

就労する知的障害者との会話による交流が 社会福祉学系大学生に与える意識の変容

—余暇支援事業への参加を通じて—

Effect of Verbal Communication on the Perception of
Workers with Intellectual Disabilities by University Students
in the Department of Social Work:
Participation in the Leisure Time Support Program

富田 文子 杉山 明伸

TOMITA Fumiko SUGIYAMA Akinobu

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the effect of verbal communication on university students' perception of workers with intellectual disabilities through participation in the leisure time support program. Our method involved a secondary analysis of reports between 2017 and 2019 by 46 university students in their second year or higher in the department of social work on interactive lectures on welfare services.

First, students chatted and interacted with workers with intellectual disabilities. This taught students not to judge people with disabilities by their appearances. Second, students learned that workers with intellectual disabilities take pride in their jobs, work, and leisure time. This helped dispel students' perception of people with disabilities as users of social welfare services. Third, students learned that it is important for workers with intellectual disabilities to have peer support. Finally, students were made aware of the need to create a symbiotic society of people with and without disabilities based on an understanding of social minorities through participation in the leisure time support program.

Key words: workers with intellectual disabilities, verbal communication, leisure time support program, university students in the department of social work

1. はじめに—問題の背景—

我が国では、「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」の批准に向けて、2011年の障害者基本法の改正を皮切りに、2012年の「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援する法律」の成立、2013年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」の成立、そして、「障害者の雇用の促進等に関する法律（以下、障害者雇用促進法）」の改正が行われた。法制度の整備を通して、国・地方公共団体等に限らず、様々な機関、そして、国民全体に対して、障害者に対する差別の禁止や合理的配慮⁽¹⁾の提供を広く周知することに努め、障害の有無に関わらず誰もが社会の一員としてお互いを尊重し、支え合って暮らすことができる「共生社会」を目指してきた。

1. 障害者に関する世論

内閣府（2017）が行った「障害者に関する世論調査（平成29年8月調査）」によると、「障害者差別解消法」の周知度については、「法律の内容も含めて知っている」5.1%と「内容は知らないが、法律ができたことは知っている」16.8%であるのに対して、「知らない」と答えた者の割合が77.2%にのぼる。

また、障害を理由とする差別や偏見があるかの設問は、「あると思う」50.8%、「ある程度あると思う」33.1%という結果であり、特に18～29歳から50歳代までの各年代で90%を超えていた。さらに、「あると思う」者（1,486人）に、5年前と比べて差別や偏見は改善されたと思うかを尋ねた結果、「改善されている」が50.7%（「かなり改善されている」「ある程度改善されている」を含む）、「改善されていない」が41.5%（「あまり改善されていない」「ほとんど改善されていない」）となっていた。だが、18～29歳と30～39歳までの年代は「改善されていない」とする回答が5割を超えていた。

こういった状況から考えるに、障害者差別解消法は国民に未だに認知されていないことに加えて、労働力人口にあたる若年世代には、障害者に対する差別や偏見等が存在し、改善がされていない認識があると言える。

2. 企業等における障害者の雇用状況

企業は、障害者雇用促進法に基づく障害者雇用率制度⁽²⁾によって、各企業の常用労働者数に対して2.2%（2021年1月時点の法定雇用率）の障害者を雇用しなければならないが、厚生労働省（2021）が発表した「令和2年障害者雇用状況の集計結果」によると、民間企業に雇用されている障害者の数は578,292.0人であり、前年より17,683.5人増加（前年比3.2%増）と過去最高である。被雇用者のうち、身体障害者は356,069.0人、知的障害者は134,207.0人、精神障害者は88,016.0人となっている。調査実施年と対象事業の規模が異なるものの、「平成30年度障害者雇用実態調査結果」（厚生労働省、2019）から、雇用される身体障害者の57.3%以上が45歳以上であるのに対して、知的障害者は74.6%を18～39歳が占めており、精神障害者は30歳～59歳までで78.4%と

なっている。また、法定雇用率達成企業数は49,956社(達成企業割合48.6%)であり、うち特例子会社⁽³⁾の認定を受けている企業は542社という現状である。

2021年3月1日からは、法定雇用率が2.3%に引き上げられることで、さらに雇用される障害者数が増えることが予想される。また、身体障害者や精神障害者には、中途での受障が多いことも考慮すると、職場で同僚として就労する障害者との関係が発生することは想定でき、それまで交流の経験がない場合は、若年層の知的障害者との関わりには特に困難を感じる事が考えられる。

3. 障害理解教育における課題

文部科学省(2017)は、幼少期からの「共生社会」の理解・普及とその実現に向けて、インクルーシブ教育⁽⁴⁾を推進している。具体的には、障害児等の個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、通常学級、通級指導、特別支援学級、特別支援学校等の多様な学びの場を設置し、社会の様々な支援や機能を活用して、十分な教育が受けられるよう教育の充実を図ることに取り組んでいる。一方で、障害のない幼児児童生徒との「交流及び共同学習」という新たな分離教育の存在が浮き彫りになっており、インクルーシブ教育ではないという指摘もある(文部科学省, 2010)。このような環境下では、障害の有無に関わらない人間関係の形成や障害理解の促進に課題があると言える。

また、高等教育機関でも合理的配慮は徐々に提供されつつあるが、依然として、初等中等教育(義務教育)が中心である点にも課題がある。「令和2年度学校基本調査」(文部科学省, 2020)によると、日本の高等教育機関への進学率は83.5%、うち大学進学率は54.4%である。しかし、平成28年3月時点であるが、特別支援学校高等部卒業者の通信教育部を含む大学・短期大学への進学率はわずか1.1%であり、そのほとんどを身体障害者が占めており、知的障害者は0.9%という現状である。

特に、大学入学には学力等に基づく選抜試験が伴うため、知的障害者の入学は極めて困難になる。そのため、学生にとって知的障害者との交流経験や関係形成は、①自ら望んで参加するサークル活動や障害者支援を行うアルバイト、もしくは、②講業等の一環としての活動参加でなければ、その機会を得ることは難しいと考えられる。

II. 障害者との交流に関する先行研究の分析

様々な障害者との交流による健常者の障害観の変化や、心理的プロセスについて調査・分析した研究は以前から行われている。

1. スポーツ等の体験学習を通じた交流に関する議論

スポーツや身体活動を通じた交流は、相互の共同関係、個人的相互関係、信頼関係、平等意識の形成などの点で効果的に作用するとともに、障害者の社会的適応を促すこと、通常の交流に比べて、スポーツを媒介とした交流は、仲間意識や相互協力が生まれやすいことで知られている

(Tripp, French & Sherrill, 1995)。

小森 (2011) は、スペシャルオリンピックス学校連携プログラムに参加した小中学校の児童生徒を対象として、交流体験による知的発達障害児に対する意識の男女差を調査した結果、短期交流体験後は女子の方が能力評価やインクルージョン・交流への積極性も高いが、1年間の長期交流体験後は意識の男女差は見られていないことを報告している。その上で、知的発達障害児・者が社会の中で普通に暮らしていけるような、ソーシャル・インクルージョンの実現には、次世代を担う若年層の意識改革の重要性を指摘する。また、児童生徒が知的発達障害児・者と会話経験を持つ場の創出を増やすことが必要であり、その交流体験が意識の変容に有効な手段であるとも述べている。

他方で、安井 (2004) は、障害者と共に行うスポーツが、健常の小学生の障害者に対する意識に及ぼす影響を調査した中で、小学校の「総合的な学習の時間」において障害体験学習や障害理解教育が取り組まれることが、障害に伴う生活上の困難さを知り、支援行動や障害理解を促す目的であるとした一方で、学習内容次第では、障害者を異質な存在として理解し、単に援助の対象としてのみとらえてしまう可能性を指摘している。パラリンピック報道の分析を行った Tynedal & Wolbring (2013) は、メディアが障害者の中でも天才的才能にフォーカスを当てることはステレオタイプであり、障害理解等の促進の一助にはならないことを示している。

また、芝田 (2013) は、障害の疑似体験の目的は「障害児・者の生活における不便性・困難性を理解すると同時にその不便性・困難性を克服できる可能性があるというポジティブな側面の理解である。このポジティブ性の方がより大切であるにもかかわらず、忘れられがちである。」と説いている。

従って、スポーツや疑似体験を通じた交流は、障害の困難性に強く着目させる可能性を含んでいることや、能力への焦点化が、生活者としての障害者の存在を見えにくくすることが考えられる。むしろ、本質的な障害理解の促進や意識の変容には、具体的な行為よりも障害者との会話を中心とした交流が重要であり、併せて、長期間の交流が必要であると推察される。

2. 義務教育に限らない障害理解教育の重要性

芝田 (2013) は、障害理解の内容は様々であり、その難易度もまた多様であることを述べつつ、年齢・学年 (小、中、高) 等の児童生徒の発達段階に応じて適切な障害理解の内容を検討することが必要であるとしている。次に、小中学校と比較すると高等学校において障害理解教育が行われる機会は大きく減少すると海老沢ら (2000) は報告している。また、庄司 (2013) によると、大学の教職課程に属する学生に対してアンケート調査を行った結果、約 65% の学生が障害についての学習経験が「ある」「少しある」と回答したものの、その時期は小・中学生の段階が多く、高等学校以上になると学習機会が減少することが示された。その原因について、障害理解等の内容を計画的に扱いやすい道徳の時間が高等学校にはないこと、高等学校段階では教科の学習が本人にとっても学校側にとっても中心的であったと考えられることを述べている。発達段階

によって、物事の捉え方、認知の仕方は異なっており、障害に関して比較的幼い段階での学習にとどまっているとすれば、理解の仕方や知識が不十分な可能性があるとも指摘する。

生川(2006)によると、小中学生時代の知的障害児(者)との接触の意義づけに迷いがあると、好意的な態度がとりにくい。この点について、大谷(2002)は、大学生の知的障害児(者)に対する態度は、小・中学校段階での交流経験の影響を受けていることを指摘する。

つまり、発達段階によって、児童生徒や学生個人の障害に対する理解・認知が異なるため、教育段階において障害についての学習の方法や内容も適切に検討する必要があるだけでなく、義務教育期間に限らない継続した学習が重要であることがわかる。そして、高等学校以上では、障害理解教育行われにくいことで、生徒や学生の障害理解や認識、意識を修正・発展させる機会がないために、何等かの弊害があると考えられる。

3. 直接交流の必要性に関する議論

障害理解の視点とその学習方法について、榎尾(2017)は、ボランティアに関する講義の前後にアンケート調査を実施して、大学生が抱えている障害児・者に対するイメージに差別意識があるかを調査した。その結果、障害者と学生が関わっているボランティア場面を写真やVTRで紹介する等の視聴覚に訴える体験的な講義を受講した後、障害児・者へ差別意識が軽減したことが明らかになったとして、差別意識とは正しい知識や理解がないために発生している可能性を述べている。

これに対して、樋口ら(2019)は、教員志望の大学生が障害理解教育の授業が必要であるかとその理由をどう考えるかを調査した結果から、高等学校を含めどの学校種の教員志望学生においても多くの者が必要性を感じていることが明らかとなったとしている。ただし、「ビデオ教材」については、指導者の立場に立って考えたときには、その性質に必ずしも十分な学習効果を認めることができないと考える者が少なくないことが推察された。『「交流及び共同学習」を受けた経験が無くても、必要性は感じていること」がうかがわれ、間接的な方法ではなく障害児との直接的な関わりを持つことが障害理解教育において重要であると報告している。また、幸田(2013)は精神障害者に対して、単に知識が身に付くだけでは、スティグマの改善には繋がらなかったと述べている。中村(2011)は、「人は、社会の問題と自己との接点が意識できなければ、ただ単に社会の問題として扱い、社会の変化を求める考えだけになってしまう」とした上で、「知見」を提示するだけでなく、学生自身の障害を伴う人との「かかわり」の関係性の中でとらえ、考えるプロセスが必要であるため、大学教育において、第三者的知見を取得するだけで終えないような講義・演習の必要性を説いている。同様に、高橋ら(2020)も、単に知識的な面だけではなく、実際に関わり合う経験が必要不可欠であると言えると述べている。

ただし、生川ら(2006)が行った、接触経験が人種偏見に及ぼす影響に関する先行研究(Allport, 1958; Brown, 1994)の分析から、「単なる接触は、知的障害者に対する好意的態度の形成には結びつかないであろうことは予測できる」と説いている。

ここから、大学生の障害理解を促進し、差別感情や偏見を修正するためには、知識の伝達だけでは不十分であり、直接交流が有効であると言える。ただし、単なる交流では意義が生まれないため、交流内容の検討が非常に重要であることがわかる。

4. 交流方法の工夫の重要性

実習等への参加や業務として障害者と関わることと、交流として関わることでは意義は異なるのだろうか。この点については、精神障害者を対象にした研究から考察を行う。

精神障害者へのイメージについて、木浪・小川（2010；2011）は、精神保健福祉援助実習後はポジティブなイメージのみを持つ学生が半数を占めたとした上で、ポジティブなイメージのみへの偏りは先入観のない状態とは言えないと指摘し、実習経験が、精神障害者へのニュートラルな感覚を持つことにはつながらなかったようであると述べている。実習によって相談援助技術を修得できたとしても、専門家としての出会いでは、見えない側面がある可能性を示唆した。その原因は、実習では学生と精神障害者との間に、援助者－被援助者という関係が当初から成立していることを挙げている。併せて、精神障害者の全体像を捉えられるようになるには、ボランティアスタッフ等の役割遂行上の出会いではなく、相手との交流を意図した出会いでなければならない可能性を示した（木浪・小川，2012）。さらに、星越ら（1994）が行った精神病院勤務者の精神障害者に対する社会的態度によると、患者との直接接触が拒否的感情につながることも指摘している。

すなわち、専門職または専門職を目指す者の場合には、障害者を障害福祉サービスの利用者と位置付け、支援や援助の対象としての存在という認識に陥りやすいと考えられる。他方で、ボランティアとして交流する場合、交流よりは役割の遂行に主軸が置かれると、障害理解や「その人」自身を知る機会にはなりにくいと言える。

III 研究の目的と方法

1. 研究目的

以上の検討から、大学を卒業後、社会生活において関わる可能性があり、職場において障害者と“同僚”としての関係が生じる機会が増すことを想定すると、就労する障害者、中でも障害理解に困難性が高いと思われる知的障害者との、スポーツ等のプログラムを媒介しない、会話による直接交流に意義があると考えられる。大学時代における直接交流の機会は、長期的視点に立った障害理解を進める上で有効であり、ひいては共生社会の実現に資するものと考えられる。

そこで、本研究は、就労する知的障害者との会話による交流が、社会福祉学系学科に所属する大学生に与える意識の変容を明らかにしつつ、教育プログラムとしての意義を踏まえて考察することを目的とした。

2. 分析対象と講義概要

A大学の社会福祉学系学科では、春学期に2年次生以上を対象として、10クラス（各履修上限20名）の選択必修科目を開講している。中でも、「障害児・者支援」クラスの講義概要は、視聴覚資料を活用した知的障害理解（知的な遅れを伴う発達障害を含む）や、ゲストスピーカーからの障害児・者に関する福祉及び教育分野に関する講義、学内外での知的障害児・者との交流体験とグループ別の障害児・者支援機関・企業の訪問、体験に基づくグループワークやレポートの提出等である（表1）。

第5回講義において、就労する知的障害者と大学生との交流体験を目的に、B区市町村障害者就労支援機関に協力を得て、施設内の1フロアを利用して行う余暇支援事業に参加した。その後B区市町村障害者就労支援機関に提出する目的で学生が記述した感想レポートを、B区市町村障害者就労支援機関からの許可を得て2次的に分析した。受講生は、2017年度14名、2018年度15名、2019年度17名であった。

余暇支援事業は、毎週金曜日の17～20時に実施され、B区内在住の就労する障害者であれば、障害種別を問わず、利用登録を行うことで参加可能である。毎週約40～50名が参加するが、多くは知的障害者である。プログラム等はなく、飲食やゲームを楽しんで過ごす。また、ほとんどの参加者は、区内の他事業所を含む就労支援機関から、就労定着支援⁽⁵⁾（法外支援を含む）を受けているため、支援者にとっては、余暇支援のみならず就労定着支援の一環としても機能している。

学生は5～7名ごとに、2～3週に分かれて余暇支援事業に参加し、担当教員が必ず同行した。

当日の流れは、18：30から支援機関の職員による機関の役割や機能等について説明を受け、実際の交流は19時から20時までの約1時間参加した。なお、障害者との交流を目的としており、学生同士が集合することを防ぐために、複数の障害者に対して学生1名の配置になるよう、教員

表1 講義概要の一覧

講義回	内 容	講義	演習
1	オリエンテーション	○	
2	映画で学ぶ「障害」のある生活	○	
3	映画から得た「障害観」の意見交換		○
4	ゲストスピーカーから学ぶ①（障害福祉サービス）	○	
5	現場訪問①（余暇支援事業）		○
6・7	体験訪問のグループ振り返り① & 来学交流（放課後等デイサービス）		○
8	ゲストスピーカーから学ぶ②（障害児教育）	○	
9	体験訪問のグループ振り返り②		○
10・11	現場体験②（放課後等デイサービス／生活介護／就労移行／特例子会社）		○
12	現場体験振り返りグループワーク		○
13	ゲストスピーカーから学ぶ③（障害分野での就職を目指して）	○	
14	グループ別現場体験報告会		○

が学生の座席を指定して交流を図った。交流終了後には、参加したことによる気づきや質疑に応じるリフレクションの時間を設け、教員からのフィードバックが行われた。

受講学生は、年齢は20歳前後であり、アルバイト以外の就労経験はなかった。障害者との関係や交流については、障害のある親類やきょうだいがいる者、障害児・者支援のサークルや障害福祉施設でのアルバイト経験者もいたが、障害福祉サービスの利用対象としてではなく、企業等に就労する知的障害者と交流経験のある学生は極めて少なかった。また、身体障害のある学生1名が受講者に含まれる。

なお、余暇支援事業への参加では、前述の通り、プログラム等を媒介するものではなく、就労する知的障害者と同じ空間で対面での会話による交流を図る点に特徴がある。

3. 分析方法

先行研究から、大学生が知的障害者との交流を開始する段階では、「交流への緊張や不安」「知的障害者にもっているネガティブな感情や偏見」(加藤, 2016)や「差別や偏見意識に対する羞恥心」(加藤, 2017)という意識の存在があることがわかっている。また、精神障害者との交流ではあるが、自身が築いていた障害の有無の「境界を揺るがす」体験(岡田, 2013)をしていることなどもすでに明らかとなっている。

そこで、本研究では、学生が、余暇支援事業という就労者の【拠点に参加】し、【就労する知的障害者】との【会話】による交流に着眼点を置いて分析した。具体的には、交流後に得られた学生の気づき・考察・省察の項目を46名の全データから抽出し、類似性を手掛かりに3つの視点から整理・分類して全体像を把握するとともに、この交流における障害理解教育の意義を考察した。

なお、分析にあたっては、障害者福祉及び就労支援を専門とする研究者1名からスーパーバイズを受けることで妥当性を担保した。

IV. 結果と考察

得られた結果を、(1) 会話による交流の意義、(2) 就労する知的障害者と交流の意義、(3) 就労者の拠点に参加する意義を起点に分析を進めた。抽出できた項目を引用しながら記載した上で、考察にあたり重要となるコメントには下線を引き、学生が「 」で示した部分については、可能な限りそのまま用いて記述した。ただし、学生が「障がい」と表記した場合でも、「障害」に統一した。

1. 会話による交流の意義

学生たちは、約40名を超える大勢の知的障害者を前にして、従前に経験したことのない異なる集団に入ることと同時に、知的障害者にとっては部外者の私たちであることを自覚し、「受け入れられるのか」「安心して居られるのか」という点にも不安や緊張を覚えていた。また、知的障

害者と、「何を話せばいいのか」「自分が話題を提供しないといけない」といった会話が成立するのかという焦りが、さらに拍車をかけていたと考えられる。しかし、スムーズな会話や一方的に話を聞くのではなく聞いてもらう経験によって、障害者と話している感覚を失うほど、双方向のコミュニケーションが成り立つことを実感し、障害は外見で判断できないことに気づき、戸惑いも感じながら、無意識に抱いていた支援対象とする知的障害像が変容していった。

同時に、場合によっては、独特なコミュニケーションによって違和感を抱くことがありつつも、ゆっくり、一つ一つ質問し、はっきりと大きな声で話すなど、会話の仕方を工夫することで意思疎通でき、一般に健常者と呼ばれる人であっても、話し好きもいれば、人見知りだったり、思いを伝えるのが難しい人などいろんな人がいると考えられるようになっていった。これは、大勢の障害者とのコミュニケーションを図る空間であるため、その方法は個人ごとに異なることを体験したことが影響していると推察される。

そして、就労者からもてなされていると感じ、場を和ませてくれて、楽しませてくれたといった配慮や気遣いに気づく。共通した関心や趣味が似ていることに知り、また、就労者から教わることで、知識の多さや関心の広さに驚きを抱いていた。これは就労者の拠点に参加することで、彼らの生活力を垣間見た効果である考えられる。

2. 就労する知的障害者との交流の意義

就労者から、笑顔で挨拶をされたり、積極的に話しかけられたり、興味をもって質問されることで、社会人としての対応を意識し、自身の未熟さを自覚する学生もいた。そして、就労者が社員証や名刺を見せながら自己紹介をしたり、職場の写真を見せてもらったり、仕事の話を得意げに話していたり、企業名を出しながらの会話の様子から、社会の一員や労働者としての誇りを感じていた。就労期間の長さ(7年・14年・25年)や余暇支援事業への参加年数(15年)の話題からも、働くことへの自信を理解したようだ。また、様々な職種で雇用されることを知る契機にもつながっていた。学生自身が、今後の就職先として興味のある企業に就労者に対しては、すごいと感じ、尊敬のような思いを抱く者もいた。

加えて、様々な就労者から「仕事は大変だけど楽しい」といった思いを聞くことで、障害を持ちながら仕事をすることは、決して楽なことではないと思っていたが、健常者である私が思っていた以上には、苦ではないのだと考える学生もいた。一方で、その発言について、もしかしたら苦しみを打ち明けず無理して言っていただけかもしれないというように、障害者は常に苦勞する・苦勞させられる存在としての理解に留まる学生もいた。

休日の過ごし方を聞くことから、自分たちと同じように、休日を楽しんでいることを知っていく。そこで、障害者は内にこもり、あまり活動しないイメージを変化させ、健常者と同様に生活している、個人として主体的に行動し自立した生活者として認識していった。

加えて、障害があるから働けないわけではないし、仕事をする時は、障害になることがなければ、ある意味障害者ではないのではないかという思いを抱いたり、あまり人と上手く話せなくて

も几帳面であつたり記憶力が良かったりすると楽しく仕事ができる可能性や、できる仕事なら、健常なサラリーマンと同じ成果、同じ効率、同じ生産スピードで働くことができることに視点が向く学生もいた。これは、障害者＝働くことのできない福祉的支援が必要な保護の対象といった先入観からの解放がなされたと考えられる。

3. 就労者の拠点に参加する意義

就労者にとっての拠点に参加することで、学生は、就労者の笑顔で生き生きとした、楽しい雰囲気を感じ、同時に仕事後に集まっているのにこんなに楽しそうにしている活気に驚いていた。参加者の多さからは、余暇支援のみならず拠点に対する就労者のニーズの高さを知る。また、会話が進む中で、就労者にとってその場が、気の休まる空間であり、安心できる居場所や仲間とのリフレッシュの場として機能していることを肌で感じていた。

知的障害者に限らないが、職場や社会の様々な場面において、障害者はマイノリティになりやすい。しかし、余暇支援事業という拠点だからこそ、楽しいことからしょうもないこと、今思っていることまで安心して腹を割って話したいことを話せるのであろうし、学生が関わっても受け入れることが可能なのだと考えられる。そして、学生は、お互いを支え合う場としてのピアサポートの機能があると気づいていった。中には、精神的に帰属できるコミュニティであり、障害者が社会で孤立することを防ぐセーフティネット的に作用していると解釈する学生もいた。実際、障害福祉サービスを利用していない場合、福祉事務所や相談支援事業所等との関係性はなく、雇用先企業以外との社会的なつながりのない就労者も少なくない。そうした場合には、職場やその他生活の相談や息抜きを設けることは簡単ではない。その点からも、就労者にとってみんなに会って、コミュニケーションをとり、共生できる場所としての存在の大きさを感じていたと考えられる。

そして、短時間ではあるが、学生は自分がマイノリティになる経験をした。そこから、日常生活では、健常者という多数派（マジョリティ）に属していることの安心感に浸ることで、障害者を受入れ難くしていたことを自覚し、軽蔑の目で見えていたのではないかと自問する者や、自分が障害者にとって生きづらい社会を作っている可能性を認識する者がいた。立場を置き換えて、大学生の集団や自分のコミュニティに障害者が入ってくることに対して、笑顔では受け入れられないという拒否感を自覚し、同時に、拠点で受け入れられた安心感や喜びに葛藤したと推察される。さらには、現存する障害者への差別や偏見や隔たりに目を向け、健常者である自分たちが社会について考え、変化していく必要があると述べていた。

つまり、学生たちが就労者の拠点に参加することで、マジョリティとしての社会構成員の意識を芽生えさせ、共生社会の実現に向けた役割を自任（自認）し始めたと考えられる。

4. 考察のまとめ

ここまで、【就労する知的障害者】と【会話】で交流し、その【拠点に参加】する視点から、

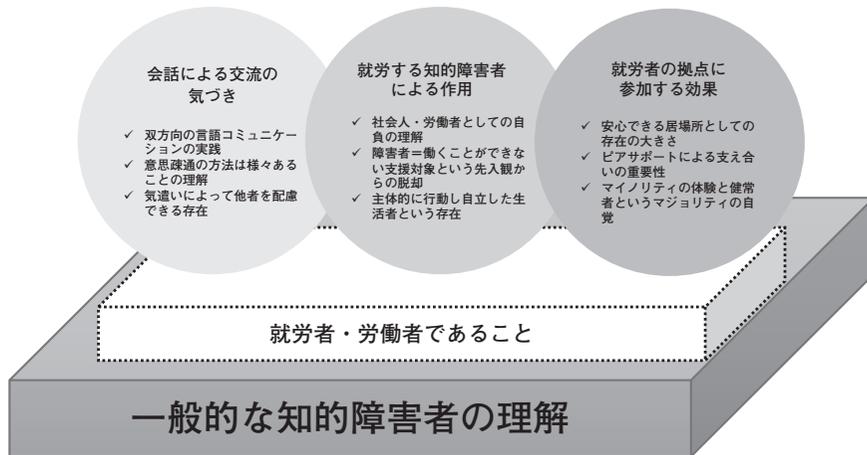


図1 余暇支援事業への参加を通して就労する知的障害者との会話による交流が社会福祉学系大学生に与える意識の変容の全体像

大学生の意識の変容について分析した。そこから浮かび上がった全体像を図1に示す。

学生の多くは、参加以前は、一般的な知的障害者像を抱きながら、知識として就労者・労働者であることへの理解にとどまっていたと想定される。

だが、実際の会話による交流によって、双方向の言語コミュニケーションが成り立つことを体験しながら、個人によって意思疎通の方法は様々であることを理解していった。また、就労者から、参加者である自分たちへの気遣いを感じ、他者を配慮できる存在として認識していったと考えられる。それらを《会話による交流の気づき》と命名した。

さらに、就労先企業名や職場の様子を聞き、社会人・労働者としての自信を知り、それまでの障害者=働くことができない福祉的支援の対象という先入観から脱却していく。加えて、仕事だけではなく、主体的に余暇を楽しむ自立した生活者という理解に至っていった。これを《就労する知的障害者による作用》と位置付けた。

そして、余暇支援事業という就労者の拠点への参加を通して、日常とは異なるマイノリティの体験をしたと感じ、自身が健常者というマジョリティに属していることを自覚していく。併せて、就労者にとって、安心安全な居場所として大きな存在であると知り、ピアサポートによる支え合いの重要性に気づいたと考え、《就労者の拠点に参加する効果》とした。

V. 結論—障害理解教育としての効果を踏まえて—

余暇支援事業への参加はわずか1時間であったものの、多くの学生が、あっという間や「楽しかった」と記述していた。その意味には、会話の内容が楽しかったのはもちろんだが、知的障害者との会話を楽しむことができた喜びや、楽しい会話ができたという達成感、双方向のコミュニケーションが成立した安心感も含まれていると考える。学生によっては、共通の趣味や話題があることで、「障害とは何か」という疑問を抱き、混乱しながらも、支援や保護の対象としての知

的障害像が変化していったと推察できる。

また、意識的・無意識的に関わらず、自己の差別感情や偏見を自覚しながらも、具体的に職務内容や職場の様子を聞くことで、知的障害者を働けないというイメージから脱却させ、労働者としての敬意を抱くに至った。そうした省察を経て、「障害者というくくりで見えていたが、実際には自分たちと変わらない」という、健常者と障害者は二分できる訳ではないことを理解し、もし不得意な部分があったとしても、職場での配慮や能力を生かせる仕事であれば、働くことが可能であると気づくことができていた。これは、障害者の不便性・困難性を理解した上で、芝田(2013)が指摘するように、それらを克服できる可能性があるというポジティブな側面の理解に近づいたと考えられる。

加えて、学生は、知的障害者の拠点に参加し、就労者でも障害者でもない異質な自分たちが受け入れられた体験から、これまでの自分の意識や行動が、障害者を異質な集団と見なしていたことを振り返っていた。そして、障害者にも生きやすい社会の必要性がわかり、それは自分たちの役割であることにも視点を向けていった。

さらに、直接交流を経て、「関わりがなくてイメージで障害者を遠ざけていた」と自覚し、「怖いという感情は知らないということ」から起こることを理解した上で、「立場を変えて考えて見ると言われても正直難しく、わからない」と述べており、学生の多くが直接交流の必要性を認識したと考える。このように、社会福祉学系学科に所属する学生であっても、経験の不足が予想されることから、障害理解や意識の変容を目指すためには、初等中等期だけではなく、高等教育期を含めた直接交流が必要であるし、本研究の結果からも、小森(2011)の指摘する「会話経験を持つ場の創出」には重要な意義があるとも言える。

ただ、『「障害者を支援する職業に就きたいです」と答えることが、できなかった。もしそう答えたら、どう思われるのか、どんな空気になるのか』と考える学生がいた。十分な関係性が築けていない状況で、障害者と“障害”について話をするのが憚られたことを指しており、継続した交流の必要性を示唆している。とは言え、合理的配慮の提供が促進されるためには、障害者自身も希望する配慮の説明を求められるし、健常者もそれを中心に据えて、どのように配慮ができるのかを障害者と話し合っていく必要がある。障害を話題として取り扱うことの難しさを理解できたと考えるならば、そこにも交流の意義を見つけることができるだろう。

中村(2011)は、障害のみを理解するというのではなく、「自己の理解」「他者の理解」「障害の理解」がなされ、それら3つが重なる部分が真の障害理解であると述べている。余暇支援事業への参加や会話による交流が、学生にとって真の障害理解に至るとは言えないものの、その入口に立つことのできるプログラムとしては効果があると考えられる。

今後、学生が社会人になるにあたって、知的障害者も就労が可能であり、企業や社会の担い手として、その能力を生かすことができる視点を養い、能力を生かすために必要な配慮があることを知る一助として、就労者との会話による直接交流は有効性が高いと言える。

VI. おわりに—本研究の限界と今後の展望—

本研究では、就労する知的障害者と、余暇支援事業への参加による会話での交流が、社会福祉学系大学生に与える意識の変容について検討し、障害理解教育のプログラムとして、一定の効果があると示唆された。

しかし、実際の就労先企業への訪問ではないため、具体的な業務内容や職場環境、そこにおける配慮等の状況を十分に理解することはできなかったと思われる。また、各学生1回のみでの参加であり、場合によっては、十分に消化できないまま活動が終了したことも想定され、継続した長期的交流が必要であることは言うまでもない。さらに、余暇支援事業の利用条件は、“就労”していることであるため、知的障害者の全体像を示しているわけではない点は留意しなければならない。ただし、知的障害者を知り、交流を始める導入としては、非常に意義があったと考える。

そして、本調査データは、余暇支援事業を実施するB区市町村障害者就労支援機関の職員に提出することを前提としたレポートであり、読まれることを意識して書かれた内容であった可能性は否定できない。そういったコメントは排除する等の配慮は行ったものの、影響を受けていないとは言い切れない点は本研究の限界であり、今後の課題点である。

異質な存在だと思い込んでいた障害者から受け入れられた経験を経て、大学生や健常者という同質性を自覚した上で、障害者を受け入れられる多様性を備えることが、実際に共生社会を構築するためには必要であると考えられる。そのために、今後も、大学生に対する障害理解教育の方法と精度の高いプログラムの検討を継続していく。

注

- (1) 障害者の権利に関する条約第2条において、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。なお、同法「第24条 教育」においては、教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度 (inclusive education system) 等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。」と位置付けている。
- (2) 障害者雇用率とは、障害者が一般労働者と同じ水準において常用労働者となり得る機会を確保することを目的に、常用労働者の数に対する割合 (障害者雇用率) を設定し、事業主等に障害者雇用率達成義務を課すことにより、それを保障するものである (障害者の雇用の促進等に関する法律第43条)。
- (3) 特例子会社とは、障害者の雇用の促進及び安定を図るため、事業主が障害者の雇用に特別の配慮をした子会社をいう。また、一定の要件を満たす場合には、特例としてその子会社に雇用されている労働者を親会社に雇用されているものとみなして、実雇用率を算定できることとしている。なお、特例子会社を持つ親会社については、関係する子会社も含め、企業グループによる実雇用率算定を可能としている (障害者の雇用の促進等に関する法律第44条及

び第45条)。

- (4) 障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考えられている。
- (5) 就労定着支援は、「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」に基づく、障害福祉サービスの1つである。就労移行支援、就労継続支援、生活介護、自立訓練の利用を経て一般就労へ移行した障害者であり、就労に伴う環境変化により生活面・就業面の課題が生じている者であって、一般就労後6月を経過した者に対して、3年間を期限として支援を行う。就労する障害者との相談を通じて課題を把握するとともに、企業や関係機関等との連絡調整やそれに伴う課題解決に向けて必要となる支援を実施し、利用者の自宅・企業等を訪問することにより月1回以上は障害者との対面支援を行う。また、月1回以上は企業訪問を行うよう努める必要がある。

文献・資料

- 海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・堀和明 (2000)「大学生が受けてきた障害理解教育の内容—学校における障害理解教育を中心に—」『障害理解研究』第4号, pp.1-10。
- 星越活彦・州脇寛・実成文彦 (1994)「精神病院勤務者の精神障害者に対する社会的態度調査 香川県下の単科精神病院勤務者を対象として」『日本社会精神医学会雑誌』第2巻第2号, pp.93-104。
- 樋口功季・河原麻子・林田真志 (2019)「大学生が初等中等教育段階で受けた障害理解教育に関する実態調査」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』第17号, pp.11-20。
- Jeremy, Tynedal, & Gregor, Wolbring. (2013) "Paralympics and Its Athletes Through the Lens of the New York Times", *Sports*, vol.1, no.1, pp.13-36.
- 加藤彩乃 (2017)「知的障害者とのスポーツ交流が大学生の障害認識に与える影響」『長野体育学研究』第23巻, pp. 9-17。
- 加藤彩乃 (2018)「大学生の知的障害者と関わりにおける心理プロセスについて—知的障害者とのスポーツを通じて—」『信州大学総合人間科学研究』第12巻, pp.154-165。
- 河内清彦 (2006)「障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について—障害者への関心度,友人関係,援助行動,ボランティア活動を中心に—」『教育心理学研究』第54巻第4号, pp.509-521。
- 風間真理・中谷千尋・杉山由香里 (2009)「看護学生が持つ精神障害者に対する「スティグマ」」『目白大学健康科学研究』第2巻, pp.55-64。
- 小森亜紀子 (2011)「知的発達障害児に対する意識の男女差」『昭和女子大学女性文化研究所紀要』第38巻, pp.15-26。
- 幸田のみ子・大坪天平・田中克俊・幸田達郎 (2013)「心理・福祉系大学生の精神疾患に対するイメージと教育効果について—講義群と当事者の体験を聞き討論する群の比較—」『桜美林論考. 心理・教育学研究』第4巻, pp.27-40。

厚生労働省(2021)「令和2年障害者雇用状況の集計結果」

<https://www.mhlw.go.jp/content/11704000/000720028.pdf> (2021/1/28 アクセス)

厚生労働省(2019)「平成30年度障害者雇用実態調査結果」

<https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000521376.pdf> (2021/1/29 アクセス)

木浪富美子・小川徳子(2009)「大学生における精神障害のとらえ方Ⅱ—参加型学習実践による変化—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第12巻, pp.81-89。

木浪富美子・小川徳子(2010)「大学生における精神障害のとらえ方Ⅲ—大学生における精神障害のとらえ方(3)精神保健福祉援助実習による変化—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第13巻, pp.49-57。

木浪富美子・小川徳子(2011)「大学生における精神障害のとらえ方Ⅳ—「参加型学習実践」と「精神保健福祉援助実習」による変化—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第14巻第2号, pp.31-40。

木浪富美子・小川徳子(2012)「大学生における精神障害のとらえ方Ⅴ—実習前に精神障害者と出会うことによる効果の検討—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第15巻第2号, pp.65-70。

楨尾真佐枝(2017)「障害児・者に対する差別意識に関する考察—大学生の意識調査より—」『中国学園紀要』第16巻, pp.143-150。

文部科学省(2010)「「交流及び共同学習」では「インクルーシブ教育」は実現できない」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm (2021/1/30 アクセス)

文部科学省(2017)「障害学生の現状」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2017/03/01/1381984_4_1_1.pdf (2021/1/31 アクセス)

文部科学省(2020)「令和2年度学校基本調査(確定値)の公表について」

https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf (2021/1/31 アクセス)

長岡真希子・山路真佐子・小笠原サキ子・池田信子・柳屋道子(2004)「看護大学生の障害者福祉援助実習における障害者に対する印象と実習からの学び」『秋田大学医学部保健学科紀要』第12巻第1号, pp.37-47。

内閣府調査(2017)「障害者に関する世論調査(平成29年8月調査)」

<https://survey.gov-online.go.jp/h29/h29-shougai/index.html> (2021/1/30 アクセス)

中村義行(2011)「障害理解の視点—「知見」と「かかわり」から—」『佛教大学教育学部学会紀要』第10号, pp.1-10。

中村真・川野健治(2002)「精神障害者に対する偏見に関する研究—女子大学生を対象にした実態調査をもとに—」『川村学園女子大学研究紀要』第13巻第1号, pp.137-149。参考

中山哲哉・向井通郎(2006)「福祉系大学生における障害者観の変容—学年差の横断的検討—」『吉備国際大学社会福祉学部研究紀要』第11号, pp.93-102。

生川善雄・梅谷忠勇・前川久男(2006)「知的障害者に対する態度に関する文献研究—態度の多次元的研究に焦点を当てて—」『千葉大学教育学部研究紀要』第54巻, pp.15-23。

生川善雄(1995)「精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究—態度と接触経験、性、知識との関係—」『特殊教育学研究』第32巻第4号, pp.11-19。

岡田隆志(2013)「精神障害者との直接的な交流体験の機会がもたらす大学生の意識・態度・行動の変容プロセス—精神

- 障害者とのスポーツによる交流活動を通して—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』第22巻, pp.48-62。
- 大谷博俊 (2002)「知的障害児(者)に対する健常者の態度に関する研究—学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に—」『特殊教育学研究』第40巻第2号, pp.215-222。
- 芝田裕一 (2013)「人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方」『兵庫教育大学研究紀要』第43巻, pp.25-36。
- 塩田琴美・徳井亜加根 (2017)「障害者スポーツの参加行動と障害理解関連因子の関係性」『日本保健科学学会誌』第20巻第2号, pp.63-74。
- 庄司和史 (2013)「大学生の障害理解学習について:「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査より」『信州大学人文社会科学研究』第7巻, pp.159-173。
- 徳田克己・水野 智美 (2005)『心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房。
- 高橋咲良・中野裕美子・水内豊和 (2020)「障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した大学生の知的障害者に対する意識変容」『とやま発達福祉学年報』第11巻, pp.11-17。
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995) "Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities". *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol.12, no.4, pp.323-332.
- 内田若希・大谷まや (2013)「障害者スポーツ実習と障害疑似体験における障害理解の差異の検討」『障害者スポーツ科学』第11巻第1号, pp.33-41。
- 渡辺弘純・植中慶子 (2003)「小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響」『愛媛大学教育学部紀要 第1部 教育科学』第49巻第2号, pp.15-20。
- 安井友康 (2004)「車いすバスケットボールの交流体験が障害のイメージに与える影響」『障害者スポーツ科学』第2巻第1号, pp.25-30。