

肢体不自由の当事者はバリアフリー絵本 『わたしの足は車いす』をどう受け止めるか

—障害理解教育の観点から—

糟谷 知香江・柴田 美優・池福 泉
村上 祐紀・佐藤 凛・一門 恵子

How will people with physical handicap respond to the picture book
“My feet are the wheelchair?”

Chikae Kasuya, Miyu Shibata, Izumi Ikefuku,
Yuki Murakami, Rin Sato, Keiko Ichikado

問 題

2004年に障害者基本法が改正され、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」（第14条）と明記された。2012年には中央教育審議会が、「特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である」とし、インクルーシブな社会を実現するために次代を担う子どもに対して障害理解を率先して進めていくことが重要であると述べている。子どものみならず大人を含めた周囲の人々が障害理解を深めることは、障害のある子どもが積極的に社会に参加・貢献して豊かに生きていくための環境整備の一つであるといえる。

障害理解は、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマリゼーションの思想を基軸にすえた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」（徳田・水野、2005）と定義される。徳田・水野（2005）は障害理解を、障害者を好意的にとらえられるようになることではなく、障害のことを適切に理解することであると述べている。障害の有無にかかわらず人間は、自分で意志決定し、行動したいという気持ちを持っているといわれる。これは障害のある人（以下、当事者）であっても変わらない。意志決定を尊重するとは、他者の助けを必要とする場面であれば、どのような支援を求めかを本人が選択できることである。したがって、当事者が何を望んでいるかを知り、当事者が望むような関わり方をできるようになることが障害理解において重要であるといえる。

障害理解教育については、教育現場における授業作りの参考となる文献が刊行されており（水野、2016；富永、2011）、また現場におけるさまざまな実践が報告されている（田名部・細谷、2017）。障害理解教育を行うために有効な手法として絵本の活用を挙げることができる。障害に関する

絵本は「バリアフリー絵本」と呼ばれるが、これはさまざまな障害のある人が自分で読めるようにしてある絵本と、障害を理解するための絵本の2種類に分けることができる(攪上, 2015; 糟谷・坂田, 2015)。後者の、障害を理解するためのバリアフリー絵本を使用した研究としては徳田(1994)による幼児・小学生の障害理解についての研究がある。この研究では、肢体不自由を主題としたバリアフリー絵本『さっちゃんのみほうのて』を読み聞かせ、幼稚園から小学校の子ども障がい児に対する理解がどのように変化するかを実践的に検証し、幼児・児童ともに読み聞かせ後に障害に対して肯定的な反応が見られることを明らかにしている。このように読み聞かせを受ける子どもたちの側からはバリアフリー絵本の活用が有効といえるが、読み聞かせをする保育者や教員は絵本の活用に対してどのような意識を持っているだろうか。

水野(2008)は、『さっちゃんのみほうのて』(田畑精一・野辺明子・志沢小夜子・先天性四肢障害児父母の会共同制作/偕成社/1985年)を障害理解に用いることに関して、幼稚園に勤務する保育者がどう感じるかを調査している。多くの保育者がこの絵本を子どもたちに読み聞かせたいという主旨の回答をしているが、その理由を複数回答で尋ねたところ、過半数の保育者によって選択されていたのは、「世の中に障害のある人がいることを子どもたちに気づかせたいから」89%(49名)、「思いやりの気持ちを育てることができると思うから」60%(33名)、「障害や身体の特徴の違いをからかうことはいけないことであると子どもたちに教えたいから」55%(31名)であった。水野(2008)の調査でこの絵本を読み聞かせる際の戸惑いについて複数回答で尋ねたところ、「特にとまどいを感じることはない」21%(12名)という一方で、「子どもから障害について質問を受けたときにうまく答えられるかが心配である」52%(29名)、「子どもに障害のことをどこまで教えたらよいかかわからない」34%(19名)、「絵本を読み聞かせた後に、子どもにどのような話を持ちかけたらよいかかわからない」18%(10名)などの結果が得られている。つまり、読み聞かせに際してどのようなお話し(解説)をしたらよいか、子どもから質問があったときにどう答えたらよいか、などに不安があることがわかる。日頃、障害の当事者と接する機会が少なければ、当事者が何を望んでいるかなどを推し量ることが難しく、こうした不安は小さくないと予想される。

本研究では、1冊のバリアフリー絵本を取り上げて、同じ障害のある当事者およびその保護者が絵本をどう受け止めるか、評価できる点、共感できる点などから障害理解教育における有用性を検討する。障害種は肢体不自由とする。肢体不自由は見えやすい障害であり、絵本を通して子どもにも理解されやすく、バリアフリー絵本への導入として適当であると考えた。

方 法

対象者：肢体不自由のある当事者9名(男性5名、女性4名)および当事者の保護者12名(男性7名、女性5名)、計21名を対象とした。当事者については、年齢は、10代3名、20代2名、30代~60代が各1名であり、診断名は脳性麻痺2名、脳梗塞1名、その他2名、無回答4名であった。保護者については、障害のある子どもの年齢は10代4名、20代7名、30代1名であり、診断名は脳性麻痺5名、その他5名、無回答2名であった。

調査方法：肢体不自由に関する絵本『わたしの足は車いす』(フランツ=ヨーゼフ・ファイニク作/フェレーナ・バルハウス絵/ささきたづこ訳/あかね書房/2004年)を用いた(図1)。各ページのストーリーの概要は表1の通りである。調査は個別に依頼し、絵本を読んでもらった後で

質問紙への回答を求めた。調査では、水野（2008）を参考として作成した10項目からなる質問紙を用いた。回答方法は、問1-(1)、2-(1)、3~6は1：全く思わない~5：とても思うの5件法、問1-(2)、2-(2)、7~10は自由記述とした。内容は表2の通りである。なお、本稿では紙幅の都合により問1~8および10を分析対象とする。



『わたしの足は車いす』
（ファイニク作／バルハウス絵／ささきたづこ訳
／あかね書房／2004年）

図1 絵本の表紙

表1 ストーリーの概要（抜粋）

ページ	概要
p. 2	アンナはいそいで起きるのは苦手です。足が両方とも動かないので、なんでも時間がかかるのです。
p. 3	アンナはゆっくりきがえます。たいへんだけれど、おかあさんに手つだってもらわなくても、ひとりでちゃんとやれるんです。
p. 5	おかあさんがアンナに言いました。「ねえ、アンナ。ひとりで、おつかいにいってくれるかしら？」アンナはおつかいにいくことになりました。
p. 6	アンナは、ひとりでおつかいに行くのははじめてです。とちゅうで、小さい女の子がアンナとお話をしたそうにしました。でも、おかあさんがてをひっぱっていってしまいました。
p. 7	広場のまんなかで、ふとった男の子がからかわれていました。「やーい、おまえには、こんなこと、できないだろ。」それを聞いてアンナは、ほかの人とちがっているからって、ばかにするのはよくないわ、と腹がたちました。
p. 8	車いすのアンナを見ると、にっこり笑ってうなずいてくれる人がいました。でも、だまってアンナをじろじろ見る人のほうが、もっとたくさんいたのです。
p. 9	通りをわたったところで、さっきの女の子にまた会いました。女の子は車いすを指さして聞きました。「それ、なあに？」そこへ、その子のおかあさんがやってきていいました。「そんなこと聞くもんじゃないわ。だまってなさい。」
p. 10	アンナは横断歩道をわたろうとしましたが、歩道のふちが高く車いすでは上がれません。まわりを見わたしましたが、だれも気づいてくれません。アンナは泣きそうになりました。
p. 11	そこへさっきのふとった男の子があらわれて、アンナに話しかけました。「車いすを、おしてあげようか。」男の子が車いすをもちあげてくれたので、アンナは歩道に昇ることができました。
p. 13	見晴らし台では老夫婦がベンチに座ってっていました。おじいさんがアンナにいいました。「どうしたんだね、車いすなんかにつて。」おばあさんが横からいいました。「まあまあ。かわいそうに。若いのに車いすなんて、気のどくだね。」
p. 14	スーパーに着きました。アンナがミルクをとろうと手をのぼすと、店員が急いでミルクをとり、にっこり笑ってわたしてくれました。アンナはがっかりしました。わたしだって、ちゃんとひとりでできたのに…。
p. 16	アンナは涙がでてきました。すると、とつぜん声が聞こえました。さっき助けてくれた男の子でした。「ほくも、ちょっとふとってるから、ふつうとはちがってるんだ。けれど、ちがっていてもいいのさ。」
p. 18	見晴台に戻ったアンナは、さっきのおじいさんとおばあさんに言いました。「わたしだって、ふつうの女の子なのよ。」おじいさんが聞きました。「なにか、あったのかい。」「ええ。ともだちが。できたの！」アンナは、うれしそうに言いました。

- p. 20 横断歩道でジギーがアンナに言いました。「助けがいるときは、まわりの人にたのんでごらん。」アンナはやってみることにしました。アンナは横にいた男の人に言いました。「すみません。車いすをもちあげてくれないですか。」
- p. 21 それからアンナはおまわりさんを見つけ、言いました。「あそこの横断歩道は歩道が高くして車いすではひとりでのぼれないの。」おまわりさんは答えました。「ほんとうだ。あぶないね。すぐ市役所に言っておくよ。」
- p. 23 アンナはさっきの女の子にまた会いました。アンナは女の子に話しかけました。「どうして車いすにのっているか聞きたかったんでしょ。わたしの足はマヒしてるから、車いすにのっているのよ。」
- p. 24 それから、車いすのアンナとジギーは走りだしました。町の人たちは、びっくりしてアンナとジギーをながめました。
- p. 25 でも、いくら見られても、アンナはもう気になりません。すっかり元気になったアンナは、はやく帰っておかあさんにきょうのことをお話ししようと思いました。

出典：『わたしの足は車いす』（ファイニク作／バルハウス絵／ささきたづこ訳／あかね書房／2004年）

表2 質問項目

当事者
1. (1) この絵本は、障がい理解することに役立つ内容を含んでいると思われませんか。 (2) 5 (とても思う) または 4 (思う) と回答した方は、絵本のどの部分を読んでそう思われましたか。 2. (1) 障がいのある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思われませんか。 (2) 5 (とても思う) または 4 (思う) と回答した方は、どのような所が適切だと思われませんか。 3. ご自身が通った学級でも読み聞かせて欲しかったと思われませんか。 4. もし、将来親の立場に立たれたらご自身のお子さんに読んであげたいと思われませんか。 5. もし、現在障がいのないきょうだいがおられたら読んであげたいと思われませんか。 6. この絵本は、周囲の一般の子どもたちがご自身の障がい理解することに役立つと思われませんか。 7. この絵本を読んで共感できる場所はありますか。あれば、お書きください。 8. この絵本を読んで共感できない場所がありましたら、お書きください。 9. ご自身が幼少期の学級において、アンナと同じような立場におかれていたと思われることがあればお書きください。 10. 周囲の人たち（教師／クラスの子ども／保護者）に「障害」について誤解されていると思われることがありましたら教えてください。 11. このバリアフリー絵本について感じられたことがあれば、自由にお書きください。
保護者
1. (1) この絵本は、障がい理解することに役立つ内容を含んでいると思われませんか。 (2) 5 (とても思う) または 4 (思う) と回答した方は、絵本のどの部分を読んでそう思われましたか。 2. (1) 障がいのある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思われませんか。 (2) 5 (とても思う) または 4 (思う) と回答した方は、どのような所が適切だと思われませんか。 3. お子さんが通った学級でも読み聞かせてほしかったと思われませんか。 4. 障がいのあるご自身のお子さんに読んであげたかったと思われませんか。 5. もし、障がいのないきょうだいがおられたら読んであげたいと思われませんか。 6. この絵本は、周囲の一般の子どもたちがお子さんの障がい理解することに役立つと思われませんか。 7. この絵本を読んで共感できる場所はありますか。あれば、お書きください。 8. この絵本を読んで共感できない場所がありましたら、お書きください。 9. お子さんが幼少期の学級において、アンナと同じような立場におかれていたと思われることがあればお書きください。 10. 周囲の人たち（教師／クラスの子ども／保護者）に「障害」について誤解されていると思われることがありましたら教えてください。 11. このバリアフリー絵本について感じられたことがあれば、自由にお書きください。

分析手順：調査結果を量的データと質的データに分けて分析した。量的データは、当事者・保護者それぞれについて、項目ごとに度数を集計した。また質的データは、当事者と保護者の回答をあわせてうえで、回答者の絵本に対するとらえ方を詳細につかむためにK J法（川喜多，1967）

に依拠して項目ごとに分析を行った。具体的な手順は以下の通りである。第1段階では、意味的なまとまりを考慮して回答を分節化し、内容を表すコードをつけた。第2段階では、コードの内容が共通のものをグルーピングし、小カテゴリーを生成した。第3段階では、第2段階で得られた小カテゴリーを集約してグルーピングし、大カテゴリーを生成した。なお、分析は心理学専攻の学生4名の合議で行ったうえで、心理学並びに特別支援教育を専門とする教員が一部修正を加えた。

結 果

質問紙のうち、量的データである問1から問6の5件法による評価結果を当事者について表3に、保護者について表4に示す。まず、問1-(1)「障害を理解することに役立つ内容を含んでいると思えますか」に対して当事者の回答では、「とても思う」4人、「思う」5人であった。一方、保護者の回答(表4)でも、「とても思う」5人、「思う」6人、「どちらとも言えない」1人であった。当事者・保護者ともに概ね障害理解に役立つ内容を含んでいるという評価であったといえる。問2-(1)「障害のある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思えますか」に対しては、当事者の回答では「思う」4人、「どちらともいえない」1人、「思わない」2人、「全く思わない」1人であったが、保護者の回答では、「とても思う」5人、「思う」6人、「どちらとも言えない」1人であり、当事者に比べて保護者の方が適切と評価する傾向であった。当事者に比べて保護者の方が絵本に対する評価が高いという傾向は、問3「通った学級でも読み聞かせてほしいかった」、問4「将来、自分の子どもに読んであげたい(保護者:障害のある自分の子どもに読んであげたかった)」、問5「健常のきょうだいに読んであげたい(保護者:障害のないきょうだいがいたら読んであげたい)」、問6「自分の障害を周囲の一般の子どもたちが理解するのに役立つ(保護者:周囲の一般の子どもたちが自分の子どもの障害を理解するのに役立つ)」でも同様であった。

表3 絵本に対する当事者の評価(5件法、N=12)

	回 答	1	2	3	4	5	欠損
問1	障がいを理解することに役立つ内容を含んでいる	0	0	0	5	4	0
問2	障がいのある子どもとの接し方について適切に説明がされている	1	2	1	5	0	0
問3	自分が通った学級でも読み聞かせてほしいかった	0	0	0	3	4	2
問4	将来、自分の子どもに読んであげたい	1	0	0	1	5	2
問5	健常のきょうだいに読んであげたい	1	0	1	3	3	1
問6	自分の障がいを周囲の一般の子どもたちが理解するのに役に立つ	0	1	1	3	3	1

回答: 1「全く思わない」 2「思わない」 3「どちらとも言えない」 4「思う」 5「とても思う」

表4 絵本に対する保護者の評価(5件法、N=12)

	回 答	1	2	3	4	5	欠損
問1	障がいを理解することに役立つ内容を含んでいる	0	0	1	6	5	0
問2	障がいのある子どもとの接し方について適切に説明がされている	0	0	5	5	2	0
問3	子どもが通った学級でも読み聞かせてほしい	0	0	0	5	6	1
問4	障がいのある自分の子どもに読んであげたかった	0	0	1	4	6	1
問5	障がいのないきょうだいがいたら読んであげたい	0	0	1	5	6	0
問6	周囲の一般の子どもたちが自分の子どもの障がいを理解するのに役に立つ	0	0	1	3	8	0

回答: 1「全く思わない」 2「思わない」 3「どちらとも言えない」 4「思う」 5「とても思う」

表5 この絵本で障害を理解することに役立つと思うところ

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
心情・反応描写	8	周囲の反応	3	障害の内容やそれを見た周りの人の反応、社会の状況が明確に描かれている点。(3)	—
		当事者の心情	3	当事者であるアンナの心情がとても丁寧に描かれていると感じました。理解されずに悔しい気持ち、勇気を出して一歩ふみ出そうとする気持ち。(3)	—
		全体的に	2	全体的にそう思った。(2)	—
心理的バリア	6	『違い』の とらえ方	3	ほかの人と違っていているからって、ばかにするのはよくないわと腹がたちました。	p. 7
			3	ぼくは太っているけど、皆と同じと言ったところ。(2)	p. 16
		障害の 『めずらしさ』	3	じろじろ見る人が多いということ。	p. 8
			3	車いすについてお話しするのが、どうしていけないのかしら。 なぜ車いすなの？と尋ねられたアンナがマヒしていて足が動かないと打ち明けたこと。	p. 6 p. 22-23
物理的バリア	5	段差の存在	2	車いすで動くと、段差のある歩道にあがれないことがはっきり示されていること。(2)	p. 20
		段差の越え方	3	男の子が段のある歩道橋を押してあげるところ。	p. 9
			3	人に助けをもとめるところ。 おまわりさんに段のある歩道のことをちゃんと言えたこと。	p. 20 p. 20-21
自力／支援	2	できることは自分で	1	アンナがスーパーの店員さんに対して、「リンゴは自分でとれるわ」と言ったところ。	p. 14-15
		配慮される嬉しさ	1	店員さんがにもつをとってくれてうれしかったと思う。	p. 14-15
主人公の自立	3	日常生活	1	冒頭のアンナの日常生活の場面。	p. 1-5
		勇気	1	女の子が町に買い物に行く勇気。	p. 6
		主人公の変化	1	人の目を気にしない様にするところ。	p. 25
その他	1			心のバリアフリーについて考えさせられる場面。	—

註：「記述例」欄の（ ）内の数字は同様の主旨の記述数を表す。

次に、質的データの分析結果を述べる。表5に示す通り問1-(2)「絵本のどの部分を読んでそう思われましたか」の回答は大カテゴリー「心情・反応描写」「心理的バリア」「物理的バリア」「自力／支援」「主人公の自立」に分けられた。1つ目の「心情・反応描写」は、小カテゴリー「周囲の反応」「当事者の心情」「全体的に」によって構成される。「周囲の反応」は、障害に対する人々の反応や社会の状況が描かれていることである。「当事者の心情」は、周囲の人々の反応に対する心情が子どもの目線で丁寧に表現されていることである。「全体的に」は、全体的に障害理解に役立つと思ったとの記述であった。2つ目の大カテゴリー「心理的バリア」は、小カテゴリー「『違い』のとらえ方」「障害の『めずらしさ』」によって構成される。「『違い』のとらえ方」は、違っているところがあってもそれを理由にバカにしてはいけないと主人公が感じている場面、さらに違っているところがあっても皆同じと述べている場面に言及されていた。「障害の『めずらしさ』」は、周りの人達が車いすに乗っている主人公をじろじろ見たり、小さな女の子が「なぜ車いすなの？」と主人公に尋ねる場面などへの言及であった。3つ目の大カテゴリー「物理的バリア」は、

小カテゴリーの「段差の存在」「段差の越え方」によって構成される。「段差の存在」は、車いす移動の際の物理的バリアが描かれていることである。そして「段差の越え方」は、周りの人たちの助けを得ながら主人公が物理的バリアを越える姿が描かれていることである。4つ目の大カテゴリー「自力／支援」は、小カテゴリー「できることは自分で」「配慮される嬉しさ」によって構成される。これらはどちらもスーパーの店員が親切心から品物をとってくれる場面への言及であるが、前者は、「できることは時間がかかっても自分でしたい」という当事者としての共感である。後者は、店員の配慮そのものが嬉しく感じられるのではないかという推測である。これらのことから当事者の中には、「できることは自分でしたい」という気持ちを持っている一方で、自分に対する配慮は嬉しく感じる、という両価の思いが存在することがわかる。5つ目の大カテゴリー「主人公の自立」は、小カテゴリー「日常生活」「勇気」「主人公の自立」を包括したものである。これらは、絵本冒頭の主人公の日常生活、車いすで買い物に出かける勇気ある姿、人目をあまり気にせずに行動しようとする姿への言及であった。以上のように、主人公が周囲の人々から理解してもらえない様子が率直に描かれ、それに対する主人公の行動や心情がどのようなものであるかについても、やはり率直に描かれている点が主に評価されているといえる。

表6 この絵本で障害のある子どもとの接し方について適切に説明がされていると思うところ

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
障害への態度	5	互いを認め合う	3	しょうがいをもっていてもみんな同じだということ。	p. 18
				ジギーの接し方：ちがう部分はちがとして認め合う姿勢。	p. 16
				最後の方で男の子が自分も太っていて、アンナと通じるものを感じて、普通に接してくれたところ。	p. 16
	率直な姿勢	2	車椅子になんで乗ってるの？と聞かれた時。(両足が動かないから)	p. 23	
			女の子の接し方：どうして車いすに乗っているのか率直にまっすぐに疑問をもち、尋ねようとしている点。	p. 6	
当事者との関わり方	4	健常児・者の反応	2	一般の方の障がいのある子どもに対しての反応や大人の反応、子どもの反応の違いが自分の経験した内容だった。	—
				子どもどうしのかかわり方。	—
		当事者の心情	1	アンナの目を通して(←ここが大事)、こうして欲しい、こんな接し方はいやだとわかりやすく説明されています。伝わりやすいと思います。	—
声をかける	1	多少理解できなくても「声をかけていいんだ」と思える。	—		
他者からの支援	4	他者の積極性	2	太った男の子が思いきって女の子の車イスを押してくれたこと。	p. 11
				頼んだときにすすんで手伝ってくれている点。	p. 20
		当事者の積極性	2	助けがいたときは、まわりの人にたのんでごらん。	p. 20
				おまわりさんの接し方：道路の安全はかる者として、市民からの声を(要望を)即座に受け入れている点。	p. 21

問2-(2)「(この絵本で) どのような所が適切だと思われますか」の回答を表6に示した。大カテゴリーとして「障害への態度」「当事者との関わり方」「他者からの支援」の3つに分けられ

た。1つ目の「障害への態度」は、小カテゴリー「互いを認め合う」「率直な姿勢」によって構成される。前者は、主人公と友だちになった少年が「違い」を認めながらも普通に主人公に接する姿勢である。後者は、主人公と小さな女の子が障害について率直に語る姿勢である。2つ目の「当事者との関わり方」は、小カテゴリー「健常児・者の反応」「当事者の心情」「声をかける」によって構成される。周囲の人々の当事者に対する反応、そしてそれに対する当事者の心情が描かれており、それらを通して、周囲の人々は障害について理解できないことがあっても、主人公と友だちになった少年のように自分から声をかけていいのだと感じられるという意見である。3つ目の大カテゴリー「他者からの支援」は、小カテゴリー「他者の積極性」「当事者の積極性」によって構成される。前者は、周囲の人々が主人公を進んで手助けする姿、後者は、主人公が自分から必要な配慮を求める姿への言及であった。以上のように、当事者と健常児・者が障害について率直に話し、人間としてお互いを認め合い、双方の努力によって当事者が必要な支援を得ていく姿が評価されているといえる。

表7 この絵本で共感できるところ

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
バリアの存在	10	心理的バリア (視線)	4	おつかいに行った時の周囲の目線。(4)	p. 8
		心理的バリア (接し方)	4	周り(一般)の人の中には冷たく避けようとする人もいる。(4)	p. 20-21
		物理的バリア	2	横断歩道と歩道の段差が高い所は多く、ひとりで電動車いすで学校外に出て気付き、斜めに傾きこわいこともあるようです。(2)	—
自力/支援	5	できることは自分で	3	アンナが自分でやろうとしている(ミルクやリングを取る)のに、先回りして難しいからと親切心ではあるけれど取ってくれた。本人として、アンナが「わたしもできるのに…」やりたい意欲をそがれてしまった。アンナのくやしい気持ちを共感できます。(3)	p. 14
		依頼する力	2	人に助けを借りる事は大切なんだなあーと思いました。(2)	p. 20-21
「違い」の存在	4	車いすであること	2	周囲の人たちは車いすばかりが目についているでしょうが、本人は普通の女の子と何も変わらないこと。(2)	p. 18
		「違い」の受容	2	「私は普通なのよ」と言うアンナに対し、「いや、違うよ。車いすだから」と言った男の子。普通であることに固執するよりも、違いを違いとして受け入れ、その上で「違っていいんだよ」という考えがもっと世の中に浸透するとみんなが生きやすくなりますよね。(2)	p. 16
主人公の特性	4	性格	3	障害をもちながらも自信を持って、他の人に接して行くところ(3)	—
		身体特性	1	冒頭であったように、何をするにも時間がかかること。	p. 1-5
その他	1			みんな一緒に状態はべつでもちはいっしょで人それぞれかな。	—

註:「記述例」欄の()内の数字は同様の主旨の記述数を表す。

表7に示す通り、「この絵本について共感できるところ」は数多く挙げられ、大カテゴリー「心

理的バリア」「自力／支援」「『違い』の存在」「主人公の特性」に分けられた。1つ目の「心理的バリア」は、小カテゴリー「視線」「接し方」「物理的バリア」によって構成される。「視線」は、車いすに乗った主人公が周囲の人々からじろじろ見られ、「どうしてそんなにわたしを見るの、とアンナは気になりました」(p.8) という場面である。「接し方」は、周囲の人々が視線を向けるだけでアンナにあまり話しかけようとしないうえに自分が自分自身の経験と重なったということである。また、そうした中でも話しかけてきてくれる人がありがたかったということへの言及もあった。「物理的バリア」は、横断歩道と歩道の段差のために車いすでの通行が難しいことである。2つ目の大カテゴリー「自力／支援」は、小カテゴリー「できることは自分で」と「依頼する力」によって構成される。前者は、周囲の人の親切はありがたいけれど、当事者が自分でできるかどうかまづは見守ってほしい、という考えに基づいている。これに対して後者は、当事者が自力ですることの大切さを認めつつも、人に依頼して支援を受けることも大切であるという考えに基づいている。「『違い』の存在」は、小カテゴリー「車いすであること」と「『違い』の受容」によって構成される。前者は車いすであるという目立つ特徴のみで自分を判断されてしまうことへの共感、後者は身体的特性を違いとして受け入れつつも、違っていてもいいのだという考え方への共感である。3つ目の「主人公の特性」は、小カテゴリー「性格」と「身体特性」に分類され、前者は積極的に周囲の人々に接していく主人公の姿勢への共感、後者は主人公が身体特性ゆえに何かをするのに時間を要することへの共感である。以上のように、当事者が周囲から特別視された経験は社会における心理的バリアの存在を示唆するものであった。また、肢体不自由があっても他の人たちと大きく変わらないという気持ちと同時に、少し違うところがあってもいいと受け入れられることも大切であるという指摘があった。さらに、できることは独力でしたいという気持ちと同時に、時には上手に支援を求めることも大切であるという指摘もあった。

表8 この絵本で共感できないところ

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例	ページ
心理的バリア	5	視線	2	多くの人から好奇の目でみられるところ。(2)	p.8
		接し方	3	アンナと話したがっていた小さな女の子に、その母親がアンナと関わらないように叱ったこと。(2)	p.6
				一般論としてはたくさんあります。女の子をぐいぐい引っ張っていくお母さん、太っちょをばかにしていた子どもたち、見はらし台のベンチのおじさん、おばあさんの何気ない言い方だけど「どうしたんだね、車いすに乗って」「まあ若いのに気の毒に」など。でも、私も同じような人たちをたくさんみてきている今は、知らないからなんだと遠慮しています。	—
自力／支援	4	できることは自分で	2	スーパーで店員さんは親切のつもりで取ってくれたけど、自分で出来ることはしたいので見守ってほしい。(2)	p.14
		依頼する力	2	自分ですることも大事だが、人に依頼することに抵抗を感じているところ。(2)	p.14
その他	2			アンナに積極性が足りない。障害の受容ができていない。	—
				ものすごいスピードで車いすを押すところ→危険。	p.24

註：「記述例」欄の()内の数字は同様の主旨の記述数を表す。

問8「この絵本について共感できないところ」は、「バリアの存在」と「自力／支援」の2つの大カテゴリーに分けられた(表8)。「バリアの存在」は、小カテゴリー「心理的バリア(視線)」と「心理的バリア(接し方)」によって構成される。前者は好奇のまなざしで見られることであり、後者は当事者に話しかけたり関わったりするのを避けることである。また、「自力／支援」は、上述の問7と同様に小カテゴリー「できることは自分で」と「依頼する力」によって構成され、それぞれの内容も問7と同様であった。問7は「共感できるところ」、問8は「共感できないところ」という逆の意味の問いかけをしているが、両者とも同じ場面についての回答が多い。たとえば障害のために特別視される場面についていえば、自分にも同じような経験があるということで「共感できる」部分として言及しているものがある一方、これは好ましくない事象であるということで「共感できない」部分として言及しているものもあった。障害に対する無理解については、障害について「知らないからなんだ」という記述がみられた。その他としては、一つは安全面についての問題があり、主人公が車いすをものすごいスピードで押してもらう箇所では、自分の子どもが同じような経験をし、転倒しけがをしたとの記述があった。

表9 周囲の人たち(教師・クラスの子ども・保護者)に
「障害」について誤解されていると思うこと

大カテゴリー	件数	小カテゴリー	件数	記述例
障害観	8	身体的能力	3	少し不自由でも、人の手助けさえあれば楽しく生活できると思います。(2) 障害は悪いこと、また努力して克服しなければならないことと思う人がいます。私は障害を生活する上でのハードルと捉えています。
		知的能力	3	見かけで勉強ができないと判断される。(3)
		かわいそう	2	「障がいがあつてかわいそうね。大変だね。苦労するね。」と言われること。(2)
個人差の無視	5	考え方の多様性	3	障害がある…ということは息子の特性の一つであるだけなのに、それが息子のすべてであるように扱われること。「あの車いすの子」と呼ばれることは日常でした。(3)
		身体状況の多様性	2	障害の度合いによって、できることとできない事に差があると思われるしていない。(2)
その他	5			気軽に接してほしい、話しかけて欲しい。 障害と共存する、自分の障害と共に生きていく上でのパートナー、サポーターになる人が支援者だと思うのです。ヘルパーではあつてほしくないのですが。 急に大きな声を出したり、あばれたりする時がたまにあるが、その理由が分からない。 他人の方の考えてる事はわからない。 目線は感じるが、お母さんは体がデカイからひょいと抱えられるように見えるらしい…。近所の方は「お母さんが力持ちだから大丈夫だよね～」と言われる。へんけんだ。

註:「記述例」欄の()内の数字は同様の主旨の記述数を表す。

問10「周囲の人たちに障害について誤解されていると思われること」は、この絵本から離れて、日常的に当事者・保護者がおかれた状況について回答を求めたものであるが、大カテゴリーで「障害観」と「個人差の無視」に分けられた(表9)。「障害観」はさらに3つの小カテゴリーによっ

て構成される。1つ目の「身体的能力」は、生活していく上で身体状況に由来する不自由さがあっても、支援を受けて楽しく生活できていることが理解されていないことである。2つ目の「知的能力」は、肢体不自由と知的能力には関連がないのに、知的能力が劣っていると誤解されることである。3つ目の「かわいそう」は、障害はかわいそうなことだと一方的に決めつけられてしまうことである。また、大カテゴリー「個人差の無視」は2つの小カテゴリーによって構成される。1つ目の「考え方の多様性」は、障害があるということだけでひとくくりにとらえられてしまいがちであるが、実際は一人ひとり考え方も感じ方も異なることである。2つ目の「身体状況の多様性」は、車いすを使っている当事者であっても、できることには障害の状況によって違いがあるということである。以上のように、障害という目立つ特性に注意が向きがちで、当事者一人ひとりの多様性を認めてもらにくいという点が挙げられた。

考 察

本研究では、バリアフリー絵本『わたしの足は車いす』を肢体不自由の当事者およびその保護者がどう受け止めるか、障害理解教育のための有用性という観点から検討した。この絵本では車いすに乗って初めて一人で買い物に出かけた主人公が、周囲の人々から理解されずに悲しい気持ちになる様子が描かれている。自分のことを理解してほしいというのは障害の有無にかかわらず誰もが抱く気持ちである。絵本には、主人公が視界に入っていない人、主人公の存在に気づいていても視線を向けるだけで関わろうとしない人、主人公を哀れむ人などが登場している。彼らは、主人公と関わりたくないというよりも、ただ障害のある人とどう関わったらいいかを知らないように見受けられる。障害に関する無知が原因であるのならば、障害の存在を知ることが障害理解の始まりとなるだろう。

当事者は、できることは時間がかかっても自分でやりたいという気持ちを持っていることがある。この絵本の主人公は最初は何でも自分でやろうとしていた。スーパーの店員が親切心から手助けをしようとしてくれたが、それは主人公の求めている支援ではなく、主人公は店員に言い返してしまっている。こうした自立心を描きながらも、主人公が周囲の人々に配慮を依頼できるように変化する姿も描かれている。できないことがあるとき、また、できるけれど難しいことがあるときは、助けを求める力があると当事者自身が楽に生きられるという面はある。周囲の人々は、当事者が独力でできるかどうか見守って、難しそうときには手助けをすることができる。当事者に対して同情心を抱くことはあるかもしれないが、それを言葉や態度に直接的に表さず、まずは当事者に関心を持って見守る姿勢が求められる。

言うまでもないが、障害があっても一人ひとり異なる人間である。とすれば障害という特徴に目を向けがちかもしれない。しかし、性格は皆違うし、一見して似たような障害のある当事者でもどのような支援を求めているかは人によって様々である。障害種のみによって判断するのではなく、当事者の様子をよく見て何を求めているか見極める必要がある。相手の人格を尊重した関係を作るためには、その人が何を求めているか理解することから始まるからである。主人公が友達になった少年は、障害の存在を認めながら、主人公にとって必要な支援を提供している。この絵本は、当事者が何を求めているかが主人公の気持ちの動きを通して浮かび上がってくるといえる。

以上のように、この絵本の障害理解教育における一定の有用性を伺うことができるが、残念ながら1冊の絵本で障害の多様性を描くことは難しい。それは、肢体不自由という一つの障害種であっても同様で、同じ障害名でも障害の程度によってできることは一人ひとり異なる。しかし絵本は、障害を絵を通して視覚的に理解させたり、ストーリーを通して当事者の心情を描く点では優れている。たった1冊の絵本でも世の中に障害のある人がいることを共感的に理解してもらうことはできる。主人公の障害の状態がその障害種の人々全員に一致するわけではないということ念頭に置き、誤った固定観念を与えないよう読了後に障害の多様性について説明を加えるなどの工夫をすれば、障害理解教育に充分有用な教材となり得るだろう。

車いすの当事者が様々な場所に出かけて多くの人々と交流を持てるようになるためには、まず物理的なバリアフリー化が必要である。同時に、出会う人々が当事者を温かく見守り、積極的に声をかけられるような心構えを持っていることも大切である。周囲の人々の心のバリアフリー化を推進し、当事者が出かけやすい社会環境を作ることにバリアフリー絵本は有効であると考えられる。本研究では肢体不自由を主題とした絵本を取り上げたが、発達障害など目に見えにくい障害を主題とした絵本でも同様のことがいえるか、今後の検討が必要である。また、一般児がこの絵本をどのように受け止めるかということも障害理解教育を進めていく上で重要であり、この点も今後の課題である。

謝 辞

本研究の実施にあたりご協力くださった調査対象者の皆様に感謝いたします。

注

1. 本研究は池福泉・村上祐紀・柴田美優・佐藤凜による平成28年度九州ルーテル学院大学卒業研究の一部を再分析したものである。
2. 「しょうがい」の表記には、「障害」「障がい」「障碍」「しょうがい」など様々な書き方が用いられているが、本稿では、人にかかるときは「障がい」（例：障がい者）、それ以外では「障害」の表記を用いている。なお、引用した場合は引用文献の表記に従った。

引用文献

- 中央教育審議会(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) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2017年11月23日)
- 攪上久子(2015). ごあいさつ バリアフリー絵本 (<http://www.bf-ehon.net/goaisatsu>) (2015年9月29日)
- 糟谷知香江・坂田清美(2015). 障害を扱う絵本のリストに関する文献的検討 VISIO, 45, 23-29.
- 川喜多二郎(1967). 発想法：創造性開発のために 中央公論社
- 水野智美(2008). 幼児に対する障害理解指導：障害を子どもたちにどのように伝えればよいか 文化書房博文社
- 水野智美(編著)(2016). はじめよう！障害理解教育：子どもの発達段階に沿った指導計画と授業例 図書文化社
- 田名部沙織・細谷一博(2017). 障害理解教育の変遷と今後の課題：実践を中心とした今後の展望 北海道教育大学

紀要 教育科学編, 67(2), 93-104.

富永光昭 (編著) (2011). 小学校・中学校・高等学校における新しい障害理解教育の創造: 交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり 福村出版

徳田克己 (1994). 障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせの効果 読書科学, 38(4), 153-161.

徳田克己・水野智美 (編著) (2005). 障害理解: 心のバリアフリーの理論と実践 誠心書房