

障害理解の視点からみた小学校における 車いす体験活動の実施状況と教員の認識

西館 有沙・宮田 望*・徳田克己**

Wheelchair Exercises in Elementary School Education: A Survey of Teachers' Understanding, Awareness, and Teaching about Special Needs

Arisa NISHIDATE, Nozomi MIYATA, Katsumi TOKUDA

Abstract

This study aims to describe how wheelchair simulation exercises are conducted in elementary schools to evaluate teachers' special needs awareness. Over an 11-month period (December 2010 to November 2011), in a survey conducted for 600 teachers, a total of 153 teachers (26% collection rate) completed the survey about their awareness of special needs and their experience teaching students about wheelchair use.

Among them, 75 teachers reported that they had implemented wheelchair exercises in class. Many had developed the activity on their own and conducted it in an integrated learning period. Thirty-five percent of the teachers taught the activity by themselves, and 65% brought in outside help. In many cases, teachers reported the total activity length as less than 10 minutes for the students to ride the wheelchair, help others use it, and be helped while using it. It was also found that, in some cases, the teachers did not provide necessary information in order to prevent accidents, such as describing the wheelchair mechanism and how to maneuver properly. Finally, teachers differed in opinion regarding the appropriate grade level for students to engage in hands-on learning about wheelchairs; their recommendations ranged from third to fifth grade.

キーワード：車いす体験，小学校，障害理解

keywords：Simulation using a Wheelchair Exercise, Elementary School, Understanding Special Needs

I. はじめに

現在，学校や地域のさまざまな場において，障害理解を目的とした活動が取り組まれている。小学校や中学校においては2002年に総合的な学習の時間が創設され，その時間に扱われる内容に「福祉」が含まれたため，教員個人による取り組みが増えただけでなく，年間の指導計画においても障害理解活動が盛り込まれるようになってきている。これにより，教員にはこれまで以上に障害理解教育の目的に関する十分な理解や，効果的な指導法の習得が必要となっている。

学校で実施されている障害理解教育には，その学校に在籍する障害児の理解を促すことを目指したものと，一般的な障害理解を促そうとするものがある。後者の取り組みについて，西館・水野・徳田（2005）

は，障害の擬似体験や障害者を招いての講話などが多いことを明らかにしている。子どもにとって障害者は身近な存在でないことが多いため，口頭で説明を行っただけでは子どもたちが障害者の気持ちに共感しにくいことが推測される。そこで，障害者の立場にたって考えを進められるように擬似体験を行ったり，共感を促すために障害者から直接話を聞く機会をもったりするのだと考えられる。松田（2004）は，障害擬似体験のなかでも多く行われているのは，視覚障害歩行体験と車いす体験であるとしている。小野・徳田（2007）の調査によれば，障害について教育を行った経験のある小学校教員のうちの50%が視覚障害歩行体験を，45%が車いす体験を実施した経験があることが確認されている。では，学校で行われている視覚障害歩行体験や車いす体験に，子どもの障害理解を促す効果はあるのであろうか。たとえば視覚障害歩行体験については，小野・徳田（2006）が目隠しにより体験者がもつ

*養護老人ホーム清月荘 **筑波大学

不安感や恐怖心に着目し、体験の内容や時間によって不安感や恐怖心がどのように変化するかを実験的に検証している。その結果、どの場所や条件においても恐怖心は徐々に低まるものの、約40分たっても中央値より高い値を示していた。また、人通りの少ない場所では30分の間に恐怖心は有意に低まるが、人通りの多い場所ではそれ以上の体験をもたなければならなかった。一方、不安感10分程度の体験では体験開始前より高まること、人通りの多い場所や起伏のある場所での体験は不安感が高まりやすいこと、人通りの多い場所では不安感が体験開始前より低下するのに約40分かかったことが確認された。恐怖心や不安感を強くもったまま体験を終えると、障害者は常にこわい思いをしているなどと感じ、結果として、障害者のイメージに偏りが生じたり、障害観にゆがみが生じたりすることがある。つまり、視覚障害歩行体験が障害理解の妨げとなる可能性があるのである。この研究結果に示されるように、障害の擬似体験を無計画に行う場合の教育効果については、国内外の文献において批判的な見方が存在する(Burgstahler, S., & Doe, T., 2004; 西館, 2005など)。その一方で、成人者に対して明確なねらいをもって計画的に擬似体験を実施したことで、教育効果がみられたとする報告もある(徳田・高見・桐原, 1996)。

これまでの擬似体験の効果検証は、主に大学生や成人者を対象に行われている。前述したように、小学校や中学校において子どもを対象に視覚障害歩行体験や車いす体験を実施するケースは多いのであり、それらが学校においてどのように実施されているのか、現在の体験にいかなる課題があるのか、どのような教育効果があるのかについて明らかにする必要がある。このことから本研究では、これまで体験の実施状況についても教育効果についてもほとんど明らかにされてこなかった、子どもを対象とした車いす体験に着目することにした。車いす体験の教育効果を検証するにあたり、まずは、車いす体験が学校においてどのように実施されているかを把握する必要がある。そこで、小学校における車いす体験の実施状況と教員の認識を明らかにすることを目的とした調査を実施した。ここで得られた結果をもとに、体験を行う際の課題を整理する。

Ⅱ. 方 法

(1) 調査対象者

北海道、東北・北陸の各県、関東圏内の東京都と各県より無作為に抽出した小学校の教員600名を対象にした。ただし、東日本大震災の被災地域は対象から除いた。回答済質問紙は153部を回収した(回収率26%)。回答者の年齢は20歳代が全体の8%(12名)、30歳代が27%(42名)、40歳代が33%(50名)、50歳代以上が32%(49名)であった。また、回答者の教育経験年数は5年未満が10%(16名)、5～10年未満が16%(24名)、10～20年未満が27%(41名)、20～30年未満が33%(51名)、30年以上が14%(21名)であった。

(2) 手続き

2010年12月から2011年11月にかけて、無記名式・自記式の質問紙調査を実施した。一部の対象者に対しては教員免許更新講習の場において質問紙を直接配布し、留置法によって回収した。残りの対象者に対しては、郵送法を用いて各校に6部ずつ質問紙を配布した。回答済の質問紙は調査協力の承諾書とともに郵送法にて回収した。

(3) 調査項目

質問紙は、回答者の属性を問う3項目、車いす体験活動の指導経験および内容に関する23項目、車いす体験に関する教員の考えを問う13項目の計39項目で構成された。

(4) 倫理的配慮

本研究の内容については、富山大学倫理審査委員会より2010年11月25日に承認を得た(臨22-110)。質問紙への回答は、調査協力を学校が承諾した場合においても教員個人の自由意思に基づいて行われた。

Ⅲ. 結 果

(1) 授業における車いす体験活動の実施状況

授業において車いす体験活動を実施した経験の有無を尋ねたところ、経験があると答えた者は全体の51%(153名中78名)であった。このうちの60%(47名)は数回の実施経験があると答え、残りの40%(31名)は1回あると回答した。これ以降の設問については、これまでに最も長い時間をかけて行った体験活動について尋ねた。

①体験の実施時期と活用した時間

車いす体験を実施した年度についてであるが、2005～2009年度が63%（78名中49名）、2000～2004年度が23%（18名）、1999年度以前が9%（7名）、その他が3%（2名）であり（無回答2名）、多くの教員は2000年度以降に実施した経験をもっていた。また、体験活動を行うのに活用した時間について選択式で尋ねたところ、総合的な学習の時間が最も多く挙げられた（92%、72名）。それ以外には、道徳（6名）、保健体育科（1名）、国語科（1名）、休み時間等（1名）が挙げられた（無回答1名）。

総合的な学習の時間は2002年度より全国的に設けられている。学習指導要領には、この時間の指導計画作成において「学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと」とある。このように、「福祉・健康」が領域に含まれているため、この時間に障害に関する内容を扱う教員は多い（西館ら、2005）。2000年度以降に車いす体験を実施した経験をもつ教員が多くいること、活動の多くは総合的な学習の時間を活用していることから、この時間の創設により障害理解教育の一環として車いす体験を実施するケースは増えていることが推察される。

②体験活動の対象児

車いす体験を実施した際の対象児については、当時担当していた学年の子どもが53%（41名）、当時担当していたクラスの子どもの40%（31名）、その他が4%（3名）であった（無回答3名）。クラス単位ではなく、学年単位でこの活動を実施しているケースが半数を超えた。

軸丸・伊藤・大森・三浦・照山・田代（2007）は教員を対象にした調査より、総合的な学習の時間は学級間の差の解消、ゲストティーチャーの確保等の理由から、学年単位で行われるケースが多いと述べている。車いす体験活動に関してはこれらの理由に加え、体験用の車いすの確保の問題もあると考えられる。体験用の車いすは、来訪者のために校内に用意されているものだけでは数が足りないため、社会福祉協議会の貸し出し事業などを利用しているケースがあると推測される。この場合、クラスごとに貸

し出しの申請をし、車いすの運搬を行うのは手間がかかるので、学年単位で行った方が効率がよいのである。

当時の担当学年もしくはクラスを対象に活動を行ったと答えた72名に対して、対象児の学年を尋ねたところ、3,4年が53%（72名中41名）、5,6年が26%（20名）であり、1,2年という回答は1名のみであった。車いすの操作にはある程度の力が必要となるため、小学校低学年児にこの実践を取り入れる教員は少ないのであろう。また、1,2年次には総合的な学習の時間が設けられていないことも影響していると考えられる。

③体験活動を実施したきっかけ

車いす体験活動を実施したきっかけについて選択式で尋ねたところ、教員からの提案が最も多く（45%）、教科書に障害に関する内容が載っていたことや、年間指導計画に位置づけられていたこと（いずれも21%）が次いだ（表1）。一方で、外部講師から提案があったと答えた者は4%と少なかった。その他には、副校長から提案があった、子どもから体験をしたいとの申し出があった、クラスに車いすを使用する子どもがいたなどが挙げられた。

表 1. 授業において車いす体験を実施したきっかけ（選択式）

教員からの提案（教科書や年間指導計画等のきっかけがないケース）	45% (35名)
教科書に障害に関する内容が掲載されていた	21% (16名)
年間指導計画に位置づけられていた	21% (16名)
外部講師から提案があった	5% (4名)
その他	8% (6名)
無回答	1% (1名)

（%の母数は78名）

④体験活動の講師

車いす体験活動を指導した講師が誰であったかについては、教員が64%、障害のない外部講師が46%、車いす使用者が22%であった（表2）。表2の結果について、校内の教員のみが指導を行ったケー

表 2. 車いす体験の講師（選択式）

教員	64% (50名)
外部講師(障害なし)	46% (36名)
外部講師(車いす使用者)	22% (17名)
その他	6% (5名)
無回答	1% (1名)

（%の母数は78名）

スと外部講師に指導を依頼したケース（教員がともに指導を行ったケースを含む）に分けたところ、前者が35%（27名）、後者が65%（51名）であった。

このことから、体験活動を実施するきっかけは、校内の教員からの発案や教科書に掲載された内容、年間指導計画によるケースがほとんどであるが、その指導は外部講師に依頼されるケースが多いことがわかる。車いす体験については、社会福祉協議会やボランティアセンターが講師を派遣しているため、このような機関に依頼している者が多いと推測される。

⑤体験場所およびコース設定の有無

体験を行った場所については屋内体育館が最も多く（71%）、次いで校内の廊下（56%）、教室（32%）であり、校内で体験を行った者が多かった（表3）。校外の体験場所としては、学校周辺の公道、社会福祉協議会、福祉センター、公民館などが挙げられたが、それらを合わせても2割に満たない程度であった。校外学習は、校長に申請書等を提出して許可を得る必要がある、移動時間や校外における児童の安全確保等を考慮して計画を立てなくてはならないなどの事情により、容易に行えるものではない。総合的な学習の時間で扱う内容の中には飼育栽培、地域

表 3. 車いす体験を行った場所（選択式）

屋内体育館	71%(55名)
校内の廊下	56%(44名)
教室	32%(25名)
屋外グラウンド	13%(10名)
学校周辺の公道	10%(8名)
その他	22%(17名)
無回答	1%(1名)

（%の母数は78名）（複数回答）
※その他の回答例：校内のホール、校内の玄関、社会福祉協議会、福祉センター、公民館など

表 4. コースの構成

段差、スロープ、凹凸のいずれかを 含むコース	56%(31名)
段差+スロープ	25%(14名)
段差のみ	18%(10名)
段差+凹凸	5%(3名)
スロープのみ	4%(2名)
スロープ+凹凸	2%(1名)
凹凸のみ	2%(1名)
段差、スロープ、凹凸のいずれも 含むコース	31%(17名)
平地のみのコース	13%(7名)

（%の母数は体験時にコースを設定した55名）

の歴史学習、ボランティアなどのように校外学習を含む活動が少なくない（軸丸ら、2007）。このこともあり、車いす体験活動の場所については校内が選択されるケースが多いと推察される。

体験の実施にあたり、コースを設けたかどうかについて尋ねたところ、コースを設けた者が71%（55名）、コースを設けず自由に走行させた者が26%（20名）であった（無回答3名）。コースを設けた55名に対してその内容を尋ねたところ、段差・スロープ・凹凸のいずれかを含んだコースが56%、段差・スロープ・凹凸のいずれも含んだコースが31%、平地のみのコースが13%であった（表4）。多くの教員がコースをつくり、コース内に段差やスロープ等を設けており、体験を通して車いす使用者が感じているバリアやバリアフリー設備について知ることを目的とした授業を行っていることがうかがわれる。

⑥体験の種類および子ども一人あたりの体験時間

体験の種類について選択式で尋ねたところ、子どもが車いすを自分で操作する体験（以下、自走体験）が86%（67名）、子どもが車いす介助をする体験（以下、介助体験）が72%（56名）、子どもが車いすに乗って介助を受ける体験（以下、被介助体験）が64%（50名）であった（無回答3名）。つまり、1回の活動で複数の体験を組み合わせで実施した者が多かった。この組み合わせについて分析したところ、3種とも実施した者は47%、2種を組み合わせた者が31%、1種のみが18%であった（表5）。

1回の活動において2種もしくは3種の体験を行うと、それぞれの体験時間が短くなることが推測される。そこで、自走、介助、被介助のそれぞれの体験に、どの程度の時間を充てたかを選択式で尋ねた。自走体験については、5分以内が49%（67名中33

表 5. 体験の種類

3種（自走体験+介助体験+被介助体験）	47%(37名)
2種の組み合わせ	31%(24名)
自走体験+介助体験	14%(11名)
自走体験+被介助体験	12%(9名)
介助体験+被介助体験	5%(4名)
1種のみ	18%(14名)
自走体験のみ	13%(10名)
介助体験のみ	5%(4名)
無回答	4%(3名)

（%の母数は78名）

表 6. 体験種別にみる子ども一人あたりの体験時間

	3 種とも			いずれか 2 種			1 種のみ	
	自走 n=37	介助 n=37	被介助 n=37	自走 n=20	介助 n=15	被介助 n=13	自走 n=10	介助 n=4
5分以内	46%(17名)	49%(18名)	46%(17名)	50%(10名)	53%(8名)	38%(5名)	60%(6名)	25%(1名)
6～10分以内	32%(12名)	30%(11名)	32%(12名)	30%(6名)	40%(6名)	46%(6名)	20%(2名)	75%(3名)
11～20分以内	14%(5名)	16%(6名)	16%(6名)	10%(2名)	7%(1名)	15%(2名)	20%(2名)	0
21～30分以内	3%(1名)	3%(1名)	3%(1名)	5%(1名)	0	0	0	0
31～40分以内	5%(2名)	3%(1名)	3%(1名)	5%(1名)	0	0	0	0

名), 6～10分以内が30%(20名)であった。また, 介助体験については, 5分以内が48%(56名中27名), 6～10分以内が36%(20名)であった。さらに, 被介助体験については, 5分以内が44%(50名中22名), 6～10分以内が36%(18名)であった。10分を超えて体験したケースは, いずれも 2 割程度であった。

この結果について, 3 種の体験を行ったケース, 2 種の体験を行ったケース, 1 種のための体験を行ったケースに分けた(表 6)。表より, 体験の内容が 1 種であっても複数であっても, 子ども 1 人あたりの体験時間は10分以内であったとする回答が約 8 割もしくはそれ以上を占めた。つまり, 体験の種類が増えるほど, 子ども 1 人あたりの体験時間が短くなるという傾向は認められなかった。2 種, 3 種の体験活動を行った教員は, それだけ多くの時間を割いて体験を行ったということであろう。

授業 1 コマは45分である。たとえば, この時間内に40名の子どもが10台の車いすを交代で使いながら 1 種の体験を行ったとすれば, 1 人あたりの体験時間は最大で約10分となる。このように, 1 種の体験に充てる授業コマ数だけでなく, 用意した車いすの数が子ども 1 人あたりの体験時間に影響する。学校には数台の車いすが来訪者用に用意されていることがあるが, これだけでは足りないことが多いので, 車いすの台数をどのように確保するかを検討することは, 体験時間を確保する上で重要であると言える。

⑦体験前後における説明の内容

体験の前後に体験に関連する説明を行ったかを尋ねたところ, 96%(78名中75名)は説明を行ったと答えた(3名は無回答)。この75名に対して説明をどの時間帯に行ったかを尋ねたところ, 体験を行った時間外と答えた者は41%(75名中31名)であり, 59%(44名)は時間内に説明を行っていた。

表 7. 体験の前後に行った説明の内容(選択式)

	体験前	体験後
車いすの操作方法	67%(52名)	6%(5名)
車いすの援助の仕方	63%(49名)	36%(28名)
車いすを使う理由や原因	55%(43名)	8%(6名)
車いすの仕組み	49%(38名)	3%(2名)
車いす使用者が困ること	47%(37名)	55%(43名)
車いす使用者の気持ち	35%(27名)	69%(54名)
その他	1%(1名)	1%(1名)

(%の母数は78名)

(複数回答)

体験前と体験後のそれぞれに説明した内容について選択式で尋ねた(表 7)。体験前において最も多かったのは車いすの操作方法(67%)であり, 車いすの援助の仕方(63%), 車いすを使う理由や原因(55%), 車いすの仕組み(49%), 車いす使用者が困ること(47%)の順であった。体験後には, 車いす使用者の気持ちが最も多く(69%), 車いす使用者が困ること(55%)が次いだ。

子どもが体験で感じたことがすべて適切であるとは限らない。体験を通して, 車いす使用者は「平らな道であっても一人で進むことはむずかしい」, 「小さな段差すら一人で乗り越えることはできない」など, 車いす使用者が困ることについて誤解する可能性がある。このことをふまえれば, この内容に関する正確な情報を伝える時間を設ける必要がある。特に, 子どもが体験を通して誤解した内容を修正する体験後のフォローアップは重要である。しかし, 体験後に「車いす使用者が困ること」について説明を行った教員は55%であった。また, 体験の前後いずれにおいてもこの内容について説明を行わなかった者が15%(12名)いた。

自走や介助の体験活動を行う場合は, 車いすの仕組みや操作方法, 介助方法について指導する必要がある。そこで, 自走体験実施群(67名)と介助体験実施群(56名)のそれぞれにおいて, 体験の前後に

表 8. 体験前後に車いすの仕組みや操作方法、介助法を説明した割合

	自走体験実施群 n=67		介助体験実施群 n=56	
	体験前	体験後	体験前	体験後
車いすの仕組み	52%(35名)	3%(2名)	52%(29名)	2%(1名)
車いすの操作方法	75%(50名)	7%(5名)	—	—
車いすの介助方法	—	—	73%(41名)	39%(22名)

車いすの仕組み、操作方法、介助方法が説明されていたかどうかを分析した(表 8)。表より、車いすの仕組みについて、体験前に説明を行っていた教員は自走体験実施群、介助体験実施群ともに52%であった。なお、自走体験実施群の48%、介助体験実施群の48%は体験前後のいずれにおいても車いすの仕組みについて説明を行っていなかった。また、自走体験実施群のうち操作方法を体験前に伝えた者は75%であり、まったく伝えなかった者が22%いた。さらに、介助体験実施群のうち介助方法を体験前に伝えた者は73%であり、まったく伝えなかった者が16%いた。

西館・徳田(2004)は、市民を対象に車いす介助における失敗体験事例を収集している。その事例の中には、急な斜面を前向きに降りようとした、車いすのリクライニングレバーをブレーキと勘違いして握ったために背もたれが倒れた、ブレーキをかけずに手を離したら車いす使用者が段差から落ちそうになったなど、車いすの仕組みや介助方法を知らなかったことによるものがあつた。このことをから、車いすの仕組みや操作、介助の方法について事前指導を行うことは体験中のけがを防ぐ上で不可欠である。

⑧体験に関連づけて行った活動

体験に関連づけて行った活動について選択式で尋ねたところ、73名(78名のうちの94%)がこの設問に回答した。活動の内容をみると、体験した内容について発表させたケースが最も多く(55%)、作文を書かせた(42%)、車いすに関する調べ学習をさせた(40%)、子どもと一緒に車いす使用者が困難を感じる場所を探した(28%)、車いす使用者を呼んで話をしてもらった(28%)の順であった(表 9)。

9割を超える教員が、体験に関連づけた活動を行っていた。その多くは、体験内容の発表や作文の作成、調べ学習であった。車いす体験を総合的な学習の時間において実施しているケースがほとんどであるため、体験に関連づけた活動もおそらくこの時間に行われている。総合的な学習の時間では子どもの主体

表 9. 体験に関連づけて行った活動(選択式)

体験した内容について発表させた	55%(43名)
体験した内容について作文を書かせた	42%(33名)
車いすに関する調べ学習をさせた	40%(31名)
子どもと一緒に車いす使用者が困難を感じる場所を探した	28%(22名)
車いす使用者を呼んで話をしてもらった	28%(22名)
車いす使用者に関する映像を見せた	6%(5名)
その他	5%(4名)
無回答	6%(5名)

(%の母数は78名)

(複数回答)

※映像については、ビデオ教材(2名)、ドキュメンタリー(1名)であった。

的な学びが重視される。学習指導要領には「問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること」などとある。そのため、調べ学習や子どもによる発表等の活動が多く行われるのであろう。

⑨車いす体験を実施した教員のとまどい

体験や体験に関連づけて行った活動においてとまどったことを自由記述式で尋ねたところ、25名より回答を得た。体験そのものについては、「車いすの確保やメンテナンス、運搬等がむずかしかった」(4名)、「体験時間を十分に確保できなかった」(3名)、「車いすを遊具として扱う子どもがいた」(3名)、「体験することが目的化し、内容を深められなかった」(3名)、「体験時の安全確保がむずかしかった」(2名)、「コースを設ける際の材料の確保がむずかしかった」(2名)などと回答された。

また、体験に関連づけた活動については、「教師のねらいと講師の話、子どもの感じ方との間にズレを感じた」(4名)、「車いす使用者の話を聞かせたかったがかなわなかった」(3名)、「障害のある講師への接し方にとまどったり気を遣ったりした」(2名)などと回答された。

体験活動については、車いすの台数や体験時間の問題が挙げられており、教員の中には現在の体験時

間では短いと感じている者がいることがうかがえた。また、車いすで遊ぶ、体験が目的化するなど、体験のねらいが子どもたちにうまく伝わらないと感じている者がいることが確認された。体験に関連づけた活動については、外部講師との連携に困難を感じた者がいた。

（２）授業以外の時間における車いす体験活動の実施状況

授業以外の時間に車いす体験活動を行ったことはあるかについて尋ねたところ、あると答えた者は全体の7%（153名中10名）と少なかった。その活動内容は、「学習発表会等の機会にボランティア委員会の活動として体験を実施した」、「学校や地域の祭り（文化祭等）において福祉体験コーナーを設けて実施した」、「他校との交流合同学習において実施する機会があった」などであった。

（３）車いす体験活動中にヒヤリとした経験

授業や授業外に体験活動を行ったことのある81名に対して車いす体験の実施中にヒヤリとした経験があるかどうかを尋ねたところ、あると回答した者は19%（81名中15名）であった。その内容を自由記述式で尋ねたところ、「転倒しそうになった・転倒した」が15名中9名と多かった。その他には、「ひとや物にぶつかりそうになった・ぶつかった」2名、「折りたたまれた車いすを開く際に手をはさんだ」1名、「子どもが車いすのブレーキをかけずに座ろうとしたため、車いすが動いてしりもちをつきそうになった」1名、「車いすに人を乗せたまま階段を上り下りする体験をさせたが、子どもの力では車いすを支えられず、大人がつきっきりだった」1名、「スロープ上を走行する体験で、スロープを上りきれない子どもを支えられず後ろに滑ってしまい、こわい思いをさせた」1名であった。

「転倒しそうになった・転倒した」9名の子どもの事例をみると、「車いすを無理に動かそうとしたり、乱暴に介助したりする子どもがおり、介助されている子どもが車いすに乗ったまま転倒しそうになった」、「子どもがふざけてスピードを出したために、操作を誤って転倒した」、「スロープを降りたいきおいで曲がろうとしてバランスを崩し、転倒した」、「段差やスロープなどで前輪が浮き、車いすごと後ろに倒れそうになった」などであった。

教員から挙げられた事例より、車いす体験中に起こる事故の原因には、子どもがふざけたりゲーム感

覚でコースを回ったりすること、車いすへの指のはさみこみやブレーキのかけ忘れのように、子どもが事前に車いすの仕組みや操作方法、介助方法を十分に理解していないこと、階段における車いすの持ち運びのように子どもの発達段階に合わない体験をさせることがあると整理できる。

（４）車いす体験に適した学年に関する教員の考え

車いす体験活動を実施するのに適した学年とは何年以降であろうか。このことを明らかにするために、自走体験と介助体験のそれぞれについて、適した学年に関する教員の考えを尋ねた（表10；単数回答）。なお、被介助体験については、体力の有無が影響しないこと、体験の目的や内容に関する理解度については介助体験と同様の結果が得られると予測されたことから、本項目においては尋ねていない。表10より、自走については、4年以降（41%）が最も多く、5年以降（29%）、3年以降（16%）が次いだ。介助については、4年以降（39%）が最も多く、次いで5年以降（35%）、3年以降（14%）であった。自走体験、介助体験ともに1,2年という低学年から可能と考える者は少なく、4年以降あるいは5年以降と答えた者が多かった。

また、体験に適した学年について、上のように答えた理由を自由記述式で尋ねた。自走体験についても介助体験についても、1,2年から可能と回答した者とそれより上の学年から可能と答えた者では、そのように考える理由に違いがみられた。自走体験について1,2年から可能と考える理由としては、「この時期にもわかることやできることはある」（11名中5名）、「早期からの教育が必要である」（3名）、「2年の道徳の副読本に『白い車いす』という教材

表10. 車いす体験をさせるのに適している学年に関する教員の考え（選択式）

	自走体験	介助体験
1年以降	6%（9名）	4%（6名）
2年以降	1%（2名）	1%（1名）
3年以降	16%（25名）	14%（22名）
4年以降	41%（63名）	39%（59名）
5年以降	29%（45名）	35%（53名）
6年以降	3%（4名）	4%（6名）
その他	1%（2名）	2%（3名）
無回答	2%（3名）	2%（3名）

（%の母数は153名）

表11. 3年もしくはそれ以降の学年から体験が可能と考える理由（自由記述式）

	自走体験 n=123	介助体験 n=127
体力的に適している	43%(53名)	52%(66名)
車いす使用者のことを思いやれる	20%(25名)	22%(28名)
体験の意図やねらいを理解できる	18%(22名)	12%(15名)
教科等において扱う機会がある	14%(17名)	13%(17名)
その他	25%(31名)	27%(34名)

（％の母数は、記述のあった者の人数）

がある」(1名)が挙げられた。介助体験について1,2年から可能と考える理由としては、「この時期にもわかることやできることはある」(7名中2名)、「早期からの教育が必要である」(3名)が挙げられた。

3年もしくはそれ以降の学年から可能と答えた者の理由についてまとめたものを表11に示した。自走体験については「体力的に適している」ことを理由に挙げた者が最も多く(43%)、「車いす使用者のことを思いやれる」(20%)、「体験の意図やねらいを理解できる」(18%)、「教科等において扱う機会がある」(14%)が次いだ。「教科等において扱う機会がある」と答えた者の記述をみると、「4年の国語科の教材に福祉に関連するものがある」、「4年の総合的な学習の時間において福祉について扱うことになっている」など、4年の国語科や総合的な学習の時間に扱う機会があると答えた者が多かった。また、介助体験についても自走体験と同様に「体力的に適している」ことを挙げた者が最も多く、「車いす使用者のことを思いやれる」(22%)が次いだ。

自走体験と介助体験のいずれについても、1,2年から可能と答えた教員は、この年齢の子どもたちに体験するための体力や理解度が十分に備わっていると考えているわけではないようである。一方、3年もしくはそれ以降の学年から可能と答えた教員については、車いすを操作するだけの体力があると考えた者が多かった。ただし、「低学年には車いすを操作するだけの体力がない」「3年までは体格の小さな子どもがいる」など、3,4年については、低学年児と比べれば安全に操作できるだけの体力があると判断していることがうかがえた。5,6年については、下の学年と比較するというよりは、身体が成長し体格がしっかりしていることを理由に挙げる傾向に

あった。

3年もしくはそれ以降の学年から可能と答えた教員は、体力面以外に、体験の意図やねらいをふまえて学習に臨めるか、車いす使用者の立場にたって体験したり考えたりできるかといったことを判断の基準にしていた。特に、介助体験については、車いす使用者のことを思いやった介助をできるか、車いすに乗っている人の安全を守るという責任を果たせるかどうかという点を重視する者がいた。

IV. 考 察

本調査より明らかになった、小学校における車いす体験活動の課題を整理して論じる。

（１）講師の選定

小学校において車いす体験は、主に教員からの提案や教科書の内容、年間指導計画への位置づけをきっかけにして企画されているが、実際の指導にあたっては外部講師を呼ぶケースが多いようである。ここですべて課題となるのが、外部講師との連携をどのように図るかという点である。本調査においては、外部講師と教員の思い、子どもの感じ方にずれが生じたことにとまどいを覚えた教員がいることが確認された。

小学校には幅広い年齢の子どもたちが在籍しているため、体験活動を行う対象児の年齢に合わせて体験の内容や指導の仕方を検討しなくてはならない。外部講師だけでは子どもの発達段階に応じた配慮が十分にできない場合には、教員と外部講師の間で事前の打ち合わせが不可欠である。しかし、現状では、この打ち合わせや目的等の共有の仕方に困難を感じている教員が少なからずいると言える。軸丸ら(2007)の調査においては、ゲストティーチャーの選定、事前打ち合わせ、謝礼の確保等に困難を感じている教員がいることが確認されている。

（２）体験中の子どもの安全確保

小学校ではクラス単位ではなく学年単位で体験活動を実施したケースが半数を超えるが、このような形をとる理由のひとつには、学年単位で実施すれば複数人の教員が安全な体験の指導にあたることができるとあると考えられる。このような工夫をしてはいても、教員の中には体験中の安全確保がむずかしいと感じている者がいた。また、体験中にヒヤリとした経験をもつ教員が約2割いた。

一方で、事前指導において車いすの仕組みや操作方法、介助方法を伝えなかったケースが少なからずあった。西館・徳田（2004）の事例や本調査で確認された事故事例などから、これらの内容を事前に伝えておくことは重要であると言える。加えて、子どもの発達段階に合わせた体験内容の選定、安全に配慮された環境の設定などをいかに行うかが課題となる。

（３）体験の内容

約 7 割の教員が走行コースを設け、そこに段差やスロープ、凹凸などの課題を設けていた。また、1 回の活動において自走や介助、被介助といった複数の体験を行っているケースが多かった。コースに設けられた課題から、小学校では主に、段差や凹凸等が車いす使用者にとってバリアになることやスロープの必要性、段差やスロープ等における介助方法を知ることを行なった活動が行われていると推察される。

このねらいが、どの程度達成されているかを明らかにした先行研究は見あたらない。ただし本調査より、車いすを遊具として扱う子どもがいた、体験することが目的化してしまい学びを深められなかったなど、教育目標の達成にむずかしさを感じている教員がいることが確認された。したがって、教育効果を高める体験の内容や指導方法については、今後検証を重ね、明らかにしていく必要があるであろう。

（４）体験時間

本調査においては、子ども 1 人あたりの体験時間が 10 分以内であったケースが自走体験、介助体験、被介助体験のいずれにおいても 8 割であった。また、1 人あたりの体験時間が 5 分以内であったケースは自走、介助、被介助のいずれにおいても半数近くを占めた。5 分以内という短時間の体験において、子どもたちがどのような体験知をどの程度得るかを明らかにした先行研究はないため、今後の検証を待たなくてはならないが、小野・徳田（2006）が視覚障害歩行体験について検証を行った結果等をふまれば、障害理解につながっていない可能性は否定できない。

（５）体験用の車いすやコース材料の確保

1 種の体験にどの程度の授業コマ数を充てるかということに加えて、体験用の車いすをどのくらい準備できるかが、子ども一人あたりの体験時間に影響を与える。ある教員は体験においてとまどうことと

して、車いすの確保、メンテナンス、運搬のむずかしさを挙げていた。加えて、コースを作成する際の材料を準備することにむずかしさを感じている教員もいた。

校内にある車いすは定期的なメンテナンスが行われていないケースがあるため、タイヤの空気が抜けていたり錆びついていたいたりして、体験活動の際に使用できないことがある。また、社会福祉協議会等の車いす貸し出し事業を利用する場合には、車いすを誰がどのように運ぶかという問題が生じる。これらのことにより、車いすの台数を十分に用意できないケースは多いと推察される。

（６）体験後のフォローアップ

車いす体験に限らず、すべての体験について言えることであるが、体験によって正しい知識ばかりを得るわけではない。西館（2005）が指摘するように、障害の擬似体験においては、「障害者は大変な思いをしている」「障害者は常に援助を必要としている」などの誤解が生じることがある。それだけに、体験後のフォローアップ指導は重要である。

しかし、たとえば「車いす使用者が困ること」について体験後に説明を行っていなかった教員がいた。子どもは体験によって、車いす使用者の感じている困難を実際以上に大きくとらえる可能性がある。そのため、車いす使用者が何にどの程度困るのかについてのフォローアップは必須と言える。

（７）体験に適した子どもの年齢

教員の多くは、車いすの操作や介助を行う体力の有無、体験の意図やねらいを理解できるかどうか、車いす使用者の立場にたって考えを進められるかどうか、車いすに乗っている人の安全を守れるかといった点で、体験に適した年齢を判断していた。また、そういった点から判断すると、低学年児に車いす体験は適さないと考える教員が大半であった。3 年次以降の子どもについては、徐々に体験の意図やねらいを理解し、車いす使用者の立場にたった体験が可能になっていくという回答がみられた。

以上のことから、車いす体験活動は 3 年次以降の子どもを対象に検討を進めていくべきであり、低学年児に向けては体験活動以外の手法を用いるべきである。ただし、3, 4 年生は低学年児に比べれば体力があるものの、たとえば段差等における介助を安全に行えるだけの力はない子どもが多いと推測される。子どもの発達段階にあわない体験活

動が事故につながりかねない状況を引き起こすことは、本調査においても確認されている。したがって、体験活動を行おうとする際には、対象児の発達段階にあったねらいや難易度の設定が必要である。

V. 今後の課題

現在は、子どもを対象にした車いす体験に関する有効な教育プログラムが存在しない。そのため、教員が個々に試行錯誤しながら体験活動を進めている状況にあると言える。しかし、教員は活動を行う中で、さまざまな困難に直面していた。

そこで今後はまず、車いす体験の時間をどの程度もつかによって、子どもが得る体験知に違いはみられるのか、そもそも子どもは車いす体験によって何を感じるのかを実験的に検証する。また、この結果をもとに、現在の小学校で行われている体験活動で得られる効果の有無や程度について考察を深めたい。

文献

Burgstahler, S., & Doe, T. (2004). Disability-related simulations: If, when, and how to use them. *Review of Disability Studies*, 1(2), 4-17.

French, S. (1992). Simulation Exercises in Disability Awareness Training: A Critique. *Disability, Handicap and Society*, 7(3), 257-266.

Hertel, J. P., & Millis, B. J. (2002). Using simulations to promote learning in higher education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Herbert, J. (2000). Simulation as a learning method to facilitate disability awareness. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 5-11.

軸丸勇士・伊藤安浩・大森美枝子・三浦徹夫・照山勝哉・田代恵 (2007)「総合的な学習の時間」の実施の実態と課題—小中学校教諭1,718人の調査に基づいて—, 生活体験学習研究, 7, 17-28.

北浦多榮子・湯川聰子・小林久美 (2004) 車いす体験授業における学習効果：家庭科教育における体験学習が高齢者・障害者理解に及ぼす効果そのII, 九州女子大学紀要 (自然科学編), 40(4), 25-37.

金城正治 (2008) 異学年で構成する小集団による車いす疑似体験学習の成果, 秋田大学医学部保健学科紀要, 16(1), 46-52.

松田次生 (2004) 福祉教育における障害理解プログラムの学習効果に関する一考察, 日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 9, 224-243.

中村忠雄 (2009) 教職課程における福祉教育に関する研究：ボランティア活動の実態から, 摂南大学教育学研究, 5, 1-19.

西館有沙 (2005) 間違った障害理解教育 I—苦勞の強調・安易なシミュレーション体験・美談仕立て, 徳田克己・水野智美編著『障害理解—心のバリアフリーの理論と実際—』, 誠信書房, 110-116.

西館有沙・徳田克己 (2004) 障害者介助の失敗体験から考える障害理解教育の必要性, アジア障害社会学研究, 4, 1-8.

西館有沙・水野智美・徳田克己 (2005) 小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育, 障害理解研究, 7, 27-34.

野村みどり・横山勝樹・鈴木健太郎 (2003)『あらかわ福祉体験広場』における車いす体験学習評価の分析：車いす使用者動作の疑似体験学習プログラムに関する研究, 日本建築学会計画系論文集, 567, 53-59.

小野聡子・徳田克己 (2006) 視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安, 恐怖心に与える影響—障害理解教育の視点から—, 障害理解研究, 8, 37-46.

小野聡子・徳田克己 (2007) 学校教育における視覚障害シミュレーション体験の実施状況とその内容, 障害理解研究, 9, 83-92.

徳田克己・高見令英・桐原宏行 (1996) 企業における障害理解のための研修の効果 I—障害シミュレーションを中心とした「東武方式」の適用—, 障害理解研究, 1, 3-10.

(2012年5月21日受付)

(2012年7月18日受理)