

(実践報告)

視覚障害児に対する「確かな体験」を育む  
指導プログラムに関する実践報告

Practical report on a teaching program using "direct experience"  
for children with visual impairments

奈良里 紗\*・相羽 大輔\*\*・鳥居 信吾\*\*\*・尾原 健太\*\*\*\*

Risa NARA

Daisuke AIBA

Shingo TORII

Kenta OHARA

I. 問題の所在と目的

本稿は、2016年度から、愛知県立名古屋盲学校で毎月行っている視覚障害児とその家族を支援することを目的とした子育て支援相談会「ハピママ会」(以下、本活動と表記)の一環として行われた宿泊型の実践について報告するものである。

活動開始当初は、視覚障害特別支援学校(以下、盲学校と表記)の教員研修の場の創出及び地域の視覚障害児への支援の活性化を目的に開始された。初年度、本活動に参加した保護者を対象にした質問紙調査の結果、満足度も高く次年度以降の継続的な実施希望が寄せられた(奈良・相羽・加藤・上杉・岩池, 2017)。一方で、盲学校教員へのヒアリング調査では、連携の意義や保護者が相談を行っている間、子どもを別室で預かる託児への疑問等が示された(奈良ら, 2017)。

このような盲学校教員からのニーズと保護者からのニーズ両方に対応するため、2年目からは、本活動への盲学校教員の参加はボランティアとして個人の意志に基づき参加する形とし、希望する教員が自由に参加できる形とした。さらに、保護者が相談を行っている間、子どもを預かる託児の位置づけを、教員をはじめ、サポーターとして関わる学生(以下、指

導者と表記)等が主体的に子ども向けの活動プログラムを考え、実践できる場を設定した。具体的には、0歳から就学前の視覚障害児に対しては、「発達支援クラス」という教室を位置づけた。ここでは、弱視の乳幼児に対して視覚活用を促したり、盲児が積極的に手指を活用した遊びができるような関わりを行った。また、小学生以上の視覚障害児とそのきょうだい児に対しては、「交流クラス」を設置し、自ら障害について伝え合うことのできる場、遊びを通じた視覚活用、触覚を用いた活動等を行った。このように、初年度から活動の枠組みを変化させたことで、2年目の活動に関するヒアリング調査では、特に、教員からの活動に対する評価が高くなっていた(奈良・相羽, 2018)。

3年目となる活動開始にあたり、コアに本活動に関わっている盲学校教員や学生のサポーターに対してヒアリングを行ったところ、1泊2日の宿泊型の実践を取り入れたいという希望が多く寄せられた。そこで、3年目の秋に、初めて宿泊を伴う活動を実施した(奈良・相羽・上杉・鈴木・鳥居・小沢・片平・桑山・尾原・飛田・佐藤・辰巳, 2019)。3年目の活動では、「直接体験」を重点テーマに設定し、3回にわたる食事作りや視覚障害児が主体的に取り組むことのでき

\*長野大学非常勤講師

\*\*愛知教育大学特別支援教育講座

\*\*\*視覚障がい者ライフサポート機構“viwa”

\*\*\*\*広島大学大学院人間社会科学研究所

る花火の実施等を行った。初めての取り組みであったが、参加家族及びサポーターとして参加した教員や学生から来年も実施したいという強い要望が出された。

そこで、4年目となる2019年度は、これまで積み上げてきた毎月の発達支援クラス、交流クラスの活動に加えて、宿泊型の活動も継続して行うこととなった。宿泊型プログラムについては、開催時期が10月下旬であることから、ハロウィーンを題材に、子どもたちが「確かな体験」ができる機会を提供することを目的にプログラムを組み立てることとなった。「確かな体験」とは、単なる「体験」とは異なり、子ども一人ひとりが主体的に活動に取り組み、その結果、物事の内容を理解させることを意図した体験的な活動のことである。このような「確かな体験」を意図したプログラムは、視覚障害児によくみられるバーバリズムの解消効果が期待できる。バーバリズムとは、言葉を音として理解はしていても、その実態や概念が結びついていないことをいう。例えば、魚という言葉は知っていても、しらすのような小魚から、マグロのような大きな魚、全てを含めて魚と呼ぶことを知らなかったり、魚は切り身の状態で泳いでいると理解していたりする。これらは、健常児は自然と視経験で理解するが、視覚障害児に対しては、教育的な指導が求められる。

そこで、本報告では、2019年度に実施した宿泊を伴う視覚障害児への「確かな体験」を育む指導プログラムについて報告することを目的とする。特に、本物を用いた活動が、子どもたちの「確かな体験」へとつながったのかについて、子どもたちの発言等から考察を試みた。

## II. 方法

### 1. 宿泊型体験プログラムの概要

本宿泊型体験プログラム(以後、プログラム)は、名古屋市の施設を利用し、2019年10月26日から1泊2日で実施された(表1)。

1日目の内容は11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火起こし体験、③かぼちゃの肉詰め体験、④ハロウィーンについて遊びを通じて学ぶゲーム、⑤花火体験、⑥自由時間(入浴・就寝準備を含む)、⑦就寝という流れで進めた(表1)。

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、③ランタン制作体験、④閉会式という流れで進めた。

表1 プログラムの流れ

1日目	活動内容
11:00	開会式・予定の確認
11:30	自己紹介
13:00	火起こし・かぼちゃの肉詰め体験
14:00	昼食
16:30	ハロウィーンについて遊びを通じて学ぶゲーム
18:00	夕食
19:00	花火体験
20:00	入浴
21:00	就寝
2日目	
6:30	起床
7:00	朝食
8:00	身支度・荷物の整理
9:00	ランタン制作体験
12:00	閉会式
13:00	解散

プログラムの内容は、指導者による指導を受けながら、全て子どもだけで活動することとした。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6名、視覚障害教育を専門に学ぶ学生9名の計16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、11家族と昨年の2倍の参加登録があった(奈良ら, 2019)。このうち、子どもは15名(視覚障害児11名・そのきょうだい児4名)で、その保護者は15名であり、合計30名が参加者であった。

参加した子どものうち、視覚障害児は就学前児が2名(4歳児1名、5歳児1名)、小学生が8名(2年生1名、3年生2名、4年生2名)、中学生1名で、このうち、2名は点字使用であった。また、そのきょうだい児は、未就学が2名(0歳児1名、5歳児1名)と小学生(2年生1名、5年生1名)であった。

なお、プログラムに参加した11家族には、予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果が何かを検証するため、本報告では、火起こし体験、かぼちやの肉詰め体験、花火体験、ランタン制作体験の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. 火起こし体験

(1) **体験内容**：七輪を用いて、薪、木炭に火をつけ、それぞれの相違点について体験的に学ぶことを目的に実施した。体験では、どのように火を起こし、火がどのように変化しているのかを、児童生徒の視覚障害に配慮し、実際に薪や木炭に触れることや音に注目しながら、安全に実体験できるように留意した。

(2) **準備したもの**：七輪2セット、薪5本、木炭5本、多目的ライター、軍手を準備した。

(3) **本体験の流れ**：本体験は、①オリエンテーション(5分)、②薪割り体験(10分)、③火起こし体験(15分)の順に進めた。①については、各児童生徒が見通しを持ち、主体的、安全に体験活動に取り組めるよう、体験の流れ、体験を行う上での注意事項の確認を行った。

②については、以下の工程で行った。まず、各参加者には割る前の薪と割った後の薪、木炭を手渡し、触って比較をさせた。すると、薪は

長く、木炭は小さいこと、薪はこのままの大きさでは、コンロに入らないため、小さくする必要があることがわかるようコンロや薪の大きさを比較させた。

次に、薪の割り方であるが、弱視児や盲児が割りやすいように、指導者が薪の両端をおさえおき、子どもが中心部分を軍手をした手で引っ張るようにして薪を割るという方法を用いた(図1)。この方法であれば、安定した状態で、しかも、手を使って直接薪を割ることができるため、薪の折れる音や手に伝わる感覚を体験できる。

③については、次のような工程で行った。まず、参加者を七輪の周囲に集め火を扱う際の注意点を確認した。次に指導者が薪の入った七輪と木炭の入った七輪に火をつけた。着火する前に、薪や木炭に火をつけるとどのようになるのかを参加者に予想してもらった。すると、「暖かくなる」等、火のイメージを言葉で表現することができている者もいた。

その後、薪に火がつくまでの間に木炭と薪の違いを確認した。参加者には木炭と薪を触らせ、「木炭は触ると手が黒くなる」「炭のほうがつるつるしている」「薪は、家の近くに落ちている木と似ている」等と、それぞれの素材の特徴をとらえていた。

そして、薪と木炭に火がついたことで、七輪の周辺に参加者を集め、火がついている様子を観察させた(図2)。視覚以外の方法で、火がついていることを確認させるため、全員静かにして音に注意させた。すると、薪のほうの木炭に比べて大きな音で「パチパチ」という音がすること、炎が薪は大きく煙も感じられるが、木炭は炎があがらず、煙も感じられないことを体感できるよう働きかけた。

最後に、薪と木炭の使用用途についても考える時間を設けた。これまで観察した結果に基づき、早く強く燃やしたいときは薪、長くじっくり何かに火を通したいときは木炭を使うのではないかという発言がみられ、燃やす素材によって、使用用途が異なることも理解することができた。

(4) **指導者としての学び**：視覚障害教育では、視覚を用いずに指導を行う唯一の領域である。野菜



図1 薪を割っている様子



図2 火を確認している様子

等、具体物を直接触り、観察できるものは比較的指導がしやすい。ところが、今回のように、火起こしという抽象的な概念で、かつ、火という直接触れることのできないものを指導するにあたっては工夫が必要となる。

指導者はこれまでの自身の経験に基づき、火起こし体験を指導することになったが、「見て学ぶ」以外にも、薪や木炭の触感、におい、火が燃えるときの音や温かさ等、五感を活用することと、指導者と参加者との会話の中から、抽象的な概念を具体的な言語として引き出すことによって、視覚障害児も薪と木炭の相違点について理解することができた。

この活動に指導者として関わったことで、これまで書籍や大学での講義を通じて、抽象的な概念を視覚障害児へ指導する方法について学んできたが、実際に実践することで学び得るものが多くあった。特に、実際に触ることのできないものを指導する際に必要な観点を習得でき、指導者としても大いに意義のある活動であった。

- (5) **今後の課題**：本プログラムでは、一般的に行われている、なたを使った薪割りではなく、直接、手を使って薪を割った。今後は、なたという道具について学習する時間や扱い方について指導

する時間を確保した上で、薪を割る動作についても指導を試みたい。

また、本プログラムでは、薪と木炭を題材に取り扱ったが、他にも火が付きやすいものとするのではない木がある。こういったものを触り、火をつける体験を通じて、木の素材と燃焼の仕組みについて学べる場を提供できたらと考えている。

## 2. かぼちゃの肉詰め体験

- (1) **体験内容**：ハロウィーンの時期に食べることの多い食材としてかぼちゃを選択し、かぼちゃの肉詰めを昼食に作った。体験では、かぼちゃがどのようなもので、どのように調理されているのかを、児童生徒の視覚障害に配慮しながら安全に実体験できるよう留意した。

- (2) **準備したもの**：それぞれの児童生徒（参加者）には、坊ちゃんかぼちゃ（500Wのレンジで予め3分温めたもの：300g～500g/1玉）、肉詰めあん（予め合いびき肉と玉ねぎを炒め、保存容器に入れたもの：200g）、ミックスチーズ（30g程度）、片栗粉（適量）を配った。また、まな板、子ども包丁、スプーン、アルミホイル等を適宜準備した。

- (3) **本体験の流れ**：本体験は、①オリエンテーション（10分）、②調理（40分）、③実食の順に進めた。このうち、①については、各児童生徒が見通しを持ち、主体的に調理に取り組めるよう、食材、調理器具、調理環境・工程について丁寧に確認を行った。

②については、以下の工程で行った。まず、各参加者には予め加熱したかぼちゃを手渡し、未加熱状態のかぼちゃと硬さを比較させ、本来のかぼちゃは包丁で切れないくらい硬いということに触りながら確認させた（図3）。次に、各参加者には加熱したかぼちゃの頭（へたがある方）と胴体を確認させ、頭を上向きにするよう指示した。そして、ナベのフタのように頭を切った見本を触らせながら、どのように切ればよいかを、各自で考えさせた（図4）。ほとんどの参加者は、利き手の方にかぼちゃの頭を向け、指導者にかぼちゃを固定してもらいつつ、包丁で切った（図5）。「これ、きゅうりの匂いがする」と声をあげる等、かぼちゃの青臭さに気づく者

もいた。かぼちゃの胴体については、手やスプーンを使って種などの中身を取り出させ（図6）、内側に片栗粉を軽くはたき、肉詰めめんとミックスチーズを自由に詰めてから（図7・8）、かぼちゃの頭でフタをした。各自でアルミホイルに包んだかぼちゃの肉詰めを、コンロに持ってい

き、30分程度加熱したものを実食した（図9・10）。

出来上がったかぼちゃの肉詰めが運ばれてくると、各参加者はそれを保護者に誇らしげに披露し、一緒に食事をとった。



図3 かぼちゃの硬さを確認する様子



図6 かぼちゃの中身を取り出す様子



図4 かぼちゃの切り方を確認する様子



図7 肉詰めめんのあんを詰める様子



図5 支えられながらかぼちゃを切る様子



図8 チーズを詰める様子



図9 アルミホイルで包んだかぼちゃを焼く様子



図10 かぼちゃの肉詰めを保護者と食べる様子

- (4) **指導者としての学び**：かぼちゃの肉詰めを作るということを参加者に伝えた際、参加者の中には、食べたことはあっても、調理される前のかぼちゃを「触ったことがない」、「見たことがない」という者がいた。また、かぼちゃをカットしたことがある者は誰もいなかった。参加者の中には、視覚障害児も、そのきょうだい児もいたが、いずれにおいても、実体験を通してかぼちゃを知る機会には生活ではなかなかないことが推察できた。弱視児や盲児だけではなく、健常児であっても、バーバリズムは起きうることが再確認できた。このように、本物を知る機会を両者に提供できるということからも、本プログラムの内容は、交流及び共同学習への応用可能性が期待される。

- (5) **今後の課題**：本プログラムの最大の課題は、単発のイベントであったため、盲学校や弱視学級であれば取り入れることのできるかぼちゃの種まきから収穫までのプロセスを系統的に学ぶ機会までは提供できなかったことが指摘できる。今後は、会場を工夫する等して、収穫だけでもプログラムに組み入れることができれば、よりよいプログラムにすることができよう。

### 3. 花火体験について

前年度も好評であった七輪を活用した花火体験を、本年度も同じ方法(奈良ら, 2019)で実施した。このため、体験内容の概略のみを報告する。

体験では、まず最初に、指導者が「花火をしたことがある人はいますか」と尋ねると、すべての参加者が「ある」と答えていたものの、保護者に確認をとると、きょうだい児が花火をする様子を見たことがあるだけの者や、普段は火が怖くてできないという者もいた。指導者がほぼ1対1で付き添い、「七輪の底に花火を差し込み、10秒数えると火がつくんだよ。七輪は周りを触っても熱くないから、七輪の外側からどっちに差し込むか確認できるよ」と声かけをすると、恐る恐る活動に取り組んだ(図11・12)。慣れてくると「めっちゃキレイだよ！この花火」や、「もう15本目だよ」等、参加者同士、気持ちを共有する場面が多くみられた。



図11 花火を着火する様子



図12 花火に火がついた様子

#### 4. ランタン制作体験について

(1) **プログラム内容**：本物のかぼちゃ（非食用）を使ったジャック・オ・ランタン作りを行った。視覚障害児にとってもハロウィーンは身近なイベントであるが、ジャック・オ・ランタンについては物語として知識はあっても、本物を見たり、触ったりした経験がない場合、バーバリズムになりやすいことから、視覚障害児にとって重要な「確かな体験」を通じて知識と実際のランタンを結び付ける活動を行うこととした。プログラムでは、五感でかぼちゃを感じながら行うこと、感じたことを言葉にすること、刃物の使用に注意しながら実施した。

(2) **準備したもの**：ランタン作り用のかぼちゃ（1人1個）、画用紙（アイデアスケッチ用）、油性ペン（アイデアスケッチ、かぼちゃに下書き用）、レーザーライター（全盲児のアイデアスケッチ用）、段ボールカッター（かぼちゃの切り抜き用）、彫刻刀（全盲児が、かぼちゃの切り抜く部分を知るために掘っておくために使用）、スプーン（かぼちゃの中身を削り取るため）、軍手、ビニール手袋、新聞紙、新聞紙固定用のテープ、救急セット等を準備した。

(3) **体験の流れ**：プログラムは、全体で185分で、休憩時間は各自で適宜とするようにした。表2に当日の工程を示した。

ここから、ランタン制作体験の一つずつの工程について記述する。

①導入：では、自己紹介、ハロウィーンについ

表2 ランタン制作体験の工程表

	時間	内 容	
①導 入	20分	1 自己紹介	
		2 ハロウィーンとは	
		3 参考作品提示	
		4 日程説明	
15分	5 かぼちゃ選び		
	6 かぼちゃの触察と気づいたことを発表		
10分	7 顔のデザインを考える		
②制 作	10分	8 道具の確認	
		9 道具の使い方確認	
		10 かぼちゃの加工	
80分	11 中身を掘る	12 顔を作る	
		20分	13 作品作りの感想発表
		10分	14 片付け
③まとめ	15分	15 照明を入れて鑑賞	
	5分	16 記念撮影	

ての話、参考作品を提示し、ジャック・オ・ランタンのイメージを作った。はじめに自分のかぼちゃを選び、触察し気づいたことを発表した（約20分+約15分）。

- ・「参考作品の触察」：事前に、指導者が当日使用するかぼちゃと同じものを使用して制作したランタンを参考作品として参加者に提示した。弱視児は近づいてみたり、盲児は触れたりすることで作品の全体像や細部について理解を深めた。健常児、全盲児、弱視児全員に触って確認することを促した（図13）。

- ・「使用するかぼちゃの触察」：子どもたちは、手や指、腕を使ってかぼちゃの硬さや重さ、大きさを全身で味わうことができた（図14）。また、色や形の特徴、気になった部分を発言しあうことで子どもたち同士の新たな発見につながった。

②制作：顔のデザインを考え、道具の確認と使い方を伝えた。新聞紙を敷き、かぼちゃの底

を切り抜き、かぼちゃの中を手やスプーンで削った。仕上げで顔を切り抜き完成させた(約100分)。

- ・「顔のデザインを考える」: 顔のデザインは、太い油性のマジック等を使用し単純な形の組み合わせで行った(図15)。盲児は紙を用いて形を決め、かぼちゃに張り付けた後、指導者がマジックで形を描き、彫刻刀で凹凸をつけ、形がわかるようにした。
  - ・「削ったかぼちゃの中身を集める」: かぼちゃの中身をスプーンで削り、かぼちゃの中に手を入れて削った実や種を集めた(図16)。
  - ・「かぼちゃの中身を取り出す」: 削ったかぼちゃの中身を手でわしづかみにしてとりだした。種などの感触やおいを感じながら作業を進めた。削っては取り出しを繰り返して行き次第に上手になっていった(図17)。
  - ・「顔の形に切り抜く」: 段ボールカッターで顔のパーツを切り抜いた。段ボールカッターを手前に引いて切るようにするため、かぼちゃの向きを変えて切り抜いた。かぼちゃは丸くて硬いため、必要に応じて指導者がかぼちゃを固定する等の支援を行った(図18)。
- ③まとめ: 自分の作品のことや、作った感想の発表を行った。最後にLEDのライトを入れ、部屋を暗くして、作品鑑賞を行った後に、記念撮影をした(約50分)。

- ・「自分の作品の発表」: 自分の作品のタイトルや工夫したこと、制作の感想と一緒に活動した仲間や保護者、指導者の前で発表した(図19)。
- ・「完成品の展示とライトアップ」: 完成した作品はすべて一列に机の上に並べた。また、LEDライトを入れ、部屋を暗くすると歓声が上がった(図20・21)。こうすることで、弱視児はコントラストが高くなり、より作品を鑑賞しやすくなっていた。
- ・「友達の作品の鑑賞」: 子どもたちが自分の作品の発表をした後、子ども同士で会話をしながら作品を鑑賞する時間を作った。感想を言い合ったり、触って確認したりしている様子が見られた(図22)。最初に口頭で

発表を聞いていたため、「これ、〇〇君の笑っているかぼちゃ？」等と、発表に基づき、触覚で得られた情報から形を創造し、相互交流へとつながっていた。



図13 参考作品を触察している様子



図14 かぼちゃの触察をしている様子



図15 顔のデザインを描いている様子





図 16 かぼちゃの中身を集めている様子



図 17 かぼちゃの中身を取り出している様子



図 18 顔の形に切り抜いている様子



図 19 自分の作品を発表している様子



図 20 完成品



図 21 完成した作品にLEDを入れた様子



図22 友達の作品を鑑賞している様子

(4) **指導者としての学び**：子どもたちにとって一抱えもある大きなかぼちゃは、全身を使って作ることに繋がった。子どもたちからは、においやかぼちゃの皮や中身の感触についての感想があった。大きさや硬さから指導者が手伝うことは想定していたが、自分で必死に切り抜こうとする者や、積極的にかぼちゃの中身を出そうとする者、また手伝おうとすると「自分でやる」という者の姿が印象的であった。弱視児の中に、かぼちゃの中身を触ったときの気持ち悪さを克服するために、自分を奮い立たせる言葉を用いて、気持ちを切り替えて活動に取り組んでいた。盲児は、かぼちゃの中身が苦手手で触れなかったが、素手で触って活動できるようになった。はじめは、ずっとスプーンを使用してかたくなに素手での活動には消極的であった。しかし、声掛けを繰り返すうちに、かぼちゃの中身を少し触れるようになり、次に指先でつまみ、次第に手のひら全体を使い、最後には、スプーンを置き、両手での活動に至った。これは、一緒に活動していた指導者との信頼関係があったと考えられる。無理やり行うのではなく、本人の気持ちを尊重しながら、タイミングをみて、ぐっと背中を押す言葉かけで活動の幅がひろがったものと考えられる。また、周りの仲間がスプーンを使っていないことを伝えたこと、スプーンを使うことが非効率であると感じたこともあったのではないかと予想される。制作の中で苦手なことに挑戦し、成長する姿がみられた。また、刃物を扱うため、怪我をすることも想定

し、救急セットを準備していた。しかし、予想に反して、子どもたちは注意深く刃物を使い、制作に取り組むことができ、一人も怪我をすることなく終わることができた。

大勢の子ども対象の活動は指導者一人ではできないと改めて感じた。計画や準備、実際の制作の場に多くの方が関わり、手伝っていただくことで円滑に活動を進めることができた。また、子どもたちが力を発揮するには、みんなで行う雰囲気的重要性も感じた。子どもたちはお互いに意識しながら制作を行うことで、相乗効果が発揮されていた。さらに、制作した作品を家で飾り、家族だけではなく、学校の友人等にも紹介できたという経験を提供できた。そして、立体作品は、健常児も視覚障害児も両方が同じように楽しむことができる題材であることを改めて理解することができた。

(5) **今後の課題**：完成時に顔が壊れそうになってしまう作品もあったため、デザインを確認し切り抜き方を工夫する必要があった。

作品についての発表は、全体で作品を鑑賞するために重要な時間である。まず、子どもに発表をしてもらうときは、工夫したことや頑張ったことなどを引き出すための発問を行う必要があった。次に、今回は、子どもだけの発表であったが、子どもの制作を常時支援していた指導者からも、制作の様子についてフィードバックしてもらうことで、制作した子どもの自信につながり、周囲の子どもたちにとっては、より深い作品鑑賞の機会を提供できただろう。そのため、発表会の進行方法については、今後の課題としたい。

#### IV. 総合考察

宿泊を伴う活動は、保護者からの要望以上に、去年参加した指導者からの強い要望が後押しした。上述した4つの体験プログラムは全て指導者が主体的に内容を組み立て、実践を行った。特に、盲学校教員からは、学校という枠組みの中では、なかなかできないことが実践でき、自分自身の成長にもつながったという声が寄せられた。定期的な活動は、約120分の活動であるため、活動内容も限定されてしまう。年に一回程度の頻度で、ゆっくりと時間をかけて、視覚障害児にとって極めて重要とされている「確

かな体験」を提供する場合は意義があると考えられる。

例えば、火起こし体験、かぼちゃの肉詰め体験、ランタン制作体験では、バーバリズム解消につながるような概念と言語を結び付ける活動が実施できた。特に、火起こし体験では、実際に触れることのできない概念の学習（竹原・青柳，2020）を五感や参加者との言葉のやり取りを活用することで実現していた。また、本プログラムには視覚障害児とそのきょうだい児が参加していた。このプログラムをそのまま学校教育の中に取り入れることは難しいが、共同及び交流学习の場面（日野・小林，2016）等での応用可能性も示唆された。さらに、手指を主体的に活用し、学習することは視覚障害教育において極めて重要なこととされている（鳥山，2007）。本プログラムでは、最初、触ることに抵抗感を示していた視覚障害児が最終的には主体的に両手を使って活動に参加できるよう働きかけることができた。このような子どもたちの様々な行動変容が指導者のモチベーション向上へとつながったものと考えられる。

以上、述べてきたように、「確かな体験」を育むことを目的に実施した本プログラムは、参加した視覚障害児と、プログラム開発に取り組んだ指導者双方にとって有意義な活動だったといえる。今後は、それぞれのプログラムで指摘された課題を改善しながら、新たなプログラム開発に取り組みたいと考えている。

## 付記

本稿の執筆は、奈良が問題の所在と目的、方法、総合考察、及び全体的な編集を行った。尾原は火起こし体験及び写真の選定と加工、相羽はかぼちゃの肉詰め体験及び花火体験、鳥居はランタン制作体験について執筆した。このプログラムを行うにあたり、ご協力いただいた先生方、愛知教育大学の相羽研究室をはじめとする学生の皆様、保護者の皆様から感謝の意を表す。なお、本プログラムは名古屋市視覚障害者協会、東海テレビ、愛盲恩報会、日本盲人福祉委員会等からの助成を受け実施された。

## 引用・参考文献

- 日野瑠里・小林秀之「視覚特別支援学校における「交流及び共同学習」の成果と期待—教員・保護者への質問紙調査を通して—」『障害科学研究』40, 2016, pp. 93-106.
- 五十嵐信敬「視覚障害幼児の発達」『コレール社』1993.
- 奈良里紗・相羽大輔「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, 2018, pp. 37-41.
- 奈良里紗ほか「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, 2017, pp. 17-22.
- 奈良里紗ほか「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—」『障害者教育・福祉学研究』15, 2019, pp. 9-18.
- 竹原かな・青柳まゆみ・幅良統「視覚障害生徒を対象とした「月の満ち欠け」の指導に関する研究—モデル教材の試作と指導実践の分析を通して—」『愛知教育大学研究報告教育科学編』69, 2020, pp. 29-37.
- 佐藤泰正「視覚障害心理学」『学芸図書』1996.
- 鳥山由子「戦後盲学校理科教育における実験・観察学習の展開過程に関する文献的研究」『障害科学研究』31, 2007, pp. 137-152.