

<原 著>

教育学部における障害シミュレーションを中心とした授業の有効性の検討

村上 理絵*・福本 紘未*・氏間 和仁*・林田 真志*
谷本 忠明*・船橋 篤彦*・若松 昭彦*・五十嵐一徳**

本稿では、教育学部において実施した障害シミュレーションを中心とした授業の有効性について検討を行った。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由の各領域でシミュレーションを中心とした授業を実施し、障害に対する受講前後の考えおよび自分にできると思う取り組みについて受講生にアンケートを実施した。その結果、障害に対する考えについては、自分自身の態度や行動に関する4項目および障害者に対する肯定的、積極的意見に関する4項目においてシミュレーション後の得点が有意に増加した。自分にできると思う取り組みについては、[持続的な学びと関わり][具体的支援][障害への配慮]のカテゴリーグループが抽出された。シミュレーションを通じて自身の意見をまとめたり、他者の意見を聞いたりすることによって知識の幅を広げたことが、自身の態度や行動に関する項目および障害者に対する肯定的、積極的な意見に関する項目の得点増加につながったと考えられるなど、一定の効果が見られた。しかし、より障害理解を促すための授業内容について引き続き検討することなどが課題として挙げられた。

キーワード：障害理解、シミュレーション、大学教育

I. はじめに

障害理解教育において、障害のシミュレーションは、障害のある人の状態を理解するための一つの方法として活用されている。ここで言うシミュレーションは、「障害のある人の立場に立って考え、行動する姿勢を涵養する」組織化された活動などの意味で用いられている「Cap-Handi (キャップハンディ)」(安藤・大貝, 2008)に類するものである。これは、1970年にデンマークで開かれたYMCA スカウト全国キャンプ大会において最初に行われ、1976年に開かれた第2回日本アグナリー(障害児ボーイスカウト全国キャンプ大会)において日本に導入された後、安藤・大貝(2008)の尽力によってその効果とアクセシビリティが評価され、日本各地で実施されるようになった。

小学校、中学校における障害理解教育の実態について、今枝・楠・金森(2013)の調査によると、小学校142校、中学校66校のうち「障害シミュレーション体験」を実施しているのは、小学校54%(77校)、中学校43%(29校)であり、小学校では最も実施されている内容の

一つであることが明らかになった。堤・今枝・山本・金森(2009)が行った調査においても、対象とした31小学校のうち、障がい理解学習として「障がいの状態をシミュレートすることにより、障がいのある人が感じる不便や不安を肌で感じ、認識を深める」内容を「実施または実施予定である」と回答した学校は28校、「実施予定なし」とした学校は3校であり、シミュレーションは多くの学校で取り込まれている状況が示された。

また、障害理解教育を実践する立場である教員の意識について、今枝・金森(2014)の調査では、障害理解教育において重要視される内容14項目に対して、「ほとんどそう思わない」から「非常にそう思う」の5件法を用い、今枝ら(2013)で対象とした学校に在籍する障害理解教育に詳しい教員に回答を求めた。その結果、「障害シミュレーション体験」の実施校の教員は、未実施校の教員に比べて「障害の状態をシミュレートすることは、障害者を理解するために重要である」が有意に高く($p<0.01$)、「障害シミュレーション体験」の実施そのものが重要であるという意識が高い傾向にあることが明らかになった(今枝・金森, 2014)。

一方で、障害のシミュレーションには、「シミュレーションをすることによって障害のある人の状態を理解できる」という利点のみならず、実施に当たって考慮

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 高崎健康福祉大学人間発達学部子ども教育学科

すべき点も指摘されている。小野・徳田(2008)は、disability(見えないためにできないことや不便なこと)を感じさせ、情緒的反応(つらさやこわさ)を引き出すだけに重きをおいた体験だと、体験者は障害について適切に認識できなかったり、障害に関する十分な知識を身に付けられなかったりする可能性があることを指摘している。また杉野(2008)は、障がいに関する知識やICFで言う自己が環境因子であるという理解を欠き、体験のみを行うとすれば、恐怖感や遊興の興味にとどまってしまう可能性があるため、事前指導や事後指導も一体として考え取り組むことの重要性を示唆している。さらに山本(2003)は、シミュレーションによって障害から生じる不自由さと「できないこと」を容易に結びつけるのではなく、「できる」ことを体験するシミュレーションを行うことによって、障害があっても方法が異なるだけで「できる」ことを体験させることを提案している。

大学教育においては、障害に関する「知見」を提示することが多いが、その場合、学生にとっては自分たちとは異なる特別な存在として「障害」を捉えてしまうことが多くなる可能性があるため、「障害」を学生自身の障害を伴う人との「かかわり」の関係性の中であらえ、考えるというプロセスが必要であり、第三者的な知見を取得するだけで終えないような講義、演習が必要であることが指摘されている(中村, 2011)。しかし、大学教育、あるいは、教育学部学生を対象とした障害理解教育の実施内容および効果について検討した先行研究は散見される程度である。

さて、筆者らは、広島大学が取り組んでいる地(知)の拠点大学による地方創生推進事業「ひろしまイニシアティブ」の取り組みの一つとして、障害シミュレーションを中心とした授業を企画し実施した。「ひろしまイニシアティブ」は、広島地域の共通の課題である「ひろしまの平和発信」、「中山間島しょ部地域対策」、「障がい者支援」を重点課題として、これらの解決につながる新たな教育プログラムを行おうとする事業であり、「大学が「地域」に根ざした教育を提供すると共に、「地域」の課題を共に考え、解決を目指そうとする人材育成をねらいとした取り組みを行うこと」を目指している。

障害シミュレーションを中心とした授業は、前期間を通して「学習の中で目を留めなければならない新たな視点に気づき、4年間で修める専門の学習に生かされるような構えを作ること」を目的に行っている「教養ゼミ」の時間を実施した。本授業は「障害に関する

シミュレーションを通して、障害のある方について理解を図るとともに、障害に係る問題に気づき、今後、自身が「できること」を探究する」ことを目指したものであり、具体的には、視覚障害領域、聴覚障害領域、肢体不自由領域の3領域において、シミュレーションを行い、その後、話し合いの時間を設け、周りの人たちのどんな関わりが助けとなったか、自分が支援者になった場合、どういったことを心がけたいかなどについて自身の意見をまとめたり、班で意見を出し合ったりして考えを深めた。

視覚障害領域では、求心性視野狭窄、白濁、周辺視のゴーグルを身に付け、メニューなどを読むことに挑戦するとともに、色覚特性シミュレーションで、教科書や広告を見る体験を行った後、各種支援機器を使用し、支援機器は効果的か、何を改善してくれるかなどについて理解を深めた。これには、広島大学教育学部に設置されている2コース計35名が参加した。聴覚障害領域では、耳栓をつけてヘッドホン装着し、騒音が提示される難聴シミュレーションで、ことばの聞き取りやディスカッションに取り組む体験を行った。これには1コースの1年生10名が参加した。肢体不自由領域では、車いすの操作や車いすの移動支援に取り組むとともに、マスクや軍手を装着して、言葉で思いを伝えられない状況や、手が思うように動かない状況のシミュレーションを行った。これには1コースの1年生7名が参加した。

本稿では、「障がい者支援」領域の一つの取り組みとして実施した前述の授業について、教育学部における障害シミュレーションを中心とした授業の有効性について報告する。

II. 方法

1. 調査対象

調査の対象者は、前述の授業を受講した者の中で、授業アンケートに回答した52名であった。このうち、視覚障害領域の授業を受講した者は35名、聴覚障害領域は9名、肢体不自由領域は7名であった。

2. 授業アンケートの内容および手続き

授業アンケートは、①対象者について問う項目(専攻する分野、受講時の積極性、障害のある幼児児童生徒との過去の接触経験)、②受講後に自身で考えた内容を問う項目(受講後の理解度、受講して、今あるいはこれからどのような取り組みができると思ったか、

今後の学習においてどのようなことに取り組んでみたいと思ったか), ③障害に対する受講前と受講後の考えを問う項目, ④「障害者支援」に関する領域で今後学んでみたい内容について問う項目, ⑤授業を通じて学べたことや感想を問う項目を設けた。①対象者について問う項目, ②のうち受講後の理解を問う項目, ③障害に対する受講前と受講後の考えを問う項目以外は, 自由記述により回答を求めた。

対象者の障害に対する考えについて問う項目は, 障害のある人や支援機器について, 受講前と受講後の考えを問う10項目で構成された (Table 1)。そのうち5項目は, 菊池 (2011) の研究で使用された発達障害児に対するイメージ調査の項目28項目を参考にし, 著者が評価のしやすさの観点から項目分析を実施して選択した。その後, これらの5項目については, 授業で支援機器を使用することを考慮して質問文を修正した。その他の5項目については, 障害のある人に対する自身の考えについて問う内容を著者が作成した。

調査は, 「授業を受ける前と受けた後で, それぞれどのように思ったか」という観点から評価を求めるものであった。評価は, 「そう思う」(5点) から「そう思わない」(1点) までの5件法とした。

3. 分析方法

前述の通り本稿では, 障害シミュレーションを中心

とした授業の有効性について把握するため, 授業アンケートの項目の中でも, ③「障害に対する受講前と受講後の考え」について問う項目を分析の対象の一つとした。これについては, 得られた回答を用いて Microsoft Excel 2013の分析ツールを使用し, t 検定による受講前後の対象者の考えに関する比較検討を行った。

本授業の目的の一つは, 授業を受け, 自身が“できること”を探究することであったことから, ②受講後に自身で考えた内容を問う項目のうち「受講して, 今あるいはこれからどのような取り組みができると思ったか」について, データを概念に圧縮するオープン・コーディングと, 概念間の関連からカテゴリーを生成する選択コーディングによる分析を行った。これら一連の分析作業においては, 著者のうち2名が担当した。オープン・コーディング, 選択コーディングとも, 1名の著者が作業をした後, もう1名の著者が再度作業をするという手順を繰り返した。オープン・コーディングでは, 対象者の記述したデータから意味を解釈し, Table 2 に示すワークシートを一つの概念につき一枚用いて, 概念の名称, 定義, 具体例を記入した。新たな対象者のデータを記入する際には, それまでに記入したデータと類似するデータかどうか, 概念とデータに整合性があるかどうか注意到しながら行った。これらの作業を繰り返しながら概念の修正を

Table 1 障害に対する受講前と受講後の考えを問う項目

1	障害のある人のためのボランティア活動に参加したい
2	障害のある人も支援機器を使って積極的に社会参加をしたほうがよい
3	支援機器に関する情報を積極的に入手したい
4	障害のある人と一緒に仕事をしてみたい
5	障害のある人も支援機器があれば一般的な社会生活を送ることができる
6	障害のある人も支援機器の使用によっていろいろな作業をすることができる
7	仕事の中には支援機器の使用によって障害のある人が入ることができる内容がたくさんある
8	障害のある人は援助がなくても多くのことができる
9	障害のある人が困っていれば助けたい
10	障害のない人も支援機器について知っておいた方がよい

Table 2 分析ワークシート (例)

概念	相手の立場に立つ
定義	相手が立っている状況を想像し, 適切な支援をする。
具体例	・目の見えない人や障害を持つ人を支えるとき, この経験を思い出して相手の視点で考えること。 ・支援をする際に, 車イスに乗っている時やコミュニケーションをする際など, こうしたら表現しやすい, 活動しやすい, と感じてもらえるよう, 相手の立場から考えて行動すること。

図り、修正が必要なくなった時点で概念を決定した。続いて選択的コーディングでは、生成された概念間の関係性を解釈しながらカテゴリーを生成し、さらにカテゴリー間関係性を検討しながらカテゴリーの上位に位置するカテゴリーグループを生成した。

Ⅲ. 結 果

1. 障害に対する受講前と受講後の考えの差 (t 検定)

t検定を用いて平均値の比較をした結果、シミュレーション後の得点が有意に高かった項目は、項目1「障害のある人のためのボランティア活動に参加したい」、項目2「障害のある人も支援機器を使って積極的に社会参加をしたほうがよい」、項目3「支援機器に関する情報を積極的に入手したい」、項目4「障害のある

人と一緒に仕事をしてみたい」、項目6「障害のある人も支援機器の使用によっていろいろな作業をすることができる」、項目7「仕事の中には支援機器の使用によって障害のある人が入ってできる内容がたくさんある」、項目9「障害のある人が困っていれば助けてい」、項目10「障害のない人も支援機器について知っておいた方がよい」の8項目であった (Fig. 1, Table 3)。項目5「障害のある人も支援機器があれば一般的な社会生活を送ることができる」および、項目8「障害のある人は援助がなくても多くのことができる」の2項目については有意な差がみられなかった。

2. 今あるいはこれから自分にできると思う取り組みについて

(1) 概念生成：データを分析した結果、Table 4 に

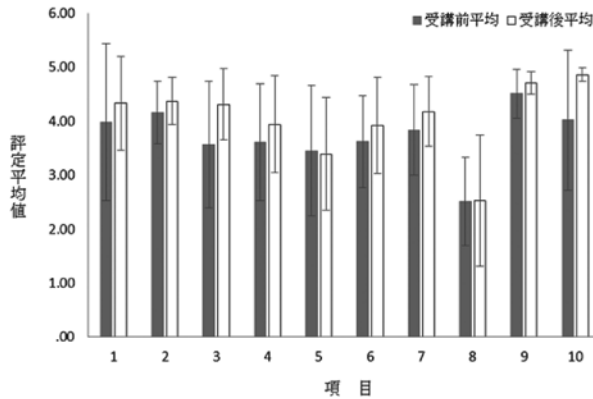


Fig. 1 障害に対する受講前と受講後の考えを問う項目の平均値と標準偏差

Table 3 障害に対する受講前と受講後の考えを問う項目の平均値と標準偏差および t 値

	受講前		<	受講後		t 値
	M	(SD)		M	(SD)	
1 障害のある人のためのボランティア活動に参加したい	3.98	(1.46)	<	4.33	(0.87)	3.27**
2 障害のある人も支援機器を使って積極的に社会参加をしたほうがよい	4.16	(0.58)	<	4.37	(0.44)	2.67*
3 支援機器に関する情報を積極的に入手したい	3.57	(1.17)	<	4.31	(0.66)	6.68***
4 障害のある人と一緒に仕事をしてみたい	3.61	(1.08)	<	3.94	(0.90)	3.83***
5 障害のある人も支援機器があれば一般的な社会生活を送ることができる	3.45	(1.21)	<	3.39	(1.04)	0.42
6 障害のある人も支援機器の使用によっていろいろな作業をすることができる	3.62	(0.85)	<	3.92	(0.89)	2.13*
7 仕事の中には支援機器の使用によって障害のある人が入ってできる内容がたくさんある	3.84	(0.83)	<	4.18	(0.64)	2.62*
8 障害のある人は援助がなくても多くのことができる	2.51	(0.81)	<	2.53	(1.21)	0.21
9 障害のある人が困っていれば助けてい	4.51	(0.46)	<	4.71	(0.21)	3.13***
10 障害のない人も支援機器について知っておいた方がよい	4.02	(1.30)	<	4.86	(0.12)	5.56***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

示すように、10の概念が生成された。

本授業は入学して間もない5月および7月に実施されており、対象者らは障害について十分に知識を得る機会がないまま受講したせい、今後、障害に関する知識を学ぶことが必要と感じていた[知識の深化および活用]。また、本授業をきっかけに、今まで関わりの少なかった障害者と積極的に関わりを持ちたいと考えた対象者らもいた[障害者との積極的な関わり]。さらには、本授業で障害シミュレーションを初めて体験した対象者も多く、体験を深めることで、より障害に関する理解を持ちたい[体験の深化および活用]といったことや、シミュレーション時に感じたこと、思ったこと等を忘れず、障害児(者)と関わっていききたい[シミュレーション時の記憶保持]といったことを考えていた。

障害者をサポートするという観点では、対象者らは体験で得たことを基に、障害者をサポートする行動を、

より具体的に想起していた[支援のための具体的な行動]。中には、日常からそれらを実践していききたいという姿勢もみられた[日常の心がけ]。対象者らは、教育学部に在籍する学生であるためか、特に自分が教師になった際にどのように障害のある子どもをサポートすればよいか考えていた[教育的視点]。また、授業で紹介された障害支援機器に興味を持ち、支援機器を活用することで障害者をサポートしていきたいという者もいた[支援機器への関心]。

障害から生じる困難さを自分自身の体験として経験したことによって、障害者の悩みや苦しみを感じ取った対象者らは、それらを理解し配慮することが重要であると感じるとともに[気持ちの理解]、障害者本人のニーズをとらえ、支援することが必要と考えていた[相手の立場に立つ]。

(2) 概念のカテゴリー化：Table 5 に示す通り、前述の概念をもとに、定義や意味を解釈し、共通する概

Table 4 生成した概念一覧

概 念	定義/代表的な記述
障害者との積極的な関わり	障害のある人のことを理解、手助けするために、積極的に関わる経験をする。 たくさんのボランティアや行事に参加して、できるだけ多くの関わりをもつこと。
知識の深化および活用	障害に関する知識を深め、関わるときの参考にする。 どのような障害があるかについて学ぶこと。
体験の深化および活用	障害シミュレーション体験を深め、関わるときの参考にする。 もっと体験を深めて、視覚障害の人に何が必要か考え、それを物にできるようにすること。
シミュレーション時の記憶保持	障害シミュレーション時に感じたこと、思ったこと等を忘れず、障害のある人と関わる。 習ったことをそのままにしないこと。
支援のための具体的な行動	障害者の助けとなる行動を具体的に想起し、実行に移す。 弱視の人に会ったら、今日学んだ経験から、例えば色だけで情報を伝えず形などもふまえて説明するなど工夫して接したいと思った。
日常の心がけ	障害のある人に会った際、適切な支援ができるよう、日常生活から心がける。 音声の伝え方の“はきはき大きな声で”というのは全ての人にとって分かりやすいと思うので、普段から心がけていくこと。
教育的視点	自身が教師となった際にできる取り組みについて考える。 教科書、教材、その他もろもろのデザインをするときに、色だけでなく模様や強弱をつけること。
支援機器への関心	障害支援機器についての関心を持ち、理解を深める。 肢体不自由のある人々にとってすごしやすくなるような道具がたくさんあると分かったので、他にどんなものがあるか探してさらに理解を深めること。
気持ちの理解	障害のある人の気持ちに配慮した関わりをする。 障害があるために、私たちが普段当たり前に行っていることができない人々の精神的苦痛を理解し、それを和らげるために、優しく手を差しのべること。
相手の立場に立つ	相手が立っている状況を想像し、適切な支援をする。 目の見えない人や障害を持つ人を支えるとき、この経験を思い出して相手の視点で考えること。

Table 5 生成されたカテゴリーグループ・カテゴリー・概念

カテゴリーグループ	カテゴリー	概念
持続的な学びと関わり	障害者との積極的な関わり	障害者との積極的な関わり
	障害について学び続ける	知識の深化および活用
		体験の深化および活用
具体的支援	具体的な支援	シミュレーション時の記憶保持
		支援のための具体的行動
	日常的心がけ	教育的視点
	支援機器への関心	日常的心がけ
障害への配慮	障害者の気持ちを考える	支援機器への関心
		気持ちの理解
		相手の立場に立つ

念を<障害者との積極的な関わり><障害について学び続ける><具体的な支援><日常的心がけ><支援機器への関心><障害者の気持ちを考える>の6カテゴリーとして再度生成した。さらに、これらの関連性から、最終的には【持続的な学びと関わり】【具体的支援】【障害への配慮】の3カテゴリーグループに収束した。

IV. 考察

1. 障害に対する受講前と受講後の考えの差

本稿では、「障がい者支援」領域の一つの取り組みとして実施した前述の授業について、シミュレーションを取り入れたことにより、障害に対する考え方が受講前と受講後でどのように変化したかについて検討を行った。その結果、自分自身の態度や行動に関する4項目（項目1「障害のある人のためのボランティア活動に参加したい」、項目3「支援機器に関する情報を積極的に入手したい」、項目4「障害のある人と一緒に仕事をしてみたい」、項目9「障害のある人が困っていれば助けたい」）、障害者に対する肯定的、積極的な意見に関する4項目（項目2「障害のある人も支援機器を使って積極的に社会参加をしたほうがよい」、項目6「障害のある人も支援機器の使用によっていろいろな作業をすることができる」、項目7「仕事の中には支援機器の使用によって障害のある人が入ってできる内容がたくさんある」、項目10「障害のない人も支援機器について知っておいたほうがよい」）の計8項目において、シミュレーション前に比べてシミュレーション後の得点が有意に高かった。

菊池（2011）は、教育学部に在籍する者のうち障害に関する特定の授業の受講生を対象として、発達障害

児に関する既学習済みの知識が、発達障害のイメージにどのように影響を及ぼしているかを目的とした調査を行った。その結果、知識量が増えるにしたがって「一般の人の仕事の中には、発達障害の人が入ってできる仕事がたくさんあると思う」「発達障害の人もいろいろな作業をやっていけると思う」などの項目を含む「能力肯定」因子や、「発達障害に関する新聞記事を読みたいと思う」「発達障害の人のためのボランティア活動に参加したいと思う」などの項目を含む「実践的交流」因子の得点が増加し、授業などで障害特性を深く理解することによって、自らが積極的に関わろうとする態度が促されることが示唆された（菊池，2011）。この解釈について和泉ら（2013）は、学生が障害に対する正しい知識を獲得し、障害者の生き方や実際の生活を具体的に理解することが、それまで漠然と抱いていたネガティブなイメージを減らし、ポジティブなイメージを高めることにつながると述べている。本研究においても、上記研究の「能力肯定」因子や「実践的交流」因子に該当すると思われる自分自身の態度や行動に関する項目および障害者に対する肯定的、積極的な意見に関する項目において、シミュレーション後、得点が有意に増加しており、菊池（2011）の研究を支持する結果となった。今回実施した授業では、それぞれの領域において障害者の状態をシミュレートし、さらに支援機器を使用した後に話し合いの時間を設け、支援機器のメリットやデメリットについて学ぶとともに、周りの人たちのどんな関わりが助けとなったか、自分が支援者になった場合、どういったことを心がけたいかなどについて理解を深めた。このように、障害があった場合、具体的にどのような困難が生じるのかについて体験を通して知識を得、周囲の人の助けや支援機器をどのように活用すれば効果的に困難を解消で

きるのかなどについて自身の意見をまとめたり、他者の意見を聞いたりすることによって知識の幅を広げたことによって、障害のある人に対するポジティブなイメージを生み、自分自身の態度や行動に関する項目および障害者に対する肯定的、積極的な意見に関する項目の得点増加につながったと考えられる。

2. 今あるいはこれから自分にできると思う取り組みについて

自分にできると思う取り組みについて対象者の自由記述を分析した結果、最終的に【持続的な学びと関わり】【具体的支援】【障害への配慮】の3カテゴリーグループに分類された。

まず【持続的な学びと関わり】が内包している<障害者との積極的な関わり><障害について学び続ける>のカテゴリーについては、前述のシミュレーションの前後による「障害に対する考え」の差で示した「自分自身の態度や行動に関する項目」と共通していた。「自分自身の態度や行動に関する項目」に含まれる「障害のある人のためのボランティア活動に参加したい」「障害のある人と一緒に仕事をしてみたい」「障害のある人が困っていれば助けたい」という項目は<障害者との積極的な関わり>を、「支援機器に関する情報を積極的に入手したい」「障害のない人も支援機器について知っておいた方がよい」という項目は<障害について学び続ける>を具体的に示す項目であった。中村(2011)は、障害理解教育において、大学教育の障害教育に関する授業では、障害に関する「知見」を提示することが多いが、学生自身が障害をとまなう人との「かかわり」の関係性の中で「知見」を捉え考えるプロセスが必要と述べている。自分にできると思う取り組みとしてこのカテゴリーが生成されたことは、シミュレーションを中心とした本授業において、学生らが知見を知見として捉えるだけでなく、障害のある人が生活の中で抱える困難に対応させて捉えた結果であり、つまりは、学生自身が障害のある人との「かかわり」の中で「知見」を捉えた結果と言えるのではないだろうか。

次に【具体的支援】が内包している<具体的な支援><日常の心がけ><支援機器への関心>のカテゴリーについては、対象者らが教育学部に在籍する学生であったことから、自身が教師になった場合を想定して回答したのではないかと推測される。2007年度より特別支援教育が推進され、従来の特殊教育で対象としていた児童生徒のみならず、知的な遅れのない発達障

害も含めて、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援が行われている(文部科学省, 2007)。通常学級においても特別支援教育の対象となる幼児児童生徒は多数在籍しており、学生らは、障害について理解しておくことは、子どもを理解する上で重要なこととの認識を持っていたことが考えられる。このような背景から、学生らは、自分のクラスに障害のある幼児児童生徒が在籍していた場合、どのような支援ができるのかということや、障害のない幼児児童生徒に障害についてどのように理解させ、支援につなげていくかなどについて考えたと思われる。

最後に【障害への配慮】のカテゴリーである<障害者の気持ちを考える>については、概念として[気持ちの理解]および[相手の立場に立つ]が挙げられた。これは、徳田・水野(2005)が障害理解の発達段階として設けている「気づきの段階」「知識化の段階」「情緒的理解の段階」「態度形成の段階」「受容的行動の段階」のうち、第3段階の「情緒的理解の段階」に該当するのではないかと考えられる。本授業の対象は大学1年生であったことから、「障害のある人がこの世の中に存在していることに気づく段階」とされる「気づきの段階」は既知の事実であったと考えられる。その次の段階である「情緒的理解の段階」に値するカテゴリーグループが生成された背景には、学生らが授業を通じて知識を得て、徳田・水野(2005)が定義する「障害児・者との直接的な接触や間接的な接触を通して、障害者のディスアビリティ(機能面での障害)やハンディキャップ(社会的な痛み)を「こころで感じる段階」に至ったものと推察される。ただし、障害理解の発達段階には「情緒的理解の段階」の先に第4段階である「態度形成の段階」、第5段階である「受容的行動の段階」が設定されており、さらなる障害理解に向けてどのような取り組みを行うかについて検討することが必要と思われる。

3. 今後の課題

今後の課題として、本研究では、シミュレーションを中心とした授業を視覚障害、聴覚障害、肢体不自由の3領域で実施したにも関わらず、その結果をまとめて分析したため、それぞれの領域における効果を検討することができなかった。今後はサンプル数を増やし、

それぞれの領域での障害シミュレーションの効果について分析していきたい。また、本授業には複数の専攻から学生が参加していたが、今回、サンプル数に偏りがあったため、学生の専攻を考慮することなく分析を進めた。学生の背景にある専攻は、調査票への回答の性質を左右するものであることが考えられ、受講生の専攻に留意した分析を行うことが必要と考えている。

〔註〕

本論文では、全て「障害」を「障害」と表記を統一した。しかし、広島大学が取り組む「ひろしまイニシアティブ」における「障がい者支援」領域を指すものについては、「障がい」と表記した。また、文献からの引用については、原文の表記に従った。

文 献

- 安藤忠・大貝茂（2008）「障害体験学習」による障害理解効果に関する一考察。福祉臨床学科紀要, 5, 1-12.
- 今枝史雄・金森裕治（2014）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第Ⅲ報）－実施内容別に行った教員の意識の分析を通して－。大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 62, 51-60.
- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第Ⅰ報）－実施状況及び教員の意識に関する調査を通して－。大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 61, 63-76.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亞希・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸（2013）通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討（2）：教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査。東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, 64, 235-243.
- 菊池哲平（2011）教育学部学生における発達障害のイメージ～接触経験・知識との関連～。熊本大学教育実践研究, 28, 57-63.
- 文部科学省初等中等教育局（2007）特別支援教育の推進について（通知）。2007年4月1日, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm（2015年9月14日閲覧）。
- 中村義行（2011）障害理解の視点－「知見」と「かわり」から－。佛教大学教育学部学会紀要, 10, 1-10.
- 小野聡子・徳田克己（2008）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.
- 杉野ゼミ2006年度生（2008）障害理解研修の効果測定－障害疑似体験と障害平等研修の比較実験－。関西大学社会学部紀要, 39, 275-287.
- 徳田克己・水野智美（2005）障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－。誠信書房。
- 堤佳弘・今枝史雄・山本壯則・金森裕治（2009）障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究－通常の学級における授業実践についての報告（第Ⅱ報）－。大阪教育大学第Ⅳ部門, 58, 81-102.
- 山本哲也（2003）小学校中学年児童を対象にした障害理解教育の実践－「できる」シミュレーションの効果－。つくば国際大学研究紀要, 9, 61-81. (2015. 12. 17受理)

A Study of the Efficacy of Lectures Incorporating the Handicap Simulation Activities in the Department of Education

Rie MURAKAMI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Hiromi FUKUMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

Kazuhito UJIMA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Education, Hiroshima University

Tadaaki TANIMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

Atsuhiko FUNABASHI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Akihiko WAKAMATSU

Graduate School of Education, Hiroshima University

Kazunori IGARASHI

Faculty of Human Development, Takasaki University of Health and Welfare

In the present study, the effectiveness of the class that centered on the handicap simulation executed to the students of Department of Education was examined. The class that centered on the simulation in each area of visual impairment, hearing impairment, and physical disability was executed. Afterwards, the questionnaire of the idea before and after the class to handicaps and of the approach that they would be able to do for handicaps was executed to the participant. As a result, for the idea to handicaps, the score after the simulation has increased significantly about four items concerning their attitudes and action, and four items concerning an affirmative, positive opinion to people with handicaps. On the other hand, for the approach that they would be able to do, the category group of "Continued learning and participation", "Concrete support", and "Consideration to handicaps" has been extracted. It was thought that having expanded the width of knowledge by integrating their own opinions through the simulation, and hearing others' opinions led to a score increase about items concerning their attitudes and action, and an affirmative, positive opinion to people with handicaps. However, it is necessary to continue to examine the course content that can urge understanding about handicaps more.

Key word: understanding handicaps, simulation, university education