

地域で実施されている福祉体験講座の問題点と改善策の提案

—視覚障害歩行体験と車いす体験に焦点をあてて—

富山大学 西館 有沙
筑波大学 水野 智美
筑波大学 徳田 克己

I. はじめに

1. 学校教育や生涯教育で行われている障害疑似体験

小学校や中学校では、障害について教育する際に目隠しをして歩く体験（以下、視覚障害歩行体験）や車いすに乗ったり押したりする体験（以下、車いす体験）など、障害を疑似的に体験する活動（以下、障害疑似体験）が頻繁に行われている。小野・徳田（2007）が小学校、中学校、高校の教員を対象に行った調査によれば、視覚障害歩行体験では目隠しをした児童生徒が他の子どもの手引きを受けて歩くことが多く（63%）、目隠しをした児童生徒が白杖を使って一人で歩くケースや手探りで歩くケースが約2割であると言う。車いす体験についてみると、自操や介助、被介助の体験を組み合わせで行うケースが多い（西館・宮田・徳田，2012；西館・徳田，2012）。小野・徳田（2007）は、「言葉で教えるよりも体験の方がインパクトがある」「バリアフリーのあり方について考えさせたかった」「障害者の苦労を理解させたかった」「障害者に対する援助方法を身につけさせたかった」などの理由から体験が行われていることを明らかにしている。

障害疑似体験は生涯教育の中でも「福祉体験講座」などの名称で実施されている。稲田・西館（2011）によれば、生涯教育における障害疑似体験は地方自治体や社会福祉協議会、ボランティアセンター、障害者福祉団体、大学などが主体となっており、「誰もが住みやすいまちづく

りを考える」「障害者の身体状況や気持ちの一端を理解する」などの目的が設定されている。体験の内容は、学校で行われる障害疑似体験と同じく、視覚障害歩行体験や車いす体験が多い。

2. 障害疑似体験に対する批判的な意見

ところで、「障害を疑似体験すると、障害者の気持ちや苦労がわかる」という主張は正しいのであろうか。確かに、相手のおかれている状況を疑似的に体験することで、他者理解が進んだり、相手への態度が好意的になったりすることは複数の先行研究において指摘されている（古見，2013；古見・子安，2012；Gilbert, Gill & Wilson, 2002；Van Boven, Loewenstein, Dunning & Norgen, 2013 など）。たとえば、古見・子安（2012）は成人を対象に、他者の役割をロールプレイした群としなかった群を比較し、ロールプレイをした群の方が他者の意図を正確にすばやく答えたことを明らかにしている。また古見（2013）は小学生においても、ロールプレイが同様の効果をもっていたことを明らかにしている。ロールプレイによって相手の感情を疑似的に体験することにより相手の立場で物事をとらえようとする意識が高まったことや、現実的に相手の心を予測することができるようになったことが考えられる。

一方、障害疑似体験の効果については批判的な見方を示す文献が少なくない（French, 1992；Silverman, Gwinn & Van Boven, 2015；西館，2005 など）。French（1992）は、障害疑似体験では障害者が感じている困ること、むずかしい

こと、できないことに目が行き過ぎてしまうことによって事実の誤認や情報のミスリードを引き起こし、障害者へのネガティブな態度を植えつけることになると指摘している。Silverman et al. (2015) は、たとえ疑似体験によって障害者への共感が促されたとしても、障害者の能力観を低めることになるのであれば疑似体験をすべきではないと述べている。一方で、点字を触読するような体験では「視覚障害者は指先の感覚が鋭い」といった障害者の能力を特別視する傾向が強まるとの報告もある（小野・徳田，2005）。いずれにしても、障害疑似体験については障害者の能力を誤ってとらえることが問題視されている。

3. 障害疑似体験がマイナスの効果をもつ理由

障害疑似体験がマイナス効果をもつ理由として、障害者の実際の姿とは異なる体験や「できないこと」ばかりを感じる偏った体験をもつことなどが挙げられる。たとえば視覚障害の疑似体験では、初めて目が見えない状態になった参加者が、見えないことに慣れない中でさまざまな体験をもつために、失敗したり困難を感じたりすることを繰り返す（西館，2005；Silverman et al., 2015）。つまり、目の見えない状態に慣れている視覚障害者の体験をしているというよりは、単にいきなり目隠しをされた体験をしているわけである。そのため、特に目隠しをして歩く体験では不安や恐怖が強く喚起されることになる（小野・徳田，2006）。西館（2005）は、この経験が「視覚障害者は常に怖い思いをしている」「視覚障害者は一人では何もできない」などの思いを強めることになっていると指摘している。このように障害疑似体験では、障害者の実際の姿と体験している内容に大きなずれが生じることがある。

そもそも、ひとは他者のおかれている状況が自分と異なるほど、その他者の視点に立ったり、感情を推測したりすることがむずかしくなる。常に目を使って生活をしている者が視覚障害者の立場にたとえても、「自分は目が見えな

かったら一歩も動けないから、視覚障害者が一人で生活するのはむずかしい」というように、その能力や困難さを自分本位にとらえてしまう。

Riis, Loewenson, Baron, Jepson, Fagerlin & Ubel (2005) は、健常者は障害や病気のある人と比べて、自分が障害者や病者になったときのQOLを低く見る傾向があることを明らかにしている。障害疑似体験の中で障害者の実態とは異なる「できない体験」を多くもつことは、体験前から障害者の能力を実際よりも低くとらえていた人にとって、障害に関する認識のゆがみを強固なものにするというマイナスの効果をもつことになる。

また、障害疑似体験の指導者の言葉や態度などによって、体験者の学びが誤った方向に導かれる可能性がある。たとえば指導者が「障害者の苦労を理解して」と声をかけてから体験が始まれば、学習者は困難を感じる場所や状況に目を向けながら体験を進めるであろう。結果として「できない体験」を多くもち、障害者は大変な思いをしているという認識を強めるのである。

II. 本研究の目的

障害疑似体験には、学習者の興味を引き、障害について学ぶ意欲を高めるという利点があると考えられる。また、障害者が困ることやその理由、援助の仕方、バリアフリーのあり方についての理解を深められる可能性をもっている。一方で、学習者の障害に関する認識をゆがめるという危険性もある。障害疑似体験を行うにあたってはこの点を十分に考慮し、どのようなところで誤った体験がもたれるのかを把握し、学習者が誤った認識を形成することをいかに防ぐかを検討しなければならない。さらに言えば、この検討をせずに教育においてこの方法を採用すべきではない。障害に関する認識のゆがみは、不必要な援助や不適切な援助につながるとともに、障害者との関係を形成する際の妨げとなるからである（西館・徳田，2004；西館・水野・徳田，2006など）。

これまで、学校において行われている障害疑似体験については、その実施状況が詳しく調べられ、課題が整理されている（小野・徳田，2007；西館ら，2012；西館・徳田，2012）。一方、地域で生涯教育の一環として行われている障害疑似体験については、具体的な実施状況や課題が明らかにされていない。地域で行われる障害疑似体験は、主催者も活動の時間や対象もまちまちであり、学校とは異なる課題をもっていると考えられる。

そこで本研究では、地域で開かれている福祉体験講座において、具体的にどのようなことが行われているかを調べ、現在の障害疑似体験の問題点を整理する。また、体験を適正化するための改善策を示す。

Ⅲ. 方法

1. 対象と手続き

2015 年度に視覚障害や車いすに関する疑似体験を企画し、Web 上で情報を公開していたものの中から候補地を選定した。このうち、著者らが活動を観察することについて了承を得られた 5 件を対象とした。これらの活動が行われた場所は東京都の 2 市区町村、埼玉県 of 1 市町村、茨城県の 1 市町村、広島県の 1 市町村であった。活動が行われた当日には、非参与観察法を用いた観察と、活動の主催者や指導者への半構造化面接を行い、筆記およびデジタルカメラによって記録をとった。デジタルカメラでの撮影については、事前に主催者や参加者の許可を得た。

2. 調査項目

活動の主催者、進行者や指導者の人数及び属性、参加者の人数及び属性、疑似体験の流れ及び内容、進行者や指導者の行動及び言葉、参加者の行動及び言葉を記録した。

Ⅳ. 活動の概要

活動の概要を表 1 に示した。事例 A、B、C は参加定員を設け、事前に申し込む形をとっていた。これは、体験に用いる道具の用意や指導

者数の確保、体験場所の広さなどの事情によると推測される。事例 D は、視覚障害歩行体験のみを行っており、数を確保することのむずかしい道具を準備するなどの必要がなかったため、定員を設けなかったと推測される。事例 E については、小規模の社会福祉協議会が地元住民を対象に活動を企画しているため、定員を設けなくても人数が想定を超える可能性が低かった。また、同協議会は車いすの貸し出しを行っているため、たとえ参加者数が多かったとしても体験に用いる車いすの台数を確保することが可能であった。

体験の場所は、屋内および屋外が 5 件中 3 件、屋内のみが 1 件、屋外のみが 1 件であった。屋外で体験を行った 4 件中 2 件（事例 A、E）は、目隠しをした状態で建物近くの歩道を歩く、自動車がほとんど通行しない住宅地を車いすで一周するといったように、屋内とは異なる音や路面の凹凸、傾斜を感じる程度のものであった。一方の 2 件（事例 B、C）においては、自動車の交通量のある場所を移動する、電車や自動車に乗るなどの体験を行っていた。

体験の種類については、視覚障害歩行体験と車いす体験をセットにしたところが 5 件中 3 件、視覚障害歩行体験のみが 1 件、車いす体験のみが 1 件であった。各事例における体験の内容を表 2、3 に示した。活動の時間は、全体で 2 時間前後のところが多く、最長で 5.5 時間であった。ただし、活動の中に講演会などを含めているところがあり、体験に関する時間（説明を含む）だけを見ると、一種の体験につき一人あたり 10 分から 15 分程度のものが多かった。一方、事例 B は電車に乗って 1 駅分を往復したため、5 時間をかけて視覚障害歩行体験と車いす体験が行われた。

活動の進行や指導は、社会福祉協議会やボランティアセンターの職員、ボランティア、ガイドヘルパー、視覚障害者が行っていた。体験の指導を行ったボランティアは学校等で障害疑似体験の指導を担当した経験のある者であった。

参加者数は事例によって異なっていた。事例 A の実施場所は、駅前の飲食店等が立ち並ぶ一角であり、交通の便が良いこと、活動を終えた後に食事や買い物などの多様な時間の過ごし方

を選べたことから、親子で参加し、体験は子どものみが行うケースが多かった。事例 B や C には、活動の案内を見た数名の子どもが参加していた。ただし、それだけでは参加者数が少ない

表 1. 活動の概要

事例名	活動全体		疑似体験			
	主催者	時間	場所	種類	進行・指導者	参加者
A	市 参加費：無料 申込：必要	2.0h	屋内 屋外	視覚障害 車いす	ボランティアマネージャー 1 名 ボランティア 7 名	定員：30 名 参加：小学 1-3 年 6 名、 小学 4 年以降 11 名
B	社会福祉協議会 参加費：無料 申込：必要	5.5h	屋内 屋外	視覚障害 車いす	ボランティアセンター職員 3 名 ガイドヘルパー 1 名	定員：20 名 参加：高校・大学生 2 名、 市民ボランティア 7 名
C	社会福祉法人 参加費：無料 申込：必要	3.0h	屋外	視覚障害 車いす	施設職員 7 名	定員：30 名 参加：小・中学生 4 名 一般市民(成人)8 名
D	市 参加費：無料 申込：不要	2.5h	屋内	視覚障害	社会福祉協議会職員 3 名 ガイドヘルパー 1 名 視覚障害者 1 名	定員：特になし 参加：一般市民(成人)6 名
E	社会福祉協議会 参加費：無料 申込：必要	1.8h	屋内 屋外	車いす	ボランティアセンター職員 1 名	定員：特になし 参加：一般市民(成人)2 名

表 2. 各活動における視覚障害歩行体験の内容

	A	B	C	D
＜当事者体験＞				
目隠しをして歩く（一人で）	○	—	—	—
目隠しをして歩く（手引き受けて）	○	○	○	○
目隠しをして触察をする	—	—	—	○
目隠しをして食事をする	—	○	—	—
＜介助体験＞				
手引き（平地）	—	○	○	○
手引き（起伏・段差）	—	○	○	—
手引き（狭路・ドア）	—	○	—	○
手引き（乗り物）	—	○(電車・自動車・エスカレータ)	—	○(エレベータ)

※視覚障害歩行体験を扱わなかった事例 E は除いた。

表 3. 各活動における車いす体験の内容

	A	B	C	E
＜当事者体験＞				
車いすを自操する（平地）	○(小4以上)	○	—	—
車いすを自操する（傾斜）	○(小4以上)	○	—	—
車いすに乗って介助を受ける	○(小3以下)	○	—	—
設備に手が届くかを試す	○(全員)	—	—	○
＜介助体験＞				
介助（平地）	—	○	○	○
介助（起伏・段差）	—	○	○	○
介助（狭路・ドア）	—	—	—	○
介助（乗り物）	—	—	—	○(エレベータ)

※車いす体験を扱わなかった事例 D は除いた。

ため、企画者が市民ボランティアや近隣住民に声をかけ、参加者数を確保していた。事例 D は、体験前に眼科医による講演会（約 40 分）や視覚障害者による講話（約 20 分）があり、これを聴講した 100 名超のうちの一部分が、視覚障害歩行体験に参加した。

V. 各事例の特徴と参加者に与えた影響

1. 事例 A

事例 A の特徴は、当事者体験のみを行った点にある（表 2, 3）。これには、参加者全員が小学生であったため、責任をもって障害者の介助を行える年齢にないという考えが働いた可能性がある。このように、対象者に合わせて体験内容を選定することは、特に、同一対象に継続して教育を行うことのむずかしい地域の福祉体験講座においては重要なことである。Web には「感じること、気づくことを大切にしたい体験」と記されていた。

参加者は小学 1-3 年生のグループと小学 4 年生以降のグループに分けられ、前者は「車いす→視覚障害」、後者は「視覚障害→車いす」の順に疑似体験を行った。それぞれの体験の間には 5 分間の休憩が設けられていた。

①視覚障害歩行体験

事前に指導者から、白杖の名称や、白杖が障

害物を検知したり周囲に障害があることを知らせたりする役割をもっていることが説明された。まず、子どもたちは一列に並んで目隠しをし、前の人の肩に両手を置いた状態で、先頭の指導者に引かれながら、飲食店等が並ぶ屋内通路を通ったり、外に出て歩道を通ったりする活動を行った（写真 1）。子どもたちは、「外に出たら車の音が聞こえる」「点字ブロックを踏んだ」などの感想を述べながら歩いており、その表情から体験を楽しんでいる様子がうかがえた。しかし、一列が 6、7 名で構成されたために列が蛇行し、後列の子どもが柱や壁にぶつかりそうになる、看板などに接触するといったことが起こっていた。また、途中で子どもの手が前の人の肩から外れ、数名がその場に取り残されることがしばしばあった。先頭の指導者は前を向いていたために列が途切れても気づかず、子どもに付き添う保護者に呼び止められていた。

体験者 6、7 名が目隠しをして一列になって歩く方法は、「自分の正面に人がいるから障害物にはぶつからない」と感じられるため、不安や恐怖は喚起されにくかったと推測される。しかし、この方法では後列の人が蛇行して物にぶつかったり、手が外れて取り残されたりすることが起こりやすい。ぶつからないと安心していただけにぶつかった、途中で取り残されたといった



写真 1. 一列になって移動



写真 2. 手すりをつたう



写真 3. 点字ブロックをたどる

体験をすれば、結局は不安感や恐怖心が高まることになるのであり、体験の方法として適しているとは言えない。

次に、目隠しをしたまま手すりをつたって一人で歩く活動（写真 2）や、白杖と足裏で点字ブロックを確認しながら一人で歩く活動があった（写真 3）。点字ブロックを確認しながら歩く活動では、点字ブロックの凹凸を察知できず「わからない」とつぶやく子どもや、頻繁に立ち止まってしまう子ども、点字ブロックから外れて斜めに前進し壁に接触しそうになる子どもの姿が観察された。子どもが壁に接触しそうになった際には、指導者や保護者が無言で子どもの手を引き、通路中央に戻したり、身体の向きを変えたりしていた。また、指導者は子どもに対して「点字ブロックに足を置いて」「身体をまっすぐにして」といった声かけを行っていたが、子どもがそれに応じるのはむずかしいようであった。

手すりをつたったり、白杖と足裏で点字ブロックを確認したりする体験には、手すりや点字ブロックの必要性や有効性を伝える意図があったと思われる。しかし、半数以上の子どもが点字ブロックの凹凸をたどることができておらず、「点字ブロックがあると安全に歩ける」というよりは「視覚障害者が一人で歩くことはむずかしい」という認識を強める体験となっていた。なお、白杖を使っての歩行技術は長期の訓練によって獲得されるものであり、初学者には難易度が高すぎるため、白杖を使って歩く体験はさせるべきではなかった。また、視覚障害者が手

すりを使用することは少ない。手すりを使わなくても歩けることに加えて、手すりを使えば高齢者や肢体不自由者と衝突する可能性が高まるからである。したがって、視覚障害者の全員が手すりを使うという誤解を生むような体験もさせるべきではない。

②車いす体験

車いす体験については、小学 1-3 年生グループと小学 4 年生以降グループで体験内容が異なっていた。具体的には、小学校低学年の子どもたちには車いすの操作が難しいという主催者側の判断により、小学 1-3 年生グループは付き添いの保護者に車いすを押しってもらう被介助体験を行った。一方、小学 4 年生以降のグループは 2 人 1 組になり、一人が見守り役を担当し、もう一人が車いすに乗って自操する体験を行った。

車いすの自操ルートには、平坦部（写真 4）、スロープ（下り）、車いす用の公衆電話（写真 5）、スロープ（上り）があった。スロープの傾斜は緩やかであり、子どもの力でも車いすを自操して通行することが可能であった。このルートには、平坦な場所やスロープ、車いす用の公衆電話などのバリアフリー設備があれば、車いす使用者が一人でも外出できるという理解を促す意図があったと推察される。学習者にまず「一人で移動できる」と感じる体験をさせることは、それ以前に、車いす使用者は援助を必要とする存在であると漠然ととらえていたイメージを良い意味で裏切ることになる。また、バリアフリー設備の有効性への気づきにもつながる。ただし、残念なことに、このルートの平坦部には壁



写真 4. 車いすを自操



写真 5. 公衆電話を触ってみる

に向かって緩やかに下る傾斜があった。歩行時にはその存在に気づかない程度であるものの、車いすに乗って前に進もうとすると壁側に流されてしまう。これでは「平坦な場所ではスムーズに移動できる」ことを知る体験にはならない。そのため、事前に車いすの操作性を確認し、より平坦な場所を選定しておくべきであった。

2. 事例 B

事例 B の特徴は、屋外で長時間の体験を行った点にある。また、目隠しをしたまま電車に乗る、自動車に乗るなど、さまざまな体験をもったことも特徴として挙げられる。市の広報誌に掲載された案内には「障がい者の視点に立ってみませんか」と記されていた。

参加者は社会福祉協議会を出て、車いす体験をしながら 15 分ほどかけて町中を移動した。また、鉄道駅からは視覚障害歩行体験をしながら移動した。参加者は 2 人 1 組になり、役割を交代しながら体験を行った。

① 視覚障害歩行体験

初めにガイドヘルパーより、手引きの仕方や歩く速さ、視覚障害者役に言葉をかけることの大切さについて説明があった。気温の高い時期であったため、手引きは肘をつかむ方法ではなく、肩をつかむ方法がとられた。体験者は 2 人 1 組となり、ガイドヘルパーの指導を受けながら駅舎の階段を上る、切符を購入する、改札口を通る、電車に乗り降りする、ベンチに座る、エスカレーターに乗る、自動車に乗る、建物の中を移動するという体験をした。復路の電車に乗る際に役割の交代が行われた。目隠しをして幕

の内弁当を食べる体験は、参加者全員が行った。

視覚障害者の肩をつかむ方法は、手引き者の背丈が視覚障害者より小さい場合などに用いられる。両者の身長差が小さい場合や手引き者の背が高い場合は、階段の昇降時に手が外れやすくなる、長時間の移動であると疲れやすいなどのデメリットがある。実際に、階段で手引き者の肩から視覚障害者役の手が外れたペアや、手が外れないように真横に並んで同じ段を上り下りするペア、途中で肩をもつことを止めて腕を組んでいるペア（写真 6）がいた。視覚障害者役の手が手引き者から離れやすい状態は、視覚障害者役がバランスを崩した時に手引き者を支えにすることができず、転倒あるいは転落の危険性を高める。本事例は、階段やエスカレーターの昇降（写真 7）、電車の乗り降り（写真 8）などを体験内容に含んでいたため、肘をつかむ方法を採用すべきであったと言える。

階段を上り下りする際には、視覚障害者に手すりをつかませるようという指示がガイドヘルパーからあった。事例 A で述べたように、実際の手引きにおいて視覚障害者に手すりをつかませる必要はない。体験者の安全を確保するねらいがあったとしても、参加者にはこのやり方が適切な手引き法であると認識されてしまう。原則として、体験では一般的な手引き法をとらせるべきである。

体験後には参加者から「目隠し体験は恐怖心が非常にあった。視覚障害者は大変だと思う」「目隠しをしていると電車がすぐそばを走っているように感じて不安であった。障害者は大変



写真 6. 手引きの誤り
(腕を組んでしまっている)



写真 7. エスカレーターに乗る



写真 8. 電車の乗降



写真 9. 車いすの自操体験



写真 10. 介助・被介助体験



写真 11. 坂道での介助体験

な努力をしている」などの感想が挙げた。これらの感想に対してガイドヘルパーは、「目隠し体験で不安に感じたことも、視覚障害者はある程度慣れている」とフォローしたが、この説明だけで参加者の認識の変容を図ることはむずかしいと推察される。

視覚障害歩行体験は、その時間を長くもつほど体験者の不安感や恐怖心が低まるとされている(小野・徳田, 2006)。それにもかかわらず、長時間の体験を行った参加者が、なぜ体験後に不安や恐怖を口にしたのであろうか。この原因として、平地での練習をせずに最初から階段などの起伏のある場所を歩かせたために、不安感や恐怖心が初めに大きく高まったことが考えられる。また、その後もエスカレータの昇降や電車の乗り降りなど、参加者が不安や危険を感じる体験をしばしばもったために、不安感や恐怖心が低まりにくかったことが考えられる。

②車いす体験

2人1組になり、約2kmの道のりを最初は車いすを交代で自操しながら(写真9)、途中から

は車いすの介助・被介助体験を行いながら(写真10)移動した。自操の際には点字ブロックの上を通る体験が、介助体験の際には急勾配の坂道を上り下りする体験(写真11)が指導者より促された。

体験後の参加者の感想は、「まっすぐ進めない」「わずかな坂でも車いすの軌道がずれる」「車いすは、実際に乗ってみると大変であった」「視覚障害者にとってはなくてはならない点字ブロックも車いす使用者にとってはバリアであり、どの人たちのニーズも満たす環境の整備が必要である」などであった。参加者は体験を通して、わずかな傾斜でも車いす使用者が進みにくさを感じることや、車いす使用者にとって点字ブロックが移動の妨げになることに気づくことができおり、バリアへの理解を深めるという点では、体験が有効に働いたことがうかがえた。

一方で、体験のルートには幅の狭い歩道、舗装の粗い路面、点字ブロック、傾斜など、通行のしにくさを感じる場所ばかりがあった。障害に関する認識に与える影響を考慮すると、車い

すでに通行しやすい場所や利用しやすい設備についても体験内容に含めた方がよい。「できる体験」と「できない体験」の両方をもつことは、「どのような路面や設備であれば車いす使用者が使いやすいか」について考えを進める上でも有効であると考えられる。

3. 事例 C

事例 C の特徴としては、屋外での体験であったこと、災害発生時の避難指定場所に視覚障害者と車いす使用者が介助を受けながらたどり着けるか、どれくらいの時間がかかるかを確認するという目的が設定されていたことが挙げられる。事前に配布された案内チラシには「街での便利なところ、不便なところを障がい者の視点で見つけてもらい、それをきっかけに自分たちの街を見直し、バリアフリー、ノーマライゼーションの意識を高めて頂く」と記されていた。

参加者は視覚障害歩行体験を行うグループと、車いす体験を行うグループに分かれ、それぞれのグループにおいて 2 人 1 組になり、役割を交代しながら体験を行った。グループ間でメンバーの移動が行われることはなかった。

①視覚障害歩行体験

体験の前に、視覚障害者役は手引き者の肩をつかむこと、基本的に手引き者が車道側を歩くこと、曲がる時の方向やそばにある物などについて言葉で伝えること、飛び出している木の枝などに視覚障害者役がぶつかることのないように注意することが説明された。災害発生時の避難指定場所までのルートには、歩車道が分離されていない道路、傾斜がきつく距離のある坂道

があった。

体験は平坦部を歩くことから始まったものの、公道に出る前に手引き歩行に慣れる時間をもたなかったこと、歩車道が分離していない道路を通行したこと、視覚障害者役は不安や恐怖を感じやすい状態にあったと推測される（写真 12）。視覚障害者役は歩きながら「車が複数通っている時は、どの方向から音がしているのかわかりにくくて怖い」「少しの凹凸が気になる」「溝がある』と言われると、そのことが気になって足元がおぼつかない」とつぶやいていた。

手引き者の中に、視覚障害者役に肩をつかませている側の手をポケットに入れて歩いている者や後ろで両手を組んでいる者がいた（写真 13）。特に、視覚障害者に肘をつかませて手引きをする場合に腕を固定してしまうと、手引き者の細かい行動やその意図が視覚障害者に伝わりにくくなる。そのため、手引きをする際には、腕を固定せず、また腕に力を入れずにいることが原則である。手引き体験は、視覚障害者を安全かつ適切に誘導する技術を身につけることが目的となるため、この点について指導や説明を行う必要があった。

②車いす体験

事前に、車いすの介助方法の基本について説明があった。また、移動の途中でマンホールが滑りやすいことや、グレーチングの溝に車いすのキャスター（前輪）がはさまりやすいことについて説明があり、実際にマンホールの上を通る体験や、グレーチングにはさまる体験があった（写真 14）。このような情報提供は、車いす



写真 12. 肩をもつ手引き法



写真 13. 後ろで両手を組む手引き者



写真 14. グレーチング上の通行を試す



写真 15. 牽引ベルトの使用

介助を行う際にそれらのバリアを回避するという行動につながる、バリアフリーを考える際の参考になるという点で評価できる。

坂道の移動においては、介助者が一人で車いすを押すのではなく、牽引用ベルトを車いすの両側肘かけのフレーム部分に取り付けて、数名で車いすを引く方法が実践された（写真 15）。しかし、2 方向から異なる力で引かれるので、車いすのキャスターが左右にぶれ、結果として移動の速度が遅くなってしまった。牽引用ベルトを引く体験者は、指導者の一人から「バランスが崩れるので引っ張らないで」と言われ、別の指導者からは「ベルトが少し張るくらいに引っ張り、介助の力を分散して」と指示されていた。それぞれの介助の力が分散するようにベルトを引く力をコントロールすることは介助に慣れた者であっても困難であり、この介助方法は安全面から見ても、災害発生時の迅速な避難という点から見ても適当ではなかった。指導者も初めて用いる方法であったようであるが、体験者はその方法が正しいと認識してしまう。したがって、事前にスタッフの間で適切な方法を確認しておくべきであった。

4. 事例 D

事例 D には、目隠しをした状態で歩くだけでなく、物を触ってみる体験（触察体験）が含まれていた点に特徴があった。案内チラシには「見えない世界で生活することのむずかしさを実感してみましょう」と記されていた。

体験の前には、ガイドヘルパーと視覚障害者から手引きの仕方についての説明と実演があっ

た。説明の内容は、手引きをする際には視覚障害者に肘をつかんでもらうこと、手引きをする人が一歩前を歩くこと、二人分の幅を考えて歩くことであった。しかし手引きの実演では、視覚障害者がガイドヘルパーの肘をつかむのではなく腕にしがみついており、誤ったモデルを参加者に示していた。体験は 2 人 1 組で行われた。

体験のルートには事例 B と同じく、歩き始めてすぐのところに階段があった。また、ルートには狭い場所の通行やエレベータの昇降があった。エレベータの昇降の仕方については事前に説明がなかったため、カゴ（エレベータを利用する人が乗る部分）の中で手引き者と視覚障害者役が無理やりに方向転換する様子が観察された。事例 D の 1 人あたりの体験時間は 10 分未満と短かったため、視覚障害者役はごちない手引きを受けながら、階段、狭路、エレベータと次々に緊張感の高まる体験をもったことになる。

なお、階段を上っている途中でガイドヘルパーから「階段の手すりを視覚障害者役に持たせるように」という指示があった。事例 B で述べたように、手引きの際に視覚障害者を手すりに誘導する必要はない。視覚障害者は手引きを受ける際に、片手で手引き者の肘をつかみ、もう片方の手に白杖を持っていることが多いので、手すりをつかむことはむずかしいのである。また、道幅が狭くなる場所において、指導者から「手引き者の腕を両手でつかんで」という指示があった。狭路では、視覚障害者に手引き者の後ろに立ってもらうため、視覚障害者がつかん

でいる手引き者の腕を背中に回す、あるいは同じ側の手引き者の肩をつかんでもらうといった対応がとられるのが一般的である。前述したように視覚障害者は片手に白杖を持っている場合が多いので、両手で手引き者をつかむ方法は現実的ではない。

触察体験では、「見えなくても触ることによっていろいろな情報を得られる」ことを知ることが目的となる。しかし、提示された物の中にはパンフレットなど、触ってもわからない物が複数含まれていた。参加者が触察をしている間、指導者からは特に何の説明もなかった。このことから、触察に用いた材料については、活動の準備をしたスタッフが体験の意味を理解せずに、身近にある物を取りあえず並べた可能性がある。

5. 事例 E

事例 E は「車いすに乗ってみる」ことに重きが置かれ、体験の内容も明確に決められているわけではなかったため、特筆すべき特徴は見あたらなかった。当日に配布された活動の手引きには「車いすに実際に乗ってみることで、車いすを利用している人の気持ちや、どういう場面で困るかがわかるかもしれません」と記されていた。

参加者は 2 名のみであったので、この 2 名が組み、坂道（下り）、歩車道の分離はないものの車通りのほとんどない道路、坂道（上り）、建物内の移動の順で体験を行った。砂利道を過ぎたあたりで役割の交代があった。

参加者は看護職や福祉職に就いている者であったため、体験中に「車いすに乗り込むときに、足を乗せる部分（ステップ）はどうするのか。自分で上げてよいか」「坂道は怖い」「この溝（グレーチング）にタイヤがはまるのではないか」「点字ブロックの上はガタガタする」「自動販売機のボタンに手が届くか試したい」「車いすは、歩道と車道のどちらを通るべきか」など、多くの疑問点や気づきを挙げた。しかし、指導者からの回答は「ステップは介助役が上げる」の 1 点のみであった。

VI. 問題点の整理と改善策の提案

1. 障害疑似体験に共通する課題

①体験の目的を具体的かつ明確に定める

本研究で取り上げた事例の中には、「感じることに、気づくことを大切にする」、「障害者の視点に立つ」など、体験すること自体が目的となっており、体験しさえすれば何かを学び取ることができるというスタンスに立っているものがあった。しかし、これでは目的がぼやけているために、体験の内容や方法が果たして妥当であったか、参加者が必要なことを学び取れたかを検証することができない。つまり、体験によって参加者が得る情報に、主催者側が責任をもっていない状態にあると言える。体験の目的が具体的に設定されていれば、目的に合わせて体験の内容や方法を事前に検討できるので、不適切な内容や方法を扱うケースが減る。また、体験中や体験後に行う指導の内容が明確になる。さらに、活動の成果を検証する際の視点も定まるので、次の活動の改善につなげることができる。

②できないことばかりを体験させない

できないことを体験することは、障害者にとってのバリアや援助の必要性を理解する上で有効である。しかし、できないことばかりを体験して終わったのでは、参加者が障害者の能力を低く評価することになりかねない。また、障害者の能力を低く評価している者が、障害者の生活の実状を知ることによって「障害者には自分たちにはない特別な能力がある」と感じることも、障害者への親近性を低めたり、援助の必要がないという判断につながったりするという点で、障害理解の妨げとなる。障害疑似体験では、学習者の障害に関する認識をゆがめる内容になっていないかについて、細心の注意を払う必要がある。特に、地域で行われる福祉体験講座は、継続して参加者を教育する場にはなっていない。したがって、「障害者にはどの程度のことのできるのか」「どこにどのような援助が必要になるのか」についての知識が身につくことを目的にして、体験内容の選定を行う必要がある。

③事後指導の時間を設ける

今回の事例はいずれも、参加者が体験した内容をもとに話し合ったり、指導者が参加者の体験知（体験で得た情報）についてフォローを行ったりする時間を設けていなかった。参加者は、体験によって適切な情報ばかりを得るわけではない。体験知の誤りは、障害に関する不適切な認識の形成につながるため、体験を行った後には参加者の体験知を確認し、必要に応じてフォローを行わなくてはならない。また、体験知を得た段階というのは、「～できない」「～は使いやすい」などの情報を得ただけに過ぎない。これらの情報をもとに、どこでどのような援助が必要か、バリアフリーを実現するためにどうしたらよいかについて理解を深めるためには、事後の話し合いや指導者の解説が不可欠である。

④指導者の指導技術を高める

指導者には、体験者の誤りの放置、不適切・不適切な説明、手本の誤りといった課題が認められた。体験者の誤りの放置とは、体験者が誤った体験をしていたり、誤った気づきを得たりした時に指導者がそばにいたにもかかわらず、その場でフォローをしなかったケースを指す。たとえば、手引きの仕方や車いすの操作の仕方が間違っているのに、そばにいた指導者が修正しなかった場面が複数の事例において観察された。体験者の誤りをその場で正し、かつ、事後指導においてフォローを行うことで、障害疑似体験のマイナスの効果を低める努力が指導者には求められる。

指導者による不適切・不適切な説明としては、まず障害者の大変さを強調して伝えることが挙げられる。5つの事例では、参加者に「目が見えないというのは生活ができなくなるくらい大変なことである」「目隠しをして歩くと、目が見えることのありがたさがわかる」「(車いすに乗って移動するのは)怖い」「皆さんが感じた大変さを、障害者は毎日感じている」などと伝えていた。また、説明が不十分であるケースも散見された。たとえば、視覚障害者を手引きして自

動車に乗降する際には、視覚障害者に車体の天井の位置を触らせなくてはならない。天井の位置がわからなければ、頭や顔をぶつけてしまうためである。事例Bではこのことが説明されなかったため、自動車に乗る時も降りる時も、視覚障害者役はほぼ全員がドアの縁に頭をぶつけていた。このように、指導者の説明が不十分であったり不適切であったりすることによって、参加者がどのような体験知を得るかは大きく異なってくる。また、指導者が適切な説明を行わないことにより、体験活動の安全性が低まることもある。指導者の指導技術をどのような形で高めていくかは、今後検討すべき重要な課題の一つであると言える。

指導者の手本の誤りとは、間違った方法をモデルとして提示することや、指導者が目隠しをした人に無言で触れるなど、間違った方法で体験中の参加者に接することを指す。事例Dでは、視覚障害のある当事者が適切な手引きの形をとらずに、それをモデルとして参加者に提示していた。障害者あるいは障害者の家族を障害疑似体験や福祉教育の講師として呼ぶケースは少なくない（西館ら、2012；西館・徳田、2012）。しかし、当事者の話には個人の経験が反映されやすい。そのため、教育においては一般的な援助方法を伝えなくてはならないにもかかわらず、事例Dのように「自己流」の方法が伝えられる可能性がある。このことをふまえて、企画者は指導者を選定し、かつ、事前に活動の流れや指導すべき内容を打ち合わせておくことが必要になる。

2. 視覚障害歩行体験の課題と改善策

①参加者の不安を低める配慮をする

視覚障害歩行体験では、多くの参加者が不安や恐怖を口にしており、彼らの不安を事前に低めるような配慮がされていなかった点が、4つの事例に共通する課題である。参加者の不安感や恐怖心が高まりすぎてしまう、あるいは時間を経ても低まらないといった事態を防ぐには、体験中に参加者が危険を感じるリスクを低めな

くてはならない。階段やエスカレータ、狭い場所などがコースに含まれている場合は、そのような場所での手引きの仕方について体験前に十分に説明を行っておく必要がある。また、平坦な場所で手引きを受けて歩く練習をする時間を設けるなどの配慮が必要である。

②目隠しをして歩かなければ得られない体験であるかどうかを考える

安易な目隠し歩行体験は、参加者の恐怖や不安感をいたずらに煽ることになる。特に、体験中に参加者が危険を感じる場面がしばしばある場合は、障害者は一人で外出できないなどの誤った認識形成につながる可能性が高い。したがって、体験の目的を達成するために目隠しをして歩かせる必要があるのか、それ以外の方法を用いることができるかを考えなくてはならない。たとえば、視覚障害者が音を頼りにしていることの理解を促そうとするのであれば、目隠しをして座ったまま、テープから流れる音を聞き、それが何の音であるかを当てるクイズをしたり、音が聞こえてくる方向を当てるクイズをしたりすることで、目的を達成することができる。

③体験の難易度と時間を考える

小野・徳田（2006）は、視覚障害歩行体験により喚起される不安感や恐怖心が、体験の難易度（平坦な部を歩く場合と起伏のある場所を歩く場合）や体験時間によってどのように変化するかを、大学生を対象にして実験的に検証している。これにより、体験開始から10分ほど経った時点での不安感や恐怖心は平坦な部を歩き続けた場合であっても開始前より高いこと、階段などの起伏のあるコースを歩いた群ではその不安感や恐怖心が高い状態が長く続くことが明らかになった。

このことから、体験時間を一人当たり10分程度しかとれないのであれば、難易度を下げること考えなくてはならない。平坦な場所のみを歩く体験でも、視覚障害者役は正しい手引きを受けると安心することを知ることができ、手引き者は手引きの基本や視覚障害者への声のか

け方を学ぶことができる。段差や狭路での手引きの仕方を伝えたいのであれば、視覚障害者役が目隠しをしない状態で手引きを受ける形をとればよい。

3. 車いす体験の課題と改善策

①体験者の年齢や体力に合わせた内容を用意する

車いすを自分で操作するのにも介助を行うのにも、ある程度の腕力が必要となる。そのため、体験者の年齢や体力に合わせて、体験の内容を変えられるように計画を立てておく必要がある。事例Aでは、小学3年生以下の子どもには車いすの自操がむずかしいと考え、活動内容を車いすに乗って介助を受ける（被介助）体験に変更していたが、これは妥当な判断であったと言える。

子どもも大人も、体験内容には平坦部の移動、勾配のゆるやかなスロープの通行、バリアフリー設備の利用など、「できる体験」を含むべきである。一方、「できない体験」については、バリアフリーについて考えることや、援助の必要な場面や援助の内容について理解を深めることがねらいとなるため、バリアフリーについて考えることが可能な年齢であるか、どの程度の援助が可能であるかをふまえて、どのような体験をさせるかを検討しなくてはならない。たとえば小学生を対象とする場合は、車いすに乗って開き戸を通れるか、どこまで手が届くかを試す体験などが適当であると考えられる。開き戸を通ることのむずかしさを身をもって知れば、開き戸を開けるという援助の必要性に気づくことができる。また、車いすに乗っていると手が届かないところがあるとわかれば、物を取って渡したりボタンを押したりする援助の必要性に気づくことができる。これらの援助は車いす使用者が必要とするものであり、かつ、子どもにもできるものである。

②体験の目的を伝える

車いす体験の目的や課題を伝えず、参加者任せの体験を行った場合は、参加者の知識の有無

や参加時のモチベーションの高低によって、得られる体験知には大きな違いが生じてしまう。特に体験者が子どもの場合は、車いすをこいだり押ししたりすることに意識が向き、「車いすに乗った」ということだけが印象に残って終わることになりかねない。事前に、これから何を体験するのかを明確にしておくことによって、参加者が意図をもってコース内の課題を試し、さまざまな体験知を得ることができると考えられる。

なお、車いす以外の障害疑似体験についても、事前に体験の目的を伝えた方がよいケースはある。また、体験の目的を伝える際には、「〇〇のむずかしさを知る」といったように課題の答えを伝えるのではなく、「〇〇できるか」という課題そのものを伝えることで、参加者の学習意欲が高まり、体験中の試行が促されると推測される。

VII. まとめと今後の課題

地域における福祉体験講座や学校の福祉教育では、障害者と対等で適切な関係が築けるような認識や態度を身につけること、誰にでもできる援助であって、かつ障害者が必要とする援助とは何かを知ること、援助の基本的な技術を身につけること、バリアフリーの必要性に気づき、そのような社会を実現しようとする態度を身につけることなどが目指されるべきである。また、市民の障害理解を促す教育を行うにあたっては、楽しみながら意欲的に学びを進められる方法がとられるべきであろう。この点において、障害疑似体験は魅力的な教育方法である。だからこそ、マイナスの効果を生まない体験のあり方について今後も議論を重ね、エビデンスに基づいた実践を共有していくことが必要である。

なお、学校教育とは異なる生涯教育特有の課題として、参加者に対して継続的な教育が行いにくいこと、参加者数の確保がむずかしいケースがあること、参加者の中に子どもも大人も含まれる可能性があることなどが挙げられる。これらのことから、地域の福祉体験講座では、1

回の教育で効果が得られる目的と内容が、参加者の年齢構成に応じて設定され、参加者にとって魅力ある形で提供される必要がある。今後は、対象者の属性に応じた障害疑似体験モデルの作成と効果の検証を進め、エビデンスに基づいた実践の共有化を図っていきたい。

文献

- French S. (1992) Simulation Exercises in Disability Awareness Training: a critique, *Disability, Handicap & Society*, 7(3), 257-266.
- 古見文一 (2013) ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性に及ぼす効果の発達の研究, *発達心理学研究*, 24(3), 308-317.
- 古見文一・子安増生 (2012) ロールプレイ体験がマインドリーディングの活性化に及ぼす効果, *心理学研究*, 83, 18-26.
- Gilbert D.T., Gill M.J. & Wilson T.D. (2002) The Future Is Now: Temporal Correction in Affective Forecasting, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 88, 430-444.
- 稲田麻実・西館有沙 (2011) 地域で行われている障害理解活動—障害シミュレーション体験の内容分析を中心に—, *障害理解研究*, 13, 1-6.
- 西館有沙 (2005) 間違った障害理解教育 I —苦労の強調・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践—』, 誠信書房, 110-116.
- 西館有沙・宮田望・徳田克己 (2012) 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, *富山大学人間発達科学部紀要*, 7(1), 51-60.
- 西館有沙・水野智美・徳田克己 (2006) 肢体不自由者の交通バリアフリーのための教育のニーズに関する調査研究—交通バリアフリー教育と交通サバイバル教育について—, *障害理*

- 解研究, 8, 1-10.
- 西館有沙・徳田克己 (2004) 障害者介助の失敗経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・徳田克己 (2012) 障害理解を目的にした中学校における車いす体験の実施状況, アジア障害社会学研究, 12, 61-74.
- 小野聡子・徳田克己 (2005) 点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響—障害理解教育の視点から—, 読書科学, 49(4), 125-134.
- 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、恐怖に与える影響—障害理解の視点から—, 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.
- Riis J., Loewenson G., Baron J., Jepson C., Fagerlin A. & Ubel P.A. (2005) Ignorance of Hedonic Adaptation to Hemodialysis: A Study Using Ecological Momentary Assessment, *Journal of Experimental Psychology: General*, 134, 3-9.
- Silverman A. M., Gwinn J. D. & Van Boven L. (2015) Stumbling in Their Shoes: Disability Simulations Reduce Judged Capabilities of Disabled People, *Social Psychological and Personality Science*, 6(4), 464-471.
- Van Boven L., Loewenstein G., Dunning D. & Norenzayan A. (2013) Changing Places: A Dual Judgement Model of Empathy Gaps in Emotional Perspective Taking, Olson J.M. & Zanna M.P. (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 48, 118-171, San Diego, CA: Academic Press.

付記

本研究は北野生涯教育振興会の2014年生涯教育研究助成を受けて行われた。

The problems with Disability Simulations in Lifelong Education and Proposed Improvement Measures

— Focusing on Blind Walking Simulation and Wheelchair Operation Simulation —

Blind walking simulation and wheelchair operation simulation are often used in schools and communities to promote the understanding of disabilities. However, in some cases, having the disability simulation make people evaluate the ability of people with disabilities lower than what it is, or view the ability of people with disabilities with a special light. Therefore, the utilization of these easy methods have been pointed out that there is a negative effect of giving people a skewed view of disabilities.

In this research, we observed how walking blind simulation (4 cases) and wheelchair operation simulation (4 cases) are done in 5 courses held in a community with a theme of disability. As a result, we verified that “there is a case that the objective is to have the simulation”, “they are trying to do simulation that is not possible to do”, “there is no time set for coaching afterwards”, and “the instructor is not giving a proper instruction” as a common issued for both simulations. Also, we found that “the activity was finished while the participants are feeling strong anxiety or fear” for the issue in blind walking simulation, and “simulation is started without the participants understanding the objective or assignments” for the issue in wheelchair operation simulation.

Based on these we suggest the improvement measure, which is to set a specific goal for the simulation when they are planning the activity, not to make them do things that is impossible, and to set a time for coaching afterwards. Also, for blind walking simulation, they need to consider reducing the anxiety for being blindfolded such as explaining how to assist them beforehand and practicing on a flat ground. If they could only have 10 minutes for simulation per person, they need to make adjustment such as make the simulation easier and use method other than walking while blindfolded. For wheelchair operation simulation, they need to prepare content that corresponds to the age and stamina of the participant and set the clear objectives and assignment before the simulation to enhance the motivation to learn and promote the trial during the simulation.