

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 2

—視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか—

富山大学 西館 有沙

富山大学人間発達科学部附属小学校 阿久津 理

富山大学人間発達科学部附属小学校 萩中 泰弘

I. はじめに

西館・永田・石田・松井（2012）は、目隠しをした状態での硬貨の識別体験やシャンプーとリンスの容器の識別体験、靴履き実験、点字ブロックの役割に関する知識の習得を通して、目が見えなくても一人できざまなことができることを小学3年生の子どもに伝える授業の実践を行っている。これは、子どもが視覚機能を使えないことによる影響を過度に大きくとらえる傾向が確認されたためである（西館・薮波，2008）。視覚障害者は何ができるのか、どこで困ったり危険を感じたりするのかという知識をもっていないことが、このような認識につながっていると考えられる。

目が見えないと何もできないという認識は、視覚障害者への同情を強く喚起させるであろう。また、市民に広く普及している「視覚障害者は暗く、静かである」（河内，1996）というイメージ形成にもつながっている可能性がある。さらに西館（2004）は、市民が視覚障害者に対して必要のないところまで援助しようとして失敗した経験をもっていることを明らかにしている。Goffman（1986）は、市民が視覚障害者に対して耳元で話す、援助の際に身体を支えて歩こうとするなど、視覚以外の機能にも問題があるかのような反応を示すことさえあると述べている。このように、視覚障害者は一人では何もできないという誤解は、援助場面においても負の効果をもたらすことがある。以上のことから、この誤解を教育の中で是正していくことは、障害理

解を進める上で不可欠であると言える。

西館ら（2012）の実践では授業の直後に、視覚障害者が一人で身の回りのことをしたり外出したりできると考える子どもが増えた。一方で、「自分が目隠しをして硬貨を見分けることができなかったのだから、視覚障害者もできない」「自分は硬貨の識別ができたが、視覚障害者が手触りだけで硬貨を識別することはむずかしい」など、自らの体験によって視覚障害による影響をより大きくとらえたり、自らの体験と視覚障害者ができるかどうかを切り離して考えたりする様子がみられた。視覚障害者が実際にどのような生活をしているのか、日常の行為をどの程度自立して行っているかを知らないために、こうした感想が子どもの中に残ったと考えられる。

そこで本研究では、西館ら（2012）の授業を受けた子どもに対して、視覚障害者の生活の様子を伝える授業の実践を行い、授業の前後で子どもの認識がどのように変化するかを明らかにすることにした。授業では、子どもたちが自らの生活と照らし合わせることができるよう、同年代の視覚障害児の生活を話題に取り上げた。なお、視覚障害者は指の感覚が晴眼者より鋭いという誤解が生じる可能性があったため、点字については指で触って読む文字であるという説明にとどまらず、実際に触る体験をもった。また、視覚障害者が自立して行っていることのみを扱ったのでは、援助は必要ないという誤解を招くおそれがあったため、視覚障害者が援助を必要とする場面や状況について伝えた。

II. 方法

1. 対象児

対象児は富山市内の小学校第4学年2クラスの子ども78名(1クラス39名)であった。彼らは2011年に目隠しで硬貨を触る、シャンプーとリンスの容器を触るなどの体験をもち、目が見えないからといって何もできないわけではないことを学習していた。

2. 手続き

授業は、1クラスにつき総合的な学習の時間2コマ(1コマ45分)を使って行った。1コマ目、2コマ目ともに授業の実施時期は2013年1月であった。授業は各クラスの担任がそれぞれの教室において行った。

また、授業の効果を確認するため、授業の前後に対象児に無記名式、自記式の質問紙調査を行った。調査は授業前後のそれぞれ1週間以内に行った。質問紙は教員より直接配布し、その場で回収した。授業前後の個の回答の変化を確認するため、授業前後で個の回答を対応させることのできた回答済質問紙を分析対象とした。分析対象となった回答済質問紙は73部であった。

3. 授業前後に行った質問紙調査の内容

質問紙は無記名式であったが、授業前後の個の回答を対応させるために、好きな食べ物と動物を尋ねる項目を設けた。また、視覚障害者は練習をすれば一人で「服を着がえる(着替え)」「ごはんを食べる(食事)」「外を歩く(外歩き)」「お風呂に入る(入浴)」「車を運転する(車の運転)」ことができるかを尋ね、「一人でできる」「少し手伝えばできる」「たくさん手伝えばできる」「できない」の4択で回答を求めた。「車の運転」は子どもの回答に実験者効果が表れていないか、回答に整合性はあるかを確認するためのダミー項目として設けた。

加えて、視覚障害者が「できること」を知った子どもたちは、「視覚障害者は自分たちにはない特別な能力をもっている」と誤解する可能性があった。そこで、子どもが視覚障害者の能力を

どのように評価しているかを確認するため、徳田(1991)の開発した視覚障害者能力観尺度を参考に項目を作成した。徳田(1991)の開発した尺度は13項目から成るが、本研究では授業で扱った内容に応じて、「盲人が白い杖をつきながらひとりで歩くには特別な能力が必要であると思いますか」「あなたは訓練すれば、目かくしをして、杖を使ってひとりで歩けると思いますか」「盲人が点字を指先で読むには、特別な能力が必要であると思いますか」「あなたは訓練すれば、指先で点字を読むことができますと思いますか」「盲人は聴覚が普通の人に比べて良いと思いますか」「あなたは訓練すれば、聴覚が良くなると思いますか」の6項目を採用した。それぞれの項目への回答は5件法(すごく思う、少し思う、どちらとも言えない、あまり思わない、全く思わない)を用いて尋ねた。また、小学4年生が理解できるように、「盲人」を「目の見えない人」、「訓練」を「練習」と表現するなど、表現を一部変えた。

III. 授業の概要

1. 教育の目的と各コマのねらい

本実践では、視覚障害に関する子どもの認識の適正化を図ることを目的とした。そのために、視覚障害者が日常の行為を自立して行っていることを伝えるだけでは不十分であると考え、視覚障害者が晴眼者にはない特別な能力をもっているわけではないことや、援助の必要があることを伝えることにした。授業のねらいは2コマを通して、1)視覚障害者が日常の行為を自立して行っている様子を知る、2)自立して行動するためいろいろな工夫や練習をしていることを知る、3)自分たちも簡単な点字であれば指で触って弁別ができることを知る、4)視覚障害者が援助を必要とする場面や状況を知るであった。

2. 授業の概要

(1) 1コマ目

授業は導入と2つの展開、まとめで構成され

た。導入では、「目の見えない人はどのような生活を送っているのかを知ろう」と、本時の内容を伝えた。展開 1 では、授業者が視覚障害児の日常生活を描いた紙芝居の読み聞かせを行い、視覚障害児がどのような工夫をしながら身の回りのことを自立して行っているか、学校生活をどのように送っているかを伝えた。具体的には、音声時計を使って時間を確認していること、衣服を着がえる時は服のタグなどを触って表裏や前後を確認していること、皿の位置等を教えてもらえれば一人でご飯を食べられること、白杖を使って一人で登下校していること、一人で登下校できるようになるまで歩く練習をしたこと、一人で歩く時には点字ブロックや音声信号機を頼りにしていること、盲学校では毎日通って慣れているので自分の教室を間違えたりしないこと、点字や拡大文字の教科書を使って勉強していること、余暇はテレビや音楽等を楽しんでいること、風呂には一人で入っていることを読み聞かせた。紙芝居に登場した音声時計や触って白黒の弁別ができるオセロゲームは実物を見せ、音声信号機については実際の音を聞かせた。展開 2 では、子どもたちが紙芝居から得た知識と、新たに生じた疑問についてグループごとに話し合い、ワークシートにまとめる作業を行った。

(2) 2 コマ目

授業は導入と 2 つの展開、まとめで構成された。展開 1 では、前の時間に読み聞かせた紙芝居に登場した「点字」を実際に触ってみる体験をもった。点字を触る体験をもたせた理由は、特別な能力がなくても点の位置や数の違いがわかるということと、点字を読めるようになるにはある程度の練習を必要とするということ子どもに理解させることにあった。ただし、点字の触読体験によって、子どもに「自分は点字を読むことはできない」「点字を触って読める視覚障害者は自分たちにはない特別な能力をもっている」という誤解を生じさせる可能性があった。小野・徳田 (2005) は、点字の触読体験を行う

際には、自分も練習すれば点字を読めるようになると実感できる程度の難易度となるように配慮する必要性を指摘している。点字を触って書かれてある文字や文を読む体験は難易度が高いと判断されたため、本時では二つの点字を触り比べる体験をもった。

子どもたちは 2 人 1 組になり、二つの点字を触り比べて、二つが同じか異なるかをあてるクイズを交互に出しあった。クイズは「う」と「ふ」、「め」と「う」、「こ」と「め」、「め」と「め」、「む」と「へ」、「む」と「む」を触り比べる 6 問を出題した。弁別の簡単な点字のみを触らせると、「練習しなくても点字は簡単に読める」という誤解を生む可能性があったため、弁別の難しい「む」と「へ」、「む」と「む」の触り比べを含めて出題した。体験後には、授業者が正解を伝え、弁別のしやすい点字と難しい点字があること、点字を読むには練習が必要であることを説明した。

展開 2 ではまず、図書館には点字の本があるが、すべての本が点字に訳されているわけではないので、点訳されていない本を読むためには手伝いが必要になること、図書館には視覚障害者に本を読んで聞かせる朗読ボランティアがいることを伝えた。次に、視覚障害者が皿の位置や中身がわからずに困っている場面を描いた絵を示して、この場面で皿の位置をどう教えたらよいか、皿の中身をどのように説明するか、箸を渡すときはどうするかを尋ねた。子どもたちは実際の皿や箸を使って試行し、グループごとに考えをまとめて発表する活動を行った。その後、授業者が食事場面での援助の方法について解説を行った。食事場面を取り上げたのは、教室内で活動が行えること、活動に必要な皿やコップ等の材料を学校で用意できること、視覚障害者役を担う子どもが恐怖を感じる心配がないことによる。

表 1. 授業の指導案 1 (1 コマ目, 45 分)

学習活動	主な活動 (○) と内容の詳細 (・)	準備物
1. 導入 (2 分)	・昨年度の授業実践を振り返るとともに、本時の内容を伝える	
2. 紙芝居の読み聞かせ (25 分)	○視覚障害児の日常生活を、紙芝居を用いて伝える。 ・読み聞かせの途中で、実物を見せる、実際の音を聴かせる。 [紙芝居の内容] ①主人公 (小学 4 年女児) の見えの状態 ②起床と着替えは自分でする ③朝ごはんは自分で食べられる ④学校には白杖を使って一人で登校 (音声信号機のある横断歩道では音を頼りに青信号に変わったことを知る) ⑤毎日通う学校だから、どこに何があるかわかる ⑥学校の勉強は、通常の学校とほぼ同じである ⑦点字という文字を使う ⑧上手に歩く練習をする ⑨家での過ごし方 (テレビや音楽など) ⑩風呂には一人で入る	紙芝居 音声時計 音声信号機の音 視覚障害者用 オセロゲーム
3. グループで話し合い (15 分)	○新しく得た知識を整理し、生じた疑問を整理する。 ・4 人 1 組のグループで新たに知ったこと、目の見えない友だちに聞いてみたいことを話し合う。 ・話し合ったことをワークシートにまとめる。	ワークシート
4. まとめ (3 分)	・本時の内容を振り返るとともに、次の授業内容を伝える。	

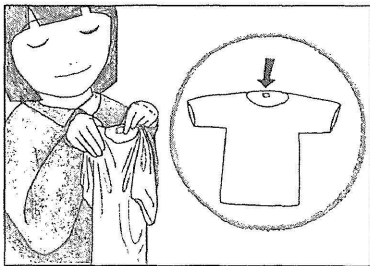


写真 1. 紙芝居の場面 1 (表 1 の②)

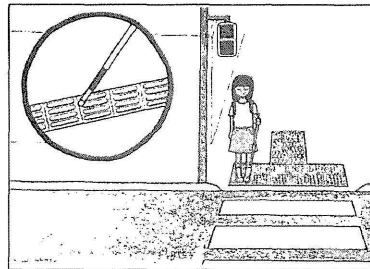


写真 2. 紙芝居の場面 2 (表 1 の④)

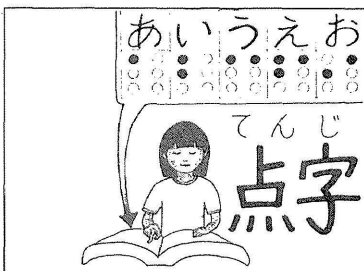


写真 3. 紙芝居の 1 場面 (表 1 の⑦)

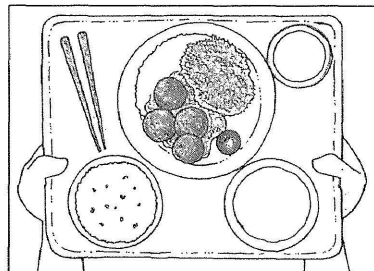


写真 4. 食事場面の援助で用いた絵 (指導案 2)

表 2. 授業の指導案 2 (2 コマ目, 45 分)

学習活動	主な活動 (○) と内容の詳細 (・)	準備物
1. 導入 (1 分)	・ 本時の内容を伝える	
2. 目の見えない人が使う文字「点字」 (20 分)	○ 「同じ点字あてクイズ」をする。 ① 二人一組になり、点字を触る順番を決める。 ② 点字を触る人は目隠しをする。隣の子どもが点字触察クイズ (6 問) の点字カード 1 枚を目隠しした子どもの前に置き、目隠しをした子どもの手を点字のところへ誘導して、「同じか、違うか」とクイズを出す。 ③ 目隠しをした子どもは点字を触ってみて、同じか違うかを答える。隣の子どもは、「正解」「不正解」を目隠しの子どもに伝えるとともに、記録カードに○×をつけていく。 ④ 役割を交代して、同様に点字を触る体験をする。 ⑤ 弁別しやすい点字としくい点字があることを説明し、点字を読めるようになるには練習が必要と伝える。	点字クイズ 記録シート 点字クイズ 黒板貼り出し用
3. 目の見えない人が手伝いを必要とすること (1 分)		
① 文字を読む (2 分)	○ 朗読ボランティアの紹介をする。 ・ 図書館などに点字の本があること、点字を使う人にとって点字の本があるのは助かることを伝える。 ・ 一方で、図書館のすべての本が、点字に訳されていないことを伝え、点字ではない本を読んでもくれるボランティアがいることを伝える。また、このような手伝いがあることで、目の見えない人は読書を楽しむことができることを伝える。	
② 一緒にご飯を食べる (20 分)	○ 目の見えない友だちとご飯を一緒に食べることになったら、どのようなことにお手伝いが必要かを考える。 ① 失敗例を出す (3 枚の絵を示して紹介; 写真 4)。 ② 皿の位置や中身を伝える援助の仕方をグループで試す。 ③ おすすめの援助の仕方を発表する。 ④ 適切な援助方法について解説する。	イラスト 3 枚 解説文
4. まとめ (1 分)	・ 本時の内容を振り返り、視覚障害者にわかる方法で正しく援助すると、視覚障害者は安心することを伝える。	

IV. 授業前後における子どもの認識の変化

1. 視覚障害者が日常生活においてできることについて

外歩き、着替え、入浴、食事、車の運転のそれぞれについて、視覚障害者は練習すれば一人

でできるようになるかどうかを尋ねた。まず、ダミー項目である車の運転については、授業前後のいずれにおいても「できない」と答えた子どもが多く (授業前 74%, 授業後 63%)、一人でできると答えた子どもは授業前に 2 名、授業

後に1名であった。また、73名中47名(64%)は授業前後で回答を変えることがなかった。さらに、できる方向に回答が変化した人数(16名)とできない方向に変化した人数(10名)を用いたマクネマー検定を行ったところ、有意差は認められなかった($\chi^2(1)=1.38, n.s.$)。これらのことから、バイアス等の影響は小さいと判断した。

外歩きについて、授業前後で子どもの回答がどのように変わったかを表3に示した。表3の結果について、できる方向に回答が変化した人数(26名)とできない方向に回答が変化した人数(11名)を用いたマクネマー検定を行ったところ、5%水準で有意な差が認められた($\chi^2(1)=6.08, p<0.05$)。着替え、入浴、食事についても同様に、授業前後で子どもの回答がどのように変化したかをそれぞれ表4、5、6に示した。マクネマー検定により、着替え、入浴のいずれにも1%水準で有意差が認められた(着替え： $\chi^2(1)=13.36, p<0.01$ 、入浴： $\chi^2(1)=8.70, p<0.01$)。食事については、授業前後で子どもの回答の変化に有意な差は認められなかった($\chi^2(1)=2.00, n.s.$)。なお、表3~6のいずれも検定に用いる標本数がそれほど大きくなかったため、有意確率については二項検定によって正確な値を確認した。

外歩き、着替え、入浴については、授業後にできる方向に回答を変化させた子どもが、できない方向に回答を変化させた子どもより有意に多いという結果が得られた。授業前に「一人で行ける」と答えた子どもは外歩き51%、着替え32%、入浴22%であったが、授業後は外歩き66%、着替え58%、入浴37%に増えた。加えて、授業前には「できない」と答えた子どもが外歩きや着替えについては各1名、入浴に関しては6名いたが、授業後には外歩き0、着替え0、入浴1名となった。授業で読み聞かせた紙芝居を通して子どもが、視覚障害者が日常の行為を自立して行うための具体的な方法や工夫を

知ったことが、この結果につながったと考えられる。なお、外歩き、着替え、入浴については、授業前後で回答が変化しなかった子どもがそれぞれ48%、55%、37%いた。彼らのうち「できない」と回答した子どもはおらず、「たくさん手伝えばできる」と答えた子どもも少数であった。つまり、認識が変化しなかった子どもの多くは、授業前から視覚障害者一人で行ける、あるいは少し手伝えばできると考えていた。

一方、食事については、できる方向に回答を変化させた子ども(12名)と、できない方向に変化させた子ども(20名)の間に有意な差は認められなかった。子どもたちの回答をみると、できない方向に回答を変化させた子ども20名のうち、授業後に「たくさん手伝えばできる」「できない」と答えた子どもは3名であり、17名は「一人で行ける」から「少し手伝えばできる」に移行していた。また、できる方向に回答を変化させた子ども12名のうちの8名は、「たくさん手伝えばできる」「できない」から「少し手伝えばできる」へと回答を変化させていた。さらに、授業前後で回答の変わらなかった子どもは56%いたが、いずれも「一人で行ける」もしくは「少し手伝えばできる」と答えていた。紙芝居では視覚障害児が食器の位置を教えてもらうことで、一人で食事をとれることを伝えた。また、食事場面で皿の位置がわからず困惑する視覚障害児の絵を示し、実際の皿や箸を用いて援助の仕方を試行する活動を行った。これらのことが、授業後の子どもたちの回答を「少し手伝えばできる」に集中させる結果につながったと言える。なお、食事場面における援助の必要性を知ったことで、他項目についても援助が必要と感じた子どもがいた可能性がある。そこで、食事についてできない方向へ回答を変化させた子どものうち、他項目のすべてについてできない方向へ回答を変化させた子どもの数を集計したところ、20名中2名であり、多くの子どもは影響を受けていなかった。

表 3. 視覚障害者の「外歩き」に関する授業前後の子どもの回答の変化 (N=73)

		授 業 前				χ^2 値 (マクネー検定による)
		一人でできる	少し手伝えばできる	たくさん手伝えばできる	できない	
授 業 後	一人でできる	36% (26名)	25% (18名)	5% (4名)	0	6.08*
	少し手伝えばできる	12% (9名)	7% (5名)	4% (3名)	1% (1名)	
	たくさん手伝えばできる	1% (1名)	1% (1名)	5% (4名)	0	
	できない	0	0	0	0	

※1名は授業後の調査において無回答であった。

* $p < 0.05$

※網掛けの上が「できる方向への変化」、下が「できない方向への変化」である。以下の表も同じ。

表 4. 視覚障害者の「着替え」に関する授業前後の子どもの回答の変化 (N=73)

		授 業 前				χ^2 値 (マクネー検定による)
		一人でできる	少し手伝えばできる	たくさん手伝えばできる	できない	
授 業 後	一人でできる	26% (19名)	29% (21名)	3% (2名)	0	13.36**
	少し手伝えばできる	4% (3名)	25% (18名)	4% (3名)	1% (1名)	
	たくさん手伝えばできる	1% (1名)	3% (2名)	4% (3名)	0	
	できない	0	0	0	0	

** $p < 0.01$

表 5. 視覚障害者の「入浴」に関する授業前後の子どもの回答の変化 (N=73)

		授 業 前				χ^2 値 (マクネー検定による)
		一人でできる	少し手伝えばできる	たくさん手伝えばできる	できない	
授 業 後	一人でできる	10% (7名)	23% (17名)	3% (2名)	1% (1名)	8.70**
	少し手伝えばできる	8% (6名)	19% (14名)	11% (8名)	7% (5名)	
	たくさん手伝えばできる	4% (3名)	4% (3名)	8% (6名)	0	
	できない	0	0	1% (1名)	0	

** $p < 0.01$

表 6. 視覚障害者の「食事」に関する授業前後の子どもの回答の変化 (N=73)

		授 業 前				χ^2 値 (マクネー検定による)
		一人でできる	少し手伝えばできる	たくさん手伝えばできる	できない	
授 業 後	一人でできる	11% (8名)	4% (3名)	0	0	2.00
	少し手伝えばできる	23% (17名)	45% (33名)	8% (6名)	3% (2名)	
	たくさん手伝えばできる	0	1% (1名)	0	1% (1名)	
	できない	0	3% (2名)	0	0	

2. 視覚障害者は晴眼者にはない特別な能力をもっているかについて

白杖歩行、点字触読、音の聞こえのそれぞれについて、視覚障害者は特別な能力をもっているか、練習すれば自分も視覚障害者と同じことができるようになるかを尋ねた。授業前後の子どもたちの回答について、項目ごとに平均値を求めた。また、項目ごとの授業前後の回答について対応のある t 検定を行った (図 1)。

まず、視覚障害者の能力について尋ねた項目 1、3、5 についてみると、項目 1「視覚障害者は、白杖を使ってひとりで歩くために目が見える人よりもするどい感覚をもっている」は授業の前後で有意な差が認められた ($t(2)=2.06$, $p<0.05$)。授業後の同項目の平均値は 3.5 であった。項目 3 (点字触読) については、授業の前後で有意差は認められなかったものの、授業前からその平均値は 3.6 であり、子どもたちが視覚障害者は指の感覚が鋭いと考える傾向にあった。項目 5 (音の聞こえ) については、平均値が 3.1 から 3.4 へと高まっているが、授業の前後で有意差は認められなかった。

白杖使用に関する視覚障害者の能力評価は授業後に有意に高まっていた。授業では紙芝居を通して、視覚障害児が親と一緒に通学の練習をし、現在では一人で白杖を使って通学していること、点字ブロックや音声信号等の情報を頼りに歩いていることを伝えた。このように、授業では視覚障害者が一人で歩けるのは練習をした成果であることを伝えていた。しかし子どもの中には、視覚障害者が歩く練習したということよりも、視覚障害者が一人で歩いているということが強く印象に残り、結果として「一人で杖を使って歩くなると、視覚障害者は目が見える人よりも感覚がするどい」と考える傾向が強まった可能性がある。このことをふまえて、視覚障害者は特別な能力によってではなく、練習や工夫によって一人で歩くことができると子どもが認識できるような教育内容や方法について、今後も検討を重ねる必要がある。また、子ども

たちのこの認識が今後、「自分たちにはない能力をもって歩いているのだから、手伝いは必要ない」という考えにつながることを防がなくてはならない。そのために、視覚障害者がどこで、どのような援助を必要とするのかについて伝えていく必要があると言える。

点字触読については、小学 4 年の国語科教科書に点字に関する教材が掲載されていたため、子どもたちは本実践の前に点字について調べ学習を行っていた。このことが、視覚障害者の能力評価に影響した可能性がある。本実践を通して、子どもたちの「視覚障害者は特別な能力をもっている」という認識が強まるということとはなかったが、弱まる傾向も認められなかった。授業では、紙芝居を通して視覚障害児が字を読んだり書いたりするのに点字を使っていることを伝え、点字を触って 2 つの文字が同じか異なるかをあてるクイズを通して弁別しやすい点字と弁別のむずかしい点字があることを伝えた。子どもたちにとって点字の弁別クイズの難易度が高かったならば、視覚障害者は自分たちにはない能力をもっているという認識は強まったはずであるが、その傾向は認められなかった。つまり、点字の弁別クイズの難易度は妥当であったと言えよう。一方で、子どもの認識を適正な方向に変容させることはかなわなかったのであり、教育のあり方や扱う内容については検討を進める必要がある。

練習すれば自分も白杖歩行や点字触読ができるか、音の聞こえがよくなるかについて尋ねた項目 2、4、6 については、いずれも授業の前後で有意な差は認められなかった。項目 2 (白杖歩行) と項目 4 (点字触読) については授業前から、練習すれば自分にもできると子どもが考える傾向があった (項目 2 の授業前の平均値は 3.3、項目 4 は 3.5)。これらの結果には、この時期の子どもの特性が影響している可能性がある。Harter(2006)によれば、児童前期の子どもは過度に肯定的な自己評価を行う傾向にあり、児童後期より徐々に理想自己と現実自己との解

	全 く 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	ど ち ら で も な い	少 し 思 う	す ご く 思 う	平均値 (SD)		t 値 (対応有)	
						事前 ●	事後 ▲		
1.視覚障害者は、白杖を使ってひとりで歩くために目が見える人よりずいぶん感覚をもって いる	----- ----- ●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.2 (1.3)	3.5 (1.3)	2.06*
2.あなたは練習すれば、目隠しをして、杖を使っ てひとりで歩ける	----- ----- ●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.3 (1.1)	3.5 (1.2)	1.65
3.視覚障害者は点字を指で読むために、目が見え る人より指の感覚が敏感である	----- ----- -----●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.6 (1.2)	3.7 (1.3)	1.27
4.あなたは練習をすれば、指で点字を読むことが できる	----- ----- ●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.4 (1.2)	3.5 (1.1)	0.77
5.視覚障害者は、目が見える人より音がよく聞こ えている	----- ----- ●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.1 (1.3)	3.4 (1.2)	1.42
6.あなたは訓練すれば、目が見える人より音が よく聞こえるようになる	----- ----- -----●▲----- -----	1	2	3	4	5	3.0 (1.2)	3.0 (1.1)	0

図 1. 視覚障害者の能力に関する子どもの認識の変化

* $p < 0.05$

離が認識されるようになり、自己評価の低下が認められる。授業の対象は小学 4 年生であり、児童前期から後期への移行期にあたと推測される。そのため、過度に肯定的な自己評価を行った結果として、自分も練習すれば視覚障害者と同じようにできると考えた子どもがいたと推測される。

V. まとめ

授業では、視覚障害者が日常の行為を工夫や練習によって自立して行っていること、簡単な点字は誰でも弁別できること、視覚障害者が援助を必要とする場面や状況があることを伝えた。これにより、視覚障害に関する認識の適正化を図ることが目的であった。たとえば服を着がえる、風呂に入るといった行為はほとんどの視覚障害者が自立して行っているものである。授業後に「一人でできる」と答えた子どもの割合は着替えが 58%、入浴が 37%であり、授業前と

比べればその割合は高まったものの 100%には届かなかった。しかし、視覚障害者にはできない、あるいはたくさんの手伝いが必要という回答が減ったことをもって一定の効果を得られたと判断できる。他項目においても、視覚障害者にはできない、たくさん手伝いが必要という回答は減少している。子どもの多くは、視覚障害があると何もできないというわけではないと認識できたようである。

ただし、外出や食事においては援助が必要となる場面や状況があるので、「一人でできる」という回答が正しいというわけではない。食事については援助の必要性を授業で伝えたため、視覚障害者一人でできるという回答は 15%に減り、少し手伝えばできるという回答が約 8割を占めた。一方、外出については授業で援助の必要性を伝えず、視覚障害者は練習して慣れた道を一人で歩いているという情報のみを伝えた。そのため、視覚障害者一人でできるという回答

が授業後に6割を超えた。また、視覚障害者は白杖を使って歩くために晴眼者より鋭い感覚をもっていると考えられる傾向が強まった。

視覚障害者は、生得的に一般市民より優れた聴覚や触覚を身につけているわけではない。たとえば佐藤(1988)は、視覚障害者と晴眼者に聴力検査を実施し、両者に差がないことを明らかにしている。芝田(2011)は、視覚障害者の保有感覚(聴覚、触覚、味覚、嗅覚等)の鋭敏さは、個人の経験や努力に基づく学習の結果であると述べている。つまり、子どもが視覚障害者には自分たちとは異なる特別な能力があると考えられることは誤りである。本実践では、視覚障害児が登下校の道を歩く練習をしたことで、一人で通学できるようになったことを伝えたり、点字を読むのに特別な能力が必要となるわけではないことを点字の触察体験を通して伝えたりしたが、白杖歩行についても点字触読についても適正な方向へ子どもが認識を変容する傾向は認められなかった。

今後、視覚障害者には自分たちにはない特殊な能力があるというステレオタイプ化された見方が強まり、視覚障害者は一人でどこでも歩けると誤解したままであれば、子どもたちが「視覚障害者は一人で歩けるのだから手伝いは必要ない」という考えに至る可能性がある。徳田(1990)は、わが国には「視覚障害者は特殊な能力をもっており、自分たちとは異なる存在である」というステレオタイプ化された見方が存在することを指摘している。徳田・遠藤(1991)は、マスメディアが障害者に対する市民のイメージや態度をステレオタイプ化する一つの原因となっているとしている。最近では、学校教育において視覚障害に関する内容が多く扱われるようになり、検定済教科書にも視覚障害に関する内容が登場するが、その中でも障害者へのステレオタイプを助長するような内容が含まれていることが確認されている(水野・西館・石上・富樫, 2006)。このように、子どもたちの周りにはステレオタイプを助長する情報が多くあるのであ

り、放っておけばステレオタイプ化された見方は強まっていくであろう。これを防ぐためには、視覚障害者は練習を重ねることで自立した行動がとれること、場面や状況によって援助が必要になることを、教育の中で繰り返し伝えていかななくてはならない。本実践の対象児がそうであったように、教科書等で点字や視覚障害者に関する情報を得ることがある(水野ら, 2006)。教師には、そうした機会がある度に、上記の内容を説明することが求められる。

本実践の課題としては、視覚障害者が屋外移動において援助を必要としていることを伝えなかったことがまず挙げられる。また、視覚障害者が白杖歩行や点字触読を行えるようになるまでに練習や経験を重ねたことを、より強調して伝えるべきであった。今後はこれらの課題をふまえ、より効果的な授業モデルの作成を継続して行っていく。

文献

- Goffman E. (1986) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York: Touchstone. (アーヴィング, ゴッフマン, 石黒毅(訳)(2012)『スティグマの社会学—烙印をおされたアイデンティティー』, せりか書房).
- Harter S. (2006) The self, In W, Damon, R, M, Lerner & N, Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology*, 3, New York: Wiley, 505-570.
- 河内清彦(1996) 視覚障害のある児童とない児童に対する小学6年生のイメージの意味構造, 特別教育学研究, 34(3), 63-71.
- 水野智美・西館有沙・石上智美・富樫美奈子(2006) 小学校・中学校の検定済教科書における障害の扱われ方—交通バリアフリーに関する内容を中心に—, 障害理解研究, 8, 23-35.
- 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・永田晴菜・石田雅人・松井昌美(2012) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育のモデルの作成 1-触察体験を用いた授業の開発と実践-, 障害理解研究, 14, 21-34.
- 西館有沙・薮波真理子(2008) 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の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, 4(26), 107-115.
- 小野聡子・徳田克己(2005) 点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響-障害理解教育の視点から-, 読書科学, 49(4), 125-134.
- 佐藤泰正編著(1988)『視覚障害心理学』, 学芸図書.
- 芝田裕一(2011) 障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察(2)-視覚障害児・者の活動能力と活動制限-, 兵庫教育大学研究紀要, 39, 35-46.
- 田丸敏高(1992) 社会認識の発達と9・10歳の節, 鳥取大学教育学部研究報告教育科学, 34(2), 415-427.
- 徳田克己(1990) 視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善させるための技法とその評価, 視覚障害心理・教育研究, 7(1・2), 5-21.
- 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・遠藤なおこ(1991) 新聞の見出しにおける障害に関連する用語の出現頻度の分析-朝日新聞を例として-, 計量国語学, 18(1), 26-34.

Educational Model for Understanding Vision Impairment during Periods of Integrated Study (2)

— Change in Awareness of Children from Understanding the Life of a Visually Impaired Person —

This study identified changes in awareness of children by understanding the life of a visually impaired person. Study participants comprised 78 elementary school children in the fourth grade. In 2011, they had a lesson that involved trying to identify coins while blindfolded to discover that there is nothing you cannot do, even if you are blind.

The lesson was taught twice (45 min. each). During the lesson, the teacher read a picture-story with drawings of a visually impaired child's life, and students experienced touching Braille pages and comparing the two. Students also performed activities requiring them to use assistive techniques to enact the story's eating scene.

In answering questions about whether visually impaired persons can walk outside alone, change clothes, and take a bath with training, students gave varying responses, with "they can" being significantly higher than "they cannot." However, when asked about whether visually impaired persons can eat a meal alone with training, there was no significant difference between students' "they can" and "they cannot" responses, with 79% students responding that "the blind can eat with a little help" after the class.

Many visually impaired persons exhibit self-reliance in bathing and changing clothes but require assistance to eat a meal and walk outdoors. Because the teacher taught the students that visually impaired persons need assistance in identifying the cuisine and location of the dish in the eating scene, many students answered that they "need a little help" after the class. However, the teacher did not tell the students that visually impaired persons need assistance when walking outdoors. Therefore, 66% students answered "they can walk alone" after the class. Students also developed the idea that "visually impaired persons have a keener sense than sighted persons that enables them to walk alone with a white cane." From these results, it seems necessary to teach students that not only can visually impaired persons walk alone with training and practice but also that they need assistance while moving outdoors.