

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 3

—視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して—

西館 有沙・阿久津 理・鼎 裕憲

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 3

—視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して—

西館 有沙・阿久津 理*・鼎 裕憲*

Educational Model for Understanding Vision Impairment during Periods of Integrated Study (3):
Through the Consideration of Going-out Environment for People with Vision Impairment

NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori

摘要

視覚障害理解を促す教育モデルを作成するため、小学5年生を対象とした授業実践とその評価を行った。本実践では、視覚障害者が外出時に感じているバリアやバリアを除去するための工夫について、子どもの理解を進めることを目的とした。1コマ目の授業では、視覚障害者が町中を歩く様子を撮影したビデオ映像を視聴し、その後に、絵地図を見ながら視覚障害者が困る場所や場面、状況について話し合うグループ活動を行った。2コマ目では、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非や、物理的な環境整備の限界について話し合った。授業中には、子どもたちがこれまでに得た知識を用いて、視覚障害者が感じているバリアについて語る様子が観察された。一方で、授業後も「視覚障害者には常に援助者がついた方がよい」と考える子どもがいたことなどから、バリアを除去するための工夫については、より多くの時間を割いて扱う必要性が示唆された。

キーワード：障害理解教育、視覚障害、小学校、総合的な学習の時間

Keywords：education for understanding special needs, vision impairment, elementary school, periods of integrated study

I. 問題の所在と目的

わが国は、2014年に障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）に批准した。条約の第8条には、「教育制度のすべての段階において障害者の権利を尊重する態度を育成すること」が規定されている。これを受けて、学校等においては、共生社会の実現を目指す教育や啓発を、より積極的に進めることが求められるものと推測される。

現在、小学校や中学校では、総合的な学習の時間や道徳等を活用し、子どもたちの障害理解を促す授業が実践されているところである。しかし、教員の中には「知識がないため、教える自信がない」など、障害理解教育の実践にむずかしさを感じている者がいる（西館・徳田・水野、2005）。また、教育の内容や方法によっては、学習者の認識をゆがめたり誤解を生んだりする可能性が指摘されている（小野・徳田、2006；徳田・水野、2005など）。

これらのことから、障害理解を促すために、どの段階でいかなる内容をどのような方法を用いて伝えていくべきかを明確にしていく必要がある。筆者はこれまで視覚障害に焦点をあて、障害理解教育のモデルの作成を行ってきた（西館・藪波、2010；西館・永田・石田・松井、

2012；西館・阿久津・萩中、2013）。本稿では、新たな教育モデルの作成に向けて、小学5年生を対象に行った視覚障害理解教育の内容の紹介と、実践の評価結果を報告する。

II. 教育実践の目的

西館ら（2012）の実践では、小学3年生を対象に、目隠しをして物を触り、目が見えなくてもわかることは多くあることを実感できる取り組みを行った。ただし、この実践においては、自身が目隠しをして「わかる」体験をしても、視覚障害者にはできないことが多くあり、苦勞しているというイメージを持ち続ける子どもがいることが確認された。これを受けて西館ら（2013）は、西館ら（2012）の実践の対象児であった、小学4年に進級した子どもたちに、視覚障害者がどのような生活を送っているかを伝える授業の実践を行っている。

この2つの実践で重視されたことは、子どもたちが「視覚障害者は何もできないわけではない」という気づきを得ることである。水野・徳田（2014）は、身体障害を理解していくには、1) 自分とは違う特徴のある人が存在することを知る、2) 障害の永続性を知る、3) 障害者が使用するアイテムとその使用者に関する理解、4) 障害が

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

あっても工夫をすれば障害のない人と同じように生活できることを知る、5) 障害者が日常生活で困ることを知る、6) 障害者の生活上の工夫を知る、7) 障害者に対する援助方法を知る、8) 同じ社会の一員として尊重し合うといった段階をふむ必要があると述べている。先の2つの実践は水野・徳田（2014）が示す3番目や4番目の段階にあったことから、水野・徳田（2014）に基づけば、この次には、生活上の困難や工夫について伝えていくことになる。

そこで本実践においては、視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して、外出時に視覚障害者が感じる困難と、それを解消するための工夫について、子どもの理解を進めることを目的とした。なお、視覚障害者が感じている困難を取り上げることによって、子どもたちが「バリアフリー設備を多く設置すればよい」あるいは「視覚障害者が一人で歩くのは危ないので、常に援助者がついていた方がよい」という考えに偏る可能性があった。この点をふまえ、本実践では、視覚障害者は一人で歩くことができるが、場所や状況によって援助が必要になること、物理的な環境の整備には限界があること、常に援助者が付くのではなく、周囲が必要に応じて援助することにより視覚障害者の円滑で快適な移動が実現することを伝えることにした。

Ⅲ. 方法

1. 対象児

対象児は富山市内の小学5年生2クラスの子ども78名（1クラス39名）であった。子どもたちは、第3学年に2コマ、第4学年に2コマの視覚障害理解教育を受け、「視覚障害者は、何もできないわけではない」ことを学習していた（西館ら、2012；西館ら、2013）。

2. 手続き

授業は総合的な学習の時間2コマ（1コマ45分）を用いて、クラスごとに行われた。両クラスとも1コマ目の実践日は、2013年12月17日、2コマ目は12月18日であった。授業の実践は、筆頭著者である大学教員1名が行った。

授業の効果を確認するため、授業前と授業後に、授業を受けた子ども78名に対して自記式・無記名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。

3. 授業前後に行った質問紙調査の内容

質問紙調査は、視覚障害者が常に援助を必要としているわけではないこと、視覚障害者が一人でも安心して外出できる環境を整える必要があること、物理的なバリアフリー化だけでなく市民の理解と適切な援助が欠かせないことについて、子どもたちが適切な認識を身につけることができたかどうかを確認することを目的に行われた。なお、授業では、視覚障害者が感じているバリアや危険についても扱っている。このことを子どもがどの程

度理解できたかについては、活動に取り組む子どもの様子を観察することによって確認することにした。

質問紙の内容を以下に示す。

- (1) 子どもの好きな食べ物と動物を自由記述式で尋ねた。同項目への回答は、授業前後の個の回答を対応させるために用いた。氏名や学籍番号は個人が特定される情報であること、それらを書かせることで回答にバイアスが生じる可能性があることから、それ以外の情報を用いて個の回答の対応を図ることにした。
- (2) 視覚障害者が安心して外を歩くために必要なことは何かを自由記述式で尋ねた。この項目は、子どもたちのバリアフリーに関する考えが物理的な環境整備のみに向いていないか、人的な環境整備にも向いているかを確認するために設けた。
- (3) 子どもたちが、視覚障害者には常に援助者が付いていた方がよいと考えているかどうかを確認するため、「視覚に障害のある人は一人で外出しないで、いつも手伝ってくれる人といっしょに歩いた方がよい」という考えについて、どう思うかを選択式で尋ね、「よいと思わない」と回答した者にはその理由を尋ねた（自由記述式）。
- (4) 視覚障害者に援助を申し出た際に断られた理由について、どう考えるかを選択式で尋ねた。この項目は、視覚障害者が援助を必要とする場面と必要としない場面があること、援助を必要としない場面では援助の申し出を断られることがあることを、子どもたちが理解したかどうかを確認するために設けた。

Ⅳ. 授業の概要

1. 1コマ目

授業は、導入と3つの展開、まとめて構成された。導入では、バリアフリーの定義について説明を行った。また、本時は視覚障害者の外出時のバリアフリーについて考える時間であると伝えた。

展開1では、子どもたちが視覚障害者の歩行の様子を知ることねらい、1) 点字ブロックのない道を歩けるか、2) 道路はどのようにして渡っているか、3) 曲がる場所の情報をどのように得ているかについて、視覚障害者が歩く様子を撮影したビデオ映像（表3）を視聴することによって確認した。ビデオ映像の視聴後には、先に示した3つの疑問点について、子どもの回答を聞くとともに、授業者が解説を行った。

展開2では、4人1組のグループを作成し、グループごとに絵地図を見ながら、視覚障害者はどの場所や状況でバリアや危険を感じるかを話し合い、地図に印をつけ、バリアであると思った理由を書く活動を行った（写真1）。絵地図には、横断歩道前の歩道に点字（警告）ブロックが設置されていないところがある、点字ブロック上に駐輪自転車がある、点字（誘導）ブロック上に人が立っている、点字ブロックをふさぐようにトラックが停まっ

表 1. 授業の指導案 1 (1 コマ目, 45 分)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
1. 導入 (2 分) 本時の内容説明	○バリアフリーという用語を知る ・バリアフリーとは何かについて、事例を出しながら説明する。 ・本時の内容を説明する。
2. 展開① 視覚障害者の歩行の実 際を知る (13 分)	○視覚障害者が、実際にどのように歩いているかを知る。 ・視覚障害者の屋外歩行について以下の 3 つの疑問が示され、これらを 解くために視覚障害者が歩いているビデオ映像 (表 3) を視聴する。 ①点字ブロックのない道を歩ける？ ②道路はどのようにして渡っている？ ③曲がる場所はどうしてわかる？ ⇒視聴後に 3 つの謎について子どもに尋ね、その後に解説する。 ・慣れている道であれば、視覚障害者は一人で歩くことができることを 伝える。
3. 展開② 視覚障害者の歩行時の 危険について考える (20 分)	○視覚障害者の歩行時の危険について考える。 ・子どもたちはグループを作り、グループごとに絵地図を見ながら、視 覚障害者が一人で歩くのは危ないと思う場所に印をつけ、その理由を 書き込む。 ⇒地図を示しながら、グループごとに考えを発表する。
4. 展開③ 視覚障害者が歩行時に 援助を必要とする場面 を知る (8 分)	○視覚障害者が困る場所や場面についての気づきを整理する。 ①道路横断について 例) 音声信号機が付いていない ②歩道について 例) いつもと違う状況は困る (工事等) ③点字ブロックについて 例) 正しく設置されていない 上に物が置いて ある
6. まとめ (2 分)	・次回には、視覚障害者が安心して歩ける街にするために必要なことについて考えることを伝える。

表 2. 授業の指導案 2 (2 コマ目, 45 分)

学習活動	主なねらい (○) と内容 (・)
1. 導入 (1 分)	・前時の内容を振り返る。
2. 展開① 視覚障害者の「一人 で歩きたい」という 気持ちを知る (4 分)	○なぜ視覚障害者が一人でも安心して外に出られる社会を目指さなくては ならないかを知る ・「視覚に障害のある人は、一人で歩かずに、いつも手伝ってくれる人と 一緒に歩いたらよい」という意見を紹介し、この意見についてどう思 うかを話し合う。 ・「どこにでもお母さんがついていてくれたら嬉しいか」を考える。
3. 展開② 物理的バリアフリー には限界があること を知る (10 分)	○バリアフリー施設・設備の整備には限界があることを知る ・点字ブロックや音声信号機をすべての歩道と横断歩道に付けるという 案を示し、これを実現させた場合に起こりうる問題について話し合う。 ・歩道の凹凸をバリアに感じる車いす使用者やベビーカー使用者の例、 音声信号機が迷惑になる場所や時間帯がある例を紹介する。 ○物理的バリアフリーには限界があること、人による理解や援助が必要 であることに気づく ・点字ブロックや音声信号機をすべての歩道や横断歩道に付けられない とすれば、視覚障害者が安心して歩けるために何が必要かという問い を投げかけ、話し合う
4. 展開③ 視覚障害者の援助方 法を知る (27 分)	○視覚障害者の援助方法を知る。 ・手伝いの必要な場面や状況、手引きの仕方等についてビデオ映像 (表 4) を見る。 ・手引きの仕方をおさらいする (実演する)。
5. まとめ (3 分)	・視覚障害者は、必要なところで援助してもらえれば、安心して一人で 外出できること、手伝いが不要な場合があること、援助の申し出を断 られることは恥ずかしいことではないことを伝える。

表 3. 1 コマ目で視聴したビデオ映像（約 7 分）の概要

時 間	内 容
2 分 30 秒	視覚障害者による自己紹介 「読み書きと、歩くことが困ります。」 点字の説明 視覚障害者が点字を読み書きする様子
3 分 20 秒	白杖の説明 「白杖には障害物をよける、溝や階段の存在を知らせる、路面の変化を知らせるという役割があります。また、目が見えないということを周囲に知らせる役割もあります。」 点字ブロックの説明 「点字ブロックには、線状ブロックと点状ブロックがあります。」 「駅のホームはとても危険なので、点字ブロックが必要です。」
1 分 10 秒	視覚障害者の道路横断の様子と解説 …点字ブロックや音声信号機を頼りにしており、これらの設備がない時は、周りの音で判断している。

ている、警告ブロックを設置すべき箇所（分岐点）に誘導ブロックが設置されている、歩道に工事の穴があいている、工事のために歩道と横断歩道の間に柵が並べられている、折れた木の枝や看板が歩道に突き出しているなどの場面が描かれていた。授業者は各グループの発表を受けて、黒板に貼りだした絵地図（子どもに配布した地図を拡大したもの）に子どもたちが発見したバリアを書きこんでいった。

展開 3 では、黒板に貼った絵地図を見ながら、道路横断、歩道の通行、点字ブロックの利用のそれぞれにおいて困ることを、黒板にまとめていった。また、それを見ながら、どのような場所や状況において援助が必要であるかを話し合った。

2. 2 コマ目

授業は、導入と 3 つの展開、まとめて構成された。導入では、前の時間に何をしたかについて、子どもたちとやりとりをした。

展開 1 では、視覚障害者が一人でも外出できる環境を整える必要性について、子どもたちの理解を促すことをねらった。授業者は子どもたちに「視覚障害者は一人で歩かずに、いつも手伝ってくれる人と一緒に歩いたらよ



写真 1. 視覚障害者がバリアを感じる場所について話し合っている様子

い」という意見を紹介し、この意見をどう思うかを尋ねた。このテーマについて考えるにあたり、「どこにでも親がついてきてくれたら嬉しいか」を想像することから始めた。子どもからは「嬉しいけれど、困ることもある」「友だちという時にも親がついてくるのは嫌だ」「窮屈に感じる」などの意見が出された。その後、授業者は改めて、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非について、子どもたちに問いかけた。

展開 2 では、点字ブロックや音声信号機をすべての歩道と横断歩道に設置するという案を示し、これを実現させた場合に問題になることはあるかについて話し合った。子どもたちの考えを聞いた後には、歩道の凹凸をバリアに感じる人の例や、音声信号機が迷惑になる例を紹介した。また、バリアフリー設備を設置できないところでは、どうすれば視覚障害者が安心して歩けるかについて、子どもたちと話し合った。

展開 3 では、手伝いの必要な場所や状況、手引きの仕方等について、ビデオ映像（表 4）を視聴した。その後に、授業者が視覚障害者役を担当し、子ども数名と手引の実演を行った。手引き役を担当した子どもは、視覚障害者への援助の申し出や、狭い道での手引きを試行した。授業者は子どもの試行の良かった点を評価しながら、適切な手引き法について解説を行った。

まとめでは、視覚障害者が困る場面では周囲の人による援助が必要になること、視覚障害者が困っていない時には援助の申し出を断られることがあること、援助の申し出を断られても恥ずかしく思う必要はないことを伝えた。

V. 授業前後における子どもの認識の変化

授業前後で個の回答を対応させることでできた回答済質問紙は 78 部であった。そこで、このデータを用いて、授業前後で子どもの認識がどのように変化したかを調べた。

表 4. 2 コマ目で視聴したビデオ映像（約 8 分 30 秒）の概要

時 間	内 容
4 分 30 秒	視覚障害者の白杖の直前を横切っていく人に、驚く視覚障害者の様子 白杖では感知できない胸から上の障害物として、木の枝や看板の紹介 歩道に乗り上げ駐車している自動車が、視覚障害者の歩行の邪魔になっている様子 歩道や点字ブロック上の自転車や荷物に困る視覚障害者の様子 <お願い文のテロップと音声による説明>『点字ブロックの上に荷物を置かないで』 援助の申し出の際に、いきなり視覚障害者の手や白杖をつかむ様子 <お願い文のテロップと音声による説明>『声をかけて（いきなり身体にふれないで）』 正しい手引きの実演と解説 『肘をもってもらって』『狭い所では腕を後ろにまわして「狭くなりますよ」と声をかけて』 『階段では、手前で一度止まり、上りか下りかを知らせて』
3 分 40 秒	鉄道駅を利用する視覚障害者の様子 ・券売機には、点字がついているのでそれを触って切符を買う ・改札は、手で触って切符を入れる場所を確認する 電車に乗る際に、ドアの場所がわからずとまどう視覚障害者の様子 「ドアの場所がわからないことがあるので、困っているなと思ったら、ドアの場所まで誘導してほしいです。」 電車に乗った視覚障害者を、乗員が空いている席に誘導する様子 「車内の様子がわからないので、空いている席や吊り革の位置を教えてもらえると助かります。座席に誘導する時は、手すりやいすの背を教えてください。私は目が見えないだけで、足は不自由ではないので、席はゆずってもらわなくて大丈夫です。」 電車を降りた視覚障害者が通行人に道を尋ねた際に、「あっち」「こっち」という指示語を使われて困る様子 「あっち、こっちと言われても、私にはわかりません。右、左というように、具体的に教えてください。」
1 分 10 秒	買い物をする視覚障害者の様子 ・店員に手伝ってもらって商品を探す ・お金には印がついており、触って区別できる 視覚障害者からのメッセージ 「目が見えなくても基本的には一人で何でもできます。目が見えないからといって何もできないとは思わないでください。ただ、時には皆さんの手助けを必要とすることもあります。困っているのかなと思ったら気軽に声をかけてください。」

表 5. 視覚障害者が安心して外出できるように必要な事柄に関する回答の分類結果

大分類項目	含まれる内容
情報や物理的なバリアフリー環境の整備	点字ブロックの設置
	音声信号機の設置
	点字による案内の設置
	音声案内の設置
	歩道の構造等の工夫
市民の障害理解の促進	周囲の人が視覚障害者を援助する
	視覚障害者の通り道に障害物を置かない
移動補助や移動支援の活用	白杖の使用
	盲導犬の使用
	援助者が付く
その他	

1. 視覚障害者が安心して外出できるように何が必要であると考えるか

視覚障害者が安心して外を歩くために必要なことは何かを自由記述式で尋ねた。子どもの回答は表 5 に示したように、情報や物理的なバリアフリー環境の整備、市民の障害理解の促進、移動補助や移動支援の活用、その他

の 4 つに分類された。

個の回答が授業前後でどのように変化したかを調べ、表 6 にまとめた。情報や物理的なバリアフリー環境の整備については、授業前後ともこの内容を記述した子どもが 38%、授業後に初めて記述が見られた子どもが 12% であった。また、市民の障害理解の促進については、授

表 6. 表 5 の分類項目ごとにみる授業後の記述の有無

<情報・物理的なバリアフリー環境の整備に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	38% (30 名)
授業後に記述が見られた子ども	12% (9 名)
<市民の障害理解の促進に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	24% (19 名)
授業後に記述が見られた子ども	32% (25 名)
<移動補助や移動支援の活用に関する記述>	
授業前後とも記述のあった子ども	14% (11 名)
授業後に記述が見られた子ども	9% (7 名)

(%の母数は 78 名)

※大分類項目に含まれない記述をした 5 名は上表のいずれにも計数されていない。

表 7. 「視覚障害者は一人で外出せず、いつも援助者がついた方がよい」という考えをどう思うか（選択式）

		授業後		χ^2 値 (マクネー検定)
		よいと思う	よいと思わない	
授 業 前	よいと思う	35% (27 名)	38% (30 名)	30.00**
	よいと思わない	0	18% (14 名)	

※「その他」を選択した 7 名は除いた。

** $p<0.01$

表 8. いつも援助者がつくことをよいと思わない理由（自由記述式）

	授業前後とも「よいと思わない」と回答 (n=14)		授業後に「よいと思わない」と回答 (n=30)
	授業前	授業後	
視覚障害者は一人で歩くことができる	14% (2 名)	21% (3 名)	30% (9 名)
視覚障害者も自分と同じように一人で歩きたい時がある	36% (5 名)	57% (8 名)	30% (9 名)
いつも手伝ってもらっていると、視覚障害者が自立できない	14% (2 名)	14% (2 名)	20% (6 名)
その他	43% (6 名)	36% (5 名)	33% (10 名)

業前後ともこの内容を記述した子どもが 24%，授業後に初めて記述が見られた子どもが 32%であった。移動補助等の活用については，授業前後ともこの内容を記述した子どもが 14%，授業後に初めて記述が見られた子どもが 9%であった。

このように，授業を受けたことで，市民の障害理解の促進の必要性に目が向くようになった子どもが増えた。子どもたちの記述の内容をみると，周囲の人が障害者を援助することと，障害者が困らないよう行動する（点字ブロックの上に物を置かないなど）ことに分類された。

2. 「視覚障害者は一人で外出せず，いつも援助者がついた方がよい」という意見をどう思うか

視覚障害者に常に援助者がつくことについてどう思うかに対する個の回答が，授業前後でどのように変化したかを表 7 に示した。視覚障害者が一人で歩けることや，一人で自由に移動したい時があることを理解していれば，子どもたちは「よいと思わない」と回答するはずで

ある。

表 7 より，授業前後とも「よいと思う」と答えた子どもは 35%，授業前後とも「よいと思わない」と答えた子どもは 18%，授業前に「よいと思う」と答えたが，授業後には「よいと思わない」に回答を変化させた子どもは 38%であった。授業前に「よいと思う」と答えた子どもは 7 割を超えたが，そのうちの約 4 割は授業後に「よいと思わない」に回答を変えた。また，授業前に「よいと思わない」と答えた子ども全員が，授業後もその回答を変えなかった。

上の設問で「よいと思わない」と答えた子どもにその理由を尋ねた（表 8）。授業前後とも「よいと思わない」と回答した子どもも，授業後に「よいと思わない」と答えた子どもも，その記述は「視覚障害者は一人で歩くことができる」「視覚障害者も自分と同じように，一人で歩きたい時がある」「いつも手伝ってもらっていると，視覚障害者が自立できない」「その他」に分類され

表 9. 手伝いを申し出た際に「大丈夫です」と断られた理由についての子どもの考え（選択式）

		授 業 後				
		援助必要だが遠慮がある	援助必要だが自力ですべきと考えている	その時は援助の必要なし	そもそも援助の必要なし	その他
授業前	援助必要だが遠慮がある	24% (19名)	17% (13名)	19% (15名)	1% (1名)	4% (3名)
	援助必要だが自力ですべきと考えている	1% (1名)	12% (9名)	10% (8名)	4% (3名)	0
	その時は援助の必要なし	0	0	4% (3名)	0	0
	そもそも援助の必要なし	0	0	0	1% (1名)	0
	その他	0	0	0	0	0

た。その他の回答には、「周りにいる人が必要な時に手伝えよう」「常にそばについてくれる人を見つけるのは大変である」「(常に援助されている視覚障害者を見ると) 周りの人が視覚障害者を常に援助が必要な人であると感じてしまう」などがあつた。

3. 援助の申し出を断られた理由をどう考えるか

視覚障害者に援助の申し出を断られた場合、その理由をどう考えるかを尋ね、個の回答が授業前後でどのように変化したかを表 9 に示した。選択項目は、「視覚障害者は手伝ってほしいが、周りの人に迷惑をかけてはいけなくと遠慮している」「視覚障害者は手伝ってほしいが、自分一人ではがんばらないといけなくと考えている」「視覚障害者は、その時には手伝ってもらわなくて大丈夫であつた」「視覚障害者はどこでも一人で歩けるので、手伝いは必要ない」「その他」であつた。

表 9 より、授業前には「援助必要だが遠慮がある」を選択した子どもが 65% と多く、「援助必要だが自力ですべきと考えている」(27%) が次いでいる。つまり、授業前には、視覚障害者は援助を必要としているにも関わらず援助の申し出を断った、と考える子どもがほとんどであつた。

視覚障害者は、常に援助を必要としているわけではないため、援助の必要がなければその申し出を断ることがある。このことを理解していなければ、援助の申し出を断られた際にとまどうことになる。なかには、申し出を断られたことをネガティブにとらえる人も出てくるであろう。この点について、たとえば西館・徳田 (2004) は、障害者と接して嫌な思いをした体験として「障害者に手を貸そうとして断られた」ことを挙げ、「もう二度と声をかけない」と述べた者がいたことを報告している。

表 9 より、授業前に「援助必要だが遠慮がある」と答えたが、授業後には「その時は援助の必要なし」と答えた子どもは 19%、「そもそも援助の必要なし」と答えた子どもは 1% であつた。加えて、授業前に「援助必要だが自力ですべきと考えている」と答えたが、授業後には「その時は援助の必要なし」と答えた子どもは 10%、「そもそも援助の必要なし」と答えた子どもが 4% であつた。

視覚障害者は、常に援助を必要としているわけではな

い。一方で、どこでも一人で歩けるというわけではない。場所や状況によっては、援助を必要とするのであり、表 9 の「そもそも援助の必要なし」という回答項目を選択することは不適切である。したがって、授業後に、援助を断られた理由を適切に答えた子どもは「その時は援助の必要なし」を選択した約 3 割であつたと言える。

VI. 考察

1 コマ目の授業では、絵地図を見て視覚障害者がバリアを感じる場所を探す活動を行った。子どもたちは点字ブロック上の自転車やトラックなどの存在に気づき、その理由を正しく記述していた。また、横断歩道前や自動ドアの前に点字ブロックが設置されていない場所や、警告ブロックを設置すべき箇所に誘導ブロックが設置されている場所があることにも気づいた。さらに、歩道に突き出している看板や木の枝、工事現場を囲む柵や工事穴についても危険であると指摘した。

子どもたちは、2 種類の点字ブロック（警告ブロックと誘導ブロック）それぞれの役割や設置場所、白杖では胸から上の障害物を検知できないことなどを、西館ら (2012) の実践や本実践で事前に学んでいた。そのため、さまざまなバリアを自分たちの力で発見することができ、楽しんで活動を行っている様子が観察された。これまでの教育とのつながりを考慮しながら、継続的に学習を進めてきた成果が、積極的に活動に参加する子どもの姿に表れていると評価できる。

2 コマ目の授業では、自分のそばに常に親が付いていたらどう思うかを話し合うことを通して、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非を考える時間をもった。援助者が常につくことは、一見すると親切な対応であるように感じられる。そのため、授業前の調査では、7 割を超える子どもがよい考えであると答えた。授業後には 4 割の子どもが、視覚障害者が一人で歩けることや、一人で歩きたい時があることを理由に、よい考えではないと意見を変えた。

このように、認識を適切な方向へ変容させた子どもがいた一方で、35% の子どもは授業後も、援助者が常につくことはよいことであると答えた。この話題について話

し合う時間が短かったことなどにより、視覚障害者への援助のあり方について、子どもたちの中で考えがまとまらなかった可能性がある。「視覚障害者は一人で外出せず、常に援助者がそばについていた方がよい」という意見については、視覚障害者の思いだけでなく、それを実行した場合に起こりうる弊害などについても事例を示し、子どもたちが納得するまで話し合いを進められるように、時間や内容を考慮すべきであった。

また、2コマ目の授業では、子どもたちの意識がバリアフリー設備の設置にだけ向くことのないように、物理的な環境の整備には限界があること、設備をつけられない場所においては周囲の人の援助が必要であることを伝えた。加えて、視覚障害者をどのように援助すればよいかについてビデオ映像を視聴した。授業後の調査では、授業前に比べて、周囲の人による援助等の必要性に目を向ける子どもが増えた。

授業の最後には、視覚障害者は常に援助を必要としているわけではないため、援助の申し出をしても、断られることがあることを伝えていた。しかし、授業後の調査において援助の申し出を断られた場面を示し、その理由について子どもの考えを尋ねたところ、「その時は援助の必要がなかった」と適切に回答した子どもは約3割であり、5割強の子どもは授業後も、視覚障害者は援助を必要としているにも関わらず断ったと答えた。授業後には、視覚障害者が「遠慮」という消極的な理由ではなく、自立に向けた積極的な理由で断っていると考えた子どもが増えたものの、彼らは、視覚障害者が援助を必要としているという考えをもち続けている。つまり、彼らは、視覚障害者が援助を必要としないことがあるということを十分に理解していない可能性がある。視覚障害者がどこで援助を必要とし、どこで必要としないのかについては、今後の教育において引き続き、扱っていく必要があると言える。

VII. まとめ

本実践の目的は、視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して、外出時に視覚障害者が感じる困難と、それを解消するための工夫についての理解の促進を図ることであった。視覚障害者が感じているバリアや危険については、実践を通して子どもたちの理解を進めることができたと判断される。また、困難を解消するための工夫

として、授業後に市民による援助の必要性に目を向ける子どもが増えたことは、授業の成果として評価できる。

一方で、授業後も視覚障害者には常に援助者がつくとうよいと考える子どもがいるなど、子どもたちが授業で得た情報を整理しきれていない様子がうかがえた。障害者がバリアを感じずに済むにはどうすればよいか、障害者への援助はどうあるべきかについては、今後の教育においても継続して扱っていく必要があると言えよう。

文献

- 水野智美・徳田克己(2005)『障害理解—心のバリアフリー—の理論と実践—』, 誠信書房.
- 水野智美・徳田克己(2014) 身体障害, 発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.
- 西館有沙・阿久津理・萩中泰弘(2014) 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—, 障害理解研究, 15, 9-20.
- 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・徳田克己(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, アジア障害社会科学研究, 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部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.

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)