

宿泊を伴う視覚障害児とその家族支援の意義

—主体的活動に重点を置いたプログラムに関する実践報告—

奈良 里 紗 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”・筑波大学大学院人間総合科学研究科)
相 羽 大 輔 (愛知教育大学)
上 杉 相 良 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”)
鈴 木 みち子 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”)
鳥 居 信 吾 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”)
小 沢 素 子 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”)
片 平 考 美 (視覚障がい者ライフサポート機構 “viwa”)
桑 山 莉 帆 (愛知教育大学)
尾 原 健 太 (愛知教育大学)
飛 田 崇 (愛知教育大学)
佐 藤 愛 (愛知教育大学)
辰 巳 沙 羅 (愛知教育大学)

要約 本報告では、宿泊を伴う視覚障害児とその家族支援の意義について、主体的な活動を重視した宿泊型体験プログラムの実践から検討することを目的とした。視覚障害児とその家族5家族に対して、視覚障害教育の関係者11名が指導にあたった。結果、調理体験では、家庭で活用可能な調理に関するスキルを身に付けることができていた。また、受動的な関わりになりやすい花火を用いた遊びでは、主体的に着火できる環境整備をすることで、子どもたちの心に残る体験となっており、その様子は思い出制作を通じて全参加者に共有された。本プログラムは、参加した家族の他に、指導者に与えた学びも大きく、宿泊を伴うプログラムの意義が示唆された。

キーワード：視覚障害特別支援学校、直接体験、家族支援、宿泊型プログラム

I. 問題と目的

本報告は、2016年度より愛知県内で実施されている子育て支援相談会「パパママ会」のプログラムの一環として実施した宿泊を伴う視覚障害児とその家族の支援の取り組みに関する実践報告を行うものである。

まず、今回、宿泊型体験プログラム(以後、プログラム)を実施するに至った経緯について触れておく。奈良・相羽・加藤・上杉・岩池(2017)では、活動の効果を確認するために、活動に参加した保護者及び視覚障害特別支援学校(以下、盲学校と示す)の教員に対して、質問紙及び面接調査を実施している。この報告によれば、保護者の多くは視覚障害児を育てるために必要な情報が得られること、同じ境遇の家族同士のつながりができることから、活動への満足度は非常に高いことが示されている(奈良ら, 2017)。一方で、盲学校の教員からは、「連携の意義がわからない」、「託児を行う必要性がわからない」等、活動に対する改善点が指摘されている。そのため、奈良・相羽(2018)では、2016年度と2017年度のパパママ会の活動を比較し、改善された部分について明らかにしている。保護者からは、成人した視覚障害当事者からだけでなく、医療の専門家から眼疾患に関する正しい情報を得られたことに対する満足度が高かったと報告している

(奈良・相羽, 2018)。一方、盲学校教員からは、2016年度は単なる託児として子どもの面倒を見るという役割から、2017年度は教育的な意図を持って子どもたちを指導する場として託児に対する考え方が変化したことにより、教員にとっても、主体的な学びの場としてパパママ会が位置付くように変化していた。

そして、今年度(2018年度)は、保護者並びに盲学校教員両者からの要望に基づき、宿泊を伴うプログラムの実施に至った。これらの要望の背景としては、普段は、2時間で実施されているプログラムであるため、子どもに対する教育的な活動の内容にも制限があり、調理等の実施は難しいことや家族同士の深いつながりを作る場の提供等が要望されたためである。このような背景で実施された宿泊を伴う視覚障害児とその家族を支援するためのプログラムの意義について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 宿泊型体験プログラムの概要

本プログラムは、愛知教育大学の伊良湖臨海教育実験実習施設(以後、施設)で2018年10月に1泊2日で実施された(表1)。

1日目の内容は14時から21時にかけて実施され、参加者は施設到着後、①開会式・予定の確認、②施設

探索, ③カレー作り体験, ④花火体験, ⑤自由時間(入浴・就寝準備を含む), ⑥就寝という流れで進めた。

2日目の内容は7時から14時にかけて実施され, ①起床, ②朝食作り体験, ③思い出制作体験, ④昼食作り体験, ⑤掃除・片づけ, ⑥閉会式という流れで進めた。

プログラムの内容は全て子どもだけで活動することとし, ボランティアがその指導を担当(以後, 指導者)した。指導者は視覚障害心理学を専門とする大学教員1名, 盲学校勤務経験者5名, 視覚障害教育を専門に学ぶ学生5名の計11名であった。一方, 子どもが活動をしている間, 保護者は別室で座談会を行った。そのファシリテーションについては, プログラムの企画者である当事者団体スタッフ1名が担当した。

2. プログラムの参加者とその募集方法

参加者を当事者団体が主に愛知県内で実施するパママ会のメールマガジンで募集したところ, 5家族が参加登録を行った。このうち, 子どもは8名(視覚障害児5名・そのきょうだい児3名)で, その保護者は7名であり, 合計15名が参加者であった。

参加した子どものうち, 視覚障害児は全て小学生であり, 墨字使用者は3名(1年生:1名・2年生:2名), 点字使用者は2名(3年生:2名)であった。また, そのきょうだい児は, 未就学が1名(年中:1名)と小学生(1年生:1名・4年生:1名)であった。

なお, プログラムに参加した5家族には, あらかじめ本実践が愛知教育大学研究倫理規定を順守して行われること, 本実践の目的・内容・方法, プログラム内容や成果の公表に関する説明を行い, 各家族から任意協力の同意を得た上で, 承諾された内容を報告に用いた。

3. プログラムの効果検証の方法

プログラムが参加した視覚障害児に与えた教育的効

表1 プログラムの流れ

1日目	活動内容
14:00	開会式・予定の確認
14:30	施設探索
15:00	カレー作り体験(みんなでカレーを作ろう)
18:00	夕食
19:00	花火体験(ひとりで火をつけて, 花火を楽しもう)
20:00	自由時間
21:00	就寝
2日目	
7:00	起床
7:30	朝食作り体験(名古屋モーニングを作ろう)・朝食
10:00	思い出制作体験
11:30	昼食作り体験(おにぎりを自分で作って食べよう)
12:30	昼食
13:30	掃除・片づけ
14:00	閉会式

果が何かを検証するため, 本報告では, カレー作り, 花火, 朝食作り, 思い出制作の4つの体験に焦点を当てて, 各体験活動の中心を担った指導者に対するヒアリングを行い, 指導内容, 事例紹介, 指導者としての学び, 今後の課題についてまとめた。その上で, 視覚障害児に与えた教育的効果とプログラムの意義について総合的に考察した。

III. 結果と考察

1. カレー作り体験について

(1) 指導内容

参加者の多くは日常的に調理の体験が乏しいことが予想されたため, 調理道具の扱い方や野菜についての知識を与え, 基本的な触り方の指導に十分時間をかけた。特に包丁やピーラーといった刃物を扱う活動については, 初めて使用する子どもが多かったため, 恐怖心を覚えないよう, 1回目は指導者が手を取りながら教え, 2回目は子どもたちだけでできるようにした。また, 弱視児については, 見ることを頼りにするのではなく, 手先の感触等から得られる情報に注目して作業をすることを体験できるよう心掛けた。

活動手順は①調理道具とその使い方, 食材の形や触り方等の確認, ②炊飯, ③野菜の皮むき体験(タマネギ, ニンジン, ジャガイモ, 1人1食材), ④点火, 鍋の中で食材を混ぜる, ⑤ルーを入れ溶ける様子を観察する, ⑥盛り付け, ⑦食事, ⑧食器洗いであった。

(2) 事例紹介

【事例1: ピーラーを使った野菜の皮むき】

ピーラーに触れるのが初めてという子どもたちであったため, セラミックのピーラーを用意した。握り方や刃の形状, 向き等を一人ひとり触ってから, 始めは指導者が, 動かし方や力加減等を手を取りながら教えた。ジャガイモよりニンジンの方が比較的容易に皮むきができるため, 盲児や初めて皮むきをする子どもがニンジンの皮むきを体験し, きょうだい児や軽度の弱視児がジャガイモの皮むきを体験した。

ニンジンの皮むきは, 皮と身の色が似ているため, 指先の感触で確認して皮をむく方法で行った。盲児は, ピーラーを持っていない方の手でニンジンを少しずつ回転させながら皮をむくことが難しく, 始めは同じ場所をむいてしまっていたが, むいた場所とむいてない場所の段差を指先で感じ取りながら, ニンジンを少しずつずらすことが徐々にできるようになった(図1)。ニンジンとピーラーの向きを合わせ, ピーラーを重ねながら, ニンジンの先の方へピーラーを動かすよう意識させ, ぐるっと1周むけると, つるつるになったニンジンを触って, むけたことを理解できていた。

ジャガイモの皮むきでは, ジャガイモのでんぷんで滑るため, 水でぬめりを落としながらむくようにした(図2)。ニンジンと違い, 色で皮と身の区別がつくた

め、弱視児は目で確認しながら皮をむいた。ピーラーの端を使うとジャガイモの芽が取れることを知っていた子どもがいたため、その様子を見て自分もやってみたくてチャレンジしていた弱視児もいた。また、手の大きさによっては、ジャガイモを握ることができない子どももいたため、まな板の上でジャガイモを押さえて固定し、半分むいたら向きを変え、もう半分をむくという方法で行った。水でぬめりを取りながらむいていくことで、むいた場所はツルツルしていることがわかり、少しでも皮が残っているとザラザラしていることに気づき、丁寧にむくことに一生懸命の子どももいた。

タマネギは、突起の部分から皮をむくことを伝え、触察によって突起の部分と根っこが生えている部分を探すようにした(図3)。そうすると、視力を使わなくても触ることで形を理解し、自分で突起側を探してむくことができた。また、どこまでむけばよいか、皮と身の色の違いを見たり、ツルツルする身の部分を触察したりして、むくことができた。

【事例2：包丁で野菜を切る】

具材とのコントラストを付けるために、黒色のまな板を使用した。包丁は、まだ力の調整が難しい子どもも多く、握りやすく軽く安全な子ども用の包丁を用意した。包丁は、刃の向き、握り方、包丁の置き方をゆっくり丁寧に確認し、ピーラーと同様に、最初は指導者が手を取りながら包丁の動かし方や力加減を確認しながら行った。盲児も弱視児もピーラーの時より慣れるのが早く、1人で切ることがスムーズにできていた。野菜を押さえる指を包丁で切る危険があるため、注意は必要であったが、自分で意識して指先を丸めたり、指先から離れるように包丁で切ったりすることができていた(図4・5)。なお、今回は、切った野菜の大きさは重要視せず、1人で安全に切ることを第一に考え取り組んだ。

【事例3：ご飯を盛り付ける】

黒色と白色のしゃもじを使用してご飯をよそう動作を事前に練習した。「すくう」動作は、手首の動かし方や、平行に持ち上げることが難しく、繰り返し練習する必要があった。また、しゃもじに乗ったご飯の重みも感じながら、量の加減を確認しながらお皿に盛り付けるようにした。視力が比較的低い子どもも、黒いしゃもじに白色のお米は見えやすいため、自分が食べたい量を調整しながら、盛り付けることができた(図6)。

【事例4：食器を洗う】

刃物と違い、危険性も低いため、始めから子どもたちが1人でできるようにした。指導者は、洗剤の量やスポンジの動かし方などを言葉で伝え、泡や汚れが残っていないかを子どもたちが確認しながら洗った。泡や汚れが残っていると、ヌルヌルした感触でもわかる



図1 盲児がピーラーを使う様子



図2 弱視児がジャガイモをむく様子



図3 点字使用の児童(弱視児)がタマネギを触る様子



図4 盲児がニンジン切る様子



図5 弱視児がニンジン切る様子



図6 弱視児がご飯を盛り付ける様子



図7 弱視児が食器を洗う様子

ため、食器全体を触って確認するようにした(図7)。

(3) 指導者としての学び

『作る→盛り付ける→食べる・もてなす→片付ける』の一連を体験することで子どもの活動に幅が広がった。いずれの活動に対しても意欲的で、「自分でやりたい」、「やったことないけど、チャレンジしてみたい」という気持ちがよく伝わってきた。また、道具や食材を触ったり見たりすることに十分時間を掛けることで、視力や経験値に関係なく、安全に扱うことも意識でき、「自分が作るんだ」という主体的な態度につながったと感じた。弱視児に関しては、黒色のしゃもじやまな板等、見えやすい道具を使うことも有効的だった。お米に関しては、今回は時間短縮を考慮し、無洗米を使ったが、子どもにとってはなじみがなかったようで、こういった体験重視の活動では、無洗米ではないお米を使用した方が良かった。炊飯器等の電化製品を使う場面では、コンセントの位置を触察したり、コンセントを挿す体験をしたりしたことも大切な活動であった。

今回は、盲学校の盲児と点字使用の弱視児、地域の小学校の弱視学級に通う弱視児、そのきょうだいで活動を行った。視覚障害のないきょうだい児に比べて、視覚障害児は、包丁やピーラー等は、家庭ではほとんど使ったことがなかった。低学年においては、学校生活で包丁やピーラーを使う活動もほとんどないため、視覚障害児が、こういったキャンプで初めて体験するという事は、とても意義がある。盲学校の子どもは

学校生活において、触察能力を伸ばすための活動が多いため、全盲や点字使用の子どもも、手のひら全体を使った触り方や触ることで長さ重さ等の違いに気付くことが多かった。地域の小学校に通う弱視児は、自分の見たい視距離でじっくり時間を掛けて観察したり、活動したりすることがほとんどで、指先の感覚だけで判断する様子はほとんど見られなかった。環境や年齢、経験値等、子どもの実態に応じて、活動の目的や意義が異なることにも気付くことができた。

(4) 今後の課題

ここでの活動目的は、「家庭でも実施できること」、「初めてのことにチャレンジしてみること」であった。保護者が子どもの活動を見て、「こんなことやれるんだ」と実感できたことや、子どもが活動を通して、「またやりたい」という自信をもてたという感想を残していた。調理体験で大切なことは、再現性を意識した支援をすることであり、今回の体験が今後の家庭生活の中で活かされる必要があるであろう。子どもができることを増やすためにも、便利な調理道具の紹介や、安全に作業ができる工夫や配慮等、保護者が、今後家庭でもやらせたいと思えるようにしっかりとフィードバックすることが重要と考えられる。

今回は、子どもに対して指導者がほぼマンツーマンで指導・支援できたため、怪我のないように配慮することができたが、指導体制によっては、包丁の模型を使う等して、子どもだけで安全を確認できるような配慮も必要であろう。また今回は、指導者側でメニューを決めたが、子どもの年齢や経験の幅に応じて、メニューも子どもたちで考えたり、副菜やデザートも作ったりできるような活動の幅を広げることが望まれる。

(上杉・鈴木・佐藤)

2. 花火体験について

(1) 指導内容

プログラムに参加した子どもたちの思い出作りの一環として、あらかじめ参加家族からの要望が出されていた花火を実施した。夏の夜に家族と一緒に手持ち花火を楽しむといったように、花火は見えていれば未就学児であっても主体的に取り組める体験活動の一つである。しかし、盲児はもちろん、弱視児の場合は手持ち花火を主体的に体験することが工夫なしには難しい。なぜなら、揺れているロウソクの火の先端に、手持ち花火の先端を当てて着火する作業は、視覚活用が困難な盲児にはハードルが高く、弱視児にとっても高度な目と手の協応を必要とする作業であり、手持ち花火でロウソクの火を消してしまうということも珍しくないためである。そのため、彼らが手持ち花火を楽しむためには、着火の際に補助が必要であり、参加家族はこれまでそのような対応を行ってきたことが予測された。そこで、今回の花火体験では、視覚障害児が自

ら手持ち花火に着火するための方法を新たに考案し、子どもたちが着火から消火までの過程を主体的に体験できることを目的とする指導に取り組んだ。

【手持ち花火を着火する方法】

盲児や弱視児が自ら手持ち花火に着火するためには、手持ち花火の先端が火に当たっていることを安全かつ確実に認識できるようにしなければならない。このため、今回はロウソクを使用せず、七輪の底に着火した炭を敷き詰め、手持ち花火の先端をその底に当てて着火する方法を用いた（図8）。

【安全に配慮した指導体制と指導上の工夫】

安全に花火を楽しむため、図9のように七輪と消火用のバケツを配置した。それぞれの間隔は5m以上離し、見守り担当の指導者も配置した。また施設入口には、手持ち花火を1本ずつ配布する場所を設け、そこに指導者も配置した。七輪、バケツ、各指導者には夜間でも弱視児が視認しやすいようサイリュームで目印を付け、「ここはバケツコーナーだよ」等のアナウンスも声で行った。

また、体験は、①手持ち花火の受取り、②七輪で着火、③花火を楽しむ、④バケツで消火という流れで進め、視覚障害児は最初、指導者とペアで行動し、慣れてきてから子ども同士で行動させた。

なお、体験を始める際は、体験の流れと、手持ち花火の構造を説明し、手で持つのは棒の細い部分であること、火をつける方は棒の太い方で紙のヒラヒラがついた部分であること等を理解させた。その上で、手持ち花火は1本ずつ楽しむこと、着火するときは一列に整列することの他に、手持ち花火の先を自分や他の人の顔に向けないこと、振り回さないこと等を注意した。

（2）事例紹介

七輪の担当者は、七輪が植物を植える鉢のような形状であり、その中に火のついた炭が入っていること、ただし、七輪は厚みがあり、外側を触っても熱くないこと、手持ち花火の先端を七輪の底に当てると、5秒～10秒程度で着火できることを説明した。盲児は、最初は恐る恐る七輪を触っていたが、熱くないことがわかると、積極的に七輪の側面を確認しながら内側の底の方に手持ち花火の先端を押し付け、数を数えながら待っていた。手持ち花火から光や音が出ると、自ら着火することに気づき、指導者と移動して花火を楽しんでいた（図9）。また、燃え終わった手持ち花火をバケツに入れた瞬間の「シュッ」や「ポコポコ」という音を楽しむ盲児や弱視児がおり、きょうだい児も含めて見えない、見えにくいからこそその楽しみ方で盛り上がっていた。

（3）指導者としての学び

花火体験の翌日、子どもたちにプログラムの一番の思い出を尋ねると視覚障害児もきょうだい児も全員が



図8 手持ち花火の着火に七輪を用いる方法

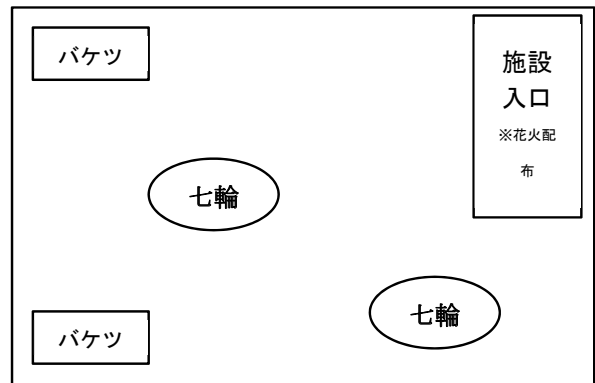


図9 花火体験における指導者等の配置図



図10 盲児が手持ち花火に着火している様子

「花火」と回答していた。視覚障害児にとって、手持ち花火はこれまで補助してもらわなければ着火作業ができないという意味で、自力ではできない活動であり、それが当たり前前にできたことが子どもたちの満足感につながったものと推察できた。また、きょうだい児にとっても一緒に楽しめた活動は満足感があつたものと推察できた。花火体験は教科指導とは異なり、必要不可欠な指導ではない。しかし、盲学校、弱視学級、通常の学級のどこにいても、視覚障害児が晴眼児と仲間関係を育むためには、彼らと一緒に作業ができ、楽しみを共有できたと実感できる機会を提供する

ことが重要であり, その点で今回の取り組みは意義が深く, 交流及び共同学習への応用可能性が期待された。

また, 花火のような体験活動は学校現場では実施しにくい指導内容であり, 当事者団体と連携するからこそ実現できるものであった。そのため, 盲学校, 当事者家族, 当事者団体等が互いに協力し, 各自では実現しにくい活動を補完し合うものとして, 今回のような実践ができれば, 当事者家族のニーズに沿った視覚障害教育の実現により一歩近づくことが推察できた。

(4) 今後の課題

カレー作りと同様, 花火体験も「家庭でもできる」ことが重要と言える。七輪を用いた着火方法は一定の成果が見られたものの, 七輪は各家庭にあるというのではなく, 炭に火をつける等, 準備にも手間がかかる。そのため, 手持ち花火への着火をより簡単にできるようにする方法を検討し続ける必要がある。

また, 今回は手持ち花火を用いたが, 線香花火については, 安全に着火することが難しく, 今回は体験できなかった。線香花火は日本人にとって極めて身近であり, 見えない, 見えにくい子どもたちが家族や友達と花火を楽しむ際は, やってみたいと思うものの一つと考えられる。そのため, 線香花火と一緒に楽しむ方法についても, 今後は検討をしていきたい。

(相羽・尾原)

3. 朝食作り体験について

(1) 指導内容

1日目のカレー作り体験に引き続き, 子どもたちの力で朝食作りに挑戦した。名古屋モーニングをテーマに, トースト, ゆで卵作りに取り組んだ。それぞれの準備物, 手順は表2にまとめた。

トースト作りでは, パンを焼く際, 日常生活ではトースターを使用することが多いが, 表面の色や固さの変化が分かりやすく, 自分で焼く実感が得られやすいホットプレートを使用した。また, 皿から滑り落ちにくいように, 大きくて少し深さのあるカレー皿を使用した。ゆで卵作りでは, 殻をむいたときに白身と見分けがつきやすいように殻が茶色い赤玉を用意した。また, 殻むきに慣れていない弱視児, 盲児などは一人一つの桶が使えるように, 桶は多めに用意した。

(2) 事例紹介

【事例1: トーストを焼く作業】

盲児のトーストを焼く作業を指導した。ホットプレートの上でトーストを焼く際に, 対象児が一番気にしていたことは, 食パンをフライ返しでひっくり返して両面に焼き目をつけることと, ホットプレートに触れてしまうことで火傷をしてしまわないかということであった。今回食パンを焼く道具としてホットプレートを使うことで, 焼け具合等途中経過も盲児に伝わりや

表2 朝食作り体験の準備物・手順

品目	準備物	手順
トースト	・食パン(6枚切)	①食パン袋の開封
	・バター	②食パンをひっくり返す練習
	・ジャム数種類	③ホットプレートに食パンを置く
	・ホットプレート	④食パンをひっくり返し, 皿に移す
	・フライ返し	⑤バター・ジャムを塗る
	・スプーン	
	・カレー皿	
ゆで卵	・卵(赤玉)	①卵パックの開封
	・鍋	②鍋に卵と水を入れる
	・やかん	③鍋を加熱する(*大人で実施)
	・桶	④殻をむく



図11 ホットプレートでトーストを焼く様子



図12 やかんから鍋に水を入れる様子



図13 卵の殻をむく様子

すい。対象児は, プレートに電気を通す前に何度もフライ返しの扱い方を練習していた(図11)。

そうすることで実際にプレートが熱くなったときで

も、どうしたら熱くなったプレートに手を触れずに済むのか自分で判断し手の動かし方や向きを確認できていた。トースターを使えば簡単なことであるが、パンの焼け具合を自分で確認し、物が焼けるにおいや焼き目の変化をじっくり理解することにもつながった。

【事例2：鍋に卵と水を入れる作業】

卵を1つずつ平たく並べること、卵が浸かる程度の水を入れることを説明してから行った。水を入れる際にはやかんを使い、やかんを持つ子どもと鍋の水位を測る子どもに分かれた。鍋の水位を測る子どもは鍋に手を入れ、触覚を手掛かりに水位を把握しながら、やかんを持つ子どもに指示を出していた。やかんを持つ子どもはその指示をもとにやかんを傾け、注ぐ水量を調節していた(図12)。

【事例3：殻をむく作業】

火傷防止のため、加熱した卵を冷水の入った桶に入れ、その中で殻をむくように指導した。殻をむく際には殻が残っている部分を手で探しながらむくように併せて指導した。子どもたちは指導に沿って殻をむいたが、力加減が分からなかったのか、ゆで卵を潰してしまうことがあった。それでも数をこなすうちに力加減が分かってきたのか、丁寧に殻をむくことができた。要領よくむける弱視児や晴眼のきょうだい児たちは、ゆで卵が入った桶や鍋と一緒に使うことで子ども同士の距離が近くなり、会話が生まれた(図13)。

(3) 指導者としての学び

今回、特に印象的であった場面は、フライ返しで食パンを繰り返してひっくり返す練習をしていた時のことであった。盲児の隣にいた弱視児が「そんなに練習しなくてももう大丈夫だよ」と声をかけると「僕は何度もやらないとできないんだよ。手が目の代わりなんだから時間がかかるんだ」と話していた。普段からの関係性もとてもよい二人なので、お互いの障害特性についてしっかりと伝え合い理解し合う場が出来ていることに嬉しさと頼もしさを実感した。小さな頃より自分の得手不得手をしっかりと他者に伝える機会があることは、その後の社会生活を送る際に大切であろう。活動内容をしっかりと理解できる場があれば、日頃支援される側にいる視覚障害児も他者と自分を比べたり、相手に自分の特性について伝えようとしたりする場も増えていくものと考えられる。

今回の調理活動では、活動内容を絞って時間をかけること、何度も取り組めるだけの食材があること、子どもたちが取り組んでいる様子を保護者が見ていただけることの重要性も実感した。今回の朝食作りでは、子どもたちは自分の分のトースト作りと全員分のゆで卵作りに専念した。トーストは自分のパン一枚を何度もひっくり返すことができ、ゆで卵はむいたらおしまいだ、自分の親や指導者の分まであったので何度もむくことができた。学校での授業では限られた時間の中

で、自分たちが食べる分だけの食材を使うので、一人一回しかできないこともある。そのため、反復作業ができた今回は貴重な体験となった。また、保護者が見ていることで、保護者側にも家庭でもやってみようという気持ちが生まれたり、指導者の教え方や見守り方を見て家庭でのかかわり方に変化が見られたり、子ども側は親が見てくれた、褒めてくれたことで自信や意欲の向上につながったりした。最初から正解を教えるのではなく、子どもたちが試行錯誤を通して学び取ることの大切さを学んだ。

(4) 今後の課題

家庭生活や学校での学習の中だけでは、調理やその他の日常生活に必要な活動を始めから終わりまでじっくりと経験させる機会を確保することは難しい。また、視覚障害児のペースに合わせた活動時間を確保しながら活動するには、活動目的に合わせ意図的に集められた集団が必要となってくる。この点、パパママ会のキャンプは、視覚障害児が物事に取り組む際に必要な時間を確保し、目的のある活動を同年代の小集団での活動が可能であった。その活動で得た達成感や共通の思い出が、彼らの社会経験の1つとして将来の生活につながっていくことは確かであり、継続して実施していけると更に豊かな経験となっていくことが期待される。今回の取組を振り返ってみると、やはり「学校や家庭では難しい環境が設定でき、させてあげられなかった体験ができる」点について、パパママ会が意義のある場になっていた。参加している家庭のニーズは、直接の対話やアンケート等で聞き取ることができているが、今後は在籍校の担任等にもニーズを聞き取って必要であろう。二日目の朝食で言えば、ゆで卵の殻むきをしたことがない子どもがいたとして、その事前練習をパパママ会で実践したことを担任と情報共有できたら、調理実習の場面で教員が赤玉の卵と水を張ったボウルを準備すれば、友達に遅れることなく1人でむけるかもしれない。取り組んでほしい活動を担任からパパママ会に伝え、パパママ会で実施をし、その様子を担任等が見学しに来たり、保護者から担任へ伝達したりすることで、さらに学校を含めた実生活に活かせる仕組み、連携ができるのではないかと考える。

一方、今回の取り組みでは、ゆで卵の加熱ができなかった。音声ガイド付のIHクッキングヒーターとIH対応鍋を準備すれば、その工程も子どもが体験できた可能性がある。また、それぞれ見え方が異なる子どもたちにどのような声をかけるべきかをその場で指導することには難しさがあつた。実態把握ができる時間を活動のどこかで意図的に設けられると、より有効な働きかけができるものと推察できる。

(小沢・片平・飛田)

4. 思い出制作体験について

(1) 指導内容

キャンプの思い出をもとにテーマを各自で決めて材料や制作方法を選択して作品作りを行った。道具や材料は基本的な道具と容易に扱えるものを用意し人数よりも多めに準備をした。活動手順は、①制作のテーマを伝える、②材料道具の説明、③各自でテーマを設定する、④子どもたちが使用する材料を選ぶ、⑤制作をする、⑥自分の作品について発表するであった。①から④は10分、⑤を50分、⑥を15分で実施した。

(2) 事例紹介

【作品：「あわの神様」(図14)】

花火の持ち手を折り紙で作り、水の中に入れた時に出了アワアワをクレヨンで描いた盲児の作品であった。花火の持ち手は1部分しか貼り付けておらず、実際に触って持てるような状態で、平面と立体の間の作品になった。クレヨンの箱の中にある色を指導者と順番に選びいろいろな色の泡を描いた。

【作品：「ぶくぶくの泡」(図15)】

花火を水の中に入れた時にできたぶくぶくした泡だけを海岸で拾ってきた石や貝殻を使い表現した弱視児の作品であった。また効果音を文字で入れた。触ってみると丸くつるっとした泡(石)や、とげとげした泡(貝殻)等があり触感でも楽しめる作品になった。

【作品：「折り紙の貼り絵で作った花火」(図16)】

折り紙に下書きをして細かくハサミで切り、画用紙に貼り付けた弱視児の作品であった。貼り付ける紙の配置も工夫して花火がはじけている様子を表現した。

【作品：「花火をしているところと宿泊所」(図17)】

紙粘土を使って花火をしているところと宿泊所を作った弱視児の作品であった。宿泊所は細かな紙粘土のパーツをつなぎ合わせ1階や2階、廊下等を組み立てるように作成した。

【作品：「ヤシの実を割って」(図18)】

丸いシールと砂浜で拾った大きな葉っぱを貼り付けた弱視児の作品であった。丸いシールをつなぎ合わせ「椰子の実」と「ヤシの実を割って」という文字を作った。画用紙を張り合わせ本のように開いたり閉じたりすることができ、まるでヤシの実がわかれてパカパカしているような感じが伝わってきた。

(3) 指導者としての学び

花火をテーマにする子どもたちが多かったが、同じ作品は1つもなく1人ひとりの感じ方や表現の工夫がされた作品が出来上がった。今回、自由な発想で作品ができた要因として、楽しかった経験がもとになり、材料や表現方法を自由にすることや海岸で拾ったものを用いて作品に取り入れたことが考えられる。そうすることで、音の思い出や感触を生かした作品につながった。作品を発表する際には、子どもが何を考えて作っていたかを知る機会になり、作品の見方に深みを持



図14 「あわの神様」



図15 「ぶくぶくの泡」



図16 「折り紙の貼り絵で作った花火」



図17 「花火をしているところと宿泊所」



図18 「ヤシの実を割って」

つことができた。視覚障害の有無にかかわらず子どもたちは自由に発想して作品を作る力があることを改めて実感した。子どもたちのやりたいことを実現するために柔軟に受け止め、その場にある材料でいくつかの方法を考える力が指導者には必要だと考えられた。持ち帰れるように額装した作品もあり、後日、自宅で飾って楽しんでいるという話をうかがうれしかった。

(4) 今後の課題

材料選びと準備が大切であった。紙粘土を使用した。紙粘土がばさばさして扱いにくいものであった。粘土は、物の形の把握がしっかりできる良い材料ではあるが、適度な硬さで粘着性のある粘土を選ぶことが必要であった。自然物を活かす子どもが多くいた。今後も自然体験やその場にあるものを利用して創作できることはよいと考える。

自分の作品を発表する際には制作者本人の言葉の発表が中心になった。周りの子どもたちが発表者の作品を確認する時間を十分に取、近くで見たり触ったりしながらじっくりと行い作品の共有をする必要があった。そして、友達の作品の良い所を伝える時間を作ると制作者の自信にもつながったはずである。また、制作工程を知っている指導者にも話を聞くことで子どもたちの工夫している点等をより深く引き出したのではないかと考えた。子どもの工夫点や言葉にならない点に気付いて制作意図を引き出せる発問も必要と考えた。

(鳥居・桑山・辰巳)

IV. まとめ

1. 体験の質に配慮したプログラムの重要性

盲学校や弱視学級等、一般的に教育現場では、授業時数と単元との兼ね合いにより、準ずる教育課程で学ぶ場合には、指導時間の十分な確保が難しい場合がある。特に、調理は、家庭科としての教科教育、ADL(日常生活動作)の獲得を目的とした自立活動で取り扱われる調理、そして、家庭教育として行われる調理の3つのアプローチがある。本プログラムでは、自立活動的指導を中心に、本プログラムから教科教育としての家庭科へ、本プログラムから家庭教育としての調

理へと橋渡しをするような体験を視覚障害児に提供することができた。そこで、最も重要であったと考えられることは、失敗を繰り返しながら直接体験を通じて学習をする機会が環境として整っていたことであろう。盲学校であっても、一人一食材、通常校においてはグループで作業をすることも少なくない。そのため、おおよその手順の把握はできても、そのスキルの定着にまでは至らない可能性がある。本プログラムでは、ゆで卵を作ること一つとっても、失敗しても再び体験する機会が確保され、成功体験の後に、その成功体験を何度も繰り返すことができていた。これは、一泊二日という宿泊を伴うプログラムの中で提供される食事作りを全て子どもたちの直接体験ができる機会として位置付けたことが大きく影響している。単に、長時間のプログラムを組むのではなく、その中でいかに質の高い直接体験ができるかが重要であることが本プログラムを通じて示された。

2. 主体的な行動を引き出すプログラムの重要性

本プログラムでは、調理の他に、花火や作品作りが盛り込まれていた。調理同様に、花火はその特性上、視覚障害児は受動的関わりになりやすい活動である。しかし、本プログラムでは、本人が主体的に、人の手を借りることなく、花火に着火し、楽しむことができるよう環境整備を行った。その結果、子どもたちは思った以上に花火に熱中し、300本余りあった花火はあっという間に使い切ってしまった。視覚障害があると、活動に主体的に関わる機会が少なくなりがちであるため、本プログラムで提供したような主体的に関わることのできる内容や環境整備の重要性が改めて示唆された。

加えて、思い出制作は、障害児・健常児問わず、主役になることができたこと、体験の共有ができたことが、相互理解を促す機会となっていた。健常児であれば、花火はその見た目の印象から制作するが、視覚障害児は花火の発する音から連想されたものを制作していた。「目が見えない人には絵は描けない」という先入観は全盲者を未知の存在として捉えている場合がありがちである。しかし、本プログラムに参加した健常児にとっては、盲児も弱視児も一人の友達として既知の存在となっている。本質的な相互理解や障害理解が、この思い出制作を通じて促進されていた。

3. 今後の展望

諸外国では、低発生率の視覚障害児とその家族支援として、年に数回、視覚障害児とその家族を一箇所に集め、本プログラムで実施したような自立活動的な内容の指導を行っている。我が国においても、就学先が多様化していることや全国各地に視覚障害児が点在していることから、こういった宿泊を伴う視覚障害児

とその家族支援プログラムの充実が望まれる。

付記

本研究は、愛知教育大学相羽研究室の協力のもと、実施された。

引用文献

- 奈良里紗・相羽大輔（2018）視覚障害当事者団体による家族支援の取組—2016年度調査からみる改善—。障害者教育・福祉学研究, 14, 37-41.
- 奈良里紗・相羽大輔・加藤芳子・上杉相良・岩池優希（2017）盲学校と視覚障害当事者団体による家族支援活動の効果：保護者及び盲学校教員への調査から。障害者教育・福祉学研究, 13, 17-22.