

平成 20 年度 学位論文

障害理解教育における知的障害への理解に
関する研究

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

特別支援教育学専攻 心身障害コース

M07092C 石井美幸

目次

第1章 問題の所在と本研究の目的	1
第1節 問題の所在	1
1. 近年の障害者に対する社会の意識と理解の必要性	1
2. 知的障害者の実態とニーズ	2
3. 近年の知的障害者の本人活動とその主張	3
第2節 本研究の目的	4
第2章 障害理解教育の展開と実践	5
第1節 障害理解教育の展開	5
1. 「交流及び共同学習」の位置づけ	5
2. 「交流及び共同学習」の課題と障害理解教育の展開	6
3. 福祉教育と障害理解教育の関連	7
第2節 先行研究における障害理解教育の概念	7
第3節 先行研究における障害理解教育の現状と課題	9
1. 障害理解教育の実態とその課題	9
2. 障害理解教育の実践研究とその課題	11
3. 障害理解教育を行う教師の立場と意識	12
4. 学校教材における障害の扱われ方の問題点	13
第4節 障害理解教育の実践内容の検討	14
1. 障害理解教育の受講経験と障害者への理解の関連性	14
2. 偏見・差別を扱った先行研究からの知見	15
第3章 知的障害者本人へのインタビュー調査	17
第1節 目的	17
第2節 方法	17
1. 対象者と選定条件	17
2. 実施時期と手続き	17
3. 調査内容と設定理由	18
4. 分析方法	18
第3節 結果と考察	19
1. 現在の仕事について	19

2. 周囲に望む関わり	23
3. 自己評価	27
4. 学校生活	31
5. 学校の選択と職業の選択	41
6. 障害理解	44
7. 将来の夢と必要な支援	53
第4章 福祉施設職員へのインタビュー調査	59
第1節 目的	59
第2節 方法	59
1. 対象者と選定条件	59
2. 実施時期と手続き	59
3. 調査内容と設定理由	60
4. 分析方法	60
第3節 結果と考察	61
1. 知的障害という言葉への変化と理解に関する意見	61
2. 知的障害への理解の現状と課題に関する意見	64
3. 知的障害への支援における現状と課題に関する意見	68
4. 知的障害への理解における教育と福祉の連携に関する意見	78
第5章 総合考察	87
第1節 知的障害に対する障害理解教育の課題と展望	87
1. 先行研究からみた知的障害に対する障害理解教育の内容の検討	87
2. 知的障害者本人の意見を取り入れた障害理解教育の内容の検討	88
3. 福祉施設職員からみた知的障害に対する障害理解教育の内容の検討	88
第2節 社会の知的障害に対する理解の課題と進展	89
引用・参考文献	90
謝辞	

第 1 章 問題の所在と本研究の目的

第 1 節 問題の所在

1. 近年の障害者に対する社会の意識と理解の必要性

近年の障害者に対する法律・制度の整備・ボランティア活動などを概観すると、障害者を取り巻く環境は、大幅に改善してきていると言える。事に 1981 年の国際障害者年以降、障害者の社会参加が推進され、障害者と健常者との接触機会は増加してきている（生川・那須,2001）。平成 16 年に改正された障害者基本法においても「すべて障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が与えられる」と規定されており、障害者の社会参加が強調されている。しかし一方で、障害者の社会参加を阻むものとして、物理的な障壁、制度的な障壁、文化情報面での障壁、意識上の障壁等、4 つの障壁の存在が知られており、橋本（2002）によれば、制度や物理的障壁の改善などに比べ、いわゆる障害者への偏見といった意識の障壁を改善していくことは難しく時間もかかると言われている。2007 年 2 月に内閣府が実施した「障害者に関する世論調査」において、「共生社会」を 60%以上の人が「知っている」と回答し、「障害のある人が身近で普通に生活しているのが当たり前」との考え方についても、約 85%の人が支持していた。しかし、反対に「障害のある人に対し、障害を理由とする差別や偏見があるか」という問いについては、「少しはあると思う」人を含め「あると思う」と回答した人は約 83%であった。このように依然として、社会の中に障害者に対する意識の障壁が存在することが明らかとなったのである。

WHO が 2001 年に提唱した国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health : ICF）において障害は、本人の状況だけではなく設備・制度など物理的環境因子と人々の態度といった人的環境因子によって変容するものとされており、障害に伴う不利益が障害者本人だけの要因で生じるものではないことが示されている。これより、環境因子としての社会の人々の障害者に対する意識や態度は重要なものであり、障害者が社会の中で精神的に豊かな生活を送るため

には、社会の構成員それぞれが障害や障害者に対する正しい知識・情報を持ち、障害者を同じ社会の一員として理解し、受容する意識や態度を養うなど、一人ひとりの「障害理解」が必要不可欠であると言える。

これに関連し、河内（1993）は、障害に対する理解・認識を深めるためには意図的な教育が必要であり、それは遅くとも障害者への観念が固定していない小学生段階から行うことが必要であると指摘している。これより、障害者の差別・偏見の解消について学校における障害理解教育の重要性が示唆される。また、学校教育においては2007年から特別支援教育が導入され、通常学校においても障害児が在籍する学級が増加しており、障害のない児童・生徒に対して障害や障害者への理解を促す障害理解教育の必要性はますます高まっていると言える。しかし、黒川・是永（2006）によれば、障害理解教育には以下のような課題がある。

- ①教育課程に明確な位置づけがないため、十分な時間の確保が困難であること
- ②内容などが各学校に一任されているため、学校間に格差が生じる懸念があること
- ③扱われる障害種に偏りがあること

この中で特に、③の課題において知的障害は、視覚障害や肢体不自由などの身体障害に比べ視覚的に気づきにくく、疑似体験を通しての理解が困難であること、障害自体の取り上げ方が難しいこと、知的な障害に対する差別・偏見の克服など、さまざまな実践上の課題があることなどが指摘されている。これより、障害理解教育において知的障害への理解の内容を検討することは希求の課題であると言える。

2. 知的障害者の実態とニーズ

次に、2005年に厚生労働省が実施した「知的障害児（者）基礎調査」の結果から知的障害者の実態とそこにみられる知的障害者のニーズを明らかにする。調査結果によれば、在宅の知的障害者数は42万人で、2005年の「社会福祉施設等調査」（厚生労働省）の施設入所者数13万人と比較すると、8割近くの知的障害者が在宅で生活している。地域活動への参加状況では、「よく参加する」「時々参加する」が合わせて25.9%、「ほとんど参加しない」「参加したことはない」が合わせて67.5%で、地域活動に参加していない人が多いことがわかった。しかし、不参加者のうち36.2%が「機会や場所があれば参加したい」と述べ、32.9%の人が「一緒に行ってくれる人がいれば参加しやすい」と回答していることから、知的障害者の地域活動への参加を支える取り組み

が必要であることが指摘できる。

次に、将来の生活の場の希望では「親と暮らしたい」「兄弟姉妹と暮らしたい」が合わせて 38.5%で、次いで「夫婦で暮らしたい」が 12.9%、「グループホーム」が 12.8%、「施設」が 7.5%で、将来、施設での生活を希望する知的障害者の割合が低いことが明らかとなった。これは、三原ら（2007）が、知的障害者の老後について保護者などに調査した結果と類似している。三原らによれば、保護者が期待する高齢知的障害者の生活の場は、主に「現在生活している場所」、「自宅」、「グループホーム」などであり、保護者は本人が住み慣れた生活環境で人生を終えることを望んでいたとしている。これより、生涯にわたり知的障害者の地域生活を支える取り組みが重要であると言える。

在宅知的障害者の雇用実態については、一般就労や福祉的就労など仕事をしている人は全体の 37.5%で、就労形態では 58.7%の人が「作業所」で働いており、「正規雇用」は 15.7%、「臨時雇用」は 14.9%であった。就労形態別の 1 ヶ月の給料を比較すると、作業所では「1 万円まで」が 70.7%と最も多く、正規・臨時雇用では「7～10 万円まで」が 26.1%で、最も多かった。これより、一般就労や福祉的就労などで仕事をしていても、低賃金で働いている人が多く、作業所などの給料だけでは生活できない現状が伺える。また、「いやな思い」や「差別」の有無については、35.4%の人が「いやな思いがある」と回答しており、その内容では、「じろじろ見られる」「サービスを拒否される」等、視線や態度に関するものが多かったが、直接「差別的なことを言われる」というような内容のものもあった。福祉行政などへの期待でも、「障害者に対する周りの人の理解」が 42.1%と最も高く、次いで「必要な時に施設を利用できる制度」「経済的援助」「相談や指導」であった。これより、知的障害者への社会の理解を促進していくことは希求の課題であり、その他にも上記のような知的障害者本人のニーズを支援の中で尊重し、社会に啓発していくことは福祉行政のみならず、社会全体で取り組むべき課題であると考えられる。

3. 近年の知的障害者の本人活動とその主張

知的障害者の全国組織として、「全日本手をつなぐ育成会」がある。この会では毎年全国大会を開催しているが、1989 年の金沢大会から知的障害者本人による意見発表を取り入れている。例えば、1994 年の徳島大会では「私たちに関することは、私たちを交えて決めてほしい」、「精神薄弱者という呼び名を早く変えてほしい、決めるときは

必ず、私たちの意見を聞いてほしい」という決議宣言を行っている。これを受け、全日本薄弱者育成会は会名を変更するにあたり、本人の意見を聞き「障害」を外した現在の会名に改められたという経緯がある。そして、2000年には育成会とは別に、「本人大会」を立ち上げるなど、知的障害者本人を主体とした活動は徐々に広がり始めている（保積、2007）。

これまで、知的障害はその障害特性から今まで親や周りの支援者が本人の代弁者として見られることが少なくなかったと言える。しかし、その主張からは当事者としての本人のニーズや意見を尊重する重要性が指摘できる。また、本間（1998）は、知的障害者は活字から情報を得ることが苦手であるために、常時情報不足の状態にあるとして、知的障害者の本人活動を支えるためには、わかりやすい情報提供が必要であると述べている。これより、以前は本人の要因として見過ごされがちであった、知的障害者の理解の難しさという障害特性は周囲の人（環境）にも要因があったことが示唆される。以上のことから、知的障害者の支援においては本人の主張を尊重するとともに本人がわかる支援を行うことが重要であると言える。

第2節 本研究の目的

そこで、本研究では障害理解教育における知的障害への理解の内容を検討することを目的とし、以下のような観点で研究を進める。

- ①障害理解教育についての先行研究などからその歴史的な背景や意義、また実践上の課題などを示し、学校における障害理解教育の現状と課題を明らかにする（第2章）。
- ②当事者からみた障害理解、社会へのニーズ、支援の課題などを明らかにし、知的障害者本人の意見を取り入れた障害理解の内容を検討する（第3章）。
- ③福祉施設職員からみた知的障害者への理解の現状や支援の課題などを明らかにし、知的障害に対する障害理解教育の内容を深める（第4章）。
- ④①から③の結果を総括し、今後の障害理解教育の課題と知的障害に対する障害理解教育の展望を述べる（第5章）。

第2章 障害理解教育の展開と実践

第1節 障害理解教育の展開

ここでは、障害理解教育と「交流及び共同学習」や福祉教育の関係を概観し、障害理解教育の背景や意義、それらの活動との関連を明らかにする。そこで、まず、障害理解教育の基盤となる「交流及び共同学習」の学校教育での位置づけについて述べる。そして、次に「交流及び共同学習」の課題と障害理解教育の関係について述べ、障害理解教育の背景と意義を明らかにする。そして、次に福祉教育と障害理解教育の関連を明らかにする。

1. 「交流及び共同学習」の位置づけ

1979年に、養護学校教育義務制が実施されたことに伴い、文部省（現、文部科学省）は普通児の心身障害児への理解・認識を推進するための「心身障害児理解・認識推進事業」に着手した。推進事業の主なねらいは、小中学校における心身障害児への理解・認識の向上、協力体制の確立、指導の充実を図ることであり、また、心身障害児のいる家庭に対して、就学についての啓発を図ることも視野に入れられていた。具体的には次の三つの事業が行われた。一つ目は、心身障害児の指導資料の作成と配布である。これは、小中学校の教員等に心身障害児に対する正しい知識と認識を深めさせるために手引書を作成し配布するものである。1980年の「心身障害児の理解のために」をはじめとして1996年までほぼ毎年続き、計16冊が作成・配布されている。二つ目は、「心身障害児理解推進校」の指定である。1979～80年（第1期）、1982～83年（第2期）にそれぞれ各都道府県が小中学校各1校、計94校を理解推進校として指定し、盲・聾・養護学校の児童生徒との交流のあり方を中心に実践研究を行っている。この事業を契機として、「心身障害児理解・認識推進事業」（1979～96年度）、「心身障害児交流活動地域推進研究校の指定事業」（1987～96年度）、そして地域における交流活動の一層の推進を図るために「交流教育地域推進事業」（1997～2000年度）が行われ、2001年度には「地域における交流活動の充実に関する調査研究」が取り組まれた。こうし

た経緯を経て、交流教育は学校教育の中で実質的に行われるようになったのである。そして、これらの活動は「交流教育の実際－心身障害児とともに」（1979年）、「交流教育の実際Ⅱ－ふれあいをもとめて」（1984年）、「交流教育の実際Ⅲ－ともだちになろう」（1986年）などの冊子にまとめられ、全国の学校に配布されている。三つ目は、心身障害児への理解推進、講習会の取り組みである。交流に関する講習会等では「心身障害児指導講習会」として、小中学校の児童生徒と盲・聾・養護学校の児童生徒との交流のあり方等について趣旨徹底が図られている。そして、文部科学省が行っていた「交流教育地域推進指導者講習会」（2002年度）は、2003年度から国立特別支援教育総合研究所に「交流及び共同学習推進指導者研修」として引き継がれ、現在も開催されている。

また、小中学校では2002年度より、高等学校では2003年度より「総合的な学習の時間」が導入され、「交流及び共同学習」の時間が確保されやすくなったという背景もあり、「交流及び共同学習」の活動は近年、活発になってきている。2004年には、障害者基本法の一部改正が行われ、改正法第14条第3項に「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を推進しなければならない」と定められ、「交流教育」という呼称は「交流及び共同学習」に改まり、新たに法的な規定が示されている。そして、2008年3月に改訂された小学校学習指導要領・中学校学習指導要領の総則の中でも、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」と示されており、障害児・者への理解を促す活動として、「交流及び共同学習」は学校教育の中で重要な位置をしめていることが伺える。

2. 「交流及び共同学習」の課題と障害理解教育の展開

上記のように、「交流及び共同教育」は学校教育の中で、広く推進されてきたわけであるが、実践が進むにつれてその限界性も指摘されるようになった。それは、学校行事を中心に年に数回の交流会を実施し、その中でただ障害児とふれ合うだけでは障害の認識や障害児への理解は深まっていけないというものであった。こうした批判を受け、1990年代ごろから、「交流及び共同学習」の新たな課題として、「質の高い共同教育」が提起されるようになった。その中では、障害児・者について事前学習が必要で

あることが示され、様々に工夫された障害理解の学習が取り組まれるようになった。当時の障害理解教育の取り組みの特徴として、第一に、交流の事前学習としてではなく、直接に交流教育に取り組まない児童・生徒にも「特設授業」を計画していること、第二に、こうした学習が障害児への理解を育てるだけでなく、すべての児童・生徒に求められている「人間理解」や「自分理解」を育てる学習として、今日的な意義も持っていることなどがあげられていた。このように障害理解教育は、触れ合う交流から、育ち学び合う共同教育への発展過程で、児童・生徒の発達段階をふまえた「障害」や「障害児・者問題」への科学的認識の形成や人権尊重の精神の育成、自己理解など、「交流及び共同学習」とは別の独自の課題を持った教育として重視され、現在のように展開されてきたのである。

3. 福祉教育と障害理解教育の関連

文部科学省の「交流及び共同学習」の施策とは別に、厚生労働省も学校における福祉活動を全国的に普及させるために、1977年度より国庫補助事業として、全国福祉協議会による「学童・生徒のボランティア活動普及事業」を開始している。これは、希望する全国の小・中・高等学校等をボランティア協力校に指定し、3年を目途にその実践の成果を発表させるというものである。この事業は「福祉教育」と称され、副読本などを用いての社会科等の教科や道徳の時間における指導のほか、児童会・生徒会活動や学校行事などでの取り組みなど、学校によりその内容は様々である。福祉教育では、取り組みを通して児童・生徒に福祉に関する関心と理解を深めさせること、福祉の心を育てること、福祉の実践意欲を向上させ態度を身につけさせることなどを目的としており、その中では障害者に関する問題なども取り上げられている。事に1981年の「国際障害者年」以降、障害者問題への関心が高まり、その取り組みも広がりを見せ、近年では障害理解教育も福祉教育の柱の一つとして認識されつつある。

第2節 先行研究における障害理解教育の概念

上記で述べたように、障害理解教育は「障害」「障害児教育」「障害者問題」について障害のない児童・生徒の理解や認識を深めようという教育活動全体のことであり、

全国の学校でさまざまに展開されている。しかし、障害理解教育は研究者により様々に定義がなされており、統一されたものは見当たらない。そこで先行研究を概観し、障害理解教育の定義を整理し、その概念を明らかにする。

高橋（1996）は、障害理解教育を「『発達・障害・障害者問題』に関する科学的・歴史的な認識理解を獲得しながら、自己理解や人権尊重の視点や精神を形成していく教育活動である」と定義しており、その中では児童・生徒の精神的発達を強調している。また、真城（2003）は「障害理解教育は単に障害を『知る』という意味での『理解』だけに留まるものではなく、障害理解教育を通じて、障害について考える、福祉について考える、そして自らが生活する社会について考えを深めていくこと、その延長にこの実践の究極の目標がおかれている」とし、障害理解教育を単なる知識の教授で終わらせない重要性を指摘している。徳田・水野（2005）は、障害理解について「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義し、その障害理解を進めていく教育を「障害理解教育」と呼ぶ、としている。さらに、徳田らは、障害理解には「気づきの段階」「知識化の段階」「情緒的理解の段階」「態度形成段階」「受容的行動の段階」の5つの発達段階があり、障害理解教育はこの段階を促進していく教育であるとしている。これより、障害理解教育の最終的な目標は、日常場面での受容と自発的な援助行動の発現であるといえる。また、松田（2008）はICFの視点から障害の概念を規定し、「障害理解とは、「活動と、そこに環境との関係で生じる活動制限の理解」であり、「参加と、そこに環境との関係で生じる参加制約の理解」であり、活動制限や参加制約を解消もしくは緩和するための「サポート方法の理解」であり、「拒否的・排除的態度の変容」がなされることである」（ルビは文献のまま）と述べ、障害理解には具体的な援助行動や態度変容なども含まれることを指摘している。

これらの定義を整理すると、障害理解教育の概念として、以下のようなことが挙げられる。

- ①人権教育、ノーマライゼーション思想を基軸とすること
- ②障害に関する科学的・歴史的な認識の形成を行うこと
- ③障害者の活動、参加における環境との関係を理解すること
- ④福祉および自らが生活する社会についての考察を深めること

⑤生活場面での受容や援助行動の発現を目指すこと

これより、障害理解教育は単なる知識や支援方法の教授だけではなく、その活動を通じて児童・生徒が自ら障害者に働きかけることや障害者に対して受容的な態度を示すこともその目標に含蓄されており、その中では児童・生徒の人間的な発達・成長も視野に入れられていると言える。

第3節 先行研究における障害理解教育の現状と課題

学校教育における障害理解教育の課題として、第1章で、教育課程に明確な位置づけがないため、十分な時間の確保が困難であること、そして、内容などが各学校に一任されているため、学校間に格差が生じる懸念があること、扱われる障害種に偏りがあることなどが指摘されている（黒川・是永、2006）ことを述べた。ここでは、これらの課題をふまえた上で、障害理解教育に関する先行研究から障害理解教育の現状とその他の課題について検討する。

1. 障害理解教育の実態とその課題

小川・富永（2002）は、障害理解教育や「交流及び共同学習」を実践している小学校を対象に質問紙調査を実施し、その実態を明らかにしている。結果として、直接的で自然な「ふれあい」の学習は、どの学年においても重視されており、低学年では、本の読み聞かせによる学習や交流会等における直接的なふれあいが活動の中心であり、高学年では、「自己の成長や発達」の学習に関連した「発達・障害」の学習や憲法学習に絡めた「社会的問題」として扱われていたとしている。障害理解教育を実践している教育課程としては、特別活動や道徳、総合的な学習の時間がそのほとんどで、教科としては社会科や国語科などがあったとしている。教材については、自作教材か児童文学教材（絵本を含む）がほとんどであり、情緒障害（自閉症等）のある児童が障害児学級に多く在籍しているにもかかわらず、「情緒障害」を取り上げた児童文学教材などはあまり見られなかったことを指摘している。また、障害の種別による取り組みの特徴として、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由等の身体障害に加え、知的障害も一部扱われていたと述べている。しかし、この調査では、取り組みの内容までは明らかに

されておらず、知的障害をどのように取り上げているのかは不明であった。

黒川・是永（2006）は、高知市立小学校における障害理解教育の実施状況を各校の研究紀要から検討している。その結果、障害理解教育が人権教育の一部として取り組んでいる学校がほとんどであり、その理由として「障害者」も人権教育の重要な課題であるという認識が高いためとしている。各学年の実践内容は、低学年では交流学习と読み物教材が中心であり、中学年では、体験学習や視覚障害、聴覚障害理解のための教材が中心となっており、高学年になると、体験学習や障害と発達について学ぶ発達学習、障害学習や障害児・者問題学習が取り組まれていたとしている。これより、発達段階に応じて、障害児・者との直接接触や擬似障害体験などによる具体的な内容の理解から、抽象的な内容の理解へと展開されており、対象学年を考慮した内容が編成されていたとしている。しかし、障害について学ぶ「障害学習」や「障害児・者問題学習」を実施している学校は少なく、扱われる障害種も視覚障害や聴覚障害、肢体不自由など身体障害などがほとんどであり、知的障害や軽度発達障害について取り上げている学校は、少なかったと指摘している。また、障害児が障害のない子どもの「障害への気づきの手がかかり」や「学びの対象」として見られているなど、障害児自身の発達や障害理解にあまり注目がなされていない現状があり、障害のない子どもと障害児の双方のための障害理解教育の実施が課題となっているとしている。

徳田・水野（2005）は、小学校教師と中学校教師を対象に障害理解教育の現状を調査している。その中で、過去1年間に障害に関する内容を児童・生徒に教えた教師は小学校で72%、中学校で65%にのぼり、比較的多くの教師が実践していることを示している。また、実践を行った教育課程では、小中学校ともに総合的な学習の時間を利用したものが最も多く、その他に道徳、ホームルームで行われていた。内容としては、小中学校ともに障害者が感じるバリアやバリアフリー施設・設備に関すること、障害者の援助方法などのテーマが多く、障害の種類や特性などが取り上げられているところは少なかったと述べている。また、取り組まれる方法としては、車椅子やアイマスク体験などの疑似障害体験や障害者を招いての講演会などが多く見られたとしている。徳田らは、取り組みの課題として、公園や街のなかでのバリアやバリアフリー施設・整備の発見学習に留まっていることが多く、障害者が何に困るのか、なぜそういった施設・整備が必要なのかを考えさせることが必要であると指摘している。

以上の先行研究より、小中学校における障害理解教育の現状として、扱われる教育

課程では総合的な学習の時間や道徳、ホームルームなどの特別活動が多く、教科の中ではあまり扱われていないことが明らかとなった。また、その内容が発達年齢を考慮して、具体的なものから「障害」や「発達」など抽象的なものへと段階づけられていることが、小川らや黒川らの研究から明らかとなった。しかし、課題として障害児自身の発達や障害理解を含めた障害理解教育が必要であること、「障害」や「障害児・者問題」、精神障害や知的障害などに関する障害理解教育の内容の充実や検討が必要である。また、徳田らの結果からは、障害理解教育の指標が明確にされていないために、学校教育での障害理解の取り組みが教師の自己満足で終始しているのではないかと懸念される。

2. 障害理解教育の実践研究とその課題

障害理解教育の実践研究は、様々行われており、近年では福祉系の大学や専門学校において学生の障害児・者への理解を促すために講義や研修会に障害疑似体験などを取り入れた実践も試みられている（藏野ら,2002；小坂,2004；小澤ら,2006；安藤・大貝,2008）。徳田（1994）は、幼児期（早期）からの障害理解教育の重要性を指摘しており、これに関連する研究として、水内（2006）の統合保育場面での園児の障害理解や態度形成について調査したもの、渡邊・細川（2008）の幼児を対象とした障害理解教育プログラムを作成したものなどが知られている。これらの研究結果から、幼児期においては意図的な障害理解教育を行うよりも、統合保育などの自然な接触場面で子ども同士がその差異や違いを知り、仲間としてお互いを認めることが大切であること、その相互作用を促進させるために周囲の支援者は自然なサポートを行うことが重要であることが報告されている。

また、小学校における実践研究では、視覚障害などの障害疑似体験を取り入れたもの（青柳ら,2002；久保山ら,2003；山本,2003）や児童文学作品の利用（山口・山田,1998；真城,2003）、障害理解啓発のための絵本の開発（横尾ら,2006）などの実践が知られている。久保山ら（2003）は「総合的な学習の時間」を用いた障害理解教育の授業を提案しており、その中で障害疑似体験の実施において、十分な時間を確保しなければ子どもが「障害者のできなさ」ばかりを体験してしまうこと、体験と合わせて障害者と直接触れ合う時間を設定することが障害理解には重要であると報告している。これに関連し、小野・徳田（2005）は、学校などにおける体験学習の課題として「障害者と

しての disability」やそれに伴う情緒的なネガティブ体験（かわいそう、つらいなど）が強調されている傾向があると述べている。また、小野らは大学生を対象として、点字触読体験の難易度の違いによる視覚障害者に関する能力評価への影響を調査し、結果として難易度の高い点字を体験した学習者のほうが視覚障害者の能力を特別視する傾向があり、体験者への影響などを無視した安易な体験学習は、体験者の障害観を歪める恐れがあることを指摘している。反対に、山本（2003）は「できる」ことを強調した障害の体験学習を提案し、障害理解教育の導入として一定の効果があつたことを報告している。しかし、単発的な授業では障害理解教育の効果が検証できにくく、系統的なプログラムの開発が必要であると述べている。この点については久保山らも、単一学年で短期的に障害理解教育を実施しても効果的な授業展開が難しく、障害理解が深まらないとして、多学年にわたる計画的なプログラムの必要性を指摘している。

また、山口・山田（1998）、真城（2003）は、絵本や児童文学作品の利用が子どもの障害者への理解を深めるために有効であり、そのためには子どもが自らの生活場면을意識しながら共感的に意識を深めていくことが大切であるとしている。横尾ら（2006）は通常学級における障害理解のツールとして障害理解啓発のための絵本を作成し、その効果を検証している。その中で、理解には、知識的なものと相手の立場に立って考えるなど共感的な視点が必要であること、障害理解教育を行うにあたっては、発達年齢とともに子どもが日常過ごしている学級の雰囲気や友人関係など様々な要因が関与することを指摘している。これより、小学校で障害理解教育を行う場合の配慮点として以下のことが指摘できる。

- ①障害理解教育を実施するにあたっては児童・生徒の発達段階や学級の雰囲気を考慮すること
- ②障害擬似体験では障害の「できなさ」ばかりを強調しないこと
- ③絵本などを用いる場合には、児童・生徒が内容を実感できるように心がけ、共感的な理解を促すこと

3. 障害理解教育を行う教師の立場と意識

障害理解教育が教育を行うそれぞれの教師の障害に対する姿勢に大きく左右されることは、自明のことである。しかし、現在の小・中・高等学校の教員養成課程においては、障害理解実践のための教師の学習機会が少ないという現状があり（真城,2002）、

基本的な障害理解や対応の習得を行う機会の設定が課題とされている(平澤ら,2006)。教師の障害理解について影響を与えるものとして 1997 年に「小学校及び中学校の普通免許状授与に係る教職員免許法の特例等に関する法律」いわゆる「介護等体験特例法」が成立したことが挙げられる。これにより、小・中学校の教員免許の取得に対して特別支援学校や社会福祉施設等での実習が義務づけられた。しかし、これは短期間の接触でしかなく、障害理解の習得までは至らないと言える。三浦(2003)は、教師が障害理解教育において何を重視しているのか、その内容を調査している。結果として、教師は具体的援助場面において、同年代の子ども同士の対等な関係を強く認識しており、援助技術よりも対等関係を促す教育の必要性を感じていた。また、障害理解教育において重視されるべき内容として、教師は偏見解消や対等関係、援助技術よりも知識伝達を重視していることが明らかとなった。しかし、こういった障害理解教育に対する教師の意識を取り上げた研究は少なく、学校における障害理解教育の重要性を鑑みれば、今後より一層の議論がなされるべき課題であると言える。

4. 学校教材における障害の扱われ方の問題点

山口・山田(1998)は、道徳副読本・資料集、福祉教育副読本、障害者理解教材ビデオなどの障害理解教育に関する教材において、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害についての題材が多い反面、知的障害について取り上げたものが少ないことを指摘している。その理由として、これらの題材がそれぞれの障害の特性や実態について説明や解説したものが多く、知的障害には他の障害種のように共通した特質がなく、障害の実態が個々に異なっているために対象となりにくいと考えられる、と述べている。

仲本(2002)は、道徳の副読本に掲載されている障害を題材とした作品の調査を行っている。その結果として知的障害・発達障害よりも肢体不自由や視覚障害、聴覚障害に関する情報が多く、情報提供の偏りが見られることを指摘している。また、水野ら(2003)は、1998年度から2002年度まで使用されていた小学校、中学校の国語の教科書を調べ、その中での障害の扱われ方を検討している。調査の結果から、小学校用あるいは中学校用の国語の教科書において、いずれかの学年で障害に関する内容を扱っていることが確認された。しかし、知的障害、精神障害に関する内容がほとんど扱われていないなど、障害の扱われ方に偏りが見られた。また、障害に関する内容が作文やスピーチの題材として取り上げられていることが多く、小学校と中学校で扱わ

れている内容が同じであるなど、学年が上がっても取りあげられている内容が深化されることなく、障害に関する内容を系統的に理解させようとする意図は見られなかったとしている。課題として、系統的な教材の精選やより深い障害に関する理解を促すために、教科書以外の教材の使用や他の教科との関連をなどについての検討することなどを挙げている。以上の結果から学校教材においても、知的障害は取り上げられることが少なく、障害種により与えられる情報に大きな差異があることが明らかとなった。これより、特に取り上げられにくい知的障害などについては、児童文学作品など他の教材を用いて教師が意図的に教えていく必要があると考えられた。

第4節 障害理解教育の実践内容の検討

1. 障害理解教育の受講経験と障害者への理解の関連性

ここでは、柳澤（2006）の研究結果を基に過去の障害理解教育の受講経験が現在の障害理解にどのように影響を及ぼしているのか、またそこにみられる課題から今後の障害理解教育の実践内容を検討する。

柳澤は、保育士養成の短期大学に在学する女子学生を対象に障害児・者との接触経験、過去の障害理解教育の受講経験と障害に対する理解の関係を調査している。結果として、学生のほとんどが接触経験を有しており、その接触時期は半数以上が小学校または中学校であり、年齢が進むほど障害児・者との直接的な関わりが少なく、自主的・意図的に接触機会を持たなければ、関わる事が非常に少ないことが明らかとなった。学生が接触した障害種は、知的障害が最も多く、次いで肢体不自由、視覚障害、聴覚障害の順であった。学校教育での障害理解教育の受講経験は、経験のない者が6割以上であり、学んだ障害種は視覚障害が最も多く、次いで肢体不自由、知的障害、聴覚障害であったと述べている。これより、実際に接触した障害種と障害理解教育で学んだ障害種との差異が指摘できる。また、接触経験や障害理解教育の受講経験の有無と障害に対する理解を学生の間で比較、検討したところ、障害に対する理解には差が見られなかったと述べている。柳澤は、これらの調査結果から過去の障害理解教育が学生の学びに定着していないこと、その理由として接触している障害と障害理解教育で取り上げられる障害が整合していないこと、接触経験があっても障害に対する理

解が深まるまでにはいたっていなかったことなどを挙げている。また、一時的な接触や障害理解教育では障害児・者への実際的な支援には結びつきにくく、障害児・者がどのような側面において困難を感じているのかを洞察するまでには至らず、障害に対する偏見の払拭といった精神論に留まってしまふことを指摘している。

これより、障害理解教育における今後の課題として、まず、障害理解教育を単発的な学習ではなく、継続的な学習として学校教育の中に位置づけることの重要性があげられる。これは、先に述べた山本（2003）や久保山ら（2003）の見解と一致する課題である。次に、精神論にとどまらない内容の検討である。これは、第2節に障害理解教育の概念として挙げた、「生活場面での受容や援助行動の発現を目指すこと」を具体化することにつながる課題である。これに関して、徳田ら（2005）が小中学校の実践において、障害者が何に困るのか、なぜそういった施設・整備が必要なのかを考えさせることが必要であると指摘していたことが参考になる。つまり、障害理解には、児童・生徒が障害者の立場に立って考える視点が必要であり、共感的な理解が重要であると考えられる。この点については、横尾ら（2006）も理解には知識的なものと相手の立場に立って考えるなど共感的な視点が必要であると指摘している。また、障害者の立場を理解するためには、現在、障害理解教育の内容として扱われることが少ない「障害児・者問題」などを積極的に取り上げ、社会の中で障害者のおかれている現状や取り巻く課題などを知る必要があると考えられる。

次に障害者に対して継続した理解や受容的な態度を示すことができる内容を検討することである。これに関しては、川間（1998）の研究が参考になると考えられる。川間は、知的障害者に対する態度に読書法がどのように関係するかについて研究し、この中で読書材料として知的障害者の学問的知識の内容を用いた群よりも情緒的な内容を含む群のほうが望ましい方向へ態度が変容され、さらには維持もされていたという結果を示している。これより、障害理解教育の内容として児童・生徒の内面に働きかける内容を検討することも必要であると考えられる。例えば、川間の調査で用いられた情緒的な内容を含む読書材料とは、知的障害児の母親の手記であり、障害理解教育の教材をとしても応用できるのではないかと考えられる。

2. 偏見・差別を扱った先行研究からの知見

橋本（2000）は、障害者に対する偏見を構造的に解明し、障害者への偏見といった

意識の障壁は、障害者に対する知識・情報の乏しさや誤った理解などから生じているとしている。また、坂西・土井（2006）は、障害者関連情報が障害者への認知と態度の形成において強い影響力を持つことを示し、マスコミや社会に流布する情報の重要性を指摘している。そして、差別や偏見の解消のためには、各々が持つ差別や偏見を抑圧するのではなく、意識化し自覚的に理解を深めていくことが重要であると考察している。これより、障害者への差別や偏見を解消していくためには、正しい知識や情報とともに、日常生活の中で無意識に生じている差別や偏見を意識的に解消していく必要があることが指摘された。

また、生川（2007）は、知的障害者に対する態度研究から「総論賛成各論反対」の立場が多いことを明らかにしている。つまり、自己との具体的直接的な関わりの薄い、理念的観念的な次元に属する態度は好意的であるのに、自己と直接的な関わりが深くなる、現実的具体的な次元に属する態度はあまり好意的ではないという態度である。例えば、「障害者施設を建設するのは賛成だが、地元への建設は反対する」といったものがある。そして、態度の形成において接触と知識が重要であり、障害者への態度を好転させていくためには、接触と知識・情報をうまく適合させて提供する必要があると結論づけている。これに関連し、山内（1996）は障害者への偏見的態度を変容させるための接触の条件について以下の5つを指摘している。

- ①偏見と一致しないポジティブな情報を得ることができる接触
- ②障害者を外のメンバーとしてではなく、一個人としてみるような接触
- ③障害者と健常者との差異性・異質性ではなく、類似性が着目される接触
- ④偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触
- ⑤接触する相手と対等な関係がつけられる接触

これより、知的障害者に対する態度を好転させていくためには、接触と正しい知識や情報が不可欠であり、その接触の際には山内の指摘する5つの条件を考慮することが有用であると言える。

第3章 知的障害者本人へのインタビュー調査

第1節 目的

知的障害者本人にインタビュー調査を行い、当事者からみた障害理解、社会へのニーズ、支援の課題などを明らかにするとともに、インタビュー中の様子などから知的障害者に関わる上での配慮点などを示し、障害理解教育における知的障害への理解の内容を検討する。

第2節 方法

1. 対象者と選定条件

対象者は5名、aからeであり、プロフィールは表1に示す。対象者の選定条件としては、自己の意思を言語によって表現できる者とし、その他の条件は問わなかった。

表1 対象者プロフィール（知的障害）

	性	年代	療育手帳	作業内容	施設（X県内）
a	男	20代	B2	喫茶（接客）	通所授産
b	女	20代	B2	軽作業	通所授産
c	女	20代	A	軽作業	小規模作業所
d	女	50代	B1	喫茶（接客）	通所授産
e	女	20代	不明	飲食店（接客）	通所授産

2. 実施時期と手続き

実施時期は、2008年9月4～12日であった。手続きは、個別でインタビューを行った。記録の方法は、二通り行った。事前に録音の了解が得られた対象者は、ICレコーダーと面接記録用紙を用いた。録音の了解が得られなかった対象者は、面接記録用紙だけを用いた。所要時間は、20～40分であった。

3. 調査内容と設定理由

調査内容は以下の7項目であり、それぞれに設定理由を示す。

①現在の仕事について楽しいこと・困ること

現在の仕事に対する満足度や困難点を尋ね、知的障害者の就労の実態と支援の課題などを明らかにする。

②周囲の好きな人・嫌いな人

今までに関わってきた人の中で好きな人と嫌いな人を尋ね、知的障害者自身がどのような関わりを好むかあるいは嫌だと感じているのかを明らかにする。

③自分の好きなところ・嫌いなところ

知的障害者本人が自分のことをどのように思っているのかを尋ね、知的障害者の自己認知を明らかにし、知的障害者を理解するための一助とする。

④学校生活

主に通常学校での学校生活の様子や友人関係、教師との関わりについて尋ね、学校でどのような配慮や支援が必要なのかを明らかにする。

⑤将来の夢

養護学校選択時と職業選択時の様子を尋ね、その際に周囲がどのような働きかけをしたのか、またどのような働きかけが有効であるのかを明らかにする。

⑥障害について

知的障害者自身が障害についてどのように感じているのか、また周囲にはどのような理解が求められるのかを尋ね、本人の希望を取り入れた障害理解の内容を検討する上での一助とする。

⑦今後必要と思われる支援について

将来の夢や知的障害者本人が必要と感じている支援について尋ね、今後の知的障害への支援における本人のニーズを明らかにする。

4. 分析方法

本調査では、その目的に照らし、インタビュー内容とともに語られた背景も重要な観点となる。そこで、分析方法は以下の通りとした。

①すべてのデータを文字化した。

②調査内容の項目ごとに内容をまとめ、それぞれに結果と考察を示した。

第3節 結果と考察

これより、知的障害者本人のインタビュー調査の結果と考察をグループごとに示していくが、結果の表記について以下の2点を断っておく。

- ①インタビュー内のアルファベットは発言者を示し、表1の対象者と対応している。
- ②インタビュー内の斜体 *I* は調査者の発言を示している。

1. 現在の仕事について

1) 結果

Q1：現在の作業で楽しいと思うことは何かありますか？

(aさん)

a：特にはないです。

(bさん)

b：いや、特にはないです。

I：特にはないですか。では、前の作業の方がよかったということですか？

b：そうですね。

I：この作業内容は自分で決められるんですか？

b：いや、指導員さんに「それやって」と言われたら、まあ、だいたいやるような感じですよ。

(cさん)

c：配色。色を決めるのが楽しいです。

(dさん)

d：やっぱり、みんなと一緒に楽しいですね。やっぱり。

(eさん)

e：楽しいと思うことはあまりないですね。日もまだ浅いし。

Q2 : 作業で困る事は何ですか？

(a さん)

a : あいさつですかね。慣れていないから、恥ずかしいです。

(b さん)

b : いや、別に特にはないです。

(c さん)

c : 今のところ、別にない。

(d さん①)

d : 男の人がおりますでしょ (他の利用者のこと)。その人が時々私に言うときがあるんですけどね。

I : 何か文句を言われる？

d : 文句を言われるときがあるんですけどね。まあまあ、一応そんな感じです。

I : ここに一緒に働いている人と何かあるってことですか？

d : そうですね。働けないとか、働かれないとか言うて…。

I : そう言われるんですか？

d : そうですね。そんなことになることもあります。

I : もう少し、はきはき働きなさいってことですか？

d : そうです。

I : そういう風に他のスタッフの人から言われたり？

d : そうです、そうです。

I : お客さんから何か言われたりってことはないんですか？

d : それはないです。ここが一番楽しいし、みんなと一緒に働きたいなと思ってここに来たんですけどね。

I : 他に困ることはどんなことですか？

d : 身体のことを、あるのですね。それで、ちょっと外 (外聞) が悪いかなと思うこともあるんですけどね。

I: 困ったときは、どうされていますか？

d: 困ったことはあまりないんですけど、やっぱり職員にはちょっと言いにくいなって…しているんですけどね。

I: たとえば、他の人から文句を言われても我慢しているんですか？

d: そうですね。我慢しているんですけどね。

I: 職員さんには、言わないんですか？

d: あんまり、言わないみたいですね。

(dさん②)

d: 職員がしゃべってるでしょ？だから、それだったら、…ここではあんまりしゃべってはいかんことに…。

I: ここで働くときは…

d: 黙って働いた方が私だったらあまりしゃべらないほうがいいと思うんですよ。

I: けど、職員さんはしゃべっている？

d: たまに、しゃべっているときがあるから…みんなと同じようなことはできないですね、やっぱり。

I: えっと、ここではあんまりしゃべってはいけないことになっているんですか？

d: しゃべってはいけないことはないけど、あんまり大きな声でしゃべったり、嫌な思いしてきているからあんまり、いろんな面であるからね。お客さんも入ってきてやし、だからあんまり大きな声でしゃべっていると、やっぱり嫌な思い…。

I: ここの利用者さんのことを大声でしゃべっているってことですか？

d: そうですね。あんまりね…。

I: 言わないほうが良いと？

d: あんまりね、私も気にするし。大事なことだったら良いけどあんまり、しゃべっていたら、外（外聞）が悪いですわ、やっぱり。

I: それは、たとえば、世間話ということですか？

d: そうです、そうです。

I: ここの、たとえば、dさんのことを言っていたりするんですか？

d: そうです、そうです。

(e さん)

e: 周りも障害を持っている人なので、その関わり方が難しいですね。

I: 困ったときはどうされているのですか？

e: 中におられるスタッフの人たちに聞いてそれはこうしたらいいとか。

I: アドバイスをもらうんですね？

e: そう。

2) 考察

ここでは、現在の仕事に対する満足度や困難点を尋ね、知的障害者の就労の実態と支援の課題などを明らかにする。

a さんは、仕事について楽しいことはないと答えているが、反対に困ることについて「あいさつ」を挙げている。これは、a さんの以前の仕事がパン作りという製造業だったこともあり、接客にあまり慣れていないという理由からだと考える。また、a さんのインタビュー中の様子を思い返してみると照れ笑いを浮かべることも多く、人との関わりに緊張を抱くのだろうと考えられた。これより、現在の仕事は a さんにとっては苦手とする種類のものであろうと推測できる。b さんは、仕事について楽しいことも困ることもないと答えているが、以前の作業内容の方が良かったと述べている。これは、後の給料についての発言で以前の仕事の方が良かったとしていたことも影響しているのではないかと考えられた。また、仕事の内容については指導員が決定すると答えていたが、これ以後の発言などをみても b さん自身はそのことにあまり不満を抱いていないようであった。しかし、本来ならば本人が仕事の内容を決定できる環境が必要である。施設側の事情などがあるかもしれないが、障害者本人の意思を尊重した支援が望まれる。c さんは、「さしこ」という手芸の仕事をしている。そして、その中での糸の配色が楽しいと答えている。c さんは、療育手帳の障害区分では最重度の A 判定であるが、インタビューの様子などからみても自身の意思をはっきり伝えることができている。これより、IQ などの数値で個人を押し量ることは間違った見方と言え、知的障害一人ひとりと向き合っ本人を知ることの重要性が指摘される。

d さんは、「みんなで仕事ができることが楽しい。」と答えているが、一緒に働く他の障害者（同僚）との関係に困難を抱えている様子も伺えた。しかし、それを職員に伝えることは無いと答えていた。それは、d さんがもう一つの困っていることとして

職員のおしゃべりを挙げていることにも関連があると考えられる。dさんは、職員が話す内容をとてにも気にしており、職員に他の同僚の悪口や批判などを話すと本人に伝わるのではないかとということに危惧していた。また、dさんは職員が自分のことを話していることも感じていた。dさんが気にしすぎている面もあるかもしれないが、職員には一緒に働く障害者がどのように感じるのかなどの配慮は必要であると言える。また、dさんの職場のような接客の場では障害者個人の話などは、本来慎むべきであると考えられる。今回は、dさんの立場からの意見であり、職員との認識のズレなどもあるかもしれないが、dさんの話などから現在の職員と障害者の関係性の中では、障害者の苦情などが取り上げられにくい状況があるのではないかと推測された。そこで、障害者本人に定期的に仕事での困難や支援が必要な部分を職員ではなく、第三者が聞くといった取り組みも必要なのではないかと考えられる。eさんは、以前一般就労を経験しており、今年から施設が経営する飲食店に勤め始めている。そして、このために周囲の障害者（同僚）との関係に困難を抱く様子が見られた。しかし、eさんは、その困難点を職員からのアドバイスなどで解決しており、dさんと比較すると職員との関係はうまくいっていると考えられる。また、eさんがそのような対応ができるのは一般就労を経験し、困難を自分で解決するスキルを身につけていることも関係しているのではないかと考えられた。

これより、知的障害者の就労の実態として、本人が希望する職業を選択しているというよりは、周囲が決定したことに従うと言うことの方が多いのではないかと考えられた。また、知的障害者本人が職員などに対して苦情を言うことなどができにくい状況にもあるのではないかと考えられた。そこで、課題として本人を主体とした就労や支援が望まれていると言える。

2. 周囲に望む関わり

1) 結果

Q3：施設の職員や学校の先生の中で好きな人をあげるとしたら、どんな人ですか？

(aさん)

a：学校の先生かな。

I：どんな先生ですか？

a：優しくておもしろい。

(b さん)

b : やっぱ、m 先生 (インタビューの紹介者) ですね。

I : m 先生ですか。

b : いやあ、中学校のときからずっと一緒だったんで。

I : そうだったんですか。中学校のときの担任だったんですか？

b : いや、中学校のときは、まあ担任はしてもらってないんですけど。

I : m 先生は中学校におられたんですか？

b : 前は。で、今は養護学校にいるんですけど。

I : じゃ、d さんと一緒ぐらいに替わって？

b : そうです。一緒に、当時 V 養護学校の方に。

I : そうだったんですか。

b : そうです。

(c さん)

c : 優しく声をかけてくれる人が好きです。

(d さん)

d : やっぱり、n さん (他の利用者の方) が女の子で優しい人だし、あんまり、いいことはないけど、いい人に巡り会えたなって。

I : n さんは、ここで働いている人ですか？

d : そうです、ここで働いている人です。その子は女の子で、私と一緒になんですけど、一応仲良しになっているんです。

I : こういう声かけをしてもらったら、うれしいとかありますか？

d : あんまり、できないときがあるんですけど。

I : できないときにどうされたい？

d : まあ、…あんまりわからない。うれしいときもあるし、悲しいときもあるし。

(e さん)

e : 学校の先生...結構ダジャレとか面白いことを言う先生もいたので、近くに通っ

ていた養護学校があるのでこの後（仕事の後）に少し寄って話をしたり。

I: 今でもですか？

e: 今でも。先生も変わっているけど、先生も色々してくれるのでこういうことがあるみたいな話をしています。

I: 先生のところに結構いかれたりするんですね。そのとき、先生は結構話してくれたりしますか？

e7: はい。

Q4: 今までに、嫌だなと思った人はいますか？

(a さん)

a: いないかな。でも、うるさくされると困りますね。

(b さん)

b: そうですねえ。(間) あまり周りがうるさいと。よくしゃべる人はあまり好きじゃないですね。

I: それは、施設の職員さんとかでもいますか？

b: いやそれはいいです。

I: 他の利用者の方？

b: そうですね。

(c さん)

c: きつくものを言う人とか。

I: 今までに、そういう人はいますか？

c: (間) いなかったと思います。

(d さん)

d: ちょっと…たまにお菓子を買ってはいけないとか、甘いもの食べたらいけないとか、いろいろなことがあるので、それに気がつけたほうが良いと思いますけどね、私は。

I: それは、言われるのが嫌だってことですか？

d: そうです、そうです。嫌な思いしてきとるから…。

I: それは、誰に言われるんですか？

d: 職員です。

I: それは、生活ホーム (dさんの通うグループホーム) の職員の方ですか？

d: ここの、ホームでも。

I: ここの職員さんが、甘いもの食べてはいけませんって言うんですか？

d: あまり食べてはいけないよとか、気をつけてよとか、(検査に) ひっかかったらいけないからとか、それは病気がよくなるからやめときよとか、よく言ってくれるからそれをやっぱり心配してくれているみたいですけどね。

I: あまり、言われすぎるってことですか？

d: ショックですね。やっぱり、私には。

I: 甘いものが好きなんですか？

d: 甘いものは嫌いじゃない、好きなんだけど。ガブガブ食べたり、二つも三つも食べたりしたらいけないよとかと言われるときがあるんですけどね。

I: そんなことはしてないのに言われるって事ですか？

d: そうですね。そんなあんまり…いろいろとあるから。

(eさん)

e: (間) なんか、身近にあまりいないからわからない。

2) 考察

ここでは、今までに関わってきた人の中で好きな人と嫌いな人を尋ね、知的障害者自身がどのような関わりを好むかあるいは嫌だと感じているのかを明らかにする。

aさん、bさん、eさんはともに周囲の好きな人として、学校の教師を挙げており、高校時代の養護学校の教師という点でも共通している。これは、今後のインタビューの中で、学校生活のことを尋ねたときに三者ともに小中学校ではあまりいい思い出がなかったと答えていることに起因していると考えられる。特に、eさんは現在でも卒業した養護学校を訪問することがあり、その時に現在の仕事のことなども話しているようであった。これより、学校は在学時だけの関わりに留まらないと言える。これは、

障害者だけにあてはまることではないが、卒業後に自分のことを相談できる場が少ない障害者からすれば、学校は卒業後の相談場所としても重要な場所であると考えられる。cさんは、やさしく声かけをしてくれる人が好きで、きつくものを言う人はあまり好きではないと答えている。これは、障害者だけではなく、一般にあてはまる回答とも言える。これより、知的障害者だから何か特別な関わりが必要なのではなく、我々が人との関わりに必要なことが知的障害者への対応にも重要であると言える。dさんは、職員などから自分の食生活を指摘されることが少し嫌な様子であった。dさん自身も自分の身体のことについて不安を抱いており、職員が自分の身体のことを心配して話してくれることもわかっていた。しかし、職員の指摘に納得できていない様子も伺え、この問題についてdさんと職員が話し合っ解決する必要があると考えられた。

これより、知的障害者だからといって何か特別な関わりを必要としいるわけではなく、むしろ健常者と同じような関わりが必要とされていると言える。ただし、dさんのQ4でのエピソードなどを見ると周囲が本人にわかる言葉がけや支援を行うことが知的障害者と関わる上では重要ではないかと考えられた。

3. 自己評価

1) 結果

Q5：自分自身の好きなところをあげるとしたらどんなところですか？

(aさん)

a：(問)

I：では、趣味とかはありますか？

a：野球をすることかな。

I：そうですか。テレビの野球なども見ますか？

a：見ます。

I：今も野球はされていますか？

a：今はソフトボールをしている。ここの施設の人とやっている。

(bさん)

b：(問) すきなところ… (問) いや、特にないです。

(cさん)

c: (間) 自分でも、よく分からない。

(dさん)

d: まあ、いろいろとありますのでね。

(eさん)

e: 子どもとか、好きなんで。自分にも子どもがいるんですが、自分の子どもじゃなくても好かれたりします。

I: 子どもさんがおられるんですか? 何歳ですか?

e: 小学校1年生と5歳と4歳。

I: では、ここの仕事が終わったら幼稚園とかに迎えに行くんですか?

e: そう。

I: 子どもさんがおられたら家のこととか大変じゃないですか?

e: 上の子とかが結構手伝ったりしたがるので。

I: では、結婚されてもう長いんですか?

e: 上の子が小学校なのでもう7年です。

Q6: 自分自身の嫌いなところをあげるとしたらどんなところですか?

(aさん)

a: すぐにキレるところ。

I: どんなときにキレるんですか?

a: イライラしたときとか。

I: どんなときにイライラするんですか?

a: 知らないことを言われたときとか。

I: ここの職員さんとかですか?

a: いや、一緒に働いている人の中とか。

I: 例えば、なんて言われるんですか?

a: 言いたくない。またキレそうだから。

(b さん)

b : 嫌いなところ…ないですね。

(c さん)

c : 人見知りっていうか。(間) 自分から、話しかけにくいっていうか。

I : それは、ここ (作業所) でもそうなんですか？

c : はい。

I : ここ (作業所) で中のいい人はいるんですか？

c : います。

I : そういう人は大丈夫だけど、突然来た人は難しいってことですか？

c : 慣れている人でも自分から話しかけるのが苦手。

I : 用事があるときも話しかけにくいってことですか？

c : はい。相手から話しかけてもらわないとしゃべるのは苦手ですね。

(d さん)

d : 嫌いなところは…あんまりないですね。

(e さん)

e : こういう接客をしているけれど、人との関わりができないかなど。

2) 考察

ここでは、知的障害者本人が自分のことをどのように思っているのかを尋ね、知的障害者の自己認知を明らかにし、知的障害者を理解するための一助とする。

a さんに好きなところを聞いた時、はにかんで回答がなかった。しかし、趣味の話は答えやすかったようであった。また、a さんは反対に嫌いなことについては、直ぐに回答をしていた。これは、a さん自身が自分の嫌いなところを自覚しており、それを直したいと日頃から思っているからではないかと考えられた。b さんは、好きどころ、嫌いどころについて回答がなかった。この理由を、インタビュー全体の b さんの様子から考えると、b さんはすべての回答において間を設けることが他の対象者と比較すると少なく、発言数も多かったがインタビューの所要時間は 20 分程度であっ

た。これより、bさんはインタビューにおいて間を設けてはいけないという焦りがあったことが考えられる。知的障害者との関わりにおいては、答えを急がせない雰囲気作りなどの配慮が必要であると言える。

cさんは、自分の嫌いなところとして、「人見知り」を挙げている。そして、その程度が「慣れている人でも話しかけにくい」状態であり、普段の人との関わりにも影響を及ぼしている様子が伺えた。しかし、cさん自身のインタビューでの様子を思い返すと初対面である調査者との会話に困難を抱く様子は見られなかった。これより、cさんは人見知りが激しいというよりは、自分から他者に働きかけることを苦手としていると言える。そして、これは後にcさんが発言した学校でのいじめの経験もcさんが対人関係を難しいと感じている要因なのではないかと考えられた。dさんも好きなどころ、嫌いなどころについて明確な回答がなかった。特に、好きなどころについては回答を「いろいろとありますから」としていた。このような、言葉を濁す発言はdさんのインタビュー中にしばしば見られた。そして、それは、調査者の発言内容を理解していない時や答えにくい場合に共通して見られるようであった。これより、aさんの部分でも述べたようにdさんには発言内容を言い換えて回答してもらうなどの工夫が必要であったと考えられた。eさんに、好きなどころを尋ねた時「子どもに好かれるところ」と回答していた。そして、このくだりによってeさんが既婚者で子どもが3人いることがわかったが、eさんの発言からは子どもと仲良く暮らす様子が伺えた。eさんは自分の嫌いなこととして「人との関わり」を挙げている。そして、eさんは自分の苦手なところが現在の仕事では重要であることを自覚していた。先に仕事で楽しいことを尋ねた時に「まだ日が浅いから楽しいことはない」とその理由を述べていたが、それだけではなく、eさん自身の得意な部分（好きなどころ）と仕事とが一致していないこともその要因ではないかと考えられた。

これより、この設問ではbさんやdさんのように回答がなかった対象者もいることから、知的障害者にとって内面を尋ねる設問は答えにくいとも考えられる。また、回答があった対象者も自分の嫌いなところは答えられるが、好きなどころは答えにくいと言うことが見られた。このことから、知的障害者は自己肯定感が低く、自分を否定的に見ているのではないかとということが考えられる。このような自己認識は周囲の関わりにも大きく影響を受けるため、周囲は日頃から本人の良い所を見つけて肯定し、本人の自己認識を高めていくことも重要ではないかと考えられた。

4. 学校生活

1) 結果

Q7 : 学校生活を振り返ってうれしいとか楽しいと思った一番の思い出は何ですか？

(a さん)

a : 特にはないですけど、高校の友だちと今でも集まれることかな。

I : そうですか。どんなところに遊びに行くんですか？

a : お店とかカラオケに行く。

I : では、反対に嫌だなと思ったことは何ですか？

a : 宿題。

I : それは、小学校とか中学校でのことですか？

a : そう。漢字ドリルとか。

I : では、高校は楽しかったですか？

a : 高校は友達が多かった。野球とかもやっていた。

I : 部活に入っていたんですか？

a : 部活ではなくて、放課後とかに集まってやっていた。

I : 小学校とかは友だちはあまりいなかったんですか？

a : 小学校とか中学校はいなかった。

I : 小学校は通常学級だったんですよね？何人くらいの学級だったんですか？

a : 32 人。

I : 中学校は？

a : 5 人。

I : 障害児学級ですか。

a : そうです。

I : その中に友だちはいなかったんですか？

a : 静かな人が多かった。

I : 小学校とか中学校で困ったことはなかったんですか？

a : 別になかった。

(b さん)

b : 学校の友だちと毎日遊んでいた事ですかね。

I : それは、高校？

b : 高校生のときです。

I : 小学校は、そういうことあんまりなかったんですか？

b : ないですね。小、中とはいじめられていたんで。

I : え、いじめられていたんですか？

b : そうです。

I : どんな感じでとか。

b : いや、いやがらせとかですかね。

I : それは、b さんだけですか？周りにもそういう人がいたんですか？

b : いや、自分だけです。

I : じゃあ、クラスの中でそういう感じだったんですか？

b : いや、クラスっていうか学年で。

I : 学年で？それって、1 学年 1 クラスって感じですか？

b : いや、5 クラスあったんですけど。

I : 5 クラスあって

b : だから、何人かで。団体で。男子ばかりで。

I : 女子は？

b : 女子は。まあ、かまってくれる女子もいたんですけど。まあ、主に男子に。

I : それは、たとえば、どんな風にかかわれるんですか？

b : いや、家に姉がいるんですけど。全部、姉のお古なんですよ。で、なんか小学校のときはランドセルが、姉のは古かったので新しいのを買ってもらったんですけど、まあ、1 年でぼろぼろに。

I : じゃあ、そういうところとか、服装面のことで？

b : そうですね。

I : 小、中ずっとですか？

b : そうですね。

I : その (いじめの) きっかけとかあるんですか？

b : いや、わかりません。

I: そういうこともあって、高校は養護学校に行こうと思ったんですか？
b: そうですね。
I: その選択は、自分でされたんですか？
b: そうです。
I: 小、中で友だちとの関わりといっても楽しい思い出はないって感じですか？
b: そうですね。ないですね。
I: でも、高校は楽しかったんですよね。
b: そうですね。
I: やっぱり、養護学校と小、中学校って違うところってありますか？
b: 周りの先生もみんな優しいし、生徒も楽しいし。
I: 小学校とか、中学校の先生とかはそういうことなかったんですか？
b: いや、中学校のとき1回（先生に）言ったんですけど、まあ、一時はおさまったんですけど、まあ、また。みんなで話し合っって一時はおさまったけど、まあ、また色々ありました。
I: 小学校のときは言わなかったんですか？
b: いや、小学校も言ったんですけど。言っても、あんまり…
I: 担任の先生が？
b: そうです。
I: クラスで話し合ひましょうとかそういう会が…
b: クラスで話し合ひはしましたが、あまり解決はしなかったですね。
I: 小学校のときも5クラス？
b: いや、2クラスです。
I: その同じ子が中学校でもいじめているって感じですか？
b: そうです。
I: それ（いじめ）は、小学校入った時から始まっていたんですか？
b: (間) そうですね。小学校入った頃から。
I: 小学校とか中学校は障害児学級とかですか？
b: いや、小学校はなかったんですけど、中学校は2年から。数学と英語は個別で先生と生徒が2人くらいではやっていました。
I: そのときの担任の先生はZ先生？

b: いや、また違う先生で。

I: 他には (障害児学級に) 行っていた子とかいるんですか?

b: まあ、何人か。

I: じゃあ、中学校は、結構そういう子が多かったんですね。

b: たぶん、そうだと思うんですけど。

I: そういったこと (障害児学級にいること) で、からかわれていたりということ
はあったんですか?

b: いや、それはないですね。

I: じゃあ、服装とかそういったことで?

b: そうですね。

I: じゃあ、(学校生活で) 嫌だなと思ったことはいじめとかですか?

b: そうですね。

I: なんか、かけられて一番いやだったなとかいう言葉ってありますか?

b: 別にそれはないです。

I: 無視されたりとか、そういう感じなんですか?

b: そうですね。

I: 学校生活の中でいじめ以外で嫌だったことはないですか?

b: ないですね。

(cさん)

I: 学校生活のことですけど、振り返ってうれしいなとか楽しいなって思ったことは
ありますか?

c: (間) 自分に合ったような勉強できることと…先生によってお菓子作りとか料理
ができた。

I: それは、高校生のと時の話ですか?

c: はい。

I: 小・中学校のときは?

c: 不登校というか。ちゃんとした教室に入れなくて、不登校教室みたいなところに
入ったんで。

I: 中学校は W 市内の中学校?

c: U (地名) です。

I: 養護学校じゃないところですか?

c: はい。

I: その、不登教室ですか?

c: はい。

I: 障害児学級とかもあったんですか?

c: はい、ありました。

I: そこには、入ってたんですか?

c: はい。

I: 障害児学級に入ってて、不登校教室にも通ってたんですか?

c: はい。

I: じゃあ、教室に入れなくて、障害児学級にも入れなかったんですか?

c: みんながいる教室に入れなくて…

I: 障害児学級には入れた?

c: 大丈夫です。

I: 障害児学級にずっといるわけではないんですね。

c: みんな、団体で授業するときとかその不登校教室に入って。

I: 教室に入れなかった理由とかって…

c: いじめられていたんで。

I: それ (いじめ) は、中学校からですか?

c: 小学校からずうーと。

I: 小学校から行った人が中学校でもいじめていたってことですか?

c: 4年生のときに、障害があるってわかって。

I: それまでは、わからなかったんですか?

c: 生まれつきなんですけど、その (障害児) 学級に入ったのは高学年のときだったんで、それでみんなに発表したときにそういう障害があるっていじめられて。そこから不登校になって。

I: 小学校は不登校で?

c: はい。

I: 障害児学級にも行ってないんですか？

c: 先生が迎えに来て家まで。そのときは、(障害児)学級ばかり行って。

I: そのときの、担任の先生とかは別に嫌じゃなかった？

c: はい。

I: 学級は何クラスあったんですか？

c: 2クラスです。

I: 両方の学級の子からいじめられてたんですか？

c: はい。

I: その発表したのは先生が発表したんですか？

c: はい、そうです。

I: どういう風に発表したんですか？

c: (間)

I: 学級会みたいな感じですか？

c: そうです。(間) 私が、勉強についていけないんで、「その障害児学級に行ってです。」って(担任の先生が話しました)。

I: それは、周りの子からどうしてあの子は別の学級に行くのみたいな話しが先にあったんですか？

c: うん。

I: そういう話があって、先生から発表したんですか？

c: はい。

I: その後からいじめにあって？

c: はい。

I: いじめは女子からですか？

c: 男子もです。

I: その発表したとたんにですか？

c: はい。

I: それまでは、普通に行っていたのに？

c: はい。

I: いじめってどんな感じですか？無視とかですか？

c: 無視もそうですし、(間) なんていうのか…汚いというか…自分とふれあったら…よける人いるじゃないですか。そういうのがあったり、平気で「死ね」とか言ったり。

I: 中学校に入ってもそうだったんですか？

c: はい。

I: 中学校は養護学校に行こうとかそういう選択肢はなかったんですか？

c: なかったです。

I: 中学校は1年生から不登校だったんですか？

c: そうです。

I: でも、障害児学級には行ってたんですよね？

c: うん。

I: じゃあ、小・中学校はあんまりいい思い出がないって感じですか？

c: ないです。

I: 友だちとかもないですか？

c: うーん。中学校の本当の最後のよな日に…一人だけ女の子なんですけど、話しかけてくれて、今まで会ったこととか謝ってくれて「もう一回最初から友だちになろうよ」って言ってくれたんです。

I: へえー、すごいですね、その子。それは、障害児学級の子じゃなくて？

c: じゃなくて。

I: 同じ学年の子？

c: そうです。

I: では、今でもその子は友だちなんですか？

c: はい。

I: 何でその子はそんな風に言ったんですかね？

c: たぶん、みんなと合わせるといふか。一人だけ私と付き合ったらその子もはぶにされるといふか、そういうことを思ってと思ふんですけど…。

I: でも、中学校でも障害児学級の中には友達がいたんですか？

c: うーん、友だちといふか、一緒に勉強してた子はいます。

I: そのクラスは何人くらい？

c: 2人です。

I: 2人ですか。じゃ、cさんともう一人？

c: 男の子が。

I: じゃあ、話が合わないかもしれないですね。

c: そうですね。

I: 学年で2人ですか？

c: 年下とういうか。

I: じゃあ、中学校で2人しかいなかった？

c: そうです。

I: 小学校の頃は、結構いたんですかね？

c: 4人ぐらい。

I: その子たちみんないじめられていたんですか？

c: いえ。

I: cさんだけ？

c: うん。

I: 他の子は低学年ですか？

c: はい。

I: もっと障害が重いか？

c: そうだと思います。

I: じゃあ、修学旅行で楽しかったとか言うのもないですか？

c: ないですね。ずっと先生とつきっきりだったんで私。担任の先生と。

I: それは、いじめられるからですか？

c: 班決めるじゃないですか？絶対一人残るんで。だから、先生と一緒に。

I: それは、修学旅行とかもですか？

c: はい。

I: そのことについて、先生はクラスで話し合いとかしないんですか？

c: するんですけど、あの…うーん…、嫌々されるのが嫌なんで私。嫌だっと思って
いるのに一緒に班にされるのとか。そういうのは嫌なんで、話はしてもらうん
ですけど、「先生と一緒についでにしたいです」とか（自分で）言うんですよ。

I: じゃあ、養護学校に高校から通われたと思うんですけど、通常学校との違いって
どういうところにありましたか？

c: やっぱ、友達がすぐできたのと…うーん…一つのクラスで人数が少ないから、自分の嫌なことがあったりしたら、先生がすぐに助けてくれたり、先生とかが自分のことすぐに理解してくれたり。

I: 高校では、いじめられるとかってなかった？

c: なかったです。

I: 今でも、高校の友だちと会ったりとかしますか？

c: します。

(dさん)

d: そうですねえ、いろんな眼で見られるからね。色々なことがありますのでね。

I: 逆に、嫌だったことはなんですか？

d: そうですね。嫌なことはないですけど、おこったこともありますし、ないときもありましたね。

(eさん)

e: 養護学校は高等部から行っているの、高等部もまだできて日が浅くて同じ学年の子が5人しかいなかったんですよ。それで、一人は中学校から一緒にいった子だったので話とかしていたんですけど、一人が養護学校からあがった子で、結構…養護学校からあがった子是对应の仕方が結構難しくて。で、他の中学校から来ている子もいて全然知らない子と接することがその時期はできなくて。

I: じゃあ、小学校や中学校で嫌だなと思ったことはなかったですか？

e: 小学校や中学校はなかったですね。

2) 考察

ここでは、主に通常学校での学校生活の様子や友人関係、教師との関わりについて尋ね、学校でどのような配慮や支援が必要なのかを明らかにする。

aさん、bさん、cさん、eさんは、ともに小中学校は通常学校で高校から養護学校に通っていた。そして、bさん、cさんともに「いじめ」の話があった。それぞれにいじめの原因は違うものの周囲の理解のなさや対応の悪さによっていじめが悪化し、継続していた様子が伺えた。両者ともにいじめを周囲の教師などに話していたが、いじ

めはなくならなかったようである。いじめは、いじめられる当事者にとって楽しい学校生活を送れないばかりか、後の人間関係にまで影響される重要な事項であり、教師や周囲の早急な対応が望まれる。しかし、特にcさんのいじめのきっかけは、cさんの障害に対する教師の対応不足とも言える。このことから、学校において障害の説明を行う場合には、教師の言動は重要であり、さらに知的障害という目に見えにくい障害の場合には、その障害の困難性が子どもにわかりにくいために、より一層の配慮が必要と言える。また、cさんの事例の中で、中学校の卒業時に一人の女子生徒がcさんにいじめを謝ったというエピソードがあった。このことから、いじめが広範囲に広がっているように見えても中にはいじめに疑問を抱いている子どももいることが伺えた。これより、いじめはいじめられる側だけではなく、いじめる側またはその様子を見る子どもにとっても大きな悪影響をもたらすと指摘できる。以上bさん、cさんのエピソードから、いじめが起こるとその解決は難しく、いじめ以前の教師の対応が重要であると言える。また、いじめが起こったとしても教師はその解決への努力を怠らず、いじめられる側の子どもを守る姿勢が求められる。

養護学校の良さとして、aさんとcさんは自分にあった勉強ができたことを挙げていた。これは、インテグレーションの課題の一つとして、通常学校にいる障害児が学級の中でお客様扱いされているという批判とも関連していると考えられる。つまり、単に障害児が通常学級で一緒に授業を受けるだけでは障害児の学びにつながらないとされている。このことから、障害児学級の担任だけではなく、周囲にいる教師の配慮は欠かせないと言える。また、eさんは反対に、小中学校では困難はなかったが、養護学校では周囲の友だちとの関わりに戸惑っていた様子が伺えた。これは、eさん自身の障害の程度が軽かったことも影響していると考えられ、eさんの進学先として養護学校の選択が良かったのかどうかは慎重になされるべき判断だったと指摘できる。

これより、知的障害者の学校生活において周囲へ障害の説明を行う場合には、教師は十分な準備を行い、いじめにつながらないように丁寧な対応を行っていく必要がある。また、通常学校においては勉強内容を本人が理解できているかどうかの確認や本人の学びを重視した支援のあり方が望まれる。そして、通常学校と養護学校のどちらを選択するかは障害の程度や本人の希望によって決められるべきだと考えられる。友人関係においては、知的障害者のコミュニケーションの苦手さを考慮し、教師が周囲との橋渡しになるような支援を行っていくことが必要である。

5. 学校の選択と職業の選択

1) 結果

Q8 : なぜ、養護学校を選択されたのですか？

(a さん)

I : 養護学校に行くことは自分で決めたんですか？

a : そうです。

I : どうして養護学校にしようと思ったんですか？

a : 一日入学に行っていていい人が多いと思った。

I : どうやって通っていたのですか？

a : 自宅から通学バスで通っていた。

(b さん)

I : (いじめの問題などもあって) 中学校から養護学校に通おうとは思わなかったんですか？

b : いや、最初、中学校には普通に行っていたんですけど、途中から、養護学校に転校？ですか。しようと思ったんですけど、途中からだったら無理だってことで、まあ中学校は普通の中学校行って、高校から。

I : 養護学校の情報とかは、誰から聞くんですか？

b : まあ、家の姉2人が行っていたんで。

I : あ、そうなんですか。

b : で、そういうところ行ってみないかって感じで。

(e さん)

e : 中学校のときにそういう特別学級というかそういう学級があって、その担任の先生から普通学校行くよりは、養護学校に行ったほうがいいのではと言われて、そっちの方が自分の意思表示ができるのではないかとと言われて。

I : そういう風に言われたときはどういう感じだったんですか？

e : 親としては一般の高校に行かせたいというのがあって、それで親のほうも病気とかあって入退院を繰り返していたから進路を決めるときに親がいなくて、先

生が決めちゃったって感じ。

I: 先生が決めたんですか?では、自分で選択したわけではないんですか?

e:ではなく、先生が。

I: 決まったときは、やっぱり一般校がいいと思いましたか?

e: 思ったけど、でももうしょうがないかなという感じでした。

I: 入学してからはどうでしたか?

e: 入った後は先生も…専門の先生がいたからこうしたらいいんじゃないとか…一般の高校にはない一人ひとりの、一人ひとりに先生がついている感じだったから親身になって話とか聞いてくれたりしたから、入って…でも、一時はやめたいなと思うときもあったけど。

I: それは、やっぱり周りに友だちがいなかったから?

e: そうですね。周りも障害というか、本当に、幼稚部からあったんですけど、本当に障害の重い子ばかりだから、本当にそういう普通の同級生との関わりがそんなくなくて、結構やめたいなって。

Q9: 現在の職場を希望したきっかけは何ですか?

(bさん)

I: 就職するときに、こことか他の作業所とか色々あったと思うんですけど、ここに決めた理由ってありますか?

b: いや、別に

I: 自己決定とか自己選択とか言われてますが、そういうことってちゃんと保障されているって思いますか?

b: されているんじゃないんですか?そこのところはよくわかりませんが。

I: 自分をもっとこうしたいなと思いがながらできないことってないですか?

b: いや、別にないです。

I: 一般就労とかしようと思わなかったんですか?

b: いや、別に。

I: ここの待遇面とかで悪いなって思うところはありますか?

b: いや、別に、特に。

(cさん)

c: 一番の決め手は、座ってできる作業だったからと決まった時間に休憩があること。

I: 養護学校でも求人とかたくさんくるんですか？

c: 進路担当の先生がいてこういうところはどうか、実習に行ったりとか。

I: じゃあ、結構自分の希望が通るような感じですか？

c: うん。

I: 仕事は楽しいですか？

c: そうですね。

I: 何か他の職業につきたいと思ったことはないですか？

c: (間) そんな特に思ったことはないです。

(eさん)

I: 高校を出て働くときは自分の希望が通ったんですか？

e: そうですね、高校のときは。

I: じゃあ、一般就労できて良かったなって思ったんですか？

e: はい。

2) 考察

ここでは、養護学校選択時と職業選択時の様子を尋ね、その際に周囲がどのような働きかけをしたのか、またどのような働きかけが有効であったのかを明らかにする。

aさん、bさん、cさん、eさんそれぞれに進学時の本人の様子が違っていた。特にeさんは養護学校への進学を希望していなかった。それにも関わらず、養護学校を選択したのは周囲の勝手な判断だったとeさん自身は感じていた。結果的にeさんは今でも卒業した養護学校を訪ねるなど、その選択は完全に間違っていたとは言えないが、進路の選択などのその人の一生を左右するような判断においては本人の意思が一番に尊重されるべきであり、当時のeさんの進路指導はこの点で困難がある。eさんの後の発言を見ても、養護学校に進学したことから周囲に障害者扱いされることに困難を感じていた様子であった。これより、eさんのような軽度の障害のある人にとっては、進学の実現などはより慎重な判断がなされるべきであり、その際の本人との話し合い

は非常に重要であると考えられる。また、職業の選択においては b さん、c さん e さんともに、それぞれが納得して選択できていた様子が伺えた。しかし e さんの場合、一般就労を希望してその目標が達成できていたにも関わらず、その継続は難しかったようである。e さんに辞めた理由を聞いたところ、最初の条件と働き始めた後の条件が違っていたということが主な原因であった。これより、就労支援においては就職できることを目指すばかりではなく、仕事を継続できるかも含めて支援は考えられるべきであると言える。以上のことから、進学、就職などの選択時において本人の希望を尊重することは第一義に考えられるべきであるが、その後の継続性なども鑑みて判断する必要がある。また、知的障害者本人の希望が明確ではない場合には、a さんのように実際に本人が体験を行って決定をすることも有効ではないかと考えられる。

6. 障害理解

1) 結果

Q10：周りから障害者として見られていることについてどう思いますか？

(a さん)

a：別に何も思わない。

I：それについて困ることはないですか？

a：特にない。

(b さん)

b：それはそれで別にあんまり何も思わない。

I：障害を学校でどのように教えるかということで、インタビューをしていますが、小学校の子などに知ってもらいたいと思うことはありますか？

b：(間) うーん。障害者じゃなくて普通の人と同じように見られたらいいなと思いますけど。

I：うん。

b：障害者って、決めつけるんじゃなくて、普通の人間として接してくれればいいかな、と思いますけど。

I：やっぱり、障害者として接されるってことは、なんかこう…

b: まあ、普通の人間なんで、障害者として扱われるのはあんまり… (間) よくはないと思いますよ。(間) 障害のある人だったら障害者って使われるのはあれなんですけど、普通に一人で生活できる人とかが障害者扱いされるのは、まあどうかなと思いますけど。

I: たとえば、いらない手助けをされたりとか?

b: そうですね。

I: あとは、遠巻きに見られたりとか?

b: そうですね。

I: 普通に生活をしていて、時々電車の中でとか変わった感じをされているなって人がいても遠巻きに見るんじゃなくて、ってことですか?

b: そうですね。

I: ほうっておいてもらえれば一番いいってことですよ?

b: そうですね。

I: それは、その人はそれで楽しいんだからって。そういったところですかね?

b: そうですね。まあ、一人の世界もあるんで、自分だけの世界もあるんで。

I: でも、困ったときとかちよっと手を貸してほしいとか?

b: そうですね。まあ、それ以外は、まあ、自分のやりたいことやっていけばいいんじゃないかなと思うんですけど。

I: その通りだと思うんですけど、そういう風に学校で教えてもらえると…

b: そうですね。

I: そうですね。何でも手助けがいるってことじゃなくてってことですね。でも、なかなかわかりにくいですね。

b: そうですね。基本、人間関係は難しいんで。

I: そうですね。

b: あんまり、人と接するのが好きじゃないんで。

I: bさん自身が?

b: 自分自身が。

I: じゃあ、接客とかそういう作業よりは以前の畑仕事みたいな…

b: そうですね。まあ、おばあちゃんが、まあもういないんですけど、おばあちゃんがいたときに畑やっていたんでそれで手伝ったり、色々していたんで。

(cさん)

I: 学校の先生にこういう風に接してもらいたかったと言うことはありますか?

c: (間)

I: 何でも、良いんですけど、こういう風にされて嫌だったとか。

c: (間) 高校のときは同じクラスの子でも重い、軽いがあるじゃないですか? それを比べられるというかそういうのが嫌だった。私は、それできるけど、あの子はできないから、やってくださいとか。

I: それは、生徒が先生に言うんですか?

c: うん。

I: 重たい子が言うんですか?

c: 先生が生徒に。

I: たとえば、cさんはできるけど、あの子はできないからやってくださいってことですか?

c: そうそうそう。

I: 重い、軽いとかって先生が?

c: 比べられるのが嫌なんで私。

I: じゃ、逆にcさんができないから、他の子に頼むってこともあったんですか?

c: うん。

I: そういうのが嫌だった?

c: うん。

I: 障害の重たい人に対して思うことはありますか?

c: (間) ないです。

I: そこを区別してほしくないってことですよね?

c: はい。

I: 小中学校の先生はどうですか? もう少しこういう風に対処してくれればということはあるですか?

c: (間)

I: 何でも、行事のこととかでも、先生に言われて嫌だったこととかありますか?

c: (間)

I: たとえば、いじめられているときに「あなたをもっと話しかけないからでしょ」

とか自分のせいにされたりとか。

c: ありますね、一回。

I: それは、何年生のときの担任の先生ですか？

c: えーっと、5年生。

I: 5年生。何か、担任の先生に言われたんですか？

c: もっと自分から積極的に話しかけたりとか… (間) そうですね、そうしたほうがいいんじゃないかって…嫌われてるって思っているから…なんていうか…嫌われているって思っているからそういうやつ…変な目で見られたりする…やでって。

I: そういわれたとき、どう思いました？

c: もうちょっと、ちゃんと…うん、周りを見てほしいというか…。

I: 逆に、こういう先生はよかったってありますか？

c: うーん、… (間) 6年生のときに、そういういろんな行事があるときに私のいじめについて話してくれたりとか、親身になって話してくれる。

I: でも、なかなかいじめはなくならなかった？

c: うん。

I: そういうつらいなって思ったとき誰かに話したりした？

c: うーん。先生が、担任の先生が多かったですけど。

I: 自分自身が障害があるって事で嫌だなって思うことはありますか？

c: やっぱり、みんなと同じようなことができなかったり、それこそ、比べられたりとか、そういうことですかね。

I: それは、高校のときから今もですか？

c: うん。

I: 障害理解ということでお話を伺ってきたんですけど、周りの障害理解って進んでるなとか感じることはありますか？

c: うーん… (間)

I: 小中学校のことで言えば、いじめって言う面から見れば理解とかされてないですよ？

c: うん。

I: 先生は、話し合いのときにどういう風に (障害を) 語っていたんですか？いじ

めっちゃいけませんって感じですか？

c: はい。

I: その障害について語るってことはなかったんですか？

c: なかったです。

I: そこをもう少し、言ってもらえるとその後はなかったかもしれないですね。

c: うん。

I: ただ、いじめの話だけじゃなくて知的障害とか障害について語ってもらえればよかったかもしれないですね。

c: うん、うん。

I: それ (いじめ) は、今でも嫌だなと思う思い出なんですか？

c: そうです。

I: やっぱり、養護学校に行って楽しかったですか？

c: うん。

I: その選択は自分でされたんですか？一日見学とかに行って？

c: そうです。

I: 高校はずっと休まずに行けたんですか？

c: そうですね。

I: m 先生 (インタビューの紹介者) はどんな先生でしたか？

c: うーん、面白くて、私たちのことよく理解してくれて、一人ひとりにあった勉強を教えてくれたりとか。

I: 小中学校ではそういうことなかったんですか？

c: なかったですね。

I: 障害児学級でもですか？

c: そのときはありましたけど。

I: 普通にみんなでやるときはなかったんですか？

c: はい。

I: それは、わからなくてもどんどん進んでいくって感じですか？

c: うん。調理があったりとか料理があったりとか。

I: それは、養護学校で、ですか？

c: うん。

I: 養護学校の先生の中にも自分たちを理解してくれないなって先生はいましたか？

c: (間) やっぱり、その…比べられるっていうか。

I: 他の人と比べて何でできないんだって言われる？

c: うん…高校のときは、生徒2人と先生1人があったんですよ。そういう時は、どっちかについて…あんまりかまってもらえないとか…なんていうのか…その寂しいっていうか…なんでかなって、そういうことはありました。

I: もう一人の人はcさんより重度の方だったんですか？

c: はい。

I: 自分はほうっておかれたという感じ？

c: はい、やっぱり平等に扱ってもらいたいなって…見てほしかったなって。

(dさん)

I: 一般の人は、障害をどういう風に見ていると思いますか？

d: そうですねえ、私あんまりわからないんですけど、いろんな眼で見られましたからね。

I: たとえば、どういう眼で見られたりとか？

d: やっぱり、oさん(他の利用者の人)って人がおりますでしょ。やっぱり、私の顔じろっと見たり、いろいろなね、そこがちょっと嫌な思いしてきとるから、いやだなあって思っ。

I: その方にじっと見られたりとか？

d: じろじろ見て、何を訴えるのかわからないからじろじろ見てるみたいなんですけどね。

I: それは、誰？えっと…。

d: oさんって、人の顔じっとみたり。

I: ここにおられるかたですか？スタッフの方ですか？

d: そうです。私の顔をじっとみたり、朝からじろじろ見ているんですよ。

I: それって、何で見られているんですかね？

d: さあー、わかりません。私あんまりみられると、嫌な思いしてきとるから。

I: 人からじっとみられたりするの、嫌なんですか？

d: そうです。やっぱり、じろじろ見られるとやっぱり、何を訴えているのかわからないんですよ、私に何を言うのかわからない。(中略) oさんっていう男の人がじっと私を見られるから、恥ずかしいんですよ、私。何を訴えているのかさっぱりわからないんですよ。職員の人でも、そこから話をよく聞くからね。話すのは良いんですよ。だけど、横から聞いてたら、やっぱりおかしいと思いますよ、私…うん、それで私どうしたら良いかなと思って、やっぱりちょっと外(外聞)が悪い。やっぱり、じっと見られるから何を訴えてるのかわかりませんわっていうんです。

I: それを職員さんに言ったりするんですか？

d: それは、話しても良いんですけど、oさんて言う男の子で、あの横から聞いているから私の顔を見ればそこからじっと聞いているんですよ。

I: わかりました。それは、ここで働いていて嫌だなんて思うことですか？

d: そうです、そうです。

I: お客さんから嫌だなんて思うことはないですか？

d: 何にもないです。いい人、ここはいい人ばかりです。

I: そうですか。じゃあ、働く環境としてはとっても良いと？

d: そうです、そうです。学生さんはもういい人やし、食べに来てくれてやし、やっぱりいい人だなんて思ってます。

I: じゃあ、一緒に働いている人の中にちょっとどうかなって思う人がいるということですか？

d: そうです、そうです。

I: ここの職員さんでもう少し理解してほしいってことありますか？

d: うーん、時々…あんまりないけど、いい人ばかりだと思います。

I: 今、生活面とかで困っていることはそんなにないってことですか？

d: そうですね。

I: 障害者って見られることについて自分自身はどう思われますか？

d: いろいろなことがありますからね。

I: それについて、嫌だなんて思ったことはないですか？

d: ないです。

(e さん)

I: 障害について一般の人にはどういう理解をしてほしいですか？

e: (間)

I: 例えば、障害があることで嫌な思いをしたこととかないですか？

e: やっぱり、周りの目とかは気になりますね。普通に接しているのになんで養護学校に行ったんだって言われる。

I: そういうときに嫌だなんて思う？

e: うん。

I: 養護学校に行っているとか、障害があるって見られることですよね？

e: うん。

I: 障害がある方と一緒に働いていて困ることはありますか？

e: コミュニケーションが難しい。

2) 考察

ここでは、知的障害者自身が障害についてどのように感じているのか、また周囲にはどのような理解が求められるのかを尋ね、本人の希望を取り入れた障害理解の内容を検討する上での一助とする。

a さん、b さんともに周囲から障害者として見られることについては「特には何も思わない」と答えていた。しかし、e さんは反対に、障害者として見られることに困惑を抱いていた。a さん b さん、e さんともに障害の程度が軽度であることを考えれば、障害の程度による違いと簡単には、結論付けられないと言える。これには、それぞれが自分の障害についてどのように感じているのかという障害認知に深く関係していると考えられる。これより、個々の障害者によって自己の障害認知は違っており、一概に判断はできないことから、周囲はそのことを十分に配慮した上で本人と関わる必要があると言える。また b さんは、障害者の立場から障害理解について発言をしており、障害理解教育の内容を考える上では重要な内容であると言える。特に「それぞれの障害者の世界を大事にしてほしい」という発言は、多数への同調が求められる社会の中で、少数に属する知的障害者の特性や行動を奇異として受け止めるのではなく、尊重してほしいということではないかと考えられる。また、障害者との関わりにおいて、「健常者が障害者に何か行為をしてあげる」ということがよく強調されがちであるが、

bさんの発言からはいつも障害者が助けを求めている存在なのではなく、その行動をありのまま受け入れること、bさんの発言を借りれば「ほうっておく」ことも重要な障害理解のあり方の一つであると考えられた。特に、bさんは人間関係が難しいと自分のことを認識しており、そのような人にとって人と関係を持つことは非常な緊張をもたらすとも考えられ、不必要に関わりを求められることはかえって迷惑なことになるとも言える。

cさんは、教師の障害に対する意識や態度に疑問を抱いていた。教師の態度が障害の程度によって違うことは指導の上では起こり得ることなのかもしれないが、cさんのように「区別された」と感じる人もいる。これより、教育においては障害ではなく、それぞれの子どもと向き合い一人ひとりを尊重する姿勢が重要であると言える。また、cさんは、小中学校の教師のいじめへの対応について、いじめを自身の原因とされたことにショックを受けたようであった。「いじめられる側にも原因がある」と言うことはよく耳にする事ではあるが、いじめで友達から冷たく扱われていたcさんにとっては、教師までもが自分を見捨てたと感じたのではないかと考えられる。特にcさんは、障害によって自分が周囲と同じようにできないことを嫌だと感じていたことから、教師にできないことを指摘されてより障害者である自分への評価が下がってしまったのではないかと考えられる。反対にcさんは、いじめに積極的に対応してくれた教師には良い印象を抱いていた。これより、教師にはいじめの解決に向けた不断の努力が求められるとともに、いじめられる子どもの立場に立った支援を行うことが重要であると言える。dさんは、仕事での困ったことの部分でも述べていた、他の障害者（同僚）との関わりに支援を必要としていた。その理由としては、「どうして見られているのかわからない」ことが主な原因となっていたようであった。このような時、我々ならば、本人に理由を聞くなどの対処を行うか、そもそも視線など気にしないかもしれない。しかし、dさんの発言をみると、我々が普段気にしないようなことであっても、知的障害の人にとっては困難になることもあることが伺えた。また、eさんも他の障害者（同僚）との関わりに困難を抱えている様子が伺えた。これより、障害者が多数働く現場ではこのような障害者同士の摩擦が職員の知らない部分で起こることも考えられ、職員にはより一層の細かい配慮や気配りとともに、知的障害者本人の立場に立った丁寧な支援が必要であると言える。以上のことから、知的障害者自身も人との関わりにおける困難性を認識しており、そのことについて周囲に理解してほしいと思っている

ことも伺えた。それに加えて、cさんは教師の障害に対する態度をもう少し見直してほしいと感じているようであった。また、dさん、eさんのエピソードからは知的障害者同士の関わりにも難しさがあることがわかった。

7. 将来の夢と必要な支援

1) 結果

Q11：将来の夢はありますか？

(aさん)

a：(問) 車関係の仕事につきたいと思っている。

I：車が好きなんですか？

a：ここ何年かで好きになった。

I：どんな仕事ですか？

a：整備とか。免許も取るつもり。

(bさん)

b：(問) それは、まあ、結婚はしたいなと思ってますけど。

I：この施設はどうですか？

b：まあ、(問) 普通に楽しく。

(cさん)

c：(問) 今のところ、特にはないです。

(dさん)

d：ここで、一生働きたいなって思うんですけど、もう働きづめなんですけどね。ここで、働きたいなって思っているんですけどね。

(eさん)

e：保母さんになりたいという夢もあったんですけど、保母さんは国家試験じゃないですか。だから結構難しいかなって思っ。でも、今は子どももいて…。

I: 将来、チャレンジしてみたいなって？

e: チャレンジしてみたいけど、無理かなって。

I: 高校のときはその夢を先生に言ったりしたんですか？

e: 高校時代はなりたいてって言って、昼休みとかに幼稚部の子と遊んだりして。

I: でも、その専門学校とかには行かなかったんですか？

e: 行かなかった。家のほうも結構厳しかったんで。

I: 親が、ですか？

e: 親はじゃないんですけど。生活面が父親しかいなくて。

Q12: 今後、どういう支援があればいいと思いますか？

(bさん)

I: 先ほど、給料の話が出たんですけど、給料とかはどうですか？

b: 給料、いやあ、前畑行ってたときは5万くらいでしたけど、今、畑仕事行っていないんで、いっきに3万くらい減るんですよ。

I: 畑の作業って重労働だから？

b: そうですね。

(cさん)

I: どういう支援があったら、楽なのになってことありますか？

c: (間)

I: たとえば、就労とか、賃金のこととか。

c: (間) 給料は安すぎるんで、もうちょっと [h]

I: 障害者年金はもらってるんですか？

c: もらってます。

I: 自宅から、通ってる？

c: 通ってます。

I: じゃあ、お小遣いとかはあるんですか？

c: 年金が入ったお金の2万円くらい。

I: 友だちと出かけたりしますか？

c: します。

I: 今、生活面とかで困っていることはないですか？

c: ないです。

(d さん)

I: 作業でも、生活面でもいいですが、他の人から助けてほしいなと思うことはありますか？

d: そうですね、お父さんが死んだんですよ。今年ね。

I: 今年、お父さんが亡くなられたんですか？

d: そうなんです。今年、お父さんが亡くなってお母さんと二人きりなんですけど、妹が T 町にいるんですけど、私とお母さんと二人きりで、他にはだあれもいないんですよ。だから、ちょっとね…なんか悪いかなって。

I: それは、生活面が大変ってことですか？お父さんがいなくなられて。

d: そうですね。先月はいちいち生活しているからね。

I: じゃあ、ここの給料とかでやりくりしている？

d: 病気で死んだんですけどね。

I: 今、生活はお母さんと二人でされている？

d: そうです、そうです。

I: お母さんは、おいくつぐらいなんですか？

d: まあ、…七十なんぼなんですけどね。ちょっと年いってるんですけどね。

I: d さんは障害者年金とか貰っていますか？

d: そうですね。施設に行くかなと言っても、まあ、やっぱり人の眼がありますのでね。施設には行きたくないんですよ。そういったとこ、行きたくないし。

I: それは、どういった施設に行きたくないってことですか？

d: それはみんな…ここは…まあ、一応はここは楽しいし、…やっぱり良い時があるから恵まれているなって思って何でもしているんですけどね。

I: 入所の施設とかに行きたくないって事ですか？

d: そうです。

I: 今、生活ホームですよ？では、将来的にそういう入所の施設に行くことにな

っているんですか？

d: いろんなことが、ありますのでね。

I: 逆に、一人でできるのに周りの人が手を出しすぎるってことはありますか？

d: 助けてもらえるんですけどね。助けてもらえるから良いんですけど、助けてもらえないから、こんな風に一人になったら、困るんですよ、やっぱり。

I: どういったことが、助けてもらえないんですか？

d: 助けてもらえるところは良いですけど、わかんない、色々なことがあるから。

I: 助けてもらえることはいいけど、助けてもらえない…病気のこととか？

d: そうです、そうです。病気とか、身体が悪いとか、手が動かないとか、そういうことがあるから、まあ、行きたくないなあって私は思いますけどね。

(e さん①)

I: 生活面でもいいですが、何か周囲から助けてほしいところがありますか？

e: そんなに障害の程度が自分自身重くないので、周りの身近なことが一人でできるから人に頼るといことがあんまりないから。

I: 反対に一人でできる、あまり手伝ってほしくないのと思うことはありますか？

e: ありますね。

I: 例えば、どんなことですか？

e: (間)

I: 例えば、ここの作業はどうですか？

e: 楽しいと思うこともあるし、しんどいなと思うこともありますね。

(e さん②)

I: 子育てをされていて難しいと感じることはないですか？

e: 親自身が小さい頃に別居しているので、一番下（の兄弟）が今年就職したばかりなんですよ。だからその子の世話とかしていたので、いざ育児し始めてそんなに困ったことはなかったですね。

I: 生活面とかで困ることはないですか？例えば、賃金の問題などで。

e: やっぱり、ありますね。旦那が作業所とかなんで、収入が少ないんで。

I: 今は、アパートとかで生活しているんですか？

e: 旦那の実家で、旦那の両親と同居しています。

I: そこで、困ることはないですか？

e: 初めはどうしてもうちとけないということがあったんですけど、今はもうだいぶそういうのもなくなって、話せるようになった。

2) 考察

ここでは、将来の夢や知的障害者本人が必要と感じている支援について尋ね、今後の知的障害への支援における本人のニーズを明らかにする。

将来の夢について aさんと eさんは現在の職業ではないものを希望していた。aさんは車関係の仕事に就くことを希望しており、車の運転免許を取得する予定だと自分の夢に対して積極的な様子であった。しかし、eさんは保育士になりたいという夢を持っているが、現状では難しいだろうと消極的な態度であった。目指すものの違いもあるが、eさんは高校の時に一度夢を諦めた経験もあり、子どももいることから積極的な態度を取れないのだろうと感じた。bさんは、「将来結婚したい」という夢を抱いていた。知的障害者の結婚についてはあまり語られることは少ないが、eさんの結婚生活の様子などを伺うと子どもの養育など支援が必要な部分の多いことが示唆された。これより、知的障害においても結婚を視野に入れた取り組みが必要であると考えられた。次に就労について知的障害者本人の立場から考えたとき、賃金の問題は大きな課題になっていることがそれぞれのエピソードから伺えた。eさんなどは、賃金の問題などもあって結婚しても経済的自立ができず、配偶者の両親と同居しているようであった。また、dさんも父親が亡くなったことにより、自分を支える家族の負担が増えることに申し訳なさを感じていた。そして、dさん自身は施設への入所を希望しておらず、「助けてもらえないから困る」とその現状を話していた。保護者が亡くなった後の生活を考えると、dさんのように本人は希望していなくても、経済的な問題などから施設に入所せざるを得ない知的障害者がいまだに多いのではないだろうかということが推測された。また、dさんの話から保護者が経済的な支えだけでなく、知的障害者本人に心理的な安定を与える存在であることが伺えた。これより、保護者が亡くなった後の支援においては、経済的な支援とともに心理的なケアが重要であると言える。

先にも述べたが、eさんは周囲が自分を障害者扱いすることに困惑を抱いていた。しかし、その一方でeさんの現在の生活などを考えると周囲からの支援は必要であり、その点

では障害者として見られることから抜けきれないとも言える。これより、知的障害者の側から支援を考えたとき、就労での賃金の問題は大きな課題であるが、知的障害者本人はそれを障害者年金や補助などで支援されるよりも、働くことによって解決したいと考えていることが示唆された。さらに、dさんのように保護者がいなくなった後の家族の負担を考えると施設という選択肢もでてくるが、社会的な支援不足などの影響で結局本人が望んでいない支援しか選択できないような自体は避けられるべきだと考えられた。またdさんは、「ここで一生働きたい」という思いを述べていた。そこで、このような仕事への積極的な姿勢を尊重できる支援も必要であると考えられた。以上のことから、知的障害者への支援を考える時には本人の意見を尊重することは欠かせないことであり、その際には本人の置かれている状況や立場への配慮も重要であると言える。また、知的障害者の賃金に関する困難性などから、本人たちの経済的な基盤を確固たる物にしていくことではじめて知的障害者の自立も考えられるのではないかということが示唆された。

第4章 施設職員へのインタビュー調査

第1節 目的

福祉施設職員にインタビュー調査を行い、福祉施設職員からみた知的障害者への理解の現状や支援の課題などを明らかにし、知的障害に対する障害理解教育の内容を深める。

第2節 方法

1. 対象者と選定条件

対象者はsからzで、プロフィールを表2に示す。対象者の選定条件としては、福祉施設に勤務する職員とし、勤務歴や職種などは条件としなかった。

表2 対象者プロフィール（施設職員）

	性	年代	勤務	職種	施設（X県内）
s	女	50代	9年	支援員（保護者）	通所授産
t	女	40代	4年	支援員（保護者）	小規模作業所
u	女	40代	20年	指導員	通所授産
v	男	50代	23年	指導員	通所授産
w	女	40代	30年	課長兼栄養士	通所授産
x	女	40代	21年	就労支援主任	就労支援
y	女	40代	20年	支援員	入所施設
z	男	40代	21年	支援員	入所施設

*（保護者）：sとtは障害者の保護者である。

2. 実施時期と手続き

実施時期は、2008年9月4～30日である。手続きは、個別でインタビューを行った。

記録の方法は、二通り行った。事前に録音の了解を得られた対象者は、ICレコーダーと面接記録用紙を用いた。録音の了解が得られなかった対象者は、面接記録用紙だけを用いた。所要時間は、20～40分であった。

3. 調査内容と設定理由

調査内容は以下の6項目であり、それぞれに設定理由を示す。

①「知的障害」という言葉について

2000年に障害名が「精神薄弱」から「知的障害」という言葉に改められた。これを踏まえ、言葉の変化の前後での知的障害に対する周囲の理解や態度に違いがあったのかどうかを明らかにする。

②知的障害に対する周囲の理解について

福祉施設職員から見た知的障害への理解の現状などについて明らかにする。

③学校でどのように教えるのか

知的障害を児童・生徒にどのように教えるのかということについて施設職員の意見を聞き、その内容を検討する上での一助とする。

④福祉からみた障害とはどのようなものか

教育側からみた障害と福祉の側からみた障害の違いについて知り、教育と福祉が連携を行う際の配慮点や困難性を明らかにする。

⑤知的障害者の「自己決定・自己選択」について

知的障害者の自己決定自己選択の現状について明らかにする。

⑥今後求められる支援について

知的障害者の支援の課題について明らかにする。

4. 分析方法

本調査では、施設職員個々の語りよりもその内容が重要であると考えられるため、データの分析方法は以下の通りとした。なお、質的な分析の際、客観性や妥当性を高めるために、調査者を含む二者で分析を行った。

①すべてのデータを文字化した。

②データを意味のあるまとまりごとに切片化し、要約した。

③調査内容の項目ごとに切片化したデータを分けたところ、64個のサブカテゴリー

と 12 個のカテゴリーが得られた。

- ④さらにそこで類似したものを集め、最終的に 4 個のグループができた。そこで、この 4 個のグループを最終的なまとまりとし、それぞれについて簡単な名称をつけ、結果と考察を示した。

第 3 節 結果と考察

これより、施設職員へのインタビュー調査の結果と考察をグループごとに示していくが、結果の表記について以下の 3 点を断っておく。

- ①グループを 1. ～ 4. とし、先頭に示し、カテゴリーは) とし、グループの下に示し、通し番号をつけた。
- ②サブカテゴリーは < > とし、カテゴリーの下に示し、通し番号をつけた。
- ③サブカテゴリーの下にデータの要約を示し、末尾の [] 内にアルファベットで発言者を、発言数を番号で示す。

1. 知的障害という言葉への変化と理解に関する意見

1) 言葉への変化における職員の意見

(1) 結果

<1> 知的障害という言葉に対する肯定

- ・精神薄弱よりは適している。[s1, w1]
- ・精神薄弱よりはわかりやすい。[u1, v1]
- ・知的障害のほうがわかりやすく、理解できる。[x1, y1]
- ・精神薄弱という言葉から精神障害をイメージしていたが、知的障害に変わってイメージが変わった。[y2]
- ・知的障害という言葉のほうが説明しやすく、理解してもらいやすい。[z1]

<2> 知的障害という言葉に対する否定

- ・知的障害もあまりよくない。[t1]
- ・知的障害が適しているとは思わない。[y3]
- ・精神薄弱や知的障害という言葉は一般の人には理解しづらく説明にも困る。[y4]

〈3〉 知的障害という言葉の評価は困難である

- ・ 知的障害という言葉が耳慣れてきたからいいのか、言葉自体がいいのかはわからない。[x2]

〈4〉 言葉については何も思わない

- ・ 知的障害という言葉自体に思うことはない。[v2]
- ・ 言葉の変更については何も思わない。[x3]

〈5〉 言葉ではなく理解が大切である

- ・ 言葉の問題ではなく理解の中身のほうが大切である。[v3、w2]

〈6〉 「障害者」という言葉に問題がある

- ・ 障害者も同じ人間であるのに、なぜ「障害者」と呼ばれるのかと思う。[s2]

〈7〉 言葉と知的障害への理解は別である

- ・ 知的障害者という言葉を理解できなくても身近にいる障害者の理解はできている。[x4]

(2) 考察

〈1〉 をみると、精神薄弱という言葉と比較して、それよりは知的障害が良いという意見 (s1、w1、u1、v1) や知的障害のほうが理解できるという意見 (x1、y1) がみられた。これより、言葉の理解のし易さという点においては、精神薄弱よりも知的障害は勝っているが「よりは良い」といった妥協的な肯定に留まっている職員が多いことが示唆された。また、y のように言葉について肯定と否定の両方の意見を有する職員もみられ (y1、y3)、x の発言のように知的障害という言葉の評価は難しいというのが現状なのではないかと考えられた (x2)。周囲への説明という視点から考察すると、z は知的障害に変わったことで説明しやすいとしているが、y はどちらも説明しづらいとしており、職員間で知的障害という言葉の説明の困難性に差異があることが伺える (z1、y4)。次に、言葉の変化と知的障害への理解という視点から考察すると、ここでは3つの見方がることが指摘できる。一つ目は、言葉の変化と理解が関係しているというものである。例えば、y や z は知的障害という言葉に変わったことでイメージが変化した、周囲に説明しやすくなったという意見を述べていた (y2、z1)。この見方から考えると知的障害という言葉に変わったことによって知的障害への理解には、一定の効果があつたのではないかと示唆された。二つ目は、言葉の変化と理

解の関係は薄いと考えているものである。例えば、v や w は言葉ではなく理解が大切であると述べており (v3、w2)、x も知的障害という言葉と知的障害への理解は別であるという意見を述べていた (x4)。この見方から考えると、知的障害という言葉が変わっても知的障害への理解は変わらなかったのではないかと指摘できる。三つ目は、「障害者」という言葉自体を問題視している見方である (s2)。これは、そもそも言葉の変化以前に「障害者」と呼ばれることが問題だとする見方であり、社会の障害者への理解の不足や差別ということを間接的に示しているのではないかと指摘できる。これより、職員によって言葉の変化への認識は様々であることが伺えた。そして、これは職員それぞれの立場の違いだけではなく個々のパーソナリティーにも起因していると考えられた。

2) 言葉の変化と周囲の変化に関する意見

(1) 結果

〈8〉 周囲や支援に変化はない

- ・障害者は社会に出てきているが、周囲の人の見る目などは変化していない。[s3]
- ・言葉が変わっても支援側の態度は変わらない。[u2,w3]
- ・言葉が変化したから知的障害者の状況が変わったわけでない。[x5]
- ・言葉が変わった前後で周囲の人に変化はない。[y5,z2]

〈9〉 言葉の変化と周囲の理解

- ・周囲の人の理解が深まった感じがする、声をかけられることやボランティアの数が増加した。[u3]
- ・理解されてきた部分もあるが、田舎の辺りでは今でも「障害者」というと一步下がってみられる。[s4]

〈10〉 知的障害という言葉の浸透

- ・知的障害という言葉が当たり前になったために、知的障害という言葉以外では理解しづらくなってきた。[x6]

(2) 考察

〈8〉をみると周囲の人に変化はないとする職員が多いと言える (s3、x5、y5、z2)。x の発言のように言葉が変化したからといって知的障害者の状況は変わらないという

のが大半の職員の意識なのではないかと考えられた。そして、言葉が変化しても支援側の態度は変わらないといった意見も見られることから (u2、w3)、施設職員という立場では言葉の変化と周囲の状況の変化の両方を感じることは困難ではなかったのかということが推測された。また、言葉の変化によって周囲の人の理解が深まったという意見を述べた職員もいることから (u3)、言葉の変化と理解には何らかの関連があったことも否定できない。これより、言葉の変化と知的障害への理解の関係については施設職員によって意識の違いはあるものの、理解が深まった点もあったのではないかとということが指摘できる。しかしながら、現在でも障害者への偏見が見られることは事実であり (s4)、知的障害という言葉の周知とともに、知的障害への理解を促していくことは希求の課題であると考えられる。

2. 知的障害への理解の現状と課題に関する意見

3) 知的障害への理解の現状に関する意見

(1) 結果

〈11〉 知的障害への理解の困難性

- ・理解は難しい、長年、知的障害者と関わっていても日々戸惑うことがある。[s5]
- ・知的障害は内面のことなので理解が難しい。[v3]
- ・個性が強く一概には理解できない。[w4]

〈12〉 障害者への理解の必要性

- ・通常学級でも障害児は在籍しているので知識や理解は必要である。[y6]
- ・以前、障害児のことを馬鹿にしている小学生の子どもを見て、その子どもにもそういうことを言わせている学校の教育にも腹が立った。[t2]
- ・周囲からできないと思われて自信を喪失しているために社会に出て行きにくくなっている。[t3]
- ・障害者にできないところを強要しているところがある、そうではなくて支援や応援をしていく必要がある。[z3]

〈13〉 知的障害が周囲に理解されていない

- ・知的障害と精神障害の区別がついていないことがある。[s6、x7]
- ・理解は広がってきているが一部分であって全体には広がってないと感じる。[s7]
- ・理解されてきているという実感は持てない。[x8]

- ・依然として障害者が社会の中で知られていないと感じる。[y7]

〈14〉 知的障害者が周囲に理解されている

- ・周囲の理解が進み偏見の目なども薄れてきた。[w5]
- ・地域の人が（施設が経営する）店に訪れてくれている。[w6]
- ・職員の障害理解は昔に比べて進んできた。[u4]
- ・知的障害への理解ではなく、身近にいる障害者への理解が促進されてきている。

[x9]

〈15〉 支援における知的障害者への見方の変化

- ・以前は訓練や指導で悪い部分を直すという意識で障害者と接していたが、今はできる部分を延ばし、できない部分は応援とか支援するという意識に変わった。[z4]

〈16〉 施設から地域へ移行する中で理解されてきている

- ・施設から地域へという環境が整えられてきているし、そういった流れも理解されてきている。[v4]
- ・地域で生活する障害者を理解しようとする人が増加している。[v5]
- ・障害者が地域の中で生活する姿が理解されてきた。[u5]
- ・障害者の働く場が地域へと移行し、理解が促進されてきた。[u6]

〈17〉 理解されてきた要因

- ・保護者が地域の人に障害について説明するようになった。[t4]
- ・法律が整備されたことにより障害者の社会参加が促進された。[v6]
- ・知的障害者が就労で実績を蓄積してきたことによって企業の障害者への理解が進んできている。[x10]
- ・障害者が社会の中で注目されてきて理解も広がっていった。[y8]

〈18〉 周囲の理解には地域差がある

- ・周囲の理解の状況には地域差があり、田舎の辺りでは現在でも障害者への偏見が見られる。[s8]

〈19〉 知的障害への理解の展望

- ・以前はみんなにわかってほしいと思っていたが、今は一人ずつでも障害者への理解者が増えてくれたらいいと思っている。[s9]
- ・社会の人全員が理解してくれなくても理解者が障害者の周囲に一人ずつでも増えれば、障害者も暮らしやすい社会になる。[s10]

- ・ 障害者本人を主体とした活動が広がり始めている。[s11]
- ・ 身近にいる知的障害者への理解の広がりが地域での生活を豊かにする。[x11]

(2) 考察

〈11〉の中の発言をみると知的障害への理解は、日々知的障害者と関わっている施設職員でも難しいということが伺える(s5)。これより、日常的に関わっていない児童・生徒あるいは教師などにその理解を求めることは非常に難しいのではないかとということが示唆される。しかし、〈12〉にある健常児の障害児への理解のない態度(t2)や周囲の理解不足から社会参加ができない障害者がある(t3)という現状を考えれば、知的障害への理解は決して軽視できない問題であると言える。また、〈13〉では障害者が周囲に理解されていない現状をそれぞれの職員が述べているが、その中で注目されるのは、知的障害と精神障害が区別されていないという意見である(s6、x7)。これは、〈1〉での精神薄弱という言葉から精神障害をイメージしていたという意見(y2)などを考えあわせると、「精神薄弱」という言葉からのイメージで知的障害を捉えている人がいまだに多いのではないかとということが考えられた。〈14〉では知的障害への理解ではなく身近にいる障害者への理解が促進されてきているという意見もあるが(x9)、ここから知的障害という言葉や障害の中身は理解できなくても、身近にいる障害者を理解してくれる人が増えてきたということを示しているのではないかとということが考えられた。そして、知的障害の理解の困難性ということを考えれば、〈16〉における地域で生活している知的障害者が理解されてきたという意見(v5、u5)での「理解」は身近な人(障害者)への理解を示しており、知的障害全体への理解にまでは至っていないのではないかと考えられる。しかし、〈19〉で障害者への理解の展望において、身近にいる知的障害者への理解の広がりが地域での生活を豊かにするという意見(x11)も見られることから、そういった部分での理解も重要であると言える。また、職員sに注目すると、sは一人ずつでも理解してくれれば良いと述べている(s9)が、それはsが周囲の理解における地域差を身近に感じていること(s8)も影響しているのではないかと考えられた。

4) 知的障害者の理解されにくい特性

(1) 結果

〈20〉 個別性の高さ

- ・ それぞれに理解の程度や理解の仕方が違うところがある。[s12]
- ・ 様子が多様である。[w7]
- ・ 障害の状態が多様なので理解しにくい。[x12]
- ・ 知的障害は幅が広く多様なので、身体障害などに比べて理解しにくい。[z5]
- ・ 苦手な部分や生きにくさがそれぞれ違っていてわかりにくい。[z6]

〈21〉 言語能力の高さと理解度の低さというギャップ

- ・ 「はい」とか「わかった」と返事をしているにも実際にやってみるとできないことが多い。[s13]
- ・ 会話ができるので理解していると思われるが、実際は理解できていない。[s14]
- ・ 会話ができても内容や状況は理解できていない。[v7]

〈22〉 能力のバラツキ

- ・ 能力のバラツキが理解されにくい。[v8]
- ・ 普段会話などができるので、できないときに意欲がないからだと思われる。[v9]

〈23〉 感情のムラ

- ・ 感情にムラがあって対応が一樣ではないところが理解されにくい。[w8]

〈24〉 パニック・こだわり

- ・ パニックへの対応に戸惑ったり、はじめてパニックを見た人は驚く。[t5]
- ・ こだわりによる行動の不自然さから不審者と間違われることがある。[u7]

〈25〉 困る部分のわかりにくさ

- ・ 何に困っているのかが接しただけではわからない。[x13]

(2) 考察

〈20〉で知的障害の理解されにくい特性として個別性の高さが述べられている。これは上記の知的障害への理解の現状の〈14〉での知的障害への理解ではなく身近にいる障害者への理解が促進されてきているという発言(x9)に通じることだと考えられる。つまり、言い換えれば個別性が高いために知的障害への理解を促しても身近な知的障害者は理解できないということが生じてしまうということである。しかし、健常者も多様であると言うことを考えれば、知的障害者だからとひとくくりにして理解しようとするのは誤りだと言える。これより、知的障害者への理解においても、個別性

を尊重するということの重要性が伺える。また、〈20〉の個別性の高さ以外ではすべての知的障害者にあてはまるものがないと言える。これより、知的障害は統一した理解されにくい特性を備えているというよりも、障害による統一した特性を備えていないために理解されにくいとも言えるのではないかと考えられた。

3. 知的障害への支援における現状と課題に関する意見

5) 福祉施策の現状と施設から地域への移行の課題に関する意見

(1) 結果

〈26〉 具体的・長期的な政策の必要性

- ・外国などから福祉の理念などを学んでも具体的に実行できていない。[v10]
- ・政策もすぐが変わってしまっていて、長期的な見通しを持った支援策がほしい。[v11]

〈27〉 自立支援法の課題

- ・自立支援法では、ハード面はカバーできても実際の経営などのソフト面のカバーができるような支援がない。[v12]
- ・自立支援法によってできた施設であっても、経営状態は厳しい。[w9]
- ・自立支援法ができて必要なサービスが提供できなくなっているところがある。[z7]
- ・休日の外出支援やヘルパーの制度などがあっても、制度が良くわかっていないということと一割負担ということもあって、あまり使われていない。[u8]
- ・自立支援法ができてでも本来支援が必要な部分が有料になっていて、金銭的に負担が増して、結局家族や本人にしわ寄せが来る。[u9]
- ・施設などへの送迎は全額負担になってしまったので、重度の人など自力で通えない人は大変である。[u10]
- ・自立支援法の障害区分の判定によって施設を出て行かなければならない人も出てきているが、その人達の行き場所が明確にされていないので困る。[z8]
- ・現在、施設に入所している人にはそれぞれ事情があって施設にいるが、障害程度区分の判定ではその辺りの事情が反映されないので、不備が生じる。[z9]
- ・施設から地域へという流れの中では、余計に施設に入所できるような障害程度区分の判定は出にくくなっている。[z10]

〈28〉 施設における支援の困難性と課題

- ・措置から契約の時代になって、契約者によって収入なども変わるので中には施設

の経営が圧迫されているところもある。[u11]

- ・通所の作業所などは仕事の面は支援できても生活の面の支援は行いにくい。[s15]
- ・それぞれの人に適した支援をしたいと思っているが、時間や人手の不足など支援者側の体制の不備によって職員主体の支援になる傾向が強い。[y9]
- ・施設は集団生活でプライベートがないなど、異質な部分があつて、個々の希望を叶えようとしても限界がある。[y10]
- ・入所施設では、社会の支援不足など地域にも出にくい状況があつて、次に支援をつなげていく先がない。[y11]
- ・地域支援を行うといっても、施設が必要な人もいるし、社会環境の整備が遅れているところがある。[v13]
- ・一般就労や福祉的就労などがうまくいかないから施設に入所するなど、施設を必要悪のように言われた [w10]

〈29〉知的障害者の地域への移行に伴う課題

- ・地域生活を行うにしても、それなりの準備が必要であり、アパートなどは家賃が高く障害者だから安くなるというわけではない。[v14]
- ・家賃補助などもあるが、自治体によって支援に差があるし、まだまだこれからといった面が大きい。[v15]
- ・アパート生活をしている人も家賃補助がなくなると生活できない人もいる。[w11]
- ・移行場所があつたとしても本人にとって適切な場所であるかどうかは別の問題である。[z11]
- ・地域によってグループホームが作れないところもある。[y12]
- ・グループホームができるときに反対意見があるなど、いまだに障害者への差別がある。[t6]
- ・機会があれば、地域生活を支援したいと思っているし、実際に声に出して望んでいる知的障害者もいる。[y13]
- ・機会が来たときにスムーズに地域移行できるような体制を整えたいと思っているが、受身的に待っているだけでは、移行は難しいのではないかとも思う。[y14]
- ・地域に移行できる施設がないということもあるが、てんかん発作など身体的な要因もあつて、現在の地域での支援体制では施設から出ることが難しい人もいるし、金銭的に難しい人もいる。[y15]

- ・安全と自立のバランスを考えなくてはならない、自立をすることによって、例えば命が危険にさらされてしまう人もいる。[z12]
- ・地域で生活することで入所施設よりも金銭的な負担がかかってしまうし、一般就労ができない人などはより難しい面がある。[y16]
- ・ケアホームなど地域移行支援のための施設はできているが、作った後の運営面での支援がぜんぜん足りていない。[z13]
- ・地域に移行した人の支援の継続や地域に移行できない人の支援をどうするかが課題であり、それを解決していくためには地域のネットワークが必要である。[z14]
- ・地域支援には行政側の選択肢が多くないと進んでいかない。[z15]
- ・個々の障害者に合わせた地域支援が必要である。[u12]

(2) 考察

障害者に関わる近年の大きな施策の一つに 2006 年に施行された障害者自立支援法がある。〈27〉は、その課題について述べたものである。この中には、主に次の三つの課題がある。①自立支援法施行後のサービスの低下とサービスの利用控えの課題 (z7、v12、w9)、②サービス料の利用者負担に伴う課題 (u8、u9、u10)、③障害程度区分の判定に伴う課題 (z8、z9、z10) である。①や②の課題は、自立支援法の施行以前から懸念されていた課題である。しかし、③で z が述べていた「(施設か地域生活かが判定される) 障害区分には施設にいる事情が反映されない」といった意見は、外から問題を眺めているだけでは把握しにくいものであると言える。自立支援法への批判では、②の「応益負担」ばかりが目されているが、③のような実際の運用面の課題にも目を向けると単なる経済的な課題ばかりでないことが伺える。これより、障害理解教育の中で「障害児・者問題」として、自立支援法などを取り上げる場合には、単に課題を挙げるだけではなく、その課題の背景も含めて教授する必要があると考えられた。

〈28〉では、施設での支援の困難性を述べている。施設から地域へと移行する中で、施設への風当たりの厳しさ (w10) や社会の支援不足による困難性 (y11、v13) などが伺えた。また、施設における生活の異質さや支援の課題なども述べられていた (y9、y10)。これに関連し、杉田 (2004) は施設から地域に移行した知的障害者にインタビュー調査した結果、「以前の施設生活の方が良い」と回答した人はいなかったとし、知的障害者の地域への移行を支援する重要性を指摘している。しかし、〈29〉の施設から

地域への移行に伴う課題にあるように、地域への移行は容易ではない。特に移行後の生活の場に関する課題は多く（v14、v15、w11、z11、y12）、その中には、周囲の理解不足なども含まれていた（t6）。その他にも、金銭的な課題（y16）や地域生活による支援の低下（y15、z12）などの課題が山積していた。そして、これらの課題を解決するための策として、地域のネットワークの構築などが挙げられており（z14、z15、u12）、行政の始動による支援の必要性とそれを後押しする世論の重要性が伺えた。

6) 就労における現状と課題に関する意見

(1) 結果

(30) 知的障害者の一般就労の現状と課題

- ・一般企業の中には、障害者だとわかると会いもしないうちに就職を断られることもあって悔しい。[t7]
- ・障害者雇用に対する企業の意識は薄い。[t8]
- ・社会的に景気が悪い中で障害者を雇う企業は少ないのではないかと思う。[u13]
- ・地域によって一般就労には差がある、R市では障害者を雇用する企業もないし、通勤するのも大変である。[s16]
- ・企業も法廷雇用率を達成できていないし、障害者が就労できる場所がないので施設で働く場を作っている。[v16]
- ・障害者本人の適正を見極めるような仕組みができていない企業もあるが、特別支援学校の進路相談会などでは、企業よりも施設の参加が多かった。[t9]

(31) 施設での就労支援の現状と課題

- ・作業などに通っていても一般就労の可能性がある人もいるが、授産施設に入る人が重度化している感じもある。[u14]
- ・可能性がある限り施設などでは、就労支援を行う。[u15]
- ・就労面ではまだまだ選択できることは少なく、本人が希望して仕事を選択するよりも仕事に人を合わせるような感じの体制でしかない。[u16]
- ・施設側も仕事が先にあって次に人選を行っている感じなので、障害者本人には就労先に「行くか／行かないか」の選択しかない。[u17]
- ・事業所によっては会社として運営しているようなところもあるが、授産授業の中ではそこまで行くのは難しい。[u18]

- ・本人の特性が生かせるような雇用の場がないので、障害者それぞれが持っている得意なところを発見したり、伸ばせる場所がほしい。[t5]
- ・企業は即戦力を求めているので、そういった部分を伸ばせるような取り組みが必要である。[t6]

〈32〉知的障害者の賃金の課題

- ・授産施設の経営も大変で賃金を上げるのは難しい。[s17]
- ・給料を上げるために職員はがんばっているが容易ではない。[s18]
- ・作業所の賃金だけでは生活できない現状がある。[t12]
- ・福祉的な就労では最低賃金もクリアできていないような賃金である。[u19]
- ・職員としては、障害者年金と施設で働いた工賃で生活維持できるような工賃を渡したいと思っているが、難しい。[u20]
- ・現在の工賃は、アパートでのグループ生活も維持できない金額である。[u21]
- ・家族はもっと給料が高くていいと思っているかもしれないが、施設からすると職員を減らすと心のケアができないなどの弊害が生まれる。[w12]
- ・給料と障害者年金や補助でやっと生活できている人もいるが、これ以上給料は上げられない。[w13]

(2) 考察

〈30〉は、一般就労について述べているものであるが、その中では特に企業の障害者雇用の意識の低さに課題がみられた (t7、t8、u13、v16)。中野 (2007) は企業へのインタビュー調査によって、企業倫理と障害観の関連を明らかにしている。これによれば、企業は、企業倫理としてノーマライゼーションの尊重などを掲げながらも、実際の取り組みとしての障害者雇用には必ずしも結びついていないと指摘されている。そして、このようなズレの原因は障害者雇用のメリットが十分に明らかにされていないからではないかと述べられていた。つまり、障害者と接することにより優しさが養われる、といった精神的なプラス面だけでなく具体的なプラス面が伴わなければ、企業での雇用は難しいということである。これは、利益を追求する企業においては、当然の心理とも言え、知的障害者の就労に関する課題が企業側だけの責任ではないことが指摘できる。しかし、福祉の側からすれば、企業が障害者雇用の門戸を開かないために、障害者の働く場や本人の特性を生かせる場が無いといった意見もある (v16、t5)。

また、企業によっては、障害者に冷酷な態度を取ることもある（t7）ために、両者の溝をより深いものにし、課題解決を難しくしているとも考えられる。これより、障害者の一般就労における問題は双方の認識のズレだけではなく、社会構造の問題などにも影響されており、企業に法定雇用率などを設けて障害者雇用を迫っているだけでは解決しないと考えられる。そこで、t6の発言のように企業の立場を尊重しながら、障害者の特性が生かせるような雇用場が切望される。

また、知的障害者の経済的自立を阻むものに、賃金の問題がある（t12、u21）。福祉的就労では、施設の側からすれば、賃金を上げることは容易ではないことが伺えるが（s18、s17、w12、w13）、障害者年金や補助金に頼って生活をしている知的障害者の将来は不安定であると言わざるを得ない。先に示した「知的障害児（者）基礎調査」（厚生労働省、2007）において、働く場所や生活する上で期待することに、「老後の生活」（38.8%）、や「働く場所」（33.4%）が上位であったことを考え合わせれば、障害者年金や補助金の充実など一時的な解決策ではなく、長期の見通しを持った支援が重要であることが指摘できる。またこれは、第3章の知的障害者本人のインタビュー調査の結果からも知的障害者の賃金の問題は今後の支援における危急の課題と考えられている。

7) 自己決定における現状と課題に関する意見

(1) 結果

〈33〉障害特性による自己決定の難しさ

- ・能力的に自分で決定できる人と難しい人がいる。[z16]
- ・自分の意思を伝えられるまでに何年もかかる人もいる。[s19]
- ・自分の意思を表示することが少ない。[s20]
- ・選択するのに時間がかかるし、選択肢が多すぎても選べない。[u22]
- ・知的障害者は考えることや判断するのが苦手で将来をイメージしにくい。[y17]

〈34〉知的障害者の自己決定への施設職員の意識

- ・自己決定は大切だが重度の人などもいて全員はできない。[w14]
- ・重度な人の決定の代弁をするときに自分の決定に不安を抱く。[u23]
- ・重度な人の支援などでは、常に自分の選択に自問自答しながら行っている。[y18]
- ・職員が本人の意思を100%代弁することはできないので、常に探りながら支援することが大事である。[y19]

- ・本人の意思をどのように引き出してかなえていけるかがが職員の仕事だと思う。

[y20]

- ・自己決定という言葉は無責任で誤解を招く表現である。[x14]
- ・周囲の人が選択するのも自己決定の一つであり、時には必要である。[x15]

〈35〉 自己決定の支援での工夫や配慮

- ・日常場面で自己選択の機会を作っている。[t13]
- ・買い物場面で欲しいものを選択するようなことも行っている。[u24]
- ・選択肢の提示の仕方によって選択するものが変わってくる人がいるので提示方法の工夫を行っている。[u25]
- ・本人の意思を何度も確認する。[u26]
- ・本人が自己決定できる状況にあるのかを周囲の人が見極める必要がある。[x16]
- ・本人の自己選択の適切さを判断する。[z17]

〈36〉 支援の中で本人の自己決定を尊重する

- ・日々の支援、関わりの中から本人の好きなものや嫌いなものを把握して支援の中に生かしていく。[u27]
- ・日常生活の中でできる限り本人の意思を尊重する関わりを行う。[u28]
- ・重度者の意思表示を見逃さず、情報を職員で共有してチーム支援に役立てる。[v17]
- ・日々のふれあいの中でその人を知って、本人が何を求めているのかを考える。[y21]
- ・職員に言われて行うよりも自分で決めてがんばってできたときのほうが喜びも大きいので、時間が余分にかかったとしても本人の決定を尊重する。[x17]
- ・遠回りの方法でも自分で決めたことにはチャレンジできる人もいた。[x18]

〈37〉 知的障害者の判断が間違っていたときの対処法

- ・選択したことが危険なときにはとめる。[t14]
- ・判断が間違っているとしても支援者が一方的に決定しないで、本人ときちんと向き合っ
て本人の思いに近づく。[z18]

〈38〉 自己決定における経験の重要性

- ・体験などを何もしないまま決定するのは難しいので幼い頃から障害の程度にかかわらず、様々な体験をさせることが必要である。[s20]
- ・障害者自身が社会の中で体験して失敗しなければ学べないこともあるので、色々な経験をするために社会に出て行くことが大事である。[s21]

- ・自己決定において経験が広いほど本人の将来の生活は豊かになっていく。[u29]
- ・経験がないと判断するのが難しいので経験を積むことが大事である。[z19]
- ・経験できない場合は、提示の仕方を工夫して選択してもらおう。[z20]

〈39〉知的障害者の自己決定で改善された点

- ・以前は選択肢も少なかったが、今は改善されてきている。[u30]
- ・レストランのメニューなども写真が多くなって写真で選択できる人にとっては良くなった。[u31]
- ・食事を写真で撮って選択するなど、選択の幅は広がってきている。[v18]
- ・生活面で外出などが選べる。[w15]
- ・作業所に来ることで、色々なものを見たり、他の人からの刺激をうけて興味が広がっている。[s22]
- ・昔は支援者側の判断で決めていたことも多かったが、最近は選択肢を増やして障害者本人に選んでもらうなど、選択できることが多くなった。[u32]
- ・自己選択することに障害者本人も慣れてきた。[u33]

〈41〉自己決定・自己選択における課題

- ・選択が困難な人は職員が決めてしまうこともある。[w16]
- ・本人が意思表示できないときは周囲の身近な人が本人の将来などを考慮しながら決定せざるを得ない。[x19]
- ・本人が自分の意思を伝えたとしても、保護者がそれを尊重していないこともあるし、はじめから決まっていたら自己決定はできない。[s23]
- ・障害の程度に関わらず意思は表現できるが、周囲が見逃していたり、見ないふりをしていることがある。[s24]
- ・社会の支援が足りない部分もある。[s25]
- ・施設で自己決定を尊重するのは難しい。[x20]
- ・施設か在宅かのような究極な選択肢しかなくて難しい。[y22]
- ・自己決定をするためには多くの選択肢が必要になるが、知的障害の分野ではまだまだ選択肢が少ないのが現状である。[z21]

（2）考察

知的障害者の自己決定においては、大きく本人の要因（〈33〉、〈38〉）と周囲の支援

者の要因（〈34〉、〈40〉）があることが指摘できる。しかし、本人の要因とされたものの中には、周囲の関わりや誤りや配慮の足りなさに起因しているものも見られた。この原因の一つに知的障害者の自己決定の歴史が浅いということが挙げられる。西村（2005）によれば、知的障害者が自己決定できる存在と認識され始めたのは1990年代に入ってからだとされており、それ以前は障害特性から周囲が決定することが当たり前との風潮が強かったとされている。また、昨今にあっても「援助者と同じようなものの考えをし、それを明確な言葉で援助者に伝えて、聞き届けられた時のみ、自己決定したと援助者が判断する」という支援が見受けられるとその自己決定のあり方を批判している。しかし、本調査のインタビュー内容から実際の自己決定に対する職員の様子を伺うと、職員自身が自分の決定に不安を抱き、苦慮しながらも知的障害者の意思を尊重しようとしている現状が伺えた（u23、y18、y19、y20、z18）。

また、支援の工夫や配慮などによって知的障害者の見えにくい意思を日々の支援の中に生かそうとする努力なども伺うことができた（〈35〉、u27、u28、v17）。しかし一方で、〈34〉の職員の意識や〈40〉の課題などを見ると依然として周囲が自己決定に誤解を抱いている様子も見られた（w14、x14、x15、w16、x17、s23、s24）。確かに、日々の施設等での職員の忙しさを考えれば一人ひとりの意思を丁寧に見ていくことは難しいかもしれないが、「知的障害者にはできないことだから」と一言で片付けられてしまうことは避けなければならないと言える。また、知的障害者の自己決定において、手島・吉利（2001）は、「知的障害における情報のバリアフリー」が重要であるとしている。つまり、自己決定を行うには分かりやすい情報が不可欠であるが、知的障害の分野においては軽視されがちであり、自己決定の「支援」ばかりに偏っていて、知的障害者自身の「学習」が保障されていないということである。このような知的障害者の自己決定への見方は、今回の職員へのインタビューでは見られなかったものであり、この要因として知的障害者の自己決定に関わる議論がそこまで深くなされていないためと考えられる。これより、知的障害者の自己決定においては、社会の支援不足だけではなく、周囲の支える側の意識が重要であることが指摘できる。

8) 支援における家族や本人の要因

(1) 結果

〈41〉 支援における家族の要因

- ・外出などの支援制度があってもヘルパーとの信頼関係がないと保護者が利用しようとしないので、施設職員が本来の業務とは別に支援を行っている。[s26]
- ・本人は希望していないようなことでも家族が強く希望するケースもある。[u34]
- ・家族と施設の思いの違いなどもあって、支援が難しいところもある。[w7]
- ・施設ではハローワークの職員や学校の教師が就職をあきらめていたような重度の人も就労できているが、そういった子どもの保護者は就労についての意識が高かったり、他の兄弟と同じように養育していた。[x21]
- ・一人で外出が難しい人は、高齢の保護者が一緒に連れて行くこともある。[u35]
- ・重度の人の支援は家族が中心になる。[u36]
- ・収入などは一定なのに支援に必要なお金の負担が増加して、結局家族が支援を引き受けているところがある。[u37]
- ・障害者年金も十分ではなく、親亡き後の生活の生活を考えると不安になる。[s27]
- ・保護者がいなくなった後の生活を考えると不安なところもある。[t15]

〈42〉 支援における知的障害者本人の要因

- ・障害者本人の経験が重要であり、そのために色々な支援をしたい。[s28]
- ・障害者本人がもっと社会に出て交流などをする必要がある。[t16]
- ・知的障害者本人が目標を持つことは将来の生活を考えたときに大事である。[x23]
- ・「就労する」という目標を本人がきちんと持っていたから就労に結びついたということある。[x24]
- ・パターン化されていない仕事は知的障害者にとっては難しいし、見本を示すだけではなく、具体的な指示がないと仕事が難しい面がある。[t17]

(2) 考察

まず、家族における要因として、知的障害者を支える家族の負担が大きいほど、その支えがなくなった後に不安が残るということが指摘できる。言い換えれば、知的障害者の支援を考えたときに家族からの支援は良い影響、悪い影響に関わらず、必要不可欠であるということである。そしてこれは、障害者自立法による「応益負担」の課題や施設などに自力で通えない重度障害者などの「移動支援の打ち切り」といったことにもその原因があることが指摘できる (u35、u36、u37)。現状のように支援が家族に偏ってしまうと知的障害者自身の障害者年金も十分ではない中で、ますます保護者

がいなくなった後の生活の心配が大きくなると言える (s27、t15)。本人の要因として、「就労する」という目標を持っていた人は就労に結びつきやすいという意見などもあるが (x22、x23)、家族や職員など周囲の支援者が将来に不安を抱いている中で、本人だけに「将来の目標を持って生活しなさい」とは言えないのではないかと考える。これより、知的障害者の支援に家族は深く関わっており、時には家族に過度の負担がかかることもある。しかし、その一方で知的障害者本人は、受身的な姿勢で周囲の支援を待たなければならず、社会の動向などにより本人の意思とは関係なく支援や周囲の環境の変化を余儀なくされているという現状が浮き彫りになった。

以上のことから、知的障害の支援の現状を見渡してみると、障害者自立支援法などの法整備によって、知的障害者に地域での生活や経済的自立を迫りながらも、実際は地域生活に必要な資源の不足やそれを支えるための所得保障の問題などは未解決のままであり、様々な課題を積み残したまま支援が行われている。また、知的障害者の自己決定においてもその意思が尊重されてきているとは言え、少ない選択肢の中で決定を強いるようなものでしかなく、結局は以前と変わらない支援しか受けられないというねじれを生み出している。これらのことから、知的障害への支援の課題として、個々の支援者のがんばりだけでは、解決できない上に、このように大きな課題を福祉行政ばかりに押し付けられない現状がある。そこで、学校教育の中で積極的に障害理解教育を充実させ、その実情を訴えるとともに、自らの課題として受け止められる社会人の育成を行うことなどが知的障害への今後の支援においては重要と言える。

4. 知的障害への理解における教育と福祉の連携に関する意見

9) 職員から見た知的障害への理解における教師への要望

(1) 結果

〈43〉健全児への対応について

- ・通常学級にいる子どもは障害児が障害児学級に行く理由がわからないため、教師が説明したりフォローする必要がある。[t18]
- ・障害児にやさしく接してくれる子どももいるが、そういった子どもの負担が重くならないように周囲が配慮する必要がある。[t19]
- ・教師はいじめられたときの対応が大切である。[t20]

〈44〉健全児と障害児の交流について

- ・障害児と健常児の交流場面では教師は子どもの様子を見守っていてほしい。[s29]
- ・行事だけの交流などでは、保護者は障害児について知らないので、不自然な交流になってしまう。[t21]

〈45〉知的障害児への理解について

- ・それぞれの子どもの個性を知ることが理解につながる。[s30]
- ・同じ目線で見たり考えたりすることで子どもの気持ちや考えを理解できるのではないかと思う。[s31]
- ・理解するためには一人ひとりの子どもと向き合う必要がある。[z22]
- ・知的障害の特性を理解したうえで、目の前の子どもが持つ特別なニーズを知ることが第一である。[z23]

〈46〉知的障害児への教育について

- ・できない部分に注目するのではなく、その子どもの興味を見逃さず興味を生かした教育を行ってほしい。[s32]
- ・将来の進路が違うのでそれぞれの将来を見通した支援を行ってほしい。[z24]
- ・地域での生活や将来を考えれば教育で目指すところもわかる。[x24]
- ・個人内評価にとどまるのではなく、その子どもの地域での生活を考えた支援を行ってほしい。[x25]
- ・教師には子どもの可能性を見守って待つ姿勢を持ってほしい。[s33]

(2) 考察

まず、〈43〉として、健常児の障害児への対応について教師がどのような視点で望めよいかを述べている。この中では、通常学校の中における障害理解の大きな課題として、障害児学級に通う障害児への配慮が求められている (t18、t19、t20)。これは、知的障害者本人のインタビューの結果からいじめに発展したこともあったことから重要な視点であると言える。〈44〉は健常児と障害児との交流場面において教師や学校が配慮する事項として、過度な干渉や行事だけの不自然な交流は避けるべきであることが述べている (s29、t21)。これより、施設職員は、健常児と障害児が自然にふれ合う中での相互理解が重要であると考えていると指摘できる。次に〈45〉や〈46〉では、施設職員が普段の支援の中で大切に感じている一人ひとりへの理解や将来を見通した関わりを教師にももって障害児の指導をしてほしいと考えていることが伺える (s30、

s31、z22、z23、s32、z 24、x24、x25、s33)。その中でも、特に教師に不足していると考えられるのは、子どもの地域での生活を見据えた視点とできるまで待つと言うことである (x25、s33)。特別支援学校などでは学区も広く、寮に入って学校生活をしている子どもも多いため、その子どもが住む地域での生活とは見過ごされがちであると考えられる。しかし、「知的障害児(者)基礎調査」(厚生労働省、2007)などの結果を見ても地域で生活する知的障害者が多く、将来においても住み慣れた地域での生活を希望していた。これより、学校教育当初からの地域で生活する基盤づくりは重要であると言える。また、学校教育の中では、時間的な制約があり困難な状況もあるが、できるまで待つ姿勢を持ち、個々の成長を見守り尊重することは忘れてはならないと考えられる。

10) 知的障害への理解の内容に関する意見

(1) 結果

〈47〉 知的障害者の得意・不得意を理解する

- ・いい部分だけをわかってもらっても仕方がないので良いところは褒めて、良くないところは認めて理解してもらえると障害者も社会の中で生きやすくなる。[s34]
- ・子どもには障害をありのまま伝えて、苦手な部分を理解してほしい。[t27]
- ・得意・不得意の説明と不得意な部分の支援の方法を教える必要がある。[u38]

〈48〉 障害を個性の一つと捉える

- ・小中学校で知的障害について教えることは難しいと思うが、一人ひとりに特性があるように障害も一つの個性だと捉えるといいと思う。[u39]

〈49〉 身近にいる障害者から理解を広げる

- ・事例を挙げながら説明して身近な人の理解から障害者全体への理解に広げていく。[x26]

- ・知的障害者ではなくて、身近にいる特定の知的障害者から知的障害者全体の理解に広げて行ってほしい。[x27]

〈50〉 知的障害者への心情的な理解と正しい知識の教授

- ・自分や家族の不自由な体験を語らせることや正しい知識を教えることが必要である。[v19]

〈51〉 障害特性への理解を促す

- ・こだわり行動への理解などがされれば生活しやすくなる。[u40]
- ・物の捉え方が健常者とは違っているところがある。[s35]
- ・「だめ」という言葉に拒否反応を示すこともあるので言葉がけや対応に工夫が必要である。[s36]

〈52〉 知的障害者ではなく一人の人間として本人を理解する

- ・障害者も一人の人間であることに変わりはないので「障害者」という枠で捉えず、一人の人間としてその行動などを理解してほしい。[s37]
- ・良いかわりをするためにも本人を知ることが大事である。[x28]
- ・知的障害について説明できることと身近な障害者への理解は別である。[x29]
- ・本人の個性などを見ないでステレオタイプの見方をされていることもあるので、障害の特性だけではなくその人の個性を知ることが大切である。[y23]

〈53〉 知的障害者との接触の重要性

- ・障害児と健常児が場を共有することで理解につながる。[s38]
- ・大人がいるよりも子ども同士が関わる中で自然に障害児への接し方を学ぶこともある。[z25]
- ・健常児も障害児・者と接してみないとわからない部分も多いと思う。[t 23]
- ・障害者と接触する機会を作ることが大事である。[z25]
- ・会社や地域の人に説明するときには、本人の特性などを伝えて実際に接してもらう、そして接する中で対応などを学んでいってもらう。[x30]
- ・知的障害者との接触で成功体験を積み重ねていく中で、だんだんと周囲の人に知的障害者のことを知っていってもらえる。[x31]
- ・会社などで知的障害者への対応が失敗したとしても、本人のことを知ってもらうためにはいい経験になる。[x32]
- ・知的障害者と身近に接する中で対応や様子を知るという理解のほうが自然である。
[x33]

〈54〉 時間や接触回数の必要性

- ・接する回数が多い人のほうが理解してくれやすい。[w18]
- ・理解するには時間が必要である。[x34]
- ・最初は障害者に対して偏見などを抱いていた人も日常的に接していると態度も変わってくるのでそういった所が広がってほしい。[s39]

- ・保護者として障害者とずっと接していてもわからないことはたくさんあるので、関わったことがない人に一度で理解してもらうことは無理である。[s40]

〈55〉 知的障害者の現状を知る

- ・障害者施設を見学して障害者の現状を知ることが理解のスタートになる。[z26]

〈56〉 保護者の働きかけが必要である

- ・理解を促すには保護者の積極的な働きかけも必要である。[t24]

(2) 考察

施設職員が知的障害への理解について重要としている支援には、三つあることがわかる。一つ目は、知的障害者を知ることの重要性である。これは、〈47〉の知的障害者の得意・不得意を理解する、〈49〉の身近にいる障害者への理解、〈55〉の知的障害者の現状を知ることから伺える。そして、二つ目は、接触の重要性である。これは、〈53〉の知的障害者への接触の重要性、〈54〉時間や回数の必要性から伺える。知的障害者への接触による理解については、生川（2007）も知的障害者に対する態度を好転させるためには、接触と知識が重要であり、接触と知識・情報をうまく適合させて提供する必要があると述べていることなどからも支持できることである。三つ目は、知的障害者を障害者ではなく、一人の人間として理解させる重要性である。これは、〈48〉の障害を個性の一つとして捉えさせる、〈50〉の知的障害者への心情的な理解、〈51〉の障害特性への理解を促す、〈52〉の知的障害者本人への理解などから伺うことができる。そして、これらのことが達成できる障害理解教育が行われた上で、〈51〉の保護者による働きかけができ、さらに有効に作用するものと示唆される。

11) 知的障害に対する教育と福祉の見方の違い

(1) 結果

〈57〉 関わる期間やバックアップの違い

(福祉：一生を支援する)

- ・その人の一生を考えながら生活を支援している。[v20]
- ・保護者がいなくなった後もその人の生活を支援していく。[w19]
- ・就職して施設から退所しても支援は続いていくので一生を見通した支援を行っている。[x35]

(教育：期間が短く保護者からの支援もある)

- ・教育は期間が短いですが、先を見通した支援をしていく必要がある。[v21]
- ・教育期間には保護者などからの支援もある。[w20]
- ・教育は比較的一瞬を捉えて支援をしているのではないかと思うが、将来を見据えて教育を行うことは大切である。[z27]

〈58〉施設職員と教師の対応の違い

- ・施設職員と教師では対象者の属性が違うので対応が変わってくる。[s41]
- ・施設職員から見ると教師の接し方は過保護だと感じる。[s42]
- ・本人の能力を知ることと障害者と接する上では大切だが、教師は授業時間に制約があるので、途中で手伝ってしまう。[s43]
- ・教師は障害者への理解とともに一般社会を知ることが必要であり、学校や個人内の評価にとどまっていると障害者が社会と乖離したまま成長してしまう。[x36]
- ・教育では、訓練を重視しているのではないかと思うが大人になると、訓練しても難しい部分については工夫や支援を行ってその人の生活を支える。[u42]

〈59〉福祉施設職員の障害の捉え方

- ・本人のニーズを知るところから支援が始まる。[u43]
- ・障害は生きにくさではあるが支援によってカバーできる。[z28]
- ・その人の将来を見通して支援しているので、現在の姿だけではなくその人の生育歴や病歴など人となりを知る必要がある。[z29]
- ・障害者に対して生きていく力やたくましく生きていく力を養ってほしいと思って支援している (y13)

〈60〉教育・福祉関係者に共通する課題

- ・能力的にできないのではなくて周囲がさせていないためにできないことが多々ある。[s44]
- ・一般社会を意識しながら子どもたちと向き合うことは大事ではあるが、教師も施設職員もできていない。[x25]
- ・社会の人は障害があるから仕方ないとは思ってくれないし、保護されることだけが障害者にとっていいことではないが、そこまでの意識はできていない。[x26]
- ・教師と施設職員には、子どもの将来の生活などを考えて、障害者だからという眼ではなく、一人の個人として接していくことが大事だと思う。[x27]

(2) 考察

教育と福祉の最も大きな違いは〈57〉に述べられている知的障害者に関わる期間と保護者などの背後の支援の有無であると考えられる。福祉は、その子どもが生まれてから亡くなるまでを支援するが、学校教育では、教育期間しか関わらないことが多いと言える。そのために、そこには大きな見方の違いがある。それは〈58〉の施設職員と教師の知的障害者への対応の違いや〈59〉の障害の捉え方に現れていると言える。例えば、教師は教育期間内にその子どもの成長を精一杯伸ばそうと訓練などで指導を行うが、福祉に移行するとそこからは支援という視点が強くなり、できない部分を訓練ではなく、支援の工夫で補うように変わってくるのである (u42、z28)。そのために、施設職員の障害の捉え方の特徴として、その本人のニーズを知る (u43)、生育歴や病歴から本人の人となりを知る (z29) といった視点が生まれるのだと考えられる。

また、支援の中には福祉施設職員も達成できていない課題があり、それは〈60〉の教育・福祉関係者の課題として述べられている。そして、その中には例えば「社会の人は障害があるからといって仕方ないとは思ってくれない」(x37) といった厳しい指摘も見られる。しかし、社会の中で将来生活を送ろうとすれば障害者自身も社会を知ることが重要なことであり、この発言からは教師や福祉関係者がそれをさせないままに、社会に障害者を送りだしている現状があるのではないかということが示唆された。

12) 教育と福祉の連携の課題と展望に関する意見

(1) 結果

〈61〉 以前より改善された点

- ・学校とのネットワークがあり連携は良くなってきた。[v22]

〈62〉 連携の課題

- ・施設はチームで支援しているが学校は一人で行っているので転勤したらわからなくなる。[v23]
- ・学校との連携は良くなってきているが、まだまだ問題がある。[v24]
- ・プライバシーの問題もあって閉鎖的になってきた。[w21]
- ・卒業後は問題が起こっても学校に相談することはあまりない。[v25]
- ・学校との情報交換は言葉でされるだけで文章的なやり取りはない。[v26]
- ・施設、保護者、教師がネットワークを組んで障害者を支援する必要がある。[v27]

〈63〉 個別の教育計画について

- ・学校の個別支援計画や指導計画は個人に応じたものではなく、誰にでも通用するような内容になっているので、見ても参考にならない。[x39]
- ・教師や保護者、本人の関係が悪くならないように差しさわりのないものしか書かれていないのは、教師が保護者と本人の将来について真剣に向き合っていないからではないか。[x40]
- ・本人の将来について具体的な話が保護者とできていたら、学校の教育段階でしなければならないことが、自ずと見えてくると思うし、もっと厳しい内容が書けると思う。[x41]
- ・支援計画は本人の将来に役立つような学校での様子や教師のノウハウなどを次の支援者につなげられるようなものであってほしい。[x42]
- ・支援計画は書く内容と伝え方によって随分良くなるし、それは本人に対する教師の姿勢だと捉えている。[x43]

〈64〉 施設と学校の連携による障害理解の取り組みの成果

(特別支援学校教師の施設での研修)

- ・研修前には、「目の前の子どもの将来を想像できないから見学に来た」と言っていたが、研修後は「実際に障害者と働いて子どもへの見方が変わった」と話していた。[x44]

(中学生の福祉施設の見学学習)

- ・施設見学によって中学校の生徒の障害者への見方が変化したと感じる (z7・2)
- ・中学生が施設見学などを通じて障害者にあいさつをしたり、声をかけてくれたりするようになった [y26]

(2) 考察

教育と福祉の連携の現状は、〈62〉の課題のように様々な困難があることが伺える。例えば、学校の体制として一人の教師がすべての支援を抱え込んでおり、そのために転勤などで、その中心人物がいなくなってしまうと連携全体が崩れてしまうことが生じる (v23)。そして、このために何か問題が起こっても施設の中だけで解決せざるを得ず、相互の共通理解以前に、それぞれに勝手な解釈で支援を進めている実情が伺えた (v24、w21、v25)。これを打開する策として、施設と保護者と学校のネットワーク

の構築が挙げられているが、〈63〉の学校から送られてくる個別の指導計画への批判をみれば、その実現はまだまだ困難であると言える。その批判の中身としては、主に、三点ある。一つ目は、個別の指導計画が誰にでも共通する表面的なことしか書かれておらず、見ても参考にならないと言うものである（x39）。そして、二つ目はその原因として、教師が保護者や本人と将来についての話がしっかりとなされていないからではないのかということである（x40、x41）。三つ目は、結局良いシステムができて運用者がその意図を把握していないともったいないのではないか（x42）、そして、その個別の支援計画の内容は教師の本人への姿勢であると受け止めていると教師に対して厳しい目が向けられている（x43）。これより、教育と福祉が連携して知的障害者の支援にあたる利点を明確にし、それを実現させるために何が重要であるかを双方が議論していく必要があると考えられた。

また、上記のような課題ばかりではなく、実際に施設と学校が協力して行っている取り組みもあった。それは、特別支援学校の教師が研修として施設を訪れ、自らの目で知的障害者の現状を知り、子どもへの指導に生かそうという取り組みである（x44）。研修後の教師の感想として、「子どもへの見方が変化した」と述べられており、この取り組みによる教師の障害理解の効果は大きいと考えられる。そして、もう一つの取り組みとしては、中学生が施設を訪れ、知的障害者の現状を知るものである。これにより、実際中学生の障害者への声かけやあいさつが増えたということもあり、中学生が知的障害者の現状を知るために障害者施設に訪問することは有効であると言える。以上のことから教師と福祉による障害理解教育の取り組みは、双方の理解不足や支援の違いなどの課題はあるものの、最後に紹介した実際の取り組みの中では成果が上がっており、今後そのような取り組みを行う学校や福祉施設が増えることが望まれる。

第5章 総合考察

第1節 知的障害に対する障害理解教育の課題と展望

1. 先行研究からみた知的障害に対する障害理解教育の内容

障害理解教育は学校教育の中で重要な活動であるという認識はされているものの、実際には決められた時間数もなく、取り組みに差が見られる。そして、障害理解教育の目標も確立されておらず、それぞれの学校が独自の視点で行っているために、内容が深まっていない。また、知的障害は、障害理解教育だけではなく、学校教材の中でも扱いが少ないという課題も見られた。これより、学校教育の中で知的障害を障害のない子どもにどのように教えるのかということは、さらに議論がなされる必要があると言える。そこで、ここでは第2章に述べた先行研究の知見から障害理解教育における知的障害への理解の内容を検討する。

まず、障害理解教育の目標は単なる知識の教授ではない。そして、そこには子どもの人間的な成長を見守る視点が不可欠であり、そのためには単発的な学習ではなく、長期的な見通しを持った活動の設定が必要である。知的障害への理解の方法としては、正しい知識、情報の教授とともに計画的な接触を適切に組み合わせることが重要である。例えば、それには児童文学作品や知的障害の子どもを持つ保護者の手記などの読書教材が有用なのではないかと考える。そして、その際には、子どもに内容を実感させ、共感的な理解を求めることが重要である。また、接触においては接触する相手と対等な関係がつけられるような配慮や工夫が必要であり、特に障害児との接触においては障害児自身の発達という視点も見落としてはならない。そこで、接触場面においては、障害児と障害のない子どもの両方が楽しめる活動を設定し、障害児の「できなさ」ばかりに注目がなされないように配慮する必要がある。また、障害者への差別・偏見は日々の生活における障害者に関わる情報などからも生じるものであり、教師や保護者など周囲の大人の障害児・者に対する理解は子どもにとって大きな影響を与えるものと言える。これより、子どもだけではなく、教師、保護者に対して障害理解を促していくことも重要である。そして、そのような差別・偏見は無意識に生じるもの

であり、障害理解教育は、偏見・差別を押さえ込むのではなく、そういった気持ちを意識的に解消する活動とも位置づけられる。

2. 知的障害者本人のインタビューからの障害理解教育の内容

第3章の知的障害者本人へのインタビュー調査の結果から知的障害に対する障害理解教育の視点として、以下の5つのことが指摘できる。

- ①知的障害者のニーズの尊重には、本人にわかる支援を行うことや日頃から意思表示をしやすい環境や関係を作っておくことが重要である。
- ②知的障害者がいつも支援を必要としているわけではなく、周囲から注意を払われないこともその権利として重要である。
- ③知的障害者のわかりにくい言動は、関わる側が本人にわかる関わりをしていないことも要因として考えられる。
- ④障害のない子どもに障害児への理解を促すことは重要であるが、それを行う教師にはより一層の高い障害理解が求められる。
- ⑤現状では、知的障害者は支援される立場に置かれているが、本人は支援ではなく自立を望んでおり、障害者が社会の中で有する能力を存分に発揮できるような社会の仕組み作りとそれを支える人々の理解ある意識や態度が切要である。

これより、知的障害に対する障害理解のあり方として、①から⑤を考慮した上で、知的障害者を特別な人ではなく、それぞれに人格をもった個人であることを自覚させ、身近な存在として理解を促すことが重要であるが、コミュニケーションの難しさなど障害特性への配慮も忘れてはならないと言える。

3. 福祉施設職員のインタビューからの障害理解教育の内容

第4章の福祉施設職員へのインタビュー調査の結果から知的障害の理解の現状と支援の課題として、以下の5つのことが指摘できる。

- ①一般の人々の知的障害に対する理解はいまだに障害について誤解しているところもあり十分とは言えないが、以前よりは改善されてきている。
- ②知的障害は理解されにくい障害とも言われるが、それは理解する側が障害者から目を背け、努力を怠っていたことも要因として考えられる。
- ③知的障害に対してどのような福祉施策が講じられたとしても、知的障害者の現状

や本人のニーズから外れた支援では意味がないと言える。

④知的障害者の自己決定の歴史は浅く、現状として本人の意思が尊重されていないことや周囲の関わり方の誤解などの課題が多く存在している。

⑤教育と福祉が連携して障害理解教育に取り組むことは、双方に良い影響があると考えられるが、教育側と福祉側がそれぞれに学ぶ姿勢を持つことが重要である。

これより、知的障害に対する理解や支援の現状は課題も多く、学校教育の中でその実態などを積極的に取り上げ、広く社会に啓発していくことが必要であると考えられる。そして、その際には教師だけの知識や経験ではなく、福祉の側からの視点を取り入れ内容の充実や深化を図る必要があると考えられる。

第2節 社会の知的障害に対する理解の課題と進展

障害者の人権保障や差別撤廃における国外の動向として、2006年12月に国連総会において障害者権利条約が採択されたことが挙げられる。日本も翌年の2月に署名をしている。国内でも千葉県において、「障害のある人もない人も共に暮らしやすい千葉県づくり条例」が2006年10月に成立し、翌年7月から施行されている。このような国内外の動向を見ると、徐々にではあるが障害者に対する環境は整備されてきていると言える。しかし、千葉県の様子などを見ると条例の遂行のためには依然マンパワーが必要であることが伺える。また、2005年には障害者自立支援法が成立し、障害者の地域での生活が推進されてきているが、課題も多い。これに関し、先に障害者の脱施設化を進めてきたスウェーデンでは、知的障害者の地域生活を支えるために障害者の自己決定を尊重し、情報保障と雇用促進を図っている。そして、この中では、知的障害者と地域の人々のコミュニケーションの障壁を取り除くために、「接し方教育」が開催されており、知的障害者を地域で支える基盤づくりが行われている。こうした取り組みを見ると、日本の福祉に関わる環境整備は遅れているという。しかし、社会を構成しているのは個人であり、その個人の意識を高めていくことが障害理解や福祉の進展には重要であると言える。そこで、今後は、今回知的障害者本人や福祉施設職員から知的障害への理解の内容として得られた様々な知見を障害理解教育の取り組みとしてどのように深化させ、発展させていくかが課題である。

引用・参考文献

- 青柳まゆみ・石上智美・西館有沙・徳田克己（2002）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育プログラム：小学5年生を対象とした授業実践の効果を中心に．日本教育心理学会総会発表論文集,44,465.
- 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.
- 藤本裕人・廣瀬由美子・小野龍智・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・内田俊行・後上鐵夫（2006）交流及び共同学習に関する研究（1）－「交流教育」から「交流及び共同学習」への経緯について－．日本特殊教育学会第44回大会発表論文集.
- 橋本好市（2000）否定的障害者観に誘因される障害者に対する偏見の検討－その定義と構造的把握－．PL学園女子短期大学紀要,27,19-25.
- 橋本好市（2002）障害者への偏見変容のために必要な接触体験における視点の検証．社会福祉士,9,79-86.
- 平澤紀子・神野幸雄・池谷尚剛（2006）教育学部生への障害児支援実習に基づく特別支援教育の教授．岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究,8,245-260.
- 本間弘子（1996）実践報告 語り始めた知的障害者たち－知的障害者の当事者運動を支援して－．社会福祉研究,67,125-130.
- 保積功一（2007）知的障害者の本人活動の歴史的発展と機能について．吉備国際大学社会福祉学部研究紀要,12,11-22.
- 生川善雄・那須理絵（2001）知的障害者に対する大学生の態度構造：専攻、性と関連づけての検討．東海大学健康科学部紀要,7,45-52.
- 生川善雄著（2007）知的障害者に対する健常者の態度構造と因果分析．風間書房.
- 川間健之介（1998）知的障害者に対する態度に及ぼす読書法の効果：読書材料と態度変容の効果維持．研究論叢,芸術・体育・教育・心理,48,13-20.
- 河内清彦（1993）視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ．特殊教育学研究,31(3),17-26.
- 小坂淳子（2004）「老人福祉論」の授業における二つの試みと考察－高齢者・障害者への観察力想像力を育む－．大阪健康福祉短期大学紀要,2,21-41.

- 厚生労働省大臣官房統計情報部社会統計課（2007）平成 17 年社会福祉施設等調査. 厚生労働省.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課（2007）平成 17 年度知的障害児（者）基礎調査. 厚生労働省.
- 久保山茂樹・豊田弘巳（2003）通級指導教室と通常の学級との連携による「総合的な学習の時間」の展開. 国立特殊教育総合研究所,1-66.
- 藏野ともみ・濱端賢次・浅野いずみ・飛永高秀（2002）障害理解のための学習方法に関する一考察. 大妻女子大学人間関係学部紀要,3,1-9.
- 黒川亜希子・是永かな子（2006）障害理解教育の実際と課題－高知市立小学校における取り組みを中心に－. 発達障害研究,28(2), 167-179.
- 小田賢司（2006）教員養成課程における介護等体験の望ましいあり方：平成 10～17 年度の 8 年間の実態調査の分析を基にした考察. 長崎短期大学研究紀要,18,77-84.
- 小川淳弘・富永光昭（2002）質問紙調査による障害理解教育の現状と課題. 大阪教育大学教育研究所報,37,67-75.
- 小野聡子・徳田克己（2005）点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響－障害理解教育の視点から－. 読書科,49(4),（通号 194),125-134.
- 大久保哲夫（2000）障害理解教育の展開と課題. 教職研修,28(11), 11-13.
- 小澤 薫・小池由佳・石本勝見（2006）福祉研修会における学生の学びの検討：障害理解と自己覚知を中心に. 県立新潟女子短期大学研究紀要人文・社会科学編,43,39-48.
- 松田次生（2008）ICF にもとづく障害理解の概念規定の試み. 西九州大学健康福祉学部紀要,38,37-44.
- 三浦正樹（2003）障害理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究. 芦屋大学論叢,38,147-161.
- 水野智美・石上智美・西館有沙・徳田克己（2003）小学校・中学校の国語の教科書における障害の扱われ方に関する分析－1998 年度から 2002 年度まで使用されていた教科書を対象として－. 読書科学,47(3)（通号 185),108-117.
- 水内豊和（2006）幼児期における福祉教育のあり方に関する研究：保育園児の障害理解と態度形成について. 幼年教育研究年報,28,61-69.

- 内閣府大臣官房政府広報室世論調査担当（2007）障害者に関する世論調査. 内閣府.
- 長瀬 修（2007）障害者の権利条約がもたらすもの—障害学とインクルージョン—. 社会福祉学,48(1),213-215.
- 仲本美央（2002）児童文学作品を通して「ダウン症候群」を学ぶ(1):「ぼくのお姉さん」の内容分析. 育英短期大学研究紀要,19,9-22.
- 西村 愛（2006）知的障害児・者の自己決定の援助に関する一考察：援助者との権力関係の観点から. 東北文化学園大学保健福祉学研究,4,71-85.
- 野沢和弘（2008）障害のある人への差別をなくす市民意識の高揚のために. 月間福祉,91(8),40-43.
- 坂西友秀・土井容子（2006）障害者関連情報への接触と介護体験が対障害者態度に及ぼす影響. 埼玉大学紀要教育学部 教育科学,55(1),99-118.
- 真城知己（2002）教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究：意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用. 発達障害研究,23(4),267-275.
- 真城知己著（2003）「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 杉野昭博（2006）知的障害と絵記号（ピクトグラム）—障害学の視点から—. 関西大学社会学部紀要,38(1),175-190.
- 杉田穂子（2004）知的障害をもつ人の施設から地域への移行の実態と課題：国内主要3施設の実態調査をもとに. 立教女学院短期大学紀要,36,25-40.
- 高橋 智（1996）「わかりあう交流教育：交流・障害理解と福祉教育のねらい」,発達
の遅れと教育,466,37.
- 手島由紀子・吉利宗久（2001）わが国における知的障害者の自己決定に関する研究動向：学習と支援を中心に. 川崎医療福祉学会誌,11(1),211-217.
- 徳田克己（1994）幼児期からの障害理解教育：絵本を用いての理解の促進. 日本保育学会大会研究論文集,47,100-101.
- 徳田克己・水野智美編著（2005）障害理解—心のバリアフリー—理論と実践. 誠心書房.
- 富永昭光・小川淳弘（2002）障害理解教育の授業分析の課題と方法—小学校2学年の授業実践を通して—. 大阪教育大学紀要,第IV部門,51,83-105.
- 山口洋史・山田優一郎著（1998）知的障害をどう伝えるか—児童文学の中の知的障害児—. 文理閣.
- 山本壯則・池田 聡・永田 忍・金森裕治（2007）障害理解学習の現状と実践的課題

- についての基礎的研究. 大阪教育大学障害児教育研究紀要,30, 33-43.
- 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.
- 山内隆久著 (1996) 偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解. ナカニシヤ出版.
- 柳澤亜希子 (2006) 保育者をめざす学生の障害に対する理解: 障害のある人々との接触経験および障害理解教育との関連について. 北陸学院短期大学紀要,38,123-138.
- 八藤後忠夫・霜田浩信・星野常夫・水谷徹 (2004) “介護等体験”が大学生の障害児・者観におよぼす影響について—文教大学の事例から—. 文教大学教育学部紀要,38,37-48.
- 横尾 俊・新井千賀子・伊藤由美・植木田潤・大崎博史・海津亜希子・齊藤宇開・玉木宗久・渡邊正裕 (2006) 通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究. 国立特殊教育総合研究所,1-18.
- 渡邊美和・細川かおり (2008) 幼児を対象とした障害理解教育プログラムの作成と実践. 鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編,45,67-73.

謝辞

本論文作成にあたり、指導教員の芝田裕一先生には、多大なご心配・ご迷惑をおかけしました。心からお詫び申し上げます。しかし、終始丁寧なご指導、ご助言を賜りまして、本日を迎えることができました。ありがとうございました。また、特別支援教育学専攻の先生方には講義や指導会等を通じて様々な角度から貴重なご指導、ご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

また、インタビュー対象者を紹介していただいた兵庫県立篠山養護学校の藤原みどり先生、社会福祉法人加古川はぐるま福祉会の中川芳美さん、データの分析に協力していただいた高野ゼミの安川優紀さんには格別感謝申し上げます。それぞれにお忙しい中、調査や分析にご協力いただけたことは本当に有難く、頭の下がる思いです。他にも、芝田研究室のゼミ生の方々や心身障害コースの方々には、様々な面から支えていただき、ありがとうございました。

そして、何よりも研究の趣旨にご賛同いただき、協力していただいたインタビュー対象者ならびに福祉施設関係者の皆様には厚く御礼を申し上げます。お忙しい中、インタビューのために時間をさいいただき、貴重なご意見も多数伺うことができました。皆様のご意見を無駄にせず、学校教育における知的障害への障害理解の躍進のために今後も役立てていきたいと考えております。そして、皆様との出会いは、普段経験できない考えや意見に触れることができた貴重な時間でもありました。2007年の特別支援教育の導入など、学校現場だけではなく教育と福祉が連携した障害児への指導・支援が望まれる昨今において、このような経験ができたことは、私にとって生涯の糧となりました。心より感謝申し上げます。本来ならば、皆々様お一人お一人に研究成果を発表する場を設け、お礼を申し上げますのが筋ではございますが、この書面をもって感謝の意に変えたいと思います。本当にありがとうございました。

平成 20 年度修了生

石井 美幸