

日本障害理解学会

2025 年大会

日時：2025 年 12 月 20 日（土）9：30～
会場：オンライン（Zoom）

日本障害理解学会

The Japanese Association of Understanding Special Needs

1. 大会の流れ

2025 年大会は、それぞれの発表について発表者から 2 分以内で概要の説明を行った後に質疑応答に入ります。良い議論を行うことができるように、参加者は事前に発表論文に目を通しておいください。また、発表ごとに十分なディスカッションを行えるように、発表ごとの持ち時間は特に定めません。司会者が質問や意見が出尽くしたと判断したところで、次の発表に移ります。そのため、以下に示すスケジュールの時刻はあくまでも目安として捉えてください。

表 1. 大会の流れ

9:15～	受付 ※開会式 5 分前にはオンライン会場に入ってください。 ※司会者から案内があるまで、カメラやマイクをオフにして待機してください。
9:30～ 9:50	開会式 司会者より本日の流れの確認 自己紹介
9:50～ 11:50	発表（第 1 セッション） 次頁の発表一覧の 1 番から 7 番までの発表についてディスカッションを行います。
※発表の第 1 セッションと第 2 セッションの間に、昼食休憩をはさみます。	
12:50～ 14:15	発表（第 2 セッション） 次頁の発表一覧の 8 番から 12 番までの発表についてディスカッションを行います。
14:15～	閉会式

※大会は 14:20 分頃に終了の予定ですが、ディスカッションの時間により終了時間は前後します。

2. セッションの進め方

セッションではお互いが話しやすいように、原則としてカメラをオン（顔出し）にしていただきます（背景画面は好きなものに設定いただいて構いません）。やむを得ない事情によりカメラをオンにできないということがあります。事前に事務局にご相談ください。当日は、開会式が始まる際に、司会者からカメラをオン、マイクをオフにするよう案内させていただきます。

セッション開始時には、全員がマイクをオフの状態にしてください。発表者は自分の番になったらマイクをオンにしてください。参加者が質問したり意見を述べたりする際には、画面前で挙手（もしくは挙手ボタンをクリック）してください。司会者にあてられた参加者は、マイクをオンにしてから話し始めてください。

セッション中にマイクの不具合により質問や意見を述べても他の参加者に聞こえないというトラブルが生じた場合には、司会者の方でチャットの使用などを案内させていただきます。一方、セッション中のその他のトラブル（途中で声が聞こえなくなった、接続が切れてしまったなど）については、スタッフの数が少なく、こちらで対処することができません。そのため、各自でご対処いただきたく、お願いいたします。

3. 発表一覧

(1) 大和田菜子・水野智美

【研究発表】 感覚異常の特性のある発達障害傾向のある子どもへの保育者の対応
—のりの感触を嫌がる子どもの事例を用いた自由記述の分析を中心に—

(2) 安里健志

【研究発表】 通級指導担当教員が実施する障害理解教育に関する実践的研究③
—相手のことを考えた「何もしない」思いやりについて考えさせる絵本教材の
開発と実践—

(3) 佐藤佑・松本和久

【研究発表】 小学生を対象とした聴覚障害理解のための授業プログラムの作成とその効果

(4) 吉岡尚美

【問題提起・オピニオン】 発達障害児・者におけるスポーツ参加の障壁と対応
—質的研究の結果から—

(5) 水野智美・徳田克己

【研究発表】 世界における点字ブロックの設置状況
—ブロックの形状やルールによる問題を中心に—

(6) 藤田晃子

【問題提起・オピニオン】 電子決済や自動精算におけるバリアとその解消策の提案
—車いす使用者として経験したことをもとに—

(7) 堀山のどか・児山章浩・松本和久

【研究発表】 障害理解のための授業プログラムの作成とその効果
—体育科におけるボッチャの実践—

(8) 水野裕子・水野雅之

【研究発表】 YouTube の ADHD 関連コンテンツの配信者属性と視聴回数・高評価数の関連

(9) 安心院朗子

【研究発表】 観光地でのハンドル形電動車いすレンタルサービスの利用
—ハンドル形電動車いす使用に対する満足度—

(10) 坪見利香

【問題提起・オピニオン】 障害児入所施設における医療受診支援の課題
—保育士付き添いの語りから—

(11) 西館有沙

【研究発表】 規模の大きな病院の敷地内を歩行に支障のある者が歩行者として移動する際のバリア
— 国や公的医療機関が開設する病院を対象に —

(12) 徳田克己・水野智美

【問題提起・オピニオン】 地域のバリア発見活動を促進するための視点
— 点字ブロックの適正化を例に —

発表

12名の発表者が発表を行い、それぞれの発表について質疑応答やディスカッションを行います。まず、発表者は2分以内でご自身の発表の概要説明を行ってください。その後、質疑応答やディスカッションの時間に入ります。会を円滑に進めるために、以下の〈発言の仕方〉を守っていただきますよう、お願いします。

〈発言の仕方〉

- ・オンラインのため、発言者が複数いると音声が届き取れなくなります。そのため、発言したいことがある場合は挙手をお願いします。進行役が順番に指名させていただきます。
- ・進行役が時間調整のために、参加者の発言の内容や意図を確認したり、要約を求めたりすることがあります。ご理解とご協力をよろしくお願いいたします。

感覚異常の特性のある発達障害傾向のある子どもへの 保育者の対応

—のりの感触を嫌がる子どもの事例を用いた自由記述の分析を中心に—

豊里もみじこども園 大和田 菜子
東京科学大学 水野 智美

I. はじめに

発達障害傾向のある子どもは、感覚異常による困り感を日常生活の中でも抱いているが、その困難さは周囲に理解されにくく、支援者が対応に困難を感じる現状がある。感覚異常によって生じる行動が「わがまま」と誤解され、叱責を受けることで、子どもの自己肯定感が低下し、二次障害につながるものが指摘されている（高橋・増淵, 2008; Mizuno, Cho, Nishimura & Tokuda, 2021）。発達障害傾向のある子どもの障害特性は集団生活で顕在化しやすいため、保育者が問題行動の背景にある感覚異常に気づき、適切な対応を取るためには、発達障害傾向に起因する感覚異常に関する正しい知識や認識の定着が不可欠である。

最近では、共生社会の形成に向けて、障害のある子どもとない子どもが同じ場で生活することが重視され、幼児期からの障害理解教育の必要性が高まっている（田名部・細谷, 2017）。発達障害傾向のある子どもが地域の幼稚園・保育所等に在籍する割合も増加し、発達障害に関する障害理解教育の充実が求められている（水野・西館・徳田, 2012）。

集団保育が中心となる現場では、発達障害傾向のある子どもへの支援と、周囲の子どもへの配慮の両立が難しく（櫻井, 2018）特性に合わせた支援を行うことで他児を待たせたり、他児から不満や疑問が生じたりすることも報告されている（郷間, 2008）。さらに、特性を指摘して発達障害傾向のある子どもを見下したり、からかいにつながる行動が見られることもある。

また、松永・大久保（2012）は、逸脱行動を示す子どもへの幼児の認知や好意度は、保育者の言葉かけの内容に大きく影響されることを明らかにしている。これらの知見から、保育者は発達障害傾向のある子どもの個別の支援のみならず、クラス全体の理解を育む“障害理解教育”の視点を持つことが重要である。

本研究は、発達障害傾向に起因する感覚異常を有する子どもの問題行動とその支援に関する保育者向け研修プログラムを開発するための一連の研究である。研修プログラム作成に必要な基礎資料を得るため、初めに保育者の感覚異常に関する知識や認識の現状を把握する質問紙調査を実施し、次いで保育活動中の感覚異常のある子どもへの保育者の対応を観察した。

本稿ではその中でも、感覚異常を背景とする子どもの行動について周囲の子どもの発言を保育者としてどのように指導するのかを質問紙調査を用いて明らかにした結果を報告する。

II. 方法

X 県の 21 施設の幼稚園、保育所、認定こども園が所属する連絡会の研修会に参加した保育者 240

名に質問紙を配布し、177名から回答を得た（回収率 73.8%）。独自に作成した無記名の自記式質問紙を用いたアンケートを 2024 年 2 月～7 月に実施した。

本稿で分析対象とした質問項目は以下の 2 点である。

(1) 感覚異常のある子どもや周囲の子どもへの対応の困難感に関する項目

保育者が感覚異常のある子どもや周囲の子どもへの対応にどの程度困難感を抱くかについて、5 件法で回答を求めた。具体的には、「特定の音やにおいを嫌がる子どもに対して周囲の他の子どもが『おかしい』といった際にどう対応して良いかわからない」、「子どもの感覚の過敏さや鈍感さから生じる困りごとについてなかなか理解してあげられない」に対し、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの 5 件法で回答を求めた。

(2) 感覚異常のある子どもの周囲の子どもへの対応に関する項目

感覚異常により、のりの感触を嫌がり、制作活動に参加したがる B 児の事例を提示した。具体的には、「B 児は、指についたのりのベタベタする感覚が嫌いであったため、のりを使う制作活動になると活動に参加したがりません」という背景を示した。その上で、その様子を見た周囲の子どもが「おかしい」「ずるい」と発言する状況を示し、保育者として実際に周囲の子どもへ対応する場面を想定し、どのような声かけを行うかについて、自由記述で回答を求めた。提示した事例は以下の通りである。

「制作活動に参加したがる B 児をみて、クラスの子どもたちが、『B 児、おかしいよ』『どうして B 児はやらないの?』『B 児だけやなくてずるい』と言います。周囲の子どもたちにどのような声かけをしますか。」

自由記述の回答は、分析に先立ち、内容に基づいて対応方法を分類するカテゴリを作成し、各カテゴリの度数と割合を算出した。カテゴリの作成にあたっては、発達障害幼児への対応の専門家（発達障害幼児に関する論文を 5 編以上執筆した者）2 名と協議を行った。なお、自由記述の回答は複数回答として計数した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 感覚異常のある子どもや周囲の子どもへの対応の困難感

「特定の音やにおいを嫌がる子どもに対して周囲の他の子どもが『おかしい』といった際にどう対応して良いかわからない」の項目では、「全くそう思わない」が 12.4%、「あまりそう思わない」が 37.9%であり、これらを併せると全体の 50.3%の保育者が対応に困難感を感じていないことが示された。一方で、「ややそう思う」が 9.6%、「非常にそう思う」が 3.4%と低く、全体として対応困難感を抱いていない保育者の割合が高い結果となった。

また、「子どもの感覚の過敏さや鈍感さから生じる困りごとについてなかなか理解してあげられない」の項目では、「全くそう思わない」が 18.1%、「あまりそう思わない」が 28.8%であり、全体の 46.9%の保育者が感覚異常から生じる困りごとに関して理解していると考えていることが示された。一方で、「ややそう思う」が 15.3%、「非常にそう思う」が 6.2%と、対応に難しさを感じる保育者は 21.5%であった。

感覚異常のある子どもや周囲の子どもへの対応の困難感に関して、多くの保育者が対応に困難感を抱いていないことが示された。特に、「特定の音やにおいを嫌がる子どもに対して周囲の他の子どもが『おかしい』といった際にどう対応して良いかわからない」の項目では、半数以上の保育者が困難感を感じていない結果が得られた。

2. 感覚異常のある子どもの周囲の子どもへの対応

B 児の行動を「おかしい」などと言う周囲の子どもに対する保育者の自由記述の回答を内容分析によって分類した（表 1）。回答は、8 カテゴリーに分けられた。さらに、障害理解教育の視点に基づき、各カテゴリーを「適切」「不適切」「抽象的」の 3 区分に整理した。それぞれのカテゴリーの詳細は以下の通りである。

「B 児はのりの感触が嫌いであることを伝える」が 39.5%、「人はそれぞれ得意なことや苦手なことがあることを伝える」39.5%、「B 児の感覚過敏に触れず、『ずるい』『おかしい』といった発言に焦点をあてた声かけ」13.0%、「先生とあとでやる」というような「今後 B 児はどうか伝える」13.0%、「終わったら B 児を手伝ってあげて」「B 児を応援してあげて」というような「B 児に対して協力や支援をすることを促す声かけ」9.6%、「皆頑張ってくれてありがとう」「作品完成して嬉しいね」のような「他児の制作活動への意欲を高める声かけ」8.5%、「B 児も頑張っていることを伝える」7.9%、「その他」4.0%、「無回答」7.3%であった。

周囲の子どもへの理解教育として適切な支援は、周囲の子どもたちが感じた気持ちを保育者が受け止め、「B 児の気持ちを代弁する」こと、次に「誰にでも苦手なことがあることを伝える」ことである（水野, 2017）。したがって、回答の内容分析から分類されたカテゴリーの中で「B 児の気持ちを代弁する」に該当する対応は、「B 児はのりの感触が嫌いであることを伝える」である。また、「誰にでも苦手なことがあることを伝える」に該当する対応は、「人はそれぞれ得意なことや苦手なことがあることを伝える」である。両方の対応を回答できていた保育者は 16.9%であった（表 2）。

このことは、保育者が順序立てた障害理解教育を実施できない可能性を示唆している。障害理解は、他者を知り、その上で自分とは様々な点で異なる他者を「認める」ことが必要であるため（水野, 2016）、順序立てた両方の対応を保育者ができるようにしていかなければならないと考える。しかし、今回の結果では、保育者が適切な対応を回答できている割合は限定的であり、適切な対応のいずれか一方のみを記述していた保育者は 35.0%であった。適切な対応と不適切な対応を同時に回答していた保育者は 10.2%、不適切な対応のみ回答していた保育者は 17.5%であった。

IV. まとめ

B 児の周囲の子どもの事例より、周囲の子どもへの対応では、保育者が適切な障害理解指導を実施できない可能性が示唆された。一方で、保育者は周囲の子どもに対する対応のしづらさは感じていないと認識していることが明らかとなった。この認識のずれは保育者が周囲の子どもに対して障害理解指導をする上での障壁となる可能性がある。また、ADHD の衝動・多動傾向のある子どもに対して、周囲の子どもが障害の特性を知り、共感できるようにする障害理解教育に関する保育者の認識も不十分であったことが示されている（和田, 2021）。障害理解教育に関しては保育者が正しい対応方法を習得できるようにすることが不可欠であると考えられる。

本結果から、保育者は周囲の子どもへの説明において、障害理解教育の視点を十分に踏まえられていない一方で、自身では対応の難しさをあまり感じていないことが明らかとなった。このギャップは、適切な障害理解教育が現場で実施されにくい要因のひとつであると考えられる。今後、感覚異常の背景をふまえた説明の仕方や、周囲の子どもの疑問や不満にどのように応じるかといった具体的な理解教育の方法を示す研修の充実が求められる。また、保育者自身が障害理解教育の必要性を実感できるような学びの機会を設けることで、現場での実践力が高まり、発達障害傾向のある子どもと周囲の子どもの双方を支える環境づくりにつながると考えられる。

表 1. 周囲の子どもへの対応（複数計数）（n=177）

カテゴリー名	件数	割合(%)	回答例	適切性の分類
B 児はのりの感触が嫌いであることを伝える声かけ	70	39.5	「B 児はのりのベタベタする感覚が苦手なんだよ」	適切
人はそれぞれ得意なことや苦手なことがあることを伝える声かけ	70	39.5	皆も「苦手なこと」があるように誰にでも苦手なことがあるよ	適切
B 児の感覚過敏に触れず、「ずるい」「おかしい」といった発言に焦点をあてた声かけ	23	13.0	「おかしい」「ずるい」という言葉について「違うよ」と個別に伝える	不適切
今後 B 児はどうするか伝える声かけ	23	13.0	後で先生と一緒にいるから全くやらないということではないよ	適切とも不適切とも判断できない（抽象的）
B 児に対して協力や支援をすることを促す声かけ	17	9.6	B 児に「一緒にやろう」と誘ってみよう	不適切
他児の制作活動への意欲を高める声かけ	15	8.5	・皆、頑張ってくれてありがとう ・作品完成して嬉しいね	不適切
B 児も頑張っていることを伝える声かけ	14	7.9	B 児も頑張っているから心の中で応援しているね	適切とも不適切とも判断できない（抽象的）
その他	7	4.0	「どうしてだろうね」と問いかける	
無回答	13	7.3		

表 2. 周囲の子どもへの対応における回答分類別の割合（n=177）

分類	人数	割合(%)
適切な対応の両方を回答できていた保育者	30	16.9
適切な対応 1 つのみ回答していた保育者	62	35.0
適切な対応と不適切な対応の両方を回答していた保育者	18	10.2
不適切な対応のみ回答していた保育者	31	17.6
その他（抽象的な対応のみ、その他の回答をしていた保育者）	23	13.0
無回答	13	7.3

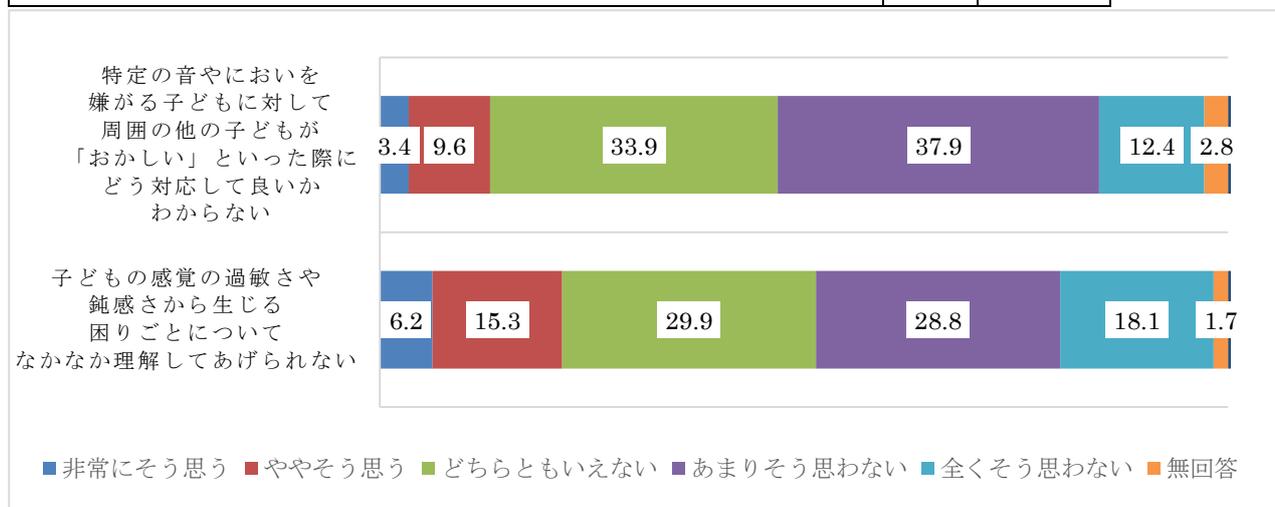


図 1. 感覚異常のある子どもや周囲の子どもへの対応の困難感

通級指導担当教員が実施する障害理解教育に関する実践的研究③

— 相手のことを考えた「何もしない」思いやりについて考えさせる絵本教材の開発と実践 —

奈良県公立小学校 / 立命館大学大学院 安里 健志

I. はじめに

日本障害理解学会 2024 年大会において、「困っている人を見かけたら声をかけよう」という啓発活動だけでは、声をかけた人と障害者の双方に望ましくない結果につながる可能性があり、時には「声をかけない」選択肢をもつことやヘルプサインを正しく受け取ること、また障害者自身が正しくヘルプサインを出すことが重要であることなどが、座談会にて議論された。

社会は互恵的かつ相互の援助が常態であるが、障害者は援助が一方的な受動状態になることもあり、援助によってある種の心理的負担が発生する場合がある（芝田，2013）。そのため、障害理解教育において、時に「援助しない」ことの必要性について、児童生徒に認識させることが重要である。

ただし、障害理解教育では安易な障害の疑似体験や、障害のある人を英雄視する道徳教材が増えており（水野・徳田，2012）、障害者に対して「何もしない」思いやりについて児童生徒が考えるような教材は少ない。もちろん、「何もしない」という言葉が独り歩きする危険は排除できず、教師の意図に反した伝わり方をする場合も想定されるため、実践が難しいことも事実である。しかし、それでは障害に対する誤った認識を助長するだけでなく、真に理解や援助を必要としている障害のある人々にとっても望ましくない。だからこそ、「相手のことを考えて何もしない」思いやりについて考えるための教材を開発し、児童生徒と共に考える場を設定することが重要だと考えた。

そこで本報告は、通級指導を受ける障害当事者の主人公が、「いつも通り」に接してくれる友達に感謝するといった絵本教材を開発し、その教材で「思いやり」について考える実践を行うことで、「思いやり」への多様な価値観をねらいとした実践に関する教育的効果の検証を目的とした。

II. 方法

1. 対象および授業の実践時期

20XX 年 1 月に、通級指導を受ける児童を含む奈良県公立 A 小学校 5 年生の児童 21 名とした。

2. 教科（指導項目）および授業デザイン

特別の教科 道徳（高 B(7) 親切、思いやり）の授業内で実施した。詳細は添付資料 1 に示す。

3. 絵本教材（ぼくのもう 1 つの教室）の開発

これまで筆者が実施した「小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求 I」（安里，2024）、「小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求 II」（安里，2025）の課題を踏まえ、以下の視点を踏まえた絵本教材を作成した（添付資料 2）。

① 当事者の困難さの具体的描写

主人公の「読むこと」に困難について、「文字が二重に見える」、「曲がって見える」と具体的に提示した。これは、障害は社会的なもの和个人因子を同時に示す必要があること（安里，2025）を踏まえ、障害による困難さを曖昧にせず、個別具体的な「個人因子」として明示するためである。

② 「工夫」の有効性と限界の明示

主人公は「自分なりの読み方」として、読みやすいように枠で囲う道具であるリーディングトラッ

カー、文字を「聞く」ことで理解する方法を見出す展開とした。これは、障害があっても工夫次第で「できる」疑似体験を発展させたものである。同時に、「もちろん、それでもみんなと同じようなスピードで読むことはできない」という記述を意図的に入れることで、安里（2025）で課題となった「工夫すれば何でもできる」という誤解を防ぎ、「工夫」の有効性だけでなく、工夫してもなお残存する障害による困難さについて、その両方を現実的に理解させようとした。

③ 当事者のアンビバレントな感情の描写

主人公は、通級指導教室での学びを「本当に良かった」と肯定的に捉える一方、「正直に言うとなんまり不安になることもある」と述べ、「(教室に帰ったら) みんなはどんな反応をするのかな」という不安を抱えていることを明示している。このことにより、安里（2024）で見られた「かわいそう」といった一方的なラベリングを排し、当事者の複雑な心情を想像できるようにした。

④ 「思いやり」の多様性を問うクライマックス

本実践のねらいである「思いやり」についての多様な考えを引き出すために、主人公が友達に「いつもありがとう」と感謝する場面において、違う教室で勉強を尋ねてくれること、遊びに誘ってくれること、何でもないように接してくれることなど、声をかけることと声をかけないことの両方を提示している。このことにより、一見矛盾する2つの行為が、どちらも主人公の感謝につながっている点への理解を促し、本実践の中心的な問いにつながられるようにした。

4. 検証方法

絵本教材の読み聞かせ後に行った発問およびふり返りにおいて、特に当事者のアンビバレントな感情や「思いやり」の多様性に関する児童の記述について、質的にカテゴリー化して分析した。カテゴリー分けは、児童の回答に見られる傾向や特徴を記述から分類した。

5. 倫理的配慮

本実践は、実践校の小学校校長の許可のもとで実施した。また、通級指導を受ける児童とその保護者に本実践の趣旨を説明し、承諾を得た上で当該児童を含めた実践を行った。

III. 結果

1. 当事者のアンビバレントな感情の理解について

絵本の読み聞かせ後に行った、「主人公は、何が嬉しくてありがとうと言いたかったのでしょうか？」という発問に対する児童の記述を分析した結果、以下の3つのカテゴリーに分類された (Table 1)。

【Ⅰ. 作為的・直接的思いやり】(具体的な行動) は、別教室での学びの様子を尋ねることや遊びに誘ってくれることなど、具体的に声かけするなどの「行動」を重視する記述がカテゴライズされた。【Ⅱ. 受容的・間接的思いやり】(相手を特別視することなく接する態度) は、何でもなかったように接するなど、相手を特別視せずに接する「態度」を重視する記述がカテゴライズされた。【Ⅲ. 内省的・推察的思いやり】(相手の心や自分の行動へのメタ認知的思考) は、主人公の気持ちに寄り添おうとする「思考」を重視する記述がカテゴライズされた。

2. 「思いやり」の多様性について

授業全体を通して考えた「思いやりとは？」という発問に対する児童の記述について、こちらも同じく主な回答の傾向として Table 1 と同様のカテゴリーに分類された (Table 2)。

I は、思いやりとは支えてあげることや優しくすることなど、具体的な「行動」を重視する記述がカテゴライズされた。II は、相手の気持ちを考えていつも通りに接するなど、不必要な援助や声かけはしないという「態度」を重視する記述がカテゴライズされた。III は、主人公の気持ちや自分の行動を考え続けようとする「思考」を重視する記述がカテゴライズされた。

Table 1 「主人公は、何が嬉しくてありがとうと言いたかったのでしょうか？」に対する児童の記述

主な回答の傾向	児童の主な記述例
I. 作為的・直接的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・「どんなことしていた？」と聞かれること ・みんなが協力してくれること ・何をしたのかを聞いてくれること ・遊びに誘ってくれること ・教室に帰ったら優しいみんなが待っていてくれること。
II. 受容的・間接的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・何もなかったように、「ドッチボール行こ！」って言うってくれること ・自分も平等に接してくれること ・普通にしてくれること ・通級指導教室に行っても、仲間外れにされないこと ・何でもなかったように普通にしてくれること。 ・違う教室で勉強してても、同じように接してくれること
III. 内省的・推察的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のことを分かってくれる人がいること ・主人公の気持ちを明るくしていること

Table 2 「思いやりとは？」に関する児童の記述

主な回答の傾向	児童の主な記述例
I. 作為的・直接的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・支えてあげること ・相手のことを思って、行動に移すこと ・人の気持ちを考えて行動すること ・心で思ったことを行動に移せること ・優しさが行動に表せられること ・人に優しくすること
II. 受容的・間接的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ちを考えて、いつも通りに接すること ・仲良くすること
III. 内省的・推察的思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が喋る前に、これを言ったら相手がどう感じるか、悲しくならないかを考えてから話す。 ・人の気持ちが分かるように努力すること ・人の気持ちを少しでも分かるように努力すること ・人を幸せや笑顔にすること ・人を思いやれる心 ・相手の心を読み、心遣いをする ・心遣い

3. 授業全体を通した児童のふり返りについて

授業の最後に、学習のふり返りを自由記述させた (Table 3)。本実践を通して、児童が思いやりについての考えを深めたり変容させたりしたこと、加えて、心は多様なものであること、思いやりの本質は自分も相手も幸せになること、などに気づいたような記述が見られた。

Table 3 「思いやり」について考える授業全体を通した児童の主なふり返り記述

- ・心とは、嫌なことと嬉しいことが釣り合っているとと思った。
- ・心は見えなくても、支えたり、気遣ったりする。
- ・思いやりや心遣いは、自分も相手も幸せになる魔法だと思った。
- ・思いやりは、人を嬉しくすることだと思った。
- ・思いやりや心遣いが大切と思い、私もみんなの心を幸せにしようと思った。最初と最後で思いやりの意味が自分の中で変わった。努力もしてみんなを笑顔にする！！

IV. 考察

1. 絵本教材について

障害は工夫次第でできることがある一方、なお残る障害による困難さの双方を伝える教材としたことで、児童の障害のある人に対する見方や認識を広げる可能性が見出された。具体的には、ある児童は主人公の思いを考える中で、「誇りに思っている。『自分のやり方』をゲットできたから (+)。みんなと違う…。何で、僕はみんなと違うのかな。(−)」と、当事者が抱える多様な感情を記述している。このことは、児童が障害について多面的に考えようとした可能性がうかがえる。

また、発達障害の指導では架空の人物設定が重要（水野・徳田，2014）だが、絵本教材を活用したことで、当事者への注目を避ける役割も果たしたと考える。加えて、これら絵本教材を活用した実践は、障害理解教育における事前指導として機能したことから、一定の教育的効果が示唆された。

一方、本教材の有効性や妥当性をさらに検証するために、本教材の詳細や効果をより多角的に分析し、その有効性を示す必要がある。

2. アンビバレントな感情や「何もしない」思いやりへの理解について

「思いやり」に関する児童の記述分析の結果、「支えてあげる」「行動に移す」といった【Ⅰ. 作為的・直接的思いやり】に加え、「いつも通りにする」「同じように接する」といった【Ⅱ. 受容的・間接的思いやり】の記述が見られた。これは、主人公が過剰な配慮よりも「普通」を望む心情を児童が理解し、「何もしない」ことも思いやりになり得る、という認識を獲得した可能性を示している。

さらに注目すべきは、【Ⅲ. 内省的・推察的思いやり】に分類された、「自分が喋る前に、これを言ったら相手がどう感じるか考えてから話す」、「人の気持ちが分かるように努力する」といった記述である。従来の障害理解教育による「思いやり」と言えば【Ⅰ. 作為的・直接的思いやり】が称賛されがちであったが、本実践では即座に行動を起こす前に、その行動は本当に相手のためになるかと一旦立ち止まり、自問自答するプロセスこそが重要だと気づく児童の存在が確認された。これらは、「良かれと思った行動」が必ずしも相手のためにならない可能性を児童が認識した結果、行動の前に一度立ち止まって相手の立場を想像しようとする、メタ認知的思考が働いた可能性を示している。

特に、「分かるように努力する」という記述は、他者の心は完全には理解できないという前提に立ち、それでもなお理解しようとし続ける姿勢こそが重要だという、本質的な障害理解や人間理解への理解につながった可能性が示唆される。加えて「思いやりの意味が自分の中で変わった。」という記述は、相手を思って「何もしない」ことも思いやりだ、と児童が気づいた可能性がうかがえる。

一方で批判的に実践を検証すると、本実践も、結局は「思いやり」が大切だという指導である。障害のある人も、そうでない人と同様に全ての人が良い人であるはずがなく、彼らが「こじれてしまった」人である場合は、積極的な関わりをもつ必要がないことも事実である（徳田・水野，2023）。そのような多様な視点を含めた障害理解を進めることが、障害理解や人間理解を進める上で重要であり、また真のインクルーシブ教育の実現にも資すると考えるため、今後も実践を行い検証したい。

引用文献

- 水野智美・徳田克己(2012)道徳副読本における障害の扱われ方の変化－2003年度版と2010年度版とを比較して－，教材学研究，23，273-280.
- 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.
- 芝田裕一(2013)人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方，兵庫教育大学研究紀要，43，25-36.
- 徳田克己・水野智美(2023)発達障害者に関する理解と支援の必要性の強調が与える影響－まわりの人を追い込んでいる状況を考える－，日本障害理解学会 2023 年大会，16-19.
- 安里健志(2024)小学校現場における障害理解教育に関する課題の実践的探求Ⅰ－通級指導の体験学習を中心とした障害理解教育の実践から－，障害理解研究，25，1-15.
- 安里健志(2025)小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求Ⅱ－できる疑似体験、ICFに基づく障害理解の視点に着目して－，障害理解研究，26，1-15.

小学生を対象とした聴覚障害理解のための 授業プログラムの作成とその効果

新宮市立神倉小学校 佐藤 佑
岐阜聖徳学園大学教育学部 松本和久

I. 研究の目的

中瀬（2003）は聴覚障害理解教育の対象学級を、学級（学年・学校）内での聴覚障害児在籍の有無によって「a.学級に聴覚障害児が在籍」、「b.同学年に聴覚障害児が在籍」、「c.学校内に聴覚障害児が在籍」、「d.聴覚障害児が非在籍」と4つに分類し、聴覚障害の授業の教材について、「d.」の場合には一般論的な内容となりがちである一方で「a.」、「b.」、「c.」の場合には一般論的な内容とともにその子どもに即した内容を取り上げることが多いと述べている。特別支援学校（聴覚障害）の在籍者数は減少傾向にあるが、難聴特別支援学級の在籍者数は増加傾向にあり、通常の学校の児童生徒が難聴に関する内容を学ぶ活動が必要になる。そこで、本研究では以下の2点を目的とする。

- ・難聴特別支援学級のある小学校における通常の学級の児童を対象とした聴覚障害理解のための授業プログラムを作成する。
- ・作成した授業プログラムを実践して、その効果を明らかにする。

II. 方法

1. 対象

対象は、公立校であるA小学校に在籍する通常の学級の児童である。A小学校には難聴特別支援学級があり、普段から聞こえる子どもと聞こえにくい子どもが共に学校生活を送っている。難聴特別支援学級には、20XY年度は2年生2名、4年生2名、6年生3名が在籍している。5月から7月まで、筆者（佐藤）が週に1回程度A小学校を訪問し、彼らの交流及び共同学習の実態を把握した上で、2年生を対象学年とした。対象となる交流学級の2年生は25名である。

2. 手続き

（1）聴覚障害理解のための授業プログラムの作成

実態把握の結果を踏まえ、聴覚障害理解のための授業プログラムを作成した。

（2）授業実践

作成した聴覚障害理解のための授業プログラムを実践した。

（3）効果の検証

実践前の事前アンケート、授業内容のまとめとしての直後アンケート、効果の持続を測るための事後アンケートを実施した。事前アンケートと事後アンケート、直後アンケートと事後アンケートとの比較と、児童自身及び教師による行動化評価により、授業プログラムの効果を検証した。

3. 倫理的配慮

本研究への協力について、A小学校の校長に対し紙面及び口頭による研究の趣旨、研究方法、研

究対象である児童の個人情報保護について説明し、研究協力に同意を得てから本研究を開始した。

Ⅲ. 聴覚障害理解のための授業プログラムの作成と授業実践

難聴特別支援学級担任との打ち合わせにおいて、2年生の通常の学級の児童は、難聴特別支援学級の児童が学校生活の中で困ることを知ること、そして、行動に移せることが大事であると話題になった。そこで、「知る」、「行動ができる」という2点を大事にして生活科の授業を行うこととし、授業内容を設定した。また実態把握の結果から、授業実践においては補聴器とロジャーについて取り扱うことと、「難聴理解かるた」を活用することを決めた。

「難聴理解かるた」とは、聴覚障害について教師や友だちに正しく理解してもらうために難聴児支援教材研究会が作成したものである。絵札には、難聴の人が困る状況が描かれ、読み札にはそれに対する言葉が書かれている。絵札の裏面には、指文字の形が描かれており、読み札の裏には、その内容に関する解説が書かれている。授業実践においては、「難聴理解かるた」という言葉が2年生には難しいと考え、「きこえかるた」とわかりやすく提示をした。「難聴理解かるた」には、多くの札があるが、本研究では2年生の実態に合わせ、「も」「ざ」「ぬ」の3札の利用に決めた。実際に使用したクイズの内容と正解をTable1に示す。

20XY年11月6日に1時間『きこえかるた』を見て、難聴特別支援学級の子と仲よくするわざを考えよう。」をねらいとした授業実践を行った。授業の流れとしては、Table2の通りである。

Table 1 「難聴理解かるた」を用いたクイズの内容

「も」: もう少し ゆっくりはっきり 短く話して (1) どちらの話し方が相手に伝わりやすいでしょうか。 ①ゆっくり話す ②はやく話す ※正解は① (2) どちらの話し方が相手に伝わりやすいでしょうか。 ①モゴモゴ話す ②ハキハキ話す ※正解は② (3) どちらの話し方が相手に伝わりやすいでしょうか。 ①ちょっとだけ話す ②たくさん話す ※正解は①
「ざ」: ざつ音が 多いところは ききとりにくい 先生が話をしています。先生の話聞くときに、どのように聞くのがよいでしょうか。 ①しゃべりながら聞く。 ②しずかに聞く。 ※正解は②
「ぬ」: ぬすみ見じゃないよ 何をしているのか しりたいの 授業中、補聴器をつけている女の子がキョロキョロして困っています。どうするとよいでしょうか。 ①「見ないで」と言う。 ②知らないふりをする。 ③「どうしたの?」と聞く。 ※正解は③

Table 2 授業の流れ

導入	(1) 本時の内容の提示 (2) 補聴器とロジャーに関するクイズ (きこえのアイテムクイズ) (3) 本時の目標の提示
展開	(4) 難聴理解かるた (きこえかるた) ①クイズ Table1の3問 ②上級生の経験談
まとめ	(5) 関わり方についての知識の確認 話し方/聞き方/困っている友だちへの対応 (6) ワークシートの記入

IV. 効果の検証

1. 事前アンケートと事後アンケートの比較

実態把握と事前アンケートの結果から、授業の導入において補聴器とロジャーに対する知識を学ぶ活動を取り入れた。この学習に対して、補聴器とロジャーに関する知識を調査する事前アンケートと補聴器とロジャーに関する知識を調査する事後アンケートを比較した結果、補聴器について「名前を知っているか」という質問項目に対して、事前アンケートでは「知っている」と回答した児童が 11 名 (45.8%) だったのが、事後アンケートでは「知っている」と回答した児童が 18 名 (75.0%) と回答率が増えていた。ロジャーについても「名前を知っているか」という質問項目に対して、事前アンケートでは「知っている」と回答した児童が 20 名 (83.3%) だったのが、事後アンケートでは回答した児童 24 名全員 (100%) が「知っている」と回答し、正答率が増えた。また、補聴器について「何のために使うものかを知っているか」という質問項目に対して、事前アンケートでは、「知っている」と回答した児童が 21 名 (87.5%) だったのが、事後アンケートでは「知っている」と回答した児童が 22 名 (91.7%) とわずかではあるが正答率が増えた。ロジャーについても「何のために使うものかを知っているか」という質問項目に対して、事前アンケートでは、「知っている」と回答した児童が 18 名 (75.0%) だったのが、事後アンケートでは「知っている」と回答した児童が 19 名 (79.2%) とわずかではあるが正答率が増えた。この結果から、補聴器とロジャーに対する知識を学ぶ活動において、補聴器やロジャーに関する正しい知識を学ぶことのできた児童が増えたと言える。したがって、授業の導入で行った補聴器とロジャーに対する知識を学ぶ活動は、「障害者が使用するアイテムとその使用者に関する理解」に適切であったと推測することができる。

2. 直後アンケートと事後アンケートの比較

難聴特別支援学級の児童が困ることを知る活動として、「難聴理解かるた」を用いて、「お友だちにわかりやすい話し方は…」、「話を聞くときは…」、「授業中、補聴器をつけているお友だちが困っていたときは…」の 3 項目、5 問のクイズを行った。この学習に対して、直後アンケートと事後アンケートの差を比較した結果、「お友だちにわかりやすい話し方は…」を直後アンケートでも事後アンケートでも「ゆっくり」と回答した児童が 25 名 (100%)、直後アンケートでも事後アンケートでも「ハキハキ」と回答した児童が 25 名 (100%)、「ちょっとだけ」については直後アンケートでは 25 名 (100%)、事後アンケートでは 24 名 (96.0%) となった。「話を聞くときは…」については、直後アンケートでも事後アンケートでも「しずかに聞く」と回答した児童が 25 名 (100%) となった。「授業中、補聴器をつけているお友だちが困っていたときは…」については、直後アンケートでも事後アンケートでも「『どうしたの?』と聞く」と回答した児童が 25 名 (100%) となった。この結果から、「難聴理解かるた」から難聴特別支援学級の児童がどんなことに困り、自分たちはどんなことができるか理解したと考えられる。したがって、「難聴理解かるた」を用いた「お友だちにわかりやすい話し方は…」、「話を聞くときは…」、「授業中、補聴器をつけているお友だちが困っていたときは…」の 3 項目、5 問のクイズを行う活動は、「障害者が日常生活で困ることを知る」に適切であったと推測することができる。

3. 行動化調査

児童による行動化調査では、授業後の約 1 ヶ月の間に話し方や聞き方、困っている友だちへの対応ができたかどうかを尋ねた。「たくさんできた」、「少しできた」と回答した児童を合わせると、話し方について「ゆっくり」25 名 (100%)、「ハキハキ」23 名 (92.0%)、「ちょっとだけ」24 名 (96.0%)、聞き方について「しずかに聞く」23 名 (92.0%)、困っている友だちへの対応について「『どうした

の?』と聞く」22名(88.0%)だった。授業で学んだことを多くの児童が行動に移すことができたと考えられる。しかし、行動に至っていない児童もいることからフォローアップでも「難聴理解かるた」の内容を再度確認した。

学級担任による聞き取り調査では、国語の授業での班交流の際に、難聴特別支援学級の児童が「聞こえにくい」と伝えたことにより、班でロジャーを使うことになった。どこにロジャーを置けばいいのか難聴特別支援学級の児童に聞きながら、適切な位置にロジャーを移動させていた。話をする際には、話す人の口元まで持っていき、マイクのようにして話していた。話す際には、「聞こえる?」と難聴特別支援学級の児童に確認をしながら、交流を行うことができていた。こうした姿から、周りの児童はロジャーの大切さについて理解し、ロジャーを班活動で積極的に使うという第一歩となったと考えられる。

難聴特別支援学級の児童については、以前は「聞こえにくい」という状況にあっても自己から伝えることがあまりなく、何となく過ごしていたり、机間指導している教師に教えてもらったりすることが多かった。しかし、自分から同じ班の児童に「聞こえにくい」と伝えることができた。交流学級の児童に「きこえ」について学習してもらったことで、「聞こえにくい」と言いやすい状況を作ることができたと考えられる。

V. 考察と今後の課題

実態把握や事前アンケートにおいて、補聴器に対して、大切なものであるという意識があること、「補聴器やロジャーについて見たことがある」と回答した児童が多かったことから、水野(2016)の障害理解の発達段階「第1段階 気づきの段階」に達することができていると考えた。そこで本研究では、障害理解の発達段階の「第2段階 知識化の段階」と「第3段階 情緒的理解の段階」にあたる「障害者が使用するアイテムとその使用者に関する理解」、「障害者が日常生活で困ることを知る」を目指した。直後アンケート、事後アンケート、行動化調査の結果から、これらのねらいを達成することのできる聴覚障害理解のための授業プログラムになったのではないかと考えられる。

一方で、継続した教育活動が必要な障害理解教育において、フォローアップはできたものの、1時間の実践となった点は課題である。今後は、フォローアップ後の次の授業展開についても検討していく必要がある。「難聴理解かるた」については、取り扱いの札数が「も」、「ぎ」、「ぬ」の3枚のみとなった。難聴特別支援学級の児童が学校生活の中で困ることは他にもあるため、継続した授業を実施し、多くの「難聴理解かるた」を取り上げることが望まれる。また、フォローアップの続きとして、必要な配慮に関する行動が継続するような取組を考える必要がある。例えば、難聴理解かるたを教室に貼っておくだけでも、その内容を目にすることになり、気にかけることで、効果の継続が期待できる。

引用文献

- 水野智美(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, 東京.
- 難聴児支援教材研究会(2025)「難聴理解かるた」.
- 中瀬浩一(2003)「聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業—開発にあたっての検討項目—」, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所一般研究報告書—聴覚障害理解のための教材開発とそれを活用した授業(平成12年度～平成14年度)—, 2-4.

発達障害児・者におけるスポーツ参加の障壁と対応

— 質的研究の結果から —

東海大学 吉岡尚美

I. 背景

スポーツ庁は、障害児・者のスポーツ参加について「障害者特有のスポーツの実施に係る障壁の解消と、スポーツ施策の実施体制上の課題の解消を図ることも重要である」とし、「障害者が生涯にわたってスポーツを実施するための基盤を整備する観点から、身近な場所でスポーツを実施できる環境の整備等を図る」ことを重視している（株式会社リベルタス・コンサルティング, 2025）。これまでも、障害児・者のスポーツ参加には物理的障壁、制度的障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁が存在するとされており（藤田, 2008 ; 塩田, 2022）、特に発達障害においては、障害特徴がスポーツ参加の障壁になることも明らかにされているが（山下ら, 2010）、それらの障壁に十分対応できているとは言い難い。

そこで、発達障害児・者のスポーツ参加における選択プロセスを、障壁と対応の関連現象をもとに当事者と保護者の視点から質的に明らかにすることを目的とし、発達障害のある子どもの保護者 5 名と当事者 2 名を対象にインタビュー調査を実施した。グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した結果、①スポーツ参加の諦めと活動の限定に至るプロセス、②日常的なスポーツ参加の継続に至るプロセス、③スポーツからの離脱の受容に至るプロセスという、3 つの選択プロセスが確認できた。それぞれのプロセスにおける障壁と対応の事例から、地域で取り組める対応を考察したが、本稿では「発達障害のある子どものスポーツに対する親の気持ちの整理と受容」について話題を提供したい。

II. 問題提起・オピニオン

本研究では、子どものスポーツ参加の選択プロセスと親のかかわりの関連性が確認できた。直面する様々な障壁に子どもと共に対応していくプロセスで変化する親の気持ち、特に、子どもの能力を認め、できたことを認識し、最終的に子どもがスポーツから離脱することを受容するという現象は、発達障害児・者のスポーツ参加の在り方として新しい知見であった。上川（2020）は、発達障害のある子どもをもつ親が障害を受け入れていく過程に関する文献研究から、発達障害のある子どもを持つ親には、子どもの障害の受容に至るまでに子どもに対する肯定的な気持ちと否定的な気持ちが繰り返し現れる現象があるとし、日常の些細な出来事や、第三者からの何気ない発言をきっかけに障害が認識されると述べている。発達障害があることでスポーツ参加が制限される経験は、子どもの障害を認識し、ネガティブな気持ちになる原因になるだろう。一方で、発達障害の特徴に合わせた環境でスポーツを経験する中でできることが増え、楽しさを得ている子どもを見ることは、親の子どもに対する認識と気持ちをポジティブなものにすると考えられる。

上田（2020）は、「障害の受容とはあきらめでも居直りでもなく、障害に対する価値観（感）の転換であり、障害をもつことが自己の全体としての人間的価値を低下させるものではないことの認識

と体得を通じて、恥の意識や劣等感を克服し、積極的な生活態度に転ずることである」と定義している。スポーツは、この「価値観の転換」に大きく寄与するものであろう。例えば、

「みんなと違う、みんなのレベルに追いついていられない、走っても遅いし、ボール投げても飛ばないし、ある程度のことはできるんだけど、やっぱり部活やってる子とか、今まで普通に遊べてた子って言うのかな、サッカーとか野球とか、卓球とかもみんなとラリーができたりとか、そういうのがなかなかできないので、そこがちょっと悔しいというか、ちょっと馬鹿にして『●●下手くそ』とか言われるじゃないですか。それもちょっと嫌だったりとか。(F)」

という語りのように、体育を含むスポーツ活動は「恥の意識や劣等感」を抱きやすい環境であり、発達障害のある子どもが多く経験する。しかし、発達障害の特徴に合わせた環境でできることを経験していくと、「恥の意識や劣等感を克服し、積極的な生活態度に転ずる」という価値観の転換につながるのではないだろうか。また、発達障害のある子どもをもつ親は、「子どものがんばりの認知」、「子どもとの連帯感」が、子どもを育てる中でのレジリエンスにつながるとされる(鈴木ら, 2015)。本研究では、スポーツに取り組む子どもを見て子どものがんばりを認識したり、子どもと共にスポーツを楽しむ連帯感が生まれやすくなる様子が見えてきた。そのような現象は、子どものスポーツ参加に対する親の態度を積極的なものに変え、子どものスポーツ参加選択のプロセスに影響を与えると考えられる。

引用文献

藤田紀昭 (2008) 障害者スポーツの世界. 角川学芸出版: 東京, pp.17-24.

株式会社リベルタス・コンサルティング (2025) 『障害者スポーツ推進プロジェクト (障害児・者のスポーツライフに関する調査研究)』 報告書. https://www.mext.go.jp/sports/content/20250331-spt_kensport01-000040822_1.pdf, (参照日: 2025 年 6 月 20 日).

塩田琴美 (2022) 障害者のスポーツ参加のもつ意義—多様性のプラットフォームとしての地域スポーツの可能性—. 秋山美紀・宮垣元編著, ヒューマンサービスとコミュニティ支え合う社会の構想. 勁草書房: 東京, pp.144-166.

鈴木浩太・小林朋佳・森山花鈴・加我牧子・平谷美智夫・渡部京太・山下裕史朗・林隆・稲垣真澄 (2015) 自閉症スペクトラム児 (者) をもつ母親の療育レジリエンスの構成要素に関する質的研究. 脳と発達, 47 (4): 283-288.

上川ひなの (2020) 発達障害のある子どもをもつ親が障害を受け入れていく過程に関する文献研究: 受容と認識の観点から. 生涯発達心理学研究, 12: 25-31.

上田敏 (2020) 「障害の受容」再論—誤解を解き、将来を考える—. *The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine*, 57: 890-897.

山下揺介・田部絢子・石川衣紀・上好功・至田精一・高橋智 (2010) 発達障害の本人調査からみた発達障害者が有するスポーツの困難・ニーズ. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 61: 319-357.

本稿で紹介した研究は、JSPS 科研費 21K11424 の助成を受けて実施されました。

世界における点字ブロックの設置状況

ーブロックの形状やルールによる問題を中心にー

東京科学大学 水野 智美
アール医療専門職大学 徳田 克己

I. はじめに

世界の中には約 2 億 1700 万人の視覚障害者が存在し、そのうちの 3600 万人は全盲であると試算されている(Bourne RA et al., 2017)。視覚障害者は視覚的な情報を入手することが困難であるため、移動の際に支障が生じることが多い。視覚障害者が安全かつ快適に移動することを支援するための設備として、点字ブロックがある。1967 年に日本で設置されて以降、日本国内はもとより世界各地で設置されるようになってきている。本稿では、世界のどのくらいの国・地域で点字ブロックが設置されているかを報告するとともに、ブロックの形状やルールによる問題を報告する。

II. 方法

筆者ら 2 名が 2005 年から 2025 年にかけて、130 の国・地域を訪れ、鉄道駅、地下鉄、繁華街、観光地を中心に、街の中を歩きまわり、点字ブロックの設置状況や設置上の課題を確認する「バリア発見型フィールドワーク法」を用いて調査した。また、2024 年以前に調査した国については、すべて Google map、インターネット上に掲載されている写真、街の風景を映したマスメディア等の画像や映像を用いて、調査時点からの変化の有無を確認した。さらに、筆者らが訪れていない国・地域については、Google map 等を用いて、可能な限り点字ブロックの設置状況を調べた。

III. 結果

(1) 点字ブロックの設置状況

実地調査をした 130 の国・地域のうち調査時に点字ブロックが設置されていることを確認できたのは 83 の国・地域であった。調査時には点字ブロックの設置を確認できなかった 46 の国・地域のうち、その後、Google map 等によって調べたところ、新たに 17 の国・地域で設置されていることを確認した。また、筆者らが現地での実地調査をしていないが、Google map 等で調べたところ、9 の国・地域に設置されていることを確認した。以上をまとめると、2025 年 11 月現在、109 の国・地域に点字ブロックが設置されていた。ほとんどの先進国には点字ブロックが設置されており、新興国、開発途上国にも広がってきている。特に新興国、開発途上国では、鉄道が整備される際に駅構内および駅前広場に点字ブロックが設置されている。

点字ブロックには、視覚障害者に危険や注意を知らせるための警告用のブロックと安全に歩行方向と歩行位置を示すための誘導用のブロック、横断歩道上の歩行方向と歩行位置を示すためのエスコートゾーンがある。多くの国・地域が警告用のブロックと誘導用のブロックの両方を設置しているが、警告用のブロックのみの国・地域もある。なお、誘導用のブロックのみの国・地域はない。

警告用のブロックを設置していた国・地域は 109 であり、そのうち JIS 規格の点状の突起 (JIS 規格と似た形状を含む) を用いている国・地域は 106 (日本を含む) であった。JIS 規格とは異なる

る形状の警告用のブロックを使用していた国・地域は 36 あり、そのうち 33 の国・地域は JIS 規格の警告用のブロックと独自の警告用のブロックの両方を混在させて使用していた。独自の警告用ブロックのみを用いていたのは、スイス、リヒテンシュタイン、ウルグアイの 3 か国であった。

誘導用のブロックを設置していた国・地域は 88 であり、そのうち JIS 規格の線上突起（JIS 規格と似た形状を含む）を用いている国・地域は 82（日本を含む）であった。JIS 規格とは異なる形状の誘導用のブロックを使用していた国・地域は 34 あり、そのうち 28 の国・地域は JIS 規格の誘導用ブロックと独自の誘導用ブロックの両方が混在していた。独自の誘導用ブロックのみを用いていたのは、フィリピン、ウズベキスタン、スイス、チェコ、フィンランド、USA の 6 か国であった。

横断歩道内の歩行方向を示すブロック（エスコートゾーン）を設けている国は、日本、マレーシア、台湾、オーストリア、スロバキア、セルビア、フランスの 7 の国・地域であった。そのうち、エスコートゾーンが誘導用のブロックとは異なる形状であったのは、日本、台湾、オーストリア、スロバキア、フランスであった。

(2) 独自のブロックやルールの混在

世界で使われている JIS 規格以外の独自のブロックを分類すると、①3 cmの線上突起による警告用のブロックと誘導用のブロック、②進行方向に対して垂直方向に配置された線上突起による警告用ブロック、③路面に掘り込んだブロック、④ブロックの突起の大きさが JIS 規格と大きく異なるブロック、⑤屈曲部に用いられる直角あるいはカーブのブロック、⑥線上突起が 1 本または 2 本施された誘導用のブロック、⑦石製あるいはゴム製でできたブロック、であった。

上記に示したように、1 つの国・地域の中に JIS 規格のブロックと独自のブロックが混在しているケースが多い。また、そこに独自のルールが存在するケースがある。例えば、ベルギーでは警告用のブロックが 6 種類、独自のルールで警告ブロックの代わりにしているものが 1 種類存在する。具体的には、JIS 規格のブロック（写真 1）、ブロックの突起の大きさが JIS 規格と大きく異なる、金属製の円盤状のブロック（写真 2）、細かい線上の模様が彫り込まれたブロック（写真 3）、ゴム製のブロック（写真 4）、屈曲部を示す直角のブロック（写真 5）、表面上に何の突起も掘り込みもない平らなブロック（写真 6）がある。また、誘導ブロックの交差部分にブロックを設置しない独自のルールを用いている箇所もある（写真 7）。

また、設置のルールが混在するケースも多い。例えば、ドイツのミュンヘン市内の地下鉄構内では、階段前に写真 8 のように JIS 規格のブロックを用いている駅と写真 9 のように独自の警告用のブロックを設置している駅がある。ちなみに、写真 8 と写真 9 はそれぞれ同じ路線にある駅である。特に写真 9 のように階段前に誘導用のブロックと同じ形状のブロックを警告用のブロックとして設置している場合に、誘導用のブロックとの区別がつかず、階段前で立ち止まることができない。このようにブロックが混在していると、視覚障害者はどこの階段前では JIS 規格のブロックを用いているのか、どこの階段前では独自のブロックであるのかがわからなくなり、結果的に転落する危険が増す。

さらに、ドイツの横断歩道前では、細い線上突起のブロックを突起が進行方向になるように設置して、警告用のブロックとしている箇所（写真 10）と JIS 規格の誘導ブロックの線上突起が進行方向になるように設置して、警告用のブロックとしている箇所（写真 11）が混在している。写真 12 では、JIS 規格の誘導ブロックを設置している先に横断歩道前のブロックとして同じ形状のブロックを線上突起の方向も同じにしているため、横断歩道前で立ち止まることができず、車道に飛び出す危険がある。

IV. まとめ

複数の形状のブロックやルールが混在すると、視覚障害者は迷うことになる。また、ブロックの種類やルールが複雑になると、視覚障害者は使いこなすことができないと考え、結果的にブロックを頼りに歩かなくなってしまう。そうすると、せっかく設置されたブロックが全く意味のないものになる。何よりも大切なのは、視覚障害者が、自分が立っている足元のブロック意味を苦勞せずに理解し、安心して歩くことができるように、ルールやブロックを単純化し、統一を図ることである。

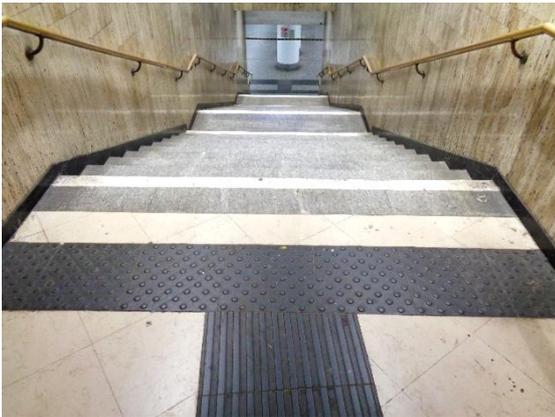


写真1 ベルギー・ブリュッセル



写真2 ベルギー・ブリュッセル



写真3 ベルギー・ブリュッセル



写真4 ベルギー・ブリュッセル

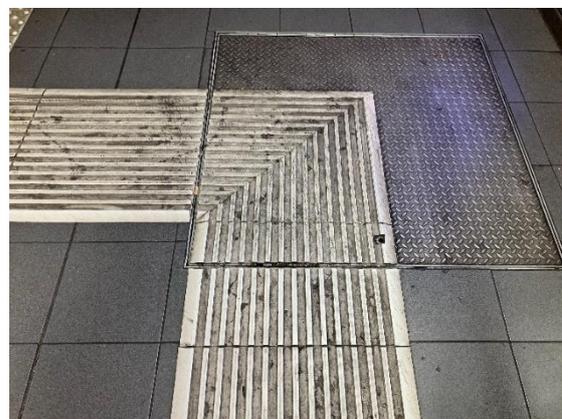


写真5 ベルギー・ブリュッセル



写真 6 ベルギー・ブリュッセル



写真 7 ベルギー・ブリュッセル



写真 8 ドイツ・ミュンヘン

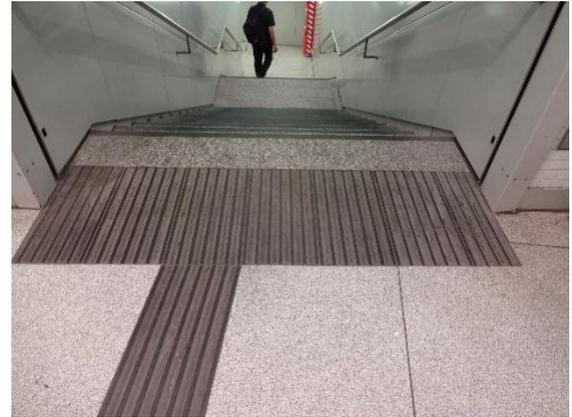


写真 9 ドイツ・ミュンヘン



写真 10 ドイツ・ベルリン

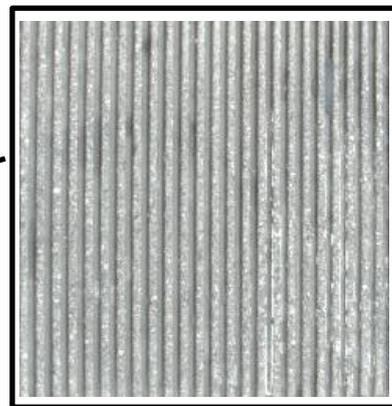


写真 11 ドイツ・ベルリン



写真 12 ドイツ・ベルリン

電子決済や自動精算におけるバリアとその解消策の提案

ー車いす使用者として経験したことをもとにー

マイクロンジャパン株式会社 藤田晃子

I. はじめに

近年は店舗での飲食や買い物を終えて支払いを行う際に、電子決済や自動精算を採用している店舗が増えた。店によっては電子決済のみを受け付けるというところも出てきている。電子決済の方法は大きくは3つに分けられる。一つは、客がスマートフォン（以下、スマホ）に表示されたバーコードを店に置いてある読み取り機にタッチする方法である。もう一つは、店員が手に持ったバーコードリーダーを伸ばして客の手元にあるスマホに表示されたバーコードをスキャンするという方法である。最後は、レジ脇に表示されたQRコードを客がスマホでスキャンして、スマホ上で支払いを済ませる方法である。自動精算には、店員が商品のバーコードを読み取り、客が自動精算機で支払いを行う方法と、客が商品のスキャンから袋入れ、支払いまでのすべての作業を行う方法（セルフレジ）がある。店舗がこれらのうちのどの方法を採用しているかは、行ってみないとわからないということが少なくない。

筆者は常時車いすを使用しており、現在の電子決済や自動精算についてバリアを感じるものがしばしばある。そこで本稿では、筆者がこれまで経験した困りごとを整理するとともに、電子決済や自動精算の環境の整備や店員の対応のあり方について提案したい。

II. 電子決済や自動精算において困ること

(1) 機器を利用するときを感じるバリア

電子決済において困るのは、客が店に置いてある読み取り機にスマホをかざす方法を取る時である。ほとんどの場合、読み取り機はカウンターの上に置かれているが、カウンターの高さは車いす使用者の背丈より高いことが多いので、手を伸ばしてスマホを機械にかざす必要がある。また、読み取り機の中には、カメラに写った画像を確認しながらバーコードをかざす位置を調整する必要があるものがある。しかし、車いす使用者にはこの画像が見えないため、スマホの位置を調整することができない。手を肩から上に持ち上げられない車いす使用者であれば、スマホを機器にかざすことすら困難である。

一方、店員がバーコードリーダーで客のスマホのバーコードを読み取る方法においては、困難を感じたことはない。また、QRコードをスキャンする方法についても、どの角度からでもコードを読みとれるので、QRコードの位置が高い、遠いなどによって読み取りに困った経験はない。ただし、視覚障害者の中にはスマホの操作が困難であるなどの理由で、これらの電子決済のいずれの方法も利用できない者がいるのではないだろうか。

最近では、レジの店員の人数が減り、代わりにセルフレジが増えている。店員がいる場合でも、料金の支払いは自動精算機を使うところもある。加えて、クレジットカード支払いにおける暗証番号の入力においても、従来用いられていたテンキーではなく、液晶のタッチパネルとなっているとこ

ろがある。なかには液晶画面の数字の配列が毎回変わるところもある。このタッチパネルについては、特に視覚障害者がバリアを感じているのではないかと推測する。車いす使用者にとって自動精算機は、操作するタッチパネルの位置が高い点がバリアである。タッチパネルが高い位置にあることにより手が届かないというのはもちろんのこと、タッチパネル画面は地面と垂直に設けられているために画面が見えにくいのである。著者は手を伸ばしたり、車いすから少し立ち上がったたりすることが可能なのでタッチパネルを操作できないわけではないが、不安定な状態での操作となる。

電子決済や自動精算は、店員が不足していても清算を効率よく済ませることができる方法として採用されていることは理解できる。しかし、店舗における清算方法が多様化する中で、手が届かない、あるいは見えないことによって自力での支払いが困難な者がいるということをもふまえて、そうした者が支払いを円滑に行うことのできる環境を整えてほしい。

(2) 店員の対応で困った経験

これまでに店員の対応で困った例として、電子決済の際に読み取り機の電源コードに余裕があるように見えたため、「読み取り機を低い位置に移動させてほしい」とお願いしたところ、「それはできない」と断られてしまったことがあった。端末の移動により機械にエラーが出ることを不安視したことによる対応であったのかもしれない。あるいは、そのような依頼を今までに受けたことのない店員が、戸惑いから咄嗟に断ってしまったのかもしれない。また、自分では手が届かなかったり、画面が見えずに手間取ったりした際に、店員から「お連れ様にやってもらってください」と言われたこともあった。これについては、支払いの操作を店員が代行できるようにしてしまうと、店員による不正な操作や情報の抜き取りといった事案が生じる可能性や、店員と客との間でトラブルが生じる可能性があり、そういったトラブルを未然に防ぐために、店舗が店員の代行業を認めていなかったことが考えられる。しかし、車いす使用者としては、読み取り機を手の届く位置に移動してもらえず、読み取りの代行もしてもらえないとなると、支払いができるかどうかを常に気にしながら店舗を利用することになり、買い物や外食の自由度が狭められてしまう。

Ⅲ. 店舗や店員に求める対応について

(1) 店舗における支払い環境の整備に関する提案

電子決済の読み取り機については、100cm 以上の高さのカウンターではなく、90cm 程度の高さに置いてほしい。読み取り機の位置が低くなりすぎると、かがむことの難しい者（杖使用者等）が利用しにくくなる可能性がある。90cm 程度の高さであれば、車いす使用者も杖使用者も支障なく利用できるを考える。車いす使用者には、当然のことながらいつでも同行者がいるわけではない。加えて、自分が支払いをするということで同行者が先に店を出ていることもあるし、奢るといって同行者に金額を知られたくないこともある。だからこそ、まずは車いす使用者でも利用しやすい高さに設置することを検討してほしい。

また、読み取り機が有線ではなく無線になり、客の使いやすい位置に自由に移動させられるようになる、あるいは機器の読み取りの精度が上がり、客がスマホをかざす位置を調整しなくても済むようになるなど、機器そのものの改良が進むことが望まれる。ただし、視覚障害者は読み取り機の位置に配慮があったとしても、液晶画面の操作が困難であるために、電子決済や自動精算においてバリアを感じる人が多いものと推測される。また、スマホを使用していないこと、タッチパネルの操作に慣れていないことにより、電子決済や自動精算を利用できない高齢者がいるという話も聞く。そのため、現金での決済を選べたり、クレジットカード支払いにおいては暗証番号入力におい

でテンキーを選べたりするなど、客がその特性に応じて支払方法を選べる環境が整っていることが望ましい。

(2) 店員による対応の提案

支払いにおいて最も困るのは、代替案もなく「できない」と断られてしまうことである。車いす使用者が電子決済で支払う際に、店員には読み取り機を車いす使用者が扱いやすい位置に移動させる対応をとってほしい。また、それができない場合は「カメラはこの辺です」などと手を添えてガイドする、あるいは店員がスマホを預かってバーコードの読み取りのみを車いす使用者の目の前で代行するという対応があると良い。これらの対応も取ることが難しければ、カードや現金を用いるなど、別の方法を案内してほしい。

客が商品のスキャンから袋入れ、支払いまでのすべてを行う自動精算機（セルフレジ）を置く場合は、店員がそばで待機していることが多いので、その店員が商品のスキャンや袋入れなどを代行するなどの対応があると良い。加えて、店舗にはセルフレジだけでなく、有人のレジも置かれていることが望ましい。ただし、精算に対応する人員を確保できないなどの事情により、すべてセルフサービスとなっている無人店舗なども出てきている。このような店舗は、事前にそのことがわかるようにしてほしい。

さらに、自動精算機での支払いについて、将来的には客のさまざまな状態に応じた精算機が置かれるようになることが望ましい。現時点では、自動精算機の使用に困難がある者がいた場合には、店員が対応することが必要となる。店員が客のカードやスマホに触れてはいけないというルールを設けている場合であっても、パネルの操作（支払い方法の選択など）を代行することはできるはずであり、どのように対応すれば個人の不正を防止しつつ、支払いのサポートができるのかを検討してほしい。

障害理解のための授業プログラムの作成とその効果

— 体育科におけるボッチャの実践 —

名古屋市立なごや小学校 堀山のどか
元羽島市立桑原学園 児山章浩
岐阜聖徳学園大学教育学部 松本和久

I. 研究の目的

中央教育審議会（2012）は、「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で、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り、次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会につながる。」とし、インクルーシブな社会の実現するために、学校における障害理解教育の重要性を示している。それにもかかわらず、現行の学習指導要領において障害理解についての具体的な記述は少なく、交流及び共同学習に関して言及される程度に留まっている。

そこで本研究は、以下の3点を目的とする。

- i. ボッチャを体験することを軸とした障害理解教育プログラムを作成する。
- ii. 障害理解教育プログラムは複数の学年分作成し、発達段階を踏まえた授業実践や評価の方法について検討する。
- iii. 作成した障害理解教育プログラムを実践してその効果を明らかにし、適切な障害理解教育について考察する。

II. 研究方法

1. 対象児童生徒及び研究期間

小中一貫校であるA学園に在籍する2年生12名、5年生16名、中学2年生に該当する8年生18名の合計46名の児童生徒を対象とした。なお、A学園は公立校であり、特別支援学級はない。

20XY-1年12月から20XY年10月にかけて、Fig.1の流れで行った。なお、4月に年度が替わっているため、対象児童生徒は20XY-1年度の1年生・4年生・7年生、進級を経た20XY年度の2年生・5年生・8年生である。

2. 授業プログラムの構成

障害理解のためのプログラムは全四次で構成した。第一次は【ボッチャに触れる】ことをテーマに、最低限のルール説明のみでボッチャ体験を行った。第二次は【ボッチャについて学ぶ】をテーマに、ボッチャの道具の工夫・サポート、ルールの工夫などについて取り上げ、クイズ大会を行った。第三次は【ボッチャを深める】をテーマに、体育科として3時間、投球技術や作戦を取り上げたり、試合を行ったりした。ボッチャというスポーツの楽しさや奥深さを感じられることを目的とした。第四次は【ボッチャから広げる】をテーマに、体育でボッチャを行って、車いすに乗っている人に関する具体的なイメージをもてるようになったところで、肢体不自由理解のための授業を「特別の教科 道徳」の時間で行った。

20XY-1年度		1年生	4年生	7年生
第一次	1月17日・23日 【ポッチャに触れる】 生活科/総合的な学習の時間 1時間	生活科	総合的な学習の時間 最低限のルール説明のみでポッチャ体験を行う。 ポッチャについてのアンケート①	
	20XY年度	2年生	5年生	8年生
第二次	6月5日～11日 【ポッチャについて学ぶ】 生活科/総合的な学習の時間 1時間	生活科	総合的な学習の時間 ポッチャについてのクイズ大会を行う。 ワークシート	
	第三次	10月1～9日 【ポッチャを深める】 体育科 3時間 ※全学年【座って】 取り組む活動を設定 ※ランプオペレーターを ROと表記	的に向かって ボールを投げる	技を使って 投げる
体育振り返りプリント①				
ねらって投げて 得点する			技や作戦を 使って 試合をする 【座って】	技や作戦を 使って 試合をする 【座って】 【ランプで】 【ROで】
体育振り返りプリント②				
試合をする 【座って】	リーグ戦をする 【座って】 【ランプで】	リーグ戦をする 【立って】 【座って】 【ランプで】 【ROで】		
体育振り返りプリント③				
ポッチャについてのアンケート②				
第四次	10月28日 【ポッチャから広げる】 特別の教科 道徳 肢体不自由の人について 考えを深める	車いすの友達 「ゆめちゃん」と 一緒に遊ぶ 方法を考え 班で話し合う。	筋肉の力が弱い 「夏海さん」の 学校生活を知り 工夫を学ぶ。	障害者が サービスを拒否 されることが あるという 事実を知る。
	道徳プリント			
	1月 フォローアップ	理解が不十分であると思われる内容について プリントを作成し、理解の深化を図る。		

Fig.1 授業プログラムの全体構成

3. 倫理的配慮

研究の計画段階で A 学園の校長に口頭と紙面による説明を実施し、承認を得て研究を開始した。その後、研究の質向上を目指して体育を専門とする校長にも参画を依頼した。

Ⅲ. 授業実践及び考察

1. 20XY 年 1 月 第一次：【ボッチャに触れる】

児童生徒にとって、ボッチャはあまりなじみのないスポーツである。したがって、まずは児童生徒がボッチャに触れることをテーマとしたボッチャ体験を行うことで、ボッチャの用具について、試合の進め方についてなど、具体的なイメージをもつことを目的とした。ボッチャ体験を実施し、ボッチャについてのアンケートを行った。併せて、第二次以降のプログラムを構想するために、体験終了後にボッチャについてのアンケートを行い児童生徒の実態を把握した。アンケートの結果として、4・7 年生の児童生徒にとっては、「楽しかったが、またやりたくはない」という気持ちがあることが示唆された。

2. 20XY 年 6 月 第二次：【ボッチャについて学ぶ】

「ボッチャクイズ大会」として、各学年 1 時間の授業を行った。児童生徒はボッチャとは目標球に近付けるゲームという程度の認識で、詳しいルールは知らなかった。そこで、道具の工夫・サポート、ルールの工夫などについて取り上げたクイズ大会を行った。障害理解の発達段階「知識化の段階」に示されているように、知識を得ることは必要な段階であり、それによって児童生徒が誰にとっても行いやすいというボッチャの魅力を感じることを目的とした。どの学年でも障害のある人についての発言や、ボールを投げるができない選手が使用する勾配具である、ランプの使い方についての発言があった。これまで知らなかったボッチャに関する新たな知識を知ることで、ボッチャの実技への意欲を沸き立てることができた。

3. 20XY 年 10 月 第三次：【ボッチャを深める】

体育科の授業において「ボッチャ」という新たな単元を考えて指導計画を作成すること、そして作成した指導計画に沿って実際に各学年 3 時間の授業を行い、その効果を明らかにすることを目的とした。

(1) 授業内容

2 年生は、的に向かって自分のボール近付けること、5 年生は、技や作戦を考えてボールを投げることを主な課題とした。8 年生は、ボッチャがパラリンピック競技の一つであることから正式なルールで行うことを主な課題とした。また、各学年の発達段階に合わせて、「いすに座って」、「ランプを使って」、ランプを使用する選手のサポートを行う「ランプオペレーターで」という課題を設定した。1 時間終了毎に児童生徒が授業について振り返ることができるように、振り返りプリントを作成した。

(2) 考察

2 年生は自分のボールの行方だけが重要だったが、5 年生は相手のボールとの位置関係を考えながら適切な技を思考する場面があり、さらに 8 年生は仲間とのコミュニケーションを図りながら、協力して試合に取り組んでいる姿が見られた。発達段階による知識や技能の広がり、思考力や判断力の深まりが見られ、教材としての可能性が示唆された。

また、座って投げる活動を行う前後に、振り返りプリントにおいて「座ってボッチャをやってどうでしたか?」というアンケートを行った。その結果、「楽しかった」・「まあまあ楽しかった」と回

答した児童生徒が、どの学年でも 9 割以上を占めた。

4. 20XY 年 10 月 第四次：【ボッチャから広げる】

肢体不自由の人をテーマにして、各学年 1 時間「特別の教科 道徳」の授業を行った。内容は、水野（2016）を参考に学年の発達段階に応じて変更した。

（1）2 年生の授業内容及び考察

障害理解の発達段階の「知識化の段階」の達成を目指し、「障害が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」を中心に内容を構成した。その結果、2 年生の発達段階において、車いすの友達の気持ちを知ることが適切であるが、一緒に遊ぶために必要な配慮についてはもう少し時間をかけて説明を行わなければいけない可能性が示唆された。

（2）5 年生の授業内容及び考察

障害理解の発達段階の「態度形成段階」の達成を目指し、「障害者の生活上の工夫を知る」を中心に内容を構成した。絵本『ゆめ、ぜったいかなえるよ』（ポプラ社出版）を題材にして、筋肉の力が弱い「夏海さん」の学校生活の工夫や周りのサポートについて知ることができるようにした。その後、「もしも自分のクラスに車いすの子が転校してきたら…」と、具体的な場面を想起させ、自分ができることや、心構えについて考えることができるようにした。その結果、全て手伝うのではなく、必要のところだけ手伝うという考え、さらには本人の意思を尊重するために「聞いてみる」という考えが見られるようになった。

（3）8 年生の授業内容及び考察

障害理解の発達段階の「態度形成段階」の達成と、「受容的行動の段階」の入り口とすることを目指し、「障害者に対する援助方法を知る」、「同じ社会の一員として尊重し合う」を中心に内容を構成した。車いすの人はバスの乗車や店への入店を断られることがあるという事実を知り、その理由やバスの運転手・店員の気持ちを考えた。また、生活に身近な問題として、エレベーターに乗ろうと待っている車いすの人が、満員で乗ることができずにいる NHK の番組「バリバラ」の場面を取り上げ、自分だったらどう行動するか具体的に考える活動を設定した。その結果、生徒から「意思の尊重」の必要性についての記述が見られ、一方的な支援ではなく「声をかけてみる」、「聞いてみる」ことが大切であるということが理解されたのではないかと示唆された。

IV. 今後の課題

今回の授業プログラムは障害理解の発達段階を網羅するものではなく、2・5・8 年生に対して肢体不自由について実践した。知識を取り零すことなく伝えるためには、系統的な障害理解教育が必要となる。障害理解教育は単発で完結するものではなく、知識の積み重ねが重要であることを強く感じられた。今後は、長期的な視点で系統的な指導を計画すること、また肢体不自由に限らず他の障害種も含めた幅広い授業プログラムを作成し、「障害理解の発達段階」を促進していく実践を積み重ねていくことが望まれる。

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）. 文部科学省.
- 水野智美（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.

YouTube の ADHD 関連コンテンツの配信者属性と 視聴回数・高評価数の関連

東京家政大学 水野 裕子
筑波大学 水野 雅之

I. はじめに

障害に関する人々の理解は、日常的に接するテレビや新聞などのメディアから影響を受ける（宮武・富山・五十嵐, 2022; 水野, 2022 など）。一方で、近年、SNS の発展により、従来のメディアよりも SNS の影響力が大きくなっている可能性がある。たとえば、テレビへの接触率は 2014 年の 75.0%が、2024 年には 54.4%に、新聞への接触率は 2014 年の 21.2%が、2024 年には 5.5%にと、大幅に接触率が低下している（デジタル時代における放送制度の在り方に関する検討会, 2025）。他方、YouTube のようなオンデマンド型の動画共有サービスの利用率は、2014 年に 66.9%だった割合が、2024 年には 92.3%に増加している（総務省, 2025）。特に YouTube については、60 代の利用率が 7 割程度であるのを除くと、10 代~40 代では 9 割以上、50 代でも 8 割以上が視聴している（総務省, 2025）。

そこで、本研究では YouTube で提供されている動画コンテンツについて試験的に実態調査を実施する。その際、本研究では YouTube 上に十分な数の動画コンテンツが存在する、注意欠如・多動症（以下、ADHD）を取り上げることとした。本研究では、YouTube における自殺関連の動画コンテンツを分析した先行研究を参考に、動画の配信者属性と視聴回数、高評価数の関連を検討する。また、YouTube にはショート動画と呼ばれる、短時間の動画が存在する。動画の長さによって動画の特徴に差異がある可能性も踏まえ、動画の長さによる差異も検討する

II. 方法

YouTube で「ADHD」というキーワードを用いて動画を検索した。YouTube の検索フィルタのうち「時間」を活用し、「4 分未満」、「4 分以上 20 分未満」、「20 分以上」で抽出された動画それぞれ上位 20 本を分析対象とした。すなわち、合計 60 本の動画を抽出した。動画抽出の順位付けは「関連度順」に設定した。茂木・菅原（2024）や Jung & Kim（2021）を参考に、配信者の属性や視聴回数、高評価数を調査した。また、茂木・菅原（2024）と同様にプライバシーの保護のため、配信者に関する具体的な情報は記載しない。なお、検索の際には Google Chrome シークレットウィンドウを用い、検索結果が検索履歴の影響を受けないようにした。

III. 結果

1. 配信者の特徴

60 本の動画のうち、医療関係者が配信者である動画が 47 本（78.33%）、障害福祉サービス事業所が配信者である動画が 6 本（10.00%）、ニュースメディアが配信者である動画が 5 本（8.33%）

であった。その他、数としては非常に少ないが、教育機関が配信者である動画が 1 本 (1.67%)、当事者が配信者である動画が 1 本 (1.67%) 抽出された。また、医療関係者が配信者である 47 本の内訳を検討したところ、精神科医が 35 本 (動画全体の割合 58.33%、医療機関が配信者である動画の中の割合 74.47%、以下同じ)、カウンセラーが 4 本 (6.67%、8.51%)、精神科医とカウンセラーが 3 本 (5.00%、6.38%)、その他の医師が 3 本 (5.00%、6.38%)、助産師が 1 本 (1.67%、2.13%)、医療機関が 1 本 (1.67%、2.13%) であった。

また、動画の長さ (4 分未満、4 分以上 20 分未満、20 分以上) と配信者の属性の関連を検討するために、 χ^2 検定を実施したところ、有意な関連がみられた ($\chi^2 = 22.16, p < .01$)。残差分析の結果、4 分未満で医療関係者が配信者である動画と、20 分以上で障害福祉サービス事業所が配信者である動画が有意に多く、20 分以上で医療関係者が配信者である動画が有意に少なかった。

2. 動画の長さによる視聴回数と高評価数の差異

動画の長さによる視聴回数の差異について、動画の長さの 3 群を独立変数とした 1 要因分散分析を実施したところ、平均値に有意差はみられなかった ($F = 0.33, p > .05$, 4 分未満 : 205018.50 回, 4 分以上 20 分未満 : 291257.45 回, 20 分以上 : 225367.25 回)。

動画の長さによる高評価数の差異について、動画の長さの 3 群を独立変数とした 1 要因分散分析を実施したところ、平均値に有意差はみられなかった ($F = 0.30, p > .05$, 4 分未満 : 2682.75 回, 4 分以上 20 分未満 : 3570.05 回, 20 分以上 : 4395.40 回)。

3. 配信者属性による視聴回数と高評価数の差異

1 本ずつしか抽出されなかった教育機関と当事者が配信者である動画を除き、58 本の動画を分析対象とした。まず、配信者属性による視聴回数の差異について、配信者属性 3 群 (医療機関、障害福祉サービス事業所、ニュースメディア) を独立変数とした 1 要因分散分析を実施したところ、平均値に有意差はみられなかった ($F = 1.12, p > .05$, 医療機関 : 242383.38 回, 障害福祉サービス事業所 : 52937.33 回, ニュースメディア : 190499.60 回)。

配信者属性による高評価数の差異について、配信者属性 3 群 (医療機関、障害福祉サービス事業所、ニュースメディア) を独立変数とした 1 要因分散分析を実施したところ、平均値に有意差はみられなかった ($F = 1.42, p > .05$, 医療機関 : 3184.543 回, 障害福祉サービス事業所 : 512.000 回, ニュースメディア : 2149.000 回)。

IV. 考察

動画の 8 割弱は医療関係者が配信している動画であり、その内訳としては精神科医の割合が多かった。また、動画の長さとの関連では、医療関係者は短い (ショート) 動画が多く、20 分以上の長い動画は少なかった。医療関係者はポイントを絞った短い動画をより多く投稿する傾向があると言える。一方で、当事者が発信している動画は、「ADHD」で検索したときに、関連度の高い動画として表示されないことが示された。

また、動画の長さによる視聴回数、高評価数には有意な差がみられなかった。ADHD 関連コンテンツに関しては、ショート動画であり、短時間で手軽に視聴できるからといって、より多く視聴されやすかったり、高評価がつきやすいといった関係性はみられなかった。

加えて、配信者属性による視聴回数、高評価数には有意な差がみられなかった。医療関係者や障

害福祉サービス事業所のような専門性の高い配信者であるほど、動画がより視聴されたり、高い評価がつきやすいという関係性はみられなかった。

YouTube 動画の特徴を分析した先行研究 (Jung & Kim, 2021; 茂木・菅原, 2024) は存在するものの、動画の特徴をどのような観点から分析するのが適切か、まだ研究手法が発展途上である。本研究では、動画の内容やタイトルに関して十分な分析が実施できておらず、方法論を模索しながら、今後検討を深めていく必要がある。

引用文献

デジタル時代における放送制度の在り方に関する検討会 (2025). テレビ視聴環境の現状と課題— 第 1 回会合 (2021 年 11 月) からの変化にフォーカスして—

Jung, E. J. & Kim, S. (2021). Suicide on YouTube: Factors engaging viewers to a selection of suicide-themed videos. *PLoS One*, 16, e 0252796.

宮武陽子・富山美佳子・五十嵐啓子 (2022). 精神看護学実習における精神疾患をもつ人の学生のイメージに関する文献検討—スティグマと情報についての考察— 足利大学看護学研究紀要, 10, 29-39.

水野雅之 (2022). 大学教員の発達障害への態度とメディアを通じた視聴・閲覧経験および共感性の関連 学生相談研究, 42, 201-210.

茂木麻由・菅原大地 (2024). YouTube の自殺関連コンテンツの視聴回数, 高評価数, およびコメント数の検討 自殺予防と危機介入, 44, 105-113.

総務省 (2025). 情報通信白書令和 7 年度版

観光地でのハンドル形電動車いすレンタルサービスの利用

—ハンドル形電動車いす使用に対する満足度—

目白大学 安心院朗子

I. はじめに

近年、公共交通機関の機能を補完し、観光振興や地域の活性化等を目的に、自転車のシェアサイクルは普及促進している。高齢者や障害者の移動を確保するために、シェアサイクルのシステムを利用できるとよいが、自転車の操作自体が難しい可能性がある。ハンドル形電動車いす（以下、ハンドル形）は高齢者や障害者に使用されているパーソナルな移動支援機器である。免許が不要で、道路交通法では歩行者として位置づけられている。操作が容易で安定性が高いことから、観光地等にハンドル形があれば、高齢者、障害者を含めさまざまな人が利用することができる。しかし、ハンドル形は他の歩行を補助する機器の利用と比べて、心理的抵抗感が高く（Ajimi, 2012, 安心院, 2013）、必要な人でも機器の利用を拒むことがある。

ハンドル形のシェアサービスや一時的なレンタルサービスを取り組んでいる報告は少なく、現状が明らかにされていない。そこで本稿では、ハンドル形のレンタルサービス利用者に対して質問紙調査を行い、誰がどんな目的で利用しているのか、また実際に乗車して満足を得られたのかについて明らかにしたい。その結果より、ハンドル形のレンタルサービスの課題を整理し、今後の地域利用の可能性を探りたい。

II. 方法

1. 調査対象者

2023年4月20日～2024年4月19日までに、ハンドル形のレンタルサービスを利用した94名に対して、無記名自記式質問紙調査を依頼した。そのうち、39名より回答を得た（回収率45%）。

2. 調査方法

観光地であるF県K市H地区でハンドル形のレンタルを行っている事業責任者に対して、調査の説明および研究協力依頼を行い承諾を得た。レンタルできるハンドル形は複数台あり（図1）、ハンドル形の走行を誘導する道路が数か所設定されていた（図2）。レンタル料金は1回500円であった。ハンドル形のレンタルサービスを利用した者（以下、レンタル利用者）に、書面および口頭で調査の説明を行い、質問紙を配布した。回答済み質問紙は、回収ボックスに入れてもらった。調査期間終了後、調査者がボックス内の質問紙を回収した。

3. 調査項目

性別、年齢、居住地、ハンドル形使用経験の有無、観光地までの移動手段、レンタル利用を希望した理由、利用後のハンドル形に関する認識、ハンドル形利用に関する満足度、困った経験の有無、観光でハンドル形を使用する際に必要なことの10項目について尋ねた。本稿では、利用後のハンドル形に関する認識および満足度についてのみ報告する。

4. 倫理的配慮

本研究は目白大学人文社会科学系研究倫理審査委員会より承認を得て実施した（承認番号 22 人-037）。



図 1. レンタル用として並ぶのハンドル形



図 2. ハンドル形の誘導道路
（「電動カートコース」と記載されている）

Ⅲ. 結果および考察

1. レンタル利用者の属性

性別は男性が 39%（15 名）、女性が 61%（24 名）であった。年齢は、10 歳代は 10%（4 名）、20 歳代は 21%（8 名）、30 歳代は 10%（4 名）、40 歳代は 3%（1 名）、60 歳代は 18%（7 名）、70 歳代は 15%（6 名）、80 歳代は 18%（7 名）、90 歳代は 5%（2 名）であった。ハンドル形に乗った経験がある者は 4 名（10%）であった。身体になんらかの問題がある人や高齢者だけでなく、健康な若年者も利用していた。

2. ハンドル形をレンタル利用した理由

ハンドル形をレンタル利用した理由を選択式で尋ねた（表 1）。「乗ってみたいから」が 41%（16 名）と最も多く、次いで「長い距離を歩くことが難しいから」が 39%（15 名）、「階段の昇り降りが難しいから」が 33%（13 名）と続いた。ハンドル形を乗ること自体に興味を示してレンタルに至ったことが示された。

表 1. レンタル利用の理由（複数回答）

乗ってみたいから	41%（16 名）
長い距離を歩くことが難しいから	39%（15 名）
階段の上り下りが難しいから	33%（13 名）
楽しそうだから	28%（11 名）
楽に移動したいから	23%（9 名）
疲れやすいから	15%（6 名）
周辺を探索したいから	8%（3 名）

（%の母数は 39 名）

3. 利用後のハンドル形に関する認識

利用後に、操作の簡易性、楽しさ、乗り心地の良さ、説明の必要性、滑りやすさのそれぞれについて、どの程度そう思うのかを、「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」まで 5 段階のリッカート尺度で尋ねた（表 2）。その結果、操作が簡単であった、楽しかったという認識が高い割合を示した。「乗車前の説明が（もっと）必要だ」が 3.97 ($SD=0.85$) であった。

表 2. レンタル利用後のハンドル形に関する認識

	平均値 (SD)
操作が簡単だった	4.90 (0.38)
楽しかった	4.87 (0.47)
乗り心地がよかった	4.59 (0.85)
乗車前の説明が（もっと）必要だ	3.97 (1.09)
滑りやすかった	3.08 (1.31)

4. 利用に対する満足度

レンタルサービスを利用したことの満足度を明らかにするために、使用することに対してよかったかどうかを、5 段階の「とても良かった (5 点)」から「全く良くなかった (1 点)」で尋ねたところ 4.74 (SD 0.50) と高値であった。また、「良くなかった」「全く良くなかった」と回答した者はいなかった。

満足度と利用理由との関係を明らかにするために、*Mann-Whitne-U* 検定を行った（表 3）。その結果、利用理由を「楽しそうだから」利用したと回答した者は回答していない者と比べて、有意に満足度が高いことが示された。また、利用理由を「楽に移動したいから」と回答した者は、回答していない者と比べて、満足度に有意な傾向があることが示された。

表 3. レンタル利用に対する満足度と利用理由との関係

		N	平均値 (SD)	中央値	IQR	p 値
長い距離を歩くことが難しいから	有	15 名	4.73 (0.60)	5.00	5.00-5.00	0.813
	無	24 名	4.75 (0.44)	5.00	4.25-5.00	
階段の昇り降りが難しいから	有	13 名	4.69 (0.63)	5.00	4.50-5.00	0.903
	無	26 名	4.77 (0.43)	5.00	4.75-5.00	
疲れやすいから	有	6 名	4.67 (0.52)	5.00	4.00-5.00	0.559
	無	33 名	4.76 (0.50)	5.00	5.00-5.00	
乗ってみたいから	有	16 名	4.81 (0.40)	5.00	5.00-5.00	0.559
	無	23 名	4.70 (0.56)	5.00	4.00-5.00	
楽に移動したいから	有	9 名	5.00 (0.00)	5.00	5.00-5.00	0.065 [†]
	無	30 名	4.67 (0.55)	5.00	4.00-5.00	
周辺を探索したいから	有	3 名	5.00 (0.00)	5.00	5.00-5.00	0.331
	無	36 名	4.72 (0.51)	5.00	4.25-5.00	
楽しそうだから	有	11 名	5.00 (0.00)	5.00	5.00-5.00	0.035*
	無	28 名	4.64 (0.56)	5.00	4.00-5.00	

* : $p < 0.05$ † : $p < 0.1$

IV. 考察

本調査は、観光地におけるハンドル形レンタルサービスの現状を明らかにするために、レンタル利用者に対して質問紙調査を行った。その結果、高齢者だけでなく若年者も利用しており、利用者の年齢にばらつきがあった。レンタルをした理由に、乗ってみたいが最も多く、次いで長距離歩行や階段昇降に困難さがあることが挙げられていた。

ハンドル形は高齢者や障害者が使用する移動支援機器である。そのため一般的には、歩行能力が低下した人が数km移動する際に利用されている。レンタルサービスの利用の目的は、長距離の移動や階段の利用が難しいからという理由が主になると予測されたが、本調査では、この機器に乗ってみたいという興味関心が最も多かった。若年者であってもハンドル形自体に興味を示す人がいる可能性があると考えられる。

レンタル利用理由が楽しそう、楽に移動したいと回答した者は回答していない者と比べて、レンタル利用に関する満足度が高いことが示された。楽しそうと乗車前から利用することに好意的であったこと、また、実際に乗ってみた経験より楽しく感じられたことから、満足度が高かったと推察される。ハンドル形を利用することで、坂道や階段がある境内を避け、御本殿、拝殿に近づくことができることから、楽な移動となり満足度が高くなったのではないかと考えられる。レンタル後利用者は、ハンドル形は操作が簡単、楽しい、乗り心地がよいと認識しているとともに、乗車前にさらなる説明が必要だと認識していた。様々な年代の人にハンドル形に触れてもらうことで、機器の認知度を高めることができる。一方で、楽しむことが優先され、ルールを無視した利用や危険な操作をすることがないように、今後乗車前のオリエンテーションの内容を十分に検討し、実施していく必要であると考えられる。

V. 参考文献

- Ajimi Akiko (2012) Relation between awareness about mobility devices and psychological resistance for them, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 12, 51-60.
- 安心院朗子 (2013) 年齢別にみた移動支援機器に関する心理的抵抗感－移動支援機器の違いに着目して－, *理学療法科学*, 28 (2), 237-242.

障害児入所施設における医療受診支援の課題

—保育士付き添いの語りから—

浜松医科大学 坪見利香

I. はじめに

障害児入所施設は、障害のある児童を入所させて、保護、日常生活における基本的な動作及び独立自活に必要な知識技能の習得のための支援を行う施設であり、「福祉型」と「医療型」の2つに分類されている。障害の重複や虐待等により、服薬管理などの医療行為及び健康管理に必要な児童に対する支援体制の強化を図るため、2010（平成22）年より、障害児施設措置費による1名分の医行為等を担当する看護職員の配置加算が設けられ、福祉型障害児入所施設における看護職員の役割は欠かすことができないものになっている。看護職員の具体的な業務には、診療介助、施設外の病院などの医療機関の通院、医療機関との連絡相談、衛生対策の実施、内服管理ならびに入所者の健康管理などがある（市川,2019）。これらの業務に看護師として強みを自覚している一方で、少数人員による体制や人材不足により、通院業務が困難であるという課題を抱えている。清水（2019）は、施設看護師による医療受診の負担感として、移動中の予測困難への不安、長時間の受診による大変さ、利用者の代弁者になることの難しさを指摘している。また、保護者が感じる医療受診における困難には、成人期への移行に伴う課題や、緊急時の受け入れ困難といった体験が挙げられる。これらの報告から、医療者・保護者ともに障害児（者）の医療受診に際して、さまざまな困難を抱えて対応していることがうかがえる（梶浦・牛尾・郷間・幸福,2019）。

施設に入所している地の医療機関を受診する際には、施設職員が付き添うことが多く、なかでも保育士は、子どもの生活支援を担う専門職として、医療現場との連携や子どもの安心確保に努めながら付き添っている。医療者にとって誰が付き添っているのか、どのような職種なのかかわからないまま、子どもにとって日常的にかかわる専門職として認識され、保護者の付き添いとは異なる困難感を抱えていることが推測される。これらの課題は、障害児の医療アクセスの質を左右するだけでなく、保育士の職務遂行にも深く関わるものである。

これまで、障害のある子どもの医療支援において、保護者による困り感（Tsubomi,2014）や診療をサポートする側である看護師の対応の困難感（坪見,2014；坪見・大見,2009）および、支援の在り方（坪見,2017；坪見・水野・徳田,2020）は明らかにされているが、施設入所の子どもの医療受診に付き添う保育士・看護師に焦点を当てた報告はない。本報告では、障害児施設での勤務経験がある保育士1名の語りより、外部施設の職員による医療受診の困り感と、医療機関における対応の在り方について述べたい。

II. 方法

1. 調査対象者

A 県内の小児専門病院の看護部長に調査への協力依頼を行い、承諾を得た。研究対象候補者である保育士1名に、文書および口頭にて調査への協力依頼を行った。

2. 調査内容

面接開始前に保育経験年数、現在の病棟での勤続年数などについてフェイスシートに記載を求めた。面接内容は、医療受診に付き添う際の困りごとについてである。

3. 倫理的配慮

研究者が研究対象者に研究目的と意義、倫理的配慮について文書および口頭にて説明し、研究協力の同意を得て実施した (25-130)。

Ⅲ. 保育士の語り

保育士は、病院での保育経験は 4 年程度であり、施設での経験は 20 年以上であった。なお、語りは「 」、筆者による補足を () で示す。

1. 通常の支援例

「やっぱり入院してるお子さんも定型発達のお子さんばかりではないので、「・・・やっぱり自閉とか ADHD とかいろんなそういった障害をお持ちの方も多いので、そういったところではあと知的な遅れとかそういったところのお子さんに関わる時には、言葉でなかなか難しかった時には、絵カードとか写真とかが具体的でより伝わりやすいかなっていうのは思ったりしますね。」「子どもが遊んでいるときは、落ち着いているんだな、安心できているんだなと思えますね。」

2. 医療受診に付き添う上での困りごと

「前の職場の時に病院を受診しているお子さんも付き添ってた立場だったんですよね。そう、あの、引率じゃない、付き添いか。すごく大変だったんですよ。職員も 2 人出せないから、一人で運転して、後ろ乗っけて、で、ここ (病院) に来て自分も (障害の程度が) 軽度さんだったら、ちょっとここで待っててで私のトイレとか行けるんですけど、重度さんの場合は (一緒に) 行けないので、自分も水分調整したり、場合によっては、その多目的のトイレに子供を入れて、ごめんね、ちょっと私トイレしたいもんで、でも、(目を) 離すとどっか行っちゃうからごめんって、、、。それとなんか連れてくる (保護者の) 立場の気持ちもわかるんですよね。」

3. 待ち時間での困りごと

「お会計の待ち時間も待ち時間も長い。そう、病院 (によっては) DVD つけてあったりなんかディズニーの装飾とかでなんか過ごせる待ち時間過ごせる。あとたまに紙アプリっていうお魚を動かしたりっていうイベントとかやってるので、なんかそういったところで本当に大変だったので、そういう待ち時間の充実じゃないですけど、そういうのは (必要だと) 思ったりします。」

Ⅳ. まとめ

入所施設の子どもへの通常の状態が子どもらしいと認識していることは、障害のある子どもが落ち着いていることが支援の目安になっていることがうかがわれる。一方、医療受診をする際の子どもは、不慣れな環境、診療を受けることによる非日常的な経験の連続である。保育士の語りより、子どもの受診を優先させるために、個人のプライバシーにかかわるニーズを満たしにくい状況であり、水分摂取を制限するなど、負担をかけていることがわかった。さらに、待ち時間の子どもの過

ごし方について、家族と同様の工夫や困難感を抱いていることがわかった。

困り感が少ない保護者は、受付の職員に声をかけた上で、トイレなど短時間不在になることはあり得る。しかし、施設職員の場合は、受付に声をかけることがなかったと語っている。これは、日頃より医療者とかかわる機会が少なく、子どものことではない事情を相談しにくい職種ならではの背景が潜んでいることがうかがわれる。また、受け入れる側の医療職者の認識として、日頃からかかわっている職員が付き添っているために、任せることができる、職員には困り感が少ない、特別配慮も必要ないといった誤解が生じていることが推測される。現に、このテーマについて、卒業後 20 年間小児科に勤務する看護師に意見を求めた（発表する旨は伝え、了承を得ている）ところ、外来で施設の職員が付き添うことに遭遇した経験はあるが、保護者と同様に困り感を抱いていることは全く認識していなかったと語っている。

これまで、子どもの困り感を減らすために、看護師を対象とした支援について注目してきたが、今後は、このような養育者以外の付き添いも視野に入れて、支援の在り方について検討を重ねていきたい。

引用文献

- 清水薫 (2019) 重症心身障害児 (者) 施設看護師の病院受診付き添い時に感じる負担感について, 日本重症心身障害学会誌, 44 (2), 407.
- 梶浦由佳・牛尾禮子・郷間英世・幸福秀和 (2019) 重症心身障害児 (者) の親が感じた日常生活の困難と要望 (1) 外出時の傷ついた経験, 日本重症心身障害学会誌, 44, (2), 487.
- 川合美奈・内田千春 (2023) 医療型重症心身障害児入所施設の保育士が認識する 業務内容と関連する感情—楽しさ・やりがい, 大変さ・困難さに着目して—, 保育学研究, 61, (2), 55-66.
- 市川和男 (2019) 知的障害児を対象とした福祉型障害児入所施設における看護職員の実態, 社会事業研究, 58, 55-67.
- TSUBOMI.R (2014) What Children with Developmental Disabilities are Troubled about in Outpatient Examinations : Based on the Research with the Parents, The Asian journal of disable sociology, 14, 15-2.
- 坪見利香 (2014) 発達障害に関する外来看護師の対応の困難さとコミュニケーション力, 障害理解研究, 15, 21-28.
- 坪見利香・大見サキエ (2009) 軽度発達障害と診断または推測される子どもに対する小児科外来看護師の対応の困難さの現状と課題, 育療, 44, 40-51.
- 坪見利香 (2017) 発達障害児に対する看護実践に関する研修プログラムの開発 —短期的効果の検証—, 障害理解研究, 18, 1-10.
- 坪見利香・水野智美著・徳田克己監修 (2020) 看護師・医療スタッフのための発達障害傾向のある子どもの診療サポートブック, 診断と治療社.

規模の大きな病院の敷地内を歩行に支障のある者が 歩行者として移動する際のバリア

— 国や公的医療機関が開設する病院を対象に —

富山大学 西館 有沙

I. はじめに

病院は、他の施設と比べて疾病や障害等により長距離の移動や歩行に支障のある人が多く訪れる場所であると言える。病院とは、病床数が 20 床以上の医療機関を指す。厚生労働省は毎年の受療行動調査において、病床規模が 20 床から 99 床の病院を小病院、100 床から 499 床の病院を中病院、500 床以上の病院を大病院と分類している。また、病院には国や公的医療機関が開設したもの、社会保険関係団体が開設したもの、法人（医療法人や公益法人等）が開設したもの、個人が開設したものなどがある。

国や公的医療機関が開設している病院（表 1）は、病床数が 100 床を超える規模（中病院や大病院）であって多くの診療科をもち、その地域において医療の中核を担っていることが多い。このような病院は、重症の患者の受け入れも行うため、敷地内の移動環境には特に配慮が必要である。患者はさまざまな交通手段を用いて病院を訪れるため、歩行者が移動する環境を整えるにあたっては、病院の玄関までの移動経路が安全で、移動に支障をきたすようなバリアがないこと、移動にかかる労力を小さくする工夫があることが必要である。そこで本研究では、国や公的医療機関が開設した病院であって、病床数が 100 床以上の病院を対象とし、歩行に支障のある者が病院の敷地内（建物内を除く）を歩行者として移動する際のバリアについて調査した結果を報告する。

表 1. 国立、公的医療機関立に分類される開設者の一覧

国	公的医療機関
厚生労働省、独立行政法人国立病院機構（NHO）、国立大学法人、独立行政法人労働者健康安全機構、国立高度専門医療研究センター、独立行政法人地域医療機能推進機構（JCHO）	都道府県、市町村、地方独立行政法人、日本赤十字社、社会福祉法人恩賜財団済生会、北海道社会事業協会、厚生農業協同組合連合会、国民健康保険団体連合会

II. 方法

2023 年から 2025 年にかけて、国が開設した病院 12 か所、公的機関が開設した病院 38 か所において、歩行に支障のある者が歩行者として通行する可能性のある経路（建物内を除く）を対象に、バリア発見型フィールドワーク法を用いた実地調査を行った。対象となった病院はすべて病床数が 100 床を超える規模であった。調査地は、14 府県（岩手県、新潟県、富山県、石川県、福井県、長野県、群馬県、栃木県、茨城県、神奈川県、静岡県、大阪府、兵庫県、福岡県）であった。

Ⅲ. 結果

1. 敷地の出入口

敷地出入口は複数箇所に設けられていることが多いが、本調査では一般患者用であって、歩行に支障の者が利用する可能性の高い出入口について調査を行った。同じ出入口を歩行者も自動車等の車両も利用する構造になっている病院が多く、歩行者専用の出入口を設けている病院は少数であった。歩行者と自動車等が同じ出入口を利用している病院において、歩行者が通行する部分が車道と区別されていなかったケースは1か所のみであり、それ以外は車道と区別されていた。一方、自転車利用者と歩行者の住み分けについては、敷地出入口付近に駐輪場を設け、敷地内は歩いて通行する形にしている病院や、敷地出入口から歩行者と自転車の動線を分けている病院があった(写真1)が、明確に分かれていないところも少なくなかった。

歩行者が通行する部分は、縁石や柵などの工作物によって区画されているケース(以下、歩道)と、工作物によらないが車道と区別するための表示があるケース(以下、歩行者用通路)があった。歩道であれば車道との境に段差や縁石、柵、柱、植樹帯等があるため、自動車が誤って進入する可能性は低い。そのため、病院の敷地内には歩道を整備すべきである。また、やむを得ず歩行者用通路を設ける場合には自動車等の誤進入を防ぐ対策を検討する必要がある。たとえば、写真2のように壁に沿って設けられ、他の路面と異なる色が塗られていると車両が誤って進入する可能性は低まる。一方、写真3の通路は両側に黄色い線が引かれているが、これが歩行者用であることがわかりにくい。歩行者用通路は他との区別が明確につき、かつ「歩行者用」であることがわかるような表示を設けるべきである。



写真1. 歩道と自転車道が分かれている出入口



写真2. 緑色に塗装された通路



写真3. 黄色い2本線で示された通路

2. 敷地内の歩道や歩行者用通路

歩道等の傾斜(スロープを含む)のある場所に手すりがない、あるいは片側にしか設置されていないところが多かった。写真4の歩道は上り傾斜が長く続くが途中で踊り場(平坦な場所)が設けられておらず、手すりは片側にしか設けられていない。加えて、手すりが設けられていても、その周辺に雑草が茂っていたり、パイロンが置かれていたりして手すりが使えなくなっているところがあった(写真5)。歩行に支障のある者の中には、傾斜や段差のある場所で転倒不安を感じやすく、身体の支えが必要となる者や、片方の腕しか使えない者がいるため、そのような場所には両側に手すりの設置が必要である。また、手すり周辺の障害物は取り除く必要がある。

歩道等においては路面のタイルが破損している、雑草に覆われている(写真6)、草木が歩道に大きくはみ出しているなどのバリアがあった。これらは、定期的な除草や剪定、舗装のメンテナンスを行うことで防げるバリアである。また、写真6のように歩行者が通行するところに目の粗いグレーチングが設置されており、杖や車いす、歩行補助車、ベビーカーがはまる可能性のあるところがあった。加えて、スロープ上に点字ブロックが設置されているところがあった(写真4, 写真7)。点字ブロックは車いす使用者や歩行時に足が上がりにくい者等にとってはバリアとなる。写真7で

は、スロープの横にも歩行者が通行できるスペースがあるので、点字ブロックはスロープ以外の場所に設置すべきである。さらに、歩道等は、路面に濡れても滑りにくい材質が使われていること、降雨や降雪への対策として屋根が設けられていることが望ましい。



写真4. 手すりが片側のみで踊り場のない傾斜

写真5. 雑草で覆われた手すり

写真6. 歩道上の雑草と歩道前のグレーチング

写真7. スロープ上に設置された点字ブロック

3. 駐車場内の歩道や歩行者用通路、横断帯

病院の障害者用駐車スペースは混みやすく、歩行に支障のある者がやむを得ず一般の駐車区画を利用することがある（西館，2023a；2023b）。また、歩行に支障はないものの、疾病やその日の体調により早く歩けない者も少なくない。そのため、一般の駐車場内には歩道や歩行者用通路、横断帯を整備すべきであるが、一部に横断帯は設けられていたとしても歩道や歩行者用通路はない病院が多かった。駐車場内に歩道や歩行者用通路を設けているケースには、敷地出入口から病院の玄関までの移動距離を短くするために駐車場内を突っ切るように通路を設けているケースと、敷地出入口から病院玄関までの通路は別にあるが、駐車場内にも通路を設けているケースがあった。駐車場内の歩行者用通路の問題としては、途中で段差がある（写真8）、車止めなどが設置されていないために自動車が進入してくるリスクがある（写真9）、駐車車両が塞いでしまう（写真10）などが確認された。写真8は、自動車の進入を防ぐために通路を1段高くしたものと推測される。しかし、駐車場内の歩行者用通路においては自動車の進入を防ぐ対策と、通路のバリアフリーを両立することが重要であり、写真11のように車止めを設置するなどの対策の検討が必要である。



写真8. 横断帯と歩行者用通路の段差

写真9. 両側に車止めのない通路

写真10. 駐車車両で塞がれた区画前通路

写真11. 車止めが設置された通路

4. 障害者用駐車スペースから玄関までの移動経路

障害者用駐車スペースを降りてから玄関までの移動距離は短く、その経路はバリアフリー化されているところが多かった。しかし、駐車スペースから最寄りの歩道等に移動する際に段差があり、車いす使用者等の通行に支障をきたしているところがあった（写真12, 13）。また、障害者用駐車スペースから歩道等にかかる部分に点字ブロックが設置されているところがあった（写真14）。視覚障害者は幅の広い駐車スペースを必要とするわけではないため、障害者用駐車スペースに点字ブロックを設置する必要はない。



写真 12. 駐車区画の最寄りの歩道に段差



写真 13. 駐車区画後方の歩道に段差



写真 14. 駐車区画後方の歩道に点字ブロック

4. 病院の玄関周辺

病院の玄関周辺においては、写真 15 のようにバス待合所などがあるために通路幅が狭くなっているところがあった。この待合所は障害者用駐車スペースと病院玄関の間にあるため、車いす使用者等の通行の妨げとなっていた。また、写真 16 のようにインターホンや自動販売機等の前に傘立てやベンチが置かれているところがあった。さらに、玄関前のスペースや通路が狭い場合、救急車両やタクシー等が歩行者の進路を塞いでしまうケースがあることが確認された（写真 17～20）。



写真 15. 歩行者用通路の幅を狭めるバス待合所



写真 16. 傘立てとベンチの奥にインターホン



写真 17. 玄関前の通路を塞ぐ救急車両



写真 18. 写真 17 の玄関。赤枠にあった救急車が黒枠のすりつけ部を塞いでいた。



写真 19. 玄関付近の通路を塞ぐ救急車両



写真 20. 玄関前の通路を塞ぐタクシー

引用文献

西館有沙（2023a）病院の駐車場の利用状況 2—一般車両の利用の現状と課題—，日本福祉のまちづくり学会第 26 回要旨集，111-114.

西館有沙（2023b）障害者用駐車スペースの設置場所が異なる 3 か所の病院の駐車場の利用状況の比較—一般車両の入場後の動きに着目して—，日本障害理解学会 2023 年大会発表論文集，9-12.

地域のバリア発見活動を促進するための視点

—点字ブロックの適正化を例に—

アール医療専門職大学 徳田 克己
東京科学大学 水野 智美

I. はじめに

地域において、障害者、高齢者などの交通障害者が感じるバリアを発見する活動を促進することは、住みやすい地域社会を作るために非常に重要である。最近では、地域の社会福祉協議会などが主体になって、福祉教育の一環として、バリアフリー学習会などが積極的に行われている。そのような活動に車いす使用者や視覚障害者が当事者として参加することもあり、実施の形も多様化している。

本発表では、地域の交通バリア(移動上のバリア)を発見し、それを改善していく活動の、望ましい姿と気をつけなければならない点について述べたい。

II. 発達段階とバリア発見活動

バリア発見活動は「バリアの学習(当事者の感じる問題とニーズを含む)→実地調査によるバリアの発見→バリアフリーの視点から改善案を考える(当事者や識者からの意見を得ることを含む)→それをまとめてバリアフリーの管轄部署に知らせ課題を共有する」という一連の流れで行われる。しかし、これは基本的な流れであり、小学生から大人までが同じであるわけではない。

特に、小学生、中学生、高校生、大学生では、バリアの発見の仕方や改善策の考案など、それぞれの学習経験や生育環境によって大きな違いがあることは想像に難くない。つまり、発達段階に応じたバリア発見活動が行われるべきである。

まず前提として、活動者がどの発達段階であっても、福祉教育や障害理解教育によって、障害がある人の生活、困り感、ニーズをその年齢に合った内容と方法で学ぶ必要がある。参考になる基本的な文献として、水野智美編著の『障害理解教育』(図書文化、2016)がある。また、発達障害や知的障害に関しては安里健志(2023, 2024)に詳しい。

(1)小学生

バリア発見型フィールドワーク法とは「歩き回ってバリアを発見する方法」ではない。小学生が歩き回ってもバリアを適切に発見することはむずかしい。それは、点字ブロックを例にとると、バリアの種類は、①マンホール、②点字ブロックの中断、③設置場所の管轄主体が異なることによるブロックの不統一性、④誘導ブロック屈曲部における警告ブロックの有無、⑤誘導ブロック上の不必要な警告ブロックの存在、⑥面積の小さなブロック、⑦ブロックの不適切な設置位置、⑧横断歩道(エスコートゾーンを含む)、⑨分岐点、⑩階段、⑪エスカレータ前、⑫プラットホーム、⑬門やドアの前、⑭ご当地ルール・ブロックの存在、⑮誘導ブロックと警告ブロックの混在、⑯施設や設備の工事後の未処理、⑰管理状態(破損、水没など)、⑱点字ブロック上の障害物、⑲目的外使用などのように非常に多岐に渡っており、小学生では対応しきれないからである。

小学生では、ある条件の下でのバリアの発見をさせるのが良いと思われる。バリアの発見は、そ

れが具体的であればあるほど、発見しやすい。視覚障害者の歩行特性や車の流れなどを考慮しなくても、小学生は具体的なバリアを、宝探しゲームのように発見できる。しかし改善案の提案は小学生には無理である。

例えば、点字ブロックの破損、剥がれ、土砂や草などによる埋没箇所、障害物の発見である。写真 1 は奈良市内であり、一目で管理が行き届いていない点字ブロックであることがわかる。写真 2 はつくば市内であり、誘導ブロックが土で埋没している。写真 3 は筑波大学の構内であり、点字ブロックが草に埋もれている。雨が降った翌日にこのような場所を通ると、視覚障害者の服や持ち物が濡れてしまう。写真 4 は那覇市内の公共的建物の玄関付近にあった破損した誘導ブロックである。誘導ブロックの上では視覚障害者はある程度の歩行速度で移動するが、破損部分に足が取られたり、滑ったりして、転倒する危険性がある。写真 5 は三郷市の鉄道駅前にあるバス停である。点字ブロックの上にベンチが置かれている。

このような場所を発見し、写真を撮り、地図の上で位置を記録する作業であり、低学年の子どもであっても実施可能である。



写真 1. 貼付型点字ブロックの剥がれ



写真 2. 誘導ブロックが土の中に埋没している



写真 3. 草で隠れている



写真 4. 点字ブロックの破損



写真 5. 点字ブロックの上のベンチ

雨天の翌日に点字ブロックが雨水の中に浸かっている箇所を発見することも有効である。点字ブロックが水たまりの中にあるのを発見するのはそれほど難しくなく、またそこに視覚障害者が落ちて靴や靴の中が濡れてしまうこと想像することも容易である。

(2) 中学生・高校生

障害理解教育や福祉教育などで、交通弱者の困っていることやニーズに関する知識をさらに身につけている中学生や高校生では、バリアを発見するだけでなく、それをどのように改善すればよいかを提案できるようになる。ただし、経済的側面や技術的な側面を十分に理解しているわけではなく、必ずしも有効な改善策を提案できるとは限らない。写真 6 は札幌市の例であるが、誘導ブロッ

クが十字に交差する部分にマンホールがあり、その上に警告ブロックが設置されておらず、視覚障害者はそこが分岐点であることに気がつかない。写真の上に警告ブロックを描き、修正案を提示できる(写真 7)。この程度のことは中高生でも提案が可能であろう。



写真 6. マンホール上の警告ブロックの欠落



写真 7. 写真 3 の箇所の修正案

(3) 大学生

大学生には、授業や卒業研究を組み合わせればバリア発見型フィールドワーク法を活用できる。この方法は筑波大学徳田克己研究室が考案したものであり、視覚障害者、車いす使用者、高齢者、ベビーカー使用者、幼児を持つ保護者などの移動上で支援を必要とする者の歩行特性やニーズを把握したうえで、その場所を実際に移動しながら細部にわたってチェックし、それらの人々が安全に、快適に利用することを阻害するバリアを発見する手法である(水野・西館・安心院・徳田, 2016)。また、根拠をもってバリアを示すことが求められる方法であり、すなわち、誰がこの調査を行ったかということが問われるのである。長年にわたってバリアフリー調査を専門的に実施している研究者が行うこと、あるいはそのような研究者から実際に長時間の指導を受けて、バリアフリーの研究手法を身につけた人が行うことが必須条件である。また、調査はできるだけ複数で行うのが重要である。さらに、調査結果はそのレベルの人が協議して、ある程度以上の一致率を得た事例をバリアとして考えるという手順になる。この手法を用いた研究として、水野・西館・徳田(2020a, b)、Tokuda & Mizuno(2016)、水野・西館・安心院・徳田(2016)、八幡(2014)、Mizuno(2013)、水野・徳田(2011)、西館・水野・徳田(2008)などがある。

ここでアール医療専門職大学において 2024~2025 年に実施した「土浦市の不適切な点字ブロックを発見する活動」を紹介する。この活動を行ったのは、同大学の作業療法学科 3 年生 3 名である。指導教員の徳田は点字ブロック研究の専門家であり、バリア発見型フィールドワークに熟知している。

そこで、3 名の学生は徳田が担当している授業「バリアフリー論」90 分 15 回と「作業療法学研究法演習 1」90 分 15 回の授業を受講し、専門性を高めた。特に演習 1 では、福村出版刊『点字ブロック』(徳田・水野, 2011)をテキストにして、点字ブロックに特化した学習を実施した。この結果、3 名は点字ブロックに関して、バリア発見型フィールドワーク法を用いた調査が可能であると判断した。

Ⅲ. バリア発見活動を実施する上で注意すべき点

バリアを学習している過程で、あるいはバリアであるかどうかを評定する際に、障害をシミュレートする手続きをとる場合がある。車いすの乗車体験や目隠し体験がそれにあたる。徳田・水野・

西館・西村（2015）は、安易な、思い付きのシミュレーション体験は様々な問題があると指摘している。その中で、シミュレーションの多くは障害者の「不便さ」や「苦しさ」が強調される傾向があり、体験の目的が「障害者の不便を体験すること」に偏っている。目隠し歩行や車いす乗車によって障害者の気持ちを理解することができないのは明白であるが、「その種の体験＝障害者の心理の理解」という前提で体験が進められてしまうこと、つまり体験者は障害者の痛みや気持ちがわかった気になってしまう危惧があることなどが指摘されている。

つまり、にわかに目隠しをした健常者が体験するバリアと、長年にわたって視覚に障害がある状態で生活している人が感じるバリアは大きく異なっているのであり、健常者が目隠しをして感じた内容はバリア発見には役に立たないのである。

参考文献

- MIZUNO T. (2013) Installation Condition of Tactile Ground Surface Indicators and Problem in Central and Eastern Europe, *The Asian Journal of Disabled Sociology*, 13, 49-63.
- 水野智美編著（2016）『障害理解教育』，図書文化.
- 水野智美・西館有沙・安心院朗子・徳田克己（2016）ウォーターフロント地区におけるバリアフリーの状況と課題，*障害理解研究*, 17, 29-44.
- 水野智美・西館有沙・石上智美・富樫美奈子・徳田克己（2003）日本の主要な鉄道駅におけるバリアフリー状況，*福山平成大学経営福祉学研究*, 8, 51-80.
- 水野智美・西館有沙・徳田克己（2020a）フードコートの店舗におけるバリアフリーの状況と課題 1－店舗内外へのアクセスを中心に－，*障害理解研究*, 20, 15-28.
- 水野智美・西館有沙・徳田克己（2020b）フードコートの店舗におけるバリアフリーの状況と課題 2－注文及び快適な空間の提供を中心に－，*障害理解研究*, 20, 29-40.
- 水野智美・徳田克己（2011）上海万博におけるバリアフリー状況－視覚障害者、車いす使用者の移動環境を中心に－，*Journal of East Asian Studies*, 2, 9-15.
- 西館有沙・徳田克己・水野智美・間々田和彦・芝田裕一・向後礼子（2011）これからの障害理解研究・実践の進め方 2－障害シミュレーション体験は本当に有効か－，*日本特殊教育学会第 49 回大会発表論文集*, 79.
- TOKUDA K. & MIZUNO T. (2016) Characteristics of Ground Surface Indicators in Middle East and North Africa, *The Asian Journal of Disabled Sociology*, 15, 25-36.
- 徳田克己・水野智美（2011）『点字ブロック』，福村出版.
- 徳田克己・水野智美・西館有沙・西村実穂（2015）障害理解の阻害要因 1－生涯教育の場で行われている障害シミュレーション体験の問題点－，*日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集*, 321.
- 八幡真由美（2014）交通障害者である乳幼児連れの移動上のバリアー子どもの遊び場におけるベビーカー使用者のバリアを中心に－，*障害理解研究*, 15, 39-47.
- 安里健志（2023）小・中学校における障害理解教育の課題に関する基礎的研究－「障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－」以降の研究から－，*障害理解研究*, J24, 15-30.
- 安里健志（2024）小学校現場における障害理解教育に関する課題の実践的探究 I－通級指導の体験学習を中心とした障害理解教育の実践から－，*障害理解研究*, J25, 1-15.