

〔その他〕

体験学習「バリアフリーワークショップ」の試み

杉 野 緑 大 井 靖 子 菱 田 一 恵
米 増 直 美 坪 内 美 奈

Practice of Barrier-free group work

Midori Sugino, Yasuko Ohi, Kazue Hishida, Naomi Yonemasu, and Mina Tsubouchi

I. はじめに

「バリアフリーワークショップ」は社会福祉学概論で行っている障害理解を目的とした体験学習のことである。

社会福祉学概論は本学において専門関連科目のひとつとして位置付けられており、1年生前期セメスターに各看護学概論と並行して開講されている。

車椅子、アイマスク等を用いた障害擬似体験学習は「福祉教育」「ボランティア教育」のひとつの方法として、小中学校、高等学校において盛んにおこなわれている。しかし、その実施方法、目的を十分に検討しなければ、間違った認識、障害観をもたらすことになる¹⁾。単なる点検チェックになり、日常生活の困難さの一部だけが強調されることを防ぐために、本学建物が「岐阜県福祉のまちづくり条例」に準じていることを利用し、配慮された環境での学内生活を追体験することに主眼をおいている。毎日の自らの学生生活と障害を重ね合わせて、障害の日常生活での具体的な現れ方を体験することを第一の目的としている。

小論は社会福祉学概論での体験学習の内容と講義展開に沿った学生のレポートにみられるバリア観・障害観の変化とを合わせて教育実践として紹介するものである。

II. バリアフリーワークショップとは

1. バリアフリーワークショップの目的

はじめにでも述べたが、このワークショップは社会福祉の対象となる「障害」を理解することを目的としている。障害擬似体験を通して障害の日常生活での具体的な

現れ方を理解することであり、障害者への援助方法、介助方法を学ぶことを目的とするものではない。

社会福祉学概論は生活を二つの視点からとらえることをテーマとして展開している。第1は疾病、障害、老齢、生活困難を生活のなかで捉える視点である。第2は個人・世帯の生活を時代背景、社会経済的状况、地域状況と合わせて捉える視点である。このワークショップは第1の視点を体得する動機付けとしており、入学間もない5月に実施している。

学生たちが取り組みやすいように体験学習を「バリアフリーワークショップ」というネーミングで行い、体験内容も身体障害者、高齢者などその生活がイメージしやすい内容としている。「障害」「バリア」の定義付けは行わず、体験した事実から考えることを重視している。

2. ワークショップの実際

1) ワークショップのテーマ

学生には「いつでも、一人で、安全に、安心して」をテーマに学内生活の追体験をすると説明した。このテーマには学生の視野を広げる意図がある。杉野らが実施した身体障害者の外出調査結果^{2,3)}から、障害者の多くは実は一人で外出しており、外出は時間帯、天候に大きく左右されていた。さらに外出時は準備、工夫をして危険を回避し、外出を成り立たせていた。このような事実からワークショップのテーマとした。

2) プログラムの実際

ワークショップは1コマを用いて実施するが、事前学習と事後学習を概論に設け、趣旨・目的の理解をはかり、体験後のフォローを行うように留意している。

(1) 事前学習

- ・体験学習の目的・趣旨を説明し、原則として一人で学内生活の追体験をすることを伝えた。できない時初めて介助、援助を依頼することとした。
- ・パラリンピック時に一般市民向けに作成されたパンフレットを配布し、車椅子の仕組み、最低限の介助方法、視覚・聴覚障害について事前に自己学習ができるようにした。
- ・原則は一人であるが、危険、安全には十分配慮するように注意をした。

(2) 体験の内容

- ・車椅子利用者（原則として自走式）、疑似体験セットによる高齢者、耳栓による聴覚障害者、アイマスクによる視覚障害者を追体験した。学内の移動、トイレ・図書館・食堂・売店など学内諸施設の利用、ATM・自販機等の使用を課題として提示した。4人1グループとし、グループごとに体験内容をあらかじめ配分した。学内設備は限られているため、コースを設定し、なるべく多くの体験ができるように配慮した。
- ・ただその場に行けばいいのではなく、普段自分がしていることと同じことをすること。例えば、トイレに入り、一連の行為をし、トイレトペーパーを使い、手を洗うということである。
- ・「きこえの障害」が学内では追体験しにくいいため、ユニホーム販売の場を他者とのコミュニケーションの機会として活用させていただいた。

(3) ワークショップ時の教員の働きかけ

体験内容の質を保ち、安全を守るために看護学の教員5名、社会福祉学教員の計6名で担当した。学生たちは慣れないアイマスク、車椅子の操作、あるいは高齢者体験セット着用だけで体験したように思いがちである。教員は「通常の学生生活の追体験」を意識し、「一人でやってみよう」「もう一度試してみたら」「食券買ってみようか」等の声かけをおこなった。介助を依頼するときは「知らない人だと思って」、介助を得てユニホームを買った者には「自分のものかどうやって確認した？」などの声かけをおこない、気づきを促した。また、時間の関係上同一のグループでも体験できる場所が異なるため、体験した学生に「どうだった？」と聞き、言葉で表現してもらい同伴している学生も体験を自分のこととして感じら

れるように働きかけた。

(4) ワークショップ後の学習

自らの体験学習の目的を確認するために、レポートを作成することを課題とした。その後概論において、グループワーク、身体障害者の外出実態についての講義などを行い、体験を考察する時間を設けた。

Ⅲ. 体験学習から学生がとらえた「バリア」

3回のレポートを素材として

体験学習後学生には「バリアとは何か」という問いかけを学習段階別に3回行った。以下、レポートを素材として学生のバリア、障害理解の実際と変化をみることにする。学生への倫理的配慮としては、教育実践紹介の趣旨、プライバシーの保護、評価との関係について説明し、同意が得られた者を対象としている。以下の表においても個人が特定されないよう配慮した。

各レポートは提示した課題に即しているかにより分類した。具体的にはレポート1は日常生活場面に即して体験をまとめているか、レポート2はバリアを「身体の状態」「生活の状況」「環境の状況」の重なりとして捉えているか、レポート3は障害者の生活問題としてバリアを捉えているかである。

1. レポート1にみるバリア

レポート1は体験学習の個々人のまとめである。「環境に規定される障害の日常生活場面での具体的な現れ方に気づく」ことをねらいとし、体験内容を「何が困ったか、大変だったかを具体的に」「配慮がなされていて助かったこと、様々な仕様の意味についてわかったこと」の2点にまとめることを課題としている。日常生活場面に即して障害の具体的な現れ方に気付いているものを抜粋したのが表1である。体験の内容により障害の日常生活場面での現れ方への気づきはかなり異なっていることが示されている。以下グループごとにその特徴をみることにする。

1) 車椅子グループ

生活に即した具体的な気づきとして「段差は一人では乗り越えられない、お金入れるところ高くて届かない、エレベーター狭くて方向転換できない、絨毯・点字ブロック移動しづらい」などの学内環境との関係をあげるものが多い。またトイレ使用ができないといった設備の

表1 環境に規定される障害の日常生活場面での現れ方への気づき

体験内容	日常生活場面での具体的な気づき
車椅子	段差は1人では乗り越えられない。/食堂で食券を買うときはお金を入れるところが車椅子からだだと上すぎた。
	エレベーターが狭くて方向転換できなかった。/絨毯や点字ブロックが移動しづらい。
	エレベーターはもたもたしていたら扉が閉まってしまう苦労した。人にボタンをおしてもらっていないと乗れなかった。
	エレベーターから降りるときバックで起こりなくてはいけないので怖かったが、鏡を使えばいいということだったが、混んでいるとできないし、スムーズにいかない。
	エレベーターのドアが自動的に閉まるので短時間に中に入るのがつらかった。
	小回りできないこと。一つ一つの行動にとっても時間がかかる。/食堂では道に人がいっぱいいると通れない。
	立っている人がたくさんいる所や歩いている人の中にいると、自分は座っているせいか、とても圧迫感を感じた。
	補助者に手伝ってもらったとき恐怖感を伴う。完全に預けるから相当の信頼関係がいる。
	ATMは車椅子を横付けしないと届かないし、画面が見にくい。
高齢者	歩行はもちろん、階段をのぼることは重労働。/普通に歩くのも大変だった。身体全体が重いし、早く歩けなかった。
	視野が狭くて足元や横は首を思い切り曲げないと見えない。段差や障害物に気づきにくいので恐かった。
	気づけば地面を見て歩いているという姿勢なので、目の前の出来事にも気づきにくい。
	小さいものをつかみづらい。/トイレやイスに座るのが大変。近くに壁や杖が無いと座れない。
	自動販売機のお釣りの取り出し口があるか見つけるのも、取り出すのも苦労した。
	指が動かしにくく、細かい作業ができない。例えば、本がめくりにくい、自販機のお金をいれにくい、財布からカード、お金を取り出しにくいなど。
聴覚	公衆電話で、指先が動かしづらいので、ボタンが押しづらい。/耳が聞こえず、周りに人がいるのか分からず不安。
	雑音のように聞こえてしまう。/ゆっくり話してもらわないと言葉として理解できない。
	コミュニケーションが合わない。/耳が聞こえないことが理解されにくい。
視覚	事務局が筆談対応できていない。/緊急時連絡取れない。
	周囲に人がいることは感覚でわかったが、距離がわからずぶつかった。/ドアを開けるのが困った。
	低い位置にあるものはどこに何があるかわからなくて大変。/掲示板チェックできない。
	キャッシュコーナー一人で利用できない。/お金の投入口の場所わからない。/パソコン、図書検索できない。
	ユニフォームを買うときのお札の見分け方。/商品確認できない。
	エレベーターで混んでいたのに壁にさわれず怖かった。/階段の段幅がわからなくて怖かった。

利用方法がみられる。環境との関係ではドアの開閉時間、エレベーターは「もたもたしていると」閉まってしまう、遠回りしないといけない、時間がかかる等の時間的な事柄をあげている。建物そのものではなく、「人がいっぱいいると通れない」、混雑時は後方確認できない、姿勢が低いことからの威圧感、目線の違いをあげている。

そして、建物環境・混雑などの状況によっては一人ではできないことがあり、介助が必要となるが、「介助者へどうしてほしいのか伝えるのは難しい」、自分の体を預けることへの信頼感へ言及している。

仕様の意味では、ボタンの高さ・位置、洗面台・カウンターの高さで足が入ることをあげるものが多く、エレベーターの鏡の役割に気づいている。

2) 高齢者体験グループ

車椅子グループでは建物環境に関した記述が見られたのに対して、高齢者体験グループは「体が重く、歩くこ

と、階段をのぼることが重労働」、動きにくい、視野が狭く足元、周囲をみることはできない、聞こえにくいなどと身体そのものに関するコメントが多い。「指が動かしにくく、細かい作業ができない」ので小銭を取り出す、自販機に入れにくいと一連の行動が具体的に述べられている。

仕様との関係ではこうした身体に関する体験から、手すりは身体を安定させ、恐怖感も消え、つかみやすい高さであることに気づいている。手すりのゴム素材、点字ブロックの色にも意味があり、休憩をとるためのイス、疲れを軽減するためにエレベーターがあることを身体状況に即してとらえている。

3) 視聴覚障害グループ

ワークショップ時学生が一番戸惑ったのが聴覚障害体験であった。耳栓、ヘッドフォンをしても「聞こえて」しまい、他の体験ような困ったこと、大変なことはない

ように感じた学生が多かった。しかし、学内生活を追体験すると「雑音のように聞こえ」、言葉として理解すること、内容を理解することができず、コミュニケーションがかみ合わないことをあげている。そしてこれでは「緊急時連絡がとれない」と実生活場面を想定している。

仕様については学内表示等視覚情報の存在に気づき、ゆっくりと身振り手振りではなすこと、筆談ということの存在と意味を理解している。「目がつかれた」というように聴覚障害を視覚の情報で補うことを体感し、「障害者として気遣ってもらえないこと」から聴覚障害が外見ではわからないことに気づいていく。

視覚障害者体験グループは「自分の位置はもちろん、必要とするものの場所がわからないこと」をあげ、「掲示板チェック」、パソコン、ATMなど視覚情報しかないものは利用できないとしている。視覚情報が入らないことは商品確認、お札を見分けることはできないと気づいている。視覚情報の補いとして「触って」確認し行動するなかで電話ボタンの印、点字、小銭のギザギザ、手すりが続いていること、ドアの取っ手が大きいことの意味を理解している。音声情報については自信がもてるとしている。商品購入、金銭の取り扱いから「信頼できる人に確認してもらう」と介助者との信頼関係の重要性に気づいている。

全体としては体験内容による相違はあるが、環境に規定され障害がどのように日常生活場面に現れるのか、「疲れる、時間がかかる、間に合わない、気遣ってもらえない」など、段差・高さではないところにもバリアはあることに気づいている。

しかし、生活に即した気づきがない者もみられる。「困った、行けなかった、怖かった、疲れた、できにくいなど」の表現にとどまり、仕様の意味も同様に「自動でよかった、手すりがありよかった」等と具体的な生活場面へつなげた記述となっていない。車椅子の生活は「つらく、大変」という記述もある。

2. レポート2にみるバリア

1) ワークショップ後のグループワークと講義の目的

体験学習の翌週に先のレポートを持ち寄り、概論の時間でグループ内での体験の共有をはかった。その後他のグループの報告を聞き合った。教員は生活に即した気づきに対してはその場で評価をし、全体で体験を共有し、

個別の体験の普遍化をはかるように働きかけた。グループごとの報告から、学生たちは段差、高さ以外の「時間がかかる」「疲れる」「聴覚障害は外見でわからない」などのいわば「見えない障害」の存在を「発見し」共有していく。

次いで身体障害者の生活・外出実態についての講義でワークショップのテーマ「一人で、いつでも、安全に、安心して」の意味を説明し、自分たちの体験が単なるシュミレーションではなく障害者の生活と重なり合うことを学ぶ。さらに担当者は障害者のバリアとなるものはひとつではなく「身体状況」「環境状況」「生活状況」の重なりによっていたという調査結果を示した。

2) 学生の考える「バリア」

レポート2は体験の共有と、障害者の生活実態について学んだのちに、「バリア」とは何かという問いに対しての小レポートである。「身体状況」「環境状況」「生活状況」から学生がどのようにバリアを重ねて捉えたかを整理した。

その結果レポート1のような体験内容による相違はみられなかった。また、「身体状況」のみとするレポートはなかった。「バリアは見えるもの、物理的なもの、身体障害によって生ずるもの」と考えていたが、バリアはひとつだけではなく、見えないものもあるとする者が多い。しかし、一人一人の記述をみると「見えないバリア」は多様である。「家族・天候」「普段気づかないもの」「障害者のこころの不安」「人の関係」等である。さらに講義内容を踏まえていくつかのことがらの重なりをあげる者もみられる。その内容は、「じろじろ見る、理解してない健常者、生活水準、家族が少ない」ことの重なり、「物理的なものから周りの人から援助がうけられない」重なりである。経済的負担、家族条件、「必要以上に外出できないこと」こそバリアと障害者の生活実態をふまえた内容もみられる。また、少数であるが、中途障害者と先天性の障害者の相違への着目も見られる。

このレポートで特徴的なことは、障害者自身の生活ではなく、周囲の人々の考え、つまり偏見、無理解、決め付け、威圧感をあげた者が多くいることである。「それが当然であるかのような社会の風潮、我慢させることが当然だと考えていないか自分の中さえない不安に感じた」というように、ワークショップとその後の学習の中で多く

表2 バリアとは何かの最終レポートの記述

分類内容	記述内容
バリアは複合	健常者のほとんどは、障壁がいろいろあることに気付くことはない。これが最も大きな障壁である。障害者の心の中に物理的・精神的障壁をおそれる気持ちが現れる。これもその人らしい生活を妨げる障壁である。設備等の物理的なもの、配慮のなさ等の精神的なものが複合的に現れたもので、障害者自身の心にも見えない壁を作ってしまうのだ。
	時間的なバリア、目に見えないバリアがある。天気もバリアである。文化的で人間らしい生活、自分がしたいと思うことができなくさせる、どんな小さなこともバリア。
	誰かにサポートしてもらわなければならないときにサポートが得られなければ、それはバリアである。そのような環境、状況、自分の状態がいくつも重なりあって、自由がなくなったり、行動を害されるもの。
	目に見えるバリアは段差、自販機のボタンが高いこと。目に見えないバリアは、車椅子を押してもらっているときのスピードが速くて怖いこと、何かあったとき目が見えない、耳が聞こえないためにわからなくて不安なこと、ドアが閉まるまでに車椅子で通過できないという時間的なバリア。
	行動を妨げたり制限する環境的な整備不足と老人や障害者が社会で生活する上で不安に思う気持ち。
	目に見えるもの（段差・階段など）だけでなく目に見えないもの（時間など）もある。感情（不安・怖いなど）は本人にしかわからないが、とても大きな障害である。生活実態（収入、家族の規模など）もバリアとなる。障害者の気持ちが介護者に伝わらないのも大きなバリアとなる。
	生活することにおいて公共施設や建物などで障害者や高齢者は困難な動作や作業を強いられ、苦痛を感じるものであり、また目に見るものだけがバリアではなく社会からの偏見や外出することの難しさなど目に見えないバリアもあると考えた。
	段差などの物理的なものから、偏見まで障害者が障害のない人と同じように考え、行動することを妨げるモノ。また、「どうせ私には障害があるのだから」といったネガティブな発想も含まれる。
つくられるバリア	外見的なものだけでなく内面的にも存在しうる。障害を持ていない人の側に存在するもので、障害者を自分たちと同じような視点で見ていない。周りの環境が健常者を基準としているために障害というものも生まれてきてしまう。障害者に暮らしにくい社会環境であることがバリア。
	バリアはいろいろな要因が混ざって社会的に作られるものだと思う。
	障害者を特別視しようとする日本人の視線、受入先がなかったり、雇ってもらえないという社会面での対応の遅れも障害者にとっては大きなバリアとなっている。
	障害者だからこれはやめておこうという気持ちもバリアなのである。障害者がそう思ってしまう今の社会が障害者のバリアを作り出しているのである。
新しい障害観	ワークショップを行う前は、障害自体が本人にとって大きなバリアであり得ると考えていた。しかし本当の「バリア」とは障害者を取り巻く環境なのではないか。
	見おろされている人々の目線や、恐怖や人に手伝ってもらう時の頼みにくさなど、精神的・心理的な障害であると思った。
	目に見えるものだけではなく、「偏見」「障害者だから手伝ってあげなければ」と思われること、何もできない人として扱われることもバリアである。
	障害を持ていない私たちからの偏見もバリアである。同じ位置にたっていないために、勝手に障害者をひとつの集団としてとらえて、自分たちの考えだけの援助になっている。一人一人に合わせた援助を行うべきなのに、視覚障害者へはこのような援助、身体障害者へはこのような援助と偏見をもってしまっていることもバリアである。
	私もバリアフリーワークショップ体験を行うまでは気が付かなかったように、私たちにはわからないものがたくさん障害者の人のバリアになっている。

の学生が自らを振り返ったことが示されている。

しかし、障害者が「私は障害者だから～することなどはできないと諦念を持ってしまうことが一番のバリア」という意見もある。

3. レポート3にみるバリア

概論が進行していくなかで生活問題とその発生過程を学ぶ。障害者だから困る、高齢者だから困るのではないということを生活問題という概念を用いて整理していく。

こうした講義を受けて概論終盤で「バリア」とは何か

を問うたのがレポート3である。ワークショップからは3ヶ月が経過している。最も多くみられたものは「目に見えるものから見えないもの」までの複合としてのバリアである。「設備等の物理的なもの、配慮のなさ等の精神的なものが複合的にあらわれたもの」とし、障害者の不安、頼みにくさ、健常者の偏見、意識がその内容にあげられている。次いでつくられるバリアである。「ワークショップを行う前は、障害自体が大きなバリア」と考えていたが、「本当のバリアは障害者を取り巻く環境」なのではないか、そして「本来の障害以上に環境が作用

してバリアの肥大化」「人為的障害」「社会がつくってしまっている」など「つくられるもの」としてのバリアが述べられている。

バリアの内容は多様であるが、社会の中でつくられ、複合的に生活の上に現れるものとして理解するようになってきていることが読み取れる。さらに「何もできない人として扱うことがバリア」であり、「同じ位置に立っていないために勝手に障害者をひとつの集団としてとらえ、自分たちの考えだけの援助になっている」と新たな障害者に対する考えを述べている。

レポート3に見られる特徴としては、「生活」という言葉が用いられていることである。「日常生活」「その人らしい生活」「生活していく上で」「社会で生活する上で」「文化的で人間らしい生活」を「制約」「制限」「害する」ものがバリアとする者がみられるようになる。

多くの学生にバリアについての広がりが見られるが、ワークショップ時の段差、ボタンの位置、見下ろされる感じのみをあげる者もいる。「障害者だから」というネガティブな考え、ひがみ、消極姿勢がバリアであるとする者もいる。すべてを紹介できないため、代表的なものをあげたのが表2である。

IV. 考察

1. 学生のバリア観、障害観の変化

3回のレポートを素材として学生のとらえたバリアを学習段階を追いながら概観したが、学生のバリア観が変化してきたことが読み取れる。

第1は「見えないバリア」が存在することへの気づきと、その内容のひろがりである。バリアは建物、交通機関などの段差、高さなど物理的で、見えるものだけではなく、時間がかかる、遠回りしなければならない、混雑時、天候、家族、年金額、気遣ってもらえない、見下ろされる感じ、偏見など「見えないバリア」が存在することを学んだことである。そして、この見えないバリアこそが大きな問題なのではないかと考えるようになっていく。第2はバリアは障害によってもたらされるのではなく、社会がバリアをつくっていることへの認識である。障害自体がバリアなのではなくて「見えること、見えないこと」がいくつも重なってつくられていることへの理解である。第3はバリアは社会で生活していくうえに、

具体的に現れその生活を制限し、制約するものとしての理解である。

学生のバリア観が見える段差から複合的に社会の中でつくられ障害者の日常生活を制約し、制限することとしてその内容が膨らんできていることが示されている。

さらに、バリアを考える中で、学生たちは自らの中にあった障害、障害者にたいするイメージを振り返っている。「かわいそうと思うこと、何もできない人として扱う、決め付け、偏見、理解の度合い」がバリアをつくる、あるいはバリアそのものとしている。

2. 障害理解を目的とした体験学習の意義

前述したように学生はバリアフリーワークショップを体験し、バリアとは何かを考えることで、バリア観、障害観が変化し、視野が広がり、深まっていることがわかった。そして、障害と生活がしだいに関連付けて考えられるように変化してきている。最終レポートにみられる、「その人らしい生活」「生活していく上で」「社会で生活する」などの表現である。これは社会福祉学概論でテーマとしている障害を生活の中で捉える視点と照合するものである。生活の内容はまだ漠然としているが、社会の中で自分と同じ生活をする 것과障害が関連付けて考えられていることは体験学習の意義であると考えられる。同様に、看護においても、対象者の生活に即した援助を行うためには、他者の生活を理解することが必要である。ワークショップでの体験内容は、日々の生活行動にバリアを付加したものであり、障害が具体的にどのように現れてくるか、一つひとつの生活行動の意味を改めて考える機会となり、生活理解へつながると考える。生活体験が乏しく、様々な障害観を抱えている学生にとって入学間もない時期の体験学習は障害者の生活理解への導入として意義があると考えられる。

もう一点は、担当者が意図しておらず、学生の理解によって教えられたことである。それは学生たちの障害を理解することの他者への要求である。体験学習を通して学生たちが自らの障害観と向かい合い、気づき、考えた結果である。そして、障害を正しく理解することの必要性を感じたことがわかる。科学に根拠付けられた障害を学ぶことの意味づけとしても、体験学習の意義はあると考える。

3. 教育実践方法としての体験学習の課題

はじめにも述べたように体験学習はその方法と目的を検討しないと間違った認識, 障害観をもたらすことになる。バリアフリーワークショップでは目的を日常生活の追体験においたが, 学内では聴覚障害の追体験をすることは方法として難しい。また視覚障害体験は「まったくみえない」なかで「怖さ, 不安」が先行してしまった学生もいた。

体験学習後は体験がどのような意味をもつものであるか学生たちが受け止め, 考え, 表現する時間と機会をもつようにした。教員はそれをまた受け止め, 投げかけるようにしたが, 学生の中には「障害者のひがみ」, できないことのみ理解にとどまっている者もあり, 体験学習は入り口であり, その後のフォローの重要性を感じた。

体験学習は障害理解のための教育実践方法として有用であるとともに, リスクと限界も併せ持つことを教員は十分に承知することが求められている。目的, 方法だけではなく個々の体験を普遍化する働きかけが重要と考える。

障害体験の意義は主として小中高の福祉教育・ボランティア教育の範囲で論じられており^{4,5)}, 多数の実践報告・論文がある。学生のレポートの質的分析を行い大学教育での意義についての考察を深めることを今後の課題としたい。

謝辞

「バリアフリーワークショップ」は大学を体験の場として使用するため, 図書館, 食堂, 事務局職員の方々, 教員の皆様の理解のもとで行っている。このような体験学習が実施できるのも皆様の協力があったことである。「一人で, いつも」はできず, 信頼できる協力者があってはじめて「バリアフリー」なのである。ここに重ねて御礼を申し上げます。

参考文献

- 1) 松田次生: 障害擬似体験の検証と「障害理解」プログラムの工夫, 日本福祉教育・ボランティア学習学会第7回大会発表要旨集; 95-96, 2001.
- 2) 川上昌子, 大野勇夫, 杉野緑他: 障害者の外出に関する調査研究-道路等のバリアフリー調査結果の概要, 日本福祉大学研究紀要, 100号; 45-119, 1999.
- 3) 杉野緑: 障害者の外出実態に示される福祉的課題-G市道

路等バリアフリー調査結果による, 日本福祉大学社会福祉論集, 101号; 69-115, 1999.

- 4) 原田正樹: 福祉教育プログラムの構造とその実践課題, 月刊福祉, 99年2月号; 34-39, 1999.
- 5) 後藤桃子: 視覚障害を理解するプログラムに関わって, 日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 4巻; 203-221, 1999.

(受稿日 平成14年2月26日)