先行研究の取り組みのねらいとは、一致しない結果となった。その一方で、当時を振り返ると、同じ3名から弱視児とより関わっておけばよかったなどが挙げられた。本調査の3名の協力者の結果からではあるが、弱視児同士が関わる集団学習や交流会などの取り組みのねらいを達成するための手だてや方法を慎重に検討してい

く必要性が示唆された。

Ⅲ 研究 2：小・中学校に在籍する弱視児の在籍学級担任・同級生・本人に対する障害の理解促進のための取り組み

1 調査の目的

弱視通級指導教室担当および盲学校教育相談担当教師が、小・中学校に在籍する弱視児の在籍学級担任、同級生、弱視児本人に対し、障害の理解を促進するために行っている取り組みを明らかにすることを目的とする。

2 調査の方法

(1) 対象：小・中学校に在籍する弱視児に対して指導経験のある弱視通級指導教室担当および盲学校教育相談担当教師 8 名（a～h）を対象とした。協力者において、盲学校と弱視通級指導教室の勤務年数を合わせた総勤務年数は、6 年～40 年であった（平均 23.0 年，SD = 11.74）。なお、協力者 e，f，g は調査当時同じ学校に勤務していた。協力者の概要について、Table5 に示した。

(2) 調査方法：半構造化面接を行い、許可を得て IC レコーダーにより録音した。一人当たりの面接時間は約 1 時間～2 時間半であった。なお、調査当時同じ学校に勤務していた協力者 e，f，g は、約 30 分～1 時間であった。

(3) 調査期間：2013 年 8 月～11 月に調査を実施した。

(4) 調査項目：調査項目は、フェイスシート（①これまでの勤務学校、②勤務年数）、弱視という障害の理解を促進するための取り組み（「弱視児の在籍学級担任」、「弱視児の同級生」、「弱視児本人」のそれぞれに対して、①必要と考える取り組み、②実際に行ってきた具体的な取り組み、③取り組みを行う上での課題・困難に感じる点）とした。

(5) 分析方法：IC レコーダーに録音した音声データを逐語録化した。その後、逐語録をもとに各調査項目について取り組みの内容や課題を整理した。

Table5 研究 2 における協力者の概要

協力者	a	b	c	d	e	f	g	h
盲学校・弱視通級指導教室	25 年	9 年	27 年	18 年	40 年	24 年	6 年	35 年
の総勤務年数								

3 結果

ここでは、それぞれに必要なと考える取り組みと実際に行なってきた取り組みについて示す。

(1) 弱視児の在籍学級担任に対する取り組み：

①必要と考える取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児の在籍学級担任に対して、協力者が必要と考える取り組みを整理した（Table6）。なお、2 名以上から挙げられたものを表に示し、以降の項目についても同様とした。結果、「弱視児の見え方を伝える」、「弱視児に必要な具体的配慮を伝える」、「視覚補助具の基礎知識・訓練の方法を伝える」、「困難なことの要因を理解させる」の 4 点が示された。これらの中で、「弱視児の見え方を伝える」、「弱視児に必要な具体的配慮を伝える」の 2 点については、協力者全員から挙げられた。

②実際に行ってきた取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児の在籍学級担任に対して、協力者が行ってきた取り組みの内容を整理し（Table7）、「在籍学校・学級訪問をして弱視児の見え方・配慮の仕方を伝える」、「在籍学校における校内研修会での出前授業をする」、「在籍学級担任のための研修会で情報交換をする」、「盲学校・弱視通級指導教室の授業参観を行う」の 4 点が示された。これらの中で、「在籍学校・学級訪問をして弱視児の見え方・配慮の仕方を伝える」は協力者全員から挙げられた。

Table6 在籍学級担任に対して必要と考える取り組み

必要と考える取り組み	協力者							
弱視児の見え方を伝える	a	b	c	d	e	f	g	h
弱視児に必要な具体的配慮を伝える	a	b	c	d	e	f	g	h
視覚補助具の基礎知識・訓練の方法を伝える	b							h
困難なことの要因を理解させる				d		f		

Table7 在籍学級担任に対して行ってきた取り組みの内容

取り組みの内容	協力者							
在籍学校・学級訪問をして弱視児の見え方・配慮の仕方を伝える	a	b	c	d	e	f	g	h
在籍学校における校内研修会での出前授業をする	a			d				
在籍学級担任のための研修会で情報交換をする		b			[e	f	g]	
盲学校・弱視通級指導教室の授業参観を行う					[e	f	g]	h

※調査協力者 e，f，g が弱視通級指導教室全体で取り組んでいたことについては [] で示す。

(2) 弱視児の同級生に対する取り組み：

①必要と考える取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児の同級生に対して、協力者が必要と考える取り組みとして「理解啓発をする」の 1

点が協力者 8 名全員から挙げられた (Table8)。

②実際に行ってきた取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児の同級生に対して、協力者が行ってきた取り組みの内容を整理し (Table9)、「理解啓発の出前授業をする」、「見えにくいためにしている配慮を示す・伝える」、「弱視児の活動参加について話し合わせる」、「視覚補助具の紹介・説明をする」の 4 点が示された。なお、協力者 h は教育相談を担当していた当時、弱視児の同級生に対して特に取り組みはしていなかった。

Table8 同級生に対して必要と考える取り組み

必要と考える取り組み	協力者
理解啓発をする	a b c d e f g h

Table9 同級生に対して行ってきた取り組みの内容

取り組みの内容	協力者
理解啓発の出前授業をする	a b c d [e f g]
見えにくいためにしている配慮を示す・伝える	a e f g
弱視児の活動参加について話し合わせる	c d [e f g]
視覚補助具の紹介・説明をする	a d

※調査協力者 e, f, g が弱視通級指導教室全体で取り組んでいたことについては [] で示す。

(3) 弱視児本人に対する取り組み：

①必要と考える取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児本人に対して、協力者が必要と考える取り組みを整理し (Table10)、「自己の障害・見え方について理解させる」、「自己の見え方に応じた工夫の仕方を考えることができるようにする」、「自己の見え方について自分から伝える力をつける」、「援助依頼の力をつける」、「晴眼者との見え方の違いを理解させる」、「困難の要因を理解させる」、「効率を考えて作業の方法を判断できる力をつける」の 7 点が示された。これらの中で、「自己の障害・見え方について理解させる」、「自己の見え方に応じた工夫の仕方を考えることができるようにする」、「自己の見え方について自分から伝える力をつける」の 3 点は、協力者 7 名 (協力者 a, b, c, d, e, f, h) から挙げられた。

②実際に行ってきた取り組み：弱視という障害の理解を促進するために、弱視児本人に対して、協力者が行ってきた取り組みの内容を整理し (Table11)、「場面に応じた工夫の仕方を伝える」、「自己の障害・見え方の伝え方を考えさせる」、「晴眼者との違いを踏まえて弱視児の見え方を伝える」、「弱視児同士の交流の機会を設定する」の 4 点が示された。なお、ここでは、協力者 c と h が盲学校小学部で行ってきた取

組みについても合わせて整理した。

Table10 弱視児本人に対して必要と考える取り組み

必要と考える取り組み	協力者
自己の障害・見え方について理解させる	a b c d e f h
自己の見え方に応じた工夫の仕方を考えることができるようにする	a b c d e f h
自己の見え方について自分から伝える力をつける	a b c d e f h
援助依頼の力をつける	a b c d e h
晴眼者との見え方の違いを理解させる	a b c d e h
困難の要因を理解させる	b d h
効率を考えて作業の方法を判断できる力をつける	b d

Table11 弱視児本人に対して行ってきた取り組みの内容

取り組みの内容	協力者
場面に応じた工夫の仕方を伝える	a b c d e f h
自己の障害・見え方の伝え方を考えさせる	a b e h
晴眼者との違いを踏まえて弱視児の見え方を伝える	b c h
弱視児同士の交流の機会を設定する	b [e f g]

※調査協力者 e, f, g が弱視通級指導教室全体で取り組んでいたことについては [] で示す。

※調査協力者 c, h が盲学校在籍児童・生徒に対して行ってきた取り組みも合わせて示す。

4 考察

(1) 弱視児の在籍学級担任に対する取り組み：調査の結果、必要と考える取り組みとして、「弱視児の見え方を伝える」、「弱視児に必要な具体的配慮を伝える」の 2 点は、協力者全員から挙げられ、特に協力者が必要と考えている取り組みとして示された。このことから、在籍学校や学級訪問は、弱視児の障害の理解のためには不可欠なものであると示唆された。また、在籍学校の校内研修会については、弱視児の担任だけでなく、他の教職員の理解も深まると考えられる。これは、教科担任制である中学校において特に重要であろう。さらに、在籍学級担任のための研修会は、普段一人で弱視児の指導にあたっていることの多い在籍学級担任にとって、同じ立場の教師と情報交換ができる点で大切な取り組みであると考えられた。あらゆる場面において、今後も弱視児の理解のために、取り組みを行うことが望まれる。

(2) 弱視児の同級生に対する取り組み：調査の結果、必要と考える取り組みとして、全員から「理解啓発をする」の 1 点が示された。協力者が在籍学級担任だけでなく、同級生に対しても理解の取り組みを行うことが重要と捉えていることが示された。そして、協力者が行ってきた具体的な取り組みとしても、理解啓発に関するものが 4 つ示された。「理解啓発の出前授業をする」、「見えにくいためにしている配慮を示す・伝える」の 2 点

は、佐島・山本・五十嵐・本島・山本（2006）、山本（2003）でも挙げられており、重要な取り組みであると考えられた。この他にも、「弱視児の活動参加について話し合わせる」、「視覚補助具の紹介・説明をする」の2点も挙げられ、同級生の理解を促すために、様々な場面で取り組みを行うことが大切であると考えられた。

（3）弱視児本人に対する取り組み：弱視児本人の障害の理解を促進するために、協力者が必要と考える取り組みと、実際に行ってきた取り組みを整理した。その結果、必要と考える取り組みとしては7点が整理された。この結果を踏まえ、弱視児本人に対して協力者が行ってきた取り組みを見ると、発達段階に応じて、実際に行っているもの（5点）と、必要と考えているが具体的に示されなかったもの（2点）があると考えられた。

「自己の障害・見え方について理解させる」、「自己の見え方に応じた工夫の仕方を考えることができるようにする」、「晴眼者との見え方の違いを理解させる」、「効率を考えて作業の方法を判断できる力をつける」、「自己の見え方について自分から伝える力をつける」の5点の必要として示された取り組みは、実際に行なわれていたと考えられる。その一方で、具体的な取り組みが少数しか示されなかった、あるいは示されなかったものもあった。8名中6名から、「援助依頼の力をつける」が必要な取り組みとして挙げられた。しかし、協力者dのみから具体的な取り組みが回答されたと推察される。dは中学校段階の弱視児を指導しており、「場面に応じた工夫の仕方を伝える」取り組みの中で、弱視児本人から困難を伝えてきたときのみ、それに対する解決方法を伝えていた。このことから、援助依頼の力をつけることにつながると考えられる。しかし、d以外からは援助依頼に関する具体的な回答は示されなかった。d一人の結果からではあるが、小学生段階では取り組むことが難しく、中学生以上に対して取り組むことが適切なものであるとも考えられる。その一方で、具体的に取り組みを行うことが難しいものであるとも推察される。弱視児に援助依頼の力をつけることは、多くの先行研究でも重要なものとして示されている（樋口、2005；樋口、2006；樋口・小林、2011；佐川ら、2012；佐島ら、2006；高居ら、2011）。弱視児に対して、援助依頼の力をつけるために、援助依頼ができる機会を積極的に設定することも一つの取り組みになると考えられた。

また、「困難の要因を理解させる」については、8名中3名から必要な取り組みとして挙げられたものの、

具体的な取り組みは示されなかったと推察される。弱視児が困難を感じたとき、それがどのような要因からきたものかを、自分自身で意識することは難しい場合が多いと考えられる。また、協力者から具体的な取り組みが示されなかったことから、取り組みにくいものであるとも考えられた。しかし、弱視児に困難の要因を理解させることは、弱視であるから難しいことを理解させ、それに対する解決方法を身につけさせることにつながる。弱視児に関わる教師は、弱視児が困難を感じているとき、その要因を見極め伝えるようにしたり、難しいことがあったとしても解決方法があることを積極的に伝えたりすることも、大切な取り組みであると推察された。

IV 総合考察

本研究では、障害の理解に関する2つの調査研究を行った。これらの結果から、小・中学校において、弱視児が円滑に学習や生活を行うためには、以下の3点が重要な事項になると考えられる。

1 視覚障害教育に特化した専門家の関わり

2つの研究から、盲学校や弱視通級指導教室の教師といった、視覚障害教育に特化した専門家の働きかけが重要であると考えられる。研究1では、協力者として小・中学校に在籍経験があり、盲学校高等部で教育を受け卒業した弱視者から回答を得た。協力者は、盲学校で学んだことで、自己のニーズをより自覚でき、自己の障害の理解が深まっていたことが示唆された。研究2においても、弱視児に対して、自己の見え方や晴眼者との見え方の違いを理解させる取り組みが示された。専門家によって、周囲の人々や本人に対して、眼疾患に伴う障害の特徴を伝える、視覚補助具の活用方法や見えにくさを改善する工夫を伝える、晴眼者の見え方との違いを実際の文字の大きさを示しながら伝えるなど、いろいろな方法で働きかけることが大切であると考えられた。

2 弱視児の見え方を積極的に伝えること

両方の研究から、弱視児の見え方を伝えることについて挙げられた。研究1では、協力者Cにおいて、大多数の同級生がCが見えにくいことを知らない状況にあったことが示された。これは、本人や担任から同級生に対して、見えにくいことを伝えられていなかったことなどが関係していると考えられた。また、C以外の協力者7名は、同級生が見えにくいことを知っている状況にあったが、そのうち3名は、本人や担任から同級生に対して、見え方を伝えられておらず、漠然とした気づきによ

り、弱視児に見えにくさがあることを知っていたと推察される。弱視児が小・中学校で円滑に学習や生活を行うためには、弱視児と一緒に学ぶ同級生全員が、弱視児の見えにくさを知っていることが望ましい。また、漠然とした気づきからのみでは、それ以上理解を深めることは難しいと考えられる。研究2では、弱視児本人に対して、見え方の伝え方を考えさせる取り組みや、担任や同級生に対して、弱視児のことを伝える取り組みが挙げられた。このことから、弱視児に自己の見え方を伝える力をつけること、在籍学級担任や視覚障害教育の専門家などから、同級生に対して、弱視児の見え方を適切に伝えられることが、大切であると考えられた。

3 弱視児同士の交流の機会を設定する際の内容・方法の吟味

2つの研究の両方から、弱視児本人に対して、弱視児同士の交流の機会が設定されていることが示された。多くの先行研究でも報告されていることから、重要な取り組みであると考えられた。しかしその一方で、研究1で、当時弱視児との関わりがあった3名全員から、関わりへの意識が薄かったことが示された。本研究の協力者の結果からではあるが、弱視児同士が関わる集団学習や交流会などを設定する場合には、取り組みのねらいを達成するための手だてや方法を慎重に検討していく必要があると考えられる。例えば、使用している補助具を使って競ったり協力したりする活動を設定すること、学校でがんばっていることや大変に感じていることを伝えあうことなどが有効ではないか。単に「楽しい活動」という意識にとどまらず、「視覚障害のある一緒に勉強している仲間」として意識し合えるような関係作りができるよう、交流の機会を設定することが大切であると考えられた。

引用文献

樋口正美（2005）本川小学校弱視通級指導教室の現状と課題について、広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要、(3)、37-45。
樋口正美（2006）弱視児童に対する通級による指導について、

特別支援教育、22、34-37。

樋口正美・小林秀之（2011）弱視通級指導教室の6年間での児童の成長。弱視教育、48（4）、15-22。

文部科学省（2009）小・中・高等学校等に在籍する弱視等児童生徒に係る調査の結果について。

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（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（報告）。

中東朋子（1995）巡回指導による弱視教室の開設（通級による指導（特集））。特殊教育、(79)、24-27。

中東朋子・松井眞弓・林聡・金田祐子・小川清子・金辻雅子（1998）巡回指導による弱視教室の取り組み。弱視教育、35（4）、1-7。

大前俊夫（2002）「通級による指導」の現状と課題—盲学校センター化の中での視覚障害教育の行方—。弱視教育、39（4）、7-13。

佐川匠・猪平眞理（2012）通常の学級に在籍する弱視児童への支援に関する一考察—通常の学級で学ぶA児とB児の事例を通して—。弱視教育、50（3）、5-12。

佐島順子・山本登志子・五十嵐則也・本島孝幸・山本京子（2006）通常の学級に在籍する重度弱視児童に対する指導・支援の実践—授業内支援を中心とした通常の学級と弱視通級指導学級の連携—。弱視教育、43（4）、12-17。

白倉明美・中村儀子・葉袋愛（2006）山梨県立盲学校のセンター的機能の充実について—地域に根ざした小学校弱視学級支援の取り組み—。弱視教育、44（1）、8-14。

高居恵子・鷺見環（2011）弱視学級児童に対する支援体制（ネットワーク）の充実—弱視児童が通常の学級でも生き生きと学校生活をおくるために—。弱視教育、49（2）、14-17。

鳥山由子（2006）盲学校の専門性に立脚した視覚障害教育支援センター設立のための研究（平成15年-平成17年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（2））研究成果報告書）。

山本登志子（2003）心身障害児理解教育を総合的な学習の時間で扱って—弱視通級指導学級として「総合的な学習の時間」にどのようにかかわっているか—。弱視教育41、(3)、14-16。

Facilitating Understanding of Students with Visual Impairments : Interviews of Adults Enrolled in Elementary and Junior High Schools and Support Teachers

Ayumi OYAMA * Hideyuki KOBAYASHI **

This study presents information about facilitating understanding of visual impairments. Study I participants were eight individuals with visual impairments. They had attended regular elementary or junior high schools. In this study, they were interviewed about human relationships they faced in those school settings. The study presented information about their relationships with classmates and peers with and without vision impairments. The participants in Study II were eight teachers. They worked in schools for the blind or resource rooms in regular schools. They had taught and supported students with visual impairments. They were interviewed about approaches they had thought necessary and approaches actually used to promote understanding of visual impairments. Finally, the study presents three important factors that students with visual impairments need to successfully learn in inclusive educational settings: (1) support of professionals trained in education of the visually impaired, (2) active public education about visual impairments, and (3) means to foster interaction among peers with visual impairments.

Key Words : Students with Visual Impairments, Understanding of Visual Impairments,
Elementary and Junior High Schools

* Fukuoka Prefectural Yanagawa Special Needs School

** Faculty of Human Science, University of Tsukuba