

## 障害者福祉教育の課題 (Ⅳ)

石 野 美也子

### 1. はじめに

「一隅を照らす」とは山家学生式にある伝教大師最澄の言葉である。山田恵諦<sup>①</sup>は『一隅を照らす』という書物の中で、その意味を次のように述べている。「一隅を照らす（一略一）という意味は、いわゆる世の中の一つの隅っこの、日の当たりにくい暗いところを照らしだすということではありません。もちろん、ローソクや懐中電灯やらで照らすということではない。

一隅は、片隅ではなくて「居るところ」という意味です。ですから、その場において必要な光を、自らが発するようというのが一隅をてらすことの本当の意味になる。」<sup>②</sup>と述べているように、ここに、誰もがその本質にある自己を実現する力の存在を見ることができる。

この「一隅を照らす」という考え方は障害者教育においても大切な意味を持っている。

「知的障害者の父」と呼ばれる糸賀一雄<sup>③</sup>は最澄のこの言葉について『福祉の思想』の中で次のように述べている。「私たちはとても一介の庶民でしかないが、自分の属している家や仕事のはんの一隅を照らしつづけることはできそうである。そこに希望があり、勇気がわいてくる。ど

んな障害をもっている人でも、その人の全存在で、それなりの一隅を照らすのである。」<sup>④</sup>これを言い換えれば、誰もが輝くことのできる存在であり、そのことを認め合うことこそが大切だということである。また、糸賀一雄は「この子らを世の光に」という言葉を残した。これは糸賀思想を表す言葉でもあるが、この意味は人は障害があるとか無いとかということなど関係なく誰もが光り輝く存在であるということである。そしてお互いがそのことを認め合える社会を糸賀は築こうとした。その根本におかれたものは福祉実践を通したところにある「教育」であった。これらのことを教育を通して社会に根付かせていくことこそがノーマライゼーション（糸賀は同心円という言葉を用いた）に向かうことであることをこの一言にこめたのである。

このように教育とは学校教育だけを表すものではなく、また、教育はいくつもの段階に分けて与えられ、また次のステージへと引き継がれていくものである。すなわち、生まれてからの家庭教育、幼児期の幼児教育、初等教育というように段階を踏まえて、人は様々なものに刺激を受け、成長していくのである。そして、人はこのように家庭や社会との関わりにおいて変化し、成長することで、そこに自分なりの価値観

<sup>①</sup> 山田恵諦（1895～1994）5，6歳のころ母につれられて行った聖徳太子の寺で修行者の姿にひかれ仏教に憧れた。

明治37年、延命寺にて出家、得度

昭和49年、天台座主

<sup>②</sup> 山田恵諦「一隅を照らす」p.93～94

<sup>③</sup> 糸賀一雄（1914～1968）

1946（昭和21年）滋賀県立近江学園初代園長。

「この子らを世の光に」という言葉で障害者にあわれみではなく真の共生社会の実現を目指した。知的障害者の父といわれている。

<sup>④</sup> 糸賀一雄 『糸賀一雄著作集Ⅲ』p.275-25

や自己を確立していくのである。この成長過程においてどのような学習や体験をしたかはその人のものの見方や考え方に大きな影響を与える。障害者福祉教育においてこの学習や体験を通じた経験が重要であることは拙稿（障害者福祉教育の課題Ⅰ～Ⅲ）で述べたとおりである。

本稿においては、障害者福祉教育の課題である「障害理解」と教育プログラムのかかわりについて、前回に述べた「障害者理解の段階」を尺度として、この5年間に実施したアンケート調査の結果を踏まえ考察する。また今回は、新たに教育プログラムのひとつとしてアイマスク体験を行った。「実習」と「体験」という教育のあり方から障害理解はどのように深まるのかということに着目して考察する。

## 2. 教育プログラムによる 「障害者理解」への効果

教育プログラムと「障害者理解」との関係について、学生に対し実施したアンケートにおいて、幼児教育の学生の多くが、実習前と実習後において「障害者理解」への段階が相違していることが発見された。この趣旨に基づくアンケートは5回おこない、1回目は異なる調査対象に対してであり、2・3回目は同一の調査対象に対して行った。調査結果はどちらも「障害者理解の段階」を進める結果が導き出された。4回目については調査内容を質的調査に変更して、「障害者観を変えた出来事と年齢」についておこなった。5回目については、新たに行った教育プログラムであるアイマスク体験をあわせて実施した。

### 2-1 「実習」と「体験」

ここではまず、「実習」と「体験」について

述べる。「広辞苑」によると「実習」は実地または実物について学習することとあり、一方「体験」とは自分が身をもって体験することとある。

福祉における「実習」をさらに詳しく述べると一定の教育体系を経て何らかの資格や条件を満たし対人援助に関わるとき一定水準の専門的知識とスキルが必要になる。それを福祉の実践が行われる施設や機関等において実際に指導を受けながら、今までに学んだ知識を実践に結びつける段階を実習という。ここでは実習生といえどもプライバシーや命そのものに向き合うことを余儀なくされる。それらを守るものが客観的な観察と倫理観に基づく行動である。

「体験」はそこに身を置くということで「観察」という客観的なものではなく、自分がアイマスクや高齢者の状態を疑似体験を通して体感するものである。しかし、そこでの留意点として不自由であるとか不安だという感情のレベルで留まるのではなく、不自由さや不安を軽減していくためには自分に何ができるのか、また、公的なレベルで何が必要かを考える客観性が必要である。「体験」はあくまで「体験」に過ぎないこと、自分の感じ方が全てではないことを体験学習の導入として取り入れることが大切である。そのことを抜きにしては差異を見つめ共生へと考えを進めることはできず、却って思い込みの障害者観を作り出し、偏見へと繋がることの危険性をふくんでいる。しかし、正しい「体験」からは得るものも非常に多い教育プログラムである。

専門性を養うために場と技術、職種の体験を主眼に行われる「実習」と資格などは関係なく自分がそこに身を置くことでより深く理解することを目的とした「体験」の違いを明らかにした上で次に実習と体験から得られた自由記述に

よる障害者観をみていくことにする。

## 2-2 「実習」と「体験」における自由記述

### 〔実習〕

○ テレビや実際に生活されている姿を見ると大変だと思ったりかわいそうだと感じます。そして自分が障害者になったら生きていけるだろうかと疑問にも感じます。だから障害者の人はすごいと思います。重度の人は苦手だと感じていましたが話してみるとやさしい人だと分かるので見た目や障害者という言葉に惑わされないようにしたいです。

○ やはり自分とは違う世界の人だという思いがある。早くこの考えをなくして現場に立ったときに少しでもいい保育ができるようにしたい。

○ 自分もいつでもなりえると思うと他人事にはおもえないです。でも知的障害や精神障害の人については施設実習で理解と同時に不安も感じました。

○ 実習で出会ってから障害のある人も自分たちと同じ人間だから普通に接することが大事だと感じた。

○ 実習や大学で学んだことがあるので町でみかけても気にならない。小学校や社会で共に生活すべきだと思う。

○ 障害があるということで自分とは違うという見方を持っていたが、実習やいろいろな体験の中から障害のある人の気持ちに寄り添うことができた。どんな気持ち、どんなことを感じて

いるかを考えることで接し方が変わっていくと思う。障害に付いての正しい理解が必要だと思う。

○ 障害者なりに〈普通〉があって一般的社会のギャップに苦しみ、不便な生活をしながらも必死に生きている。施設実習での体験が大きく影響している。

○ 障害はひとつの個性だと思います。中学時代、共に学んだり幼稚園実習の際に障害児と健常児が共に遊んでいる姿を観察していて感じたことは子供たち同士では障害を障害と捉えていないことです。大人になるにつれて障害に対して偏見を持つようになっていくんだと思います。ノーマライゼーションの理念が広まっているといっても、まだまだ社会がもっと変わらないといけないと思います。

○ 学校の授業や実習を通して障害者も自分たちと同じ人間で、ただどこかに障害を持っているだけと思えるようになったので接するときも普通に接することが大切だと思う。

○ 私は施設で実際に障害のある人と関わって今まで知らなかったことをたくさん学ぶことができました。そしてもっと障害のことについて学び理解していきたいし、もっとたくさんの人と関わりたいと感じました。また障害のある人についての見方、考え方が大きく変わった体験でした。

○ 障害のある人もそうでない人達と同じようにすごす権利があるのだから積極的に行事などに参加すべきだと思う。そして特別な存在ではないと思う。施設実習で重症心身障害者施設に

行って一緒に時間をすごしてそう感じた。

以上が実習に行って自分の考えと向き合った自由記述の抜粋である。この他に、「授業などで知識を得た分もっと積極的に関わりたいと思い保育園実習では障害児のいるクラスを希望した。」という積極性が芽生えたものや差異について考え始めている学生もあり、これらもあわせて着目すべき点である。

次にアイマスク体験を通しての自由記述を見してみる。

この体験は、アイマスクを着け、二人一組でキャンパスを歩き、段差や、点字ブロック、手すりなどを意識して、誘導する難しさと自分ならこのように誘導されたいということを感じる体験をしたものである。

視覚障害の人はどのようなことを感じているのか、どのようなことが不自由で危険であるかなど体験を通してではあるが、その一端を感じ、その上で視覚障害の人にとってどのような声のかけ方、援助のあり方が望ましいのかをねらいとしたものである。

#### 〔体験〕

○ 生まれて初めてアイマスクを着けて人に誘導してもらって歩きました。教室の前の直線のローカも人にぶつかったりしそうで一步一步が怖かったです。また、視覚がさえぎられるので聴覚がいつもより鋭くなって周りの人の声がいっつもより大きく聞こえ、周りにたくさんの方がいるのかと思うほどでした。階段などの段差は小さい段でも転びそうになります。これを杖だけを頼りに歩くのはとても勇気のいることだと思います。

○ 体験をして思ったことは目が不自由な方は

毎日こんな思いで外を歩いているんだなと思いました。私は関係ないというのではなく、もし手伝えることがあったら手伝いたいと思いました。目が見えるということを当たり前に思っていました。今日の体験で、本当に良かったと思います。

○ 目が見えないのはこんなにも怖いのだと改めて感じました。方向感覚や現在地把握がまったくできず、友達と知ってる場所を歩くのさえおそろおそろで知らないところだったらとても無理だと思いました。点字ブロックのありがたさ、便利さを知りました。

○ アイマスクをして歩いたが、いつもの道がとても怖く感じられ、平凡な道でもいつ何が起るかわからない不安になる。気を休めることができなかった。私は苦しくなったらアイマスクをはずせるが目の不自由な人はそのままであると考えたらとても苦しくなった。今日はそのような気持ちを体験できてよかった。人の気持ちになって考えようとするのはとても大切だと思った。

○ この体験で、手すりや点字ブロックがどれだけ大切かが分かりました。今まで階段を上るときに疲れているというだけで使用していたり、点字ブロックも特に気にしていなかった。今回のような体験を通して共感することができるのだと感じました。

○ 今日、アイマスク体験をして普段、視覚障害の人はこんな怖い思いをして生活しているのかと感じました。私は、今回、点字ブロックの大切さを感じました。普段、何気なく通っている点字ブロックが視覚障害の人に安心感を与えているのだと思うと点字ブロックやスロープが

社会にもっと増えればいいなと思います。接することがあれば、自分が点字ブロックやスロープの変わりになれるよう接したいと思います。

○ アイマスクを着けてびっくりしたのは暗さと方向性を失うことです。友達が誘導してくれても自分がまっすぐ歩けていないようで、平らなところほど何があるか怖く感じました。視覚障害の人の気持ちを知るためにアイマスクを使ったことは良かったと思います。目の不自由な人はいつもこのように大変なのかと感じると本当の意味で障害者の気持ちを知ることや分かろうとすることはとても大変なんだと感じました。

○ いつもは気にならない段差やコンクリートのでこぼかがとても怖く何度も躓きそうになった。また目が見えない分、聴覚がとても敏感になった気がします。人が歩く音や、話し声、それが近づいてくると人が近づいてきて、ぶつかりそうになると分かります。すごく敏感になるので視覚障害の人の近くで大声を出したりドタバタ走ってはいけないと思いました。点字ブロックや手すりとはとても頼りになりました。手すりにガムをつけたり、点字ブロックが自転車でふさがれていたりすると視覚障害の人がとても困ると思います。見えないということはとても不自由なことでした。自分が相手の立場に立って考えていくことがとても大切で、みんなが不自由なく過ごせる社会にしていけることが大切だと思いました。

○ 助けてくれる人がいてもとても怖く、自分の足で何かないか探ってしまいました。一番怖かったのは人とぶつかることでした。この体験を生かして自分が困った場面などで感じたこと

を手助けすることで実行に移して行きたいと思っています。

○ ペアの人を信頼していたので思ったより怖くなかった。自分自身が介助するときは周囲の様子などを細かく話した。体験を見ているキャンパスの学生はただボーッと見て、自分も含めて社会ではこのように見ているのだと自分を振り返るきっかけを作ってもらえたように思う。

○ 今日体験をして、自分が誘導しているとき点字ブロックの上で話している人がいました。どいてくれるかなと思っていただけたのかなかなかなどいてくれずその人たちが行くのを待たなければなりません。このようなことがあれば目の不自由な人はすごく困る感じた。点字ブロックの上で話したりするのはやめようと思った。

○ 今日、体験していると男子学生が「危ない」というのでビクッとしたら後で誘導している人からうそだと聞いて悲しくなりました。もし体験でなくそのようなことがあったら悲しいと思います。

○ アイマスク体験をしていると、いきなり目の前で手をたたかれびっくりしました。見ていた男子学生のいたずらでしたがとてもびっくりしたし、そのようなことをするなんて腹が立ちました。

○ 今日の体験をしていると政府のコマーシャルの目の不自由な人が自転車などで点字ブロックをふさがれて困っていることが頭に浮かび実感として理解できました。点字ブロックの上に自転車などがあったらこれからはどけていこう

と思いました。

以上がアイマスク体験を通して学生が感じたことの自由記述からの抜粋である。多かったものは点字ブロックの上に自転車は絶対置かないし、置いてあるものはどけていこうという即、行動につながるものであった。また点字ブロックでの立ち話や、大きな声を出したりすることは慎まなければという普段の自分たちの生活の中で何気なく行っていることがもしかしたら障害のある人にとって邪魔になっているのではという気があった。

また、冗談でからかわれたことによってこのようなことが普段でも行われているとしたらということも考えることのできる体験でもあった。からかった学生も、してしまってから体験中の学生の反応を見て何かを感じ取ってくれたならキャンパスでの体験は他の学生にとっても様々なことを考える機会となるとも考えられる。

視覚障害者の気持ちを考えるだけでなくその周囲の家族のことも誘導して考えているという意見もあり体験によって理解や誘導の仕方、今後どのようなことが自分にできるかという具体的な理解に結びついた。この自由記述をもとに教育プログラムの効果と障害理解について次でみていくことにする。

### 3. 教育プログラムの効果と障害者観の変化

ここでは、前稿（京都文教短期大学研究紀要第43集）において取り上げた「障害理解の段階」を尺度として、各教育プログラムでの障害者観の変化を考察してみる。

まず障害理解の6段階を項目で見ると次のよ

うになる。

- 第1段階 知る段階
- 第2段階 情緒的に知る段階
- 第3段階 知的理解の段階
- 第4段階 総合的理解の段階
- 第5段階 生活態度形成の段階
- 第6段階 共生き生活の段階

アンケート調査は幼児教育2回生の学生174名を対象に行った。障害理解の段階は次のように分けられる。

〔実習〕

	(人)
第1段階	0
第2段階	13（6名は障害者施設以外の実習）
第3段階	25
第4段階	45
第5段階	77
第6段階	0
その他	9（段階で揺らぎのある学生）
無回答	4

その他の学生は6段階に到達しつつあるが、その中にまだ2段階の情緒的（かわいそう、みんな一緒の人間など）の感情に揺らいでいる。みんな一緒というのは一見理解が深いようであるが「差異」を認めた上での「共生」でなければ偏見に至ることがある。その意味でまだ情緒的な部分が強いと考えその他を設定した。

〔体験〕

	(人)
第1段階	0
第2段階	7
第3段階	34

第4段階 63

第5段階 0

第6段階 0

その他 70 (段階で揺らぎのある学生)

体験においてその他とは6段階に至りつつあるがまだ4段階のバリアフリーやノーマライゼーションの知識を共生へと行動に移す時にためらいがあると考えられる学生が多いのが特徴である。一度行動に移せたら「共生き生活の段階」の理解まで到達している。

以上、見てきたように実習、体験、双方に第1段階でとどまる学生はなく第2段階からの「情緒的に知る段階」から第6段階の「共生き生活の段階」までで揺らぎつつあるというのが障害理解の現状である。

「実習」では2段階と6段階の間で揺らぐというふり幅の広い揺らぎが特徴である。実習によって障害者観の変化が見られるのは今までの結果からも明白である。「自分とは違う」「怖い」という思いから実際に触れ合うことによって今までの自分の考えは違うと気付く。また、2週間共に暮らすという中で楽しいことばかりではなく、理解し合うのはお互いに簡単なことではないということも知る。これらの体験を通して実習によって価値の転換を図る学生が多く見られる。

しかし、今までの考えを変えるような経験は心理的にも大きな変化となって現れるが、それを受け容れることは容易ではない。6段階に到達しつつ、2段階の「情緒的に知る段階」との間で揺らぐのは、このように今までの価値観、人間観というものを問い直す段階にある「揺らぎ」と考えることができる。

この結果からも「実習」は障害者観の変化だ

けでなく自分の価値観を見直すという意味においても有効な教育プログラムである。

「体験」では「情緒的理解」を超えて「総合的な理解」の段階である4段階と「共生き生活の段階」である6段階との揺らぎにある学生が最も多いという結果が出た。この揺らぎのある学生を含め4段階まで到達している学生が77%あることが特徴である。体験は先にも述べたようにそこに身を置くということであるが、アイマスク体験を通してハード面では点字ブロックや手すりなどの重要性を実感し、そのことによって、点字ブロックでの立ち話や、自転車などをその上に置かれたらどんなに不安で危険か、また、誘導している時に普段は気にならない他の人の視線を感じたりすることで障害のある人の気持ちを考えるというソフト面での気付きがバランスよく行われている。また、自分が体験したことで不自由さを実感でき、そのことに対して自分たちのできることは何かを具体的に考え実行に移そうとする積極的な姿勢がみられる。そのことは体験後のアンケートのみでなく「体験してから車椅子で坂を上りにくそうにしている人に声をかけることができた」とか「電車で席を譲った」などの事例があり、アイマスクで体験することは視覚障害のある人の心理や不自由さを理解する入り口になると共に、実際、体験することで視覚障害の人にだけでなく手助けを必要としている人に積極的に関わっていくという波及効果があることが分かった。情緒的な思いから一歩踏み出して具体的な行動が取れるようになるという点で「体験」は障害理解を具体的に進めていく上で有効だといえる。

最後に、この二つの教育プログラムに対するアンケートは同一の学生を対象としたが、「実習」と「体験」で障害理解が異なったことに関してはそれぞれのプログラムの質的な相違がひ

とつの根拠であり、もう一方では、実習を体験して自分の価値観と向かい合った後、アイマスク体験という具体的な経験が障害理解を深めたと分析する。

実習と体験は段階的に双方とも行われるのが望ましいが、実習を行わない学生において体験は障害理解に近付けることに有効な教育プログラムであると考えられる。

#### 4. おわりに

本稿では障害理解のための「実習」と「体験」という2つの異なる教育プログラムにおける学生の障害者観の変化を考察してきた。

学生の障害理解を図る尺度として考えた障害理解の段階は、次にどのような教育プログラムが必要かということを考える指標にもなることが今回の考察によって分かった。

また実習での学生の「揺らぎ」も障害理解を考える上で着目すべき点であった。実習における価値の変換をより深めていくためには、その「揺らぎ」を学生自身が認識する「自己覚知」のための教育プログラムが必要であることがわかった。

また《なんとなく違う》という思いを封じ込めて《みんな一緒》と考えるのではなく、差異を認めた上で共に共有できる思いや空間、そし

て誰もが「一隅を照らす」ことのできる存在なのだと分かり合えるとき共生は可能になると考える。しかし、それは簡単な事でも、またすぐに達成できるものでもない。教育とはいくつもの段階があると先に述べたが、「揺らぎ」を自己覚知することもひとつの段階である。今回は異なる2つの教育プログラムがどちらも障害理解に有効であることが分かったが、先に述べたように障害理解の段階での「揺らぎ」と自己覚知へのあり方が課題として残った。今後はどのような方法で自己覚知を行えば障害理解が深まるかを引き続き考えていきたい。

#### 参考文献

- 1) 石野美也子「障害者福祉教育の課題」京都文教短期大学研究紀要第40集, 2001
- 2) 石野美也子「障害者福祉教育の課題Ⅱ」京都文教短期大学研究紀要第42集, 2003
- 3) 石野美也子「障害者福祉教育の課題Ⅲ」京都文教短期大学研究紀要第43集, 2004
- 4) 糸賀一雄 『糸賀一雄著作集Ⅲ』1983 糸賀一雄著作集刊行会
- 5) 山田恵諦 『一隅を照らす』1995 大和出版
- 6) 要田洋江 『障害者差別の社会学』1999 岩波書店
- 7) 住田正樹, 高島秀樹編 『子どもの発達と現代社会』2002 北樹出版
- 8) 住田正樹, 高島秀樹, 藤井美保 『人間の発達と社会』1999 福村出版