

# 2017年度 障がい者交流センター事業報告

吉村 夕里

## 1. はじめに

本学では学生や教職員が地域の障がい者との交流を目指して、学内カフェ事業や、障がい福祉サービス事業所の学内出店事業などを従来から実施しているが、障がい者交流センター事業（以下：本事業）もそれらの取組の一環として位置づけることができる事業のひとつである。

本事業の大きな目標としては、①地域の障がい者との交流の拠点を大学内に作ることによって、大学のリソースを障がい者の生活支援や就労支援

に役立てる、②実践現場と大学が協働して行う実習教育や演習教育としてカリキュラムに位置づける、③社会ネットワークを活用した統合的な実践教育と大学のリソースを活用した地域貢献が連環する教育モデルを構築する、ということが挙げられる。また、以上の目標の下で、障がいや病いをもつ人たちと学生との交流や、社会福祉教育や専門職養成教育への障がい当事者の参画を目指して、本事業では以下の4つの取組を主に実施している。

本事業の実施に先立ち、報告者らは科学研究費

### 1. 地域社会の障がい者との継続的交流

障がいや病いをもつ人たちと学生との交流を深めるために、料理やスポーツ、創作活動、ミーティングなどを実施する。

### 2. 障がい当事者が参画するイベント企画

障がいや病いをもつ人たちと学生や住民が交流できるイベントや、障がい当事者のパフォーマンスを重視したイベントなどを企画する。

### 3. 障がい当事者が参画する授業などの継続的实施

障がいや病いをもつ人の体験談を聞き、障がいを取り囲む社会や環境の問題を考えるための授業や研修会を企画・実施する。

### 4. 障がい当事者が参画する教材づくり

障がい当事者の実体験に基づく教材を障がい当事者自身の参画の下で作成して、障がい当事者が参加する授業や研修会において活用する。

補助に基づき、平成18年度から20年度「ヒューマンサービスを共通基盤とする援助専門職などの現任者訓練に関わる研究」及び平成21年度から23年度の「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」において「障がい当事者が参画する授業」や「障がい当事者が参画する教材づくり」の取組を行ってきた。

以上の取組を行った背景として、日本の大学教育では、障がい当事者はゲストスピーカーやメッセージャーとして、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、教材開発や教育実施のデザイン、授

業評価や学生評価などを含む大学教育の一連のプロセスに継続的に参画することは極めて稀であることが挙げられる。援助専門職の養成教育や一般学生への社会福祉教育においては、障がい者と接触する実習教育が欠かせず、多くの研究が障がい者への差別解消においては単発的ではない形式での障がい者当事者やケアラーたちとの継続的な接触体験の重要性を指摘しているにもかかわらず、教育への障がい当事者の参画は充分とはいえない現状がある (Repper & Breeze, 2004)。それに対して、英国のように専門職の実習教育への医療・福祉サービスの利用者の参画の取組が国策として実施されている国も存在する。また、従来からの

障がい者自立生活運動のなかで障がい当事者が福祉サービス事業に参加するようになったり、近年は障がい者差別解消法や障がい者雇用促進法の改正といった動向のなかで、一般事業所や大学への障がい者の雇用や差別解消の取組が促進されるようになったりしていることに比しても障がい当事者が教育に継続的に参画する仕組みは充分ではない。

そこで、本学の精神保健福祉士課程が中心となり、従来から実施してきた単発的な障がい当事者の授業参加に加えて、学生と障がい当事者との交流を目指した学内実習授業の試みを、半年間の関係者の準備会を経て、平成22年10月から開始した。当初は学生有志と障がい当事者とそのケアラーや関係者が参加するボランティア交流事業として週1回、半年間実施した。次いで平成23年～24年度にかけては、同事業を共通教育のプロジェクト科目としてカリキュラムに位置づけ、一般学生への社会福祉教育の場とすると同時に、援助専門職を目指す学生の実習前教育とインタープロフェッショナル教育の場としても機能させてきた。平成25年からは精神保健福祉士資格関連科目としての位置づけを新たに行い、援助専門職を目指す学生の学外法定実習前の学内実習の場として機能させてきた。

以上の取組を含めた本事業は京都文教大学の新規事業としての予算処置を平成23年から受けるようになっていたが、取組も定着したところから平成29年度からは新たに人間学研究所の事業として位置づけられることとなった。本事業については2012年度の「京都文教大学 プロジェクト科目 障がい者交流センター事業『障がい交流体験』報告書」に、あるいは報告者の論文等で言及しているが、本報告では今年度の報告として「イベントの実施」「学内実習授業」「障がい者が持つ様々なリソースについて」に分けてとりまとめることとした。なお、本報告では以前の

報告集や論文の一部と事業内容や課題に関して重複する部分があるために、以上を再編している部分もあることを追記しておく。

## 2. イベントの実施

本事業を開始した平成23年から毎年継続的に取り組んできたイベントとして「脱力系フェスタ」の実施が挙げられる。通称“脱フェス”と呼ばれているこのイベントは、障がいや病いを持つ人とそうでない人が一緒にパフォーマンスを楽しむことをとおして、障がいや病いについて身近に考えることを目的としている。毎年、障がい当事者と学生や教職員の協働企画の下でテーマを定めて実行委員会方式で実施してきたが、今年度は「アートと音楽」をテーマに6月3日(土)に京都文教大学のサロン・ド・パドマで実施して障がい者とその



ちらし



オープニング



DJ



漫画アート



フットプリント

ケアラー、地域住民、学生ら約100名も参加を得た。

また、実施に当たっては「誰もが生きていくうえで必要な『福祉』に『音楽』や『スポーツ』『国際交流』などを掛け合わせていくことで、これまでかかわりが少なかった様々な立場の人たちの『接点』を作り、多様な価値観を根付かせようとする活動」を京都で展開しているNPO法人ALIZEの全面的な協力を得た。司会進行は総合社会学部及び臨床心理学部学生2名が担当し、向島ニュータウンの障がいをもつ子どもと同胞や仲間たちによるヒップホップダンスサークル「ピンクチャウビック」と学生のコラボによるダンスパフォーマンスのオープニングに次いで、障がい当事者やケアラーなどのパフォーマンス（パルーンアート、大正琴、短歌朗読、バンドなど）、NPO法人ALIZEの協力によりALSの障がい当事者のDJやアートパフォーマンス（漫画アート、フットプリントなど）で子どもから大人までが楽しめるエンターテインメントとなった。今回は特に障がいをもつ子どもとそのきょうだいの参加や家族連れが多く、家族の交流の機会になっていた。

### 3. 学内実習授業

#### 3-1 参加者とプログラム

前述したとおり、「障がい当事者が参画する授業」は平成22年度の秋学期から開始して既に7年余り経過しているが、平成25年度からは臨床心理学部の精神保健福祉士課程の学生向けの学内の実習教育授業（以下：本授業）としてカリキュラムへの位置づけを行っている。

目的としては、地域の医療・福祉サービス機関のスタッフたちと協力して、障がい当事者が継続参加する授業を実施することをとおして、障がい

をもつ人たちに対する学生の否定的偏見や思い込みを修正すること、障がいをもつ人とのコミュニケーションのあり方に関わる課題について学生自身が考え、取り組むことが挙げられる。

2017年度の春学期の授業参加者数は表1のとおり実人数52名、延べ人数406名、秋学期の授業参加者は表3のとおり実人数48名、延べ人数346名で、参加内訳は学生、ボランティア、心身障がい当事者とそのケアラーや関係者、大学の教職員等である。

近年の特徴としては、障がい当事者の参加者がほぼ固定化して継続して参加していることや、障がい学生や障がい学生の卒業生の参加や、本学の高齢者アカデミーの学生や卒業生のボランティア参加が得られるようになったことが挙げられる。また、学生の中で移動支援業務従事者研修を受けて資格を取得した者がバイト先の事業所から派遣される形で障がい当事者の授業参加者の移動支援業務として参加したりすることも見られる。さらに、本授業を履修した上回生のなかから障がい当事者の授業参加者の支援に関係する事業所にアルバイトやボランティアとして参加する学生や、SA（Student Assistant）の学内制度を活用したり、ボランティアに授業に参加する学生が見られるなど、授業内外、大学内外へと学生と障がい当事者との交流が広がるようになってきている。

授業内容については、教員と障がい当事者との授業研究を行うための研究会や、授業前の打ち合わせをとおして決定している。2017年度の具体的な授業内容としては、表2及び表4のとおり、学期当初は臨床心理学部の学生が興味を持ちやすいアートセラピー的なアクティビティや、センサリーアウェアネス的なワークや小グループ活動等を

表1 2017年度の春学期の参加者

参加者	実数(延べ)	備考
学生(授業登録者)	11(141)	2年次生(臨床心理学部)
ボランティア(含不定期)	16(69)	1年次生(臨床心理学部の障がい学生2名) 4年次生(臨床心理学部1名) 精神障がい者家族会(13名)
大学教員	3(42)	臨床心理学部(2名)、総合社会学部教員(1名)
大学職員(不定期)	2(2)	学生課
授業補助アルバイト	1(14)	精神保健福祉士1名、研究生1名
障がい当事者	12(94)	精神(3名)、身体(9名)
関係機関の職員など	7(44)	移動支援ヘルパー(5名)、その他(2名)
総計	52(406)	

表2 2017年度春学期授業プログラム

1	オリエンテーション グループワーク	「参加者の紹介と授業説明」「自己紹介と他己紹介」のゲーム 「授業への不安」のブレインライティングとシェアリング
2	小グループ活動	「春のイメージ」のコラージュ制作とシェアリング
3	小グループ活動	「春のイメージ」のコラージュやスクイグルに基づいたストーリーテ リング、その結果のシェアリング
4	小グループ活動	バルーンアート制作
5	インタビューのワーク	障がい当事者へのインタビュー「家族との関係」について
6	グループワーク	精神障がい者家族会との交流
7	インタビューのワーク	障がい当事者へのインタビュー「生活全般」について
8	イベント企画	「脱力系フェスタ」の打ち合わせ
9	障がい当事者の体験談	「障がいとスポーツ」について
10	障がい者家族の体験談	「ヤングケアラー」について
11	障がい当事者による トークセッション	「障がい者の学生生活、自立と結婚」について
12	ワーク	「音風景」をテーマとしたセンサリーアウェアネス
13	車いす疑似体験	障がい当事者がファシリテートする車いす体験と学内のバリアチェック
14	個人発表及び交流会企画	車いす体験と学内のバリアチェックの振り返り 障がい当事者との交流会の打ち合わせ
15	交流会	障がい当事者との交流会と春学期の振り返り

表3 2017年度秋学期の参加者

参加者	実数(延べ)	備考
学生(授業登録者)	10(124)	2年次生(臨床心理学部)
ボランティア(含不定期)	7(37)	1年次生(臨床心理学部の障がい学生2名) 4年次生(臨床心理学部1名) 高齢者アカデミー(2名) 精神障がい者家族会(3名)
大学教員	3(42)	臨床心理学部(2名)、総合社会学部教員(1名)
大学職員(不定期)	2(2)	学生課
授業補助アルバイト	1(14)	精神保健福祉士1名、研究生1名
障がい当事者	20(87)	精神(8名)、身体(12名)
関係機関の職員など	8(40)	移動支援ヘルパー(5名)、その他(3名)
総計	51(346)	

実施している。

これらのワークでは障がい当事者の参加者がその障がい特性を生かした活動、例えば視覚障がいのある参加者をファシリテーターとした「音風景」へのセンサリーアウェアネスに焦点化した小グループ活動や、授業に参加している障がい当事者の特技や趣味を生かした活動、例えばバルーンアートや音楽等を取り入れたアクティビティなどを実施している。また、身体障がい当事者が言葉をとおして、あるいは介助をとおしてアクティビティ

に参加できるように、学生とペアで活動させるような工夫も行っている。

学期前半の授業を経た学期後半の授業では、障がい当事者の体験談を傾聴するセッションや、障がい当事者へのインタビューのワークや、障がい当事者をファシリテーターとした障がい疑似体験や大学内のバリアチェックを行い、その結果をまとめるなど、障がい当事者の日常生活上の困難に、より具体的に踏み込めるようなテーマ設定を行っている。

表4 2017年度秋学期授業プログラム

1	オリエンテーション 小グループ活動	「春のイメージ」のカラージュ制作とシェアリング
2	ワーク	音を素材としたアクティビティとセンサリーアウェアネス
3	アクティビティ	粘土を素材にした集団での創作活動
4	障がい当事者による トークセッション	障がい当事者といわゆる健常者との壁について
5	車いす疑似体験	「学内のバリア体験」その①（学生の立場から）
6	車いす疑似体験	「学内のバリア体験」その②（当事者の立場から）
7	グループワーク	「学内のバリア体験」その③（防災の立場から）
8	アクティビティ	スクイグルに基づいたストーリーテリング、その結果のシェアリング
9	アクティビティ	カラーアナリストによる塗り絵のワーク
10	障がい当事者の体験談	「精神障がいの発症から回復まで」
11	障がい当事者によるワーク	WRAP の紹介と WRAP プログラムの実演
12	施設見学	「やまなみ工房」訪問
13	交流会	クリスマス会の実施
14	最終評価	秋学期の振り返り
15	講演会参加	キッズキッチンについての講演会

### 3-2 学内実習授業の効果と課題

本授業の成果としては、障がい者に対して学生たちがもっていた「怖い」「暗い」「融通が利かない」「人づきあいが苦手」「気難しい」といった否定的なイメージが「明るい」「個性的」「面白い」「温厚」「元気」「前向き」「社交的」といった肯定的なイメージに変化すると共に、学生たちが持っている画一的な障がい者イメージや、障がいをマイナスとみなす固定概念についての内省が促されることが挙げられる。以上は学期後半になると、障がい者に対して否定的イメージを抱いていたということに言及する学生多く見られるようになることから推察できる。

例えば「障がい者さんは、健常者に比べて、不自由になってしまうことが多い。そのため、気持ちも明るくならず、落ち込んでいる方が多いのかと思っていた」「今まではメンバーさん全員を障がい者という一つの枠組みで捉えており、一人一人違う個性を持った人間だということを理解していなかった」「思い込みなどから勝手に考えないように注意しようと思った」といった障がい者イメージの変化に言及した感想が得られるようになる。また、「この方は障がいがあるため話すことが難しい、あまり話しかけない方がいいのかなと思っていましたが、それは固定概念で、それに捉われている

のは良くない」「障がい者だからと言って変な気や妙にかしこまる必要はない。相手は同じ人間であることを再認識し会話への抵抗性を感じるものが減った」といった、障がい者へのかかわり行動に関連した認識の変化に言及する学生も見られようになる。

しかし、固定概念が覆った結果として生じた多様なバリエーションを持つ肯定的なイメージ形成については、授業に参画している障がい当事者たちの個性と授業に対する態度や努力に負うところが多い。授業に参加している障がい者の多くは学生への教育に興味をもっているばかりか、学生や援助専門職に対する教育において単発的な形式ではあってもゲストスピーカーを務めてきたような人が多く、その意味では教育に対する興味関心と教育的な資質を併せ持つ人たちである。したがって、学生たちが自分たちと積極的に交流することをとおして、障がい当事者の実態に触れて欲しい、そのうえで差別や偏見を持たない社会人や援助専門職として巣立って欲しいという要望を持っている。また、そうした意図を持って授業に継続参加している40、50代の壮年期の障がい者の人たちが大半であり、20代や30代の障がい者の参加は少なく、単発的である。

それに対して学生たちの側は障がいの有無にか



バルーンアート



塗り絵のワーク



音風景のワーク



障がい当事者の体験談



やまなみ工房見学



インタビューのワーク

かわらず、年長の人たちとの交流は親や教員、バイト先など、役割や枠組みが明確な環境に限られていて、それ以外の大人たちと継続的に交流する機会を余り持たない。例えば「同年代の同性ならともかく、年が離れた異性としては、今まで学校の教師としか関わったことがない」「教師や医者のように役割を持っている人として接することができればよいのかと考えたこともあったが、今まで受けた授業や学んできた中でそれは違うと考えた」と語る学生もいる。

以上の学生にとっては、大人との継続的な交流自体が未知の経験であり、それ故、戸惑いや混乱が生じるようである。また、援助専門職を志望する学生たちのなかには、障がい者は病理を抱えた人たちであるが故に自分たちの支援対象であるという固定した枠組みに縛られている者もいる。そして、支援者としての役割や立場にとらわれるあまり、過剰な配慮と自己抑制により交流が深まらない場合もある。さらに、「コミュニケーション能力がない」「人見知りである」という決め付けを自分自身に対して行う学生たちが多く、「失敗を怖れて」能動的なかわり行動に対してブレーキをかける傾向も見られる。しかし、コミュニケーション能力とは本来、相手へのかかわり行動が成立し

てこそ成り立ち、成熟していくものであり、かわり行動が成立していない段階において「コミュニケーション能力」の有無を自他共に判断できるものではない。

加えて、障がい当事者に対するかわり行動に限らず、近年の学生たちは学生同士のかかわり行動においても他者の目を意識して行動抑制を行うといった他者志向的な傾向が感じられる。学生たちの以上の傾向は授業に継続参加している障がい当事者たちも感じており、「なんでももっと聞いて欲しい」「積極的に質問して欲しい」といった促しが行われると同時に、学生の不安や緊張をほぐすために、話しやすい雰囲気を作ろうとする気遣いが見られる。また、その結果として「明るい」「個性的」「面白い」「温厚」「元気」「前向き」「社交的」といった肯定的なイメージを学生たちに与えるような社交的な振る舞いが促進されていると考えられる。学生と障がい当事者が交流している場面においては、しばしば双方が自己統制を試みているが、学生たちがかわり行動を抑制するという方向に自己抑制を行っているのに治して、障がい当事者たちはかわり行動を積極的に促進する方向に自己統制を行っている、両者の自己統制の方向性は異なっているのである。

### 3-3 今後に向けて

前述したように本授業の効果としては、学生たちが持つ否定的な障がい者イメージが解消されて、障がい者に対してそれまで持っていた固定概念についての学生たちの内省が促されることが挙げられる。オルポート（Allport,1954）は偏見を除去するために最適な集団間接触の条件として、①対等な地位、②共通の目標、③制度的な支援、④集団間の協力などを挙げている。本授業は学内実習の場として障がい当事者との継続的な交流を図る場として、プログラム活動を学生と障がい当事者が協働して取り組むという共通の目標を設定しており、以上の条件を満たしている。

しかし、新たに形成された肯定的イメージの変化を細かく見てみると、これも前述したとおり肯定的なイメージの大半は、学生たちの側の能動的ななかかわり行動の結果として形成されたものではなく、障がい当事者たちの側からの学生たちへの能動的な働きかけ（態度、発話）に依拠している。オルポート（前述）は偏見には肯定的な偏見と否定的な偏見が存在するとしたが、このように相手の態度や姿勢と環境調整に依拠して受動的な形で形成された学生たちの障がい者に対する肯定的な印象形成はオルポートが言う「肯定的な偏見」と解釈できるものであり、脆く崩れやすいという弱点を持つことが課題として指摘できる。

さらに、障がい当事者たちの授業の場への継続的な参加は、様々な環境調整、例えば授業日に合わせた心身の体調管理、移動支援のヘルパーの手配、ノンステップバスの運行時間の確認や大学に来校するまでの経路の安全確認、食事や身だしなみ、服薬などのパーソナルケアの時間の管理や確保、そのための金銭支出などが必要である。しかし、そのような環境調整とパーソナルケアの努力に対して生活経験が乏しい学生たちがリアリティをもって理解することには困難が伴う。

教育におけるインクルージョンの理念が日本に導入されてから久しいものの、学校教育の現場において生徒や学生という対等な地位で障がい者と日常的に接触した経験を持つ学生は少なく、特別支援学級等との単発的な交流に参加した程度の経験しか持ったことがない学生がほとんどである。自分自身の生活経験自体が乏しいうえに、障がい者の生活の実態について日常的かつ身近なものとして触れ合う機会を持たなかった学生たちにとっ

てそれらを共感的に理解することは難しいようである。

障がい当事者のなかには、頻尿、傾眠といった生理的な特徴や、体温調整や痛みのコントロールや異常反射の抑制が難しいといった身体的な特徴を持つ人や、気分変動などの症状をコントロールすることが難しい人たちも存在する。学生たちのなかにはそれらを机上の知識としては理解していても現実には目の当たりにすると「わかっているけど生理的な嫌悪感を覚える」と率直な感想を教員に訴える学生も見られる。日常的な対話をとおしてではなく、相手と周囲の状況に依拠して形成された肯定的なイメージは、以上のようなリアルな事態を目の当たりにすると、容易に否定的なイメージへと反転するのである。

学生たちが障がい当事者や抱える心身の苦痛を共感的に理解していくためには、障がいと疾病に関する知識に加えて、学生たちが障がい当事者との交流をとおして、それらが個々の障がい当事者の生活にどのような支障を与えているのかについて具体的に実感することが必要であり、障がい者の生活実態に触れることや対話をするを避けてはとおれない。しかし、プログラムのなかで障がい当事者たちから自身の生活歴、病歴、闘病に関わる様々な発話があったにもかかわらず、それらに関連した対話の発展は乏しい印象がある。障がい当事者との接触体験は、既に形成されている障がいについての否定的な概念を覆して肯定的な印象形成を促進する契機にはなり得ても、障がい当事者が学生との交流に寄せる思いや、その背景にある障がい当事者の生活の歴史などに思いを馳せることは、学生たちにとっては依然として困難である。その際の障壁となっている学生たちに見られる過剰な配慮や行動抑制、他者志向的ななかかわり行動のあり方は率直に言えば短期間で変容させることは難しいことが挙げられる。

授業をとおした学生たちの障がい者イメージの変化から浮かびあがってくるのは、障がい当事者に対する学生たちの意識とともに、障がい当事者の側の態度である。学生のイメージの変化から、障がい当事者がどのような態度を学生に対してとっていたのか、どのような話題をしていたのか、どのが自ずと明確になってくる。即ち、授業に参加した障がい当事者は学生に対して、「明るい」「個性的」「面白い」「温厚」「元気」「前向き」「社会的」な

雰囲気です。接していたのであるが、その一方で彼らが語った生活史、病歴、闘病に関わる様々な想いは学生の自己抑制的な態度によって学生たちには充分には伝わらなかったと思われる。

以上の課題については学生たちと年齢的に近い障がい当事者の体験談を聞く機会や交流する機会を設けたり、障がい当事者の日常に触れてもらうために、彼らが来校の際に感じる大学内のバリアを障がい当事者たちをファシリテーターとして疑似体験する機会を設けたり、インタビューの機会を意図的に作ったりする機会を設けるなどの工夫を行っている。

今後については、本授業だけではなく、本授業と演習や実習との連結を深めていくことや、障がい当事者たちとの授業研究をさらに発展させていくこと、大学内で継続的に障がい当事者との接触が日常的に図れる機会や環境を整備していくことが必要である。

#### 4. 障がい者の教育的リソース

##### 4-1 障がい疑似体験のファシリテーター

一般住民向きの障がい啓発や共生の街づくりを目指した取組や、一般学生への社会福祉教育や、援助専門職の養成教育では、「障がい体験学習（障がい体験）Disability awareness training」あるいは「障がい疑似体験Simulation exercise 以下：障がい疑似体験」などと呼ばれる、障がい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。しかし、以上の取組の実施主体はほとんどの場合は援助専門職もしくは大学の教員などである。そのなかで障がいをもつ当事者自身がデザインした障がい疑似体験の重要性は、「障がい学生支援」「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て、2000年代初頭からは日本で普及している従来の障がい啓発型の取組に対する批判が主として「社会モデル」の立場から成されるようになってきている。

例えば、久野や岩田は日本における障がい疑似体験は、医療や福祉に従事する者が指導する形で実施される啓発教育が多い(久野,2005；岩田,2006)との指摘を行うと共に、英国を中心に1980年代から障がい者運動と共に発展してきた「障がい平等研修 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。

彼らによれば従来からの障がい疑似体験は「機能障がいへの過剰な焦点化」「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、「多くの障がい者が自立した生活を送っているにもかかわらず、疑似体験では『できない・困難』という負の側面ばかりが強調され、障がい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)と批判されている。

それに対して、近年、日本に紹介されるようになったDETは「障がい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と従来の障がい啓発との相違点は、「障がい啓発の焦点が個人の機能(制限)であるのに対して、障がい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「障がい者に関わる人々が、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、「障がい者の自立生活を支える環境整備を行い」「障がい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)。

報告者らは障がい疑似体験に障がい当事者が参画することの重要性を感じて、DETの取組を参考とした事業を実施してきた。例えば、障がい者交流センターに参加している障がい当事者が学内で感じてきたバリアや大学へのアクセスへの障がいとなっているバリアを抽出してもらい、障がい当事者をファシリテーターとして学生や教職員らと共にバリアチェックを行ったり、報告書として取りまとめ要望を出したりするなどの取組を障がい者交流センター事業の一環としても行ってきた。また、学内の授業や研修などにおいても以上の報告書を基にして障がいと環境との関連について学ぶ授業を障がい当事者の参画の下で実施してきた。

障がい当事者たちが参画した以上の取組のなかで明確化された事柄としては、学生たちと障がい



当事者のバリアに対する捉え方は異なるということである。車いす疑似体験を例に挙げれば、自走式の車いす体験の場合、学生たちにとっての車いすは慣れない不便な乗り物であり、その乗り物を使用すること自体が活動のバリアとなる。しかし、日常的に車いすを使用している者にとっての車いすは身近で不可欠な移動手段であり、車いすを自由に使用できない状況(環境)こそがバリアである。また、介助式の車いす体験の場合、学生たちにとっての車いすは介助道具であり、その所有者や操作者は介助者とみなされやすい。しかし、眼鏡使用者にとっての眼鏡が日常生活に不可欠なもののように、車いす使用者にとっての車いすは、例えば介助者が操作をしているにせよ、アクティビティを保障するための「身体化したモノ」=「自分の足」として認知されている。したがって、介助者が車いすの所有者であり、車いす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。さらに、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。

障がい当事者が参画する車いす疑似体験においては障がい当事者から学生たちの反応に対してその場その場に応じたりフレクトが行われ、以上の車いすやバリアや介助者に対する捉え方の相違が明らかになるという利点があり、学生たちに対する教育的な効果をもたらす。従来型の車いす疑似体験においては結局のところ車いす使用者の不便さに対しては、介助者が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。それに対して、障がい当事者が参画する車いす疑似体験においては、車いす操作の行為主体は車いす使用者自身であるという異なった視点から障がい当事者からのリフレクトが行われ、学生たちは障がい当事者の視点から環境改善の必要性を考えさせられるという効果がある。介助主体を行為主体とみなした場合、環境からの保護を主な目的とした配慮の必要性が強調されて、極端な場合は障がい当事者の意思を無視した介助者の思惑が重視されるが、車いす使用者の環境に対するアクティビティを確保することを主体に置いた場合は、障がい当事者の意思を確認するための対話と環境整備が重視されることになる。

本学においては多くの学生や教職員が学内カフェ事業や、障がい福祉サービス事業所の学内出店事業、バリアフリー対策等、障がい者の生活や就労支援に関わる事業などにかかわっているが、それらは主として地域貢献や学生教育の視点から実施されてきている。しかし、それらの事業と学内の環境の整備や改善は結びついておらず、環境改善については一定の前進があるものの、バリアフリーを推進する組織体制やプロセスは不明確で学内のシステムづくりは今後の課題となっている。

#### 4-2 環境改善のアドバイザーや促進者

障がい者交流センター事業の開始以前から現在まで、身体障がいの学生と地域住民の参画のもとで、学生や教職員有志で学内のバリアに関する点検を行ってきた。また、その結果を映像化したり、障がい当事者の実体験に基づいたスクリプトからロールプレイのための映像教材を作成して、車いす使用者の学生と住民が参画したワークショップにおける障害疑似体験の教材として障がい当事者が参画するワークショップを開催したりしてきた。そのなかで抽出された学内の環境整備に関する問題点については2009年6月22日には「学内のバリアフリーに関する意見」としてとりまとめて大学内の会議等で報告した。さらに、以上の報告を基にして、視覚障がい(弱視)をもつ大学院生1名、車いす使用者の学生3名、地域に在住する車いす使用者である重度身体障がい者らで学内のバリアについての点検を再度行った。その結果については人権委員長名の意見書として2009年11月10日に法人に提出して、その後、学校法人と学生を中心とした話し合いを持った結果、学内のバリアの改善に関して進展が得られたという経過がある。

2015年には障がい者交流センターに参加している車いす使用者や視覚障がい者(全盲)や学生らと同様の点検を主として視覚障がいに焦点化して行い、その結果、危険箇所における点字ブロック等の対策の不備や不適切な設置と老朽化、点字案内板の点字の脱落や間違い等、多くの問題が発見された(写真参照)。以上についても2015年10月に報告書を作成して大学内の複数の会議体で報告して、その結果、2016年4月には学長を含めた関係部署職員らの視察が実施され、おりしも入学してきた視覚障がいの学生に対する環境整備を優先させながらも併せて対策が講じられることとなった。



不適切に設置された点字ブロック



バリアチェック風景



点字ブロックを遮るマット(改善済)



内方線がない警告ブロック

しかし、大学内のバリア対策のみならず、障がい者雇用とその促進に関わる地域の障がい者たちとその関係者からの要望への対応をめぐることは、実際には様々な問題が生じている。また、以上の事柄についての改善策を障がい当事者たちと話し合う窓口は不明確であるうえに、学内の環境整備の問題については在学中の障がい学生の要望をまずは優先するという方針がとられている。大学の環境改善について在学生の意思が第一に重要視されること自体に異論はないが、今日の大学はコミュニティの拠点としての役割も果たすようになっており、特に「ともいき」を理念に掲げて地域貢献を推進している本学において、大学のアクセシビリティを向上させる試みは重要であり、障がい学生と種々の事業との関連で本学を利用している地域の障がい者たちにとっても共通する問題である。多くの卒業生が援助専門職として働いている障がい福祉に関する事業への関与は避けておることはできない課題でもある。

そのため、障がい者交流センター事業に参加している障がい当事者たちの大学へのアクセシビリティの問題と学内のバリアに関する問題、本学が実施している障がい福祉関連事業などについて協議するための懇談会を2017年2月から月1回定例実施して、関係部署や関係教職員、障がい者交流センター事業に参加している障がい当事者らも参

加するようになっていく。しかし、参加している障がい者たちからの大学へのアクセシビリティや学内のバリアに関する環境改善の要望を取り上げて、対話に基づく合意形成のもとで対策を講じ、その結果についてモニタリングを障がい当事者と協働して実施するといった一連の作業を遂行するシステム整備には至っていない。

一方、障がい者交流センター事業に参加している障がい当事者たちは、学内実習授業に参画して学生教育に貢献しているだけでなく、大学内のバリアの点検、バリアに関する映像教材の作成、作成した映像教材を活用した障がい疑似体験とロールプレイといった一連のプログラムで進行するワークショップのファシリテーターや、学生と障がい者、住民の交流を目指したイベント企画と実施に中心的な役割を従来から果たしてきた。

また、大学の立地地域近辺においても自治体が主催する主要交通機関の駅周辺のバリアの点検に参加することをとおして、行政のバリアフリー計画にも協力している。さらに、彼らが大学に出入りすることによって、学生食堂やスクールバス、清掃にかかわる業者の障がい者への対応は次第にスムーズに行われるようになり、学生たちが障がい者のガイドをごく自然に行っている姿も見られるようになっていく。

このように障がい当事者たちは、大学の学生教

育だけではなく、地域住民や行政関係者に対する環境改善のアドバイザー的な役割を大学の内外で果たしているばかりか、実際には大学内外の環境改善を促進する役割を果たしている。本学がコミュニティの拠点として機能するうえで、障がい当事者が本学の教育と、本学が奨励してきた地域貢献事業に果たしてきた役割を認識すると共に、彼らを環境改善の促進者やアドバイザーとして捉えて、障がい者差別解消法と、大学の基本理念に基づいて対話を継続してシステム化を促進する必要があると思われる。また、学内の福祉関連事業に参加している障がい当事者たちを環境改善の促進者やアドバイザーとしての位置づけることは、彼らのリソースを生かした活動や働く場の創出にもつながると考えられる。

#### 4-3 教材開発と援助専門職向けの現任者研修

学生たちの障がい者への関わり行動には前述したような課題がある一方、学生たちと障がい当事者たちが社会での位置づけには類似点も見られる。両者は社会から「配慮が必要な存在」「社会性が乏しく訓練が必要な存在」とみなされており、「社会参加や自立に対しての葛藤」を抱えていることが多い。他方、相違点も認められる。例えば、授業に参加した障がい当事者たちは医療や福祉サービス事業所や差別解消の運動をとおしてマイノリティのグループとしての凝縮性を既に築いている場合がある。また、以上の凝縮性は、自発的な娯楽やクラブや授業を基盤として成立している学生同士のグループの凝縮性とはかなり異なっている。さらに、病気や障がいの体験をとおして若年であっても深い人生経験を積んでいたり、医療・福祉の現状やサービスについての経験知が豊かだったりする。つまり、学生と障がい当事者の社会的位置には親和性があると同時に、生活や人生経験における体験的な学習においては相違が認められる。

社会的な位置づけからくる親和性を生かせば、学生との対話が促進され双方が共感しやすいという利点がある。例えば「親からの自立」「仕事」といったテーマは学生と障がい当事者が共に関心を持つテーマであり、対等な対話が促される場合もある。一方、相違点を生かせば、障がい当事者たちの医療・福祉サービスの利用者としての豊富な経験知から多くのことが学べる。特に援助専門職を目指す学生や援助専門職にとって、援助現場に

おいて様々な体験した障がい当事者の実感を伴った声からは多くのことが学べると考えられる。

以上は障がい者交流センター事業に参加している障がい者が持つ教育的リソースであると捉えられるが、以上のリソースは学生教育だけでなく、援助専門職の現任者研修にも生かされると考えられる。障がい者交流センターの障がい当事者やケアラーたちは住民や援助専門職や医療・福祉関係者らの研修においても活躍しているが、2017年度は7月と11月に医療・福祉関係者の継続的な現任者研修の参加者や修了生15名を対象とした研修プログラムを実施して、障がい者交流センター等から3名が参加した。今年度のテーマは「ヤングケアラー」「障がい平等研修」であり、参加者からは「生の声を初めて聴いた」「このような形で医療や福祉サービス利用者と討議したことはなかった」といった感想が得られた。

また、援助職の現任者研修を目的として毎年1回定例実施してきた「認知症ケア公開研修会」では本年度は、障がい福祉サービスから介護保険サービスへの移行に伴い生じている高齢障がい者の支援にかかわる様々な問題に焦点をあて「障がい当事者は65歳問題をどのように捉えているのか」というテーマを設定しており、障がい当事者が話題提供を行うと共に、障がい福祉関係者と介護保険関係者とのグループワークに参加してもらうことになっている（2018年2月4日に開催予定）。

以上の研修は、大学 COC 事業 平成29年度 地域志向教育研究 ともいき研究<住民参加型>「京都府南部地域における障がい者就労支援に関わる研究」や、地域協働研究教育センター 地域志向協働研究<共同研究プロジェクト>「高齢者ケアに焦点をあてた 多職種相互乗入型の研修プログラムの開発に関わる研究」の助成で実施したものである。

さらに、「京都府南部地域における障がい者就労支援に関わる研究」との関係では、「障がい者の教育的リソースを生かして社会で働く」ことを促進することを目的として、教育や研修で活用できる教材作成を行っている。2017年度中には脳性麻痺の障がいを持つ重度身体障がい者自身にライフストーリーを記述してもらって、それを基にした小冊子を作成することになっている（本報告書作成時点で発注済）。同様の方法で既に5本の冊子を作成しており、前述した学内実習の他、学外研修でも



活用している。

このように、学内実習教育に限らず、学外研修においても教材作成から教育研修の企画と実施、評価に至る一連のプロセスへの障がい当事者の参画を図ることが障がい者交流センター事業の目的のひとつである。しかし、現在、実施されている援助専門職向けの現任者研修においても障がい当事者が参加することがあっても単発的なゲストスピーカー型の参加にとどまっていたり、彼らの教育的なリソースを十分に活用したり、開発したりするには至っていない。障がい者交流センターに参加している障がい当事者が参加した上記の研修についても単発的な参加にとどまっている。

一方、学内実習授業では、障がい当事者は教材作成から授業実施に至るまでの一連のプロセスに継続的に参画しており、授業内ではプレゼンターや、少人数のグループワークのファシリテーターやロールプレイのデモンストレーター役を担い、参加者へのフィードバックも行っている。以上の活動における障がい当事者は教育プログラムに積極的に貢献するアカデミックユーザーとしての役割を果たすと同時に、以上の活動を行う障がい者間におけるピアスペシャリスト的な役割も担っている。今後は以上の活動が拡大していけるような組織的なプログラムを開発していく必要がある。

## 5. 終わりに

今日、大学は教育機関であると同時に、コミュ

ニティの拠点でもあり、開放性の高い公共的な施設としての機能を持つようになっている。以上の環境において障がい者交流センター事業に参加している障がい当事者たちは、学生食堂（消費）、障がい交流センター（社交）、授業（教育研究）などにかかわることとなり、質の異なる様々な社会的な役割を演じることにより、医療機関や福祉サービス事業所における役割とは異なる社会的な役割を担ってきた。多くの障がい者たちが地域生活を送るようになってきているが、その実情は病院や福祉機関と自宅との往復と、消費者としての活動への参加に限定されていることが多い。

しかし、障がい者交流センター事業に参画している障がい当事者やケアラーたちは、臨床心理学部の学内実習授業に継続的に参加するだけではなく、総合社会学部を含めたその他の演習や講義科目にも参加するようになってきている。そのなかで、障がい者と学生や一般住民との交流を目的としたイベントの企画・実施や、実習や演習、講義科目のプレゼンターだけではなく、グループ活動のファシリテーターやロールプレイ演習のデモンストレーター、教材作成などの役割を担っており、その活動は大学内にとどまらず医療・福祉サービスの現任者の教育研修にも及んでいる。

以上の取組と、学内実習授業への1年単位の継続的な参画をとおして、障がい者について形成されてきた学生たちの否定的な固定概念が覆るという効果や、学内のソフト面の環境改善については一定の成果が見られるものの、その多くは障がい

者交流センターに参加している個々の障がい当事者たちの努力に負うものであって、物理的な環境整備と取組の継続性をさらに高めなければ脆く崩れやすく、容易に反転するという危惧がある。

今後は、障がい者交流センター事業として実施している取組と、他の実習科目や演習科目や講義科目との連動を深めて、障がい当事者が参画する教育をさらに推進すると共に、教育への参画という形や、障がい者の雇用促進や就労移行支援という形で、大学内で障がい者が生きがいをもって活動出来き、働ける場を拡大することが必要だと思われる。また、そのことによって、障がい者が日常的に行きかう「ともいきキャンパス」を実現して、学生や教職員たちが様々な障がい者の日常について身近に継続的に触れることができる環境を築いていくことが重要だと考える。その際、障がい当事者の個人的な環境調整やパーソナルケアの努力によって大学へのアクセスを向上させるのではなく、障がい当事者との対話に基づいてバリアがないアクセスしやすい大学の実現を目指した環境整備に取組むことが必要である。障がい者に対する固定概念に基づいた否定的偏見は、障がい者自身の努力により解消されていく部分があることも事実であるが、障がい者の側の努力にのみ頼るだけでは脆く崩れやすいままである。

本学では障がい者差別解消法の成立に伴い、「障がい者差別解消に向けての基本理念」を作成して、障がい者を理由とする差別の解消に向けて、「障がいがある人たちとの話し合いによる合意形成」に基づいた対応を定めている（京都文教大学、2017）。しかし、障がい当事者との対話に基づいた問題解決について回避的な傾向は、学生たちだけでなく、大学の環境整備や障がい者の雇用促進と社会参加に結びつくような取組においても残念ながら多々見られ、学内においても対話を阻む要素は存在している。そのなかで、生活経験が豊かな大人たちが障がい者との対話に基づいた交流を自ら促進していかなければ、学生たちが日常的な対話の対象として障がい当事者たちに向き合うことは困難である。

学生たちが障がい者への能動的なかかわり行動に対して過度に抑制的であるのは、学生たちの資質もさることながら、学生が所属しているコミュニティの大人の姿の引き写しでもある。多くの援助専門職を育成してきた本学においては、大人た

ちが障がい当事者たちとのかかわりにおいて学生たちにロールモデルを示す必要があるのではないだろうか。

注) 表記について

本稿においては「障がい」という表記に統一した。2010年11月22日に開催された「障がい者制度改革推進会議」では、障害の表記に関する検討がなされた結果、「当面、現状の「障害」を用いる」（内閣府、2010）となったが、本事業は「障がい者交流センター」事業という表記を広報等で使用してきた経過があるため、混乱を避けて「障害」表記についてはすべて「障がい」で統一した。

## 謝辞

今年度の障がい者交流センター事業が地域の障がい者やそのケアラーや関係機関、高齢者アカデミーの関係者、障がい者当事者団体や家族会組織、ボランティアなどの協力と、フィールドリサーチオフィスや、地域協働教育研究センターや、学生課をはじめとした多くの教職員と、障がい学生や障がい学生の卒業生の支援のもとで運営できたことに謝意を表します。

また、学内実習授業では共同担当として杉原努教授（臨床心理学部）、授業補佐として菊池彰倫氏（京都府精神保健福祉総合センター非常勤）が参加し、馬場雄司教授（総合社会学部）の全面的な支援を得ました。さらに、学内実習授業以外の障がい者交流センター事業の取組においても以上の教員に加えて松田美枝講師（臨床心理学部）を始めとした教員の協力を得ましたことを追記しておきます。なお、本報告は、以上の教員等の協力のもとで実施した事業を吉村が取りまとめて作成したものです。

## 引用文献

- Allport, W. (1968). 偏見の心理 (原谷達夫・野村昭、訳). 東京: 倍風館. (Allport, W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley).
- 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ー障害平等研修とは何か. (久野研二、訳). 明石書店. (Gillespie-Sells, K & Campbell, J. (1991). *Disability Equality Training*. arrangement with General Social Council).
- 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: 沖繩国際大学社会文化

研究, 9(1), pp. 47-68.

- 京都文教大学.(2017.3.23).京都文教大学における障がい者差別解消に向けての基本理念. 京都文教大学 HP.[https://www.kbu.ac.jp/kbu/intro/pdf/shogai\\_rinen.pdf](https://www.kbu.ac.jp/kbu/intro/pdf/shogai_rinen.pdf).
- 三島亜紀子. (2009). 障害平等研修(DET: Disability Equality Training) と日本の福祉教育への示唆—イギリスにおける実践の事例—.東大阪大学・東大阪大学短期大学部 教育研究紀要, 7, pp. 9-17.
- Repper, J & Breeze,J. (2006). User and carer involvement in the training and education of health professionals: A review of the literature . International Journal of Nursing Studies, Volume 44, Issue3, pp. 511- 519.
- 内閣府.(2010). 平成22年11月22日 「障害」の表記に関する作業チーム. 障がい者制度改革推進会議, 第26回 (H22.11.22), 資料2, p. 12.

#### 参考文献

- 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1)～精神医療ユーザーと協働する

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).

- 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.
- 吉村夕里. (2010). 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—京都文教大学 臨床心理学部研究報告, 第2集, pp. 39-64.
- 吉村夕里. (2011). 精神障害当事者が参画する社会福祉専門教育：精神医療ユーザーとともにを行う精神科診療面接場面の質的分析. 生存学, VOL.3 (pp. 210-239).
- 吉村夕里. (2012). 京都文教大学 プロジェクト科目 障がい者交流センター事業 「障がい交流体験」 報告書.