

当事者が参画する社会福祉専門教育（その2）

— 車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面 —

吉村 夕里

1 はじめに

筆者らは、大学における援助専門職の養成教育や社会福祉教育に、障害をもつ当事者（以下：「当事者」もしくは「障害当事者」）が参画する試みを実施して、その成果を公表してきた（木村・吉村、2008；吉村、2009）。本研究では、障害理解の方法として実施されている「障害疑似体験」の問題を考察するとともに、車椅子使用者の学生と住民、そのケアラーらが参画する授業への関与観察をとおして、障害当事者との交互作用が授業参加者に与える効果を考察する。

2 障害疑似体験の問題

2-1 障害疑似体験の普及

援助専門職の養成教育や社会福祉教育では、「障害体験学習（障害体験）Disability awareness training」あるいは「障害疑似体験Simulation exercise 以下：障害疑似体験」などと呼ばれる、障害をもつ人の困難をシミュレーションする体験学習がしばしば導入されている。この体験学習は、当初、「キャップハンディCap-Handi」と呼ばれて、北欧のスカウト活動のなかで始まり¹⁾、現在は学生への社会福祉教育や一般市民への啓蒙教育として、あるいは援助専門職の養成教育や現任者訓練における実習教育として、多様な場面で実施されるように

なっている²⁾。

「障害疑似体験」には、車椅子を使用した「車椅子疑似体験」、アイマスクや耳栓などを使用する「視聴覚障害疑似体験」、特殊なシミュレーターを使用する「妊婦体験」や「高齢者体験」「片麻痺疑似体験」などがあり、様々なツールがパッケージにされて、教育用のセットとしても販売されるようになっている³⁾。対象とされる障害の状態も多様になってきており、ギムネマを嚙んで甘みに関する味覚の障害を体験する目的での「味覚障害体験」（島村、2009）、軽度発達障害などの子どもの心理を疑似体験する目的での「発達障害疑似体験」（佐々木、2006；保坂ら、2008）のプログラムも開発されている。使用されるツールも多様になっており、統合失調症の人の急性期における幻覚妄想状態やAD/HD（注意欠陥/多動性障害）のシミュレーター⁴⁾、仮想環境内での手動車椅子シミュレーター（山田ら、2003；中村ら、2004）など、ハイテクを導入したバーチャルな手法も開発されている。

様々なツールが導入されてきている「障害疑似体験」であるが、その評価については論が分かれている。「障害疑似体験」は、実施者＝効果測定者となることが多く、それ故に、あくまでも実施者の意図や目的に沿って評価が行われているという問題が常につきまとうが、障害理解効果については概して肯定的な評価が多い（安藤、2008）。たとえば、バリアフリーを目指した「街づくり」の取組や、社会福祉専門職を

目指す学生を対象とした取組では、障害をもつ人が抱える日常生活の困難さについての共感性の増大が図れるとされる。また、障害をもつ人のヘルパー、医療やリハビリテーション従事者などを対象とした取組では、障害をもつ人の心身の状態に配慮した適切なハンドリング技術や看護技術の向上を図れるとされている。

その一方で、安易な「障害疑似体験」が能力障害のみを強調することに終わり、社会的不利に気づくに至っていない、とする指摘も行われている（原田、1998；佐藤・小澤、2000）。他にも、障害理解の意義や効果を指摘しながらも、恐怖や不快感を伴う体験であり、先入観や誤った理解をもつ可能性を指摘するもの（亀山・三木、2006）、参加者の感想に対する当事者評価の分析から「障害者は何もできない、かわいそう」という「不幸観」を当事者以上に抱かせてしまうことがあり、多様な障害状態を多様な行動で複数回体験するなど、プログラムの改善が必要だと主張するもの（松田、2005）がある。また、バリアフリーの「街づくり」を目指す立場から、「障害疑似体験」が対象としている障害は限られていること、障害の多様性と個別性についての理解が得られないこと、あくまでも「疑似体験」であり、障害をもつ人たちの実際の困難を体験しているわけではないこと、などを問題点として指摘するものもある（福島、2004）。

2-2 当事者参加の問題

「学校教育」「援助専門職の研修」「障害学生支援」「街づくり」などの取組に導入され、様々な評価が行われている「障害疑似体験」であるが、障害をもつ人たちの位置づけについては「当事者参加」を標榜しているプログラムにおいても必ずしも明確にはされていない。とくに、「学校教育」のなかでは、専門家による講義に参加者の「障害疑似体験」を組み合わせた

程度の取組を行うにとどまり、当事者が参加していないプログラムも多く認められる。「学校教育」なかでの取組に比して、「障害学生支援」や「街づくり」の取組は当事者が参加するワークショップ型の実践がより多く導入されており、「障害疑似体験」はその中心的なプログラムとなっている。これは、福祉教育が、「他者への共感」など、学生に対する心理的な効果を教育的目標として重視していることに対して、「障害学生支援」や「街づくり」は心理的なバリアとともに、物理的・社会的バリアを直接的に扱っていること、バリアフリーの実現を目的としていることに関連していると思われる。

しかし、「障害学生支援」や「街づくり」の取組に参画している当事者は、自走式の車椅子使用者や、全盲の人たちに偏る傾向がある⁵⁾。バリアフリーの念頭に置かれているのは、主として視覚・聴覚と肢体の障害であり、そのなかでも視覚の障害は全盲の人に焦点が当てられ、それ以外の人、たとえばロービジョン（弱視）の人に焦点が当てられることは多くはない。同様に、肢体の障害では中途障害をもつ自走式の車椅子使用者に焦点が当てられ、それ以外の人、たとえば、先天性の障害をもつ人や、介助式の車椅子使用者とそのケアラーに焦点が当てられることは多くはない。精神障害、発達障害などを対象とした「障害疑似体験」も僅かながら実施されているものの、プログラムの受講者のほとんどは家族と医療関係者などであり、一般住民を対象とした取組に、精神障害や発達障害の「障害疑似体験」が導入されたり、精神障害や発達障害をもつ当事者が参画したりすることは稀である。

現状の「障害疑似体験」への当事者の参加は、身体障害をもつ人の一部に限定されがちであり、それらの人々が自分とは異なった障害について必ずしも理解があるとは限らないこと、

同じ障害をもつ場合でもバリア・センシテビリティ⁶⁾が異なることも問題となってくる（福島、前掲）。そこで、福島らは、複数の当事者が参画する交流型のワークショップ形式の実践などを、バリアフリーの「街づくり」を目的とした「障害疑似体験」のプログラムに導入している（福島、前掲）。また、①当事者の視点の重視：日々バリアに直面する障害当事者の視点からのアプローチ、②当事者の「生活者」としての視点の重視：当事者の日常生活に即した視点からのアプローチ、③文理融合的研究：学際的アプローチなどを、バリアフリー研究の視点として位置づけている（福島、2005）。

このように、障害をもつ当事者が「障害疑似体験」に参加することの重要性は、「障害学生支援」「街づくり」などの取組においては徐々に認識されるようになってきているが、ほとんどの取組の実施主体は援助専門職もしくは大学の教員などである。そもそも、わが国の教育においては、利用者やケアラーはゲストスピーカーやメッセンジャーとして、体験談や生活状況、参加している組織の活動を語ったり、紹介したりすることはあっても、教材づくりから教育の企画・実施・評価など、大学教育の一連のデザインに参画することは稀である（吉村、前掲）。「障害疑似体験」の目標設定と結果の分析においても、援助をする側の視点から捉えた評価、たとえば、障害をもつ人の能力障害に対する共感的理解や、障害をもつ人の立場にたった介助技術の向上などは重視されているが、援助を受ける側の視点からの評価⁷⁾や、障害当事者と参加者の相互作用に着目した力動的な評価はほとんど行われていない。

障害をもつ人は教育の実施主体足りえない、援助を受ける側である、とする一面的な観点と、当事者は当事者のために行う取組の実施主体かつ学習主体である、障害をもつ人は能動的な生

活主体である、とする自立生活運動などが提起してきた観点（立岩、1992）との間には隔たりが生じている。これは「障害とは何か」をめぐる「障害の個人モデル」と「障害の社会モデル」の対立としても捉えられる。

2—3 「障害の社会モデル」と「障害の個人モデル」

「障害とは何か」を問う作業は、「障害の構造」を明らかにしようとする作業であり、現在のスタンダードは、2001年5月のWHO総会に正式に承認された「生活機能・障害・健康の国際分類 International Classification of Functioning, Disabilities and Health 以下:ICF」である。従来、機能障害(Impairments)のみが障害であるとみなされていたのに対して、1980年の国際障害分類の第1版(International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps 以下:ICIDH-1)は、障害をマイナスの側面として、機能障害(Impairments)、能力障害(Disabilities)、社会的不利(Handicaps)の3次元の直線的モデルで表現するものである。ICIDH-1は機能障害の結果、能力障害や社会的不利が生じるとして、従来の障害の概念を上げたものの、公表に際しては、「環境の役割が軽視されている」「医学モデルだ」「児童や精神障害分野で使用しづらい」などの批判が寄せられ、スウェーデン、オランダ、カナダなどでその意義と問題点を指摘する集会の開催や組織形成がなされた(佐藤、1992)。以後、様々な障害構造論のモデルが模索されるようになり、わが国のモデルでは、上田モデル(上田、1987)と蜂谷モデルが広く知られることとなった。上田モデルはICIDH-1が障害を客観的次元として表しているのに対して、主観的な次元である「体験としての障害」を重要視するものである。蜂谷モデルは、「病

者であって障害者である」という慢性疾患における砂原の説明概念(砂原, 1980)を前進させ、従来の障害概念から排除されがちだった精神障害を、「疾病と障害の共存」「生活障害者」という説明概念で著して、医療と福祉の両方のサービスが必要であることを普及させた(蜂谷、1986)。わが国の障害構造論には上記以外の様々なモデルが登場しており、一方では構造論の功罪も語られている⁸⁾。

1990年から開始されたWHOの改訂作業のなかで提案されたICHDH-2 Beta-1は、障害を疾病そのものでなく健康状態と関連付けるとともに、プラス・マイナス含んだ中立的な表現に変更して、個人因子や環境因子との交互作用をより強調した循環モデルとしている。ICIDH-2は「医療モデルと社会モデルとの統合」を目指したとされて、ICIDH-2や、その文脈を引き継いだICFなどの国際障害分類の障害観は、保健福祉やリハビリテーション分野のモデルとしてはスタンダードなものとして認知されている。

しかし、以上のモデルに対して、障害学(disability studies)の研究者であり、障害の「社会モデル social model of disability」の提唱者でもあるオリバーは、ICIDH-2などの「障害概念」は、「障害の発生原因」としての「社会的抑圧」は想定されておらず、あくまでも病気の諸帰結としての障害観が採用されている、個々の機能障害に依然として焦点が当てられているとして、「障害の個人モデル individual model of disability」であると批判している(Oliver, 1990)。また、従来の「障害疑似体験」は、個々の能力障害に焦点をあてており、「できなくさせる社会 disabling society」(石川、2002)の変革に焦点をあてているわけではない、当事者主体のプログラムになっていないと「社会モデル」の立場から批判されることになる。

2-4 障害平等体験

障害当事者の主体を明確に打ち出している取組としては、自立生活運動のなかから現れた「自立生活プログラム Independent Living Program ILP: 以下 ILP」が存在する。ILPは障害当事者を事業主体とする「自立生活センター Center for Independent Living: CIL」⁹⁾が実施する「自立した生活を援助するために、当事者が当事者のために行うプログラム」である。内容は対象者の目標によって決められ、「介助者との関係」や「制度を使いこなす」「指示を出して好きな料理をつくる」「金銭管理」「フィールドトリップ(外出プログラム)」など、自立生活に必要なことがプログラムとして提供されている¹⁰⁾。

ILPは、障害をもつ人たちが自分たちを行為主体とした生活を取り戻したり、獲得したりすることを援助するセルフヘルプの取組であるのに対して、「障害疑似体験」は学生や援助専門職や一般市民への啓発教育のための取組として広義には位置づけられる。しかし、既述したとおり、「障害疑似体験」の企画・実施・評価などの一連の過程に当事者自身が参画する必要性を明確に打ち出しているものは多くはない。

そのなかで、久野や岩田は日本の啓発教育では医療や福祉に従事する者が指導する機会が多い(久野、2005; 岩田、2006)との指摘を行うと同時に、1980年代からイギリスを中心に障害者運動と共に発展してきた「障害平等体験 Disability Equality Training 以下:DET」を紹介して、当事者参画の重要性を指摘している。彼らは、日本で普及している「障害疑似体験」は、従来からある「かわいそうな」「不幸な」障害者という先入観や、メディアなどで強調されている「障害を克服する」「差別や偏見に立ち向かう」といったステレオタイプなイメージを強

化するとともに、「機能障害への過剰な焦点化」「社会モデルの視点の欠如」「力の不均衡への視点の欠如」などの問題があるとする（岩田、前掲）。また、「多くの障害者が自立した生活を送っているにもかかわらず、擬似体験では『できない・困難』という負の側面ばかりが強調され、障害者に対して負の価値付けがなされることが多い」「疑似体験でわかるのは物理的な障壁だけであり、単に『何が』障壁であるかを発見するだけで終わってしまうことが多い」（久野、前掲）と批判する。

それに対して、DETは「障害をもつ人自身によって企画・立案され、運営される講義、事例検討やロールプレイ、行動計画作成などで構成される」「参加型のグループワークを中心としたプログラム」である（三島、2009）。DETと従来の障害啓発との相違点は、「障害啓発の焦点が個人の機能（制限）であるのに対して、障害平等研修の焦点は社会の差別」（久野、前掲）であり、DETの目的は「障害者と関わる人々が、社会の差別的な慣習の本質を理解し、何をなすべきであるのかを明らかにすること」（三島、前掲）である。効果と意義としては、「障害者の自立生活を支える環境整備を行い」「障害者がトレーナーになることによって自活の道を切り拓くなどエンパワメントが二重に促進される」（三島、前掲）ことがあげられる。実際、イギリスの当事者団体の一部はDETを提供することで事業収入を得るようになってきているという（三島、前掲）。

DETがイギリスで発展してきた背景として、①コミュニティ・ケア法（国民医療サービス改正法、1989）や障害差別法（Disability Discrimination Act, 1995）法の整備により、障害者の権利保障が求められてきたこと¹¹⁾、②教育への利用者参画が国策としてとられていること¹²⁾、③障害学の提唱する「社会モデル」の

理念や、自立生活運動のなかで培われてきた障害当事者が当事者のために行うプログラムが普及していることの影響などが考えられる。DETの試みについては背景の理論やプログラムの大枠が紹介され始めた段階であり、わが国の実情に合わせた実施については今後の展開が期待される場所である。

以下に、筆者らが実施したプロジェクト方式の取組の紹介と考察をとおして、「障害疑似体験」の限界、障害当事者が参画する授業における障害当事者と参加との相互作用の特徴などを明らかにしていく。

3 車椅子使用者と協働する映像教材づくりと授業実施

3-1 目的と方法

(1) 目的

筆者たちは、大学における社会福祉専門教育に、障害当事者が参画する試みをプロジェクト方式で行った。プロジェクトが実施したのは、「精神医療ユーザー」や「車椅子使用者」が参画する映像教材づくりと、作成した映像教材を活用した授業である。身体障害および精神障害当事者は、映像教材づくりにおいては「スクリプト原案の提供者」「脚本家」「撮影の点検者」「アクター役」として、授業においては障害疑似体験の「リーダー役」、グループワークやロールプレイの「ファシリテーター役」「アクター役」として、実13名がプロジェクトに加わり、映像教材づくりと授業の企画・実施・評価までの全過程に参画した。

本研究では、車椅子使用者と協働する映像教材づくりと、作成した映像教材を活用した当事者参画の授業の実施プロセスを紹介するとともに、参加者の自由記述式の授業評価と授業でのエピソード分析をとおして、障害当事者と授業

参加者の交互作用を考察する。

(2) 実施主体

障害をもつ当事者が大学教育における「教材開発」や「教育実施」に参画すること、「教材開発」と「教育実施」の相互フィードバックを確保して、スパイラルアップ方式で教育を充実させていくことを目的として、障害当事者とインタージェンシー、インタープロフェッショナルな構成員が参加するプロジェクトを結成して、2008年6月から映像教材づくりと授業実施の取組を開始した。

プロジェクトの参加者は、学生14名（車椅子使用者2、そのケアラー1、演劇愛好会2、その他9）、地域活動支援センターのメンバーとスタッフが計10名（精神医療ユーザー9、社会福祉士と精神保健福祉士の有資格者スタッフ1）、社会福祉法人の研修担当職員4名（臨床心理士3、事務職1）、障害当事者団体のメンバーとそのケアラー3名（車椅子使用者2、ケアラー1）、障害福祉サービス事業所の職員3

名（ヘルパー2、身体障害当事者1）、医療機関の専門職2名（臨床心理士1、作業療法士1）、大学の教員2名（社会福祉士有資格者1、精神保健福祉士と臨床心理士の有資格者1）であり、以上に映像担当として大学職員と映像監督の2名が加わっている（表1）。

プロジェクトでは、車椅子使用者の学生から大学生活に存在するバリアについて実体験に基づくスクリプトの提供を受けて映像化作業を行い、作成した映像教材を使用した授業を2009年6月6日から6月7日にかけて実施した。授業の実施主体は、プロジェクトメンバーである自走式車椅子使用者の学生2名と介助式車椅子使用者の住民とそのケアラーやヘルパー、教員らであり、授業参加者は、臨床心理学科及び文化人類学科の学生20名と、行政のバリアフリー担当者1名、計29名である。

なお、本プロジェクト参加者は、スクリプトの映像化及び映像教材を活用した授業の実施、研究目的での映像や記録の活用について合意したうえで、本取組に当初から参加している。

表1 プロジェクト参加者

所 属	実 数	有資格					属性		
		社会福祉士	精神保健福祉士	臨床心理士	作業療法士	ヘルパー	身体障害	精神障害	ケアラー
大学生	14						2		1
地域活動支援センター	10	(1)	(1)					9	
社会福祉法人研修担当	3			3					
障害当事者団体	5						2 (2)		2
障害福祉サービス事業所	3					2	(1)		1
医療機関の専門職	2			1	1				
大学教員	2	1	(1)	(1)					
大学職員	1								
映像監督	1								
計	41	2	2	5	1	2	4	9	4

注) () 内は重複がある数

(3) 映像教材づくりから授業の実施まで

映像教材づくりから授業実施のプロセスは以下のとおりである。最初に、①車椅子使用者の学生が、大学生活のなかで遭遇するバリアに関するスクリプトを実体験に基づいて作成した（表2）。次に、②スクリプト作成者と介助式の車椅子使用者の住民を含むプロジェクトメン

バーが、討議と再構成を繰り返しながら、スクリプトの映像化作業を協働して行い、映像教材を作成した。また、作成した映像教材を活用して、障害当事者が参画する授業を行い、③「車椅子疑似体験」「映像化教材の視聴と追体験のワーク」「車椅子使用者の実体験に基づくシナリオロールプレイ」（表3、4）などを実施した。

表2 車椅子使用者の学生らが実体験に基づいて作成したスクリプト

登場人物：車椅子使用者の学生・介助者の学生・その他（学生・教職員 16名） 場所：大学内 時間：登校して授業に出席するまでの車椅子使用者の学生の大学生活
（登校時の場面） 車椅子使用者の学生と介助者がキャンパスロードを移動しているが、溝穴の鉄柵の隙間に車椅子の前輪がはまり込み、2人共、衝撃を受けて前のめりになる。
（車椅子の通用門の場面） 掲示板のある校舎入口で女学生の友人と会い、3人は挨拶を交わす。友人は校舎の正面玄関に設置してある4段の階段をあがって掲示板前に行く。車椅子使用者と介助者は迂回してスロープが設置されている通用門から校舎に入るが、間口の狭い入口から走り出てきた男子学生と衝突しそうになる。
（掲示板を見上げる場面） 連絡事項が提示してある掲示板の前に来るが、掲示板は車椅子使用者の学生の頭上にあり、頭を後方に倒して見上げるようにしても掲示されている文書が読めない。介助者とやりとりしながら提示内容を確認する。介助者がトイレに行くが、その間、車椅子使用者の学生は読めない掲示板の前で介助者が戻ってくるのを待っている。介助者が戻って掲示内容を確認している間、車椅子使用者の学生は掲示板の反対側に自走して、「お知らせ」や「パンフレット類」などが入れているラックの前に行き、手を上方に伸ばして一番上の棚に置いてあるパンフレットを取ろうとするが、手が届かない。介助者がパンフレットをとって車椅子使用者に渡す。
（公衆電話と長椅子のある場面） 携帯電話をかけようとするが家に忘れてきたことに気づいて、掲示板の横に設置されている公衆電話をかけようとする。しかし、公衆電話の前には重い長椅子が置いてあり、公衆電話と長椅子との間の空間には車椅子の前輪が入らない。介助者が長椅子を動かそうとするが、重くて動きにくい。車椅子使用者の学生も手を使って長椅子を介助者と一緒になんとか動かして電話をかける。
（傾斜の急なスロープを自走して降りる場面） 入口に傾斜の急なスロープがある建物。車椅子使用者の学生が建物の入口から自走して出てきて、スロープを下るが、傾斜が急なためにかなりスピードがつく。スロープの先端には鉄柱があり、その脇をすり抜ける。
（開閉式の戸を開けようとする場面） 自走してコンビニのある建物に入ろうとするが、開閉式のドアが閉まっている。車椅子使用者の学生は両手を使ってドアを開けようとするが、自力では開けられない。後ろから走ってきた介助者がドアを開ける。入口の床にはドア止めの突起があり、車椅子使用者の学生は車椅子の前輪をあげて乗り越える。

<p>(談話スペースで軽食をとる場面)</p> <p>コンビニのある建物内に設置してある談話スペースには机と椅子が密集して並べられている。車椅子使用者の学生と介助者が談話スペースの奥に入ろうとするが、車椅子の前輪が机や椅子にぶつかり、入ることが出来ない。断念して一番手前のテーブル前の椅子に座り、横に座った介助者と共に、コンビニで買ったスナック菓子を食べる。</p>
<p>(エレベーター前の場面)</p> <p>車椅子使用者の学生と介助者がエレベーターの前まで移動してくるが、エレベーター前の通路には4人の学生や教職員がエレベーターを待っていて通行が阻まれる。後ろ向きに立っている女性に手を触れて「すいません」と声をかけて前に詰めてもらう。その際、車椅子使用者の学生の手がエレベーター前で立っている女性の腰のあたりに背後から触れる形となり、女性は驚いたように振り返り、車椅子使用者の学生と介助者をよける。</p>
<p>(屋根のないスロープの場面)</p> <p>校舎から校舎の間には屋根つきの通路がある。しかし、校舎の出入口には階段が設置されているため、車椅子使用者の学生と介助者は出入口の階段を迂回して校舎脇に設置された屋根なしのスロープを降りる。雨が降っていて、車椅子使用者の学生と介助者は雨に濡れながら反対側の校舎に急いで向かう。その間、女子学生が屋根のある通路を通して反対側の校舎にまっすぐに歩いていく。</p>
<p>(大教室の場面)</p> <p>大教室のスライド式の戸をあけて教室に入るが、車椅子専用席は最前列にひとつだけ設置してある。車椅子使用者の学生は車椅子専用席に座り、介助者は後ろの席に座る。教室には多数の机が並んでいるが、車椅子使用者の学生は車椅子専用席にしか座れない。</p>

表3 車椅子使用者の学生と住民らが参画した授業の内容

①ウォーミングアップ：大縄飛びのワーク			
大縄飛びのワーク			
：2人がまわしている大縄飛びを一人ずつくぐり抜ける（くぐり抜けるだけで飛ばない）。			
①最初は一人でくぐり抜け、次いで手をつないで掛け声をかけながらペアで→3人で→4人でというように人数を増やしてくぐり抜け、最後は全員が手をつないで掛け声をかけ合ってくぐりぬける。			
②手をつないでペアで→3人で→4人でというように人数を増やして無言でくぐり抜け、最後は全員が手をつないで無言でくぐりぬける（声以外の表情、動作などをてがかりにしてくぐり抜ける）。			
ねらい：相手の動きにタイミングを合わせてくぐり抜ける。			
環境	人とその役割		モノ
室内	学生20名	縄跳びをくぐり抜ける	縄跳びの縄
	教員2名	教示役・縄跳びをまわす	
	ヘルパー（サービス提供責任者）：1名 車椅子使用者の学生と住民3名・ケアラー1名	オブザーバー役 コメンテーター役	
②車椅子疑似体験（自走式・介助式）			
<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子の操作について簡単な説明 ・車椅子に乗って動いてみる（とにかく乗ってみる） ・利き手・利き足を巾着で縛って片麻痺様状態を作り、車椅子に乗るワーク ・介助者／被介助者のペアでの室内課題を行うワーク（まっすぐに歩く、紙に字を書く、黒板に字を書くなど） ・シェアリング（介助者／被介助者の双方：ネガティブな面、ポジティブな面の両面） 			

環境	人とその役割		モノ
室内	学生 20 名	「車椅子疑似体験」	車椅子 包帯 画用紙 机 クレヨン
	教員 2 名 ヘルパー（サービス提供責任者）：1 名 車椅子使用者の学生と住民：3 名	車椅子の仕組みの解説 「車椅子疑似体験」の教示・リード役 グループワークのコメンテーター役 グループワークのファシリテーター役	
	ケアラー 1 名	オブザーバー役 グループワークのコメンテーター役	
③映像化教材の視聴と追体験のワーク			
<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子使用者の学生の実体験に基づくスクリプトを基にしてプロジェクト方式で制作した DVD 教材「車椅子使用者の大学生生活のなかに存在するバリア」を視聴後、映像教材で取り上げられたバリアについて介助者/被介助者/観察者の 3 人ひと組で追体験するワーク ・シェアリング（介助者/被介助者の双方：ネガティブな面、ポジティブな面の両面） 			
環境	人とその役割		モノ
室内・屋外	学生 20 名	映像教材の視聴 介助者/被介助者/観察者の 3 人ひと組で追体験のワーク	映像教材 車椅子 包帯 メモ用紙
	教員 2 名 ヘルパー（サービス提供責任者）：1 名	場面設定・教示 追体験のワークに一部参加	
	車椅子使用者の学生と住民：3 名	映像教材の説明 追体験のワークの誘導役 危険個所などの説明 グループワークのファシリテーター役 グループワークのコメンテーター役	
	ケアラー 1 名	オブザーバー役 グループワークのコメンテーター役	
④車椅子使用者の実体験に基づくシナリオロールプレイ			
<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子使用者の地域住民が実生活体験に基づいて作成したシナリオを基にシナリオロールプレイをグループに分かれて行う（シナリオ：車椅子使用者が発話しているにもかかわらず、背後にいる介助者とやり取りする鉄道乗車切符販売の窓口職員） ・グループワークと全体でのシェアリング 			
環境	人とその役割		モノ
室内	学生 20 名	5, 6 人のグループに分かれてシナリオロールプレイを行う	車椅子 シナリオ 机・椅子
	車椅子使用者の住民 1 名	ロールプレイのシナリオの作成 ロールプレイのファシリテーター役 ロールプレイのアクター役 ロールプレイのコメンテーター役	
	教員 2 名 ヘルパー（サービス提供責任者）：1 名 車椅子使用者の学生：2 名	ロールプレイのファシリテーター役 ロールプレイのアクター役 ロールプレイのコメンテーター役	
	ケアラー 1 名	オブザーバー役 ロールプレイのアクター役 ロールプレイのコメンテーター役	
⑤シェアリング			

表4 車椅子使用者の住民が実体験に基づいて作成したロールプレイ用のシナリオ

車椅子使用者が駅の窓口で切符を購入するシーン 登場人物：車椅子使用者、介助者、駅員	
車椅子使用者	：「すみません」 (窓口の駅に向かって声をかける)
駅員	：「はい」 (一旦、車椅子使用者を見た後、すぐに介助者の方を見る) 「はい、何でしょうか？」 (車椅子使用者を見ずに介助者に尋ねる)
車椅子使用者	：「T 駅までお願いします」 (窓口の駅員に向かって声をかける)
駅員	：「T 駅ですね？」 (一旦、車椅子使用者を見た後、すぐに介助者に尋ねる) 「200 円になります」 (車椅子使用者を見ずに介助者に話しかける) (介助者が車椅子使用者の財布からお金を出し駅員に渡す)
駅員	：「はい、T 駅までの切符です」 (車椅子使用者を見ずに介助者に話しかける)
介助者	：「ありがとうございます」 (駅員から切符を受け取る、車椅子使用者は黙ったまま)

(4) 分析対象と分析方法

表3のとおり、障害当事者が参画する授業は「①ウォーミングアップ」「②車椅子疑似体験(自走式・介助式)」「③映像化教材の視聴と追体験のワーク」「④車椅子使用者の実体験に基づくシナリオロールプレイ」「⑤シェアリング」という主に5つのワークで構成した。今回、分析対象としたのは、研究目的での使用に合意が得られた臨床心理学科の学生10名の「ワーク終了ごとの参加者の自由記述」「授業終了後に提出されたレポート」「授業で認められた参加者同志の相互作用」である。分析方法は、「ワーク終了ごとの参加者の自由記述」と「授業終了後に提出されたレポート」についてはKJ法を、「授業で認められた参加者同志の相互作用」についてはエピソード分析の手法を援用した。以上の分析方法を採用したのは、障害当事者と参

加者の相互作用の特徴を分析するには質的研究がふさわしいが、KJ法のみでは相互作用のプロセスが明確化できないと判断したためである。

3-2 結果と考察

(1) 参加者の自由記述内容の分析から

最初に、「ワーク終了ごとの参加者の自由記述内容」と「授業終了後に提出されたレポートの記述内容」から授業評価に関わる記述を抽出して、KJ法を用いて分析した。

その結果、表5のとおり、[不便さ][配慮][物理的バリア][バリアフリー対策の不備][生命・安全の脅威][行動を起こす必要性][当事者の能力][当事者の視点]という8つの概念を生成した。また、[不便さ][配慮][物理的バリア]という3つの概念からは、[車椅子疑似体験の

表5 参加者の自由記述内容の分析

生成概念	サブカテゴリー	コアカテゴリー
①不便さ	車椅子疑似体験の参加者の視点	疑似体験の効果
②配慮		
③物理的バリア		
④バリアフリー対策の不備	生活環境への意識の変化	当事者参画の効果
⑤生命・安全の脅威		
⑥行動を起こす必要性		
⑦当事者の能力	当事者からのリフレクト	
⑧当事者の視点		

参加者の視点]というサブカテゴリーを、[バリアフリー対策の不備][生命・安全の脅威][行動を起こす必要性]という3つの概念からは[生活環境への意識の変化]というサブカテゴリーを、[当事者の能力][当事者の視点]という2つの概念からは、[当事者からのリフレクト]というサブカテゴリーを生成した。

以下に概念定義を行う。

[不便さ]は、「車椅子使用者はこんなにも大変な思いをしているのか」「実際に車椅子体験で不便な思いをして、障害者の方の気持ちを少しでも理解することができた」などの記述に基づいている。概念定義は「障害当事者の大変さや不便さを感じる」とした。

[配慮]は、「介護者には被介護者への配慮が必要だと思った」「障害者の生活の不便さは、健常者である介護者のサポートで軽減されると思った」などの記述に基づいている。概念定義は、「介助者の配慮とサポートが必要だと感じる」とした。

[物理的バリア]は、「普段は気づいていないちょっとした段差を乗り越えるのが大変だった」などの記述に基づいている。概念定義は、「外界は物理的バリアに満ちていると感じる」とした。

以上、[不便さ][配慮][物理的バリア]という3つの概念は、参加者が「車椅子疑似体験」

をとおして感じたことであるという共通点があると解釈して、[車椅子疑似体験の参加者の視点]というサブカテゴリーを生成した。

[バリアフリー対策の不備]は、「バリアフリーの対策は実際には使えないものが多いと感じた」「バリアフリーだと思っていたが、その不備に気づいた」「スロープがあるからバリアフリーだと思っていたが、傾斜がきつくて却って危険だったりして、『なんちゃってバリアフリー』の状態だと思った」などの記述に基づいている。概念定義は、「バリアフリーだと思っていた箇所の不備に気づく」とした。

[生命・安全への脅威]は、「『歩道から落ちて車に轢かれそうになった』という話を聞いて深く考えさせられた。健常者にとってはちょっとした段差であっても、障害当事者にとっては命に関わる危険なのだと思った」などの記述に基づいている。概念定義は、「バリアがあることが生命・安全への脅威になり得るとの認識」とした。

[行動を起こす必要性]は、「障害者と話し合い、障害者の視点でバリアフリーを考えるべきだと思った」「実際にアクションを起こせる人になっていきたいと思った」「自分にも何かできるはずだと思えたことは大きい」「新しい目線で街をみると気づくことが多い。訴えていくことが大切だと思った」などの記述に基づいて

いる。概念定義は、「バリアフリーを実現するために行動を起こす必要性を認識する」とした。

以上、[バリアフリー対策の不備][生命・安全への脅威][行動を起こす必要性]という3つの概念は、普段生活している環境に対する参加者の意識の変化を表していると解釈して、[生活環境への意識の変化]というサブカテゴリーを生成した。

[当事者の能力]は、「一日中車椅子で移動している人は本当にすごい。健常者よりも強いと思った」「私たちには困難でも車椅子の方には日常なのだ、すごいと思った」「不自由なところ以外の他の感覚が一生懸命補おうとしているのだと思って素直に感動した」などの記述に基づいている。概念定義は「当事者の能力への気づき」とした。

[当事者の視点]は「私たちの当たり前と当事者の方の当たり前は違うと知った。その違いを認めて話合うことが大切だと思った」「私には車椅子は乗物という見方があったが、当事者には足なのだと思った」「多数派の当たり前がとおりやすい。自分の当たり前が皆の当たり前という安易な考え方をしないで一人一人の当たり前を大切にすべきだと思った」などの記述に基づいている。概念定義は「当事者の視点へのリフレクション」とした。

以上、[当事者の能力][当事者の視点]という2つの概念は、障害当事者が授業に参画して参加者の発話や行動にリフレクトしたことの結果として生じたと解釈して、[当事者からのリフレクト]というコアカテゴリーを生成した。

また、[車椅子疑似体験の参加者の視点]は「疑似体験」によって獲得された視点であると解釈して[疑似体験の効果]というコア概念を生成した。それに対して、[生活環境への意識の変化]と[当事者からのリフレクト]は共に当事者参画の授業の効果であると解釈して、[当事者参

画の効果]というコアカテゴリーを生成した。

次に、生成した概念を活用しながら、障害当事者と参加学生との相互作用のエピソードを分析する。

(2) 障害当事者と参加者とのエピソード分析から

障害当事者と授業参加者との相互作用に焦点をあてて、「機能障害のシミュレーターとしての車椅子」「物理的バリアの捉え方」「当事者から見たバリア」「当事者の役割」「シナリオロールプレイ」「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」についてのエピソード分析を以下に行い、「車椅子疑似体験」の限界と当事者参画の授業の効果を検討する。

①機能障害のシミュレーターとしての車椅子

「車椅子疑似体験（自走）」における車椅子は、機能障害を体験するためのシミュレーターであり、参加者にとっては運動能力やアクティビティの制限という、[不便さ]をもたらす拘束具に近い道具、即ちマイナスの要素をもつ「道具」として捉えられている。授業参加者（以下：参加者）は「車椅子疑似体験（自走）」をとおして、機能障害の[不便さ]をあくまでも一時的にシミュレーション体験しているのであり、恒常的な機能障害を抱える車椅子使用者の体験とは同一ではない。授業に参画した車椅子使用者（以下：車椅子使用者）にとっての車椅子は、アクティビティを保障する道具、即ちプラスの要素をもつ「道具」としても捉えられている。眼鏡使用者にとって、眼鏡が日常生活のアクティビティを保つために欠くことができない道具であり、顔の一部、あるいは「自分の目」になっているように、車椅子は「身体化した道具」、あるいは「自分の足」でもある。

ある車椅子使用者の学生は、「車椅子疑似体験（自走）」に四苦八苦して「ひとつひとつの

行動を車椅子使用者の学生に聞かないと行動できないこともあった」と述べる参加者たちを尻目に、車椅子を楽しそうに自在に操り、次のような感想を述べている。

「私にとっては普通のことを皆がとても困っているのを見て驚きました。車椅子と親しくなってもっと困ってくれたら、そのなかから気づくことがあるだろうな、と思うと楽しかったです」

車椅子使用者がそれぞれの生活史のなかで「車椅子と親しくなって」いく過程は、様々な形があり、時に車椅子は自分の愛すべき分身となったり、遊具になったりする。他の車椅子使用者の学生は「車椅子に名前をつけて愛称で呼んでいる人を知っている」と述べているが、この学生は、車椅子に乗って前輪を軽々とあげて長時間制止して見せてから、次のように生き生きと語った。

「小さい時から前輪をあげる遊びをしていた。床に蒲団や毛布を置いて柔道の受身の練習のようにして何度も練習していた。友達にもやり方を教えてきた」

当事者参画の授業では、「障害疑似体験（自走）」の参加者たちの行動や感想に対して、車椅子使用者たちから上記のエピソードに代表されるような様々なリフレクションが生じる。彼らのリフレクションによって、「私たちには困難でも車椅子の方には日常なのだ、すごいと思った」という感想に代表されるような[当事者の能力]や、「私たちの当たり前と当事者の方の当たり前は違うと知った」という記述に代表されるような[当事者の視点]への気づきが参加者たちに生じる。以上の気づきは、車椅子

使用者たちが「障害疑似体験（自走）」に参画して、参加者の行動や感想に対してその場でリフレクトしたことにより、初めて可能となったと思われる。

②物理的バリアの捉え方

[物理的バリア]の捉え方についても車椅子使用者と参加者の差異が存在する。自走式の車椅子操作に馴染んでいない「車椅子疑似体験（自走）」の参加者は、「(車椅子使用者は)こんなにも大変な思いをしていたのか」との感想をしばしば口にする。以上の感想は、参加者自身の主観を車椅子使用者に投影したものであり、車椅子使用者が日々体験しているバリアとは実際には質が異なる。参加者にとっては、車椅子そのものが移動を妨げるバリアであり、車椅子という機能障害のシミュレーターによって人工的に作られた[不便さ]が原因となって、外界が均一にバリア化したかのように感じられる。

しかし、車椅子と既に「親しくなっている」車椅子使用者にとっては、アクティビティを保障する「身体化した道具」＝「自分の足」としての車椅子が自由に使えない個別・具体的な状況（環境）こそ、バリアである。車椅子を使用することによって制限が生まれているのではなく、普段の生活になくはならないもの、欠くことができないもの＝車椅子が使用できない状況が、今ここにあるから、アクティビティに制限が生まれるのである。これは、あたかも眼鏡をなくした時の眼鏡使用者の体験と似ている。眼鏡をかけているから[不便さ]を感じるのではなく、必要不可欠な眼鏡を使えない状況が存在するから[不便さ]を感じるのである。

「車椅子疑似体験（自走）」をしたある学生は次のように記述する。

「車椅子体験というのは人生初でしたが、

こんなに移動が大変だなんて正直思いませんでした。手動とはいえ、やはり“乗物”という考えがあったからだと思います。今回の体験を終えて、車椅子が“乗物”だという考え方は変わり、身体に障害を抱えている人の立場で考えると、車椅子は“足”なのだということを身にしみて感じました」

「乗物」には自分で運転できる自転車や車のような乗物（自走式）もあれば、他者が運転を行う電車やバスのような乗物（介助式）もある。「障害疑似体験（介助）」では、「障害疑似体験（自走）」とは一転して、あたかも母親が所有するバギーに乗った幼児のようにしゃいでいる参加者、介助者に甘えている参加者の姿が認められる。恒常的な機能障害を抱えていない者にとって、介助式の車椅子に乗るというシミュレーション体験は、一時的に乗物に乗せてもらう体験、そして、いつでもその立場から自由に退却できることが保障されている、楽しい安全な退行体験でもある。

「車椅子疑似体験」の学習環境に付置されている車椅子という「モノ」は、健常者である参加者には、自走する場合でも基本的には「他人が操作する乗物」あるいは「介助用具」であると認知されやすいが、車椅子使用者には、たとえ介助者が操作をしているにせよ、「身体化したモノ」＝「自分の足」として認知されている。このことは、車椅子をめぐる所有関係の認知をより複雑にしている。車椅子は、「車椅子疑似体験」の参加者からみれば、介助者という「他者が所有・操作する乗物」であり、恒常的な機能障害を抱えていない者にとっては、その乗物に乗ること、乗っているとみなされることは必ずしも不快な体験ではなく、自尊心の問題と切り離して考えることができる。しかし、人が「自

分の足」を「自分の所有物」とみなしているように、車椅子使用者からみれば、車椅子を所有する主体も、車椅子操作の行為主体も車椅子使用者自身である。したがって、介助者が車椅子の所有者であり、車椅子操作の行為主体であると周囲の人にみなされることは、あたかも自分の身体が他者の所有物として扱われている、自分が他者から行為主体として認知されていないと感じる不快な体験である。そして、普段から介助をしているわけではない人に介助を任せることは、本人にとっては時に命がけの行為となる。

駅のエレベーターが故障している時に数人がかりで担ぎあげられた経験をもつ介助式の車椅子使用者の住民から体験談を聞き、考え込んでしまう参加者もいる。

「『エレベーターが故障して、駅の階段から降りる時に簡単に“車椅子を担ぎます”と言われたことがあるが、担がれる方は命がけ。実際に落とされた友人がいる』という障害当事者の話を聞いてバリアがあるということとは生命に関わることなのだと思います」

「車椅子疑似体験」の参加者たちが、車椅子使用者の[不便さ]に[配慮]を示すことによって外界の[物理的バリア]が軽減されると発想しがちであることに対して、車椅子使用者は車椅子を所有する主体も、車椅子操作の行為主体も車椅子使用者自身であるという、異なった観点から問題を提示する。車椅子使用者にとっての、[バリアフリー対策の不備]は、たとえば、「スロープや車椅子通用門がある場所しか通れない、車椅子専用席しか座れない」「たまにはこちらの道を通って景色を楽しみたいと思ってもらえない」という、地域生活を主体的

に送るうえでの選択やアクセスの制限に関わる切実な問題である。とりわけ、[生命・安全への脅威]になる[バリアフリー対策の不備]は、車椅子使用者にとっては死活問題である。

③当事者から見たバリア

「障害疑似体験（介助）」の参加者にとって介助される体験は、安全が保障された体験であるが、介助式の車椅子使用者にとっては時に[生命・安全への脅威]となる体験である。「転落事故が起こって初めて駅のエレベーターが整備されるという現状を見ると、障害をもつ人が死亡事故を起こさないと環境は改善しないのかと思う」という車椅子使用者の住民の話は切実である。とくに、「映像化教材の視聴と追体験のワーク」を映像教材のスク립トの作成者である車椅子使用者の学生や住民のリードの下で行ってみると、[バリアフリー対策の不備]や[生命・安全への脅威]などの事態を生じさせている個別・具体的な状況が問題として浮かびあがってきて、[行動を起こす必要性]が実感される。

参加者からは以下のような指摘が多くなされた。

（映像教材では）今まで自分が過ごしてきた大学にこんなにもバリアがあったのだということに驚きました。自分が健常者の視点でしかものを見ていなかったのだと気づかされました。その後、映像で紹介されていた所を車椅子で回ってみるという体験で、とくに興味深かったのは段差に置かれている簡易のスロープのようなものです。健常者からすれば『スロープのようなものが置いてある』というだけで車椅子の人にも配慮してあるんだという風に認識されてしまいがちですが、実際に車椅子で通ってみると、スロープが急なうえに溝に前輪が引っ掛

かってしまい、普通に通るには前輪を上げながら勢いをつけて通らなければならないという、危険が伴う設計になっていました。このように健常者からみればバリアフリーとして設計されたものでも障害をもつ人から見ればバリアフリーになってない、本当にバリアフリーを考えるなら、障害をもつ人の意見に耳を傾けて、健常者からの視点だけで考えるのではなく、障害をもつ人の視点でバリアフリーを考えるべきであると改めて思いました」

「学内にはたくさんのバリアフリー対策がとられていますが、こんなにも使えなかったものが多いということは知らなかったので大変に驚きました。（略）どのように改善すべきであるかを考えようと思いました」

「バリアフリーの不備にも気づくことができた。バリアフリーのために学内に設置されている傾斜のなかには、あっても上手くつかうことができないものも少なからずあった。今後も改善が必要不可欠だと思った」

車椅子使用者が行為主体として地域生活を営むうえで遭遇する[バリアフリーの不備]や[生命・安全への脅威]の実態、[行動を起こす必要性]の切実さは、参加者が[車椅子疑似体験]をするだけでは認識しづらい。「車椅子疑似体験」の参加者の感想や行動に対して、その場で[当事者からのリフレクト]が行われるとともに、社会的不利の存在を[当事者の視点]に密着して個別・具体的に提示する必要があると思われる。とくに今回の授業では、「映像教材の視聴と追体験のワーク」を当事者参画の下で実施しているが、映像教材自体、車椅子使用者か

ら実体験に基づくスクリプトの提供を受けて、当事者参画の下で映像化作業を実施しており、そのことによってより強力に[当事者の視点]や[当事者の能力]がリフレクトされたと考えられる。

障害当事者が参画しない「車椅子疑似体験」は、一時的に機能障害をシミュレーションするだけの体験に終始する。そして、機能障害という[不便さ]を抱える車椅子使用者は[配慮]を要する援助の対象である、参加者は介助技術の学習者である、という参加者自身もっている援助の枠組みは変化しないまま、個人の機能障害に起因して[物理的バリア]が生じると捉えられる傾向がある。車椅子使用者の日常生活の営みを妨げている個別・具体的なバリアに焦点をあてて、[当事者の視点]から[バリアフリー対策の不備]や[生命・安全への脅威]について点検していくには、障害当事者が教材づくりや授業に参画する必要がある。

③当事者の役割

授業に参画した車椅子使用者の学生や住民たちは、機能障害=[不便さ]と捉えているわけでも、[配慮]を求める弱者として振舞っていたわけでもない。にもかかわらず、「車椅子疑似体験(自走)」では、授業参加者は当初、車椅子使用者と同一の[不便さ]を体験して、車椅子使用者にとっては、外界は[物理的バリア]に満ちている、それ故に健常者の[配慮]が必要であると、援助の視点に偏った捉え方をしていた。

それに対して、車椅子使用者の住民は以下のように繰り返し語りかけたり、授業参加者の感想に丁寧にコメントを返したりした。

「どうしても世間一般では、私たち障害者だけが“困っている人=不幸な人”と思わ

れがちですが、そうではありません」「健常者にも障害当事者にも、障害者だけが困っていて“不幸な存在”というレッテルを貼ってもらいたくはありません」

障害当事者が参画する授業では、当初から障害当事者と参加者との役割関係には、一種の逆転現象が生じる。今回の授業は、参加者が大縄跳びをくぐり抜けるという「①ウォーミングアップ」(表3)の場面によって開始されたが、この場面では参加者同士が仕草や意思を同調させる必要があった。参加者同志が互いの動作を予期しようとして、却って双方の動きが制止してしまい、ごごちない動きになっている様子を見ながら、「ウォーミングアップ」の場面にはオブザーバーの立場で参加していた車椅子使用者の住民とそのケアラーたちは笑いをこらえており、時に笑い出すという光景が見られた。しかし、最終的には授業参加者全員が「息を合わせて」大縄跳びを一斉に何とかくぐり抜けられた。車椅子使用者の住民からは、「このように仕草や意思を合わせる、息を合わせるということは介助する／されるという関係と似ている。相手に合わせるということが大切だと思う」とのコメントが出された。

介助式の車椅子使用者とそのケアラーは日常的に双方の仕草と意思を協調させる必要がある。「介助／被介助」の関係は、仕草や意思を同調させることが求められている関係、「息を合わせる」ことが求められる関係でもある。参加者同士には容易ではなかったことを運動能力の障害があるとされている車椅子使用者はそのケアラーたちとの間で日々努力して行っていること、参加者よりも習熟していることが以上の発言から示唆される。また、「障害をもつ人=見られる人」「障害をもたない人=見る人」というありがちな関係が当初から逆転していた。

従来、障害をもつ人は「あからさまに見られる」という好奇の対象となったり、あるいは「あからさまに見ることを避けて、見て見ぬふりをする」という相互儀礼の対象とされたりしてきたが、当初からこの構造が打ち破られていたのである。

次のワークである「②車椅子疑似体験（自走式・介助式）」では、車椅子使用者の学生と住民たちは、参加者たちとは異なる観点を提示するだけではなく、「車椅子の仕組みの解説」「車椅子疑似体験の教示やリード役」「グループワークのコメンテーター役やファシリテーター役」を自主的に行った。「③映像化教材の視聴と追体験ワーク」では、「映像教材の説明」「追体験のワークの誘導役」「危険箇所などの説明」「グループワークのファシリテーター役やコメンテーター役」を自主的に行うなど、教師の役割を実際に果たした。

ここで特筆すべきこととして、本授業実施以前の映像教材づくりの過程で既に変化が生じていたことがあげられる。体験に基づくスクリプトを提供して、映像教材づくりのプロジェクトの作業に既に参加していた車椅子使用者のある学生は、[バリアフリー対策の不備]について「今までは（感じていることを）我慢しなければ、とっていたが、言っているのだと思えるようになった」との感想を述べたり、他の障害をもつ学生にもプロジェクトへの参加を呼びかけたりした。また、映像教材づくり・授業の企画・実施のプロセスのなかで、「ここのドアはこうやって手の力で開けている」「あの場所なら車椅子で入れる」など、本プロジェクト内外で車椅子使用者の学生や住民が様々な生活技術の伝達のし合いを行っていることが確認できた。映像教材づくりのプロジェクトのなかで確認された[当事者の能力]は、授業にも引き継がれており、それは車椅子使用者の学生や住民

たちが車椅子操作や障害に関わる問題のエキスパートとして振舞っていたことに表れていた。

④シナリオロールプレイ

「④車椅子使用者の実体験に基づくシナリオロールプレイ」（表3、4）では、駅員に対して車椅子使用者が発話しているのにもかかわらず、駅員の方は一貫して介助者とやりとりしようとする場面が取り上げられた。車椅子使用者にとって以上の場面は、切符を購入する、駅員と応答する、という行為の主体として認知されていないという体験である。

参加者は以上のロールプレイを車椅子使用者、駅員、介助者の役を交代しながら順次、演じて行ったが、反応は様々であった。「介助者とやりとりをする駅員に怒りを感じた」という車椅子使用者役の参加者。「車椅子使用者が声をかけたのだから声を発した相手に答えるのが自然だと思ったし、実際そのように演じた」「車椅子使用者の目線と自分の目線の高さは一致しなかったので、つい目線の高さが一致する介助者に話してしまった」という駅員役の参加者。なかには「目線の高さが合う介助者を見て応答してから車椅子使用者を見る」「介助者が車椅子使用者を見ていたので、介助者ではなく、車椅子使用者を見る」という参加者も観察された。その他にも、「介助者ではなく、車椅子使用者に答えるのが礼儀であると考える参加者」「車椅子使用者をじっと見ることをためらう参加者」がいる。介助者役では、「車椅子使用者の財布を出すのをためらう」「駅員の発話に自然に応じる」「駅員と視線があったので駅員の発話に応えた」という参加者がいる。

人と人との相互行為において「発話した者に対して発話で応答を返す」「目線の高さが一致する者に応答する」ことを自明とする者に大別されたが、駅員役に焦点をあてれば、各々がもつ

ている相互儀礼の枠組みと、障害当事者への倫理観や援助理念などが複雑に絡み合っ、駅員役の参加者の行動が規定されている。加えて「介助者の目線が車椅子当事者の方に向けられていることに同調して、車椅子使用者の方を見る」など、介助者の行動も重要な要因として絡んでいて、それらの相互作用の結果として「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」に関わる認知主体の行動が決定される。

車椅子使用者と日常的に接していない者は、「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」を認知する際、介助者が車椅子の所有者である、介助者が車椅子操作の行為主体であるとみなす傾向がある。この場合の認知のアナロジーは、「乳幼児と母親とバギーが存在する場面」「高齢者と家族と車椅子が存在する場面」などが考えられる。以上の場面は「子どもを載せたバギーを押す母親」「高齢者を載せた車椅子を押している家族」として認知される。即ち、前者の場面では母親がバギーを押すという動作の行為主体として、後者の場面では家族が世話をする主体として認知されがちである。

介助という行為が営まれている場面に対して我々の文化は、「子ども／大人」の関係、「世話をする者／される者」という既に我々が周知していると思っ込んでいるアナロジーを当てはめて認知する傾向がある。また、介助という行為に介在される「モノ」、たとえば車椅子を「子ども／大人」の関係の枠組みのなかでは「大人の所有物」として、また、「世話をする者／される者」の関係の枠組みのなかでは「世話をする者の所有物」として捉える傾向がある。さらに、「視線と視線を合わせる」「声に声で応答する」など、それぞれの生活誌や文化のなかで培ってきた相互儀礼を既に深く取り込んでしまっている。シナリオロールプレイで様々な役割を体験するとともに、障害当事者から「行為主体とし

て認知されない屈辱感」についてリフレクトされることは、我々の文化が自明としてきたことが必ずしも自明ではないこと、従来は「当たり前」とみなしてきたことが、「当たり前」ではないことを認識させるきっかけとなる。

「障害者の方の生の声、本音を聞くことができたのと、実際自分も体験できたことが大きかったです」

「無関心はだめですね。今まで自分の視点でものを見てばかりでした。参加した車椅子使用者の学生の視点などこの授業のおかげでいろんな新しい視点に出会うことができました」

「私の日常生活の近いところに障害をもつ方がいるということ。今までも目にはしていたのですが、はっきりとはわかっていなかったように思います。(略)直接知り合った方と直接話す機会をもったことで、いわゆる障害者一般ではなく固有名詞をもつ障害をもつ人と知り合うことで、彼らの存在を明確に意識できるようになりました。どうして今まで接する機会がなかったのかが不思議な気さえます。(略) 障害をもつ方と会話をし、話を聞くと同時に、車椅子体験をしたことで、彼らの考えや抱える問題を感覚的に捉えることがしやすくなったように感じています。そのような意味で微々たるものではあります、障害者やその周辺理解の入口には立てたと思っています。このことは他のことにも通じるものだと思います。どんな問題でも『当事者』を知ることは問題理解に通じる大切なことだと言えるのではないのでしょうか」

「この2日間で念頭にあったことは『普通って何?』『当たり前って何?』という漠然とした大きなテーマでした。自分にとっての普通や当たり前、相手にとっての普通や当たり前は違います。その『違う』という事実こそが普通であり、当たりのことなのだとは私は思います。他のどの人間よりも一番近い自分という人間を基準に物事を考えてしまうのは自然なことだと思います。ある程度の基準がないと比べることも判断することもできません。その基準に近い者同士が集まるとその集団内での『基準』が絶対的なものとなり、それがいわゆる普通・当たり前になるのだと思います。でもそれは形のないもので一歩その集団から外にできると自分が普通としてきたものがそうではなくなり、そこで『普通とは何か?』という疑問が生まれるのだと思います」

車椅子使用者、介助者、学生、教員など、立場を異にする様々な認知主体が同じ学習環境のなかに存在して、人と「モノ」の布置に関わる行為主体や所有関係の認知の仕方、相互儀礼のあり方の差異に気づくことは自らの「当たり前」を問い直す作業である。障害当事者が参画する教育においては、[当事者からのリフレクト]がその場で行われることを促進するべきである。以上によって、障害当事者との間にある認知の枠組みの差異に参加者が気づくと同時に、自らの枠組みの問い直しが促されることとなる。

⑤車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面

当事者参画の授業の学習環境は、学生や教員らと「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」であるが、以上の学習環境に布置された人や「モノ」の認知の仕方には、既述したと

おり車椅子使用者と参加者との間には差異が認められる。表6は、[車椅子疑似体験の参加者の視点]と[当事者からのリフレクト]を対比させて整理したものである。以下に各々の認知の特徴を整理する。

[車椅子疑似体験の参加者の視点]から捉えた車椅子使用者は、援助（介助）や[配慮]の対象であり、被介助者である。この際、問題となるのは機能障害の有無と生活世界を営む主体の在り方を結びつけた関係認知が行われることである。たとえば、機能障害をもたない人の生活世界は、機能障害をもつ人の生活世界よりも豊かである、機能障害をもつ人は機能障害をもたない人よりも不幸であると前提した、不均衡な関係認知が行われがちなことである。それに対して、車椅子使用者は他の人たちと同様に、自らの生き方の認知主体・行為主体である、その人独自の生活世界を構築する主体であるとの[当事者からのリフレクト]がその場で繰り返し行われた。これは、地域生活を営み楽しもうとするなど、その人の生き方そのものに[当事者の視点][当事者の能力]が表れており、独自の生活世界を構築する主体の在り方そのままで機能障害とイコールではないと捉える観点である。

同様に、誰を車椅子操作の行為主体とみなすのか、誰を車椅子という「モノ」の所有者とみなすのか、についての認知にも差異が生じた。[車椅子疑似体験の参加者の視点]から捉えた介助者は、車椅子という介助用具＝乗物の所有者であり、車椅子操作の行為主体であるが、当事者参画の授業では、車椅子の所有者は車椅子使用者である、車椅子操作の行為主体は車椅子使用者自身であるとの[当事者からのリフレクト]が、車椅子使用者の言葉や行動をとおして示されていった。以上の観点から援助（介助）行為を捉えた場合、介助者には車椅子使用者が

行為主体として振る舞えるようにアドボケイトする役割が期待されることになる。以上の役割は車椅子使用者を行為主体と捉えたうえで、彼らの意図を尊重するプラスの方向への援助であり、外界の[物理的バリア]から車椅子使用者を庇護するという、マイナス方向を避ける援助とは趣を異にしている。

既述してきたとおり、「車椅子疑似体験（自走）」の参加者は車椅子を機能障害のシミュレーターと捉えている。参加者にとって、車椅子はマイナスの要素をもつ拘束具のような道具となり、その道具によって身体の自由を奪われた結果、外界は均一にバリア化している、外界は[物理的バリア]そのものであると感じられる。しかし、そのこと自体は問題ではない。問題は参加者が以上の状態を車椅子使用者の生活世界に投影して同一視してしまうことである。以上の投影にも、機能障害をもつ人はもたない人よりも外界に向かうアクティビティが低いはずであるという、不均衡な関係認知が関与していると思われる。

今回の授業に参加した実際の車椅子使用者は、車椅子を自分自身の所有物であり、「身体

化した道具」=「自分の足」と捉えており、それが使えない環境、たとえば、[バリアフリー対策の不備]や[生命・安全への脅威]となる個別・具体的な状況こそ、バリアであると感じていた。しかし、だからといって独自の生活世界を構築する主体の在り方そのものが不幸だ、豊かではないとは前提して欲しくない、という意のことを繰り返し訴えていた。同様に、「車椅子疑似体験（自走）」の参加者が、車椅子を機能障害という[不便さ]を象徴するマイナス要素をもつ道具と前提して捉えてしまうことにも関係認知の問題が絡んでいる。授業に参画した車椅子使用者にとって、車椅子はアクティビティを保障するプラスの要素をもつ道具でもあった。そして、以上の道具を自由に使用できない環境に[不便さ]を感じており、そのこと自体、車椅子使用者が独自の生活世界を維持・発展させたいと願う行為主体として振舞っていることの表れとなっていた。

車椅子使用者が主体的な地域生活を営むためには、[バリアフリー対策の不備]を改善するとともに、[生命・安全への脅威]を取り除くことは避けて通れない問題となっている。周囲

表6 「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」の認知
：疑似体験の効果（障害の個人モデル）と当事者参画の効果（障害の社会モデル）の対比から

モデル	疑似体験の効果（個人モデル）	当事者参画の効果（社会モデル）
人・モノの認知	車椅子疑似体験の参加者の視点	当事者からのリフレクト
車椅子使用者	援助（介助）対象・[配慮]の対象 被介助者 機能障害を抱える不幸な人	[当事者の視点][当事者の能力] 認知主体・行為主体 独自の生活世界を構築する主体
介助者	車椅子という介助用具の所有者 車椅子操作の行為主体	行為主体のアドボケイター 行為主体である当事者の意志を尊重
車椅子	機能障害:[不便さ]のシミュレーター マイナスの要素をもつ道具 介助者が所有する介助用具/乗物	アクティビティを保障する道具 プラスの要素をもつ道具 自己所有物/身体化した道具/自分の足
環境	外界=均一にバリア化 外界=[物理的バリア] アクティビティの低下を外界に投影	個別・具体的な状況に存在するバリア [バリアフリー対策の不備] [生命・安全への脅威]
問題解決	周囲の人や介助者の[配慮]	[行動を起こす必要性]

の人や介助者の「配慮」で解決を図ろうとしがちな「車椅子疑似体験の参加者の視点」とは異なり、安全保障と生活世界におけるアクセスや選択の自由を保障するために、「行動を起こす必要性」が感じられる切実な問題である。とくに安全保障は車椅子使用者にとって地域生活を送るうえでの死活問題であり、地域生活を支えるうえでの根本的な課題であることを認識する必要がある。

以上、「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」における認知の枠組の差異を対比的に整理したが、これらの対比は、実際には障害当事者間にも認められると思われる。何故なら、今回の授業に参画できた車椅子使用者は「生来の障害／中途障害」「下肢の機能障害／四肢の機能障害」など、障害程度の差異はあるものの、大学生活や自立生活を既に送っている人たちであり、入院やリハビリ中、あるいは自宅でひきこもり生活を送っている身体障害当事者ではない。本論で車椅子使用者と参加者の視点の差異として述べてきたことは、厳密に言えば、上記の授業に参画できた車椅子使用者たちと授業参加者である学生たちの視点の差異に限定されるものではある。しかし、以上の視点の差異は、「障害の個人モデル」と「障害の社会モデル」の差異として普遍化して捉えることが可能だと思われる。

「障害疑似体験」の授業だけなら、参加者は「障害の個人モデル」的な観点を獲得するにとどまりがちであるが、当事者参画の授業では、障害当事者と参加者の間に様々なフレクトが生じて、異なる観点もたらされる。当事者参画の授業の効果は、「障害の個人モデル」と「障害の社会モデル」の対比が顕著になることによって、参加者同士が互いの観点の差異に気づくとともに、様々な障害のモデルが存在することに気づく機会が与えられるところにある。

4 おわりに

障害当事者が参加する授業では、障害当事者たちを教育の実施主体、かつ共同学習の主体として位置づける必要性があり、教材づくり、授業の企画・実施・評価まで障害当事者が主体的に関わる必要がある。様々な問題点が指摘されている「障害疑似体験」については、「障害疑似体験の参加者の視点」に「当事者からのリフレクト」がその場で行われることによって、「生活環境への意識の変化」が生じて「当事者参画の効果」が表れるというプロセスを促進することが重要であり、そのためには少なくとも障害当事者の参画を図るべきである。

障害当事者が参画する授業の実施では、「障害疑似体験」だけに焦点をあてるのではなく、障害当事者の体験を基に、障害当事者が参画して作成した映像教材を使用した追体験のワークや、障害当事者が作成したロールプレイ教材を使用したワークショップなどの実施をとおして、参加者同士の障害をめぐる関係認知の差異が明確化されていく過程が重要である。車椅子使用者が参画する授業を例にあげれば、参加者同士が「車椅子使用者と介助者と車椅子が存在する場面」に関わる認知の枠組みの差異に覚醒して、自らの枠組みを問い直す作業を行うとともに、差異を更新していく共同体を構築していくことが重要である。

最後になるが、本取組に参画した車椅子使用者の学生や教職員、京都頸髄損傷者連絡会の木村善男氏に本プロジェクトの代表者として心からの感謝の意を表したい。彼らが教育の実施主体かつ共同学習の主体となったことは本プロジェクトの誇りである。

本研究は平成21年度から23年度の科学研究費補助「社会福祉教育のナレッジデザインへの利用者の参画とコミュニティ形成に関わる研究」(基盤研究C)に基づく研究である。

注

- 1) 「キャップハンディ Cap-Handi」は1970年にデンマークのホルストブローで開催されたYMCAの全国キャンプで、キャンプリーターで教師であるカール(paul Kahl)とピーターソン(Corsten Torst Perterson)の発案で最初実施されたとされる。日本への導入は、1970年8月の第二回日本アグナーリー(障害児ボーイスカウト全国キャンプ:愛知)が最初で、このキャンプに参加した安藤らが1979年からわが国最初のCap-Handiを北九州市で展開したとされる(安藤ら、1987)。
- 2) 「障害疑似体験」は、社会福祉専門職(介護福祉士・社会福祉士など)や、医療専門職(看護師、医師、理学療法士、作業療法士、診療放射線技師など)の実習や啓蒙教育活動としても取組まれている。たとえば、介護体験演習の取組(長嶋ら、2006)、理学療法士(小林、1998;栗原ら、2000)、医師(田村、2008)、看護師(明智、2002)、放射線技師(小笠原・久保、2003)の養成教育での取組。小中学校及び一般市民を対象とした理学療法士(吉富ら、2001;田中、2002)や作業療法士の取組(金城、2008)などがある。
- 3) 視聴覚シミュレーターや姿勢シミュレーターとビデオ教材などをセットにした高齢者疑似体験や片麻痺疑似体験システムのツールが販売されたり、以上のツールを導入した高齢者疑似体験プログラムが開発されたりしている。このなかには、プログラムの特許を取得するとともにインストラクター制度を導入して、類似品との差異化を図るものもある(WAC、2009)。
- 4) 製薬会社のヤンセンフォーマは疾病教育のツールとして統合失調症の幻覚疑似体験シミュレーター「バーチャルハルシネーション」やAD/HD(注意欠陥/多動性障害)のある子どもたちに見られる症状を疑似体験する「バーチャルAD/HD」を開発している。
- 5) 「障害学生の支援」について青木は、「聴覚障害・視覚障害・肢体障害をもつ学生に対する支援の重要性は徐々に認識されるようになった」が、「精神障害や内部障害をもつ学生への支援については、未だにほとんど議論がなされていない」として、当事者不在の取組を問題としている(青木、2006)。
- 6) 「バリア・センシティビティ」という用語は、2003年度の東京大学バリアフリーシンポジウムにおいて東京大学人文社会系研究科博士課程の星加良司が障害のある人への適切な支援のあり方について論じた際に用いた用語であり、社会の中にある様々なバリアに対する感受性のことである(中野・福島、2004)。
- 7) 当事者評価を用いた松田らの研究は存在する(松田、2005)。
- 8) たとえば、二村は障害を個人や社会との関係で生じる概念であると指摘する(二村、1990)。佐藤や岩崎は障害構造論の実践での有用性の問題を指摘している(佐藤、1992;岩崎、1997)。梶原は障害の基本概念と制度化のための限定がある障害は「制度概念としての障害」として区別する必要があると指摘している(梶原、1998)。また、山根も独自のモデルを出している(山根、1997)。
- 9) 全国自立生活センター協議会(Japanese Council on Independent Living JIL)が定義する自立生活センターとは、1.意思決定機関の責任および実施機関の責任者が障害者であること。2.意思決定機関の構成員の過半数が障害者であること。3.権利擁護と情報提供を基本サービスとし、「介助サービス」「ピア・カウンセリング」「自立生活プログラム」「住宅サービス(住宅情報の提供)」のうち二つ以上のサービスについて障害種別を問わずに提供している組織を指している(全国自立支援センター協議会、2009)。
- 10) 全国自立生活センター協議会 HP から引用
- 11) 全国自立生活センター協議会 HP から引用
- 12) イギリスでは国策として、精神保健福祉サービスに対する利用者参加が強調されるようになっており、援助専門職の養成教育のなかで、利用者が果たしているアクターとしての役割が指摘されている。「患者」は、授業でのプレゼンテーション、少人数のセミナーでのファシリテーションやデモンストレーションを行うだけでなく、学生への個人的な教授を行い、フィードバックを与えたり、学生評価を行ったり、教育プログラ

ラムの評価に貢献するなど、積極的な「教師」(academic user)としての役割を演じているとされる (Butterworth & Livingston, 1999)。

引用・参考文献

- ・明智麻由美．(2002)．障害者体験．聖母女子短期大学 (特集 体験して気づいた患者さんのニーズ：疑似体験で気づいた患者のニーズ報告)、クリニカルスタディ、23 (1)、(288)、pp.64-66.
- ・安藤忠・原田昭知・森脇賢司．(1987)．ハンディキャップ・オリエンテーリング．松籟社．
- ・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 (神戸親和女子大学)、5、pp.1-12.
- ・青木慎太郎．(20060303)．NIME 研究報告、14、pp.17-27.
- ・Butterworth, M. & Livingston, G. (1999) .Medical student education: the role of care- givers and families. *Psychiatric Bulletin*,23,pp.549-551.
- ・福島智．(2004)．文部科学省 科学技術振興調整費 科学技術政策提言プログラム研究課題：「公共システムのバリアフリー化に関する研究」(平成15・16年度) 研究代表者：東京大学先端科学技術研究センター 助教授 福島智 平成15・16年度科学技術政策に必要な調査研究報告書要旨．
- ・福島智・中野泰志・大西隆・野澤千絵・秋山哲男・寺島薫・村田拓司・前田晃秀・小板橋恵美子・布川清彦・菊田知則．(2004.7.22-23)．多様な障害のある人とのまち歩き」と「障害疑似体験」による共感的理解を通じた「気づき」のワークショップ．第7回日本福祉のまちづくり学会全国大会 (2004年度)．バリアフリープロジェクトの発表概要．
- ・Gillespie-Sells,K & Campbell,J. (2005)．障害者自身が指導する権利・平等と差別を学ぶ研修ガイド - 障害平等研修とは何か．(久野研二、訳)．明石書店．(Gillespie-Sells,K & Cambell,J. (1991)．Disability Equality Training.arrangement with General Social Council) ．
- ・蜂矢英彦．(1986)．精神障害における障害概念の検討：リハビリテーションをすすめる立場から．障害者問題研究、44、9.
- ・原田正樹．(2000)．福祉プログラムの構造とその実践的課題．坂野貢 (編)、福祉教育の理論と実践 (p.210)．相川書房．
- ・保坂俊行・保坂美智．(2008.11)．LD等の発達障害の理解のための疑似体験ワークショップにおける「新版LD・ADHD等の心理的疑似体験プログラム」の検討－参加者による評価アンケート結果の分析－、LD研究、17 (3)、(38)、pp.374-383.
- ・石川准．(2002)．第1章 ディスアビリティの削減、インペアメントの変換．石川准・倉本 (編)、障害学的主張 (pp.17-46)．明石書店．
- ・岩崎晋也・大島巖．(1997)．精神障害の評価と障害論．精神保健研究、10 (43)、pp.27-34.
- ・岩田直子．(2006)．障害疑似体験が伝えること：障害理解教育の比較を通して：沖縄国際大学社会文化研究、9 (1)、pp.47-68.
- ・梶原徹．(1998)．精神障害領域における障害概念をめぐる諸問題：序論．病院・地域精神医学、40、p.363.
- ・亀山久美子・三木明子．(2006)．看護学生に対する統合失調症疑似体験の意味 - 日本版バーチャルハルシネーションを用いて、日本看護学会誌、15 (2)、pp.25-35.
- ・木村善男・吉村夕里．(2008.10.19.)．当事者が参画する社会福祉専門教育 (その2) ～車イス使用者の日常のなか存在するバリアに関する映像教材づくり～．日本福祉文化学会第19回全国大会 (平安女学院大学) ．
- ・小林量作．(1998)．障害体験から学生は何を学ぶか - 理学療法概論 I における障害体験授業の紹介 - 理学療法学、25、学会特別号 .p.105.
- ・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効果．秋田大学医学部保健学科紀要、16 (1)、pp.46-52.
- ・小山貴．(2000)．ノーマライゼーション意識向上を目的とした車椅子体験教育．日本体育学会大会号、(51)、p.408.
- ・久野研二．(2005)．ワールドナウ なぜ差別や不平等が作られるのかを考える：障害平等研修という取り組み．ノー - マライゼーション、25 (10)、pp.60-63.
- ・栗原トヨコ・寺山久美子・大津慶子・新田収．(2000)．車椅子体験学習における学生の反応．東京保健科学学会誌 3 (3)、pp.199-203.
- ・Livingston,G. & Cooper,C. (2004)．User and carer involvement in mental health training. *Advances in Psychiatric Treatment*, vol.10,

- pp.85-92.
- ・松田次生．(2005)．障害当事者の評価にもとづく障害疑似体験プログラムの検討．九州社会福祉研究、30、pp.117-132.
 - ・三島亜紀子．(2009)．障害平等体験の実際 - イギリスにおける個人や団体の取り組みを例に -. 第57回日本社会福祉学会、ポスターセッション1 (国際・医療・実習) .
 - ・長嶋緑・岩田裕美・矢花光・池上千恵美．(2006)．障害疑似体験・介護体験演習が学生に及ぼす学びの質的分析．紀要 (つくば国際短期大学)、34、pp.113-122.
 - ・中村文彦・加藤健志・陳連怡・藤本英雄．(2004)．手動車椅子体験システムにおける姿勢統御の導入．日本機械学会東海支部第53期総会講演論文集、43-1、pp.255-256.
 - ・中野泰志・福島智．(2004.7.22-23)．第7回日本福祉のまちづくり学会全国大会 (2004年度)．パリアフリープロジェクトの発表概要．
 - ・二村晃．(1990)．「精神障害論」を考える．精神科診療所からの報告．精神医療、18 (4)、p.60.
 - ・Oliver,M. (2006)．障害の政治：イギリス障害学の原点 (三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司、訳)．明石書店．(Oliver,M. (1990)．The Politics of Disablement:A Sociological Approach (Critical Texts in Social Work & the Welfare State Peter Leonard)．Palgrave Macmillan) ．
 - ・小笠原克彦・久保直樹．(2003)．撮影技術学実習に取り入れた高齢者・片麻痺疑似体験の教育効果．日本放射線技術学会雑誌、59 (2)、pp.295-301.
 - ・佐々木徳子．(2006.03.10)．新版「LD・ADHD等の心理的疑似体験プログラム」の紹介と疑似体験 (ラウンドテーブル)、日本LD学会、会報56号、P.6-7.
 - ・佐藤久夫．(1992)．障害構造論入門 (pp.127-160)．青木書店．
 - ・佐藤久夫・小澤温．(2000)．障害者福祉の世界．有斐閣 .p.7.
 - ・島村光治ホームページ．ミラクルフルーツ味覚修飾研究サイト .<http://www.taste-m.com/> 情報取得 2009/09/27.
 - ・砂原茂一．(1980)．リハビリテーション．岩波新書．
 - ・社団法人 長寿社会文化協会 (Wonderful Aging Club: WAC) は、「WAC うらしま太郎」高齢者疑似体験プログラム (特許番号第2719115号)を開発して高齢者疑似体験 (シニアシミュレーター) のとは? <http://www.wac.or.jp/urashima/pages/urasimataro.htm> 情報取得 2009/09/27.
 - ・田村暢熙．(2008)．医科大学第1学年における車椅子体験実習．金沢大学教養論文集、36、pp.49-56.
 - ・田中康之．(2002)．行政の理学療法士が福祉教育に関わる意義について：中学生車椅子体験講座での意識変容調査から (地域リハビリテーション)．理学療法学、29 (supplement_2)、p.249.
 - ・立岩真也．(1992)．自立生活プログラム - 自立生活運動の現在 2. 季刊福祉労働、56、pp.154-159.
 - ・上田敏．(1987)．リハビリテーションの思想 人間復権の医療を求めて (pp.100-104)．医学書院．
 - ・山田宏尚・坂東直行・武藤高義．(2003)．油圧6軸揺動装置を用いた自動車椅子体験シミュレーター．日本フルードパワー学会論文集、34、5、pp.14-19.
 - ・山根寛．(1997)．精神障害に対する疾患：障害構造モデル．病院・地域精神医学、39、p.360.
 - ・ヤンセンフォーマ株式会社 プレスリリース．(2003/12/11)．統合失調症の幻覚疑似体験シミュレーター「バーチャル・ハルシネーション日本版」を開発．http://www.janssen.co.jp/infocenter/public/home?paf_gear_id=2100029&paf_gm=content&paf_dm=full&vid=v11&cid=cnt3916 情報取得 2009/09/27.
 - ・ヤンセンフォーマ株式会社 プレスリリース．(2008/12/04)．世界初、「バーチャルAD/HD」を開発 AD/HD (注意欠陥/多動性障害)のある子どもの世界を疑似体験．http://www.janssen.co.jp/infocenter/public/home?paf_gear_id=2100029&paf_gm=content&paf_dm=full&vid=v11&cid=cnt53468 情報取得 2009/09/27.
 - ・吉村夕里．(2009)．平成18年度～20年度科学研究補助 (基盤研究C) 報告書．ヒューマンサービスを共通基盤とする援助専門職等の現任者訓練に関わる研究．
 - ・吉村夕里．(2009)．当事者が参画する社会福祉専門教育 (その1) ～精神医療ユーザーと協働する

- 視覚教材づくり～. 京都文教大学 臨床心理学部
研究報告、第1集、pp.21-40.
- ・吉富俊行・阪口和男・木下賢治・高田常一・林積
司. (2001). 障害体験学習会を開催して - 障害
体験学習の意義と今後の方向性について -. 理学
療法学、28 (supple2)、p.323.
- ・全国自立支援センター協議会 HP [http://www.j-il.jp/
kamei/yoken.html](http://www.j-il.jp/kamei/yoken.html) 情報取得 2009 / 09/27.

Abstract

User Involvement Training of the Social Work Professional Education (Part 2) : Settings Involving Wheelchair Users, Caregivers, and Wheelchairs

Yuri YOSHIMURA

The objective of the present study is to conduct participant observation in social welfare professional education involving participation of students and residents using wheelchairs and their caregivers in order to investigate the effects of interactions with disabled individuals on lesson participants. At the same time it discusses issues in “simulation exercises” performed as a method for understanding disabilities. Participants comprised two students using self-propelled wheelchairs, residents using attendant-propelled wheelchairs, their caregivers and homecare workers, and teachers, in addition to 20 students and a government official in charge of barrier-free measures (total, 29 people) . We qualitatively analyze the free-response feedback regarding the lessons of 10 university students who consented to the use of feedback for research purposes, as well as interactions observed among participants during lessons.

The results shows that while participants tend to limit themselves to gaining a perspective of an “individual model of disability” in simulation exercises, education involving participation of disabled individuals provided opportunities for participants to notice differences in perspective among one another as well as the existence of various disability models, through: 1) sharing and elucidation of different perspectives among disabled individuals and participants, and 2) creation of a marked contrast between an “individual model of disability” and a “social model of disability”.

Key words : wheelchair users, simulation exercises, qualitative analysis, individual model of disability, social model of disability